



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

METODIKA NASTAVE

**POTREBE STUDENATA  
INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA  
U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA  
U SRBIJI**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:  
Doc. dr Biljana Radić-Bojanić

Kandidat:  
Tijana Dabić, MA

Novi Sad, 2015.

**Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI, Ključna dokumentacijska informacija**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rad: VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora	MA Tijana Dabić
Mentor: MN	doc. dr Biljana Radić-Bojanić
Naslov rada: NR	<i>Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji</i>
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski, engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad
Godina: GO	2015.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2, Filozofski fakultet, Novi Sad
Fizički opis rada: FO	7 poglavlja, 8 dodataka, 370 strana, 369 referenci
Naučna oblast: NO	Lingvistika
Naučna disciplina: ND	Primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika;
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	engleski jezik struke, informacione tehnologije, visoko obrazovanje, analiza potreba, jezičke veštine, zadatak, kvantitativni metod, kvalitativni metod, mešovite metode istraživanja, utemeljena teorija;
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	
Datum prihvatanja teme NN veća: DP	08.02.2014.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: KO	1. doc. dr Biljana Radić-Bojanić 2. 3.

**University of Novi Sad, ACIMSI, Key word documentation**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Print wording material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Tijana Dabić
Menthor: MN	Biljana Radić-Bojanić, PhD, menthor
Title: TI	<i>The Needs of Information Technology Students in English Language Teaching in Serbia</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	2015
Publisher: PU	Author's re-print
Publication place: PL	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2, Faculty of Philosophy
Physical description: PD	7 chapters, 8 appendices, 370 pages, 369 references
Scientific field: SF	Linguistics
Scientific discipline: SD	Applied linguistics, English language teaching
Subject, Key words: CX	English for Specific Purposes, needs analysis, information technologies, tertiary education, language skills, task, quantitative method, qualitative method, mixed method research, grounded theory;
UDK	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	
Accepted by the Scientific Board on: ASB	8th February 2014
Defended on: DE	
Thesis Defend Board: DB	1. Assistant Professor Biljana Radić-Bojanić, PhD 2. 3.

## Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji

### Apstrakt

Ova disertacija bavi se analizom potreba studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji. Analiza potreba najviše je fokusirana na tri aspekta nastave engleskog jezika: (1) odnos kurseva opšteg engleskog jezika i jezika struke; (2) značaj i vladanje četirima jezičkim veštinama (pisanjem, govorom, čitanjem i slušanjem); (3) na zadatke i aktivnosti koje ispitanici vide najkorisnijim za razvijanje četiri jezičke veštine u nastavi engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji.

Istraživanje je sprovedeno u toku akademske 2011/2012. godine na osam departmana informacionih tehnologija u pet gradova u Srbiji. Tri su izvora podataka koja je autorka koristili pri prikupljanju podataka: (1) upitnik za studente (775 studenata II i III godine informacionih tehnologija); (2) upitnik za profesore i asistente (77 profesora i asistenata koji predaju stručne informatičke predmete); (3) strukturisani intervjui (16 studenata (II i III godine), 10 asistenata i 10 profesora stručnih predmeta); Nakon što su prikupljeni svi podaci, analizirani su kvantitativno (standardna devijacija, aritmetička sredina, korelacije i t-test) i kvalitativno (upotrebom principa utemeljene teorije).

Dobijeni podaci upućuju da su potrebe studenata informacionih tehnologija delimično zadovoljene. Utvrđeno je da nastavu engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija ne bi trebalo organizovati dihotomno, samo u okviru kurseva opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke, i linearno, za sve studente isto, već stepenovano, da se na osnovu utvrđenog znanja pri upisu na fakultet određuje na kojem stepenu student počinje sa učenjem engleskog jezika. U skladu sa tim, potrebno je definisati obavezne kurseve kao i konkretna znanja i veštine koje je potrebno usvojiti do kraja školovanja, ali je takođe potrebno ponuditi i određeni broj izbornih kurseva i fakultativnih aktivnosti na engleskom jeziku u cilju poboljšanja ili obogaćivanja znanja engleskog jezika. Ispitujući značaj i vladanje u okviru četiri veštine, utvrđeno je da su veštine kojima studenti najbolje vladaju čitanje i slušanje, veština koju vide kao najpotrebniju je čitanje, dok su veštine koje bi trebalo da usavrše pisanje i govor koje smatraju neophodnim, naročito u domenu poslovne komunikacije. Bitno je naglasiti i razliku između mikroveština, u okviru četiri navedene veštine, koje su izdvojili studenti sa fakulteta i studenti sa visokih škola. Pri analizi aktivnosti, koje su studenti naveli u intervjuiima, u cilju razvijanja četiri navedene veštine uočena je tendencija prema integrisanju više veština u ovladavanju navedenih aktivnosti i prema upotrebi kompjutera u učenju jezika.

Značaj ove studije ogleda se u predstavljanju okvira za organizovanje nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija na fakultetima i na visokim školama, u ponudi utvrđenih žanrova koji su predstavljeni kroz presek tipa kursa engleskog jezika i jezičkih veština i u navedenim svojstvima koja su direktno u vezi sa potrebama studenata koje se odnose na organizaciju nastave engleskog jezika, na sadržaje koje je potrebno obraditi i na metodologiju podučavanja engleskog jezika.

**Ključne reči:** analiza potreba, nastava engleskog jezika, informacione tehnologije, visokoobrazovne ustanove, jezičke veštine, zadatak, utemeljena teorija

# **The Needs of Information Technology Students in English Language Teaching in Serbia**

## **Abstract**

This thesis deals with the needs analysis of Information Technology students in English Language Teaching in Serbia. The needs analysis has three main focuses: the correlation of General English and English for Specific Purposes courses, the importance of four language skills and the competence of students within them and the identification of activities that informants see fruitful and relevant for the development of four language skills in mainly professional context.

The research was conducted at eight IT departments in five cities in Serbia during the academic year 2011/2012. The three main data sources that the author used were: (1) a questionnaire for students (775 information technology students at 2nd and 3rd years of their studies); (2) a questionnaire for professors and assistants teaching domain content courses; and (3) a structured-interview (16 students, 10 professors and 10 teaching assistants). After the data had been gathered, the quantitative (mean, standard deviation, correlations, t-test) and qualitative (grounded theory techniques) analyses were carried out.

The findings from the research indicate that the information technology students' needs in English Language Teaching are not fully met. It was found that English Language Teaching at IT departments should not be dichotomized, based only on General English and ESP courses, and linearized, providing the same path for all students. Instead of that, it should be gradual and determined after the initial testing. Accordingly, it is necessary to define a number of obligatory courses as well as specific knowledge and skills that need to be mastered by the end of schooling. Besides that, students should be offered a number of elective courses and extracurricular activities in order to improve or/and broaden their English. Examining the aspects of importance and competence of four language skills for IT students we came to several conclusions. The skills the students believe they are most successful at are reading and listening, the one they need most is reading while the ones they see as the skills they should work on are speaking and writing, especially in the context of business communication. Within four language skills, the relevance and competence of listed micro skills, stated in the form of a task, were also questioned and a significant difference was noticed between faculty and college students. In order to elicit the tasks that had not been mentioned in the questionnaire the informants were additionally asked to list the activities they found useful for the development of four language skills respectively. In that process, a certain number of genres emerged as well as the need for an integrated-skills teaching method and the need for CALL.

The main contributions of this study are: the proposed framework for English language courses organization at Information Technology departments at faculties and at colleges, a taxonomy of relevant genres presented according to the type of course and language skill and the list of the properties that define the needs of IT students concerning the organization of courses, the content of courses and the teaching methodology.

**Key words:** needs analysis, English Language Teaching, information technologies, tertiary education, language skills, task, grounded theory

## TIPOGRAFSKE KONVENCIJE:

<b>polucрно</b>	uvođenje termina na srpskom jeziku
<i>kurzivno</i>	izvorni termin na engleskom jeziku
<i>kurzivno</i>	izdvojena reč, fraza ili rečenica na engleskom ili srpskom jeziku
<i>kurzivno</i>	mikroveštine u analizi rezultata
<i>kurzivno</i>	svojstva koja definišu kategorije
<i>kurzivno</i>	naslovi odeljaka koji nisu broičano formatirani u sadržaju
<b><i>polucрно kurziv</i></b>	kategorije u kvalitativnoj analizi
<u>podvučeno</u>	najvažniji zaključci u odeljcima Komentari i zaključci
Calibri 11	doslovan citat iz intervjuja i upitnika

## PREDGOVOR

Činjenica koja me je uvek frustrirala u ovoj državi i u sistemu u kojem živimo je da postoje mnoge stvari koje godinama postoje i realizuju se, a ne donose očekivane rezultate. Tako je jednim delom i kada je u pitanju nastava jezika struke na fakultetima tehničkih nauka. Poznajem mnogo inženjera, među kojima je i moj suprug, koji su završili studije sa prilično niskim nivoom znanja engleskog jezika što im već godinama predstavlja pravi hendikep u poslu. Tempo života, poslovne i porodične obaveze u velikoj meri otežavaju ovakvim ljudima da izdvoje vreme za večernje kurseve engleskog jezika ili za samostalno učenje jezika. Sa druge strane, poznajem inženjere koji odlično vladaju engleskim jezikom u svojoj profesiji. U čemu je njihova tajna? Učenje od ranog detinjstva, boravak u inostranstvu, samostalno učenje, talenat. Broj mogućih odgovora je dug. Koji su odgovori i kako organizovati nastavu koja odgovara na potrebe budućih inženjera koji dolaze sa visokim, srednjim i niskim nivoom znanja i učiniti da su po završetku studija spremni da se snađu u poslovnim situacijama, koje ih očekuju na engleskom jeziku, je zahtevan posao. Šest godina predajem jezik struke studentima ekonomije i studentima računarstva i informatike. Već nakon izvedene dve generacije postala sam svesna da ono što su dobili od kursa nije u potpunosti ono što im je potrebno, ali sam se oslanjala na praksu koja je već postojala i pokušala da se u nju uklopim. U radu sam primetila razliku između nivoa znanja koji imaju studenti ekonomije i studenti informacionih tehnologija, u korist informatičara, a bila je primetna i razlika u stavu i nivou motivacije prema učenju engleskog jezika. Stručnjaci iz oblasti informacionih tehnologija se značajno razlikuju i od inženjera iz nekih drugih tehničkih nauka (na primer inženjera mašinstva i elektrotehnike) pri čemu su inženjeri informatike i računarstva pokazuju viši nivo znanja. To sam uočila prilikom rada na privatnim kursevima engleskog jezika za odrasle polaznike. Sve prethodno navedeno doprinelo je da se zainteresujem za temu koju sam odabrala za svoju disertaciju.

Zahvaljujem se prof. dr Gordani Petričić na uvođenju u svet kvalitativnog istraživanja i na prvim koracima u ovoj disertaciji. Neizmerno sam zahvalna mentorki prof. dr Biljani Radić-Bojanić na visokom stepenu posvećenosti, na dubokom razumevanju i pružanju pravih smernica u ključnim trenucima rada na disertaciji. Zahvalnost dugujem i svom bratu prof. dr Željku Stojanov na relevantnoj literaturi koja me je uvela u koncept utemeljene teorije. Takođe bih se zahvalila svim kolegama sa institucija gde je istraživanje sprovedeno koji su mi izašli u susret i odvojili svoje vreme da se ovo istraživanje uspešno okonča.

Ovaj put su svakako olakšale i kolegice sa doktorskih studija Radmila Suzić i Ivana Ćirković-Miladinović, koje su uvek bile tu kada je delovalo da se ovo putovanje nikada neće okončati. Na kraju bih se zahvalila svojoj najbližoj porodici. Majci, koja je bila tu od polaganja prvih ispita pa do završnih faza da „uskoči“ i pomogne kada god treba, zatim svojoj deci koja su prošla sa mnom put od dobijanja indeksa pa do sprovođenja šestomesečnog istraživanja u stomaku putujući po Srbiji, i naravno svom suprugu koji mi je pružio podsticaj da sa doktoratom krenem, da istrajem i da ga završim.

Tijana Dabić

U Brčkom, oktobra 2015.

# SADRŽAJ

1. UVODNA RAZMATRANJA .....	12
1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA .....	12
1.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA .....	13
1.3. HIPOTEZE .....	14
1.4. METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA.....	14
1.5. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS .....	15
1.6. STRUKTURA DISERTACIJE .....	21
2. TEORIJSKA RAZMATRANJA .....	23
2.1. ENGLSKI JEZIK KAO JEZIK STRUKE .....	23
2.1.1. Podela i razvoj EJS .....	24
2.1.2. Engleski jezik struke i opšti engleski jezik.....	33
2.3. ENGLSKI JEZIK ZA AKADEMSKE NAMENE.....	38
2.3.1. Engleski za opšte akademske namene i engleski za posebne akademske .....	39
namene .....	39
2.3.2. Saradnja nastavnika jezika struke i profesora stručnih predmeta .....	43
2.3.3. Učenje jezika zasnovano na zadatku .....	47
2.4. ENGLSKI JEZIK ZA NAUKU I TEHNOLOGIJU .....	51
2.4.1. Engleski jezik u oblasti informacionih tehnologija .....	57
2.5. ZAKLJUČAK.....	60
3. ANALIZA POTREBA .....	61
3.1. RAZVOJ I PRISTUPI ANALIZI POTREBA .....	61
3.1.1. Analiza ciljne situacije.....	62
3.1.2. Analiza trenutne situacije .....	63
3.1.3. Analiza nedostataka .....	64
3.1.4. Analiza potreba učenja .....	65
3.1.5. Analiza situacije.....	66
3.1.6. Analiza subjektivnih potreba .....	68
3.1.7. Analiza prava .....	69
3.2. SAVREMENI KONCEPT ANALIZE POTREBA .....	71
3.3. METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA .....	74
3.4. PITANJA I KORACI U ANALIZI POTREBA .....	83



3.5. ZAKLJUČAK.....	87
4. JEZIČKE VEŠTINE I JEZIK STRUKE .....	88
4.1. TRADICIONALNO I SAVREMENO VIĐENJE JEZIČKIH VEŠTINA.....	89
U NASTAVI JEZIKA STRUKE.....	89
4.2. PISANJE.....	92
4.3. GOVOR.....	96
4.4. ČITANJE .....	101
4.5. SLUŠANJE.....	107
4.6. ZAKLJUČAK.....	113
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	114
5.1. METODE MEŠOVITOG ISTRAŽIVANJA.....	114
5.2. TOK ISTRAŽIVANJA.....	116
5.3. UZORAK.....	118
5.3.1. Odabir uzorka .....	118
5.3.2. Opis uzorka – kvantitativno istraživanje .....	122
5.3.3. Opis uzorka - kvalitativno istraživanje .....	126
5.3. METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA .....	131
5.3.1. Upitnici .....	131
5.3.2. Intervju.....	135
5.4. ANALIZA I TUMAČENJE PODATAKA .....	137
5.4.1. Analiza kvantitativnih podataka .....	138
5.4.2. Analiza kvalitativnih podataka .....	139
5.4.3. Integrisanje podataka .....	144
5.5. VALIDNOST I POUZDANOST ISTRAŽIVANJA I ETIČKA PITANJA.....	146
5.5.1. Validnost i pouzdanost .....	146
5.5.2. Etička pitanja .....	148
5.6. KREDIBILITET ISTRAŽIVAČA I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA.....	149
6. ANALIZA REZULTATA .....	153
6.1. ODNOS OPŠTEG I ENGLESKOG JEZIKA STRUKE.....	154
6.1.1. Kvantitativni podaci.....	154
6.1.2. Kvalitativni podaci.....	160
6.1.3. Komentari i zaključci.....	175
6.2. VEŠTINE I MIKROVEŠTINE: MAKROPLAN.....	190

6.2.1. Veštine i stavovi studenta .....	190
6.2.2. Veštine i mikroveštine: kvantitativno poređenje visokih škola i fakulteta....	194
6.2.3. Komentari i zaključci.....	207
6.3. VEŠTINE I MIKROVEŠTINE: MIKROPLAN .....	220
6.3.1. Veština pisanja.....	222
6.3.2. Veština govora .....	240
6.3.3. Veština čitanja .....	257
6.3.4. Veština slušanja .....	272
7. ZAKLJUČAK.....	290
7.1. SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	290
7.2. OPŠTI ZAKLJUČCI .....	300
7.3. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE .....	302
7.4. OKVIR ZA ORGANIZOVANJE KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA NA DEPARTMANIMA INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA U SRBIJI .....	309
7.5. DALJI PRAVCI ISTRAŽIVANJA .....	319
LITERATURA .....	320
DODATAK 1. UPITNIK ZA STUDENTE.....	348
DODATAK 2. UPITNIK ZA PROFESORE I ASISTENTE.....	351
DODATAK 3. LISTA PITANJA ZA INTERVJU.....	352
DODATAK 4. UZORAK INTERVJUA SA PROFESOROM.....	353
DODATAK 5. UZORAK INTERVJUA SA ASISTENTOM .....	360
DODATAK 6. UZORAK INTERVJUA SA STUDENTOM.....	365
DODATAK 7. PRISTANAK ISPITANIKA DA UČESTVUJE U ISTRAŽIVANJU.....	369
DODATAK 8. PRISTANAK ZA ISTRAŽIVANJE ZA DOKTORSKU DISERTACIJU .....	370

*„Pretpostavljam da je primamljivo, da ako jedini alat koji imate čekić, da sve tretirate kao da je ekser.“ (Maslow, 1966, str. 15-16)*

*„Ko ne zna engleski jezik, ne može znati ni informatiku.“ (prof. dr Dušan Regodić, dekan Fakulteta za Računarstvo i informatiku na Univerzitetu Sinergija, Bijeljina)*

# 1. UVODNA RAZMATRANJA

## 1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Disertacija *Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji* ima cilj da odgovori koja su konkretna znanja i veštine na engleskom jeziku potrebne da bi budući inženjeri informacionih tehnologija mogli da se uključe u globalnu diskursnu zajednicu inženjera i u njoj rade, razvijaju se i napreduju i kako to postići.

**Analiza potreba** (engl. *needs analysis*) u okviru jezika struke ima dugu istoriju i konstantno se razvija i redefiniše. Termin analize potreba spominje se prvi put u Indiji 1926. godine (West, 1994: 1), međutim tek tokom sedamdesetih godina prvi put zvanično ulazi u literaturu engleskog jezika struke i tokom ove decenije često se spominje u okvirima termina **analize ciljne situacije** (engl. *target situation analysis*), što je zapravo predstavljalo ono što se od učenika očekivalo da umeju da kažu na stranom jeziku u ciljnoj situaciji, u ovom slučaju na engleskom jeziku (Munby, 1978). Analiza ciljne situacije predstavlja samo jedan od pristupa analizi potreba. Nakon analize ciljne situacije, pojavili su se sukcesivno i drugi pristupi analizi potreba: **analiza trenutne situacije** (engl. *present situation analysis*), **analiza nedostataka** (engl. *deficiency analysis*), **analiza potreba učenja** (engl. *learning needs analysis*), **analiza situacije** (engl. *situation analysis*) i **analiza prava** (engl. *rights analysis*) (v. Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998; Flowerdew, 2013; Jordan, 1997; Benesch, 1999).

Ova disertacija najviše se oslanja na analizu trenutne i ciljne situacije. Na trenutne jer ispituje kompetenciju studenata u okviru četiri jezičke veštine i ciljne jer se fokusira na potrebe studenata u nastavi engleskog jezika koje bi podigle znanje studenata na nivo koji im omogućava da mogu aktivno da prate znanja iz svoje struke tokom studija i da se

što bolje pripreme za zadatke na engleskom jeziku koje ih očekuju pri zaposlenju. Pored analize trenutne i ciljnih situacija, disertacija se u manjoj meri osvrće i na druge pomenute tipove analize potreba: (1) analiza nedostataka - šta to nedostaje u nastavi engleskog jezika da bi u potpunosti zadovoljila potrebe studenata informacionih tehnologija; (2) analiza potreba učenja - koje metode, tehnike i materijali najbolje odgovaraju na potrebe studenata u učenju engleskog jezika; (3) analiza situacije - ispituje i status koji kursevi engleskog jezika imaju na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji, kao i neke od ključnih faktora koji utiču na uspešno realizovanje nastave engleskog jezika; (4) analiza prava - pravo studenata da ocene ono što im je trenutno ponuđeno i da iznesu svoj stav, pozitivan ili negativan, kao i da iznesu konstruktivne predloge u cilju unapređenja nastave.

*Teorijski značaj* disertacije ogleda se u pokušaju da se potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji na fakultetima jasno opišu definišu, klasifikuju i obrazlože.

*Praktični značaj* disertacije leži u mogućnosti da se na osnovu dobijenih rezultata preispita nastava engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji i da se ista organizuje na takav način da odgovori na potrebe studenata informacionih tehnologija na visokoobrazovnim ustanovama u Srbiji.

*Društveni značaj* ogleda se u izradi kvalitetne i efikasne nastave engleskog jezika na visokoobrazovnim ustanovama koja će omogućiti stvaranje stručnog kadra koji će biti spreman da odgovori na zahteve današnjice.

## 1.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je: sprovesti analizu potreba studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji.

Kroz cilj istraživanja konkretizovani su sledeći zadaci:

1. Utvrditi odnos opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke koji najbolje odgovara na potrebe studenata informacionih tehnologija;
2. Utvrditi nivo kompetencije studenata informacionih tehnologija u okviru sve četiri jezičke veštine (pisanja, govora, čitanja i slušanja), kao i prioritet navedenih veština;
3. Utvrditi da li se sposobnosti i potrebe studenata informacionih tehnologija koji studiraju na visokim školama i fakultetima razlikuju i
4. Utvrditi zadatke na engleskom jeziku u okviru četiri jezičke veštine koje studenti vide kao najznačajnije, u periodu studiranja i kasnijeg zaposlenja.

### 1.3. HIPOTEZE

Opšta hipoteza od koje ovo istraživanje polazi glasi: *Postoji korelacija između nastave engleskog jezika i potreba studenata informacionih tehnologija u Srbiji.*

Pojedinačne hipoteze ovog istraživanja su sledeće:

1. Studentima informacionih tehnologija u Srbiji potreban je samo engleski jezik struke.
2. Studenti informacionih tehnologija su najsigurniji u svoju kompetenciju u okviru veštine čitanja i slušanja.
3. Nastava engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija je najviše usmerena na razvoj produktivnih veština pisanja i govora.

### 1.4. METODE I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA

Za potrebe ovog istraživanja korišćene su mešovite metode pri čemu su kombinovani kvantitativni i kvalitativni metodi uz primenu simultanog triangulacijskog

dizajna istraživanja. Simultani triangulacijski dizajn istraživanja podrazumeva prikupljanje kvantitativnih i kvalitativnih podataka u isto vreme, u ovom slučaju u periodu od šest meseci, i tek nakon završetka prikupljanja podataka njihovo zasebno analiziranje, poređenje i izvođenje zaključaka.

Instrumenti za prikupljanje kvantitativnih podataka su upitnik za studente i upitnik za profesore i asistente koji predaju stručne predmete na departmanima informacionih tehnologija. U analizi podataka korišćene su sledeće statističke obrade podataka: hi-kvadrat test, standardna devijacija, aritmetička sredina, korelacije i t-test. Za prikupljanje kvalitativnih podataka korišćen je strukturisani intervju. Intervjui su analizirani uz upotrebu tehnika utemeljene teorije: definisanje svojstava kategorija, pisanje beležaka i stalnog poređenja.

## 1.5. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS

Zbog brze ekspanzije nauke i tehnologije u proteklih pedeset godina, **engleski jezik u nauci i tehnologiji** (engl. *English for Science and Technology*) je bio jedan od ranih fokusa istraživača u oblasti jezika struke (Barber, 1988; Bazerman, 1984; Braine, 1989; Herbert, 1965; Swales, 1971, 1988). Fokus istraživača i predavača engleskog jezika za nauku i tehnologiju, kao i za sam EJS, se vremenom menjao. Prateći ove promene, Hyland (2006) primećuje da svako širenje fokusa predstavlja više razvoj nego zamenu prethodnog pokreta.

Nastava engleskog jezika na nematičnim fakultetima u Srbiji i u zemljama u regionu nije uniformisana, tačnije nije izrađen zajednički okvir koji bi postavio određene parametre koje bi trebalo slediti pri organizaciji kurseva engleskog jezika, naročito u kontekstu okvira za svaku disciplinu zasebno (Antić, 2009, Ignjačević, 2004, 2008, 2012; Ignjačević i Brdarski, 2006; Martelj, 2011; Matić & Matić Bilić, 2008; Mirić i Đorović,

2013). Kako ne postoji zajednički okvir za organizaciju nastave engleskog jezika na nefilološkim visokoobrazovnim ustanovama, tako ne postoji ni zajednički kriterijum za nivo znanja, kao i sabrana znanja i veštine koje je potrebno da svršeni student određene discipline poseduje (Abdygapparova & Shershneva, 2013; Ivanova, 2013; Kareva, 2014; Pētersone & Ozola, 2013). Sa druge strane, nemački jezik, iako jezik koji je manje zastupljen na visokoobrazovnim ustanovama i za koji generalno postoji manje interesovanje, je uz podršku Geteovog instituta dobio okvirni kurikulum za nemački jezik na nematičnim fakultetima i visokim strukovnim školama u balkanskom regionu uz saradnju stručnjaka iz četiri zemlje u regionu (Srbije, Hrvatske, Makedonije i Bosne i Hercegovine) (Barić et al., 2004).

Značaj dobijanja okvirnog kurikuluma za engleski jezik na nematičnim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji, naročito u oblasti tehničkih nauka, bio bi neprocenjiv, naročito ukoliko bi se usaglasio sa jezičkim zahtevima i potrebnim kompetencija budućih inženjera na svetskom nivou, jer bi unapredio i olakšao mobilnost kako u akademskom, tako i u poslovnom sektoru (Dragoescu & Stefanović, 2010). Na svetskom nivou već postoje organizacije poput ABET – *Accreditation Board for Engineering and Technology*<sup>1</sup> koje u okviru ispitivanja uslova za akreditaciju studijskih programa iz oblasti inženjerstva i tehnologije u svoje kriterijume uključuju i znanja i veštine na engleskom jeziku koje je potrebno da poseduju inženjeri iz oblasti tehničkih nauka (Baum, 2000) i organizacija *Pearson Education Limited*<sup>2</sup> koja daje sertifikate koji potvrđuju kompetenciju u okviru velikog broja profesija na osnovu svetski postavljenih standarda (Stretton, 2012). Pored stručnog znanja, ozbiljni zahtevi postavljaju se na polju usmene i pisane poslovne komunikacije (Đurić, 2013; Đurić & Stojković, 2011; Harrabi,

---

<sup>1</sup> Akredacioni odbor za inženjerstvo i tehnologiju.

<sup>2</sup> <http://pearsonwbl.edexcel.com/quals/NVQ-competence-based-qcf/Engineering/Pages/default.aspx>



2010; Kareva, 2014; Reimer, 2007; Stanojević Gocić, 2011; Šafran, 2009) i tehničkih veština pisanja (Dragoescu & Stefanović, 2010; Mort et al., 2012).

Veliki broj agencija za zapošljavanje širom sveta poseduje bazu testova za sve poslovne profile, pa i za inženjere informacionih tehnologija, koje koriste da bi poslodavcu koji ih je unajmio suzili broj kandidata i obezbedili nekoliko najkompetentnijih kandidata za potrebno radno mesto. Pored testova koje ispituju kvalitet stečenog stručnog znanja na engleskom jeziku postoje i testovi koji testiraju znanja i veštine iz engleskog jezika za koje budući poslodavac smatra da bi kandidat trebalo da poseduje da bi adekvatno odgovorio na poslovne zadatke na engleskom jeziku (eSkills Corporation, 2013).

Dalje, ukoliko studenti žele da provedu godinu studija u inostranstvu ili da svoje studije nastave u inostranstvu, takođe treba da ispune uslove kada je u pitanju znanje engleskog jezika koje postavlja ustanova na kojoj žele da se školuju. Mnoge visokobrazovne ustanove organizuju svoje studijske programe na način koji bi trebalo da pripremi buduće inženjere za ove zadatke (Abdygapparova & Shershneva, 2013; Ivanova, 2013; Liermann-Zeljak & Ferčec, 2013; Pētersone & Ozola, 2013).

U Srbiji je nekoliko autora koji su se bavili potrebama studenata na tehničkim fakultetima. Nadežda Stojković, predavač za engleski jezik na Elektronskom fakultetu u Nišu, objavila je dva udžbenika za predmet engleski jezik (Stojković, 2005; Živković & Stojković, 2012) koja prvenstveno odgovaraju na potrebe studenata fakulteta na kome predaje, a mogu se naravno koristiti i na drugim tehničkim fakultetima, kao na primer, na Elektrotehničkom fakultetu u Beogradu (Đurić & Stojković, 2011). Stojković je u svom radu najviše usmerena na pisanu i usmenu komunikaciju potrebnu inženjerima u kojoj se osvrće i na značaj kulturnih elemenata u komunikaciji (Stojković, 2008).

Miloš Đurić, predavač za engleski jezik na Elektrotehničkom fakultetu u Beogradu, u svom je radu najviše usmeren na odlike diskursa elektrotehničkih tekstova i njihovu primenu u nastavi na visokoobrazovnim ustanovama (2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2014), međutim bavi se i drugim aspektima organizovanja nastave engleskog jezika za studente sa tehničkih fakulteta (2008c, 2009b, 2013, 2014).

Na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu značajno je spomenuti rad nekoliko autora. Jelisaveta Šafranj bavi se potrebama savremene nastave engleskog jezika struke studenata nefiloloških fakulteta tehničke orijentacije (2002) iz aspekta žanra i značaja razvijanja veština čitanja i pisanja, ali takođe razmatra adekvatnu udžbeničku literaturu za ove studente (2005), metode koje omogućuju učenje engleskog jezika na gradivu stručnih predmeta (2008) i upotrebu video snimaka u nastavi poslovnog engleskog jezika (2007). U nastavi engleskog jezika struke Šafranj naglašava značaj razvijanja komunikativne kompetencije (2009) i povezivanja nastave opšteg engleskog jezika i jezika struke (2010). Vesna Bogdanović i Ivana Mirović su dale svoj doprinos u individualnom i zajedničkom radu na objavljivanju udžbenika (Marković<sup>3</sup>, 2004; Mirović i Bogdanović, 2008) koji su prilagođeni potrebama studenata na njihovom matičnom fakultetu. Dva su različita pristupa sleđena u odabiru materijala za prvi i drugi udžbenik, pri čemu su autorke došle do zaključka da je bolje pratiti gradivo stručnih predmeta (Bogdanović & Mirović, 2013).

Ukoliko razmotrimo radove prethodno navedenih autora, možemo zaključiti da se nijedan od autora/ki u Srbiji nije bavio potrebama studenata informacionih tehnologija<sup>4</sup> zasebno. Jedino nailazimo na rad Biljane Mišić Ilić (Mišić Ilić, 2011) *Nastava jezika struke kao sinergija znanja jezika i struke: jedan primer iz nastavne prakse*, na privatnom univerzitetu Metropolitan u Beogradu, gde autorka upućuje na značaj saradnje profesora jezika i stručnih predmeta i na integrisanje različitih veština i znanja u nastavi engleskog

---

<sup>3</sup> Udata Bogdanović.

<sup>4</sup> U ovoj disertaciji termin „informacione tehnologije“ je uzet kao zajednički termin za sve departmane na kojima je izvršeno istraživanje, dok je poglavlju Analiza rezultata tačno naveden naziv svakog departmana.

jezika na fakultetu informacionih tehnologija navodeći konkretne aktivnosti u praksi koje primenjuje sa redovnim studentima i sa studentima koji studiraju na daljinu. Njen rad predstavlja samo jedan aspekt nastave jezika struke, a to je konkretan primer saradnje profesora jezika sa profesorima iz stručnih predmeta koji je primenjiv i na drugim studijskim programima, tako da na taj način ne definiše potrebe koje se odnose samo na studente informacionih tehnologija.

Ukoliko razmotrimo istraživanja koja su rađena van granica naše države istakla su se tri značajna istraživanja za kontekst ove disertacije. Prvo se odnosi na zajednički projekat rađen na nivou šest evropskih zemalja (Australije, Španije, Kipra, Litvanije, Poljske i Danske) koji se bavi analizom potreba studenata i stručnjaka u oblasti informacionih tehnologija u cilju izrade onlajn materijala za učenje engleskog jezika (Petter, 2007). Rezultati zajedničkog projekta ukazuju da su studenti informacionih tehnologija generalno zadovoljni svojim sposobnostima u okviru sve četiri jezičke veštine osim kada su u pitanju studenti iz Španije koji smatraju da su im sve četiri jezičke veštine prilično teške. Najviše vrednosti, kada je u pitanju vladanje veštinama, zabeležene su na Kipru i u Danskoj, gde su predavanja na engleskom jeziku uobičajena praksa. Studenti, kao i stručnjaci u oblasti informacionih tehnologija vide komunikacione veštine kao primarne koje bi trebalo savladati. Takođe, veoma često spominju značaj vokabulara i gramatike za svoje profesionalno usavršavanje. Sa druge strane, ispitanici se osećaju sigurnije kada pišu i čitaju tekstove. Potrebu koji su izrazili i studenti i stručnjaci u oblasti informacionih tehnologija je potreba za veštinama usmene komunikacije. Ispitanici smatraju da ova potreba proizlazi iz nedovoljne posvećenosti komunikaciji na časovima engleskog jezika tokom prethodnog školovanja i na studijama (Petter, 2007: 8).

Drugo istraživanje je master rad *Meeting Student's Needs: An Analysis of ESP Teaching at the Department of Computer Science* (Dakhmouche, 2008). Autorka rada je

kvantitativnim metodom (upitnik za studente i upitnik za predavače jezika struke) izvršila analizu nastave engleskog jezika struke na Departmanu za računarstvo. Analizom upitnika za studente došla je do sledećih zaključaka: da 97,2% studenata smatra da im je engleski jezik bitan za studije koje pohađaju; iste veštine su im najvažnije i njima vladaju po sledećem redu: čitanje, govor, slušanje i pisanje; smatraju da broj časova engleskog jezika koji imaju nije dovoljan; 58% studenata koristi literaturu na engleskom jeziku; literaturu na engleskom jeziku najviše koriste u cilju sticanja znanja za stručne predmete. Dok su zaključci koji su izvedeni nakon analize upitnika predavača engleskog jezika struke sledeći: nijedan od predavača jezika ne saraduje sa profesorima sa stručnih predmeta prilikom planiranja nastave engleskog jezika; predavači jezika smatraju da im nedostaje poznavanje stručne materije da bi mogli da izvode kvalitetnu nastavu jezika struke i prioritet koji predavači daju jezičkim veštinama u odnosu na studente se razlikuje jer predavači jezika daju prioritet veštini slušanja i pisanja, dok studenti daju prioritet veštini govora i čitanja.

Poslednje istraživanje sprovele su Matić i Matić (2008) ispitujući studijske programe tehničkih fakulteta, među kojim su uključeni i fakulteti informacionih tehnologija, koristeći zvanične sajtove pet univerziteta u Hrvatskoj (Split, Dubrovnik, Rijeka, Osijek i Zagreb) i dva u Sloveniji (Ljubljani i Mariboru) i došle do zaključka da se situacija sa kursevima engleskog jezika na ovim visokoobrazovnim ustanovama ekstremno razlikuje. Pored toga, došle su do zaključka da su studenti informacionih tehnologija napredniji u savladavanju zadataka na engleskom jeziku od svojih kolega sa drugih tehničkih fakulteta.

Imajući sve prethodno navedeno u vidu, možemo zaključiti da se niko od navedenih autora nije zasebno bavio potrebama studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji, tako da je tu uočen prostor za istraživanje kojim se bavi

ova disertacija. Na kraju, značajno je još spomenuti i rezultate pilot istraživanja za ovu disertaciju koje je sprovedeno u oktobru 2011. na Univerzitetu Sinergija, na Fakultetu za računarstvo i informatiku, sa 33 studenta II i III godine i sa jednim profesorom i jednim asistentom koji predaju stručne predmete na istom. Pilot istraživanje je potvrdilo validnost instrumenata istraživanja i na taj način omogućilo početak istraživanja koje je autorka disertacije sprovedla.

## 1.6. STRUKTURA DISERTACIJE

Ova disertacija sastoji se od sedam poglavlja. Nakon uvodnog dela, sledi teorijski deo koji daje pregled literature i dominantnih stavova (relevantnih za ovu disertaciju) u okviru tri oblasti, engleskog jezika struke, engleskog jezika za akademske namene i engleskog jezika za nauku i tehnologiju sa fokusom na engleski jezika u oblasti informacionih tehnologija.

Treće poglavlje fokusirano je na razvoj i različite pristupe analize potreba, ističući mane i prednosti svakog. Nakon toga, dat je pregled najčešćih metoda prikupljanja podataka i značajnih pitanja pri sprovođenju analize potreba.

Četvrto poglavlje, kao poslednje poglavlje koje se bavi teorijskom postavkom istraživanja, ispituje značaj četiri jezičke veštine u opštem, akademskom i profesionalnom kontekstu sa posebnim naglaskom na potrebe studenata tehničkih nauka u nastavi engleskog jezika.

U petom poglavlju opisan je uzorak, metode i tehnike korišćene pri istraživanju, uzorak i načini analize i tumačenja dobijenih podataka, kao i dizajn istraživanja.

Šesto poglavlje daje pregled analize rezultata. Sastoji se od tri celine koje su međusobno povezane. Prva celina bavi se rezultatima koji se odnose na udeo kurseva opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke na departmanima informacionih

tehnologija u Srbiji. Druga celina ispituje značaj veština i mikroveština, kao i sposobnosti studenata u okviru njih, posebno za populaciju studenata sa fakulteta, a posebno za studente sa visokih strukovnih škola, dok se treća celina bavi istim pitanjem na nivou celog uzorka, ali uz dodatak podataka dobijenih iz intervjua, koji sumiraju najbitnije aktivnosti i zadatke koje su studenti naveli kao značajne u okviru sve četiri jezičke veštine zasebno.

U poslednjem, sedmom poglavlju, sumirani su rezultati istraživanja, nakog čega su izvedeni opšti zaključci, predočene pedagoške implikacije i budući pravci istraživanja.

## 2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

Svrha drugog poglavlja je da da pregled literature i dominantnih stavova u okviru tri oblasti, engleskog jezika struke, engleskog jezika za akademske namene i engleskog jezika za nauku i tehnologiju sa fokusom na engleski jezika u oblasti informacionih tehnologija. Kada su u pitanju prve dve oblasti, s obzirom da su izuzetno široke, fokusiraćemo se samo na one aspekte koji su značajni za ovu disertaciju. Oblast engleskog jezika za nauku i tehnologiju je sama po sebi isto široka i datira još od samih začetaka jezika struke što implicira da je prošla kroz sve faze razvoja kao i osnovna grana, EJS. Iz tog razloga ćemo se u odeljku koji se bavi engleskim jezikom za nauku i tehnologiju usmeriti na trenutni fokus ove oblasti i na zahteve koji se postavljaju inženjerima današnjice da bi mogli da uđu u ciljnu diskursnu zajednicu i da u njoj uspešno funkcionišu.

### 2.1. ENGLESKI JEZIK KAO JEZIK STRUKE

Ukoliko razmotrimo pun naziv termina ESP – *English for Specific Purposes* – vidimo da je ključna reč *specific*, jer kako Robinson upućuje da ono što je specifično u jednom delu svetu ne mora biti u drugom što sugerise da ono što je specifično, to jest posebno, za jednu oblast nije za drugu. Shodno tome, ona zaključuje da je zaista teško dati preciznu definiciju EJS i da je termin EJS višeznačan (Robinson, 1991: 1). Hutchinson i Waters (1987: 19) iznose stav da je EJS **pristup** (engl. *approach*), a ne **proizvod** (engl. *product*), u nastavi engleskog jezika u okviru kojeg su sve donete odluke koje se tiču kako sadržaja, tako i metoda koji će se koristiti, zasnovane na razlozima zbog kojih učenici uče engleski.

Engleski jezik struke, kao što je slučaj sa mnogim trendovima i pokretima koji su se pojavili u svetu, nije bio planirani pokret, već pre fenomen koji je izrastao iz broja

sličnih trendova. Hutchinson i Waters (1987: 6) navode tri razloga za pojavu EJS: potrebe Vrlog novog sveta, revoluciju u lingvistici i usmeravanje pažnje u nastavi na učenika. Ljudi su učili engleski jezik iz različitih razloga i u skladu sa tim bilo je potrebno prilagoditi nastavu u skladu sa navedenim razlozima i potrebama. U nastavi engleskog jezika ovo saznanje je podstaklo lingviste da primete značajne razlike između na primer, engleskog jezika koji je prisutan u trgovini i engleskog jezika u oblasti inženjerstva, što je prirodno dovelo do razvoja kurseva engleskog jezika za posebno oformljene grupe. Tako se vremenom izdvojio i engleski jezik za nauku i tehnologiju<sup>5</sup>, pri čemu je interesantno pomenuti da ova oblast datira još od samih začetaka EJS. Tačnije, Swales (1971) u svom delu pominje začetke EJS navodeći knjigu „Writing Scientific English“ koja je objavljena rane 1962. godine. Ipak, tek u kasnim šezdesetim i početkom sedamdesetih počela su obimnija istraživanja u oblasti EJS. Većina radova u ovoj oblasti odnosila se na engleski jezik koji se koristio u domenu nauke i tehnologije i određen period termini EJS i ENT su se praktično smatrali sinonimima.

#### 2.1.1. Podela i razvoj EJS

Veoma je teško dati jasnu podelu engleskog jezika struke. Postoje najmanje dva razloga za to: (1) činjenica da je bilo potrebno vreme da se EJS izdvoji kao posebna disciplina i ona kao takva je vremenom, kako se razvijala, trpela promene i različita pregrupisanja u okviru svojih redova; (2) postavljajući razne podele, autori su prilazili svakoj podeli iz različitih uglova. Iako postoje mnogo kompleksnije podele engleskog jezika struke (v. Dudley-Evans & St John, 1998:6-9; Robinson, 1991: 3-4;), u ovom odeljku smo se odlučili da koncept podela kurseva u okviru jezika struke predložimo podelom koju daje Basturkmen (2010), kao jednom od najsavremenijih. Basturkmen upućuje na ključnu reč **uzak** (engl. *narrow*) u razlici između kurseva **engleskog jezika**

---

<sup>5</sup> U daljem tekstu ENT.



**kao drugog jezika** (engl. *English as the Second Language*) i kurseva EJS (npr. uži izbor tema, uži opseg kursa) iz razloga što su kursevi EJS usmereni na potrebe svojih polaznika dodajući da se polaznici kurseva EJS posmatraju iz perspektive njihovih uloga na poslu i na studijama i da su stoga kursevi EJS usmereni na potrebe koje zahtevaju posao i/ili studije, a ne na lične i opšte potrebe.

Kategorija	Podkategorije	Primer
Engleski za akademske namene	Engleski za opšte akademske namene (EOAN)	engleski za akademsko pisanje
	English za posebne akademske namene (EPAN)	engleski za studije prava
Engleski za poslovne/profesionalne namene	Engleski za opšte profesionalne namene (EOPN)	engleski za sektor zdravstvene nege
	Engleski za posebne profesionalne namene (EPPN)	engleski za medicinske sestre
Engleski za stručne namene	Engleski za opšte stručne namene (EOSN)	engleski u ugostiteljstvu
	Engleski za posebne stručne namene (EPSN)	engleski za recepcionare u hotelima

Tabela 1. Podela EJS (Basturmen, 2010: 3)

U Tabeli 1. vidimo na koji način ona prikazuje „sužavanje” u oblasti EJS i u njegovim kategorijama (Basturkmen, 2010: 3). Basturkmen deli EJS u okviru tri kategorije od kojih se svaka deli na po dve podkategorije. **Engleski jezik za akademske namene**<sup>6</sup> (EAN) je karakterističan za univerzitetski kontekst. Dalje se deli na **engleski jezika za opšte akademske namene**<sup>7</sup> (EOAN) i **engleski jezik za posebne akademske namene**<sup>8</sup> (EPAN) koja je takođe vezan za univerzitetski kontekst, ali za posebnu disciplinu. Druga kategorija je **engleski jezik za poslovne/profesionalne namene**<sup>9</sup> (EPP) koji se deli na dve podkategorije **engleski jezik za opšte profesionalne namene**<sup>10</sup> (EOPN) i **engleski jezik za posebne profesionalne namene**<sup>11</sup>. Engleski jezik za profesionalne namene može se održavati i na fakultetu za pripremu budućih stručnjaka određene discipline za svoje

<sup>6</sup> engl. English for Academic Purposes

<sup>7</sup> engl. English for General Academic Purposes

<sup>8</sup> engl. English for Specific Academic Purposes

<sup>9</sup> engl. English for Professional Purposes

<sup>10</sup> engl. English for General Professional Purposes

<sup>11</sup> engl. English for Specific Professional Purposes

buduće radne pozive, može se održavati kasnije i u preduzećima, nakon zaposlenja. Namenjen je više za obrazovanje polaznika koji završavaju ili su stekli visoki stepen stručne spreme. Poslednja kategorija u okviru podele koju daje Basturkmen je **engleski jezik za stručne namene**<sup>12</sup>(ESN) koja se deli na **engleski jezik za opšte stručne namene**<sup>13</sup> (EOSN) i **engleski jezik za posebne stručne namene**<sup>14</sup> (EPSN). Ovaj tip kurseva je više namenjen polaznicima sa srednjom stručnom spremom ili kao deo kratkog kursa ili obuke za određeno radno mesto. Razlika koju diktiraju termini opšti (engl. *general*) i posebni (engl. *specific*) se ogleda u tome što kurseve koji u sebi sadrže termin *opšti/e* mogu slušati zajedno polaznici iz srodnih disciplina dok su kursevi sa konotacijom *posebni/e* namenjeni samo za polaznike iz određene discipline ili struke.

U kontekstu ove disertacije i potreba studenata informacionih tehnologija, odlučili smo se za ovu podelu iz razloga što smatramo da su sve tri kategorije u podeli koju daje Basturkmen relevantne za okvir ove disertacije. Studentima informacionih tehnologija je značajno da tokom studija steknu određene veštine koje nudi nastava EAN i EPPN, dok kurseve EPSN mogu očekivati u vidu obuke na svojim budućim radnim mestima sa obzirom na brz tempo kojim se razvija njihova disciplina.

Engleski jezik struke je, kao što je već pomenuto, kao pokret začet u šezdesetim godinama prošlog veka. Od tada pa do danas, prošao je kroz mnoge etape razvoja koje su ga oblikovale u ono što danas jeste. Hutchinson & Waters (1987) definisali su prvih pet etapa razvoja: analizu registra, analizu diskursa, analizu potreba, razvijanje veština i strategija i usmerenost na proces učenja. Šafranjan (Šafranjan, 2005) sumira prethodnih pet faza ističući uticaje drugih autora, poput Dudley-Evans (1994), Robinson (1991), Swales (1988), na razvoj EJS i upućuje na šestu fazu analizu žanra. Johns (2013: 7) daje pregled istraživanja u oblasti EJS od njegovog začetka pa sve do danas, prolazi kroz prethodno

---

<sup>12</sup> engl. English for Vocational Purposes

<sup>13</sup> engl. English for General Vocational Purposes

<sup>14</sup> engl. English for Specific Vocational Purposes

pomenute sve etape, ali podelu zasniva na četiri vremenska okvira značajna za promene u trendovima EJS: **rane godine** (1962-1981), **bliža prošlost** (1981-1990), **moderno doba** (1990-2011) i **budućnost** (2011 nadalje). U ovom odeljku predstavimo osnovne koncepte svih šest pomenutih etapa i nakon toga ukratko se osvrnuti na trendove koji su se pojavili nakon analize žanra i na samom kraju uputiti na najsavremenije trendove EJS i trendove koje možemo očekivati u budućnosti.

### *Analiza registra*

Za razvoj **analize registra** (engl. *register analysis*), prve etape razvoja EJS koja se odigrala tokom šezdesetih i početkom sedamdesetih, u najvećoj meri su zaslužni Halliday, McIntosh, & Strevens (1964), Ewer & Lattore (1969) i Swales (1971). Princip na kome počiva analiza registra i njen nastanak je pretpostavka da svaka naučna oblast ima svoj poseban registar, tačnije da se registar inženjerstva razlikuje od registra biologije ili opšteg engleskog jezika (Hutchinson & Waters, 1987: 9). Cilj analize bio je da se utvrde gramatička i leksička obeležja svakog od tih registara.

Kako su istraživanja o jeziku bila vezana za nivo rečenice, smatralo se da je dovoljno utvrditi učestalost određenih struktura karakterističnih za EJS i na osnovu toga izraditi nastavni plan i program. Ustanovljeno je da ne postoje razlike u oblicima između OEJ i EJS osim da se složenice, pasiv, kondicionali, modalni glagoli češće javljaju u naučnim tekstovima nego u OEJ, što je dovelo do zaključka da je gramatika EJS i gramatika OEJ ista i da u EJS ne postoji nijedna forma koja nije prisutna u OEJ. Zapravo, u pitanju je samo drugačija distribucija određenih elemenata, što nameće priroda naučnih i drugih tekstova (Šafran, 2005: 740).

Analiza registra kasnije je kritikovana zbog toga što je samo opisivala jezik bez objašnjenja zašto je distribucija određenih struktura u EJS drugačija nego u opštem engleskom jeziku (Robinson, 1991: 24).

### *Analiza diskursa*

Istraživanja koja su usledila u oblasti lingvistike doprinela su da se proučavanja usmere na nadrećenični nivo. Tačnije, lingvisti su primetili da nije toliko značajna učestalost određene strukture, već razlog zašto je pisac teksta odabrao tu strukturu, a ne neku drugu (Robinson, 1991: 18). Selinker, Trimble, & Trimble (1978) bili su inicijatori pomenutog pristupa lingvističkoj analizi. Značajan doprinos **analizi diskursa** (engl. *discourse analysis*), poznatoj još pod imenom ‘retorički pristup’ dali su i Allen i Widdowson (1974). Njihova istraživanja dovela su do pojave niza udžbenika za učenje engleskog jezika kao jezika struke koji su pokušali da objasne jezik ne kroz gramatiku i gramatičke obrasce, kao što je to bio slučaj sa udžbenicima u periodu procvata analize registra, već putem distribucije upotrebe jezika u cilju istraživanja određenih misaonih procesa, definicija, klasifikacija, generalizacija, iznošenja hipoteza, izvlačenja zaključaka i sl. Analiza diskursa kritikovana je jer je liste gramatičkih pojmova zamenila listama funkcija koje je bilo teško identifikovati i koje se zbog svoje brojnosti nisu mogle u potpunosti upotrebiti (Šafran, 2005).

### *Analiza potreba*

Sledeća etapa koja je usledila u razvoju EJS je **analiza potreba** (engl. *needs analysis*), ili kako je neki drugačije nazivaju **analiza ciljne situacije** (engl. *target situation analysis*). Psiholozi su, stavljajući učenika i njegove stavove, potrebe i njihovo

zadovoljenje u prvi plan u procesu učenja, potpomogli stvaranju ovog pristupa u EJS (Šafran, 2005). Jedan od najznačajnijih idejnih stvaraoca koncepta da se nastavni plan i program izrađuje na osnovu potreba studenata je John Munby (1978). Svoje ideje predočio je u knjizi *Communicative Syllabus Design*<sup>15</sup>, gde identifikuje potrebe učenika u smislu svrhe komunikacije, komunikacionog okruženja, sredstava komunikacije, jezičkih veština, funkcija i struktura. Svojim delom otvorio je dalje put drugim autorima koji su se kasnije bavili analizom potreba / analizom ciljne situacije (Hutchinson & Waters, 1987; Robinson, 1991)

Iako analiza potreba nije donela ništa suštinski novo razvoju EJS, doprinela je da se već postojeće znanje postavi na jedan viši naučni nivo na taj način što je jezička analiza povezana sa razlozima zbog kojih neko uči strani jezik struke, što je zapravo označilo sazrevanje EJS, jer su znanja stečena ranije sistematizovana, a potrebe učenika stavljene u centar procesa izrade nastavnih planova i programa (Hutchinson & Waters, 1987: 12). U ovom periodu su počeli da se koriste i intervjui koji su ispitivali potrebe na makro i mikro nivou (Johns, 2013: 9).

#### *Razvijanje veština i strategija*

Četvrta etapa razvoja EJS zapravo je pokušaj da se zagrebe ispod površine i da se razmotri još nešto u nastavi EJS osim analize samog jezika. Za razliku od dotad postojećih pristupa, koji su se bavili samo analizom površinskih struktura, bilo na nivou rečenice ili na nivou diskursa, govornog ili pisanog, ovaj pristup imao je za cilj da, posmatrajući procese mišljenja koji su u osnovi upotrebe jezika, uoči i procese razmišljanja i interpretacije koji leže iza upotrebe jezika. Zagovornici ovog pristupa, u čijem su fokusu **veštine i strategije** (engl. *skills and strategies-centred approach*),

---

<sup>15</sup> srp. Izrada/Plan komunikativnog nastavnog plana i programa

smatrali su da do značenja dolazimo baš zahvaljujući ovim procesima (Šafran, 2005: 743).

Ne postoji nijedna dominantna figura u ovom pristupu, međutim možemo pomenuti nekoliko stručnjaka koji su dali svoj doprinos kada je u pitanju veština čitanja: Grellet (1981), Nuttall (1982) i Alderson & Urquhart (1984). Pristup zasnovan na razvijanju veština i strategija izuzetno je značajan u razvoju EJS iz razloga što na potpuno drugačiji način pristupa učenju, iz druge percepcije, što je otvorilo put novim metodama podučavanja koje će tek uslediti.

#### *Usmerenost na proces učenja*

U ovoj etapi razvoja EJS ono što se ističe u odnosu na prethodne etape je što se pažnja istraživača sve više prebacuje sa jezičke upotrebe na globalni proces učenja. Stručnjaci EJS koji su ključni za razvoj ove faze su Hutchinson & Waters i njihovo delo *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*<sup>16</sup>(1987) po kojoj je ovaj pristup i dobio ime. Oni smatraju da se dugo godina bavilo pitanjem šta ljudi uče, a ne kako. Dalje objašnjavaju da su do tada svi pravci bili zasnovani na principu jezičke upotrebe, tj. bavili se opisivanjem onoga šta ljudi rade sa jezikom, dok se niko nije bavio učenjem jezika, što je mnogo značajnije, jer opisivanje onoga šta ljudi rade sa jezikom ne može omogućiti i da se jezik nauči. Oni tvrde da je učenje jezika uslovljeno načinom na koji se posmatra stvarnost, organizuju i skladište informacije i u tom smislu EJS treba shvatiti kao pristup, a ne kao proizvod (Hutchinson & Waters, 1987: 14).

EJS je pristup učenju jezika koji je zasnovan na potrebama studenata, pristup koji zahteva da se metodologija uzme u obzir od samog početka, a ne na samom kraju, i pristup koji smatra da nije neophodno detaljno analizirati jezičke karakteristike pre nego

---

<sup>16</sup> srp. Engleski jezik struke: pristup usmeren ka učenju

što se počne sa pravljjenjem materijala. Pristup usmeren na proces učenja ostavio je svoj pečat u razvoju EJS jer je prvi put naglasio faktore učenja koji se ranije nisu uzimali u obzir naglašavajući da je učenje jezika uslovljeno načinom na koji mozak opaža, organizuje i smešta informacije i samim tim uputio na činjenicu da ključ uspeha učenja jezika ne leži u analizi prirode jezika, već u razmatranju strukture ljudskog mozga i procesa koje on obavlja (Šafran, 2005: 744).

### *Analiza žanra*

**Analiza žanra** (engl. *genre analysis*), kao poslednja od šest navedenih etapa razvoja EJS, uspela je da uključi elemente svih prethodnih faza, a da opet da svoj originalni doprinos razvoju EJS. Analiza žanra podrazumeva analizu rečenice i teksta, potrebe učenika, posvećuje punu pažnju procesima učenja kao i veštinama i strategijama za ovladavanje određenim žanrom. Prema Dudley-Evans

(1987: 2): žanr ima karakteristične osobine određenog stila i formu prepoznatljivu korisnicima istog žanra. Tako, na primer, naučni članak odlikuje javnosti dobro poznata svrha kao i pravila po pitanju izgleda, forme i stila koja su u velikoj meri standardizovana. U daljem tekstu ukazuje na osnovnu razliku između analize diskursa i analize žanra koja se ogleda u tome što analiza diskursa ima za cilj da opiše veze koje postoje u svim tekstovima. Ima za cilj da uoči sličnosti koje se javljaju između tekstova. Dok za analizu žanra Dudley-Evans (1987: 3) objašnjava da je u mogućnosti da kaže nešto samo o jednoj vrsti tekstova.

Stručnjak u okviru EJS koji je u velikoj meri doprineo oblikovanju analize žanra je John Swales i njegovo najpoznatije delo u ovom domenu (Swales, 1990). Prema njemu, ključni termin u razumevanju žanra je **diskursna zajednica** (engl. *discourse community*) koju definišu šest osnovnih kriterijuma: zajednički ciljevi, zajednički

mehanizam, razmena informacija, specifičan žanr zajednice, uskostručna terminologija i visok opšti nivo stručnosti (Dudley-Evans & St John, 1998: 231). Pristup analize žanra omogućio je da se u izradi nastavnog plana i programa iz oblasti EJS premoste neke prepreke koje analiza govornog diskursa i analiza pisanog teksta nisu mogle da reše, pored toga značajan doprinos je što je analiza žanra pomogla da se „osvetli” proces komunikacije u datom žanru (Šafranjić, 2005: 745).

### *Engleski jezik struke danas*

Analiza žanra i dalje je u velikoj meri prisutna i značajna u oblasti EJS. Velika pažnja takođe se posvećuje i analizi žanra u oblasti EAN sa posebnim naglaskom na razvijanje svesnosti o žanru kod studenata (Johns, 2013: 13). Inače, EAN oblast je u kojoj se u protekle dve decenije vrši najveći stepen istraživanja i prema Masteru (Master, 2005: 103) udeo EAN istraživanja u odnosu na ostale grane EJS je 30%, dok je na drugom mestu ENT sa udeom od 23%. Master takođe upućuje na još dva bitna obeležja modernog doba EJS od devedesetih, a to su sve veća orijentisanost ka **učanju uz pomoć kompjutera** (engl. *computer-assisted language learning*) i dalji akcenat na razvijanju samostalnog učenja kod studenata (Master, 2005).

Obeležja koja Johns dodaje su nagli rast internacionalnih časopisa EJS, aktuelnost analize korpusa, posebno na akademskom nivou, istraživanja u oblasti interkulturene retorike i svakako i dalje popularna analiza žanra (Johns, 2013: 12-18). Kada je u pitanju budućnost EJS ona smatra da se ovaj pravac kreće u sledećem smeru: (a) internacionalno autorstvo – i dalji porast broja internacionalnih časopisa što može dovesti do zanemarivanja lokalnih časopisa i samim tim značajnih podataka koje oni nose, (b) uloga istraživača EJS – višestruka uloga predavača EJS pred koje se, kako godine prolaze, postavlja sve teži zadatak da prate trendove kako bi na najodgovarajući način odgovorili



na potrebe svojih učenika, (c) raznovrsne metodologije i triangulacije – tačnije sve prisutniji trend da se kombinuju raznovrsne metodologije u istraživanjima kada su u pitanju potrebe učenika, kao i mnoge druge aktuelne teme EJS, (d) multimodaliteti – sve veća prisutnost kombinacije vizuelnog i tekstualnog i uticaj njihove interakcije na uspešnost učenja i (e) širenje lokaliteta EJS – potreba za većim udeom EJS nastave u stručnim srednjim školama i nekim drugim lokalitetima (Johns, 2013: 18-20).

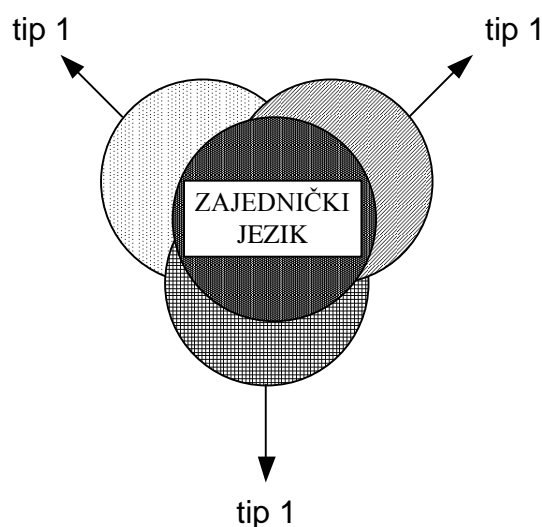
### 2.1.2. Engleski jezik struke i opšti engleski jezik

S obzirom da je jedan od ciljeva ove disertacije da se utvrdi odnos opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke koji najbolje odgovara potrebama studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji, u okviru ovog odeljka želimo da detaljnije ispitamo međusobno uslovljen odnos između ove dve oblasti.

Engleski jezik struke je jedna od grana podučavanja engleskog jezika (engl. *English Language Teaching (ELT)*), dok je jedina druga preostala grana, prema Masteru, opšti engleski jezik (Master, 1997: 23). Ovo je samo jedna od mogućih interpretacija EJS i OEJ, međutim, linija koja ih deli nije uvek jasna. Gde se može smestiti, na primer, kurs engleskog jezika za koreanskog biznismena koji se sprema da radi u inostranstvu u zemlji engleskog govornog područja. Ukoliko je nivo jezičke kompetencije učenika nizak, za očekivanje je da se najveći deo kursa posveti opštem engleskom sa naglaskom na društvene situacije preživljavanja u novoj zemlji. Većina bi se složila da je to zapravo kurs EJS iz razloga što su jasno definisani ciljevi i što je urađena analiza potreba, međutim, Bernard i Zemach smatraju da EJS ne bi trebalo posmatrati kao diskretnu kategoriju u okviru podučavanja engleskog jezika, već samo kao oblast sa nejasnim granicama u kojoj su kursevi više usmereni na ciljeve i obično koriste uži izbor tema (Barnard & Zemach, 2003: 313).

Basturkmen (2006) u svom delu *Ideas and Options in English for Specific Purposes* u poglavlju koje se bavi tipovima jezika daje dva suprotna koncepta EJS pozivajući se na više autora. Prvi koncept oslanja se na stanovište da postoji neraskidiva veza između OEJ i EJS, dok drugi vidi svaki kurs EJS kao zaseban tip jezika koji stoji nezavisno od OEJ. Kao potporu prethodno pomenutom poziva se na Bloor & Bloor (1986) koji takođe daju dva suprotna viđenja EJS: (1) EJS bazira se na i proteže iz **osnovnog zajedničkog jezika** (engl. *the common core plus*); (2) svi jezici postoje kao jedan tip ili drugi, i ne postoji osnovni jezik (za opšte namene).

Slikoviti prikaz prvog koncepta EJS dao je među prvima Corder (1973). Na Slici 1. može se videti prikaz **osnovnog zajedničkog jezika** (engl. *common core*) i njegove veze sa različitim tipovima jezika.

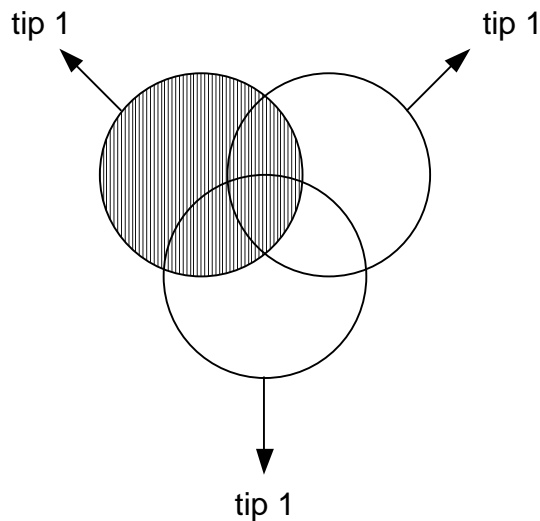


Slika 1. Prikaz osnovnog zajedničkog jezika (Corder, 1973: 66).

Unutrašnji presek predstavlja osnovni jezik i uključuje osnovne reči i rečenične strukture koje se mogu koristiti u svim situacijama. Ideja je da se različiti tipovi engleskog jezika oslanjaju na zajedničku grupaciju gramatičkih i lingvističkih obeležja (Bloor & Bloor, 1986). Analogno tome, grupa autora došla je do zaključka da je potrebno da studenti poseduju osnove engleskog jezika pre nego što počnu da uče EJS (Quirk, Greenbaum,

Leech, & Svartik, 1972: 29). Previše često pokušaji da se predaje „ograničeni“ jezik (npr. engleski za inženjere) ignorišu opasnost da ukoliko se to pokuša to je kao da se neko penje uz merdevine koje tonu u blato što znači da nema svrhe pokušati da se dosegne određena tačka visokog znanja ukoliko za to ne postoje temelji.

Drugi koncept EJS, koji zastupa stanovište da ne postoji osnovni zajednički jezik na koji se oslanjaju različiti tipovi jezika, smatra da osnovni jezik postoji zasebno u svakom tipu jezika (Bloor & Bloor, 1986 u Basturkmen, 2006: 18). Slika 2. prikazuje ovaj koncept EJS:



Slika 2. Pregled tipova jezika (Bloor & Bloor, 1986: 20)

Tačnije, osnovni jezik je samo onaj gde se tipovi preklapaju. Svaki jezik se uči u određenom kontekstu i stoga ne postoji opšti engleski ili „engleski koji nije za posebne namene“. U skladu sa tim, podučavanje bilo kog tipa engleskog jezika može početi na bilo kom nivou uključujući i početni. Bloor i Bloor tvrde sledeće:

„Sveukupno znanje jezika je usvojeno iz jednog tipa ili drugog, čak iako je u pitanju jezik iz učionice. Vrlo je verovatno da će učenik usvojiti jezik iz jednog tipa koliko i iz drugog, međutim bitno je istaći da se upotreba jezika, orijentisana ka određenoj situaciji i učesnicima u toj situaciji, uči u odgovarajućim kontekstima (Bloor i Bloor, 1986:28).“<sup>17</sup>

<sup>17</sup> „All language learning is acquired from one variety or another, even if it is ‘classroom English’ variety. A language learner is as likely to acquire ‘the language’ from one variety as from another, but the use of language, being geared to situation and participants, is learned in appropriate contexts.“

Kao što se može primetiti, postoje oprečna mišljenja, koja je jako teško usaglasiti kada je u pitanju priroda i odnos OEJ i EJS. Na samom kraju, pozvaćemo se na Holma koji svojim iskazom pomiruje oba stanovišta objašnjavajući da je u prirodi nastavnog plana i programa za strani jezik da bude selektivan. Nastavni plan i program OEJ bazira se na konceptu one vrste realnosti sa kojom će se učenici susresti na časovima engleskog jezika. Na primer, kurs opšteg engleskog jezika za tinejdžere će biti osmišljen tako da se bazira na aktivnostima koje su karakteristične za tipičnog tinejdžera. Pronalaženje i samo pretpostavljanje koje bi to tačno aktivnosti mogle biti je, zapravo, prvi korak ka analizi potreba. EJS je, u stvari, sužavanje ovog spektra potreba. Proces izrade kursa EJS ne bi trebalo da podrazumeva da se jedan deo jezika u potpunosti odvoji od drugog. Nemoguće je očekivati da se delovi jezika ili veština jednostavno odvoje i usvoje kao nezavisna celina. Svaka disciplina upućuje i na druge discipline i „pije“ sa istog izvora jezika. Student tehničkih nauka koji je shvatio konstrukciju pasiva u prošlom vremenu, dok je opisivao jedan postupak u laboratoriji, neće vezati tu konstrukciju samo za taj kontekst i ne upotrebljavati je kada bude koristio engleski jezik u nekom drugom kontekstu (Holme, 1996: 3-4).

Far (2008: 10) pokušavajući da definiše odnos između opšteg engleskog jezika i jezika struke navodi stavove tri autora koji su se bavili ovom temom: (a) Anthony (1997: 9) nije moguće jasno odrediti gde počinje kurs opšteg engleskog jezika, a gde kurs jezika struke; (2) Hutchinson & Waters (1987: 53) ono što razdvaja kurs jezika struke od kursa opšteg engleskog jezika je svesnost o potrebi pri čemu porede jezik struke sa lišćem i granama na drvetu jezika na kojem su korenje i stablo predstavljaju osnovno znanje jezika i podršku.; (3) Robinson (1991: 3-4) sugerije da se na časovima jezika struke, jezik pre posmatra kao „**pružanje usluga**“ (engl. *service*) nego učenje **predmeta** (engl. *subject*);

Konkretna istraživanja koja su se bavila ovom temom su došla do sledećih zaključaka. Brunton (2009: 1) je sproveo analizu potreba zaposlenih u jednom tajvanskom hotelu sa pet zvezdica pri čemu se fokusirao na stav polaznika prema komponentama OEJ i EJS. Došao je do zaključka da iako smatraju komponente engleskog jezika struke potrebnim za posao, ono što je uticalo na njihovu sigurnost i samopouzdanje su zapravo komponente opšteg engleskog jezika.

Al-Jasser (1999) je ispitivao vezu između elemenata opšteg i engleskog jezika struke u okviru intenzivnog programa za učenje engleskog jezika na studijskim programima medicine, farmacije, stomatologije i primenjenih medicinskih nauka na univerzitetu King Saud gde je engleski jezik na kojem se održavaju predavanja. Došao je do zaključka da bi se kursevi opšteg engleskog jezika i jezika struke trebalo posmatrati kao jedna povezana celina. Šafranj (2010) takođe upućuje na značaj povezivanja gradiva opšteg engleskog jezika i jezika struke.

Tsao (2011) je anketirao 351 studenta na Tehnološkom fakultetu u cilju da ispita njihove stavove prema nastavi jezika struke i došao do četiri značajna zaključka: (1) studenti daju prednost jeziku struke u odnosu na opšti engleski jezik; (2) studenti smatraju da ne poseduju dovoljan stepen znanja engleskog jezika da bi mogli da odgovore na zahteve kursa jezika struke; (3) kurs jezika struke trebalo bi da bude usmeren na uvežbavanje jezičkih veština uz integrisanje stručnih termina i stručnog sadržaja; (4) engleski jezik bi trebalo da bude osnovni medijum davanja instrukcija.

Engleski jezik struke je izrastao u poseban pokret kao rezultat ekspanzije naučnih, tehničkih i ekonomskih aktivnosti na svetskom nivou nakon Drugog svetskog rata, što je kao rezultat stvorilo dve vodeće i ujedinjene sile: tehnologiju i trgovinu, koje su svojim nezaustavljivim napretkom stvorile potrebu za internacionalnim jezikom. Taj internacionalni jezik vremenom je postao engleski jezik. Danas, pod uticajem procesa

globalizacije ova potreba izraženija je nego ikada pre, na svim nivoima obrazovanja i u svim sektorima poslovanja. Naročito je iskazana u obrasti visokog obrazovanja gde je potrebno studentima pružiti potrebna znanja iz engleskog jezika koja će im olakšati savladavanje potrebnih sadržaja tokom studija i pripremiti ih za ciljne situacije na engleskom jeziku koje ih očekuju na budućim radnim mestima, o čemu ćemo detaljnije govoriti u sledećem odeljku.

### 2.3. ENGLSKI JEZIK ZA AKADEMSKE NAMENE

Kada govorimo o nastavi engleskog jezika na visokoškolskim ustanovama u Srbiji, termin koji često prevladava u nastavnim planovima i programima, u našem slučaju na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji, je engleski jezik struke, ili kako ga nekad nazivaju i engleski jezik za posebne namene. Pored tog termina nailazimo još i na termin opšti engleski jezik. To nas vodi do zaključka da je nastava koja se održava na pomenutim departmanima usmerena ili na podizanje nivoa kompetencije opšteg engleskog jezika ili na razvijanje znanja i kompetencija u okviru jezika struke. Činjenica je da ne nailazimo na termin **engleski jezik za akademske namene** kao naziv kursa, iako je engleski jezik za akademske namene grana engleskog jezika struke koja je trenutno najrazvijenija grana u svetu u odnosu na ostale (Paltridge & Starfield, 2013).

Iako se najčešće odnosi na kontekst univerzitetskog nivoa i na neizvorne govornike engleskog jezika, termin *engleskog jezika za akademske namene* izuzetno je širok i pokriva mnogobrojne aktivnosti, od zahteva izvornih govornika engleskog jezika u srednjim školama poput čitanja udžbenika i pisanja eseja, do potrebe akademika, koji nisu izvorni govornici engleskog jezika, da pišu naučne radova i prezentuju ih na konferencijama koje se održavaju na engleskom jeziku (Charles, 2013). Stoga se engleski jezik za akademske namene obično definiše kao podučavanje engleskog jezika sa ciljem

da pomogne studentima u aktivnostima u okviru studija ili u istraživanju na tom jeziku (Jordan, 1997: 1, Flowerdew & Peacock, 2001: 8).

S obzirom da je jedan od osnovnih doprinosa ove disertacije predlog okvira za organizovanje kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u okviru kojeg svoje mesto nalazi i kurs engleskog jezika za akademske namene, ovaj odeljak posvećujemo aspektima EAN koje smatramo značajnim za okvire ove disertacije, a to su: definisanju podkategorija u okviru EAN (engleskog jezika za opšte akademske namene (EOAN) i engleskog jezika za posebne akademske namene (EOPN)), značaj saradnje profesora jezika struke i profesora stručnih predmeta u okviru jedne discipline i učenje jezika zasnovano na zadatku.

### 2.3.1. Engleski za opšte akademske namene i engleski za posebne akademske namene

Razlika između **engleskog jezika za opšte akademske namene** (u daljem tekstu EOAN) i **engleskog jezika za posebne akademske namene** (u daljem tekstu EPAN) značajna je za razumevanje termina EAN u potpunosti (Blue, 1988). EOAN odnosi se na podučavanje veština koje su zajedničke za sve discipline. EPAN odnosi se na podučavanje onih veština koje razlikuju jednu disciplinu od druge.

EOAN izoluje one veštine koje se odnose na aktivnosti tokom studiranja poput slušanja predavanja, učestvovanja u seminarima, izvođenja praktičnih radova (najviše u oblasti nauke i inženjerstva), čitanja udžbenika i članaka, pisanja eseja, odgovaranja na ispitima, pisanja disertacija i izveštaja. Pomenute veštine se mogu dalje raščlaniti na određene mikro veštine. Na primer, čitanje skoro svakog teksta uključuje razumevanje glavnih ideja, izdvajanje glavnih ideja i nalaženje činjenica koje podupiru date ideje,

hvatanje beležaka o glavnim idejama, evaluaciju autorove tačke gledišta i gde je neophodno letimično preletanje teksta radi izvlačenje suštine (engl. *skimming*) ili brzo čitanje teksta radi pronalaženja određene informacije (engl. *scanning*) (Dudley-Evans & St John, 1998: 41).

EPAN integriše rad na veštinama opisanim u EOAN i pomoć studentima u realizaciji njihovih stvarnih zadataka u okviru stručnih predmeta, pokazujući kako studenti mogu iskoristiti veštine koje su naučili na časovima EOAP za razumevanje svojih udžbenika i predavanja, ili pisanje eseja i izveštaja koje od njih zahteva njihov departman (Turner, 1996). Postoji još jedna značajna razlika u odnosu na kurseve EOAN, a to je što prvopomenuti obično naglašavaju značaj sve četiri veštine, pisanja, govora, čitanja i slušanja u istoj meri, dok se kod kurseva EPAN obično nakon analize potreba odlučuje kojoj ili kojim veštinama će se posvetiti najviše vremena u nastavnom planu i programu (Jerković, 2009: 321).

Da bi predstavio dva suprotstavljena stava stručnjaka koji podržavaju EOAN i stručnjaka koji podržavaju EPAN, Hyland (2006: 10-12): je klasifikovao argumente za i protiv nakon što je razmotrio mišljenja stručnjaka, što možemo videti u Tabeli 2. koja sledi.

Argumenti za engleski jezik za opšte akademske namene	Argumenti za engleski jezik za posebne akademske namene
<p>Profesori engleskog jezika nisu u dovoljnoj meri obučeni i stručni, niti poseduju dovoljno samopouzdanja da bi predavali stručne sadržaje iz zasebnih disciplina. Spack (1988) zagovara stav da čak iako bi profesori jezika uspeali da ovladaju sadržajem određene discipline, ipak bi trebalo da to prepuste profesorima iz te oblasti. Drugim rečima, profesorima jezika nedostaje „kontrola“ nad stručnim sadržajem i ukoliko preuzmu na sebe da predaju stručni sadržaj oni time ne služe toj disciplini, već zavaravaju studente pokušavajući da ih nauče njihovom žanru.</p> <p>EAN je pretežak za studente sa ograničenim nivoom znanja engleskog jezika. Slabiji studenti nisu spremni za stručni jezik i aktivnosti u kojima se</p>	<p>Predavači engleskog jezika za posebne akademske namene se ne mogu osloniti na predmetne profesore da predaju veštine koje razvijaju pismenost u okviru određene discipline iz razloga što predmetni profesori ne razumeju u potpunosti ulogu koju jezik ima u okviru njihove discipline, niti imaju vremena da na tome rade sa svojim studentima. Obično su i previše zauzeti da bi se detaljno osvrtnali na jezičke probleme i retko kada imaju podlogu, obuku i tu vrstu razumevanja materije da bi na adekvatan način odgovorili na potrebe studenata (Lea &amp; Street, 1999).</p> <p>Istraživanja u domenu usvajanja drugog jezika ne podržavaju argument da je slabijim studentima prvo potrebno da ovladaju osnovnim jedinicama i</p>



koristi, već su im potrebni dodatni časovi koji bi im za početak obezbedili dobro poznavanje opšteg engleskog jezika.

Podučavanje veština potrebnih u ciljnim situacija (engl. *subject-specific skills*) umanjuje vrednost predmeta EAN time što ga na taj način klasifikuje kao predmet koji daje podršku departmanu određene discipline, na primer, Departmanu računarstva i informatike. Raimes (1991) smatra da se EAN kao posledica toga ne razvija kao nezavisan predmet sa svojim znanjem i veštinama i samim tim vodi do deprofesionalizacije profesora jezika i tako dozvoljava univerzitetima da marginalizuju nastavne jedinice EAN.

Usko povezan sa ovim stanovištem je i stav da ukoliko se kurs bazira na komunikativnim zahtevima jedne određene discipline onda kurs EAN ne priprema studente za nepredvidljive zadatke i na taj način ohrabruje na primer nemaštovite i neinventivne pisane zadatke. Widdowson (1983) smatra da razvijanje veština zasnovano na prepoznavanju određenih šema koje postoje unutar određene discipline zapravo uzima oblik obuke ili uvežbavanja i kao takva aktivnost se ne može zapravo nazvati obrazovanjem. Obrazovanje bi trebalo da omogućiti studentima da razumeju da se uhvate u koštac sa mnogom širim spektrom potreba.

Postoji određeni broj opštih veština koje se veoma malo razlikuju u svim disciplinama među kojima su: letimično i brzo čitanje tekstova radi određene informacije, parafraziranje i sumiranje argumenata, pretraga biblioteke i interneta radi pronalaženja relevantnih tekstovima i ideja, vođenje beležaka tokom predavanja i čitanja određene literature, usmeno prezentovanje i davanje doprinosa u seminarima (Jordan, 1997).

obicima jezika pre nego što pređu na jezik struke. Studenti ne uče korak po korak po nekom eksterno nametnutom redu, već ga uče po potrebi, pre nego po redu kako im profesor jezika prezentuje. Iako je tim studentima potrebno da se više orijentišu na nivo rečenice na nižem nivou znanja, nema potrebe da se ignoriše jezik struke na bilo kom nivou.

Problematika podučavanja opštih veština i jezika takođe nas navodi da se zapitamo: Čemu to zapravo podučavamo studente? Predavači EPAN ne podučavaju samo izolovane reči, strukture, leksičke fraze, već se bave upotrebom jezika u okviru određene discipline i načinom kako određena disciplina vrednuje određene jezičke jedinice i forme i koliko ih često upotrebljava i zašto. Podizanje ove vrste svesnosti kod studenata je moguće samo ukoliko su upoznati sa komunikativnom praksom u okviru određene discipline.

Možemo osporiti stav da kursevi EPAN postavljaju kurs EAN na dno akademske lestvice jer je situacija, zapravo, u potpunosti drugačija. Akademska pismenost na koju upućuju zagovornici EOAN može se, tako postavljena, doživeti kao zajednička pismenost koja se može podučavati kao skup izolovanih vrednosti, bez pravila i tehničkih veština koje se mogu koristiti u bilo kojoj situaciji. Takav tip kursa bi moglo predavati nekvalifikovano osoblje u par, za tu svrhu, namenjenih lekcija koje nisu ni u kakvoj vezi sa akademskom pismošću koju zahteva određena disciplina. Prethodno pomenuto, vodi nas do zaključka do poteškoće koje studenti imaju kada je u pitanju akademski engleski jezik posledica su lošeg znanja ili lenjosti studenata što se sve može popraviti sa par časova engleskog jezika. Suprotno tome, stav zagovornika EPAN je da kurs EPAN prepoznaje složenost podučavanja akademske pismenosti vezane za određenu disciplinu, kao i profesionalne kompetencije koje poseduju nosioci takvih kurseva.

Postoje ozbiljne sumnje kada je u pitanju koncept jezičkih jedinica zajedničkog jezika (engl. *common core*). Njegova najveća slabost ogleda se u tome što je usmeren na zajednički sistem i samim tim zanemaruje činjenicu da bilo koja jezička jedinica može imati veliki broj mogućih značenja u zavisnosti od konteksta u kome se upotrebljava. Definisane onog što je zajedničko je lako ukoliko razmatramo gramatičke oblike kojih ima ograničen broj, ali postaje nemoguće ukoliko počnemo da se bavimo značenjem i upotrebom jezičkih jedinica. Međutim svaka disciplina ima sebi svojstven akademski diskurs, kao što Bhatia (2002:27) primećuje da studentima koji se bave određenom disciplinom potrebno je da razvijaju pismenost koja

Kurs EAN bi trebalo da bude usmeren na zajednički jezik (engl. *common core*) – skup jezičkih formi i veština koji se može naći i koristiti u različitim kontekstima i disciplinama. Većina udžbenika EAN je koncipirana na taj način i postoje, a postoje i mnogobrojni kursevi na tematiku akademskog pisanja, usmenih prezentacija i kurseva koje uključuju aktivnosti poput izražavanja uzroka i posledice, prezentovanja rezultata i sličnih veština. Hutchinson i Waters (1987: 165) u korist EOAN govore da kurs EPAN ne sadrži dovoljno raznolikosti u gramatici i diskursnim strukturama. Umesto toga profesori EAN bi trebalo da podučavaju „osnovne principe ispitivanja i retorike“ (Spack, 1988), kao i osnovne karakteristike uspešnog pisanja (Zamel, 1993).

im omogućava da se uhvate u koštac sa raznovrsnošću akademskog diskursa koju nosi određena disciplina.

Časovi EPAN nisu usmereni samo na određene forme već i na komunikacione veštine koje zahteva određena disciplina. Učestvovanje u aktivnostima koje razvijaju ove veštine retko kada je uslovljeno odličnim poznavanjem gramatike i samo bi mali broj predavača kurseva EAN odložilo podučavanje tako značajnih i potrebnih veština da bi a studenti u potpunosti ovladali prvo na primer, pravilima vezanim za članove ili pasiv.

Tabela 2. Suprotstavljeni pogledi nastave EOAN i EPAN (Hyland, 2006: 10-12)

Kada posmatramo argumente vertikalno, samo za jednu grupaciju argumenata, npr. za EOAN, stičemo utisak da je svaki argument jednako smislen. Međutim, ukoliko razmotrimo svaki kontra argument u koloni za EPAN, vidimo da je i drugi ugao posmatranja na istu stvar takođe opravdan i isto tako smislen. Istina je da profesori engleskog jezika ne poseduju dovoljno znanja iz oblasti stručnih predmeta, ali vremenom mogu ovladati dovoljnom količinom materije da bi mogli pomoći studentima u razvijanju kompetencija potrebnih za aktivnosti na engleskom jeziku u okviru svojih disciplina. Sa druge strane, istina je da profesori stručnih predmeta ne vladaju jezičkim sistemom, čak i ako poseduju visok stepen znanja engleskog jezika, to ne znači da znaju najbolji način kako da to prenesu, tačnije ne znaju metodologiju nastave stranog jezika. Ipak, profesori stručnih predmeta su neophodan izvor informacija kada su u pitanju kursevi jezika struke, jer je njihovo znanje neprocenjivo kada je u pitanju evaluacija određenih delova nastavnih jedinica koje se bave ciljnim situacijama u određenoj disciplini na engleskom jeziku. Znači, ključan je zajednički rad.

### 2.3.2. Saradnja nastavnika jezika struke i profesora stručnih predmeta

Već krajem osamdesetih kao bitan aspekt EJS navodi se saradnja jezičkih stručnjaka i stručnjaka disciplinarnih oblasti jer oni predstavljaju dragocen izvor informacija potrebnim nastavnicima jezika struke i jezičkim planerima (Robinson, 1989). Selinker je izvršio jedno od prvih istraživanja na ovu temu. Zaključak da vladanje morfosintaksičkim i leksičkim sistemom jednog jezika na visokom nivou ne znači automatsko zadovoljavajuće razumevanje teksta struke, stoga se predlaže saradnja. U literaturi nalazimo tri nivo saradnje između nastavnika jezika struke i profesora stručnih predmeta: (1) kooperacija, (2) kolaboracija i (3) timska nastava (Dudley-Evans i St. John 1998: 42; Barron, 1991: 173).

#### *Kooperacija*

**Kooperacija** (engl. *cooperation*) je prvi nivo i podrazumeva preuzimanje inicijative profesora jezika u postavljanju pitanja i prikupljanja informacija u vezi sa stručnim predmetom koji student pohađa, kako se engleski jezik tu uklapa i koji su prioriteti za departman i studente. Ovaj prvi kontakt podrazumeva analizu ciljne situacije, koja je deo analize potreba (Hutchinson & Waters, 1987) i konceptualni i diskursni okvir predmeta koje studenti pohađaju. Kooperacija nailazi na podstrek ukoliko se profesor jezika interesuje za sadržaj stručnih predmeta koji su deo nastavnog plana i programa. Ne sugeriše se da profesor jezika mora to da radi već da je rad sa studentima mnogo lakši ukoliko profesor jezika ima uvid u tematiku koju studenti izučavaju. Ovakva zainteresovanost i entuzijizam mogu takođe dovesti do pokušaja da se spozna način funkcionisanja određene discipline kroz analizu ključnih tekstova u disciplini i kroz diskusiju sa kolegama sa departmana (Love, 1991).

### *Kolaboracija*

Dok kooperacija u velikoj meri uključuje inicijativu profesora jezika da sazna šta se dešava na departmanu gde će se predavati engleski jezik, **kolaboracija** (engl. *colaboration*) podrazumeva direktniji zajednički rad obe strane, profesora jezika i profesora stručnog predmeta, da bi se studenti adekvatno pripremili za zadatke koje uključuje kurs engleskog jezika. Kolaboracija ima jasne ciljeve, ali i definisana ograničenja. Postoje tri mogućnosti za kolaborativni rad (Dudley-Evans & St. John, 1998: 44): (a) planiranje serije časova jezika koji pripremaju studente za stručni predmet koji će se predavati na engleskom jeziku; (b) održavanje časova koji imaju fokus na određenoj veštini ili su u vezi s određenim zadatkom gde predmetni departman ima određeni udeo u izradi materijala koji će se koristiti na časovima engleskog jezika i (c) severnoamerički dopunski model koji se ponaša kao predmetni čas podrške, pomažući studentima da prevaziđu poteškoće sa kojima se susreću pri realizovanju određenih aktivnosti na engleskom jeziku (za konkretne primere detaljno opisanih kurseva vidi Dudley-Evans & St. John, 1998: 44-45).

### *Timska nastava*

Poslednji nivo integracije predmeta engleski jezik i stručnog predmeta na univerzitetskom nivou je **timska nastava** (engl. *team-teaching*) koja zapravo predstavlja stvarni zajednički rad dva profesora u učionici (Johns & Dudley-Evans, 1988) i zbog toga ćemo mu u radu posvetiti više pažnje nego što smo posvetili kooperaciji i kolaboraciji. (vidi detaljan opis primera ovakvog načina kod Dudley-Evans & St John, 1998: 46)

Rani radovi na temu tinskog podučavanja koncentrisali su se većinom na predavanja i na odgovore na testovima i ispitima (Johns & Dudley-Evans, 1988). Radovi

koji su usledili su proširili svoj dijapazon tako što su uključili rad studenata na istraživanjima, izradi projekata, pisanju naslova (Dudley-Evans, 1984) i pisanju disertacija i eseja (Dudley-Evans, 1995). Dudley-Evans i St John smatraju da postoje tri razloga koja opravdaju uspešnost ovog rada koji traje toliko dugo (Dudley-Evans & John, 1998: 47): uloge oba profesora su jasno definisane koliko god je to moguće, program ne zahteva previše vremena od profesora stručnog predmeta i postoji obostrano poštovanje od strane oba profesora kao i prihvatanje uzajamnog profesionalizma u svojoj oblasti specijalizacije.

Ipak, ne dešava se retko da profesor jezika i profesor stručnog predmeta budu ponekad izuzetno kritični jedan prema drugom. Jasno je da gde postoji sumnja ili neprijateljstvo teško je očekivati uspešnu saradnju i timsko podučavanje. Na primer, može se desiti da profesor jezika uvidi da znanje profesora stručnog predmeta nije na zadovoljavajućem nivou da bi uspešno reprodukovao predavanje koje bi trebalo biti snimljeno. Ukoliko se to desi, svakako je teško uspostaviti neophodan odnos poverenja između dva profesora. S druge strane, ukoliko profesor stručnog predmeta smatra da profesor jezika ne bi trebalo da se „petlja“ u sadržaj predmeta toliko i da zapravo ne razume na koji način se odvija komunikacija u toj disciplini, on ili ona će teško pokazati otvorenost i fleksibilnost koje su potrebne za saradnju (Dudley-Evans & John, 1998).

Na našim prostorima, Đorović i Mirić su se bavile pitanjem saradnje između nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. Konkretni cilj istraživanja bio je utvrđivanje jezičkih veština i znanja koje su od najvećeg značaja za jednog stručnjaka nefilološke orijentacije naglašavajući da bi savremeni kurikulum jezika struke trebalo da uključi i ovaj aspekt u analizu potreba. Potrebu za ovim tipom istraživanja autorke vide u saradnji profesora stručnih predmeta i nastavnika stranog jezika koja često nedostaje u praksi tako da je kao rezultat toga nastavnik stranog jezika struke prepušten sam sebi u

osmišljavanju kursa, odabiru metoda, izboru i izradi nastavnog materijala i drugim fazama koje se tiču planiranja nastave za potrebe date struke, u koju ni sami najčešće nisu dovoljno upućeni. Ispitujući mišljenja i stavove nastavnika stručnih predmeta, došle su do rezultata da sa jedne strane, nastavnici stručnih predmeta intuitivno uviđaju neophodnost učenja stranog jezika struke, ali da, sa druge strane nisu dovoljno upućeni u složenost ovog jezičkog fenomena jer engleski jezik struke često izjednačavaju sa ovladavanjem znanja iz stručne terminologije zanemarujući značaj komunikativnih i pragmatičkih jezičkih veština. Đorović i Mirić su takođe ispitivale stepen otvorenosti i spremnosti nastavnika stručnih predmeta za saradnju sa nastavnicima stranih jezika. Neki od njih su imali konkretne predloge: da studenti ponekad izrađuju radove na stranom jeziku za neki stručni predmet, da povremeno polažu delove ispita na stranom jeziku, da nastavnici stručnih predmeta učestvuju u odabiru stručnih tekstova za obradu tokom nastave. Nastavnici stručnih predmeta su takođe sugerisali da strani jezik treba izučavati ne samo tokom osnovnih studija već i na master i doktorskim studijama, kao i da treba uvesti i dva strana jezika za učenje. Neki čak predlažu da treba razmisliti o izvođenju dela nastave na engleskom jeziku (Đorović i Mirić, 2011; Mirić i Đorović, 2013).

Konkretan primer zajedničkog rada nastavnika jezika i profesora stručnih predmeta na Departmanu informacionih tehnologija navodi Mišić-Ilić (2011) gde govori o prednostima ovog tipa saradnje ilustrujući jedan takav primer u sistemu tradicionalne nastave i nastave na daljinu gde se kombinuje nastava engleskog jezika, nastava struke i korišćenje engleskog i srpskog jezika za pisanje seminarskih radova, usmenih prezentacija i projekata.

Autorka disertacije vidi ovaj vid saradnje višestruko korisnim. Na ovaj način, nastavnik jezika struke može da stekne uvid u stvarni stepen znanja svojih studenata i da proceni da li su zahtevi koje im postavlja kada je u pitanja stručna literatura na engleskom

jeziku i neke druge aktivnosti na engleskom jeziku preteški, prelaki ili na odgovarajućem nivou. Stoga smatramo da bi ovakav vid predočene saradnje doprineo unapređenju kvaliteta nastave ne samo engleskog jezika, već i stručnih predmeta, a takođe bi doprineo i podizanju svesnosti na datom departmanu o važnosti razvijanja kvalitetne nastave engleskog jezika na visokoobrazovnim ustanovama, naročito na tehničkim fakultetima.

Saradnja između stručnjaka u oblasti jezika i oblasti određene discipline je takođe ključna u utvrđivanju ciljnih zadataka na stranom jeziku koje očekuju svršene diplomce nakon zaposlenja. Način uvođenja ciljnih zadataka u nastavi jezika je detaljno obrađen u odeljku koji sledi.

### 2.3.3. Učenje jezika zasnovano na zadatku

Svaka profesija se sastoji od obavljanja određenih zadataka. Vremenom su stručnjaci u oblasti metodike nastave engleskog jezika, naročito u oblasti jezika struke, počeli da se zanimaju za **koncept nastave zasnovane na zadatku**, to jest zadacima (engl. *task-based language teaching*). Ideja je bila da se ispituju stručnjaci iz određene oblasti i da se napravi lista zadataka koje obavljaju u svom poslu i na osnovu prikupljenih podataka organizuju nastavne jedinice. Stoga je pojam **zadatka** (engl. *task*) postao izuzetno značajan element u izradi nastavnog plana i programa, podučavanju u učionici i ocenjivanju učenika i samim tim je u značajnoj meri uticao na formiranje obrazovne politike kako u metodici nastave engleskog jezika, tako i u metodici nastave drugih stranih jezika.

Postoje mnogobrojne definicije zadatka. Zadaci se mogu posmatrati, za početak, kao razne svakodnevne aktivnosti i tako zapravo Long definiše **ciljni zadatak** (engl. *target task*) koristeći svakodnevne termine koji nisu stručni:

„...zadatak koji je neko uradio za sebe ili za druge, slobodnom voljom ili za neku nadoknadu. Stoga, primeri zadatka mogu biti farbanje ograde, oblačenje deteta,

popunjavanje obrasca, kupovanje para cipela, rezervisanje karte za avion, uzimanje knjige iz biblioteke, polaganje vozačkog ispita, kucanje pisma, merenje pacijenta, sortiranje pisama, rezervisanje hotela, pisanje čeka, pronalaženje ulice. Drugim rečima, pod „zadatkom“ se podrazumeva sto i jedna aktivnost koju ljudi obavljaju u svakodnevnom životu, na poslu, u razonodi i između. Zadaci su ono što će vam ljudi reći da rade ukoliko nisu stručnjaci iz oblasti primenjene lingvistike (Long, 1985: 89).<sup>18</sup>

Dalje, Crooks (1986: 1) posmatra zadatak kao zadatak ili aktivnost, obično sa definisanim ciljem, zadatak kao deo obrazovnog kursa, ili na poslu. U ovom kontekstu bitno je još pomenuti da Long i Crooks (1992: 44), kada god koriste termin „zadatak“, on je uvek usmeren na nešto što se radi, a ne nešto što je rečeno (Long & Crooks, 1992: 44).

Radi boljeg upoznavanja koncepta nastave zasnovane na zadatku, navedeni su osnovni principi i praksa koja je odlikuje (Nunan, 2004: 6):

1. Pristup zasnovan na analizi potreba kao kriterijum za odabir sadržaja;
2. Naglasak na učenju koje počiva na komunikaciji kroz interakciju na ciljnom jeziku;
3. Uvođenje autentičnih tekstova u nastavu;
4. Omogućavanje učenicima da se fokusiraju ne samo na jezik već i na sam proces učenja;
5. Naglasak na ličnom iskustvu učenika kao bitnom elementu koji doprinosi procesu učenja u učionici;
6. Povezivanje učenja jezika u učionici sa jezikom van učionice.

Na osnovu prethodno navedenog, možemo zaključiti da nastavni planovi i programi zasnovani na zadatku, kao prvi korak u svojoj realizaciji vide potrebu za analizom potreba stvarnih ciljnih zadataka za koje se učenici pripremaju da ih u budućnosti obave

---

<sup>18</sup> „ (a task is) a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone accross a road. In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists.“



na engleskom jeziku, kao što je na primer kupovina vozne karte, iznajmljivanje apartmana, rešavanje zadatka iz matematike, pisanje izveštaja o eksperimentu iz hemije, hvatanje beležaka i tako dalje. Prvi na ovom polju koji su, još tokom sedamdesetih i osamdesetih, sakupili izuzetno vredne podatke na osnovu ovakve analize potreba su stručnjaci iz oblasti engleskog jezika struke (Berwick, 1988, Brindley, 1989, Candil, Bruton, & Leather, 1976).

Jednom kada su ciljni zadaci utvrđeni putem analize potreba, sledeći korak je da se klasifikuju prema vrstama zadataka. Na primer, u kursu za stjuardese i stjuarde na obuci posluživanje doručka, ručka i večere se može klasifikovati kao služenje hrane i pića. **Pedagoški zadaci** (engl. *pedagogical tasks*) se zatim izvode iz vrsta zadataka i organizuju na taj način da omogućavaju izradu nastavnog plana i programa zasnovanog na zadacima. Ono na čemu profesor i studenti rade u učionici je zapravo pedagoški zadatak (Long & Crooks, 1992: 44). Definicija pedagoškog zadatka koju daju Richards, Platt i Weber sa grupom autora je sledeća:

„... aktivnost koja je izvršena kao rezultat obrade i razumevanja jezika. Na primer, crtanje mape dok slušamo kasetu ili slušanje instrukcija i izvođenje komande može se posmatrati kao zadatak. Zadatak može, ali ne mora da uključuje jezičku produkciju. Zadatak obično podrazumeva da profesor prethodno navede šta se to podrazumeva pod uspešno obavljenim zadatkom. Smatra se da upotreba raznovrsnih vrsta zadataka daje učenju jezika komunikativnu dimenziju sa obzirom da za aktivnost u učionici obezbeđuje svrhu koja prevazilazi upotrebu jezika samo radi učenja jezika (Richards, Platt, & Weber, 1986: 289)<sup>19</sup>.“

Tako organizovan nastavni plan i program bi obično, mada ne obavezno, trebalo da uključi i procenu znanja studenata u vidu testa čiji je glavni kriterijum procenjivanje

---

<sup>19</sup> „... an activity or action is carried out as a result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as a tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as a successful completion of a task. The use of variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.“

da li učenici određeni zadatak umeju ili ne umeju da izvrše na engleskom jeziku (Long & Crooks, 1992).

Sagledavši sve prethodno rečeno, autorka rada smatra da je nastava zasnovana na zadatku korisna i da bi trebalo da postoji jedan deo nastave jezika struke koji je uključuje, ali da ipak ne bi trebalo da preovladava. U prethodnom odeljku, gde se razmatra razlika između EOAN i EPAN, zagovornici EOAN upućuju na tu opasnost. Studenti će verovatno prihvatiti taj vid rada, videvši ga kao izuzetno koristan i sigurno će biti više nego zadovoljni kada im se nekad u budućnosti, nakon zaposlenja, desi da se nađu u istoj ili sličnoj situaciji, međutim ovaj jednoobrazni pristup nastavi u jednoj, ipak, krajnjoj meri liči na dresuru. Stoga jeste koristan vid nastave, ali samo ukoliko se kombinuje sa još nekim vidom izvođenja nastave. Situacija u kojoj može lako naći svoju primenu, ovako kako je predstavljen, je u intenzivnim kursevima koji imaju cilj da u što kraćem roku pripreme polaznike za neku radnu situaciju ili konkretan posao.

Ukoliko bi se ceo kurs engleskog jezika za studente informacionih tehnologija ili samo jedan njegov deo zasnivao na zadacima koji su bazirani na ciljnim situacijama, uzimajući u obzir brzinu kojoj napreduje oblast informacionih tehnologija, trebalo bi uvek imati na umu „osvežavanje“ zadataka da budu u skladu sa onima koji se zaista obavljaju u praksi što opet naglašava značaj saradnje između profesora jezika i profesora stručnih predmeta. Saradnja koja bi donela možda i više koristi, od prethodno definisane, je saradnja između profesora jezika i stručnjaka u informacionih tehnologijama zaposlenih u industriji, koji mogu a i ne moraju biti bivši studenti visokoobrazovne ustanove na kojoj se održava nastava jezika struke. Stručnjaci iz industrije, mogu biti vredan izvor autentičnih materijala i preneti svoje iskustvo generacijama koje dolaze. Iz svega prethodno navedenog možemo zaključiti da je ukoliko želimo da pripremimo studente informacionih tehnologija za zadatke na engleskom jeziku da je bitno ko, kada i kako im

prenosi relevantna znanja na engleskom jeziku (argumente i kontraargument za EOAN i EPAN), zatim stepen saradnje između profesora jezika i profesora stručnih predmeta i naravno izbor pedagoških zadataka baziranih na ključnim žanrovima određene discipline.

U sledećem odeljku predstavljen je savremeni koncept engleskog jezika za nauku i tehnologiju koji nam bliže govori o potrebama studenata u okviru ove discipline.

#### 2.4. ENGLSKI JEZIK ZA NAUKU I TEHNOLOGIJU

Veoma brzi razvoj engleskog jezika za nauku i tehnologiju u proteklih pedeset godina verovatno objašnjava veoma rani interes istraživača u oblasti jezika struke za jezik nauke i tehnologije (e.g. Barber 1988 ; Bazerman 1984, 1988 ; Braine 1989 ; Halliday 1993a ; Herbert 1965 ; Swales 1971, 1988 ). Na samom početku, fokus predavača jezika struke, kao i istraživača u ovoj oblasti, bio je na jezičkim oblicima tipičnim za tekstove iz oblasti nauke i tehnologije. Zatim je pažnja preusmerena na veštine, nakon čega je usledio interes za socijalizaciju u okviru discipline, dok se najskorija kritička perspektiva bavi načinom kako različiti oblici pismenosti u praksi odslikavaju razlike u moći u okviru društvenih i disciplinarnih zajednica (Parkinson, 2013: 162).

Fokus današnje nastave engleskog jezika za nauku i tehnologiju predstavljaju: (a) kultura i vrednosti jedne discipline (engl. *disciplinary culture and values*), (b) socijalizacija u okviru discipline (engl. *disciplinary socialization*), (c) žanr (eng. *genre*), (d) veštine učenja i četiri veštine (engl. *study skills and four skills*) i (e) odlike jezika (engl. *language features*) (Parkinson, 2013: 156). Od navedenih pet stavki detaljnije ćemo se baviti sa prvim trimom. Veštine učenja i četiri veštine detaljno su obrađene u četvrtom poglavlju, dok odlike jezika nisu aspekt engleskog jezika nauke i tehnologije kojim se bavi ova disertacija.

*Kultura, vrednosti i socijalizacija u okviru discipline.*

Da bi se postalo član naučne diskursne zajednice, potrebno je da student da doprinos nauci i da smatra prirodnim sledeće naučno-istraživačke vrednosti: da je nauka merljiva, ponovljiva i u idealnom slučaju oslobođena od predrasuda. Suprotno tome, inženjerske vrednosti usmerene su na definisanje procesa i rešavanje problema što podrazumeva diskurs koji uključuje argumentovanje koje povezuje naučni kontekst sa specifičnim kontekstom u kome se predstavlja rešenje problema (Archer, 2008 ). Kako se razlikuju vrednosti člana naučne i inženjerske zajednice tako mogu postojati razlike u okviru iste discipline u različitim zemljama. Artemeva (1998) je utvrdila da se različite vrednosti u inženjerskim kompanijama u Severnoj Americi i Rusiji ogledaju u različitim načinima izražavanja, publici, organizaciji što je bilo evidentno na nivou organizacije rečenice i paragrafa, tematske strukture i čak sadržaja izveštaja. Inženjeri u Severnoj Americi smatraju da je uloga inženjera da ponudi konkretna rešenja tehničkih problema, dok ruski inženjeri sebe posmatraju više kao naučnike te su nevoljno pisali izveštaje na način kako su očekivale njihove kolege u Severnoj Americi.

Socijalizacijom u određenu disciplinu studenti ne treba da samo nauče registar i žanrove koji su relevantni za njihovu disciplinu, već da budu uvedeni u kulturu date discipline ovladavajući vrednostima i ponašanjem koja se vrednuju u datoj disciplini. Očekivanja koja su postavljena za inženjera XXI veka podrazumevaju znanje engleskog jezika, ali i mnoge druge veštine. Reimer (2002) naziva inženjera današnjice „svetskim inženjerom“ (engl.*global engineer*) objašnjavajući da globalizacija direktno utiče na potrebe u industriji dok potrebe u industriji direktno utiču na obrazovanje inženjera. Kao posledica ovog procesa, inženjer koji odgovara na svetske standarde mora biti obučen da sa lakoćom savlađuje i prelazi državne i kulturne granice. Visokoobrazovne ustanove

koje na vreme prepoznaju jezičke zahteve novog svetskog inženjera biće spremne da odgovore na zahteve novog milenijuma.

Jensen tvrdi da današnji poslodavac želi: „set novih kompetencija u kojima je sve veći naglasak na sposobnosti da se uspešno komunicira i na dobrom poznavanju stranih jezika“<sup>20</sup> (Jensen, 2000: 36). To potvrđuje i Gründwal u svojoj studiji koja se bavi „inženjerom sutrašnjice“ (engl. *engineer of tomorrow*) gde upućuje na disbalans između znanja stranih jezika sa kojima studenti izlaze sa studija i onih koja su potrebna u industriji (Grünwald, 1999). Beder (2000) se istom temom bavi u svom izveštaju gde piše da poslodavci sada pri zapošljavanju novih radnika traže veštine koje prevazilaze obrazovanje koje im nudi diploma. Najveći naglasak je na razvoju visokog nivoa komunikacionih i interpersonalnih veština, kritičkog i nezavisnog razmišljanja, sposobnosti donošenja odluka i rešavanja problema, i na timskom radu, ne samo zato što poslodavci to očekuju već što bi to trebalo da bude deo visokog obrazovanja inženjera današnjice (Jones, 1996). Nekoliko oblasti komunikacionih veština je već ispitano, u prvu grupu veština spada znanje engleskog jezika koje podrazumeva sledeća svojstva: tečnost u pisanom i usmenom izražavanju, poznavanje dijalekta u regiji, poznavanje stručne terminologije i profesionalnog žargona (Beder, 2000).

Socijalizacija u diskursnu zajednicu postiže se kroz interakciju sa onima koji su već ovladali ključnim ciljnim aktivnostima u okviru svoje discipline i svog radnog mesta (Duff, 2010; Lemke, 1990). Vickers (2007: 624) opisuje jedno tipično odeljenje softverskog inženjerstva u Americi kao „govornu zajednicu koja sadrži komunikativne norme“<sup>21</sup> dok je pojedince opisala kao „individue koji postaju kompetetni članovi diskursne zajednice kada steknu razumevanje niza aktivnosti u kome članovi diskursne

---

<sup>20</sup> „a number of new competencies, with an emphasis on an increased ability to communicate and good foreign language skills.”

<sup>21</sup> „...speech community containing communicative norms.“

zajednice učestvuju<sup>22</sup>. U okviru svog istraživanja, Vickers posebno upućuje na žanr **timskog sastanka** (engl. *team meeting*) opisujući kako se novopridošlim članovima diskursne zajednice pruža podrška da izraze svoje mišljenje, da predlože rešenja, iniciraju diskusiju i daju objašnjenja što im sveukupno pomaže da izgrade samopouzdanje u komunikaciji u diskursnoj zajednici.

### *Žanrovi u ENT*

Karakteristične forme i vokabular koji odlikuju jezik nauke i tehnike ne bi trebalo da se posmatraju odvojeno od žanrova u kojima se javljaju iz razloga što su jezičke razlike deo onoga što čini žanr. Na sličan način, žanrovi koje nalazimo u oblasti nauke i tehnologije su dalje deo različitih disciplina od kojih se ne mogu razdvojiti. Biti član jedne diskursne zajednice podrazumeva upotrebu jezika i žanrova koji odlikuju tu zajednicu, deljenje vrednosti (koje se odlikavaju u jeziku i žanrovima) i preuzimanje uloga prepoznatih kod drugih članova diskursne zajednice (Paltridge & Starfield, 2013:160).

Swales (2004) je primetio da se žanrovi u svakoj disciplinskoj ili diskursnoj zajednici pojavljuju u kompletu. Međutim, poteškoću može predstavljati činjenica da ključni žanrovi koji su utvrđeni u jednoj ciljnoj diskursnoj ili disciplinarnoj zajednici ne odgovaraju u potpunosti žanrovima koji su potrebni studentima da bi se uključili u tu diskursnu zajednicu nakon završetka studija. Iz tog razloga treba biti oprezan pri definisanju ključnih žanrova na engleskom jezika tokom studiranja (engl. *pedagogical genres*) i nakon zaposlenja (engl. *work-related genres*) (Paltridge & Starfield, 2013). Stoga se od predavača jezika struke u oblasti nauke i tehnologije očekuje da dobro

---

<sup>22</sup> „... competent members of this discourse community when they had an understanding of the range of activities that members participate in.“

razmotri kako da na najbolji način obezbedi polaznicima kursa ulaz u diskursnu zajednicu.

Parkinson (2013) prepoznaje sledeće žanrove u kontekstu engleskog jezika za nauku i tehnologiju: **naučni članak** (engl. *research article*), **teze i disertacije** (engl. *theses and dissertations*), **udžbenike** iz oblasti nauke i tehnologije (engl. *science textbooks*), **izveštaje u laboratoriji** (engl. *laboratory reports*), i **projektni izveštaj** (engl. *design report*). Sa druge strane, Olsen i Huckin (1990) naglašavaju značaj žanra **akademsko predavanje u inženjerstvu**, dok su Kassim i Ali (2010) anketirajući inženjere utvrdili značaj žanra **konferencijskog poziva** (engl. *video/teleconferencing*), a Angouri (2010) i Vickers (2007) značaj **timskog sastanka** za inženjere (engl. *team meeting*). Hafizoah i Fatimah (2010: 168) upućuju na važnost **prezentacije** (engl. *presentation*) u poslovnom svetu gde naglašavaju veštinu uspešnog prezentovanja novih ideja i davanja alternativnih rešenja, dok **pretraživanje interneta u potrazi za kontaktima i savetima** (engl. *networking for contacts and advice*) ne izdvajaju kao poseban žanr već kao značajnu veštinu za studente i stručnjake u oblasti tehničkih nauka.

Kada govorimo o žanrovima uopšte, a naročite u domenu nauke i tehnologije, važno je spomenuti i termin koji odslikava manifestaciju i upotrebu žanrova u današnjem poslovnom svetu, a to je termin **sajberžanr** (engl. *cybergenre*). Pérez-Llantada Auría (2001) istražuje ekspanziju sajberžanrova u diskursu nauke i tehnologije ukazujući na prednosti njihovog uvođenja u nastavu engleskog jezika za nauku i tehnologiju. Kao jedan od zaključaka navodi da bi se svi žanrovi koji su značajni za stručnjake iz oblasti nauke i tehnologije, naravno u skladu sa užom oblašću studenata, trebalo da se uvode i obrađuju u nastavi engleskog jezika u svom izvornom elektronskom obliku, ukoliko je to oblik u kome se najčešće koriste. Posebno naglašava norme onlajn komunikacije (poslovni mejlovi, privatni mejlovi, komunikacija unutar firme, diskusije na forumima i

drugi tipovi razgovora putem interneta) sa kojima bi studenti trebalo da se upoznaju pre nego što završe svoje studije jer je to virtuelna diskursna zajednica koja ih očekuje nakon završetka studija (Pérez-Llantada Auría, 2001: 255).

Studentima treba objasniti da je došlo do prelaska sa izrazito poslovne i krute komunikacije na onlajn komunikaciju koja je znatno neformalnija od klasične pisane poštanske komunikacije koja je ranije postojala. Onlajn komunikaciju današnjice zahteva tečnost u vidu sposobnosti da se učestvuje u tehničkom diskursu u realnom vremenu bez mogućnosti probe i pripreme. Shodno navedenom, sve je češća potreba za improvizacijom u trenutku pisanja ili govora da bi se održao kontinuitet u razgovoru i razumevanju, dok se neretko javlja i potreba za odgovaranjem na neočekivana pitanja i za brzim prelaskom sa teme na temu ili sa jednog sagovornika na drugog. Stoga bi nastavni plan i program engleskog jezika za nauku i tehnologiju trebalo da istakne studentima da je cilj elektronske komunikacije prenošenje informacije na jasan i efikasan način u najkraćem mogućem vremenu. Uz sve navedeno očekuje se gramatički i stilski pravilno izražavanje koje odgovara društvenim normama diskursne zajednice (Pérez-Llantada Auría, 2001; Scollon & Scollon, 1994). Neki univerziteti koji su još pre više od deceniju i po prepoznali ove potrebe, razvili su onlajn platforme kao pomoć u savladavanju pisanja žanrova u oblasti nauke i tehnologije, ali i šire<sup>23</sup>. Neke od navedenih platformi su još uvek aktivne (Pérez-Llantada Auría, 2001: 253).

U ovom odeljku bavili smo se potrebama budućih inženjera u kontekstu nastave engleskog jezika za nauku i tehnologiju, dok ćemo se u sledećem usmeriti na potrebe studenata i stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika s obzirom da to predstavlja srž ove disertacije.

---

<sup>23</sup><https://owl.english.purdue.edu/>, <https://www.prismnet.com/~hcexres/textbook/>, <http://www.ruthvilmi.net/hut/LangHelp/Writing/#technical>



#### 2.4.1. Engleski jezik u oblasti informacionih tehnologija

Kao što smo već pomenuli u odeljku 1.4. koji se bavi ranijim istraživanjima u svetu i kod nas koja se bave potrebama studenata na tehničkim fakultetima, a naročito potrebama studenata informacionih tehnologija, došli smo do zaključka da kod nas nisu zabeleženi autori koji se bave isključivo potrebama studenata informacionih tehnologija osim Mišić Ilić (2011) u kontekstu saradnje profesora jezika struke i profesora stručnih predmeta. Kada su u pitanju istraživanja u svetu koje se bave potrebama studenata i stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika pomenuli smo tri istraživanja (Dakhmouche, 2008; Matić & Matić Bilić, 2008; Petter, 2007) među kojima je poslednje navedeno (*EIT – English for IT*) najznačajnije za kontekst naše disertacije. Ovo delo je zapravo zajednički projekat pet evropskih zemalja (Kipra, Španije, Poljske, Danske i Litvanije) i napisano je u vidu izveštaja. Cilj projekta bio je utvrditi potrebe IT populacije u učenju engleskog jezika da bi se izradila onlajn platforma za učenje jezika.

Ciljna populacija projekta su studenti i stručnjaci u oblasti informacionih tehnologija, kao i predavači jezika struke. Da bi došli do relevantnih podataka, organizatori ovog projekta su upotrebom upitnika i intervjua ispitivali sledeće: upotrebu engleskog jezika, vladanje jezičkim veštinama, navike u učenju, iskustvo u onlajn učenju ili u učenju u virtuelnom okruženju, stavove prema učenju u onlajn/virtuelnom okruženju i sugestije za poboljšanje elektronskog materijala za učenje engleskog jezika u struci. U daljem tekstu osvrnućemo se samo na one aspekte studije i na rezultate koji su relevantni za našu disertaciju (vladanje jezičkim veštinama, upotreba engleskog jezika i stav prema onlajn učenju/učenju u virtualnom okruženju).

Kada su u pitanju jezičke veštine, studenti informacionih tehnologija generalno su zadovoljni svojim sposobnostima u okviru sve četiri jezičke veštine osim studenata iz Španije, koji smatraju da su im sve četiri jezičke veštine prilično teške. Najviše vrednosti koje definišu stepen vladanja veštinama zabeležene su na Kipru i u Danskoj, gde su predavanja na engleskom jeziku uobičajena praksa. Većini ispitanika najznačajnije je da ovladaju veštinom usmenog izražavanja, osim u Poljskoj gde se prednost daje veštini slušanja i gde ispitanici traže da im se obezbedi što više materijala za slušanje na engleskom jeziku. Pored govora, slušanja i vokabulara zapažena je i potreba za ovladavanjem gramatikom, najviše iz razloga ispravnog pisanog i usmenog izražavanja.

Studenti aktivno koriste engleski jezik u društvene svrhe dok ga pasivno više koriste u profesionalne. Tačnije, koriste engleski jezik da bi komunicirali na društvenim mrežama, da pišu mejlove, kada igraju igrice, kada se informišu ili učestvuju u diskusijama na onlajn forumima, za praćenje tutorijala (engl. *tutorial*) koji ih korak po korak obučavaju za željeni program, aplikaciju, alat, kada izrađuju samostalno sajt i prevode uputstva za korišćenje (engl. *manual*), kada čitaju stručne tekstove, udžbenike, brošure koji su im potrebni za stručne predmete ili prate audio ili video predavanja na opšte i stručne teme. Udžbenike na engleskom jeziku smatraju korisnijim od udžbenika na maternjem jeziku iz dva razloga. Prvi je što ih smatraju lakšim za čitanje zbog usvojenog stručnog vokabulara na engleskom jeziku i načina na koji je tekst organizovan, dok je drugi razlog što smatraju da je veća verovatnoća da je originalni tekst na engleskom jeziku bude tačniji i razumljiviji nego prevedena verzija.

Studenti informacionih tehnologija naviknuti su da veliki deo vremena provode u virtualnom svetu gde često nalaze odgovore i rešenja za različite probleme na koje nailaze pri samostalnom radu na računaru. Svesni su i znanja engleskog jezika koje stiču provodeću vreme u virtuelnom okruženju, da li dok slušaju muziku, komuniciraju sa

prijateljima, pišu na društvenim mrežama ili pohađajući stručne onlajn kurseve (Microsoft i CISCO<sup>24</sup>). Studenti imaju pozitivan stav prema učenju u virtuelnom okruženju i kao najpoželjniji vid učenja vide **mešovito učenje** (engl. *blended learning*).

Za razliku od studenata, zaposleni stručnjaci u oblasti informacionih tehnologija aktivno koriste engleski jezik u različitim poslovnim situacijama: čitaju stručne tekstove na engleskom jeziku (za koje kažu da su često dostupni samo na engleskom jeziku), izvršne fajlove programa (engl. *scripts*), uputstva za upotrebu, brošure, čitaju i pišu projektnu dokumentaciju, prezentuju projekte i proizvode. Ispitanici naglašavaju značaj poslovne komunikacije, kako pisane tako i usmene, iako usmenoj daju prednost. Navode da najčešće komuniciraju na engleskom jeziku putem telekonferencija i videokonferencija. Ističu da im je za oba tipa poslovne komunikacije bitno da u svakom trenutku budu spremni da odgovore adekvatno i gramatički ispravno, pravilno napisano i pravilno izgovoreno. Ispitanici u ovoj grupi, takođe, ističu značaj proširivanja vokabulara i to naročito iz tri oblasti, stručnog vokabulara, vokabulara koji se odnosi na poslovnu komunikaciju i vokabulara potrebnog za svakodnevnu komunikaciju. Na kraju, značajno je spomenuti da čak, iako u manjini, ima studenata koji se pronalazeći poslovne angažmane još tokom studiranja upoznaju sa normama poslovne usmene i pisane komunikacije kao i sa načinom izrade projekata.

Osnovni cilj projekta bio je da se ispituju potrebe studenata i stručnjaka u oblasti informacionih tehnologija da bi se prikupile korisne informacije za izradu elektronskog materijala na onlajn platformi koju bi mogli da koriste svi zainteresovani za sticanje i proširivanje svog znanja engleskog jezika u oblasti informacionih tehnologija. Krajnji proizvod je onlajn platforma na kojoj svi zainteresovani polaznici mogu vežbati i učiti engleski jezik u sferi informacionih tehnologija. Gradivo je na početnom (A1) i nižem

---

<sup>24</sup> Commercial and Industrial Security Corporation

srednjem nivou (A2), podeljeno je na module i lekcije koje obezbeđuju vođeno učenje tokom godinu dana (<http://www.english-it.eu>).

## 2.5. ZAKLJUČAK

Ukoliko uzmemo u obzir sve navedeno u drugom poglavlju ove disertacije možemo naslutiti koliko je široka i složena oblast engleskog jezika struke. Da bi se zadovoljile potrebe u učenju engleskog jezika pripadnika jedne discipline vidimo da je potrebno imati na umu više segmenata i aspekata engleskog jezika struke. Istina je da, ukoliko profesor engleskog jezika želi da ostvari dobre rezultate na ovom polju, mora da se zaista posveti temeljnom izučavanju literature i da ostvari konstruktivnu saradnju sa departmanom na kom drži nastavu engleskog jezika da bi u tome i uspeo. Međutim dobra volja profesora, kao i odlično organizovan kurs engleskog jezika mogu biti uzaludni ukoliko ne odgovaraju na potrebe studenata u datom trenutku. Pored toga mogu postojati i mnogobrojni faktori koji mogu uticati na realizaciju nastave u datom trenutku. Stoga je, pre organizovanja kursa važno uraditi temeljnu analizu potreba o čemu će biti više reči u sledećem poglavlju.

### 3. ANALIZA POTREBA

**Analiza potreba** (engl. *needs analysis*) je termin koji je zastupljen u različitim profesionalnim sferama. U nastavi stranog jezika, on podrazumeva zasnivanje koncepta nastave i izrade nastavnih planova i programa kurseva EJS na podacima dobijenim analizom potreba (Hutchinson & Waters, 1987; Munby, 1978).

U ovom poglavlju daćemo pregled najznačajnijih prethodno navedenih pristupa analizi potreba, nakon čega ćemo dati prikaz trenutnog koncepta analize potreba, navesti metode prikupljanja podataka u analizi potreba, i na kraju navesti korake koje bi trebalo slediti da bi se uspešno obavila analiza potreba.

#### 3.1. RAZVOJ I PRISTUPI ANALIZI POTREBA

Analiza potreba u okviru jezika struke ima dugu istoriju i konstantno se razvija i redefiniše. Termin *analize potreba* prvi put se spominje u Indiji 1926. godine (West, 1994: 1), međutim tek tokom sedamdesetih godina prvi put zvanično ulazi u literaturu EJS i tokom ove decenije često se spominje u okvirima termina **analize ciljne situacije** (engl. *target situation analysis*), što je zapravo predstavljalo ono što se od učenika očekivalo da umeju da kažu na stranom jeziku, u ovom slučaju na engleskom. Analiza ciljne situacije predstavlja samo jedan od pristupa analizi potreba. Nakon analize ciljne situacije, pojavili su se sukcesivno i drugi pristupi analizi potreba: **analiza trenutne situacije** (engl. *present situation analysis*), **analiza nedostataka** (engl. *deficiency analysis*), **analiza potreba učenja** (engl. *learning needs analysis*), **analiza situacije** (engl. *situation analysis*) i **analiza prava** (engl. *rights analysis*) (v. Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998; Flowerdew, 2013; Jordan, 1997; Benesch, 1999).

### 3.1.1. Analiza ciljne situacije

Analiza potreba čvrsto je utvrđena tokom sedamdesetih godina prošlog veka (West, 1998). Na samom svom začetku, ona se najviše oslanjala na analizu registra (v. poglavlje 2.1.1.) i potrebe su bile posmatrane kao izdvojene jezičke jedinice gramatike i vokabulara (Dudley-Evans & St. John, 1998). Nakon objavljivanja „*Izrade komunikativnog nastavnog plana i programa*”<sup>25</sup> (Munby, 1978), gde Munby predstavlja svoj **procesor komunikacionih potreba** (engl. *communicative needs processor*), analiza potreba digla se na viši nivo postavivši potrebe učenika u centralnu poziciju okvira analize potreba. Kao posledica toga, termin **ciljnih potreba** (engl. *target needs*) postao je osnova svih tada sprovedenih analiza potreba, kao i istraživanja na tu temu. Termin je zapravo uveo Chambers (1980) za koga je analiza ciljne situacije predstavljala komunikaciju u ciljnoj situaciji. Hutchinson i Waters su za ovaj pomak u analizi potreba izjavili:

„Čini se da je sa razvojem procesora komunikativnih potreba EJS sazreo. Mašinerija za utvrđivanja potreba bilo koje grupe učenika je obezbeđena: ono što organizator kursa treba da uradi je samo da je upotrebi (Hutchinson & Waters, 1987:54).”<sup>26</sup>

Svrha Manbijevog procesora komunikacionih potreba je da temeljno izvrši proveru jezičkih oblika za koje se veruje da će ih polaznici kursa koristiti u budućnosti u svom ciljnom radnom okruženju.

Hutchinson i Waters (1987) videli su suštinu analize ciljne situacije u postavljanju pitanja o ciljnoj situaciji i stavovima različitih učesnika u procesu učenja prema ciljnoj situaciji. Iskoristili su model procesora komunikacionih potreba da bi obezbedili jednostavan i lako primenjiv okvir za analizu ciljne situacije koji se sastoji od liste pitanja na koje vršilac analize treba da nađe odgovor (Hutchinson & Waters, 1987: 59).

---

<sup>25</sup> Communicative Syllabus Design

<sup>26</sup> „With the development of CNP it seemed as if ESP had come of age. The machinery for identifying the needs of any group of learners had been provided: all the course designer had to do was to operate it.”

Iako je procesor komunikacionih potreba bio dug period aktuelan i visoko cenjen, kao i svaki drugi model ni ovaj model nije prošao bez kritike. Munby je obezbedio detaljnu listu mikrofunkcija, međutim, ono što nije uključio je način kako da se među njima naprave prioriteti, niti je uključio nijedan od afektivnih faktora koje danas smatramo važnim (Dudley-Evans & John, 1998). Hutchinson i Waters (1987) dodaju da je izuzetno vremenski zahtevno da se napiše ciljani profil za svakog učenika zasnovanog na modelu koje je izradio Munby. Ovaj model zastupa samo jednu tačku gledišta, a to je ona koju ima vršilac analize, ali zanemaruje druge (učenika, institucija u kojima će učenik raditi ili već radi, itd.). Takođe, ne uzima u obzir potrebe učenja niti pravi razliku između neophodnosti, želja i nedostataka.

### 3.1.2. Analiza trenutne situacije

**Analiza trenutne situacije** (engl. *present situation analysis*) može se posmatrati kao dopuna analizi ciljne situacije (Robinson, 1991, Jordan, 1997). Tačnije, Robinson (1991: 9) predlaže analizu trenutne situacije kao dopunu analizi ciljne situacije objašnjavajući da je u praksi moguće uporedo tražiti i dolaziti do informacija u vezi sa obe analize i zbog toga se analiza potreba može posmatrati kao kombinacija trenutne i ciljne situacije. Dok analiza ciljne situacije pokušava da ustanovi šta bi učenik trebalo da zna na kraju kursa, analiza trenutne situacije pokušava da utvrdi koje je početno stanje. Kao što Dudley-Evans i St.John (1998: 125) kažu: „analiza trenutne situacije procenjuje trenutno znanje jezika i vladanje veštinama u učenju jezika“<sup>27</sup>. Ukoliko je utvrđena krajnja tačka koju učenik treba da dostigne, prvo što nakon toga treba da se utvrdi je početna tačka, odnosno, da se uradi analiza trenutne situacije.

---

<sup>27</sup> „Present situation analysis assess the learners’ current skills and language use.“

U ovom pristupu analizi potreba izvori podataka su sami učenici, profesori jezika, i krajnji korisnici, na primer zaposleni na budućem radnom mestu polaznika kursa (Jordan, 1997). Analiza trenutne situacije može se izvršiti upotrebom utvrđenih dijagnostičkih testova. Međutim, osnovni podaci o učenicima, npr. godine učenja engleskog jezika ili stepen stručne spreme, mogu nam obezbediti dovoljno informacija koje ipak mogu predvideti do određene mere nivo znanja i sposobnosti budućih polaznika kursa.

Međutim, vremenom su se pojavila razmišljanja, u okvirima EJS, da se ne možemo osloniti samo na analizu trenutne i ciljne situacije kao validnog indikatora šta nam je potrebno da podstaknemo učenje i dostignemo željene ciljeve. Kao posledica tog razmišljanja, pojavili su se i drugi pristupi analizi potreba, poput **pedagoške analize potreba** (engl. *pedagogical needs analysis*) koju je uveo West (1998) kao termin koji pokriva nekoliko vidova analize potreba: **analizu nedostataka** (engl. *deficiency analysis*), **analizu potreba učenja** (engl. *learning needs*), **analizu strategije** (engl. *strategy analysis*) i **analizu situacije** (engl. *situation analysis*).

### 3.1.3. Analiza nedostataka

Ukoliko posmatramo analizu trenutne situacije kao tačku A, a analizu ciljne situacije kao tačku B, postavlja se pitanje šta to nedostaje da se pređe taj put. U pokušajima da se utvrde ti nedostaci nastala je **analiza nedostataka** (engl. *deficiency analysis*) koja obezbeđuje podatke o „praznini“ između trenutnog i ciljnog vanjezičkog znanja, stepena ovladanosti opštim engleskim jezikom, jezičkim veštinama i strategijama učenja (Jordan, 1997: 26)



Začeci analize nedostataka mogu se pronaći u viđenju analize potreba koje daju Hutchinson i Waters (1987: 58) gde navode tri ključna termina: **neophodnosti** (engl. *necessities*), **želje** (engl. *wants*) i **nedostatke** (engl. *lacks*). Analiza nedostatka se može izjednačiti sa terminom *nedostataka* koje pominju Hutchinson i Waters:

„Utvrditi samo neophodnosti nije dovoljno da bi se utvrdile potrebe kod učenika EJS. Takođe, bitno je ispitati šta učenici znaju da bi se utvrdilo šta je ono šta im nedostaje. Jedna ciljna situacija može biti čitanje stručnih tekstova iz određene oblasti. Da li su ili ne potrebna uputstva za izvršavanje ovog zadatka će već uputiti na nivo njihovog znanja. Stručnost koja je postavljena kao cilj treba uporediti s postojećom stručnošću učenika. Praznina koja se nalazi između može se smatrati nedostatkom učenika (Hutchinson i Waters, 1987: 55-56).<sup>28c</sup>”

Nakon što je utvrđen značaj analize trenutne i ciljne situacije, kao i analize nedostataka koji ispunjavaju put od jedne do druge situacije, istraživači su shvatili da je bitno utvrditi i kako učenici uče.

#### 3.1.4. Analiza potreba učenja

**Analiza potreba učenja** (engl. *learning needs analysis*), poznata još kao i **analiza strategija** (engl. *strategy analysis*) bavi se strategijama koje učenici koriste da bi naučili strani jezik. Tačnije, pokušava da utvrdi *kako* učenici žele da uče pre nego *šta* treba da uče (West, 1998). Svi prethodno pomenuti pristupi analizi potreba (analiza ciljne situacije, analiza trenutne situacije, i do određenog stepena i analiza nedostataka) nisu uzeli u obzir način kako učenici uče. Allwright (1982) je pionir u oblasti analize potreba učenja jer je prvi počeo da ispituje kako učenici vide svoje potrebe (Jordan, 1997). Ukoliko vršilac analize potreba, sredstvima ciljne situacije, pokušava da ustanovi šta to

---

<sup>28</sup> „To identify necessities alone, however, is not enough, since the concern in ESP is with the needs of particular learners. You also need to know what the learner knows already, so that you can then decide which of necessities the learner lacks. One target situation necessity might be to read texts in a particular subject area. Whether or not the learner need instruction in doing this will depend on how well they can do already. The target proficiency in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learner’s lack.”

učenik radi sa jezikom, analiza potreba učenja ima za cilj da utvrdi šta učenik treba da radi da bi naučio (Hutchinson & Waters, 1987).

Ovakav stav doveo je do zaključka da ono čemu bi trebalo da podučavamo učenike su veštine koje će im omogućiti da dođu do cilja. Pored toga, takođe bi trebalo razmotriti i procese učenja i motivaciju kao i činjenicu da različiti učenici uče na različite načine (Dudley-Evans & St John, 1998). Na sličan način, kako su obezbedili okvir za analizu ciljnih potreba, Hutchinson & Waters (1987: 62-63) su isto uradili kada je u pitanju analiza potreba učenja.

Analiza potreba učenja je u periodu kada se pojavila odavala utisak da je uspela da u kombinaciji sa analizom ciljne i trenutne situacije pruži potpunu sliku analizi potreba u okvirima EJS, ispitujući stilove učenja koje učenici preferiraju kao i strategije koje koriste (Allwright, 1982, u West, 1994). Međutim, pokazaće se da je analizu potreba moguće ispitati iz još nekoliko uglova što može opet dodatno unaprediti kvalitet nastave.

### 3.1.5. Analiza situacije

**Analiza situacije** (engl. *situation analysis*) predstavlja pokušaj da se kurs jezika prilagodi sredini u kojoj se održava. Analiza situacije dopunjava podatke sakupljene prilikom analize potreba učenika. Nekada se čak posmatra i kao dimenzija analize potreba, a takođe se može posmatrati i kao jedan od aspekata evaluacije (Richards, 2001). Ima za cilj da ispita one aspekte koje prethodni pristupi analizi potreba nisu uključili. Tačnije, potvrđuje da ono što funkcioniše u jednoj situaciji ne mora da znači da će funkcionisati u drugoj (Dudley-Evans & St John, 1998). Jordan (1997) tvrdi da bi analiza situacije trebalo bi da bude alat za izradu kursa osetljivog na svoje okruženje jer se svaki kurs engleskog jezika odvija u određenoj situaciji ili kontekstu koji mogu biti različiti, tako da određena varijabla može odigrati ključnu ulogu u uspešnosti kursa (Clark, 1989).

Na primer, neki nastavni planovi i programi se mogu uvoditi sa ograničenim ljudskim i fizičkim resursima. Zatim, neki predlozi za nastavni plan i program mogu biti odlično prihvaćeni od strane profesora, dok mogu naići na neodobravanje od strane učenika ili zaposlenih. Neki profesori mogu biti dobro obučeni i imati dovoljno vremena da pripreme časove, kao i dodatni materijal, dok se drugi profesori zbog nedostatka vremena mogu koristiti samo udžbenikom (Richards, 2001).

Svaki kontekst koji zahteva neku promenu u nastavnom planu i programu sadrži faktore koji mogu pomoći ili odmoći u tom procesu (Markee, 1997) te je bitno utvrditi koji su to faktori i kako mogu potencijalno uticati na realizaciju nastavnog plana i programa. Ti faktori zapravo predstavljaju fokus analize situacije. Tačnije, analiza situacije je analiza faktora u kontekstu već isplaniranog nastavnog plana i programa ili nastavnog plana i programa koji se trenutno planira.

Svrha je ispitati mogući uticaj faktora na nastavni plan i program. Faktori mogu biti raznovrsni: politički, ekonomski, društveni, faktori institucija i drugi (Richards, 2001: 91). Analiza i procena mogućih uticaja navedenih faktora u početnoj fazi planiranja nastavnog plana i programa mogu uputiti na poteškoće ili prepreke koje se mogu pojaviti pri uvođenju novog nastavnog plana i programa. Holliday i Cooke (1982) su ovaj proces nazvali **analiza sredstava** (engl. *means analysis*) i on uključuje ispitivanje lokalne zajednice, tačnije, predavače, metode koje koriste, učenike, da bi utvrdili kako se kurs može uspešno realizovati. Svrha ovog pristupa je da se spreči ulazak „uvezenih“ metoda podučavanja koje ne odgovaraju datoj sredini.

Navedenih pet prethodnih pristupa analizi potreba mogu se posmatrati kao pet različitih tačaka posmatranja na proces organizovanja kursa EJS. Sve ih treba uzeti u obzir i izbalansirati sve njihove ključne elemente da bi se dobio kvalitetan i funkcionalan krajnji proizvod, a to je u našem slučaju kurs engleskog jezika struke. Ipak, ukoliko

polaznik ili neka od drugih partija koja se posmatra kao značajni faktor u realizovanju nastave ne oseća da kurs ispunjava u potpunosti ono što on ili ona žele to može dovesti do pada motivacije ili nekog drugog neželjenog efekta pri realizovanju samog kursa. Stoga, treba imati u vidu i analizu subjektivnih potreba.

### 3.1.6. Analiza subjektivnih potreba

Robinson (1991) razlikuje dve vrste potreba **subjektivne** (engl. *subjective*) i **objektivne** (engl. *objective*). Objektivne potrebe su sve informacije o učenicima zasnovane na činjenicama - odlično poznavanje jezika, poteškoće u vezi sa jezikom, upotreba jezika u stvarnim situacijama, dok u subjektivne potrebe spadaju – samopouzdanje, stavovi, očekivanja i afektivne potrebe učenja polaznika u procesu učenja. Do sada smo govorili o ciljnim potrebama u objektivnom smislu, gde učenici nisu imali nikakvu aktivnu ulogu. Međutim, učenici takođe imaju svoj stav šta su zapravo njihove potrebe. Kao što Richterich (1984: 29) kaže: „...potreba ne postoji kao odvojena od osobe. Ljudi grade sliku o svojim potrebama na osnovu podataka o sebi i okolini.“<sup>29</sup>

Svesnost o potrebi karakteriše situaciju EJS, ali svesnost je pitanje percepcije jer percepcija može varirati od tačke gledišta. Mišljenje i želje o potrebama u kursu EJS mogu znatno razlikovati kada su u pitanju učenici, profesori, organizatori kursa, budući poslodavci i sponzori. Očigledno je, da ne možemo uzeti sva mišljenja i želje u obzir, ali bi ih trebalo razmotriti.

U protekloj deceniji, pojavio se još jedan pristup analizi potreba koji mnoge na početku asocira na analizu subjektivnih potreba, a to je **analiza prava** (engl. *rights*

---

<sup>29</sup> „... a need does not exist independent of a person. People build their images of their needs on the basis of data relating to themselves and their environments.“

*analysis*) (Benesch, 1999). Međutim, kao što ćemo videti, postoji jasna razlika između ova dva pristupa.

### 3.1.7. Analiza prava

Utvrđivanje i analiza potreba „zavisi od onoga ko postavlja pitanje i kako su tumačeni odgovori. Koja pitanja postavljamo i kako ih interpretiramo zavisi od određenog pogleda na svet, stavova i vrednosti“<sup>30</sup> (Dudley-Evans & St John, 1998: 126). I kada se završi analiza potreba i sprovede u delo, tj. izradi se nastavni plan i program i nastava počne studenti se nekada posmatraju kao prazni sefovi u koje se deponuje znanje i od njih se očekuje da prihvate svet kao deliće stvarnosti koji su im dati da ih skladište (Freire, 1970: 54).

Konceptualizacija aktivnije uloge studenata u oblikovanju ciljne situacije i usmeravanje pažnje na politiku obrazovanja ogleda se u analizi prava. Analiza prava uključuje evaluaciju rezultata analize potreba, upućujući na prepoznavanje izazova sa kojima se studenti susreću i omogućavanje da i oni učestvuju u donošenju odluka (Hyland, 2006:79). Benesch (2001:43) zauzima stav koji ispituje ideologiju koja dominira analizom potreba i sugeriše da je potrebno utvrditi ko postavlja ciljeve, zašto su baš ti ciljevi formulisani, čijim interesima odgovaraju ti ciljevi, i da li bi ih trebalo ispitati.

Kao što možemo videti, svaki pristup analizi potreba je obeležio i doprineo da analiza potreba izraste u, kako je Hutchinson i Waters (1987) nazivaju, „ozbiljnu mašineriju“ čiji je glavni cilj da u potpunosti odgovori na potrebe svojih ispitanika. West (1998: 70-71) govori o sve širem konceptu analize potreba i koristi metaforu putovanja kako bi opisao sve elemente koje uključuje. Na samim počecima, analiza potreba bila je u

---

<sup>30</sup> „...depend on who asks what questions and how the respnses are interpreted. What we ask and how we interpret are dependent on a particular view of the world, on attidues and values.“

najvećoj meri usmerena na *objektivne potrebe* što bi u ovoj metafori putovanja predstavlja *destinaciju* učenikovog putovanja. Cilj ove analize bio je da utvrdi prioritete poput veština (čitanja, pisanja, slušanja i govora) i situacija ili zadataka, poput razgovora telefonom, prezentacije projekta na sastanku koji su bili više ili manje važni u ciljnim situacijama. Kasnije se koncept analize potreba proširio da bi uključio *analizu nedostataka* (to jest „praznine“ između ciljnog i trenutnog znanja koju je trebalo popuniti). Ova analiza predstavlja *početnu tačku* putovanja na učenje jezika. Vremenom se pojavila i *analiza strategije* ili *analiza potreba učenja* (pristup učenju i metode podučavanja koji su učenici preferirali) što predstavlja *sredstvo putovanja*. Na samom kraju svoje mesto je dobila i *analiza situacije* (utvrđivanje ograničenja i mogućnosti u situaciji u kojoj se uči) koja je uključivala analizu koncepta nastave, faktora koji se tiču učenika, profila predavača i statusa koji jezik ima u instituciji u kojoj se podučava. Analiza situacije predstavlja *putovanje EJS*. West nije pominjao *analizu prava* koja se kao termin i koncept pojavila nekoliko godina nakon što je objavio svoj članak u kome predstavlja analizu potreba u vidu metafore putovanja. Ukoliko bismo pokušali da nađemo mesto za analizu prava u metafori putovanja mogli bismo reći da analiza prava predstavlja *prava putnika* da ispitaju da li je predočen koncept putovanja zaista pravi za njih i da ukoliko vide neke aspekte putovanja koji im ne odgovaraju da ih zajedno razmotre sa organizatorima putovanja.

Svi prethodni pristupi analizi potreba su bili predstavljeni u cilju boljeg razumevanja savremenog koncepta analize potreba i onoga čemu ona danas teži.

### 3.2. SAVREMENI KONCEPT ANALIZE POTREBA

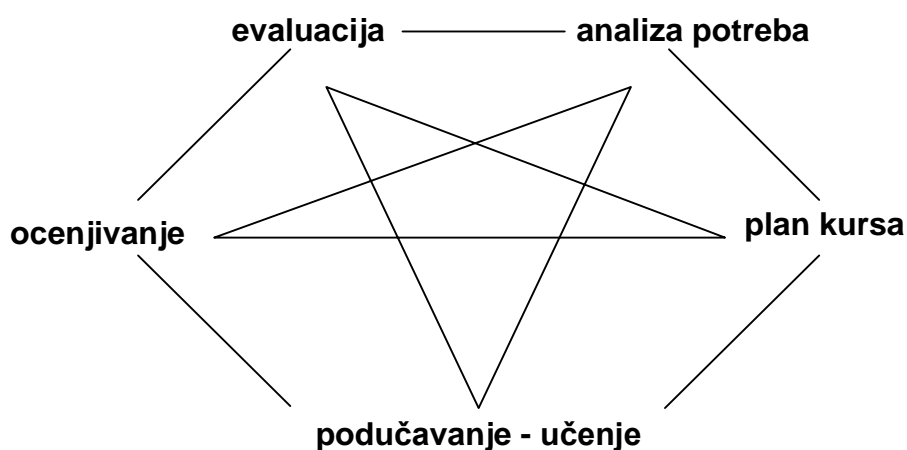
Od trenutka kada se pojavila pa sve do danas, analiza potreba neprestano se razvijala i usavršavala. Danas možemo reći da je izrasla u izuzetno složen i sofisticiran proces koji predstavlja značajan deo izrade svakog nastavnog plana i programa kursa engleskog jezika struke. Dugačak put koji je prešla možemo videti, pored predstavljenih pristupa u prethodnom odeljku, i ukoliko uporedimo tri definicije, prvu koja se pojavila 1980, godine u časopisu *English for Specific Purposes* koju je dao Chambers (1980), definiciju koju su dali Dudley-Evans i St. John (1998: 125) i definiciju na kraju prve decenije dvadeset prvog veka koju je dala Basturkmen (2010):

<p>Analiza potreba bi trebalo da bude u vezi sa utvrđivanjem komunikacionih potreba i njihovom realizacijom, kao rezultat analize komunikacije u ciljnoj situaciji – koju ću nazvati analizom ciljne situacije (Chambers, 1980 u Basturkmen, 2010: 18)</p>
<p>A. informacije u vezi sa profesijom učenika: zadaci i aktivnosti za koje im je potrebno da koriste engleski jezik – <i>analiza ciljne situacije i objektivne potrebe</i>; B. lične informacije o učenicima: faktori koji mogu uticati na njihov način učenja poput prethodnog iskustva, uticaja kulture, razloga za pohađanje kursa i očekivanja, stav prema engleskom jeziku – <i>želje, sredstva, subjektivne potrebe</i>; C. informacije o nivou znanja engleskog jezika učenika: koje veštine i znanja poseduju učenici trenutno – <i>analiza trenutne situacije</i>- što nama omogućava da procenimo (D); D. nedostatke u znanju učenika – praznina između (C) i (A) – <i>nedostaci</i>; E. informacije o učenju jezika: efektni načini učenja veština i jezika u (D) – <i>potrebe učenja</i>; F. informacije u vezi sa vidom komunikacije potrebnim u profesiji učenika: u koju svrhu će se jezik koristiti i koje su veštine i znanja potrebni u ciljnoj situaciji – <i>lingvistička analiza, analiza diskursa, analiza žanra</i>; G. šta se želi od kursa; H. informacije o okruženju u kome će se odvijati kurs- <i>analiza situacije</i>. (Dudley-Evans and St. John, 1998: 125)</p>
<p>Svrha kurseva engleskog jezika struke je da poduče jezik i komunikacione veštine koje su potrebne ili će biti potrebne polaznicima kursa EJS da bi uspešno funkcionisali u svojoj stručnoj oblasti na studijama, u svojoj profesiji ili na radnom mestu. Stoga, izrada nastavnog plana i programa za kurs EJS obično uključuje fazu u kojoj se u svrhu izrade nastavnog plana i programa kursa EJS utvrđuju jezik i veštine potrebne polaznicima kursa, da bi se jasno utvrdio ili redefinisao sadržaj kursa EJS. Takođe se može koristiti na kraju kursa za procenu znanja studenata kao i efektnosti metoda podučavanja korišćenih tokom kursa. Ovaj proces se zove analiza potreba. (Basturkmen, 2010: 17).</p>

Tabela 3. Definicije analize potreba.

Kada pogledamo date tri definicije analize potreba, možemo uočiti rast i razvoj kroz koji je analiza potreba vremenom prošla. Na samom početku, analiza potreba je striktno bila ograničena na utvrđivanje ciljnih komunikacionih situacija. Vremenom su u obzir uzeti i drugi aspekti kao što je trenutno znanje učenika, njihove želje, stavovi, stilovi učenja, sredina u kojoj se odvija kurs i dr. Savremeni koncept analize potreba nam pokazuje da se ona više ne posmatra kao vid matematičke formule u kojoj se analiziraju različite varijable i njihov međusoban uticaj već kao redovan deo nastave EJS.

Širinu koncepta analize potreba na koju upućuje Basturkmen (2010: 17) možemo videti i u fazama u podučavanju EJS koje su grafički predstavili Dudley-Evans i St. John:



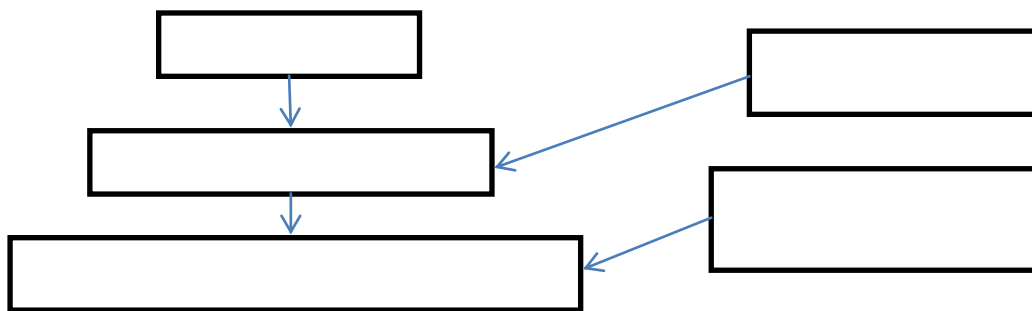
Slika 3. Faze u podučavanju EJS (Dudley-Evans i St. John, 1998: 121)

Grafički prikaz koji daju prikazuje analizu potreba kao deo jednog većeg procesa, planiranja kursa EJS. Tačnije, analiza potreba prikazana je kao jedna od faza planiranja kursa EJS, dok su ostale faze: planiranje kursa, podučavanje i učenje, ocenjivanje i evaluacija. Navedene faze ne predstavljaju posebne, linearno povezane aktivnosti već pre faze koje se preklapaju i koje su međusobno zavisne. Cilj analize potreba jeste da uspostavi kako se i šta na kursu radi, dok evaluacija ispituje primenjivost kursa. Tako su i ostale faze sprovođenja kursa EJS međusobno uslovljene i povezane. Stoga analizu



potreba ne treba nikada posmatrati kao zaseban i samostalan proces jer ona zavisi i oslanja se na druge komponente kursa stranog jezika (Flowerdew, 2013: 326).

Bruce (2011) takođe postavlja analizu potreba, ali u okviru planiranja kursa EAN, posmatrajući kurseve EAN kao kurseve od kojih se mnogo očekuje, koji su vođeni potrebama i očekivanim obrazovnim aktivnostima. Tokom relativno kratkog perioda, pred takve kurseve ponekad se postavljaju nerealna očekivanja, na primer da potpomognu brz razvoj studentskog akademskog znanja i jezičkih veština i da na taj način omoguće studentima da uspešno polože stručne predmete koji se održavaju na engleskom jeziku. Bruce vidi sprovođenje analize potreba i upotrebu dobijenih podataka u svrhu izrade nastavnog plana i programa kao sredstvo koje pomaže da studenti usvoje potrebna znanja i veštine. Pri tome dodaje da bi podaci dobijeni putem analize potreba, kada se primenjuju u svrhu izrade nastavnog plana i programa, trebalo da budu povezani sa teorijama jezika, naročito sa teorijama koje se tiču diskursa, i sa teorijama podučavanja i učenja. Videnje analize potreba koje daje Bruce (2011) predočeno je na Slici 7.



Slika 4. Analiza potreba i planiranje kursa EAN (Bruce, 2011: 37).

Kao što možemo videti, Bruce daje tri faze procesa izrade nastavnog plana i programa kursa EAN koji je vođen analizom potreba. Prva faza je sprovođenje analize potreba da bismo razumeli potrebe studenata, kao i očekivanja koje stručna oblast postavlja pred studente kada je u pitanju znanje engleskog jezika. Druga faza podrazumeva postavljanje okvirnih ciljeva kursa na taj način da su uključeni ne samo podaci dobijeni analizom potreba već su uzete u obzir i teorije diskursa sa svojim jezičkim, kognitivnim i

društvenim elementima. Treća, to jest poslednja faza, uključuje odabir i redosled sadržaja kursa EAN pri čijem odabiru su uzete u obzir teorije podučavanja i učenja jezika.

Imajući u vidu preopterećenost današnjih nastavnih planova i programa, nakon izvršene analize potreba treba imati u vidu koja znanja i veštine je pojedinac sposoban da nauči i/ili usvoji samostalno. Stoga, Sysoyev (1999) povlači vezu između analize potreba u EJS i termina **zona narednog razvoja** (engl. *the Zone of Proximal Development*), koji je uveo Vygotski (1978). Ovaj termin podrazumeva dve faze u razvoju pojedinca. Prva faza predstavlja ono što učenik može da uradi sam, dok druga faza predstavlja potencijal pojedinca, to jest ono što on ili ona mogu da urade uz pomoć druge kompetentne osobe. Zona narednog razvoja je udaljenost između te dve faze, a posrednik je osoba koja pomaže učeniku da pređe put od jedne do druge faze. U EJS, taj posrednik je profesor jezika, a druga faza je realizacija učenikovih potreba. U ovom kontekstu ističemo i značaj individualnog rada studenata u nastavi EJS, gde je profesor jezika sve više vodič kroz proces učenja i usvajanja relevantnih znanja i veština, dok se od studenta sve više očekuje da samostalno rade (Jordan, 1997; Paltridge & Starfield, 2013).

### 3.3. METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA

Metode prikupljanja podataka putem analize potreba su se na samom njenom začetku uglavnom zasnivale na analizi registra i diskursa tako što su stručnjaci iz oblasti primenjene lingvistike dolazili do značajnih podataka analizirajući diskurse predavanja iz fizike, udžbenika iz hemije, naučnih časopisa iz određenih oblasti i mnogih drugih izvora orijentisanih ka različitim stručnim oblastima (Hutchinson & Waters, 1987). Vremenom su usledile mnogo kompleksnije metode prikupljanja podataka. Postoji nekoliko mogućnosti od kojih neke zahtevaju veću stručnost ili vreme nego druge, neke više

odgovaraju određenoj situaciji od drugih ili su više prilagođene određenoj grupi ispitanika (Berwick, 1989). U ovom odeljku ćemo posebnu pažnju posvetiti sledećim metodama: dokumentaciji podnetoj unapred, samoocenjivanju, upitnicima, intervjuima, dnevnicima učenja, studijama slučaja, testovima, evaluaciji i istraživanju nakon završenog kursa.

### *Dokumentacija podneta unapred*

Dokumentacija koja se tiče nivoa znanja engleskog jezika budućeg polaznika kursa EJS može biti tražena na uvid pre početka kursa. Praksa poput ove uobičajena je za zemlje engleskog govornog područja gde studenti dolaze da studiraju na stranom jeziku. Dokumentacija može podrazumevati sertifikate o prethodno položenim kursevima engleskog jezika ili bilo koji drugi dokument koji može obezbediti verifikaciju stečenih znanja i veština koje zanimaju organizatore kursa. Studenti takođe mogu u svojoj zemlji polagati ispit poput *IELTS*<sup>31</sup> i poslati rezultate na uvid kako bi organizatori kurseva EAN mogli da unapred budu upućeni u profile budućih studenata (Jordan, 1997).

Dokumentacija podneta unapred, koja govori o prethodno stečenom znanju iz engleskog jezika, može biti koristan metod prikupljanja podataka na tehničkim fakultetima u Srbiji, ali je za taj postupak potrebna neka vrsta regulative koja bi utvrdila šta tačno, kada i gde je potrebno predati na uvid. Korisno bi bilo znati ocene iz engleskog jezika tokom srednjoškolskog obrazovanja, da li je učen kao prvi ili drugi strani jezik (iako široko zastupljen kao prvi jezik u srednjim školama, u nekim ruralnim oblastima još uvek nalazimo jezike poput ruskog, francuskog i nemačkog kao prve jezika) i koje je sve sertifikate student stekao van redovnog obrazovanja (npr. u privatnim školama).

---

<sup>31</sup> *International English Language Testing System*

### *Samoocenjivanje*

Postoje različiti načini da se studenti samoocene. **Samoocenjivanje** (engl. *self-evaluation*) najčešće se sprovodi u vidu upitnika koji studenti popunjavaju. Jordan (1977) ne osporava prednosti samoocenjivanja studenata u okviru četiri jezičke veštine, ali u isto vreme tvrdi da se na te podatke ne možemo uvek sa sigurnošću osloniti. Dajući primer svog istraživanja, gde je odgovore studenata koji su se samoocenili uporedio sa njihovim rezultatima na testu na početku kursa, primetio je da su mnogi lošiji studenti procenili svoje znanje iznad granice testa, dok su bolji studenti ocenili sebe niže u odnosu na postignute rezultate na testu. Blue (1988) je takođe koristio skalu u okviru četiri jezičke veštine na kojoj su se studenti samoocenili. Primetio je da mnogi studenti nisu naviknuti na razmišljanje o jeziku kroz perspektivu četiri jezičke veštine. Uzevši sve pomenuto u obzir, treba biti oprezan ukoliko se kao jedini kriterijum za organizaciju kursa jezika uzima samoocenjivanje (Jordan, 1997: 33).

### *Posmatranje i nadgledanje*

Termin **posmatranje** (engl. *observing*), u okviru koncepta analize potreba, pokriva niz aktivnosti, od posmatranja kako učenici rade određeni zadatak do praćenja pojedinca dok obavlja svoja redovna zaduženja na poslu. Zbog toga posmatranje predstavlja metod kome treba obazrivo prići. Ljudi osećaju izvesnu vrstu pretnje kada neko prati svaki njihov korak iako je svrha analize potreba kvalitetnije obrazovanje. Stoga je bitno, pre nego što se počne sa posmatranjem, objasniti svrhu posmatranja i obezbediti dokument koji garantuje poverljivost podataka da bi se na taj način steklo poverenje ljudi koji će biti posmatrani jer će tako sve njihove aktivnosti biti prirodnije i

opuštenije (Dudley-Evans & St John, 1998: 135). Posmatranjem možemo uočiti poteškoće sa kojima se učenici susreću na časovima engleskog jezika, što takođe možemo učiniti putem analize pisanih domaćih zadatka. Ova metoda izuzetno je prigodna za uočavanje poteškoća u govoru i slušanju, i za identifikovanje studenata kojima nedostaje samopouzdanja i kojima bi bila potrebna dodatna pomoć.

Na sličan način putem **nadgledanja** (engl. *monitoring*) u jezičkoj laboratoriji mogu se utvrditi posebne poteškoće prilikom usmenog izražavanja. Ukoliko se još snimci sačuvaju, mogu poslužiti kao vredan izvor informacija o najčešćim i najkrupnijim greškama, što može poslužiti kao osnova za odlučivanje o najadekvatnijoj metodi podučavanja radi prevazilaženja ovih poteškoća (Jordan, 1997: 33).

Tokom samog časa profesor/nastavnik je više fokusiran da da čas teče svojim tokom i da ispuni ciljeve koji su predviđeni tako da retko kada može da stekne potpunu sliku o svom času, kao što je to moguće kada neko drugi posmatra taj čas i daje svoje viđenje časa. Metoda koja može biti korisna u samoevaluaciji svog časa je postavljanje stalka za kameru ili telefon i snimanje časa. Na taj način, svako može da posmatra svoj čas, da ga proanalizira, zabeleži ono što smatra da je dobro i ono što nije, kao i načine kako da popravi one elemente časa sa kojima nije zadovoljan.

### *Upitnici*

Upitnici koji se koriste u svrhu analize potreba najčešće se daju učenicima da bi ispitali nivo znanja jezika, jezičke veštine, kao i poteškoće na koje učenici nailaze. Međutim, upitnici se mogu koristiti i u svrhu ispitivanja mišljenja sponzora kursa, profesora koji predaju, zaposlenih na departmanu na kojem će se odvijati kurs engleskog jezika, zaposlenih u instituciji u kojoj bi budući student mogao po završetku studija da

radi, itd. Ukoliko se analiza potreba uradi na velikom uzorku, može se dobiti ukupna slika o potrebama studenata (Jordan, 1997). Izrada kvalitetnog upitnika je zahtevan posao, jer je bitno pitanja postaviti tako da ne daju mogućnost za nejasne odgovore. Za svaki upitnik potrebno je prvo uraditi pilot istraživanje i statistički obraditi dobijene podatke da bi se ispitala validnost instrumenta na osnovu kvaliteta dobijenih podataka (Dudley-Evans & St John, 1998; Robinson, 1991).

Ukoliko se oslonimo samo na pitanja zatvorenog tipa, može se desiti da ne steknemo uvid u neke od potreba studenata koje su zaista bitne. Stoga, ukoliko kontekst istraživanja to dozvoljava potrebno je postaviti i pitanja otvorenog tipa ili ostaviti prostor gde ispitanici mogu izraziti svoje mišljenje i uputiti na neke od aspektata nastave ili kursa koje oni vide značajnim, a nisu ponuđeni u upitniku. Upitnike je najbolje kombinovati sa još jednom od ponuđenih metoda prikupljanja podataka, na primer sa intervjuom. Još jedan od ključnih faktora je da li je upitnik anonimn ili ne, jer ukoliko upitnici nisu anonimni, u zavisnosti od položaja u kome se nalaze, ispitanici se mogu ustezati da daju iskrene, kritičke i konstruktivne odgovore. Na kraju, bitno je još dati jasna uputstva kako se popunjava upitnik i naglasiti delove upitnika koji mogu biti zbunjujući, ukoliko ih ima.

### *Strukturisani intervjui*

**Strukturisani intervjui** (engl. *structured interview*) su izuzetno koristan metod analize potreba. Sastoje se od pažljivo koncipiranih pitanja čiji je cilj da izvuku što više podataka o potrebama učenika. Prednost strukturisanog intervjuja je to što se ista pitanja postavljaju svim ispitanicima te se stoga odgovori mogu lako uporediti i uočiti kategorije koje se najčešće javljaju. Takođe nam pružaju mogućnost da postavimo dodatna pitanja i zatražimo pojašnjenje. Iako zahtevaju dosta vremena, obezbeđuju neprocenjive

informacije do kojih na drugi način ne bismo mogli da dođemo. Tokom intervjua, vršilac analize potreba može hvatati beleške ili snimati intervju i kasnije ga transkribovati.

Umetnost je izvući maksimum kvalitetnih informacija u minimalnom vremenu (Dudley-Evans & St John, 1998; Jordan, 1997; Long, 2005). Iz tog razloga, istraživač/intervjuista treba da bude siguran/na da je dobro odabrao kandidate za intervju, da se pripremi za intervju, da proveriti opremu za beleženje podataka tokom intervjua, da ukoliko ne snima intervju zabeleške napravi odmah nakon što se intervju završi, a ukoliko snima, da svoje misli, koje smatra značajnim, beleži tokom intervjua i da nakon intervjua takođe uradi rezime najznačajnijih tačaka intervjua. Pored toga, potrebno je da obavesti ispitanike u koju svrhu će se koristiti podaci i da garantuje tajnost podataka i identitet ispitanika.

### *Dnevnici učenja*

**Dnevnici učenja** (engl. *learning journals*) mogu se koristiti da bi se dobio uvid u iskustvo studenata tokom učenja jer su zasnovani na introspekciji. Koriste se uglavnom kao kvalitativni dodatak upitniku na kraju godine koji obezbeđuje kvantitativne podatke. Tradicionalni upitnik pruža organizatoru kursa uvid do koje mere su učenici zadovoljni kursom i komponentama koje sadrži, dok putem dnevnika učenja možemo saznati u čemu su posebno uživali tokom kursa, šta im je bilo teško, šta nisu razumeli, ponekad čak sa datim objašnjenjima (Jordan, 1997). Međutim, pored mnogobrojnih prednosti koje nose, bitno je istaći da ipak zahtevaju dosta vremena dok se napišu i kasnije analiziraju i svakako zahtevaju kao dopunu još jedan ili više metoda radi dobijanja celokupne slike o analizi potreba (Long, 2005).

### *Studije slučaja*

U društvenim naukama **studija slučaja** (engl. *case study*) predstavlja opisnu analizu osobe, grupe ili događaja (Baxter & Jack, 2008). Putem studija slučaja istraživač može doći do izuzetno vrednih informacija i uvida. Studije slučaja mogu biti vremenski izuzetno zahtevne, ali poput dnevnika učenja mogu obilovati korisnim i značajnim informacijama (Robinson, 1991). Na primer, Dudley-Evans (1991) je analizirao doktorsku tezu jednog studenta, tačnije komentare koje su dali mentor i članovi komisije koji su pregledali rad. Zaključio je da se komentari mogu svrstati u tri kategorije: organizaciju, sadržaj i jezik. Nakon toga došao je do nekoliko podkategorija u okviru svake kategorije. S obzirom da se ispituje samo jedan slučaj, ovo je metod koji takođe zahteva kao dopunu još jedan ili više metoda radi dobijanja celokupne slike o analizi potreba (Long, 2005).

### *Testovi*

Testovi su još jedan vrlo koristan metod prikupljanja podataka za analizu potreba (Jordan, 1997). Sa druge strane, postoje mnoga kontraverzna pitanja o validnosti testova i podataka koje nam pružaju (Long, 2005). Ovde ćemo se osvrnuti samo na tri tipa testa koje navodi Jordan (1977: 33-37): test na početku kursa, tokom kursa i na kraju kursa.

Test na početku studija radi se kada je student primljen u ciljnu obrazovnu instituciju. Test je dijagnostičke prirode i obezbeđuje informacije o jezičkim prioritetima studenata, kao i o tipu kursa EAN koji im je potreban. Mnoge institucije su razvile svoje testove koje koriste u ovu svrhu. Takav test može imati različite oblike, od pitanja sa više



ponuđenih odgovora, do testova koji ispituju gramatiku, vokabular, ili se mogu sprovesti u vidu diktata ili raznih pisanih zadataka.

Do značajnih informacija o napretku studenata može se doći i pomoću neformalnih testova tokom trajanja kursa, što je i odlika većine kurseva koji traju više od četiri nedelje. Iako je primarna svrha ovih testova da motivišu studente tako što će pratiti njihov napredak, oni takođe obezbeđuju vrednu povratnu informaciju o poteškoćama na koje studenti nailaze tokom učenja.

Ukoliko su dobijeni podaci konstruktivno organizovani, *test na kraju godine* pruža informacije o poteškoćama u učenju koje su značajne ne samo predavaču, već i učenicima, jer ako informišemo učenike o oblastima u kojima su pokazali najslabije rezultate, oni mogu to iskoristiti kao sredstvo da porade na tim oblastima i poboljšaju svoje znanje.

Za okvire ove disertacije, tip testa koji smatramo najznačajniji je test na početku studija, tačnije nakon što se studenti upišu na fakultet u našem slučaju. Ovaj postupak daje dovoljno vremena profesoru jezika da utvrdi nivo znanja studenata i na osnovu njega utvrditi proces organizovanja nastave engleskog jezika u skladu sa početnom tačkom znanja studenta u odnosu na ciljeve učenja koje je potrebno ostvariti do kraja studija ili kursa.

### *Evaluacija*

Kao dodatak testu na kraju godine mogu se koristiti i evaluacioni upitnici posebno formulisani i namenjeni za profesora koji je držao kurs i za polaznike kursa. Cilj evaluacionog upitnika je da se proceni uspešnost kursa i da se ukaže na određene aspekte kursa koji bi se mogli poboljšati. Pored toga, takođe se može održati i diskusija između

studenta i profesora na temu šta im se najviše svidelo u vezi sa kursom, a šta najmanje, gde takođe mogu iskrsnuti neke sugestije kako da se kurs u budućnosti učini još boljim (Jordan, 1997). Evaluacioni upitnik je usvojen kao praksa na mnogim visokoobrazovnim ustanovama u Srbiji. Mana evaluacionih upitnika je što ih, na zahtev osoblja fakulteta, mogu popunjavati i studenti koji redovno ne pohađaju nastavu i koji ne mogu biti merodavni za procenu kvaliteta nastave. Međutim na validnost podataka upućuju određeni obrasci dobijenih ocena za određeni kurs, ukoliko se ponavljaju iz godine u godinu.

#### *Istraživanje nakon završetka kursa*

Istraživanje nakon završetka kursa može se izvršiti kada protekne neko vreme i studenti budu na višim godinama studija ili već zaposleni u svojoj struci (Jordan, 1997). Postoji praksa i da se studenti koji su završili studije i zaposlili se u nekim prestižnim kompanijama dovode na časove engleskog jezika da pričaju o situacijama u kojima su koristili engleski i kako su se snašli, šta im je najviše pomoglo od gradiva koje su savladali na časova engleskog jezika tokom studija (Abdygapparova & Shershneva, 2013). Postoji vrlo mali opseg istraživanja na našim prostorima iz ovog domena (Vuković-Vojnović i Mrkšić, 2000), iako je analiza situacija u kojima bivši studenti koriste engleski jezik izvor podataka koji je izuzetno vredan i na kome treba raditi.

Metode prikupljanja podataka u svrhu analize potreba za kurseve EJS su, kao što možemo videti, mnogobrojne. Spomenuli smo samo neke od njih. U našem okruženju najčešće se koriste upitnici i testovi, mada je prisutan rast upotrebe intervjua i dnevnika učenja (Ćirković-Miladinović, 2014). Metod koji je vrlo slabo zastupljen u analizi potreba u svrhu izrade materijala i organizacije nastave EJS je posmatranje, naročito

„**praćenje**“ (engl. *shadowing*) gde se mogu prikupiti podaci o realnim situacijama i diskursima u kojima se koristi EJS (Long, 2005).

### 3.4. PITANJA I KORACI U ANALIZI POTREBA

Pre nego što se krene sa analizom potreba, potrebno je postaviti nekoliko pitanja da bi se imao jasan koncept i plan analize potreba. Jordan (1997: 22-23) navodi sedam pitanja koja je potrebno postaviti pre nego što se započne analiza potreba i deset koraka koje bi trebalo imati u vidu kada je u pitanju analiza potreba da bi se adekvatno raspodelilo vreme i sredstva, i kako bi se razmotrili i drugi faktori koji mogu uticati na tok analize potreba. U pitanjima i koracima dolazi do određenih preklapanja, jer su to zapravo dva pogleda na jedan isti proces, te smo se odlučili da ih predstavimo u vidu liste pitanja koja bi trebalo razmotriti pre početka svake analize potreba i nakon toga uputili na nekoliko koraka koji slede nakon izvršene analize potreba.

#### *(1) Zašto se sprovodi analiza potreba?*

Izuzetno je važno postaviti ovo pitanje, jer nas ono vodi do svrhe analize potreba, tačnije ukoliko radimo analizu potreba trebalo bi da znamo u koju svrhu ćemo iskoristiti dobijene rezultate: da bi se donela odluka u vezi sa tipom nastavnog plana i programa, da bi se odlučilo o sadržaju kursa, da bi se izvršila evaluacija već postojećeg nastavnog plana i programa, da bi se ispitala primenljivost novog nastavnog materijala itd.

#### *(2) Čije potrebe će se analizirati?*

Najčešće se analiziraju potrebe učenika, međutim mogu se analizirati i potrebe profesora jezika ukoliko su nezadovoljni uslovima rada, nastavnim materijalom ili nečim drugim da

bi se data situacija popravila. Takođe, moguće je analizirati potrebe jednog departmana kada je u pitanju nastava engleskog jezika ili potrebe određene institucije ili firme kada je u pitanju željeno znanje jezika zaposlenih u toj instituciji ili firmi.

*(3) Ko vrši analizu?*

Izuzetno je važno reći ko vrši analizu potreba jer je značajan faktor koliko je ta osoba ili tim stručan, koliko iskustvo poseduje i iz koje perspektive osoba ili tim koji vrši analizu posmatra potrebe. Na primer, ukoliko to radi sponzor, on će imati u vidu koja znanja bi polaznici kursa trebalo da demonstriraju da bi odgovorili na potrebe radnog mesta u njegovoj kompaniji, to jest na njihovim budućim radnim mestima.

*(4) Šta će se analizirati?*

Da li će se analizirati ciljna ili trenutna situacija, nedostaci, želje ili će u jednu analizu potreba biti uključeno više pristupa? Neophodan je precizan odgovor pošto on utiče na složenost analize potreba po pitanju više parametara: instrumenata, metoda, izvora, stručnosti izvođača analize, a ponekad i resursa kojima vršilac analize raspolaže i vremena trajanja analize.

*(5) Kako će se sprovesti analiza?*

Postoje razne metode kada je u pitanju analiza potreba, a one su već detaljno razmotrene u odeljku 3.3. ove disertacije.

*(6) Kada će se sprovesti analiza?*

Da li će se analiza potreba sprovesti pre početka kursa engleskog jezika, tokom kursa ili na kraju kursa? Svakako da je moguće sprovesti analizu potreba i na početku i tokom i

na kraju kursa ukoliko se želi ispitati napredak učenika ili uspešnost pristupa nastavi, novog nastavnog plana i programa ili sl. Vreme kada će se sprovoditi analiza potreba je značajno pošto se unapred mora utvrditi kada će se kontaktirati osobe u čijem će se razredu ili grupi sprovoditi analiza da bi se na vreme dobilo odobrenje institucije u kojoj se vrši analiza potreba kao i da se izbegnu raspusti, kraj godine, semestra, ekskurzije (Dabić i Stojanov, 2013).

*(7) Gde će se održavati kurs engleskog jezika?*

Bitno je i naznačiti, to jest utvrditi gde će se odvijati kurs engleskog jezika u okviru kojeg se provodi analiza potreba. Da li je to u sredini koja je poznata učenicima ili je nova? Takođe, da li je u pitanju mračna i mala učionica ili prostrana i svetla, da li je institucija u kojoj se održava kurs blizu mesta stanovanja polaznika kursa ili je daleko. To su sve faktori koji, iako na prvi pogled deluju nevažno, mogu uticati na voljnosti polaznika da posećuju kurs.

*(8) Kako će biti organizovano prikupljanje podataka?*

Ukoliko profesor EJS ili istraživač prikupljaju podatke, to jest sprovede analizu potreba na svojoj grupi učenika ili u svom razredu, nije potrebno da posebnu pažnju posvete organizovanju prikupljanja podataka. Međutim, ukoliko to rade u nekoj drugoj instituciji, potrebno je da tačno utvrde vreme i mesto prikupljanja podataka, kao i da pronađu osobu koja radi u toj instituciji i koja će im u tome pomoći. Korisno je sastati se sa tom osobom lično, pre nego koristiti druge vidove komunikacije poput telefona ili mejla, jer ćemo tako ostvariti bolju saradnju jer ćemo lično predočiti šta nam je sve potrebno i kada (Dabić i Stojanov, 2013).

*(9) Kako ćemo analizirati dobijene podatke?*

Kada se konačno odlučimo za određeni metod istraživanja, bilo da je u pitanju test, upitnik ili intervju, važno je da znamo kako ćemo dobijene podatke kasnije analizirati. Ukoliko su u pitanju kvantitativni podaci koji najčešće podležu statističkoj obradi podataka putem nekog od softvera koji se koriste u tu svrhu, veoma je korisno odneti odabrane instrumente statističaru koji može da proceni da li su instrumenti osmišljeni na dobar način da bi podaci mogli adekvatno da se kodiraju i unesu u sistem radi kasnije obrade. Pored stručnog statističara, za istraživača bi bilo korisno da konsultuje kolege iz svoje branše koji su već vršili statističku obradu podataka. Na primer, nije isto iskustvo statističara koji analizira ekonomske izveštaje i onog koji vrši analizu upitnika sprovedenih u obrazovanju. Takođe, važno je proveriti reference statističara, tačnije pogledati analize koje je statističar već obavio. Ukoliko se ne preduzmu ovi predloženi koraci, moguće je da prikupljanje i analiza podataka prođu uspešno, ali moguće je i da se ispostavi da su podaci dobijeni analizom potreba neupotrebljivi ili da se u malom procentu mogu iskoristiti.

Za kraj ćemo pomenuti samo nekoliko koraka koji nastupaju nakon završene analize potreba. Kada su rezultati analizirani i interpretirani, treba razmisliti o ciljevima analize potreba. Da li smo od analize potreba dobili ono što smo želeli, to jest da li smo ispunili svrhu analize koju smo utvrdili još na samom početku. Ukoliko jesmo, potrebno je razmisliti kako da dobijena saznanja konstruktivno primenimo. Kada primenimo ta saznanja nakon određenog perioda, potrebno je proceniti da li su primenjena znanja uticala da se situacija poboljša u odnosu na situaciju koja je postojala pre primene (Jordan, 1997).

Na osnovu svega prethodno navedenog, možemo zaključiti da je pažljivo razmatranje svakog koraka analize potreba jedan od glavnih preduslova da se ona uspešno obavi i da se potencijalne greške i nepredviđene situacije svedu na minimum.

### 3.5. ZAKLJUČAK

Long (2005: 1) upućuje na sve veću potrebu za engleskim jezikom u poslovnom svetu i na značaj i odgovornost predavača da obezbede odgovarajuću nastavu kako za učenike u školama, studente na fakultetima tako i za poslovne ljude kojima je potreban za užu stručnu oblast kojom se bave. On navodi četiri razloga zbog kojih je važno izvršiti analizu potreba: (1) da bi se odredilo koji materijal odgovara situaciji učenja; (2) da bi se opravdao značaj materijala za sve koji su na neki način uključeni u učenje (profesora, učenike, administraciju, roditelje); (3) da bi se opravdali razlozi za različitosti u potrebama učenika i stilovima; (4) da bi se osmislio nastavni plan i program koji će u potpunosti odgovarati potrebama učenika u datom kontekstu.

Kao što smo videli, analiza potreba podrazumeva niz složenih i međusobno povezanih aktivnosti koje, ako se adekvatno primene, mogu rezultirati kvalitetnim nastavnim planom i programom EJS koji će u potpunosti odgovoriti na potrebe studenata. Ipak, po svemu prethodno predocenom možemo zaključiti da su ove aktivnosti u veoma niskom stepenu zastupljene na našim visokoobrazovnim ustanovama.

U sledećem poglavlju ćemo se osvrnuti na jezičke veštine u okviru kojih je zapravo i ispitana kompetencija studenta koji su učestvovali u istraživanju koje je autorka rada sprovela.

## 4. JEZIČKE VEŠTINE I JEZIK STRUKE

Jezičke veštine i njihov razvoj su izuzetno široka oblast, stoga ćemo se u ovom poglavlju fokusirati samo na razvijanje četiri osnovne veštine (pisanja, govora, čitanja i slušanja) u akademskom i profesionalnom kontekstu<sup>32</sup>.

Akademski kontekst, u ovom slučaju, u najvećoj meri odnosi se na razvijanje veština koje su potrebne za studiranje na engleskom jeziku i osposobljavanje studenata za razne zadatke koji ih očekuju kada je u pitanju slušanje i polaganje stručnih predmeta na engleskom jeziku. U ovom okviru, razvoj jezičkih veština često se u nekim segmentima prepliće i podudara sa veštinama učenja i iz te perspektive jezičke veštine imaju prenosivu komponentu, što znači da se mogu primeniti i na neke druge aktivnosti kada je u pitanju proces učenja pri studiranju, a i kasnije.

Kada je u pitanju profesionalni kontekst, kurs EJS najviše se bavi razvijanjem onih veština koje su potrebne za uspešno funkcionisanje u ciljnim situacijama u okviru sve četiri jezičke veštine i pri tom kao najčešću osnovu nastavne jedinice vide relevantne žanrove i zadatke koji su značajni za uspešno funkcionisanje u **ciljnoj diskursnoj zajednici** (engl. *target discourse community*). Stručni sadržaji koji se obrađuju na časovima EJS, iako primarno usmereni na buduća zaposlenja, takođe imaju cilj da olakšaju savladavanje stručnih sadržaja sa kojima se studenti susreću tokom studiranja.

Nastava engleskog jezika na visokoobrazovnim ustanovama u Srbiji ne poseduje kapacitet niti praksu da se detaljno bavi razvijanjem veština kako u profesionalnom tako i u akademskom kontekstu. Međutim, svesnost o potrebi engleskog jezika, naročito u oblasti tehničkih nauka, svakog dana raste. Nastava stručnih predmeta na engleskom

---

<sup>32</sup> Akademski i profesionalni kontekst u okvirima EJS teško je odvojiti jer se prepliću i međusobno su zavisni. Stoga samo sada u uvodnom delu upućujemo na razlike među njima koje su značajne za okvir ovog rada, dok dalje u poglavlju akademski i profesionalni kontekst nisu posebno naznačeni.



jeziku izuzetno je redak slučaj na visokoobrazovnim ustanovama, ali ipak postoji i više je u najavi<sup>33</sup>. To je trend koji sigurno treba očekivati u godinama koje dolaze i stoga treba imati na umu kako se i za to pripremiti. Iz tog razloga u odeljcima koji slede najmanje pažnje posvećeno je pristupima koji su se bavili razvojem svake od veština kroz vreme, a najviše aktuelnim vidovima nastave i aktivnostima i načinima za što bolje razvijanje kompetencije sve četiri jezičke veštine u akademskom i profesionalnom kontekstu. Na samom početku dat je pregled tradicionalnog i savremenog viđenja jezičkih veština u nastavi jezika struke, nakon čega su obrađene produktivne veštine pisanje i govor, a zatim receptivne čitanje i slušanje u opštem kontekstu i u kontekstu engleskog jezika za nauku i tehnologiju

#### 4.1. TRADICIONALNO I SAVREMENO VIĐENJE JEZIČKIH VEŠTINA U NASTAVI JEZIKA STRUKE

Pristup razvijanju jezičkih veština se kao i sama nastava engleskog jezika struke menjala kroz vreme. Možemo reći da je razvoj tekao od usmerenja na razvoj **pojednačnih** veština (engl. *segregated skills*), preko **integrisanog pristupa veštinama** (engl. *integrated skills*) ka **holističkoj upotrebi jezika** (engl. *whole language approach/holistic teaching*) sa sve češćim akcentom na **upotrebu tehnologije pri podučavanju jezika** (engl. *technology integration in language teaching*).

U prošlosti, kada su metodi učenja stranog jezika često bili zasnovani na ovladavanju samo pojedinim jezičkim veštinama (npr. gramatičko-prevodilački metod) učenje stranog jezika ne samo da nije uključivalo osposobljavanje za realnu komunikaciju, već je jasno odvajalo učenje jezičkog sistema od učenja sadržaja (Mohan

---

<sup>33</sup> Fakultet organizacionih nauka u Beogradu čeka akreditaciju kompletnog studijskog programa na engleskom jeziku, a trenutno postoji nastava za neke stručne predmete na engleskom jeziku (izvor intervju, ispitanik P3).

1986), što je za nastavu jezika struke naročito bitno. Tradicionalno koncipirani programi bili su usmereni na određenu jezičku veštinu, izolovano od drugih, pa i kad su uspevali da obuču učenike u jednoj ili dve jezičke veštine, takav pristup i stečene kompetencije nisu bile dovoljne niti adekvatne da se učenici izvan učionice uhvate u koštac sa zahtevima akademske i profesionalne komunikacije (Oxford, 2001).

Kada je koncipiran **Zajednički evropski okvir za žive jezike** (engl. *Common European Framework for Foreign Languages*) počinju da se pominju različiti termini koji klasifikuju jezičke veštine: receptivne (slušanje i čitanje), produktivne (govor i pisanje), interaktivne (konverzacija i pismena razmena informacija) i medijacijske (prevođenje, rezimiranje, preformulacija i sređivanje teksta). Stoga su se savremeni metodičari stranih jezika i istraživači ove grane primenjene lingvistike složili da je prvobitni model sa samo četiri osnovne jezičke veštine uglavnom bio uprošćen, budući da nije registrovao neke apstraktnije transverzalne veštine i psihološke procese koji ih prate. U stvarnoj komunikaciji dešava se da se istovremeno koristi više veština tvoreći integrisane veštine npr. hvatanje beleški i usmeno prevođenje (Đorović, 2011).

Otuda se, u skladu sa holističkim viđenjem jezika kao pojave, sve više insistira na integrisanju svih jezičkih veština jer je upotreba jezika u stvarnom svetu holistička (Schurr, Thomason, & Thomason, 1995). Stoga, kada se podučava jezik, savetuje se da učenici treba da „zarone“ u čitanje, pisanje, govor i slušanje. Učionica koja daje rezultate bi trebalo da odslikava holizam stvarnog sveta. Stoga je osnovni zadatak profesora jezika treba da bude udaljavanje od separatističkog pristupa jeziku i primena širokog repertoara holističkih aktivnosti u cilju što uspešnijeg učenja jezika.

U skladu sa tim, Arslan (2008: 18) naglašava da holističko podučavanje jezika zahteva tehnologiju iz više razloga. Kao prvo, stvara se autentičnije okruženje za učenje, npr. slušanje se može spojiti sa slikom kao u stvarnom svetu. Kao drugo, veštine se lakše

integrišu, jer raznovrsnost medija omogućava da se čitanje, pisanje, govor i slušanje spoje u jednu aktivnost. Kao treće, studenti imaju veću kontrolu tj. autonomiju u procesu učenja tako što ne samo da uče svojim tempom, već imaju mogućnost da biraju svoj put učenja, i da se kreću napred i nazad na svom putu učenja, u programu koji koriste, imajući takođe i mogućnost da se duže zadrže na oblastima koje im predstavljaju poteškoću, a da preskoče one koje im nisu potrebne ili su ih savladali.

Kada govorimo o jezičkim veštinama i različitim pristupima kojima su bile izložene kroz vreme, svakako je nezaobilazno da se dotaknemo i strategija koje se koriste za razvijanje jezičkih veština i njihovog viđenja nekad i sad. Već je davno prevaziđeno shvatanje da se razvijanjem određene strategije učenja pospešuje sticanje jedne određene jezičke veštine. Danas se većina stručnjaka slaže da svaka strategija može doprineti razvijanju više jezičkih veština, te da podsticanje učenika na korišćenje strategija vezanih za jednu veštinu istovremeno može značajno uticati na bolje postignuće u drugim jezičkim veštinama (Oxford, 1996). To je još jedan od razloga zašto u savremenim pristupima učenju stranog jezika uopšte, pa i jezika struke, prevladava opredeljenje za integrisanje jezičkih veština u učenju i nastavi (Knežević, 2012). Zapaža se prebacivanje težišta sa strogo jezičkih fenomena na proučavanje jezika u komunikaciji, u širem kontekstu interakcije, gde su jezik i zadaci usko povezani sa situacijom u kojoj se koriste (Hyland, 2006). Stoga, na primer, pristup koji je skoro nastao, **akademskih pismenosti** (engl. *academic literacies*) (Lea and Street, 1999) smatra da se veštine uvek nalaze u okviru određenih konteksta i zajednica i čine deo grupne društvene prakse koja zapravo podrazumeva određen način razmišljanja, osećanja, verovanja, vrednovanja i ponašanja.

Kao što možemo videti različita su viđenja koja su se bavila jezičkim veštinama, međutim možemo zaključiti da je jedan od primarnih ciljeva bio i ostao da na najbolji

moćući naćin iskoriste potencijale ućenika da uspešno ovladaju svakom od veština u skladu sa potrebama ućenika.

U narednim odeljcima bavićemo se razvijanjem ćetiri jezićke veštine (pisanjem, govorom, ćitanjem i slušanjem) sa najvećim fokusom na nastavu engleskog jezika u nauci i tehnologiji.

#### 4.2. PISANJE

Sa stalnim porastom dominacije engleskog jezika kao poslovnog jezika i jezika obrazovanja, pisanje na engleskom postalo je izuzetno znaćajno za studente u visokom obrazovanju, kao i u raznim vidovima profesionalne obuke koja ukljućuju i kurs engleskog jezika struke. Bezbroy je pojedinaca širom sveta koji imaju potrebu da ovladaju konvencijama pisanja na engleskom jeziku da bi bolje razumeli i ovladali svojom disciplinom, da bi zapoćeli karijere ili da bi uspešno upravljali putevima svog obrazovanja (Paltridge & Starfield, 2013).

Razvijanje veština pisanja kod inženjera stalna je briga koja traje već nekoliko decenija. Još poćetkom devedesetih, pojavila se prilićno opsežna literatura koja se bavi naćinima kako da se studenti motivišu da pišu i kako da se na odgovarajući naćin upute u pisanje formi dokumentacije koje od njih oćekuju budući poslodavci kao od svršenih inženjera (Mort et al., 2012). Na primer, vodeći ćasopisi u obrazovanju inženjera i jeziku struke (*Journal of Engineering Education*, the *IEEE Journal of Professional Transactions* i *English for Specific Purposes Journal*) sadrže zajedno preko 57 000 radova koje se bave razvojem veština pisanja u nastavnim planovima i programima za inženjere, objašnjavaju žanrove koji su tipićni za inženjerske profile i opisuju pristupe podućavanju tih žanrova (Mort et al., 2012: 1).Uprkos tome, organizacije koje procenjuju kompetencije

diplomiranih inženjera i poslodavci izveštavaju da veštine pisanja nisu na zadovoljavajućem nivou (ABET, 2008; Engineers Australia, 2008). Ovo su podaci o kompetencijama inženjera u Americi i Australiji, dok izveštaje ovog tipa ne nalazimo za diplomirane inženjere u našoj državi i zemljama u regionu. Ipak, postoje autori/ke koje su se bavile kompetencijom studenata tehničkih nauka i razvojem veštine pisanja ovih studenata (Jelić, 2010; Jerković, 2009) koje su došle do sličnih zaključaka i za inženjere na našim prostorima.

Faktori koji mogu uticati na nedovoljnu razvijenost veština pisanja u kontekstu struke su mnogobrojni i raznovrsni (Mort et al., 2012: 2): (1) u kurs nisu bili uvršteni autentični pismeni zadaci; (2) planovi za razvijanje veština pisanja u studijskom programu za inženjere su izrađeni nedosledno i na prečac; (3) veštine pisanja nisu uključene planom i programom u studijski program inženjera; (4) akademsko osoblje nije obučeno da podučava veštine pisanja i da daje studentima povratnu informaciju; (5) veliki je broj studenata koji upisuju studijske programe iz oblasti inženjerstva koji nisu dovoljno vežbali pisanje u prethodnom školovanju; (6) generacije sadašnjih i budućih inženjera sve više žele da uče u digitalnom okruženju, pre nego u tradicionalnoj učionici.

U skladu sa saznanjima navedenim u sklopu poslednjeg faktora na mnogim visokoobrazovnim ustanovama izrađeni su sajtovi ili neki drugi vidovi elektronskog učenja koji čine deo formalnog kursa engleskog jezika (Kitanovska-Kimovska, 2013; Mort et al., 2012) ili su pruženi samo kao pomoć (Ćirković-Miladinović, Dabić, & Suzić, 2013; Pérez-Llantada Auría, 2001). Razlog zašto je bitno raditi na razvijanju veština pisanja u profesionalnom kontekstu je što postoje podaci (Keane & Gibson, 1999; Mort et al., 2012; Petter, 2007, Reimer, 2007) koji upućuju da se vreme koje inženjeri provode pišući na poslu stalno povećava.

Profesori jezika su uvideli da je veliki broj aktivnosti karakterističan za određene discipline i na osnovu toga doneli zaključak da je najbolji način da se studenti pripreme za učenje da im se omogući razumevanje onih zadataka sa kojima će se susresti na engleskom jeziku na svojim studijama i kasnije kada se zaposle, što je dovelo do pokreta koji je više usmeren na ciljne žanrove sa ciljem da se studentima više približi duh i kultura discipline koju su odabrali za svoj budući poziv (Hyland, 2006: 19).

Pedagogija zasnovana na žanru (v. Hammond et al., 1992) uključuje ispitivanje, dekonstruisanje i rekonstruisanje (u grupi i individualno) žanrova ciljne zajednice određene discipline na načine koji obezbeđuju detaljan uvid u razvoj tipova diskursnog znanja koji su neophodni za pisce početnike u određenoj disciplini. Bruce (2011: 129) zaključuje da kursevi zasnovani na žanru imaju tri prednosti: (1) omogućavaju fokusiranje na jedinice jezika iznad rečeničnog nivoa; (2) obezbeđuju usmeravanje na elemente koji se odnose na organizaciju i procedure pisanja određenog žanra; (3) omogućavaju pamćenje jezičkih komponenti kao funkcionalnih obeležja većih jedinica diskursa. Značajni žanrovi u engleskom jeziku za nauku i tehnologiju u domenu veštine pisanja su: **naučni članak** (engl. *research article*), **teze i disertacije** (engl. *theses and dissertations*), **izveštaji u laboratoriji** (engl. *laboratory reports*), i **projektni izveštaj** (engl. *design report*) (Parkinson, 2013: 156). U daljem tekstu ćemo detaljnije govoriti samo o projektnom izveštaju, koji je značajan za okvir ove disertacije.

Marshall (1991) je utvrdio projektni izveštaj kao jedan od tri osnovna pisana žanra u inženjerstvu (preostala dva su **izveštaj o radnom iskustvu** (engl. *work-experience report*) i **uputstvo za upotrebu** (engl. *instructional manual*)). Projektni izveštaj se podučava na konceptu rešavanja problema (engl. *problem-based learning*) i kao takav predstavlja jedan od ključnih ishoda obrazovanja inženjera iz razloga što uvodi studente u jedan od glavnih inženjerskih žanrova na principu rešavanja problema u grupi, onako

kako to zapravo inženjeri rade u praksi. Studenti izrađuju projekat i testiraju ponuđeno rešenje. Sam taj proces opisuju u projektnom izveštaju gde takođe razmatraju izvodljivost i troškove svog projekta i navode tehničku specifikaciju. Veština pisanja dobrog tehničkog teksta kojima bi studenti trebalo da savladaju tokom studija su jasan i koncizan stil pisanja, predstavljanje informacije i ideje na logičan način pri čemu treba imati na umu značaj izgleda pisanog teksta, upotrebu grafika ili drugih vizuelnih formi prezentovanja podataka (Jelić, 2010: 105).

Pored konkretnih pisanih zadataka koje inženjeri obavljaju na engleskom jeziku, poput pisanja dokumentacije, projekata, različitih izveštaja, od njih se svakodnevno očekuje da pismeno komuniciraju sa svojim kolegama na nacionalnom i međunacionalnom nivou (Reimer, 2007). Neefikasna i loša komunikacija na inženjerskim radnim mestima vodi do pogrešnog tumačenja informacija, neefikasnosti i gubitka dragocenog vremena, što može dovesti do poteškoća u rešavanju problema i na kraju rezultirati nepoverenjem i agresijom u isto vreme odajući utisak neprofesionalnosti i neproduktivnosti (Keane & Gibson, 1999). Pri podučavanju budućih inženjera, izbor formi pisane komunikacije koje se podučavaju mora da bude relevantan, treba da se uvede na odgovarajući način i treba da postoje postavljeni standardi kvaliteta po kojima se studenti mogu ocenjivati (Reimer, 2007: 92). Preplavljenost studenata velikim brojem definisanih žanrova vremenom je naišla i na kritike. Kao reakcija na hvatanje u koštac studenata sa velikim brojem žanrova koje se od njih očekuje da savladaju da bi bili uspešni u svojoj ciljnoj diskursnoj zajednici nastao je pokret **akademskih pismenosti** (engl. *academic literacies*) (Lea & Street, 2000). Kao ilustraciju situacije u kojoj se studenti nalaze, Baynham daje primer:

„...izmaltretirani brucoš na koledžu Sestrinstva koji juri sa predavanja na vežbe sa punim rancem fotokopiranih naučnih časopisa, beleški i uputstava za pisanje eseja, kliničkih izveštaja, studija slučaja (Baynham, 2000: 17).“<sup>34</sup>

Ovakav vid iskustva potvrđuje da pisanje i čitanje nisu homogene, međusobno prenosive veštine, koje studenti mogu poneti sa sobom na put kroz različite kurseve i zadatke. Stoga Hyland (2006) konstatuje da svaki student želi da uspe u svojoj profesiji i da se uklopi, ali da on time na neki način gubi u jednoj meri i svoj identitet. Tačnije, uspeh u akademskom svetu podrazumeva predstavljanje pojedinca na način koji njegova disciplina smatra vrednim poštovanja, što podrazumeva usvajanje datih vrednosti i verovanja koje ta disciplina obuhvata. Kao rezultat toga, studenti se često osećaju zbunjeno kada je u pitanju njihovo „ja“ u akademskom svetu jer imaju nedoumicu da li da se predstave onim što zapravo jesu ili onako kako disciplina očekuje od njih.

Ukoliko rezimiramo sve rečeno u vezi sa pisanjem za akademske i profesionalne svrhe možemo zaključiti da je zadatak profesora jezika, kad je u pitanju veština pisanja u EJS, očigledno izrastao u jedan složen i zahtevan zadatak. Zahtevi modernog sveta stalno postavljaju izazove profesorima jezika struke da prepoznaju i shvate da njihov zadatak podrazumeva mnogo više od pukog ispravljanja jezičkih grešaka i „poliranja“ stila (Paltridge & Starfield, 2013). Zapravo, zadatak profesora jezika je da podučavaju ne samo pisanje već određene vrste pisanja koje su vrednovane i koje se očekuju u određenim akademskim i profesionalnim kontekstima.

#### 4.3. GOVOR

Delovalo je da je istraživačka „lupa“, kada su u pitanju produktivne veštine u oblasti EJS, uvek više bila usmerena na pisanje nego na govor. Jedan od faktora koji

---

<sup>34</sup> „The harassed first-year nursing student, hurrying from lecture to tutorial, backpack full of photocopied journal articles, notes and guidelines for an essay, a clinical report, a case study.“



doprinosi ovoj pojavi je taj što se u određenim kontekstima EJS, naročito u okviru EAN, ovladavanje pisanim žanrovima pre nego usmenim smatra važnijim za poslovni uspeh. Međutim, u poslednje vreme tehnologija je omogućila da prikupljanje podataka o različitim tipovima usmene komunikacije postane više nego dostupno (Paltridge & Starfield, 2013: 46).

Kako rezultat te situacije, pogled na učenike, njihove potrebe, i izradu nastavnog plana i programa se menjao. Značajan podatak je da se najveći deo usmene komunikacije na engleskom jeziku odvija između neizvornih govornika engleskog jezika koji ne dele isti maternji jezik. Robinson et al. (2001: 134) objašnjavaju da u ovom vidu komunikacije engleski predstavlja *lingua franca* koji je udaljen daleko od lingvokulturnih normi i identiteta izvornih govornika (Lamb, 2004). Istraživanja su takođe pokazala da kursevi koji imaju za cilj da pokriju sve četiri veštine, veštini govora obično poklanjaju najmanje pažnje (Paltridge & Starfield, 2013).

Vremenom se kao posebna grana izdvojio i **govor za akademske namene** (engl. *Speaking for Academic Purposes*) koji predstavlja zajednički termin za govorni jezik u različitim akademskim prilikama. Pomenuti tip govora obično podrazumeva jezik koji je formalan ili neutralan, i poštuje konvencije vezane za određeni žanr ili aktivnost. Tipične situacije ili aktivnosti su: (1) postavljanje pitanja na predavanjima; (2) učestvovanje na seminarima/u diskusijama; (3) usmeno prezentovanje i odgovaranje na pitanja; (4) verbalizacija podataka i davanje usmenih uputstava na seminarima, radionicama, laboratorijama (Jordan, 1997: 193).

Razvoj sposobnosti za interakciju u akademskom kontekstu, poput postavljanja pitanja i davanja komentara tokom dužih predavanja, kao i sve veća uključenost u diskusije u manjim grupama, pojavili su se kao značajan deo repertoara usmenih veština koje su potrebne studentima EAN (Bruce, 2011: 189-190). Robinson et al. (2001: 348)

tvrde da je većina analiza potreba izvršenih u akademskom okruženju utvrdila značaj interaktivnih, usmenih zadataka zasnovanih na holističkom pristupu, poput diskusija vođenih u malim grupama. Postavljanje pitanja se takođe izdvojilo kao značajna veština jer predstavlja snažno sredstvo kontrolisanja komunikacije. Postavljena pitanja mogu biti različite prirode: traženje informacije (činjenica, podatak, razlog, osećanje), traženje objašnjenja (provera, razumevanje, potvrda), taktičke prirode (radi dobijanja na vremenu, remećenja, ukazivanja na jačinu ili slabost argumenata) i mnoga druga (Dudley-Evans & St John, 1998: 107).

Veoma često, veština govora, u okviru EAN i EJS, ocenjuje se na osnovu prezentacije pripremljenog govora, vođenja seminara ili učestvovanja u unapred zakazanoj debati na času (Paltridge & Starfield, 2013: 177). Iako je dokazano da je studentima potrebna obuka kada je u pitanju usmeno prezentovanje rada, jedan od praktičnih problema koji se javlja je to što prezentacije oduzimaju previše vremena i većinu vremena publika je pasivna. Iz tog razloga, usmene prezentacije bi trebalo koristiti samo kao vid sumativnog ocenjivanja na kraju kursa. Skorašnja istraživanja, poput Kim (2006), pokazala su da u obrazovnom kontekstu i aktivnostima na času nedostaje interaktivna dimenzija

Pripreme mogu „ući na mala vrata“ i prerasti u postepeni, stalni, gradivni proces. Bruce (2011: 189) preporučuje organizovanje mini prezentacija u grupama gde **studente ocenjuju njihove kolege** (engl. *peer evaluation*). Profesori mogu da nadgledaju i da prokomentarišu ocene koje su kolege dale. Te male prezentacije mogu pomoći studentima da se pripreme za velike usmene prezentacije na kraju kursa. U radu na grupi veština koje su potrebne za usmene prezentacije korisno je zajedno sa studentima gledati i snimke video prezentacija i analizirati ih kao modele. Reinhart (2002) je predložio pristup analizi

video prezentacija koji uključuje dekonstruisanje jezika i elemenata sadržaja usmenih prezentacija (engl. *top down approach*) (Mišić Ilić, 2011).

U periodu globalizacije, broj međunarodnih projekata je u porastu te je komunikacija među ljudima koji potiču iz različitih kultura i država, kao i međusobna saradnja, u stalnom porastu, naročito za stručnjake iz oblasti inženjerstva (Reimer, 2007: 89) stoga inženjeri današnjice moraju biti sposobni da komuniciraju međusobno na zajedničkom jeziku. Ovo je posebno značajno iz razloga što se inženjerski projekti sada planiraju i realizuju izvan i preko nacionalnih i kulturnih granica. Znanje i tehničko umeće su svakako važni, ali moraju biti prezentovani na visokom nivou kada je u pitanju usmeno izražavanje (Reimer, 2007: 92).

Žanrovi koji su najbitniji u usmenoj komunikaciji među inženjerima su prezentovanje projektnog izveštaja (v. 4.2), timski sastanci i videokonferencijski pozivi (Kassim i Ali, 2010; Parkinson, 2013; Petter, 2007; Vickers, 2007). Veoma često se projektni izveštaj prezentuje kolegama, nadređenima ili mušteriji za koju je rađen. Dannels (2003), koji se bavio ovim žanrom i posebno istraživao kako ga predaju i ocenjuju profesori jezika struke, došao je do zaključka da iako je cilj bio da se simulira prezentacija projektnog izveštaja u radnom okruženju da su profesori imali akademska očekivanja i da su se studenti u skladu sa tim prezentovali svoj projekat, dok je kod prezentacija u realnom inženjerskom okruženju više naglasak na dobrom prezentovanju novih ideja i alternativnih strategija (Hafizoah & Fatimah, 2010).

S obzirom na ekonomičnost komunikacije putem interneta, vremenom su se videokonferencijski pozivi izdvojili kao najčešći vid komunikacije na međunarodnim projektima među inženjerima (Hafizoah & Fatimah, 2010: 168). Ipak, u kontekstu videokonferencijskih poziva bitno je pomenuti da iako oni primarno aludiraju na veštinu govora, veoma često uključuju i razmenu pisanih poruka, kao i različitih fajlova.

Značajno je i istaći da videokonferencijski pozivi predstavljaju jedan od najsavremenijih načina za obavljanje timskih sastanaka ukoliko su u pitanju multinacionalne kompanije. Prilikom takvih razgovora često se razmatraju različiti tipovi podataka, tabela, dijagrama, rezultata što sveukupno predstavlja još jednu od značajnih vještina koja se očekuje od svršenog inženjera.

Stoga je kao značajna komponenta mnogih kurseva ENT utvrđen **razgovor o podacima i rezultatima** (engl. *verbalising data*). Jordan (1997) ističe da mnogi studenti dostignu tačku gde u čitanju i pisanju podataka, posebno numeričkih, nailaze na malo poteškoća, pošto verbalizovanje numeričkih podataka može biti pravi izazov. Na kraju, od studenata se očekuje, u okviru mnogih disciplina, da umeju da prezentuju i diskutuju kvantitativne i kvalitativne podatke. Jordan stoga predlaže vežbanja koja uključuju različite načine izražavanja brojeva (rednih, osnovnih, razlomaka, formula, jednačina, mera) i grafički prikazanih podataka (grafikone, tabelle, dijagrame, planove i mape), dok Bruce (2011: 187) upućuje na integraciju vještine pisanja i govora pri ovim aktivnostima. Tačnije, aktivnosti izveštavanja o relevantnim podacima ili objašnjavanja nekog procesa, što obično predstavlja komunikativnu svrhu pisanih zadataka, mogu takođe biti osnova za usmeni zadatak koji je isprepletan sa pismenim zadatkom. Takođe, kada se piše neki esej, studenti mogu dobiti zadatak da u okviru svoje grupe prezentuju esej i na taj način ispune komunikativnu svrhu eseja koristeći iste podatke koje su koristili i u pisanom zadatku.

Pored verbalizovanja podataka, potrebno je savladati i upotrebu vizuelnih formi u prezentacijama. Svaka inženjerska profesija se u velikoj meri oslanja na vizuelne forme kao na sredstvo neverbalne komunikacije (Pudlowski, 1993). **Vizuelna pismenost**<sup>35</sup> (engl. *visual literacy*) podrazumeva raspoznavanje i razumevanje vizuelnih formi.

---

<sup>35</sup> Termin *vizuelna pismenost* definisao je Anderson (2002) i podrazumeva sposobnost da se spoznaju informacije bazirane na slikama, da se obrade i razumeju i posedovanje vještina da se komunicira sa drugima putem crteža i modela.

Razumevanje slikovitih pojmova brže je nego razumevanje njihovih napisanih parnjaka iz razloga što njihova piktografska priroda olakšava komunikaciju između ljudi iz različitog jezičkog i kulturnog porekla (Becker & Leemans, 2000).

Na osnovu svega navedenog, nije iznenađujuće što se danas usmene i prezentacione veštine smatraju jednim od najbitnijih **pojačivača karijere** (engl. *career enhancers*). Uprkos tome, mnogi podaci ukazuju na nedovoljno razvijene veštine govora kod studenata (Dakhmouche, 2008; Reimer, 2007). Četiri su osnovna faktora koja mogu značajno doprineti nedovoljno razvijenim komunikacionim veštinama inženjera: (1) nepotpun sadržaj kursa; (2) stav studenata prema komunikaciji; (3) nedovoljno razvijen ili neadekvatan metod podučavanja; (3) nedovoljno prilika da studenti vežbaju komunikacione veštine (Roulston & Black, 1992 u Reimer, 2007: 91). Međutim, vremenom, utvrđeno je da je usmena komunikacija veština koja se može naučiti (engl. *learnable skill*) i da u tom podučavanju **iskustveni metodi** (engl. *experiential method*) uglavnom daju bolje rezultate od čisto didaktičkih (Polack-Wahl, 2000).

Očigledno je da se trendovi, po pitanju najprimerenijih i najkorisnijih aktivnosti za razvijanje veštine govora u akademskom i poslovnom svetu, izuzetno brzo menjaju i da se najviše oslanjaju na najčešće žanrove u okviru svake discipline. Organizovanje takvih nastavnih aktivnosti zahteva stalno usavršavanje profesora jezika struke, kao i saradnju sa stručnjacima iz discipline kojoj je kurs jezika struke namenjen.

#### 4.4. ČITANJE

Veoma često se sposobnost da se pročita tekst, to jest da se dekodira u razumljivu poruku, smatra završenim zadatkom kada je u pitanju aktivnost čitanja. Međutim, dekodiranje je samo jedan elemenat ovog procesa, dok je razumevanje onoga što je dekodirano, kao i sposobnost da se to uradi brzo i efektno, jedan od ključnih elemenata

potpunog ovladavanja veštinom čitanja, a naročito je značajno na višim nivoima obrazovanja. Pitanjem „Kako uspešno i brzo čitati na stranom jeziku?“ lingvisti i metodičari bave se već više od pola veka. Stavovi i metodi su se vremenom menjali, a samim tim i odgovor na ovo pitanje.

Ozbiljnija istraživanja na ovu temu počela su tokom sedamdesetih godina kada se u metodologiji čitanja razvija značajna razlika između dva pristupa ili tipa čitanja. U prvom tipu čitanja koji se kreće **odozdo nagore** (engl. *bottom-up*) čitalac mora najpre prepoznati mnoštvo jezičkih signala, gramatičkih veza, markera diskursa i koristiti mehanizme za obradu podataka kako bi datim elementima pripisao neko značenje. Za ovu vrstu čitanja neophodno je dobro poznavanje jezičkog sistema. U drugom slučaju, čitalac tekstu pristupa **odozgo nadole** (engl. *top down*), silazno, od globalnog ka lokalnom, te sa unapred oformljenim planom preskače delove teksta koji nisu relevantni za njegove potrebe i svrhu čitanja. Kasnije se naglasak prebacuje na interaktivno čitanje, u kojem se oba pomenuta procesa prepliću, *odozgo nadole* kada se predviđaju značenja, *odozdo nagore* kad se ta pretpostavka proverava pomoću jezičkih znanja (Nuttall 1996: 17).

Iako su predočene ideje našle svoju primenu kako u metodologiji opšteg engleskog jezika, tako i u metodologiji stručnog, vremenom su se ipak izdefinisale određene razlike. Jednu od osnovnih razlika utvrdili su Johns i Davies (1983) i ona se ogleda u prelazu sa **teksta kao jezičkog objekta** (engl. *text as a linguistic object – TALO*) na **tekst kao sredstvo za prenos informacije** (engl. *text as a vehicle of information – TAVI*) (Johns and Davies, 1983: 1). Tako tekst više nije krajnji cilj, već sredstvo kojim se stiže do cilja. Pored već pomenutog, sticanje veštine čitanja za potrebe struke i nauke razlikuje se od onog u opštem jeziku još i po tome što se, u zavisnosti od discipline i vrste teksta, žanrovi i registri menjaju i što cilj ove aktivnosti postaje specifičan. Učenik stranog jezika struke čita da bi obavio neki zadatak (tj. naučio nešto,

došao do informacija, osposobio se da nešto izvede ili prikupio potreban materijal za diskusiju, pisanje, učenje (Jordan, 1997).

U skladu sa tim saznanjima razvijane su i različite mikroveštine u okviru veštine čitanja, kao i različite strategije i tehnike. U tu svrhu Jordan (1997: 143-144) daje prikaz osnovnih mikroveština u okviru veštine čitanja:

MIKROVEŠTINE VEŠTINE ČITANJA
- predviđanje, - kritičko čitanje, - izvlačenje zaključaka, - zaključivanje značenja nepoznatih reči, - letimično čitanje da bi se izvukla osnovna ideja autora (engl. skimming), - čitanje na preskok da bi se izdvojila neka informacija iz teksta (engl. scanning), - razdvajanje određenih činjenica od ostalih informacija, npr. relevantnih od irelevantnih, ili ideja autora od stavova i mišljenja drugih, - razumevanje nelinearnih, grafičkih elemenata (dijagrama, tabela i sl.), - razumevanje tekstualne organizacije i jezičko-semantičkih aspekata teksta, - uočavanje unutrašnje povezanosti delova teksta (kohezija, koherentnost), - zapažanje markera diskursa i njihove funkcije u tekstu.

Tabela 8. Mikroveštine u okviru veštine čitanja (Jordan, 1997: 143-144)

Liste veština poput ove bile su, a i dalje su, osnov za pripremu nastavnih materijala za aktivnosti koje se bave veštinom čitanja, s tim što se tematski sadržaji biraju u skladu sa datom disciplinarnom oblašću.

Međutim, nastava čitanja na kursevima za akademske i profesionalne potrebe nije isključivo orijentisana na učenje stručnih sadržaja, već i na sticanje opšte kompetencije čitanja naučno-stručnih tekstova zahvaljujući kojoj učenik stranog jezika struke postaje postepeno autonoman korisnik stručne literature. Nuttall (1996: 55) naziva ovu kompetenciju **veštinom čitanja sadržaja** (engl. *content reading skill*). Veština čitanja sadržaja bavi se razvijanjem sposobnosti korišćenja prethodnih znanja u interpretiranju novog materijala, veštinom uklapanja novostečenih saznanja u već postojeći sistem znanja, vođenjem beleški tokom čitanja, sposobnošću procene značaja informacija iz teksta i njihovo korišćenje, zapažanje i prepoznavanje logičkih odnosa unutar diskursa

(kao što su uzrok, posledica, poređenje, kontrast i sl, i prepoznavanje definicija, generalizacija, primera, objašnjenja i predviđanja u tekstu), razlikovanjem činjenica navedenih u tekstu od mišljenja i stava autora (poznavanje sredstava metadiskursa) i veštinom snalaženja u često veoma složenom vokabularu teksta.

Uprkos različitim teorijama i pristupima veštini čitanja, vremenom se, ipak došlo da zaključka da i dalje „veliki broj studenta ne uspeva da aktivno čita, tj. da ne čita na odgovarajući način“<sup>36</sup> (Alderson, 1984: 1). Zbog sve većeg naglaska na tehnikama čitanja Alderson se zapitao da li je posedovanje nedovoljno razvijenih veština kada je u pitanju čitanje na stranom jeziku problem koji je vezan za čitanje ili jezik. Istraživanja su pokazala da ukoliko neko dobro čita, vlada tehnikama i strategijama čitanja na maternjem jeziku to ne znači da to ume i na stranom jeziku, čak i kada tokom dužeg perioda čita na stranom jeziku (Clark, 1979; Cooper, 1984). Vremenom se došlo do saznanja (Alderson, 1984) da je poznavanje vokabulara ključni sastojak za uspešno čitanje, kako na maternjem jeziku (Freebody & Anderson, 1981) tako i na stranom jeziku (Cooper, 1984), koji doprinosu uspešnom čitanju na akademskom nivou više od bilo koje druge vrste jezičkog znanja, uključujući i sintaksu (Saville-Troike, 1984). Kao rezultat toga nastale su mnoge liste reči poput **opšte lista reči** (engl. *General Service List*<sup>37</sup> – *GSL*) (West, 1953), **univerzitetske lista reči** (engl. *University Word List*<sup>38</sup>) (Nation, 1984) i **liste akademskih reči** (engl. *Academic Word List*<sup>39</sup>) (Coxhead, 2000). Međutim, utvrđivanje *praga* i vođenje studenata preko njega su dve različite stvari tako da su vremenom razvijeni

---

<sup>36</sup> „...most students fail to read adequately.“

<sup>37</sup> Michael West je 1953. objavio svoju već poznatu listu reči pod nazivom *lista opštih reči* u engleskom jeziku. Lista se sastoji od 2000 najkorisnijih reči u engleskom jeziku. Iako je naišla na mnogo kritika iz različitih razloga, istraživanja su potvrdila (Coxhead, 2000) da lista pokriva 80% akademskih tekstova koje je ona proučila. Preporučljivo je za svakog studenta kurseva EAN-e da bude upoznat sa ovom listu. Lista: <http://jbauman.com/gsl.html>

<sup>38</sup> Nation je 1984. godine objavio *listu univerzitetskih reči* koje su tipične za akademske tekstove. Sastoji se od 808 reči koje su podeljene u 11 nivoa. Lista je sačinjena za studente koji planiraju da studiraju u zemljama engleskog govornog područja i ne uključuje ni jednu od reči iz General Service List, tako da je preporučljivo da se uči UWL posle GSL. Lista: <http://jbauman.com/UWL.html>.

<sup>39</sup> Coxhead je 2000. godine sačinila *listu akademskih reči* koja broji 570 glavnih reči (engl. *headwords*), tako da konačna list reči iznosi 3000 reči. Izvor: Lista: <http://www2.islv.ulg.ac.be/exe/awlfrequent.pdf>.



različiti softveri koji omogućavaju samostalno uvežbavanje i učenje reči sa ovih lista u kontekstu i najčešće su bazirani na principu **konkordanci** (engl. *concordance*) (Cobb & Horst, 2001).

Iz toga logično proizilazi zaključak da pri izboru tekstova za studente određene discipline ključan parametar izbora je praćenje tema glavnih stručnih predmeta u okviru studijskog programam koji pohađaju (Bogdanović & Mirović, 2013; Mirić i Đorović, 2013; Shershneva & Abdygapparova, 2013). Pored izbora teksta koji prati teme studijskog programa potrebno je još pokušati obezbediti autentične tekstove koji odgovaraju nivou engleskog jezika koji poseduju studenti (Krashen, 1982; Porcaro, 2013). Da bi se svi ovi kriterijumi zadovoljili neophodno je i konsultovanje sa profesorima koji predaju stručne predmete (Mirić i Đorović, 2013; Hutchinson & Waters, 1987; Jordan, 1997; Porcaro, 2013). U ovom kontekstu, bitno je istaći da je na nivou osnovnih studija utvrđeno da su udžbenici na engleskom osnovni materijal za čitanje studenata prirodnih nauka (Jackson, Meyer and Parkinson, 2006) i inženjerstva (Parodi, 2009), dok su Laventhal i Mynatt (1987) otkrili da studenti na višim godinama studija softverskog inženjerstva čitaju čak i naučne članke.

Ipak, postoje i podaci da interesovanja studenata nisu u dovoljnoj meri ispitana kada je u pitanju materijal za čitanje. Nuttall (1996: 128) ističe da su brzina, razumevanje i uživanje usko povezani jedan sa drugim i sa količinom vežbanja koju čitalac dobija. Ukoliko čitanje učenicima pričinjava zadovoljstvo, oni će naći vreme da nešto pročitaju čak i ako su zauzeti. Kod studenata informacionih tehnologija u Srbiji primećen je visok nivo intristične motivacije kada je pitanju čitanje sadržaja na engleskom jeziku u slobodno vreme, uglavnom žanra naučne fantastike i fantazije (Dabić, 2014b). Istraživanja u svetu koja se bave temom alternativnih tekstova za inženjera potvrđuju ova saznanja (Yang, 2002; Diaz-Santos, 2000). Ovakvi tipovi tekstova nude mogućnost

uvežbavanja komunikacionih veština, razvijaju maštu studenata i proširuju razumevanja konteksta i disciplina koji su izvan trenutnog inženjerskog domena. Ukoliko se odabere materijal iz književnosti na engleskom jeziku koji ne budi interesovanje studenata, rezultati u usvajanju jezika i voljnosti za komunikaciju neće biti na odgovarajućem nivou (Erten, 2014).

Kada pođemo od samog početka odeljka, zapravo od konstatacije da studenti uglavnom posmatraju proces čitanja kao proces dekodiranja teksta u smislenu poruku, nije iznenađujuće što Jordan zapaža da se u svim oblicima samoocenjivanja ili upitnika čitanje pokazalo kao veština koja izaziva najmanje poteškoća, ali da to ne znači da studenti ne nailaze na poteškoće pri čitanju (Jordan, 1997: 51). Međutim, kada je u pitanju situacija u nastavi jezika struke u Srbiji, možemo reći da je reč „poteškoće“ eufemizam iz više razloga. Kao prvo, uprkos važnosti koja se u teorijskim razmatranjima pripisuje aktivnom pristupu tekstu, čitanje se uglavnom tretira isključivo kao vežba za proveru jezičke kompetencije. Kao drugo, zadatak onoga ko uči da čita na stranom jeziku jeste transfer sposobnosti stvaranja hipoteza u vezi sa tekstem u domen čitanja na stranom jeziku. Iskustvo je pokazalo da ta sposobnost kod studenata nije dovoljno razvijena ni u maternjem jeziku, kao ni veština samostalnog izdvajanja i organizovanja podataka u vidu beleški, rezimea, mapa teksta i sl. (Đorović, 2011; Đorović i Mirić, 2011).

U pedagoškom smislu, ova kompetencija samostalne interakcije sa tekstem vrednija je od korišćenja podataka iz teksta koje je nastavnik izdvojio i predstavio. Nastavnici jezika struke, naime, često, zbog jezičke kompleksnosti teksta, pomažu učenicima određujući i organizujući glavne informacije umesto njih (Flowerdew and Peacock 2001: 186). Učenici dobijaju gotov, prečišćen tekst i nemaju pravu sliku o tome kako se stručni tekst obrađuje, ne uvežbavaju strategije razumevanja, interpretiranja i

korišćenja teksta koje će im u budućem radu biti neophodne. Pomoć u analizi i obradi teksta možda jeste neophodna u prvoj fazi nastave čitanja na stranom jeziku struke, ali kasnije ne doprinosi samostalnom razvoju učenika (Nuttall 1996; Flowerdew and Peacock 2001).

#### 4.5. SLUŠANJE

Podučavanje veštine slušanja u poslednje vreme privlači mnogo više pažnje nego što je to bio slučaj u prošlosti. Danas veliki broj svetski priznatih ispita engleskog jezika uključuje komponentu slušanja, time priznajući veštinu slušanja kao jednu od ključnih komponenti kompetencije drugog ili stranog jezika (Paltridge & Starfield, 2013). Veština slušanje se zanemaruje i u pogledu istraživanja i pažnja se usmerava primarno na govor i pisanje. Iznenadjuća je činjenica da je veština slušanja veština koja se najviše koristi u svakodnevnom i u profesionalnom životu. Tačnije, više od 45% dnevne komunikacije se provodi u slušanju, 35% na govor, 16 % na čitanje, a samo 9% na pisanje (Feyten, 1991: 174). U poslovnom svetu je sličan, ali malo drugačiji omer: 45% na slušanje, 30% na govor, 15% na pisanje i 10% na čitanje (Reimer, 2007: 92)

Cilj instrukcija u aktivnostima posvećenih veštini slušanja jeste da razviju **aktivne slušaocce** (engl. *active listeners*) (Brown, 2006). Termin aktivni slušaoci upućuje na nekoga ko na razuman način konstruiše značenje na osnovu nedovoljno definisanog inputa i prepoznaje kada je potrebno doći do konkretnih informacija koje su im potrebne. Aktivan slušalac, zapravo, traži informaciju koja mu je potrebna (Brown, 1990: 172). Slušanje se odvija na različite načine u različitim vremenima jer se razlozi za slušanje menjaju od jednog događaja slušanja ili konteksta do drugog. Vešti slušaoci će koristiti veliki broj veština koje im omogućavaju da postignu željeni cilj razumevanja. Kao osnovne veštine slušanja i razumevanja Vandergrift i Goh (2012) navode: (a) slušati

obraćajući pažnju na detalje, razumeti i identifikovati određenu informaciju; (b) slušati osnovne ideje, razumeti i sumirati ključne tačke teksta; (c) slušati tražeći poentu i razumeti poruku teksta; (d) slušati i pretpostavljati popunjavajući praznine tako što se koriste znanja o jezičkim oblicima i njihovoj upotrebi, kao i relevantna prethodna znanja; (e) slušati i predviđati očekujući šta sledi i (f) slušati selektivno obraćajući pažnju na određene delove poruke ignorišući ostale delove.

Slušanje u okvirima EJS, kada je u pitanju konstruisanje značenja, ima puno sličnosti sa slušanjem u okviru engleskog kao drugog jezika. Razlike između ova dva tipa slušanja nalazimo u dodatnim veštinama i stručnom tipu znanja potrebnim za **akademsko slušanje** (engl. *academic listening*) i za slušanje potrebno u situacijama sa kojima se studenti mogu susresti na svojim budućim radnim mestima. Prvo ćemo se pozabaviti slušanjem u akademskom kontekstu nakon čega ćemo preći na slušanje u svetlu budućih poslovnih situacijama u kojima se mogu naći budući inženjeri.

Engleski je jedan od vodećih jezika u visokom obrazovanju i u akademskom diskursu. Jezik je univerzitetskih predavanja kao i najčešći jezik međunarodnih konferencija i seminara širom sveta. Ovladavanje stranih neizvornih govornika razumevanjem **govornog akademskog diskursa** (engl. *spoken academic discourse*) na engleskom jeziku predstavlja značajan korak u usvajanju i širenju akademskog znanja i promovisanju akademske razmene (Flowerdew, 1994: 1).

Akademsko slušanje je na našim prostorima značajno, naročito na tehničkim fakultetima, iz razloga što je engleski jezik osnovni medijum prenosa informacija o najnovijim tehnologijama (Dabić, Suzić, & Ćirković-Miladinović, 2013). Već smo istakli značaj razvijanja veštine čitanja, radi što uspešnijeg praćenja novih znanja i tehnologija, ali veština slušanja nije nimalo manje važna iz najmanje dva razloga. Kao prvo, studenti sve češće koriste audiovizuelne izvore za savladavanje gradiva i za nadogradnju svog

znanja (Dabić, 2014a). Kao drugo, u budućnosti, naročito na tehničkim fakultetima, može se očekivati nastava određenih stručnih predmeta na engleskom jeziku ili čak ponuđen ceo studijskih program na engleskom jeziku koji bi omogućio lakšu razmenu studenata, kao i doškolovanje na univerzitetima u inostranstvu.

Ukoliko se pomenuto postigne, mora se imati u vidu da u tom kontekstu predavanje ostaje centralni vid širenja znanja ili kako Waggoner (1987: 7) naziva predavanje „centralni ritual kulture učenja“. Stoga je već postojećem repertoaru spomenutih veština slušanja potrebno dodati još nekoliko koje su potrebne za akademski okvir slušanja: studenti treba da nauče da prepoznaju nagoveštaje određenih tipova diskursa koji duže traju (npr. predavanje), da umeju da hvataju beleške dok slušaju i da integrišu dolazeće poruke sa informacijama iz drugih izvora poput beleški sa predavanja ili datih referenci (Flowerdew, 1994; Flowerdew & Miller, 2005, Richards, 1983). Konkretno kada su u pitanju predavanja za studente iz oblasti nauke i tehnologije primećeno je da nisu dovoljno zasnovana na konceptu postavljenog problema i rešenja, kako u nastavi engleskog jezika, tako i nastavi stručnih predmeta. Utvrđeno je da studenti razumeju ključne tačke, ali da nisu sposobni da razumeju kako su međusobno povezane (Olsen & Huckin, 1990).

Pre nego što razmotrimo pitanje izbora materijala za slušanje u nastavi engleskog jezika za buduće inženjere potrebno je prvo da uputimo na dva koncepta slušanja koje predočava Richards (2008: 2): (a) slušanje kao **razumevanje** (engl. *comprehension*) i (2) slušanje kao **usvajanje** (engl. *aquisition*). Slušanje kao razumevanje je tradicionalan način poimanja procesa slušanja teksta na stranom jeziku koji se bazira na pretpostavci da je primarna funkcija slušanja da potpomogne razumevanje govora. Kasniji pogledi na proces slušanja vide slušanje kao okidač koji dalje podstiče razvoj usvajanja drugog jezika. Ipak, da bi proces usvajanja bio moguć potrebno je prilagoditi ili odabrati

materijal koji odgovara nivou znanja studenata, to jest obezbediti **razumljivi input** (engl. *comprehensible input*) (Krashen, 1982: 2).

Pored razumljivog inputa, materijal za nastavu opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke za studente informacionih tehnologija trebalo bi da bude **dostupan**<sup>40</sup> (engl. *available*) i **dobre brzine i kvaliteta** (engl. *good speed and quality*) (Dabić, 2014b: 2092). U skladu sa tim, skorašnja istraživanja koja se bave materijalima za slušanje u nastavi engleskog jezika struke, u okviru različitih disciplina, izveštavaju da iako se pretpostavlja da bi predavači jezika struke trebalo da imaju pun pristup raznovrsnim tehnologijama koje omogućavaju studentima da usvajaju i uče jezik van učionice, to ipak nije slučaj (McDonough, 2010). McDonough je u svom istraživanju zaključio da informacione tehnologije, sa Internetom kao ključnim faktorom, imaju važnu ulogu u većini aktivnosti studenata i u podršci koju profesori jezika daju nastavi jezika (McDonough, 2010: 464; Ivanova, 2013).

Krashen (1985) je još pre trideset godina tvrdio da je input koji učenici dobijaju u učionici nedovoljan i da bi učenici sami trebalo da traže dodatni input na stranom jeziku. Ova tvrdnja se posebno odnosi na okruženja u kome studenti nemaju puno prilika da koriste engleski jezik van učionice. U današnje vreme, mobilni telefoni, laptopovi i druga savremena tehnološka pomagala mogu obezbediti takve prilike za sve četiri jezičke veštine, a naročito za veštinu slušanja. Stoga, nije iznenađujuće, što se ovaj tip dostupnosti raznovrsnih sadržaja, koja podrazumeva pristup u bilo koje vreme i sa bilo kojeg mesta, koristi u velikoj meri u podučavanju engleskog jezika (Chinnery, 2006; Naismith, Lonsdale, Vavoula, & Sharple, 2004; Masanori, et al., 2011; Roschelle, 2003; Bayrakci & Aslan, 2014; Bekleyen & Hayta, 2014).

---

<sup>40</sup> Svojstvo dostupnosti ima dve dimenzije: da je studentima obezbedjena onlajn adresa preko koje mogu pristupiti samostalno i da to mogu uraditi preko različitih modernih uređaja i sa bilo kog mesta.

Zapravo, mnogi studenti sami, bez podsticaja profesora jezika, veliki deo svog vremena provode prateći različite sadržaje na engleskom jeziku. Vole da na engleskom jeziku slušaju određene sadržaje, poput audio knjiga, filmova i muzike, i prate ih iz čistog zadovoljstva i zabave čime je engleski jezik postao deo njihove kulture življenja i odrastanja (Balenović, 2011; Pinter, 1995; Miškulin-Čubrić, 2002). Stoga nije iznenađujuće što sadržaji ovakvog tipa postaju deo nastave engleskog jezika (Nigoević, Pejić, & Pejić, 2014).

Iako, određen deo znanja engleskog jezika može biti usvojen neformalno u okviru slobodnog vremena studenata i putem sadržaja zabavnog karaktera čak i u formalnoj nastavi, izražena je velika potreba za praćenjem uskospecijalizovanih sadržaja koji su **u vezi sa stručnim predmetima** (engl. *domain content*) (Dabić, 2014a: 2092; Bogdanović & Mirović, 2013; Dragoescu & Stefanović, 2010). Ti sadržaji uključuju teme i rečnik koji je već poznat studentima, ako ne na engleskom onda na maternjem jeziku što omogućava studentima da diskutuju i izvršavaju različite aktivnosti u cilju usvajanja te materije na engleskom jeziku, kao i razvoj jezičkih veština u profesionalnom kontekstu.

Pored toga, ukoliko je to moguće, nakon ispitivanja nivoa znanja studenata (Krashen, 1982), treba obezbediti rad na autentičnim materijalima (Ellis, 2003). Ellis smatra da stepen do kojeg materijal odslikava aktivnosti u društvu određuje i autentičnost u obrazovanju u oblasti stranih jezika. Prethodna istraživanja (Field, 1998; Herron, Morris, Secules, & Curtis, 1995) ukazuju da autentičnost materijala u podučavanju stranih jezika poboljšava usvajanje jezičkih veština. Baveći se značajem autentičnosti materijala snimaka timskih sastanaka, Angouri (2010) je poredeći snimke inženjerskih sastanaka sa njihovim reprezentacijama u udžbenicima primetio razlike i zbog toga savetuje predavače EJS da koriste autentične materijale kao dodatak udžbeniku. Pri tom

je bitno naglasiti i značaj **prethodnog znanja** (engl. *background knowledge*) u razumevanju autentičnih materijala za slušanje (Anderson & Lynch, 1988).

Pored samog tehničkog znanja i ovladanja stručnom terminologijom na engleskom, buduće inženjere na budućim radnim mestima očekuju zadaci poput razgovora o konkretnim tehničkim problemima i rešenjima i rad na projektima sa inostranim partnerima gde se ne očekuje samo da izlože svoje ideje i stavove, već i da razumeju u potpunosti svog sagovornika, da brzo reaguju i adekvatno odgovore (Rogerson-Revell, 2007; Reimer, 2007). Kline (1996: 8) dalje ističe da je slušanje ključna veština na radnom mestu i kao takva je od vitalnog značaja za sve profesije, pa i za inženjere. Slušanje uključuje prijem i ispravno razumevanje usmene poruke i bez uspešnog slušanja i ovladanih veština slušanja, usmena poruka može biti neprimećena ili se pogrešno razumeti i na taj način omesti proces komunikacije. Pogodne aktivnosti za razvoj veštine slušanja u ovom kontekstu su najčešće organizovane u vidu zadataka u timu (Kline, 1996).

Kao što smo na samom početku odeljka spomenuli, između razvijanja ključnih veština slušanja u opštem engleskom jeziku i EJS ne postoji puno značajnih razlika, osim onih koje nalazimo u dodatnim veštinama i stručnom tipu znanja potrebnom za akademski kontekst slušanja (Dudley-Evans & St John, 1998; Jordan, 1997). Kada je u pitanju veština slušanja na kursevima jezika struke, koji su najviše orijentisani na ovladavanje ciljnim veštinama potrebnim za konkretne buduće radne zadatke, akcenat je na slušanju autentičnih materijala koji uključuju govornike engleskog jezika širom sveta gde slušaoci mogu da čuju širok dijapazon akcenata i jezičkih struktura koje više ne odlikavaju govor samo izvornih govornika (Badger, 2012; Dabić, 2014a). Iz toga se može izvesti zaključak da su razvoj opšte veštine slušanja i razvoj veštine slušanja u



okviru stručnog engleskog jezika međusobno povezani i da stoga razvoj slušanja u okviru EJS treba posmatrati kao „dodatak“ grupi veština slušanja koje učenik već poseduje.

#### 4.6. ZAKLJUČAK

Iako su veliki broj godina produktivne veštine (pisanje i govor) zauzimale primat u nastavi EJS, došlo je do promene perspektive, tako da su veština čitanja, a naročito veština slušanja „isplivale“ kao podjednako bitne nudeći velike mogućnosti u maksimalnom korišćenju potencijala učenika EAN i EJS u cilju povećanja celokupnog znanja jezika. Veliki korak napravljen je i u metodologiji jezičkih veština koja trenutno nudi širok dijapazon mogućnosti za realizaciju nastave za svaku veštinu zasebno, kao i za integrisanu i holističku primenu. Međutim, širok dijapazon ponekad ima i kontra efekat, jer za profesore EAN i EJS nije lako da u tom mnoštvu naprave pravi izbor odgovarajućih strategija i nastavnih metoda. Moderne tehnologije takođe nude mnoštvo mogućnosti profesorima za podučavanje, a studentima za učenje. Stoga je pre početka kursa engleskog jezika, bitno posvetiti jedan deo i planiranju metoda koje će se koristiti pri razvijanju jezičkih veština.

Poglavlje Jezičke veštine i jezik struke je poslednje poglavlje iz teorijskog okvira disertacije. Poglavlje koje sledi, Metodologija istraživanja, daje detaljan opis metoda i tehnika prikupljanja i analize podataka postavljajući metodološki okvir u kojem je istraživanje izvršeno.

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U prethodnim poglavljima dat je pregled literature i vladajućih stavova u oblasti jezika struke, analize potreba i jezičkih veština. Poglavlje *Metodologije istraživanja* usresređeno je na nekoliko bitnih aspekata metodologije koja je primenjivana tokom istraživanja za ovu disertaciju. Naime, neophodno je opisati pretpostavke, postulate, pravila i metode koji su korišćeni u prikupljanju podataka, analizi i prezentaciji rezultata, kao i opravdati izbor celokupne paradigme u okviru koje je istraživanje izvršeno.

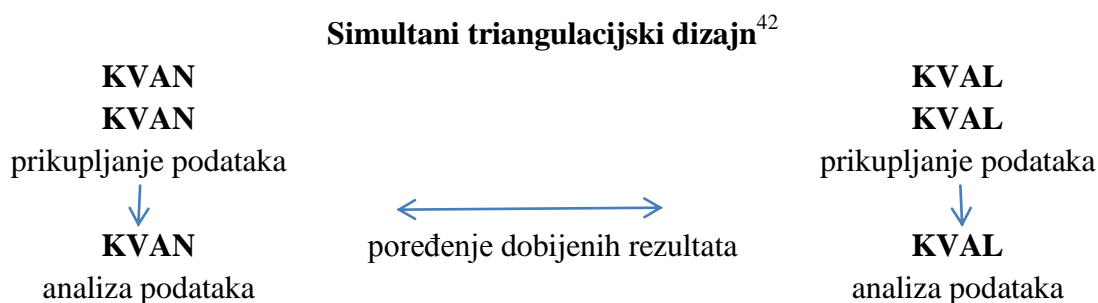
### 5.1. METODE MEŠOVITOG ISTRAŽIVANJA

**Mešovite metode istraživanja** (engl. *mixed-method research*) ili multi strategijsko istraživanje obuhvata integraciju kvantitativnih i kvalitativnih metoda istraživanja u jednoj studiji. Iako je moguće kombinovati više metoda, uglavnom se kombinuju ankete/upitnici i kvalitativni intervjui (Bryman, 2006). Greene et al. (1989) ističu pet prednosti kombinovanja kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja: (1) triangulacija (metodi i izvori podataka), (2) komplementarnosti (rezultati jedne metode sa rezultatima druge), (3) razvoj (rezultati jednog utiču na korišćenje drugih), (4) reformulacija (pitanja ili rezultati iz jedne metode sa pitanjima ili rezultatima iz druge metode) i (5) širina (dobijanje na širini opsega istraživanja kroz kombinaciju različitih metoda).

Osnovna odlika mešovitih metoda istraživanja je da se svaka komponenta dizajna istraživanja može preispitati ili modifikovani tokom istraživanja. To je i više nego korisno, iz razloga što u praksi nije uvek izvodljivo unapred predvideti sve komponente dizajna istraživanja i logički sprovesti sve strategije po planu jer na istraživanje utiču mnoge **interesne grupe** (engl. *stakeholders*) - istraživači, učesnici, organizacije. Tako da možemo reći da je istraživanje proces koji se razvija kako istraživanje odmiče i stoga bi dizajn

istraživanja trebalo da bude fleksibilan čak iako su ciljevi istraživanja strogo unapred postavljeni. Na kraju, značajno je još istaći da mnoge aktivnosti, koje čine istraživanje, kao što su prikupljanje i analiza podataka, razvijanje teorije, produblјivanje istraživačkih pitanja, identifikovanje i rešavanje validnosti i etičkih pitanja obično se manje ili više odvijaju istovremeno i utiču jedni na druge (Maxwell, 2005).

Dizajn istraživanja uključuje donošenje odluka o tome šta je najbolje rešenje ili izbor za određeni kontekst. O’Leary (2004: 89) u vezi sa dizajnom istraživanja kaže sledeće: „Vaš dizajn može u potpunosti odgovarati na vaše pitanje i biti u okviru oblasti kojom vladate, ali ukoliko ne rešite etička pitanja, nemate dovoljno vremena i adekvatnih izvora, odnosno neophodnog pristupa, vaš dizajn neće moći da vas dovede do odgovora.“<sup>41</sup> Creswell and Plano Clark (2007) identifikovali su četiri osnovna tipa dizajna u okviru mešovitih metoda istraživanja koja su razmatrali na osnovu tri parametra: vremena, težine i mešanja podataka, to jest trenutka kada se podaci integrišu. Dizajn istraživanja koji smo odabrali za ovo istraživanje je **simultani triangulacijski dizajn** (engl. *Concurrent Triangulation Design*) po ugledu na koncept koji je dao Creswell (2009: 210). Koncept ovog tipa dizajna možemo videti na Slici 5:



Slika 5. Prikaz simultanog triangulacijskog dizajna (Creswell, 2009: 210).

<sup>41</sup> „Your design may be completely appropriate to your question and be within your comfort zone, but if you find yourself without ethics approval, enough time, adequate resources, or necessary access, your design won’t be able to lead you to answers“

<sup>42</sup> KVAN (engl. QUAN) i KVAL (engl. QUAL) su prilagođeni prevodi skraćenica koje Creswell koristi pri definisanju različitih tipova dizajna istraživanja. Pun termin je QUAN - quantitative i QUAL – qualitative.

U predstavljenom dizajnu istraživanja istraživač simultano sakuplja i kvantitativne i kvalitativne podatke i onda poredi dve baze podataka da bi utvrdio da li je došlo do poklapanja podataka, razilaženja podataka ili kombinacije prethodna dva slučaja. Neki autori ovaj tip poređenja podataka nazivaju **potvrda** (engl. *confirmation*), **unakrsna validnost** (engl. *cross-validation*) ili **potkrepljivanje** (engl. *corroboration*) (Green, Caracelli & Graham, 1989; Morgan, 1998).

Drugi parametar razmatra **težinu podataka** (engl. *data weighing*). Koncept **simultanog triangulacijskog dizajna** podrazumeva obično jednaku težinu kvantitativne i kvalitativne komponente. Za naše istraživanje možemo reći da je ovo slučaj po obimu dobijenih podataka, međutim ne i po kvalitetu podataka. Kvalitativni podaci (dobijeni analizom intervjua) u našem istraživanju predstavljaju najveći izvor saznanja dok su kvantitativni podaci komplementarni kvalitativnim, ali ne pružaju toliki stepen novih saznanja poput kvalitativnih.

Poslednji parametar odnosi se na trenutak **mešanja** (engl. *mixing*) ova dva tipa podataka. Kod ovog tipa dizajna istraživanja do mešanja podataka obično dolazi pri interpretaciji ili diskusiji rezultata. Princip prikazivanja podataka u studijama ovog tipa je da se prvo prikazuju kvantitativni podaci, nakon kojih slede kvalitativni koji ih potkrepljuju ili opovrgavaju Creswell (2009: 211). U ovoj disertaciji, nakon što su rezultati kvantitativnih i kvalitativnih podataka zasebno prikazani, dobijeni rezultati se prvi put integrišu u odeljcima Zaključci i komentari nakon svake od obrađenih ključnih celina u poglavlju Analize rezultata.

## 5.2. TOK ISTRAŽIVANJA

Razlog zbog kojeg se autorka disertacije odlučila za simultani triangulacijski dizajn je što je želela da istraživanje, koje je obuhvatilo pet gradova i osam departmana,

sprovede u zimskom semestru akademske godine 2011/2012. Znatan broj lokacija istraživanja i ograničeno vreme nisu pružili mogućnost prvobitne obrade kvantitativnih podataka, čiji bi se rezultati iskoristili za moguću reformulaciju istraživačkih pitanja pre prikupljanja podataka kvalitativnim metodama.

Istraživanje je započeto 15. novembra 2011. godine na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu. Do kraja zimskog semestra podaci su prikupljeni sa svih fakulteta osim sa Elektrotehničkog fakulteta u Beogradu i Fakulteta tehničkih nauka u Čačku. Podaci na Elektrotehničkom fakultetu su prikupljeni 03. aprila 2012., a na Tehničkom fakultetu u Čačku 04. aprila 2012. Prikupljanje podataka u Čačku bilo je dogovoreno za decembar, ali su neočekivani zdravstveni problemi kontakt osobe to onemogućili. Na blagovremeno prikupljane podataka u Beogradu su uticale poteškoće u pronalaženju kontakt osobe koja bi omogućila autorki da anketira i intervjuiše ispitanike. Situaciju su još dodatno pogoršali vremenski uslovi u februaru, kada je Srbija tog februara bila okovana ledom i snegom, tako da su kontakti obnovljeni tek početkom letnjeg semestra i preostali deo istraživanja zakazan za početak aprila 2012. kada je uspešno i obavljen.

Istraživanje bi bilo sprovedeno na vreme da se autorka rada bolje organizovala pre početka istraživanja, na šta i sama upućuje u svom radu (Dabić & Stojanov, 2013: 229) gde navodi korake koje bi trebalo preuzeti pre početka obimnijeg istraživanja koje uključuje više lokacija i mešovite metode istraživanja: (1) potrebno je uvek naći kontakt osobe za svaku instituciju (mesto istraživanja) pre početka istraživanja; (2) izuzetno je korisno naći se sa kontakt osobom lično, jer će u tom slučaju biti spremnija da vam izađe u susret i pomogne; (3) potrebno je utanačiti sve detalje plana istraživanja sa kontakt osobom/ama i proveriti da li je kontakt o

soba u potpunosti razumela dogovor; (4) uvek računati da će biti potrebno više vremena da se istraživanje sprovede nego što je planiralo, tako da je uvek potrebno ostaviti malo prostora ukoliko dođe do određenih poteškoća ili nepredviđenih situacija koje otežavaju sprovođenje istraživanja zbog čega je takođe bitno ne počinjati istraživanje blizu kraja semestra ili uoči nekih praznika; i (5) korisno je pročitati literaturu koja se odnosi na pouzdanost istraživanja i etičke principe pre početka istraživanja.

### 5.3. UZORAK

#### 5.3.1. Odabir uzorka

Kvalitet sprovedenog istraživanja ne zavisi samo od odabrane metodologije i instrumenata već i od podobnosti uzorka (Morrison, 1993: 112-117). Pitanja u vezi sa uzorkom direktno proizilaze iz definisanja populacije na koju će se istraživanje fokusirati. Istraživač mora da donese odluku u vezi sa odabirom uzorka veoma rano pri planiranju koncepta istraživanja. Faktori poput troškova, vremena i dostupnosti često sprečavaju istraživača da pokupi podatke iz cele populacije. Stoga potrebno je da istraživači dođu do potrebnih informacija od manje grupe u okviru populacije na takav način da saznanja do kojih dođu budu reprezentativna za celu populaciju. Ta manja grupa zapravo predstavlja **uzorak** (engl. *sample*) (Cohen, Manion, & Morrison, 2005: 109).

Izbor odgovarajućeg metoda selekcije uzorka zavisi od cilja studije. Pošto se ova disertacija zasniva na analizi potreba potrebno je pre nego što krenemo na detaljan opis uzorka reći kako smo se odlučili za ciljnu populaciju iz koje smo odabrali uzorak i zbog čega smatramo da ovaj uzorak može pružiti potrebna znanja o potrebama studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji.

U našem slučaju, kvantitativni uzorak, iz koga su kasnije proizašli poduzorci kako u okviru kvantitativne analize, tako i u okviru kvalitativne, uključuje 785 studenata informacionih tehnologija II i III godine studija, 37 profesora i 40 asistenata na sledećim visokoobrazovnim ustanovama: Fakultetu organizacionih nauka i Elektrotehničkom fakultetu u Beogradu, Fakultetu tehničkih nauka, Prirodno-matematičkom fakultetu i Visokoj tehničkoj školi strukovnih studije u Novom Sadu, Tehničkom fakultetu „Mihajlo Pupin“ u Zrenjaninu, Fakultetu tehničkih nauka u Čačku i Visokoj tehnološkoj školi strukovnih studija u Šapcu.

Smatramo da je ovo reprezentativan uzorak iz više razloga. Kao prvo, uključuje departmane na visokoobrazovnim ustanovama iz različitih delova Srbije (Banat, Bačka, istočna i centralna Srbija). Kao drugo, uključuje visokoobrazovne ustanove različitog stepena (visoke škole i fakultete 180, 240 i 300<sup>43</sup> ETSC bodova). Kao treće, uključuje studente II i III godine što omogućava sagledavanje sličnosti i razlika u njihovim stavovima. Zatim, ispituje stavove asistenata i profesore što takođe omogućuje sagledavanje situacije iz dve na jedan način slične, ali sa druge strane vrlo različite perspektive. I na kraju, uključuje različite pristupe oblasti informacionih tehnologija, iz razloga što svaki departman koji se odnosi na oblast informacionih tehnologija (neki od departmana se tako i zovu dok se kod nekih u imenu departmana ogleda usmerenost na jednu od grana u okviru široke oblasti informacionih tehnologija). Samo na četiri visokoobrazovne ustanove, departman nosi naziv Informacione tehnologije (Tehnički fakultet u Zrenjaninu i Čačku, Visoka tehnološka škola u Šapcu i Visoka tehnička škola u Novom Sadu). Na Elektrotehničkom fakultetu u Beogradu istraživanje smo sproveli na departmanu Računarstvo i informatika i Softversko inženjerstvo, na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu na Računarstvu i automatici, na Prirodno-matematičkom fakultetu

---

<sup>43</sup> U periodu istraživanja studenti na FTN-u u Novom Sadu su pohađali nastavu od IX semestara nakon čega bi branili master rad i dobijali 300 bodova.

u Novom Sadu u pitanju je departman Informatika i matematika i na Fakultetu organizacionih nauka u Beogradu je departman Informacioni sistemi i tehnologije.

Long (2005: 24) tabelarno navodi pet ključnih izvora za odabir uzorka za **analizu potreba** (engl. *needs analysis*) u učenju drugog jezika: (1) **objavljena i neobjavljena literatura** (engl. *published and unpublished literature*); (2) **učenici**; (4) **profesori jezika i primenjeni lingvisti**; (3) **stručnjaci iz određene oblasti** (engl. *domain experts*) i (5) **kombinacija više izvori** (engl. *triangulated sources*). Od pet navedenih izvora, mi smo odabrali učenike i stručnjake iz oblasti informacionih tehnologija. U daljem tekstu ćemo obrazložiti razloge za odabir izvora u ovoj disertaciji, kao i prednosti i mane odabira svakog od njih.

Podrazumeva se da **učenici** imaju posebna prava kada je u pitanju odluka o sadržaju kursa koji treba da slušaju. Idealno bi bilo da se njihovo mišljenje razmotri pre početka kursa, kao i tokom kursa. Razmatranje učenih i/ili stvarnih potreba između profesora i učenika može često podići nivo svesti o tome šta je zapravo cilj kursa i učiniti da zajedno razmisle o tome kako i šta žele da postignu od kursa (Nunan, 1988: 5). Studenti informacionih tehnologija su u malo drugačijoj situaciji, u odnosu na studente sa drugih departmana i fakulteta, kada je u pitanju sagledavanje svojih potreba u okviru nastave engleskog jezika iz razloga što su skoro svakodnevno u kontaktu sa terminima na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta iz dva razloga: (1) veliki je broj stručnih termina koji ne poseduju svoje jezičke ekvivalente na srpskom jeziku, dok i oni koji poseduju mnogo su ređe u upotrebi u odnosu na svoje ekvivalente na engleskom jeziku; (2) informacione tehnologije su oblast koja se razvija „munjevitom“ brzinom i ko god želi da prati aktuelne trendove i da drži korak sa svojom strukom mora da bude sposoban da se informiše uglavnom koristeći literaturu na engleskom jeziku.



Ovo svakako ne znači da su učenici jedini i najbolji izvor na koji se možemo u potpunosti osloniti (Auerbach, 1995). Istraživanja (Long, 2005: 25) su pokazala da učenici koji su anketirani na mestu gde se inače i obrazuju (kao što je slučaj sa anketiranim studentima u ovoj disertaciji) su sposobni da se jasno izraze i da su u dovoljnoj meri upoznaju sa ciljnom diskursnom oblašću. Sa druge strane, učenici koji su se tek doselili u stranu zemlju i pohađaju EJS kao vid obuke za potencijalna radna mesta i predstavljaju manje pouzdan izvor u analizi potreba jer veruju da je njihov profesor jezika sposobniji da proceni šta oni to zapravo treba da nauče. Stoga zaključujemo da su studenti informacionih tehnologija dovoljno upoznati sa svojom ciljnom diskursnom oblašću da mogu da se izraze na odgovarajući način o svojim potrebama koje se odnose na nastavu engleskog jezika.

Za **profesore** i **asistente** iz oblasti informacionih tehnologija, kao osobe koje svakodnevno prenose znanja iz struke svojim studentima, i kao osobe koje prate aktuelne trendove u svetu i na taj način pripremaju studente za njihove buduće pozive, smatramo da mogu da obezbede kvalitetne odgovore na postavljena pitanja u vezi sa potrebama studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika. Međutim, istraživanja koja su izvršili Ramani et al. (1988) i Tarone et al. (1981), kada su stručnjaci iz određene oblasti pitani da daju svoje mišljenje o potrebama jezika, većina njih se pokazala kao nepouzdana, ne samo u smislu detaljnog jezičkog nivoa već i kada su bili u pitanju i događaji koji zahtevaju detaljno poznavanje određenog tipa diskursa na višem nivou. Tačnije, nakon završetka studije o retoričkim strukturama dva teksta iz oblasti astrofizike Tarone et al., (1981: 125) su zabeležili svoja opažanja o značaju stručnog znanja astrofizičara za analizu potreba, dok je kod znanja koja se tiču jezika slika bila prilično drugačija.

Ipak, Long (2005: 26) tvrdi da ukoliko koristimo zadatak kao osnovnu jedinicu analize (a ne da ispitanika ispitujemo o strukturama i funkcijama jezika) to daje mogućnost stručnjacima iz različitih oblasti da obezbede kvalitetne informacije koje zaista poseduju, sa podacima koje možemo nabaviti putem analize uzoraka ciljnog diskursa. Ukoliko kombinujemo stručnjake iz određene oblasti i stručnjake iz oblasti jezika u jednom timu možemo doći do veoma korisne analize potreba koja se bazira na **učanju putem zadatka** (engl. *task-based teaching*). Shodno pomenutim saznanjima, ključna pitanja kako u upitniku, tako i u intervjuu smo koncipirali na osnovnoj jedinici različitih zadataka u okviru sve četiri jezičke veštine.

#### 5.2.2. Opis uzorka – kvantitativno istraživanje

U kvantitativnim istraživanjima uzorak se najčešće bira **nasumično** (eng. *probability sample*), a njegova veličina treba da predstavlja optimalan broj koji je neophodan da bi se iz njega izvukli validni zaključci o celoj populaciji (Marshall, 1996: 523). Stoga, kod kvantitativnog istraživanja nesumnjivo vredi pravilo da veći uzorak podrazumeva manju mogućnost za grešku.

Kvantitativni uzorak u ovoj disertaciji uključuje 785 studenata sa II i III godine koji pohađaju studije iz oblasti informacionih tehnologija (prosek godina 20,7) i 37 profesora i 40 asistenata koji predaju stručne predmete iz oblasti informacionih tehnologija na već navedenim visokoobrazovnim ustanovama. Prvo ćemo prikazati detaljne informacije za uzorak studenta, nakon čega ćemo dati prikaz uzorka asistenata i profesora.

Sledi tabelarni prikaz uzorka **studenti** po visokoobrazovnim ustanovama i gradovima.

	Beograd	Čačak	Novi Sad	Šabac	Zrenjanin	Ukupno
Elektrotehnički fakultet	150					150
	19,1%					19,1%
Fakultet organizacionih nauka	137					137
	17,5%					17,5%
Fakultet tehničkih nauka		52	105			157
		6,6%	13,4%			20,0%
Prirodno-matematički fakultet			64			64
			8,2%			8,2%
Tehnički fakultet					76	76
					9,7%	9,7%
Visoka tehnička/tehnološka škola			74	127		201
			9,4%	16,2%		25,6%
Ukupno	287	52	243	127	76	785
	36,6%	6,6%	31,0%	16,2%	9,7%	100,0%

Tabela 5. Uzorak studenata prema gradu i visokoobrazovnoj ustanovi

Vidimo da je najveći broj studenata iz Beograda (287/36%), zatim iz Novog Sada (243/31%), nakon čega sledi Šabac sa 127 anketiranih studenata (16,2%), zatim Zrenjanin sa 76 studenata (9,7%) i na kraju Čačak sa 52 studenta (6,6%). Ukoliko posmatramo brojčano stanje po visokoobrazovnim ustanovama, situacija je sledeća. Najviše studenata imamo na Elektrotehničkom fakultetu, njih 150 (19,1%), na Fakultetu organizacionih nauka, 137 studenata (17,5%), na Visokoj tehnološkoj školi strukovnih studija u Šapcu 127 studenata (16,7%), na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu 105 studenta (13,4%), na Tehničkom fakultet u Zrenjaninu 76 studenata (9,7%), na Visokoj tehničkoj školi strukovnih studija 74 studenta (9,4%) i na Prirodno-matematičkom fakultet u Novom Sadu 64 studenta (8,2%).

U Tabeli 6. dat je presek uzorka studenata prema polu i godini studija. Vidimo da studenata muškog pola ima duplo više, njih 578 (73,6%), dok studenata ženskog pola ima 207 (26,4%). Broj studenata na II i III godini je približan, tačnije u drugoj godini imam 381 (48,5%) student koji je učestvovao u istraživanju, dok je sa III učestvovalo njih 403 (51,3%).

		II godina	III godina	Ukupno
M	N	277	300	578
	%	35,3%	38,2%	73,6%
Ž	N	104	103	207
	%	13,2%	13,1%	26,4%
Ukupno	N	381	403	785
	%	48,5%	51,3%	100,0%

Tabela 6. Presek uzorka prema polu i godini studija

Tri su osnovna razloga zbog kojih smo rešili da u istraživanje uključimo samo studente II i III godine studija informacionih tehnologija: (1) na visokim školama i na Fakultetu tehničkih nauka u Čačku studijski program traje tri akademske godine, tako da bismo mogli da poredimo i komentarišemo rezultate nismo mogli uključiti studente četvrte godine; (2) smatramo da studenti I godine nisu dovoljno kompetentni da procenjuju svoje potrebe u okviru nastave engleskog jezika iz razloga što se tek upoznaju sa osnovama svoje struke i (3) odabrali smo studente II i III godine iz razloga što se studenti tek na trećoj godini približe upoznaju sa strukom i želeli smo da vidimo da li postoji razlika u mišljenju i stavovima studenata II i III godine.

Nakon prikazanih podataka koji definišu uzorak studenata, sledi opis uzorka **profesora i asistenata**. Na samom početku, u Tabeli 7. dat je presek uzorka po visokoobrazovnim ustanovama i gradovima.

		Beograd	Čačak	Novi Sad	Šabac	Zrenjanin	Ukupno
Elektrotehnički fakultet	N	18					18
	%	23,4%					23,4%
Fakultet organizacionih nauka	N	11					11
	%	14,3%					14,3%
Fakultet tehničkih nauka	N		7	8			15
	%		9,1%	10,4%			19,5%
Prirodno-matematički fakultet	N			8			8
	%			10,4%			10,4%
Tehnički fakultet	N					11	11
	%					14,3%	14,3%

Visoka tehnološka/tehnička škola	N			8	6		14
	%			10,4%	7,8%		18,2%
Ukupno	N	29	7	24	6	11	77
	%	37,7%	9,1%	31,2%	7,8%	14,3%	100,0%

Tabela 7. Uzorak profesora i asistenata po gradovima i visokoobrazovnim ustanovama

Vidimo da najveći broj ispitanika iz Beograda (29/37,7%), zatim iz drugog po veličini univerzitetskog centra Novog Sada (24/31,2%), nakon toga sledi Zrenjanin sa 11 anketiranih ispitanika (14,3%), zatim Čačak sa 7 ispitanika (9,1%) i na kraju Šabac sa 6 (7,8%). Ukoliko posmatramo brojčano stanje po visokoobrazovnim ustanovama, situacija je sledeća. Najviše je ispitanika na Elektrotehničkom fakultetu, njih 18 (23,4%), zatim je podjednak broj ispitanika (11/14,3%) na Fakultetu organizacionih nauka i na Tehničkom fakultetu u Zrenjaninu. Podjednak broj ispitanika nalazimo i na Fakultetu tehničkih nauka i na Visokoj tehničkoj školi u Novom Sadu, njih 8 (10,4%). Preostaje još Fakultet tehničkih nauka u Čačku sa 7 ispitanika (9,1%) i Visoka tehnološka škola strukovnih studija sa 6 ispitanika (7,8%).

Iako smo već napomenuli da smo u kvantitativnoj analizi podataka prikazali odgovore profesora i asistenata zajedno, radi potvrde o reprezentativnosti uzorka prikazaćemo broj profesora i broj asistenata, kao i koliko njih predaje na fakultetu, a koliko njih na visokim školama. Te podatke možemo videti u Tabeli 8:

		Fakultet	Visoka škola	Ukupno
Asistenti	N	33	7	40
	%	42,9%	9,1%	51,9%
Profesori	N	30	7	37
	%	39,0%	9,1%	48,1%
Ukupno	N	63	14	77
	%	81,8%	18,2%	100,0%

Table 8. Uzorak profesora i asistenata po zvanju i tipu visokoškolske ustanove

Vidimo da je skoro podjednak broj profesora i asistenata učestvovao u istraživanju, tačnije 40 asistenata, što predstavlja 51,9% uzorka i 37 profesora što predstavlja 48,1% uzorka.

Odnos ispitanika po polu korelira sa odnosom kod uzorka studenti 74% su ispitanici muškog pola, dok su 26% ispitanici ženskog pola (v. Tabelu 9.).

	N	%
M	57	74,0
Ž	20	26,0
Ukupno	77	100,0

Tabela 9. Presek uzorka profesora i asistenata po polu

I na kraju, prosek uzorka asistenti i profesori po godinama je sledeći (v. Tabelu 10.):

	N	%
24-35	37	48,1
36-45	18	23,4
46+	21	27,3
Ukupno	77	100,0

Tabela 10. Presek uzorka profesora i asistenata po godinama

Najveći je broj ispitanika starosti između 24 i 35 godina, njih 37 (48,1%), nakon toga su ispitanici starosti 46 godine i više, njih 21 (27,3%) dok je najmanji broj ispitanika starosti između 36-45 godina što predstavlja 23,4% uzorka profesora i asistenata.

### 5.2.3. Opis uzorka - kvalitativno istraživanje

Odgovarajuća veličina uzorka za kvalitativno istraživanje je ona koja odgovara na istraživačko pitanje. Za jednostavna pitanja i veoma detaljne studije, uzorak može biti jednocifren, dok za kompleksna pitanja veći uzorak može biti neophodan. U praksi, kako istraživanje napreduje, kako nove kategorije, teme i objašnjenja prestanu da se pojavljuju

iz dobijenih podataka što se naziva – **zasićenost podataka** (engl. *data saturation*) istraživač shvata da nije više potrebno proširivati uzorak. (Marshall, 1996). Samo definisanje populacije na kojoj bi istraživanje moglo da se vrši uslovljeno je ciljevima istraživanja, te se u ovom slučaju odnosi na odabranu populaciju na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji, koja je već opisana u prethodnom odeljku. U ovom slučaju, **svrsishodnim biranjem uzorka** (eng. *purposive sampling*) istraživač povezuje uzorak sa ciljevima istraživanja kroz niz strateških izbora koji se odnose na to sa kim, gde, kad i kako će se istraživanje obaviti (Patton, 2002: 230-231).

Kvalitativni uzorak u ovoj disertaciji je zapravo **poduzorak** kvantitativnog uzorka. Za ovaj uzorak možemo reći da je delimično svrsishodan jer je istraživač intervjuisao ispitanike koji su u datom trenutku bili na raspolaganju i bili voljni da učestvuju (engl. *convenience sample*) (Marshall, 1996: 523). Razlog zbog čega smo se odlučili za ovaj tip uzorka je ograničeno vreme (zimski semestar 2011/12.), tačnije period u kojem je autorka rada postavila cilj da istraživanje sprovede na osam departmana informacionih tehnologija u pet različitih gradova u Srbiji.

Kvalitativni uzorak trebalo je da uključi 32 ispitanika, po četiri ispitanika sa svake od osam visokoobrazovnih ustanova: jednog profesora, jednog asistenta, jednog studenta druge godine i jednog studenta treće godine. Međutim, prilikom istraživanja najteže je bilo doći do profesora, naročito do profesora sa dugogodišnjim radnim iskustvom, tako da ih je u istraživanju učestvovalo samo desetoro. Asistenti i studenti bili su znatno dostupniji, tako da je u istraživanju učestvovalo četrnaest asistenata i šesnaest studenata. Od ukupno 40 ispitanika, koji su intervjuisani u toku trajanja istraživanja, u ovom radu prikazana su mišljenja njih 23, najreprezentativnijih za okvir ovog rada. Ispitanike smo kodirali uz upotrebu slova i brojeva. Slova P, A i S označavaju da li je ispitanik profesor,

asistent ili student dok brojevi označavaju koji je ispitanik po redu u okviru svakog poduzorka.

Prvo će biti prikazan **poduzorak „profesori“** u Tabeli 11. zatim **poduzorak „asistenti“** u Tabeli 12. i na kraju **poduzorak „studenti“** u Tabeli 13.<sup>44</sup> Kod profesora i asistenta za svakog ispitanika prikazana je visokoobrazovna ustanova sa koje su, dok je za studente data i godina studija. Za svaki od poduzoraka naveli smo i varijable za koje smo prilikom analize intervjua utvrdili da utiču na percepciju ispitanika u davanju odgovora, o čemu će više biti reči u poglavlju Analize rezultata.

	Oznaka ispitanika	Visokoobrazovna ustanova
1.	P1 - profesor 1	Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad
2.	P2 - profesor 2	Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin
3.	P3 - profesor 3	Fakultet organizacionih nauka, Beograd
4.	P4 – profesor 4	Elektrotehnički fakultet, Beograd
5.	P5 – profesor 5	Fakultet organizacionih nauka, Beograd
6.	P6 – profesor 6	Elektrotehnički fakultet, Beograd
7.	P7 - profesor 7	Visoka tehnička škola strukovnih studija, Novi Sad
8.	P8 – profesor 8	Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad
9.	P9 – profesor 9	Fakultet organizacionih nauka, Beograd
10.	P10 – profesor 10	Visoka tehnološka škola strukovnih studija, Šabac

Tabela 11. Kvalitativni poduzorak - profesori

Vidimo da većinu poduzorka (profesori) čine ispitanici iz dva najveća univerzitetska centra u Srbiji, iz Beograda i Novog Sada. Pored ispitanika iz Beograda i Novog Sada u intervjuu su učestvovali i jedan ispitanik iz Zrenjanina i jedan iz Šapca. Zastupljeni su ispitanici sa svake visokoobrazovne ustanove osim sa Fakulteta tehničkih nauka u Čačku.

Pri definisanju poduzorka „profesori“, značajno je prokomentarisati dve varijable (godina starosti ispitanika i radno iskustvo u okviru struke) koje utiču na percepciju ispitanika kada su u pitanju potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji. Ispitanici P1, P2, P3, P4, P5, P6 i P9 su profesori/ce preko 45

<sup>44</sup> Kvalitativni uzorak je označen znacima navoda da bi se razlikovao od kvantitativnog.



godina starosti sa dugodišnjim iskustvom kako u nastavi tako i u aktivnoj upotrebi engleskog jezika u okviru svoje struke. Sa druge strane, P7, P8 i P10 su profesori/ice oko 35 godina starosti, sa znatno manje nastavnog iskustva i vremenski kraćom aktivnom upotrebom engleskog jezika u okviru struke. Podaci o godinama starosti su preuzeti iz upitnika koji su profesori i asistenti popunili.

U Tabeli 12. prikazan je kvalitativni **poduzorak „asistenti“** koji su učestvovali u intervjuu.

	Oznaka ispitanika	Visokoobrazovna ustanova
1.	A1 – asistent 1	Elektrotehnički fakultet, Beograd
2.	A2 - asistent 2	Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad
3.	A3 - asistent 3	Visoka tehnička škola strukovnih studija, Novi Sad
4.	A4 - asistent 4	Fakultet tehničkih nauka, Čačak
5.	A6 – asistent 6	Fakultet organizacionih nauka, Beograd
6.	A7- asistent 7	Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad
7.	A8 – asistent 8	Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad
8.	A9 – asistent 9	zaposlen na Fakultetu Tehničkih nauka u Novom Sadu i na Visokoj Tehnološkoj školi strukovnih studija u Šapcu
9.	A10 asistent 10	Visoka tehnološka škola strukovnih studija, Šabac
10.	A11 asistent 11	Elektrotehnički fakultet, Beograd

Tabela 12. Kvalitativni poduzorak - asistenti

Kao i kod prethodnog poduzorka, tako i u ovom slučaju, najveći deo ispitanika je iz Beograda i Novog Sada. Zastupljen je jedan ispitanik iz Čačka, jedan iz Šapca, i jedan koji predaje i u Novom Sadu i u Šapcu. Zastupljeni su ispitanici sa svih visokoobrazovnih ustanova, osim sa Tehničkog fakulteta u Zrenjaninu.

Dve varijable koje su u ovom slučaju ključne su veličina grada u kojem se nalazi visokoobrazovna ustanova i stepen saradnje visokoobrazovne ustanove sa drugim visokoobrazovnim ustanovama u inostranstvu, nekada u kombinaciji, a nekada zasebno. Asistenti iz Beograda i Novog Sada pokazali su najveću sigurnost i nabrojali najviše prilika u kojima su koristili ili koriste engleski jezik, kako u privatnom, tako i u profesionalnom životu, dok se asistenti iz manjih sredina, poput Šapca žale, kako jednostavno nemaju priliku da koriste engleski jezik. Drugi ključni faktor, kao što smo

spomenuli je saradnja sa stranim visokoobrazovnim ustanovama na zajedničkom radu, i u ovom slučaju nije bitna veličina grada, jer taj tip saradnje pominju ispitanici i iz većih i manjih mesta smatrajući taj tip iskustva izuzetno korisnim. Podaci o varijablama koje definišu uzorak su dobijeni iz intervjua sa ispitanicima.

Preostalo je još da prokomentarišemo **poduzorak „studenti“** (v. Tabelu 13):

	Oznaka ispitanika	visokoobrazovna ustanova	g
1.	S1 – student 1	Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad	III
2.	S2 - student 2	Elektrotehnički fakultet, Beograd	II
3.	S3 - student 3	Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin	III
4.	S4 - student 4	Visoka tehnološka škola strukovnih studija, Šabac	III
5.	S5 – student 5	Elektrotehnički fakultet, Beograd	III
6.	S6 – student 6	Fakultet tehničkih nauka, Čačak	II
7.	S7 – student 7	Fakultet tehničkih nauka, Čačak	III
8.	S8 – student 8	Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin	II
9.	S9 – student 9	Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad	II
10.	S13 – student 13	Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”, Zrenjanin	II
11.	S14 – student 14	Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad	II
12.	S15 – student 15	Visoka tehnološka škola strukovnih studija, Šabac	III
13.	S16 – student 16	Visoka tehnička škola strukovnih studija, Novi Sad	III

Tabela 13. Kvalitativni poduzorak – studenti

Kod poduzorka studenti, primetne su dve razlike u odnosu na uzorak profesora i asistenata. Prva je da je poduzorak studenti najbrojniji u odnosu na dva prethodna poduzorka, dok je druga da je najmanji broj studenata iz Beograda. Tačnije, najveći je broj studenata iz Novog Sada i Zrenjanina, dok su preostala mesta podjednako zastupljena, po dva studenta iz svakog grada. Jedina visokoobrazovna ustanova iz koje nismo dobili mišljenje studenata je Fakultet organizacionih nauka u Beogradu.

Dve su varijable koje su izdvojile studente sa izraženim stavom i mišljenjem kada je u pitanju nastava engleskog jezika, a to su radno iskustvo u svojoj struci u toku studija i viši nivo znanja engleskog jezika koji podrazumeva svesnost o tom znanju i vrlo često i dodatni samostalni rad na učenju jezika pored onog koje nudi redovno školovanje. Podaci o ove dve varijable su dobijene iz analize intervjua.

### 5.3. METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA

Prikupljanje kvantitativnih podataka odlikuje usmerenost na brojčane podatke. To su istraživanja iz kojih proizilaze statističke analize. Jedno od osnovnih obeležja kvantitativnih istraživanja je standardizacija, odnosno postavljanje identičnih pitanja svim ispitanicima, što nam pomaže kod statističke obrade podataka (Raič, 2005).

Kvalitativni podaci obično se prikupljaju u vidu nestrukturisanog teksta. Odlikuje ih bogatstvo informacija, holističnost i utemeljenost na terenu. Pored istaknutih prednosti odlikuju ih određene slabosti i problemi (Miles, 1979: 591): (1) prikupljanje i analiziranje podataka je aktivnost koja zahteva izuzetno intenzivan i posvećen rad, (2) kvalitativni rad na terenu je tradicionalno zahtevan, (3) kvalitativni podaci imaju tendenciju da preoptereće istraživača u skoro svakoj tački istraživanja, i (4) metode analize su previše fleksibilne ili ne uvek jasno formulisane.

Metode prikupljanja podataka koje su primenjene u ovoj disertaciji su anketiranje i intervjuisanje. U daljem tekstu teorijske postavke svake od ovih metoda će biti ukratko razmotrene pri čemu će se opisati njihove glavne implikacije u svetlu kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja.

#### 5.3.1. Upitnici

**Anketa** (engl. *survey*), obično u formi upitnika, je jedna od najčešćih metoda prikupljanja podataka o stavovima i mišljenju velike grupe ispitanika i kao takva koristi se da bi istražila mnoga različita pitanja u istraživanjima u okviru oblasti drugog jezika (Brown, 2001). **Upitnici** (engl. *questionnaires*) omogućavaju istraživačima da prikupe informacije od učenika, poput njihovih uverenja i motivacija u vezi sa učenjem jezika ili

njihovih reakcija na učenje ili instrukcije koje su im date u učionici ili aktivnosti u kojima su učestvovali (Mackay & Gass, 2005: 92).

Postoje dva osnovna tipa upitnika: **upitnik otvorenog tipa** (engl. *open-ended questionnaire*) i **upitnik zatvorenog tipa** (engl. *close-ended questionnaire*). Upitnik zatvorenog tipa je onaj u kome istraživač određuje moguće odgovore, dok je u upitniku otvorenog tipa ispitanicima dozvoljeno da u vezi sa postavljenim pitanjem iznesu svoje mišljenje. Upitnici zatvorenog tipa obično podrazumevaju veću jednoobraznost sistema merenja i na taj način obezbeđuju veću **pouzdanost** (engl. *reliability*) dobijenih podataka. Pored toga, vode do odgovora koji se mogu lako izmeriti i analizirati. Upitnici otvorenog tipa, sa druge strane, omogućavaju ispitanicima da izraze svoje misli i ideje na sebi svojstven način, što može rezultirati neočekivanim i bogatim podacima (Mackay & Gass, 2005: 93). Nedostaci upitnika zatvorenog tipa su: (a) što može da sugerise ideje koje ispitanici drugačije ne bi ni imali; (b) ispitanici koji nemaju mišljenje o temi koja se ispituje mogu odgovarati; (c) ispitanici mogu biti frustrirani što odgovor koji bi dali nije ponuđen; (d) ispitanici se mogu osećati zbunjeno ukoliko je ponuđeno previše odgovora; (e) ne može se utvrditi ako dođe do pogrešnog tumačenja odgovora; (f) ispitanici su prinuđeni da daju jednostavne odgovore na složena pitanja (Baruch, 1991: 840).

U našem istraživanju, odlučili smo se za upitnike zatvorenog tipa iz razloga što smo imali za cilj dublje razumevanje istraživačkih pitanja dobijenih iz odgovora ispitanika u intervjuima. Pri izradi oba upitnika, za studente i za profesore i asistente, koristile su se informacije iz tri izvora (1) upitnik sa sajta koji se bavi nastavom engleskog jezika za akademske namene <sup>45</sup>(Gillet, 1999); (2) upitnik autorke Peterson (2009) koji je objavljen na 49. godišnjoj konferenciji u Kardifu i (3) spisak akademskih veština koji daje Jordan u knjizi *English for Academic Purposes* (Jordan, 1997: 7-8).

---

<sup>45</sup> [www.uefap.com](http://www.uefap.com) *Using English for Academic Purposes*.

### *Upitnik za studente*

Upitnik za studente sastoji se od tri dela. Cilj uvodnog dela upitnika je da pruži opšte informacije o ispitanicima: pol, godine starosti, godinu studija, fakultet ili visoka škola, studijski program i mesto učenja engleskog jezika. Drugi deo se bavi stavovima studenata ispitujući da li studenti smatraju da im je znanje engleskog jezika potrebno u proširivanju znanja iz struke, šta bi konkretno trebalo da usavrše kada je u pitanju njihovo znanje engleskog jezika, koje su njihove trenutne i buduće potrebe kada je engleski jezik u pitanju (engl. *present and target situation analysis*) i u kojim semestrima smatraju da bi trebalo da se održava nastava engleskog jezika na njihovom smeru. Treći deo upitnika znatno je drugačije koncipiran od prethodna dva dela, jer je evaluacionog tipa, i fokusiran je na ispitivanje stavova studenata kada su u pitanju četiri jezičke veštine (pisanje, govor, čitanje i slušanje) i određene mikroveštine u okviru svake od njih. Mikroveštine koje je istraživač uključio odabrane su i kombinovane iz pomenuta tri izvora.

Za svaku mikroveštinu, uz upotrebu Likertove skale od četiri stepena, ispituje se aspekt značaja i aspekt sposobnosti, tačnije koliko studenti smatraju svaku mikroveštinu bitnom i koliko dobro njome vladaju. Da bi ispitali aspekt značaja korišćeno je pitanje *Koliko Vam je bitno da znate da izvedete sledeće zadatke na engleskom jeziku?* Četiri odgovora koja su ponuđena ispitanicima bila su: *nebitno, prilično bitno, jako bitno i neophodno*. Da bi ispitali aspekt sposobnosti koristili smo pitanje *Koliko dobro izvodite sledeće zadatke na engleskom jeziku?* na koje su bili ponuđeni odgovori: *uopšte ne umem, ne dobro, prilično dobro, veoma dobro*. Upitnik za studente se može naći u Dodatku 1.

U oblasti usvajanja i nastave stranih jezika samoocenjivanje se obično shvata kao alternativa ocenjivanju učenikove jezičke sposobnosti (de Saint Leger, 2009; Bojović, 2013) tako da su istraživanja uglavnom kvantitativna i bave se validnošću (Bachman & Palmer, 1989; Blanche & Merino, 1989; 1985; Ross, 1998) i pouzdanošću učenikovog samoocenjivanja (AlFalley, 2004; Boud, 1995; Butler & Lee, 2006). Međutim, danas se fokus u istraživanjima polako pomera sa pitanja koja se strogo tiču teorije ocenjivanja ka jednom viđenju ovog konstrukta kao sredstva za motivaciju i podsticanje učenja stranog jezika (Noels et al., 2000). Čini se da transfer nekih odgovornosti u procesu učenja sa nastavnika na učenika pojačava motivaciju za učenje stranih jezika, a samoocenjivanje jeste sredstvo pomoću kojeg se može doći do ovog transfera. Dalje, istraživanja pokazuju (Noels et al., 2000) da sredina koja podstiče autonomnost učenika utiče i na niži nivo anksioznosti kod istih i povećanu motivaciju za učenje jezika. Na taj način samoprocenjivanje postaje spona između povratnih informacija, samoposmatranja i autonomije omogućavajući i nastavniku i učeniku da razmišljaju kritički o procesu učenja i da pruže odnosno prime povratne informacije (Cotterall, 2000; Noels et al., 2000).

#### *Upitnik za profesore i asistente*

Upitnik za profesore i asistente znatno je kraći iz razloga što cilj istraživanja nije bio da ispitamo njihove potrebe u nastavi engleskog jezika, niti njihove sposobnosti, već da saznamo njihovo mišljenje o potrebama studenata informacionih tehnologija kada je u pitanju organizacija nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Upitnik se sastoji od tri dela, ali su ona drugačije koncipirana od tri dela koja smo naveli kod upitnika za studente.

Prvi deo nam opet omogućava uvid u opšte informacije o ispitanicima: pol, godine starosti, da li je ispitanik profesor ili asistent, koliko godina uči engleski jezik i

gde ga je učio. Drugi deo upitnika ispituje stavove profesora i asistenata u okviru kojih veština bi trebalo da unaprede svoje znanje engleskog jezika i koje su njihove trenutne potrebe kada je u pitanju engleski jezik. Poslednji deo upitnika odnosi se na organizaciju nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija gde se od ispitanika tražilo da izraze svoje mišljenje u vezi sa zastupljenošću opšteg i engleskog jezika struke na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji, kao i semestrima kada bi to bilo najkorisnije. Upitnik za profesore i asistente je priložen u Dodatku 2.

### 5.3.2. Intervju

U okviru kvalitativnog istraživanja sakupljanje podataka gotovo uvek uključuje neku vrstu interakcije licem u lice između istraživača i učesnika istraživanja. Istraživač je, pri tom, najvažniji instrument u sakupljanju podataka, faktor koji sve elemente drži na okupu. Samo sakupljanje podataka može da se odvija posmatranjem (istraživač beleži ono šta vidi), intervjuisanjem (istraživač beleži ono što mu/joj učesnici istraživanja kažu), traženjem odgovora (npr. upitnik), itd (Patton, 2002). Intervjuisanje, za razliku od anketiranja, sprovodi se usmeno i tada ispitanici odgovaraju na pitanja istraživača. Intervjuom se mogu prikupljati činjenice koje se odnose na mišljenja, stavove, sudove, želje, interesovanja, osećanja onoga koji se intervjuiše (Bandur & Potkotnjak, 1999). Reč je o činjenicama do kojih se ne može ili se teško može doći ostalim istraživačkim tehnikama (ibid.).

Postoje različiti tipovi intervjuja koji se mogu koristiti da bi se prikupili podaci za kvalitativno istraživanje. Osnovni tipovi intervjuja su: strukturisani, polustrukturisani i nestrukturisani. U **strukturisanim intervjuima** (engl. *structured interview*) istraživači obično koriste identičan set pitanja za sve ispitanike i kao takvi podsećaju na verbalne upitnike i omogućavaju istraživaču da uporede odgovore više ispitanika. Manje rigidan je

**polustrukturisani intervju** (engl. *semi-structured interview*), u kojem istraživač koristi listu pitanja kao vodilju, dok pri tome ima slobodu da pravi digresije i postavlja potpitanja da bi došao do više informacija. I na kraju, u **nestrukturisanom intervjuu** (engl. *unstructured interview*), ne koristi se lista pitanja već istraživač razvija i prilagođava pitanja smeru u kojem teče razgovor i na taj način pomaže ispitaniku da se otvori i izrazi na sebi svojstven način i tempom koji mu/joj odgovara. Nestrukturisani intervjui su najbliži prirodnom razgovoru tako da ishodi intervjua nisu unapred ograničeni stavovima i idejama u okviru oblasti interesovanja istraživača (Mackay & Gass, 2005: 173).

Za ovo istraživanje istraživač je odabrao strukturisani intervju ili kako ga Patton (2002) naziva „standardizovani otvoreni intervju“. Kao što smo već pomenuli, istraživač se vodi listom (protokolom) tačno utvrđenih pitanja koje intervjuista obavezno treba da postavi intervjuisanom. Prednosti ove vrste intervjua prema Patonu su sledeće (Patton, 2002: 346): 1) ista pitanja, sa istim redosledom mogu se postaviti svim učesnicima istraživanja, 2) intervju je usredsređen na problem istraživanja pa se štedi vreme ispitanika koji učestvuje u istraživanju, 3) analiza ovakvog intervjua je prilično laka jer se tačno zna koji odgovor je usledio nakon kog pitanja.

Intervju za sva tri poduzorka (profesori, asistenti i studenti) je isto koncipiran i sastoji se od sedam pitanja u okviru svakog pitanja nekoliko potpitanja. Lista pitanja u intervju je priložena u Dodatku 3. Intervju po svom konceptu prati upitnike i produbljuje pitanja koja su postavljena u upitniku. Prvo pitanje odnosi se na istoriju učenja engleskog jezika ispitanika, drugo ispituje odnos opšteg i engleskog jezika struke koji ispitanici smatraju da bi bio odgovarajući, uključujući i semestre, na departmanima informacionih tehnologija. Sledeće pitanje ispituje kojom veštinom ispitanik smatra da najbolje vlada, da mu je najpotrebnija i da bi je trebalo usavršiti, dok se preostala četiri bave svakom



veštinom zasebno sa glavnim zadatkom da izlistaju aktivnosti u okviru svake veštine koje bi bile prigodne i korisne za rad na časovima engleskog jezika u cilju što bolje pripreme za poslovne zadatke na engleskom jeziku koje očekuju studente pri zaposlenju.

#### 5.4. ANALIZA I TUMAČENJE PODATAKA

Tehnike i metode koje smo koristili pri analizi kvantitativnih i kvalitativnih podataka su predstavljene u Tabeli 18. Radi lakšeg razumevanja procesa analize i interpretacije podataka prikazani su i podaci koji se odnose na metode prikupljanja podataka, koje su detaljno opisane u prethodnom odeljku.

PRIKUPLJANJE PODATAKA		ANALIZA PODATAKA	
Kvantitativni podaci	Upitnici i. upitnik za studente ii. upitnik za profesore i asistente	SPSS 17.0 softver	
Kvalitativni podaci	Strukturisani intervju i. studenti ii. asistenti iii. profesori	Tehnike utemeljene teorije	Inicijalno kodiranje Fokusno kodiranje Pisanje beležaka Upotreba svojstava pri definisanju kategorija
INTEGRISANJE, INTERPRETIRANJE i DISKUSIJA			
Tehnike utemeljene teorije			
Pisanje beležaka i stalno poređenje			

Tabela 14. Prikaz prikupljanja i analize podataka

Prvo ćemo prokomentarisati analizu kvantitativnih, zatim kvalitativnih podataka i na kraju proces integracije i diskutovanja oba tipa podataka uključujući i primarne i sekundarne izvore.

#### 5.4.1. Analiza kvantitativnih podataka

Kvantitativna istraživanja omogućuju usmerenje pažnje na brojčane podatke, dakle to su istraživanja iz kojih proizlaze statističke analize. Jedno od osnovnih obeležja kvantitativnih istraživanja jeste standardizacija, odnosno postavljanje identičnih pitanja svim ispitanicima, što nam pomaže kod statističke obrade podataka (Muijs, 2004). Za statističku obradu kvantitativnih podataka koristili smo SPSS 17.0 program u koji smo prvenstveno uneli sve podatke koje smo kasnije statistički obradili u skladu sa istraživačkim pitanjima. Statističke testove koje smo koristili i čija će svrha pojedinačno biti objašnjena su poglavlju Analiza rezultata su: hi-kvadrat test, standardna devijacija, aritmetička sredina, korelacije i t-test.

Hi-kvadrat test predstavlja odstupanje ili opažene frekvencije od teoretskih ili očekivanih frekvencija uz određenu hipotezu. Standardna devijacija označava meru raspršenosti podataka u skupu. Interpretira se kao prosečno odstupanje od proseka, tj. sredine. Aritmetička sredina nekog seta kvantitativnih podataka (numeričkog niza) jeste suma svih vrednosti podeljena sa ukupnim brojem objekata od kojih se set podataka sastoji pri čemu je sredina najčešći indikator centralnog položaja (proseka) distribucije podataka. T-test koristi se kada se istražuje razlika između proseka dve populacije. Ovaj test se koristi onda kada želimo da uporedimo dve sredine (vrednosti varijable moraju biti merene intervalnom ili stopa-skalom).

Korelacija je statistički postupak za izračunavanje povezanosti dve varijable. Vrednost korelacije brojčano se iskazuje koeficijentom korelacije, najčešće Pirsonovom ili Spirmanovom, dok se značajnost koeficijenta iskazuje vrednošću  $p$ . Koeficijent korelacije pokazuje u kojoj su meri promene vrednosti jedne varijable povezane sa promenama vrednosti druge varijable. Korelacija (Pirsonova) može da se izračuna za

varijable koje koriste najmanje intervalnu skalu merenja. Drugi tip korelacije (Spirmanova korelacija rangova) može da obradi druge tipove (kategorijalnih) podataka. Koeficijent korelacije,  $r$ , je mera odnosa dve varijable. Ovaj koeficijent može da dobija vrednosti od -1.00 do +1.00, Vrednost -1.0 predstavlja potpunu (perfektnu) negativnu korelaciju dok vrednost + 1.00 predstavlja potpunu pozitivnu korelaciju, a vrednost 0,00 znaci odsustvo korelacije (Raič, 2005). Ukoliko je koeficijent korelacije značajan sa obziron na postavljenu granicu značajnosti (obično  $p < 0.05$ ) zaključujemo da je koeficijent značajan i da ga možemo tumačiti. Ukoliko je vrednost  $p > 0.05$  zaključujemo da koeficijent nije značajan i ne tumačimo ga. Prilikom tumačenja vrednosti korelacije koeficijenta  $r$  od 0 do 0,25 i 0 do -0,25 upućuje da nema povezanosti između dve varijable, dok koeficijent  $r$  od 0,25 do 0,50 i -0,25 do -0,50 upućuju na slabu povezanost među varijablama. Koeficijent  $r$  od 0,50 do 0,75 i -0,50 do -0,75 upućuju na umerenu do dobru povezanost, dok vrednosti koeficijenta  $r$  od 0,75 do i 1,00 i -0,75 do -1,00 upućuju na vrlo dobru do izvrsnu povezanost između varijabli (Udovičić et al., 2007:18).

#### 5.4.2. Analiza kvalitativnih podataka

Prilikom analize kvalitativnih podataka vodili smo se principima **utemeljene teorije** (engl. *Grounded Theory*), stoga ćemo se ukratko osvrnuti na osnovne postulate utemeljene teorije (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Birks & Mills, 2011) i navesti tehnike analize podataka koje smo koristili da bismo došli do značajnih podataka. Bitno je napomenuti da se nismo vodili principima utemeljene teorije pri definisanju koncepta istraživanja i tokom njegovog sprovođenja već samo pri analizi i tumačenju podataka.

**Utemeljena teorija** je pristup kvalitativnoj analizi koji su razvili američki sociolozi Barney Glaser i Anselm Strauss tokom ranih šezdesetih godina godina prošlog

veka tokom terenskog posmatranja bolničkog osoblja. Glaser i Strauss (1967) predstavili su metodologiju utemeljene teorije i bili prvi koji su opisali detaljan, sistematičan pristup kvalitativnoj analizi. Kako se primena utemeljene teorije širila mnogi naučnici su preoblikovali njene metode i koncepte (Howell Smith, Garrett, & Weissinger, 2011). Birks and Mills (2011) definišu metode utemeljene teorije kao praktične postupke koji se koriste za prikupljanje i analizu podataka. Metode utemeljene teorije koriste se kako u kvalitativnim tako i u kvantitativnim studijama (Boychuk Duchscher & Morgan, 2004). Prema Bryant (2002), metodi utemeljene teorije primenjivi su na bilo koji tip istraživanja koji je usmeren na ljudske aktivnosti i njihovu interpretaciju u organizacionim i drugim društvenim kontekstima. Pored toga, metode utemeljene teorije mogu se koristiti za stvaranje ne samo utemeljene teorije već i za opise fenomena koji se istražuju ili detaljne okvire ili taksonomije određene oblasti/aspekta ljudskog života (Bryant, 2002; Charmaz, 2006). Glaser (1999) naglašava da istraživači mogu koristiti utemeljenu teoriju delimično (prilagođenu) ili u potpunosti. Takođe je moguće koristiti metode utemeljene teorije kao deo pristupa u okviru mešovitih metoda istraživanja.

Ključne analitičke metode utemeljene teorije su prikupljanje podataka, kodiranje i pisanje beležaka. Prikupljanje podataka veoma brzo vodi do kodiranja što dalje vodi do **pisanja beležaka** (engl. *memo writing*) što može istraživanje usmeriti na novo prikupljanje podataka, dodatno kodiranje i pisanje beležaka. **Stalno poređenje** (engl. *constant comparison*) je aktivnost koja je neophodna tokom prikupljanja i kodiranja podataka. Metode utemeljene teorije usmeravaju, upravljaju i unapređuju prikupljanje podataka i konstruišu originalnu analizu podataka svakog istraživača koji ih koristi (Charmaz, 2006). Navedene metode pomažu istraživaču da uoči praznine u podacima, što vodi istraživača do dodatnih izvora podataka i njihovog prikupljanja. Opisan proces prikupljanja podataka gde istraživač u isto vreme prikuplja, kodira, analizira i donosi

odluke o pronalaženju novih podataka se zove **teoretsko odabiranje** (engl. *theoretical sampling*) (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967).

### *Prikupljanje podataka*

Do kvalitativnih podataka pogodnih za metode utemeljene teorije dolazimo putem posmatranja na terenu, intervjuisanja, snimanja videa, snimanja sastanaka, upitnika sa otvorenim pitanjima, objavljenih dokumenata svih vrsta i putem privatnih dokumenata poput pisama i dnevnika. Citat koji sledi naglašava važnost prikupljanja podataka u utemeljenoj teoriji (Strauss, 1987: 27): „Prikupljanje podataka nikada u potpunosti ne prestaje iz razloga što kodiranje i pisanje beležaka nastavlja da otvara nova pitanja na koja se može odgovoriti samo prikupljanjem novih podataka ili ponovnim pregledanjem starih“<sup>46</sup>. Prikupljanje podataka uključuje opis ispitanika, mesta gde se ispitanici intervjuišu i strategije regrutovanja ispitanika (Draucker et al., 2007).

### *Kodiranje*

Kodiranje je fundamentalna analitička aktivnost koja omogućuje analiziranje, organizovanje i davanje smisla prikupljenim tekstualnim podacima (Tan, 2010). Kodiranje je deo induktivnog procesa potrage za konceptima, idejama, temama i kategorijama. Rezultati procesa kodiranja su induktivno izvučeni koncepti ili kodovi koji se dalje koriste da bi se uz pomoć njih podaci organizovali i interpretirali. Tokom procesa kodiranja, istraživač razvija suštinske kategorije, koje kasnije evoluiraju u teoretske kategorije organizovane u teorijske okvire.

Proces kodiranja fleksibilan je i prema Benaquisto (2008: 85), predstavlja interpretativni proces koji obavezno uključuje kreativnost i subjektivnost. Proces

---

<sup>46</sup> „Data collection never entirely ceases because coding and memoing continue to raise fresh questions that can only be addressed by the gathering of new data or the examining of previous data.“

kodiranja u utemeljenoj teoriji podeljen je u faze sa ciljem da prikaže logiku analiziranja podataka. Prema Birks i Mills (2011: 94) osnovne faze kodiranja su: **inicijalno kodiranje** – bavi se sirovim tekstualnim podacima (engl. *initial coding*), **središnje kodiranje** – razjašnjava kodova i razvija koncept (engl. *intermediate coding*) i **napredno kodiranje** – razvoj kategorija i teoretskog okvira (engl. *advanced coding*).

Ovaj način pristupa analizi podataka nam je omogućio kvalitetno izdvajanje ključnih kategorija koje smo razvrstali prema postavljenim istraživačkim pitanjima i zadacima. Pri definisanju kategorija takođe smo se vodili principima utemeljene teorije tako što smo svaku kategoriju definisali uz pomoć **svojstava** (engl. *properties*) koja je karakterišu. Svojstva su nekada prikazana u okviru jednog, a nekad i u okviru dva nivoa. Prvi nivo obično definiše kategoriju u smislu da li se kategorija odnosi na opšti ili engleski jezik struke prvenstveno, a može imati i širu primenu, dok se svojstva koja su navedena u drugom nivou odnose na više od jedne kategorije koje su se izdvojile u okviru određene tematike ili pitanja koja se ispituju i u tom slučaju smo koristili kombinacije navedenih svojstava da bi definisali svaku kategoriju pojedinačno. Svako od svojstava povezano je sa nekom od potreba studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji i u skladu sa tim je prokomentarisano.

### *Pisanje beležaka*

Pisanje beležaka osnovni je metod analize u utemeljenoj teoriji iz razloga što se koristi za beleženje razvoja ideja i konceptualnih saznanja istraživača tokom analize. U beleškama, istraživač se bavi konceptualnim detaljima koji čine osnovu izveštavanja o istraživanju i njegovim implikacijama. Svrha beleženja je uglavnom da se prikaže trag i istorija stvaranja svake od kategorija kao i svojstava, hipoteze i generativnih pitanja koja evoluiraju tokom analitičkog procesa (Corbin & Strauss, 1990).

Pisanje beležaka obično počinje u vrlo ranoj fazi planiranja studije i traje do njenog završetka (Birks and Mills, 2011). Beleške su neophodan deo analize podataka, ali se takođe mogu koristiti za beleženje metodoloških pitanja istraživača koja se pojavljuju tokom istraživanja. Struktura i forma beležaka bi trebalo da odgovara tipu istraživanja. Kako istraživanje napreduje beleške bi trebalo da budu duže, kompleksnije, otvorenije i iskrenije (Birks, Chapman, & Francis, 2008).

### *Stalno poređenje*

Glaser i Strauss (1967) ističu metod stalnog poređenja kao ključ utemeljene teorije iz razloga što istraživač stalno iznova dizajnira i integriše teoretske pojmove prilikom analize kvalitativnih podataka. Metod stalnog poređenja podstiče fleksibilnost i kreativnost istraživača tokom zajedničkog procesa kodiranja i analize kvalitativnih podataka. Metod stalnog poređenja počinje sa poređenjem male količine podataka, nastavlja se kroz identifikaciju i integraciju kategorija i svojstava sve do stvaranja teoretskog okvira koji omogućava utemeljen opis istraživane pojave.

### *Teoretsko odabiranje*

Teoretsko odabiranje je namenski uzorak podataka koji su zasnovani na trenutnom stanju analize podataka tako da omogućavaju razvoj teoretskog okvira utemeljenog na prikupljenim podacima. Tačnije, teoretsko odabiranje je zasnovano na prazninama koje su utvrđene u trenutnom konceptualnom okviru koji je nastao upotrebom metoda stalnog poređenja. Prema Glaser i Strauss (1967), osnovna pitanja u teoretskom uzorku su kako naći sledeću grupu podataka u cilju daljeg razvoja teoretskog konstrukta. Prema Draucker et al. (2007) uzorak u utemeljenoj teoriji počinje od

odabranog uzorka i kreće se ka teoretskom kada koncepti počnu da se pojavljuju. Na istraživaču je da odluči kada će preći sa odabranog na teoretski uzorak.

#### 5.4.3. Integrisanje podataka

Nakon što su zasebno analizirani kvantitativni i kvalitativni podaci, oni su integrirani i tako interpretirani nakon svakog ključnog odeljka u poglavlju Analize rezultata u odeljcima pod nazivom Komentari i zaključci. Proces je tekao tako što bi se za svako istraživačko pitanje podaci koji su se pokazali značajnim u okviru sa dva izvora (upitnik i intervju) stavljali u jedan dokument gde su se poredili i na taj način interpretirali što je dalo dublju i drugačiju dimenziju nego kada su podaci bili zasebno analizirani. U tu svrhu, prikaz nekih od značajnih podataka je modifikovan i uprošćen radi lakšeg poređenja sa podacima iz drugog izvora. U ovom procesu koristili smo tehniku utemeljene teorije pisanja beležaka, što znači da smo podatke poredili i zapisivali sva značajna zapažanja i izvodili zaključke. Sam metod integracije podataka iz dva ili više izvora zove se triangulacija.

**Triangulacija** (eng. *triangulation*) se može definisati kao upotreba dve ili više metoda u prikupljanju podataka u istraživanju koje ispituje neki aspekt ljudskog ponašanja kombinujući često kvantitativne i kvalitativne podatke (Cohen, Manion, & Morrison, 2005: 112-113). Triangulacija u kvalitativnom istraživanju definiše se kao višemetodski pristup u sakupljanju i analizi podataka (Cohen, Manion, & Morrison, 2005: 112; Patton 2002: 247; Mackey & Gass, 2005: 181), pri čemu je osnovna ideja da se izučavane pojave mogu bolje i lakše sagledati pri korišćenju kombinacije metoda. Johnson (1992: 146) smatra da se vrednost triangulacije ogleda u ublažavanju



pristrasnosti istraživača ili posmatrača i na taj način povećavanju stepena validnosti i pouzdanosti informacija.

Konkretno prednosti upotrebe triangulacije u istraživanju su: (1) sagledavanje nekog problema ili ponašanja samo sa jedne tačke gledišta daje ograničen pogled pojave koja se ispituje (Smith, 1975) što uz primenu više metoda nije slučaj; (2) oslanjanje samo na jedan metod može uticati na viđenje stvarnosti istraživača, tačnije pomutiti ga ili narušiti (Lin, 1976) i (3) upotreba više metoda utiče na nivo pouzdanosti istraživača u podatke koje je dobio usled stalnog poređenja podataka koje je dobio/la iz više metoda/izvora (Lin, 1976). Sa druge strane, jedna od osnovnih mana triangulacije je što može oduzimati mnogo vremena. Prikupljanje veće količine podataka zahteva više planiranja, organizacije i izvora podataka, a samim tim i više vremena za njihovu obradu (Thurmond, 2001).

Postoje četiri glavna tipa triangulacije (Denzin 1970 u Cohen, Manion, & Morrison, 2005: 112): **triangulacija metoda sakupljanja podataka** (engl. *triangulation of methods*), **triangulacija istraživača** (engl. *investigator triangulation*), **triangulacija teorija** (engl. *theory triangulation*) i **triangulacija izvora podataka** (engl. *triangulation of data sources*). Prvi tip triangulacije podrazumeva kombinovanje više metoda za prikupljanje podataka, kao što su upitnik, intervju, test, posmatranje koje istraživač sprovodi na različitim mestima i u različito vreme. Metode koje se kombinuju mogu biti kvantitativne i kvalitativne, kao što je slučaj u ovoj disertaciji gde se porede rezultati upitnika (kvantitativni) sa rezultatima iz intervjua (kvalitativni). U drugom tipu triangulacije kombinuje se rad nekoliko istraživača koji su istovremeno prikupljali i analizirali podatke sa ciljem da ponude više različitih pogleda na fenomen koji ispituju. Treći tip triangulacije poredi više teorija na koje se istraživač oslanja pri sprovođenju svog istraživanja da bi svoje rezultate testirao iz više od jednog ugla. Poslednji tip

triangulacije odnosi se na kombinovanje različitih izvora pri procesu sakupljanja podataka, na primer iz relevantne dokumentacije, upitnika, intervjua, fotografija, posmatranja, arhivske građe.

U ovoj disertaciji korišćen je prvi i poslednji tip triangulacije. Upotrebom triangulacije doprineli smo većem stepenu pouzdanosti i validnosti istraživanja, o čemu ćemo više govoriti u narednom odeljku.

## 5.5. VALIDNOST I POUZDANOST ISTRAŽIVANJA I ETIČKA PITANJA

### 5.5.1. Validnost i pouzdanost

Dva termina koja su ključna za bilo koje istraživanje su **validnost** (engl. *validity*) i **pouzdanost** (engl. *reliabilty*) istraživanja. Validnost ispituje stepen do kojeg istraživanje zapravo ispituje ono što je navedeno kao cilj istraživanja, dok se pouzdanost istraživanja bavi doslednošću rezultata do kojih se došlo istraživanjem (Nunan, 1992: 14).

Dva su tipa validnosti: interna i eksterna. **Interna validnost** (engl. *internal validity*) se bavi interpretacijom podataka. Tačnije, odgovara na pitanje „Da li je dizajn istraživanja takav da možemo biti potpuno sigurni da je doveo do podataka koje smo dobili u istraživanju?“<sup>47</sup> (Nunan, 1992: 17). Faktori koji mogu uticati na internu validnost su: reprezentativnost uzorka, veličina uzorka, vreme predviđeno za istraživanje, uporedivost ispitanika, istorija, osipanje i sazrevanje ispitanika i osetljivost instrumenta (Selinger & Shohamy, 1989: 95). **Eksterna validnost** (engl. *external validity*) odnosi se na stepen u kojoj se rezultati dobijeni istraživanjem mogu generalizovati sa uzorka na populaciju koju uzorak predstavlja (Nunan, 1992: 15). Tačnije, odgovara na pitanje: „Da li je dizajn istraživanja takav da se rezultati dobijeni za ispitanike u istraživanju mogu

---

<sup>47</sup> „Is the research design such that we can confidently claim that the outcomes are a result of the experimental treatment?“

generalizovati na širu populaciju?<sup>48</sup> (ibid. 17). Faktori koji mogu uticati na eksternu validnost su: karakteristike populacije, interes ispitanika za učestvovanju u istraživanju, opisna deskriptivnost nezavisnih varijabli, uticaj okruženja istraživanja, uticaj istraživača, metode prikupljanja podataka i uticaj vremena (Selinger & Shohamy, 1989: 106).

Pouzdanost upućuje na doslednost i ponovljivost istraživanja. **Interna pouzdanost** (engl. *internal reliability*) odnosi se na doslednost u prikupljanju, analizi i tumačenju podataka, dok se **eksterna pouzdanost** (engl. *external reliability*) odnosi na stepen do kojeg nezavisni istraživač može sprovesti isto istraživanje i doći do sličnih rezultata koji su izneseni u originalnom istraživanju (Nunan, 1992: 14). Pitanje koje bi postavili da ispitamo internu pouzdanost istraživanja je „Da li bi nezavisan istraživač, nakon ponovnog analiziranja podataka, došao do istih zaključaka?“<sup>49</sup>, dok je pitanje koje odgovara za ispitivanje eksterne pouzdanosti „Da li bi nezavistan istraživač, koji bi ponovio već urađeno istraživanje, došao do istih zaključaka?“<sup>50</sup> (Nunan, 1992: 17)

Procena validnosti rezultata istraživanja i pouzdanosti instrumenata naročito je složena kada su u pitanju kombinovane metode istraživanja iz razloga što uključuje kombinovanje komplementarnih prednosti sa jedne strane, a sa druge nepreklapanje slabosti kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). S obzirom da ovo istraživanje koristi kombinovane metode istraživanja, validnost istraživanja se u ovom slučaju odnosi na kvantitativnu komponentu, kvalitativnu komponentu i validnost integracije (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). U kvantitativnom istraživanju, validnost se odnosi na tačnost, relevantnost i pouzdanost merenja pri čemu se oslanja na izrazitu privrženost metodološkim pravilima i standardima (Angen, 2000). Za razliku od kvantitativnog istraživanja, validnost kvalitativnog istraživanja odnosi se na

---

<sup>48</sup> „Is the research design such that we can generalise beyond the subjects under the investigation to a wider population?“

<sup>49</sup> „Would an independent researcher, on reanalysing the data, come to the same conclusions?“

<sup>50</sup> „Would an independent researcher, on replicating the study, come to the same conclusion?“

razumevanje, prikaz i objašnjenje fenomena/pojave koja se istražuje. U kvalitativnim istraživanjima ne postoji jedna, statična i objektivna istina iz razloga što istraživanje ispituje značenje i lična iskustva pojedinaca ili grupe.

S obzirom da smo u našoj disertaciji u velikoj meri koristili tehnike utemeljene teorije bitno je napomenuti kako se koncept validnosti posmatra u okviru utemeljene teorije. Utemeljena teorija koristi dve osnovne procedure koje obezbeđuju validnost istraživanja: stalno poređenje i teoretsko odabiranje (Parry, 1998).

Iz datog možemo zaključiti da validnost ne predstavlja fiksni koncept koji je utemeljen u procesu i nameni određenog istraživanja (Winter, 2000). Istraživač je odgovoran da sprovede pouzdano i ispravno istraživanje što znači da bi istraživač trebalo da bude svestan ograničenja svog znanja (Koro-Ljungberg, 2010).

#### 5.5.2. Etička pitanja

**Etička pitanja** (engl. *ethical issues*) su deo svakodnevne prakse koju podrazumeva istraživanje na terenu. Prema Clark i Sharf (2007), osnovni etički principi odnose se na odgovornost istraživača prema ispitanicima. U istraživanjima koja uključuju ispitanike sa različitim ulogama, kao što je naše, sve moguće pretnje koje mogu narušiti etičke principe trebalo bi pažljivo razmotriti. Istraživači su odgovorni za dostojanstvo, poštovanje i dobrobit ispitanika/učesnika u istraživanju. Osnovna etička pitanja koja bi trebalo imati na umu pre početka istraživanja su: (1) informisanje ispitanika da učestvuju u istraživanju, (2) zaštita privatnosti kako učesnika u istraživanju, tako i institucija gde je istraživanje obavljeno i (3) voljnost da se učestvuje u istraživanju. Prilikom istraživanja za ovu disertaciju koristili smo dva formulara u ovu svrhu: (1) pristanak ispitanika da učestvuje u intervjuu i (2) saglasnost za sprovođenje istraživanja na visokoobrazovnoj

ustanovi koji daje ovlašćeno lice ustanove (v. Dodatke 7. i 8.) (Dabić & Stojanov, 2013: 226).

Ono što mnogi istraživači nemaju u vidu, a trebalo bi, je da mnogi učesnici u istraživanju ne budu kasnije obavješteni o rezultatima istraživanja, jer se u najvećem broju slučajeva posmatraju samo kao izvor podataka. Autorka disertacije planira da po završetku disertacije pošalje disertaciju u elektronskoj formi svakoj od ustanova gde je istraživanje sprovedeno. Etička pitanja, pored gore već navedenih, koje bi takođe trebalo uzeti u obzir su i mogući rizici kao i dobiti za sve učesnike u istraživanju. Prikupljanje podataka o reakcijama učesnika na rezultate istraživanja mogu pomoću u proceni kvaliteta istraživanja i promovisati naučni integritet rezultata istraživanja (Christians, 2005; Dabić & Stojanov, 2013). Autorka disertacije će svaku konstruktivnu povratnu informaciju na rezultate istraživanja od strane ustanova u kojima je istraživanje sprovedeno iskoristiti kao materijal za naučni rad u kome će objaviti ovaj vid doprinosa.

## 5.6. KREDIBILITET ISTRAŽIVAČA I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Uzevši u obzir da je istraživač instrument kvalitativnog ispitivanja od istraživača se očekuje da elaborira svoju stručnost i veštinu da je istraživanje sprovedeno na adekvatnom akademskom nivou i da potencijalni čitalac bude uveren u validnost kako samih dobijenih rezultata tako i samog istraživanja. Tačnije, koje iskustvo, obuku i perspektivu istraživač navodi kao doprinos datoj oblasti. Zatim, ko je sponzorisao istraživanje i u kakav je dogovor zaključen između tog entiteta i istraživača. Takođe je bitno i navesti kako je istraživač dobio odobrenje da pristupi mestu istraživanja, koje je prethodno znanje uključio kao doprinos temi i mestu istraživanja i koji tip ličnog kontakta istraživač ima s ljudima, programom i pojavom koja se ispituje (Patton, 2002: 566).

Autorka disertacije od akademske godine 2008/2009. predaje jezik struke studentima ekonomije i informacionih tehnologija tako da ima direktnu vezu sa fenomenom koji je ispitala. Istraživanje, uz upotrebu kvantitativnih i/ili kvalitativnih metoda istraživanjima, sprovedeno za potrebe ove disertacije nije prvo istraživanje ovog tipa koje je autorka sprovela. Za potrebe master rada autorka je izvršila kvantitativno istraživanje na temu „Motivacija u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji“. U okviru doktorskih studija jedan ispit „Kvalitativne metode istraživanja“ bio je posvećen upoznavanju sa načinima istraživanja gde je zadatak za završni ispit bio sprovođenje jednog istraživanja koje uključuje mešovite metode istraživanja<sup>51</sup>. U okviru istog predmeta obrađivali su se sledeći pojedinačni zadaci (u vidu pismenih zadataka): priroda kvalitativnog istraživanja, pouzdanost i validnost istraživanja i kredibilitet istraživača. I na kraju, pre početka istraživanja sprovedeno je pilot istraživanje koje je ispitalo validnost koncepta istraživanja za ovu disertaciju kao i kvalitet instrumenata. U kontekstu diskutovanja kredibiliteta istraživača, značajno je još spomenuti i dva koautorska rada iz oblasti metodologije istraživanja koja je autorka objavila (Dabić & Stojanov, 2013; Dabić & Stojanov, 2014).

Istraživanje sprovedeno za potrebe ove disertacije ima nekoliko ograničenja.

Prvo ograničenje odnosi se na vremenski period koji je bio potreban da se istraživanje sprovede, o čemu je detaljno bilo reči u poglavlju Metodologije istraživanja (v. 5.2.). Tačnije, istraživanje je započeto 15. novembra 2011. a završeno je 04. aprila 2012. što znači da je istraživanje trajalo skoro celu akademsku godinu, umesto da traje samo tokom zimskog semestra kako je autorka rada planirala. Dve visokoobrazovne ustanove na kojima je istraživanje sprovedeno u letnjem semestru su Elektrotehnički fakultet u Beogradu i Tehnički fakultet u Čačku (samo intervjui). Predočena situacija

---

<sup>51</sup> Rezultati istraživanja nisu nikada objavljeni.

utiče na stepen validnosti istraživanja iz razloga što se studentima mogla znatno pomenuti percepcija prema pojavi koju je autorka ispitivala od novembra do aprila. To je naročito značajno za studente III godine koji se na trećoj godine pobliže upoznaju sa svojom strukom dobijajući predmete koji se usko odnose na njihovu struku (Dabić & Stojanov, 2013).

Drugo ograničenje odnosi se na etička pitanja. Prema Clark i Sharf (2007) osnovni etički princip odnosi se na odgovornost istraživača prema ispitanicima. Ispitanici treba da daju svoj pristanak da budu učesnici u istraživanju, od istraživača se očekuje da zaštiti privatnost ispitanika i ustanovu gde se istraživanje sprovodi i očekuje se da ispitanici koji učestvuju u istraživanju to čine svojom voljom (O'Leary, 2004). Autorka rada koristila je dva formulara pri sprovođenju istraživanja: pristanak ispitanika da učestvuje u istraživanju (za intervju) i pristanak institucije da se istraživanje sprovede. Kada je u pitanju voljnost studenata da učestvuju u intervjuima situacija je raznolika. Najveći broj ispitanika se dobrovoljno javio da učestvuje, dok su neki (obično kao najuspešniji u grupi) bili odabrani unapred od strane profesora jezika, a bila je i jedna situacija kada nije bilo dobrovoljaca i profesor stručnog predmeta je izabrao dva studenta koji su protiv svoje volje učestvovali i pri tome pokazivali znake nelagode ne uspevajući da pruže kvalitetne odgovore.

Treće ograničenje tiče se izvora podataka korišćenih za potrebe ove disertacija. Kao što smo već naveli, to su studenti, asistenti i profesori, a to su podaci samo sa visokoobrazovnih ustanova. Istraživanje bi imalo mnogo veći stepen validnosti da su u istraživanje bili uključeni i inženjeri informacionih tehnologija iz nekoliko firmi koje pružaju usluge iz oblasti informatike i računarstva i profesori jezika struke. Međutim, tolika količina podataka bi bila prevelika za potrebe ovog tipa istraživanja.

Sledeće ograničenje tiče se kompetentnosti uzorka u obezbeđivanju relevantnih podataka. Chambers (1980) iznosi stav da kada pitamo učenike u vezi sa njihovim potrebama koje se tiču učenja jezika to može biti problematično jer oni ne poseduju znanje o metadiskursu da bi opisali svoje potrebe na smislen način. S druge strane, Long (2005) upućuje na oprez sa podacima koje dobijamo od stručnjaka iz određene oblasti, u ovom slučaju profesora i asistenata, da oni takođe nisu u mogućnosti da odgovore na pitanja o analizi potreba koja se tiču jezičke kompetencije.

Poslednje ograničenje odnosi se na metod samoocenjivanja kojem su studenti bili izloženi u upitniku. Jordan (1977) ne osporava prednosti samoocenjivanja studenata u okviru četiri jezičke veštine, ali u isto vreme tvrdi da se na te podatke ne možemo uvek sa sigurnošću osloniti. Dajući primer svog istraživanja, gde je odgovore studenata koji su se samoocenili uporedio sa njihovim rezultatima na testu na početku kursa, primetio je da su mnogi lošiji studenti procenili svoje znanje iznad granice testa, dok su bolji studenti ocenili sebe niže u odnosu na postignute rezultate na testu, dok Blue (1988), u ovom kontekstu, ističe da mnogi studenti nisu naviknuti na razmišljanje o jeziku kroz perspektivu četiri jezičke veštine.

Naredno poglavlje bavi se analizom i tumačenjem podataka do kojih se došlo integracijom podataka iz upitnika, intervjuva i specifikacija kurseva engleskog jezika.



## 6. ANALIZA REZULTATA

Poglavlje Analiza rezultata koncipirano je tako da prikazuje rezultate dobijene analizom podataka koji su prikupljeni iz tri izvora: (1) upitnika za studente (2) upitnika za asistente i profesore i (3) intervjuja za studente, asistente i profesore. Poglavlje je podjeljeno na tri velike celine koje su međusobno povezane i uslovljene: Odnos opšteg i engleskog jezika struke, Veštine i mikroveštine – makroplan i Veštine i mikroveštine – mikroplan.

Na samom početku, u odeljku Odnos opšteg i engleskog jezika struke, predstavljeni su rezultati koji se bave odnosom opšteg i engleskog jezika struke, kao i semestrima u kojima bi se trebalo realizovati nastavu engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Prvo su prikazani kvantitativni, a zatim kvalitativni podaci.

Nakon toga, odeljak Veštine i mikroveštine – makroplan ispituje razlike u stavovima i sposobnostima studenta sa visokih škola i fakulteta u okviru četiri osnovne veštine (pisanje, govor, čitanje i slušanje). Tačnije, ispituje se da li postoje različite potrebe, kao i različiti kapaciteti studenata, u okviru visokoobrazovnih ustanova različitog stepena u okviru četiri jezičke veštine. Pregled rezultata na nivou fakulteta i visokih škola sastoji se iz dva dela. Prvi deo obrađuje kvalitativne podatke iz intervjuja i ima za cilj da utvrdi kojom veštinom studenti najbolje vladaju, koja im je najpotrebnija i koju bi trebalo da usavrše. Drugi deo odnosi se na kvantitativne podatke koji uporedo prikazuju vrednosti za određeni broj odabranih mikroveština u okviru sve četiri veštine iz aspekta značaja (koliko im je data mikroveština bitna) i iz aspekta sposobnosti (koliko dobro vladaju datom mikroveštinom). Vrednosti su uporedo prikazane za populaciju studenata sa visokih škola i sa fakulteta.

Poslednja celina, odeljak Veštine i mikroveštine – mikroplan, detaljnije se bavi potrebama studenata u okviru već pomenute četiri veštine. Za svaku veštinu, i mikroveštine u okviru njih, dati su, na nivou celog uzorka, prvo kvantitativni podaci, dobijeni iz upitnika, zatim kvalitativni podaci dobijeni analizom sadržaja intervjua. U kvantitativnoj analizi cilj je bio da se utvrdi koje su se mikroveštine u okviru svake veštine pokazale kao veštine kojima studenti najbolje vladaju i za koje smatraju da su im najpotrebnije (aspekt *značaj* i *sposobnost*). U kvalitativnoj analizi intervjua, cilj je bio da se za svaku veštinu utvrde aktivnosti i situacije koje bi bilo korisno uvežbavati, to jest simulirati, u okviru sve četiri jezičke veštine, na časovima engleskog jezika, koje ispitanici vide primarno kao one sa kojima se studenti kasnije mogu susresti pri zaposlenju u struci.

Nakon svake obrađene celine biće dat odeljak Komentari i zaključci<sup>52</sup> čija je svrha da se sagledaju rezultati koje smo dobili za svako poglavlje iz dva izvora (upitnici i intervjui<sup>53</sup>) i da se na osnovu njih izvedu zaključci. Rezultati na koje ćemo se u najvećoj meri oslanjati, kao ključne i najplodnije, su oni dobijeni iz intervjua. Kvantitativni podaci nam zapravo služe kao potvrda velikog broja zaključaka do kojih smo došli kvalitativnom analizom.

## 6.1. ODNOS OPŠTEG I ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

### 6.1.1. Kvantitativni podaci

Analiza kvantitativnih podataka, koji se odnose na odnos opšteg i engleskog jezika struke na departmanima informacionih tehnologija na visokoobrazovnim

---

<sup>52</sup> Situacija je samo malo drugačija u odeljku Veštine i mikroveštine – mikroplan, gde je odeljak Komentari i zaključci prikazan nakon datih podataka za svaku veštinu, a ne na kraju za sve veštine zajedno.

<sup>53</sup> Osim, kao što smo već naglasili ranije u tekstu, u prvom odeljku Analize rezultata, Odnos opšte i engleskog jezika struke, gde je uključen izvor specifikacija predmeta.

ustanovama u Srbiji, uključuje analizu tri pitanja iz upitnika. Jedno pitanje je iz upitnika za studente, jedno iz upitnika za asistente i profesore, dok se jedno nalazi u oba upitnika.

Prvo pitanje je iz upitnika za studente i ispituje značaj engleskog jezika za proširivanje znanja iz stručnih predmeta (v. Dodatak 1.):

*Bitno mi je da dobro znam engleski jezik da bih mogao da proširujem znanje iz stručnih predmeta:*

a) tačno                      b) delimično tačno                      c) netačno

Svrha pitanja je da utvrdi u kojoj meri je znanje engleskog jezika značajno, to jest potrebno studentima informacionih tehnologija za njihov profesionalni razvoj tokom studija, a samim tim i nakon završetka studija jer tehnologija sa kojom je potrebno držati korak u oblasti informacionih tehnologija napreduje brže od bilo koje druge.

Drugo pitanje je iz upitnika za profesore i asistente. U pitanju su ponuđene tri opcije kada je u pitanju predmet Engleski jezik za studente informacionih tehnologija: samo opšti engleski jezik, samo engleski jezik struke i opšti i engleski jezik struke. Posebno je ponuđena tabela za fakultete, a posebno za visoke škole (v. Dodatak 2.):

*Studenti smeru Informacionih tehnologija tokom svojih studija trebalo bi da slušaju:*

<b>na fakultetu</b>	<b>na visokoj školi</b>
a) samo opšti engleski jezik	a) samo opšti engleski jezik
b) samo engleski jezik struke	b) samo engleski jezik struke
c) i opšti i engleski jezik struke	c) i opšti i engleski jezik struke

To nam je omogućilo da uporedimo rezultate dobijene za predmet Engleski jezik na fakultetima i predmet Engleski jezik na visokim školama, tačnije odnos opšteg i engleskog jezika struke<sup>54</sup>.

Treće pitanje nalazi se u oba upitnika i odnosi se na semestre u kojima ispitanici smatraju da bi trebalo da se uči engleski jezik (v. Dodatak 1. i 2.):

<sup>54</sup> Studentima u upitniku nije bilo ponuđeno ovo pitanje iz razloga što smo smatrali da ne poseduju dovoljno znanja niti kompetencije da jasno razluče između opšteg i stručnog engleskog jezika, niti da odrede jasno željeni odnos. Pitanje im je postavljeno samo u intervjuima kada je istraživač mogao da jasno uvidi da su ispitanici razumeli pitanje i ako nisu da u tom trenutku dâ potrebna objašnjenja.

Studenti smera Informacionih tehnologija bi trebalo da engleski jezik uče tokom sledećih semestara (moguće je zaokružiti više opcija):

Na fakultetu			Na visokoj školi	
a) I	b) II	c) III	a) I	b) II
d) IV	e) V	f) VI	c) III	d) IV
g) VII	h) VIII	i) IX	e) V	f) VI

Odgovori na ovo pitanje su nam omogućili da uporedimo rezultate za fakultete i visoke škole i odgovore profesora i asistenata sa odgovorima studenata. Sva tri pitanja su u daljem tekstu detaljno analizirana.

Odgovori studenata na prvo pitanje su potvrdili značaj engleskog jezika za proširivanje znanja iz stručnih predmeta. Tačnije, većina studenata, njih 78,7%, slaže se sa datom konstatacijom, 20,2% studenata smatra da je delimično tačna, dok samo 1,1% studenata vidi je kao netačnu. Rezultati su prikazani u Tabeli 15.

<i>Bitno mi je da dobro znam engleski jezik da bih mogao da proširujem znanje iz stručnih predmeta:</i>	
a) tačno	78.7%
b) delimično tačno	20,2%
c) netačno	1.1%

Tabela 15. Prikaz rezultata za pitanje: Bitno mi je da dobro znam engleski jezik da bih mogao da proširujem znanje iz stručnih predmeta.

Pored dobijene frekvencije, takođe smo želeli da proverimo da li postoji povezanost između navedenih varijabli (pol, godine, da li student rade ili ne, grad gde se nalazi visokoobrazovna ustanova i da li su studenti na II ili III godini studija) i odgovora studenata. Vrednosti do kojih smo došli za svaku varijablu, koristeći hi-kvadrat test, nisu se pokazale kao statistički značajne (pol:  $p=0,178$ ; godine:  $p=0,954$ ; da li rade i studiraju:  $p=0,886$ , grad:  $p=0,384$ ; II I III godina studija  $p=0,195$ ), što znači da nisu uticale na odgovore studenata.

Drugo pitanje potvrdilo je značaj kako opšteg tako i engleskog jezika struke, ali i ukazalo na različite stavove zaposlenih na fakultetima i visokim školama<sup>55</sup>. Pre prikaza rezultata, bitno je istaći da su i zaposleni na fakultetu mogli da iskažu svoje mišljenje i za zastupljenost opšteg i engleskog jezika struke na visokim školama i obrnuto. Stav profesora i asistenata na departmanima informacionih tehnologija za nastavu engleskog jezika na fakultetima je sledeći:

FAKULTET	%
samo opšti engleski jezik	1,6
samo engleski jezik struke	6,3
opšti i engleski jezik struke	92, 1

Tabela 16. Prikaz rezultata za odnos opšteg i engleskog jezika struke na fakultetima

Kao što možemo videti samo se 1,6 % ispitanika na fakultetima odlučilo samo za opšti engleski jezik, malo više (6,3%) se odlučilo za samo engleski jezik struke, dok najveći deo ispitanika (92,1%) smatra da je potrebno učiti i opšti i engleski jezik struke.

Distribucija rezultata za organizaciju nastave engleskog jezika na visokim školama je sledeća:

VISOKE ŠKOLE	%
samo opšti engleski jezik	7, 1
samo stručni engleski jezik	28,6
opšti i stručni engleski jezik	64,3

Tabela 17. Prikaz rezultata za odnos opšteg i engleskog jezika struke na visokim školama

Najveći deo ispitanika, kao i na fakultetima odlučio se za opšti i engleski jezik struke (64,3%), znatno manje za samo engleski jezik struke (28,6%), dok se samo 7,1% odlučilo za samo opšti engleski jezik.

Takođe, upotrebom hi-kvadrata, ispitan je stav profesora i asistenata zaposlenih na departmanima informacionih tehnologija na fakultetima u vezi sa odnosom opšteg i

<sup>55</sup> U analizi rezultata upitnika za profesore i asistente nisu zasebno prikazani rezultati za profesore i zasebno za asistente iz dva razloga. Prvi razlog je što je hi-kvadrat test pokazao da ne postoji statistički značajna razlika između mišljenja profesora i asistenata, dok je drugi razlog što nam je primarni cilj bio da utvrdimo razliku u mišljenju između kolega zaposlenih na fakultetima i onih zaposlenih na visokim školama, a ne razliku između stavova profesora i asistenata. Suptilne razlike koje su primećene u mišljenju između profesora i asistenata kada je u pitanju odnos opšteg i engleskog jezika struke na departmanima informacionih tehnologija su kasnije date u prikazu podataka dobijenim putem kvalitativnog metoda.

engleskog jezika struke na visokim školama i obrnuto. Statistički značajni podaci dobijeni su za zastupljenost engleskog jezika struke na visokim školama i za zastupljenost opšteg i engleskog jezika struke na fakultetima ( $p < 0,005$ ). Tačnije, 28,6% ispitanika zaposlenih na visokim školama smatra da bi na visokim školama trebalo podučavati samo engleski jezik struke, dok se za tu opciju na fakultetu odlučilo samo 6,3% kolega sa fakulteta. Sa druge strane, dolazi do raskoraka u mišljenju kolega zaposlenih na fakultetima i kolega zaposlenih na visokim školama kada je u pitanju opcija *opšteg i engleskog jezika struke*. Kao što je već ranije pomenuto, pri iznošenju rezultata za fakultete (Tabela 16) 92,1% ispitanika odabralo je opciju *opšti i engleski jezik struke* na fakultetima, dok se za istu opciju na visokim školama odlučilo 64,3% ispitanika sa visokih škola.

Pored prethodno prikazanih rezultata u vezi sa odnosom opšteg i engleskog jezika struke na visokoobrazovnim ustanovama, želeli smo još da utvrdimo da li se određene nezavisne varijable nalaze u vezi sa odgovorima ispitanika koristeći hi-kvadrat test. Nezavisne varijable koje smo uzeli u obzir su: pol, godine starosti, godine učenja engleskog jezika i da li je ispitanik profesor ili asistent. Vrednosti koje smo dobili za svaku od varijabli nisu statistički značajne, što znači da ne postoji povezanost sa odgovorima ispitanika: na fakultetu (pol:  $p= 0,699$ ; godine starosti:  $p= 0,700$ ; godine učenja engleskog jezika:  $p= 0,913$ ; profesor ili asistent:  $p= 0,334$ ;) na visokim školama (pol:  $p= 0,792$ ; godine starosti:  $p= 0,316$ ; godine učenja engleskog jezika:  $p= 0,756$ ; profesor ili asistent:  $p= 0,546$ ).

Treće pitanje odnosi se na semestre u kojima treba učiti engleski jezik. Pitanje se nalazi u oba upitnika i postavljeno je i za fakultete i za visoke škole. Prvo ćemo prikazati unakrsnu tabulaciju koja pokazuje razliku u mišljenju između profesora i asistenata u odnosu na studente na fakultetima, a zatim na visokim školama.

Odgovori ispitanika vezani za učenje engleskog jezika po semestrima na fakultetima mogu se videti u Tabeli 18:

FAKULTETI: U kojim semestrima treba učiti engleski jezik?				
Semestar	Profesori i asistenti %	Studenti %	Hi-kvadrat	p
I	88,3	66,6	15,350	0,000
II	77,9	59,5	15,650	0,000
III	64,9	49,5	6,692	0,010
IV	51,9	40,8	3,971	0,049
V	41,6	29	5,213	0,022
VI	32,5	22	4,337	0,036
VII	33,8	20	7,947	0,005
VIII	28,6	18,3	4,717	0,030
IX	26,3	13,5	9,105	0,003

Tabela 18. U kojim semestrima na fakultetu treba učiti engleski jezik

Kao što možemo videti, potreba za engleskim jezikom se postepeno smanjuje od I ka IX semestru kako kod profesora i asistenata, tako i kod studenata. Jedino možemo uočiti neznatno veću potrebu u VII semestru (33,8%) u odnosu na VI (32,5%) kod profesora i asistenata. *P* vrednost upućuje da postoji statistički značajna povezanost između odgovora profesora i asistenata i studenata za sve semestre (I  $p=0,000$ , II  $p=0,000$ , III  $p=0,010$ , IV  $p=0,049$ , V  $p=0,022$ , VI  $p=0,036$ , VII  $p=0,005$ , VIII  $p=0,030$  i IX  $p=0,003$ ).

Slede podaci za visoke škole u Tabeli 19:

VISOKE ŠKOLE: U kojim semestrima treba učiti engleski jezik?				
Semestar	Profesori i asistenti %	Studenti %	Hi-kvadrat	p
I	54,5	35,8	10,521	0,001
II	48,1	31,6	8,536	0,003
III	36,4	22	8,048	0,005
IV	23,4	17,3	1,750	0,186
V	23,4	12,6	6,927	0,008
VI	16,9	12,5	1,199	0,273

Tabela 19. U kojim semestrima treba učiti engleski jezik na visokim školama

Kao i na fakultetima, potreba za engleskim jezikom se postepeno smanjuje i na visokim školama, samo u ovom slučaju od I ka VI semestru kako kod profesora i asistenata, tako i kod studenata. Postoje dva slučaja kada se u vrlo malom stepenu prekida

opadajući niz. Prvi slučaj je kod profesora i asistenata gde je iskazana ista potreba za IV i V semestar (23,4%), dok se to dešava kod studenata kada su u pitanju V i VI semestar gde su vrednosti skoro identične: 12,6% i 12,5 %. *P* vrednost upućuje da postoji statistički značajna povezanost između odgovora profesora i asistenata i studenata za sve semestre osim za IV i VI (I  $p= 0,001$ , II  $p= 0,003$ , III  $p= 0,015$ , IV  $p= 0,186$ , V  $p= 0,022$ , VI  $p= 0,273$ ).

### 6.1.2. Kvalitativni podaci

Podaci dobijeni kvalitativnom analizom putem intervjua u ovom odeljku produbljuju i dopunjuju podatke koje smo dobili kvantitativnom analizom u odeljku 6.1.1. na temu odnosa opšteg engleskog jezika i jezika struke i semestara u kojima bi se trebalo realizovati nastava engleskog jezika. Odgovori ispitanika iz sva tri poduzorka (profesori, asistenti, studenti) za svaku kategoriju su zajedno prikazana u vidu tabela, u cilju što bolje preglednosti podataka. Na početku svake grupacije delova intervjua prikazani su prvo odgovori profesora, zatim asistenata i na kraju studenata. Od ovog niza smo odstupali jedino ako je bilo potrebno zbog logičnog dopunjavanja odgovora koji su iz različitog poduzorka kada dolazi do mešanja odgovora iz tri poduzorka. Takođe je napomenuto, pre tabele u kojoj su prikazani delovi intervjua, ukoliko nijedan predstavnik jednog od tri poduzorka nije izrazio mišljenje za datu kategoriju.

Cilj drugog pitanja u intervjuu za sve ispitanike (*U kojoj meri smatrate da bi trebalo da bude zastupljen na fakultetu/visokoj školi opšti engleski jezika, a u kojoj meri engleski jezik struke? Obrazložite*) bio je da ispitanici obrazlože odnos opšteg i engleskog jezika struke koji navode. Pored toga, s obzirom da smo u kvantitativnoj analizi utvrdili u kojim semestrima ispitanici smatraju da treba da se sluša engleski jezik, sada smo želeli



da utvrdimo u kojim semestrima smatraju da je najbolje baviti se opštim, a u kojima engleskim jezikom struke i naravno iz kog razloga.

Iznoseći svoje mišljenje i stavove, pored samog odnosa, ispitanici su dali svoje mišljenje i povodom drugih parametara koji su značajni za nastavu engleskog jezika, te se stoga izdvojilo ukupno šest kategorija. Prva se odnosi na *udeo opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke* u okviru tri populacije, dok su preostale: *opšti korak ka stručnom, udaljavanje od tradicionalnog vida nastave i ocenjivanja, neujednačen odnos znanja studenata, potreba za stalnom prisutnošću engleskog jezika i kadar.*

Kategorije koje smo utvrdili kao i svojstva koja ih definišu prikazani su u Tabeli 20. Pri analizi odgovora ispitanika u okviru sva tri poduzorka, vodili smo se principima **utemeljene teorije** (engl. *Grounded Theory*) da bismo došli do kategorija koje jasno prikazuju stavove i mišljenja ispitanika (u okviru sva tri poduzorka) na temu odnosa opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Pri definisanju svake od kategorija vodili smo se svojstvima koja je karakterišu i koja su direktno usmerena na potrebe studenata informacionih tehnologija. U Tabeli 20. vidimo dva nivoa svojstava, prvo su data svojstva koja se odnose na svaku kategoriju zasebno (*sekundarna*), dok su nakon toga prikazana svojstva koja nalazimo ne samo u većini kategorija koje definišu odnos opšteg i engleskog jezika struke, već i kod kategorija na koje nalazimo u pri definisanju potreba studenata u okviru četiri jezičke veštine kasnije u radu (*primarna svojstva*). Prvo ćemo objasniti zajednička svojstva, a nakon toga ćemo svaku od kategorija definisati uz pomoć pojedinačnih svojstava koja su utvrđena baš za nju.

ODNOS OPŠTEG I ENGLESKOG JEZIKA STRUKE		
Kategorije	Sekundarna svojstva	Primarna svojstva
1. Udeo opšteg i engleskog jezika struke	<i>neusaglašenost</i>	<i>raznovrsnost</i>  <i>profilisanost</i>  <i>gradivni pristup</i>  <i>interaktivnost</i>
2. Opšti korak ka stručnom	<i>međusobna uslovljenost</i> <i>nivo znanja</i> <i>sigurnost</i> <i>samostalnost</i>	
3. Udaljavanje od tradicionalnog vida nastave i ocenjivanja	<i>dinamičnost</i> <i>pripadnost</i> <i>sloboda izbora</i>	
4. Neujednačen odnos znanja studenata	<i>prethodno iskustvo</i> <i>neujednačenost</i> <i>pripadnost</i>	
5. Potreba za stalnom prisutnošću engleskog jezika	<i>kontinuitet</i> <i>tempo</i> <i>intenzitet</i> <i>samostalnost</i>	
6. Kadar	<i>neusaglašenost</i> <i>timski rad</i> <i>međusobna uslovljenost</i>	

Tabela 20. Kategorije koje definišu odnos opšteg i engleskog jezika struke

U ovom odeljku pokazaćemo najširu dimenziju primarnih svojstava koja se različito manifestuju pri daljem definisanju kategorija kod svake veštine. Svojstvo *raznovrsnosti* uglavnom se odnosi na nastavu opšteg engleskog jezika i upućuje na raznovrsnost sadržaja koje bi trebalo obrađivati na časovima. Sa druge strane, imamo *profilisanost*, koja se odnosi na različite stručne sadržaje i to najčešće na praćenje stručnih nastavnih sadržaja iz stručnih predmeta na engleskom jeziku, a može podrazumevati i poslovnu komponentu (engl. *Business English*) koja se odnosi na poslovnu komunikaciju. Dalje, svojstvo *gradivnog pristupa* je višeznačno, ali možemo ga definisati kao potrebu za postepenošću, i na najnižem nivou podrazumeva opšte sadržaje pre stručnih. Svojstvo *interaktivnost* se prvenstveno odnosi na potrebu za komunikacijom koja će biti izražena na više mesta u poglavlju Analiza podataka od strane sva tri poduzorka.

Rezultati za svaku kategoriju su organizovani na sledeći način, kako u ovom odeljku tako i u svim narednim gde se definišu kategorije koje su proizašle iz kvalitativne

analize podataka. Za svaku kategoriju prvo se navode svojstva koja je definišu, zatim su prikazani delovi iz intervjua koji se odnose na datu kategoriju i na kraju se navedeni delovi komentarišu pomoću svojstava koja definišu kategoriju.

Prva kategorija definiše *udeo opšteg i engleskog jezika struke* u nastavi u okviru sva tri poduzorka. Svojstva koja odlikuju ovu kategoriju su: *neusaglašenost, gradivni pristup i profilisanost*. Zasebno smo prikazali odgovore sva tri poduzorka radi lakšeg pregleda.

#### ***Odnos opšteg i stručnog jezika- profesori***

P1: Pa znači, ja bih rekao ovako: 80% opšteg jezika, a 20% stručnog. Barem tri semestra opšteg jezika i jedan semestar stručnog.

P2: Recimo, da prve dve godine predstavljaju osnovna, bazična znanja iz svih predmeta tu bi trebalo utvrditi nivo znanja opšteg jezika koji je potrebno da student postigne za te dve godine. Dok se tokom treće i četvrte godine stiže uže znanje, biraju se određeni predmeti, i tada bi trebalo da se studenti odluče za određenu oblast i da u okviru te oblasti uče stručni engleski jezik, ne bi trebalo tu opet ići u širinu. Znači prve dve godine opšti, a druge dve godine stručni.

P3: 80 % opšti, a 20% stručni.

P6: Treba da bude u prvoj godini opšti, a u poslednjoj poslovno-konverzacijski kurs.

P8: Da onda prve dve godine, recimo, uče taj opšti i onda da u poslednje dve godine rade taj stručni.

P9: Većina studenata dolazi na fakultet sa osnovnim opštim znanjem engleskog jezika iz srednje škole. Na fakultetu, to znanje treba ujednačiti (30% fonda) i forsirati stručni engleski (70% fonda).

P10: Pa smatram da u sve tri godine školovanja na visokoj školi student treba da imaju časove engleskog jezika i konkretno po semestrima I, III i V. Prva godina opšti, a druga i treća stručni.

#### ***Odnos opšteg i stručnog engleskog jezika - asistenti***

A1: Na početku bi trebalo da bude malo opštiji engleski, a dok na kasnijim godinama treba da bude malo stručniji engleski. Znači na prvoj godini opštiji, a od treće isključivo stručni.

A2: Nakon toga oko godinu dana opšteg, a verovatno bi trebalo i više, a od druge stručni.

A3: Engleski kao engleski je neophodan za svaku IT oblast, tako da bih ja savetovao da se proučavaju paralelno. Bar prvi i drugi semestar paralelno, na samom početku, jer onda moraju sami da prate nastavu, a kvalitetna literatura je na engleskom jeziku.

A4: Pa, na primer prva dva semestra opšti, a kasnije stručni, znači druga, treća, četvrta godina.

A6: U početku treba da bude opšti, a stavio sam tamo i na anketi završni semestri VII i VIII da bude stručni.

A8: Ne znam kako bi to raspodelio, znači možda dva prva semestra opšti obavezan, kasnije možda još dva izborna i posle toga stručni.

A9: Opšti engleski jezik bi trebalo da se uči odmah, u startu. Jedan ili dva semestra, dok stručni bi trebalo na višim godinama, i to ne na poslednjoj nego recimo na nekoj pretposlednjoj, kada se već osposobljavaju za neki ozbiljniji naučni rad, pa onda kada im dođe da čitaju stručnu literaturu koja je uglavnom na engleskom, onda da budu spremni za tako nešto. Na visokoj školi slično, znači na početku opet neki osnovni kurs jezika, a zatim opet ne baš na kraju stručni, ali njima ne treba toliko stručnog jezika, ali opet trebaće im za čitanje uputstava, ne treba na nekom jako visokom nivou za pisanje naučnih radova, ali treba im za razumevanje.

---

A10: Pa, jedan semestar opšti, i možda jedan ili dva stručni.

***Odnos opšteg i stručnog engleskog jezika - studenti***

S1: Pa sad jako zavisi koliko su studenti bili izloženi engleskom jeziku ranije.

S2: Pa opšti engleski jezik, što se tiče mene lično, na fakultetu nije potreban, eto da prvi semestar bude opšti, a kasnije još dva stručna.

S3: Po mom mišljenju opšti engleski jezik ne bi uopšte trebalo da bude na fakultetu zato što smo to već trebali da savladamo, znači samo stručni sto procenata. Mislim svake godine, ali po jedan semestar, kao što sada imamo.

S4: Što se mene tiče opšti engleski jezik možda jedno dva semestra, a sva ostala četiri semestra stručni.

S7: Trebalo bi možda u jednom semestru da bude opšti, a dvosemestralno da bude stručni. Opšti neka ostane u prvom semestru, dok bi u drugu stavio dvosemestralni stručni.

S8: Dobro, ja mislim da bi opšti engleski jezik trebalo da bude savladan u osnovnoj i srednjoj školi, ali eto moglo bi na prvoj godini fakulteta da bude opšti da se to finalizira, a tokom druge, treće i četvrte da bude stručni. Na svakoj godini po jedan semestar.

S11: Što se mene tiče, ja bih tokom sve četiri godine, prvo da ovi što ne znaju engleski da nauče. a posle ovaj napredni, stručni engleski, mislim da i nama treba.

S13: Pa polovično, opšteg četiri i stručnog četiri.

S15: Pa možda bi bilo idealno u prvom semestru opšti engleski jezik, a od prvog do četvrtog stručni.

S16: Ja bih uveo više engleskog generalno, eto da budu dva semestra opšteg i dva semestra stručnog .

---

Svojstvo *neusaglašenosti* ogleda se u različitim stavovima tri ispitanice grupacije povodom udela opšteg i engleskog jezika struke u nastavi engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Vidi se blaga tendencija da udeo opšteg engleskog jezika uglavnom opada od profesora ka studentima, dajući prostor engleskom jeziku struke. Tačnije, neki od profesora (P1, P3) navode udeo opšteg engleskog jezika od čak 80% dok, određeni broj studenata smatra da im opšti engleski jezik uopšte nije potreban na fakultetu (S2, S3). Asistenti uglavnom vide kao najfunkcionalniji ujednačen odnos između opšteg i engleskog jezika struke, dok neki ističu da je za engleski jezik struke bitno da ne bude na početku već pri kraju studija (A6). Jedan od asistenata smatra da ih treba izučavati paralelno, jer su i jedan i drugi potrebni. Bitno je pomenuti i da imamo jednog ispitanika (A9) koji predaje i na fakultetu i na visokoj školi, te iz te perspektive daje svoje viđenje potrebnih znanja za obe visokoobrazovne ustanove. Utvrđuje potrebu za opštim engleskim jezikom na obe institucije, međutim kada je u

pitanju engleski jezik struke, navodi da je studentima na fakultetu potrebnije ozbiljnije znanje engleskog jezika u odnosu na studente na visokoj školi.

Sledeće svojstvo koje definiše ovu kategoriju je svojstvo *gradivnog pristupa* iz razloga što uglavnom svi ispitanici vide potrebu za opštim engleskim jezikom pre engleskog jezika struke. Ispitanici P2 i P8, vide ključnu granicu treću godinu studija kada se studenti pobliže upoznaju sa svojom strukom. Na taj način, tokom prve dve godine imaju prilike da se posvete usavršavanju opšteg engleskog jezika i da se do treće godine studija pobliže upoznaju sa osnovnom stručnom terminologijom nakon čega se mogu posvetiti engleskom jeziku struke.

Kada je u pitanju nastava engleskog jezika struke u ovoj kategoriji potrebno je još prokomentarisati svojstvo *profilisanosti* i *interaktivnosti*. *Profilisanost* se odnosi na praćenje tema iz struke bez ikakve potrebe da se ide previše u širinu, dok se svojstvo *interaktivnosti*, u ovom kontekstu, odnosi na potrebu za poslovno-konverzacijskim kursom pri kraju studija, a u širem kontekstu, na nivou celog rada na istaknutu potrebu za većim udeom aktivnosti u nastavi engleskog jezika koje podrazumevaju komunikaciju.

Druga kategorija, ***opšti korak ka stručnom***, izdvojila se jednim delom usled nemogućnosti određenog broja ispitanika da jasno odredi udeo opšteg i engleskog jezika struke iz razloga što ga u ličnoj percepciji nisu mogli razdvojiti. Svojstva koja definišu ovu kategoriju su svojstvo *međusobne uslovljenosti*, *sigurnosti*, *nivo znanja*, *samostalnosti*, *gradivni pristup* i *profilisanost*.

---

#### ***Opšti korak ka stručnom***

P1: Zato što je posle stručni lako naučiti, to uopšte nije problem. Student prvo treba da nauči da ispravno čita, piše i govori, da je samostalan, da sam usvaja novu terminologiju. Ako je to u stanju šta god mu dalje daš on će savladati. Pitanje je dalje samo savladati terminologiju u određenoj oblasti. Ako ne znate opšti deo, sa stručnim možete da se slikate.

P2: Opšti jezik je potreban iz razloga što je neophodno čitati, slušati, pisati, pričati, a uvek veći deo razgovora ili onoga što čitamo je neka opšta priča, tako da treba imati neko opšte znanje koje je temeljno, kvalitetno, dok kada je u pitanju stručno znanje, potrebno je, ali treba profilisati prema trenutnim potrebama. Ukoliko je potrebno znanje iz Veštačkih inteligencija, treba to čitati jedan period, ukoliko je potrebno znanje iz Komunikacionih tehnologija onda ću to

---

---

čitati jedan period. Po meni je bitnije to fundamentalno znanje, dok stručno, da, ali ga treba dozirati na nekim višim godinama, kada se studenti oslobode tih više opštih predmeta, kada steknu konkretnija znanja o tome šta zapravo studiraju, kada se više zainteresuju za pojedine oblasti, neke interesantnije usko profilisane teme, onda se mora uključiti i to neko stručno znanje jezika.

P5: To je sad neko moje mišljenje, znači opšte poznavanje je možda važnije od stručnog poznavanja imajući u vidu da studenti u toku različitih predmeta i kurseva dobijaju termine koji se koriste u stručnom jeziku, tako da ja mislim da njima više nedostaje to opšte znanje od stručnog, lako, znači lako oni dolaze do tih nekih stručnih termina, međutim radi nekog aktivnog praćenja znanja u svojoj oblasti, vrlo je važno da imaju to neko opšte znanje malo bolje nego što je inače.

P8: Ja mislim da je stručni baš bitan, ali da moraju imati neki bar nivo znanja opšteg engleskog jezika.

A2: Vidite ovako, ja ne verujem da postoji znanje stručnog engleskog bez opšteg engleskog. Ne verujem da neko može samo da nauči da čita stručnu literaturu i da se tu njegovo znanje završi, tako da ja verujem da je potrebno ozbiljno znanje opšteg engleskog da bi neko uopšte mogao da nauči stručni jezik čestito.

A3: Ja ne vidim neku veliku razliku između opšteg i stručnog, s tim što je stručni puniji stručnim terminima i tako,

A7: Problem je što ja ne znam uopšte kako bih razdvojio opšti i stručni engleski jezik. Na primer, meni je veoma često problem kada mi neko da softver na engleskom da ga prevedem na srpski, jer smo se mi toliko familiarizovali sa tim da neke termine već prihvatamo.

A8: Akcenat trebalo da bude na stručnom engleskom, a opšti engleski jezik bi trebalo da bude podloga tome, znači i jedan i drugi je bitan ali je stručni obavezan.

S1: Stručni engleski je sad mnogo korisniji za našu struku, mi imamo samo dva semestra, kako je sada, engleskog, i to je da kažem sad nedovoljno, trebalo bi jedno tri, četiri semestra, bi bilo fino da se uradi ili da se pojača intenzitet gradiva, ali to se podrazumeva da je ovaj osnovni već savladan na fakultetu.

S8: Dobro, ja mislim da bi opšti engleski jezik trebalo da bude savladan u osnovnoj i srednjoj školi, ali eto moglo bi na prvoj godini fakulteta da bude opšti da se to finalizira, a tokom druge, treće i četvrte da bude stručni.

---

Svojstvo *međusobne uslovljenosti* se ogleda na dva nivoa. Kao prvo, nemoguće je izdvojiti posebno znanje iz opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke, jer je znanje opšteg engleskog jezika potrebno pri učenju engleskog jezika struke. Kao drugo, bitno je istaći mogućnost ovladavanja stručnom terminologijom na engleskom jeziku pri učenju stručnih predmeta u kojima se redovno koriste sveprihvaćena stručna terminologija na engleskom jeziku što omogućava da se značajni deo stručne terminologije na engleskom jeziku usvoji baš tu na časovima stručnih predmeta.

Svojstvo *gradivnog pristupa, nivoa znanja, sigurnosti i samostalnosti* su međusobno povezani i kao takvi zajedno definišu ovu kategoriju. Kao što možemo videti

u prikazanim odgovorima ispitanika, većina njih vidi znanje opšteg engleskog jezika kao fundamentalno i ono koje je značajnije i iz toga proizilazi njihov stav da bi se uopšte krenulo sa učenjem engleskog jezika struke neophodno je vladati opštim engleskom jezikom na zadovoljavajućem *nivou*. Reč *nivo* nije jasno definisan od strane ispitanika, neki koriste frazu „neki nivo“, dok jedan od asistenata (A2) smatra da je potreban „ozbiljan“ nivo znanja da bi se engleski jezik struke „naučio čestito“, ali iz razloga što termin *nivo* nije jasno definisan, možemo reći da ispitanici smatraju da je potrebno da studenti „vladaju“ jezikom gde se uzimaju u obzir sve četiri veštine (P1) što nas upućuje na svojstvo *sigurnosti*. Znači, da ispitanici budu *sigurni* pri upotrebi svog znanja opšteg engleskog jezika u okviru sve četiri veštine. Studenti (S1,S8) takođe upućuju na neophodnost savladavanja opšteg engleskog jezika da bi moglo da se nastavi dalje, na engleski jezik struke.

Kada je ispunjen ovaj uslov neki od ispitanika savetuju *profilisano* znanje, što smo već pomenuli, uz postignutu *sigurnost* u opštem engleskom jeziku i uz stečeno *profilisano* znanje u stručnom (koje se uglavnom bazira, po mišljenju ispitanika, na potrebnoj stručnoj terminologiji) studenti su osposobljeni za *samostalno* aktivno praćenje potrebnih sadržaja na engleskom jeziku u cilju držanja koraka sa munjevitim razvojem svoje struke. Na potrebu za razvijanjem *samostalnosti* studenta u ovom kontekstu upućuju profesor P2 i P5.

Pored izražene potrebe da se ovladava opštim engleskim jezikom pre kretanja na engleski jezik struke, pojavila se i potreba za ***udaljavanje od tradicionalnog pristupa nastavi i ocenjivanja znanja***. Tačnije, udaljavanje od tradicionalnog, pasivnog pristupa podučavanju i ocenjivanju jezika i želja za većom aktivnom uključennošću studenata. Svojstva koja karakterišu treću kategoriju su: *dinamičnost, interaktivnost, sloboda izbora i pripadnost*.

---

### **Udaljavanje od tradicionalnog pristupa nastavi i ocenjivanja znanja**

P3: U svakom semestru uvesti konverzacioni jezik, obavezno. Osam ispita neka bude. Ne zezam se, ja sam ozbiljan. To je njima jako važno, ali oni ne shvataju koliko je važno.

A2: Bilo bi jako zanimljivo na neki način uključiti sadržaje koji ne bi moralo da budu učenje u grupama, ali bi bili neki razgovori diskusije, uključivanje elemenata kulture engleskog govornog područja u kurikulum na studijama. Na primer, gledanje filmova, grupe u kojim bi se vodile diskusije, da ne bude klasičan čas.

S13: Pa pre svega zato što ono što smo radili u prvoj godini je potrebno da se radi, ali ne na takav način, jer tipa činjenica je da većina ovde kod nas uopšteno ne zna gramatiku, e sad mi učimo gramatiku, to stoji ali mi učimo gramatiku na pogrešan način bez prisustva neke komunikacije sa onim nekim šablonskim definicijama, tipa: „*Present Simple* se gradi treće lice sa dodatkom nastavka –s i tako.“

P1: Engleski jezik svakako nije zastupljen u dovoljnoj meri. Vidite, vrlo je teško da mi to možemo da isteramo kroz studijski program iz mnogo razloga, možda kroz neku fakultativnu nastavu.

A3: Svesni smo stalne rastuće potrebe za engleskim jezikom, ali na visokoj školi mi imamo samo šest semestara gde treba da uvrstimo sve stručne predmete koji su potrebni studentima, tako da nažalost, malo prostora ostaje za engleski jezik.

A10: Ali može da bude bez ocenjivanja na primer, dve godine da se sluša engleski i onda da se na kraju samo polaže jedan ispit.

S9: Pa, mislim da opšti engleski treba da bude zastupljen više pre samog dolaska na fakultet, i po mom mišljenju to bi trebalo da bude fakultativni predmet, čisto da bude položen ili nepoložen za one koji ga nisu imali toliko, a stručni engleski jezik bi trebalo da bude jedan ili dva, jer konkretno pored toga imamo još dosta drugih predmeta i mislim da stručni engleski ne bi trebalo da nosi tu težinu kao ostali stručni predmeti, a stavio bi ga početkom studija

S14: Pa treba da se stavi, kao što je do sad bilo da bude izborni predmet i da se ne ocenjuje možda tako i da ne ulazi u bodove i da tako ne oduzima bodove koji bi mogli tako da se skupe na nekim stručnim predmetima, koji su neću da kažem potrebni, ali relevantniji za ovu struku, engleski treba da bude nešto što se podrazumeva, možda da budu neki stalni kursevi, koji bi bili izborni, fakultativni, ali da ne ulaze u prosek, jer onda ko zna će uzeti taj predmet da dobije desetku.

---

Potreba koja se odnosi na udaljavanje od tradicionalnog pristupa nastavi najviše se ogleda u izraženoj želji za dinamičnijim pristupom u realizaciji nastave koji bi uključivao veću prisutnost komunikacije na časovima engleskog jezika (svojstvo *dinamičnosti* i *interaktivnosti*) i generalno drugačiju formu časa nego što je to slučaj kod tradicionalnog časa (A2,S13). Ispitanici smatraju da komunikacija nije dovoljno zastupljena na časovima engleskog jezika i sami navode situacije u kojima bi se konkretno mogla realizovati (diskusije, filmovi, učenje gramatike). Jedan od ispitanika (P3) čak smatra da bi trebalo uvesti osam kurseva engleskog jezika u kojima bi najnaglašeniji aspekt bila komunikacija.



Svojstva *slobode izbora* i *pripadnosti* su međusobno povezani. Istaknuta je želja ispitanika da im se ponudi veći broj kurseva od kojih bi neki bili obavezni, neki izborni, a neki čak fakultativni. Iznet stav proizilazi iz nekoliko razloga. Kao prvo, studijski programi jednostavno nemaju kapacitet za većim brojem kurseva engleskog jezika, a svesni su neophodnosti engleskog jezika za studente informacionih tehnologija. Ukoliko bi studentima bio ponuđen određen broj fakultativnih kurseva, to bi im veoma značilo, a ne bi opteretilo studijski program. Pomenuti kursevi, uglavnom se odnose na sadržaje opšteg karaktera i ispitanici ih vide kao sredstvo da se nadoknadi znanja opšteg engleskog jezika koje nedostaje da bi se krenulo sa engleskim jezikom struke, ili kako smo već spomenuli u prethodnoj kategoriji da se učvrsti znanje opšteg engleskog jezika. U vezi sa tim, iskazana je i potreba da se ti kursevi ne ocenjuju, ne nose bodove ili da se vode samo kao položeni ili nepoloženi što se direktno odnosi na svojstvo *pripadnosti*. Na taj način, ne bi svi studenti bili stavljeni u isti „koš“, to jest na isti kurs, kao što je slučaj kada je kurs opšteg engleskog jezika obavezan za sve, i tu bi bili oni studenti koji *pripadaju* kursu i koji žele da budu tu i smatraju taj kurs korisnim, jer ga vide kao kurs koji nudi potrebna znanja, a ne kao sredstvo da lako „zarade“ ocenu ili osvoje bodove.

Izražena potreba za promenom statusa predmeta opšteg engleski jezik u izborni ili čak fakultativan, na kom ne bi bilo ocenjivanja, zapravo, jedan od načina da se prevaziđe problem neujednačenog znanja među studentima što nas vodi do sledeće kategorije ***neujednačen nivo znanja engleskog jezika***. Kada govorimo o neujednačenom znanju moramo napomenuti da razlike u postojećem znanju studenata, koje su ispitanici pomenuli, nisu zanemarljive, to jest da se veoma često u istoj grupi nalaze studenti sa izuzetno niskim i oni sa visokim nivoom znanja engleskog jezika. Na ovaj problem upućuju ispitanici u okviru sva tri poduzorka, kao i na njegove manifestacije. Stoga izražena je potreba za testiranjem i formiranjem grupa studenata sa ujednačenim nivoom

znanja. Postoje određena preklapanja između ove i prethodne kategorije, što vidimo i po svojstvima koja je definišu, ali smo se odlučili da ih razdvojimo iz razloga što se ovom kategorijom produbljuje problematika nefunkcionalnosti obaveznih kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija koje zajedno slušaju studenti različitog nivoa znanja. Svojstva koja odlikuju ovu kategoriju su: *prethodno znanje*, *neujednačenost*, *pripadnost* i *sloboda izbora*. Posebno ćemo navesti delove intervjua koji se odnose na nizak nivo, a posebno delove koji se odnose na visok nivo znanja engleskog jezika studenata nakon čega ćemo ih prvo zasebno, a posle toga zajedno prokomentarisati.

---

### ***Neujednačen nivo znanja opšteg engleskog jezika***

#### *nizak nivo znanja*

A2: Njihovo znanje deluje mi nedovoljno i neujednačeno. Mislim da to zavisi od škole iz koje oni dolaze i od nekih njihovih ličnih interesovanja koje su do tada imali, međutim mislim da je potrebno izvršiti izvesno poravnanje u znanju kada oni počinju da uče jezik. Možda inicijalno testiranje i organizovanje kurseva za studente koji nemaju dovoljno znanja engleskog jezika.

A3: ... jer ovako oni dođu na treću godinu i ne mogu da dobiju od mene skripte na engleskom jer nove stvari koje se dese u oblasti Informatike, ja bih to sa njima podelio, ne mogu. To budu neke skripte dužine oko pedeset stranica, i ja to njima moram da prevedem na srpski, e to je problem konkretno.

A4: Pa eto da je stvarno obavezan engleski, mislim to niste pitali, pitali ste kada bi trebalo da se uči, ali što više, definitivno, znači što više jer veliki je problem, studenti četvrte godine ne znaju, ja se susrećem sa problemima prevoda da oni samo ubace tekst u onaj *Google Translate*, i onda ne čitaju ni na srpskom šta je, znači to su rečenice bez smisla, bez ičega i njihovo očajanje kada kažem da oni ne mogu da nađu to na srpskom, pa im ja ukucam i pokažem, a oni kažu: „Pa sve je to na engleskom!“ To je veliki problem.

P3: Ja držim studentima nastavu na engleskom jeziku, nastavu koja je ista kao i redovna nastava na srpskom sa istom tematikom. Njih 250 godišnje ima na predmetu, međutim samo se njih između 15 i 20 odluči da sluša na engleskom, od njih petoro napusti odmah posle prvog predavanja jer vidi da ne može da prati. Moj engleski je vrlo fluentan, govorim ga naravno sa greškom, ali je izrazito fluentan, ali oni to ne mogu da prate.

S16: Ja bih uveo više engleskog generalno, zato što budući da sam sad trenutno sve to prošao znam kako stoje stvari i znam kako neki ljudi koji jesu položili te predmete i dalje ništa ne znaju, a koliko će im trebati naročito u ovom poslu, pa i da ne misle da se bave ovim opet će im trebati. Sve ide ka tome da engleski postaje univerzalan jezik i sve više stvari oko nas je na engleskom jeziku i zato bi mi trebalo da budemo u stanju da to pratimo.

---

Iz odgovora ispitanika koji komentarišu nizak nivo znanja studenata možemo zaključiti da je znanje određenog broja studenata ne samo neujednačeno već i nedovoljno da bi aktivno pratili informacije na engleskom jeziku koje su im potrebne iz struke. Predlog

koji daje jedan od asistenata (A2) je „poravnanje“ znanja koje se može obezbediti inicijalnim testiranjem nakon čega se studentima mogu ponuditi kursevi u okviru kojih studenti mogu podići nivo znanja opšteg engleskog jezika na zadovoljavajući nivo koji im može omogućiti da se upišu na kurs engleskog jezika struke. Ispitanici A3 i A4 navode konkretan problem na koji nailaze kad žele da studentima daju dodatnu literaturu na engleskom jeziku, da ne mogu da je prate, a to su studenti na završnim godinama studija. Ispitanik P3 ukazuje na nizak nivo znanja studenta iz razloga što jako mali broj studenata može da prati predavanje na engleskom jeziku, a ispitanik S16 upućuje na veliki broj svojih kolega koji iako su položili kurseve engleskog jezika i dalje poseduju nizak nivo engleskog jezika što opet ukazuje na posledicu (*ne*)*pripadnosti* određenog broja studenata kursu koji slušaju i stoga nemogućnost adekvatnog napredovanja. Slede odgovori ispitanika koji komentarišu visok nivo znanja engleskog jezika studenata informacionih tehnologija.

---

#### **Visok nivo znanja**

P4: Ne, da Vam kažem šta se dešava ovde kod nas na fakultetu, a Vi tretirajte to kako god hoćete. To što se radi kod nas engleski, to nema smisla, zato što studenti biraju engleski, zapravo nešto se bira, a nešto je obavezno, a u stvari ništa ne nauče. Oni praktično, na primer, kao i moja deca idu od četvrte, pete godine, završavaju te raznorazne kurseve, i to je njima jedan lagan, krajnje elegantan način da dobiju te poene, da skinu taj ispit, a da praktično ništa ne dobiju od njega. Tako da praktično ovo što se radi, ovi naši iz tog obrazovnog odseka, i ova koleginica koja je inače fina žena, ona je ponosna na to, koliko su joj posećeni predmeti, ali ja mislim da tu niko ništa realno ne nauči. Ja znam to, zato što ja imam sina koji je uzeo to, taj Engleski jezik I i Engleski jezik II, a pre toga je završavao one strane kurseve, poslednji *Proficiency*. On ništa nije radio, apsolutno ništa.

T: Koliko dugo učite engleski jezik?

S1: Pa prilično dugo, ne znam da li smo u vrtiću nešto radili, ali od trećeg razreda osnovne redovno. Tokom osnovne i srednje škole išao sam još u jednu privatnu školu engleskog jezika, a kasnije sam učio samostalno čitajući pripreme za te sertifikate, ove američke, onaj SAT<sup>56</sup> test, čitao sam, pa kad mi naiđe neka reč da ne znam onda tražim prevod i tako.

S2: Sa četiri, pet godina sam počeo u nekoj školici i to sam učio do trećeg razreda kada sam ga dobio u osnovnoj školi, celu osnovnu, školu, gimnaziju i sad na fakultetu treći semestar, ustvari sad četvrti, u trećem je bio izborni predmet pa ga nisam uzeo.

T: Po čemu se razlikuju ti izborni predmeti Engleskog jezika?

S2: Manje više nema neke preterano velike razlike, iskreno, više je engleski čini mi se da...ne vidim konkretno zašto je obavezan jer ga uopšte nije teško položiti i ne nauči se mnogo iskreno,

---

<sup>56</sup> SAT (engl. *Scholastic Aptitude Test*) test za prijem na koledže u SAD, gde se testira pisanje, kritičko razmišljanje i matematika.

ja sam ga polagao uvek bez problema sa dosadašnjim znanjem.

S11: Da, i prvi semestar je kao opšti, a drugi semestar je kao napredni, ima nešto malo o kompjuterima. Realno, onako, sa moje tačke gledišta koji znam onako ok engleski jako je to slabo, pošto realno ja koji ga znam, ništa mi to nije značilo, bilo mi je imam dva ispita koja mi je lako da položim, ali imam puno drugova koji ne znaju engleski, baš ne znaju, tako da to njima ništa nije pomoglo.

Studenti navodeći koliko dugo i na kojim mestima i na koje načine su učili engleskim jezik tokom odrastanja zaključuju da su sa znanjem koje su posedovali pre dolaska na fakultet uspevali da polože kurseve engleskog jezika bez učenja. Ispitanik P4, se poziva i na iskustvo svoga sina, koji posedujući sertifikat CPE<sup>57</sup> položio sve kurseve engleskog jezika na fakultetu ne učeći za njih.

Ključno svojstvo koje direktno utiče na preostala svojstva (*neujednačenost* i *pripadnost*) u ovoj kategoriji je svojstvo *prethodnog iskustva* kako u slučaju studenata koji poseduju visok nivo znanja tako i nizak. Pre dolaska na fakultet studenti mogu usvojiti znanje engleskog jezika na mnoge načine, u okviru osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, u privatnim školama, preko filmova i muzike, raznih sadržaja na engleskom jeziku koje prate na internetu, putovanja u inostranstvo itd. Stoga je situacija za profesora engleskog jezika kada je u pitanju njegov/njen predmet mnogo drugačija nego za profesore stručnih predmeta koji uglavnom znaju da će gradivo koje će predavati studentima biti uglavnom novina za njih i da će početno znanje studenata biti približno isto. Stoga, mnogi ispitanici opet ističu, kao i u prethodnoj kategoriji, značaj ponude većeg broja kurseva koji ne bi bili svi obavezni i ne bi se svi ocenjivali.

Iz odgovara ispitanika koji su prikazani za sve prethodne kategorije možemo zaključiti da im je poznavanje engleskog jezika izuzetno značajno, stoga nije iznenađujuće što se kao zasebna kategorija izdvojila *stalna prisutnost engleskog jezika* tokom studija na departmanima informacionih tehnologija. Svojstva koja odlikuju ovu

---

<sup>57</sup> Certificate of Proficiency in English (CPE)

kategoriju su: *kontinuitet, tempo, intenzitet i interaktivnost*. Razlozi za tu izraženu potrebu mogu se videti u delovima intervjua koji su prikazani dalje u tekstu:

---

#### ***Stalna prisutnost engleskog jezika***

P8: Znači, engleski jezik bi se trebao učiti tokom celog studiranja, to je neko moje mišljenje.

P10: Pa smatram da u sve tri godine školovanja na visokoj školi studenti treba da imaju časove engleskog jezika i konkretno po semestrima I, III I V. Ovakva raspodela je zato što smatram da je znanje engleskog jezika neophodno i mislim da studenti kojim god poslom sutra da se budu bavili da će im znanje engleskog jezika biti neophodno.

A2: Ja ne verujem da je moguće završiti učenje jezika.

A7: Pa u principu to je slučaj kao i sa mnogim stvarima koje mi ovde radimo, čovek kada ih nauči, ne može reći da ih je naučio za ceo život, mnoge stvari se zaboravljaju, gube i za neko redovno korišćenje, čovek mora da ima kondiciju u tome, mislim da treba da budu stalno u kontaktu. Znači tokom svih osam semestara, ali u nekoj meri tako da ne utiče loše na ostalo, znači ne može sad da im engleski bude primaran.

A9: Jedan ili dva semestra, ja mislim dva, sa blažim tempom, čisto da bi imali duži kontinuitet u radu, da ne bude to toliko nabijeno.

S4: Jedan semestar od tih da bude intenzivan, a ostali da se uvek to provlači, da bi studenti vršili konverzaciju što više, jer mislim da to konkretno fali. Ja mislim da je to slučaj na celoj teritoriji Srbije.

S6: Pa iskreno, ja bih odabrao da bude svaki semestar engleski jezik u bilo kakvoj meri, ali da to ne bude neko ocenjivanje, nego čisto neka vežba da ga ne bi zaboravili, te oblike govora i svega, mi znamo kad pročitamo na primer šta znači, ali kada bi pola nas uzelo da piše ne bih rekao da bi to bilo gramatički tačno.

Pored konstatovanja da je nemoguće završiti učenje engleskog jezika i isticanja potrebe za stalnom prisutnošću engleskog jezika tokom studija, ispitanici navode i svoje razloge za dato mišljenje. Kao osnovni razlog vide potrebu za održavanjem *kontinuiteta* u učenju engleskog jezika, da se ne bi zaboravio. Kao drugi razlog navode izbegavanje nabijenosti gradiva što se može obezbediti laganijim *tempom* rada. Jedna studentkinja (S4), ipak, ističe potrebu za jednim semestrom gde bi se *intenzivno* učio engleski jezik, dok bi se u ostalim semestrima išlo laganim tempom sa najvećim akcentom na konverzaciju (svojstvo *interaktivnosti*). Jedan od asistenata, ističući potrebu za stalnom prisutnošću engleskog jezika upozorava da to treba „da bude u tolikoj meri da ne utiče loše na ostalo“ što implicira da ne opterećuje previše studente u savladavanju stručnog gradiva što bi se moglo postići ukoliko bi se učenje jezika raspodelilo na veći broj semestara što bi omogućilo laganiji tempo. Iz date perspektive intenzivni kursevi su dozvoljeni i poželjni

za studente koji dolaze sa niskim nivoom znanja i takav kurs bi svakako bio na početku studija kada studenti još uvek nisu previše opterećeni gradivom stručnih predmeta.

U okviru prethodnih kategorija izražene su potrebe studenata u vezi sa nastavom kako opšteg, tako i engleskog jezika struke. Pri definisanju udela opšteg i engleskog jezika struke pojavilo se i pitanje kadra koji bi najbolje odgovorio na potrebe studenata kada je u pitanju poslovni i engleski jezik struke. Odgovori ispitanika su neusaglašeni, ali smatramo da ih je bitno izneti iz razloga što će se kasnije, pri detaljnijoj analizi potreba studenata u okviru sve četiri veštine, videti da su veliki i zahtevni zadaci postavljeni pred profesora jezika koji je u našoj zemlji uglavnom jedini koji je zadužen za organizaciju, realizaciju i kvalitet nastave engleskog jezika struke. Međutim, kada je u pitanju jezik struke, postoje veštine i znanja koje je potrebno usvojiti za uspešno funkcionisanje u poslovnim i profesionalnim situacijama na engleskom jeziku koja poseduju profesori jezika, a postoje znanja koja poseduju profesori struke i koja se razlikuju i deluju iz različitih percepcija. U skladu sa tim stanovištem, svojstva koja karakterišu ovu kategoriju su: *neusaglašenost, timski radi i međusobna uslovljenost*.

---

#### **Kadar**

P9: U nastavku učenja engleskog, trebalo bi da se bave stručnim jezikom. To ne mogu da nauče od profesora engleskog jezika i književnosti, koje školuju naši filološki fakulteti.

P2: Neko moje iskustvo kaže da bi to trebalo raditi u saradnji. Znači da u pravljenju plana i programa za stručne jezike bi trebalo ozbiljno konsultovati nastavnike koji su stručni u toj oblasti. Dal' reći ili ne? Ali mislim da nastavnici ovde ne bi mogli da drže stručni engleski. Čak i stručnjaci, ne bi mogli, zato što, nažalost većina njih ne zna dobro da govori engleski. E sad, da li pričam dobro ili loše o svojim kolegama i o sebi i tako dalje, ali to je realnost. Postoji jedna interesantna priča, mi smo ipak još daleko od toga, možda negde na master ili doktorskim studijama .

S2: Pa manje više postoji forma po kojoj se to radi, i može se naučiti, a može se naučiti stručni vokabular, pa stoga pretpostavljam da bi mogao.

S16: Jako teško, jer profesori koji predaju engleski skoro nikad ne znaju ništa o programiranju, mislim tako je, i ne mogu ja to da očekujem od njih jer su oni profesori engleskog, a ne programiranja. Možda bi bilo bolje da taj stručni engleski jezik predaju baš programeri, koji znaju to. Mislim, imao sam ja taj stručni engleski.

---

Svojstvo *timskog rada* ogleda se u potrebi za određenim nivoom saradnje između profesora jezika i profesora stručnih predmeta, u zavisnosti od vrste zadatka na

engleskom jeziku, dok se svojstvo *međusobne uslovljenosti* odnosi na veštine i znanja koje poseduju profesori jezika i profesori stručnih predmeta koja su potrebna da bi se realizovala kvalitetna nastava engleskog jezika struke. Iz odgovora ispitanika, vidimo da profesori stručnih predmeta pored odličnog stručnog znanja mogu posedovati nezadovoljavajući nivo znanja engleskog jezika da bi se adekvatno izrazili, dok sa druge strani, profesori jezika pored odličnog znanja engleskog jezika ne poseduju relevantna znanja iz oblasti informacionih tehnologija, tako da opet, iz druge perspektive, imamo problem adekvatnog izražavanja. Nivo i konkretni primeri *timskog rada* biće prikazani u okviru kvalitativnih podataka za svaku veštinu zasebno.

### 6.1.3. Komentari i zaključci

Pre nego što iznesemo ključne zaključke, dobijene kvantitativnom i kvalitativnom analizom u cilju određivanja odnosa opšteg i engleskog jezika struke na departmanima informacionih tehnologija koji najbolje odgovara na potrebe studenata, daćemo prvo prikaz organizacije nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u periodu kada je istraživanje sprovedeno (školska godina 2011/2012). Podaci su preuzeti sa zvaničnih sajtova visokoobrazovnih ustanova, na kojima je istraživanje sprovedeno (v. Tabelu 21).

fakultet/visoka škola	mesto	departman	predmet Engleski jezik	semestar	status predmeta	opšti/stručni engleski jezik	
Elektrotehnički fakultet	Beograd	Računarska tehnika i informatika	Engleski jezik 1	I	I	stručni	
			Engleski jezik 2	II	I	stručni	
			Engleski jezik 4	IV	I	stručni	
			Engleski jezik 5	V	I	stručni	
		Softversko inženjerstvo		Engleski jezik 1	I	O	stručni
				Engleski jezik 2	II	O	stručni
Fakultet organizacionih nauka	Beograd	Informacioni sistemi i tehnologije	Engleski jezik 1	I	O	stručni	
			Engleski jezik 2	II	O	stručni	
			Engleski jezik 3	III	O	stručni	
Fakultet tehničkih nauka	Novi Sad	Računarstvo i automatika	Engleski jezik – početni	I	I	opšti	
			Engleski jezik - srednji	I		stručni	
			Engleski jezik - srednji	II	I	stručni	
			Engleski jezik – napredni	II		stručni	
Prirodno-matematički fakultet	Novi Sad	Matematika i informatika	Engleski jezik 1	I	I	opšti & stručni	
			Engleski jezik 2	II	I	opšti & stručni	
Visoka tehnička škola strukovnih studija	Novi Sad	Informacione tehnologije	Engleski jezik	I	O	opšti	
			Engleski jezik	II	O	opšti & stručni	
Tehnički fakultet “Mihajlo Pupin”	Zrenjanin	Informacione tehnologije (tri modula)	Engleski jezik 1	I	O	opšti	
			Engleski jezik 2	III	O	stručni	
			Engleski jezik 3	V	O	stručni	
			Engleski jezik 4	VII	O	stručni	
Fakultet tehničkih nauka	Čačak	Informacione tehnologije	Engleski jezik 1	I	O	stručni	
			Engleski jezik 2	V	O	stručni	
Visoka tehnološka škola strukovnih studija	Šabac	Informacione tehnologije	Engleski jezik I	I	O	opšti	
			Engleski jezik II	II	O	stručni	

Tabela 21. Prikaz kurseva engleskog jezika na departmanima gde je istraživanje sprovedeno



Podaci prikazani u Tabeli 21 organizovani su na osnovu pet parametara: (1) koliko kurseva engleskog jezika je ponuđeno studentima informacionih tehnologija na svakoj od visokoobrazovnih ustanova, (2) u kojim semestrima su ponuđeni kursevi engleskog jezika, (3) da li su kursevi engleskog jezika opšteg ili stručnog karaktera i (4) da li su kursevi obavezni ili izborni. Podaci su organizovani od najvećeg grada, Beograda, ka najmanjem, Šapcu, na osnovu prethodno navedenih parametara. U daljem tekstu detaljnije je definisana nastava engleskog jezika za svaki departman.

Na Elektrotehničkom fakultetu u Beogradu, dat je prikaz na dva smera. Na smeru Računarska tehnika i informatika studentima su ponuđena četiri kursa engleskog jezika od kojih moraju da izaberu najmanje dva. Ponuđeni su u I, II, IV i V semestru. Svi kursevi imaju stručni karakter. Postoje kursevi nižeg i višeg nivoa i za kurseve višeg nivoa postavljen je uslov nivoa znanja engleskog jezika koji studenti treba da poseduju da bi pohađali kurs. Na smeru Softversko inženjerstvo studenti mogu da izaberu početni ili napredni kurs engleskog jezika. Ukoliko izaberu početni, obavezni su da posle toga izaberu napredni, a ukoliko izaberu napredni, obavezni su da biraju neki drugi jezik nakon toga (na njima je da izaberu početni ili napredni). Kursevi su ponuđeni u I i II semestru i oba imaju stručni karakter.

Na Fakultetu organizacionih nauka na Departmanu informacioni sistemi i tehnologije, studentima su ponuđena tri kursa engleskog jezika u I, II i III semestru. Sva tri su obavezna i stručnog su karaktera. Nije naveden uslov za slušanje nijednog od kurseva.

Na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu, na Departmanu računarstvo i informatika, postoje četiri kursa engleskog jezika, dva su ponuđena u prvom semestru (početni i srednji nivo) i dva u drugom semestru (srednji i napredni nivo). Sva četiri su

izborna. Početni u I semestru bavi se opštim engleskim jezikom, dok se preostala tri bave engleskim jezikom struke. Nije naveden uslov za pohađanje nijednog od kurseva.

Na Visokoj tehničkoj školi strukovnih studija u Novom Sadu na Departmanu informacione tehnologije, studentima su ponuđena dva kursa engleskog jezika, jedan u prvom i jedan u drugom semestru. Oba su obavezna, prvi je kurs opšteg engleskog jezika na nivou A2 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike, a drugi stručnog karaktera na nivou B1 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike. Ne postoji uslov za pohađanje.

Na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, na Departmanu informatika i matematika, studentima su ponuđena dva kursa engleskog jezika, oba su izborna. Kurs u prvom semestru je na nivou A1 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike i bavi se i opštim i engleskim jezikom struke, dok je kurs ponuđen u drugom semestru na nivou A2 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike i kurs je engleskog jezika struke. Ne postoji uslov za pohađanje.

Na Tehničkom fakultetu „Mihajlo Pupin“ u Zrenjaninu na Departmanu informacionih tehnologija, studentima su ponuđena četiri kursa engleskog jezika, na svakoj godini po jedan. Svi su obavezni, prvi je opšteg karaktera dok su ostala tri stručnog. Nije naveden uslov niti nivo znanja za pohađanje nijednog od kurseva.

Na Fakultetu tehničkih nauka u Čačku na Departmanu informacionih tehnologija, studentima su ponuđena dva kursa engleskog jezika. Oba su obavezna i stručnog su karaktera. Prvi je ponuđen u prvom semestru, a drugi u petom. Nije naveden uslov za pohađanje nijednog.

Na Visokoj tehnološkoj školi strukovnih studija u Šapcu na Departmanu informacionih tehnologija, studentima su ponuđena dva kursa engleskog jezika. Oba su obavezna, u prvom semestru realizuje se kurs opšteg engleskog jezika, dok je u drugom

kurs engleskog jezika struke. Nije naveden nivo engleskog jezika koji se očekuje niti uslov za pohađanje.

Prikaz organizacije nastave engleskog jezika u Tabeli 21. ukazuje na visok stepen neusaglašenosti na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Koreni ovakve organizacije na nematičnim fakultetima u Srbiji i u regionu Balkana datiraju još od perioda nakon Drugog svetskog rata. Tada su svi fakulteti i više škole dobili autonomiju da sami odlučuju o stranim jezicima koji će se predavati, o broju kurseva, kao i o semestrima na kojima će se održavati. Takva praksa je bila prisutna dugo (v. presek nastave engleskog jezika na nematičnim fakultetima u Radenović, 1993: 8). Međutim, tokom devedestih godina nastupaju promene.

Devedesetih godina na nematičnim fakultetima bila je zastupljena nastava sva četiri strana jezika. Studenti su imali mogućnost da izaberu učenje onog stranog jezika koji su učili osam godina u prethodnom školovanju. Imajući u vidu da su mnogi srednjoškolci u prethodnom školovanju učili dva strana jezika, većina se opredeljivala za nastavak učenja engleskog jezika, koji je krajem veka postao najzastupljeniji strani jezik na fakultetima. U skladu sa tim, kao i sa opštim opredeljenjem u pogledu razvoja zemlje i priključivanja Evropskoj uniji, 2002. godine započeta je reforma obrazovnog sistema u Srbiji (Ignjačević, 2004). U tom periodu potpisana je i Bolonjska deklaracija (2001. godine) i Srbija se 2003. godine uključila u procese reformi u visokoškolskom obrazovnom sistemu.

Upravo od tada, položaj predmeta Strani jezik na univerzitetu trpi velike i korenite promene, ali ne u pozitivnom smeru, kako bi se moglo očekivati na osnovu preporuka i tendencija u drugim evropskim zemljama opredeljenim za višejezičnost i multikulturalnost (Đorović, 2011). Nije došlo samo do sužavanja mogućeg izbora stranog jezika struke i smanjenja broja časova, nego i do bitnog povećavanja obima ciljeva koji

su sad, posle nekoliko godina, postali detaljno kompetencijski usmereni, u smislu nabiranja ishoda učenja, to jest onoga što učenik zna da radi sa svojim znanjem stranog jezika struke, što podrazumeva da može da komunicira i usmeno i pismeno. Ovo nije slučaj samo u Srbiji, već i u zemljama u okruženju (Martelj, 2011). Ne videvši značaj ovog predmeta u novo reformisanim studijskim programima, mnogi fakulteti su, da bi dobili potreban prostor za novoformirane i drugačije koncipirane stručne, nejezičke predmete, najpre smanjili fond časova stranog jezika, a nakon toga čak i ukinuli neke od stranih jezika (gotovo sve, sem engleskog) ili im promenili status obaveznog u izborni ili fakultativni predmet (Ignjačević i Brdarski, 2006: 155).

Sve promene koje su se desile u proteklih šest decenije su ostavile svoj trag u nastavi engleskog jezika u univerzitetskom kontekstu. Međutim, bitno je istaći da ove promene nisu nikada bile zasnovane na istinskoj analizi potreba koja odgovara na potrebe studenata jedne discipline, već su više imale cilj da održe tok sa promenama koje su se dešavale u svetu. Zaključci navedeni u ovom odeljku su proizvod analize potreba koja reflektuje stavove i mišljenja studenata i stručnjaka (profesora i asistenata) iz oblasti informacionih tehnologija povodom organizacije nastave engleskog jezika.

Na samom početku iznećemo zaključke do kojih smo došli analizom kvantitativnih podataka, zatim ćemo te zaključke uporediti i prokomentarisati u svetlu kategorija koje su se izdvojile u analizi intervjua i na kraju ta saznanja do kojih smo došli uporediti sa rezultatima sa već postojećom organizacijom nastave na departmanima informacionih tehnologija (v. Tabelu 21.).

Tri osnovna zaključka do kojih smo došli, analizom kvantitativnih podataka, ispitujući udeo opšteg i engleskog jezika struke su:

(I) Studenti informacionih tehnologija smatraju da im je znanje engleskog jezika potrebno da bi proširivali svoje znanje iz stručnih predmeta. Mirić i Đorović (2013: 485)

su došli do sličnih saznanja, gde je 67% ispitanika, koji su u ovom slučaju bili profesori zaposleni na visokoobrazovnim ustanovama, potvrdilo ovu izjavu. Dakhmouche (2008) je izvršila analizu nastave engleskog jezika struke na Departmanu za računarstvo. Analizom upitnika za studente utvrdila je da 97,2% studenata smatra da im je engleski jezik bitan za studije koje pohađaju

(II) Najveći deo ispitanika smatra da je potrebno učiti i opšti i engleski jezik struke, kako na visokim školama, tako i na fakultetima, jedina razlika na koju nailazimo je da su se ispitanici sa visokih škola odlučili za veći udeo samo engleskog jezika struke nego ispitanici na fakultetima. Mirić i Đorović (2013: 485) su u svom istraživanju došle do rezultata da se 81,5% ispitanika opredelilo za opšti i stručni, 15,3% samo za stručni i 3,2% samo za opšti. Francetić i Ostroški Anić (2013: 473) takođe naglašavaju značaj zastupljenosti opšteg i engleskog jezika struke.

(III) Pri ispitivanju mišljenja ispitanika u kojim semestrima bi trebalo da se izučava engleski jezik utvrđeno je da su svi semestri zastupljeni, ali u opadajućem nizu od početka studija ka kraju. Mirić i Đorović (2013: 484) su došle do rezultata da 71,4% ispitanika smatra da je engleski jezik potrebno izučavati tokom celokupnih studija, 2,8% vanrednih profesora je izrazilo želju da se strani jezik pozicionira na završnim godinama studija, dok se sa tim složilo 16,8% asistenata. Na značaj kontinuiteta u nastavi engleskog jezika upućuje i Čepon (2013: 12), dok je na nekim tehičkim fakultetima nastava već tako organizovana (Abdygapparova & Shershneva, 2013: 563).

Navedeni zaključci su potvrđeni i u okviru analize kvalitativnih podataka, razlika je samo u tom što nam je analiza intervjua pomogla da dublje ispitamo stavove ispitanika u vezi sa udelom opšteg i engleskog jezika struke i da obrazložimo njihove izbore na koje je uputila kvantitativna analiza.

Na početku ćemo se osvrnuti na razlike u definisanju udela opšteg i engleskog jezika struke u okviru tri poduzorka. Iako se većina ispitanika složila za zastupljenost i opšteg i engleskog jezika struke, postoje male razlike u tendenciji koje iskazuju poduzorcima. Na primer, nalazimo nekoliko studenata koji smatraju da im je potreban samo engleski jezik struke i da je opšti engleski jezik nešto što bi trebalo da bude završeno pre dolaska na studije (Tsao, 2011). Sa druge strane, imamo nekoliko profesora koji ističu potrebu i značaj rada na opštem engleskom jeziku (P1, P2, P3, P5) smatrajući da ukoliko se postigne kvalitetno i temeljno znanje opšteg engleskog jezika (Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartik, 1972) nijedan stručni sadržaj kasnije nije problem iz razloga što se veliki broj stručne terminologije na engleskom jeziku već pokriva na časovima stručnih predmeta (Dabić, Ćirković-Miladinović, & Suzić, 2013). Asistenti uglavnom vide podjednaku zastupljenost opšteg i engleskog jezika struke.

Ova drastična razlika na skali opšteg i engleskog jezika struke može se objasniti količinom konkretne upotrebe engleskog jezika u profesionalnim situacijama i širini tog iskustva (Mirić i Đorović, 2013; Petter, 2007). Profesori iza sebe imaju prilično dugačak niz godina radnog iskustva i skoro na dnevnoj bazi obavljanje raznih poslovnih zadataka na engleskom jeziku, kao što su poslovna pisana ili usmena komunikacija sa saradnicima iz inostranstva, izlaganja na konferencijama, rad na različitim projektima, poslovna putovanjima i slično. Tačnije, imaju iskustvo na osnovu kog baziraju svoje stavove i mišljenje. Sa druge strane, za stav studenata imamo dva objašnjenja. Prvo da, studenti koji smatraju da im nije potreban opšti engleski jezik tokom studija njime prilično dobro vladaju i stoga ne vide potrebu za njim, dok je drugo objašnjenje da vide engleski jezik struke kao sredstvo koje će odgovoriti na sve njihove potrebe. Kada je u pitanju stav asistenata, oni su negde na pola puta po svom radnom veku i iskustvu između profesora i studenata, tako da je njihov stav u skladu sa tim iskustvom. Razlika u većoj zastupljenosti

engleskog jezika struke na visokim školama je proizvod nedovoljnog prostora u studijskom programu za časove opšteg engleskog jezika i manja zainteresovanost studenata za dalji akademski rad, tačnije studenti su više orijentisani prema konkretnim zadacima koji ih očekuju na engleskom jeziku kada se zaposle (Dabić, Ćirković-Miladinović, & Suzić, 2013).

(IV) Nastava opšteg engleskog jezika nije potrebna svim studentima na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Sa tim u vezi su dve kategorije: ***opšti korak ka stručnom i neujednačen odnos znanja studenata.*** Utvrdili smo da je nastava opšteg engleskog jezika neophodan korak pre nastave engleskog jezika struke, samo za one studente kod kojih je utvrđeno da ne poseduju dovoljan stepen znanja opšteg, a to je obično srednji nivo znanja<sup>58</sup> (Bloor & Bloor, 1986; Basturkmen, 2006) pri čemu se podrazumeva da zadovoljava standarde u okviru sve četiri veštine. Ključni faktor je prethodno znanje (svojstvo *prethodnog znanja*) koje treba ispitati pre nego što počne nastava engleskog jezika (Abdygapparova & Shershneva, 2013; Bytyqi, 2014) i na osnovu toga odrediti koje kurseve engleskog jezika studenti mogu slušati i kad.

Takođe smo, uz pomoć podataka dobijenih analizom intervjua, upotpunili i saznanja u vezi sa prvim navedenim zaključkom u kvantitativnoj analizi (I) da je studentima potrebno znanje engleskog jezika da bi mogli da proširuju svoje znanje iz stručnih predmeta. Tačnije, utvrdili smo već da je potrebno kvalitetno i temeljno znanje iz opšteg engleskog jezika (Brunton, 2009), ali takođe smo došli do zaključka da je potrebno i profilisano znanje iz engleskog jezika struke što znači, znanje koje prati studijski program (Živković & Stojković, 2012). Jedan od ispitanika je definisao ovu potrebu kao potrebu za „aktivnim praćenjem znanja iz struke na engleskom jeziku“ (svojstvo *samostalnosti*). Stoga je potrebno uskladiti gradivo jezika struke sa sadržajima

---

<sup>58</sup> B1 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike.

koji se prate na datom studijskom programu (Mirić i Đorović, 2013). Tako da je i više nego potrebna saradnja između jezičkih stručnjaka i disciplinarnih stručnjaka (Barron, 1991; Selinker, 1979; Jordan, 1997; Mirić i Đorović, 2013; Francetić & Ostroški Anić, 2013: 478; Vučen, 2014; Porcaro, 2013)

I na kraju, kada je upitanju korelacija podataka dobijenih kvantitativnom i kvalitativnom analizom, značajno je prokomentarisati podatke o zastupljenosti engleskog jezika po semestrima koje smo dobili u analizi kvantitativnih podataka i kategorija, došli smo do zaključka:

(V) Potrebno održavati kontinuitet u nastavi engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija uz pomoć kombinacije obaveznih i izbornih kurseva engleskog jezika, kao i pomoću različitih fakultativnih kurseva ili fakultativnih aktivnosti u cilju učenja i usvajanja engleskog jezika. Sa tim u vezi su kategorije *potreba za stalnom prisutnošću engleskog jezika* i *udaljavanje od tradicionalnog pristupa nastavi i ocenjivanju*. Ispitanici su ovom prilikom uputili na potrebu za održavanjem kontinuiteta učenja engleskog jezika, što omogućava i rad laganijim tempom i izbegavanje nabijenosti gradiva. U istom kontekstu je istaknuta i prednost slobode izbora što podrazumeva da ne bi svi kursevi engleskog jezika trebalo da budu obavezni, već neki samo obavezni, dok neki mogu biti izborni ili fakultativni. Manja zastupljenost engleskog jezika kako semestri odmiču je objašnjena takođe u analizi intervjua, naročito u kategoriji *potreba za stalnom prisutnošću*, (Mirić i Đorović, 2013) gde su ispitanici objasnili da više prostora za engleski jezik ima na početku studija kada studenti još nisu preokupirani stručnim predmetima i da je i kasnije potreban, ali u manjoj meri (Čepon, 2013).

Pored toga, ispitanici su takođe izrazili potrebu da se nastava ne održava na tradicionalan način već na dinamičniji i savremeniji način, često uz upotrebu različitih



zabavnih sadržaja koje studenti i sami prate u slobodno vreme (Stanojević Gocić, 2011, 2012; Đurić, 2009b; Stojković & Đurić, 2011);

Poslednja kategorija u kvalitativnoj analizi intervjuja koja je preostala da se prokomentariše, u vezi sa organizacijom kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija, je *kadar*. Mišljenja stručnjaka na temu ko bi trebalo da drži stručni engleski jezik su podeljena, kao i odgovori naših ispitanika. Spack (1988) smatra da profesori engleskog jezika nisu u dovoljnoj meri obučeni i stručni, niti poseduju dovoljno samopouzdanja da bi predavali stručne sadržaje iz zasebnih disciplina i zagovara stav da čak iako bi profesori jezika uspeali da ovladaju sadržajem određene discipline, ipak bi trebalo da to prepuste profesorima iz te oblasti. Drugim rečima, profesorima jezika nedostaje „kontrola“ nad stručnim sadržajem i ukoliko preuzmu na sebe da predaju stručni sadržaj oni time ne služe toj disciplini, već zavaravaju studente pokušavajući da ih nauče njihovom žanru. Sa druge strane, imamo stav da se predavači engleskog jezika ne mogu osloniti na predmetne profesore da predaju veštine koje razvijaju pismenost u okviru određene discipline iz razloga što predmetni profesori ne razumeju u potpunosti ulogu koju jezik ima u okviru njihove discipline, niti imaju vremena da na tome rade sa svojim studentima. Obično su i previše zauzeti da bi se detaljno osvrtnali na jezičke probleme i retko kada imaju podlogu, obuku i tu vrstu razumevanja materije da bi na adekvatan način odgovorili na potrebe studenata (Lea & Street, 1999).

Sledeći korak u ovom odeljku je upoređivanje zaključaka i saznanja do kojih smo došli poređenjem rezultata dobijenih u kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi sa situacijom u nastavi engleskog jezika na departmanu informacionih tehnologija u Srbiji (v. Tabela 21).

Kao što vidimo *kombinacija opšteg i engleskog jezika struke* postoji na pet visokoobrazovnih ustanova, dok na tri ne postoji što je u direktnoj vezi sa preostalim kategorijama. Kao prvo, da je *opšti korak ka stručnom* i sa *neujednačenim nivoom znanja studenata*. Znači da departmani koji nude samo engleski jezik struke ne pružaju mogućnost za studente, koji poseduju nizak nivo znanja engleskog jezika, da ga podignu na zadovoljavajući nivo na kom mogu pristupiti učenju stručnog. Sa tim u vezi je i problem *neujednačenog znanja studenta* (Mirić & Đorović, 2013: 486 ) koji se manifestuje pri organizovanju zajedničke nastave za studente koji ne poseduju iste kapacitete za praćenje, učestvovanje niti polaganje takvih ispita. Stoga možemo zaključiti da takvi kursevi nisu u potpunosti primenjivi, delimično gube svoju svrhu jer jedan broj studenata izlazi sa njih na kraju bez primenjivih znanja i ostvarenog napretka.

To otvara pitanje statusa predmeta, u ovom slučaju drugog parametra, da li je obavezan ili izborni. Moramo još spomenuti da ne postoji opcija fakultativnog predmeta, a pomenuta je od strane ispitanika, više puta pri analizi kategorije *udaljavanje od tradicionalnog vida nastave i ocenjivanja* (Mirić & Đorović, 2013: 486; Ćirković-Miladinović, 2014). U tabelarnom prikazu vidimo da su u najvećem broju slučajeva kursevi engleskog jezika obavezni (na pet departmana, dok su na dva izborni, a na jednom postoji kombinacija neki su izborni, a neki obavezni). Pri analizi kvalitativnih podataka, uvideli smo negativne efekte organizacije nastave engleskog jezika poput ove, što smo već nekoliko puta spomenuli.

Sa pomenutim u vezi sa i parametri da li su kursevi *ponuđeni po nivoima znanja* i da li *postavljaju uslov za slušanje* (niži ili viši nivo znanja). To nalazimo samo kod dva departmana (Elektrotehnički fakultet u Beogradu i Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu) što upućuje da je mnogo češće slučaj da svi studenti bez obzira na nivo znanja, slušaju isti program. Ako je izborni, negde su ponuđena dva kursa (Fakultet tehničkih

nauka u Novom Sadu) gde studenti mogu da biraju viši i niži što odgovara potrebama studenata, dok na primer na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu kursevi koji su ponuđeni su na A1 i A2 nivou, što može odgovarati studentima kojima je potrebno da podignu svoj nivo znanja. Međutim, u tom slučaju, šta je sa studentima koji dolaze sa višim nivoom znanja, kako se oni tu uklapaju? Znači, opet se suočavamo sa situacijom koja ne odgovara na sve potrebe studenata. Konkretno situacija na Prirodno-matematičkom fakultetu može biti pogodna za studente kojima je potrebno da nadgrade svoje znanje, ali sa druge strane pruža mogućnost studentima sa visokim znanjem da dobiju dobru ocenu i osvoje bodove na osnovu svog znanja koje su stekli pre dolaska na fakultet, a da ništa novo ne ponesu sa kursa.

Poslednja dva parametra *broj kurseva engleskog jezika* koji su ponuđeni na svakom od departmana, kao i broj *semestara* u kojima se ti predmeti održavaju mogu se prokomentarisati sa rezultatima dobijenim u kvantitativnoj analizi koji se odnose na broj semestara u kojima treba izučavati engleski jezik i sa kategorijom koja se izdvojila u kvalitativnoj analizi *potreba za stalnom prisutnošću engleskog jezika*. Najčešće nalazimo samo dva kursa engleskog jezika u ponudi. Pri tom moramo naglasiti, da su negde to dva stručna a negde opšti i stručni, negde su obavezni, negde izborni, dok negde od ponuđena četiri najmanje dva su obavezna (Elektrotehnički fakultet u Beogradu i Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu, gde je ponuda kurseva zapravo po nivoima). Po izraženim potrebama ispitanika, koncept u Zrenjaninu najviše odgovara u smislu da nudi opšti engleski jezik i tri stručna raspoređena od početka do kraja studija, ali sa druge strane svi studenti slušaju isti program i svi dati kursevi su obavezni.

Uzevši u obzir i razlike koje proizilaze iz različitih studijskih programa za svaki departman i razlika u broju semestara koje studijski programi nude ipak zaključujemo da je situacija koju smo zatekli po departmanima izrazito neusaglašena i da kao takva

delimično odgovara na potrebe studenata. Sličnu situaciju nalazimo i na tehničkim fakultetima u Hrvatskoj (Matić & Matić Bilić, 2008) i Sloveniji (Martelj, 2011; Matić & Matić Bilić, 2008). Matić i Matić Bilić su ispitujući studijske programe tehničkih fakulteta koristeći zvanične sajtove pet univerziteta u Hrvatskoj (Split, Dubrovnik, Rijeka, Osijek i Zagreb) došli do zaključka da se situacija sa kurseva engleskog jezika na ovim visokoobrazovnim ustanovama ekstremno razlikuje. Konkretno, na studijskom programu Informacionih tehnologija, u Zagrebu, studenti uopšte nemaju nastavu engleskog jezika, dok je na primer na Univerzitetu u Osijeku nastava engleskog jezika ponuđena u pet semestara (u I i II u vidu izbornog predmeta dok su kursevi koji se nude od IV do VI semestra obavezni). Na preostala tri univerziteta, kursevi engleskog jezika su postavljeni u prva dva semestra i obavezni su (Matić & Matić Bilić, 2008: 2-3). U Sloveniji, situacija je još gora. Na Univerzitetu u Ljubljani, studentima elektrotehnike je ponuđen samo jedan semestar u trećem ili četvrtom semestru, dok je studentima elektrotehnike, računarstva i telekomunikacija na Univerzitetu u Mariboru ponuđen samo jedan semestar engleskog jezika struke na prvoj godini studija (Matić & Matić Bilić, 2008: 4).

Nastava engleskog jezika na tehničkim fakultetima, u Srbiji i u zemljama u regionu je nesistematična, neusaglašena i kao takva u velikoj meri neefikasna. Đorović i Mirić (2013) kao jedan od najvećih nedostataka pominju da se nastava jezika struke često izvodi na početnim godinama studija kada studenti još ne vladaju svojom profesijom, fond časova je jako mali na mnogim fakultetima, a predmet Strani jezik se svrstava u grupu opšteobrazovnih predmeta, što nikako ne bi smelo da se desi. Komentarišući situaciju sa kursevima jezika struke na nivou cele države, Đorović (2011) naglašava značaj stranog jezika kao jezika struke ističući i njegovu nezavidnu poziciju koju ima na visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Smatra, da bi bio prepoznat na pravi način, da je

neophodno da se šira akademska i stručna javnost upozna sa pojmom jezika struke za koji smatra da se ne može više svoditi na opšteobrazovni predmet, već da se treba shvatiti kao stručni predmet, budući da za cilj ima sticanje specifičnih jezičkih znanja vezanih za usmenu i pisanu komunikaciju stručnjaka date discipline, što se svakako ne može poistovetiti sa ciljem učenja na kursevima opšteg engleskog jezika. Pored toga Đorović ističe potrebu za stvaranjem zajedničke platforme i zajednički okvirni kurikulum za izradu planova i programa učenja jezika struke na univerzitetskom nivou, koji bi pomogao da se preispitaju, osavremene i ujednače programi učenja stranog jezika na fakultetima u Srbiji, kao što je to urađeno za nemački jezik (Barić et al., 2004).

## 6.2. VEŠTINE I MIKROVEŠTINE: MAKROPLAN

Odeljak Veštine i mikroveštine: makroplan je podeljen na dva dela: Veštine i stavovi studenata i Veštine i mikroveštine: visoke škole i fakulteti. Cilj prvog dela je da ispita subjektivno viđenje veština kod studenata na osnovu tri parametra: (1) kojom veštinom najbolje vladaju, (2) koja im je najpotrebnija i (3) koju bi trebalo da usavrše. U ovom odeljku bavimo se samo analizom podataka koje smo prikupili u intervjuima. Dobijene rezultate ćemo dopuniti kvantitativnim podacima koje ćemo predstaviti u drugom odeljku gde ćemo se pored veština baviti i mikroveštinama i pokazati razliku u dobijenim podacima za studente sa visokih škola i za studente sa fakulteta. Cilj je da se utvrdi da li postoji značajna razlika u sposobnostima, a samim tim i u potrebama u okviru četiri jezičke veštine, između visokoobrazovnih ustanova različitog stepena.

### 6.2.1. Veštine i stavovi studenta

Veoma često se želje i stavovi polaznika kurseva ne poklapaju sa onim što im kurs engleskog jezika nudi. Kurs svakako ne treba zasnivati samo na iskazanim potrebama budućih polaznika, ali svakako treba imati u vidu njihovo mišljenje i stavove (Starks & Paltridge, 1996: 218). Kao što smo pomenuli, u ovom odeljku ispitani su stavovi studenata u vezi sa veštinama za koje smatraju da njima najbolje vladaju, da su im najpotrebnije i da bi trebalo da ih usavrše. Pitanje im je postavljeno u intervjuima, njihovi odgovori analizirani, a rezultati, to jest dobijene kategorije (bazirane na postavljenim pitanjima) i svojstva koja ih definišu prikazana su u Tabeli 22. Kao i u prethodnom odeljku, za svaku kategoriju prvo su navedena svojstva koja je definišu, nakon čega su prikazani odeljci iz intervjuja koji su na kraju interpretirani na osnovu svojstava.

Kategorije	Najbolje vladaju	Najpotrebnija	Potrebno usavršiti
	1. čitanje 2. slušanje	1. čitanje 2. govor	1. govor 2. pisanje
Svojstva	pasivnost učestalost dostupnost interaktivnost	učestalost sadašnjost budućnost dostupnost informisanost sigurnost	otvorenost sigurnost interaktivnost stvaranje prilike

Tabela 22. Kategorije koje definišu stavove studenata prema veštinama

Svojstva koja definišu prvu kategoriju su *pasivnost*, *učestalost*, *dostupnost* i *interaktivnost*. Prvo smo prikazali odgovore studenata koji se odnose na prvu kategoriju nakon čega su njihovi odgovori prokomentarisani na osnovu izdvojenih svojstava.

#### Kojom veštinom najbolje vladate?

S1: Čitanje verovatno. Zato što imam više vremena da osmislim značenje i da skroz razumem suštinu, mada dosta sam bio izložen svima, tako da su „ojačane“ dosta, ali čitanje je ipak najbolje. Čitanje svakodnevno upražnjavam.

S2: Čitanjem i slušanjem jako dobro, ali druge dve su solidne. Pa zato što smo u osnovnoj školi imali jako malo govora, uglavnom je bilo čitaj i prevedi. Istina u srednjoj školi sam produbio svoje znanje iz pisanja i konverzacije, ali u osnovnoj uglavnom je bilo čitanje i slušanje.

S3: Slušanjem, zato što sam učio taj engleski pasivno, gde nije bilo povratne informacije, nisam imao sa kim da komuniciram.

S4: Najbolje vladam čitanjem, zatim pisanjem, govor, izgovor mi je u redu kada čitam, ali u konverzaciji bi mi trebalo još malo prakse.

S6: Slušanje i čitanje.

S8: Čitanje i slušanje. Pa, ne znam, nisam imao nešto puno prilike da pišem na engleskom jeziku, više čitam i slušam

S9: Pa, najbolje bi rekao čitanjem jer tu mogu polako, da budem skoncentrisan, kod govora je uvek moguć neki lapsus ili tako nešto, pisanje isto, najviše zbog *spellings*, Internet je učinio svoje, ali u principu nemam nekih velikih poteškoća.

S11: Čitanjem.

S12: Čitanje. Pa nemam neki fond reči veliki, pa zato čitanjem bolje nego govorom.

S13: Pa čitanjem i slušanjem.

S14: Nisam se nešto posebno rangirao u tome, ali možda prvo čitanje i slušanje jer su pasivnije, i onda pričanje i pisanje

S15: Slušanjem zbog filmova i muzike.

S16: Mislim da dosta dobro vladam svakom od njih, ali najbolje slušanjem. Volim da slušam na engleskom jeziku.

Primećujemo da je veština kojom studenti najbolje vladaju veština *čitanja*, ali značajno je spomenuti da je određeni broj studenata spomenuo i veštinu *slušanja*. Svojstvo *pasivnosti* ogleda se u tome što ispitanici vide veštinu čitanja kao veštinu u kojoj nije potrebno da

pruže odgovor već da prime informaciju i pri tom ističu da im to omogućava da se lakše skoncentrišu i da osmisle značenje. Svesni su da čitanjem i slušanjem vladaju bolje nego govorom i pisanjem. Neki uzrok vide u neadekvatnom metodu rada u osnovnoj školi ističući da su produktivne veštine zapostavljene što upućuje na svojstvo *interaktivnosti*, tačnije na neispunjenu potrebu za istom. Svojstvo *dostupnosti* i *učestalosti* odnosi se na veštinu čitanja i slušanja jer studenti svakodnevno prate sadržaje na engleskom jeziku, bilo da ih čitaju ili slušaju ili oboje u isto vreme, a pomenuti sadržaji su im veoma često lako dostupni putem interneta.

Pri definisanju kategorije **najpotrebnija veština** izdvojila su se sledeća svojstva: *učestalost, sadašnjost, budućnost, dostupnost, informisanost i sigurnost.*

---

#### **Koja veština Vam je najpotrebnija?**

S1: Za sada čitanje. Kada budu konferencije, i te stvari biće i pričanje bitno, pisanje radova, al' još nemamo nešto bitno da pišemo na engleskom.

S2: Ja mislim govor, usmena konverzacija. Pa dobro i pisanje. Zato što će se u budućnosti pri tim nekim razgovorima za posao ili tako nešto, ili možda master u inostranstvu, mada ne verujem, verovatno ću na engleskom slušati nastavu.

S3: Čitanje.

S4: Govor jer je to nešto što se susrećemo sa tim i to odaje taj neki, naš prvi utisak i na osnovu njega možemo i da razumemo ono što nam sagovornik govori. Dok čitanje, ređe se srećemo sa čitanjem, nego sa govorom koji bi nam bio potreban.

S6: Čitanje i govor. Pa zbog samih računara, zbog razumevanja njihovog jezika, zbog pisanja programa, zbog konverzacije sa nekim drugim osobama.

S7: Slušanje, radi obogaćivanja znanja.

S8: Najpotrebnija? Čitanje i slušanje opet. Bitno mi je da razumem to što čujem i što pročitam, a izgovor mi nije savršen, ali nije ni loš.

S9: U stvarnom životu, mislim da je najpotrebniji najviše govor i samo čitanje da razumemo.

S11: Čitanje jer ga najviše koristim.

S12: Pa verovatno govor je najpotrebniji.

S13: Pa govor. Zbog komunikacije, zbog sad eto ... u budućnosti nekih zbog posla.

S14: Pa najviše koristim za sad čitanje.

S15: Slušanje ili čitanje, možda ipak čitanje, jer bez čitanja ne možemo ni programirati ni adekvatno raditi na računaru, devedeset posto sajtova je na engleskom jeziku, posebno stručna literatura.

S16: Trenutno pisanje, jer ne koristim engleski ovako inače svakodnevno u realnom životu, nego ako koristim, onda ja preko interneta nešto kucam, dopisivanje sa nekim, tako da mi je pisanje trenutno sad najpotrebnije.

---

Kao što možemo videti opet se izdvojila veština *čitanja*, međutim u velikoj meri prisutna je i potreba za veštinom *govora*. Svojstva *sadašnjosti* i *budućnosti* ogledaju se



u tome što potrebu za čitanjem najviše vezuju za sadašnje vreme, mada su svesni i te potrebe u budućnosti, dok potrebu za ovladavanjem veštinom govora više vezuju za budućnost. Svojstvo *učestalost*, *dostupnost* i *informisanost* ogledaju se u potrebi studenata da, kao što je već nekoliko puta pomenuto u prethodnom poglavlju, „aktivno prate znanja iz svoje struke“ i da to čine veoma često preko *dostupnih* sadržaja upućujući da je preko devedeset posto sajtova na engleskom jeziku. U cilju praćenja informacija, kao i obogaćivanja znanja spominje se i veština slušanja, ali u daleko manjoj meri.

Kada je u pitanju veština govora, potrebno je istaći svojstvo *sigurnosti* koje se ogleda u odgovoru jednog od ispitanika koji ističe da mu je bitno da ovlada veštinom govora iz razloga što je bitno ostaviti dobar utisak pri prvom ličnom kontaktu. Veština pisanja je spomenuta u dva konteksta, u prvom zbog *trenutne* potrebe studenta jer se dopisuje na internetu na engleskom jeziku, a u drugom kod studenta koji u *budućnosti* planira da se bavi naučno-istraživačkim radom, pa mu je potrebno zbog pisanja naučnih radova. Možemo zaključiti da su u ovom kontekstu, receptivne veštine (čitanje i slušanje) više vezane za trenutne potrebe dok su produktivne (govor i pisanje) više vezane za buduće.

Veštine koje studenti vide kao ***one koje je potrebno da usavrše*** su *pisanje* i *govor*. Svojstva koja odlikuju ovu potrebu su: *otvorenost*, *sigurnost*, *interaktivnost* i *prilika*.

---

#### ***Koju veštinu bi trebalo da usavršite?***

S1: Govor najviše. Zbog uklapanja u neku internacionalnu celinu, da sad ne kažu: „Aha ovaj ne zna engleski“. Smeta ljudima prosto, znam da meni smeta kada neko ne zna engleski.

S2: Možda govor, eto. Pa zato što se tu najslabije snalazim zato što se tu u gimnaziji imao malo problema sa tim, ne puno, ali malo, kasnije sam i to usavršavao, ali još mislim da ima prostora za usavršavanje.

S3: Izgovor, i govor generalno što se tiče tečnosti jer nisam imao puno prilike da razgovaram na engleskom.

S4: Pa, govor.

S6: Pa pisanje. Pa zbog toga što već godinu i po dana nisam uzeo olovku da napišem nešto na engleskom.

---

---

S7: Sve.

S8: Uh...definitivno govor, tačnije izgovor. Mislim da nemam talenta za jezike preterano.

S11: Govor najslabije, ovo ostalo baš jako dobro. Pa ne znam, valjda nemam priliku da razgovaram... tako da mi inače pisanje jako, drugo jer su nas kinjili u srednjoj školi, prvo u osnovnoj pa onda u srednjoj.

S12: Pa isto govor.

S13: Govor, pa i pisanje. Pitam se zašto nam na fakultetu niko nije pokazao transkripciju, eto to je jedna od zamerki, bitno mi je da znam nove reči sa kojima se susrećem da znam kako se pravilno izgovaraju, probao sam malo sam da radim transkripciju ali nisam uspeo

S14: Pisanje i govor.

S15: Hm...pisanje. Mislim da mi škripi malo gramatika, razumem kad neko priča, nije problem da nešto pročitam, ali kad treba sve to da napišem, onda je problem.

S16: Govor, zato što nisam mnogo to radio u životu, jesam mnogo slušao, jesam mnogo pisao, ali nisam pričao

---

Veština za kojom je iskazana najveća potreba za usavršavanjem je govor, dok je na drugom mestu veština pisanja. Svojstvo *otvorenosti* ogleda se u današnjoj otvorenosti sveta koje omogućava rad sa ljudima širom sveta kao i u razmeni informacija i potrebi da se uspešno komunicira, kako usmeno tako i pisano. Na to se dalje nadovezuje svojstvo *sigurnosti* koje ispitanici pokazuju da fali kako u usmenom tako i u pisanom izražavanju. *Sigurnost* u govoru najviše se vezuje za pravilan izgovor i tečnost izražavanja, dok se kod veštine pisanja vezuje za gramatiku i pravopis. Osnovni razlog koji ispitanici navode je nedostatak *prilika* koje bi im omogućile da uvežbavaju obe veštine, naročito veštinu govora gde naglašavaju potrebu da sa nekim komuniciraju na engleskom jeziku (svojstvo *interaktivnosti i prilike*).

Na osnovu analiziranih podataka možemo zaključiti da studenti smatraju da najbolje vladaju receptivnim veštinama (čitanjem i slušanjem), da su im i receptivne i produktivne veštine potrebne (konkretno čitanje i govor) dok prostora za usavršavanje u najvećoj meri vide u produktivnim veštinama (govoru i pisanju).

#### 6.2.2. Veštine i mikroveštine: kvantitativno poređenje visokih škola i fakulteta

Kao što je već ranije pomenuto, istraživanje je sprovedeno i na fakultetima i na visokim školama u cilju uočavanja mogućih sličnosti i razlika u iskazanim potrebama

studenta u nastavi engleskog jezika na pomenutim ustanovama. Analiza rezultata u ovom odeljku fokusirana je na drugi deo upitnika za studente koji se detaljno bavi svakom od četiri veštine (pisanjem, govorom, čitanjem i slušanjem) i navedenim mikroveštinama u okviru četiri pomenute veštinu (v. Dodatak 1). Ispitan je stav studenata za svaku mikroveštinu iz dva aspekta: *Koliko je bitna* mikroveština i *Koliko dobro izvodim zadatak*, tačnije koliko dobro vladaju navedenom veštinom<sup>59</sup>. Na taj način, mogli smo da vidimo koje su se mikroveštine izdvojile kao najviše i najmanje bitne, kojim mikroveštinama studenti najbolje i najslabije vladaju i u okviru kojih mikroveština postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata na fakultetima i odgovorima studenata na visokim školama.

U obradi ove grupe podataka koristili smo dva statistička testa: aritmetičku sredinu i t-test nezavisnih uzoraka. Aritmetičku sredinu koristili smo da bismo utvrdili mikroveštine koje su se izdvojile sa najvišim i najnižim vrednostima u okviru oba pomenuta aspekta, kako na fakultetima, tako i na visokim školama. Vrednosti aritmetičke sredine prikazane su na Likertovoj skali sa tri nivoa vrednosti: 1-1,99 niska vrednost, 2-2,99 srednja vrednost i 3-4 visoka vrednost. Značajan podatak je da ni za jednu mikroveštinu u okviru sve četiri veštine nije zabeležena niska vrednost na Likertovoj skali (1-1,99). Iz tog razloga, najmanje relevantne vrednosti ćemo utvrditi u okviru srednje vrednosti (2-2,99) na taj način izdvajajući mikroveštine koje studenti smatraju kao najmanje bitne i one kojima najslabije vladaju. Sa druge strane, da bismo ukazali na mikroveštine koje studenti vide kao najznačajnije i one kojima najbolje vladaju prikazaćemo vrednosti na Likertovoj skali iznad 3,00.

---

<sup>59</sup> Kada budimo komentarisali rezultate dobijene za sve mikroveštine u okviru sve četiri veštine, u cilju izbegavanja da svaki put navodimo frazu *Koliko je bitno* i *Koliko dobro izvodi zadatak*, koristićemo termine *aspekt značaja* umesto fraze *Koliko je bitno* i *aspekt sposobnosti* umesto fraze *Koliko dobro izvodim zadatak*.

T-test nezavisnih uzoraka koristili smo da bismo utvrdili razliku u odgovorima na pomenute parametre između dve populacije, u ovom slučaju između studenata na fakultetima i studenata na visokim školama. Cilj dobijenih rezultata upotrebom t-testa nezavisnih uzoraka bio je da nam obezbedi uvid u različite percepcije prema stepenu značaja i stepenu vladanja svake od navedenih mikroveština između pomenute dve populacije. Prikazaćemo dobijene rezultate za sve četiri veštine po sledećem redosledu: pisanje, govor, čitanje i slušanje.

### 6.2.2.1. Veština pisanja

Podatke koje smo dobili za mikroveštine u okviru veštine pisanja možemo videti u Tabeli 23. Podaci uključuju broj studenata (N) aritmetičku sredinu (AS) i standardnu devijaciju (SD) zasebno za visoke škole i fakultete.

PISANJE			N	AS	SD
odgovora na ispitna pitanja	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,78	1,00
		Fakultet	582	2,61	1,01
odgovora na ispitna pitanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	200	2,94	,75
		Fakultet	582	2,89	,70
sažetka i bibliografije	Koliko je bitno?	Visoka škola	198	2,41	1,00
		Fakultet	576	2,53	1,03
sažetka i bibliografije	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	200	2,64	,84
		Fakultet	577	2,67	,84
pisanje mejlova	Koliko je bitno?	Visoka škola	199	2,95	,94
		Fakultet	583	3,05	,93
pisanje mejlova	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	200	3,24	,81
		Fakultet	583	3,22	,73
pisanje sastava	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,47	1,02
		Fakultet	577	2,42	,99
pisanje sastava	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,73	,88
		Fakultet	580	2,81	,77
pisanje vežbi u radnoj svesci	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	2,35	1,02
		Fakultet	572	2,16	,95
pisanje vežbi u radnoj svesci	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,78	,86
		Fakultet	576	2,83	,76
hvatanje beleški na predavanjima	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	2,33	1,07
		Fakultet	579	2,26	1,03
hvatanje beleški na predavanjima	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,71	,89
		Fakultet	578	2,75	,82
organizovanje i planiranje	Koliko je bitno?	Visoka škola	197	2,40	,98

pisanja		Fakultet	574	2,33	,99
organizovanje i planiranje pisanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	200	2,55	,86
		Fakultet	575	2,70	1,08
evaluacionog izveštaja	Koliko je bitno?	Visoka škola	199	2,23	1,05
		Fakultet	568	2,31	1,02
evaluacionog izveštaja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,26	,90
		Fakultet	574	2,39	,84
parafraziranje tuđih ideja	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,14	,99
		Fakultet	576	2,34	1,00
parafraziranje tuđih ideja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,37	,94
		Fakultet	580	2,58	,83
Ukupno	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,45	,66
		Fakultet	584	2,45	,65
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,45	,66
		Fakultet	584	2,75	,65

Tabela 23. Veština pisanja: uporedni prikaz po mikroveštinama za visoke škole i fakultete

Kada je u pitanju aspekt *značaja* izdvojila se samo se jedna mikroveština u okviru veštine pisanja, a to je *pisanje mejlova*, ali samo na fakultetima (AS 3,05). U okviru aspekta *spособnost* za istu mikroveštinu dobijene su visoke vrednosti kako za visoke škole (3,24), tako i za fakultete (3,22). Kao najmanje značajne mikroveštine uočene su sledeće: na visokim školama *parafraziranje tuđih ideja* (2,14), a na fakultetima *pisanje vežbi u radnoj svesci* (2,16), dok se kao mikroveština kojima studenti naslabije vladaju i na visokim školama (2,26) i na fakultetima (2,39) izdvojila ista mikroveština, a to je *pisanje evaluacionog izveštaja*.

Kada je u pitanju veština pisanja, t-test nezavisnih uzoraka, koji upućuje na razliku u aritmetičkoj sredini za odgovore studenata sa visokih škola i studenata sa fakulteta za mikroveštine u okviru veštine pisanja, pokazao je sledeće rezultate (v. Tabelu 24):

T-TEST NEZAVISNIH UZORAKA ZA VEŠTINU PISANJA					
		t	df	p	r u AS
<b>PISANJE</b>					
odgovora na ispitna pitanja	Koliko je bitno?	1,971	781	,049	,16
odgovora na ispitna pitanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	,828	780	,408	,05
sažetka i bibliografije	Koliko je bitno?	-1,411	772	,159	-,12
sažetka i bibliografije	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,472	775	,637	-,03

pisanje mejlova	Koliko je bitno?	-1,352	780	,177	-,10
pisanje mejlova	Koliko dobro izvodim zadatak?	,277	781	,782	,02
pisanje sastava	Koliko je bitno?	,527	776	,599	,04
pisanje sastava	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,233	779	,218	-,08
pisanje vežbi u radnoj svesci	Koliko je bitno?	2,410	770	,016	,19
pisanje vežbi u radnoj svesci	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,887	775	,376	-,06
hvatanje beleški na predavanjima	Koliko je bitno?	,789	777	,430	,07
hvatanje beleški na predavanjima	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,620	777	,535	-,04
organizovanje i planiranje pisanja	Koliko je bitno?	,777	769	,438	,06
organizovanje i planiranje pisanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,805	773	,071	-,15
evaluacionog izveštaja	Koliko je bitno?	-,945	765	,345	-,08
evaluacionog izveštaja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,828	773	,068	-,13
parafraziranje tuđih ideja	Koliko je bitno?	-2,456	775	,014	-,20
parafraziranje tuđih ideja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,973	779	,003	-,21
Ukupno	Koliko je bitno?	-,118	783	,906	-,01
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,118	783	,906	-,01

Tabela 24. T-test nezavisnih uzorka za veštinu pisanja

T-test nezavisnih uzoraka ukazao je da postoji statistički značajna razlika između vrednosti aritmetičke sredine ocenjenih mikroveština pisanja visokih škola i fakulteta za sledeće mikroveštine: *pisanje odgovora na ispitna pitanja/koliko je bitno* ( $p=0,49$ ), *pisanje vežbi u radnoj svesci/koliko je bitno* ( $p=0,16$ ), *parafraziranje tuđih ideja/koliko je bitno* ( $p=0,14$ ) i *parafraziranje tuđih ideja/koliko dobro izvodom zadatak* ( $p=0,003$ ). U ovom kontekstu značajno je još i pomenuti da je razlika u aritmetičkoj sredini za prve dve navedene veštine u korist visoke škole, tačnije studenti visokih škola ih vide kao više bitne u odnosu na studente sa fakulteta, dok je situacija za treću veštinu (oba aspekta: *značaj* i *sposobnost*) obrnuta, studenti sa fakulteta je vide kao značajniju od studenata sa visokih škola.

### 6.2.2.2. Veština govora

Uporedni prikaz vrednosti aritmetičke sredine na visokim školama i fakultetima za mikroveštine u okviru veštine govora prikazani su u Tabeli 25:

USMENO IZRAŽAVANJE U VIDU...			N	AS	SD
odgovaranja na usmenom ispitu	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	3,00	,96
		Fakultet	583	2,96	1,01
odgovaranja na usmenom ispitu	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	200	2,88	,82
		Fakultet	581	2,80	,72
postavljanja pitanja sagovorniku	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	3,09	,88
		Fakultet	583	3,18	,78
postavljanja pitanja sagovorniku	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,96	,76
		Fakultet	583	3,01	,68
izražavanja slaganja/neslaganja	Koliko je bitno?	Visoka škola	199	2,78	,95
		Fakultet	577	3,02	,88
izražavanja slaganja/neslaganja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	199	2,81	,77
		Fakultet	583	3,00	,75
kulturnog prekidanja sagovornika	Koliko je bitno?	Visoka škola	198	2,69	1,00
		Fakultet	581	2,90	,89
kulturnog prekidanja sagovornika	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	199	2,63	,91
		Fakultet	580	2,86	,78
diskutovanja činjenica, mišljenja	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	2,95	,89
		Fakultet	576	3,12	,83
diskutovanja činjenica, mišljenja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	198	2,74	,89
		Fakultet	576	2,83	,76
verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi .)	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	2,53	1,03
		Fakultet	578	2,73	,91
verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi .)	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	199	2,50	,88
		Fakultet	581	2,68	,78
davanja objašnjenja	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	3,10	,84
		Fakultet	579	3,16	,81
davanja objašnjenja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	199	2,71	,81
		Fakultet	582	2,81	,75
razmene ideja i stavova	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	3,06	,88
		Fakultet	581	3,20	,81
razmene ideja i stavova	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,82	,84
		Fakultet	582	2,88	,78
opisa proizvoda ili usluga	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,77	,96
		Fakultet	580	2,83	,91
opisa proizvoda ili usluga	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,65	,87
		Fakultet	581	2,72	,79
Ukupno	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,88	,65
		Fakultet	584	3,01	,63
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,74	,66
		Fakultet	584	2,84	,65

Tabela 25. Veština govora: uporedni prikaz po mikroveštinama za fakultete i visoke škole

Mikroveštine koje su se izdvojile kao najbitnije kako na visokim školama tako i na fakultetima su: *postavljanje pitanja sagovorniku* (vš 3,09 / f 3,18), *davanje objašnjenja* (vš 3,10 / f 3,16) i *razmena ideja i stavova* (vš 3,06 / f 3,20). Mikroveština u okviru visoke vrednosti samo na visokim školama je *odgovaranje na usmenom ispitu* (vš 3,00 / f 2,96), dok je veći broj mikroveština u okviru visoke vrednosti samo na fakultetima: *izražavanje slaganja i neslaganja* (vš 2,78 / f 3,02) i *diskutovanje činjenica i mišljenja* (vš 2,95 / f 3,12). Nijedna od navedenih mikroveštine nije se izdvojila kao ona kojom dobro vladaju i studenti na visokim školama, kao i studenti na fakultetima. Kao mikroveštine kojim studenti dobro vladaju (što znači da imaju vrednost preko 3 na Likertovoj skali) izdvojile su se samo za studente na fakultetima, a to su: *postavljanje pitanja sagovorniku* (vš 2,96 / f 3,01) i *izražavanje slaganja i neslaganja* (vš 2,81/ f 3,00). Mikroveština koja se pokazala kao najmanje značajna iz oba aspekta (značaja i sposobnosti) za obe populacije (studente na visokim školama i studente na fakultetima) je *verbalizacija podataka* (značaj:vš 2,53/ f 2,73; sposobnost vš 2,50/ f 2,68). Rezultati t–testa nezavisnih uzoraka za mikroveštine u okviru veštine govora su dati u Tabeli 26:

T-TEST NEZAVISNIH UZORAKA ZA VEŠTINU GOVORA					
USMENO IZRAŽAVANJE U VIDU...		t-test	df	p	r u AS
odgovaranja na usmenom ispitu	Koliko je bitno?	,586	782	,558	,05
odgovaranja na usmenom ispitu	Koliko dobro izvodim zadatak?	1,298	779	,195	,08
postavljanja pitanja sagovorniku	Koliko je bitno?	-1,319	782	,188	-,09
postavljanja pitanja sagovorniku	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,867	782	,386	-,05
izražavanja slaganja/neslaganja	Koliko je bitno?	-3,277	774	,001	-,24
izražavanja slaganja/neslaganja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,939	780	,003	-,18
kulturnog prekidanja sagovornika	Koliko je bitno?	-2,775	777	,006	-,21
kulturnog prekidanja sagovornika	Koliko dobro izvodim zadatak?	-3,538	777	,000	-,24
diskutovanja činjenica, mišljenja	Koliko je bitno?	-2,561	774	,011	-,18
diskutovanja činjenica, mišljenja.	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,309	772	,191	-,09
verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi .)	Koliko je bitno?	-2,614	776	,009	-,20



verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi .)	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,715	778	,007	-,18
davanja objašnjenja	Koliko je bitno?	-,952	777	,341	-,06
davanja objašnjenja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,548	779	,122	-,10
razmene ideja i stavova	Koliko je bitno?	-2,087	780	,037	-,14
razmene ideja i stavova	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,956	781	,340	-,06
opisa proizvoda ili usluga	Koliko je bitno?	-,812	779	,417	-,06
opisa proizvoda ili usluga	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,069	780	,285	-,07
Ukupno	Koliko je bitno?	-2,427	783	,015	-,13
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,118	783	,906	-,01

Tabela 26. T-test nezavisnih uzorka za veštinu govora na visokim školama i fakultetima

T-test nezavisnih uzoraka ukazao je da postoji statistički značajna razlika između vrednosti aritmetičke sredine ocenjenih mikroveština govora visokih škola i fakulteta za sledeće mikroveštine: *izražavanje slaganja i neslaganja/koliko je bitno* ( $p=0,001$ ), *izražavanje slaganja i neslaganja/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,003$ ), *kulturno prekidanja sagovornika/koliko je bitno* ( $p=0,006$ ) i *kulturno prekidanje sagovornika/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,000$ ), *diskutovanje činjenica i mišljenja/koliko je bitno* ( $p=0,011$ ), *verbalizacija podataka/koliko je bitno* ( $p=0,009$ ), *verbalizacija podataka/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,007$ ) i *razmena ideja i stavova/koliko je bitno* ( $p=0,037$ ). Razlika u aritmetičkoj sredini za sve navedene mikroveštine je uvek u korist odgovora studenata na fakultetima, što znači da ih oni u odnosu na studente sa visokih škola ili više kotiraju ili smatraju da njima bolje vladaju ili oboje.

### 6.2.2.3. Veština čitanja

Uporedni prikaz vrednosti aritmetičke sredine na visokim školama i fakultetima za mikroveštine u okviru veštine čitanja prikazani su u Tabeli 27:

ČITANJE		N	AS	SD	
čitanje naglas	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	201	2,97	,95
		Fakultet	584	2,88	,99
čitanje naglas	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	201	3,22	,76
		Fakultet	584	3,23	,70
čitanje i odgovaranje na pitanja	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	201	3,19	,80
		Fakultet	581	3,11	,85
čitanje i odgovaranje na pitanja	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	197	3,09	,73
		Fakultet	582	3,14	,70
brzo čitanje	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	200	2,66	1,00
		Fakultet	582	2,69	1,00
brzo čitanje	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	200	2,81	,79
		Fakultet	583	2,91	,81
čitanje sa razumevanjem	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	201	3,30	,79
		Fakultet	580	3,37	,77
čitanje sa razumevanjem	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	199	3,06	,80
		Fakultet	583	3,24	1,38
selektivno čitanje	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	199	2,74	,90
		Fakultet	580	2,93	,85
selektivno čitanje	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	201	2,76	,78
		Fakultet	579	3,04	1,42
čitanje i izvođenje zaključaka	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	199	2,92	,88
		Fakultet	583	3,25	,80
čitanje i izvođenje zaključaka	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	201	2,81	,79
		Fakultet	583	3,08	,71
razlikovanje bitnog od nebitnog	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	198	3,04	,88
		Fakultet	581	3,27	,80
razlikovanje bitnog od nebitnog	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	199	2,92	,82
		Fakultet	584	3,05	,72
čitanje i razumevanje novih reči	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	201	3,27	,80
		Fakultet	580	3,25	,74
čitanje i razumevanje novih reči	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	200	3,00	,81
		Fakultet	582	2,97	,75
Ukupno	<i>Koliko je bitno</i>	Visoka škola	201	3,01	,63
		Fakultet	584	3,09	,61
Ukupno	<i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>	Visoka škola	201	2,95	,63
		Fakultet	584	3,08	,61

Tabela 27. Veština čitanja: uporedni prikaz mikroveština po fakultetima i visokim školama

Mikroveštine koje su se izdvojile kao najbitnije za studente visokih škola i fakulteta su: *čitanje i odgovaranje na pitanja* (vš 3,19 / f 3, 11), *čitanje sa razumevanjem* (vš 3,30 / f 3,37), *razlikovanje bitnog od nebitnog* (vš 3,04 / f 3,27) i *čitanje i razumevanje novih reči* (vš 3,27 / f 3,25). Nije zabeležena nijedna mikroveština koja se izdvojila u okviru visoke vrednosti samo na visokim školama, dok je zabeležena jedna

koja se izdvojila u ovom okviru na fakultetima, a to je *čitanje i izvođenje zaključaka* (vš 2,92 / f 3, 25).

Kada je u pitanju aspekt *sposobnosti*, veštine koje su se izdvojile i na visokim školama i na fakultetima su: *čitanje naglas* (vš 3,22 / 3,23), *čitanje i odgovaranje na pitanja* (vš 3,09 / f 3,14) i *čitanje sa razumevanjem* (vš 3,06 / f 3,24). Samo na visokim školama izdvojila se mikroveština *čitanje i razumevanje novih reči* (vš 3,00 / f 2,97), dok su se na fakultetu u kontekstu vladanja mikroveštinom izdvojile sledeće: *selektivno čitanje* (vš 2,76 / f 3,04), *čitanje i izvođenje zaključaka* (vš 2,81 / f 3,08 ) i *razlikovanje bitnog od nebitnog* (vš 2,92 / f 3,05).

Kada je u pitanja mikroveština čitanja koju studenti vide kao najmanje značajnu, vidimo da je to *brzo čitanje* (vš 2,66 / f 2,69), dok kada je u pitanju aspekt *sposobnosti*, na visokim školama to je *selektivno čitanje* (2,76), a na fakultetima *brzo čitanje* (2,91).

Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka za mikroveštine čitanja koji upućuju na razliku u odgovorima između studenata na visokim školama i fakultetima su prikazani u

Tabeli 28:

T-TEST NEZAVISNIH UZORAKA ZA VEŠTINU ČITANJA					
ČITANJE		t-test	df	p	r u AS
čitanje naglas	Koliko je bitno?	1,189	783	,235	,10
čitanje naglas	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,151	783	,880	-,01
čitanje i odgovaranje na pitanja	Koliko je bitno?	1,157	780	,248	,08
čitanje i odgovaranje na pitanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,847	777	,397	-,05
brzo čitanje	Koliko je bitno?	-,417	780	,677	-,03
brzo čitanje	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,521	781	,129	-,10
čitanje sa razumevanjem	Koliko je bitno?	-1,168	779	,243	-,07
čitanje sa razumevanjem	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,738	780	,083	-,18
selektivno čitanje	Koliko je bitno?	-2,715	777	,007	-,19
selektivno čitanje	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,687	778	,007	-,28
čitanje i izvođenje zaključaka	Koliko je bitno?	-4,846	780	,000	-,33

čitanje i izvođenje zaključaka	Koliko dobro izvodim zadatak?	-4,485	782	,000	-,27
razlikovanje bitnog od nebitnog	Koliko je bitno?	-3,399	777	,001	-,23
razlikovanje bitnog od nebitnog	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,096	781	,036	-,13
čitanje i razumevanje novih reči	Koliko je bitno?	,326	779	,745	,02
čitanje i razumevanje novih reči	Koliko dobro izvodim zadatak?	,438	780	,662	,03
Ukupno	Koliko je bitno?	-1,653	783	,099	-,08
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,653	783	,099	-,08

Tabela 28. T-test nezavisnih uzorka za veštinu čitanja na visokim školama i fakultetima

Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka u okviru veštine čitanja su pokazali da postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina odgovora studenata na visokim školama i na fakultetima za sledeće mikroveštine: *selektivno čitanje/koliko je bitno* ( $p=0,007$ ), *selektivno čitanje/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,007$ ), *čitanje i izvođenje zaključaka/koliko je bitno* ( $p=0,000$ ), *čitanje i izvođenje zaključaka/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,000$ ), *razlikovanje bitnog od nebitnog/koliko je bitno* ( $p=0,001$ ) i *razlikovanje bitnog od nebitnog/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,036$ ). Opet, kao i u slučaju rezultata t - testa nezavisnih uzoraka za visoke škole i fakultete kod veštine govora, razlika u aritmetičkoj sredini za navedene mikroveštine je u korist studenata sa fakulteta, što znači da oni posmatraju navedene mikroveštine bitnijim i da njima bolje vladaju u odnosu na studente sa visokih škola.

#### 6.2.2.4. Veština slušanja

Uporedni prikaz vrednosti aritmetičke sredine na visokim školama i fakultetima za mikroveštine u okviru veštine slušanja prikazani su u Tabeli 29:

SLUŠANJE		N	AS	SD	
razumevanje instrukcija profesora	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	3,20	,86
		Fakultet	580	3,19	,90
razumevanje instrukcija profesora	Koliko dobro	Visoka škola	198	2,99	,79

	izvodim zadatak?	Fakultet	584	3,09	,68
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	3,08	,80
		Fakultet	581	3,17	,81
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	198	2,92	,76
		Fakultet	584	3,08	,68
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,99	,83
		Fakultet	579	3,06	,82
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	199	2,94	,76
		Fakultet	582	3,04	,72
i hvatanje beležaka	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	2,58	,93
		Fakultet	578	2,77	,92
i hvatanje beležaka	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	197	2,69	,82
		Fakultet	584	2,80	,76
i odgovaranje na pitanja	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,89	,85
		Fakultet	578	3,00	,84
i odgovaranje na pitanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	198	2,95	,84
		Fakultet	583	2,98	,70
i razumevanje kasete ili CD-ova	Koliko je bitno?	Visoka škola	200	2,72	,88
		Fakultet	576	2,87	,90
i razumevanje kasete ili CD-ova	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	198	2,98	,85
		Fakultet	582	3,08	,77
i razumevanje filma bez prevoda	Koliko je bitno?	Visoka škola	199	2,88	,93
		Fakultet	579	2,98	,93
i razumevanje filma bez prevoda	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	199	3,17	,86
		Fakultet	581	3,27	,73
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	Koliko je bitno?	Visoka škola	197	2,94	,83
		Fakultet	580	3,13	,82
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	200	2,82	,83
		Fakultet	581	2,95	,75
Ukupno	Koliko je bitno?	Visoka škola	201	2,91	,62
		Fakultet	582	3,02	,64
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	Visoka škola	201	2,91	,62
		Fakultet	582	3,02	,64

Tabela 29. Veština slušanja: uporedni prikaz mikroveština za visoke škole i fakultete

Mikroveštine u okviru veštine slušanja su, poput mikroveština u okviru veštine čitanja, takođe visoko kotirane na Likertovoj skali. Malo niže nego veština čitanja, ali ipak više od veštine pisanja i govora. Mikroveštine koje su se pokazale kao najbitnije kako na visokim školama, tako i na fakultetima su: *slušanje i razumevanje instrukcija profesora* (vš 3,20 / f 3,19) i *slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj* (vš 3,08 / f 3,17). Nijedna od mikroveština se nije izdvojila kao bitnija na visokim školama, dok su se na fakultetima tri mikroveštine izdvojile u okvirima visokih vrednosti

na Likertovoj skali: *slušanje i sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji* (vš 2,99 / f 3,06), *slušanje i odgovaranje na pitanja* (vš 2,89 / f 3,00) i *slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka* (vš 2,94 / f 3,13).

Kada je u pitanju aspekt *sposobnosti* za veštinu slušanja, na visokim školama i na fakultetima izdvojila se samo jedna mikroveština: *slušanje i razumevanje filmova bez prevoda* (vš 3,17 / f 3,27). Ni jedna od mikroveština se nije samostalno izdvojila u okvirima visoke vrednosti na Likertovoj skali na visokim školama, dok na fakultetima opet imamo nekoliko: *slušanje i razumevanje instrukcija profesora* (vš 2,99 / 3,09), *slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj* (vš 2,92 / f 3,08), *slušanje i sposobnost da se identifikuju ključne reči u lekciji* (vš 2,93 / f 3,04), *slušanje i razumevanje kasete i CD-ova* (vš 2,98 / f 3,08).

Mikroveština, u okviru veštine slušanja, koja je zabeležila najniže vrednosti na Likertovoj skali iz oba aspekta (značaj i sposobnost), kako na visokim školama, tako i na fakultetima je *slušanje i hvatanje beležaka/ značaj* (vš 2,58 / f 2,77) *sposobnost* (vš 2,69 / f 2,80).

Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka u okviru veštine slušanja prikazani su u Tabeli 30:

T-TEST NEZAVISNIH UZORAKA ZA VEŠTINU SLUŠANJA					
SLUŠANJE		t-	df	p	r u AS
test					
razumevanje instrukcija profesora	Koliko je bitno?	,095	778	,925	,01
razumevanje instrukcija profesora	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,734	780	,083	-,10
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	Koliko je bitno?	-1,374	780	,170	-,09
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,776	780	,006	-,16
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	Koliko je bitno?	-1,062	778	,288	-,07
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,603	779	,109	-,10
i hvatanje beležaka	Koliko je bitno?	-2,460	776	,014	-,19

i hvatanje beležaka	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,688	779	,092	-,11
i odgovaranje na pitanja	Koliko je bitno?	-1,634	777	,103	-,11
i odgovaranje na pitanja	Koliko dobro izvodim zadatak?	-,380	779	,704	-,02
i razumevanje kasete ili CD-ova	Koliko je bitno?	-2,015	774	,044	-,15
i razumevanje kasete ili CD-ova	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,475	778	,141	-,10
i razumevanje filma bez prevoda	Koliko je bitno?	-1,378	776	,169	-,11
i razumevanje filma bez prevoda	Koliko dobro izvodim zadatak?	-1,607	778	,108	-,10
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	Koliko je bitno?	-2,713	775	,007	-,18
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,185	779	,029	-,14
Ukupno	Koliko je bitno?	-2,166	781	,031	-,11
Ukupno	Koliko dobro izvodim zadatak?	-2,166	781	,031	-,11

Tabela 30. T-test nezavisnih uzorka za veštinu slušanja na visokim školama i fakultetima

Rezultati t-test nezavisnih uzoraka u okviru veštine slušanja ukazuju na statistički značajne podatke između odgovara studenata visokih škola i fakulteta za sledeće mikroveštine: *sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,006$ ), *slušanje i hvatanje beležaka/koliko je bitno* ( $p= 0,014$ ), *slušanje kasete i CD-ova/koliko je bitno* ( $p=0,044$ ), *slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka/koliko je bitno* ( $p=0,007$ ) i *slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka/koliko dobro izvodim zadatak* ( $p=0,029$ ). Razlika koja je uočena t-testom je uvek u korist studenata sa fakulteta za sve navedene veštine za oba aspekta.

### 6.2.3. Komentari i zaključci

Zaključak ovog poglavlja organizovan je na osnovu zaključaka koje smo doneli analizirajući rezultate dobijene u upitnicima (uporedni prikaz mikroveština koje su se izdvojile sa najvišim i najnižim vrednostima okviru obe populacije) i intervjuima (analiza

stavova studenata). Prvo ćemo prokomentarisati rezultate koje smo dobili za dve veštine za koje su studenti rekli da najbolje vladaju njima, a to su čitanje i slušanje (receptivne). Zatim ćemo analizirati rezultate za dve veštine koje su se izdvojile da ih je potrebno usavršiti, a to su govor i pisanje (produktivne) i na kraju ćemo samo prokomentarisati rezultate intervjua i upitnika za dve veštine koje su se izdvojile kao najpotrebnije: čitanje i govor.

Pre nego što počnemo sa navođenjem rezultata za sve četiri veštine, bitno je napomenuti da je primetna razlika u broju i tipu veština koje su birali studenti sa fakulteta u odnosu na studente sa visokih škola. Ne možemo generalizovati i reći da su studenti sa fakulteta uspešniji i sposobniji učenici jezika (engl. *good language learners*), a da su studenti sa visokih škola lošiji učenici jezika (engl. *bad language learners*), ali možemo izneti stav, koji će podaci koji slede i potkrepiti, a to je da studenti sa fakulteta pokazuju tendenciju da biraju veštine koje karakterišu dobre učenike jezika (Griffiths, 2008), da se u okviru njih ocenjuju sa višim vrednostima i da pokazuju tendenciju da koriste više nivoa razmišljanja (Bloom, 1956) u odnosu na studente sa visokih škola. Dok je kod studenata sa visokih škola primećeno da pokazuju tendenciju da ističu značaj veština koje ih vode ka kratkoročnijim ciljevima u odnosu na studente sa visokih škola. Definišući dobre učenike jezika, Rubin (1975: 42) izdvaja sposobnost, motivaciju i priliku kao njihove osnovne karakteristike koje obično imaju ili ih vremenom razvijaju. Kao osnovne strategije koje koriste dobri učenici Rubin navodi: voljni i sposobni da koriste nagoveštaje (neverbalne, rečne asocijacije ili opšte znanje) da bi pogodili značenje, korisne raznovrsne tehnike da bi komunicirali i da bi učili iz komunikacije, savladavaju anksioznost, obraćaju pažnju na formu (analizirajući, kategorišući, povezujući), vežbajući jezik pokušavaju da uče, pažljivo prate svoj i tuđi govor i obraćaju pažnju na značenje. Rubin vidi značaj ovih strategija u činjenici da njihovim otkrivanjem možemo lošije



učenike jezika podučiti njima i stvoriti od njih bolje učenike jezika. Rubin je bila začetnik teorije o dobrim i lošim učenicima jezika. Kasnije su mnogi drugi autori proučavali ovaj fenomen iz različitih aspekata što ćemo videti komentarišući dalje podatke za svaku vještinu prilikom iznošenja zaključaka u ovom odeljku.

Veštine kojima studenti smatraju da najbolje vladaju su najvećoj meri čitanje i u nešto manjoj meri slušanje. Najveća sigurnost u vještinu čitanja i slušanja nije iznenađujuća i potvrđena je pri istraživanjima na drugim nematičnim fakultetima (Antić, 2009; Marković & Marošan, 2011; Savić, 2011). Čitanje i slušanje, kako kažu studenti, su vještine koje trenutno najviše koriste i u kojima se najbolje snalaze. To možemo videti i u broju mikroveština koje su se izdvojile u okviru visokih vrednosti, kako kod vještine čitanja tako i kod vještine slušanja, u odnosu na vještinu govora i pisanja. Međutim, primetne su razlike u odgovorima studenata sa visokih škola i fakulteta.

Kod vještine čitanja, u Tabeli 31, prikazane su mikroveštine u okviru oba aspekta za obe populacije koje su se izdvojile u okviru visokih vrednosti na Likertovoj skali, dok se u Tabeli 32, koja sledi, prikazane mikroveštine koje su se izdvojile sa najnižom vrednošću u okviru obe populacije. Isti princip prikazivanja podataka sledili smo i u slučaju preostale tri vještine: slušanje, govor i pisanje.

<b>VEŠTINA ČITANJA najviše vrednosti VISOKA ŠKOLA</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. čitanje i odgovaranje na pitanja	1. čitanje i odgovaranje na pitanja
2. čitanje sa razumevanjem	2. čitanje sa razumevanjem
3. čitanje i razumevanje novih reči	3. čitanje i razumevanje novih reči
4. razlikovanje bitnog od nebitnog	4. čitanje naglas
<b>VEŠTINA ČITANJA najviše vrednosti FAKULTETI</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. čitanje i odgovaranje na pitanja	1. selektivno čitanje
2. čitanje sa razumevanjem	2. čitanje i izvođenje zaključaka
3. razlikovanje bitnog od nebitnog	3. razlikovanje bitnog od nebitnog
4. čitanje i razumevanje novih reči	
5. čitanje i izvođenje zaključaka	

Tabela 31. Izdvojene mikroveštine sa visokim vrednostima u okviru vještine čitanja na visokim školama i fakultetima

Za obe populacije, u okviru veštine čitanja, bitno je da *razumeju ono što su pročitali*, da *razlikuju bitno od nebitnog*, da *razumeju nove reči* i da *umeju da odgovore na pitanja* u vezi sa onim što su pročitali. Dodatna veština koja se izdvojila u okviru visoke vrednosti na Likertovoj skali je *čitanje i izvođenje zadataka* što znači da je pored osnovnih mikroveština koje su najviše usmerene na razumevanje teksta, za studente na fakultetu značajno da umeju i da izvedu zaključak. Kod aspekta *sposobnosti* vidimo da je ova razlika još uočljivija. Tačnije, studenti sa visokih škola pokazuju veću usmerenost na čitanje i obavljanje konkretnih operacija, zadataka, kao što je *pročitati tekst naglas*, *pročitati i odgovoriti na pitanja*, *razumeti pročitano* i *razumeti nove, često ključne reči teksta*. Kod studenata sa fakulteta uočavamo jednu manje navedenu sposobnost, ali bitno je istaći da se ne ponavlja nijedna od onih koje su se izdvojile kod studenata sa visokih škola, tako da ovde nalazimo: *selektivno čitanje*, *čitanje i izvođenje zaključaka* i *razlikovanje bitnog od nebitnog*. Možemo zaključiti da je glavni cilj ove populacije, očigledno, da dođe do željene informacije na što brži način. Istraživanja koja se bave razlikama **dobrih i loših učenika u učenju jezika** (engl. *good and bad language learners*) pri korišćenju veština čitanja, došla su do zaključka da su dobri učenici pri čitanju uvek orijentisani ka cilju, održavaju vezu sa autorom teksta pri čitanju i preuzimaju korake da bi obezbedili razumevanje teksta pri čemu ne ugrožavaju cilj čitanja. Sa druge strane, malo lošiji čitaoci dopuštaju da im problemi koji se odnose na razumevanje teksta ugroze cilj čitanja (Schramm, 2006, 2008; Griffiths, 2008).

U datom kontekstu, značajno je još uputiti na rezultate t-testa (v. Tabelu 30.) gde je vrednost za svaku od mikroveština koje su se izdvojile veća kod populacije sa fakulteta, što opet upućuje da ih studenti sa fakulteta vide značajnijim i bolje njima vladaju: *selektivno čitanje* (značaj i sposobnost), *čitanje i izvođenje zaključaka* (značaj i sposobnost) i *razlikovanje bitnog od nebitnog* (značaj i sposobnost).

Mikroveštine koje su se izdvojile sa najmanjim vrednostima za veštinu čitanja u okviru obe populacije možemo videti u Tabeli 32.

<b>VEŠTINA ČITANJA najniže vrednosti VISOKA ŠKOLA</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. brzo čitanje	1. selektivno čitanje
<b>VEŠTINA ČITANJA najniže vrednosti FAKULTETI</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. brzo čitanje	1. brzo čitanje

Tabela 32. Mikroveštine sa najnižim vrednostima u okviru veštine čitanja na visokim školama i fakultetima

Veština koja je najmanje značajna za obe populacije je mikroveština *brzo čitanje*, iz čega možemo zaključiti da nije toliko bitno brzo pročitati tekst, već naći u tekstu ono što je potrebno. Kod aspekta *sposobnosti* situacija je drugačija, studenti na fakultetima smatraju da najmanje vladaju mikroveštinom *brzog čitanja*, dok su studenti sa visokih škola najmanje sigurni u izvođenje mikroveštine *selektivno čitanje*, ali i ne vide da je bitna. Studentima obe populacije je najmanje značajna brzina čitanja, dok kod aspekta sposobnosti opet vidimo razliku što upućuje na različite pristupe tekstu koji se čita od strane dobrih i loših čitalaca (Schramm, 2006).

Iznoseći svoje stavove kada je u pitanju veština slušanja, studenti su pokazali da prilično dobro vladaju i ovom veštinom i da je to delimično zbog učestalog gledanja filmova i slušanja muzike na engleskom jeziku i zbog razloga što jednostavno vole da slušaju sadržaje na engleskom jeziku (Noels, 2003; Balenović, 2011; Pinter, 1995; Miškulin-Čubrić, 2002) što se i može videti u Tabeli 33.

<b>VEŠTINA SLUŠANJA najviše vrednosti VISOKA ŠKOLA</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. slušanje i razumevanje instrukcija profesora	1. slušanje i razumevanje filmova bez prevoda
2. slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	
<b>VEŠTINA SLUŠANJA najviše vrednosti FAKULTETI</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. slušanje i razumevanje instrukcija profesora	1. slušanje i razumevanje filmova bez prevoda
2. slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	2. slušanje i razumevanje instrukcija profesora
3. slušanje i sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	3. slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj

4. slušanje i odgovaranje na pitanja	4. slušanje i sposobnost da se identifikuju ključne reči u lekciji
5. slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija u cilju izvođenja nekog zadatka	5. slušanje i razumevanje kasete i CD-ova

Tabela 33. Izdvojene mikroveštine sa visokim vrednostima u okviru veštine slušanja na visokim školama i fakultetima

Prvo što možemo uočiti je veći broj mikroveština koje su naveli studenti sa fakulteta kako za aspekt *značaj*, tako i za aspekt *sposobnosti*. Kao što vidimo, dve su iste mikroveštine koje su navedene za aspekt *značaj* i odnose se na *razumevanje instrukcija i praćenje teme i njenog razvoja*, dok kod aspekta *sposobnosti* obe populacije vladaju mikroveštinom *slušanja i razumevanja filmova bez prevoda*. Studenti sa fakulteta se razlikuju po tome što uviđaju da pri slušanju nekog materijala nije jedina svrha samo razumeti ono što se čuje već da postoje aktivnosti posle slušanja. Oni *prate ključne reči*, imaju u vidu da je značajno i *odgovoriti na pitanja i doći do ključnih informacija u cilju izvođenja nekog zadatka*. Jedna od osnovnih osobina dobrih slušalaca je svesnost da je samo razumevanje onoga što čuju samo jedan deo posla kada je u pitanju slušanje (White, 2008: 221).

Kada je u pitanju aspekt *sposobnosti*, vidimo da se kod studenata visokih škola izdvojila samo jedna mikroveština u okviru visokih vrednosti, a to je *slušanje i razumevanje filmova bez prevoda*, dok studenti sa fakulteta smatraju da su sposobni da *prate ne samo audio-vizuelne sadržaje na engleskom jeziku*, već i *audio* (kasete i CD-e), da *slušaju instrukcije, prate temu i prepoznaju ključne reči*. Takođe, kod rezultata koji se odnose na studente sa fakulteta, uočavamo da dve poslednje mikroveštine izdvojene u okviru veštine *značaja* (*slušanje i odgovaranje na pitanja* i *slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija u cilju izvođenja nekog zadatka*) nisu se izdvojile i kod aspekta *sposobnosti* što implicira da ih vide značajnim, ali ne vladaju njima dobro. Bitno je spomenuti i rezultate t-testa u kojima su opet sve dobijene statistički značajne vrednosti u korist populacije sa fakulteta, kao što je slučaj i kod veštine čitanja.

Veština slušanja je prva veština sa kojom se ljudi susreću u svom maternjem jeziku, što nije uvek slučaj pri učenju drugog jezika, iako poslednjih decenija stepen izloženosti sadržajima na engleskom jeziku od ranog detinjstva raste. Uprkos ovom trendu, ima učenika kod kojih su veštine slušanja nedovoljno razvijene što vodi do njihove nesigurnosti pri slušanju sadržaja na engleskom jeziku (White, 2008). U slučaju prepoznavanja ključnih mikroveština u okviru veštine slušanja kod dve ispitane populacije na departmanima informacionih tehnologija, uviđamo da su učenici koji su bolji slušaoci na engleskom jeziku ubedljivo studenti sa fakulteta. Uspešni slušaoci treba da uporedo primenjuju nekoliko veština dok primaju govornu poruku (Anderson and Lynch, 1988; Lynch, 1998). Prilikom slušanja potrebno je razumeti, pamtiti, tumačiti, proceniti i reagovati (Brownell, 1986: 2). Dobri učenici jezika su svesni koliko je značajna uloga slušanja u razvoju i napredovanju drugog jezika. Međutim, da bi došlo do razvoja u jeziku uopšte, potrebno je za ono što je saslušano (engl. *intake*) obezbediti priliku za razgovor o tome (engl. *output*) (Swain, 1985; Zuraw, 2014). Rezultati potvrđuju ovu razliku, pri čemu smo primetili da studenti sa visokih škola, koji su se pokazali kao lošiji slušaoci na stranom jeziku generalno ne vide značaj postavljanja cilja slušanja, niti vladaju veštinama koje to omogućavaju, isto kao i kod veštine čitanja (Schramm, 2006).

Interesantno je da se ista mikroveština izdvojila sa najnižim vrednostima za oba aspekta kod obe populacije, a to je *hvatanje beležaka*.

VEŠTINA SLUŠANJA najniže vrednosti VISOKA ŠKOLA	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. hvatanje beležaka	1. hvatanje beležaka
VEŠTINA SLUŠANJA najniže vrednosti FAKULTETI	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. hvatanje beležaka	1. hvatanje beležaka

Tabela 34. Mikroveštine sa najnižim vrednostima u okviru veštine slušanja na visokim školama i fakultetima

Znači, studenti osim što smatraju da im ova mikroveština nije bitna, njome takođe ne vladaju dobro. To može značiti da je ne vide korisnom, ali takođe može značiti da je malo ili uopšte ne koriste, iako se u literaturi i više nego ističe korist *hvatanja beležaka* tokom slušanja (Jordan, 1997; Bruce, 2011; Dudley-Evans & St John, 1998) koje dovede do duže retencije vokabulara, kao i drugih ključnih činjenica ili koncepata. Inače, *hvatanje beležaka* je jedna od ključnih veština u EAN (Jordan, 1997).

Veštine koje studenti smatraju da bi trebalo usavršiti su govor i pisanje, govor u većoj meri, dok pisanje u manjoj. Istraživanja u našem regionu koja su se bavila samoevaluacijom studenata u okviru sve četiri jezičke veštine takođe su potvrdila da su studenti nefiloloških fakulteta najmanje sigurni u veštine govora i pisanja, samo što obično veštini govora pridaju veći značaj nego pisanju, što je slučaj i u našem istraživanju (Antić, 2009; Marković & Marošan, 2011). Kao osnovni razlozi navedeni za potrebu usavršavanje govora je uklapanje u internacionalnu zajednicu i svesnost da veštinom nisu dovoljno ovladali iz razloga što nisu imali dovoljno prilike da je uvežbavaju. Studenti, što možemo videti iz njihovih odgovora, ističu značaj utiska koji ostavljamo na druge ljude, naročito pri prvom kontaktu i razgovoru, u ovom slučaju na engleskom jeziku, kao i stav da je poznavanje engleskog jezika nešto što se podrazumeva u današnjem društvu (Nakata, 1995; Miškulin-Čubrić, 2002; Balenović, 2011; Arnett, 2002). To možemo videti i u disproporciji navedenih mikroveština za aspekte *značaja* i *sposobnosti* što upućuje da studenti generalno smatraju da je veština govora bitna, a da slabije njome vladaju:

VEŠTINA GOVORA najviše vrednosti VISOKA ŠKOLA	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. postavljanje pitanja sagovorniku	
2. davanje objašnjenja	
3. razmena ideja i stavova	
4. odgovaranje na usmenom ispitu	
VEŠTINA GOVORA najviše vrednosti FAKULTETI	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>

1. postavljanje pitanja sagovornika	1. postavljanje pitanja sagovorniku
2. davanje objašnjenja	2. izražavanje slaganja i neslaganja
3. razmena ideja i stavova	
4. izražavanje slaganja i neslaganja	
5. diskutovanje činjenica i mišljenja	

Tabela 35. Izdvojene mikroveštine sa visokim vrednostima u okviru veštine govora na visokim školama i fakultetima

Iz priloženog možemo videti da studenti iz obe grupacije dele mišljenje o značaju za prve tri navedene mikroveštine koje su usmerene na tri zadatka *da postave pitanje, daju objašnjenje i razmene ideje i stavove* što se može sve svrstati u jedan komunikativni proces. Značaj sticanja **komunikativne kompetencije** (engl. *communicative competence*) je jedan od osnovnih ciljeva nastave engleskog jezika na univerzitetskom nivou (Abdygapparova & Shershneva, 2013; Šafran, 2009; Gak, 2013; Snytnikova, 2013).

Iako po broju izlistanih mikroveština vidimo da je veština govora značajna za obe populacije, opet nailazimo na određen broj različitih mikroveština koje su se izdvojile za studente na fakultetima (*izražavanje slaganja i neslaganja i diskutovanje činjenica i mišljenja*) i za studente na visokim školama (*odgovaranje na usmenom ispitu*). To nam opet govori da studenti na fakultetima i visokim školama daju drugačiji prioritet ponuđenim mikroveštinama. Istraživanja u okviru veštine govora, opet potvrđuju za dobre učenike da koriste veći broj strategija u razvoju veštine govora (Kawai, 2008). Studenti na fakultetima već prepoznaju značaj veština *slaganja i neslaganja*, kao i *diskutovanja činjenica* u svetlu buduće poslovne komunikacije na engleskom jeziku koja ih očekuje sa potencijalnim budućim kolegama, partnerima i poslodavcima (Dabić, Suzić, & Ćirković-Miladinović, 2013; Reimer, 2007), dok su studenti na visokim školama više orijentisani na kratkoročne ciljeve dajući prioritet veštini *odgovaranja na usmenom ispitu*.

Ukoliko pogledamo mikroveštine koje su se izdvojile kod aspekta *sposobnost*, vidimo da se za studente sa visokih škola nije izdvojila nijedna mikroveština u kojoj se osećaju dovoljno sigurni da su je kotirali u okviru visoke vrednosti na Likertovoj skali,

dok su se kod studenta na fakultetima izdvojile samo dve mikroveštine, što upućuje na činjenicu da studenti na fakultetima ne samo da vide veći dijapazon mikroveština značajnim već i bolje njime vladaju, iako svakako praznina na desnoj strani table upućuje da postoji puno prostora i za njihovo usavršavanje, naročito za mikroveštine koje nalazimo kod aspekta *značaj*, a ne nalazimo ih kod aspekta *sposobnost* (*davanje objašnjenja, razmena ideja i stavova i diskutovanje činjenica i mišljenja*). Rezultati t-testa opet pokazuju veće vrednosti u aritmetičkim sredinama u korist studenata sa fakulteta, kao što je to bio slučaj sa veštinom čitanja i slušanja (Griffiths, 2008).

Mikroveština koju studenti obe populacije vide kao najmanje bitnu i onu kojom najslabije vladaju je *verbalizacija podataka*<sup>60</sup>.

<b>VEŠTINA GOVORA najniže vrednosti VISOKA ŠKOLA</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. verbalizacija podataka	1. verbalizacija podataka
<b>VEŠTINA GOVORA najniže vrednosti FAKULTETI</b>	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. verbalizacija podataka	1. verbalizacija podataka

Tabela 36. Mikroveštine sa najnižim vrednostima u okviru veštine govora na visokim školama i fakultetima

U ovom kontekstu, značajno je naglasiti da ova mikroveština u literaturi (Bruce, 2011; Pudlowski, 1993; Becker & Leemans, 2000) istaknuta kao vrlo značajna i kao mikroveština kojoj treba posvetiti pažnju na časovima engleskog jezika struke jer ima svoju primenu pri zaposlenju budućih stručnjaka iz oblasti tehničkih nauka (Reimer, 2007).

Na kraju, preostala je veština *pisanja* za koju su studenti izjasnili da bi je trebalo usavršiti, ali ne u tolikoj meri koliko veštinu govora. Takođe, ističu, kao i kod veštine govora da nemaju dovoljno prilike da pišu na engleskom i da pisanje trenutno najviše koriste samo u komunikaciji sa strancima na društvenim mrežama.

<sup>60</sup> Moguće obrazloženje za najniže zabeležene vrednosti kod mikroveštine verbalizacija podataka je da studenti nisu bili upućeni u značenje ove veštine jer ni jednoj grupi studenta nije razjašnjeno značenje ove veštine pre popunjavanja upitnika.



VEŠTINA PISANJA najviše vrednosti VISOKA ŠKOLA	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1.	1. pisanje mejlova
VEŠTINA PISANJA najviše vrednosti FAKULTETI	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. pisanje mejlova	1. pisanje mejlova

Tabela 37. Mikroveštine sa najnižim vrednostima u okviru veštine pisanja na visokim školama i fakultetima

Interesantno je, da je za mikroveštinu *pisanje mejlova* utvrđeno da njome obe populacije najbolje vladaju, dok se samo na fakultetima izdvojila u okviru visoke vrednosti za aspekt *značaj*. Međutim, značajno je spomenuti da je vrednost koja je zabeležena za ovu mikroveštinu kod visokih škola blizu donje granice visoke vrednosti i iznosi (2,95). Ovo je prva veština u kojoj nije primetna toliko velika razlika između veština koje su naveli studenti sa visokih škola i studenti sa fakulteta, iako opet studenti sa fakulteta u malom procentu prednjače.

Stoga ćemo, kao i kod prethodnih veština izdvojiti osobine koje definišu dobre učenike u odnosu na lošije u okviru veštine pisanja (Gordon, 2008: 247-251): dobri pisci čitaju, dobri pisci obraćaju pažnju na izbor vokabulara, dobri pisci razvijaju strategije koje im omogućavaju da smanje nivo nesigurnosti pri pisanju, dobri pisci ne počinju sa pisanjem dok nisu u potpunosti razumeli zadatak, dobri pisci vode računa o gramatici, dobri pisci rade na svom zadatku dok ne odgovore u potpunosti na zadatak i ne utvrde da su sve ideje jasno i organizovano iznesene, dobri pisci održavaju visok nivo motivacije (intristične ili ekstristične) od početka do kraja pismenog zadatka i dobri pisci stvaraju sebi prilike van učionice da vežbaju pisanje u kontekstu koji smatraju najkorisnijim.

Dobijeni rezultati upućuju da je studentima veština pisanja značajna iz aspekta pisane poslovne komunikacije, pri čemu se za obe populacije izdvojilo *pisanje mejla*. Međutim, smatramo da studenti nisu u potpunosti spremni da odgovore na opsežnost tema i zadataka koje buduće inženjere očekuju u kontekstu pisanja mejlova (Reimer, 2007).

Kada su u pitanju najniže zabeležene vrednosti, mišljenje studenata iz obe populacije se poklapa za aspekt *sposobnosti*, a razlikuje kada je u pitanju aspekt *značaja* (v. Tabelu 38.).

VEŠTINA PISANJA najniže vrednosti VISOKA ŠKOLA	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. parafraziranje tuđih ideja	1. pisanje evaluacionog izveštaja
VEŠTINA PISANJA najniže vrednosti FAKULTETI	
aspekta <i>značaja</i>	aspekt <i>sposobnosti</i>
1. pisanje vežbi u radnoj svesci	1. pisanje evaluacionog izveštaja

Tabela 38. Mikroveštine sa najnižim vrednostima u okviru veštine pisanja na visokim školama i fakultetima

Veština koja se izdvojila kao najmanje bitna je *parafraziranje tuđih ideja* kod visokih škola, dok je kod fakulteta to *pisanje vežbi u radnoj svesci*. Kada je u pitanju aspekt *sposobnosti*, obe populacije su odabrale *pisanje evaluacionog izveštaja*<sup>61</sup>. Međutim, rezultati *t-testova nezavisnih uzoraka* ukazuju da situacija nije ista kao kod prethodne tri veštine, čitanja, slušanja i govora (v. Tabele 24, 26, 28 i 30). Zapravo, imamo dve veštine *pisanje vežbi u radnoj svesci* (aspekt *značaj*) i *pisanje odgovora na ispitna pitanja* (*značaj*) gde su vrednosti više kod studenata sa visokih škola, dok su za mikroveštine *parafraziranje tuđih ideja* (aspekt *značaj* i *sposobnost*) gde su vrednosti veće kod studenata sa fakulteta. U kontekstu dobijenih podataka, možemo opet izneti stav da je primetna razlika između značaja koju studenti sa fakulteta i studenti sa visokih škola daju određenim mikroveštinama, kao i stavova o sposobnosti vladanja istim. Međutim, potrebno je razmotriti i stav da je moguće da se određene veštine (poput pisanja vežbi u radnoj svesci i odgovaranja na ispitna pitanja) veštine koje su značajne za studente visokih škola u svetlu zadataka koje postavljaju predavači engleskog jezika na visokim školama.

Preostalo je još da prokomentarišemo rezultate dobijene u intervjuima za veštine koje studenti vide kao *najpotrebnije* u korelaciji sa dobijenim rezultatima u upitnicima.

<sup>61</sup> To se može pripisati kao greška autoru pri formiranju upitnika jer izveštaji jesu bitni za studente informacionih tehnologija i sa njima se susreću u svojoj praksi, ali se ne zovu evaluacioni izveštaji te se verovatno zbog toga nisu kotirali visoko na Likertovoj skali, čak naprotiv, najniže.

Veštine koje studenti vide najpotrebnijim su veština čitanja i govora. Kada je u pitanju veština čitanja tu su više orijentisani na trenutne potrebe mada imaju u vidu i buduće i najviše su orijentisane na dolaženje do potrebnih informacija, dok kada je u pitanju govor više su orijentisani na buduće potrebe koje se u najvećoj meri odnose na usmenu poslovnu komunikaciju. Ukoliko uporedimo iskazane stavove studenata u intervjuima sa rezultatima dobijenim kvantitativnom analizom koji su ranije prikazani u ovom odeljku, vidimo da po broju navedenih mikoveština za aspekt *značaj* studenti podjednako smatraju obe veštine značajnim, dok po broju navedenih mikorveština za aspekt *sposobnost*, studenti bolje vladaju veštinom čitanja nego govorom. (Marković & Marošan, 2011; Marković, 2010; Antić, 2009)

Nakon što smo prikazali pregled mikroveština u okviru sve četiri osnovne jezičke veštine (pisanja, govora, čitanja i slušanja) na visokim školama i fakulteta pružajući uporedni pregled za svaku mikroveštinu iz aspekta *značaja* i aspekta *sposobnosti* koje smo upotpunili sa podacima iz intervjua, u sledećem odeljku ćemo se detaljnije baviti svakom veštinom, ali na nivou celog uzorka.

### 6.3. VEŠTINE I MIKROVEŠTINE: MIKROPLAN

U odeljku Veštine i mikroveštine – mikroplan, dat je prikaz za svaku veštinu iz dva izvora: upitnika i intervjua. Prvo ćemo prikazati podatke za veštinu pisanja, zatim za veštinu govora, čitanja i na kraju slušanja.

Za obradu kvantitativnih podataka dobijenih analizom drugog dela upitnika za studente, koristili smo sledeće statističke operacije: aritmetičku sredinu, korelacije i t-test parnih uzoraka. Drugi deo upitnika za studente ispituje značaj određenih mikroveština u okviru četiri veštine (pisanja, govora, čitanja i slušanja) za studente i njihovu kompetenciju u okviru istih (v. Dodatak 1.), tačnije, *Koliko je bitno* da ovladaju navedenim mikroveštinama, tj zadacima<sup>62</sup> na engleskom jeziku i *Koliko dobro izvode zadatke* na engleskom jeziku. Koristićemo istu terminologiju kao i kod prethodnog odeljka: aspekt *značaja* i aspekt *sposobnost*.

Pri biranju i izradi ovog dela upitnika za studente imali smo tri cilja. Prvi cilj bio je da utvrdimo koje mikroveštine u okviru svake veštine studenti vide kao najbitnije i najmanje bitne i koje smatraju da njima najbolje i najslabije vladaju. Drugi cilj bio je da ispitamo da li postoji korelacija između stavova studenata koliko im je neka mikroveština značajna i koliko dobro njome vladaju. Treći cilj bio je da utvrdimo za svaku veštinu da li u okviru njenih mikroveština postoji značajna razlika između odgovora studenata iz aspekta *značaj* i aspekta *sposobnost*. U daljem tekstu prikazani su načini statističke obrade podataka svakog od navedena tri cilja i način izdvajanja statistički značajnih podataka. Da bismo ostvarili zadata tri cilja koristili smo sledeće statističke obrade podataka: aritmetičku sredinu, standardnu devijaciju, t-test i korelaciju.

---

<sup>62</sup> Autorka radi koristi termin *mikroveština* jer je to termin koji je široko prihvaćen u literaturi EJS i EAN. Međutim, pretpostavlja se da studenti u velikom meri nisu upućeni sa navedenim terminom, stoga se autorka rada odlučila za upotrebu termina *zadatak* u upitniku za studente iz razloga što im kao termin bliži i što se svaka od mikroveština može posmatrati kao određeni zadatak koji su studenti sposobni da urade ili ne, i koji im može biti značajan ili ne.

Da bi došli do željenih podataka za prvi cilj koristili smo četvorostepenu Likertovu skalu za oba parametra pri čemu je distribucija vrednosti zabeleženih aritmetičkih sredina sledeća: od 3 do 4 visoka vrednost, od 2 do 2,99 srednja vrednost i od 1 do 1,99 niska vrednost. U tabelama je za svaku mikroveštinu prikazan broj studenata koji su izneli svoj stav (N), aritmetička sredina (AS) i standardna devijacija (SD). Drugi cilj odnosi se na utvrđivanje korelacija između odgovora koji su studenti dali za svaku mikroveštinu iz perspektive *Koliko im je bitna* i *Koliko dobro njome vladaju*. Da bismo ovo utvrdili koristili smo statističku analizu podataka i upotrebili bivarijatne (Pirsonove) korelacije ( $r$ ). Da bismo ostvarili treći postavljeni cilj, koristili smo t-test parnih uzoraka. T-test parnih uzoraka se koristi za utvrđivanje postojanja značajne razlike između sredine (proseka) dve varijable u okviru jedne grupe, to jest razlike u aritmetičkim sredinama između dve varijable kod iste grupe. U ovom slučaju to su odgovori studenata na pitanja *Koliko im je bitno* i *Koliko dobro izvode zadatak*.

U kvalitativnim podacima prikazali smo delove intervjua koji objašnjavaju koje su to aktivnosti najznačajnije za razvijanje svake od navedenih veština. Za svaku veštinu cilj je bio saznati od ispitanika koje su to aktivnosti koje bi bile korisne da se uvežbavaju i kakve situacije da se simuliraju na časovima engleskog jezika sa kojim bi se studenti mogli susresti u svom budućem pozivu. Svoje mišljenje na datu temu dali su profesori, asistenti i studenti. Odgovori ispitanika su analizirani i tokom analize i interpretacije podataka se izdvojio određeni broj kategorija za svaku veštinu. Prilikom prikaza podataka, svaka kategorija je posebno najavljena svojstvima koja je definišu, zatim su navedeni delovi iz intervjua koji se odnose na tu kategoriju, nakon čega su interpretirani u skladu sa svojstvima koja ih definišu. Na kraju, nakon prikaza kompletnih podataka za svaku veštinu izvedeni su zaključci.

### 6.3.1. Veština pisanja

#### 6.3.1.1. Kvantitativni podaci

Mikroveština koju studenti vide kao izuzetno značajnu je *pisanje mejlova* (3,04), a njom takođe i najbolje vladaju (3,24). Nijedna od navedenih mikroveština ne spada u opseg niske vrednosti na Likertovoj skali od 1 do 1,9. Ostale mikroveštine su u opsegu srednje vrednosti na Likertovoj skali između 2 i 2,9, pri čemu je mikroveština koja se izdvojila kao najmanje bitna *pisanje vežbi u radnoj svesci* (2,21), dok je mikroveština koja se izdvojila kao ona kojom najslabije vladaju *pisanje evaluacionog izveštaja* (2,36).

DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA VEŠTINU PISANJA				
PISANJE		N	AS	SD
odgovora na ispitna pitanja	Koliko je bitno?	780	2,66	1,01
	Koliko dobro izvodim zadatak?	780	2,90	,71
sažetka i bibliografije	Koliko je bitno?	760	2,53	1,00
	Koliko dobro izvodim zadatak?	760	2,69	,80
pisanje mejlova	Koliko je bitno?	774	3,04	,92
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	3,24	,73
pisanje sastava	Koliko je bitno?	774	2,45	,99
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	2,79	,80
pisanje vežbi u radnoj svesci	Koliko je bitno?	768	2,21	,97
	Koliko dobro izvodim zadatak?	768	2,82	,79
hvatanje beleški na predavanjima	Koliko je bitno?	774	2,27	1,04
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	2,74	,84
organizovanje i planiranje pisanja	Koliko je bitno?	767	2,35	,98
	Koliko dobro izvodim zadatak?	767	2,67	1,03
evaluacionog izveštaja	Koliko je bitno?	763	2,29	1,03
	Koliko dobro izvodim zadatak?	763	2,36	,85
parafraziranje tuđih ideja	Koliko je bitno?	777	2,29	1,00
	Koliko dobro izvodim zadatak?	777	2,53	,86
Ukupno	Koliko je bitno?	785	2,45	,65
	Koliko dobro izvodim zadatak?	785	2,75	,59

Tabela 39. Deskriptivna statistika za veštinu pisanja

U Tabeli 39 . prikazane su rezultati koji ispituju da li postoje statistički značajne korelacije između odgovora koji su studenti dali za svaku mikroveštinu iz perspektive *Koliko im je bitna* i *Koliko dobro njome vladaju*.

KORELACIJE ZA VEŠTINU PISANJA IZMEĐU ODGOVORA <i>Koliko je bitno i Koliko dobro izvodim zadatak</i>			
PISANJE	N	r	p
odgovora na ispitna pitanja	780	,106	,003
sažetka i bibliografije	760	,252	,000
pisanje mejlova	774	,163	,000
pisanje sastava	774	,205	,000
pisanje vežbi u radnoj svesci	768	,168	,000
hvatanje beleški na predavanjima	774	,158	,000
organizovanje i planiranje pisanja	767	,154	,000
evaluacionog izveštaja	763	,275	,000
parafraziranje tuđih ideja	777	,354	,000
Ukupno	785	,244	,000

Tabela 40. Koeficijenti korelacija dva aspekta za mikroveštine pisanja

Kao što vidimo, dobijeni su statistički značajni podaci za korelaciju između odgovora *Koliko je bitno* i *Koliko dobro izvodim zadatak* za sve mikroveštine, tj. zadatke u okviru veštine pisanja. *P* vrednost za sve mikroveštine je  $p < 0,05$ , tačnije  $p = 0,000$  osim kada je u pitanju *pisanje odgovora na ispitna pitanja* gde je  $p = 0,003$  što je takođe statistički značajno. Značajno je još pomenuti i da je u pitanju pozitivna korelacija, što znači da ukoliko raste vrednost odgovara *Koliko je bitno* za sve mikroveštine tako raste i vrednost odgovora na pitanje *Koliko dobro izvodim zadatak* što implicira da su studenti više sigurniji u navedene mikroveštine nego što ih smatraju značajnim, to jest potrebnim. Ipak, iako je uočena statistička značajnost na koju ukazuju vrednost *p*, moramo istaći da se korelacije u okviru vrednosti 0 do 0,25 i -0,25 do 0 posmatraju kao korelacije sa niskim vrednostima koje zapravo ne potvrđuju povezanost između dve varijable. Tako da se u Tabeli 40. javljaju samo dve korelacije koje se mogu kotirati kao korelacije koje potvrđuju povezanost dve varijable, a to su za mikroveštinu *pisanja evaluacionog izveštaja* ( $r = 0,275$ ) i *parafraziranje tuđih ideja* ( $r = 0,375$ ).

U Tabeli 41. prikazani su rezultati za t-testa parnih uzoraka za odgovore studenata za aspekt *značaj* i aspekt *sposobnost* kod mikroveština pisanja:

T-TEST PARNIH UZORAKA ZA VEŠTINU PISANJA					
PISANJE	R u AS	SD	<i>t</i>	df	<i>p</i>
odgovora na ispitna pitanja	-,25	1,17	-5,904	779	,000
sažetka i bibliografije	-,16	1,12	-3,862	759	,000
pisanje mejlova	-,20	1,07	-5,161	773	,000
pisanje sastava	-,34	1,14	-8,352	773	,000
pisanje vežbi u radnoj svesci	-,61	1,14	-14,895	767	,000
hvatanje beleški na predavanjima	-,47	1,23	-10,593	773	,000
organizovanje i planiranje pisanja	-,32	1,31	-6,774	766	,000
evaluacionog izveštaja	-,07	1,14	-1,646	762	,100
parafraziranje tuđih ideja	-,24	1,07	-6,324	776	,000
Ukupno	-,29355	,76720	-10,721	784	,000

Tabela 41. T-test parnih uzoraka za veštinu pisanja

Dobijeni rezultati su statistički značajni za sve zadatke (tj. mikroveštine) ( $p=0,000$ ), osim za *pisanje evaluacionog izveštaja* gde nije utvrđena statistički značajna razlika ( $p=0,100$ ). To znači da samo za mikroveštinu *pisanja evaluacionog izveštaja* ne postoji statistički značajna razlika između aspekta *značaja* i *sposobnosti* za dati mikroveštinu dok u ostalim slučajima za sve mikroveštine postoji značajan raskorak.

### 6.3.1.2. Kvalitativni podaci

Kao što je već pomenuto, primarni cilj bio je da se u okviru veštine pisanja, kao i preostale tri veštine, od ispitanika saznaju aktivnosti i situacije koje bi bile korisne da se uvežbavaju i simuliraju na časovim engleskog jezika. Konkretno pitanje u intervjuu glasilo je: *Šta bi konkretno studenti trebalo da nauče na fakultetu/visokoj školi da znaju da napišu na engleskom jeziku što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?* Pitanje je postavljeno u okviru sva tri poduzorka (profesorima, asistentima i studentima). Prilikom analize odgovora ispitanika izdvojilo se pet kategorija: *biografija (CV), pisana poslovna komunikacija, dokumentacija i izveštaji, seminarski/diplomski/naučni rad i nizak nivo veština pisanja* (v. Tabela 42).



VEŠTINA PISANJA		
Kategorije	Primarna svojstva	Sekundarna svojstva
1. CV/biografija	<i>raznovrsnost</i>	<i>otvorenost</i>
2. Pisana poslovna komunikacija		<i>dostupnost</i>
3. Dokumentacija i izveštaji	<i>profilisanost</i>	<i>interaktivnost</i>
4. Seminarski/diplomski/naučni rad		<i>razgovor u realnom vremenu</i>
5. Nizak nivo veština pisanja	<i>sigurnost u izražavanju</i>	<i>način izražavanja</i>
		<i>analitički pristup</i>
		<i>integracija sa drugim veštinama</i>
		<i>gradivni pristup</i>
		<i>timski rad</i>

Tabela 42. Kategorije koje definišu potrebe studenata IT za veštinu pisanja

Prvi nivo svojstava upućuje u najvećoj meri da li se karakter izdvojene kategorije odnosi na opšti engleski jezik ili engleski jezik struke (*raznovrsnost* ili *profilisanost*) i na potrebu da studenti budu *sigurni pri izražavanju*, to jest pri izvršavanju pisanih zadataka koji ih očekuju na engleskom jeziku, da li na studijama ili kasnije nakon zaposlenja. Drugi nivo prikazuje devet svojstava (*otvorenost, dostupnost, interaktivnost, razgovor u realnom vremenu, način izražavanja, analitički pristup, integraciju sa drugim veštinama, gradivni pristup i timski rad*) koja ćemo koristiti u različitim kombinacijama, zajedno sa primarnim svojstvima, da definišemo svaku od navedenih kategorija.

Potreba iskazana, u najvećem broju od strane studenata, je potreba za kvalitetnom **biografijom** (engl. *CV/resume*) na engleskom jeziku. Ukoliko studenti informacionih tehnologija žele da se „prodaju“ inostranoj firmi ili inostranom poslodavcu, potrebno je da umeju da predstave sebe, svoje veštine i kvalitete. U delovima iz intervjua, koji slede, navešćemo odgovor samo jednog studenta jer su rečnične konstrukcije ostala četiri

studenata (S8, S13, S15 i S16) skoro identične. Svojstva koja odlikuju ovu kategoriju su *otvorenost, način izražavanja, analitički pristup i integracija sa drugim veštinama*.

---

#### **Biografija (CV)**

P2: Mora da zna da se predstavi, ko sam, šta sam i šta znam.

P6: Poslovno pismo, CV i kratak stručni rad.

P10: Pa ovako iz opšteg dela, kao prvo da umeju da napišu svoj CV jer je to prvo što će im trebati kada završe.

A1: Moraju da nauče da se prodaju, znači moraju da nauče da napišu dobro svoju biografiju.

A6: Prvo svoj CV jer ima puno stranih kompanija koje su otvorene kod nas.

S2: Svakako bi to trebalo da bude CV.

---

*Otvorenost* se, u ovom slučaju, odnosi na *proces globalizacije*. U Srbiji je već otvoren veliki broj predstavništva stranih kompanija i u potrazi za poslom **biografija** je primarno sredstvo da se zainteresuje strani poslodavac. Svoju biografiju, studenti, mogu slati i raznim stranim kompanijama u inostranstvo sa ciljem da dobiju posao i odele se ili da budu angažovani samo za neke projekte na kojima će raditi iz svoje zemlje (engl. *outsourcing*). Da bi se napisala dobra **biografija**, korisno je proučiti određen broj biografija ljudi iz oblasti informacionih tehnologija, naravno u skladu sa profilom studenata koji „izbacuje“ studijski program koji studenti pohađaju što nas vodi do svojstva *analitičkog pristupa*. Svojstvo *integracije sa drugim veštinama* odnosi se na direktnu vezu kategorije **biografije** sa kategorijom **intervjua za posao** u analizi kvalitativnih podataka u okviru veštine govora. Pri simulaciji intervju za posao razmatraju se mnoge tačke iz biografije. Uzevši sve navedeno u obzir, vidimo da je takođe bitno svojstvo *načina izražavanja*, u ovom slučaju pismenog gde je bitna organizacija biografije i način formulisanja najbitnijih činjenica i informacija.

Veoma slična svojstva deli i sledeća kategorija **poslovna pisana komunikacija**, a to su *interaktivnost, otvorenost, dostupnost, razgovor u realnom vremenu, način izražavanja, analitički pristup i integracija sa drugim veštinama*. Potreba proizilazi iz istih okolnosti koje su spomenute i u definisanju prethodne kategorije, sve veća prisutnost

predstavništva stranih kompanija i mogućnost saradnje sa kompanijama i klijentima širom sveta (*otvorenost tržišta*).

---

### **Poslovna pisana komunikacija**

P8: ... ili da znaju da obaveste svoje klijente šta su radili, dokle su stigli i tako.

P7: Ali u principu neko pisanje biznis mejlova i znači neka ta poslovna komunikacija, da to uče, i da uče da brzo pišu mejlove

A1: ... i moraju da nauče da rade korespodenciju zato što će uvek imati klijente sa druge strane, tako da moraju znati da predstave to što su radili klijentu, da sakupe informacije u vezi sa tim šta je problem, zato što su oni inženjeri koji obično rešavaju neki problem.

A2: Verovatno bi trebalo da se osposobe za neku manje formalnu komunikaciju putem mejlova.

A4: ...ali najviše će se susresti sa poslovnom komunikacijom ako rade sa strancima, da napišu na engleskom pismo, mejl...

A10: Pa poslovno pismo, mislim da je to nešto što ce im uvek zatrebati, pogotovo što je sve više stranih kompanija koje otvaraju predstavništva ovde.

S15: Tu poslovnu korespodenciju koju sam pomenuo, to ne bi bilo loše.

---

Sama reč komunikacija podrazumeva svojstvo *interaktivnosti* te je stoga ne treba objašnjavati, naravno potrebno je obezbediti i priliku za tu komunikaciju. Danas je to moguće uz *dostupnost* društvenih mreža i elektronske pošte koju studenti mogu koristiti i uz upotrebu svojih mobilnih aparata čak i u toku trajanja samog časa kao vid vežbe što omogućava i sledeće svojstvo *razgovor u realnom vremenu* koje proizilazi iz potrebe da se odmah odgovara bez previše vremena za razmišljanje. Konkretno veštine kojima je potrebno da ovladaju je da umeju da informišu klijenta šta su radili, dokle su stigli, da sakupe informacije u vezi sa tim šta je problem i da umeju da saopšte kako su problem rešili, jer su studenti zapravo budući inženjeri, a od njih se očekuje da rešavaju probleme (ispitanik A1).

Jedan od ispitanika (A4) ističe i potrebu da studenti nauče da brzo pišu mejlove. U tu svrhu, mogu im se predstaviti osnovni oblici formalnih pisama i mejlova, klasifikovani po svrsi, koji im mogu omogućiti da ubrzaju proces razmišljanja i pisanja gde vidimo svojstvo *analitičkog pristupa* i *načina izražavanja* jer je potrebno da ono što napišu bude jasno, sažeto, organizovano i pregledno i da odgovara kontekstu (formalno, neformalno, blizak kolega, nadređeni). Svojstvo *integracije sa drugim veštinama* ogleda se u

povezanosti ove kategorije sa kategorijom *usmene poslovne komunikacije* u okviru analize kvalitativnih podataka kod veštine govora i povezanost sa kategorijom *razgovori* (obični, poslovni i poslovni sastanci) u okviru veštine slušanja gde se informacije o kojima se razgovara ili o kojima se priča „pretaču“ u pisanu formu.

Sledeća kategorija odnosi se na dva tipa „pisanih zadataka“ (pisanje *dokumentacije* i *izveštaja*) koje su ispitanici naveli kao moguće zadatke na engleskom jeziku koje studenti mogu očekivati ukoliko budu angažovani od strane stranih kompanija i poslodavaca, a može se očekivati da te zadatke izvršavaju u okviru domaćih kompanija koje ostvaruju saradnju sa stranim kompanijama. Kada je u pitanju *dokumentacija*, nju nalazimo u više različitih konteksta u intervjuima. Izdvaja se najčešće kao dokumentacija koja prati neki proizvod, tačnije neka vrsta priručnika, i dokumentacija koja ide uz neki projekat. Osim termina *dokumentacija*, spomenuti su i neki drugi termini (*specifikacija zahteva, priručnik, analiza, razvoj i funkcionisanje softvera*) koji takođe spadaju u neki od vidova dokumentacije u oblasti informacionih tehnologija.

Pored dokumentacije, veoma često se spominje termin *izveštaj*. Dok su dokumentaciju spomenuli ispitanici u okviru sva tri poduzorka, izveštaje spominju samo asistenti i studenti, pri čemu su studenti manje sposobni da jasno definišu termin *izveštaja* (engl. *report*), jedino čega su svesni je da ne postoji samo jedan tip izveštaja. Zbog nedovoljne upućenosti istraživača u terminologiju informacionih tehnologija, bilo je potrebno da se autorka konsultuje sa jednim od stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija koji je objasnio šta tačno podrazumevaju termini *dokumentacija* (engl. *documentation*) i *izveštaj* (engl. *report*), kao i koja je osnovna razlika između njih. Prema objašnjenju kolege iz oblasti informacionih tehnologija, razlika između dokumentacije i izveštaja je sledeća: „Dokumentacija predstavlja opis funkcionalnosti, način funkcionisanja kao i parametre vezane za određeno softversko rešenje (proizvod).

Izveštaji daju pregled događaja i statistike vezane za funkcionisanje određenog softverskog rešenja (proizvoda)<sup>63</sup>. Svojstva koja karakterišu ovu kategoriju su *profilisanost, otvorenost, interaktivnost, način izražavanja, analitički pristup, integracija sa drugim veštinama i timski rad*.

#### **Dokumentacija i izveštaji**

P2: Ako radimo dokumentaciju za neki program za nekoga ko nije iz naše države, dokumentacija mora da bude na engleskom jeziku. Dalje, ako saradujemo u timu koji može da ima članove širom sveta, a recimo ima toga danas. Znači potrebno je da neko i zna sve te tehničke detalje koje mora da primeni da bi rešio taj tehnički problem i da to dokumentuje i u hodu kroz komentare, a i kroz neku dokumentaciju koju će dostaviti.

A2: Oni bi trebalo da znaju da napišu neki *manual* (srp. uputstvo za upotrebu proizvoda) kako bi se to softversko rešenje koristilo. I dokumentacija koja ide uz to

A6: Svakako ta neka pisma i izveštaje, razne vrste izveštaja, znači u poslovnoj komunikaciji, izveštaji sa projekata, pisanje projekata.

A7: ... pa od tih nekih redovnih poslova, pisanje dokumentacije mora da ide na engleskom jeziku, pošto je to univerzalno.

S1: ... razne izveštaje za projekte koji se rade.

S2: ... ali i pisanje raznih izveštaja i sličnih nekih dokumenata na engleskom jeziku, ne znam kako da kažem, znači izveštaja o radu, dokumentaciju, ili tako nešto.

S3: Trebalo bi jednostavno da izvrše analizu nekog softvera, da napišu razvoj tog softvera i funkcionalnost tog softvera.

S4: Pa dokumentacija, mi nismo imali toliko prilike da nešto pišemo dokumentaciju, više smo radili ta neka ta poslovna pisma, mejlove, tu neku klasičnu komunikaciju.

S9: Pa pretpostavljam neke stručne izveštaje .

S11: Uglavnom dokumentacija.

S14: Pa u svakom slučaju, mora da se dobro vlada pisanim engleskim zato što se piše dokumentacija za sve te programe i onda da se sve što je moguće jasnije, konciznije, sažeto predstavi.

S15: ... i na primer kako uraditi dokumentaciju za neki projekat.

S16: ... i sve što se tiče programiranja jer je potrebno sve to dokumentovati i objasniti.

Svojstva koja su isto definisana i proizilaze iz istih potreba kao i kod prethodnih kategorija su: *otvorenost* i *način izražavanja* i stoga ih nećemo ponavljati. Kada je u pitanju svojstvo *interaktivnosti*, ono se drugačije manifestuje nego kod prethodne kategorije i odnose se na komentare koje je potrebno da stručnjaci iz oblasti informacionih tehnologija pišu „u hodu“ kada pišu dokumentaciju (P2) ukoliko je u pitanju timski rad. *Analitički pristup* u ovom slučaju podrazumeva da se ovom tipu pisanih zadataka (dokumentaciji i izveštaju) na engleskom jeziku može pristupiti kao

<sup>63</sup> Objasnjenje je dao kolega koji predaje na istom univerzitetu kao autorka rada, na Fakultetu informatike i računarstva.

zasebnim žanrom koji ima karakteristične osobine određenog stila i formu prepoznatljivu korisnicima istog žanra (Dudley-Evans, 1987: 2).

*Integracija sa drugim veštinama* ogleda se u povezanosti sa kategorijama **razgovori** kod analize kvalitativnih podataka u okviru veštine slušanja i kategorije **usmena poslovna komunikacija** u okviru veštine govora koja se odnosi na razgovore koji se odnose na **rukovođenje projekta** (engl. *Project Management*). Preostala dva svojstva su *profilisanost* i *timski rad* koja su međusobno povezana i uslovljena. Pisanje dokumentacije i izveštaja podrazumeva znatnu količinu znanja iz struke, kao i poznavanje potrebne stručne terminologije. Stoga, ukoliko bi se analiza ovakvog tipa dokumenta radila na časovima engleskog jezika, svakako zahteva zajednički, to jest *timski rad* profesora jezika i profesora stručnih predmeta gde profesori struke mogu obezbediti procenu stručnih elemenata, a profesori jezika onih koji se tiču pravilnosti i načina izražavanja.

Ispitanici su predložili tri sa jedne strane bliske, a sa druge strane različite pisane forme: *seminarski*, *diplomski* i *naučni rad*, pri tom su neki uzeli u obzir na kojoj godini ili nivou studija bi se radili, a neki ne. Pošto nije slučaj da je više ispitanika navelo sve tri forme, već je slučaj da su ih zasebno navodili, ne možemo reći da se ogleda jasno definisana potreba za sve trima. Međutim, možemo zaključiti da se vidi potreba za radom pisanim na engleskom jeziku iz oblasti struke. Daćemo objašnjenje za svaki tip rada i zauzećemo *gradivni pristup*, od seminarskog ka naučnom. Svojstva koja dele seminarski, diplomski i naučni rad su *profilisanost*, *analitički pristup*, *način izražavanja*, *dostupnost* i *integracija sa drugim veštinama*.

---

#### ***Stručni/naučni/seminarski/diplomski rad***

P1: Što se tiče doktorskih studija<sup>64</sup>, uzevši u obzir da je sve ovo prethodno u potpunosti savladano, studenti treba da se bace na pisanje stručnih radova. Tu bi nastava engleskog jezika

---

<sup>64</sup> P1 je ranije u intervju razdvojio koncept nastave engleskog jezika za nivo osnovnih i master studija i nivo doktorskih studija što će se videti kasnije u radu.

imala šta da kaže. Tu mi imamo jednu veliku razliku u odnosu na zapad, nažalost gde studenti prođu te škole, pre nego što njihovi mentori imaju brige sa njima kako to da urade. Kod nas studenti to ne prođu, pa onda mentor postaje pored svojih redovnih obaveza i nastavnik engleskog jezika.

P3: Diplomski rad. Ne šalim se. Onaj ko ume da napiše diplomski rad na engleskom on je završio priču.

P6: Poslovno pismo, CV i kratak stručni rad.

A4: ...a posle toga bi valjalo raditi na nekim radovima u zavisnosti od toga na koju stranu se usavršavaju.

A8: ... pa i pisanje nekih stručnih radova.

S8: ... i na primer da napišu neki ne baš preterano stručan rad, neki seminarski rad da napišu na engleskom jeziku i da to mogu da odbrane.

S13: Pa eto za početak jedan banalan primer CV ili neki seminarski rad, bilo šta što je povezano sa stručnim.

*Profilsanost* podrazumeva da je njihova tema uglavnom iz struke kojom se bave, samo što stepen poznavanja struke i stručnog izražavanja raste od seminarskog ka naučnom radu. *Analitički pristup* se odnosi na potrebu da se sve tri forme analiziraju i raščlane na ključne elemente i da se prodiskutuju njihove ključne odlike što nas dovodi do pojma žanra. Sa tim u vezi je i *način izražavanja* koji podrazumeva jedan žanr, u ovom slučaju *seminarski, diplomski ili naučni rad*. *Integracija sa drugim veštinama* odnosi se na povezanost sa sve tri preostale veštine. Kao prvo, da bi se nešto napisalo, potrebno je pročitati određenu literaturu, zatim obično to što je napisano kada su u pitanju ova tri žanra se javno prezentuje (osim ako je u pitanju naučni rad koji se šalje u časopis, a ne na konferenciju) gde imamo korelaciju sa veštinom govora i sa veštinom slušanja jer su ispitanici uputili na korist slušanja ovog tipa izlaganja u analizi rezultata koji se odnose na veštinu slušanja. Poslednje zajedničko svojstvo je *dostupnost* što implicira da je na internetu veliki broj izvora stručne literature koja je na raspolaganju studentima. Međutim, ipak bi trebalo usmeriti studente na kvalitetnije izvore i podučiti ih kako da dođu do njih (engl. *reference i research skills*).

Poslednje svojstvo koje smo stavili da nije zajedničko, je *timski rad* koji se odnosi na saradnju profesora jezika i profesora stručnih predmeta čiji se udeo menja od seminarskog ka naučnom radu. Kod **seminarskog rada** odnos timskog rada je 10-90% u

korist profesora jezika jer je ovde bitnija vežba i učenje jasnog, konciznog i organizovanog pismenog zadatka i njegovo prezentovanje, nego stepen stručnosti rada. Studenti mogu odabrati bilo koju temu iz struke, ali bi bilo mnogo korisnije da profesor stručnog predmeta uputi na sektor u okviru kojeg bi bilo poželjno birati i doći na čas kada je prezentacija seminarskog rada da isprati strukturu i organizaciju rada i dao svoj komentar, iz razloga što to nije oblast koja je bliska profesoru jezika. Profesor jezika, naravno, daje svoje komentare koji se odnose na upotrebu jezika i način izražavanja. Seminarski rad na engleskom jeziku, kao što vidimo ne predstavlja preveliko opterećenje kako za profesora jezika, tako i za profesora iz stručnih predmeta te može biti zadatak koji je moguće realizovati kako na visokim školama tako i na fakultetima.

**Diplomski rad**, iako spomenut od strane samo jednog ispitanika, zaposlenog na Fakultetu organizacionih nauka u Beogradu, verujemo da je vredan razmatranja. Konkretno, ispitanik koji ga je spomenuo verovatno vidi pomenuti tip pismenog zadatka u svetlu novog studijskog programa na engleskom jeziku koji je bio u procesu akreditacije u toku istraživanja. Diplomski rad, koji može biti i master rad, bi svakako zahtevao znatno ozbiljniji nivo znanja engleskog jezika, kao i veština pisanja, nego seminarski rad. Pri tom, u slučaju studenata koji su posvećeni svom radu i studijama i veliki deo literature čitaju na engleskom jeziku, ne možemo reći da je tako nešto neizvodljivo. Ukoliko diplomski rad ne bi bio teorijski orijentisan, već praktično, znači da uključuje neku vrstu istraživanja, trebalo bi se dodatno posvetiti terminologiji na engleskom jeziku koja se odnosi na metodološki deo rada i organizaciji istog. Značajno je još i spomenuti i jedan komentar od strane jednog ispitanika (P2), koji nije naveden u delovima intervju, ali upućuje na primer jednog tehničkog fakulteta u Rumuniji, sa kojim tesno saraduje, da se kompletne master i doktorske studije odvijaju na engleskom jeziku i podrazumevaju literaturu na engleskom jeziku, što svakako implicira da se i master i



doktorski rad radi na engleskom jeziku. To je svakako trend koji možemo očekivati na istaknutim tehničkim fakultetima u Srbiji i okruženju u bližoj ili daljoj budućnosti, i u ovom kontekstu podrazumeva i svojstvo *otvorenosti*, u smislu realizovanja studijskog programa koji omogućava odlazak naših studenata u inostranstvo na nastavak studija, kao i na omogućavanje stranim studentima da studiraju na našim fakultetima. Ukoliko bi se radilo na realizovanju tipa studija koji nudi mogućnosti poput navedenih, svakako bi trebalo razmisliti o posebnom kursu koji bi se bavio veštinama pisanja na kome bi studenti usvojili potrebne veštine. U tom slučaju ne bi bilo potrebe za *timskim radom* profesora struke i profesora jezika. Isti je slučaj i kada je u pitanju pisanje naučnog rada.

**Pisanje naučnog rada**, svakako odlikuje primarna potreba za produžetkom studija, na master i doktorske, gde bi se na master studijama radili osnovni elementi, dok bi se na doktorskim studijama radilo ozbiljnije što upućuje na svojstvo *gradivnog pristupa*. To donekle upućuje na potrebu na višim nivoima studija za nastavkom nastave engleskog jezika koja bi bila najviše usmerena na veštine pisanja koje su potrebne za pisanje naučnih radova. Profesor (P1) pominje potrebu za *timskim radom* profesora struke i jezika gde bi profesor jezika oslobodio profesora struke obaveze da pored mentora bude i „profesor engleskog jezika“ pri čemu spominje da je ovaj tip problema regulisan na mnogim stranim univerzitetima kroz kurseve engleskog jezika koji su usmereni na ovladavanje potrebnim veštinama pisanja. Šta bi se konkretno radilo kada je u pitanju nastava engleskog jezika na višim nivoima studija svakako zavisi od onoga što je bilo ponuđeno studentima tokom osnovnih studija.

Razmatrajući raznovrsne potrebe studenata koje se odnose na veštinu pisanja u nastavi engleskog jezika, kroz prethodno navedene kategorije, došli smo i do poslednje koja nas dovodi do trenutnog stanja to jest nivoa veština pisanja kod studenata informacionih tehnologija u Srbiji. Ovo je značajno pomenuti da bi se utvrdila neka

početna tačka, znači gde smo i odakle krenuti. Evidentno je, na osnovu mišljenja stručnog kadra iz oblasti informacionih veština, da studenti ne poseduju zadovoljavajući stepen veština pisanja za mnoge od navedenih pisanih zadataka koje su navedeni u odeljku koje obrađuje kvalitativne podatke. Što nas vodi do poslednje kategorije **nizak nivo veština pisanja**.

Neke od glavnih uzročnika ovog stanja možemo tražiti u prethodnom obrazovanju studenata i razlici između osnovnih principa pisanja pisanih radova na srpskom i na engleskom. Razvoj veštine pisanja generalno je zapostavljen kako u nastavi srpskog jezika, tako i u nastavi engleskog jezika, kako u osnovnom tako i u srednjoškolskom obrazovanju što evidentno dovodi do lošeg starta na fakultetu i vrlo „klimave“ osnove (A3 i P5). Sa istim u vezi je i više nego prisutna praksa preuzimanja tuđih ideja, mišljenja, kompletnih sastava sa interneta u Srbiji koje dovode do toga da se u velikoj meri zapostavi samostalno razmišljanje, organizacija ideja, proces pisanja i prepravljanja i dolaženje do konačne verzije (proces koji podrazumevaju formiranje jednog pismenog zadatka). Drugi uzročnik niskog nivoa veština pisanja odnosi se na jednu od ključnih razlika pristupu pisanju zadatka na srpskom i na engleskom jeziku. Organizacija pismenog zadatka je u srpskom jeziku orijentisan na tri celine uvod, razrada i zaključak, dok u engleskom jeziku početnu tačku čini rečenica to jest organizovan paragraf koji nosi argumentovanu misao.

Svojstva koja definišu kategoriju nizak **nivo veština pisanja** su *dostupnost, integracija sa drugim veštinama, analitički pristup, gradivni pristup i sigurnost u izražavanju*.

---

#### **Nizak nivo veština pisanja**

P5: Generalno, studentima nedostaje veština pisanja. Trenutno ni jedan predmet se ne bavi veštinama pisanja, tako da neki statistički podaci govore da veliki procenat studenata kada završi fakultet, nema dovoljno veština pisanja, ne samo za engleski jezik već i za maternji jezik, iako imaju odlična znanja. Odlična znanja, međutim veština pisanja je nešto drugo.

P1: Ja bih tu razdvojio nivo osnovnih i master studija i nivo doktorskih studija. Što se tiče

---

---

osnovnih i master studija, mislim da treba da pišu što više eseja i da nauče da pišu o svemu. Znači da su u stanju da se izražavaju i da im se menjaju razne forme, kako pisati literarni sastav, kako pisati događaj, kako ovo, kako ono i možda malo u tragovima kako se piše stručni rad. To su u suštini te akademske veštine koje oni moraju da usvoje. Veštine pisanja tehničkih i stručnih radova, koji imaju svoju strogu formu, imaju svoje zahteve, imaju zahteve prema jeziku u tom smislu, ali to se može ostvariti uz saradnju dobrog nastavnika engleskog, koji stvarno zna da radi, koji želi da se poveže sa kolegama inženjerima da shvati šta su potrebe, pa da na nekom opštem nivou plasira te neke stvari i da tako pripremi teren mentoru. Eto, to je to.

P4: Najteža varijanta je ona kada treba da se pišu radovi, jel' tako? I to na engleski način, a ne prevedeno sa srpskog na engleski. Ja znam kada sam bio u Engleskoj da se dosta vodi računa o tome, moj mentor je bio dosta korektan pa mi je doterivao, da kažem, one uvodne i završne rečenice, jer posle ovaj središnji deo ide dosta pravolinijski, gde Vi samo dajete podatke, diskutujete te podatke sa onim prostim rečenicama.

P2: Smatram da je super što imamo računar, imamo internet, ali smatram da su i taj računar i taj internet zajedno doprineli toj lošoj pismenosti, mislim da ljudi sve manje pričaju i sve manje pišu, to je jedan od razloga zašto sam sebi stavio zadatak da svaki dan nešto pročitam i napišem na engleskom jeziku. Mislim da ljudi to ne rade, „lajkuju“ nešto, ili kažu „E to ti je super!“, to je smešno, hajde to nešto opiši u deset rečenica. Mislim da je jako loše, i pisanje i govor.

P9: Osnovni pravopis i gramatiku, ostalo – stručna terminologija.

P10: Što se tiče stručnog engleskog, bitna je stručna terminologija iz oblasti informacionih tehnologija, da umeju tačno da je napišu, pogotovo ako se budu bavili programiranjem. Programski kod je na engleskom i funkcionišu svi tako da ukoliko se jedno slovo ne napiše kako treba program će da javi sintaksnu grešku. Tako da student, ukoliko piše u objektnom programiranju, gde se radi sa klasama i objektima, ako na primer reč class za klasu napiše sa jednim S, sistem odmah javlja grešku, njegov program javlja grešku, neće uopšte da funkcioniše. Znači to su te sintaksne greške, ili greške u pisanju, pravopisne greške.

A3: Kad izuzmemo problem da naši studenti, kada dođu na treću godinu i pišu diplomske radove, oni ne mogu da ih napišu ni na srpskom, zato što im nedostaje osnovna gramatika, pravopis srpskog jezika, onda je sad jako teško praviti sad neku paralelu sa engleskim. Ako ne znaju ni na srpskom da se izraze, onda ja ne verujem da umeju na engleskom. Ja mislim da bi trebalo, konkretno, studentima ovde, iako to niko ne bi podržao, ja bih uveo obavezno čitanje neke beletristike, ne mora to da bude stručna materija. Čovek ne može da se izrazi samo stručno, on mora da ima bazično poznavanje engleskog jezika, ja mislim da im ipak to više nedostaje, jer stručni jezik će da poprave stručnim rečnikom.

A4: Pa u suštini oni bi trebalo da znaju terminologiju iz te opšte informatike, nije ona ni toliko teška.

A6: Znači dosta tu ima stručnih stvari, ali ipak to mora da bude pravilno napisano. Mislim, ne mora to da bude neki visoki nivo ali mora da bude pravilno napisano.

S4: ... znači preko interneta da tražimo posao i naravno tu je potrebno da znate dobro da pišete na engleskom da bi mogli da komunicirate sa svojim saradnicima.

---

*Dostupnost* u ovom slučaju ima delimično negativnu crtu jer učenici i studenti na našim prostorima veoma često koriste dostupne sadržaje na internetu u cilju dolaženja do i korišćenja tuđih ideja. Da bi se to ponašanje izbeglo ili svelo na minimum, potrebno je dosta čitati na engleskom jeziku (*integracija sa drugim veštinama*) opšte (*raznovrsnost*) i stručne (*profilisanost*) sadržaje i *analizirati* ih da bi se upoznali sa različitim *načinima*

*pisanog izražavanja* u okviru opštih i stručnih tema, kao i uvesti jasne kaznene mere u slučaju plagijarizma. Ovde svakako treba imati na umu i *gradivni pristup*, jer je bitno doziranje kako vrste i količine sadržaja za čitanje, tako i postavljenih pismenih zadataka, što konkretno podrazumeva da bi trebalo razdeliti zadatke po nivoima studija (osnovne, master i doktorske).

Kada razmatramo šta je najbitnije ispitanicima u pisanom izražavanju uviđamo da to nije visok nivo jezika, već ispravno izražavanje koje podrazumeva savladanu gramatiku, pravopis i stručnu terminologiju. Gramatika i pravopis su najviše usmereni na ispravno izražavanje, a poznavanje stručne terminologije podrazumeva ispravnost korišćenja i pisanja termina iz one uže oblasti kojima studenti žele da se bave ili koja je usko vezana za njihov smer. Ukoliko bi navedeno bilo savladano sigurno bi dovelo do bržeg i efikasnijeg pisanja različitih sadržaja stručne prirode što bi povećalo nivo *sigurnosti u izražavanju*.

#### 6.3.1.3. Komentari i zaključci

Zaključci do kojih smo došli sumirajući rezultate za veštinu pisanja su sledeći:

I Studenti informacionih tehnologija dolaze na studije sa nedovoljno razvijenim veštinama pisanja.

Do ovog zaključka smo došli analizirajući podatke iz upitnika i iz intervjua. Pri analizi upitnika smo uočili da je izdvojena samo jedna veština u okviru visokih vrednosti (preko 3.00 – pisanje mejlova), dok se kod intervjua izdvojila posebna kategorija **nizak nivo veština pisanja**. Pored navedenog, bitno je spomenuti i osnovno svojstvo koje karakteriše ovu kategoriju - *sigurnost pri izražavanju* koje se zapravo ogleda u potrebi za sigurnošću u pisanom izražavanju. Tačnije, ispitanici su izdvojili gramatiku i pravopis kao ključne elemente koji doprinose sigurnosti (Gordon, 2008; Keane & Gibson, 1999). Pojedini

ispitanici rešenje ovog problema vide, jednim delom, u nastavi opšteg engleskog jezika gde bi se radilo na podizanju nivoa opšteg engleskog jezika i pomaganju studentima da ovladaju osnovnim mikroveštinama pisanja koje su najviše usmerene na generisanje ideja, njihovu organizaciju i proces pisanja (Jerković, 2010). Pri tom su istakli da nije toliko bitan nivo izražavanja koliko pravilnost (Dabić, Suzić, & Ćirković-Miladinović, 2013). Tačnije, ispitanicima je bitno kako ih drugi pojedinci doživljavaju i gradeći znanje na engleskom jeziku oni grade i svoj integritet budućih poslovnih ljudi (Dabić, 2014b). Ipak, istraživanja u svetu i kod nas upućuju da veštine svršenih inženjera nisu na zadovoljavajućem nivou (ABET, 2000; Australian Engineers, 2008; Jelić, 2010; Jerković, 2010; Reimer, 2007).

II Žanrovi koji su se izdvojili u okviru veštine pisanja nalazimo u sledećim okvirima:

(a) opšti engleski jezik

Pisanje eseja na različite teme navedeno je kao korisna i poželjna aktivnost u cilju proširivanje vokabulara kao i razvijanja osnovnih akademskih veština pisanja za koje više ispitanika tvrdi da nedostaju našim studentima, je i stav koji u najvećoj meri izražavaju profesori stručnih predmeta. Po rezultatima upitnika, studenti ne smatraju *pisanje sastava* niti posebno značajnim niti pisanjem te aktivnosti posebno dobro vladaju (aspekt *značaj* 2.45, / aspekt *sposobnost* 2.79).

(b) engleski jezik za akademske namene

Kvantitativna analiza podataka je pokazala da akademske veštine pisanja (*pisanje sažetka i biografije, hvatanje beležaka na predavanjima, organizovanje i planiranje pisanja i parafraziranje tuđih ideje*) studenti ne smatraju posebno značajnim, niti njima dobro vladaju (Antić, 2009; Kitanovska-Kimovska, 2013). U kvalitativnoj analizi izdvojila su se tri žanra u kontekstu akademskog pisanja: *seminarski, diplomski i naučni rad*. Smatramo

da pisanje naučnog rada ne bi trebalo da bude deo osnovnih akademskih studija, već master i/ili doktorskih, na šta upućuje i Blagojević (2013).

#### (c) poslovna komunikacija

Pod uticajem globalizacije i otvaranja tržišta, posao inženjera sve češće uključuje poslovnu korespondenciju na engleskom jeziku sa saradnicima iz inostranstva (Keane & Gibson, 1999; Petter, 2007; Reimer, 2007; Dabić, Suzić, & Ćirković-Miladinović, 2013).

Na to upućuju i kvantitativni i kvalitativni podaci. Jedina mikroveština koja se izdvojila u okviru visoke vrednosti kod veštine pisanja za oba aspekta je *pisanje mejlova* (3,04/3,24).

U okviru kvalitativne analize podataka izdvojila se kategorija poslovna ***pisana komunikacija***, čiji značaj ističu sve tri grupacije. Pored kategorije poslovne pisane komunikacije, u ovom kontekstu, značajno je pomenuti i kategoriju ***biografije (CV)*** iz razloga što treba naučiti i kako kontaktirati buduće poslodavce i kako im se obratiti (Chmelikova & Mironovova, 2013).

#### (d) jezik struke

Konkretni žanrovi koji su se izdvojili kao oni za koje su ispitanici naveli kao korisne za uvežbavanje na časovima engleskog jezika su **dokumentacija** i **izveštaji** za projekat i proizvode. Uvođenje rada na projektima ili razvoju proizvoda koji bi uključili i pisanje dokumentacije ili izveštaja bi sigurno motivisalo studente na rad i učenje jer bi dočaralo realnu situaciju u kojoj se mogu naći pri zaposlenju (Hutchinson, 1991: 11). Uvođenje projekata u časove jezika struke uporedo podstiče usvajanje jezika, sadržaja i veština (Legutke & Thomas 1993: 214; Arsenijević, 2013). U kvantitativnoj analizi za veštinu pisanja nije bilo ponuđeno pisanje dokumentacije, dok je bilo ponuđeno *pisanje evaluacionih izveštaja*. Vrednosti zabeležene za ovu veštinu su prilično niske u odnosu na preostale veštine (za aspekt *značaj* 2,29 / za aspekt *sposobnost* 2,36 ). Moguće objašnjenje koje smo pomenuli još u prethodnom odeljku je da je studente zbunila reč *evaluacioni*.

Svojstva koja je još značajno prokomentarisati u kontekstu dobijenih zaključaka su: *gradivni pristup*, *analitički pristup*, *integracija sa drugim veštinama i timski rad*. Komentarišući svojstva izveli smo još nekoliko značajnih zaključaka.

Kao što smo videli, većina kategorija usmerena je na poslovni i engleski jezik struke i pismeni zadaci koji su postavljeni pred studente razlikuju se po složenosti i stepenu profilisanosti tema koje se obrađuju. U skladu sa tim, potrebno je zauzeti gradivni pristup pri uvođenju pismenih zadataka u nastavne planove i programe, pri čemu kao što smo već pomenuli, je potrebno postići određen stepen opšteg znanja, nakon čega treba raditi na razvijanju veština pisanja u akademskom, poslovnom i stručnom kontekstu (Hyland, 2007).

Svojstvo *analitičkog pristupa* možemo prokomentarisati u kontekstu toga da kategorije koje su se izdvojile u analizi intervjua možemo posmatrati kao žanrove i stoga smatramo da im tako treba pristupiti pri podučavanju (Hyland, 2006; Bruce, 2011). Pedagogija zasnovana na žanru (v. Hammond et al., 1992) uključuju ispitivanje, dekonstruisanje i rekonstruisanje (u grupi i individualno) žanrova ciljne zajednice određene discipline na načine koji obezbeđuju detaljan uvid u razvoj tipova diskursnog znanja koji su neophodni za pisce početnike u određenoj disciplini. Svojstvo *analitičkog pristupa* se u ovom kontekstu odnosi i na potrebu studenata, uočenu i od profesora i asistenata, da koriste više nivoa razmišljanja (engl. *higer order thinking skills*) koji podrazumevaju analiziranje, uočavanje ključnih elemenata, klasifikaciju i samostalno dolaženje do rešenja (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Nagai, 2013;).

Sledeće značajno svojstvo koje ćemo prokomentarisati je *integracija sa drugim veštinama* iz razloga što su se sve kategorije koje su se izdvojile u okviru veštine pisanja u vezi sa pojedinim kategorijama koje nalazimo u okviru preostale tri veštine i stoga određene zadatke na engleskom jeziku koji su se izdvojili kao značajni i korisni za

studente informacionih tehnologija treba posmatrati celovito kao zadatke koji uključuju razvoj dve ili više veština, ne samo u okviru jedne veštine (Arslan, 2008; Ajmi, 2013). Pored integrisanja više veština, mogu se integrisati i zadaci u okviru jezika struke i stručnih predmeta, tačnije pojedini zadaci koji se rade na srpskom mogu se raditi i na časovim engleskog jezika na engleskom (Mišić Ilić, 2011).

Na kraju je preostalo još svojstvo *timskog rada* između profesora jezika i profesora stručnih predmeta da bi se uspešno realizovala većina navedenih pisanih zadataka na engleskom jeziku. Kao što smo već spomenuli, za različite pisane zadatke na engleskom jeziku potreban je različit nivo saradnje profesora jezika i profesora stručnih predmeta iz razloga što se razlikuju kompetencije koje poseduju predavači iz dve različite oblasti (Spack, 1988; Lea & Street, 1999; Mirić & Đorović, 2013). Smatramo da kako pisani zadaci postaju zahtevniji i složeniji od opšteg engleskog ka jeziku struke potrebno je i povećavati nivo saradnje između profesora jezika i profesora stručnih predmeta.

### 6.3.2. Veština govora

#### 6.3.2.1. Kvantitativni podaci

Kod veštine govora, mikroveštine koje su se izdvojile u okviru visoke vrednosti na Likertovoj skali, kod aspekta *značaj su postavljane pitanja sagovorniku* (3,16), *razmena ideja, stavova* (3,16), *davanje objašnjenja* (3,15) i *diskutovanje činjenica, mišljenja* (3,08). Kada je u pitanju aspekt *sposobnosti* nije zabeležena ni jedna veština koja se izdvojila u okviru visoke vrednosti. Nijedna od navedenih mikroveština ne spada u opseg niske vrednosti na Likertovoj skali od 1 do 1,99, kako za aspekt *značaja*, tako i za aspekt *sposobnosti*. Najniže vrednosti su zabeležene u okviru srednje vrednosti (1,99-2,00). Za oba aspekta, *značaj* i *sposobnost* zabeležena je najniža vrednost za mikroveštinu



verbalizacija podataka (značaj 2,68 / sposobnost 2,63). Navedene rezultate možemo videti u Tabeli 43.

DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA VEŠTINU USMENOG IZRAŽAVANJA				
USMENO IZRAŽAVANJE U VIDU		N	AS	SD
odgovaranja na usmenom ispitu	Koliko je bitno?	781	2,97	1,00
	Koliko dobro izvodim zadatak?	781	2,82	,75
postavljanja pitanja sagovorniku	Koliko je bitno?	783	3,16	,81
	Koliko dobro izvodim zadatak?	783	2,99	,70
izražavanja slaganja/neslaganja	Koliko je bitno?	773	2,96	,90
	Koliko dobro izvodim zadatak?	773	2,96	,76
kulturnog prekidanja sagovornika	Koliko je bitno?	773	2,85	,92
	Koliko dobro izvodim zadatak?	773	2,81	,81
diskutovanja činjenica, mišljenja.	Koliko je bitno?	769	3,08	,85
	Koliko dobro izvodim zadatak?	769	2,81	,79
verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi...)	Koliko je bitno?	774	2,68	,94
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	2,63	,81
davanja objašnjenja	Koliko je bitno?	776	3,15	,82
	Koliko dobro izvodim zadatak?	776	2,78	,77
razmene ideja i stavova	Koliko je bitno?	781	3,16	,83
	Koliko dobro izvodim zadatak?	781	2,86	,79
opisa proizvoda ili usluga	Koliko je bitno?	778	2,81	,92
	Koliko dobro izvodim zadatak?	778	2,70	,81
Ukupno	Koliko je bitno?	785	2,9785	,63805
	Koliko dobro izvodim zadatak?	785	2,8161	,61180

Tabela 43: Deskriptivna statistika za veštinu usmenog izražavanja

Rezultati koji upućuju na korelaciju između odgovora koji su studenti dali za svaku mikroveštinu u okviru veštine govora iz perspektive *koliko im je bitna* i *koliko dobro njome vladaju*, su svi statistički značajni što možemo videti u Tabeli 44:

KORELACIJE ZA VEŠTINU USMENOG IZRAŽAVANJA IZMEĐU ODGOVORA <i>Koliko je bitno</i> i <i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>			
USMENO IZRAŽAVANJE U VIDU	N	<i>r</i>	<i>p</i>
odgovaranja na usmenom ispitu	781	,150	,000
postavljanja pitanja sagovorniku	783	,224	,000
izražavanja slaganja/neslaganja	773	,293	,000
kulturnog prekidanja sagovornika	773	,217	,000

diskutovanja činjenica, mišljenja	769	,263	,000
verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi)	774	,236	,000
davanja objašnjenja	776	,202	,000
razmene ideja i stavova	781	,253	,000
opisa proizvoda ili usluga	778	,225	,000
Ukupno	785	,273	,000

Tabela 44: Korelacija između aspekta značaja i sposobnosti za veštinu govora

Kao što vidimo, dobijeni su statistički značajni podaci za korelaciju između odgovora *Koliko je bitno* i *Koliko dobro izvodim zadatak* za sve mikroveštine, tj. zadatke u okviru veštine govora. Vrednost  $p$  za sve mikroveštine je  $p < 0,05$ , tačnije  $p = 0,000$ . Međutim, opet najveći broj korelacija spada u domen izrazito niskih korelacija, između 0 do 0,25, što znači da nema povezanosti između dve varijable, u ovom slučaju aspekta *značaj* i *sposobnost* za navedene mikroveštine. Slaba povezanost između dve varijable je evidentna samo kod dve mikroveštine, a to su *izražavanje slaganja i neslaganja* ( $r = 0,293$ ) i *diskutovanje činjenica i mišljenja* ( $r = 0,263$ ).

I na kraju, pri prikazu statistički značajnih podataka za veštinu govora preostali su još podaci  $t$ -testa parnih uzoraka (v. Tabelu 45).

T-TEST PARNIH UZORAKA ZA VEŠTINU USMENOG IZRAŽAVANJA					
USMENO IZRAŽAVANJE U VIDU	R u AS	SD	$t$	df	$p$
odgovaranja na usmenom ispitu	,15	1,16	3,712	780	,000
postavljanja pitanja sagovorniku	,17	,95	4,944	782	,000
izražavanja slaganja/neslaganja	,01	,99	,145	772	,885
kulturnog prekidanja sagovornika	,04	1,09	1,056	772	,291
diskutovanja činjenica, mišljenja	,27	1,00	7,502	768	,000
verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi)	,04	1,09	1,088	773	,277
davanja objašnjenja	,37	1,00	10,196	775	,000
razmene ideja i stavova	,30	,99	8,462	780	,000
opisa proizvoda ili usluga	,11	1,08	2,712	777	,007
Ukupno	,29	,77	6,039	784	,000

Tabela 45. Koeficijenti korelacija za dva aspekta za mikroveštine govora

Dobijeni rezultati su statistički značajni za sve zadatke, (tj. mikroveštine) ( $p < 0,05$ ), osim za tri *izražavanja slaganja/neslaganja* ( $p = 0,885$ ), *kulturnog prekidanja sagovornika* ( $p = 0,291$ ) i *verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi)* ( $p = 0,277$ ). Ovde je

značajno uputiti na razliku koja se pojavila u odnosu na t-test veštine pisanja. Uvek je veća vrednost aritmetičke sredine kod parametra *Koliko je bitno* u odnosu na *Koliko dobro izvodim zadatak* što znači da je stav studenata u vezi sa mikroveštinama pisanja da ih bolje izvode nego što su im bitne, dok je kod mikroveština govora obrnut slučaj, više su im bitne nego što ih dobro izvode.

#### 6.3.2.2. Kvalitativni podaci

Da bi došlo do aktivnosti i situacija koje ispitanici smatraju korisnim za usavršavanje usmenog izražavanja studenata informacionih tehnologija postavili smo im pitanje: *Koje bi konkretno situacije usmenog izražavanja na engleskom jeziku studenti trebalo da nauče/savladaju na fakultetu što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?* Analizirajući odgovore ispitanika došli smo do šest značajnih kategorija i svojstava koja ih opisuju (v. Tabelu 46.).

VEŠTINA GOVORA		
Kategorije	Primarna svojstva	Sekundarna svojstva
1. Teme za razgovor		<i>otvorenost</i>
3. Intervju za posao		<i>dostupnost</i>
4. Poslovna usmena komunikacija		<i>interaktivnost</i>
5. Usmena prezentacija		<i>razgovor u realnom vremenu</i>
6. Komunikacija na engleskom jeziku na stručnim predmetima		<i>način izražavanja</i>
		<i>analitički pristup</i>
	<i>sigurnost u izražavanju</i>	<i>integracija sa drugim veštinama</i>
		<i>gradivni pristup</i>
		<i>timski rad</i>
		<i>zanimljivost/bliskost teme</i>

Tabela 46. Kategorije koje definišu potrebe studenata IT za veštinu govora

Sve kategorije karakterišu na prvom nivou, na neki način, tri svojstva *raznovrsnost*, *profilisanost* i *sigurnost u izražavanju*. Kao što smo već ranije napomenuli, svojstvo *raznovrsnosti* se uglavnom odnosi na opšti engleski jezik, dok se svojstvo *profilisanosti* odnosi na stručne sadržaje koji su u uskoj vezi sa ključnim nastavnim jedinicama u okviru stručnih predmeta ili na poslovni engleski jezik gde je naglasak na veštinama komuniciranja sa poslovnim partnerima, kolegama i poslodavcima. Bilo da je u pitanju razgovor na opšte ili stručne teme potrebno je da ispitanici pokažu *sigurnost* u komunikaciji.

Prvu kategoriju, **teme za razgovor**, definišu sva tri osnovna svojstva *raznovrsnost*, *profilisanost* i *sigurnost u izražavanju*. Pored osnovnih svojstava, kombinacija preostalih svojstava koja definiše ovu kategoriju je: *interaktivnost*, *zanimljivost/bliskost tema* i *integracija sa drugim veštinama*.

---

#### **Teme za razgovor**

P1: Apsolutno najrazličitije, dnevne, životne situacije, kao ono što se radi u školama engleskog, znači avioni, letenje jedanputa, školjka, rakovi drugi put, hrana treći put i tako dalje. Znači apsolutno da se prođe što više životnih tema što dozvoljava da se stekne jedan širok fond reči i tehniku što omogućava da lakše prepoznaš one koje ne znaš.

P2: Treba imati neki osećaj sigurnosti u toj opštoj komunikaciji, uvek, zapravo, i počinje tako, da li je poslovni razgovor, da li je na početku, sredini ili na kraju rada, ali treba imati dobar osećaj za govor, imati tu sigurnost, da čovek zna da kaže to što hoće, čak i da priča o nekim naizgled nevažnim temama, jer posle toga će doći priča o poslu, to je uvek tako.

P3: Znači odgovor na to pitanje je da pričaju o fudbalu, devojke o modi, neka se muvaju tu na času, ali sve, neka nastavnik kaže: „Hajde, vas dvoje ste u kafiću, hajde sad da vidim kako ćeš da je smuvaš.“ Znači nešto što, ne treba njima priča o stručnim stvarima, njima treba da se oslobode, da pređu onaj prag preko koga je svejedno koja je tema, i nikada oni neće znati sve reči, ni stručne ni nestručne, ali da pređu taj jedan prag.

P5: Dobro je da to budu neke analize slučajeva zato što studenti danas imaju toliko izvora što se tiče engleskog jezika tako da je situacija mnogo bolja nego što je bila pre desetak godina, studenti imaju *online* lekcije, interaktivne lekcije, imaju besplatne lekcije, postoje alati koji olakšavaju prilikom pisanja, ispravljaju se greške, ukazuje se na greške, hoću da kažem da taj proces učenja danas dosta ubrzan u odnosu na neke situacije ranije, ranije je sve to bilo nezamislivo.

P8: Da mogu svoje ideje da jasno predoče, ono što su radili, na jedna razuman i jasan način.

P10: Pa to sve zavisi od oblasti kojom žele da se bave ili u kojoj će biti zaposleni.

A1: Trebaju da govore jasno, da predstavljaju to što rade, da na koncizan način to urade, znači slično prethodnom pitanju, znači komunikaciju oko proizvoda ili oko projekta na kome su angažovani

A3: Pa svakako na temu neke IT tematike.

S13: Pa da objasnim neku konfiguraciju, delove softvera i tako

S14: ... i da opišu program kojim se bave.

S16: Bitan je sam razgovor, nije bitna tema, bitno je da čovek uđe u taj engleski na neki način. E sad, lepo je ako može da se razgovara o nekim konkretnim IT temama.

Svojstvo *raznovrsnosti* usmereno je u najvećoj meri na nastavu opšteg engleskog jezika i ogleda se u potrebi da se proširi vokabular i usvoje nove fraze i konstrukcije i na taj način postigne viši stepen znanja i *sigurnosti* u komunikaciji. Sa druge strane imamo *profilisanost* koja definiše potrebu za poslovnim i engleskim jezikom struke. Postizanje *sigurnosti* u okviru komunikacije na opšte teme, po mišljenju ispitanika, je svojstvo koje olakšava kasnije dalji razvoj studenata u okviru jezika struke. Konkretno reči jednog od ispitanika je „da pređu prag kada nijedna tema nije problem“.

Svojstvo *sigurnosti u izražavanju* u vezi je sa nekim od svojstava na drugom nivou. Prilika da se postigne sigurnost u usmenom izražavanju i podigne sveukupno znanje jezika vidi se kao prvo u stvaranju prilike za komunikaciju (svojstvo *interaktivnosti*), obezbeđivanje *zanimljivih/bliskih tema* za razgovor o kojima studentu žele da pričaju i *integracija sa drugim veštinama* – čitanjem (v. 6.3.3. gde vidimo šta studenti vole da čitaju na engleskom jeziku u slobodno vreme), slušanjem (v. 6.3.4. šta studenti vole da slušaju i/ili gledaju sadržaje na englesko jeziku u slobodno vreme) i pisanjem (v. 6.3.1. čitati, slušati, pričati i na kraju napisati nešto na tu temu).

Ispitanici kao veštinu kojom je bitno ovladati navode usmeno prezentovanje radova. Potreba je opet uslovljena *otvorenosću tržišta*, i omogućava samo uvod u ovladavanje veštinom jasnog i sistematski organizovanog izlaganja svojih ideja. Iako su ispitanici najviše orijentisani na javno prezentovanje stručnih tema (*profilisanost*), ova veština može se razvijati i u okviru nastave opšteg engleskog jezika. Svojstva koja odlikuju ovu kategoriju su: *integracija sa drugim veštinama*, *analitički pristup*, *dostupnost*, *interaktivnost* i *način izražavanja*. U odeljcima intervjua koji su dati za

kategoriju usmena prezentacija, bitno je istaći da profesori nisu dali svoje mišljenje na ovu temu.

---

#### ***Usmena prezentacija***

A3: ... zato ja mislim da bi bilo sjajno da oni imaju javno prezentovanje nekog seminarskog rada bez obzira koliko banalan on bio, ali javno na engleskom. Znači pred celim razredom da izlažu deset minuta i da posle odgovaraju na pitanja.

S1: Predstavljanje problema svog rada najčešće i da razumeju odbranu toga, kada ljudi postavljaju pitanje.

S10: Pa recimo da vežbamo prezentaciju tog našeg rada, recimo da imamo branjenje, da kažem neka simulacija, da branimo taj naš projekat na stranom jeziku.

S12: Na primer ako imam neki seminarski ili neku prezentaciju da moram da pričam pred strancima, morao bih to na engleskom.

---

*Integracija sa drugim veštinama* ogleda se prvenstveno u materijalima za slušanje (v. 6.3.4.) i odnose se na prezentacije sa konferencija koje su *dostupne* na internetu. Mogu se preuzeti i analizirati (*analitički pristup*) da bi se utvrdile ključne fraze i *način izražavanja* koji odgovara tom tipu izlaganja koja uključuje i *interaktivnost* sa publikom, nakon završetka izlaganja, za čime je takođe iskazana potreba od strane ispitanika. Pored povezanosti veštine govora i veštine slušanja kada je u pitanju ovaj tip zadatka vidimo i povezanost između veštine čitanja i pisanja. Da bi se napisao seminarski ili neki stručni rad potrebno je pročitati određenu literaturu, da bi se napisao taj rad potrebno je razviti veštine koje se odnose na pisanje ovog tipa zadatka i samim tim dobra organizacija. Ukoliko se ispune prethodno navedeni uslovi, tako dobro organizovan i napisan seminarski rad može se i uspešno i na dobar način prezentovati (*način izražavanja*).

Usled velikog broja mogućnosti za dobijanje posla ili poslovnih angažmana od strane stranih firmi (*otvorenost tržišta*), nije iznenađujuće što je znatan broj ispitanika video *intervju za posao* kao korisnu aktivnost koja bi se mogla simulirati na časovima engleskog jezika. Svojstva koja odlikuju ovu kategoriju su *integracija sa drugim veštinama*, *interaktivnost*, *razgovor u realnom vremenu*, *dostupnost*, *analitički pristup*, *način izražavanja* i *timski rad*.

---

### **Intervju za posao**

P2: Komunikacija je potrebna, potrebno je da znate da sebe predstavite, da znate da predstavite sve svoje veštine.

P8: Prosto da znaju sebe da predstave, da znaju da kažu svoje dobre i loše strane.

S8: Pa da recimo studenti vežbaju neki intervju. Mislim da bi to bilo korisno.

S9: Pa recimo intervju za posao najviše.

S13: Pa eto za našu struku da se predstave.

---

Kategorija *intervju za posao* direktno je u vezi sa kategorijom *biografije* (CV-ja) prikazane u analizi kvalitativnih podataka u okviru veštine pisanja (*integracija sa drugim veštinama*). Takođe, podrazumeva stvaranje prilike za *interaktivnost/razgovor u realnom vremenu* gde bi se simulirao intervju na relaciji *profesor jezika -student, student-student*, a može se uključiti i relacija *profesor stručnog predmeta– student* ili pozvati neko od bivših studenata sa radnim iskustvom koji je već zaposlen da bude u ulozi fiktivnog poslodavca. Sadržaji se mogu samostalno ili na časovima uvežbavati putem slušanja i analiziranja (*analitički pristup*) raznih audiovizuelnih materijala da bi se utvrdile korisne fraze i *način izražavanja* koji je prikladan ovom tipu dijaloga. U cilju uspešnog savladavanja veština značajnih za intervju za posao potrebno je da se profesor jezika konsultuje sa svojim kolegama iz oblasti informacionih tehnologija (*timski rad*) ili najmanje da zajedno pripreme listu pitanja.

Kategorija *poslovna usmena komunikacija* podrazumeva potrebu za nekoliko različitih tipova komunikacije: neformalna komunikacija (uglavnom sa poslovnim partnerima), komunikacija vezana za poslovne sastanke, komunikacija vezana za projekte koja uključuje i komunikaciju u inostranim timovima. Svojstva koja definišu ovu kategoriju su *raznovrsnost, profilisanost, sigurnost u izražavanju, otvorenost, integracija sa drugim veštinama, analitički pristup, dostupnost i način izražavanja*.

---

### **Poslovna usmena komunikacija**

P1: Dobro, uz to i neki deo poslovne komunikacije. Šta to znači poslovni sastanak, šta znači poslovno izražavanje, šta znači komunikacija sa sagovornikom koja je prijateljska, šta znači komunikacija sa sagovornikom koja je prijateljska uz uvažavanje onog „Vi“ što mi imamo na srpskom, kako ćemo to implementirati na engleskom, kako ćemo tonirati komunikaciju da se neko ne oseti uvređenim, ako kažete nekom „ You should do that.“ oni će u Kanadi i Americi to

---

shvatiti uvredljivim, a kod nas će to biti „da, da trebalo bi da uradiš to i to“. Znači treba osetiti te nijanse, to nije moguće na nekom prvom kursu, ali na nekom višem da.

P2: Opšte znanje je potrebno baš zbog toga što je naročito u informacionim tehnologijama danas kako svi kažu sve otvoreno. Velika je verovatnoća da će neka komunikacija ići na engleskom jeziku, radite za neku firmu koja ima partnera, ili radite neki outsourcing, ili radite zajedno sa nekom firmom na projektu koja je iz okruženja. Komunikacija je potrebna, potrebno je da znate da sebe predstavite, da znate da predstavite sve svoje veštine, tu su sada sve četiri veštine bitne na određeni način. Ako neko nešto zna, a nije u mogućnosti da to napiše ili kaže u potpunosti, to govori da ne zna dovoljno.

P4: Pa, studenti bi samo trebalo da vežbaju razgovor o nekim tehničkim projektima. Razgovori na temu *Project Management* recimo.

S2: Pa uglavnom će se raditi, pretpostavljam, timski projekti, prvo konverzacija vezana za tu struku, dogovor između kolega, tako slične te stvari, pa sad šta još može, slušanje razgovora o nekom projektu, tačnije slušanje instrukcija i odgovaranje na te instrukcije, u smislu koliko smo to u mogućnosti da ispunimo i na koji način.

S3: Pa, komunikaciju u timu. Sad ima puno multinacionalnih timova, imate čoveka koji je iz Maroka, pa onda jednog iz Rumunije ili gde već, mislim to se dešavalo, video sam da ljudi imaju problema u komunikaciji baš zbog toga, jednostavno ni oni nisu dobro savladali engleski jezik, a ni mi, tako da bilo bi u redu kada bi komunicirali na engleskom sa čovekom koji je naše nacionalnosti, otprilike mi onda napravimo iste greške, a ovako to je užas.

S4: Pa, ti neki poslovni razgovori sa saradnicima, mislim da bi to trebalo da savladamo.

S8: Potrebno je znati da se diskutuje o nekom projektu, o uslovima, o rokovima o zahtevima.

S15: Možda neki protokol vezan za poslovne sastanke, kako bi u principu trebalo sprovesti poslovni sastanak.

S8: Čak bi bilo korisno da se uvede na našem smeru neki predmet koji bi se bavio Poslovnom komunikacijom, ili da se bar neki kurs organizuje.

Svojstvo *raznovrsnosti* i *profilisanosti* odnosi se na potrebu da je pri saradnji sa klijentima, kolegama i poslodavcima iz inostranstva potrebno pričati pored struke i o nekim opštim, neformalnim temama. Bitno je istaći da uspešna komunikacija na bilo *raznovrsne* ili *profilisane* teme zahteva dozu *sigurnosti u izražavanju* da bi se smatrala uspešnom. Kako kaže ispitanik P2: „Ako neko nešto zna, a nije u mogućnosti da to napiše ili kaže u potpunosti, to govori da ne zna dovoljno“ što implicira da je potencijalnom poslodavcu ili klijentu bitno da mu se jasno i tačno predstavi ideja, problem, tehničko rešenje, projekat. Ispitanik P1 ističe da u određenim situacijama treba znati i način na koji se nešto saopštava i posedovati naprednije veštine komunikacije koje podrazumevaju i znanje engleskog jezika na višem nivou da bi mogle da se osete i upotrebe potrebne finese u jeziku (svojstvo *načina izražavanja*).



Dalje, u definisanju ove kategorije izdvojila su se još tri svojstva *integracija sa drugim veštinama, dostupnost i analitički pristup* koja se ogledaju u potrebama za slušanjem materijala koji se odnose na razne tipove razgovora koji su se definisali kao zasebna kategorija u okviru analize kvalitativnih podataka kod veštine slušanja. Materijali koje daju profesori jezika trebalo bi da budu *dostupni* u elektronskoj formi ili putem linka na internetu što bi omogućilo slušanje materijala kod kuće ili u hodu i njihovu analizu, samostalnu i zajedničku na času. Svakako treba razmotriti i prednosti koje bi doneo *timski rad* sa profesorima iz oblasti informacionih tehnologija i doprinos koji bi oni dali u odabiru materijala, kao i u deljenju svojih iskustava sa studentima u vezi sa *načinom izražavanja* koje podrazumevaju navedeni tipovi komunikacije.

Pojedini profesori i asistenti smatraju kako bi se moglo *komunicirati na engleskom jeziku i na časovima stručnih predmeta*, a ne samo na časovima engleskog jezika. Svojstva koja definišu ovu kategoriju su *profilisanost, interaktivnost, razgovor u realnom vremenu i kontinuitet*.

---

#### ***Komunikacija na engleskom i na stručnim predmetima***

P2: Radije sam za to da kompletno predavanje držim na engleskom jeziku. Mislim da bih pre to, mislim da bih sutra mogao da uđem u učionicu i da pričam na engleskom, nego što bih se odlučio da snimam to, da stavim pa da neko to gleda, ne zbog toga da se ja stidim već smatram da je loše. Bolje je da ja pričam pa da me neko nešto pita, pa da ja pitam. Pa čak i kad ide neka komunikacija preko interneta, preko Skajpa, vi pričate u realnom vremenu, u realnom vremenu vi treba da slušate, da razmišljate i da odgovorite. Zato mislim da je najkorisnije, odvojiti deset minuta na času, zadnjih deset minuta na bloku od sat i po vremena i govoriti na engleskom, ili od šezdeset časova tokom godine odvojiti šest da se drže potpuno na engleskom jeziku, mada ipak mislim da je bolje držati kontinuitet. Mislim da je ključni momenat na čemu treba raditi, živa reč, priča i slušanje, mislim da to nedostaje, mislim kada nešto ispričamo i kažemo, hajde da napišemo, mislim da će se popraviti i taj deo. Mislim da bi tu trebalo da bude glavni fokus u nekom unapređivanju. Znači da u pravljenju plana i programa za stručne jezike bi trebalo ozbiljno konsultovati nastavnike koji su stručni u toj oblasti. Da li reći ili ne? Ali mislim da nastavnici ovde ne bi mogli da drže stručni engleski. Čak i stručnjaci, ne bi mogli, zato što, nažalost većina njih ne zna dobro da govori engleski. E sad, da li pričam dobro ili loše o svojim kolegama i o sebi i tako dalje, ali to je realnost.

P3: Ja držim studentima nastavu na engleskom jeziku, nastavu koja je ista kao i redovna nastava na srpskom sa istom tematikom. Njih 250 godišnje ima na predmetu, međutim samo se njih između 15-20 odluči da sluša na engleskom, od njih petoro napusti odmah posle prvog

---

---

predavanja jer vidi da ne može da prati. Moj engleski je vrlo fluentan, govorim ga naravno sa greškom, ali je izrazito fluentan, ali oni to ne mogu da prate.<sup>65</sup>

A2: Bilo bi dobro da postoji komunikacija na engleskom i na drugim predmetima, na primer odbrana projekata i pisanje dokumentacije bi moglo da se organizuje na nekim predmetima na engleskom.

A4: Valjalo bi na nekom predmetu da imaju neku svoju prezentaciju, sebe da prezentuju i da sad kad mi na primer radimo neke alate i ostalo da znaju da ispričaju to.

---

Ukoliko je ispunjen adekvatan nivo znanja engleskog jezika, komunikacija na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta donosi nekoliko prednosti: praćenje i diskusija nastavnih sadržaja koji se obrađuju na stručnim predmeta na engleskom jeziku (svojstvo *profilisanosti*), kvalitetna **povratna informacija** (eng. *feedback*), jer profesor jezika može na časovima engleskog jezika da podučava osnovne termine i koncepte iz struke, ali retko vlada materijom iz oblasti informacionih tehnologija na engleskom jeziku na nivou profesora stručnog predmeta. Sledeća značajna prednost objašnjava dva izrazito bliska svojstva *interaktivnost* i *razgovor u realnom vremenu*. Ispitanik P2 naglašava koliko je korisno razgovarati i razmenjivati ideje (svojstvo *interaktivnosti*) na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta i posebno ističući značaj *razgovora u realnom vremenu* i održavanja kontinuiteta u tome. Na kraju, značajno je spomenuti da studenti verovatno nisu istakli značaj komunikacije na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta jer oni sami nisu nosioci nastave i ne razmišljaju o prednostima ovakvog tipa nastave.

Pored držanja celokupnog ili jednog dela predavanja stručnih predmeta na engleskom jeziku, predložene su i drugi aktivnosti na engleskom jeziku koje bi mogle da se realizuju u okviru stručnih predmeta poput odbrane nekog projekta, pisanja dokumentacije ili prezentovanja rada. Ipak, iz odgovora ispitanika, možemo zaključiti da postoje dve osnovne prepreke pri realizaciji ove ideje, prva se odnosi na znanje studenata, a druga na znanje profesora. Ispitanik P2 dovodi u pitanje znanje svojih kolega i njihovu

---

<sup>65</sup> P3 je tokom intervjua rekao da drži već određeni period nastavu na engleskom jeziku na FON-u, i da je u najavi akreditacija studija na engleskom jeziku, pri čemu je već od 2008/2009. omogućeno da određene predmete slušaju na engleskom jeziku (<http://www.najstudent.com/studije/fakultet-organizacionih-nauka-29/>).

sposobnost da drže predavanje na engleskom jeziku, dok ispitanik P4, ne dovodi svoje znanje u pitanje već znanje većine studenata za koje smatra da nisu sposobni da isprate celokupno predavanje na engleskom jeziku.

#### 6.3.2.3. Komentari i zaključci

Analizirajući sve podatke do kojih smo došli ispitujući potrebe studenata informacionih tehnologija u okviru veštine govora došli smo do nekoliko značajnih zaključaka:

I Studenti generalno ne poseduju zadovoljavajući nivo komunikativne kompetencije koji zadovoljava svetske standarde postavljene inženjerima današnjice.

Analiza veštine govora se pokazala kao izuzetno značajna kako u analiziranju kvantitativnih podataka tako i kvalitativnih. Analiza kvantitativnih podataka upućuje da je veština govora jedina od četiri veštine kod koje je aspekt značaja viši od aspekta sposobnosti što upućuje da je studentima značajna, a za nju nemaju dovoljno kompetencije. *Sigurnost u izražavanju* je svojstvo u kvalitativnoj analizi koje u najvećem meri upućuje na nedovoljno vladanje veštinom govora. Ispitanici se konkretno žale na nedostatak tačnosti u izražavanju, nedovoljan fond reči i loš izgovor. Navedeni faktori, pojedinačno ili u kombinaciji, utiču na osećaj nesigurnosti u usmenom i pisanom izražavanju i upućuje da je studentima važno da su u stanju da se ispravno i adekvatno prilici pisano i usmeno izražavaju. Jasno je da je u pitanju i lična potreba bez obzira što navode i zahteve na poslu, jer to daje sliku o njima koju stiču buduće kolege i poslovni partneri, a što direktno utiče na njihov identitet, sliku o njima samima. U tom smeru se kreću i najnovija istraživanja u svetu u domenu motivacije u učenju stranog/drugog jezika (Dörnyei & Ushioda, 2009; Jovanović, 2012; Kabalin Borenić, 2013).

O nedovoljnoj razvijenosti veštine govora budućih i svršenih inženjera govore mnoga istraživanja u svetu (ABET, 2000; Australian Engineers, 2008; Reimer, 2007; Dakhmouche, 2008; Petter, 2007) i kod nas (Šafran, 2009; Stanojević Gocić, 2011). Korene svoga nezadovoljstva ili/i nedovoljne kompetencije, kako veštinom govora, tako i pisanja, nalaze u neadekvatnoj nastavnoj praksi tokom prethodnog školovanja koja im nije omogućila dovoljno prilika da pišu i govore i koja je bila previše usmerena na gramatiku i tradicionalne vidove podučavanja jezika (Ćirković-Miladinović, 2014; Jerković, 2009; Lazović, 2010; Jovanović, 2012). Iz odgovora nekih studenta vidimo da smatraju da ni sada, na studijama, nemaju dovoljno prilike da pričaju ni pišu na engleskom jeziku (Pinter, 1995; Miškulin-Čubrić, 2002).

## II Kao mogućnost da studenti unaprede svoje veštine govora ispitanici vide u stvaranju prilike za razgovor na najrazličitije teme

Ispitanici vide priliku u razgovoru na raznovrsne teme da studenti prošire vokabular i usvoje nove fraze i konstrukcije i da na taj način postignu viši stepen znanja, kao i *sigurnost* u komunikaciji. Postizanje *sigurnosti* u okviru komunikacije na opšte teme, po mišljenju ispitanika, je svojstvo koje olakšava kasnije dalji razvoj studenta u okviru jezika struke. Konkretno reči jednog od ispitanika su: „da pređu prag kada ni jedna tema nije problem“. Tačnije, kako Marković (2010: 23) objašnjava „studenti vide učenje opšteg engleskog jezika sa ciljem unapređenja komunikacijskih veština na engleskom jeziku.“ Na korist razgovora na različite teme u opadajućem nizu najviše upućuju profesori, pa asistenti i najmanje studenti, što se može objasniti većom količinom iskustva i broju prilika u kojima su imali priliku da komuniciraju na engleskom jeziku (Dabić, Suzić, & Ćirković-Miladinović, 2013; Petter, 2007). U cilju toga mogu se organizovati mnoge fakultativne aktivnosti (Abdygapparova & Shershneva, 2013; Međedović, Skorupan, & Letić, 2013).

II Budući inženjer informacionih tehnologija po svršetku studija treba da bude osposobljen za:

(a) komunikaciju sa inostranim saradnicima i poslodavcima

Robinson et al. (2001: 134) objašnjavaju da u ovom vidu komunikacije engleski predstavlja *lingua franca* udaljen daleko od lingvokulturnih normi i identiteta izvornih govornika. Detaljno o komunikacionim veštinama inženjera govori Reimer (2007) u svom delu *Veštine komuniciranja inženjera XXI veka*<sup>66</sup>. Nevladanje veštinama komuniciranja govori loše o pojedincu i o njegovoj profesiji. Ukoliko nisu savladane tokom redovnih studija, loše komunikacione veštine čine da celokupan profil svršenog inženjera bude podriven (Reimer, 2007: 89).

Kvantitativni podaci koji ukazuju na značaj ovladavanja veštinama komuniciranja su mikroveštine koje su se izdvojile sa visokim vrednostima na Likertovoj skali: *postavljanje pitanja, davanje objašnjenja, razmena ideja i stavova i diskutovanje činjenica i mišljenja* (takođe značajne i u akademskom kontekstu). Rezultati u kvalitativnoj analizi koji upućuju na značaj ovladavanja komunikacionim veštinama su *usmena poslovna komunikacija i intervju za posao*. Važnost interpersonalnih veština u komunikaciji, koje su primenjive i u intervjuima za posao su već duže vreme tražena veština budućih diplomaca, u oblasti inženjerstva, a i šire (Seat & Lord, 2013; Seibold & Mayers, 1985; Schulz, 2008), dok je studentima informacionih tehnologija, često prvi kontakt sa potencijalnim poslodavcima na engleskom jeziku (Dabić, Suzić, & Ćirković-Miladinović, 2013).

(b) prezentovanje radova, prozoda i projekata

---

<sup>66</sup> Communication Skills of 21st Century Engineer

U periodu globalizacije, broj međunarodnih projekata je u porastu te su komunikacija među ljudima koji potiču iz različitih kultura i država, kao i međusobna saradnja, u stalnom porastu, naročito za stručnjake iz oblasti inženjerstva (Reimer, 2007: 89). Znanje i tehničko umeće su svakako važni (engl. *hard skills*), ali moraju biti prezentovani na visokom nivou kada je u pitanju usmeno izražavanje (Reimer, 2007: 92). Međutim, kada je u pitanju prezentovanje specifičnih proizvoda ili aplikacija u okviru određene discipline, potrebno je da se profesor jezika struke konsultuje sa profesorima stručnog predmeta u vezi sa odlikama kvalitetne i dobro organizovane prezentacije ovog tipa, dok je u toku samog prezentovanja poželjno da oba profesora budu prisutna (Dudley-Evans & St John, 1998: 46).

U ovom kontekstu, značajno je spomenuti i mikroveštinu koja je dobila najnižu vrednost, a to je *verbalizacija podataka* što nije u skladu sa stavovima eminentnih stručnjaka u oblasti jezika struke (Bruce, 2011). Kao značajna komponenta mnogih kurseva EJS, utvrđeno je pravilno tumačenje i čitanje raznih podataka, rezultata, dijagrama, grafikona, to jest *verbalizacija podataka*. Jordan (1997) ističe da mnogi studenti dostignu tačku gde u čitanju i pisanju podataka, posebno numeričkih, nailaze na malo poteškoća, međutim verbalizovanje numeričkih podataka može biti pravi izazov.

III Ispitanici (profesori i asistenti) vide korist od držanja jednog dela ili kompletnog predavanja pojedinih stručnih predmeta na engleskom jeziku/ili realizovanja pojedinih zadataka na engleskom jeziku;

Sa tim u vezi je kategorija *komunikacije na engleskom jeziku na stručnim predmetima* putem koje bi se mogle vežbati veštine govora u akademskom kontekstu. Asistenti i profesori su dali konkretne predloge u kom obliku i meri bi se to moglo realizovati (v.6.3.2). Dudley-Evans i St John (1998: 34-40) navode četiri različite

situacije realizacije kurseva engleskog jezika za akademske namene<sup>67</sup>. Ukoliko pokušamo da „lociramo“ nastavu engleskog jezika na našim visokoškolskim ustanovama u okviru četiri prethodno navedene situacije, možemo reći da joj je mesto u četvrtoj, međutim da je u tragovima prisutna i u trećoj, kojoj će verovatno sve više težiti u budućnosti. Međutim, ukoliko uzmemo u obzir ozbiljnost i posvećenost pristupa organizaciji nastave u prethodno pomenutim situacijama (3) i (4), stiče se utisak da je nastava engleskog jezika za akademske namene u našem visokom školstvu ipak na nižem nivou. Na visokoobrazovnim ustanovama koje su uključene u naše istraživanje ne postoji kompletna nastava na engleskom jeziku. Fakultet koji čeka akreditaciju za kompletnu nastavu na engleskom jeziku koja će se odvijati paralelno sa nastavom na srpskom jeziku je Fakultet organizacionih nauka u Beogradu, gde se trenutno određeni predmeti mogu slušati i na engleskom i na srpskom jeziku, ali se polažu isključivo na srpskom, što odgovara situaciji (3). Takođe je značajno pomenuti i to da ne postoji nijedan vid pripreme za slušanje tih predmeta na engleskom jeziku, kao što je to pomenuto kada se opisuju vrste kurseva u situaciji (3). Pravac u kome je krenuo Fakultet organizacionih nauka u Beogradu je pravac kojim će u budućnosti krenuti i mnogi drugi fakulteti, naročito kada su u pitanju tehničke nauke, što svakako zahteva svesnost o promeni koncepta nastave engleskog jezika velikih razmera. U skladu sa trendovima koji se očekuju su i predlozi profesora i asistenata. Mišić Ilić (2011) u svom radu daje primera konkretne saradnje između profesora stručnih predmeta i profesora jezika struke gde se obrađuju isti sadržaji i teme kroz zadatke na srpskom i na engleskom jeziku, dok Knežević (2011, 2012) upućuje na

---

<sup>67</sup> *Situacija 1: U zemljama engleskog govornog područja poput UK, SAD ili Australije*  
*Situacija 2: EAN u ESL situaciji (English as the Second Language/Engleski kao drugi jezik)*  
*Situacija 3: Situacija u kojoj se određeni stručni predmeti održavaju na engleskom jeziku*  
*Situacija 4: Situacija u kojoj se stručni predmeti predaju na jeziku nacije*

transfer veština usmenog prezentovanja, kojima su studenti podučavani na časovima engleskog jezika, a primenili ih na prezentovanju rada na časovima stručnog predmeta.

Svojstva koja je još značajno prokomentarisati u kontekstu dobijenih zaključaka su: *sigurnost u izražavanju, raznovrsnost, zanimljivost i bliskost teme, profilisanost, interaktivnost, analitički pristup, integracija sa drugim veštinama i timski rad*. Komentarišući svojstva izveli smo još nekoliko značajnih zaključaka.

Prvo bismo prokomentarisli svojstva *raznovrsnosti, zanimljivost i bliskost teme i profilisanost*. Studenti pokazuju želju da razviju komunikativnu kompetenciju, međutim bitan je izbor teme za razgovor. Stoga nije iznenađujuće da mnogi studeti, kao što je navela i jedna studentkinja (S4), žele što više prilika za komunikaciju, čak i u vidu dodatnih aktivnosti ili fakultativne nastave, da bi poboljšali svoje znanje engleskog jezika i svoj govor kroz neobaveznu ili stručnu komunikaciju. Jelovčić (2010) to potvrđuje u svom istraživanju gde je preko 70% ispitanika izrazilo stav da želi da uči engleski jezik putem komunikacije. Najčešće navedeni tipovi komunikacije su diskusije, komunikacija nastavnik-student, komunikacija među studentima putem rada u parovima i grupama, izlaganje mišljenja, a navedena je i komunikacija sa izvornim govornicima engleskog govornog područja. Iz toga proizlazi da govor i razgovor u nastavi stranog jezika studenti smatraju ključnima i često upozoravaju na važnost izvođenja nastave u okviru manjih grupa da bi se svaki student uspeo usmeno izraziti (Bruce, 2011).

*Profilisanost* tema za razgovor upućuje da je pri razgovoru na stručne teme bitno razgovarati na teme koje su studenti već obrađivali na časovima stručnih predmeta. Prednost komunikacije na profilisane teme, u slučaju studenata informacionih tehnologija, je dvostruka. Kao prvo studenti već poseduju **prethodno znanje** (engl. *background knowledge*) (Anderson & Lynch, 1988), a u okviru stručnih predmeta usvajaju prilično širok spektar stručnih reči (pod uslovom da se engleski jezik struke



održava nakon II godine studija). Možemo zaključiti da ukoliko su studentima teme zanimljive i bliske, u slučaju svojstva profilisanosti poznate, studenti će biti više zainteresovani za razgovor i lakše će postići sigurnost u komunikaciji.

Svojstvo *analitičkog pristupa* je značajno ukoliko, kako smo već spomenuli kod veštine pisanja (v. 6.3.1.), pristupamo izdvojenim kategorijama kao žanru (Bruce, 2011, Hyland, 2006) i aktiviranjem viših nivoa razmišljanja od kojih je jedan i analiza (Bloom, 1956) omogućavaju lakše savladavanje komunikacije u ciljnim žanrovima. U ove rezultate se uklapaju i izdvojene mirkoveštine, kod kvantitativne analize, poput *postavljanja pitanja, davanja objašnjenja, razmene ideja i stavova i diskutovanja činjenica i mišljenja*, jer se vidi da je studentima bitno da razgovaraju, razmatraju, diskutuju i da zajedno dolaze do rešenja i zaključaka. Svojstva *integriranja sa drugim veštinama* vidimo u poklapanju kategorija u okviru više veština. Ukoliko uzmemo žanr projekta, on se može obraditi u okviru sve četiri veštine: na primer, pisanje dokumentacije za projekat, razgovor o projektu ili prezentovanje projekta, čitanje projekta i slušanje razgovora o projektu.

Da bi profesor jezika uspešno predstavio i podučio studente svakim od značajnih žanrova potrebno je ostvariti saradnju sa profesorima stručnih predmeta (svojstvo *timskog rada*). Kada je u pitanju timski rad, zaključak je isti kao i kod veštine pisanja: kako zadaci postaju zahtevniji i složeniji potreban je veći stepen saradnje između profesora jezika i profesora stručnih predmeta. Kako studije odmiču treba prelaziti na složenije i zahtevnije zadatke.

### 6.3.3. Veština čitanja

#### 6.3.3.1. Kvantitativni podaci

Kada je u pitanju veština čitanja, mikroveštine koje su se izdvojile u okviru visoke vrednosti na Likertovoj skali, kada je u pitanju aspekt *značaj su čitanje i odgovaranje na pitanja* (3,23), *čitanje sa razumevanjem* (3,35), *čitanje i izvođenje zaključaka* (3,15), *čitanje i razlikovanje bitnog od nebitnog* (3,08) i *čitanje i razumevanje novih reči* (3,26). Kada je u pitanju aspekt *sposobnost* izdvojile su se sledeće mikroveštine sa visokom vrednošću na Likertovoj skali *čitanje naglas* (3,23), *čitanje i odgovaranje na pitanja* (3,12), *čitanje sa razumevanjem* (3,19), *čitanje i izvođenje zaključaka* (3,01) i *čitanje i razlikovanje bitnog od nebitnog* (3,01). Nijedna od navedenih mikroveština ne spada u opseg niske vrednosti na Likertovoj skali od 1 do 1,99. Čak i u okviru srednje vrednosti primetne su izuzetno visoke vrednosti, najniža zabeležena vrednost kod oba aspekta odnosi se na istu mikroveštinu, a to je *brzo čitanje (značaj 2,68/sposobnost 2,88)* (v.Tabela 47).

DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA VEŠTINU ČITANJA				
ČITANJE		N	AS	SD
čitanje naglas	Koliko je bitno?	785	2,90	,98
	Koliko dobro izvodim zadatak?	785	3,23	,72
čitanje i odgovaranje na pitanja	Koliko je bitno?	776	3,13	,83
	Koliko dobro izvodim zadatak?	776	3,12	,71
brzo čitanje	Koliko je bitno?	780	2,68	1,00
	Koliko dobro izvodim zadatak?	780	2,88	,81
čitanje sa razumevanjem	Koliko je bitno?	779	3,35	,77
	Koliko dobro izvodim zadatak?	779	3,19	1,26
selektivno čitanje	Koliko je bitno?	775	2,88	,87
	Koliko dobro izvodim zadatak?	775	2,97	1,29
čitanje i izvođenje zaključaka	Koliko je bitno?	781	3,17	,83
	Koliko dobro izvodim zadatak?	781	3,01	,74
razlikovanje bitnog od nebitnog	Koliko je bitno?	777	3,21	,83
	Koliko dobro izvodim zadatak?	777	3,02	,75
čitanje i razumevanje novih reči	Koliko je bitno?	779	3,26	,76
	Koliko dobro izvodim zadatak?	779	2,98	,77
Ukupno	Koliko je bitno?	785	2,82	,62
	Koliko dobro izvodim zadatak?	785	3,07	,59

Tabela 47: Deskriptivna statistika za veštinu čitanja

Korelacije između odgovora koji su studenti dali za svaku mikroveštinu u okviru veštine čitanja iz perspektive *Koliko im je bitna* i *Koliko dobro njome vladaju*, prikazane su u Tabeli 48.

KORELACIJE ZA VEŠTINU ČITANJA IZMEĐU ODGOVORA <i>Koliko je bitno</i> i <i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>			
ČITANJE	N	<i>r</i>	<i>p</i>
čitanje naglas	785	,196	,000
čitanje i odgovaranje na pitanja	776	,133	,000
brzo čitanje	780	,225	,000
čitanje sa razumevanjem	779	,057	,109
selektivno čitanje	775	,085	,018
čitanje i izvođenje zaključaka	781	,235	,000
razlikovanje bitnog od nebitnog	777	,230	,000
čitanje i razumevanje novih reči	779	,181	,000
Ukupno	785	,229	,000

Tabela 48. Koeficijenti korelacija za dva aspekta za mikroveštine čitanja

Kao što vidimo, dobijeni su statistički značajni podaci za korelaciju između odgovora *Koliko je bitno* i *Koliko dobro izvodim zadatak* za skoro sve mikroveštine, tj. zadatke u okviru veštine čitanja. Vrednost *p* za šest mikroveština je  $p < 0,05$ , tačnije  $p < 0,000$  što upućuje na statističku značajnost podataka. Iako su skoro sve korelacije statistički značajne, moramo istaći da sve spadaju u domen izrazito niskih korelacija (od 0 do 0,25) što ukazuje da ne postoji povezanost između dve varijable (aspekt *značaj* i aspekt *sposobnosti*) ni za jednu mikroveštinu.

I na kraju, pri prikazu statistički značajnih podataka za veštinu čitanja preostali su još podaci t-testa parnih uzoraka za veštinu čitanja (v. Tabela 49).

T-TEST PARNIH UZORAKA ZA VEŠTINU ČITANJA					
ČITANJE	R u AS	SD	<i>t</i>	df	<i>p</i>
čitanje naglas	-,33	1,09	-8,360	784	,000
čitanje i odgovaranje na pitanja	,00	1,02	,070	775	,944
brzo čitanje	-,20	1,13	-4,898	779	,000
čitanje sa razumevanjem	,16	1,44	3,077	778	,002
selektivno čitanje	-,09	1,49	-1,639	774	,102
čitanje i izvođenje zaključaka	,16	,97	4,485	780	,000
razlikovanje bitnog od nebitnog	,18	,98	5,237	776	,000

čitanje i razumevanje novih reči	,28	,97	8,059	778	,000
Ukupno	-,29	,77	,830	784	,407

Tabela 49. T-test parnih uzoraka za veštinu čitanja

Dobijeni rezultati su statistički značajni za sve zadatke, (tj. mikroveštine) u okviru veštine čitanja ( $p < 0,05$ ), osim za dve čitanje i odgovaranje na pitanja ( $p = 0,994$ ) i selektivno čitanje ( $p = 0,102$ ). U odnosu na veštinu pisanja gde su vrednosti AS uvek bile veće za aspekt *sposobnosti*, i veštine govora gde su vrednosti AS uvek bile više kod aspekta *značaja*, kod čitanja situacija ne odgovara nijednoj od dve pomenute. Vrednosti zavise od konkretne mikroveštine, negde su više kod aspekta *značaja*, a negde kod *sposobnosti* tako da ne možemo doneti konačan stav, kao kod veštine pisanja i govora, da li studenti više smatraju da su im navedene mikroveštine potrebne nego što vladaju njima ili obrnuto.

### 6.3.3.2. Kvalitativni podaci

Pri analizi odgovora ispitanika na pitanje koje sadržaje i aktivnosti smatraju korisnim u cilju razvijanja veštine čitanja kod studenata informacionih tehnologija, tačnije pri analizi odgovora ispitanika na pitanje *Kakve tekstove smatrate da bi studenti smera informacionih tehnologija trebalo da čitaju na časovima engleskog jezika što bi im kasnije bilo korisno nakon zapošljavanja?* izdvojile su se sledeće kategorije:

VEŠTINA ČITANJA		
Kategorije	Primarna svojstva	Sekundarna svojstva
1. Materijal za čitanje opšteg karaktera		<i>otvorenost</i>
2. Materijal za čitanje stručnog karaktera	<i>raznovrsnost</i>	<i>dostupnost</i>
	<i>profilisanost</i>	<i>gradivni pristup</i>
3. Dodatna stručna literatura na engleskom jeziku	<i>kvalitet informacija</i>	<i>zanimljivost/bliskost teme</i>
		<i>timski rad</i>

Tabela 50. Kategorije koje definišu potrebe studenata IT za veštinu čitanja

Iz tabelarnog prikaza vidimo da su se izdvojile tri osnovne kategorije: *materijal za čitanje opšteg karaktera*, *materijal za čitanje stručnog karaktera* i *dodatna stručna literatura na engleskom jeziku*. Treća kategorija je izuzetno bliska drugoj, ali smo je zasebno izdvojili jer se odnosi na nastavu stručnih predmeta, a ne na nastavu engleskog jezika.

Tri osnovna svojstva koja su se izdvojila su *raznovrsanost*, *profilisanost* i *kvalitet informacija*. Prva dva svojstva su poznata već od ranije, dok je svojstvo na koje prvi put nailazimo *kvalitet informacija* i konkretno se odnosi na razliku u kvalitetu između stručnih sadržaja za čitanje na srpskom i na engleskom jeziku. Svojstva koja nalazimo u okviru tri kategorije, ali se različito manifestuju u svakoj su *gradivni pristup*, *zanimljivost/bliskost teme*, *dostupnost* i *otvorenost*.

*Gradivni pristup* davanju sadržaja studentima ogleda se na više nivoa (od opštih ka stručnim, od kraćih ka dužim, od lakših ka težim (jednostavnijih ka složenijim) od starijih ka savremenijim i da pored toga treba imati u vidu i nivo studija (akademske, master ili doktorske studije). *Zanimljivost/bliskost teme* podrazumeva da mogu da zainteresuju čitaoca i drže mu pažnju ili da su teme koje se obrađuju *bliske* studentima, da se u određenoj meri mogu čak i personalizovati sa njima. Tekstovi koje studenti čitaju treba da budu *dostupni*. U analizi intervjua ćemo videti da studenti najmanje govore o tekstovima koji se čitaju na času, već se pozivaju na raznovrsne izvore koji su sad više nego *dostupni* studentima usled *otvorenosti* protoka informacija, i kada se misli „dostupni“ ne misli se samo da mogu do njih lako doći nego da to mogu učiniti u bilo koje doba dana i sa bilo kog mesta koristeći sredstva moderne tehnologije.

Kada je u pitanju prva kategorija, *materijal za čitanje opšteg karaktera*, potreba za ovim tipom materijala proizlazi iz nekoliko razloga. Osnovni razlog je mogućnost širenje vokabulara i usvajanje širokog spektra jezičkih konstrukcija (*raznovrsnost*). Drugi

razlog je mogućnost izbora tema koje su interesantne i bliske studentima što omogućava veću pažnju i volju za čitanjem (*zanimljivost/bliskost teme*). Dodatni razlog je i mogućnost da se ti tekstovi samostalno nalaze i mogućnost da se čitaju ne samo na času već i kod kuće (*dostupnost*). Svoje stavove ispitanici objašnjavaju na sledeći način:

#### **Materijal za čitanje opšteg karaktera**

P1: Znači jedan mix, ako sam rekao da tu treba 80% opšteg znanja engleskog, ja ne mislim da to treba da bude samo 80% tema koje su opšte, znači možda pola pola, da su to prvo tekstovi iz običnog života, beletristike, literature, zatim dati im teže tekstove, ne znam da li baš arhaične tekstove, ali recimo savremene tekstove iz opšte kulture svakako da i recimo i tekstove iz računarstva koji neće biti zbog svrhe učenja samog poslovnog jezika već da to bude medijum da se kroz to uči opšti jezik ... znači prosto recimo vađenje članaka iz ovog časopisa koji se zove *Spectrum*, to je naša nastavnica engleskog jezika vadila nama nekad davno davno, takve tekstove gde smo mi zapravo prosto učili opšti jezik, ali i na temama koje sam smatrao krajnje računarske. Bilo je tema i iz oblasti inženjerstva, apsolutno ne fokus na samo jednu.

P2: E pa sad, treba čitati opšte tekstove, znači šta može da bude interesantno? Mogu da budu interesantni naučno popularni članci, kao što se pojavljuju u na primer u *National Geography* časopisu, znači tako mogu da budu neki opšti članci, opštih tema, usmerenja, uvek neke lepe teme, neke kratke priče, znači nešto čemu ne treba posvetiti previše vremena da se pročita, znači možda je bolji efekat čitati pripovetke ili novele, kraće romane .

P3: Ozbiljno, nešto što je njima blisko, ili autobiografiju neke manekenke. Šta kome prija.

A2: Zanimljive. Na primer, meni je to uvek smetalo kada sam učio engleski, tekstovi tipa *Peter goes to London*, koji su krajnje izvađeni iz konteksta i koji su nešto što ne može da očuva pažnju. Takođe, ja verujem da bi tekstovi trebalo da budu na neki način personalizovani. Različite stvari interesuju različite ljude. Ne bi svi tekstovi koji se čitaju morali da se čitaju na času, oni bi mogli kod kuće da čitaju tekstove koji njih interesuju i da diskutuju o tim tekstovima na času.

A3: *Gospodare prstenova* (smeh)! Najvažniji je opšti engleski, sve ostalo je nadogradnja, uče se termini, uče se primene tih termina, tako da preporučujem bilo koje delo iz opšte literature, ne moraju biti *Gospodari prstenova*, može da bude bilo koje delo Stivena Kinga, ili *Revolveraš i mračna kula*, to je sedam knjiga, to kada prođu mogu slobodno da pređu na stručni engleski, za neke radove i pisanje. Šalim se, ali poenta je da čitaju što više na engleskom.

S1: Pa mislim mešano, da imaju tehničke tekstove da bi lakše pratili gradivo, a trebalo bi ovog drugog zbog raznih konstrukcija reči koje tek naiđu kasnije.

S10: Pa, pored stručne literature svakako, možda neke kraće pesme ili priče.

S11: Pa ne znam, znate kako, ne znam, trebalo bi da se nađe neka granica između tog stručnog i nekih banalnih stvari koje smo imali u tom početnom engleskom koje su bile ne znam maltene : „Izašla Marica da se šeta!“.

S15: Što se tiče opšteg engleskog, nebitno, ne nebitno, možda bi to trebalo da budu tekstovi koji obuhvataju što šire aspekte baš iz tog razloga da bi se širio vokabular.

Iako smo već pomenuli kako se manifestuje svojstvo *raznovrsnosti*, bitno je još istaći da se svojstvo ne ogleda samo u širini koje daju tekstovi opšte tematike, već i da se stručni tekstovi mogu koristiti za usvajanje znanja iz opšteg engleskog jezika o čemu govori ispitanik P1, koji se poziva na svoje lično iskustvo govoreći da i stručni tekstovi mogu da

se koriste kao izvor preko kojeg se usvaja znanje iz opšteg engleskog jezika. Svojstvo koje nismo razmotrili pri definisanju potreba koje se odnose na prvu kategoriju je svojstvo *gradivnog pristupa*. Izražen je stav da treba krenuti od kraćih, lakših i jednostavnijih ka težim, dužim i složenijim tekstovima.

Kada je u pitanju potreba da teme koje studenti čitaju budu *zanimljive i bliske* studentima, prilikom istraživanja, autorka je primetila da su ispitanici izuzetno naklonjeni žanru naučne fantastike i fantazije. Skoro 70% ispitanika navelo je da je pročitao na engleskom *Gospodare prstenova* (engl. *The Lord of the Rings*), vrlo često su spominjali neka druga dela (npr. A3) koja su iz istog žanra. Još jedno od iskustava pri istraživanju, a odnosi se na prethodno pomenuto, je dodala uloga među asistentima iz oblasti informacionih tehnologija koji dele kancelariju na Visokoj tehničkoj školi strukovnih studija u Novom Sadu. Zapravo, kada je autorka rada ostvarili prvi lični kontakt sa njima, oni su se predstavili po likovima koji postoje u ciklusu filmova *Ratovi zvezda* (engl. *Star Wars*) što implicira da je to nešto što je sigurno interesantno, blisko i sa čime se mogu personalizovati kada je u pitanju njihova populacija. Jedno od objašnjenja koje je dao jedan od studenata čemu tolika naklonjenost žanru naučne fantastike je: „, pošto se mi bavimo neopipljivom stvari, mi moramo na drugi način da zamišljamo logiku, neke stvari u glavi, i onda nam je možda mašta malo više izražena pa volimo fantaziju, tako da je onda „Lord of the Rings“ osnovna literatura, dok ja čitam i neke druge iz iste oblasti.“ Ukoliko, uzmemo u obzir stepen interesovanja pokazan od strane ispitanika za određene žanrove, možemo razumeti nezadovoljstvo, nedovoljnu motivaciju i nezainteresovanost kada se studentima, naročito onima koji poseduju viši stepen znanja engleskog jezika, ponude vrlo jednostavni i trivijalni tekstovi, koje pominju ispitanici A2 i S11.

Druga kategorija, *materijal za čitanje stručnog karaktera*, najviše se odnosi na potrebu studenata da budu osposobljeni da uspešno prate stručne sadržaje koje obrađuju

na stručnim predmeta gde se koristi obilje izvornih termina na engleskom jeziku i da lakše prate dodatnu literaturu na engleskom jeziku koju dobijaju od profesora stručnih predmeta ili je za svoje potrebe sami pronalaze.

Osnovno svojstvo koje odlikuje ovu kategoriju i po čemu se razlikuje od prve je *profilisanost*. Dok su tekstovi u okviru prve kategorije više orijentisani na različite teme i izvore, kod druge, a i treće kategorije naglasak je na profilisanim znanjima, tačnije znanjima koje se odnose na najbitnije predmete u studijskom programu koji studenti pohađaju i na užu naučnu oblast kojoj studenti žele da se bave. Nakon delova intervjua ispod osvrnućemo se na odnos navedenih potreba i još dva zajednička svojstva: *gradivnog pristupa* i *zanimljivost/bliskost teme*.

---

#### **Materijal za čitanje stručnog karaktera**

P1: ... pri kraju osnovnih studija ili na master studijama metoda može da bude situacija gde engleski podrazumeva izabrane radove iz oblasti predmeta, pa recimo neko hoće da uzme master rad iz oblasti baze podataka, pa evo tebi malo čitaj literaturu na engleskom jeziku iz oblasti baze podataka, pa ćemo da vidimo, koliko poznaješ jezik, a koliko tu oblast.

P2: Međutim, na stručnom engleskom bi trebalo čitati članke iz stručnih magazina i časopisa, zatim, možda čak recimo delove knjiga, znači sigurno delove nekih knjiga i možda čak razmišljati o tome da se čitaju uputstva, na primer uputstvo za instaliranje nekih mrežnih uređaja. To je *User manual*. Znači neka uputstva za instaliranje opreme. Uputstva za konfigurisanje neke opreme, znači za upotrebu nekih softverskih alata, pisanje nekih softvera. Ta uputstva bi trebalo na neki način da budu opterećena sa nekim detaljima iz prakse.

P6: Funkcionalne specifikacije. Stručne radove koji se odnose na softver.

P9: Stručne tekstove iz svoje oblasti. U početku, članke iz popularnih stručnih časopisa, kasnije – ozbiljnije naučno-stručne radove. Svojim studentima I godine stavljam na sajt stručno popularni časopis *eWeek*. Bilo bi lepo da im ga neko pročita <http://uis.fon.rs/dodatni-materijali.html>

P10: Pa stručni engleski, da je to povezano sa ovim stručnim njihovim predmetima, na primer da znaju da imaju neke lekcije na engleskom iz oblasti hardvera, softvera, operativnih sistema, programiranja, programski jezici. Znači to je ono, nekako što je najbitnije, polazno.

A1: Možda neku jednostavniju varijantu onoga što se radi na času, na časovima se radi nešto komplikovanije i onda će biti dosta teško da to sve razumeju. Ovako, mislim da je bolje da to bude neka pojednostavljena varijanta, ne da to bude suviše jednostavna, ali nešto što su prethodnih godina radili, nešto što su već položili i razumeju kako funkcioniše. Takođe, moraju da nauče da čitaju *manual* za neki proizvod, uputstva, jer ako postoji problem većina toga je na engleskom jeziku, da razumeju kako da opišu taj problem sa kojim su se susreli na srpskom jeziku, kako da uspeju da pročitaju i da protumače to rešenje, a da ne bude pogrešno interpretirano.

A4: Na primer, upotreba nekih alata u nastavi, ima raznih blogova koji su odlični, koje pišu profesori na engleskom, a vezano su za nastavu. Na primer, ima jedna Jane Hut, o alatima piše i ima svoj blog, a i centar za učenje, adresa je <http://c4lpt.co.uk/> tu takođe se mogu naći i različiti članci i baš je sve vezano za studente, za đake.

S1: Pa da imaju tehničke tekstove da bi lakše pratili gradivo. Takođe je potrebno da vladamo

---



terminologijom iz svoje oblasti da bi mogli u okviru svoje oblasti da specificiramo, da objasnimo strancu ono što je potrebno.

S2: Pa neke tekstove u kojima ima više stručnih izraza, možda čak nešto što bi išlo paralelno sa nekim gradivom, ali sad ne toliko da se zalazi u detalje, ali da prati gradivo iz stručnih predmeta.

S3: Stručne tekstove, programski jezici i tako, a mogli bi da simuliramo rad na nekom projektu.

S4: Pa uglavnom te stručne, za naš smer te neke stručne tekstove, da bi se što više upoznali sa svim tim da bi mogli kasnije da normalno funkcionišu.

S8: Pa ja mislim nešto što nije prisutno na predavanjima, jer opet treba proširiti znanja, jer ako samo ponavljamo ne znam koja je svrha.

S9: Pa najviše vezano za moderna istraživanja, jer uglavnom tekstovi koje smo mi koristili su bili stariji, tokom devedesetih, tako da sve što smo radili je bilo dosta zastarelo, a pretpostavljam da ima dosta novih stvari koje bi bilo zanimljivije čitati.

S14: Pa možda neke tekstove koji su primenjivi, neki koje već radimo na srpskom iz drugih predmeta.

S13: Pa nešto drugo, jer kad imate nešto što morate dosta ljudi odustane, a kad imate slobodu da birate šta želite pre čete to da pročitate.

S15: Što se tiče stručnog engleskog, bilo šta od stručne literature.

S16: Opšti, ali jednostavniji, a što se tiče stručne, opet je bitno da budu jednostavniji, jer stvarno znam koliko ljudi ne znaju engleski ovde i koliko je njima teško i da nauče: „Ja se zovem .Moje ime je .“

Svojstvo *zanimljivost/bliskost teme* može se posmatrati iz dva ugla. Tema studentima može biti bliska ukoliko su se time već bavili na časovima stručnih predmeta, tako da razumeju osnovne koncepte i terminologiju i mogu o njoj diskutovati. A sa druge strane, tema može biti zanimljiva i bliska studentu ukoliko se odnosi na užu stručnu oblast u okviru koje student želi da se dalje razvija. U datom kontekstu, bitno je još pomenuto da je jedan od ispitanika uputio na značaj savremenosti tekstova koji se obrađuju (S9), dok je jedan pored izražene potrebe da se prati gradivo stručnih predmeta na časovima engleskog jezika, izrazio želju da se to dešava uporedo dok obrađuju iste teme na stručnim predmetima (S2). Ipak, nasuprot navedenim stavovima, dva studenta smatraju da ne treba da se radi isto što se radi u okviru stručnih predmeta na srpskom, od kojih jedan upućuje i na prednost koji daje sloboda izbora (S8, S13).

Svojstvo *gradivnog pristupa* pri odabiru materijala stručnog karaktera za nastavu engleskog jezika ogleda se na tri nivoa: prilagođeni originalni tekstovi, manje stručni ka više stručnim i prilagođeni nivou studija. Kao što smo već pomenuli, studentima je potrebno da rade na tekstovima koji prate osnovno gradivo iz stručnih predmeta, ali to

svakako ne bi mogli uspešno svi da prate ukoliko bi tekstovi bili istog obima i jezičke težine, ukoliko bi se uzeli ekvivalenti na engleskom. Stoga je iskazana potreba da to budu tekstovi koji su prilagođeni i po obimu i po jezičkoj zahtevnosti. Na to konkretno upućuju ispitanici A1 i S16 iz razloga što smatraju da svi studenti ne poseduju nivo znanja engleskog jezika koji im to omogućava.

Kao drugo, generalni stav ispitanika je da treba početi od manje stručnih ka više stručnim tekstovima. Stoga neki ispitanici savetuju da bi trebalo početi sa tekstovima koji su iz nekih popularnih naučnih časopisa i ići ka ozbiljnijim stručnim radovima i udžbenicima na engleskom jeziku (P2, P9). Pri iznošenju predloga materijala za čitanje izdvojilo se i **uputstvo za korišćenje proizvoda** (engl. *manual*) kao nešto što bi koristilo studentima u konkretnim poslovnim situacijama u kojima se mogu naći, kada se od njih očekuje, kao od inženjera, da ukoliko postoji problem, pravilno protumače rešenje i tako reše problem. Pri odabiru materijala, svakako treba imati u vidu i godinu studija na kojoj se koji tip teksta daje i u koju svrhu. Period koji se pokazao kao odlučujući je prelazak iz druge u treću godinu i time ćemo se detaljnije baviti pri analizi kategorije ***dodatna literatura na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta***.

Osnovno svojstvo tekstova, to jest ***dodatne literature na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta***, je *kvalitet informacija*. Ispitanici smatraju da je literatura na engleskom jeziku kvalitetnija u odnosu na literaturu koja obrađuje istu tematiku na srpskom. Osnovni razlog je što se stručnjaci iz oblasti informacionih tehnologija uglavnom pismeno i usmeno izražavaju na engleskom jeziku, pa nekad protekne dosta vremena dok se to prevede, pri čemu je vrlo često upitna kompetentnost osobe koja prevodi, nekad po pitanju jezika, a nekad struke. Od svojstava koje smo naveli da se odnose na sve tri kategorije, ovde se ogledaju tri: *gradivni pristup*, *dostupnost* i *profilisanost*. *Gradivni pristup* odnosi se na postepeno uvođenje literature na engleskom

jeziku, a i na broj studenata koji čitaju datu literaturu na engleskom i koji se povećava kako studije odmiču. Svojstvo *profilisanosti* se u ovom slučaju podrazumeva iz razloga što profesori stručnih predmeta vrše odabir literature koju na engleskom jeziku daju studentima. *Dostupnost* ovde podrazumeva činjenicu da većini materijala studenti mogu da pristupe preko interneta ili da ga dobiju od profesora u elektronskom formatu. Opet prilažemo delove intervjua koji daju potporu našim zapažanjima:

---

#### **Dodatna literatura za stručne predmete na engleskom jeziku**

P2: Dobra literatura je na engleskom jeziku. Kada je moje znanje engleskog bilo prilično loše pokušavao sam da nađem literaturu na srpskom. Danas sam siguran da je bolje čitati literaturu na engleskom jeziku. Imam i objašnjenje za to. Ljudi koji znaju jako dobro praksu neće prevoditi knjige. Sav materijal koji je neophodan je uvek pripremljen na srpskom, ali uvek kao dodatnu literaturu navodim literaturu na engleskom jeziku i to je najčešće nekoliko knjiga, u retkim slučajevima neki interesantan članak iz nekog časopisa. Te knjige su najčešće dostupne preko interneta. Predmeti koje ja držim su na drugoj i trećoj godini osnovnih studija i jedan je na master studijama. Ja smatram da treba da koriste literaturu na engleskom jeziku i ja je uvek preporučim. Imam odziv od malog broja studenata koji to zaista rade. Jako je teško reći u procentima, ali recimo na grupu od pedeset, drugoj godini je taj broj manji od dvoje, troje do petoro, na trećoj godini njih više možda od nekih pet do deset. To je znači 10-15% njih, ali to je vezano za nešto drugo. To je taj njihov proces sazrevanja između druge i treće godine kada počnu da povezuju da je potrebno raditi, znati, učiti i da sve te skripte i sve te knjige što mi njima pripreмимо nisu dovoljne za temeljno znanje i onda dobar deo njih počne da koristi dodatnu literaturu na engleskom jeziku. Ima onih koji to nikad neće uraditi.

P9: Svojim studentima I godine stavljam na sajt stručno popularni časopis eWeek. Bilo bi lepo da im ga neko pročita <http://uis.fon.rs/dodatni-materijali.html>.

A1: Pa, moraju da čitaju stručnu literaturu na engleskom jeziku. Već od treće godine se na pojedinim predmetima javljaju neke skripte koje su na engleskom jeziku. Prve dve ja mislim da je sve na srpskom jeziku, na trećoj se pojavljuje, na četvrtoj je dosta toga na engleskom jeziku, na master studijama ja mislim da je većina toga na engleskom jeziku, mislim da ne postoji na srpskom jeziku udžbenik ili tako nešto.

A3: ... jer ovako oni dođu na treću godinu i ne mogu da dobiju od mene skripte na engleskom jer nove stvari koje se dese u oblasti informatike, ja bih to sa njima podelio, ne mogu. To budu neke skripte dužine oko pedeset stranica, i ja to njima moram da prevedem na srpski, e to je problem konkretno.

A4: Pa eto da je stvarno obavezan engleski, mislim to niste pitali, pitali ste kada bi trebalo da se uči, ali što više, definitivno, znači što više jer veliki je problem, studenti četvrte godine ne znaju, ja se susrećem sa problemima prevoda da oni samo ubace tekst u onaj *Google Translate*, i onda ne čitaju ni na srpskom šta je, znači to su rečenice bez smisla, bez ičega i njihovo očajanje kada kažem da oni ne mogu da nađu to na srpskom, pa im ja ukucam i pokažem, a oni kažu: „Pa sve je to na engleskom!“. To je veliki problem.

S3: Ranije sam sto posto pronalazio sam, a pre dve nedelje smo prvi put dobili i neki materijal na engleskom od profesora u vidu dopune je, koga zanima neka pročita. Osnovni udžbenici su na srpskom. Ako se bavite stvarima kojima se ja bavim<sup>68</sup>, uvek nailazite na neke nove stvari iz dana

---

<sup>68</sup> Student je ranije u intervju naveo da je samostalno našao određena angažovanja preko interneta i da radi na projektima naravno na engleskom jeziku.

u dan, i jako je to teško ispratiti, jer nema toga na srpskom jeziku, nego morate potražiti na engleskom jeziku da biste videli o čemu se radi.

S8: Pa sad pošto sam treća godina, verovatno nešto što ima veze sa strukom.

S12: Čitam to što radimo na fakultetu. Dobijemo neku dodatnu literaturu, skriptu ili udžbenik na engleskom jeziku.

S16: Da Vam kažem, mislim da bi bilo lepo kada bi literaturu dobijali i na srpskom i na engleskom, objedinjeno.

Iz priloženog vidimo da sve tri grupacije uviđaju značaj stručne literature na engleskom jeziku i da su svesni rastuće potrebe, ali svakako to ne važi za sve studente. Ispitanici iz grupacije profesora i asistenata (P2, A1, A3) ističu treću godinu kao godinu kada se javlja najveća potreba za uvođenjem literature na engleskom jeziku, dok P2 objašnjava da je ta tačka vezana za „period sazrevanja“ kada studenti uviđaju da je potrebno raditi, znati i učiti a da se adekvatan napredak ne može ostvariti uz upotrebu postojeće literature na srpskom. Međutim, on pri tom dodaje da će se broj shodno tim saznanjima povećati, ali da ima onih studenata koji nikada neće uzeti da pročitaju dodatnu literaturu na engleskom jeziku, već će se samo držati osnovne literature na srpskom. Za takvu odluku moguća su dva razloga: nezainteresovanost za takav vid proširenja svog znanja i nedovoljan nivo znanja engleskog jezika da se prate dati sadržaji na engleskom jeziku. Stoga smo ovde uključili delove intervjua ispitanika (A3 i A4) koje smo već spomenuli pri definisanju kategorije *neujednačen nivo znanja studenata* (v. 6.1).

#### 6.3.3.3. Komentari i zaključci

Zaključci do kojih smo došli sumirajući rezultate iz dva izvora (upitnika i intervjua) su sledeći:

##### I Studenti značajno bolje vladaju veštinom čitanja nego veštinom pisanja i govora

Na to upućuju podaci dobijeni i kvantitativnom i kvalitativnom analizom. Veština čitanja je veština kojom studenti smatraju da najbolje vladaju (3,07) na nivou celog uzorka, ali je smatraju i izuzetno značajnom. Tačnije, četiri iste mikroveštine izdvojile su se u okviru

visokih vrednosti, kako za aspekt *značaj* tako i ta aspekt *sposobnost (čitanje i odgovaranje na pitanja, čitanje i razumevanje, čitanje i izvođenje zaključaka i čitanje i razlikovanje bitnog od nebitnog)*.

Znači da je studentima pri čitanju teksta najbitnije da *razumeju pročitano*, da *odgovore na pitanja*, da pri čitanju *razlikuju bitno od nebitnog*, da *razumeju nove reči* i *izvedu zaključke*. Ukoliko ova saznanja povežemo sa saznanjima do kojih smo došli analizom kvalitativnih podataka, kao prvo vidimo po broju mikroveština kako kod aspekta *značaj*, tako i kod aspekta *sposobnost* da studenti, ne samo što vide veštinu čitanja kao značajnu u svom obrazovanju, već smatraju da njome prilično dobro vladaju, u odnosu na prethodne dve, pisanje i govor (Antić, 2009; Savić, 2011; Marković & Marošan, 2011; Petter, 2007; Dakhmouche, 2008). Tu informaciju potvrđuju i podaci dobijeni u odeljku koji daje prikaz uporednih rezultata za visoke škole i fakultete (v. 6.2.), a i odgovori svih ispitanika u intervjuima ističu značaj vladanja veštinom čitanja na engleskom jeziku kako za zabavne sadržaje koje čitaju tako i za stručne.

II Student informacionih tehnologija vole da čitaju sadržaje na engleskom jeziku (pretežno sadržaja naučne fantastike i fantazije) i vide ih korisnim za unapređivanje svog znanja engleskog jezika. Sa time se slažu i ispitanici profesori i asistenti. Za takve sadržaje ispitanici vide prostor i u nastavi. Nuttall (1996: 128) ističe da su brzina, razumevanje i uživanje usko povezani jedan sa drugim i sa količinom vežbanja koju čitalac dobija. Ukoliko čitanje učenicima pričinjava zadovoljstvo, oni će naći vreme da nešto pročitaju čak i ako su zauzeti. Kod studenata informacionih tehnologija u Srbiji primećen je visok nivo instristične motivacije kada je pitanju čitanje sadržaja na engleskom jeziku u slobodno vreme, uglavnom žanra naučne fantastike i fantazije (Dabić, 2014b). Istraživanja u svetu koja se bave temom alternativnih tekstova za inženjere potvrđuju ova saznanja (Yang, 2002; Diaz-Santos, 2000). Ovakvi tipovi tekstova nude mogućnost

uvežbavanja komunikacionih veština, razvijaju maštu studenata i proširuju razumevanja konteksta i disciplina koji su izvan trenutnog inženjerskog domena. Ukoliko se odabere materijal iz književnosti na engleskom jeziku koji ne budi interesovanje studenata, rezultati u usvajanju jezika i voljnosti za komunikaciju neće biti na odgovarajućem nivou (Erten, 2014).

IV Pre davanja stručne literature na engleskom jeziku treba utvrditi nivo znanja studenata i podučiti ih osnovnim akademskim veštinama čitanja.

Da bi proces usvajanja jezika bio moguć potrebno je prilagoditi ili odabrati materijal koji odgovara nivou znanja studenata, to jest obezbediti **razumljivi input** (engl. *comprehensible input*) (Krashen, 1982: 2). Studenti mogu samostalno raditi na proširivanju svog vokabulara, zato što je to jedan od ključnih faktora u razumevanju teksta, koristeći npr. onlajn softvere za učenje osnovne, akademske, univerzitetske liste reči (West, 1953; Nation, 1984; Coxhead, 2000). Nastava čitanja na kursevima za akademske i profesionalne potrebe nije isključivo orijentisana na učenje stručnih sadržaja, već i na sticanje opšte kompetencije čitanja naučno-stručnih tekstova zahvaljujući kojoj učenik stranog jezika struke postaje postepeno autonoman korisnik stručne literature. Nuttall (1996: 55) naziva ovu kompetenciju **veštinom čitanja sadržaja** (engl. *content reading skill*). Veština čitanja sadržaja bavi se razvijanjem sposobnosti korišćenja prethodnih znanja u interpretiranju novog materijala, veštinom uklapanja novostečenih saznanja u već postojeći sistem znanja, vođenjem beleški tokom čitanja, sposobnošću procene značaja informacija iz teksta i njihovo korišćenje, zapažanje i prepoznavanje logičkih odnosa unutar diskursa (kao što su uzrok, posledica, poređenje, kontrast i sl, i prepoznavanje definicija, generalizacija, primera, objašnjenja i predviđanja u tekstu), razlikovanjem činjenica navedenih u tekstu od mišljenja i stava autora

(poznavanje sredstava metadiskursa) i veštinom snalaženja u često veoma složenom vokabularu teksta.

V Stručna literature koja se obrađuje na časovima engleskog jezika trebalo bi da prati sadržaje iz stručnih predmeta.

Prethodna istraživanja (Field, 1998; Herron, Morris, Secules, & Curtis, 1995) ukazuju da autentičnost materijala u podučavanju stranih jezika poboljšava usvajanje jezičkih veština. Pored toga, upotreba **prethodnog znanja studenata** (engl. *background knowledge*) im omogućava da obrade informacije iz autentičnih materijala što se pokazalo da daje dobre rezultate, naročito u razumevanju materijala koji se slušaju (Anderson & Lynch, 1988). Iz prethodno navedenog logično proizlazi zaključak da je pri izboru tekstova za studente određene discipline ključan parametar izbora da prate teme glavnih stručnih predmeta (engl. *domain content*) u okviru studijskog programa koji pohađaju (Bogdanović & Mirović, 2013; Mirić & Đorović, 2013; Shershneva & Abdygapparova, 2013). Pored izbora teksta koji prati teme studijskog programa potrebno je još pokušati obezbediti autentične tekstove koji odgovaraju nivou engleskog jezika koji poseduju studenti (Porcaro, 2013). Da bi se svi ovi kriterijumi zadovoljili neophodno je i konsultovanje sa profesorima koji predaju stručne predmete (Mirić & Đorović, 2013; Hutchinson & Waters, 1987; Jordan, 1997; Porcaro, 2013).

VI Stručna literature na engleskom jeziku kvalitetnija je od stručne literature na srpskom i neophodna budućim inženjerima informacionih tehnologija.

U vezi sa dodatnom literaturom na engleskom jeziku donesena su tri zaključka: (a) sadržaji na engleskom jeziku su korisniji jer su aktuelniji; (b) svi student nisu zainteresovani i/ili spremni da čitaju stručnu literaturu na engleskom jeziku; (c) s obzirom da je utvrđeno da pojedini profesori i asistenti praktikuju već davanje literature na engleskom jeziku trebalo bi utvrditi koji se tačno sadržaji mogu koristiti na časovima

engleskog jezika. Postoji i praksa da se uporedo sa stručnim predmetom koji se održava engleskom jeziku održava i kurs engleskog jezika koji pomaže studentima da savladaju stručne sadržaje. Benesch (1999) naziva ove kurseve **povezani kursevi** (engl. *linked course*), dok Jordan (1997) takav kurs engleskog jezika naziva **dodatni kurs** (engl. *adjunct course*). Ovaj vid saradnje između profesora jezika i profesorima stručnih predmeta je koristan iz više razloga: (a) profesori jezika se upoznaju sa relevantnim stručnim sadržajima na engleskom jeziku; (b) profesor stručnog predmeta dobija povratnu informaciju od profesora jezika koliko su studenti sposobni da prate materijal na engleskom jeziku i na koje poteškoće nailaze; (c) studenti imaju višestruku korist: prate relevantne sadržaje na engleskom jeziku i unapređuju svoje znanje engleskog jezika i ovladavaju veštinama čitanja.

#### 6.3.4. Veština slušanja

##### 6.3.4.1. Kvantitativni podaci

Kod veštine slušanja, mikroveštine koje su se izdvojile u okviru visoke vrednosti na Likertovoj skali za aspekt *značaj su slušanje i razumevanje instrukcija profesora* (3,19), *slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj* (3,15), *slušanje i sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji* (3,04) i *slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka* (3,08). Kada je u pitanju aspekt *Koliko dobro izvodim zadatak* izdvojile su se sledeće mikroveštine sa visokom vrednošću na Likertovoj skali *slušanje i razumevanje instrukcija profesora* (3,07), *slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj* (3,04), *slušanje i sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji* (3,01), *slušanje i razumevanje kaseta i CD-ova* (3,06) i *slušanje i razumevanje filmova bez prevoda* (3,24). Nijedna od navedenih mikroveština ne spada u opseg niske vrednosti na Likertovoj skali od 1 do 1,99. Mikroveština za koju



je zabeležena najniža vrednost u okviru oba aspekta je mikroveština *slušanja i hvatanja beležaka* (značaj 2,72 / sposobnost 2,77). Rezultati su prikazani u Tabeli 51.

DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA VEŠTINU SLUŠANJA				
SLUŠANJE		N	AS	SD
razumevanje instrukcija profesora	Koliko je bitno?	777	3,19	,89
	Koliko dobro izvodim zadatak?	777	3,07	,71
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	Koliko je bitno?	779	3,15	,81
	Koliko dobro izvodim zadatak?	779	3,04	,70
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	Koliko je bitno?	777	3,04	,83
	Koliko dobro izvodim zadatak?	777	3,01	,73
i hvatanje beležaka	Koliko je bitno?	774	2,72	,93
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	2,77	,78
i odgovaranje na pitanja	Koliko je bitno?	776	2,97	,84
	Koliko dobro izvodim zadatak?	776	2,97	,74
i razumevanje kasete ili CD-ova	Koliko je bitno?	773	2,83	,90
	Koliko dobro izvodim zadatak?	773	3,06	,79
i razumevanje filma bez prevoda	Koliko je bitno?	774	2,95	,93
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	3,24	,76
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	Koliko je bitno?	774	3,08	,82
	Koliko dobro izvodim zadatak?	774	2,92	,78
Ukupno	Koliko je bitno?	782	2,99	,64
	Koliko dobro izvodim zadatak?	782	3,01	,58

Tabela 51: Deskriptivna statistika za veštinu slušanja

Kada je u pitanju korelacija između odgovora koji su studenti dali za svaku mikroveštinu u okviru veštine slušanja iz perspektive *Koliko im je bitna* i *Koliko dobro njome vladaju*, podaci su sledeći (v. Tabelu 52):

KORELACIJE ZA VEŠTINU SLUŠANJA IZMEĐU ODGOVORA <i>Koliko je bitno</i> i <i>Koliko dobro izvodim zadatak</i>			
SLUŠANJE	N	<i>r</i>	<i>p</i>
razumevanje instrukcija profesora	777	,251	,000
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	779	,230	,000
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	777	,227	,000
i hvatanje beležaka	774	,254	,000
i odgovaranje na pitanja	776	,190	,000
i razumevanje kasete ili CD-ova	773	,158	,000

i razumevanje filma bez prevoda	774	,217	,000
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	774	,243	,000
Ukupno	782	,269	,000

Tabela 52. Koeficijenti korelacija za dva aspekta za veštinu slušanja

Kao što vidimo, dobijeni su statistički značajni podaci za korelaciju između odgovora *Koliko je bitno* i *Koliko dobro izvodim zadatak* za sve mikroveštine, tj. zadatke u okviru veštine čitanja. Vrednost  $p$  za svih osam mikroveštine je  $p < 0,05$ , tačnije  $p < 0,000$  što upućuje na statističku značajnost podataka. Iako su skoro sve korelacije statistički značajne, moramo istaći da sve spadaju u domen izrazito niskih korelacija (od 0 do 0,25) što ukazuje da ne postoji povezanost između dve varijable (aspekt *značaj* i aspekt *sposobnosti*) ni za jednu mikroveštinu.

I na kraju, pri prikazu statistički značajnih podataka za veštinu pisanja preostali su još podaci t-testa parnih uzoraka aspekt značaja i sposobnosti kod mikroveština u okviru veštine slušanja (v. Tabela 53.).

T-TEST PARNIH UZORAKA ZA VEŠTINU SLUŠANJA					
SLUŠANJE	R u AS	SD	$t$	df	$p$
i razumevanje instrukcija profesora	,13	,99	3,558	776	,000
sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj	,11	,94	3,198	778	,001
sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji	,03	,97	,738	776	,461
i hvatanje beležaka	-,06	1,05	-1,546	773	,123
i odgovaranje na pitanja	-,01	1,01	-,142	775	,887
i razumevanje kasete ili CD-ova	-,23	1,10	-5,861	772	,000
i razumevanje filma bez prevoda	-,29	1,07	-7,509	773	,000
u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka	,16	,99	4,593	773	,000
Ukupno	-,02	,74	-,581	781	,561

Tabela 53. T-test parnih uzoraka za veštinu slušanja

Dobijeni rezultati su statistički značajni za sve zadatke, (tj. mikroveštine) u okviru veštine slušanja ( $p < 0,05$ ) osim za tri: *slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj* ( $p = 0,461$ ), *slušanje i hvatanje beležaka* ( $p = 0,123$ ) i *slušanje i odgovaranje na*

*pitanja* ( $p=887$ ). Isto kao i kod veštine čitanja ne možemo utvrditi tendenciju da li je razlika u vrednosti aritmetičkih sredina u korist aspekta *značaja* ili aspekta *sposobnost* što upućuje da opet ne možemo izvesti zaključak da li su studentima navedene mikroveštine više bitne nego što njima vladaju ili obrnuto, već na to upućuju vrednosti za svaku mikroveštinu.

#### 6.3.4.2. Kvalitativni podaci

Analizirajući odgovore koje su ispitanici dali na pitanje *Šta biste sugerisali kao pogodan materijal za slušanje za studente Informacionih tehnologija?* došli smo do sledećih kategorija: *materijal za slušanje sadržaja opšteg karaktera* i *materijal za slušanje sadržaja stručnog karaktera* (v. Tabelu 54.).

VEŠTINA SLUŠANJA		
Kategorije	Primarna svojstva	Sekundarna svojstva
1. Materijal za slušanje sadržaja opšteg karaktera	<i>raznovrsnost</i>	<i>otvorenost</i> <i>dostupnost</i> <i>interaktivnost</i>
2. Materijal za slušanje sadržaja stručnog karaktera	<i>profilisanost</i> <i>brzina i kvalitet informacija</i>	<i>razgovor u realnom vremenu</i> <i>analitički pristup</i> <i>integracija sa drugim veštinama</i> <i>zanimljivost/ bliskost teme</i> <i>mešavina naglasaka/izgovora</i>

Tabela 54. Kategorije koje definišu potrebe studenata IT za veštinu slušanja

Kao i u dosadašnjoj analizi, sledili smo princip u kojem posebnu pažnju pri definisanju svake kategorije obraćamo na njena ključna svojstva i potrebu iz koje proizilaze. Iz razloga što su i čitanje i slušanje receptivne veštine logično je da postoji određen broj svojstava koja su zajednička: *raznovrsnost, profilisanost, zanimljivost/bliskost teme, integracija sa drugim veštinama, analitički pristup, dostupnost, otvorenost i interaktivnost* i stoga njih nećemo u uvodnom delu opet razmatrati, jer su već objašnjene u delu koji se bavi veštinom čitanja, već ćemo ih samo diskutovati u skladu sa dobijenim podacima dalje u tekstu.

Nova svojstva su *brzina i kvalitet informacija i mešavina naglasaka*. Svojstvo *brzine i kvaliteta informacija* odnosi se na prednost koji multimedijalni sadržaji imaju nad pisanim tekstom, tačnije na sažetost informacija, vizuelni efekat i mogućnost da se čuje izgovor reči što sveukupno omogućava duže pamćenje tih sadržaja. Svojstvo *mešavine naglasaka/izgovora* odnosi se na potrebu da se slušaju govornici na engleskom jeziku iz različitih krajeva sveta da se vežba slušanje i na taj način olakša slušanje raznih korisnih onlajn materijala kao i da se olakša saradnja i razgovor sa potencijalnim klijentima, kolegama i poslodavcima u inostranstvu.

U okviru prve kategorije, *materijal za slušanje sadržaja opšteg karaktera*, koja se bavi različitim sadržajima i izvorima opšte tematike izdvojili su se sledeći sadržaji: muzika i filmovi, govori i TED TALKs<sup>69</sup> konferencije (skraćenica od *Technology, Entertainment, Design*) i razgovori (obični i telefonski). Većina navedenih izvora su više zabavnog karaktera, ali imaju svoju primenjivost na više nivoa što ćemo videti u analizi. Prvo ćemo prokomentarisati filmove i muziku, govore i TED TALKs konferencije i na kraju razgovore. Svojstva koja odlikuju ovu kategoriju su *raznovrsnost*,

---

<sup>69</sup> konferencija na kojoj ko god želi ima najviše 18 minuta da iznese neku svoju ideju koja je vredna da je čuju (engl. Ideas worth spreading), za više informacija pogledati na [http://en.wikipedia.org/wiki/TED\\_\(conference\)](http://en.wikipedia.org/wiki/TED_(conference)) ili na zvaničnom sajtu <http://www.ted.com/talks>.

*zanimljivost/bliskost teme, dostupnost, integracija sa drugim veštinama, interaktivnost, analitički pristup i mešavina naglasaka/izgovora.*

---

### **Teme i izvori za slušanje sadržaja opšteg karaktera**

---

P1: U tom početnom delu sve iz raznih oblasti, šta to znači: treba koristiti sva savremena sredstva, ne samo kasetofon, što je nekad bilo, već bilo bi sjajna stvar, sad da to bude i multimedijalno i vizuelno, ali naravno u nekom momentu mislim da je bitno isecati taj vizuelni deo da bi oni mogli da se koncentrišu samo na slušanje, jer je po meni to mnogo teže kada nemaš sliku koju možeš da pratiš, ali apsolutno ta opšta komunikacija u različitim oblastima.

P3: Rokenrol pesme.

P5: Ako su u pitanju opšta znanja onda opet sve dolazi u obzir.

P6: Dobro je da gledaju filmove na atraktivne teme vezane za svoju oblast, na primer film „Društvena mreža“ ali uz engleski titl. To je odlična vežba slušanja. Da slušaju govor Stiva Džobsa i gledaju ga u pisanom obliku. Filmovi naučne fantastike su takodje ovoj vrsti ljudi atraktivna opcija, ali uvek olakšati razumevanje uz engleski titl, tako se vežba slušanje.

A4: Za slušanje ... pa ja uvek preporučujem dobru muziku jer se nekako najlakše nauči engleski, to nije nešto stručno, ali to im je korisno, naročito ako nekog zainteresuje o čemu oni to pevaju, jer ja sam tako naučila što me uvek interesovalo, šta taj ustvari peva.

A9: Pa što se tiče opšteg, eto recimo muzika.

S1: Upravo mešavina naglasaka, kako je neko standardno englesko *British* izražavanje, kako je američko i ove neke između varijante, čisto da se to hvata, u srednjoj smo i imali takve stvari i bilo je nezgodno, ali opet koristi.

S3: Pa sve od muzike do filmova. Sad sam počeo u poslednje vreme da gledam filmove bez titla. Vežbam sebe da mogu što više da slušam.

S11: Filmovi. Ne šalim se, ja sam na primer dosta gramatike naučio, ne znam kad objašnjavam mojim drugovima engleski zašto su neke stvari takve, ali jednostavno sam ih naučio iz filmova, mislim da bi bilo korisno da gledaju filmove sa engleskim prevodom, tako da tu odmah vežbaju i pisanje.

S13: Pa nešto što bi moglo da privuče pažnju više ljudi, ponovo nešto što je interesantno, jer ako bi slušali nešto što je previše stručno i suvoparno niko to ne bi mogao da prati.

S16: Gledam neke video konferencije i *Ted Talks*, cela poenta je da čovek izađe i da ispriča celu svoju ideju. To jeste interesantno, ali ne znam pošto je viši nivo jezika, ne verujem da bi svi studenti mogli to da isprate.

---

**Muzika i filmovi** predstavljaju prozor u svet današnje omladine, to su sadržaju kojima oni najčešće ispunjavaju svoje slobodno vreme i koji su im bliski i koje slušaju i gledaju zbog toga što im se nešto u njima sviđa i zabavlja ih što implicira da ovi sadržaji poseduju sledeća svojstva: *raznovrsnost* (pomoću filmskih i muzičkih sadržaja mogu se obrađivati različite teme koje doprinose širenju vokabulara i dijapazona jezičkih konstrukcija koje su u aktivnoj upotrebi), *zanimljivost* i *bliskost teme* (studenti biraju

filmove i muziku koji im se sviđaju, a mogu ih iskoristiti i za učenje, opet primetna zainteresovanost za žanr naučne fantastike), *dostupnost* (filmski i muzički sadržaji su više nego dostupni uz upotrebu raznih modernih tehničkih uređaja), *korelacija sa drugim veštinama* (ukoliko uključimo prevod na engleskom možemo čitati, učiti nove reči, gramatičke konstrukcije, pričati ili pisati na teme iz filma, što se tiče muzike, mogu se obrađivati tekstovi pesama koji takođe daju velike mogućnosti za rad na jeziku), *interaktivnost* (studenti osim što mogu diskutovati, mogu i glumiti delove iz filmova ili napraviti scenario na temu neke pesme), *analitički pristup* (kao što smo pomenuli već, mogu se analizirati titlovi na engleskom jeziku kod filmova i tekstovi pesama kada je u pitanju muzika). I na kraju, poslednje svojstvo *mešavine naglasaka/izgovora* se ne odnosi ni na jedan primer materijala za slušanje i kod svakog se mogu naći snimci sa govornicima iz različitih delova sveta koji na svoj specifičan način pričaju engleski jezik.

Uzimajući u obzir sva navedena svojstva možemo reći da muzički i filmski sadržaji imaju visoku dozu primenjivosti, kako u nastavi tako i okviru slobodnog vremena studenata. Ovde se pozivamo na značaj aktiviranja druge funkciju slušanja – *usvajanje jezika* u nastavi (v. Poglavlje 4.5) na koju nesvesno upućuje veliki broj ispitanika koji za sebe kažu da su usvojili značajan deo svoga znanja engleskog putem muzike i filmova i stoga preporučuju svojim kolegama (P6, A4, S3, S11), koji lošije znaju engleski jezik da koriste filmove i muziku kao sredstvo koje će im u tome pomoći da podignu nivo svog znanja.

Pored muzike i filmova, ispitanici su predložili slušanje *govora* veštih i zanimljivih govornika. Kao primer su navedeni *govori sa TED TALKs konferencija* i slušanje *govora* (na primer, poznatog stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija, Stiva Džobsa (*Steve Jobs*)) i u isto vreme savetuju da se koristi i pisana verzija koja omogućava dodatnu analizu.

Svojstva ovog tipa sadržaja za slušanje su sledeća: *zanimljivost/bliskost teme, dostupnost, korelacija sa drugim veštinama, analitički pristup, mešavina naglasaka i otvorenost*. Svako od navedenih svojstava ćemo zasebno prokomentarisati pri čemu smo neka od svojstava prokomentarisati zajedno. Na primer, govor Stiva Džobsa, koji je pomenula jedna profesorica (P6) je govor koji on drži maturantima na prestižnom američkom univerzitetu Stanford. Govor se nalazi na *You tube*-u može se takođe preuzeti sa interneta i u pisanoj formi. Tri su razloga zašto je govor Stiva Džobsa dobar izbor za studente informacionih tehnologija: govornik je bio izuzetno značajna figura u svetu informacionih tehnologija, obraća se maturantima i upućujući ih kako da uspeju u životu, s obzirom da je dostupan u više formi, omogućava i poređenje usmene i pisane forme što daje mogućnost da studenti bolje razumeju govor, da lakše utvrde nepoznate reči i da vide organizaciju govora. Iz navedenog proizilazi da je odabran govor *zanimljiv i blizak* studentima iz više razloga, da je *dostupan*, da mu se može *pristupiti analitički* i da postoji *korelacija sa drugim veštinama* jer se može obrađivati u više oblika (usmenoj i pisanoj formi), pri čemu omogućava uvežbavanje i drugih veština: čitanja (čitanje pisanog govora), pisanja (organizacija teksta, pravopis, gramatika) i govora (razmatranje ključnih prezentacionih veština uspešnog i zanimljivog govornika i uvežbavanje izgovora).

Govori koju se mogu naći na TED TALKs konferencijama dele ista svojstva, ali u malo drugačijem kontekstu. Takođe su izuzetno *zanimljivi*, obrađuju *raznovrsne* teme i nude opet mogućnost da se *analiziraju* i da se utvrde elementi zanimljivog govora, njegova struktura, a takođe se mogu diskutovati i kvaliteti interesantnog i inspirišućeg govornika. Prevod je dostupan na više od četrdeset jezika, obavezno na engleskom, a veoma često dat je i na srpskom što nudi opet mogućnost *integracije sa drugim veštinama*. Ovaj tip sadržaja iako ima zabavni karakter izuzetno je koristan i za razvijanje

prezentacionih veština za kojima je iskazana potreba pri analizi kvalitativnih podataka u okviru veštine govora gde se izdvojila kategorija **usmene prezentacije**. Tako da ovo može biti način kako se ovom žanru može neosetno pristupiti u okviru opšteg engleskog jezika i iskoristi slobodno vreme studenata za ovaj tip aktivnosti.

Drugu kategoriju, **materijal za slušanje stručnog karaktera**, čine sadržaji stručnog i poslovnog karaktera koje ispitanici vide kao koristan i pogodan materijal za slušanje za studente informacionih tehnologija: *tutorijali, prezentacije sa stručnih konferencija, predavanja sa stranih univerziteta, snimljene PowerPoint prezentacije studenata i razgovori (poslovni i telefonski)*. Odgovore ispitanika smo zajedno predstavili najviše iz razloga što je bilo teško izvući iz konteksta rečenice i zasebno prikazati odgovore za svaki tip navedenog sadržaja zasebno. Nakon prikazanih delova intervjua svaki od navedenih stručnih sadržaja ćemo zasebno obraditi i uputiti na svojstva koja ga definišu u okviru druge kategorije.

---

#### **Teme i izvori za slušanje sadržaja stručnog karaktera**

---

P1: A za stručni deo bi podrazumevao, naterati ih ako je ikako moguće, a to nije lako, da slušaju prezentacije na engleskom koje su održavane na konferencijama da bi videli šta znači jedna takva vrsta govora, pa zatim komunikacija nakon prezentacije između autora rada i publike, eto to bi moglo da bude interesantno, nije zapravo realno da odu na živu konferenciju, ali je možda realno analizirati snimak jedne takve konferencije i tražiti od njih da analiziraju šta je ko rekao .

P2: Pogodan materijal za slušanje? Pa mislim da bi najkorisnije bilo da se deo nastave izvodi na engleskom jeziku. Znači da to ide u učionici gde ćemo jedni druge slušati jer svi imamo drugačiji tok razmišljanja, izražavanja, drugačije i znanje i predispozicije, mislim da bi to bilo najbolje. Uvek mogu da kažem da je dobro da slušamo sportskog komentatora, ili da nam neko čita Mark Tvena, ili Gospodare prstenova, ali dobro, hajde da mi to čitamo i slušamo uživo pa da se priča o tome. Pa čak i kad ide neka komunikacija preko interneta, preko Skajpa, vi pričate u realnom vremenom, u realnom vremenu vi treba da slušate, da razmišljate i da odgovorite. Zato mislim da je najkorisnije, odvojiti deset minuta na času, zadnjih deset minuta na bloku od sat i po vremena i govoriti na engleskom, ili od šezdeset časova tokom godine odvojiti šest da se drže potpuno na engleskom jeziku, mada ipak mislim da je bolje držati kontinuitet.

P5: ... a ukoliko je u pitanju stručna znanja onda treba prilagoditi materijal temi o kojoj se radi.

P6: Moje iskustvo je da je izuzetno dobro da studenti urade neku Power Point prezentaciju i u njoj snime naraciju, a onda da tu naraciju slušaju uz prisustvo lica koje dobro govori engleski, ili da više njih zajedno sluša i daje primedbe. Korisno je još slušati i telefonske razgovore sa osobama različitog porekla koji imaju bitno drugačiji naglasak jer im engleski nije maternji jezik.

P9: Bilo bi korisno slušati poslovne razgovore koji se održavaju između zaposlenih u nekoj IT firmi kada razgovaraju o nekom projektu (engl. *Project Management*). Mislim da je korisno pronaći to na internetu i slušati.

P10: Pa eto opet, stručne sadržaje. Ima na internetu dosta tih auditivnih sadržaja, tako da bi se

---



---

uz saradnju profesora engleskog jezika i profesora iz oblasti informatike mogao napraviti odabir određenih sadržaja koji bi bili za njih najkorisniji.

A1: Da slušaju.? Pa, na primer, razgovor između dve osobe koji bi oni slušali i posle preporučili o čemu su to razgovarale te osobe, da opišu situaciju.

A2: Audio knjige i predavanja. I diskusija nakon toga. Ja mislim da bi diskusija trebalo da bude fundamentalna, govor bi trebalo da bude fundamentalan u učenju jezika.

A3: ... sad su video tutorijali jako popularni, i u roku od deset minuta mogu da čuju nešto što bi im trebalo mnogo duže da pročitaju, nije da umanjujem značaj pisane reči nego prosto neke praktične stvari koje se izvode. Isto to, znači oni bi trebalo da u sklopu redovne nastave da dođu do nekog video materijala koji se time bavi jer toga ima sad jako puno, sad su video tutorijali jako popularni, i u roku od deset minuta mogu da čuju nešto što bi im trebalo mnogo duže da pročitaju, nije da umanjujem značaj pisane reči nego prosto neke praktične stvari koje se izvode. Lakše je sad kada neko uzme da prezentuje taktike izvođenja *Database backup*, tu će on pokazati pet taktika u zavisnosti od toga kada se koja koristi i to on završi za deset minuta, a vi kad uzmete knjigu imate jedno veliko poglavlje od stopedeset stranica gde se o tome piše i gde su opet slike, da bi to bilo lakše da se savlada, stoga lično mislim da tutorijali bolje rade posao.

A4: Da, šta još odlični su na *you tube*-u takozvani *screencast*<sup>70</sup> snimci, zovu se i video zapisi ili tutorijali gde oni pokazuju nešto o alatu i objašnjavaju na engleskom. I tu mogu dosta da nauče, slušajući šta se objašnjava, kako se priča, neka uputstva, termine dobro nauče.

A11: ... a što se tiče stručnog, možda neko stručno predavanje koje je dostupno online, koja nisu suviše zahtevna, a govore ih vrlo cenjeni stručnjaci i bitno je da su razumljiva širokom auditorijumu ljudi. Tako da mislim da bi to bilo zanimljivo, da slušaju to predavanje i da probaju da isprate to.

S3: Tutorijale. Reč tutorijal ima dva značenja, prva je uputstvo za upotrebu neke nove aplikacije, a druga je kada Vas ljudi upoznaju sa nekom novom tehnologijom koja se pojavila na tržištu kroz video prezentaciju od desetak minuta.

S8: Pa ja mislim da bi to trebalo da bude neko predavanje na engleskom jeziku, u formi nekih tutorijala, nešto stručno više.

S15: Da slušaju predavanja sa stranih univerziteta.

S3: Pa sve od muzike do filmova, pa zatim predavanja. Na primer, neko ima svoj blog i tu postavi *online* prezentaciju svoga rada.

S4: Pa neke audio kasete ili CD-i, na kojima bi bili snimljeni stručni razgovori iz naše oblasti, čak i neka predavanja ili seminari. Mislim da bi to bilo vrlo korisno.

S8: Pa ja mislim da bi to trebalo da bude neko predavanje na engleskom jeziku, u formi nekih tutorijala, nešto stručno više.

S10: Možda neku konferenciju, prezentaciju, mislim zavisi od studenta do studenta.

S14: Pa možda predavanja sa stranih fakulteta koja imaju dole transkript na engleskom. Mislim da bi to bilo korisno.

S10: Pa ne, uglavnom gledam ako ima neki gostujući profesor iz inostranstva prezentaciju, jer su te na Internetu jako dugačke i nema smisla to gledati pa prekidati, onda se ne može konkretna slika stvoriti. Pokušao sam da gledam konferenciju što je držao izumitelj C++ programa, konferencija traje tri dana, pogledao sam prvi dan i tu sam stao, nisam mogao.

---

<sup>70</sup> Tutorijal ima, kao što pominje jedan od ispitanika dva značenja. Prvo značenje se odnosi na upoznavanje sa nekom novom aplikacijom, kako funkcioniše korak po korak, i u ovom slučaju je isto što i *screencast*, dok se drugo značenje tutorijala odnosi na prezentovanje neke nove tehnologije i kako ona funkcioniše i može imati formu običnih prezentacija kao što su to prezentacije u PowerPoint-u. Ovde je još bitno uputiti i na termin **screenshot** (engl *screen*-ekran i *shot*- snimak) koji je sličan *screencast*-u, ali ovde je ekran uslikan i tako je objašnjena aplikacija, dok kod *screencast*-a je ekran snimljen i taj snimak prati objašnjenje.

Kao što možemo videti iz priloženog, ispitanici su istakli korist slušanja raznovrsnih stručnih sadržaja. U daljem tekstu ćemo detaljnije obraditi najznačajnije za kontekst ove disertacije: **tutorijali, predavanja, onlajn prezentacije sa konferencija, snimak studentskih prezentacija i materijal poslovnog engleskog jezika.**

Najveći broj ispitanika navodi **tutorijale** kao koristan izvor za vežbe slušanja. Jedan od ispitanika je jasno definisao višeznačnost termina (S3), od kojih se prva odnosi na nešto što je i više nego korisno studentima, a to je uputstvo za upotrebu neke nove aplikacije. Postoji više svojstva koja odlikuju tutorijale, ali osnovna su *profilisanost* i *brzina i efikasnost prenosa informacije* iz nekoliko razloga. Audiovizuelna forma omogućava lakše i brže shvatanje neke nove tehnologije ili aplikacije, za koju bi student trebalo da potroši mnogo više vremena dok bi o istoj saznao u pisanoj formi. Ovaj tip sadržaja je takođe *dostupan*, kako putem računara tako i putem mobilnih telefona i obezbeđuje *integraciju sa i uvežbavanje drugih veština* na način da što pored brzog savladavanja gradiva studenti mogu da čuju izgovor ključnih stručnih termina, da ih vide (misli se na konkretnu primenu neke aplikacije na ekranu) što im sveukupno omogućava da ono što su videli i čuli duže pamte.

**Predavanja** se spominju u kontekstu predavanja sa poznatih stranih univerziteta i u kontekstu predavanja eminentnih stručnjaka u oblasti informacionih tehnologija. Predavanja sa poznatih univerziteta omogućavaju studentima da slušaju predavanja profesora koji su visoko cenjeni u svojoj oblasti i da uporede saznanja koja dobijaju na svojoj obrazovnoj ustanovi i koja se pružaju u svetu i da na taj način nekako drže korak. Svojstva koja odlikuju ovaj tip sadržaja za slušanje su *dostupnost, korelacija sa drugim veštinama* i *analitički pristup*. Sadržaji ovog tipa su *dostupni* preko interneta, ali bi verovatno bilo efikasnije da profesori i asistenti navedu ona predavanja koja prate sadržaje stručnih predmeta ispunilo bi se i svojstvo *profilisanost*. Međutim, ispitanik

(A11) spomenuo je da sa druge strane ne bi trebalo da budu previše stručna i da treba da budu razumljiva širokom auditorijumu što zapravo ne ispunjava u potpunosti svojstvo *profilisanosti*. *Integracija sa drugim veštinama* i *mešavina naglasaka/izgovora* se mogu objasniti da se ova predavanja često mogu naći sa titlom na engleskom jeziku što pruža već više puta istaknute mogućnosti, zatim slušanje izgovora, kao i slušanje govornika iz različitih krajeva sveta što opet ispunjava potrebu za slušanjem različitih naglasaka neizvornih govornika engleskog jezika.

**Online prezentacije sa konferencija** navelo je nekoliko ispitanika, pri tom ističući da bi pri toj aktivnosti trebalo pristupiti tako da se sasluša prezentacija, da se analizira i da se pažnja posveti i delu u kojem govornik komunicira sa publikom iz čega možemo zaključiti da ova kategorije poseduje sledeća svojstva: *dostupnost*, *interaktivnost*, *analitički pristup* i *integraciju sa drugim veštinama*. Prezentacije sa raznih konferencija koje se tiču struke informacionih tehnologija se u svakom trenutku mogu skinuti sa interneta, u njima postoji interaktivni momenat koji se odnosi na komunikaciju govornika sa publikom, analitički pristup se ogleda u analiziranju delova prezentacije i njihovom razmatranju, i na kraju korelacija sa drugim veštinama se vidi u tome što se analiziraju veštine i znanja koja su potrebna za samostalno prezentovanje nekog proizvoda ili rada, kada su u pitanju studenti informacionih tehnologija. Prezentacije sa konferencija obično nisu duže od petnaest minuta i zbog toga su takođe dobar izbor kao materijal za slušanje, a ukoliko bi se izabrala i tema koja prati nastavu stručnih predmeta onda bi se ispunilo i svojstvo *profilisanoti*. U cilju što boljeg ovladavanja prezentacionim veštinama, može se razmotriti predlog analize **snimaka studentskih prezentacija**, koji je dala profesorica (P6). Tačnije, da student održi prezentaciju koristeći PowerPoint i da se ta prezentacija snimi da bi je student kasnije analizirao sa osobom koja je kompetentna kada je u pitanju engleski jezik, koja bi mu/joj mogla

ukazati na potencijalne greške, a može se i analizirati i zajedno sa kolegama. Iz pomenutog možemo zaključiti da su osnovna svojstva koja odlikuju ovaj tip materijala za slušanje *analitički pristup* i *integracija sa drugim veštinama*. Tačnije, predložena aktivnost je u direktnoj vezi sa kategorijom **usmena prezentacija** koju nalazimo kod analize rezultata veštine govora i predstavlja izuzetno korisno sredstvo za usavršavanje iste.

U okviru materijala za slušanje koji su stručnog karaktera izdvojili su se i **materijali koji se odnosi na poslovni engleski**, ne na ekonomske teme, već su usmereni u velikom delu na usmenu poslovnu komunikaciju. Ovo se naročito odnosi na komunikaciju preko Skajpa (engl. *Skype*) koji se već duže vreme utvrdio kao jedno od osnovnih sredstava komunikacije kada su u pitanju poslovni razgovori i dogovori i praktično je zamenio klasične telefonske razgovore prilikom komunikacije sa poslovnim partnerima i klijentima iz inostranstva. Pored Skajpa, veoma su česte i videokonferencije u kojima više ljudi u isto vreme komunicira preko interneta. Stoga nije iznenađujuće što su ispitanici izrazili potrebu za slušanjem, običnih, telefonskih i poslovnih razgovora, poput razgovora na projektu (engl. *Project Management*). Osnovno svojstvo koje karakteriše ovu potrebu je *interaktivnost*, tačnije potreba da studenti slušaju razgovore da bi naučili korisne fraze u interakciji to jest komunikaciji između dve osobe na engleskom, koje bi kasnije proširili sa spektrom veština koje se odnose na veštine potrebne u komuniciranju na poslovnim sastancima poput pregovaranja, iznošenja predloga, razmatranja činjenica i mišljenja, iznošenja stavova, razmene stavova i sl. Ova potreba, koja se tiče ovladavanjem veštinom usmene, uglavnom poslovne komunikacije, je u direktnoj vezi sa potrebama koje su iskazane u dva odeljka u radu. U prvom spomenutom odeljku, koji obrađuje kvantitativne podatke, navedena potreba je u korelaciji sa potrebom koja se ogleda u mikroveštinama koje su navedene kod aspekta *značaj*, dok se

u drugom odeljku potreba odnosi na analizu kvalitativnih podataka kod veštine govora gde je iskazana potreba za obavljanjem uspešne *usmene poslovne komunikacije* što nas samim tim dovodi i do svojstva *integracije sa drugim veštinama*.

Svojstva koja još odlikuju ovu kategoriju, to jest tip materijala za slušanje su: *otvorenost, mešavina naglasaka/izgovora, analitički pristup, razgovor u realnom vremenu, korelacija sa drugim veštinama*. *Otvorenost* iz razloga što za buduće stručnjake iz oblasti informacionih tehnologija, kao što smo već spomenuli, tržište rada se ne ograničava na Srbiju već je mnogo šire od toga, da ne kažemo da to može biti bilo koje mesto širom sveta i može podrazumevati poslovnu saradnju sa ljudima iz različitih zemalja koji većinom nisu izvorni govornici engleskog jezika što objašnjava izraženu potrebu za slušanjem kako opštih tako i stručnih materijala sa mešavinom različitih naglasaka. Govornici svakog dijalekta uglavnom imaju specifičan način konstrukcije rečenice i izgovor kada govore na engleskom jeziku i ponekad je potrebno određeno vreme da se slušalac navikne na njihov izgovor engleskog jezika da bi mogao/la da ih razume u potpunosti (svojstvo *mešavine naglasaka/izgovora*). Veliki broj ispitanika je spomenuo da se jedan od najčešćih problema na koje nailaze odnosi na različite akcente/izgovor neizvornih govornika engleskog jezika. U skladu sa tim, govore i saznanja vodećih stručnjaka koji se bave razvijanjem i izradom materijala za slušanje za poslovni engleski jezik (Badger, 2012).

Svojstvo *analitičkog pristupa* ogleda se u potrebi da se razgovori slušaju, prepričavaju da se o njima diskutuje i naravno da se simuliraju razgovori pri čemu bi trebalo pokušati da se upotrebe već navedene veštine, jer su one bitne zbog *razgovora u realnom vremenu* kada govornici nemaju vremena da dugo smišljaju niti odgovor niti pitanje. Tačnije, da u takvoj vrsti komunikacije ljudi nemaju vremena da puno razmišljaju

o odgovoru, kao i o pitanju, već moraju odmah da reaguju i odgovore i da brzo razmišljaju i u tu svrhu bi „arsenal“ usvojenih fraza bio izuzetno koristan.

#### 6.3.4.3. Komentari i zaključci

Zaključci do kojih smo došli sumirajući rezultate dobijene za veštinu slušanja su:

I Studenti informacionih tehnologija redovno prate audiovizuelne sadržaje zabavnog karaktera na engleskom jeziku pri čemu su uspešniji učenici svesni uticaja ovih sadržaja na njihovo znanje.

Analiza kvalitativnih podataka to potvrđuje jer su se kod aspekta *sposobnosti* izdvojile mikroveštine: *slušanje i razumevanje kasete i CD-ova* i *slušanje i razumevanje filmova bez prevoda*. Dokazano je da učenici koji su uspešniji u učenju jezika često prate sadržaje na engleskom jeziku, poput filmova, muzike, različitih programa na televiziji (Griffiths, 2008; Bilkić & Osmanović, 2014), tako da nije iznenađujuće što su mnogi ispitanici predložili uključivanje ovakvih sadržaja u nastavu engleskog jezika i što ih preporučuju studentima čije znanje engleskog jezika nije na zadovoljavajućem nivou (Krashen, 1985). Ispitanici koji preporučuju ove sadržaje posebno ističu da se više od jedne veštine može usavršavati na ovaj način. Konkretni sadržaji zabavnog karaktera koje su studenti naveli kao korisne i/ili one koje prate su: **muzika i filmovi**, **govori veštih i zanimljivih govornika** (npr. Steve Jobs) i **govori sa TED TALKs konferencija**. Ovde vidimo i svojstvo *integracije sa drugim veštinama*. Preko muzike i filmova mogu se uvežbavati veština slušanja, čitanja, govora i pisanja. Slušanje omogućava usvajanje vokabulara i jezičkih konstrukcija u kontekstu, vežbanje izgovora, dok se čitajući prevod filma vežba i pravopis. Tu studenti mogu razvijati svoje prezentacione, pregovaračke i druge veštine koje se tiče uspešne komunikacije (Reimer, 2007), a koje kasnije mogu uspešno primeniti u nastavi engleskog jezika struke, a i u profesionalnom životu. Slušajući govore veštih

govornika, kao i govore sa TED TALKs konferencija mogu se usvajati osnovni principi uspešnih prezentacija u opštem, akademskom i profesionalnom kontekstu. Pored svega navedenog, ovaj vid sadržaja je izuzetno pogodan, jer ih studenti mogu pratiti u slobodno vreme koristeći različite uređaje moderne tehnologije i na taj način izvršavajući različite postavljene zadatke na času ili na platformama koje su razvijene u ovu svrhu (Radić-Bojanic, 2012; Silaški, 2012; Stefanowicz-Kocoł, 2013) ili u klubovima engleskog jezika (npr. Film/Music Club) (Abdygapparova & Shershneva, 2013; Međedović, Skorupan, & Letić, 2013).

II Audiovizuelni sadržaji skraćuju vreme dolaženja do informacija koje se odnose na upotrebu različitih programa i aplikacija, a i šire, u odnosu na informacije koje su predočene u pisanoj formi i bliži su današnjim generacijama.

Rezultati kvantitativne analize koji potkrepljuju ovaj zaključak su visoke vrednosti na Likertovoj skali, za aspekt značaj i sposobnost, za veštine *slušanje i sposobnost da se identifikuje tema i prati njen razvoj, slušanje i sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji* dok samo za aspekt *sposobnosti* je izdvojena mikroveštinu *slušanje u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka*. U ovom kontekstu, u okviru kvalitativne analize značajno je spomenuti svojstvo materijala za slušanje *brzina i kvalitet informacija*. Odgovori ispitanika upućuju na značaj ovog svojstva iz nekoliko razloga. Kao prvo, od budućih inženjera informacionih tehnologija očekuje se da umeju brzo da dođu do ključnih informacija koje su potrebne za rešavanje nekog problema, davanje objašnjenja, usmerenja na neki drugi koristan izvor gde bi se mogla naći potrebna informacija. Kao drugo, prednost brzine dolaska do potrebne informacije, koja je uočena kod izvora do kojih se dolazi slušanjem, a naročito slušanjem i gledanjem, u odnosu na samo čitanje je neprocenjiva. To je slučaj sa tutorialima, snimcima sa konferencija, pa u nekim slučajevima i predavanjima. Studenti su pomenuli, da i sami koriste ove izvore i da

ih vide izuzetno korisnim i pružaju mogućnost rada na nastavi i kod kuće (Dabić, 2014b). U ovom kontekstu značajno je spomenuti prednost usvajanja stručnog vokabulara na ovaj način (Ozola, 2013). Ovi podaci ne iznenađuju s obzirom da ispitani studenti pripadaju generaciji koja se naziva generacijom **digitalnih urođenika** (engl. *digital natives*) (Prensky, 2010). Veština slušanja trenutno nudi najveće mogućnosti za samostalan rad studenata i pomoću nje studenti najčešće dolaze do informacija (svojstvo *dostupnosti*), ne samo zbog vremena u kome su odrasli i u kome su izloženi audiovizuelnim materijalima na engleskom jeziku sa svih strana, već je to način kako se najčešće samostalno usavršavaju prateći različite stručne audio-video sadržaje. U skladu sa tim nije iznenađujuće što se sve češće hibridni kursevi uključuju u nastavu engleskog jezika, koji svoju primenu nalaze i u akademskom i profesionalnom kontekstu (Radić-Bojanić, 2012; Stefanowicz-Kocoł, 2013)

### III Studenti ne pokazuju potrebu za razvijanjem veštine slušanja u akademskom kontekstu.

Podaci koji upućuju na ovu konstataciju u okviru analize kvantitativnih podataka su najmanje zabeležene vrednosti na Likertovoj skali za *slušanje i hvatanje beležaka* koja je inače u engleskom jeziku za akademske namene jedna od ključnih mikroveština kada je u pitanju slušanje predavanja (Jordan, 1997). U okviru analize kvalitativnih podataka pojedini studenti pominju da slušaju onlajn predavanja, ali ne u svrhu razvijanja veština za njihovo praćenje već samo radi proširivanja znanja ili dolaženja do potrebnih informacija.

### IV Uočena je potreba kod studenata informacionih tehnologija za slušanjem razgovora (običnih i telefonskih) i poslovnih sastanaka.

Potreba ovladavanja veštinom komunikacije u poslovnim situacijama zapravo se odnosi na veštinu govora, na šta nas upućuju i kvantitativni i kvalitativni podaci (v. 6.3.2.), ali



očigledno da ispitanici vide put ka ostvarivanju tog cilja kroz veštinu slušanja. Pored samog tehničkog znanja i ovladavanja stručnom terminologijom na engleskom, buduće inženjere na budućim radnim mestima očekuju zadaci poput razgovora o konkretnim tehničkim problemima i rešenjima i rad na projektima sa inostranim partnerima gde se ne očekuje samo da izlože svoje ideje i stavove, već i da razumeju u potpunosti svog sagovornika, da brzo reaguju i adekvatno odgovore (Rogerson - Revell, 2007; Reimer, 2007). Kline (1996: 8) dalje ističe da je slušanje ključna veština na radnom mestu i kao takva je od vitalnog značaja za sve profesije, pa i za inženjere. Slušanje uključuje prijem i ispravno razumevanje usmene poruke i bez uspešnog slušanja i ovladanih veština slušanja, usmena poruka može biti neprimećena ili se može pogrešno razumeti i na taj način poremetiti proces komunikacije. U periodu globalizacije, broj međunarodnih projekata je u porastu te su komunikacija među ljudima koji potiču iz različitih kultura i država, kao i međusobna saradnja, u stalnom porastu, naročito za stručnjake iz oblasti inženjerstva (Reimer, 2007: 89), stoga nije iznenađujuća potreba studenata da slušaju snimke sa mešavinom naglasaka u cilju što boljeg snalaženja u komunikaciji na međunarodnim projektima i u međunarodnim timovima (v.6.3.2).

Na kraju, možemo zaključiti da značaj veštine slušanja prepoznaju i studenti kod nas i u regionu (Antić, 2009; Liermann-Zeljak & Ferčec, 2013). U skladu sa tim, prepoznajući potencijal u razvijanju veštine govora preko veštine slušanja, nalazimo i predloge za izradu nastavnog plana i programa koji se bazira na integrisanom razvijanju veštine govora i slušanja (Zuraw, 2014), kao i sve češću upotrebu audiovizuelnih sadržaja u nastavi engleskog jezika (Maltez, 2013; Ozola, 2013).

Ovim odeljkom završeno je šesto poglavlje, Analiza rezultata. Sledeće poglavlje predstavlja poslednje poglavlje ove disertacije u kojem su sumirani rezultati istraživanja, izvedeni opšti zaključci, predočene pedagoške implikacije i budući pravci istraživanja.

## 7. ZAKLJUČAK

U poslednjem poglavlju ove disertacije dat je pregled istraživanja iz kojeg su sažeto izvučeni glavni zaključci nakon čega su izvedeni opšti zaključci koji upućuju na primenljivost izvučenih zaključaka u širem univerzitetskom kontekstu. Na kraju, predočene su pedagoške implikacije i okvir novog načina organizovanja kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji na visokim školama i na fakultetima.

### 7.1. SUMIRANJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U istraživanju koje je sprovedeno za potrebe ove disertacije koristila su se dva metoda istraživanja, kvantitativni i kvalitativni. Istraživanje je uključilo 785 studenata i 77 profesora i asistenata na ukupno osam departmana informacionih tehnologija u pet gradova u Srbiji. Kvantitativni metod obezbeđuje validnost na velikom uzorku, dok kvalitativni podaci pružaju dublji uvid i spoznaju u osnovne probleme i prepreke u uspešnom realizovanju nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija i osvetljava osnovne razloge koji čine da ta nastava ne daje svoj maksimum i ne izvodi kadrove inženjera informacionih tehnologija koji su spremni da se uhvate u koštac sa zahtevima današnjice. Zapravo, bavi se potrebama studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji.

Pre početka istraživanja postavljena je jedna opšta hipoteza i tri pojedinačne. Opšta hipoteza *Postoji korelacija između nastave engleskog jezika i potreba studenata informacionih tehnologija u Srbiji* delimično je potvrđena. Od preostale tri pojedinačne hipoteze druga je potvrđena, dok su prva i druga delimično potvrđene.

Počecemo sa rezultatima koji se ticu prve pojedinačne hipoteze (*Studentima informacionih tehnologija u Srbiji potreban je samo engleski jezik struke*) za koju smo utvrdili da je delimično potvrđena. Postoje dva razloga zašto je ova hipoteza delimično potvrđena. Prvi razlog je što smo utvrdili da dihotomija koju smo postavili (opšti i engleski jezik struke) ne odgovara u potpunosti na potrebe studenata i da je studentima zapravo potreban širi i raznovrsniji dijapazon kurseva. Drugi razlog je što je utvrđeno da kursevi opšteg engleskog jezika nisu potrebni studentima koji na fakultet dolaze sa višim nivoom znanja (iznad B1 na osnovu Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike).

Prvo će biti predstavljeni ključni rezultati dobijeni kvantitativnom analizom nakon čega će se nadovezati rezultati iz kvalitativne analize.

Profesore i asistente smo pitali da li bi studenti informacionih tehnologija trebalo da imaju samo opšti engleski jezik, samo engleski jezik struke ili kombinaciju opšteg i engleskog jezika struke. Dobijeni rezultati, zasebno za visoke škole i za fakultete, predstavljeni su u Tabeli 55.

FAKULTETI	%	VISOKE ŠKOLE	%
samo opšti engleski jezik	1,6	samo opšti engleski jezik	7,1
samo engleski jezik struke	6,3	samo engleski jezik struke	28,6
opšti i engleski jezik struke	92,1	opšti i engleski jezik struke	64,3

Tabela 55. Uporedni prikaz odnosa za opšti i engleski jezik struke na fakultetima i visokim školama

Iako su se obe grupacije odlučile većinski za kombinaciju opšteg i engleskog jezika struke postoje dve statističke značajne razlike ispitanika na fakultetu i visokoj školi. Prva razlika se odnosi na veći postotak u korist fakulteta za opšti i stručni engleski jezik (92,1% / 64,3% -  $p=0,005$ ). Druga razlika je u postotku ispitanika koji su se odlučili za samo engleski jezik struke (6,3% / 28,6% -  $p=0,005$ ). U intervjuima su ispitanici objasnili ovu razliku. Ispitanici sa visokih škola objašnjavaju veću zastupljenost samo engleskog jezika struke u odnosu na ispitanike sa fakulteta činjenicom da su ograničeni sa šest semestara u

okviru kojih studenti treba da steknu obimno znanje iz stručnih predmeta i da jednostavno ne preostaje previše prostora za kurseve opšteg engleskog jezika. Stoga, smatraju da studenti visokih škola trebalo da se fokusiraju na potrebna znanja i veštine u okviru jezika struke. Za razliku od njih, ispitanici sa fakulteta su se odlučili u većem broju za opciju opšti engleski jezik i engleski jezik struke. Svoj stav obrazlažu potrebom za kvalitetnim znanjem engleskog jezika koje očekuje budućeg svršenog inženjera informacionih tehnologija u današnjoj globalizovanoj ekonomskoj zajednici.

Pored vrste kurseva engleskog jezika, autorka je želela da utvrdi u kojim semestrima ispitanici smatraju da bi trebalo da se održavaju kursevi engleskog jezika. Dobijeni podaci prikazani su zasebno za fakultete (Tabela 19.) i visoke škole (Tabela 20.) pri čemu su izdvojene razlike između profesora i asistenata i studenata. Kako kod fakulteta, tako i kod visokih škola potreba za engleskim jezikom se postepeno smanjuje od prvog ka poslednjem semestru. Razlika koja je uočena između uzorka **profesori i asistenti** i uzorka **studenti** je u tome što iako obe populacije prate opadajući niz, od prvog do poslednjeg semestra, i stepen zastupljenosti engleskog jezika u nastavi, kod studenata je uvek taj procenat/stepen manji za svaki semestar u odnosu na profesore i asistente. Rezultati dobijeni iz intervjua govore da ispitanici smatraju da engleski jezik treba da bude zastupljen od početka do kraja studija, ali u opadajućem nivou. Znači najviše na početku studija pa sve manje kako studije odmiču, što se zapravo poklapa sa stavovima koje su ispitanici izneli u intervjuiima. Tačnije, ispitanici su izrazili potrebu za stalnom prisutnošću kurseva engleskog jezika, odnosno za održavanjem kontinuiteta u učenju engleskog jezika što bi omogućilo manju opterećenost gradiva i sporiji tempo rada koji ne bi puno ometao učenje sadržaja iz stručnih predmeta.

Da bi se uporedilo „željeno stanje“, u vezi sa organizacijom kurseva engleskog jezika, sa „stanjem“ zatečenim na departmanima informacionih tehnologija, autorka

disertacija je sa zvaničnih sajtova visokoobrazovnih ustanova, gde je istraživanje sprovedeno, preuzela informacije o načinu organizovanja nastave u periodu kada je istraživanje sprovedeno. Dobijeni podaci prikazani u Tabeli 56. su zapravo isti podaci koji su predstavljeni u Tabeli 21, ali su za svrhu zaključka prikazani na jednostavniji i sistematičniji način.

parametri	ETF BG	FON BG	FTN NS	PMF NS	VTŠSS NS	TF ZR	TF ČA	VTŠSS ŠABA C
opšti ili stručni	S	S	O i S	O i S	O i S	O i S	S	O i S
obavezan ili izborni	I/2o/O	O	I	I	O	O	O	O
po nivoima z	+	-	+	-	-	-	-	-
broj kurseva	2/4	3	4 (2)	2	2	4	2	2
semestri	1-4/ 1-2	I, II, III	I, II	I,II	I, II	I,III, V, VII	I, V	I, II

Tabela 56. Organizacija kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija na osnovu pet parametara

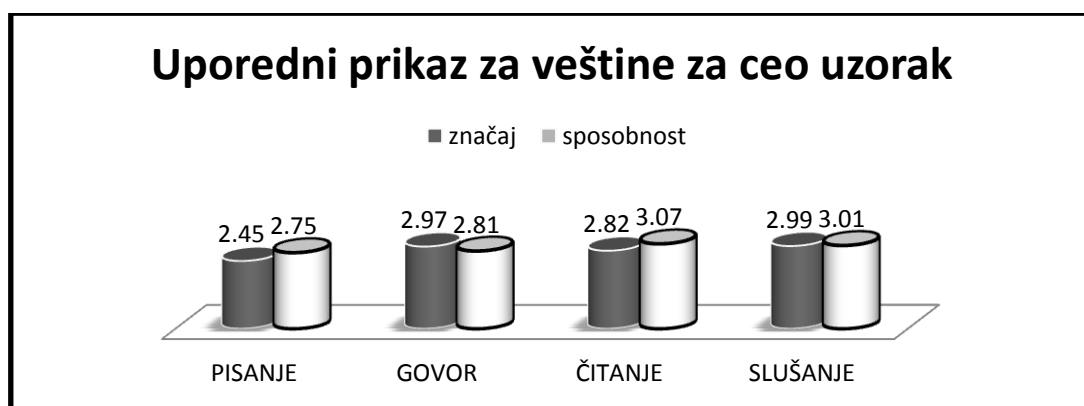
Analizirajući svih pet parametara na osam departmana informacionih tehnologija zaključeno je da je situacija koju smo zatekli po departmanima izrazito neusaglašena i da kao takva delimično odgovara na potrebe studenata. Sličnu situaciju nalazimo i na tehničkim fakultetima u Hrvatskoj (Matić & Matić Bilić, 2008) i Sloveniji (Martelj, 2011; Matić & Matić Bilić, 2008). Postojeća situacija je u velikoj meri rezultat sistema koji je postojao u visokom obrazovanju u nekadašnjoj zajedničkoj državi (SFRJ<sup>71</sup>), a koji ni dan danas nije sistematski promenjen. Iz rečenog, proizilazi potreba da se prvenstveno za nivo visokog obrazovanja napravi zajednički okvir za organizaciju nastave engleskog jezika, kao što je urađeno za nemački jezik (Bari et al., 2004), nakon čega bi posebnu pažnju trebalo posvetiti organizaciji nastave engleskog jezika za svaku disciplinu (Đorović i Mirić, 2011; Mirić i Đorović, 2013).

Druga i treća hipoteza odnose se na značaj i vladanje jezičkim veštinama studenta informacionih tehnologija (aspekt *sposobnosti* i aspekt *značaja*). Druga hipoteza je

<sup>71</sup> Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija

potvrđena, dok je treća delimično potvrđena. Prvo su prikazani rezultati za oba aspekta za ceo uzorak (v. Dijagram 1.) dok su kasnije prikazani uporedo za studente sa visokih škola i sa fakulteta (v. Dijagrame 2. i 3).

Glavni deo upitnika zasnovan je na analizi trenutne i ciljne situacije, tačnije na proceni veština i mikroveština, u cilju utvrđivanja koliko dobro studenti njima vladaju i koliko ih smatraju značajnim. Dok je u analizi podataka dat detaljan prikaz vrednosti za oba aspekta za sve veštine i mikroveštine unutar njih, ovde ćemo dati pregled samo ukupnih vrednosti za svaku veštinu za oba aspekta. Ova dva aspekta zapravo predstavljaju pristup veštinama kroz analizu trenutne i ciljne situacije (aspekt sposobnost korelira sa trenutnom situacijom, dok aspekt značaj korelira sa ciljnom situacijom).



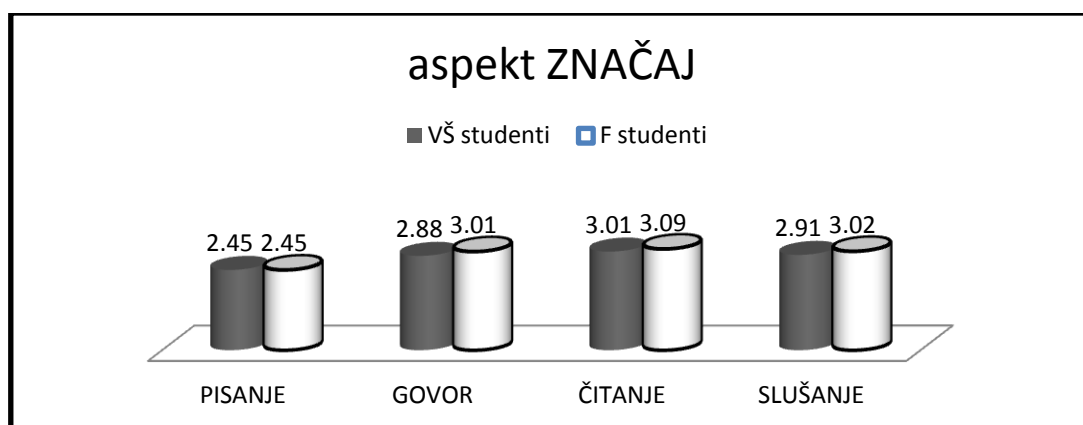
Dijagram 1. Uporedni prikaz ukupne vrednosti veština za ceo uzorak

Iz grafičkog prikaza vidimo da studenti daju sledeći prioritet veštinama: slušanje (2,99), govor (2,97) čitanje (2,82) i na kraju pisanje (2,45). Studenti su najsigurniji u veštinu čitanja (3,07), pa slušanja (3,01), zatim govora (2,81) i na kraju pisanja (2,75). Interesantno je da je za sve veštine osim za veštinu govora aspekt *sposobnosti* veći od aspekta *značaja*, što nam govori da studenti ovu veštinu vide kao veštinu koju bi trebalo najviše usavršavati.

Kvalitativni podaci u velikoj meri potvrđuju kvantitativne rezultate, međutim ima i pojedinih neslaganja. Studentima su postavljena tri pitanja koje se odnose na značaj i sposobnost vladanja veštinama: (a) kojom najbolje vladaju; (b) koja im je najpotrebnija i

(8) koju bi trebalo da usavrše. Studenti su odgovorili da najbolje vladaju čitanjem i slušanjem, da su im najpotrebnija veština čitanja i u manjoj meri govor, a da bi trebalo da usavrše govor i pisanje. Ovde vidimo neslaganje između aspekta *značaj* i *sposobnost* kod kvantitativnih rezultata za veštinu pisanja i kvalitativnih rezultata u intervjuima. Neslaganje možemo objasniti činjenicom da se samo jedna mikroveština izdvojila u okviru visokih vrednosti na Likertovoj skali (3,00-4,00), a to je *pisanje mejlova* (3.04). Ostale mikroveštine su se kotirale značajno niže. U kvalitativnoj analizi veštine pisanja, kao jedna od najznačajnijih kategorija koja se izdvojila je *pisana poslovna komunikacija* što govori da je ovo oblast gde ispitanici vide da je najznačajnije razvijati veštinu pisanja.

Istraživanje je sprovedeno na visokim školama i na fakultetima da bi se utvrdilo da li postoje razlike u stepenu *značaja* i *vladanju* veštinama na visokim školama i fakultetima. Prvo ćemo prikazati razliku u rezultatima dobijenim za aspekt *značaj* (v. Dijagram 2), nakon čega ćemo prikazati rezultate za aspekt *sposobnost* (v. Dijagram 3.).

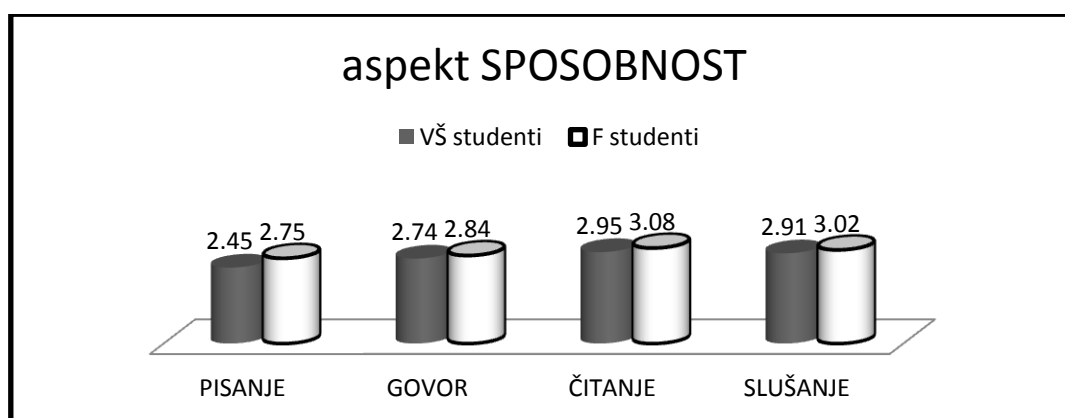


Dijagram 2. Vrednosti za aspekt značaj za visoke škole i fakultete

Iz grafičkog prikaza vidimo da studenti visokih škola daju sledeći prioritet veštinama: čitanje (3,01), slušanje (2,91), govor (2,88) i na kraju pisanje (2,45). Kod studenata sa fakulteta redosled je isti, ali se vrednosti razlikuju (čitanje (3,09), slušanje (3,02), govor (3,01)), osim kod veštine pisanje (2,45) gde je zabeležena ista vrednost.

Dobijeni podaci se podudaraju sa podacima koje smo dobili za ceo uzorak za parametar značaja, ali vidimo tendenciju da su vrednosti uvek malo više za studente sa fakulteta što govori o njihovoj većoj svesnosti o potrebama ovladavanja engleskim jezikom u današnje vreme, naročito za struku kojom se bave. Pri tom moramo istaći da su studenti sa visokih škola i fakulteta veoma često izdvajali kao najbitnije različite mikroveštine u okviru sve četiri veštine i različito ocenjivali svoje sposobnosti u okviru njih. Zaključak je da studenti sa fakulteta pokazuju tendenciju da daju značaj onim mikroveštinama koje više odlikuju dobre učenike jezika, dok je kod studenta sa visokih škola prisutna tendencija davanju prioriteta onim veštinama koje ih vode do uspešnog polaganja ispita (npr. *pisanje odgovara na pismenom ispitu* i *odgovaranje na usmenom ispitu*) ili postavljaju fokus na veštinu za kojom moguće postoji potreba na časovima engleskog jezika (npr. *pisanje vežbi u radnoj svesci*), čemu studenti sa fakulteta ne daju toliki značaj.

Dijagram 3. prikazuje razliku u vrednostima koje su se izdvojile za aspekt *sposobnost* kod studenata sa visokih škola i fakulteta:



Dijagram 3. Vrednosti za aspekt sposobnost za visoke škole i fakultete

Opet primećujemo malu, ali znatnu razliku za nivo vladanja svakom veštinom između studenata sa visokih škola i fakulteta: pisanje (vš 2,45 / f 2,75), govor (vš 2,74 / f 2,84), čitanje (vš 2,95 / f 3,08) i slušanje (vš 2,91 / f 3,02). Opet je značajno pomenuti da postoji



značajna razlika u davanju različito rangiranju u okviru sve četiri veštine. Ovi rezultati upućuju na razliku između dobrih i loših učenika, koje primarno upućuju na veći broj strategija za učenje jezika kojima dobri učenici raspolažu, tačnije na više nivoa razmišljanja i različit pristup postavljenim zadacima (Gordon, 2008; Griffiths, 2008; Kawai, 2008; Schramm, 2008; White, 2008).

Nakon utvrđivanja prioriteta i stepena vladanja na celom uzorku i za dve populacije (studenti sa visokih škola/fakulteta) sledeći zadatak bio je da se na nivou celog uzorka (studenti, profesori i asistenti) utvrde ciljne aktivnosti u okviru sve četiri veštine. Tačnije, da se uradi analiza ciljne situacije (engl. *target situation analysis*) koja je zapravo zasnovana na zadacima (engl. *task-based approach*). Iako upitnik sadrži pitanje koje se bavi analizom ciljne situacije, u ovoj disertaciji prikazani su samo kvalitativni rezultati, jer su mnogo bogatiji i kvalitetniji od čisto izlistanih statističkih podataka dobijenih upitnikom i jer predstavljaju poglede budućih i sadašnjih stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija.

Na osnovu dobijenih odgovora, u intervjuima, uspešno smo da izdvojimo najznačajnije žanrove u okviru četiri veštine (pisanja, govora, čitanja i slušanja) i četiri sfere engleskog jezika (opšteg, akademskog, poslovnog i stručnog). U Tabeli 62. predstavljena je taksonomija žanrova u okviru četiri sfere koja odlikava potrebe studenata informacionih tehnologija u Srbiji. Analizirajući tabelu vidimo da najveći broj žanrova nalazimo u sferi poslovnog engleskog jezika i jezika struke, malo manji broj u sferi akademskog engleskog jezika i najmanje aktivnosti nalazimo u sferi opšteg engleskog jezika. Ukoliko posmatramo kolone po veštinama vidimo različitu tematiku i različite ciljeve svakog od kurseva, ali sa druge strane vidimo i gradivni pristup od jednostavnog, ali neophodnog, do složenog, ali pragmatičnog.

IT	PISANJE	GOVOR	ČITANJE	SLUŠANJE <sup>72</sup>
OPŠTI	1. eseji/sastavi;	1. razgovor/diskusija na različite teme;	1. beletristika (žanr naučne fantastike i fantazije);	1. govori (različite teme); 2. filmovi (nf i f); 3. tehnotrileri <sup>73</sup> ; 4. TEDtalks konferencije;
AKADEMSKI	1. seminarski rad; 2. diplomski rad; 3. naučni rad;	1. stručni predmeti: celo predavanje na engleskom/ deo predavanja na engleskom jeziku;	1. naučni članci; 2. udžbenici ili delovi udžbenika ili stručnih knjiga;	1. onlajn predavanja sa poznatih stranih univerziteta (onlajn); 2. predavanja gostujućih profesora;
POSLOVNI	1. biografija/CV; 2. poslovna korespondencija;	1. intervju za posao; 2. komunikacija sa inostranim saradnicima i poslodavcima; 3. razgovor u timu;	1. biografije/CV; 2. primeri poslovnih mejlova;	1. poslovni razgovori (telefonski); 2. poslovni razgovori (na sastancima kancelariji);
JEZIK STRUKE	1. dokumentacija za proizvod; 2. dokumentacija za projekat; 3. izveštaj za proizvod; 4. izveštaj za projekat; 5. uputstva za upotrebu;	1. prezentacija proizvoda ili projekta; 2. razgovor u internacionalnim timovima;	1. primeri dokumentacije i izveštaja; 2. uputstvo za upotrebu proizvoda;	1. prezentacije sa stručnih konferencija; 2. tutorijali.

Tabela 57. Taksonomija žanrova po jezičkim veštinama i tipovima kursa engleskog jezika za studente informacionih tehnologija u Srbiji

Tačnije, ukoliko student dođe sa nivoom znanja nižim od B1 *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezika*, potrebno da je da nadogradi svoje znanje da bi mogao da pređe na viši nivo, na nivo sticanja akademskih veština. Uzevši u obzir da su osnovno sredstvo informisanja za studente informacionih tehnologija sadržaji na engleskom jeziku (pisani, audio ili audiovizuelni), potrebno je studente uputiti u osnove veština čitanja, praćenja predavanja na stranom jeziku, pisanja teksta na akademskom nivou i osnova akademskog izražavanja.

U periodu globalizacije, broj međunarodnih projekata je u porastu te su komunikacija među ljudima koji potiču iz različitih kultura i država, kao i međusobna

<sup>73</sup> srp. tehnotriler je žanr koji uključuje mešavinu nekoliko žanrova: naučne fantasike, trilera, špijunaže, akcije i rata. Delo koje se uzima kao začetak ovog žantra je knjiga *Lov na crveni oktobar* po kojoj je urađen i film.

saradnja, u stalnom porastu, naročito za stručnjake iz oblasti informacionih tehnologija. Na ovaj trend uputili su ispitanici iz sva tri poduzorka, dok je nekoliko studenata koji su već stekli određen stepen radnog iskustva na inostranim projektima ovu potrebu i potvrdilo. Na taj način, uočena je potreba za organizovanjem kursa poslovnog engleskog jezika koji bi omogućio da studenti savladaju osnove usmene i pisane komunikacije sa potencijalnim budućim inostranim kolegama, saradnicima i poslodavcima. Ispitanici posebno ističu značaj slušanja materijala sa različitim izgovorima/akcentima jer često u internacionalnim timovima saraduju sa osobama kojima engleski jezik nije maternji jezik.

U skladu sa prethodno rečenim, slede žanrovi koje smo utvrdili u okviru engleskog jezika struke. Kao što vidimo, ispitanike očekuje rad na projektima i proizvodima, te je stoga potrebno da se upoznaju sa osnovama pisanja dokumentacije izveštaja i za prezentovanje istih. Znanje i tehničko umeće su svakako važni, ali moraju biti prezentovani na visokom nivou kada je u pitanju usmeno izražavanje. Da bi se ovo postiglo potrebna je intenzivna saradnja između profesora jezika i profesora stručnih predmeta, da bi se obezbedio izbor adekvatnih i autentičnih materijala koji prate stručne sadržaje u okviru studijskog programa koji studenti pohađaju.

Ukoliko posmatramo horizontalne redove po tipovima kurseva možemo uočiti distribuciju uočenih žanrova po veštinama. Tačnije, vidimo povezanost određenih žanrova kroz veštine (na primer, biografija i intervju za posao; poslovna korespondencija i poslovni razgovori; projektna dokumentacija, prezentovanje projekta i razgovor u timu o projektu itd.). Dobijeni rezultati ukazuje da ne bi trebalo razvijati određeni žanr u okviru samo jedne veštine već u okviru dve ili više pri čemu je potrebno naglasiti tendenciju koju ispitanici pokazuju prema upotrebi kompjutera pri učenju jezika.

Na kraju, autorka rada želi da istakne da smatra da se studenti informacionih tehnologija po potrebama u nastavi engleskog jezika razlikuju od studenata drugih

tehničkih nauka iz nekoliko razloga: (1) sa stručnom terminologijom na engleskom jeziku se upoznaju već od početka studija u okviru stručnih predmeta, a neki i ranije samostalno (2) pokazuju veći stepen nivoa znanja engleskog jezika od studenata drugih tehničkih fakulteta; (3) više su motivisani da uče engleski jezik od studenata sa drugih tehničkih nauka jer su visoko svesni svojih mogućnosti u pronalaženju poslovnih angažmana van granica svoje zemlje ili u stranim firmama u svojoj zemlji; (4) znatan procenat studenata tokom studija samoinicijativno sluša, gleda i čita sadržaje na engleskom jeziku u cilju aktivnog praćenja znanja iz svoje struke ili u cilju savladavanja gradiva iz stručnih predmeta pri čemu ističu da su im sadržaji na engleskom jeziku kvalitetniji i korisniji od onih koje mogu pronaći na srpskom jeziku.

## 7.2. OPŠTI ZAKLJUČCI

Ukoliko se ovo istraživanje posmatra u širem kontekstu nastave engleskog jezika na nematičnim fakultetima, možemo izneti nekoliko zaključaka koji mogu naći svoju primenu i u nastavi engleskog jezika drugih nematičnih fakulteta.

Istraživanje je pokazalo da organizacija kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija nije usaglašena na nivou istih ili srodnih studijskih programa u Srbiji. Doprinos ove disertacije ogleda se u tome što pokazuje da je svaka disciplina „priča za sebe“. Potrebe studenta informacionih tehnologija verovatno se podudaraju u određenoj meri sa potrebama studenata koji pohađaju druge studijske programe na tehničkim fakultetima (npr. elektrotehnika, mašinstvo), ali uvek postoji jedan deo nastave koji je specifičan baš za određenu disciplinu i to treba imati u vidu. Ovo istraživanje iznosi koji tip kursa odgovara na potrebe studenata informacionih tehnologija (opšti engleski jezik, akademski, poslovni, stručni), kako raspodeliti kurseve po semestrima i zašto baš tako. Zatim koji su kursevi obavezni i za koga, koji su uslovi za

slušanje kurseva i kakve oblike fakultativnih nastavnih aktivnosti bi bilo poželjno organizovati, u kom obliku i zašto baš tako. Pored iznesenog predloga reorganizacije nastave, rezultati istraživanja ukazuju i na najčešće probleme i prepreke u uspešnom realizovanju nastave na departmanima informacionih tehnologija, koji zapravo mogu biti polazna tačka za unošenje promena koje mogu unaprediti nastavu engleskog jezika na univerzitetskom nivou.

Dalje, još jedan od ključnih doprinosa ove disertacije ogleda se u ispitivanju koliko su studentima bitne navedene mikroveštine u okviru četiri jezičke veštine, a koliko dobro njima vladaju. Veština govora je jedina veština koja se izdvojila kao veština koju studenti smatraju bitnijom nego što njome vladaju, što ukazuje da bi jedan od primarnih ciljeva nastave engleskog jezika, na departmanu informacionih tehnologija, a i šire, trebalo da bude razvijanje usmene komunikativne kompetencije, opšte, ali i u akademskom i profesionalnom kontekstu. Na to upućuju i podaci iz kvalitativne analize, gde su se izdvojila svojstva, koja su direktno povezana sa potrebama studenata: *interaktivnost, stvaranje prilike, sigurnost u izražavanju, razgovor u realnom vremenu i dinamičnost*, koja još dodatno ističu potrebu studenata za stvaranjem komunikativnog konteksta u učionici i promenom tradicionalnog vida održavanja nastave. Pored veštine govora, bitno je istaći i saznanja do kojih smo došli za veštinu slušanja. Ispitanici su posebno istakli doprinos koji veština slušanja ima u samostalnom i neformalnom učenju engleskog jezika, kao i u upoznavanju sa najaktuelnijim temama iz struke, pri čemu čak preuzima primat nad veštinom čitanja u nekim oblastima, kao osnovnom veštinom za informisanje i sticanje novih znanja.

Poslednji značajan doprinos ovog istraživanja je u utvrđivanju ciljnih aktivnosti u okviru sve četiri veštine koje su ispitanici naveli kao korisne za razvijanje četiri jezičke veštine u akademskom, profesionalnom i u kontekstu opšteg engleskog jezika. Od

ispitanika smo tražili da navedu aktivnosti u okviru sve četiri veštine koje smatraju korisnim u budućim profesionalnim kontekstima. Međutim, ispitanici su naveli aktivnosti u okviru opšteg, akademskog, poslovnog i jezika struke što je dovelo i do prepoznavanja određenih žanrova koji su se izdvojili u toku ovog procesa. Pored toga, bitno je naglasiti da se metod razvijanja jezičkih veština koji ispitanici vide poželjnim, iako to nisu eksplicitno naveli, holistički, jer nalazimo dosta istih ili srodnih ciljnih aktivnosti u okviru sve četiri veštine. Shodno tome, nastavnici jezika struke na drugim nematičnim fakultetima treba da prepoznaju značaj žanra, holističkog podučavanja veština i primene savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju.

Na kraju, bitno je istaći i značaj saradnje između profesora jezika i profesora stručnih predmeta koja je neophodna za uspešan odabir materijala za nastavu jezika struke, a i za realizaciju i podučavanje ciljnih zadataka na engleskom jeziku.

Potencijal ovog istraživanja i disertacije će se moći još bolje sagledati kroz pedagoške implikacije koje su predstavljene u narednom odeljku, kao i predložen okvir za organizaciju nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji.

### 7.3. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Jedan od primarnih ciljeva disertacije je utvrđivanje i klasifikovanje potreba studenata informacionih tehnologija. U procesu analize kvalitativnih podataka autorka rada se vodila principima utemeljene teorije (Charmaz, 2006) gde smo kategorije definisali uz upotrebu svojstava. Većina dobijenih svojstava je u direktnoj vezi sa nekom od potreba na koje su uputili ispitanici ovog istraživanja. Tako da umesto da izlistamo potrebe, navešćemo svojstva koja na njih upućuju i koja smo, u ovu svrhu, podelili u tri kategorije:

(I) svojstva koja se odnose na potrebe organizovanje nastave engleskog jezika,

(II) svojstva koja se odnose na nastavne sadržaje i materijale,

(III) svojstva koja se odnose na metodiku podučavanja engleskog jezika.

## I Svojstva koja se odnose na potrebe organizovanje nastave engleskog jezika

### 1. neusaglašenost

Ogleda se u različitim stavovima tri ispitane grupacije povodom udela opšteg i engleskog jezika struke u nastavi engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. Primetna je blaga tendencija da udeo opšteg engleskog jezika uglavnom opada od profesora ka studentima, dajući prostor stručnom.

### 2. međuslovna uslovljenost

Svojstvo međusobne uslovljenosti ogleda se na dva nivoa:

(a) međuslovna uslovljenost profesora jezika i profesora stručnih predmeta. Profesorima jezika je potrebna pomoć profesora stručnih predmeta da bi uspeali da odaberu nastavni materijal na engleskom jeziku koji najbolje odgovara na potrebe studenata, dok je profesorima stručnih predmeta potrebna povratna informacija od profesora jezika o znanju i sposobnosti studenata da čitaju stručnu literaturu na engleskom jeziku kada odluče da im uključe dodatnu literaturu na engleskom jeziku.

(b) mogućnost ovladavanja stručnom terminologijom pri učenju stručnih predmeta, u kojima se redovno koriste opšteprihvaćena stručna terminologija na engleskom jeziku, što omogućava da se značajni deo stručne terminologije na engleskom jeziku usvoji baš tu na časovima stručnih predmeta.

### 3. gradivni pristup

Možemo definisati kao potrebu za postepenošću, i na najnižem nivou podrazumeva opšte sadržaje pre stručnih. Kao ključnu granicu, kada treba preći sa opštih na stručne sadržaje,

ispitanici vide treću godinu studija kada su se studenti pobliže upoznali sa svojom strukom.

#### 4. raznovrsnost

Svojstvo je koje se odnosi na potrebu studenata da čitaju i slušaju sadržaje na engleskom jeziku, da razgovaraju i da pišu na različite teme. Ispitanici vide ovo kao priliku da prošire vokabular, steknu fluentnost, rade na gramatici i pravopisu i da poprave izgovor. Prostor za aktivnosti ovog tipa ispitanici vide u samostalnom učenju u slobodno vreme, tokom časova opšteg engleskog jezika i u organizovanju fakultativnih aktivnosti za učenje engleskog jezika.

#### 5. profilisanost

Odnosi se na potrebu da stručni sadržaji koji se obrađuju na časovima engleskog jezika prate nastavne sadržaje iz stručnih predmeta na engleskom jeziku, bez ikakve potrebe da se ide previše u širinu.

#### 6. kontinuitet, tempo, intenzitet

Odnosi se na potrebu za održavanjem *kontinuiteta* u učenju engleskog jezika, da se ne bi zaboravio, što se podudara sa kvantitativnim podacima koji prikazuju semestre u kojima bi želeli da uče engleski jezik. *Kontinuitet* omogućava izbegavanje nabijenosti gradiva što se može obezbediti laganijim *tempom* rada što implicira da ne opterećuje previše studente u savladavanju stručnog gradiva. Potreba za *intenzivnim* kursevima iskazana je na početku studija u vidu kurseva opšteg engleskog jezika poželjnih za studente koji dolaze sa niskim nivoom znanja i takav kurs bi svakako bio na početku studija kada studenti još uvek nisu previše opterećeni stručnim predmetima. Iz te potrebe proizilazi i sledeće svojstvo.



## 7. sloboda izbora

Odnosi se na potrebu ispitanika da im se ponudi veći broj kurseva od kojih bi neki bili obavezni, neki izborni, a neki čak fakultativni.

## 8. neujednačenost

Odnosi se na velike razlike u nivou znanja studenata sa kojim dolaze na studije. Utvrđeno je da je znanje određenog broja studenata ne samo neujednačeno već i nedovoljno da bi aktivno pratili informacije koje su im potrebne iz svoje struke na engleskom jeziku, dok sa druge strane imamo studente sa izrazito visokim nivom znanja. Iz navedenog proizilazi potreba za inicijalnim testiranjem koje bi utvrdilo „put“ učenja engleskog jezika na studijama što se direktno nadovezuje na sledeće svojstvo.

## 9.pripadnost

Odnosi se na potrebu da studenti budu na kursevima to jest u grupi koja im odgovara po nivou znanja. Ukoliko nisu adekvatno raspoređeni, studenti kojima je zaista potreban engleski jezik ne mogu da napreduju jer se ne osećaju prijatno pored kolega koji znaju više, dok kolege koje već poseduju to znanje koriste kurs da lako „zarade“ ocenu ili osvoje bodove.

## 10. nivo znanja

Reč *nivo* nije jasno definisan od strane ispitanika, ali možemo reći da ispitanici smatraju da je potrebno da studenti „vladaju“ jezikom to jest da su *sigurni* pri upotrebi svog znanja opšteg engleskog jezika u okviru sve četiri veštine da bi bili spremni da krenu sa jezikom struke.

## 11. sigurnost

Iz prethodnog svojstva proizilazi i svojstvo *sigurnost* koje se prvenstveno odnosi na celokupno vladanje opštim engleskim jezikom, dok ispitanici najviše pominju sigurnost koja se odnosi na veštinu govora i pisanja. *Sigurnost* u govoru se najviše vezuje za

pravilan izgovor i tečnost izražavanja, dok se za veštinu pisanja vezuje za gramatiku i pravopis.

## 12. samostalnost

Uz stečenu *sigurnost* u opštem engleskom jeziku i uz stečeno *profilisano* znanje u stručnom (koje se uglavnom bazira, po mišljenju ispitanika, na potrebnoj stručnoj terminologiji) studenti su osposobljeni za *samostalno* aktivno praćenje potrebnih sadržaja na engleskom jeziku u cilju držanja koraka sa munjevitim razvojem svoje struke što im je potrebno već tokom studija, ali i po njihovom završetku.

## II Svojstva koja se odnose na nastavne sadržaje i materijale

### 1. dostupnost

Odnosi se prvenstveno na potrebu studenata da im nastavni materijali za časove engleskog jezika ili za samostalno učenje kod kuće budu dostupni onlajn i uz upotrebu različitih modernih tehnoloških sredstava komunikacije.

### 2. kvalitet informacija

Ispitanici (naročito profesori i asistenti, i studenti sa radnim iskustvom) ističu značaj ovladavanja engleskim jezikom za studente informacionih tehnologija u cilju davanju mogućnosti studentima da prate stručne sadržaje na engleskom jeziku, jer ih vide korisnijim i kvalitetnijim od sadržaja koji su im ponuđeni na srpskom.

### 3. brzina i kvalitet informacija

Ispitanicima je bitno da audiovizuelni sadržaji preko kojih se informišu o aktuelnim i potrebnim temama iz struke budu dobrog kvaliteta što podrazumeva dobru sliku i ton i snimak koji teče bez prekidanja.

#### 4. zanimljivost/bliskost teme

Ispitanicima je bitno da razgovaraju na zanimljive teme, jer to podstiče komunikaciju. Teme mogu biti bliske na dva načina: 1. bliske po onome što interesuje studente u njihovim godinama; 2. bliske, ukoliko su ih već obradili na srpskom u okviru stručnih predmeta (engl. *background knowledge*);

#### 5. mešavina izgovora/naglasaka

Ispitanici iz sve tri grupacije su ukazali na značaj slušanja snimaka u kojima studenti mogu čuti govornike engleskog jezika iz različitih zemalja i delova sveta. Budući inženjeri informacionih tehnologija mogu očekivati veliki broj međunarodnih projekata gde mogu saradivati sa kolegama iz okolnih zemalja, ali i šire, i u tu svrhu im je potrebno da se naviknu na slušanje različitih naglasaka/izgovora.

### III Svojstva koja se odnose na metodiku podučavanja engleskog jezika

#### 1. interaktivnost

Potreba za povećanjem nivoa komunikacije u svim kursevima engleskog jezika.

#### 2. razgovor u realnom vremenu

Ispitanici opet upućuju na značaj savladavanja veština koje su potrebne u razgovoru sa saradnicima i poslodavcima iz inostranstva ili inostranih firmi. Ti razgovori se veoma često obavljaju preko Skajpa i zahtevaju od učesnika da brzo odgovaraju, bez mnogo vremena da razmisle pre nego što će odgovoriti.

#### 3. stvaranje prilike

Put ka sigurnosti, naročito u veštini pisanja i govora, ispitanici vide kroz *stvaranje prilika* koje bi omogućile studentima da uvežbavaju obe veštine.

#### 4. način izražavanja

Ono što napišu ili kažu treba da bude jasno, sažeto, organizovano, pregledno i da odgovara kontekstu (formalno, neformalno, blizak kolega, nadređeni).

#### 5. dinamičnost

Potreba se odnosi na udaljšavanje od tradicionalnog pristupa nastavi, najviše se ogleda u izraženoj želji za dinamičnijim pristupom u realizaciji nastave koja bi uključivala veću prisutnost komunikacije na časovima engleskog jezika i savremenije metode rada na času.

#### 6. analitički pristup

Ispitanici smatraju da je, nakon utvrđivanja ciljnih aktivnosti značaj za kontekst nastave engleskog jezika studenata informacionih tehnologija, potrebno tim aktivnostima pristupiti analitički što podrazumeva dalje raščlanjšavanje svake od aktivnosti na njene ključne delove i odlike. Na primer, ukoliko je potrebno ovladati veštinom predstavljanja proizvoda, potrebno je zajedno sa studentima izdvojiti i zajedno prodiskutovati osnovne delove prezentacije, potreban vokabular i fraze pri izražavanju, način izražavanja, govor tela, organizaciju slajdova, raspored slika i tekstova, razgovor sa publikom itd.

#### 7. integracija veština

Ovo svojstvo podrazumeva potrebu za integracijom dve ili više veština u jednoj aktivnosti/zadatku/žanru. Na primer, cilj je napisati dokumentaciju za projekat gde se primarno radi na veštini pisanja. Međutim, može se uvežbavati komunikacija potrebna za rukovođenje projektom (engl. *Project Management*), mogu se slušati i gledati takvi razgovori i naravno čitati primeri projektne dokumentacije

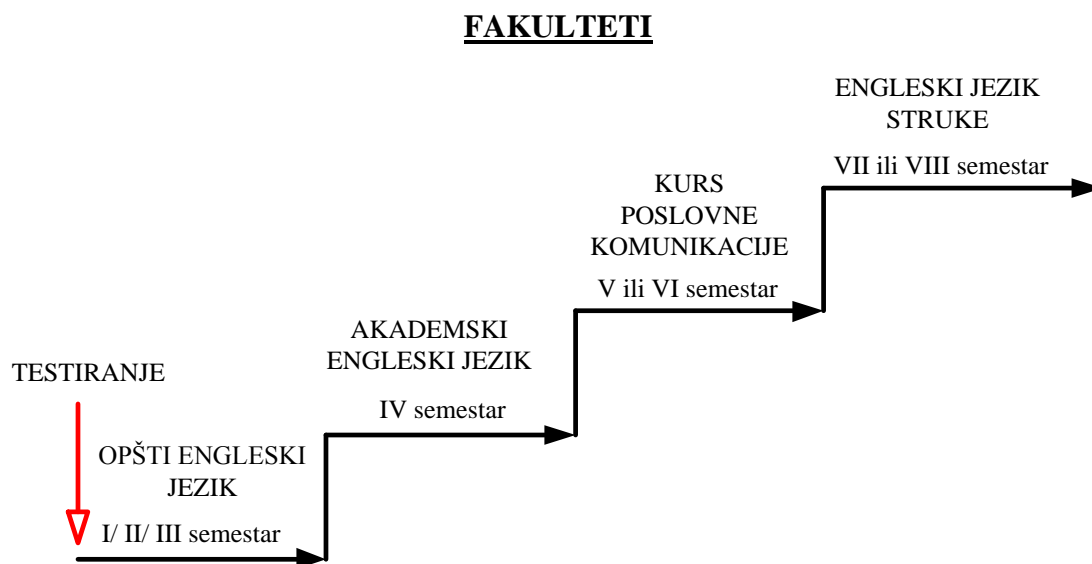
#### 8. timski rad

Da bi se izradio nastavni plan za kurs jezika struke za studente informacionih tehnologija potrebne su veštine i znanja koje poseduju profesori jezika i profesori stručnih predmeta, dakle njihov zajednički rad.

Na osnovu iznesenih saznanja u prethodna tri odeljka, kao i ključnih izvedenih zaključaka u poglavlju Analiza rezultata u odeljku koji sledi je iznesen okvir za organizovanje nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji.

#### 7.4. OKVIR ZA ORGANIZOVANJE KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA NA DEPARTMANIMA INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA U SRBIJI

Na osnovu saznanja do kojih smo došli i aktuelnih stavova u literaturi predlažemo listu kurseva engleskog jezika u cilju drugačijeg i svrsishodnijeg organizovanja nastave engleskog jezika. Posebno će biti iznet predlog za organizaciju kurseva na fakultetima, a posebno na visokim školama. Jedini problem je u vezi sa Departmanom informacionih tehnologija u Čačku, jer taj departman ima studijski program od VI semestara tako da u ovom slučaju treba da prati okvir koji je predložen za visoke škole.



Slika 6. Predlog okvira za organizaciju kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija na fakultetima u Srbiji

**Testiranje** bi se trebalo obaviti krajem avgusta ili početkom septembra da bi se dobila opšta slika o znanju nove generacije i na osnovu nje napravio plan kurseva koji će se držati te akademske godine. Pored testiranja, od budućih studenata može se tražiti dokumentacija na uvid (npr. sertifikati iz privatnih škola engleskog jezika, sa takmičenja) ili se može izvršiti uvid u ocene iz engleskog jezika u svedočanstvima iz srednje škole. Prilikom organizacije grupa potrebno je, ukoliko uslovi to dozvoljavaju, oformiti homogene grupe sa brojem studenata ne većim od 30. Nakon testiranja, studenti koji pokažu zadovoljavajući nivo znanja nisu obavezni da slušaju i polažu kurseve opšteg engleskog jezika. Umesto njih mogu se odlučiti za izborne kurseve i/ili fakultativne aktivnosti. Da bi budući poslodavac ili potencijalna visokoškolska ustanova u inostranstvu, na kojoj student želi da nastavi studije, stekao punu sliku o znanju engleskog jezika koje je student stekao tokom svog školovanja, kursevi koje je slušao i polagao, potrebno je ubeležiti u dodatak diplomi (engl. *diploma supplement*).

Kursevi opšteg engleskog jezika i kursevi engleskog jezika za akademske namene mogu uključiti studente sa drugih tehničkih fakulteta, jedino na šta bi trebalo obratiti pažnju je ujednačen nivo znanja i broj studenata u grupi. Kursevi poslovne komunikacije i jezika struke bi trebalo da budu organizovani samo za studente informacionih tehnologija, ne pre V semestra i uz obaveznu saradnju sa profesorima stručnih predmeta. Pre nego što jasno predočimo znanja i veštine koje nudi svaki kurs, potrebno je da objasnimo zašto smo ostavili prostor za tri kursa opšteg engleskog jezika.

U predočenom okviru nastave engleskog jezika ostavljeno je prostora za tri kursa opšteg engleskog jezika. Postoji nekoliko razloga za to. Iako retko, može se desiti da studenti pripadaju generacijama koji nisu učili engleski jezik kao prvi jezik u osnovnoj i srednjoj školi. Sa druge strane, studenti koji su učili engleski jezik tokom celog školovanja mogu pokazati izrazito nizak nivo znanja engleskog jezika usled raznih

faktora. U intervjuima su ispitanici više puta istakli da tim studentima nastava koju imaju, zajedno sa kolegama koji dobro poznaju engleski jezik, nije pomogla da svoje znanje dovedu na zadovoljavajući nivo. Da bi studenti postigli odgovarajući nivo znanja koji će im omogućiti da mogu da prate nastavu engleskog jezika struke (kurs EAN, poslovne komunikacije i EJS) potrebno je da budu smešteni na kurs koji odgovara njihovom nivou znanja. Nakon testiranja, može se pokazati da postoje kandidati samo za jedan kurs engleskog jezika (npr. Kurs opšteg engleskog jezika III), ali ne mora da znači da će se ista situacija ponoviti za sledeću generaciju.

U daljem tekstu, definisan je svaki od kurseva, kao i znanja i veštine koje je potrebno usvojiti u okviru svakog.

1. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA I (I semestar), (nivo A1) obavezan za studente koji su tokom školovanja učili neki drugi strani jezik ili su na testiranju pokazali nivo znanja koji ne zadovoljava standarde A1 nivoa. Ciljevi kursa postavljeni su u skladu sa znanjima i veštinama predočenim od strane Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike za nivo A1 (CEFR, 1991: 24).

2. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA II (II semestar), (nivo A2) obavezan za studente koji su na testiranju pokazali da vladaju engleskim jezikom na nivou A1 i za studente koji su položili kurs opšteg engleskog jezika I. Ciljevi kursa postavljeni su u skladu sa znanjima i veštinama predočenim za nivo A2 od strane Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (CEFR, 1991: 24).

3. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA III (III semestar), (B1) obavezan za studente koji su na testiranju pokazali da vladaju engleskim jezikom na nivou A2 i za studente koji su položili kurs opšteg engleskog jezika II. Ciljevi kursa postavljeni su u skladu sa znanjima i veštinama predočenim za nivo B1 od strane Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (CEFR, 1991: 24).

#### 4. KURS ENGLESKOG JEZIKA ZA AKADEMSKE NAMENE (zahteva nivo B1)

obavezan za sve, uslov nivo znanja B1. U zavisnosti od znanja većine, može se održavati na B1 ili B2 nivou. Ishodi kursa:

- prepoznavanje i razumevanje odabranih akademskih reči u kontekstu;
- identifikovanje teme, glavnih ideja/teza i strukture argumenata;
- razvoj mirkoveština kompetentnog čitaoca (čitanje sa ciljem da se shvati osnovna ideja teksta, čitanje u svrhu pronalazaženja određene informacije, hvatanje beležaka i pogađanje značenja nepoznatih reči);
- razlikovanje činjenice od mišljenja pri čitanju i slušanju;
- razumevanje akademskog predavanja i uspešno hvatanje beležaka;
- jasno izražavanje i argumentovano iznošenje mišljenja pri govoru i pisanju;
- pisanje jasnih paragrafa, kratkih eseja u kojima su mišljenja potkrepljena osnovnim istraživanjima;
- pisanje seminarskog rada;
- upotreba APA standarda i citata.

#### 5. KURS POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA (zahteva nivo B1) može se održavati na

nivou B1 ili B2 u zavisnosti od opšteg znanja studenata. Ishodi kursa:

- obavljanje pisane poslovne komunikacije: poslovna pisma, prezentacije, predlozi, ponude, sticanje veština verbalizacije podataka i vizuelne pismenosti;
- vođenje usmene komunikacije u poslovnom okruženju koristeći formalni i neformalni rečnik;
- predstavljanje firme u kojoj je ispitanik zaposlen („fiktivno“) i predstavljanje svog radnog mesta;
- pisanje biografije, propratnog pisma i snimanje CV videa;
- intervju za posao;
- vođenje telefonskih razgovora i konferencijskih razgovora gde se podrazumeva učešće nekoliko inostranih članova koji imaju zajednički zadatak;
- slušanje primera razgovora navedenih u prethodnoj tački u formi audio i audiovizuelnih sadržaja.

#### 6. KURS ENGLESKOG JEZIK STRUKE (engl. *Professional English*) (zahteva nivo

znanja B1) – može se održavati na nivou B1 ili B2 u zavisnosti od opšteg znanja studenata. Ishodi kursa:

- upotreba ciljnog stručnog vokabulara u kontekstu;
- diskutovanje, učestvovanje u debatama i diskusijama na stručne teme;
- razumevanje stručnih audio tekstova i hvatanje beležaka;
- upoznavanje sa žanrom dokumentacije za projekat i proizvod;
- upoznavanje sa žanrom izveštaja i uputstva za upotrebu proizvoda;



- pisanje skraćenih oblika navedenih žanrova;
- slušanje i/ili gledanje tutorijala i prezentacija sa naučnih konferencija;
- slušanje i/ili gledanje sadržaja koji opisuju neki proizvod ili aplikaciju;
- diskutovanje i usvajanje ključnog vokabulara u opisivanju novog proizvoda ili neke aplikacije;
- simuliranje rada na nekom projektu ili proizvodu (pisanje projekta, čitanje i pisanje dokumentacije za projekat/proizvod, razgovor pri radu na projektu/proizvodu i prezentovanje projekata i komunikacija sa publikom).

## IZBORNI

1. Kurs pripreme za međunarodne sertifikate TOFEL ili IELTS za studente koji žele da nastave svoje studije u inostranstvu ili da provedu jednu godinu studija na inostranim fakultetima;

2. KURS POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA II, Asertivna komunikacija, uslov nivo B2 (tokom VII ili VIII semestra) razvijanje veština poslovne komunikacije u kontekstu međuljudskih odnosa. Potreba za ovim tipom kursa proizilazi iz aktuelnih trendova u obrazovanju inženjera koji važe i za buduće inženjere informatike (manje je namenjen za studente koji se školuju da budu nastavnici za informatičke predmete u osnovnim i srednjim školama). Tačnije, svakodnevno se sve više od svršenih inženjera zahteva timski rad ili grupni projekti koji često uključuju i članove iz inostranih preduzeća. U obavljanju ovih zadataka od inženjera se očekuju visok nivo emocionalne inteligencije, odlične komunikacione veštine koje uključuju i veštine pregovaranja, organizacije zadataka u timovima i njihovo uspešno sprovođenje.

## FAKULTATIVNE AKTIVNOSTI

1. **Klub filma** (engl. *Film Club*), **Čitalački klub** (engl. *Reading Club*), **Klub glume** (engl. *Drama Club*) ili **Klub muzike** (engl. *Music Club*);

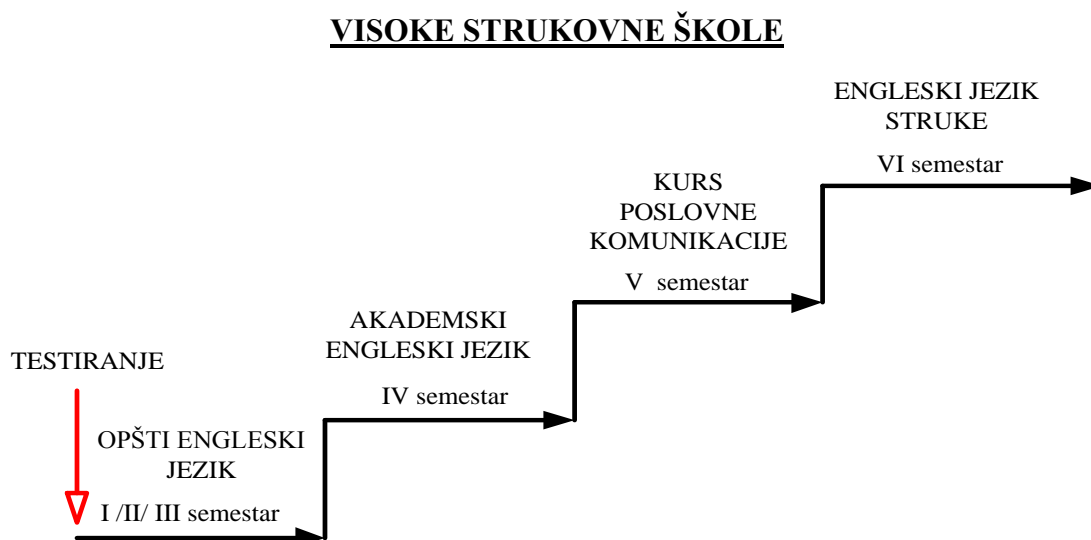
Prilikom vođenja razgovora sa ispitanicima, autorka rada je primetila da je veliki broj onih koji već dugo slušaju ili čitaju sadržaje na engleskom jeziku, iz zabave ili svesno iz

koristi koju vide u obogaćivanju svog znanja engleskog jezika. Iz tog razloga, mnogi od ispitanika su predložili učenje na sadržajima zabavnog karaktera, naročito za studente koji poseduju niži nivo znanja engleskog jezika. Klubovi koji su predloženi u tački 1 mogu se organizovati kao vid fakultativne aktivnosti svake akademske godine u skladu sa interesovanjima studenata.

## 2. Imitacije konferencija (engl. *Mock Conferences*);

Imitacije konferencija su zapravo konferencije koje bi se organizovale na nivou departmana, na kojoj bi se predstavili projekti ili proizvodi na kojima su studenti radili na časovim stručnih predmeta ili engleskog jezika. Organizovale bi se na engleskom jeziku u saradnji profesora jezika i profesora stručnih predmeta i imale bi oblik pravih konferencija sa štampanim programima, predsedavajućim članovima i publikom, što bi ujedno mogao da bude i vid polaganja dela ispita engleskog jezika struke.

Sledi predlog organizacije nastave engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija na visokim strukovnim školama u Srbiji (v. Sliku 7.).



Slika 7. Predlog okvira za organizaciju kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija na visokim strukovnim školama

**Testiranje** – slediti iste principe koji su navedeni kod fakulteta (v. str. 311).

## OBAVEZNI:

1. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA I (I semestar), (nivo A1) obavezan za studente koji su tokom školovanja učili neki drugi strani jezik ili su na testiranju pokazali nivo znanja koji ne zadovoljava A1 standarde. Ciljevi kursa postavljeni su u skladu sa znanjima i veštinama predodređenim od strane Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike za nivo A1 (CEFR, 1991: 24).

2. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA II (II semestar), (nivo A2) obavezan za studente koji su na testiranju pokazali da vladaju engleskim jezikom na nivou A1 i za studente koji su položili kurs opšteg engleskog jezika I. Ciljevi kursa postavljeni su u skladu sa znanjima i veštinama predodređenim za nivo A2 od strane Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (CEFR, 1991: 24).

3. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA III (III semestar), (B1) obavezan za studente koji su na testiranju pokazali da vladaju engleskim jezikom na nivou A2 i za studente koji su položili kurs opšteg engleskog jezika II. Ciljevi kursa postavljeni su u skladu sa znanjima i veštinama predodređenim za nivo B1 od strane Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (CEFR, 1991: 24).

4. KURS ENGLESKOG JEZIKA ZA AKADEMSKE NAMENE (zahteva nivo B1) obavezan za sve, uslov nivo znanja B1. U zavisnosti od znanja većine, može se održavati na B1 ili B2 nivou. Ishodi kursa:

- prepoznavanje i razumevanje odabranih akademskih reči u kontekstu;
- identifikovanje teme, glavnih ideja/teza i strukture argumenata;
- ovladavanje veštinama učenja (engl. *study skills*) i veštinama višeg nivoa razmišljanja (engl. *higher order thinking skills*).<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Rezultati istraživanja u odeljku 6.2. su pokazali da studenti sa fakultetu pokazuju tendenciju ka biranju veština koje odlikuju dobre učenike jezika u odnosu na studente sa visokih škola. Ranija istraživanja (Rubin, 1975) upućuju da se lošiji učenici mogu podučavati tim veštinama čime se njihovo znanje engleskog jezika može znatno popraviti. Iz tog razloga je navedeni segment nastave uključen u kurs EAN na visokim školama.

- razvoj mirkoveština kompetentnog čitaoca, koje uključuje čitanje sa ciljem da se shvati osnovna ideja teksta, čitanje u svrhu pronalaženja određene informacije, hvatanje beležaka i pogađanje značenja nepoznatih reči;
- razumevanje akademskog predavanja i uspešno hvatanje beležaka;
- jasno izražavanje i argumentovano iznošenje mišljenja pri govoru i pisanju;
- pisanje jasnih paragrafa, kratkih eseja u kojima su mišljenja potkrepljena osnovnim istraživanjima;
- upotreba APA standarda i citata;

5. KURS POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA (zahteva nivo B1) može se održavati na nivou B1 ili B2 u zavisnosti od opšteg znanja studenata. Ishodi kursa:

- obavljanje pisane poslovne komunikacije: poslovna pisma, prezentacije, predlozi, ponude, sticanje veština verbalizacije podataka i vizuelne pismenosti;
- vođenje usmene komunikacije u poslovnom okruženju koristeći formalni i neformalni rečnik;
- predstavljanje firme u kojoj je ispitanik zaposlen („fiktivno“) i predstavljanje svog radnog mesta;
- pisanje biografije, propratnog pisma i snimanje CV videa;
- intervju za posao;
- vođenje telefonskih razgovora i konferencijskih razgovora gde se podrazumeva učešće nekoliko inostranih članova koji imaju zajednički zadatak;
- slušanje primera razgovora navedenih u prethodnoj tački u formi audio i audiovizuelnih sadržaja.

6. KURS ENGLESKOG JEZIK STRUKE (engl. *Professional English*) (zahteva nivo znanja B1) – može se održavati na nivou B1 ili B2 u zavisnosti od opšteg znanja studenata. Ishodi kursa:

- upotreba ciljnog stručnog vokabulara u kontekstu;
- diskutovanje, učestvovanje u debatama i diskusijama na stručne teme;
- razumevanje stručnih audio tekstova i hvatanje beležaka;
- upoznavanje sa žanrom dokumentacije za projekat i proizvod;
- upoznavanje sa žanrom izveštaja i uputstva za upotrebu proizvoda;
- pisanje skraćenih oblika navedenih žanrova;
- slušanje i/ili gledanje tutorijala i prezentacija sa naučnih konferencija;
- slušanje i/ili gledanje sadržaja koji opisuju neki proizvod ili aplikaciju;
- diskutovanje i usvajanje ključnog vokabulara u opisivanju novog proizvoda ili neke aplikacije;
- simuliranje rada na nekom projektu ili proizvodu (pisanje projekta, čitanje i pisanje dokumentacije za projekat/proizvod, razgovor pri radu na projektu/proizvodu i prezentovanje projekata i komunikacija sa publikom).

## IZBORNI

1. KURS OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA III (nivo B2) za studente koji su uspešno položili kurs opšteg engleskog jezika I, II i III ili za studente koji su na studije došli sa znanjem B1 i žele da unaprede svoje znanje.

## FAKULTATIVNE AKTIVNOSTI

1. **Klub filma** (engl. *Film Club*), **Čitalački klub** (engl. *Reading Club*), **Klub glume** (engl. *Drama Club*) ili **Klub muzike** (engl. *Music Club*);
2. **Imitacije konferencija** (engl. *Mock Conferences*);

Isti način rada kao kod predloga fakultativnih aktivnosti na fakultetima;

Ovaj način organizacije nastave omogućava da se ne stavljaju svi studenti u isti „koš“ čime su studenti usmereni na one kurseve koji su im zaista potrebni, takođe omogućava rad sa manjim brojem studenata u, po znanju, prilično homogenim grupama i najmanje dva kursa koja su posvećena samo studentima informacionih tehnologija i usmerena na ovladavanje znanjima i veštinama koja su im potrebna u budućim ciljnim profesionalnim situacijama na engleskom jeziku. U odnosu na postojeći broj kurseva ne postoji velika razlika sa obzirom da na departmanima informacionih tehnologija gde je istraživanje sprovedeno broj kurseva se kreće u rasponu od dva do četiri. Značajna razlika je u pozicioniranju nastave jezika struke na završne godine studija u okviru kojeg se posebno izdvaja kurs poslovne komunikacije. Takođe, značajno je istaći i uvođenje kursa za akademske namene gde je potrebno posebnu pažnju posvetiti veštinama za koje zaista nema dovoljno mesta u samo jednom ponuđenom kursu jezika struke.

Svaki od obaveznih kurseva, a moguće je i šire, trebalo bi da bude **hibridni kurs** (engl. *hybrid course*<sup>75</sup>) što znači da bi jedan deo kursa bio ponuđen studentima da ga samostalno prelaze u slobodno vreme uz pomoć izrađenih platformi za ovu svrhu, preko

---

<sup>75</sup> Drugi termin koji se još koristi na engleskom je *blended course*.

kojih bi profesor jezika mogao dobijati povratne informacije o napretku studenata. Za svaki hibridni kurs potrebno je izračunati koliko tačno časova nastave čine kontakt časovi, a koliko časova je predviđeno za samostalan rad studenata uz mogućnost konsultovanja i dobijanja povratnih informacija od strane profesora. Studenti su posebno istakli prednost audiovizuelnih sadržaja u nastavi, a i u samostalnom radu. Pored toga, potrebno je definisati i zadatke i obaveze studenata oba tipa nastave. Kvantitativni i kvalitativni podaci upućuju na izraženu potrebu za povećanjem broja časova engleskog jezika i semestara u kojima se nastava održava. Ukoliko se nastavni plan i program ne može opteretiti sa više časova i ukoliko se ne može angažovati više profesora, hibridni kursevi omogućavaju da se jedan deo predavanja i učenja prebaci na samostalan rad kod kuće uz organizovanje interaktivnih sadržaja koji omogućavaju razvoj sve četiri veštine u okviru različitih tipova kurseva engleskog jezika.

Iako je u ovom odeljku predložen okvir za organizaciju kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija, treba imati na umu da su informacione tehnologije nauka koja napreduje munjevitom brzinom te se u skladu sa tim menjaju i sadržaji koji studenti obrađuju u okviru stručnih predmeta što može direktno uticati na sadržaje koji se obrađuju i u okviru nastave jezika struke. Stoga se od profesora jezika struke očekuje da se na minimum svake dve do tri akademske godine konsultuje sa stručnjacima iz date discipline u vezi sa nastavnim planom i programom za jezik struke (engl. *negotiated syllabus*). Pored toga treba imati u vidu i znanje studenata engleskog jezika koje se usled sve ranije izloženosti engleskom jeziku u ranom detinjstvu poboljšava, tako da je moguće za nekoliko generacija očekivati populaciju studenta, sa znatno višim nivoom znanja, kojoj predstavljeni okvir neće odgovarati.

## 7.5. DALJI PRAVCI ISTRAŽIVANJA

Iako je istraživanje koje je izvršeno za potrebe ove disertacije uključilo tri izvora podataka i mešovite metode istraživanja i rezultiralo velikom količinom podataka, ipak je preostalo još nekoliko značajnih uglova iz kojih se nisu ispitale potrebe studenata informacionih tehnologija:

- Stručnjaci informacionih tehnologija zaposleni u firmama koje pružaju različite tipove usluga iz ove oblasti. Mogu se ispitati putem upitnika i intervjua, ali je metod koji je izrazito koristan, a prilično zapostavljen praćenje i posmatranje na radnom mestu (engl. *shadowing*) uz pregled sadržaja na engleskom jeziku koje ispitanici koriste u cilju informisanja i koje sami pišu u različite svrhe.
- Profesori jezika struke koji predaju jezik struke studentima informacionih tehnologija na departmanima na kojima je istraživanje sprovedeno, a i šire, svakako predstavljaju značajan izvor podataka.
- Ukoliko je u ovoj disertaciji predstavljen okvir za organizovanje kurseva engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija na nivou osnovnih akademskih studija, trebalo bi ispitati potrebe studenata, u vezi sa nastavom engleskog jezika, koji nastavljaju svoje studije upisujući dalje master i doktorske studije.

## LITERATURA

1. Abdygapparova, S., & Shershneva, T. Y. (2013). ESP in the Frame of the English Language Program. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 562-568). Niš: Elektronski fakultet.
2. ABET. (2008). *Engineering Change: A Study of the Impact of EC2000*. Baltimore: ABET.
3. Ajmi, H. (2013). On Acculturation and the Teaching of Scientific Terminology in ESP: A Case Study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 23-39 preuzeto 29.12.2012. sa [http://www.ijhssi.org/papers/v2\(3\)/version-5/E232339.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v2(3)/version-5/E232339.pdf).
4. Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. U J. A. Alderson, & A. H. Urquhart, *Reading in a foreign language* (str. 1-22). London: Longman.
5. Alderson, J., & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
6. AlFalley, I. (2004). The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer-assessment. *System*, 32(3), 407-425.
7. Allen, J., & Widdowson, H. G. (1974). Teaching the Communication Use of English. U R. Mackey, & J. D. Palmer, *English for Specific Purposes* (str. 56-57). London: Longman.
8. Allwright, R. (1982). Perceiving and persuing learner's needs. U M. Geddes, & G. Sturtridge, *Individualisation*. Oxford: Modern English Publications.
9. Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
10. Angen, M. J. (2000). Evaluating Interpretive Inquiry: Reviewing the Validity Debate and Opening the Dialogue. *Qualitative Health Research*, 10(3), 378-395.
11. Angouri, J. (2010). Using textbook and real-life data to teach turn-taking in business meetings. U N. Harwood, *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (str. 373-394). Cambridge: Cambridge Univeristy Press.
12. Anthony, L. (1997). English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different. *On-CUE*, 5(3), 9-10.
13. Antić, Z. (2009). Towards Uniformity in English for Medical Purposes: Evaluation and Design. *Srpski Arhiv Za Celokupno Lekarstvo*, 178(7-8), 454-474.



14. Archer , A. (2008). The place is suffering:Enabling dialogues between students' discourses and academic literacies conventions in engineering. *English for Specific Purposes*, 27(1), 255-266.
15. Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774-783.
16. Arsenijević, J. (2013). Project Work in ESP. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 270-279). Niš: Elektronski fakultet.
17. Arslan, A. (2008). *Implementing a Holistic Teaching in Modern ELT Classes: Using Technology and Integrating Four Skills*. Preuzeto 20. septembra 2013 sa [www.InsanBilimleri.com/en: http://mpr.ub.uni-muenchen.de/20707/](http://www.InsanBilimleri.com/en: http://mpr.ub.uni-muenchen.de/20707/)
18. Artemeva, N. (1998). The writing consultant as cultural interpreter:Bridging cultural perspectives on the genre of the periodic engineering report. *Technical Communication Quarterly*, 3, 285-299.
19. Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. U R. Tollefson, *Power and inequality in language education* (str. 9-23). Cambridge: Cambridge University Press.
20. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 16(1), 14-29.
21. Badger, I. (2012). Understanding English however it is spoken . *IATEFL Conference 2012* (str. video izvor na <https://www.youtube.com/watch?v=pEPs11bENdo>). Bristol, UK: Harper Collins Publishers.
22. Balenović, K. (2011). Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije. *Napredak*, 152(2), 189-209.
23. Bandur, V., & Potkotnjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
24. Barber, C. L. (1988). Episodes in ESP: A Source and Reference Book for the Development of English for Science And Technology. U J. M. Swales, *Some measurable characteristics of modern scientific prose* (str. 3-16). New York: Prentice Hall.
25. Barić, K., Breu, A., Cickovska , E., Čović-Filipović, A., Delić, G., Gjorgijeva , M., i drugi. (2004). *Okvirni kurikulum za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji*. Preuzeto 19. 05. 2014. sa [www.goethe.de: http://www.goethe.de/mmo/priv/6979899-STANDARD.pdf](http://www.goethe.de: http://www.goethe.de/mmo/priv/6979899-STANDARD.pdf)

26. Barnard, R., & Zemach, D. (2003). Materials for Specific Purposes. U B. Tomlinson, *Developing materials for Language Teaching* (str. 306-323). London: Continuum.
27. Barron, C. (1991). Material thoughts. ESP and culture. *English for Specific Purposes*, 10(3), 173-187.
28. Baruch, F. (1991). Value elicitation: Is there anything in there? *American Psychologist*, 46(8), 835-847.
29. Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *Regional English Language Council Journal*, 34, 672-694.
30. Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London and New York: Routledge.
31. Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
32. Baum, E. (2000). Engineering education in the United States of America - Criteria 2000. U Z. J. Pudlowski (Ur.), *Proceedings of 2nd Global Congress on Engineering Education* (str. 17-20). Wismar, Germany: Hochschule Wismar.
33. Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(14), 544-559.
34. Baynham, M. (2000). Academic writing in new and emergent discipline areas. U M. Lea, & B. Stierer, *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
35. Bayrakci, S., & Aslan, A. (2014). The Use of Social Media in Networking Sites in Language Learning. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 2005-2018). Sarajevo: International Burch University.
36. Bazerman, C. (1984). Modern evolution of the experimental report in physics: 1893 – 1980. *Social Studies in Science*, 14, 163-196.
37. Becker, L., & Leemans, P. (2000). VIL: A Visual Inter Lingua. U M. Yuzdani, & P. Barker, *Iconic Communication* (str. 126-142). Bristol: Iconic Communication.
38. Beder, S. (2000). Valuable skills learned from "basket weaving". *Engineers Australia*.

39. Bekleyen, N., & Hayta, F. (2014). Language Learning Strategies in a New Era: Do Mole Phones Help. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 1738-1745). Sarajevo: International Burch University.
40. Benaquisto, L. (2008). Codes and coding. U M. Lisa (Ur.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (str. 85-88). California, USA: Thousand Oaks, Sage Publications.
41. Benesch, S. (1996). Needs analysis and curriculum in EAP: an example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, 30(4), 723-38.
42. Benesch, S. (1999). Rights analysis: studying power relations in an academic setting. *English for Specific Purposes*, 18(4), 313-327.
43. Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics and practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
44. Bernard, R., & Zemach, D. (2003). Materials for specific purposes. U B. Tomlison, *Materials development in language teaching* (str. 307-323). Cambridge: Cambridge University Press.
45. Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programme: from theory to practice. U R. K. Johnson, *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
46. Berwick, R. F. (1988). *The effect of task variation in teacher-led groups on repair of English as a foreign language - unpublished doctoral dissertation*. Vancouver, Canada: University of British Columbia.
47. Bhatia, V. (2002). A generic view of academic discourse. U J. Flowerdew, *Academic discourse* (str. 21-39). Harlow: Longman.
48. Bilkić, M., & Osmanović, D. (2014). Frequency of English Language Use in BiH University Students and its Influence on Language Perceptions and Identity. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 1330-1342). Sarajevo: International Burch University.
49. Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded Theory*. London: Sage Publications.
50. Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75.
51. Blagojević, S. (2013). Novi akcenti u nastavi engleskog jezika za akademske potrebe na master studijama. U N. Silaški, & T. Đurović, *Aktuelne teme u nastavi*

- engleskog jezika nauke i struke u Srbiji - tematski zbornik* (str. 247-258). Beograd: Izdavačka delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu.
52. Blanche, P., & Merino, B. (1989). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39(3), 313-340.
  53. Bloom, B. S. (1956). *A Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
  54. Bloor, M., & Bloor, T. (1986). *Language for Specific Purposes: Practice and theory*. Dublin : Trinity College.
  55. Blue, G. (1988). Individualising academic writing tuition. U P. C. Robinson, *Academic writing: Process and product* (str. 95-99). London: Modern English Publications.
  56. Bogdanović, V., & Mirović, I. (2013). Texts with Known and Unknown Subjects and Related Exercises – A Case of Textbooks for English in Graphic Engineering. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 574-581). Niš: Elektronski fakultet .
  57. Bojović, M. (2013). *Značaj i razvoj komunikativne sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke - doktorska diertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
  58. Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Abington: Routlage.
  59. Boychuk Duchscher, J. E., & Morgan, D. (2004). Grounded theory: Reflections on emergence vs. forcing debate. *Journal of Advanced Nursing*, 48(6), 605-612.
  60. Braine, G. (1989). Writing in science and technology: An analysis of assignments from ten undergraduate courses. *English for Specific Purposes*, 8, 3-15.
  61. Brindley, G. (1989). *Assessing achievement in the learner-centred curriculum*. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
  62. Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*. London: Routledge .
  63. Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
  64. Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
  65. Brownell, J. L. (1986). *Building Active Listening Skills*. Prentice Hall College: New Jersey.

66. Bruce, I. (2011). *Theory and Concepts of English for Academic Purposes*. London: Palgrave Macmillan.
67. Brunton, M. W. (2009). An Evaluation of Students' Attitudes to the General English and Specific Components of Their Course: A Case Study of Hotel Employees in Chiang Mai in Thailand. *ESP world*, 8(4), 1-82 preuzeto 26.05.2014. sa [http://www.esp-world.info/Articles\\_25/ESP%20world%20study.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_25/ESP%20world%20study.pdf).
68. Bryant, A. (2002). Re-grounding Grounded Theory. *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 4(1), 25-42.
69. Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
70. Butler, Y., & Lee, J. (2006). On-task versus off-task self-assessment among Korean elementary school students studying English. *Modern Language Journal*, 90, 506-518.
71. Bytyqi, B. (2014). Syllabus Design and Materials Development in English for Public Administration and Political Sciences Course. *FLTAL 2014* (str. 396-404). Sarajevo: Burch University.
72. Candil, C. N., Bruton, J., & Leather, J. M. (1976). Doctors in casualty: Specialist course design from a database. *International Review of Applied Linguistics*, 14, 245-272.
73. Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Research*, 4, 5-16.
74. CEFR. (1991). *Education and Languages, Language Policy*. Preuzeto 17.06.2012. sa [The Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
75. Čepon, S. (2013). Non-Native Speakers of English at the General English Secondary/ Business. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 12-21). Niš: Elektronski fakultet, Univerzitet u Nišu.
76. Chambers, F. (1980). A Re-Evaluation of Needs Analysis. *English for Specific Purposes*, 1, 25-33.
77. Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. U B. Paltridge, & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 137). West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
78. Charmaz, C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, US: Sage Publications Ltd.

79. Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(6), 9-16.
80. Chmelikova , G., & Mironovova, E. (2013). E-Portfolio – an output of the English for Science and Technology course for PhD. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 295-298). Niš: Elektronski fakultet.
81. Christians, C. (2005). Ethics and Politics in Qualitative Research. U N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Urednici), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (str. 139-164). Thousands Oaks: Sage.
82. Ćirković-Miladinović, I. (2014). *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima - doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
83. Ćirković-Miladinović, I., Dabić, T., & Suzić , R. (2013). Developing a Website for EFL Writing Skills Improvements in University Teaching Context. *Uzdanica - časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, 10(2), 87-96.
84. Clark , M. C., & Sharf, B. F. (2007). The Dark Side of Truth(s): Ethical Dilemmas in Researching the Personel. *Qualitative Inquiry*, 13(3), 399-416.
85. Clark, J. (1989). *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
86. Clark, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 121-150.
87. Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading Academic English: Carrying Learners Across the Lexical Threshold. U J. Flowerdew, & A. Peacock, *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
88. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London and New York: Routlage/Falmer.
89. Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised non-native speakers of English. U J. Alderson, & A. H. Urquhart, *Reading in Foreign Language* (str. 122-138). London: Longman.
90. Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications Inc.
91. Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
92. Corder, P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

93. Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23, 195-205.
94. Coxhead, A. (2000). A new academic wordlist. *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 34, 213-238.
95. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting a mixed-method research*. London: Thousand Oaks, Sage Publications.
96. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Quantitative, Qualitative and Mixed-Method Research*. London: Sage Publications Ltd.
97. Crooks, G. (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.
98. Dabić, T. (2013). Analiza ciljne situacije u okviru veštine pisanja u nastavi engleskog jezika na departmanima informacionih tehnologija u Srbiji. (B. Radić-Bojanić, Ur.) *Metodički vidici*, 4, 163-182.
99. Dabić, T. (2014a). Listening - A Neglected Skill in ESP Courses at IT Departments in Serbia. U A. Akbarov (Ur.), *FLTAL '14 International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (str. 2088-2096). Sarajevo: International Burch University.
100. Dabić, T. (2014b). Stavovi i motivacija studenata informacionih tehnologija u Srbiji. *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika - tematski zbornik B. Radić-Bojanić (Ur.)*, 182-203.
101. Dabić, T., & Stojanov, Ž. (2013). Reflections on Some Validity and Ethical Issues in Mixed Methods Research on Investigating English Language Usage at IT Departments in Serbia. U B. Odažić (Ur.), *The 2nd International Conference on Applied Internet and Information Technologies* (str. 225-230). Zrenjanin: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin".
102. Dabić, T., & Stojanov, Ž. (2014). Techniques for Collecting Qualitative Field Data in Education Research: Example of Two Studies in Information Technology Field. U N. Njeguš (Ur.), *Međunarodna konferencija Univerziteta Singidunum Sinteza 2014 - Uticaj Interneta na poslovanje u Srbiji i svetu* (str. 362-367). Beograd: Univerzitet Singidunum.
103. Dabić, T., Ćirković-Miladinović, I., & Suzić, R. (2013). The Correlation of GE and ESP at IT Departments in Serbia. U N. Stojković (Ur.), *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 515-523). Niš: Elektronski fakultet.
104. Dabić, T., Suzić, R., & Ćirković-Miladinović, I. (2013). Analiza ciljnih situacija u nastavi engleskog jezika u okviru veštine govora na departmanima

- Informacionih tehnologija u Srbiji. U D. Branković, & M. Danilović (Ur.), *Tehnologija, informatika i obrazovanje, stanje i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektive - Zbornik radova*. 7, str. 657-672. Banja Luka: Filozofski fakultet u Banjoj Luci, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Novi Sad.
105. Dakhmouche, F. (2008). *Meeting Students' Needs: An Analysis of ESP Teaching at the Department of Computer Science - master rad*. Mentouri: Mentouri University, Faculty of Letters and Foreign Languages Department of English preuzeto 18.07.2014. sa <http://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/DAK991.pdf>.
106. Dannels, D. P. (2003). Teaching and learning design presentations in engineering: Contradictions between academic and workplace activity systems. *Journal of Business and Technical Communication*, 17, 139-169.
107. de Saint Leger, D. (2006). Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class. *Foreign Language Annals*, 42(1), 158-178.
108. Denzin, N. K. (1979). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
109. Diaz-Santos, G. (2000). Technothrillers and English for Science and Technology. *English for Specific Purposes*, 19(3), 221-236.
110. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 self: A Theoretical Overview. U Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Urednici), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 1-8 preuzeto 25.05.2014. sa <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-ushioda-dornyei-mm-17.pdf>). Bristol: Multilingual Matters.
111. Đorović, D. (2011). Veština čitanja i razvijanje vokabulara za specifične potrebe u nastavi jezika struke na univerzitetskom nivou. *Teme*, 35(3), 819-836.
112. Đorović, D., & Mirić, M. (2011). Jezicke potrebe studenata nefilološke orijentacije sagledane kroz iskustva nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 23-35.
113. Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
114. Dragoescu, A., & Stefanović, S. (2010). Quality improvement of ESP in mechanical engineering. *International Journal for Quality Research*, 4(3), 221-225 preuzeto 12.07.2014. sa <http://www.cqm.rs/2010/4iqc/pdf/006.pdf>.
115. Draucker, C. B., Martsoft, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical Sampling and Category Development in Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(1), 1137-1148.



116. Dudley-Evans, A. (1994). Genre Analysis: An Approach to Text Analysis for ESP. U M. Coulthard, *Advances in Written Text Analysis* (str. 219-228). London: Routledge.
117. Dudley-Evans, A. (1995). Common-core and specific approaches to the teaching of academic writing. U D. Belcher, & G. Braine (Urednici), *Academic Writing in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
118. Dudley-Evans, A., & Johns, T. (1981). A team-teaching approach to lecture comprehension. *The Teaching of Listening Comprehension (ELT Documents Specials)*, 30-46.
119. Dudley-Evans, T. (1987). Genre Analysis and ESP. *English Language Research Journal*, 1, 1-25.
120. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
121. Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
122. Đurić, M. (2006). The Relevance of Discourse Markers in the Discourse of Electrical Engineering. *Interkatedarska konferencija anglističkih katedri Niš 2006 – Zbornik radova* (str. 175-190). Niš: Niš, Filozofski fakultet.
123. Đurić, M. (2007). Multidimenzionalna analiza gustine akustičke energije nekih glasova u diskursu elektrotehnike u savremenom engleskom jeziku. *Philologia*, 75-86.
124. Đurić, M. (2008c). Relevance and Possession in the Discourse of Electrical Engineering. *Primenjena lingvistika*, 9, 55-67.
125. Đurić, M. (2009a). The Distribution of Discourse Connectives in the Discourse of Electrical Engineering. U J. Vučo (Ur.), *Jezuk struke- teorija i praksa* (str. 191-201). Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
126. Đurić, M. (2009b). Using Subtitles to Improve English Language Skills of Students of Electrical Engineering in the Process of Second Language Acquisition: Contextualized Language Learning Re-Visited. U A. Goldstein, & B. Golubović (Ur.), *Foreign Language Movies –Dubbing vs. Subtitling. Schriften zur Medienwissenschaft*. 22, str. 55-64. Hamburg: Fachverlag für wissenschaftliche.
127. Đurić, M. (2013). Take Off Technical English for Engineers. (N. Stojković, Ur.) *Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 1(1), 59-61.

128. Đurić, M. (2014). Non-canonical Compounds in the Discourse of Electrical Engineering. (N. Stojković, Ur.) *Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(1), 73-80.
129. Đurić, M., & Stojković, N. (2011). Increasing Motivation of Students of Electronics and Electrical Engineering by Spoken and Written Communications. *Jezik struke: teorija i praksa* (str. xxxx). Beograd: Filološki fakultet .
130. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
131. Elo, S., & Kynga, S. H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
132. Engineers Australia. (2008). *Program Accreditation*. preuzeto 24.07.2014. sa <http://www.engineersaustralia.org.au/about-us/program-accreditation>.
133. Erten, S. (2014). Use of Literature in ELT A Short Story Sample: A Version of the Adventures of Huckleberry Finn. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 1969-1976). Sarajevo: International Burch University.
134. eSkills Corporation. (2013). *The Next Generation of Skills Assessment*. Preuzeto 01. 07. 2013. sa eSkills: <https://www.eskill.com/pre-employment-skills-testing/>
135. Ewer, J., & Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Longman.
136. Far, M. M. (2008). On Relationship between ESP and EGP. *English for Specific Purposes World*, 7(1 ), 1-11.
137. Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 1(75), 173-180.
138. Field, J. (1988). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
139. Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
140. Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
141. Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.
142. Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. U B. Paltridge, & S. Starfield (Urednici), *The Handbook of English for Specific Purposes*.

143. Francetić, I., & Ostroški Anić, A. (2013). Plain English in Plane English: Analysing User Needs. (I. Lakić, & N. Kostić, Urednici) *Kroz jezike i kulture - zbornik radova*, 471-479.
144. Freebody, P., & Anderson, R. C. (1981). *Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension. Technical Report No.225*. Urbana IL: University of Illinois Center for Study of Reading.
145. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
146. Gak, D. (2013). Significance of Pragmatic Competence for Business English Learners. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 321-328). Niš: Elektronski fakultet.
147. Gillet, A. (1999.). *English for Academic Purposes*. Preuzeto 2009 sa UEAFAFAP: <http://www.uefap.com/>
148. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
149. Gordon, L. (2008). Writing and good language learners. U C. Griffiths, *Lessons from Good Language Learners* (str. 244-254). Cambridge: Cambridge University Press.
150. Green, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Design. *Educational and Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-74.
151. Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
152. Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
153. Grünwald, N. (1999). Quo vadis German engineering education. *Asia-Pacific Forum on Engineering Technology Education*, (str. 371-374). Sydney, Australia.
154. Hafizoah, K., & Fatimah, A. (2010). English Communicative Events and Skills Needed at the Workplace: Feedback from the Industry. *English for Specific Purposes*, 29(3), 168-182.
155. Halliday, M. K. (1993). On the language of physical science. U M. K. Halliday, & J. R. Martin, *Writing Science* (str. 54-68). London: The Falmer Press.
156. Halliday, M., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman.

157. Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan D, & Gerot, L. (1992). *English for Social Purposes: A Handbook for Teachers of Adult Literacy*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.
158. Harrabi, A. (2010). Tunisian science and technology students' perceptions of ESP courses: a step towards a program design. *English for Specific Purposes World*, 29(9), 1-20 preuzeto 18.03.2013. sa [http://www.esp-world.info/articles\\_29/science.pdf](http://www.esp-world.info/articles_29/science.pdf).
159. Herbert, A. J. (1965). *The Structure of Technical English*. London: Longman.
160. Herron, C., Morris, M., Secules, T., & Curtis, L. (1995). A comparison study of the effects of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom. *The French Review*, 68, 775-795.
161. Holliday, A., & Cook, T. (1982). An ecological approach to ESP. *Issue in ESP*, 5, 123-43.
162. Holme, R. (1996). *ESP Ideas*. Harlow, Essex: Longman.
163. Howell Smith, M. C., Garrett, A. L., & Weissinger, E. (2011). It's Not What You Think: A Theory for Understanding the Lack of Interest among Domestic Students in the Engineering PhD. *Proceedings of the 41st ASEE/IEEE Frontiers in Education*, (str. 111-116). Rapid City, US.
164. Hutchinson, T. (1991). *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
165. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Special Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
166. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
167. Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
168. Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
169. Ignjačević, A. (2004). Engleski jezik u obrazovnoj politici Srbije- doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
170. Ignjačević, A. (2008). Specifičnosti nastave stranog jezika struke. *Nastava i vaspitanje*(4), 150-156.
171. Ignjačević, A. (2012). Strani jezici i univerzitet: strategije i nedoumice. (B. Dimitrijević, Ur.) *Filologija i univerzitet - tematski zbornik Nauka i savremeni*

univerzitet, 693-706 preuzeto 28.05. 2014. sa  
file:///C:/Users/Win7/Downloads/58.\_YYYYYYY\_YYYYYYYY%20(1).pdf.

172. Ignjačević, A., & Brdarski, M. (2006). Strani jezik struke i univerzitet. *Primenjenja lingvistika*, 7, 153-160.
173. Ivanova, L. I. (2013). Development of Professionally Relevant Skills (interdisciplinary approach). *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 591-595). Niš: Elektronski fakultet.
174. Jackson, L., Mayer, W., & Parkinson, J. (2006). The writing tasks and reading assigned to undergraduate science students. *English for Specific Purposes*, 25, 260-281.
175. Jasser, A.-J. A. (1999). *Correlational analysis of students' performance on ESP and GE - doktorska disertacija*. Suad: College of Languages and Translation, King Suad University .
176. Jelić, G. (2010). *Razvijanje veštine pisanja akademskog pisanja u nastavi engleskog jezika za tehničke nauke - magistarski rad* . Beograd: Filološki fakultet.
177. Jelovčić, I. (2010). Strani jezik struke - analiza stavova studenata. *Metodika stranih jezika/Glotodidaktika*, 11(1), 45-55.
178. Jensen, H. P. (2000). Strategic planning for the education process in the next century. *Global Journal of Engineering Education*, 4(1), 35-42.
179. Jerković, J. (2009). Academic Writing - ESP & EGP Students skills and needs. *Jezik struke: teorija i praksa, zbornik radova*, 320-328.
180. Jerković, J. (2010). *Veštine pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima - doktorska disertacija*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
181. Johns, A. M. (2013). The History of English for Specific Purposes. U B. Paltridge, & S. Starfield., *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 5-30). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
182. Johns, T. F., & Dudley-Evans, A. (1988). An experiment in team teaching overseas students of Transportation and Plant Biology. U J. Swales, *Episodes in ESP* (str. 137-156). London: Prentice Hall.
183. Johns, T., & Davies, F. (1983). Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*, 1(1), 1-9.

184. Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.
185. Jones, K. V. (1996). Assessment of communication skills: ratings of videotaped behaviour samples. *Australian Communication Conference*, (str. 67-74). Melbourne, Australia.
186. Jordan, R. R. (1996). Reviews: A quick guide. Books for study skills/EAP. *Modern English Teacher*, 5(4), 72-76.
187. Jordan, R. (1977). Identification of problems and needs: a student profile. U A. P. Cowie, & J. B. Heaton, *English for Academic Purposes*. University of Reading: BAAL/SELMOUS.
188. Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
189. Jovanović, D. (2012). Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog. *Komunikacija i kultura online*, III(3), 89-101.
190. Kabalin Borenić, V. (2013). *Motivacija i učenje engleskog u studiju nefilološke struke - doktorska disertacija*. Zadar: Europski studiji: Jezici i kulture u dodiru, Sveučilište u Zadru.
191. Kareva, V. (2014). Students' Communicative Competence and Language Program Evaluation . *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 2130-2138). Sarajevo: International Burch University.
192. Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29, 168-182.
193. Kawai, Y. (2008). Speaking and Good Language Learners. U C. Griffiths, & C. Griffiths (Ur.), *Lessons from Good Language Learners* (str. 218-231). Cambridge: Cambridge University Press.
194. Keane, A., & Gibson, I. S. (1999). Communication trends in engineering firms: implications for undergraduate engineering courses. *International Journal of Engineering Education*, 15(2), 115-121.
195. Kim, M. (2006). Academic oral communication needs of East Asian international in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, 25, 479-489.

196. Kitanovska-Kimovska, S. (2013). How to Improve Writing among Students of Computer Science: A Case Study. *How to Improve Writing among Students of Computer Science: A Case Study* (str. 513-514). Niš: Elektronski fakultet.
197. Kline, J. A. (1996). *Listening Effectively*. Alabama: Air University Press.
198. Knežević, L. (2011). Veština usmenog izlaganja u nastavi jezika struke - najčešće poteškoće studenata. *Druga međunarodna konferencija. Jezik struke: izazovi i perspektive* (str. 241-245). Beograd: Filozofski fakultet.
199. Knežević, L. (2012). Kognitivne i metakognitivne strategije u funkciji bolje organizacije usmenih izlaganja studenata. (B. R. Bojanić, Ur.) *Strategije stilovi u nastavi engleskog jezika - tematski zbornik*, str. 59-73.
200. Koro-Ljungberg, M. (2010). Validity, responsibility, and aporia. *Quality Inquiry*, 603-610.
201. Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon.
202. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
203. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
204. Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
205. Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London : Sage.
206. Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
207. Lazović, V. (2010). Stavovi studenata anglistike prema nastavi engleskog jezika u srednjim školama. *Pedagoška stvarnost LVI*, 3(4), 270-277.
208. Lea, M. R., & Street, B. V. (2000). *Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach*. Preuzeto 25.04.2013. sa <http://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>
209. Lea, M., & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. U C. N. Candlin , & K. Hyland (Urednici), *Writing: texts, processes and practices*. Harlow: Pearson.
210. Legutke, M., & Thomas, H. (1993). *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.

211. Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood: NJ: Ablex.
212. Leventhal, L., & Mynatt, B. (1987). Components of typical undergraduate software engineering course: Results from a survey. *IEEE Transactions on Software Engineering SE*, 13(11), 1193-1199.
213. Leventhal, L., & Mynatt, B. (1987). Components of typical undergraduate software engineering courses: Results from a survey. *IEEE Transactions on Software Engineering SE*, 13(11), 1193-1199.
214. Liermann-Zeljak, Y., & Ferčec, I. (2013). The Importance of English in the Education of Electrical Engineers. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 524-533). Niš: Elektronski fakultet.
215. Lin, N. (1976). *Foundations of Social Research*. New York: McGraw-Hill.
216. Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. U K. Hylstenstam, & M. Pienemann (Urednici), *Modelling and assessing second language acquisition* (str. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.
217. Long, M. (2005). A rationale for needs analysis research. *Second Language Needs Analysis*, str. 1-18.
218. Long, M. H., & Crooks, G. (1992). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
219. Love, A. (1991). Process and product in geology: an investigation of some discourse features of two introductory textbooks. *English for Specific Purposes*, 10, 89-109.
220. Lynch, A. (1983). *Study Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
221. Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
222. Maltez, K. (2013). The effect of strategy instruction on listening comprehension examined through audio and video input. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 255-263). Niš: Elektronski fakultet.
223. Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. New York: Cambridge University Press.
224. Marković, V. (2004). *English in Civil Engineering*. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
225. Marković, V. (2010). English for medical purposes: student-centered approach. *Pedagoška stvarnost*, 56(1-2), 91-98.



226. Marković, V., & Marošan, Z. (2011). Analiza jezičke kompetencije i potreba studenata medicine, stomatologije i zdravstvene njege u nastavi engleskog kao jezika medicinske struke. *Medicinski Pregled*, 1(2), 21-24.
227. Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
228. Martelj, D. (2011). Strani jezici struke u reformisanim programima višeškolskog stručnog obrazovanja u Sloveniji. *Jezik struke: izazovi i perspektive* (str. 361-369). Beograd: Filozofski fakultet.
229. Masanori, Y., Satoshi, K., Noriko, S., Takafumi, U., Katsusuke, S., Etsuji, Y., i drugi. (2011). Development and Evaluation of English Listening Study Materials for Business People Who Use Mobile Phones. *CALICO Journal*, 29(1), 44-66.
230. Maslow, A. (1962). *The Psychology of Science*. New York: Maurice Basset Publishing.
231. Master, P. (2005). Research in English for Specific Purposes. U E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (str. 99-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
232. Master, P. (1997). ESP teacher education in the USA. U R. Howard, & G. Brown, *Teacher Education for LSP* (str. 22-40). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
233. Matic, D., & Matic Bilić, M. (2008). English at Croatian universities: luxury or necessity? *Maribor International Review*, 1(1), 1-13 preuzeto 30.06.2014. sa [http://events.ff.uni-mb.si/mir/files/2008/MaticBilic-English\\_at\\_Croatian\\_universities.pdf](http://events.ff.uni-mb.si/mir/files/2008/MaticBilic-English_at_Croatian_universities.pdf).
234. Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Research Approach (Applied Social Research Methods)*. Los Angeles: Sage Publications.
235. McDonough, J. (2010). English for specific purposes: A survey review of current materials. *ELT Journal*, 64, 462-477.
236. Međedović, B., Skorupan, S., & Letić, J. (2013). An Overview of Business English Courses Development at the Faculty of Economics in Brčko: Past, Present and Future Tendencies. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 329-337). Niš: Elektronski fakultet.
237. Miles, M. B. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 590-601.

238. Mirić, M., & Đorović, D. (2013). Jezik struke na univerzitetu: stavovi nastavnika stručnih predmeta. (I. Lakić, & N. Kostić, Urednici) *Kroz jezike i kulture - zbornik radova*, 481-489.
239. Mirković, A. (1956). *Farmaceutski fakultet Univerziteta u Beogradu 1945-1955*. Beograd: Prosveta.
240. Mirović, I., & Bogdanović, V. (2008). *Engleski jezik 2 za grafičko inženjerstvo i dizajn*. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
241. Mišić Ilić, B. (2011). Nastava jezika struke kao sinergija znanja jezika i struke: jedan primer iz nastavne prakse. *Teme*, 35(3), 875- 887 preuzeto 16.07.2014. sa <http://teme.junis.ni.ac.rs/teme3-2011/teme%203-2011-11.pdf>.
242. Miškulin-Čubrić, D. (2002). Istraživanje stavova i motivacije za učenje stranih jezika na Fakultetu za turistički i hotelski menadžment Opatija. *Primjenjena lingvistika u Hrvatskoj-izazovi na početku 21.stoljeća*, 357-370.
243. Mohan, B. (1986). *Content-based language instruction*. Reading, MA: Addison-Wesley.
244. Morgan, D. (1998). Practical strategies for combining quantitative and qualitative methods. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.
245. Morrison, K. (1993). *Planning and Accomplishing School-centered Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
246. Mort Pamela, Drury, H., Calvo, R. A., Skinner, I., McEwan, A., Levy, D., i drugi. (2012). An Online Writing Centre for Engineering Students. *8th Interenational CDIO Conference* (str. preuzeto 15.07. 2014. sa <http://sydney.edu.au/engineering/latte/docs/12-CDIO-MortDruryCalvo.pdf>). Brisbane: Queensland University of Technology.
247. Muijs, D. (2004). *Doing quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.
248. Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
249. Nagai, M. (2013). Critical Thinking Approach to Teaching English for Engineering. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 660-666). Niš: Elektronski fakultet.
250. Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharple, M. (2004). *Literature review in mobile technologies*. Bristol, UK: NESTA Futurelab.
251. Nakata, Y. (1995). New goals for Japanese learners of English. *The Language Teacher*, 19(5), 17-20.

252. Nation, I. (1984). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
253. Nigoević, M., Pejić, K., & Pejić, T. (2014). Using Film Subtitles in FLT in Croatian. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 1311-1318). Sarajevo: International Burch University.
254. Nikolić, D. (1970). *Pedeset godina Poljoprivrednog fakulteta 1919/20-1969/70*. Beograd: Poljoprivredni fakultet.
255. Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. U Z. Dornyei, *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (str. 97-136). Oxford: Blackwell.
256. Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
257. Nunan, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
258. Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
259. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
260. Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
261. Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
262. O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: Sage Publications Ltd.
263. Olsen, L., & Huckin, T. (1990). Point driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, 33, 33-47.
264. Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 6(1), 48-63.
265. Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.
266. Oxford, R. (2001). Integrating Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, 6(1).

267. Ozola, I. (2013). Using Audio Materials for ESP Vocabulary Acquisition. U N. Stojković (Ur.), *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 22-27). Niš: Elektronski fakultet.
268. Paltridge, B., & Starfield, S. (Urednici). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Inc.
269. Parkinson, J. (2000). Acquiring scientific literacy through content and genre: A theme-based language course for science students. *English for Specific Purposes*, 19, 369-387.
270. Parkinson, J. (2013). English for Science and Technology. U B. Paltridge , & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (str. 162-180). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Inc.
271. Parodi, G. (2009). University genres in disciplinary domains. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* , 25, 401-426.
272. Parry, K. W. (1998). Grounded theory and social process: A new direction for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 9, 85-160.
273. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage.
274. Pérez-Llantada Auría, C. (2001). Desingning New Genres Identities in Scientific and Technical Discourse: Cognitive, Social and Pedagogical Implications. *Journal of English Studies*, 3(2), 251-263.
275. Peterson, E. (2009). How to become a (more) successful learner. Needs analysis questionnaire hand-out. *43rd Annual Conference*. Cardiff.
276. Pētersone, A., & Ozola, I. (2013). Undergraduate Engineering Students' Perception of Framework of ESP Courses at University Curriculum. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 786-793). Niš: Elektronski fakultet.
277. Petter, C. (2007). *Needs Analysis Comparative Report - including Country Reports on the Needs of IT-Students and IT-Professionals* . Austria: Education and Culture preuzeto 02.07.2014. sa <http://www.english-it.eu/uploads/wp1/EIT%20-%20NA%20Report%20proofread.pdf>.
278. Pinter, V. (1995). Stavovi studenata Veterinarskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u vezi s učenjem engleskog jezika na fakultetu i njihovi razlozi za biranje ovog kolegija. *Strani jezici XXIV*, 3(4), 114-122.
279. Polack-Wahl, J. A. (2000). It is time to stand up and communicate. *30th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, (str. 16-21). Kansas City, USA.

280. Porcaro, J. W. (2013). Teaching English for Science and Technology: An Approach for Reading with Engineering English. *English Teaching Forum*, 2, 32-38 preuzeto 24.06.2014. sa [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/51\\_2\\_6\\_porcaro.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_2_6_porcaro.pdf).
281. Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives*. London: Corwin Sage Company.
282. Prior, L. E. (2003). *Using documents in social research*. London: Sage.
283. Pudlowski, Z. J. (1993). Visual Communication via Drawings and Diagrams. U Z. J. Pudlowski, *An Aptitude Test and Associated Research on Basic Electrical Circuits* (str. 75-91). Sidney: Electrical Engineering Research Group.
284. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, S., & Svartik, J. (1972). *A grammar of contemporary English*. London: Longman.
285. Radić-Bojanić, B. (2012). *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti - tematski zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Novi Sad.
286. Radivojević, Z., & Cvetanović, M. (2012). *Praktikum iz poslovne komunikacije i prezentacije*. Beograd: Elektrotehnički fakultet preuzeto 04.07.2013. sa <http://p:/rti.etf.bg.ac.rs./rti/ir3ppk/>.
287. Raič, A. (2005). *Uvod u metode istraživanja i statističku analizu*. Beograd.
288. Raimes, A. (1991). Instructional balance: from theories to practices in the teaching of writing. U J. Alatis (Ur.), *Georgetown University roundtable on language and linguistics*. (str. 238-249). Washington DC: Georgetown University Press.
289. Ramani, E., Chacko, T., Singh, S. J., & Glendinning, E. H. (1988). An ethnographic approach to syllabus design: A case study of the Indian Institute of Science, Bangalore. *The ESP Journal*, 7(1), 81-90.
290. Reimer, M. J. (2007). Communication Skills for the 21st Century Engineer. *Global Journal of Engineering Education*, 11(1), 89-100.
291. Reinhart, S. (2002). *Giving Academic Presentation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
292. Richards, C. J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
293. Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-239.
294. Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

295. Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
296. Richterich, R. (1984). *Case Studies in Identifying Learning Needs*. New Jersey: Prentice Hall.
297. Robinson, P. (1989). An overview of English for specific purposes. U H. Coleman, & H. Coleman (Ur.), *Working with language: A multidisciplinary consideration of language use in work contexts* (str. 395-428). Berlin: Mouton de Gruyter.
298. Robinson, P. (1991). *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
299. Robinson, P., Strong, G., Whittle, J., & Nobe, S. (2001). The development of EAP oral discussion ability. U J. Flowerdew, & M. Peacock, *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (str. 347-359). Cambridge: Cambridge University Press.
300. Rodgers, J. (1969). *Freedom to Learn*. London: Meril.
301. Rogerson - Revell, P. (2007). Using English for international purposes: A European case study. *English for Specific Purposes*, 26, 103-120.
302. Roschelle, J. (2003). Keynote paper: Unlocking the learning value of wireless mobile devices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 260-272.
303. Ross, J. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical. Practical assessment, research and evaluation*, 11(10), 1-13.
304. Roulston, J. D., & Black, R. W. (1992). Educating engineers: what's happening to communication? *Proc. 4th Annual Convention and Conference Australian Association of Engineering Education* (str. 190-193). Brisbane: Australia.
305. Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quaterly*, 9(1), 41-51.
306. Šafran, J. (2005). Engleski jezik za posebne namene. *Pedagoška stvarnost*, 51(9-10), 738-747.
307. Šafran, J. (2008). Učenje engleskog jezika za posebne namene na gradivu stručnih predmeta. *Pedagoška stvarnost*, 54(7-8), 716-729.
308. Šafran, J. (2009). Students' Communicative Competence. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 180-194.
309. Šafran, J. (2010). Nastava engleskog jezika za studente inženjerskog menadžmenta i industrijskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 191-210.

310. Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: what it is and how to begin. *Research in Nursing and Health*, 18, 371-375.
311. Savić, V. (2011). Towards a Learner-Centered Syllabus of English for Specific Purposes. *Uzdanica*, VIII(1), 95-107.
312. Savić, V. (2013). Challenges of Developing ESP Materials. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 747-757). Niš: Elektronski fakultet.
313. Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18, 199-219.
314. Schramm, K. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process: research and teaching perspectives. *Babylonia*, 3, 25-30.
315. Schramm, K. (2008). Reading and good language learners. U C. Griffiths, & C. Griffiths (Ur.), *Lessons from Good Language Learners* (str. 231-244). Cambridge: Cambridge University Press.
316. Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. , 2(1), 146-154. *Nawa Journal of Communication*, 2(1), 146-154.
317. Schurr, S., Thomason, J., & Thomason, M. (1995). *Teaching at the middle level: A professional's handbook*. D.C.Heath: Lexington, MA.
318. Scollon, R., & Scollon, S. W. (1994). *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
319. Seat, E., & Lord, S. M. (2013). Enabling Effective Engineering Teams: A Program for Teaching Interaction Skills. *Journal of Engineering Education*, 88(4), 385-390.
320. Seibold, D. R., & Mayers, R. A. (1985). Co-participants perceptions of information-gathering interviews: Implications for teaching interview skills. *Communication Education*, 34(2), 106-118.
321. Selinger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
322. Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and Language for specialized purposes. *IRAL*, XVII(3), 189-215.
323. Selinker, L., Trimble, M. T., & Trimble, L. (1978). Rhetorical Functions - shifts in ESP discourse. *TESOL Quarterly*, 12(3), 311-320.
324. Shershneva, T. Y., & Abdygapparova, S. K. (2013). Professional English Priorities and Focus. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 607-611). Niš: Elektronski fakultet.

325. Silaški, N. (2012). Mudl kao platforma za učenje engleskog jezika struke. U B. Radić-Bojanić, *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti - tematski zbornik* (str. 69-84). Novi Sad: Filozofski fakultet, Novi Sad.
326. Smith, R. W. (1975). *Strategies of Social Research: the Methodological Imagination*. London: Prentice Hall.
327. Snytnikova, N. I. (2013). Medical Scientific Conference at an English Lesson. How it Helps to Develop Communicative Competence. *Medical Scientific Conference at an English Lesson. How it Helps to Develop Communicative Competence* (str. 485-492). Niš: Elektronski fakultet.
328. Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? *TESOL Quarterly*, 22(1), 29-52.
329. Stanojević Gocić, M. (2011). Komunikativni pristup i komunikativne potrebe studenata tehničkih nauka. (S. Trajković, Ur.) *Zbornik radova Građevinsko-arhitektonskog fakulteta*(27), 125-131 preuzeto 15.06.2014. sa file:///C:/Users/Win7/Downloads/Zbornik%20radova%20GAFa%20broj%2027.pdf.
330. Stanojević Gocić, M. (2012). Smernice u nastavi engleskog jezika namenjenoj budućim inženjerima. *Zbornik radova Građevinsko-arhitektonskog fakulteta*(26), 130-137 preuzeto 15.07.2014. sa <http://www.scribd.com/doc/193279165/Zbornik-Radova-GAF-a-Broj-26>.
331. Starks, D., & Paltridge, B. (1996). A note on using sociolinguistic methods to study non-native attitudes towards English. *World Englishes*, 15(2), 217-224.
332. Stefanowicz-Kocoł, A. (2013). Motivating ESP Learners in a Hybrid Course. *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 539-548). Niš: Elektronski fakultet.
333. Stojković, N. (2005). *Written and Spoken Communications in English for Science and Technology*. Niš: Faculty of Electronic Engineering, University of Niš.
334. Stojković, N. (2008). 'Possibilities and Justifications for Communicating Cultural Issues in Teaching English for Science and Technology'. *Education Landscapes in the 21st Century: Cross-cultural Challenges and Multi-disciplinary Perspectives*, 179-188.
335. Stojković, N., & Đurić, M. (2011). Increasing Motivation of Students of Electronics and Electrical Engineering by Means of Spoken and Written Communications. *Teme*, 847-858.



336. Stojković, N., & Đurić, M. (2011). Specifics of an Academic English Course Development in at the Faculty of Electronic Engineering in Niš and Electric Engineering in Belgrade. *Teme*, XXXV(3), 847-858 preuzeto 12.01.2013. sa <http://teme.junis.ni.ac.rs/teme3-2011/teme%203-2011-09.pdf>.
337. Strauss, A. L. (1967). *Qualitative analysis for social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
338. Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
339. Stretton, M. (2012). *Edexcel Level 2 NVQ Diploma in Performing Engineering Operations (QCF) - Specifications*. Pearson Education Limited preuzeto sa 29.07.2014. sa <http://pearsonwbl.edexcel.com/migrationdocuments/QCF%20competencebased%20qualifications/N025373-L2-NVQ-Dip-in-Performing-Engineering-Operations-QCF.pdf>.
340. Swain, M. (1985). Communicative Competence: some roles of comprehensible input andcomprehensible output in its development. U S. Gass , & C. Madden (Urednici), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
341. Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. London: Nelson.
342. Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
343. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
344. Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
345. Sysoyev, P. (1999). Principles of teaching English for Specific Purposes in Russia. *English for Specific Purposes - Russia*, 11, 13-15.
346. Tan, J. (2010). Grounded theory in practice: issues and discussion for new qualitative researchers. *Journal of Documentation*, 66(1), 93-112.
347. Tarone , E., Dwyer, S., Gillette, S., & Icke, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journals. *The ESP Journal*, 1(2), 123-140.
348. Thurmond, V. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 254-256 .

349. Točanac, D. (1990). Učenje jezika u SFRJ Jugoslaviji. *Prva konferencija "Živi jezici": učenje/nastava jezika- komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika*, (str. 5-16).
350. Tsao, C. H. (2011). English for specific purposes in EFL context: A study of student and faculty perceptions. *The Asian ESP Journal*, 7(2), 125-149.
351. Turner, J. (1996). Between the discourse of language and the language of discourse: the contested space of EAP. *Knowledge and Discourse Conference*. Hong Kong.
352. Udovičić, M., Baždarić, K., Bilić-Zulle, L., & Petrovečki, M. (2007). Šta treba znati kada izračunavamo koeficijent korelacije? *Biochemia Medica*, 17(1), 10-15.
353. Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
354. Vickers, C. (2007). Second language socialization through team interaction and computer engineering students. *The Modern Language Journal*, 91, 621-640.
355. Vučen, N. (2014). ESP Curriculum at the University Level. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic "Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence"* (str. 1731-1736). Sarajevo: International Burch University.
356. Vuković-Vojnović, D., & Mrkšić, L. (2000). Analiza potreba kao značajan izvor podataka u nastavi stranog stručnog jezika. *Primenjena lingvistika*(1), 70-74.
357. Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society*, 79-91.
358. Waggoner, M. (1984). The new technologies versus the lecture tradition in higher education: is change possible? *Educational technology*, 24(3), 7-12.
359. West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman.
360. West, R. (1994). Needs analysis in teaching. *Language Teaching*, 27, 1-19.
361. West, R. (1998). ESP - state of the art. *CELSE, Networking for ESP*. Switzerland: The University of Manchester.
362. White, G. (2008). Listening and Good Language Learners. U C. Griffiths (Ur.), *Lessons form Good Language Learners* (str. 208-217). Cambridge: Cambridge University Press.
363. Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

364. Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
365. Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of ‘validity’ in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 3, 3-4.
366. Yang, A. (2002). Science fiction in EFL class. *Culture and Curriculum*, 50(1), 50-60.
367. Zamel, V. (1993). Questioning academic discourse. *College ESL*, 3, 28-39.
368. Živković, S., & Stojković, N. (2012). *English for Students of Information and Communication Technologies*. Niš: Faculty of Electronic Engineering, University of Niš.
369. Zuraw, C. J. (2014). Implementing a Listening and Speaking Curriculum in a Linguistically Homogenous English for Academic Purposes Program. *4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistic “Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistics Competence”* (str. 460-467). Sarajevo: International Burch University.

# DODATAK 1. UPITNIK ZA STUDENTE

## UPITNIK O POTREBAMA STUDENATA INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI

*Cilj upitnika: je da ispita potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika radi obezbeđivanja kvalitnije nastave engleskog jezika u univerzitetskoj nastavi koja ima za cilj da adekvatno pripremi studente za njihov budući poziv.*

Molim Vas da zaokružite i dopunite sledeća pitanja. Hvala!

1. **Pol**      a) M    b) Ž
  
2. **Godine starosti:** a) 19-25    b) 26-35    c) 36-45    d) 46 i više
  
3. **Trenutna angažovanost:**    a) studiram    b) studiram i zaposlen
  
4. **Student sam**    fakulteta/više škole : .....  
mesto: .....  
smer: .....  
godina studija: a) I                  b) II                  c) III                  d) IV
  
5. **Učio/la sam engleski jezik:** (moguće je zaokružiti više opcija)  
a) u osnovnoj i srednjoj školi                                  b) na fakultetu  
c) samo u osnovnoj školi    d) privatno  
e) samo u srednjoj školi    f) samostalno
  
6. **Bitno mi je da dobro znam engleski jezik da bih mogao da proširujem svoje znanje iz stručnih predmeta.**  
a) tačno                  b) delimično tačno                  c) netačno
  
7. **Kada je u pitanju moje znanje engleskog jezika trebalo bi da dodatno radim na sledećim oblastima** (moguće je zaokružiti više opcija):  
a) gramatika    b) proširivanje vokabulara  
c) usmeno izražavanje    d) pismeno izražavanje  
e) slušanje i razumevanje    f) čitanje i razumevanje
  
8. **Engleski jezik trenutno najviše koristim da bih uradio/la sledeće**(moguće je zaokružiti više opcija):  
a) slanje mejla    d) Facebook, Skype, ICQ i sl.  
b) domaći zadaci    e) filmovi i muzika  
c) čitanje stručne literature    f) igranje igrica
  
9. **Konkretno situacije u kojima ću verovatno koristiti engleski jezik kada se zaposlim su** (moguće je zaokružiti više opcija):  
a) slanje mejla    b) izrada projekata  
c) čitanje stručne literature    d) telefonski razgovori  
e) programiranje    f) poslovni razgovori/sastanci  
g) priprema nastave    h) čitanje uputstva o proizvodima
  
10. **Studenti smera Informacionih tehnologija bi trebalo da engleski jezik uče tokom sledećih semestara** (moguće je zaokružiti više opcija):

na fakultetu			na višoj školi		
a) I	b) II	c) III	a) I	b) II	
d) IV	e) V	f) VI	c) III	d) IV	
g) VII	h) VIII	i) IX	e) V	f) VI	

Deo upitnika koji sledi bavi se ispitivanjem mikroveština u okviru četiri glavne makroveštine: pisanja, govora, čitanja i slušanja. Potrebno je da za svaku mikroveštinu na osnovu svog znanja, iskustva i mišljenja odštikirate, ili stavite krstić u polje koje smatrate najadekvatnijim i to u okviru dva segmenta: *koliko Vam je bitno da znate da izvedete navedene zadatke na engleskom jeziku* (leva kolona) i *koliko dobro izvodite navedene zadatke na engleskom jeziku* (desna kolona). Pogledajte urađen primer:

		✓		odgovora na ispitna pitanja		✓	
--	--	---	--	-----------------------------	--	---	--

VEŠTINE PISANJA								
Koliko Vam je bitno da znate da izvedete sledeće zadatke na engleskom jeziku?				<i>PISANJE</i>	Koliko dobro izvodite sledeće zadatke na engleskom jeziku?			
nebitno	prilično bitno	veoma bitno	neophodno		uopšte ne umem	ne dobro	prilično dobro	veoma dobro
				odgovora na ispitna pitanja				
				sažetka i bibliografije				
				pisanje mejlova				
				pisanje sastava				
				pisanje vežbi u radnoj svesci				
				hvatanje beleški na predavanjima				
				organizovanje i planiranje pisanja				
				evaluacionog izveštaja				
				parafraziranje tuđih ideja				

VEŠTINE GOVORA								
Koliko Vam je bitno da znate da izvedete sledeće zadatke na engleskom jeziku?				<i>USMENO IZRAŽAVANJE U VIDU</i>	Koliko dobro izvodite sledeće zadatke na engleskom jeziku?			
nebitno	prilično bitno	veoma bitno	neophodno		uopšte ne umem	ne dobro	prilično dobro	veoma dobro
				odgovaranja na usmenom ispitu				
				postavljanja pitanja sagovorniku				
				izražavanja slaganja/neslaganja				
				kulturnog prekidanja sagovornika				
				diskutovanja činjenica, mišljenja.				
				verbalizacije podataka (tabele, grafikoni, datumi .)				
				davanja objašnjenja				
				razmene ideja i stavova				
				opisa proizvoda ili usluga				

urađen primer:

	✓		čitanje naglas				✓
--	---	--	----------------	--	--	--	---

VEŠTINE ČITANJA									
Koliko Vam je bitno da znate da izvedete sledeće zadatke na engleskom jeziku?				<i>ČITANJE</i>		Koliko dobro izvodite sledeće zadatke na engleskom jeziku?			
nebitno	prilično bitno	veoma bitno	neophodno			uopšte ne umem	ne dobro	prilično dobro	veoma dobro
					čitanje naglas				
					čitanje i odgovaranje na pitanja				
					brzo čitanje				
					čitanje sa razumevanjem				
					selektivno čitanje				
					čitanje i izvođenje zaključaka				
					razlikovanje bitnog od nebitnog				
					čitanje i razumevanje novih reči				

VEŠTINE SLUŠANJA									
Koliko Vam je bitno da znate da izvedete sledeće zadatke na engleskom jeziku?				<i>SLUŠANJE I</i>		Koliko dobro izvodite sledeće zadatke na engleskom jeziku?			
nebitno	prilično bitno	veoma bitno	neophodno			uopšte ne umem	ne dobro	prilično dobro	veoma dobro
					razumevanje instrukcija profesora				
					sposobnost da se indentifikuje tema i prati njen razvoj				
					sposobnost da se prepoznaju ključne reči u lekciji				
					i hvatanje beležaka				
					i odgovaranje na pitanja				
					i razumevanje kasete ili CD-ova				
					i razumevanje filma bez prevoda				
					u cilju dolaženja do ključnih informacija za izvođenje nekog zadatka				

Hvala na izdvojenom vremenu i trudu!

*Tijana Dabić*

## DODATAK 2. UPITNIK ZA PROFESORE I ASISTENTE

### UPITNIK O POTREBAMA STUDENATA INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI (upitnik za profesore)

*Cilj upitnika:* je da ispita potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika radi obezbeđivanja kvalitetnije nastave engleskog jezika u univerzitetskoj nastavi koja ima za cilj da adekvatno pripremi studente za njihov budući poziv.

Molim Vas da zaokružite i dopunite sledeća pitanja. Hvala!

11. Pol a) M b) Ž

12. Godine starosti: a) 24-35 b) 36-45 c) 46 i više

13. Zvanje: .....

14. Uža naučna oblast .....

15. Učio/la sam engleski jezik: (moguće je zaokružiti više opcija)

- |                                |                 |
|--------------------------------|-----------------|
| a) u osnovnoj i srednjoj školi | b) na fakultetu |
| c) samo u osnovnoj školi       | d) privatno     |
| e) samo u srednjoj školi       | f) samostalno   |

16. Engleski jezik učim:

- a) manje od 5 god b) 5-10 godina c) 10-20 godina d) više od 20 god

17. Kada je u pitanju moje znanje engleskog jezika trebalo bi da poradim na sledećim oblastima

(moguće je zaokružiti više opcija):

- |                           |                            |
|---------------------------|----------------------------|
| a) gramatika              | b) proširivanje vokabulara |
| c) usmeno izražavanje     | d) pismeno izražavanje     |
| e) slušanje i razumevanje | f) čitanje i razumevanje   |

18. Engleski jezik trenutno najviše koristim da bih uradio/la sledeće (moguće je zaokružiti više opcija):

- |                               |                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| a) slanje mejla               | b) Facebook, Skype, ICQ i sl.     |
| c) čitanje stručne literature | d) filmovi i muzika               |
| e) programiranje              | f) poslovni razgovori/sastanci    |
| g) priprema nastave           | h) čitanje uputstva o proizvodima |
| i) telefonski razgovori       | j) izrada projekata               |
| k) pisanje naučnih radova     |                                   |

19. Studenti smjera *Informacionih tehnologija* tokom svojih studija trebalo da slušaju:

na fakultetu	na visokoj školi
b) samo opšti engleski jezik	b) samo opšti engleski jezik
b) samo engleski jezik struke	b) samo engleski jezik struke
c) i opšti i engleski jezik struke	c) i opšti i engleski jezik struke

20. Studenti smjera *Informacionih tehnologija* bi trebalo da predmet Engleski jezik slušaju tokom sledećih semestara (moguće je zaokružiti više opcija):

na fakultetu	na visokoj školi
a) I b) II c) III	a) I b) II
d) IV e) V f) VI	c) III d) IV
g) VII h) VIII i) IX	e) V f) VI

## DODATAK 3. LISTA PITANJA ZA INTERVJU

- 1. U kojoj meri smatrate da bi trebalo da bude zastupljen na fakultetu/visokoj školi opšti engleski jezika, a u kojoj meri stručni engleski jezik? Obrazložite.**
- 2. Kada su u pitanju četiri jezičke veštine (pisanje, govor, čitanje i slušanje) recite mi:**
  - a) Kojom veštinom najbolje vladate? Obrazložite.
  - b) Koja veština Vam je najpotrebnija? Obrazložite.
  - c) Koju bi trebalo da usavršite? Obrazložite.
- 3. Veština pisanja:**

Šta konkretno pišete na engleskom jeziku?

  - \* U kojoj meri ste zadovoljni svojim učinkom pri tim aktivnostima?
  - \* Na koje poteškoće nailazite?
  - \* Na čemu bi posebno trebalo da poradite kada je u pitanju pisanje?
  - \* Šta bi konkretno studenti trebalo da nauče na fakultetu da znaju da napišu na engleskom jeziku što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?
- 4. Veština govora:**

Navedite i opišite neke od situacija u kojima ste imali priliku da razgovarate na engleskom jeziku?

  - \* Kako ste zadovoljni svojim učinkom u tim situacijama?
  - \* Na koje poteškoće nailazite?
  - \* Koje bi konkretno situacije usmenog izražavanja na engleskom jeziku studenti trebalo da nauče/ savladaju/ vežbaju na fakultetu, što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?
- 5. Veština čitanja:**

Koji literaturu najčešće čitate na engleskom jeziku?

  - \* Kako ste zadovoljni svojom brzinom čitanja?
  - \* Kako ste zadovoljni procentom razumevanja tekstova koje najčešće čitate?
  - \* Na koje poteškoće nailazite pri čitanju literature na engleskom jeziku?
  - \* Kakve tekstove smatrate da bi studenti smera *Informacionih tehnologija* trebalo da čitaju na časovima engleskog jezika što bi im kasnije bilo korisno nakon zapošljavanja?
- 6. Veština slušanja:**

Šta konkretno slušate na engleskom jeziku (seminari/konferencije/filmovi .)

  - \* Na koje poteškoće nailazite?
  - \* Šta bi ste sugerisali kao pogodan materijal za slušanje za studente smera *Informacione tehnologije*?



## DODATAK 4. UZORAK INTERVJUA SA PROFESOROM

(ispitanik sa Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu)

T: Koji je Vas stav i vezi sa predmetom Engleski jezik na studijama Automatike i Računarstva na Vašem fakultetu?

P1: Engleski jezik svakako nije zastupljen u dovoljnoj meri. Vidite, vrlo je teško da mi to možemo da isteramo kroz studijski program iz mnogo razloga, možda kroz neku fakultativnu nastavu.

T: Verujte, da su studenti koje sam danas intervjuisala predložili da bi voleli da imaju predmete iz oblasti Engleskog jezika fakultativno, da prva godina bude obavezna a da se ostalo bira.

P1: Jedna je stvar šta ćete da stavite u studijski program kao obavezno, a druga je stvar šta to zaista njima treba. U mom slučaju je to bilo drugačije, ja sam kao student imao prva dva semestra šest časova nedeljno, a druga dva semestra četiri časova nedeljno i tačka.

T: Gde to?!

P1: U Zagrebu.

T: U Zagrebu?!

P1: Vodio se kao stručni predmet i bio je obavezan, nije moglo da se bira, ali to je bilo ono što je nama zaista bilo potrebno.

T: To je zaista ozbiljan pristup. Moja zaova koja je inženjer mašinstva odselila se u Švedsku kao apsolvant gde je položila još par ispita razlike koji su joj bili potrebni za diplomu, ali nije uspela da dobije diplomu diplomiranog inženjera mašinstva jer znanje opšteg i stručnog engleskog jezika nije bilo na zadovoljavajućem nivou. Dobila je neku stepenovanu diplomu, nešto između naših viših škola i fakulteta.

T: U kojoj meri smatrate da bi trebalo da bude zastupljen na fakultetu/višoj školi opšti engleski jezika, a u kojoj meri stručni engleski jezik, po semestrima ako bi mogli da podelite?

P1: Pa znači ja bih rekao ovako: 80% opšteg jezika, a 20% stručnog. Barem tri semestra opšteg jezika i jedna semestar stručnog.

T: Zašto bi dali prednost opštem engleskom jeziku?

P1: Zato što je posle stručni lako naučiti, to uopšte nije problem. Student prvo treba da nauči da ispravno čita, piše i govori, da je samostalan, da sam usvaja novu terminologiju. Ako je to u stanju šta god mu dalje daš on će savladati. Pitanje je dalje samo savladati terminologiju u određenoj oblasti. Ako ne znate opšti deo, sa stručnim

možete da se slikate. I nastavnici koji predaju taj engleski jezik struke, bar u oblasti računarstva moraju da znaju tu terminologiju.

T: Kada su u pitanju četiri jezičke veštine (pisanje, govor, čitanje i slušanje) recite mi kojom najbolje vladate?

P1: Ja lično, mislim da najbolje vladam čitanjem i pisanjem. Govor mi takođe nije problem, možda bih kao najlošiju izdvojio slušanje.

T: Zbog čega?

P1: Mislim da nisam krenuo da učim engleski dovoljno na vreme i kada slušam potrebno mi je dosta vremena da iskristališem šta je rečeno. Pohvatam sve i terminologiju, ali ne dovoljno brzo koliko bih to želeo. Posebno mi je problem kada pričam sa izvornim govornikom ili nekim strancem koji ima čudan naglasak, mada kada ga slušam duže vreme naviknem se.

T: Koja Vam je najpotrebnija?

P1: U mom poslu, najpotrebnije mi je pisanje i govor. Pisanje zbog radova koje plasiram, a govor zbog prezentacija koje držim.

T: Koju bi trebalo da usavršite?

P1: Slušanje apsolutno i vokabular koji se tiče tih nekih sofisticiranih termina. Ne mislim da ne znam dovoljno termina da se sporazumem, ali neke životne rasprave tipa odeš na selo i sad tamo kako se sve kaže to na primer ne znam. I nije problem diskutovati o vremenu, o nekim opštim stvarima o politici .

T: Kada je u pitanju pisanje, možete li mi konkretno reći šta pišete na engleskom jeziku?

P1: Stručne radove najviše, apsolutno, i naravno komunikacija sa kolegama putem mejla.

T: Kako ste zadovoljni svojim učinkom pri pisanju?

P1: Vidite, vrlo sam zadovoljan što ne znači da neću dobiti neke kritike od strane recezenata da može i bolje, ali mislim da sam jezik doveo do toga da mi ta pisana komunikacija uopšte ne predstavlja problem. Mogu Vam reći da sam dobio pohvalu da se teško može primetiti da nisam sa engleskog govornog područja.

T1: To znači da nema poteškoća?

P1: Nema poteškoća.

T1: Dobro. Šta bi konkretno studenti trebalo da nauče na fakultetu da znaju da napišu na engleskom jeziku što bi im koristilo u njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?

P1: Ja bih tu razdvojio nivo osnovnih i master studija i nivo doktorskih studija. Kao prvo neću da pričam uopšte o strukovnim studijama, taj aspekt me ne zanima uopšte u

mome životu. Ne znam zaista šta je potrebno za strukovne studije, mislim da su zahtevi daleko manji, jer tu se školuju ljudi za neke trenutne potrebe da se negde zaposle, ali za akademske studije gledam neke konkretne ljude. Što se tiče osnovnih i master studija, mislim da treba da pišu što više eseja i da nauče da pišu o svemu. Znači da su u stanju da se izražavaju i da im se menjaju razne forme, kako pisati literarni sastav, kako pisati događaj, kako ovo, kako ono i možda malo u tragovima kako se piše stručni rad. Što se tiče doktorskih studija, uzevši u obzir da je sve ovo prethodno u potpunosti savladano, studenti treba da se bace na pisanje stručnih radova. Tu bi nastava engleskog jezika imala šta da kaže. tu mi imao jednu veliku razliku u odnosu na zapad, nažalost gde studenti prođu te škole, pre nego što njihovi mentori imaju brige sa njima kako to da urade. Kod nas studenti to ne prođu, pa je onda mentor postaje pored svojih redovnih obaveza i nastavnik engleskog jezika.

T: To su u suštini te akademske veštine koje oni moraju da usvoje.

P1: Da, to su akademske veštine koje oni moraju da usvoje. Veštine pisanja tehničkih i stručnih radova, koji imaju svoju strogu formu, imaju svoje zahteve, imaju zahteve prema jeziku u tom smislu, ali to se može ostvariti uz saradnju dobrog nastavnika engleskog, koji stvarno zna da radi, koji želi da se poveže sa kolegama inženjerima da shvati šta su potrebe, pa da nekom opštem nivou plasira te neke stvari i da tako pripremi teren mentoru. Eto, to je to.

T: Kada su u pitanju projekti, ili pisanje određene dokumentacije, da li je to potrebno uvežbavati ili se to putem stručnih predmeta nauči?

P1: Da, to se stručnim predmetima nauči, mada bi mogla ta neka forma da se predstavi u okviru tih 20% koji pripadaju stručnom engleskom jeziku, ili možda čak bolje da se to radi na master nivou.

T: Na master i doktorskim studijama nema predmeta Engleski jezik?

P1: Nema uopšte i to nije dobro. Master nivo i Bože pomози, dok bi za doktorski nivo trebalo da nude nešto što je obavezno.

T: Navedite i opišite neke od situacija u kojima ste imali priliku da razgovarate na engleskom jeziku?

P1: Ja imam situacija, neću da kažem svakodnevno, ali gotovo svakodnevno kod nas i oko deset puta godišnje napolju.

T: Kako ste zadovoljni svojim učinkom pri govoru?

P1: Solidno, da ne kažem da osetim nekad ograničenje kada bih nešto rekao, ali retko. U svakom slučaju na stručnom nivou ne osećam apsolutno nikakvo ograničenje, tu ne bih mogao da kažem bilo šta.

T: Kada se zamislite ili kada zastanete u vezi sa čim najčešće to uradite?

P1: U traženju reči, u traženju prave reči. Veoma često mislim da je to pitanje samo treninga upotrebe, znam reč, ali u momentu nemam automatiku dolaska te reči. Doduše ja generalno malo brže pričam i generalno intenzivnije na srpskom i onda hoću da radim to isto i na engleskom, pa to malo teže ide, pa zato zastanem. Čak ne mislim da mi je to najveći problem, slušanje mi je najveći problem. Mislim da mi fali šest meseci negde napolju.

T: Koje bi konkretno situacije usmenog izražavanja na engleskom jeziku studenti trebalo da nauče/savladaju na fakultetu što bi im koristilo u njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?

P1: Mislite koje bi to praktične vežbe, simulacije .

T: Da, koje bi to situacije trebalo da simuliraju na časovima u kojim bi mogli da se zateknu kasnije kada počnu da rade?

P1: Apsolutno najrazličitije, dnevne, životne situacije, kao ono što se radi u školama engleskog, znači avioni, letenje jedanputa, školjka, rakovi drugi put, hrana treći put i tako dalje. Znači apsolutno da se prođe što više životnih tema što dozvoljava da se stekne jedan širok fond reči i tehniku što omogućava da lakše prepoznaš one koje ne znaš.

T: Dobro, a u tom nekom poslovnom svetu?

P1: Dobro, uz to i neki deo poslovne komunikacije. Šta to znači poslovni sastanak, šta znači poslovno izražavanje, šta znači komunikacija sa sagovornikom koja je prijateljska, šta znači komunikacija sa sagovornikom koja je prijateljska uz uvažavanje onog „Vi“ što mi imamo na srpskom, kako ćemo to implementirati na engleskom, kako ćemo tonirati komunikaciju da se neko ne oseti uvređenim, ako kažete nekom „ You should do that.“ oni će u Kanadi i Americi to shvatiti uvredljivim, a kod nas će to biti „da,da trebalo bi da uradiš to i to“. Znači treba osetiti te nijanse, to nije moguće na nekom prvom kursu, ali na nekom više da.

T: Kada je u pitanju čitanje, koju literaturu najčešće čitate na engleskom jeziku?

P1: Nažalost, ostao sam samo na stručnoj literaturi generalno, pa i na engleskom.

T: Imate li želje da čitate nešto drugo?

P1: Da, li nažalost imam veoma malo vremena.

T: Kako ste zadovoljni svojom brzinom čitanja?

P1: Izrazito.

T: Procentom razumevanja teksta koje čitate?

P1: 99% .

T: (smeh)

P1: Normalno, može se desiti da ne razumem poneki izraz i ako dođe neka oblast kojoj nisam vičan, možda bih bio sporiji u čitanju engleskih novina u kojim oni pogađaju suštinu problema naslovom na način da umeju da se nasmeju problemu, ja ne umem, ne mogu da osetim .dok u stručnim tekstovima to je gotovo stopostotno, čak iako mi je nešto nepoznato izvučem iz konteksta, ili ako je u pitanju oblast koja mi je jako strana znao bi neke osnovne termine .Ali eto supruzi pomažem u biologiji, tu sam pohvatao osnovne termine .i tu me sad retko šta iznenadi .(smeh)

T: (smeh) . Svaka čast. Kakve tekstove smatrate da bi studenti smera *Informacionih tehnologija* trebalo da čitaju na časovima engleskog jezika što bi im kasnije bilo korisno nakon zapošljavanja?

P1: Znači jedan mix, ako sam rekao da tu treba 80% opšteg znanja engleskog, ja ne mislim da to treba da bude samo 80% tema koje su opšte, znači možda pola pola, da su to prvo tekstovi iz običnog života, beletristike, literature, zatim dati im teže tekstove, ne znam da li baš arhaične tekstove, ali recimo savremene tekstove iz opšte kulture svakako da i recimo i tekstove iz računarstva koji neće biti zbog svrhe učenja samog poslovnog jezika već da to bude medijum da se kroz to uči opšti jezik . znači prosto recimo vađenje članaka iz ovog časopisa koji se zove *Spectrum*, to je nama naša nastavnica engleskog jezika vadila nama nekad davno davno vadila takve tekstove gde smo mi zapravo prosto učili opšti jezik, ali i na temama koje sam smatrao krajnje računarske. Bilo je tema i iz oblasti inženjerstva, apsolutno ne fokus na samo jednu.

T: Dobro, a sad kada bih Vas pitala u vezi sa tim tekstovima koje bi studenti čitali, da li bi bilo bolje da čitaju istu tematiku na časovima stručnih predmeta na srpskom i da im se daje isto to ali samo na engleskom, ili bi bilo bolje da čitaju tekstove sa nekom drugom tematikom i tako proširuju svoje znanje?

P1: Prvo, ovako, tu bih razdvojio dva nivoa: početni i stručni. U tom prvom, početnom nivou, oni nisu sa strukom još načisto uopšte, tu bi išao klasika engleski jezik, dok bih pri kraju osnovnih studija ili na master studijama metoda može da bude situacija gde engleski podrazumeva izabrane radove iz oblasti predmeta, pa recimo neko hoće da uzme master rad iz oblasti Baze podataka, pa evo tebi malo čitaj literaturu na engleskom jeziku iz oblasti Baze podataka, pa ćemo da vidimo, koliko poznaješ jezik, a koliko tu oblast. Tu bi moglo da bude znači u tom delu na petoj godini gde vi dobijate inženjera, nema inženjera bez pet godina, kao što nema lekara bez šest godina, posle četiri godine Vi možete dobiti inženjera koga možete da gurnete u praksu, ali to nije kompletan inženjer, i možda je tu prilika da se stavi tih dvadeset posto stručnog jezika, možda baš tu treba nastupiti.

T: Dobro, i poslednje pitanje je vezano za slušanje: Šta konkretno slušate na engleskom jeziku? Ne mislim samo na nešto što puštate sebi, već šta sve to ulazi na engleskom jeziku u Vaše uho.

P1: Pa nisam došao do nivoa, da perem sudove i slušam engleski (smeh), tada kažu da si ga baš usvojio ukoliko radiš nešto drugo, a da ti ovo ulazi u uho. Znači, nešto što najviše slušaš to su sastanci, poslovnici, to bih stavio pod broj jedan. Kada bih imao prilike da kod kuće imao malo više vremena da puštam neki engleski kanal, to bih baš voleo, ali ne stižem zbog dece, i u moju raspodelu vremena to se baš ne uklapa. Ali to je nešto što bi mene podiglo, ili da uzmem neki film, klasični, neki dobar i da ga pogledam bez titla.

T: Šta biste sugerisali kao pogodan materijal za slušanje za studente smera *Informacione tehnologije*?

P1: U tom početnom delu sve iz raznih oblasti, šta to znači: treba koristiti sva savremena sredstva, ne samo kasetofon, što je nekad bilo, već bilo bi sjajna stvar, sad da to bude i multimedijalno i vizuelno, ali naravno u nekom momentu mislim da je bitno isecati taj vizuelni deo da bi oni mogli da se koncentrišu samo na slušanje, jer je po meni to mnogo teže kada nemaš sliku koju možeš da pratiš, ali apsolutno ta opšta komunikacija u različitim oblastima. A za stručni deo bi podrazumevao, naterati ih ako je ikako moguće, a to nije lako, da slušaju prezentacije na engleskom koje su održavane na konferencijama . da bi videli šta znači jedna takva vrsta govora, pa zatim komunikacija nakon prezentacije između autora rada i publike, eto to bi moglo da bude interesantno, nije zapravo realno da odu na živu konferenciju, ali je možda realno analizirati snimak jedne takve konferencije i tražiti od njih da analiziraju šta je ko rekao .

T: Poslednje pitanje bi bilo samo ukoliko Vi imate nešto da dodate što Vas ja nisam pitala.

P1: Pa ništa više nego da još jednom istaknem značaj engleskog jezika, u moje vreme njemu se nije pridavao toliki značaj, već su ti u osnovnoj školi bile podeljene karte i ja sam tada dobio ruski, nije mi žao, ali sam ipak morao kasnije da uložim puno u svoje učenje engleskog jezika. Zato sam svojoj deci rekao: „ Morate!“ Prvo su se bunili, pa se sad više ne bune, shvataju da moraju, ali sad već i uživaju u tome. Što se tiče nastave engleskog jezika na fakultetu, smatram da bi ta nastava trebalo da bude znatno zastupljenija, smatram da bi ta nastava trebalo da postigne cilj, kombinovana sa alternativnim vidovima školovanja svakako, ali da bi to morao da bude nacionalni plan ove države u kojoj ni jedan univerzitetski školovan čovek ne sme da bude bez fluentnosti tačka, znači moraju da budu osposobljeni minimalno za onaj nivo komunikacije kao ljudi u Belgiji, Luksemburgu. Tačka. Mi smo mala država i nama nema nijednog drugog načina da uspemo sa ovim svetom nego tako, i samo tako možemo biti atraktivni da nas neko drugi prepoznaje. Ako mi mislimo da je školovanje studenata školovanje našeg strateškog resursa ono čime bi mogli da se pohvalimo u ovoj državi onda apsolutno moramo dovesti nivo znanja do toga i to onda mora biti sistematičan program, a ne individualni trud roditelja, kao što smo moja supruga i ja, i recimo u našem okruženju ima jedan dosta visok postotak shvatanja

roditelja, ali generalno svest o tome ne postoji, to je individualni čin. U inženjerstvu postoji potreba naravno, ali je u računarstvu uduplana.

T: Verujem, ne postoje drugi izbori.

P1: E sad ne znam šta treba sa koje strane sve uraditi, znači ono što sigurno znam bi trebalo na nivou univerziteta da postoji nekakav kanal komunikacije koji iskazuje neku veću brigu generalno, mi sami nećemo ništa uraditi, mi kažemo „treba odozgo da dođe“, neće ništa odozgo da dođe, ja sam ovde Šef studijskog programa, mogao sam možda da uradim više i po pitanju samog studijskog programa, ali vi kad dođete u realne okolnosti u realne odnose snaga, vi vidite da vama za engleski ostane malo prostora, iako bih ja voleo da je to veći prostor, i onda naravno u ovom momentu kažeš „imam druge strateške prioritete“ koji stvarno jesu kao takvi, ne kažem da ovo nije važno, ali spram toga da mi gori kuća na drugim stvarima i imam to da rešavam, ovo ostane po strani, ali ako bi postojala strategija univerziteta i strategija države šta hoće da postigne sa svojim kadrom u smislu znanja, pa iza te strategije programi koji omogućavaju na ovaj ili onaj način, onda raznim metodama to raditi, onda bi se znalo znatno više.

T: Hvala Vam puno.

P1: Nema na čemu, eto kada sam gledao Vašu tezu, ja sam se pitao kako bi Vi to mogli da doprinesete. Shvatio sam da vi morate poći od situacije koja postoji ovde, pa onda možda da uporedite sa situacijom u Hrvatskoj i Sloveniji, pa u Belgiji i nekim drugim evropskim državama gde vi možete da ubodete bilo kog prolaznika u čelo, on će znati da Vam odgovori na engleskom. Nismo mi daleko od toga, mi imamo sistem vokala koji nam omogućava da lako učimo mnoge jezike, mi smo rođeni da možemo to da savladamo, čak smo bolji od Hrvata, razlikujemo „ć“ i „č“, stoga nikakvih prethodnih loših predispozicija nemamo, ili ne daj Bože, ko oni Kinezi i Japanci što imaju pismo, rođeni su sa nedostatkom. Samo je razlog u shvatanju politike države šta hoće da postigne, da li hoće neki turizam, saradnju, strane investicije, pa kako ćeš to bez nekog jezika?

## DODATAK 5. UZORAK INTERVJUA SA ASISTENTOM

(ispitanik sa Visoke tehničke škole strukovnih studija u Novom Sadu)

T: Kada ste počeli da učite engleski jezik?

A3: Aktivno u trećem razredu srednje škole. U osnovnoj školi sam učio ruski i u prve dve godine srednje škole ruski.

T: Da li ste u životu osetili posledice toga?

A3: Nisam, zato što sam imao jako dobru profesoricu u srednjoj školi, jako me je lepo naučila, pa je onda to meni bilo interesantno pa sam ja kasnije i sam učio.

T: U kojoj meri smatrate da bi trebalo da bude zastupljen ovde na Visokoj školi, na smeru Informacione tehnologije, opšti engleski, a u kojoj meri stručni engleski?

A3: Mi smo baš to diskutovali dok smo čekali, bar dva prva semestra i jedan i drugi. Ja ne vidim neku veliku razliku između opšteg i stručnog, s tim što se stručni je puniji stručnim terminima i tako, ali engleski kao engleski je neophodan za svaki IT oblast, tako da bih ja savetovao da se proučavaju paralelno.

T: Koliko ukupno semestara, i koji bi to semestri bili u pitanju?

A3: Bar prvi i drugi paralelno, na samom početku, jer onda moraju sami da prate nastavu, jer ovako oni dođu na treću godinu i ne mogu da dobiju od mene skripte na engleskom jer nove stari koje se desi u oblasti Informatike, ja bih to sa njima podelio, ne mogu. To budu neke skripte dužine oko pedeset stranica, i ja to njima moram da prevedem na srpski, e to je problem konkretno.

T: Kada su u pitanju četiri jezičke veštine (pisanje, govor, čitanje i slušanje) recite mi kojom najbolje vladate?

A3: Slušanje.

T: Zbog čega?

A3: Pa mislim zbog toga što mi je najlakše da slušam, onda mogu nekako bez potrebe da naprežem mozak, da planiram odgovore, mogu samo opušteno da slušam. Čitanje je tu negde sa slušanjem, ali čitanje uglavnom, kad čitam onda mogu da imam i neku pomoć sa strane, mogu da otvorim rečnik i onda sam verovatno više lenj da usavršim čitanje. A slušanje, moram da se naprežem, da budem skoncentrisan i verovatno se to vremenom tako deformisalo da sam čini mi se najveštiji u slušanju.

T: Koja Vam je najpotrebnija?

A3: Čitanje. Zato što najviše materijala čitam.



T: Koji bi trebalo da usavršite?

A3: U svakom slučaju govor i konverzaciju, zbog bilo kakvih komunikacija, kontakta, ili kada nam dođu neki strani predavači pa treba sa njima nešto da radim, ili ako radim na nekom projektu sa kolegama iz inostranstva.

T: Dobro. Što se tiče pisanja, šta to pišete na engleskom jeziku?

A3: Mejllove i stručne radove.

T: Kako ste zadovoljni?

A3: Mogao bih mnogo bolje.

T: Na čemu bi to trebalo posebno da poradite?

A3: Verovatno na gramatici i vokabularu. Rečnik je nešto što se gradi, i pošto ja nisam sad svaki dan u kontaktu sa engleskim jezikom onda je verovatno to, nešto što mi nedostaje.

T: Kada ste napisali prvi rad na engleskom jeziku?

A3: Zvaničan rad? Pa skoro, ne mogu tačno da odredim, ali nisu godine u pitanju.

T: Šta bi konkretno studenti trebalo da nauče na fakultetu da znaju da napišu na engleskom jeziku što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?

A3: Kad izuzmemo problem da naši studenti, kada dođu na treću godinu i pišu diplomske radove, oni ne mogu da ih napišu ni na srpskom, zato što im nedostaje osnovna gramatika, pravopis srpskog jezika, onda je sad jako teško praviti sad neku paralelu sa engleskim. Ako ne znaju ni na srpskom da se izraze, onda ja ne verujem da umeju na engleskom. Ja mislim da bi trebalo, konkretno, studentima ovde, iako to niko ne bi podržao, ja bih uveo obavezno čitanje neke beletristike, ne mora to da bude stručna materija. Čovek ne može da se izrazi samo stručno, on mora da ima bazično poznavanje engleskog jezika, ja mislim da im ipak to više nedostaje, jer stručni jezik će da poprave stručnim rečnikom.

T: Dobro. Ali sad pre nego što smo počeli intervju ste pomenuli jednu devojkicu, iz oblasti IT, koja je dobila otkaz prvog radnog dana, jer pre nego što je počela da radi nije pomenula da ne zna engleski. Šta se to od nje očekivalo da uradi na engleskom jeziku?

A3: Radni zadaci su bili da ona treba da dobije projektni materijal na engleskom, da ga razume, da prepozna radne zadatke, da ih realizuje i da napravi izveštaj o tome šta je sve radila i to sve na engleskom.

T: Da li pored toga postoji još nešto drugo na engleskom što bi se očekivalo od studenata da znaju da napišu kada se zaposle?

A3: Pazite, kada pišete specifikaciju programa, dokumentaciju to je kao da pišete literarni rad samo sa dosta stručnih termina, automatski je obavezno opšte poznavanje engleskog jezika da biste uopšte mogli da to pišete, tako da ne može to da se razdvoji-

T: Kada je u pitanju govor, opišite i navedite neke od situacija kada ste razgovarali na engleskom jeziku. Možete i nešto svežije ili nešto od ranije.

A3: Najsvježija je konferencija *Inside* konferencija koju smo imali u junu.

T: Da li je to prva te vrste?

A3: Da.

T: Kako ste zadovoljni konferencijom i Vašim znanjem engleskog na konferenciji?

A3: Sama konferencija je jako lepo prošla, svi su bili zadovoljni. Mi smo uvek tu dobri domaćini, generalno za ove krajeve interesantno. Ljudi su pre toga bili u Engleskoj na konferenciji i za tri dana dobiju samo tople sendviče, odu u Italiju tamo im ne radi internet, što ne biste uopšte očekivali u Italiji da se nešto tako desi, i onda dođu ovde i onda dobiju i da jedu i da piju i izvodimo ih na tamburaše i internet im radi super, onda moraju da budu zadovoljni. Bilo je lepo stvarno. Ja lično nisam imao puno prilike tu da pričam, jer nisam izlagao svoj rad, bio sam zadužen za tehničku podršku, da u svakom trenutku sve funkcioniše. Imao sam jednu jako lepu diskusiju sa jednim profesorom koji se bavi razvojem *Distance learning* sistema, to je bilo jako dobro i tu sam zadovoljan kako sam se snašao. Trebalo je da budem još bolji, ali uspeo sam da saopštim ono što sam želeo.

T: Jel' planirate tu konferenciju i ove godine?

A3: Ne, ta konferencija se seli svake godine iz države i državu.

T: Kada ste razgovarali, zbog čega ste najčešće zastali, šta je to zapravo moglo biti bolje?

A3: U velikoj većini slučajeva, nedovoljno bogat rečnik stručnih termina i izraza.

T: Koje bi konkretno situacije usmenog izražavanja na engleskom jeziku studenti trebalo da nauče/savladaju na fakultetu što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?

A3: Pa svakako na temu neke IT tematike, zato ja mislim da bi bilo sjajno da oni imaju javno prezentovanje nekog seminarskog rada bez obzira koliko banalan on bio, ali javno na engleskom. Znači pred celim razredom da izlažu deset minuta i da posle odgovaraju na pitanja.

T: Samo to, ili ima još nešto?

A3: Mislim da bi to bilo dovoljno.

T: Čitanje. Šta čitate na engleskom jeziku?

A3: Uglavnom stručnu literaturu. Kanim se godinama da pročitam *Gospodara prstenova* na engleskom, i čak sam došao do knjiga i svega, ali nikako da nađem vremena.

T: Kako ste zadovoljni svojom brzinom čitanja?

A3: Ne baš, mogao bih bolje. Nedovoljno sam vežbao, trebalo bi još, više vremena i truda da posvetim tome, sve je u tome, ja ne vidim druge prepreke.

T: Kako ste zadovoljni procentom razumevanja tekstova koje najčešće čitate?

A3: Dobro je, to je dobro.

T: Na koje poteškoće nailazite pri čitanju literature na engleskom jeziku?

A3: Opet ista stvar, nedovoljno širok rečnik.

T: Kakve tekstove smatrate da bi studenti smera *Informacionih tehnologija* trebalo da čitaju na časovima engleskog jezika što bi im kasnije bilo korisno nakon zapošljavanja?

A3: *Gospodare prstenova* (smeh)!

T: (smeh).

A3: Sad se vraćamo na jednu istu priču, najvažniji je opšti engleski, sve ostalo je nadogradnja, uče se termini, uče se primene tih termina, tako da preporučujem bilo koje delo iz opšte literature, ne moraju biti *Gospodari prstenova*, može da bude bilo koje delo Stivena Kinga, ili *Revolveraš* i *mračna kula*, to je sedam knjiga, to kada prođu mogu slobodno da pređu na stručni engleski, za neke radove i pisanje.

T: (smeh)!

A3: Šalim se, ali poenta je da čitaju što više na engleskom.

T: Što se tiče slušanja, šta slušate na engleskom jeziku?

A3: Muzika i filmovi.

T: Da li ima nešto što skidate sa interneta da slušate?

A3: Pre neko vreme sam skinuo *Odiseja u svemiru 2001*, i to se isto oštrim da poslušam, ali nikako, a ostatak su neke video ili audio konferencije vezano za nešto iz IT problematike.

T: Da li to dajete i studentima?

A3: Ne, to ja slušam. To uglavnom nije nešto što je u sklopu nastave, već nešto čime se ja praktično bavim.

T: Šta biste sugerisali kao pogodan materijal za slušanje za studente?

A3: Isto to, znači oni bi trebalo da u sklopu redovne nastave da dođu do nekog video materijala koji se time bavi jer toga ima sad jako puno, sad su video tutorijali jako popularni, i u roku od deset minuta mogu da čuju nešto što bi im trebalo mnogo duže da pročitaju, nije da umanjujem značaj pisane reči nego prosto neke praktične stvari koje se izvode. Lakše je sad kada neko uzme da prezentuje taktike izvođenja Database backup-a, tu će on pokazati pet taktika u zavisnosti od toga kada se koja koristi i to on završi za deset minuta, a vi kad uzmete knjigu imate jedno veliko poglavlje od stopedeset stranica gde se o tome piše i gde su opet slike, da bi to bilo lakše da se savlada, stoga lično mislim da tutorijali bolje rade posao.

T: To bi bilo sve. Hvala Vam!

## DODATAK 6. UZORAK INTERVJUA SA STUDENTOM

(ispitanik sa Tehničkog fakulteta „Mihajlo Pupin“ u Zrenjaninu)

T: Koliko dugo učite engleski jezik i gde ste ga sve učili?

S3: Nekih osam godina, samo u osnovnoj i srednjoj školi.

T: Kako ste zadovoljni svojim znanjem?

S3: Ako bi se oslonio samo na znanje koje sam stekao u školi, onda to ne bi bilo dovoljno. Nisam išao na privatne časove, ali da se nisam bavio nekim stvarima sam, onda ne bih vladao engleskim kao sad.

T: Čime ste se to konkretno bavili?

S3: Programiranjem, morao sam koristiti literaturu koja nije na srpskom jeziku.

T: U kojoj meri smatrate da bi trebalo da bude zastupljen na fakultetu/višoj školi opšti engleski jezika, a u kojoj meri stručni engleski jezik?

S3: Po mom mišljenju opšti engleski jezik ne bi uopšte trebalo da bude na fakultetu zato što smo to već trebali da savladamo, znači samo stručni sto procenata.

T: Mislite na osam semestara?

S3: Da.

T: Zašto mislite da bi trebalo baš svaki semestar?

S3: Nisam se dobro izrazio, mislio sam svake godine, ali po jedan semestar, kao što sada imamo. Zato što, možda je suviše reći, ali bez engleskog ne može baš ništa da se radi.

T: Šta ste radili na časovima stručnog engleskog jezika?

S3: Pa dobro, profesorica je spremala neke tekstove, ali oni nisu bili *up-to-date*, bilo je tu stručnih reči i tekstova, ali ne onoliko koliko bi trebalo.

T: Kada su u pitanju četiri jezičke veštine (pisanje, govor, čitanje i slušanje) recite mi kojom najbolje vladate?

S3: Slušanjem, zato što sam učio taj engleski pasivno, gde nije bilo povratne informacije, nisam imao sa kim da komuniciram.

T: Koja Vam je najpotrebnija?

S3: Čitanje.

T: Koju bi trebalo da usavršite?

S3: Izgovor, i govor generalno što se tiče tečnosti jer nisam imao puno prilike da razgovaram na engleskom.

T: Kada je u pitanju pisanje, šta konkretno pišete na engleskom jeziku?

S3: Komunikacija na forumima, ako me nešto zanima.

T: Koliko često to radite?

S3: Sve zavisi, ako radim na nekom projektu, onda svaki dan.

T: Kako ste zadovoljni svojim učinkom pri pisanju?

S3: Zadovoljan sam.

T: Imate li nekih teškoća pri pisanju, da li nekad zastanete, zašto zastanete?

S3: Teško mi je ispratiti tok rečenice na engleskom, jer ja u svojoj glavi prvo pomislim da srpskom, pa onda prebacim na engleski? Razmišljam i o redosledu reči u rečenici, tu nisam siguran.

T: Šta bi konkretno studenti trebalo da nauče na fakultetu da znaju da napišu na engleskom jeziku što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?

S3: Trebalo bi jednostavno da izvrše analizu nekog softvera, da napišu razvoj tog softvera i funkcionalnost tog softvera.

T: Još nešto?

S3: Za naš smer, mislim da je to to.

T: Navedite i opišite neke od situacija u kojima ste imali priliku da razgovarate na engleskom jeziku?

S3: Preko Skajpa sa kolegama iz drugih država, upoznao sam ih preko foruma.

T: Kako ste zadovoljni svojim učinkom pri govoru?

S3: Opet kažem, trebalo bi da poradim na tečnosti.

T: Recite mi sad, koje bi koje bi konkretno situacije usmenog izražavanja na engleskom jeziku studenti trebalo da nauče/savladaju na fakultetu što bi im koristilo na njihovim potencijalnim, budućim, radnim mestima?

S3: Pa, komunikaciju u timu sad ima puno multinacionalnih timova, imate čoveka koji je iz Maroka, pa onda jednog iz Rumunije ili gde već, mislim to se dešavalo, video sam da ljudi imaju problema u komunikaciji baš zbog toga, jednostavno ni oni nisu dobro savladali engleski jezik, a ni mi, tako da bilo bi u redu kada bi komunicirali na engleskom

sa čovekom koji je naše nacionalnosti, otprilike mi onda napravimo iste greške, a ovako to je užas.

T: Znači ako sam dobro shvatila, mislite na te neke korake koji se dešavaju na radu na projektu, da izrazite i svoje mišljenje?

S3: Da,da,da.

T: Veština čitanja. Koju literaturu najčešće čitate na engleskom jeziku?

S3: Stručnu, programski jezici i tako.

T: Da li su to u pitanju udžbenici?

S3: Da.

T: Da li čitate još nešto pored tih knjiga?

S3: Čitam i članke.

T: Koliko u procentima dobijate od profesora, a koliko sami nalazite?

S3: Ranije sam sto posto pronalazio sam, a pre dve nedelje smo prvi put dobili i neki materijal na engleskom od profesora.

T: Da li je taj materijalu vidu dopune ili će se koristiti kasnije za ispitivanje?

S3: Ne, u vidu dopune je, koga zanima neka pročita. Osnovni udžbenici su na srpskom.

T: Kako ste zadovoljni svojom brzinom čitanja?

S3: Zadovoljan sam.

T: Kako ste zadovoljni procentom razumevanja tekstova koje najčešće čitate?

S3: Zadovoljan sam, nekih osamdeset posto.

T: Tih dvadeset posto zašto ne razumete?

S3: Ako se bavite stvarima kojima se ja bavim, uvek nailazite na neke nove stvari iz dana u dan, i jako je to teško ispratiti jer nema toga na srpskom jeziku, nego morate potražiti na engleskom jeziku da biste videli o čemu se radi.

T: Da li tu mislite i na nove reči?

S3: Da.

T: Kakve tekstove smatrate da bi studenti smera *Informacionih tehnologija* trebalo da čitaju na časovima engleskog jezika što bi im kasnije bilo korisno nakon zapošljavanja?

S3: Pa ne znam, opet kažem, mogli bi da simuliramo rad na nekom projektu.

T: Veština slušanja. Šta slušate na engleskom jeziku?

S3: Pa sve od muzike do filmova, pa zatim predavanja.

T: Kakva predavanja?

S3: Pa na primer, neko ima svoj blog i tu postavi *online* prezentaciju svoga rada, takođe imate razne tutorijale.

T: Šta biste sugerisali kao pogodan materijal za slušanje za studente smeru *Informacione tehnologije*?

S3: Tutorijale. Reč tutorijal ima dva značenja, prva je uputstvo za upotrebu neke nove aplikacije, a druga je kada Vas ljudi upoznaju sa nekom novom tehnologijom koja se pojavila na tržištu kroz video prezentaciju od desetak minuta.

T: Hvala Vam na izdvojenom vremenu, imate li još nešto da dodate?

S3: Ne.



## DODATAK 7. PRISTANAK ISPITANIKA DA UČESTVUJE U ISTRAŽIVANJU

**Naslov projekta:** Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji

**Ime i prezime istraživača:** Tijana Dabić

**Ime i prezime mentora:** prof. dr Biljana Radić-Bojanić

- Upoznat/a sam sa informacijama koje se tiču prirode i svrhe istraživanja koje mi je prethodno objašnjeno. Razumem prirodu i svrhu istraživanja i pristajem da učestvujem.
- Poznato mi je da mogu da odustanem od učešća u istraživanju kad god to poželim i da to neće uticati na moj status ni sada ni u buduće.
- Poznato mi je da podaci dobijeni ovim istraživanjem mogu da budu objavljeni, ali tako da moje ime i moj identitet ostanu u tajnosti.
- Poznato mi je da ću tokom intervjua biti sniman/a video kamerom/diktafonom.
- Poznato mi je da će podaci biti sačuvani samo u svrhe istraživanja. Pristup podacima imaće samo ljudi koji su uključeni u proces istraživanja.
- Poznato mi je da će podaci dobijeni upitnikom biti čuvani samo u istraživačke svrhe.
- Poznato mi je da mogu da kontaktiram istraživača ili mentora ako poželim dodatne informacije o istraživanju. Pored toga, biće mi omogućeno da obratim ustanovi koja stoji iza ovog istraživanja ako poželim da podnesem žalbu na proces istraživanja.

**Ime i prezime ispitanika:**

**Potpis ispitanika:** \_\_\_\_\_ **Datum:** \_\_\_\_\_

**Kontakt:**

*Istraživač:* Tijana Dabić

*Ustanova:* Filozofski fakultet u Novom Sadu

*Email:* [tijanadabic@yahoo.com](mailto:tijanadabic@yahoo.com)

*Tel:* +387 66 236 126

*Mentor:* Prof. dr Biljana Radić-Bojanić

*Email:* [radic.bojanic@gmail.com](mailto:radic.bojanic@gmail.com)

## DODATAK 8. PRISTANAK ZA ISTRAŽIVANJE ZA DOKTORSKU DISERTACIJU

na \_\_\_\_\_ u \_\_\_\_\_

**Ime i prezime:** Tijana Dabić  
prof. engleskog jezika i književnosti  
Univerzitet Sinergija, Bijeljina

**Tema:** Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji

Podaci dobijeni anketom i intervjuom sprovedenim na Vašoj visokoobrazovnoj ustanovi biće anonimni i korišćiće se isključivo u svrhu pisanja doktorske disertacije na temu „Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji“.

Zahvaljujem se svim učesnicima i nastavnom kadru na saradnji, razumevanju i profesionalnoj podršci.

Ovlašteno lice

---

**Kontakt:**

*Istraživač:* Tijana Dabić  
*Ustanova:* Filozofski fakultet u Novom Sadu  
*Email:* [tijanadabic@yahoo.com](mailto:tijanadabic@yahoo.com)  
*Tel:* +387 66 236 126

*Mentor:* Prof. dr Biljana Radić-Bojanić  
*Email:* [radić.bojanić@gmail.com](mailto:radić.bojanić@gmail.com)