

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Mr Mirna Vidaković

**NOV MODEL STRUČNOG USAVRŠAVANJA
PROFESORA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA U
SRBIJI: TEORIJSKI, METODOLOŠKI I PRAKTIČNI
ASPEKTI**

Doktorska disertacija

Mentor: doc. dr Radmila Bodrič

Novi Sad, 2016.

**UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	mr Mirna Vidaković
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Radmila Bodrič, docent
Naslov rada: NR	<i>Nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji: teorijski, metodološki i praktični aspekti</i>
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Srpski, engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad, AP Vojvodina
Godina: GO	2016.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	(8 poglavlja / 374 stranice / 2 slike / 39 grafikona / 26 tabela/ 260 referenci / 7 priloga)

Naučna oblast: NO	Lingvistika
Naučna disciplina: ND	Primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	jezik struke, model stručnog usavršavanja, nastavničke kompetencije, poslovni engleski jezik, stalno stručno usavršavanje
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	<p>Doktorska disertacija „Nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji: teorijski, metodološki i praktični aspekti” bavi se stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Cilj je upoznavanje profesora, ali i ostalih učesnika u obrazovanju sa savremenim teorijskim istraživanjima i kretanjima u nastavnoj praksi iz oblasti poslovnog engleskog jezika i stručnom usavršavanju profesora, te uzimajući u obzir aktuelno stanje u Srbiji u tom pogledu, autorka takođe nastoji da ponudi nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, koji će se zasnivati na savremenim shvatanjima procesa usavršavanja, ali će odgovarati i potrebama i radnim prilikama profesora.</p> <p>Nakon uvodnog poglavlja, koje sadrži opis ciljeva, metoda i tehnika istraživanja, pregled relevantne literature i prikaz organizacije izlaganja, naredna četiri poglavlja predstavljaju teorijski okvir disertacije. U drugom poglavlju opisani su pojmovi u vezi sa jezikom struke i poslovnim engleskim jezikom, dat je uvid u razvoj ovih oblasti i njihove karakteristike, te su povučene sličnosti i razlike između poslovnog i opšteg engleskog jezika.</p> <p>U trećem poglavlju predstavljen je profil profesora u kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika. Na osnovu postojeće literature detaljno su opisane uloge i kompetencije profesora u pogledu poznavanja stručne discipline, analize potreba, kreiranja kursa, odabira i produkcije materijala i evaluacije.</p> <p>Četvrto poglavlje bavi se profilom</p>

	<p>profesora poslovnog engleskog jezika u okviru savremenog poimanja nastave uopšte. Tu je opisan razvoj pojma nastavnčkog znanja i prikazan je model nastavnčkih kompetencija koji je nastao u okviru obrazovnog sistema u Srbiji. Takođe, dat je osvrt na karakteristike ličnosti uspešnog i kompetentnog profesora.</p> <p>Predmet petog poglavlja jesu pojam i karakteristike stručnog usavršavanja profesora, sa posebnim naglaskom na usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika. U ovom poglavlju takođe je predstavljeno aktuelno stanje u Srbiji u pogledu učenja poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja.</p> <p>Šesto poglavlje sadrži opis organizacije i rezultate empirijskog istraživanja sprovedenog tokom 2014. i 2015. godine sa profesorima poslovnog engleskog jezika i polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Putem anketnih upitnika i intervjua, profesori su pružili uvid u svoja shvatanja, stavove, potrebe i očekivanja u vezi sa stručnim usavršavanjem, a polaznici u vezi sa potrebama i očekivanjima u kontekstu nastave, uloga i kompetencija profesora. Dobijeni rezultati su detaljno analizirani i protumačeni u svetlu savremene teorije i prakse.</p> <p>U sedmom poglavlju predstavljeni su opšti zaključci proistekli iz istraživanja i dat je predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	8. 2. 2013.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: doc. dr Radmila Bodrič, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu član: član:

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY**

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD dissertation
Author: AU	Mirna Vidaković, MA
Mentor: MN	Radmila Bodrič, PhD, Assistant Professor
Title: TI	<i>A New Model of Professional Development of Business English Teachers in Serbia: Theoretical, Methodological and Practical Aspects</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian, English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad, Vojvodina
Publication year: PY	2016.
Publisher: PU	Author's printing
Publication place: PP	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	8 chapters, 374 pages, 2 pictures, 36 graphs, 26 tables, 260 references, 7 appendices
Scientific field SF	Linguistics
Scientific discipline SD	Applied linguistics, English language teaching methodology
Subject, Key words SKW	Business English, continuing professional development, language for specific purposes, model of professional development, teacher competences
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	N/A
Abstract: AB	<p>The doctoral thesis “A New Model of Professional Development of Business English Teachers in Serbia: Theoretical, Methodological and Practical Aspects” deals with the professional development of Business English Teachers in Serbia. It aims at introducing teachers and other interested parties from the field of education with current research and trends in teaching practice regarding Business English and professional development of teachers. Taking into account the current state of these two fields in Serbia, the author also proposes a new model of professional development of Business English teachers, which draws on contemporary views of the process of professional development and also meets the needs and fits the working environment of the teachers.</p> <p>Following the introductory chapter, which offers the description of the aims, methods and techniques employed in this research, the overview of relevant literature as well as the thesis structure, the next four chapters represent a theoretical framework within which the research has been undertaken. The second chapter introduces the main concepts related to the language for specific purposes and Business English, shows the development of these two fields, draws similarities and explores differences between Business English and General English.</p> <p>The third chapter provides a description of the teacher profile within the Business English context. Based on findings in the literature, the author describes Business English teacher roles and competences in terms of knowledge of the specialist subject, needs</p>

	<p>analysis, course design, material selection and production, and evaluation.</p> <p>The fourth chapter addresses the teacher profile within the contemporary understanding of the teaching practice in general. It shows the development of the concept of teaching knowledge and presents a framework of teacher competences that has been created within the educational system in Serbia. At the end of the chapter, the author briefly touches upon the subject of personality features of successful and competent teachers.</p> <p>The fifth chapter outlines the main concepts and features of the field of teachers' professional development and particularly focuses on the professional development of Business English teachers. It then proceeds with a description of the current situation in Serbia regarding learning and teaching Business English, as well as that of professional development of Business English teachers.</p> <p>The sixth chapter offers a thorough description of the organization and results of the empirical research conducted with Business English teachers and students in Serbia during 2014 and 2015. By employing a survey and an interview as research instruments, the teachers gave an insight into their attitudes, views, needs and expectations regarding professional development, and the students revealed their needs and expectations regarding Business English classes, teacher roles and competences. The findings have been analysed in detail and interpreted within the framework of contemporary teaching theory and practice.</p> <p>The seventh chapter presents the general conclusions that have been drawn from the empirical research and contains the author's proposal of the model of professional development of Business English teachers in Serbia.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	8 th February 2013
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	president: Radmila Bodrič, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad member: member:

TIPOGRAFSKE KONVENCIJE

- **polucрно**: uvođenje stručnog termina
- *kurzivno*: nazivi knjiga, dokumenata, blogova, projekata, programa stručnog usavršavanja, citiranje reči ispitanika istraživanja
- (*u zagradi, kurzivno*): nazivi termina na engleskom jeziku
- „u dvostrukim navodnicima”: citati, naslovi članaka

Apstrakt

Doktorska disertacija „Nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji: teorijski, metodološki i praktični aspekti” bavi se stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Cilj je upoznavanje profesora, ali i ostalih učesnika u obrazovanju sa savremenim teorijskim istraživanjima i kretanjima u nastavnoj praksi iz oblasti poslovnog engleskog jezika i stručnom usavršavanju profesora, te uzimajući u obzir aktuelno stanje u Srbiji u tom pogledu, autorka takođe nastoji da ponudi nov model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, koji će se zasnivati na savremenim shvatanjima procesa usavršavanja, ali će odgovarati i potrebama i radnim prilikama profesora.

Nakon uvodnog poglavlja, koje sadrži opis ciljeva, metoda i tehnika istraživanja, pregled relevantne literature i prikaz organizacije izlaganja, naredna četiri poglavlja predstavljaju teorijski okvir disertacije. U drugom poglavlju opisani su pojmovi u vezi sa jezikom struke i poslovnim engleskim jezikom, dat je uvid u razvoj ovih oblasti i njihove karakteristike, te su povučene sličnosti i razlike između poslovnog i opšteg engleskog jezika.

U trećem poglavlju predstavljen je profil profesora u kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika. Na osnovu postojeće literature detaljno su opisane uloge i kompetencije profesora u pogledu poznavanja stručne discipline, analize potreba, kreiranja kursa, odabira i produkcije materijala i evaluacije.

Četvrto poglavlje bavi se profilom profesora poslovnog engleskog jezika u okviru savremenog poimanja nastave uopšte. Tu je opisan razvoj pojma nastavničkog znanja i prikazan je model nastavničkih kompetencija koji je nastao u okviru obrazovnog sistema u Srbiji. Takođe, načinjen je osvrt na karakteristike ličnosti uspešnog i kompetentnog profesora.

Predmet petog poglavlja jesu pojam i karakteristike stručnog usavršavanja profesora, sa posebnim naglaskom na usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika. U ovom poglavlju takođe je predstavljeno aktuelno stanje u Srbiji u pogledu učenja poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja.

Šesto poglavlje sadrži opis organizacije i rezultate empirijskog istraživanja sprovedenog tokom 2014. i 2015. godine sa profesorima poslovnog engleskog jezika i polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Putem anketnih upitnika i intervjuja, profesori su pružili uvid u svoja shvatanja, stavove, potrebe i očekivanja u vezi sa stručnim usavršavanjem, a polaznici u vezi sa potrebama i očekivanjima u kontekstu nastave, uloga i kompetencija profesora. Dobijeni rezultati su detaljno analizirani i protumačeni u svetlu savremene teorije i prakse.

U sedmom poglavlju predstavljeni su opšti zaključci proistekli iz istraživanja i dat je predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji.

Ključne reči: jezik struke, model stručnog usavršavanja, nastavničke kompetencije, poslovni engleski jezik, stalno stručno usavršavanje

Abstract

The doctoral thesis “A New Model of Professional Development of Business English Teachers in Serbia: Theoretical, Methodological and Practical Aspects” deals with the professional development of Business English Teachers in Serbia. It aims at introducing teachers and other interested parties from the field of education with current research and trends in teaching practice regarding Business English and professional development of teachers. Taking into account the current state of these two fields in Serbia, the author also proposes a new model of professional development of Business English teachers, which draws on contemporary views of the process of professional development and also meets the needs and fits the working environment of the teachers.

Following the introductory chapter, which offers the description of the aims, methods and techniques employed in this research, the overview of relevant literature as well as the thesis structure, the next four chapters represent a theoretical framework within which the research has been undertaken. The second chapter introduces the main concepts related to the language for specific purposes and Business English, shows the development of these two fields, draws similarities and explores differences between Business English and General English.

The third chapter provides a description of the teacher profile within the Business English context. Based on findings in the literature, the author describes Business English teacher roles and competences in terms of knowledge of the specialist subject, needs analysis, course design, material selection and production, and evaluation.

The fourth chapter addresses the teacher profile within the contemporary understanding of the teaching practice in general. It shows the development of the concept of teaching knowledge and presents a framework of teacher competences that has been created within the educational system in Serbia. At the end of the chapter, the author briefly touches upon the subject of personality features of successful and competent teachers.

The fifth chapter outlines the main concepts and features of the field of teachers’ professional development and particularly focuses on the professional development of Business English teachers. It then proceeds with a description of the current situation in Serbia regarding learning and teaching Business English, as well as that of professional development of Business English teachers..

The sixth chapter offers a thorough description of the organization and results of the empirical research conducted with Business English teachers and students in Serbia during 2014 and 2015. By employing a survey and an interview as research instruments, the teachers gave an insight into their attitudes, views, needs and expectations regarding professional development, and the students revealed their needs and expectations regarding Business English classes, teacher roles and competences. The findings have been analysed in detail and interpreted within the framework of contemporary teaching theory and practice.

The seventh chapter presents the general conclusions that have been drawn from the empirical research and contains the author’s proposal of the model of professional development of Business English teachers in Serbia.

Key words: Business English, continuing professional development, language for specific purposes, model of professional development, teacher competences

Sadržaj

PREDGOVOR	1
1. UVODNA RAZMATRANJA.....	4
1.1. Predmet i ciljevi istraživanja.....	4
1.2. Metode i tehnike istraživanja.....	6
1.3. Kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja.....	7
1.4. Struktura disertacije	15
2. ENGLSKI JEZIK STRUKE I POSLOVNI ENGLSKI JEZIK: DEFINICIJA, OPIS I RAZVOJ.....	18
2.1. Engleski jezik struke	18
2.2. Razvoj engleskog jezika struke	21
2.3. Klasifikacija engleskog jezika struke	25
2.4. Poslovni engleski jezik	27
2.4.1. Definicija i opis pojma.....	27
2.4.2. Razvoj poslovnog engleskog jezika	32
2.4.3. Poslovni engleski jezik: odlike nastave	35
2.4.3.1. Potrebe polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika.....	36
2.4.3.2. Karakteristike i očekivanja polaznika.....	37
2.4.3.3. Pripremanje kursa i nastavni sadržaji	40
2.4.3.4. Oblici nastave poslovnog engleskog jezika.....	41
2.4.3.5. Pristup i nastavne metode	44
3. PROFIL PROFESORA POSLOVNOG ENGLSKOG JEZIKA: ULOGI I KOMPETENCIJE	49
3.1. Uloge profesora poslovnog engleskog jezika i njihovo poznavanje stručne discipline	51
3.2. Obaveze i kompetencije profesora poslovnog engleskog jezika.....	55
3.2.1. Analiza potreba	55
3.2.2. Kreiranje kursa poslovnog engleskog jezika	63

3.2.3.	Odabir i produkcija materijala	67
3.2.3.1.	Odabir udžbenika objavljenih od strane izdavačkih kuća	68
3.2.3.2.	Kreiranje sopstvenog nastavnog materijala.....	71
3.2.4.	Evaluacija	74
4.	PROFIL PROFESORA ENGLESKOG JEZIKA U OKVIRU SAVREMENE NASTAVE.....	78
4.1.	Razvoj savremenog koncepta nastavničkog znanja.....	79
4.2.	Kompetencije profesora u okviru savremene nastave: definicija i modeli.....	82
4.3.	Razvoj okvira nastavničkih kompetencija u Srbiji	88
4.4.	Osobine ličnosti profesora.....	100
5.	STRUČNO USAVRŠAVANJE PROFESORA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA	103
5.1.	Stručno usavršavanje profesora i srodni pojmovi	104
5.2.	Karakteristike stručnog usavršavanja profesora.....	108
5.3.	Oblici stručnog usavršavanja profesora.....	110
5.3.1.	Stručno usavršavanje licem u lice	113
5.3.2.	Virtuelni oblici stručnog usavršavanja profesora	125
5.4.	Učenje poslovnog engleskog jezika u Srbiji.....	140
5.4.1.	Učenje poslovnog engleskog jezika u srednjim školama u Srbiji.....	140
5.4.2.	Učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama –fakulteti i visoke škole	146
5.4.3.	Učenje poslovnog engleskog jezika u institucijama van školskog sistema	149
5.5.	Zakonski okvir stručnog usavršavanja profesora u Srbiji.....	150
5.6.	Programi stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog jezika.....	157
5.7.	Zaključci u vezi sa trenutnim stanjem stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika	162
6.	EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	164
6.1.	Predmet i ciljevi istraživanja.....	164
6.2.	Metodologija istraživanja.....	166
6.2.1.	Prikupljanje podataka.....	166
6.2.2.	Odabir ispitanika.....	173

6.2.3.	Obrada podataka	175
6.3.	Upitnik za profesore poslovnog engleskog jezika – analiza i tumačenje rezultata.....	177
6.3.1.	Opšti podaci o ispitanicima	177
6.3.2.	Analiza rezultata dobijenih na pitanja u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika	181
6.4.	Intervju sa profesorima poslovnog engleskog jezika – analiza i tumačenje odgovora.....	231
6.4.1.	Opšti podaci o ispitanicima	232
6.4.2.	Analiza odgovora profesora na pitanja u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika.....	234
6.5.	Upitnik za polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika – analiza i tumačenje rezultata.....	262
6.5.1.	Opšti podaci o ispitanicima	263
6.5.2.	Analiza rezultata dobijenih na pitanja u vezi sa nastavom, ulogama i kompetencijama profesora poslovnog engleskog jezika	272
7.	OPŠTI ZAKLJUČCI I PREDLOG NOVOG MODELA STRUČNOG USAVRŠAVANJA PROFESORA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA – TEORIJSKI, METODOLOŠKI I PRAKTIČNI ASPEKTI	303
7.1.	Opšti zaključci empirijskog istraživanja	304
7.1.1.	Opšti zaključci empirijskog istraživanja sprovedenog sa profesorima poslovnog engleskog jezika	304
7.1.2.	Opšti zaključci empirijskog istraživanja sprovedenog sa polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika.....	314
7.2.	Predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika – teorijski, metodološki i praktični aspekti.....	318
7.2.1.	Referentni okvir	318
7.2.2.	Analiza potreba	319
7.2.3.	Kreiranje programa stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.....	320
7.2.3.1.	Karakteristike programa stručnog usavršavanja na planu strukture	321
7.2.3.2.	Karakteristike programa stručnog usavršavanja na planu sadržine.....	325
8.	ZAVRŠNA RAZMATRANJA	329

8.1. Rekapitulacija	329
8.2. Perspektive	335
BIBLIOGRAFIJA.....	337
DODATAK 1: Upitnik za profesore kurseva poslovnog engleskog jezika	351
DODATAK 2: Upitnik za polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika.....	359
DODATAK 3: Primerak i-mejla poslatog srednjoj ekonomskoj školi.....	363
DODATAK 4: Molba upućena direktorima škola	364
DODATAK 5: Polustrukturisani intervju: pitanja	365
DODATAK 6: Uzorak intervjuja sa ispitanicom koja radi u srednjoj ekonomskoj školi (I2)	366
DODATAK 7: Uzorak intervjuja sa ispitanicom koja radi u visokoškolskoj ustanovi (I7) ...	370

PREDGOVOR

Iako se tokom osnovnih studija nisam videla u prosveti, ubrzo sam se nakon završetka fakulteta našla kao predavač u privatnoj školi engleskog jezika “Rainbow” u Novom Sadu. Tu sam, uz podršku direktorke škole Vere Miodragović, započela i svoje stručno usavršavanje kroz pohađanje seminara, obuka, konferencija, i upoznala sam neke izuzetne predavače kao što su Mark Andrews, Tim Bowen, Ken Wilson i drugi, koji su izvršili veliki uticaj, kako na moju pedagošku praksu, tako i na mene lično. Tu se probudila moja strast prema nastavničkom pozivu. Vremenom sam shvatila kako je strast izuzetno važna u ovoj profesiji, ona daje podstrek da se ide dalje i više u svom profesionalnom radu, ona nadograđuje profesora, ispunjava ga. Strast prepoznaju i učenici koji postaju motivisaniji i otvoreniji prema profesoru, a entuzijazam i dobra komunikacija su, pored kompetentnosti profesora, ključ uspešne nastave.

U međuvremenu sam napravila zaokret u karijeri i 2007. godine započela rad kao nastavnik poslovnog engleskog jezika na Ekonomskom fakultetu u Subotici. Početak nije bio lak, obrela sam se u oblasti koja mi nije bila bliska, ali mi je veliku pomoć i podršku pružio profesor Matija Štefko, koji mi je na izvestan način bio i mentor. Dotadašnje pozitivno iskustvo u pogledu stručnog usavršavanja, kao i potreba za sticanjem novih kompetencija, doprineli su mojoj želji da nastavim da se usavršavam profesionalno, ali sada u domenu poslovnog engleskog jezika. Uočila sam da je ova oblast zapostavljena u Srbiji i morala sam da iznalazim programe obuke u inostranstvu i putem interneta (onlajn vebinari, konferencije i

sl.). Kako sam sticala nova znanja i veštine, a time i samopouzdanje u radu, rodila se ideja da pokušam da doprinesem unapređenju programa stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Začetak ove ideje poklopio se sa širenjem učenja poslovnog engleskog jezika kod nas. On je već postojao u okviru planova i programa na određenim fakultetima i u visokim školama, a u izvesnoj meri i u srednjim stručnim školama. Međutim, interesovanje za njim raslo je u privatnim školama stranih jezika, a uveden je i kao obavezan i izborni stručni predmet za određene profile u ekonomske i ekonomsko-trgovinske škole. To je značilo da će profesorima engleskog jezika biti neophodna značajnija profesionalna podrška.

Sa ovom idejom pojavila sam se na fakultetu, gde sam kroz srećan splet okolnosti upoznala doc. dr Radmilu Bodrič, koja me je podržala u nameri i postala mentorka na izradi disertacije. Tokom pisanja rada, ona mi je svojim stručnim iskustvom i savetima pomogla u razrešavanju nedoumica, teorijskih i praktičnih pitanja. Izuzetno sam joj zahvalna na svesrdnoj podršci i podstreku koji je pružala u svakom trenutku.

Da bih uspela da realizujem ideju svakako je bila neophodna pomoć i saradnja profesora poslovnog engleskog jezika i polaznika kurseva, kako bih stekla uvid u njihove stavove i mišljenja, potrebe i očekivanja u pogledu stručnog usavršavanja i nastave. Stoga se zahvaljujem svima koji su dali svoj doprinos ovom istraživanju popunjavajući anketne upitnike i učestvujući u intervjuu. Posebno bih izdvojila škole *Academy* i *Lingua* iz Novog Sada, a pojedinačno bih se zahvalila i kolegama T.N., I.M., I.A., Z.T.J., A.G., S.V. i A.J. (čije inicijale navodim kako bih sačuvala njihovu anonimnost kao učesnika istraživanja), koji su pomogli u distribuciji upitnika profesorima i polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika.

Želela bih da se zahvalim i udruženju profesora engleskog jezika ELTA, koje je priteklo u pomoć kada su se pojavile poteškoće prilikom sprovođenja anketiranja profesora. Rad na istraživačkom delu disertacije omogućio mi je poznanstva sa nekim kolegama i koleginicama iz struke sa kojima sam nastavila saradnju i razmenu iskustava, što smatram izuzetno važnom komponentom profesionalnog života nastavnika.

Zahvaljujem se i svojim kolegama sa Ekonomskog fakulteta u Subotici na podršci, i posebno kolegi dr Dejanu Brcanovu koji je pomogao u sprovođenju statističke obrade podataka u okviru istraživanja.

Na kraju, želim da se neizmerno zahvalim i svojim roditeljima i prijateljima na bezgraničnoj podršci, razumevanju i strpljenju.

U Novom Sadu, januara 2016.

1. UVODNA RAZMATRANJA

U uvodnom poglavlju disertacije predstavljen je predmet istraživanja, date su hipoteze na kojima se istraživanje zasniva i definisani su ciljevi. Potom su opisane metode i tehnike koje su korištene tokom izrade disertacije, pružen je kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja koja se bave datom temom, i na kraju je prikazana struktura rada.

1.1. Predmet i ciljevi istraživanja

Predmet istraživanja u ovoj disertaciji jeste stručno usavršavanje profesora¹ poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Rad se zasniva na sledećim hipotezama:

1. Usled društvenih i ekonomskih kretanja, prvenstveno globalizacije i razvoja informaciono-komunikacionih tehnologija, poslovni engleski jezik postaje sve rasprostranjeniji kako na globalnom nivou tako i u Srbiji. Naime, da bi uspešno razmenjivali ideje, sklapali poslove i uopšte napredovali, poslovni ljudi danas moraju dobro da vladaju poslovnim engleskim jezikom, što podrazumeva upotrebu specifične stručne terminologije, jezičkih struktura i komunikativnih veština. Stoga je sve veća potreba za kursivima poslovnog engleskog jezika.

¹ Termin **profesor** biće upotrebljavan u radu da označi osobe oba pola koje rade u nastavi na svim obrazovnim nivoima.

2. Da bi profesori uspešno izvodili nastavu poslovnog engleskog jezika moraju da jačaju svoje profesionalne kompetencije. S obzirom na to da su kompetencije izuzetno složena i dinamična oblast čiji razvoj ide u korak sa društvenim, ekonomskim i tehnološkim promenama, stručno usavršavanje se danas posmatra kao celoživotni zadatak. Takođe, kako bi se omogućilo profesorima da unapređuju svoju pedagošku praksu, neophodno ih je upoznati sa raznovrsnim oblicima sprovođenja stručnog usavršavanja i ponuditi im valjano osmišljene programe.
3. Kreiranje adekvatne ponude stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika podrazumeva poznavanje zahteva nastavničke profesije uopšte, ali i specifičnosti nastavnog konteksta u kom profesori rade. Dosadašnja istraživanja stručnog usavršavanja profesora u Srbiji ukazala su na postojanje izvesnih manjkavosti i neusklađenost između obrazovne politike, ponude i potreba profesora. Takođe, zapaženo je to da je oblast poslovnog engleskog jezika zapostavljena.

Prema tome, cilj ove disertacije jeste upoznavanje profesora poslovnog engleskog jezika, ali i drugih relevantnih učesnika iz sfere obrazovanja, sa kretanjima i novinama iz oblasti poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja profesora, te podizanje njihove svesti o važnosti kritičkog promišljanja sopstvene prakse, sistematičnog planiranja procesa stručnog usavršavanja i njegovog kontinuiranog sprovođenja. Uz to, u disertaciji se nastoji utvrditi aktuelno stanje u pogledu nastave poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, što podrazumeva proučavanje relevantnih dokumenata i literature, kao i dobijanje uvida u ove oblasti iz ugla profesora i

polaznika² kurseva poslovnog engleskog jezika. Dobijeni rezultati pružiće smernice koje će omogućiti kreiranje predloga modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika koji će se zasnivati na savremenim postavkama ovog procesa i odgovarati potrebama profesora.

1.2. Metode i tehnike istraživanja

Tokom izrade doktorske disertacije korištene su različite istraživačke metode i tehnike u zavisnosti od prirode istraživačkog predmeta i cilja istraživanja.

Prilikom postavljanja teorijskog okvira predmeta izučavanja, što obuhvata definisanje i tumačenje osnovnih pojmova u vezi sa poslovnim engleskim jezikom i stručnim usavršavanjem profesora, predstavljanje profila profesora poslovnog engleskog jezika u kontekstu savremene nastave, različitih oblika stručnog usavršavanja relevantnih za profesore poslovnog engleskog jezika, zakonske regulative u vezi sa učenjem poslovnog engleskog jezika u Srbiji i stručnim usavršavanjem profesora primenjena je deskriptivna naučno-istraživačka metoda. Upotreba ove metode omogućava prikaz „stvarnih stanja, procesa, veza i odnosa među pedagoškim pojavama koje su predmet istraživanja” (Knežević Florić i Ninković 2012: 122).

Tokom istraživačke faze rada, u zavisnosti od prirode istraživanja, upotrebljene su kvalitativne i/ili kvantitativne istraživačke metode. U prvoj fazi istraživanja, što je obuhvatilo analizu *Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih*

² Termin **polaznik** biće upotrebljavan u ovom radu kao opšti termin da označi osobe oba pola, učenike, studente i zaposlene, koji uče jezik struke.

saradnika u Srbiji za školsku 2012/2013. i 2013/2014. i Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u Srbiji za školsku 2014/2015. i 2015/2016, i drugih programa ponuđenih za unapređivanje prakse profesora poslovnog engleskog jezika, korištena je kvalitativna metoda tj. metoda analize sadržaja, ali i kvantitativna metoda radi utvrđivanja zastupljenosti sadržaja programa stručnog usavršavanja koji su relevantni za ove profesore. Druga faza istraživanja, koja je obuhvatila proučavanje stavova, mišljenja, iskustava, potreba i očekivanja profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa stručnim usavršavanjem i polaznika kurseva poslovnog engleskog u pogledu nastave, sprovedena je putem ankete i intervjua, pri čemu su kao instrumenti ovih istraživačkih postupaka korišteni anketni upitnik i polustrukturisan intervju. Za tumačenje dobijenih podataka upotrebljene su kvantitativne i kvalitativne metode. Metoda analize sadržaja korištena je tokom kvalitativne obrade podataka, dok se kvantitativna obrada podataka zasnivala na upotrebi statističkog paketa SPSS 20.

1.3. Kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja

U ovom odeljku dat je pregled literature iz oblasti stručnog usavršavanja profesora i metodologije nastave poslovnog engleskog jezika putem koje se autorka upoznala sa dosadašnjim istraživanjima i savremenim tokovima iz navedenih oblasti, i koja je poslužila kao smernica za istraživanje u doktorskoj tezi.

S obzirom na to da danas vlada mišljenje da profesor ima ključnu ulogu kada se radi o ishodima obrazovanja učenika, kvalitetu obrazovnog sistema i sprovođenju reformi u obrazovanju, sve više je dokumenata i radova koji naglašavaju važnost celoživotnog učenja i

definišu kompetencije koje profesori treba da poseduju kako bi odgovorili sve složenijim zahtevima svoje struke i društva u vremenu koje odlikuju dinamičnost i nestabilnost. Među autorima koji su istraživali ovu problematiku posebno treba izdvojiti Guskeya (2000, 2002), Darling-Hammond (2006), Selvi (2010), a od domaćih autora tu su Petrić (2006), Džinović (2009, 2010), Pešikan, Antić i Marinković (2010), Polovina i Pavlović (2010), Stanković (2010, 2012, 2013) i mnogi drugi. Ovim pitanjima bavi se i veliki broj dokumenata poput *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004), *The Definition and Selection of Key Competencies* (2005), *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework* (2007), *Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* (2010), potom Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011), kao i publikacija *Nastavnička profesija za 21. vek* (2013).

U *Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* (2010: 12) navodi se da profesori ne mogu steći sva znanja i veštine koje su im potrebne tokom karijere za vreme inicijalnog školovanja, te se naglašava to da je obrazovanje i stručno usavršavanje profesora celoživotni zadatak, koji mora da bude dobro osmišljen i sistematičan, i da sami profesori preuzimaju odgovornost za proces razvijanja postojećih i sticanja novih kompetencija. Ovakav stav dele i gore navedeni autori. Ovaj dokument (2010: 191) takođe ukazuje na dve dimenzije stručnog usavršavanja. S jedne strane, svrha stručnog usavršavanja jeste unapređenje kvaliteta nastave, čime se poboljšava i postignuće učenika. S druge strane, na stručno usavršavanje može se gledati i kao na pojam koji objedinjuje više uloga profesora, i gde pored same nastave spadaju i takozvane „sekundarne uloge” tj. profesor je i istraživač, inovator, aktivni saradnik, lider i sl.

Kada se govori o efikasnosti i rezultatima stručnog usavršavanja, u *Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* (2010: 195) pažnja je usmerena na ključnu ulogu koju ima motivacija, tj. promene i unapređenje pedagoške prakse uočljiviji su kod onih profesora kod kojih je potreba za usavršavanjem izraženija.

Autorka Linda Darling-Hammond takođe je jedna od istaknutih ličnosti u oblasti obrazovanja i usavršavanja profesora. U svom članku “Constructing 21st Century Teacher Education” (2006) ona zapaža da se profesori nalaze pred sve većim i zahtevnijim izazovima svoje struke. Ona (2006: 5) ističe da nastavnička praksa treba stalno da se prati i menja u zavisnosti od toga da li i koliko unapređuje učenje. Programi usavršavanja ne samo da imaju zadatak da pruže dodatno znanje profesorima, nego i da im ukažu na neophodnost stalnog učenja i ocenjivanja sopstvene prakse (Darling-Hammond 2006: 6). Darling-Hammond (2006: 6) još naglašava važnost saradnje sa ostalim profesorima kao vida usavršavanja, jer jedan profesor ne može da poseduje sva znanja o nastavi koja su u današnje vreme neophodna, a sem toga, „sve raznovrsniji načini učenja učenika zahtevaju stalne adaptacije u nastavnoj praksi”.

Kada se radi o obrazovanju profesora u Srbiji, nezaobilazna knjiga je *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (2010), koju su priredile Polovina i Pavlović, i koja predstavlja skup radova raznih autora (Džinović, Pavlović, Polovina, Stanković, Šefer, Zindović-Vukadinović i dr.), koji se bave modelima profesionalnog razvoja, povezivanjem teorije i prakse u tom domenu i analizom aktuelnog stanja u Srbiji. Knjiga je nastala kao rezultat projekta „Obrazovanje za društvo znanja”, broj 149001 (2006-2010) (Polovina i Pavlović 2010: 7), s ciljem „preispitivanja postojeće i kreiranja nove prakse” (Polovina i Pavlović 2010: 13). U njoj su temeljno objašnjeni ključni pojmovi savremenog shvatanja

profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja profesora, pri čemu se konstatuje to da, iako se ova dva pojma nekada upotrebljavaju kao sinonimi, ima autora koji prave razliku među njima, tj. oni profesionalni razvoj posmatraju kao proces koji podrazumeva nekoliko faza, među kojima je stručno usavršavanje jedan.

U svetlu aktuelnih istraživanja, autori se u ovoj knjizi zalažu za uvođenje izvesnih suštinskih promena stručnog usavršavanja profesora u Srbiji, kako bi ono postalo svrsishodnije i podsticajnije. Akcentat je na kontinuiranom razvoju profesora kao reflektivnih praktičara. U knjizi se, između ostalog, detaljno govori o nastavničkim kompetencijama, te se konstatuje „da treba oprezno pristupiti standardizaciji nastavničke profesije, kako potencijalna profesija ne bi prerasla u defprofesionalizaciju nastavnika” (Stanković 2010: 77).

Pešikan, Antić i Marinković u članku „Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo” (2010) takođe govore o važnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja profesora. One kažu da „ako je nastavnik ključni parametar kvalitetnog obrazovanja, onda je od izuzetne važnosti njegova pripremljenost, osposobljenost za taj posao, jer od kvaliteta nastave direktno zavisi kvalitet znanja koji će učenici steći” (Pešikan, Antić i Marinković 2010: 2). U ovom članku, autorke su se bavile analizom sadržaja i karakteristikama programa iz *Kataloga programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2009/2010. godinu*, te su došle do zaključka da, iako se u Srbiji vidi pomak u oblasti stručnog usavršavanja samim tim što je ona zakonski regulisana, postoje manjkavosti koje se tiču same realizacije, tj. ono što katalog nudi nije u skladu sa „konceptom profesionalnog usavršavanja nastavnika”, jer „nema vođenog sistema usavršavanja, ponuda programa nije nastala planski tako da je u nju uzidana obrazovna politika, već se pošlo od ponuđenog”, te na taj način katalog ne omogućava nastavnicima da

„naprave svoj profil usavršavanja koji će odgovarati njihovim ličnim profesionalnim potrebama i/ili potrebama škole u kojoj rade” (Pešikan, Antić i Marinković 2010: 1).

Tokom istraživanja literature o usavršavanju profesora, može se uočiti to da danas pojam nastavničkih kompetencija u sve većoj meri zamenjuje pojmove znanja i veština, jer se smatra da su uloge koje vrši savremeni profesor mnogo složenije. U tom pogledu, treba navesti dokument *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004), koji ističe važnost interdisciplinarnog i celoživotnog obrazovanja profesora, mobilnosti (učestvovanje u projektima i programima stručnog usavršavanja u drugim evropskim zemljama, mobilnost kroz razne nivoe obrazovnog sistema) i saradnje (povezivanje profesora, institucija, lokalne zajednice i sl.). U njemu su predstavljene ključne kompetencije profesora tj. obrazovanje je postavljeno u društveni kontekst i profesor je prikazan kao neko ko podržava inkluziju, saradnju, promoviše toleranciju i razumevanje, kritički pristup informacijama, primenu informaciono-komunikacionih tehnologija i sl.

Od dokumenata i literature koji se bave pojmom kompetencija kod nas valja spomenuti Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011) i publikaciju *Nastavnička profesija za 21. vek* (2013). U njima je definisan i detaljno opisan ovaj pojam, i predstavljen je okvir nastavničkih kompetencija, koji služi kao referentan okvir za profesore i druge učesnike u sferi obrazovanja u Srbiji.

Naredne dve knjige su značajne jer govore o usavršavanju profesora stranih jezika. To su *Professional Development for Language Teachers – Strategies for Teacher Learning* (Richards i Farrell 2005) i *The Developing Teacher* (Foord 2009).

U *Professional Development for Language Teachers – Strategies for Teacher Learning* (2005), Richards i Farrell daju pregled načina na koje profesori stranog jezika mogu da se stručno usavršavaju nakon perioda inicijalnog obrazovanja. Ovi autori ističu da stručno usavršavanje ne predstavlja događaj koji ima početak i kraj, nego podrazumeva proces, i predstavljaju četiri viđenja na kojima se zasnivaju procesi usavršavanja profesora u današnje vreme. Prema jednom pristupu, na usavršavanje se gleda kao na ovladavanje veštinama i kompetencijama, drugo viđenje usavršavanje prikazuje kao kognitivni proces i poseban naglasak stavlja se na profesorova verovanja i razmišljanja, i na to kako ona utiču na podučavanje i učenje, kod trećeg pristupa ističe se važnost individualnog doprinosa profesora u procesu usavršavanja, a poslednji pristup „zasniva se na pretpostavci da profesori uče iz sopstvenog iskustva kroz refleksiju” (Richards i Farrell 2005: 7). Sami autori, međutim, mišljenja su da se profesori u procesu usavršavanja ne oslanjaju na samo jedan pristup, nego više njih (Richards i Farrell 2005: 7).

Govoreći o individualnom i institucionalnom pristupu usavršavanju, Richards i Farrell (2005: 13) ukazuju na to da se u poslednje vreme sve više naglašava važnost samousmerenog učenja (eng. *self-directed learning*), gde sami profesori preuzimaju odgovornost za sopstveno usavršavanje (postavljanje ciljeva, kretanje kroz proces usavršavanja i sl.). Ovo mišljenje deli i Foord (2009). Naime, po rečima ovog autora (2009: 9–10), usavršavanje je u rukama samih profesora zbog toga što na taj način ono zapravo odgovara njihovim stvarnim potrebama i interesovanjima. On još dodaje da sami profesori treba da kreiraju svoj put u tom procesu, jer svaki profesor ima svoj lični i specifičan pristup usavršavanju tj. stil usavršavanja. U prilog ovome ide i činjenica da u današnje vreme ima sve više profesora koji nisu u radnom odnosu pri nekoj instituciji, ili, pak, češće nego ranije menjaju škole u kojima rade, a dešava se i to

da same škole ne posvećuju dovoljno pažnje usavršavanju. Ovaj autor (2009: 10) kaže da i institucije treba da daju svoj doprinos stručnom usavršavanju profesora u izvesnoj meri, mada u tom smislu uglavnom govori o pozitivnom imidžu koji bi institucija na taj način stekla.

Kada se radi o pojmu usavršavanja, Foord (2009: 7–8) ukazuje na njegove tri dimenzije. Postoji usavršavanje do kog se dolazi prirodno, spontano, tj. sam rad u nastavi obogaćuje profesorovo iskustvo, on stiče nova znanja i veštine, i to je jednostavno neizbežno. S druge strane, sami profesori ili institucije mogu da čine svestan napor kako bi doprineli unapređenju prakse kroz organizovanje kurseva ili programa za stručno usavršavanje. I konačno, do usavršavanja može da dođe i nakon nekog događaja koji profesore navede da promisle o određenim postupcima. Foord (2009: 14) takođe zaključuje da se danas, kada se radi o usavršavanju profesora, u mnogo manjoj meri koristi model zasnovan na prenošenju znanja, a sve veći značaj pridaje se usavršavanju zasnovanom na iskustvu. On (2009: 16–17) još dodaje da je razumevanje teorijskog aspekta značajno za razvoj profesora, ali ono daje mnogo značajniji rezultat kada je praćeno refleksijom, a zatim i samim delovanjem.

Od literature koja se sa teorijskog i metodološkog stanovišta bavi poslovnim engleskim jezikom treba spomenuti sledeće: *Teaching Business English* (Ellis i Johnson 1994), *Teach Business English* (Donna 2000), *How to Teach Business English* (Frendo 2005) i *The Business English Teacher* (Barton, Burkart i Sever 2010).

Autori gore navedenih knjiga nude iscrpna objašnjenja pojma jezika struke, poslovnog engleskog jezika i drugih srodnih pojmova, bave se ulogom i kompetencijama profesora jezika struke i poslovnog engleskog jezika, te daju detaljan opis nastave i tipova polaznika.

Donna (2000: 372) se osvrće i na budućnost profesije, i kaže da je u svetu koji se neprestano menja, i u kom potrebe polaznika poslovnog engleskog postaju sve veće kao posledica globalizacije i sve veće konkurentnosti, profesori moraju unositi promene i u sopstvenu praksu. Unapređujući svoja znanja i veštine, profesori postaju bliži „životnom stilu i potrebama svojih polaznika”, što doprinosi međusobnom razumevanju i unapređenju nastave (Donna 2000: 382).

Barton, Burkart i Sever (2009) takođe ukazuju na neophodnost stalnog unapređivanja pedagoške prakse profesora poslovnog engleskog jezika. Ovi autori (2009: 109) naglašavaju ulogu refleksije u tom procesu, tj. kritičkog osvrtnja na sopstvenu praksu s ciljem njenog poboljšanja kroz „implementaciju novih ideja, novih veština, novih strategija”. Oni navedeno objašnjavaju činjenicom da je usavršavanje zahtev pred kojim se nalaze sami poslovni ljudi, te da isto važi i za profesore poslovnog jezika. S obzirom na to da su polaznici stručnjaci u svojoj oblasti, oni imaju visoka očekivanja i u pogledu kurseva poslovnog jezika koje pohađaju.

U Srbiji ima izuzetno malo literature koja se bavi poslovnim engleskim jezikom ili jezikom struke. U ovom pregledu biće izdvojena knjiga *Strani jezik u funkciji struke: nastava i učenje* (Ignjačević 2012), koja nudi teorijski i praktični pristup ovoj oblasti, i posebno se usredsređuje na razvoj i zastupljenost stranog jezika struke u Srbiji, te daje prikaz nastave engleskog jezika struke na Filozofskom fakultetu, Univerzitet u Beogradu.

Ignjačević (2012: 103) kaže da „nastava jezika struke ima dugu tradiciju u Srbiji” i da su „od samog početka osnivanja srednjih stručnih škola u drugoj polovini devetnaestog veka strani jezici zauzimali visoko mesto u hijerarhiji nastavnih predmeta”. Na visokoškolskom nivou „engleski kao jezik struke prvi put je uveden 1927. godine u Trgovačku akademiju u

Beogradu” (Ignjačević 2012: 105). Nakon drugog svetskog rata, ruski jezik je bio najzastupljeniji na univerzitetskom nivou, ali postepenim usmeravanjem državne politike ka Zapadu, „pojavi se i potreba za drugim stranim jezicima, naročito engleskim”, i oni vremenom dobijaju status izborni-obaveznog predmeta³ (Ignjačević 2012: 105).

Govoreći o učenju stranih jezika danas, Ignjačević (2012: 109) uočava da istraživanja „nedvosmisleno pokazuju da strani jezici dobijaju sve manji prostor u reformisanim programima fakulteta na Univerzitetu u Beogradu”, ali da je na privatnim fakultetima slika drugačija, tj. da se u ovom tipu ustanove u većoj meri prepoznaje važnost učenja stranog jezika.

1.4. Struktura disertacije

Doktorska disertacija sastoji se od osam poglavlja. Nakon uvodnih razmatranja, u drugom i trećem poglavlju ponuđen je teorijski okvir oblasti engleskog jezika struke, poslovnog engleskog jezika i profil profesora poslovnog engleskog jezika.

U drugom poglavlju predstavljeni su stavovi stranih i domaćih autora u pogledu definicije i opisa engleskog jezika struke, poslovnog engleskog jezika i ključnih pojmova koji su u vezi s njim. Takođe, dat je prikaz istorijskog razvoja ovih oblasti, a posebna pažnja posvećena je opisu karakteristika nastave poslovnog engleskog jezika.

U trećem poglavlju pružen je uvid u savremena shvatanja profila profesora poslovnog engleskog jezika. Načinjen je pregled uloga kroz koje se profesor poslovnog engleskog

³ Izborni-obavezan status predmeta znači da je pohađanje nastave stranog jezika obavezno, ali je predmet izborni u pogledu mogućnosti odabira jednog od više ponuđenih stranih jezika.

jezika ostvaruje, a potom je dat detaljan prikaz kompetencija profesora u kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika, što obuhvata analizu potreba, kreiranje kursa, odabir i produkciju materijala i evaluaciju.

Četvrto poglavlje kompetencije profesora posmatra iz perspektive savremenog poimanja nastavničke profesije. Prvo je predstavljen razvoj koncepta nastavničkog znanja, iz kog je vremenom izrastao pojam nastavničkih kompetencija kao sveobuhvatniji pojam koji odražava kompleksnost nastavničkog poziva. Potom, na osnovu postojeće relevantne literature, ponuđena su shvatanja i modeli nastavničkih kompetencija i dat je prikaz modela nastavničkih kompetencija koji je nastao u okviru obrazovne politike u Srbiji. Na kraju poglavlja načinjen je osvrt na osobine ličnosti uspešnog i kompetentnog profesora, i time je, zajedno sa prethodnim poglavljem, upotpunjena slika savremenog shvatanja uloga i kompetencija profesora poslovnog engleskog jezika.

U petom poglavlju predstavljene su teorijske postavke oblasti stručnog usavršavanja profesora. Nakon detaljnog opisa i objašnjenja ovog i njemu srodnih pojmova, prikazana su aktuelna shvatanja principa na kojima se stručno usavršavanje profesora zasniva i povučene su razlike sa ranijim pristupima ovoj oblasti. Potom su opisani različiti vidovi stručnog usavršavanja i pružen je osvrt na njihov značaj za profesore poslovnog engleskog. U drugom delu poglavlja pažnja je usmerena na trenutno stanje u pogledu učenja poslovnog engleskog jezika u Srbiji, zakonski okvir stručnog usavršavanja profesora i njegovo sprovođenje u praksi.

Šesto poglavlje ove disertacije prikaz je empirijskog istraživanja sprovedenog sa profesorima poslovnog engleskog jezika i polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Poglavlje počinje iscrpnim opisom predmeta, cilja i metodologije istraživanja, nakon

čega sledi predstavljanje dobijenih rezultata i njihovo tumačenje kroz prizmu savremene teorije i prakse. Prvo su predstavljeni rezultati istraživanja sprovedenog sa profesorima poslovnog engleskog jezika, čiji je cilj utvrđivanje njihovih stavova, shvatanja, iskustava i potreba u vezi sa stručnim usavršavanjem, a potom rezultati istraživanja čiji su subjekt bili polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika, a cilj dobijanje uvida u njihovo shvatanje nastave poslovnog engleskog jezika, uloga i kompetencija profesora poslovnog engleskog jezika.

U sedmom poglavlju sumirani su opšti zaključci i zapažanja koja su proistekla iz prethodnog poglavlja. Na osnovu dobijenih saznanja kreiran je predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji, koji je obrazložen sa teorijskog, metodološkog i praktičnog stanovišta.

Poslednje, osmo poglavlje disertacije predstavlja završna razmatranja. U njemu se takođe ukazuje na pravce daljih istraživanja oblasti stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika i mogućnosti upotrebe rada.

2. ENGLSKI JEZIK STRUKE I POSLOVNI ENGLSKI JEZIK: DEFINICIJA, OPIS I RAZVOJ

U ovom poglavlju biće objašnjen pojam engleskog jezika struke, dat prikaz njegovog razvoja, predstavljeno mesto poslovnog engleskog jezika u okviru engleskog jezika struke i povučene sličnosti i razlike između poslovnog i opšteg engleskog jezika.

2.1. Engleski jezik struke

Kada se govori o **stranom jeziku struke**, u literaturi na srpskom jeziku može se, pored navedenog naziva, naići i na sledeće: **stručni strani jezik**, **strani jezik za specifične namene**, **strani jezik za posebne namene**, **strani jezik u funkciji struke**. Ovoj raznolikosti terminologije doprinela je, prema mišljenju Bugarskog (1997: 205), „teorijski nedovoljno utvrđena priroda jezika struke”. Analizirajući navedene termine, ovaj autor smatra da je **jezik u funkciji struke** najprecizniji, tj. „najbliži osnovnom pitanju koje podrazumeva ova problematika: kako se jezička sredstva primerena jednoj struci razlikuju od jezičkih sredstava koja odgovaraju nekoj drugoj struci?” (Bugarski 1997: 205). Međutim, s obzirom na „nezgrapnost” ovog termina, Bugarski (1997: 205) predlaže upotrebu naziva **stručni jezik**, jer on, za razliku od termina **jezik struke** „naglašava pripadnost jeziku više nego struci”, ali dodaje da bez obzira na to koji kraći naziv bude odabran, treba ga „razumeti kao skraćenicu sa značenjem **jezik u funkciji struke** ili **strukovno usmeren jezik**”. U ovom radu biće korišten naziv **jezik struke**, odnosno **engleski jezik struke**, jer je on, pored toga što je ekonomičniji u odnosu na ostale termine, takođe jedan od najčešće upotrebljivanih termina.

Nazivi sa kojima se susrećemo u anglofonoj literaturi jesu **Language for Specific Purposes (LSP)**, odnosno, **English for Specific Purposes (ESP)**. Reč **specific** počela je da se koristi nakon drugog svetskog rata. Pre toga korišten je termin **special**, za koji je, međutim, utvrđeno da je organičavajuć jer podrazumeva postojanje „repertoara reči i izraza” koji „odgovaraju svim zahtevima u okviru definisanog konteksta, zadatka ili profesije” (Gatehouse 2001: 8, prema Mackay i Mountford 1978: 4). Termin **special** zamenjen je terminom **specific** kako bi se naglasila svrha učenja jezika, a ne priroda jezika (što se povezuje sa terminom **special**) (Gatehouse 2001: 8, prema Mackay i Mountford 1978: 4).

Engleski jezik struke u savremenom shvatanju nastave javlja se oko 60-ih godina prošlog veka.⁴ Imajući to u vidu, Anthony (1997) kaže da je proteklo dovoljno vremena da ova oblast sazri i da se pojavi definicija koja će jasnije da objasni pojam engleskog jezika struke. To se, međutim, nije desilo. Hutchinson i Waters (1987: 18) su još krajem 80-ih godina prošlog veka uočili da im je lakše da kažu šta engleski jezik struke ne obuhvata, nego da navedu ono na šta se on zapravo odnosi. Lingvisti i istraživači i dalje nailaze na nedoumice i neslaganja u vezi sa ovim pojmom. Pokušavajući da reše taj problem, Dudley-Evans i St John su u svojoj knjizi *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* (1998) ponudili definiciju koja predstavlja modifikaciju Strevensovog (1988) viđenja i objasnili ovaj pojam kroz prikaz opštih i varijabilnih karakteristika. Prema ovim autorima (Dudley-Evans i St John 1998: 4–5), engleski jezik struke ima sledeće opšte karakteristike: zadovoljavanje specifičnih potreba polaznika, korišćenje metodologije⁵ i

4 „Učenje jezika struke ima dugu istoriju koja seže u prošlost do Rimskog carstva i stare Grčke” (Ignjačević 2012: 22, prema Vučo 2009).

5 Pod terminom **metodologija**, Dudley-Evans i St John (1998: 4) podrazumevaju prirodu interakcija između profesora i polaznika.

aktivnosti discipline sa kojom je u vezi, i učenje gramatike, leksike, registra, veština, diskursa i žanra koji su za datu disciplinu karakteristični. Varijabilne karakteristike obuhvataju sledeće: povezanost i oblikovanje engleskog jezika struke prema pojedinačnim disciplinama i upotrebu metodologije koja se, kada situacija zahteva, razlikuje od metodologije koja se koristi u nastavi opšteg engleskog jezika. Takođe, engleski jezik struke obično je namenjen odraslim polaznicima – studentima ili zaposlenim osobama, ali ga mogu učiti i učenici srednjih škola. Ono što se podrazumeva jeste to da polaznici poseduju osnovna znanja jezičkog sistema, te jezik struke uče na nivoima od srednjeg do naprednog.⁶

Prema tome, engleski jezik struke predstavlja pristup, na šta su ukazali i Hutchinson i Waters (1987: 19), koji su naglasili da ovaj pojam nije „proizvod” nego „pristup nastavi jezika kod kojeg su odluke u vezi sa sadržajem i metodologijom zasnovane na polaznikovim razlozima za učenje”. I Bugarski (1997: 201) jezik struke uopšteno opisuje kao „specifičan vid upotrebe jezika koji služi pojmovno-terminološkom konstituisanju neke struke (u smislu radne ili naučne oblasti) i komuniciranju unutar te struke”. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2000: 196) ovaj pojam definiše na sledeći način: „engleski jezik struke odnosi se na nastavu i učenje engleskog jezika sa intrumentalnom svrhom, koja je u vezi sa radnim mestom ili studiranjem, i obuhvata razne oblike nastave i učenja širom sveta. Jedinstven kriterijum za identifikovanje grupa koje uče engleski jezik struke u vezi je sa oblastima kojima pripada profesija polaznika ili struka koju studiraju”.

⁶ Kada se ove karakteristike porede sa onim koje je predstavio Strevens (1988), može se uočiti da su Dudley-Evans i St John (1998) izbacili jednu apsolutnu karakteristiku – da se engleski jezik struke javlja u kontrastu sa opštim engleskim jezikom, i delimično izmenili i povećali broj varijabilnih karakteristika – kod Strevensa (1988) ih je bilo dve: engleski jezik struke može se ograničiti samo na jezičke veštine, npr. čitanje, i nastava se ne zasniva na nekoj unapred utvrđenoj metodologiji (Anthony 1997).

Nakon pregleda i opisa terminologije u vezi sa engleskim jezikom struke, u narednom odeljku biće predstavljeni faktori koji su doveli do rasprostranjenosti engleskog jezika struke, kao i faze u njegovom razvoju.

2.2. Razvoj engleskog jezika struke

Iako je gore napomenuto da se jezik struke učio još od antičkog doba (Ignjačević 2012: 22, prema Vučo 2009), a Dudley-Evans i St John (1998: 19) navode Howatta (1984), koji piše da je u 16. veku postojala potreba za **trgovinskim engleskim** (eng. *Commercial English*) kada su u Englesku počeli pristizati progonjeni Hugenoti i drugi protestanti, engleski jezik struke svoj razvoj u savremenom shvatanju započinje 60-ih godina 20. veka, pod uticajem tri faktora: naglog razvoja u oblastima tehnike, nauke i ekonomije na svetskom nivou, revolucije u lingvistici i „metodološke usmerenosti na učenika”⁷ (Hutchinson i Waters 1987: 6–8). Prema ovim autorima, prvi razlog doveo je do dominacije tehnologije i trgovine, iz čega se izrodila potreba za međunarodnim jezikom, a ta uloga pripala je engleskom jeziku, čemu je, u najvećoj meri, doprinela ekonomska moć Sjedinjenih Američkih Država. Od velikog značaja je sigurno i činjenica da je „UNESCO 1957. godine (UNESCO Report: *Scientific and Technical Translating*) proglasio engleski za glavni međunarodni jezik nauke” (Ignjačević 2012: 33). U ovom periodu, engleski jezik počeo se učiti ne samo iz „zadovoljstva i zbog prestiža koji je proisticao iz samog poznavanja stranog jezika”, nego se javila stvarna potreba, npr. da se proizvod proda na širem tržištu ili da se čitaju naučni tekstovi objavljeni na engleskom jeziku (Hutchinson i Waters 1987: 6).

⁷ Prevod termina **learner-centred approach** preuzet je iz Ignjačević (2012: 32).

Drugi razlog, lingvistička revolucija, ogleda se u promeni fokusa lingvističkih istraživanja sa formalnih odlika jezika na njegovu upotrebu u stvarnoj komunikaciji. Ova promena dovela je do analize lingvističkih karakteristika engleskog jezika koji se upotrebljava u određenoj oblasti, kako bi se učenje jezika prilagodilo potrebama polaznika (Hutchinson i Waters 1987: 7). Metodološka usmerenost na učenika, navedena kao treći faktor razvoja engleskog jezika struke, proizašla je iz tadašnjih novina u polju obrazovne psihologije. Drugim rečima, počela se pridavati veća važnost individualnim potrebama, interesovanjima, strategijama u učenju i sl., što je doprinelo povećanju motivacije polaznika i uspešnosti procesa učenja (Hutchinson i Waters 1987: 8). Pored navedenih razloga, može se dodati još i to da je u ovom periodu (60-e godine 20. veka) porastao broj studenata koji su odlazili da studiraju u SAD, Veliku Britaniju i Australiju, što je takođe, prema Dudley-Evansu i St John (1998: 19), dovelo do razvoja engleskog jezika struke.

Od 60-ih godina 20. veka pa do danas može se identifikovati nekoliko razdoblja u razvoju engleskog jezika struke. Pri tome, treba imati na umu to da se, kao što ističu Hutchinson i Waters (1987: 9), taj razvoj ne odvija istim tempom posmatrano na globalnom nivou, ali se ipak mogu uočiti neke opšte karakteristike. Ovi autori posmatrali su period do kraja 80-ih godina prošlog veka, i opisali četiri faze u razvoju engleskog jezika struke, dok je peta faza bila u začetku. U nastavku, biće predstavljene pomenute faze.

Prva faza, analiza registra, trajala je tokom 60-ih i početkom 70-ih godina 20. veka i obuhvatala je analizu gramatičkih i leksičkih obrazaca na nivou rečenice. Tada se verovalo da se identifikovanjem tih obrazaca mogu sačinuti efikasniji kursevi, tj. kursevi koji će odgovarati potrebama polaznika. Manjkavosti ovog pristupa ubrzo su uočene, što je dovelo do izučavanja jedinica iznad rečeničnog nivoa, tj. analize diskursa „autentičnih tekstova i

govora pripadnika određene naučne/profesionalne oblasti” (Ignjačević 2012: 33, prema Sinclair i Coulthard 1975), što se može smatrati drugom fazom u razvoju engleskog jezika struke. Treća faza, koja se javlja pred kraj 70-ih godina, nazvana je analizom ciljne situacije, pri čemu ciljna situacija predstavlja stvarnu situaciju u kojoj će polaznici koristiti jezik koji uče (Hutchinson i Waters 1987: 12). Tokom ovog razdoblja autori su se oslanjali na prethodno stečena znanja i utvrdili da je prvo neophodno identifikovati ciljnu situaciju, a potom sprovesti njenu analizu sa lingvističkog aspekta, kako bi se sačinio kurs nakon kojeg će polaznici moći uspešno da se snalaze u datoj situaciji. Prema tome, može se reći da se već u ovom periodu govori o analizi potreba, međutim, kao što Hutchinson i Waters (1987: 12) uočavaju, ta analiza bila je previše jednostavna da bi zaista doprinela kreiranju kursa koji odgovara potrebama polaznika.

Osamdesetih godina prošlog veka započela je četvrta faza tokom koje je ukazano na to da sam proces mišljenja utiče na upotrebu jezika. Nastao je pristup koji se zasniva na veštinama, a naglasak je stavljen na dubinske strategije tumačenja koje omogućavaju polazniku da interpretira površinske strukture, npr. da pogodi značenje reči na osnovu konteksta, da uz pomoć vizuelnog elementa odredi tip teksta i sl. (Hutchinson i Waters 1987: 13). U ovom periodu počeo je da se izdaje časopis koji je od velikog značaja za dalji razvoj engleskog jezika struke, a to je *English for Specific Purposes*, čiji su urednici bili John Swales i Ann Johns (Johns 2013)⁸. Hutchinson i Waters (1987: 14) završili su prikaz razdoblja sa najavom pete faze, koju odlikuje pristup koji je usmeren na učenje jezika, gde je

⁸ Ovaj časopis izdaje se i danas, a uređuju ga C. B. Feak i N. Harwood, dok su J. Swales i A. Johns, uz T. Dudley-Evansa, urednici emeritusi (<http://www.journals.elsevier.com/english-for-specific-purposes/editorial-board/>).

učenje predstavljeno kao „proces tokom kojeg polaznici koriste znanja i veštine koje poseduju kako bi sačinili smisao toka novih informacija”. Prema ovom pristupu, polaznik je stavljen u središte tokom svih faza kreiranja kursa, a cilj pristupa je da se otkrije na koji način osoba ovladava jezičkom sposobnošću tj. kompetencijom koja joj omogućava upotrebu datog jezika tj. performansu (Hutchinson i Waters 1987: 72–73).

Johns (2013: 12) period od 1990. do 2011. godine naziva modernim dobom tokom kojeg se objavljuju novi međunarodni časopisi i započinje istraživanje žanra i korpusa. Ignjačević (2012: 33–34) kaže da je „dalji razvoj, naročito u oblasti proučavanja diskursa i žanra, vodio ka utvrđivanju tipologije tekstova”, te se „brzo došlo do saznanja da razlike u upotrebi jezika u stručnom kontekstu leže ne samo na morfosintaksičkom nivou, već i u tekstualnoj i pragmatičkoj organizaciji” i da „društveni kontekst svake pojedinačne discipline ima velikog uticaja na lingvističke strategije koje članovi grupe moraju da nauče”. Govoreći o budućnosti, Johns (2013: 22) predviđa da će sledeći koncepti obeležiti istraživanja engleskog jezika struke: „raznolikost (tema, metodologija, retorike – vizuelna i multimodalna, i sl.), kontekst (isticanje važnosti specifičnog konteksta učionice, poslovnih aktivnosti, onlajn medija), kompleksnost (metodološka triangulacija) i kritika (koja se odnosi ne samo na kritiku rada i pedagogija istraživača, nego obuhvata i samorefleksiju)”. Nickerson (2013: 456) uočava da će razvoj globalnog engleskog jezika, i sa njim pojave **funkcionalne odomaćenosti** (eng. *functional nativeness*)⁹ dovesti do manjeg uticaja modela koji dolaze iz engleskog govornog područja, a više pažnje biće posvećeno diskursu između govornika koji potiču iz drugih delova sveta. Ona (2013: 456) još dodaje da će istraživači više pažnje

⁹ Kachru (2005: 12) pravi razliku između **genetske** i **funkcionalne** odomaćenosti, te kaže da „funkcionalna odomaćenost ne mora nužno biti u vezi sa genetskim mapiranjem jezika. Parametri funkcionalnosti određeni su **opsegom** i **dubinom** prisutnosti određenog jezika u društvu. **Opseg** se odnosi na oblast funkcija u kojima se jezik koristi, a **dubina** je u vezi sa stepenom zastupljenosti tog jezika u društvenoj sferi”.

posvećivati hibridnim žanrovima koji obuhvataju i pisani i govorni oblik, kao što su „pregovori putem i-mejla, komunikacija sa kol centrima, akademska predavanja i sl.”.

2.3. Klasifikacija engleskog jezika struke

U nastavku poglavlja biće predstavljena klasifikacija engleskog jezika u okviru nastave, kako bi se prikazao odnos opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke, i pokušalo utvrditi mesto poslovnog jezika u nastavi engleskog jezika.

Jednu od poznatijih klasifikacija, stablo nastave engleskog jezika, sačinili su Hutchinson i Waters (1987: 17). Prema ovim autorima, **nastava engleskog jezika** (eng. *English Language Teaching*, ELT) grana se u tri smera: učenje engleskog jezika kao maternjeg, stranog i drugog jezika.¹⁰ Za ovaj rad relevantna je klasifikacija nastave engleskog jezika kao stranog jezika, gde se javljaju dve kategorije: **opšti engleski jezik** (eng. *General English*, GE) i **engleski jezik struke** (eng. *English for Specific Purposes*, ESP). Opšti engleski jezik grana se dalje prema nivou obrazovanja (osnovna i srednja škola, tercijarno obrazovanje), dok se engleski jezik struke deli u sledeće tri grupe: **engleski jezik za nauku i tehnologiju** (eng. *English for Science and Technology*, EST), **engleski jezik za poslovanje i ekonomiju** (eng. *English for Business and Economics*, EBE) i **engleski jezik za društvene nauke** (eng. *English for Social Sciences*, ESS). U okviru svake od navedenih grana, javljaju se dve kategorije, **engleski jezik za akademske svrhe** (eng. *English for Academic Purposes*,

¹⁰ „Status (prototipskog) stranog jezika trenutno se obično određuje pomoću tri kriterijuma: (1) to nije maternji/prvi jezik date zemlje, (2) nije službeni jezik date zemlje, i (3) predaje se kao predmet u školi” (Prčić 2005: 14, prema Richards, Platt i Platt 1992). Drugim stranim jezikom smatra se jezik koji nije maternji u datoj zemlji, ali koji je u širokoj upotrebi kao sredstvo komunikacije (npr. u obrazovanju, vladi) i koji se govori uporedo sa drugim jezicima” (Richards, Platt i Platt 1992: 143).

EAP) i **engleski jezik za profesionalne namene** (eng. *English for Occupational Purposes*, EOP, za koji se koriste i termini *English for Vocational Purposes*, EVP i *Vocational English as a Second Language*, VESL).¹¹ Dalje se ove oblasti granaju na specifične kurseve, npr. engleski za medicinske studije, engleski za ekonomiste i sl. Prema Hutchinsonu i Watersu (1987: 53), razlika između opšteg jezika i jezika struke ne leži u teoriji, nego u praksi. Ove dve oblasti ne odvajaju postojanje koncepta potrebe u jeziku struke (neka vrsta potrebe postoji i kod učenja opšteg engleskog jezika), nego svest o potrebi koja je kod jezika struke posebno izražena.

Kada se radi o engleskom jeziku struke, Dudley-Evans i St John (1998: 6) kažu da se tradicionalno ova oblast grana na **engleski jezik za profesionalne namene** i **engleski jezik za akademske svrhe**. Oni predstavljaju podelu Robinsona (1991: 3–4), prema kome se **engleski jezik za akademske svrhe** (u okviru ove kategorije javlja se i **engleski jezik za ekonomske svrhe** (eng. *English for Economic Purposes*, EEP)) deli na učenje engleskog jezika u okviru specifične discipline ili kao školskog predmeta. U okviru obe kategorije, Robinson (1991: 3–4) uvodi potkategorije učenja jezika pre, tokom i posle studiranja (ova podela je u uskoj vezi sa stepenom specifičnosti kursa).

Na osnovu svih gore navedenih primera klasifikacije engleskog jezika u nastavi može se primetiti da autori imaju različite stavove i da kategorije nisu jasno definisane, tj. često dolazi do preklapanja. Stoga, Dudley-Evans i St John (1998: 8) zaključuju da bi se celo polje nastave engleskog jezika trebalo prikazati u vidu kontinuuma koji kao početnu tačku ima opšti engleski, a završava usko specifičnim kursevima jezika struke. Između se nalaze još tri

¹¹ Hutchinson i Waters (1987: 16) ukazuju na to da engleski jezik za akademske svrhe i engleski jezik za profesionalne namene nisu međusobno isključivi, jer npr. postoje slučajevi kada osoba radi i studira u isto vreme, ili kada se jezik uči u nastavnom okruženju (npr. u okviru nastavnog plana i programa), a kasnije se upotrebljava u poslovnom okruženju.

tačke, pri čemu se druga i treća razlikuju jedino u opštem kontekstu programa kursa, a drastičnije razlike javljaju se u četvrtoj tački, koja je mnogo specifičnija kada se radi o veštinama koje se uče, dok se na kraju kontinuuma javljaju kursevi koje pohađaju homogene grupe, „nastava je fleksibilna i odgovara individualnim ili grupnim potrebama, kako se one javljaju” (Dudley-Evans i St John 1998: 8).

2.4. Poslovni engleski jezik

U ovom odeljku biće definisan i objašnjen pojam poslovnog engleskog jezika i drugih pojmova koji su u vezi sa njim, potom dat kratak prikaz njegovog razvoja od sredine prošlog veka do danas, predstavljene odlike kurseva poslovnog engleskog jezika i povučene razlike sa kursevima opšteg engleskog jezika.

2.4.1. Definicija i opis pojma

Još 90-ih godina prošlog veka autori literature o poslovnom engleskom jeziku uočili su to da se ova oblast može smatrati granom engleskog jezika struke koja se najbrže razvija u poslednje dve dekade (Ellis i Johnson 1994: 3; Dudley-Evans i St John 1998: 53). Taj trend nastavljen je i u 21. veku, te se poslovni engleski jezik danas može smatrati i *linguom francum* u poslovnom svetu (Frendo 2005; Nickerson 2013).

Dudley-Evans i St John (1998) i Frendo (2005) slažu se u tome da poslovni engleski jezik predstavlja skup više oblasti. Prva dva autora predstavljaju Pickettov (1986: 16) opis poslovnog engleskog jezika kao mešavine opšteg engleskog jezika, koji se upotrebljava u

svakodnevnoj komunikaciji, i poslovnog jezika, koji se koristi u komunikaciji u okviru kompanije ili između kompanija, ali konstatuju da on nije u potpunosti odgovarajuć imajući u vidu širok spektar poslovnih aktivnosti koje danas postoje (Dudley-Evans i St John 1998: 54). Sami autori, pak, prave razliku između poslovnog engleskog jezika koji se upotrebljava u kontekstu profesije i poslovnog engleskog jezika koji se upotrebljava u akademskom okruženju, i koji ima više sličnosti sa engleskim jezikom za akademske svrhe (Dudley-Evans i St John 1998: 53). U okviru prve oblasti oni identifikuju dve potkategorije, **engleski jezik za opšte poslovne namene** (eng. *English for General Business Purposes*, EGBP) i **engleski jezik za specifične poslovne namene** (eng. *English for Specific Business Purposes*, ESBP), koje se razlikuju u pogledu karakteristika polaznika kursa, mesta održavanja nastave, sadržine programa, materijala i sl. Naime, prva potkategorija uglavnom obuhvata polaznike bez radnog iskustva ili one na početku svoje karijere, a nastava se održava u školama stranih jezika, gde se grupe formiraju na osnovu nivoa znanja. Po sadržini, ovi kursevi imaju dosta sličnosti sa kursevima opšteg engleskog jezika (npr. materijali sadrže tipove aktivnosti koje su karakteristične za opšti engleski jezik, sa često predvidivim odgovorima), ali i značajne razlike u pogledu vokabulara koji obuhvata širok spektar poslovnih situacija. S obzirom na veliku sličnost sa opštim engleskim jezikom i manju usmerenost na potrebe polaznika, u poređenju sa kursevima jezika struke uopšte, Goddard smatra da engleski jezik za opšte poslovne namene ne pripada engleskom jeziku struke (Gerold 2011: 56, prema Goddard 2007: 23). S druge strane, kurseve engleskog jezika za specifične poslovne namene pohađaju polaznici sa radnim iskustvom, što znači da su oni sami značajan resurs znanja na časovima jer poseduju iskustvo i veštine važne za poslovno okruženje. Kursevi se obično održavaju u

samoj kompaniji (eng. *in-company courses*)¹², u okviru malih grupa (koje se formiraju na osnovu polja delatnosti i potreba, dok je nivo znanja od sekundarnog značaja) ili individualno, užeg su spektra u pogledu veština i sadržine koja se obrađuje u nastavi u odnosu na prethodnu potkategoriju, a naglasak je stavljen na samu prezentaciju, a manje na vežbe za unapređivanje tačnosti i tečnosti u izražavanju.

Frendo (2005: 7) je mišljenja da se poslovni engleski jezik može smatrati „posebnim varijetatom engleskog jezika koji je nastao i dalje se razvija kako bi zadovoljio potrebe onih koji ga koriste”. On se odnosi na komunikaciju unutar specifičnog konteksta i obuhvata opšti, svakodnevni engleski jezik, opšti poslovni jezik i engleski jezik za specifične namene (Frendo 2005: 7). Ovaj autor (2005: 7) dodaje da se „poslovni engleski jezik upotrebljava zajedno sa poslovnim komunikativnim veštinama”, tj. on ne podrazumeva samo korišćenje lingvističkog znanja nego i veština koje su neophodne za uspešno obavljanje aktivnosti kao što su pregovaranje, prezentovanje, intervjui, postizanje kompromisa i sl.

Prema Ellis i Johnson (1994: 3), poslovni engleski jezik može se posmatrati u sklopu engleskog jezika struke s obzirom na to da on obuhvata sledeće elemente: analizu potreba, kreiranje plana i programa, odabir materijala i sl. Ono što, međutim, poslovni jezik razlikuje od ostalih oblasti engleskog jezika struke jeste činjenica da se on, pored specifičnog sadržaja, odnosi i na opšti sadržaj, kao npr. sposobnost uspešnog komuniciranja, ali u poslovnom okruženju (Ellis i Johnson 1994: 3).

Nickerson u članku “English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca” (2013: 449–457) predstavlja koncept **poslovnog engleskog jezika kao lingue france** (eng. *Business English as Lingua Franca*, BELF). Pozivajući se na istraživanja Charles (2007) i

¹² U Americi se za ove kurseve upotrebljava izraz **Workplace English** (Dudley-Evans i St John 1998: 56).

Louhiala-Salminen i dr. (2005), ona definiše ovaj pojam kao „engleski jezik koji se koristi kao ‘neutralan’ i zajednički komunikacijski kod” (Nickerson 2013: 450, prema Louhiala-Salminen i dr. 2005: 403). Drugim rečima, poslovni engleski jezik kao lingua franca predstavlja jezik koji upotrebljava globalna zajednica poslovnih ljudi, a da pri tome on nikome nije maternji jezik, što za sobom povlači ne tako zanemarljivu činjenicu da je „poznavanje engleskog jezika danas veština koja se uči i primenjuje u poslovnoj i profesionalnoj komunikaciji, i odvojeno je od izvornih kulturnih korena” (Nickerson 2013: 450). Nickerson (2013: 450) još navodi zapažanje Louhiala-Salminen i dr. (2005), da iako se engleski jezik u ovom smislu upotrebljava kao neutralno sredstvo komunikacije, različite kulture sa sobom donose i različite diskursne strategije, te se u upotrebi jezika ogleda „interakcija nacionalne kulture i jezičkih veština”.

Graddol (2006: 87) takođe govori o fenomenu engleskog jezika kao lingue france, te konstatuje da su njegovo učenje i nastava uopšte „verovatno najradikalniji i najkontroverzniji pristup koji se javio u poslednjih nekoliko godina”. Po njemu, ovaj pristup razlikuje se od tradicionalnih modela po tome što se više pažnje pridaje pragmatičkim strategijama koje su neophodne u međunarodnoj komunikaciji, i stoga se prednost daje međusobnom razumevanju, a ne tačnosti kakvu poseduju izvorni govornici.

Pored poslovnog engleskog kao lingue france, Gerrtisen i Nickerson (Nickerson 2013: 450, prema Gerrtisen i Nickerson 2009) ukazuju na to da je neophodno uvesti još jednu kategoriju, **međunarodni poslovni engleski jezik** (eng. *International Business English*, IBE), koji bi se odnosio i na izvorne govornike engleskog jezika, a ne samo na one kojima engleski nije maternji jezik.

Od termina koji su u vezi sa poslovnim engleskim jezikom treba još spomenuti **ofšor engleski** (eng. *Offshore English*), koji označava engleski jezik koji „koriste Evropljani koji imaju različite maternje jezike, i koji su engleski jezik učili za praktične, a ne akademske svrhe (Dudley-Evans i St John 1998: 54, prema Guy i Mattock 1993).

Pojava globalnog engleskog jezika tj. engleskog jezika kao *lingue francae*, što uključuje i poslovni engleski jezik, neminovno je uticala na promene u terminologiji kada se radi o govornicima engleskog jezika. Naime, Graddol (2006: 110) uočava da razlika između termina **govornik maternjeg jezika**, **govornik stranog jezika** i **govornik drugog jezika** nije više održiva. On zapaža da su „govornici stranog jezika, u nekim zemljama, posebno u Evropi, više nalik govornicima drugog jezika”, te, pozivajući se na Kachrua (2005), ukazuje na to da govornike engleskog jezika treba razlikovati na osnovu nivoa znanja, tj. da treba praviti razliku između govornika sa visokim stepenom znanja engleskog jezika, bez obzira na to kako su jezik naučili, i govornika sa nižim stepenom znanja. U vezi sa gore pomenutim zapažanjima, i Prčić (2005: 19) konstatuje da se engleski jezik „više ne uklapa u tradicionalne definicije stranog i drugog jezika”, te da je naziv engleski kao strani jezik neprikladan. „Zbog svoje dominantne međunarodne uloge kombinovane sa izvesnim svojstvima stranog, drugog i maternjeg jezika, nedavno se pojavio nov, sociolingvistički uslovljen kvalitet” koji se odnosi isključivo na engleski jezik, i koji „bi se mogao izraziti nazivom **engleski kao odomaćeni strani jezik**” (eng. *English as the Nativized Foreign Language*, ENFL) (Prčić 2005: 19, 280). Svojstva po kojima se engleski jezik izdvaja od drugih stranih jezika jesu: laka audio-vizuelna dostupnost (sveprisutnost u raznim oblastima života i zemljama sveta, uticaj tehnoloških dostignuća i sl.), dvojno usvajanje (tj. engleski jezik spontano se uči i van obrazovnog sistema, zahvaljujući televiziji, kompjuterima i sl., pa

„deca odrastaju s njim uporedo sa svojim maternjim jezikom”) i funkcija dopunskog jezika (tj. „dopunjava komunikativne potrebe date jezičke zajednice tako što popunjava stvarne i pretpostavljene leksičke i druge praznine u maternjem jeziku”) (Prčić 2005: 14–16).

Nakon objašnjenja i opisa pojmova koji su u vezi sa poslovnim engleskim jezikom sledi prikaz razvoja poslovnog engleskog jezika od sredine prošlog veka do danas.

2.4.2. Razvoj poslovnog engleskog jezika

Kada se radi o razvoju poslovnog engleskog jezika kroz istoriju, već je rečeno da je još u 16. veku postojala potreba za trgovinskim engleskim, kada su u Englesku počeli pristizati progonjeni Hugenoti i drugi protestanti, a u 19. veku postojali su udžbenici za podučavanje trgovinskog engleskog jezika i pisanje poslovnih pisama (Dudley-Evans i St John 1998: 19, prema Howattu 1984). Međutim, Dudley-Evans i St John (1998: 19) takođe navode da se sredinom 60-ih godina prošlog veka, pod uticajem više faktora (koji su spomenuti ranije u radu) engleski jezik struke počinje razvijati kao zasebna disciplina. Ellis i Johnson (1994) u pregledu razvoja poslovnog engleskog jezika polaze takođe od 60-ih godina 20. veka, te identifikuju četiri perioda. U nastavku biće predstavljen njihov prikaz tog razvoja.

Po Ellis i Johnson (1994: 4) prvu fazu razvoja poslovnog engleskog jezika, koja obuhvata 60-e i početak 70-ih godina, karakteriše usmerenost na specijalizovani vokabular, što se smatralo i glavnom odlikom koja odvajala poslovni engleski od opšteg engleskog jezika. Kao primer tog pristupa, ovi autori navode udžbenik Jamesa Firtha, *British Banking* iz 1971. godine. U njemu je vokabular predstavljen kroz pisane tekstove i dijaloge koji obrađuju

određenu temu, kao npr. kompanije i njihovi bankovni računi, razmena i kontrola razmene i sl. Ono što sledi jesu provera razumevanja tekstova, zadaci u vezi sa vokabularom i jezičkim strukturama koje su nasumično odabrane. Podrazumevalo se da polaznici već poseduju znanje do srednjeg nivoa (nivo B1)¹³, ali se nije uzimalo u obzir to da oni možda imaju izvesno znanje i iz stručne oblasti.

Drugu fazu u razvoju poslovnog engleskog jezika obeležilo je objavljivanje knjige i video materijala *English for Business* 1972. godine u izdanju kuća BBC i Oxford University Press. Iako je, prema Ellis i Johnson (1994: 4), ovaj kurs još uvek odražavao strukturalistički i audiolingvalni pristup,¹⁴ on je ipak stavljaio značajan naglasak na ovladavanje veštinama govora, pisanja, slušanja i čitanja u okviru poslovnog konteksta. I dalje se podrazumevalo da polaznici poseduju osnovna znanja iz gramatike, ali su autori kurseva prepoznali i njihovu potrebu da uče jezik kako bi se snalazili u stvarnim situacijama. Udžbenik je stoga, pored zadataka za vežbanje jezičkih struktura, imao i vežbu dramatizacije dijaloga tj. igre kojima se simuliraju stvarne situacije (eng. *role-play*).

Sredinom 70-ih i početkom 80-ih godina došlo je do zaokreta u razvoju poslovnog engleskog jezika i on je postao „funkcionalno orijentisan”, tj. više pažnje posvećivalo se „formulaičkim strukturama za davanje preporuka, izražavanje mišljenja, neslaganja i sl.” (Ellis i Johnson 1994: 4). Kao primer udžbenika koji odražava ovakav pristup, Ellis i Johnson (1994: 4) navode *Functioning in Business*, Knowlsa i Baileya, koji je objavljen 1987. godine od strane izdavačke kuće Longman. U njemu, vežbe slušanja osmišljene su već za polaznike

¹³ Oznake za nivo znanja jezika preuzete su iz Zajedničkog evropskog okvira Saveta Evrope (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2001).

¹⁴ Audiolingvalni pristup u nastavi jezika razvio se 50-ih i 60-ih godina prošlog veka, a naglasak je bio na ovladavanju gramatičkim strukturama i izgovorom s ciljem unapređivanja govora i veštine slušanja.

na nižem srednjem nivou (nivo A2), a sadržavao je zadatke za ovladavanje funkcionalnim jezikom i vežbe dramatizacije dijaloga.

Od kraja 80-ih godina pa do sredine 90-ih, u nastavi poslovnog engleskog jezika i dalje su bili korišteni gore navedeni pristupi, ali se mnogo više isticala „potreba za razvojem veština za stvarnu upotrebu naučenog jezika” (Ellis i Johnson 1994: 4), tj. smatralo se da poslovni ljudi treba da poseduju visok nivo komunikativnih veština koje su neophodne u poslovnom okruženju (Ellis i Johnson 1994: 5). Kao rezultat, pojavio se veliki broj publikacija koje se bave poslovnim veštinama kao što su npr. prezentacije, vršenje pregovora, vođenje sastanaka i sl. Ellis i Johnson (1994: 5) navode *Business Objectives* Vicky Hollett (1991, OUP) kao primer udžbenika koji odražava pristup ovog perioda, jer su u njemu zadaci zasnovani na poslovnim komunikativnim veštinama.

Govoreći o kraju 90-ih godina prošlog veka i početku 21. veka, izuzetno je vidljiv uticaj informaciono-komunikacione revolucije kao i obrazovne reforme na poslovni engleski jezik. Kursevi počinju da se odvijaju ne samo u učionici nego i u virtuelnom prostoru, što utiče i na sam proces učenja, pristup nastavi, i sl. Sve je veći broj publikacija koje se bave malopre pomenutim veštinama, ali se javljaju i nove, koje su u vezi sa upotrebom kompjutera, interneta, društvenih mreža, itd. I sami udžbenici su i dalje usredsređeni na unapređivanje komunikativnih veština koje su neophodne za funkcionisanje u poslovnom okruženju, ali se one sada sve više postavljaju u globalni kontekst. Pored toga, značajan prostor dat je i zadacima kao što su studije slučaja i dramatizacije dijaloga, kako bi se polaznici što bolje pripremili za stvarno poslovno okruženje.

U nastavku biće pružen detaljniji prikaz odlika poslovnog engleskog jezika danas.

2.4.3. Poslovni engleski jezik: odlike nastave

Kao što se moglo videti u prethodnim pododjeljcima, poslovni engleski jezik teško je precizno definisati. Međutim, i pored toga što postoji više vrsta poslovnog engleskog jezika, kao i činjenice da on obuhvata i opšti engleski jezik, ipak se mogu identifikovati neke njegove opšte odlike i povući razlike sa kursevima opšteg engleskog jezika.

Donna (2000: 2) smatra da poslovni i opšti engleski imaju dosta zajedničkih obeležja, ali se u velikoj meri i razlikuju s obzirom na to da „ciljevi kursa (poslovnog engleskog) mogu biti znatno drugačiji od ciljeva kursa opšteg engleskog jezika. Ciljevi, bilo široko ili usko definisani, uvek će biti u vezi sa poslom polaznika”. Ciljeve kursa poslovnog engleskog jezika diktiraju karakteristike, potrebe i očekivanja polaznika, a sve navedene komponente u uskoj su vezi sa dizajniranjem kursa, prikupljanjem i kreiranjem materijala i odabirom nastavnih metoda.

U nastavku ovog pododjeljka biće dat opis nastave poslovnog engleskog jezika, sa osvrtom na sličnosti i razlike sa nastavom opšteg engleskog jezika na osnovu sledećih elemenata: potreba polaznika, karakteristika i očekivanja polaznika, pripremanja kursa i nastavnih sadržaja, oblika nastave, pristupa i nastavnih metoda.

2.4.3.1. Potrebe polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika

Danas se u oblasti nastave engleskog jezika veruje da su prepoznavanje i **analiza potreba** (eng. *needs analysis, needs assessment*)¹⁵ polaznika kurseva ne samo engleskog jezika struke nego i opšteg engleskog jezika od ključnog značaja za kreiranje plana i programa i sprovođenje samog kursa (Hutchinson i Waters 1987; Dudley-Evans i St John 1998; Iwai i dr. 1999; Songhori 2007; Ignjačević 2012). Svi polaznici imaju određenu potrebu iz koje uče strani jezik. Ono, međutim, po čemu se polaznici opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke razlikuju u pogledu potreba jeste to da kurs opšteg engleskog jezika polaznici pohađaju kako bi položili neki od međunarodnih ispita (npr. Cambridge English: First Certificate), stekli znanje neophodno za putovanje ili iseljenje iz zemlje, napredovali u karijeri i sl., ali mogu da uče jezik i bez neke jasno definisane potrebe.

S druge strane, polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika često imaju mnogo specifičnije i uže definisane potrebe koje su u vezi sa poljem rada, i mogu biti neposredne, tj. trenutne (eng. *immediate needs*) (koje uglavnom imaju polaznici sa radnim iskustvom, npr. kada se pojavi potreba za savladavanjem veštine prezentovanja na engleskom jeziku kako bi se nekoj kompaniji predstavio nov proizvod) ili odložene (eng. *delayed needs*) tj. „potrebe za koje se predviđa da će polaznicima biti potrebne kasnije” (Ignjačević 2012: 66, prema Dudley-Evans 1984: 117), koje uglavnom imaju polaznici bez radnog iskustva. Kursevi poslovnog engleskog jezika mogu predstavljati i spoj trenutnih i odloženih potreba, što je npr. slučaj u visokoobrazovnim institucijama, kada „nastava jezika struke teče paralelno sa nastavom stručnih predmeta [...] ali se obrađuju i oblasti i veštine koje će studentima biti

¹⁵ Detaljniji opis pojmova **potreba** i **analiza potreba** biće dat u narednom poglavlju u okviru opisa obaveza i kompetencija profesora poslovnog engleskog jezika.

potrebne u kasnijim godinama studija i po diplomiranju” (Ignjačević 2012: 66). Za razliku od polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika, polaznici kurseva opšteg engleskog jezika mnogo ređe imaju potrebe koje su trenutne (Donna 2000: 2).

2.4.3.2. Karakteristike i očekivanja polaznika

Jedna od osnovnih podela, kada se radi o polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika, a i jezika struke uopšte, jeste to da li polaznici poseduju radno iskustvo ili ne (Ellis i Johnson 1994: 5; Dudley-Evans i St John 1998: 53), te će ona biti opisana dalje u pododeljku.

Prema Ellis i Johnson (1994: 5–6), ova razlika ogleda se u sledećim odlikama: **polaznici bez radnog iskustva** (eng. *pre-experience* ili *low-experience learners*) uglavnom su studenti koji poseduju izvesno teorijsko znanje, ali ne i praktično, te su, stoga, manje svesni potreba za ovladavanjem veštinama koje su neophodne za funkcionisanje u stvarnim komunikacijskim situacijama u poslovnom okruženju. U ovu kategoriju treba ubrojati i učenike srednjih stručnih škola, jer se engleski jezik struke, pa time i poslovni engleski jezik, javlja i na ovom obrazovnom nivou.

Ellis i Johnson (1994: 5–6) identifikuju tri tipa potreba ovih polaznika:

- razumevanje i pisanje tekstova, praćenje predavanja ili seminara na engleskom jeziku (naglasak ovih kurseva jeste na unapređenju veština čitanja i slušanja i usvajanju vokabulara date discipline),

- priprema za buduće poslovno okruženje (ovi kursevi više su usmereni na veštine kao što su poslovna korespondencija, držanje prezentacija, učestvovanje na sastancima, i sl.),
- priprema za polaganje ispita na engleskom jeziku (sam tip ispita, a ne profesor, određuje plan i program kursa).

Pored učenika srednjih stručnih škola i studenata, ova kategorija obuhvata i polaznike sa radnim iskustvom koji prelaze na novo radno mesto i poseduju malo znanja iz nove oblasti, ili one koji su na početku svoje karijere, čije znanje jezika i može biti na višem nivou, ali nisu upoznati sa komunikativnim veštinama koje su tipične za dato poslovno okruženje (Ellis i Johnson 1994: 16). Frendo (2005: 1–2) gore navedene polaznike svrstava u zasebnu kategoriju i naziva ih **polaznicima koji imaju opšte poslovno iskustvo** (eng. *general business-experienced learners*).

Polaznike bez radnog iskustva odlikuje to da su, u poređenju sa polaznicima sa iskustvom, otvoreniji ka novim idejama, što pruža više mogućnosti u pogledu sprovođenja šireg spektra aktivnosti na časovima. Ono što može biti njihova slabost jeste nedostatak samopouzdanja kada se obrađuje sama tematika struke, te im je stoga potrebno pružiti više početnih informacija (Ellis i Johnson 1994: 16). Pored toga, Frendo (2005: 39) konstatuje da su polaznici na ovim kursevima manje motivisani u odnosu na npr. zaposlene polaznike koji pohađaju kurseve u okviru kompanije. Razlog leži u činjenici da su njihove potrebe odložene, tj. oni obično nisu u prilici da stečeno znanje odmah koriste.

Polaznici koji poseduju radno iskustvo (eng. *job-experienced learners*) pohađaju kurseve koji više pažnje posvećuju komunikaciji, tj. razvijanju tečnosti u govoru, razumevanju i veštinama prenošenja poruke. Njihove potrebe su usko vezane za struku, te

stoga i oni daju značajan doprinos prilikom kreiranja kursa. Uz to, ovi polaznici su više ciljno orijentisani u odnosu na polaznike kurseva opšteg engleskog jezika, što za sobom povlači to da „očekuju visok nivo efikasnosti, kvaliteta i profesionalnosti” (Ellis i Johnson 1994: 11).¹⁶ Drugim rečima, u kontekstu kurseva poslovnog engleskog jezika za polaznike sa radnim iskustvom, „najuspešniji su oni kursevi koji identifikuju adekvatan sadržaj i koji što potpunije zadovoljavaju potrebe polaznika u najkraćem mogućem vremenu” (Donna 2000: 2). Ono što može predstavljati prednost u nastavi jezika struke, kada se radi o ovim polaznicima, jeste činjenica da pored znanja iz svoje struke, oni poseduju „i veštine diskursa konverzacije i drugih jezičkih aktivnosti što olakšava njihovo usvajanje u drugom jeziku” (Ignjačević 2012: 77, prema Scarcella i Higa 1982).

Dudley-Evans i St John (1998: 55–56) takođe vrše podelu polaznika na one bez radnog iskustva i one sa radnim iskustvom, koji, prema tome, pohađaju kurseve engleskog jezika za opšte poslovne namene, odnosno engleskog jezika za specifične poslovne namene. O tome šta ovi kursevi obuhvataju bilo je reči u pododeljku o definiciji i opisu pojma poslovnog engleskog jezika (Pododeljak 2.4.1.).

Govoreći uopšteno o engleskom jeziku struke, mnogi autori (Strevens 1988; Dudley-Evans i St John 1998; Johnstone 2002) mišljenja su da su polaznici ovih kurseva, zahvaljujući postojanju jasnih ciljeva učenja, motivisaniji u odnosu na polaznike kurseva opšteg engleskog jezika. Hutchinson i Waters (1987: 48), međutim, dodaju da sama relevantnost materije u pogledu potreba polaznika nije dovoljan motivacioni faktor, te da nastava treba da pruži polaznicima iskustvo u kome oni mogu izraziti svoju kreativnost,

¹⁶ I polaznici opšteg engleskog jezika imaju očekivanja u smislu kvaliteta nastave i profesionalnosti od strane profesora, ali za razliku od polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika, „ne postavljaju toliko specifične ciljeve koji se moraju doseći u strogo određenom vremenskom opsegu” (Ellis i Johnson 1994: 11).

uživati i zabaviti se, i uz to imati osećaj napretka, tj. „kao svaki primer dobre nastave, tako i nastava engleskog jezika struke treba da probudi unutrašnju motivaciju” kod polaznika (Hutchinson i Waters 1987: 48).

2.4.3.3. Pripremanje kursa i nastavni sadržaji

S obzirom na to da kurs poslovnog engleskog jezika treba da zadovolji konkretne potrebe polaznika, dizajniranje kursa i prikupljanje i kreiranje materijala predstavljaju važnu komponentu u opisu posla profesora poslovnog engleskog jezika. (Detaljnije o obavezama i kompetencijama profesora poslovnog engleskog jezika biće reči kasnije u radu). Ovakva obaveza, međutim, nije nužno stavljena i pred profesore opšteg engleskog jezika, koji mogu da biraju iz širokog spektra udžbenika i drugih materijala koji se danas nude.

Govoreći o jezičkom sadržaju kurseva poslovnog engleskog jezika, Donna (2000: 4) kaže da on zavisi od potreba polaznika, i obično obuhvata „specijalizovani vokabular uz visoku frekvenciju opšte poslovne terminologije”. **Specijalizovani** ili **uskostručni vokabular** (eng. *technical vocabulary*), definiše se kao skup reči koje su „prepoznatljivo specifične za određenu temu, polje ili disciplinu” (Ignjačević 2012: 44, prema Nation 2001: 198), odnosno to su one reči koje su „visokofrekventne, vezane za kontekst ili temu, termini karakteristični za datu oblast” (Ignjačević 2012: 44, prema Salager 1985: 6). S druge strane, opšta poslovna terminologija može se smatrati **polustručnom terminologijom** (eng. *semi-technical vocabulary*), koja „predstavlja široku lepezu reči preuzetih iz opšteg jezika koje u jeziku struke ili poprimaju specifična značenja ili se naprosto više koriste od drugih reči istog značenja” (Ignjačević 2012: 45).

Pored toga, na ovim kursevima polaznici treba da ovladaju veštinama prepoznavanja upotrebe određenih stilova (u smislu formalnosti, direktnosti i sl.), unaprede tehnike pregovaranja, postizanja kompromisa, intervjuisanja, prezentovanja, poslovne korespondencije, vođenja neformalnog razgovora i sl., i razviju svest o kulturi na raznim nivoima (lokalna, nacionalna, industrijska, korporativna kultura i sl.) (Donna 2000: 4; Frenedo 2005: 7). Na planu gramatike, za razliku od opšteg engleskog jezika gde se obrađuje širok spektar struktura, kod engleskog jezika struke, pa tako i u poslovnom engleskom jeziku, identifikovani su najfrekventniji i ključni gramatički oblici, te su oni postali sastavni deo kurseva (npr. modalni glagoli, kondicionali i sl.) (Ellis i Johnson 1994: 9).¹⁷

2.4.3.4. Oblici nastave poslovnog engleskog jezika

Nastava poslovnog engleskog jezika održava se u okviru školskog sistema, na srednjoškolskom i visokoobrazovnom nivou, na institutima i u privatnim školama stranih jezika, te u samim kompanijama. Pored toga, neophodno je spomenuti i **učenje na daljinu** (eng. *distance learning*), koje se može odvijati kroz **virtuelne** (eng. *virtual courses*) ili **mešovite kurseve** (eng. *blended* ili *hybrid courses*).

U okviru školskog sistema, poslovni engleski jezik izučava se u srednjim stručnim školama, visokim školama i na fakultetima – na dodiplomskim i diplomskim studijama. Ono što odlikuje kurseve na navedenim obrazovnim nivoima jeste to da su grupe polaznika često velike i heterogene u smislu poznavanja stranog jezika i jezičkih veština, te da učenici i

¹⁷ Analiza korpusa određene profesionalne discipline omogućava vršenje selekcije vokabulara i gramatičkih struktura koje su ključne za datu disciplinu.

studenti mogu da imaju prevelika očekivanja od profesora i da smatraju da on ne samo da treba da bude stručnjak iz stranog jezika, nego i stručnjak iz određene profesionalne discipline (Frendo 2005: 3).

Na srednjoškolskom i univerzitetskom nivou poslovni engleski jezik uči se kao zaseban predmet u okviru plana i programa, a može da se javi i u okviru bilingvalne nastave, tj. **programa integrisanog učenja jezika i predmetnih sadržaja** (eng. *Content and Language Integrated Learning*, CLIL). Ovaj pojam smatra se obrazovnim pristupom gde se određeni predmet obrađuje na maternem jeziku (Dalton-Puffer, Nikula i Smit 2010: 1; Coyle, Hood i Marsh 2010: 1), u ovom slučaju engleskom, i prema istraživanju Ignjačević (2012: 96), kada se radi o univerzitetskoj nastavi, ekonomija, poslovna administracija i menadžment spadaju među oblasti koje se najčešće javljaju u kontekstu ovog pristupa.

Kursevi poslovnog engleskog jezika organizuju se i na institutima i u privatnim školama stranih jezika. Nastava može da se odvija kroz individualne časove ili u grupi. Nekada se kursevi za zaposlene održavaju i u okviru same kompanije. Polaznici ovih kurseva su visokomotivisani, jer su njihove potrebe obično neposredne i konkretne, a znanje stečeno na kursu u velikom broju slučajeva moći će odmah da upotrebe u svom poslovnom okruženju.

Pored tradicionalnih oblika nastave navedenih gore, poslovni engleski jezik može se učiti i u okviru nastave na daljinu, koja može biti zasnovana na štampanim materijalima ili elektronskom učenju. Nastava na daljinu podrazumeva da su profesor i polaznik geografski razdvojeni, te postoje njena dva vida, sinhroni, kada se komunikacija odvija u realnom vremenu, kao npr. čet, i asinhroni, kada u interakciji između polaznika i profesora postoji vremenski razmak, kao npr. kod i-mejla ili foruma (Frendo 2005: 95; Popović i Litovski

2008: 514). Danas se ona uglavnom odnosi na elektronsko učenje, tj. učenje koje podrazumeva upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija, te između ostalog, obuhvata mešovite ili hibridne kurseve.¹⁸ Frenko (2005: 100) uočava da je ovaj tip učenja već uobičajen kod kurseva poslovnog engleskog jezika u mnogim kompanijama, i da je privlačan menadžerima jer ostavlja utisak profesionalizma i savremenosti.

Mešovito ili hibridno učenje definiše se kao integrisanje nastave u učionici sa nastavom uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija (Garrison i Kanuka 2004; Blake 2008; Vignjević 2009). Informaciono-komunikacione tehnologije omogućavaju stavljanje naglaska na pisanje, pri čemu se podstiču (samo)refleksija i preciznost izraza, a kombinovana sa komunikacijom licem u lice, koju odlikuju dinamičnost, brzina i spontanost, obrazovne mogućnosti koje pružaju ovi kursevi nadmašuju kurseve u okviru tradicionalne nastave (Garrison i Kanuka 2004). Frenko (2005: 98) deli gore pomenut stav, te kaže da ukoliko je ovaj vid nastave dobro organizovan, on može da predstavlja najučinkovitiji način učenja poslovnog engleskog jezika. Na ovim kursovima profesor više preuzima ulogu vodiča i saradnika, a deo učenja odvija se samostalno od strane polaznika, uz podršku programa kompjuterski potpomognutog učenja, interneta i četa (Blake 2008: 108).

Virtuelni kursevi podrazumevaju da se nastava odvija u potpunosti onlajn i obuhvataju upotrebu standardizovanih sistema kompjuterski posredovane komunikacije (eng. *computer mediated systems*, CMS), kao što su WebCT, Blackboard, Sakai, Moodle (Blake 2008: 108, prema Brandl 2005), arhiviranih časova, web linkova, multimedijalnih biblioteka, kolaborativnih softvera, diskusionih grupa i foruma, blogova, vikija i sl. (Blake 2008: 108; Vignjević 2009: 12). Prednost ovih kurseva za polaznike poslovnog engleskog jezika može

¹⁸ Garrison (2011: 3) smatra da elektronsko učenje označava novu eru u obrazovanju na daljinu, ali pri tome ukazuje na to da su informaciono-komunikacione tehnologije zapravo pojam razdaljine učinile besmislenim.

biti to da su oni fleksibilni u pogledu prostora i vremena, što je od velikog značaja za zaposlene čiji su tempo i raspored rada u današnje vreme mnogo dinamičniji i intenzivniji. Takođe, polaznici mogu da uče jezik brzinom koja njima odgovara. Ono što može da se javi kao manjkavost jesu potencijalni tehnički problemi tokom sprovođenja kurseva, te nepostojanje komponente neverbalne komunikacije, koja je nekada neophodna za interpretaciju značenja iskaza.

Opšta karakteristika učenja na daljinu jeste to da se očekuje da polaznici imaju visok stepen motivacije, samodiscipline i autonomnosti, tj. da poseduju svest o preuzimanju odgovornosti za sopstveno učenje, što međutim, nije uvek slučaj.¹⁹

2.4.3.5. Pristup i nastavne metode

Karakteristike i potrebe polaznika, specifičnosti struke, „raspoloživo vreme i sredinski uslovi” (Ignjačević 2012: 63) određuju pristupe i metode koje će biti korištene u nastavi poslovnog engleskog jezika.

U literaturi je široko prihvaćena definicija pojma **pristup** (eng. *approach*) kao „teorije u vezi sa prirodom jezika i njegovim učenjem koja služi kao polazište za praksu i principe u nastavi jezika” (Richards i Rodgers 2001: 20, prema Anthony 1963). Pojam **nastavni metod** (eng. *teaching method*) odnosi se na „tehnikе, postupke i procedure koje se koriste u izvođenju nastave”, i zasnovan je na odabranom pristupu (Ignjačević 2012: 71).

¹⁹ Danas uopšte vlada shvatanje da profesori kod polaznika kurseva jezika treba da podstiču razvoj „samosvesti (uključuje društveni, kulturni i politički kontekst), svesti o predmetu učenja (ciljni jezik) i svesti o procesu učenja (tj. kako se uči strani jezik)” (Ignjačević 2012: 78), kao i svest o preuzimanju odgovornosti za sopstveno učenje.

Prema Hutchinsonu i Watersu (1987: 142), nastava engleskog jezika struke zasniva se na istim principima na kojima i nastava engleskog jezika uopšte, te profesori koji dolaze iz oblasti opšteg engleskog jezika ne treba da osmišljavaju drugačije nastavne metode ili tehnike za kurseve jezika struke.

Analizirajući različite pristupe u kreiranju kursa jezika struke, Hutchinson i Waters (1987: 72–73) uočavaju manjkavosti **pristupa koji je usmeren na veštine** (eng. *skills-centred approach*) i **pristupa koji je usmeren na jezik** (eng. *language-centred approach*), jer se previše oslanjaju na ciljnu situaciju koja određuje tok kursa, a sami polaznici nisu uzeti u obzir u dovoljnoj meri. Ovi autori pristalice su **pristupa koji je usmeren na učenje** (eng. *learning-centred approach*), koji za cilj ima utvrđivanje procesa učenja, tj. načina na koji se stiču kompetencije, i prema kome se polaznik nalazi u centru svake faze tokom dizajniranja kursa. Rezultat ovog pristupa jeste to da se kreiranje kursa odvija kroz međusobno delovanje same situacije učenja engleskog jezika struke i ciljne situacije, te kroz njihov uticaj na druge komponente sa kojima su u vezi, i obratno. Takođe, ovaj proces ne odvija se linearno, od „početne analize do gotovog kursa”, nego se razvija u zavisnosti od potreba i resursa koji se menjaju tokom vremena (Hutchinson i Waters 1987: 74).

Ellis i Johnson (1994: 12) dele mišljenje Hutchinsona i Watersa (1987) u pogledu metodologije, tj. smatraju da nema mnogo razlika u zadacima i aktivnostima između poslovnog i opšteg engleskog jezika, posebno kada se radi o usvajanju određenih struktura, vokabulara ili jezika koji je tipičan za specifične socijalne situacije. Dramatizacija dijaloga je, na primer, odlika kurseva i poslovnog i opšteg engleskog jezika, jedina razlika ogleda se u tipu situacije, što za sobom povlači upotrebu jezika specifičnog za datu situaciju. Ono što, pak, odvaja kurseve poslovnog engleskog jezika od kurseva opšteg jezika jeste to da se kod

njih koriste i elementi obuke iz menadžmenta, kao što su zadaci u vezi sa rešavanjem problema, unapređenjem timskog rada i sl. (Ellis i Johnson 1994: 12).

Po rečima Frenda (2005: 8), nastava poslovnog engleskog jezika odražava skup uticaja više disciplina: lingvistike, metodike nastave i obuke iz menadžmenta. On (2005: 12–13) takođe konstatuje da mnogi autori naglašavaju značaj upotrebe **komunikativnog pristupa** (eng. *communicative language teaching*) u nastavi poslovnog engleskog jezika, pri čemu ovaj pristup kao cilj ima „razvoj sposobnosti polaznika da koriste jezik za komunikaciju”, i zasniva se na dva opšta principa: jezik se ne odnosi samo na jezičke jedinice nego i na funkcije kao što su slaganje, neslaganje i sl., i naglasak je stavljen na njegovu upotrebu u stvarnim situacijama, te se, prema tome, veća pažnja pridaje značenju u odnosu na oblike, i tečnosti u izražavanju u odnosu na tačnost. U okviru ovog pristupa, Frendo (2012: 13) uviđa da mnogi istraživači zastupaju stav da **učenje zasnovano na zadacima** (eng. *task-based learning*) predstavlja jedan od najučinkovitijih načina učenja jezika, a pogotovu poslovnog engleskog jezika, zbog toga što je jezik koji nastaje tokom rada na tim zadacima relevantan u stvarnom trenutku. Problem, međutim, može da se javi kada kurs pohađa velika grupa polaznika, jer tada komunikativni pristup ne može biti toliko efikasan kao kada se radi sa malom grupom. Ovaj autor (Frendo 2005: 14) takođe zaključuje da „u stvarnosti profesori biraju pristup koji odgovara njihovom dosadašnjem iskustvu i predavačkom stilu, resursima koje imaju na raspolaganju i konkretnim potrebama polaznika”, te da, prema tome, „ne postoji jedan metod koji se može smatrati najboljim”.

Ignjačević (2012: 71) uočava da mnogi autori smatraju da je upravo komunikativni pristup proizašao iz nastave jezika struke, i da je on „danas opšte prihvaćen u nastavi stranog jezika”.

U kontekstu poslovnog engleskog jezika treba spomenuti i **učenje usmereno na ciljnu situaciju** (eng. *performance-based learning, just-in-time learning*), pristup koji se vezuje za postojanje konkretnog događaja tj. čina za koji polaznik treba da se pripremi (npr. prezentacija, pregovori, virtuelni sastanak, i sl.) u kratkom vremenu (Miller 2010). Prema Milleru (2010), kod ovog pristupa mogu se identifikovati četiri faze:

1. odabir konkretnog događaja (prezentacija, sastanak, pregovori itd.) za koji se polaznik sprema,
2. definisanje ključnih ciljeva (npr. za prodajnu prezentaciju potrebno je obuhvatiti specifične odlike proizvoda, koristi koje potrošač može da ima od upotrebe proizvoda i sl.),
3. odabir materijala (kod ovog pristupa, pored postojećih udžbenika i materijala koje profesor sam kreira, najveći resurs zapravo predstavlja sam polaznik, koji koristi konkretnu situaciju i, u vezi sa njom, specifičan jezik),
4. refleksija nakon događaja, tj. ciljne situacije (tokom ove faze odvija se evaluacija programa i procenjuje uspešnost ostvarivanja ciljeva na osnovu samog čina).

Prednost ovog pristupa jeste postojanje potrebe zasnovane na stvarnoj situaciji, što doprinosi većem angažmanu i motivaciji polaznika, jer oni uviđaju „trenutnu i opipljivu korist jezičke obuke” (Miller 2010).

Pored navedenih pristupa, imajući na umu činjenicu da trenutno živimo u doba digitalne revolucije, neophodno je navesti i **kompjuterski potpomognuto učenje** (eng. *Computer-Assisted Language Learning, CALL*), koje se može definisati kao „pristup nastavi i učenju jezika u kom kompjuterska tehnologija potpomaže prezentaciju, dopunjavanje

gradiva i evaluaciju materijala koji treba da bude naučen, pri čemu je, u značajnoj meri, često uključena i interaktivna komponenta” (*Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* 2000: 90). Ovaj pristup je sve prisutniji u nastavi poslovnog engleskog jezika s obzirom na to da je „sposobnost upotrebe tehnologije neophodna za poslovne ljude u današnje vreme”, a kurseve poslovnog engleskog jezika, kao što je već rečeno, odlikuje „naglašena usmerenost na potrebe polaznika koje su vezane za njihovu struku” (Gerold 2011: 65).

Razvojem nastavnih pristupa i metoda u nastavi poslovnog engleskog jezika završava prikaz odlika nastave poslovnog engleskog jezika, pri čemu je dat i osvrt na sličnosti i razlike sa nastavom opšteg engleskog jezika. Svakako, nastava ne može da se posmatra samo u okviru gore pomenutih komponenti. Profesori takođe igraju ključnu ulogu u nastavnom procesu, te će se naredno poglavlje detaljnije baviti profilom savremenog profesora poslovnog engleskog jezika, njegovim ulogama i kompetencijama.

3. PROFIL PROFESORA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA: ULOGE I KOMPETENCIJE

U prethodnom poglavlju definisani su i objašnjeni pojmovi u vezi sa jezikom struke i poslovnim engleskim jezikom. Na osnovu pregleda odlika i razvoja navedenih oblasti, jasno je da se, kada je reč o profesorima poslovnog engleskog jezika i jezika struke uopšte, oni nalaze „u drugačijoj poziciji od nastavnika opšteg jezika” (Ignjačević 2012: 81), i da su njihove uloge i kompetencije šireg spektra od onih koje ima profesor opšteg engleskog jezika.

Pre nego što se ponudi detaljniji prikaz profila profesora poslovnog engleskog jezika u savremenoj nastavi, biće povučena razlika između termina **podučavati** (eng. *teach*) i **obučavati** (eng. *train*) i dat pregled naziva koji se koriste za profesore poslovnog engleskog jezika u zavisnosti od konteksta učenja.

Pojmovima podučavati i obučavati posebno su se bavili Ellis i Johnson (1994) i Frendo (2005). Ovi autori smatraju da je u vezi sa kursevima poslovnog engleskog jezika u okviru kompanije pravilnije koristiti termine obuka i obučavati, jer su to termini sa kojima se poslovni ljudi često susreću, a sem toga oni označavaju „razvoj veština upotrebe jezika kao sredstva komunikacije”, dok podučavanje obuhvata „prenošenje znanja”, više se povezuje sa školom, pa čak može imati i negativnu konotaciju u poslovnom svetu (Ellis i Johnson 1994: xiv). Frendo (2005: 5) još dodaje da obuka obuhvata unapređivanje lingvističkog i pragmatičkog ponašanja polaznika, dok podučavanje označava „učenje jezika radi postizanja nekog cilja (koji uglavnom nije usko definisan)”.

Kada se radi o nazivima koji se koriste za profesore poslovnog engleskog jezika, u poslednje vreme u anglofonom literaturi upotrebljavaju se termini kao što su **trainer**, **coach**, **consultant**, **instructor**, i sl. (Ellis i Johnson 1994, Donna 2000, Frendo 2005). Frendo (2005: 5) na sledeći način opisuje neke od gore navedenih termina na engleskom jeziku: profesor poslovnog engleskog jezika može da vrši ulogu obučavanja polaznika, kada se koristi naziv **trainer** (upotreba ovog termina već je obrazložena). Pored toga, on može i da usmerava polaznika tako da na najbolji način iskoristi svoj potencijal, tj. podstiče autonomiju polaznika, i tada se zove **coach**. Termin **konsultant** (eng. *consultant*) odnosi se na profesora koji poseduje stručnost i veštine koje su neophodne kompaniji i čije usluge pokrivaju širok spektar aktivnosti, npr. analizu komunikacije, komunikativnih potreba, vršenje pregovora i sl. Konsultanti često imaju privilegovan položaj u kompaniji. Dudley-Evans i St John (1998: 13) upotrebljavaju i termin **praktičar** (eng. *practitioner*), jer smatraju da on najbolje opisuje spektar delatnosti osobe koja drži kurseve engleskog jezika struke.

Za razliku od literature na engleskom jeziku gde se upotreba određenog termina zasniva na vrsti funkcije koju profesor poslovnog engleskog jezika vrši, u literaturi na srpskom nazivi za osobe koje predaju poslovni engleski jezik mogu se dovesti u vezu sa tipom institucije, te se susrećemo sa terminima **nastavnik**, **predavač** ili **profesor** poslovnog engleskog jezika.

U nastavku poglavlja biće opisane uloge i znanja (u smislu poznavanja stručne discipline)²⁰ profesora poslovnog engleskog jezika, kao i njihove obaveze i kompetencije u vezi sa nastavom.

²⁰ Termin stručna disciplina ili stručni predmet u radu se odnose na discipline, odnosno predmete iz oblasti ekonomije i poslovanja koje su relevantne za nastavu poslovnog engleskog jezika.

3.1. Uloge profesora poslovnog engleskog jezika i njihovo poznavanje stručne discipline

Ovaj odeljak bavi se pitanjima koja već dugo vremena zaokupljaju istraživače ove oblasti, a to su: koje su uloge profesora poslovnog engleskog jezika u nastavi i u kojoj meri oni treba da poznaju disciplinu čiji stručni jezik predaju.

Već je rečeno da se uloge profesora poslovnog engleskog jezika razlikuju od uloga profesora opšteg engleskog jezika. Razlog jesu različite potrebe polaznika, kao i priroda odnosa između polaznika i profesora (o čemu je bilo reči u prethodnom poglavlju). Postoje dva ključna pojma koja se javljaju u literaturi u vezi sa ovom temom, a to su partnerstvo i saradnja između polaznika i profesora. Mnogi autori (Ellis i Johnson 1994; Dudley-Evans i St John 1998; Donna 2000; Frenco 2005; Day i Krzanowski 2011) ukazuju na njihovu važnost, jer doprinose podizanju samopouzdanja i motivacije polaznika, i tako dovode do otvorenije i informativnije komunikacije. Ovo je od velikog značaja imajući u vidu to da su polaznici često odrasle osobe koje mogu da pruže profesorima nove i korisne informacije u vezi sa određenom strukom i daju uvid u svoj poslovni život, što ima ključnu ulogu prilikom kreiranja relevantnog kursa koji će imati uspešan ishod. Ignjačević (2012: 83), međutim, uočava da je profesorima „bez mnogo iskustva (u nastavi) teško da prihvate ovakvu ulogu, koja je inače u kontradikciji sa tradicionalnim viđenjima nastavničke uloge u mnogim sredinama”, u kojima dominira frontalni oblik nastave, a profesor ima predavačku funkciju.

Govoreći o ulogama profesora jezika struke, Dudley-Evans i St John (1998: 13–17) identifikuju sledeće: uloga nastavnika, kreatora kursa i snabdevača materijalima, istraživača, saradnika i evaluatora.

Profesori engleskog jezika struke imaju funkciju nastavnika u opštem značenju, jer obavljaju aktivnosti kao što su npr. organizacija časa, postavljanje ciljeva časa i sl. Kada se, međutim, radi o specifičnijim sadržajima u vezi sa određenom disciplinom, oni postaju nalik konsultantima koji poseduju znanja o komunikativnim veštinama, a kroz „pregovore” sa polaznicima odlučuju na koji način će ciljevi časa da budu ostvareni. Drugim rečima, razvija se partnerstvo između profesora i polaznika kurseva. Druga uloga profesora poslovnog engleskog jezika jeste kreator kursa i snabdevač materijalima, što obuhvata odabir objavljenih materijala, adaptaciju ili pisanje materijala ukoliko postojeći nije adekvatan. Profesori treba da budu i istraživači, te da umeju da primene nova saznanja u praksi. Pored toga, kada se radi o jeziku struke, neophodna je saradnja sa profesorima stručnih predmeta, koja se može manifestovati na tri načina: kroz saradnju sa profesorima stručnih predmeta kako bi se došlo do informacija u vezi sa planom i programom date discipline, kroz saradnju u kojoj dolazi do integrisanja stručnih sadržaja i aktivnosti u vezi sa učenjem jezika, tj. profesor stručnog predmeta određuje sadržaj koji će se obrađivati na kursu ili profesor stručnog predmeta procenjuje materijal koji je profesor jezika struke odabrao. Dudley-Evans i St John (1998: 16) navode **zajedničku nastavu** (eng. *team-teaching*) kao najpotpuniji primer saradnje, ali ujedno i najređi. Poslednja uloga koju ovi autori navode jeste profesor kao evaluator, pri čemu se, s jedne strane, evaluacija odnosi na testiranje polaznika, a s druge, na procenu valjanosti materijala koji je korišten tokom kursa i uspešnosti kursa. Oni ukazuju na važnost vršenja evaluacije tokom kursa, na završetku kursa kao i nakon završetka. Cilj poslednje evaluacije jeste da se utvrdi koliko su polaznici zapravo upotrebljavali znanja i veštine naučene tokom kursa u stvarnom poslovnom okruženju, te da se identifikuju oblasti za koje možda nisu bili dovoljno spremni (Dudley-Evans i St John 1998: 17).

Kada se radi o znanjima u vezi sa stručnom disciplinom koja profesor poslovnog engleskog jezika treba da poseduje, većina autora smatra da je profesor poslovnog engleskog jezika prvenstveno profesor jezika, te da ne mora da bude stručnjak i iz neke određene stručne oblasti (Ellis i Johnson 1994; Donna 2000; Barton, Burkart i Sever 2010; Day i Krzanowski 2011). Ono što je, međutim, važno jeste to da on ume da ostvari inteligentnu interakciju sa polaznicima, tj. da ume da postavlja relevantna pitanja i da na pravi način iskoristi znanja do kojih dođe bilo od polaznika ili koristeći se drugim izvorima (Ellis i Johnson 1994: 26). Stoga je unapređivanje stručnog znanja i pedagoške prakse važno, jer su polaznici poslovnog engleskog jezika ciljno orijentisani, a i sami su često stručnjaci u svojoj oblasti, te očekuju visok nivo efikasnosti, kvaliteta i profesionalnosti (Ellis i Johnson 1994: 11; Barton, Burkart i Sever 2010: 109). Donna (2000) se takođe bavi pitanjima znanja koja profesori poslovnog engleskog jezika treba da poseduju, te kaže da se u ovoj poziciji često nalaze oni profesori koji nisu posebno obučeni za taj posao, tj. neretko su to profesori opšteg engleskog jezika (Donna 2000: 1). Govoreći o važnosti poznavanja discipline polaznika, ova autorka (2000: 291) smatra da ono može da doprinese poboljšanju nastave, ali da nedostatak stručnog znanja ne predstavlja prepreku u obavljanju ovog posla. Ignjačević (2012: 81) navodi zapažanja Histon (2004) i Frazera (2006), koji naglašavaju značaj posedovanja znanja iz stručne oblasti, posebno u okviru diplomskog obrazovanja, jer polaznici već poznaju datu disciplinu, ali s obzirom na to da je „gotovo nemoguće da nastavnik stranog jezika bude istovremeno i ekspert u naučno-profesionalnom polju polaznika, Frazer upozorava da nastavnik jezika struke mora da bude spreman da uloži znatno vreme za sticanje znanja iz date discipline”.

Pa ipak, u praksi se dešava da se profesor poslovnog engleskog jezika susretne sa nepoznatim pojmovima i idejama. Jedan od načina da se u takvim situacijama uspešno snađe jeste da razvije strategije za njihovo prevazilaženje. Ellis i Johnson (1994: 27), na primer, smatraju da profesori poslovnog engleskog jezika treba da poseduju sledeće karakteristike i veštine kako bi bili uspešni u obavljanju svog posla: ekstrovertnost, radoznalost i sposobnost pregovaranja, što nekad uključuje i taktičnost i sposobnost diplomatskog ophođenja. Day i Krzanowski (2011: 7) nude sledeće savete profesorima čije je znanje iz određene discipline ograničeno: neophodno je da profesori budu iskreni i otvoreni, i da se ne plaše da priznaju polaznicima da ne poznaju neki stručni pojam. U vezi sa tim, ovi autori naglašavaju važnost saradnje između polaznika i profesora u procesu učenja jezika struke. Od izuzetnog značaja je i priprema profesora za nastavu, što obuhvata istraživanje polja rada, planiranje časa, predviđanje mogućih problema i načina njihovog rešavanja. Kao i ostali autori, i Day i Krzanowski (2011: 7) su mišljenja da profesori moraju uvek da budu spremni da se posvete ovladavanju stručne oblasti. I konačno, veoma važna odlika profesora jezika struke jeste samopouzdanje. Profesori treba da veruju u to da poseduju veštine koje omogućavaju polaznicima da uspešno savladaju gradivo i da proces učenja učine motivišućim.

Barton, Burkart i Sever (2010: 110) u svojoj knjizi *The Business English Teacher* zaključuju da je neophodno da profesori poslovnog engleskog jezika budu proaktivni, da kritički posmatraju i procenjuju svoju nastavnu praksu i da budu otvoreni za novine iz ove oblasti, tj. spremni da sprovedu nove zamisli i usvajaju nove veštine i strategije. Ovo mišljenje deli i Frenco (2005), koji govori o profesorima poslovnog engleskog jezika kao reflektivnim praktičarima. Uopšteno govoreći, kako bi odgovorili zahtevima koje postavlja

oblast nastave jezika, kao i samo vreme u kom živimo, profesori poslovnog engleskog jezika moraju da se neprestano usavršavaju.²¹

3.2. Obaveze i kompetencije profesora poslovnog engleskog jezika

U nastavku poglavlja biće predstavljene obaveze profesora poslovnog engleskog jezika kroz ključne komponente u okviru engleskog jezika struke, a to su: analiza potreba, kreiranje kursa, odabir i produkcija materijala i evaluacija. Iako će biti zasebno opisane, valja naglasiti da se ove komponente ne javljaju navedenim redosledom, nego međusobno zavise jedna od druge, a dolazi i do preklapanja (Dudley-Evans i St John 1998: 121).

3.2.1. Analiza potreba

Već je ranije u radu rečeno da autori iz oblasti nastave engleskog jezika uopšte dele stav da analiza potreba predstavlja ključnu komponentu prilikom osmišljavanja i vođenja kurseva ne samo engleskog jezika struke, nego i opšteg engleskog jezika. Stoga, profesori poslovnog engleskog jezika moraju da budu upoznati s tim šta ona obuhvata i na koji način može da se sprovodi. U nastavku sledi detaljniji prikaz analize potreba i poseban osvrt na analizu potreba u okviru nastave poslovnog engleskog jezika.

Kako su se odvijala istraživanja iz ove oblasti i sticala nova znanja, u literaturi su se pojavljivali razni pristupi u vezi sa pojmovima potrebe i analize potreba. Dudley-Evans i St

²¹ O stručnom usavršavanju profesora, pa time i o profesorima kao reflektivnim praktičarima, biće reči u Poglavlju 5.

John (1998: 123) daju pregled termina koji se dovode u vezu sa potrebama, te navode kako ih Brindley (1989: 63, 65) deli na objektivne i subjektivne, potrebe usmerene na proces i na proizvod/željeni cilj, Berwick (1989: 55) ih predstavlja kao uočene i željene, a Hutchinson i Waters (1987: 55) govore i o neophodnostima, željama i nedostacima.

Raznolikost u pristupima pojmu potrebe odražava se svakako i na definisanje pojma analiza potreba. Iwai i dr. (1999: 6) ovaj postupak opisuju kao aktivnosti putem kojih se prikupljaju informacije koje će da posluže kao osnova u kreiranju nastavnog plana i programa koji će zadovoljiti potrebe određene grupe polaznika. Ignjačević (2012: 57) navodi stav Johns (1991), koja ovaj pojam stavlja u kontekst jezika struke, i prema kojoj je „analiza potreba prvi korak u dizajniranju kursa koji obezbeđuje validnost i relevantnost svim kasnijim koracima u izradi plana i programa”. Huhta i dr. (2013: 12) smatraju da Brownova (2006) definicija odražava sistematičnost i celovitost pristupa ovom pojmu. Naime, Brown (2006: 102, u Huhta i dr. 2013: 12) definiše analizu potreba kao:

„proces identifikovanja jezičkih formi koje će biti potrebne polaznicima u ciljnom jeziku. Međutim, s obzirom na to da i potrebe profesora, administrativnih lica, poslodavaca, institucija takođe imaju udela u kreiranju jezičke situacije, mnogi drugi objektivni i subjektivni, kvantitativni i kvalitativni podaci treba da budu obuhvaćeni kako bi se razumela situacija i jezik u vezi sa njom, a u obzir treba da budu uzeti i podaci o jezičkom sadržaju i procesu učenja. Analiza potreba jeste sistematična zbirka i predstavlja analizu svih subjektivnih i objektivnih podataka koji su neophodni za definisanje i davanje validnosti ciljevima kurikuluma koji zadovoljava zahteve polaznika u kontekstu određene institucije koja ima uticaj na proces učenja i samu nastavu”.

Od ključnog značaja za razvoj današnjeg shvatanja analize potreba jeste knjiga Johna Munbyja *Communicative Syllabus Design*, objavljena 1978. godine, gde je autor u ovaj proces uključio situaciju i funkcije, a 1980. godine Chambers je dodao **analizu ciljne situacija** (eng. *target situation analysis*). Nakon toga, u vezi sa analizom potreba uvedeni su još **analiza polazne situacije** (eng. *present situation analysis*), **analiza pedagoških potreba** (eng. *pedagogic needs analysis*), **analiza nedostataka** (eng. *deficiency analysis*), **analiza**

strategija ili **analiza potreba u učenju** (eng. *strategy analysis ili learning needs analysis*), **analiza sredstava** (eng. *means analysis*), **analiza registra** (eng. *register analysis*), **analiza diskursa** (eng. *discourse analysis*) i **analiza žanra** (eng. *genre analysis*) (Songhori 2008: 10–20). Istražujući ovu oblast, Songhori (2008: 20) je došao do zaključka da analiza potreba koju predlažu Dudley-Evans i St John (1998: 125) predstavlja savremen i sveobuhvatan pristup koji uključuje sledeće:

1. analizu situacijske sredine (informacije u vezi sa sredinom u kojoj će se kurs odvijati – ekvivalent analizi sredstava),
2. lične podatke o polaznicima (objektivne i subjektivne želje i potrebe),
3. informacije u vezi sa jezičkim predznanjem polaznika (analiza trenutnih veština i upotrebe jezika – ekvivalent analizi polazne situacije),
4. analizu nedostataka (jaz između trenutne situacije i profesionalnih informacija u vezi sa polaznicima),
5. polaznikova očekivanja od kursa (kratkoročna očekivanja koja polaznik ima u vezi sa kursom),
6. analizu potreba u vezi sa učenjem jezika (koji su efikasni načini učenja veština i jezika),
7. profesionalne informacije u vezi sa polaznicima (zadaci i aktivnosti koje predstavljaju stvarnost u kojoj će polaznici koristiti engleski jezik, ekvivalent analizi ciljne situacije, uključujući objektivne potrebe),
8. način komuniciranja u ciljnoj situaciji (znanje u vezi sa načinom upotrebe jezika i veština u ciljnoj situaciji, ekvivalent analize registra, analize diskursa i analize žanra).

Songhori (2008: 21–22) naglašava to da razni pristupi analizi potreba nisu međusobno isključivi, nego naprotiv, komplementarni, te doprinose stvaranju celovitije slike u vezi sa potrebama. Njegovo viđenje analize potreba predstavljeno je kao slagalica koja se sastoji od sledećih elemenata:

1. analize ciljne situacije (obuhvata uočene objektivne potrebe, potrebe usmerene na cilj),
2. analize polazne situacije (odnosi se na procenu znanja i nedostataka u vezi sa jezikom, veštinama i iskustvom u učenju jezika),
3. analize nedostataka (uzima u obzir polaznikove trenutne potrebe i želje),
4. analize strategija ili analize potreba u učenju (obuhvata subjektivne potrebe, usmerene na proces),
5. analize sredstava (odnosi se na okruženje u kom će se kurs izvoditi),
6. analize registra (usredsređena je na vokabular i gramatiku teksta),
7. analize diskursa (istražuje na koji način se rečenice kombinuju u diskurs),
8. analize žanra (odnosi se na upotrebu određenih struktura na osnovu kojih se povlači razlika između tipova tekstova).

U nastavku ovog odeljka biće predstavljen pristup analizi potreba u kontekstu poslovnog engleskog jezika koju je predložio Evan Frenco u knjizi *How to Teach Business English* (2005). Prema ovom autoru (2005: 17–27), analiza potreba sastoji se od tri elementa: **analize komunikativnih potreba** (eng. *communication needs analysis*), **analize pedagoških potreba** (eng. *pedagogic needs analysis*) i **analize poslovnih potreba** (eng. *business needs analysis*).

Cilj analize komunikativnih potreba jeste da otkrije što više detalja o ciljnoj situaciji u kojoj će polaznici da koriste poslovni engleski jezik, kao i komunikativnu kompetenciju polaznika u vezi sa upotrebom engleskog jezika. Prvi deo analize može se sprovoditi kroz upotrebu upitnika, intervjuje i opservacije, dok za drugi segment Frenko (2005: 20) predlaže korišćenje **klasifikacionih testova** (eng. *placement test*), koje treba da odlikuje validnost u smislu da testiraju ono čemu su namenjeni, kredibilitet (iz perspektive polaznika) – npr. ako polaznik želi da unapredi komunikativne veštine, a dobije gramatički test, dovešće u pitanje našu sposobnost procenjivanja, autentičnost, tj. testovi treba da predstavljaju odraz ciljnog jezika, i pouzdanost tj. ukoliko polaznik radi isti test i dva dana kasnije, on treba da pokaže isti rezultat. Pored navedenog, za utvrđivanje komunikativne kompetencije može se sprovesti i **testiranje zasnovano na zadacima** (eng. *tasks-based assessment*), koje se vrši na osnovu prethodnog istraživanja ciljne situacije. Na primer, polaznici koji u stvarnom životu treba da poseduju veštinu prezentovanja mogu, kao deo analize komunikativne kompetencije, da održe prezentaciju na ciljnom jeziku. Na taj način moguće je utvrditi nedostatke tj. **jaz između trenutne i ciljne kompetencije** (eng. *training gap*).

Analiza pedagoških potreba obuhvata analizu potreba profesora, analizu potreba polaznika, odnosno procesa učenja, i analizu sredstava. U vezi sa svojim potrebama, profesor poslovnog engleskog jezika postavlja sebi sledeća pitanja:

- Na koji način ljudi najbolje uče?
- Koje su moje jake i slabe strane?
- Kakvo je moje dosadašnje iskustvo?
- Šta znam o sopstvenom stilu učenja?

- Koliko su dešavanja u učionici odraz moje ličnosti?

(Frendo 2005: 24).

Analiza potreba polaznika, tj. procesa učenja zasniva se na saznanju da uspeh učenja zavisi od više faktora, od kojih je jedan stil učenja. Naime, svi polaznici u procesu učenja više reaguju na određene podražaje nego na neke druge. Ova činjenica jeste polazna tačka **neuro-lingvističkog programiranja** (eng. *Neuro-Linguistic Programming*, NLP), modela koji su 70-ih godina prošlog veka kreirali Richard Bandler i John Grinder, i prema kome, govoreći o nastavi uopšte, polaznici mogu pripadati vizuelnom tipu (ukoliko više reaguju na vizuelne poticaje, npr. slike), auditivnom tipu (ukoliko informacije najbolje primaju slušajući) i kinestetičkom tipu (ukoliko najbolje uče kroz pokret, dodir, i sl.) (*Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* 2000: 442, Frendo 2005: 24). Termin **lingvistički** ukazuje na to da jezik utiče na naše doživljavanje stvarnosti, a termin **programiranje** odnosi se na našu sposobnost da sprovodimo onaj način ponašanja koji će nam pomoći u ostvarivanju ciljeva. Frendo (2005: 24) smatra da ovaj model može da bude od pomoći profesorima poslovnog engleskog jezika, jer daje bolji uvid u komunikativne veštine poput aktivnog slušanja, neverbalne komunikacije, izgrađivanja odnosa između profesora i polaznika i sl. Drugi model u vezi sa stilovima učenja jeste model **višestrukih inteligencija** (eng. *Multiple Intelligences*) Howarda Gardnera. Prema ovom pristupu, svaki čovek poseduje osam vrsta inteligencija: telesno-kinestetičku (koordinacija, brzina, ravnoteža, i sl.), intrapersonalnu (razumevanje sopstvenih osećanja, potreba, vrednosti, itd.), interpersonalnu (razumevanje osećanja i raspoloženja drugih ljudi, sposobnost ostvarivanja interakcije sa drugima, i dr.), verbalno-lingvističku (sposobnost upotrebe govornog i pisanog jezika u formulisanju misli), logičko-matematičku (logičko razmišljanje, razumevanje uzročno-

posledičnog odnosa, i sl.), muzičku (razumevanje melodije, ritma, itd.), vizuelno-prostornu (shvatanje prostora, oblika, boja, i sl.) i prirodnjačku (sposobnost prepoznavanja i klasifikovanja stvari u svetu oko nas) (Frendo 2005: 24–25, prema Gardner 1999). Navedene inteligencije su kod pojedinca razvijene u različitoj meri, te, prema tome, profesori treba da osmisle strategije koje će podržavati razvoj različitih inteligencija i time omogućiti polaznicima razvoj one koja je kod njih dominantna.

Analiza sredstava ilustrovana je kroz sledeća pitanja na koja profesor poslovnog engleskog jezika treba da da odgovor:

1. Koji tipovi i vrste prostora su dostupni (prostorije, raspored sedenja, lokacija i sl.)?
2. Koja oprema je dostupna (tabla, projektor, kamera, i sl.)?
3. Sa koliko vremena raspolaže profesor za izradu kursa i pripremu materijala?
4. Koliko vremena je planirano za trajanje kursa?
5. Kakva je dostupnost odgovarajućih materijala?
6. Kada su polaznici slobodni da pohađaju kurs?

(Frendo 2005: 25–26).

Analiza poslovnih potreba obuhvata istraživanje poslovnih aktivnosti u određenoj kompaniji (što je već spomenuto i u analizi komunikativnih potreba), kao i istraživanje potreba ne samo polaznika kurseva, nego i svih ostalih učesnika koji mogu imati neku vrstu interesa u vezi sa organizovanjem kursa poslovnog engleskog jezika, npr. sponzora (koji finansiraju kurs), osoba zaposlenih na odeljenju za ljudske resurse, šefa odeljenja čiji će zaposleni pohađati kurs i sl. Frendo (2005: 27) kao vid istraživanja poslovnih potreba spominje **praćenje rada iz senke** (eng. *work shadowing*), što znači da profesor neko vreme

boravi sa osobom koja će da pohađa kurs, kako bi stekao uvid u delatnosti koje ona obavlja, te na taj način identifikovao potrebe koje bi mu omogućile izradu fokusiranog, relevantnog kursa.

Gore navedena analiza potreba odgovarajuća je u nastavi sa polaznicima koji su zaposleni, tj. koji već poseduju znanja i veštine u vezi sa svojom strukom. Drugačiju vrstu analize, međutim, treba sprovesti sa polaznicima koji ne odgovaraju tom profilu, npr. učenicima srednjih škola, studentima koji pohađaju visoke škole, fakultete i sl. Prema Ellis i Johnson (1994: 80), takva analiza treba više se zasniva na opštim jezičkim faktorima, a ne na delatnostima koje se dovode u vezu sa određenim radnim mestom. Takođe, u ovom kontekstu često se dešava da su ciljevi kursa već unapred zadati od strane institucije. Pored toga, u obzir treba uzeti to da potrebe ovih polaznika nisu neposredne, što se odražava na motivaciju, tj. polaznici možda u datom trenutku nisu svesni relevantnosti kursa poslovnog engleskog jezika. Stoga, putem analize potreba neophodno je utvrditi i šta motiviše polaznika. Ovaj faktor može da bude od važnosti i za polaznike sa radnim iskustvom, jer relevantnost samog kursa nije dovoljan motivacioni faktor, nego, kao što je već rečeno, proces učenja treba pretvoriti u iskustvo koje će kod polaznika probuditi inventivnost, kreativnost, i u kom će ujedno pronaći zadovoljstvo.

Na kraju, u vezi sa analizom potreba valja još naglasiti to da ona treba da bude kontinuiran proces. Istraživanje potreba pre i na početku kursa značajno je jer daje smernice profesorima u vezi sa oblastima na koje se treba fokusirati u nastavi. Međutim, kako kurs odmiče i profesor više upoznaje polaznike, on stiče bolji uvid u njihove potrebe, što mu pomaže prilikom osmišljavanja konkretnijih komponenti i detalja u vezi sa kursom i nastavom. On treba da bude spreman da odgovori na dobijena saznanja, i ako je potrebno,

unese izmene u prvobitno zamišljen plan, program ili pristup. Svakako, u vezi sa celim procesom analize potreba, profesor može da naiđe i na prepreke, bilo od strane polaznika ili institucije, ili nekih drugih spoljnih faktora, npr. kada zahtevi koje postavlja institucija tj. kompanija nisu u skladu sa zahtevima i potrebama polaznika, kada profesori ne mogu da dobiju sve potrebne informacije ili nema dovoljno vremena da se sprovede valjana analiza potreba i sl. U takvim slučajevima profesor treba da uzme sve date okolnosti u obzir, postavi prioritete i pokuša da iznađe optimalno rešenje.

3.2.2. Kreiranje kursa poslovnog engleskog jezika

Nakon sprovedene analize potreba, profesor poslovnog engleskog jezika pristupa sledećem koraku, a to je kreiranje kursa koji će odgovarati zaključcima izvedenim iz date analize. Planiranje kursa je od ključnog značaja za postizanje zadatih ciljeva i ishoda, a treba imati u vidu i to da u poslovnom svetu planiranje i preuzimanje odgovornosti predstavljaju suštinske pojmove, te stoga, primenjeni i na kurs poslovnog engleskog jezika, doprinose stvaranju utiska profesionalizma profesora u očima polaznika.

Planiranje kursa poslovnog engleskog jezika, pa i kursa jezika struke uopšte, odvija se u više faza. Frendo (2005: 32–42) identifikuje sledeće korake:

- postavljanje opštih i specifičnih ciljeva kursa, pri čemu specifične ciljeve treba da odlikuje merljivost, ostvarivost, relevantnost i vremenska ograničenost, tj. ostvarenje ciljeva vezuje se za određeni vremenski period,
- kreiranje plana i programa na osnovu zadatih ciljeva, tj. odabir sadržaja koje će kurs da obuhvati, redosled kojim će taj sadržaj da bude obrađivan i pristup

datom sadržaju. Prema ovom autoru (2005: 35), plan i program predstavlja kombinaciju sledećih komponenti: gramatike (npr. vremena, red reči), leksike (npr. kolokacije, idiomi), izgovora (npr. intonacija, ritam), jezičkih funkcija (npr. izražavanje žalbi, slaganja, davanje objašnjenja), poslovnih veština (npr. pregovaranje, telefonski razgovori), poslovnih tema (npr. marketing, menadžment), strategija u učenju (npr. stilovi učenja, pripremanje za test), situacija (npr. vođenje sastanka, prijavljivanje na recepciji hotela), tekstova (primeri pisanog i govornog diskursa), jezičkih veština (npr. čitanje, pisanje), interkulturnih veština (npr. poređenje kultura, razvijanje svesti u vezi sa kulturološkim razlikama), priča (npr. kreiranje priča na osnovu zadatih likova) i zadataka (aktivnosti koje podrazumevaju upotrebu jezika radi postizanja određenog cilja). Planiranje redosleda obrade sadržaja može se zasnivati na težini gradiva – kada nastava ide od lakših ka težim nastavnim jedinicama, na upoznatosti polaznika sa gradivom – kada se polazi od jedinica poznatih polaznicima i postepeno ide ka onim nepoznatim, ili potrebama koje su identifikovane analizom. Planiranje redosleda obrade gradiva važno je i stoga što se neke jezičke komponente često javljaju u kombinaciji sa određenim komunikativnim veštinama, npr. upotreba kondicionala povezuje se sa vođenjem pregovora, a izražavanje budućnosti dovodi se u vezu sa pravljenjem planova. Ova faza kreiranja kursa predstavlja osnov za odabir nastavnog materijala koji će biti upotrebljavan tokom kursa,

- rešavanje pitanja logistike, npr. u vezi sa troškovima kursa, rasporedom, lokacijom, dostupnim resursima, i sl. Ova stavka uključuje i razmatranje

potencijalnih problema koji mogu da iskrsnu u vezi sa kursom i načina na koje oni mogu da budu prevaziđeni.

Kako bi se sačinio plan kursa koji odgovara potrebama i koji će ispuniti zadate ciljeve, mnogi autori daju smernice koje vode ka uspešnom obavljanju ovog zadatka. Hutchinson i Waters (1987: 21–22) smatraju da profesori jezika struke, pre nego što započnu kreiranje kursa, treba da odgovore na opšta i specifična pitanja koja su i teorijske i praktične prirode, i koja će im pomoći tokom izrade plana i programa, odabira ili pisanja materijala, održavanja same nastave i sprovođenja evaluacije. Pitanja su:

1. Zašto polaznik mora da uči?
2. Ko su učesnici u ovom procesu? (Polaznici, profesori, sponzori, inspektori itd.)
3. Gde će kurs da se održava? Koji su potencijali i ograničenja odabranog prostora?
4. Kada će kurs da se održava? Sa koliko vremena se raspoložuje? Kako će vreme biti raspoređeno?
5. Šta polaznik treba da nauči? Koji aspekti jezika će biti potrebni i kako će oni biti opisani? Koji nivo znanja mora da se dostigne? Koje teme će da budu obuhvaćene?
6. Kako će učenje da se ostvari? Na kojoj teoriji učenja će kurs da bude zasnovan? Koja metodologija će da bude odabrana?

Dudley-Evans i St John (1998: 145–146) takođe predstavljaju listu pitanja koja su formulisana na principu „dihotomnih polova”, i koja mogu pomoći profesorima jezika struke u dizajniranju kursa. Pitanja su sledeća:

1. Da li kurs treba da bude *intenzivan* ili *ekstenzivan*?²²
2. Da li će se polaznici *ocenjivati* ili *ne*?
3. Da li se koncentrisati na *trenutne* ili *kasne* potrebe?
4. Da li nastavnik treba da *snabdeva* polaznike znanjem i obezbeđuje aktivnosti ili da *pomaže* polaznicima u aktivnostima koje proizlaze iz njihovih želja i potreba?
5. Da li kurs treba da ima *širok* ili *uzan* fokus?
6. Da li će kurs *prethoditi* studiranju/radnom iskustvu ili treba da *teče paralelno* sa studiranjem/profesionalnim radom?
7. Da li odabrati materijale koji su relevantni za polaznike iz *više disciplina* ili *specifične* samo za jednu određenu disciplinu?
8. Da li je grupa polaznika *homogena* ili *heterogena*?
9. Da li plan i program treba nastavnik da uradi *posle* konsultacija sa polaznicima i institucijom ili će biti *otvorenog tipa* i podložan izmenama prema dogovoru sa polaznicima?

(Ignjačević 2012: 64, prema Dudley-Evans i St John 1998: 145–146).

Donna (2000: 27) takođe daje smernice profesorima poslovnog engleskog jezika u pogledu kreiranja kursa, te kaže da u tom procesu treba koristiti više tehnika planiranja kako bi se aktivirali i logički i intuitivni aspekti razmišljanja, neprestano proveravati da li plan odražava postavljene prioritete na osnovu analize potreba, zatim biti realističan u pogledu

²² Intenzivi kursevi su obično kratkotrajni kursevi i njihovi ciljevi su usko definisani, tj. „polaznici se obučavaju u onim jezičkim veštinama za koje se utvrdi da su od primarnog značaja (a polaznicima nedostaju)” (Ignjačević 2012: 65). S druge strane, ekstenzivni kursevi odvijaju se kroz redovno održavanje časova, npr. dva puta nedeljno po 90 minuta, tokom dužeg vremenskog perioda. Iako manje fokusirani u odnosu na intenzivne, oni su „fleksibilniji i mogu da se prilagođavaju trenutnim potrebama ili zahtevima polaznika” (Ignjačević 2012: 65).

postavljanja ciljeva i raspoloživog vremena, uzimati u obzir povratne informacije u vezi sa planom dobijenih od strane polaznika i kolega, i informisati zainteresovane strane o odlukama koje se donose u vezi sa planiranjem kursa, kao i izmenama do kojih dođe.

3.2.3. Odabir i produkcija materijala

Na osnovu zaključaka izvedenih iz analize potreba polaznika, te identifikovanih ciljeva i sadržaja koje će kurs da obuhvati, profesor poslovnog engleskog jezika vrši izbor u vezi sa konkretnom nastavnom građom koja će biti obrađivana na časovima. Kada se radi o kursovima poslovnog engleskog jezika i jezika struke uopšte, profesori mogu da odaberu gotove udžbenike koje nude razne izdavačke kuće, kreiraju sopstveni materijal ili izvrše adaptaciju postojećeg materijala. Bez obzira na to koji pravac odaberu, oni treba da imaju na umu sledeće:

„prvo, odabir materijala određuje kakvom jezičkom sadržaju će polaznici biti izloženi [...] spektar i kompleksnost tog sadržaja treba da odgovara polaznikovim potrebama, znanju koje poseduje i kapacitetu za učenje. Drugo, izbor materijala nosi sa sobom i implikacije u vezi sa metodama i tehnikama po kojima će polaznici da uče. Treće, teme i sadržaj materijala čine ključnu komponentu nastavnog paketa sa stanovišta relevantnosti i motivacije” (Ellis i Johnson 1994: 115).

U nastavku odeljka biće detaljnije predstavljeni načini i kriterijumi u vezi sa odabirom gotovih udžbenika i kreiranjem sopstvenih materijala za kurs.

3.2.3.1. Odabir udžbenika objavljenih od strane izdavačkih kuća

Upotreba udžbenika objavljenih od strane izdavačkih kuća ima svoje i prednosti i nedostatke. S jedne strane, oni profesoru pružaju strukturni okvir, gotov nastavni materijal i smernice, tj. metodološke izbore. Stoga su oni posebno pogodni za profesore koji su na početku svoje karijere. Takođe, njihova upotreba uveliko olakšava posao profesoru koji bi, u suprotnom, morao da uloži mnogo više vremena i truda za izradu sopstvenih materijala. Danas postoji velika ponuda udžbenika koji se mogu koristiti u nastavi poslovnog engleskog jezika, a teorijska i praktična istraživanja koja se vrše iz ove oblasti, kao i konkurencija na izdavačkom tržištu, sigurno utiču na to da udžbenici postaju sve kvalitetniji i da prate savremena pedagoška shvatanja. S druge strane, udžbenici ponekad ne mogu da zadovolje usko specifične potrebe polaznika na određenim kursevima (izdavačkim kućama ne isplati se da kreiraju udžbenike za tako mala i specifična tržišta), dešava se i da zastare brzo, pogotovu u današnje vreme informaciono-komunikacione revolucije, a nekad nisu u skladu sa profesorovim ili polaznikovim viđenjem procesa učenja (Frendo 2005: 43). Međutim, ukoliko nedostaci postoje ili čak prevazilaze prednosti, profesor može da pribegne adaptaciji udžbenika ili samostalnom pripremanju materijala.

U poslednje vreme se vodi rasprava o tome da li su udžbenici neophodni u nastavi jezika, te npr. Skehan (1998, u Ignjačević 2012: 83) smatra da je „upotreba udžbenika u potpunoj kontradikciji sa idejama usmerenosti na učenje i učenika jer bitno smanjuje mogućnosti da se materijal prilagodi specifičnostima polaznika”. Pa ipak, ako se odabere dobar udžbenik kome profesor može da pristupi na kreativan način, onda on može da bude od velike koristi za proces i ishod učenja. Važno je da profesor ne postane rob udžbenika

(Anthony 1997; Harmer 2007: 153), jer se u tom slučaju gubi njegova vrednost, što dalje utiče na motivaciju i angažman polaznika. U nastavku će da bude opisan proces odabira udžbenika.

Pre nego što se pristupi samom odabiru udžbenika neophodno je razmotriti sledeće faktore: tip polaznika, ciljeve kursa i vrstu materijala koji će da motiviše polaznike (Ellis i Johnson 1994: 127). U vezi sa prvim faktorom, kod izbora udžbenika treba uzeti u obzir to da li su polaznici bez radnog iskustva ili se radi o zaposlenim pojedincima. Polaznici bez radnog iskustva paralelno uče i datu disciplinu i jezik, dok se kursevi koje pohađaju zaposleni više zasnivaju na jezičkom aspektu, a zadaci su osmišljeni tako da polaznici mogu da iskoriste postojeće znanje i radno iskustvo u njihovom rešavanju. Kod druge grupe, na izbor svakako utiče i polje delatnosti (npr. da li kurs pohađaju bankari, računovođe, i sl.). Pored navedenog, kada se radi o tipu polaznika, treba voditi računa o nivou poznavanja jezika, godištu, kulturnom okruženju i metodologiji (koja je u vezi sa svim gore navedenim faktorima kao i ličnim iskustvom profesora). Drugi faktor odnosi se na ciljeve kursa, tj. materijal koji profesor bira treba da bude u skladu sa potrebama polaznika. Prema tome, važno je da profesor kod svakog tipa materijala proceni kakvu ulogu on ima u ostvarenju i opštih i specifičnih ciljeva kursa. Treći faktor je u vezi sa pojmom motivacije. Profesor treba da odabere materijal koji će privući i motivisati polaznike, čiji će sadržaj i pristup biti savremeni, a prezentacija (u smislu koherentnosti i vizuelnog elementa) jasna i laka za praćenje.

Sledeći korak prilikom izbora materijala jeste evaluacija tj. profesor treba da proceni u kojoj meri dat udžbenik zadovoljava potrebe polaznika koje su utvrđene istraživanjem. U vezi sa tim, autori predlažu razne kriterijume na osnovu kojih se tom zadatku može pristupiti.

Na primer, Hutchinson i Waters (1987: 97–98) evaluaciju posmatraju kao proces koji se odvija u četiri koraka: definisanje kriterijuma (Na osnovu kojih kriterijuma će biti izvršena procena materijala? Koji kriterijumi će da budu od veće važnosti?), subjektivna analiza (Kroz koje kriterijume profesor želi da posmatra kurs?), objektivna analiza (Koliko materijal odgovara kriterijumima?) i povezivanje (U kojoj meri odabran materijal odgovara potrebama?). Ovi autori takođe uočavaju to da je konflikt često neizbežan. Na primer, „određen udžbenik može da zadovolji kriterijume u vezi sa sadržajem i jezičkim aspektom, dok drugi može da ponudi bolju metodologiju” (Hutchinson i Waters 1987: 97–98). Stoga je važno da profesor postavi skalu prioriteta u zavisnosti od potreba polaznika i sponzora, te oceni koje nedostatke je lakše nadomestiti.

Donna (2000: 36–37), Frendo (2005: 45) i Harmer (2007: 154) predstavljaju konkretnije kriterijume koji pomažu u odabiru udžbenika, kao što su npr. cena, dostupnost, sadržaj i njegova relevantnost (Da li je materijal u vezi sa potrebama polaznika? Da li se upotrebom materijala zaista postižu zadati ciljevi? Da li polaznici mogu personalizovati sadržaj? Da li su teme relevantne, savremene, zanimljive?), tekstovi (Da li su tekstovi relevantni za poslovno okruženje polaznika? Da li su odgovarajuće dužine i kompleksnosti?), aktivnosti (Da li postoji raznovrsnost? Da li su ciljevi aktivnosti jasni? Da li postoji balans aktivnosti?), kulturološki aspekt (Da li kulturološki okvir (sadržaj i pristup u udžbeniku) odgovara okruženju polaznika?), spoljni izgled i prezentacija (Da li je udžbenik vizuelno atraktivan? Da li ostavlja utisak ozbiljnosti i profesionalizma?), dodaci udžbeniku (Da li udžbenik prati još neki dodaci sem radnog lista? Da li postoje sajtovi sa dodatnim materijalima?), priručnik za profesore (Da li udžbenik prati priručnik za njegovu upotrebu? Da li priručnik pruža jasna objašnjenja? Da li priručnik nudi alternativne opcije za zadatke iz udžbenika?) itd.

3.2.3.2. Kreiranje sopstvenog nastavnog materijala

Produkcija nastavnog materijala jedna je od najkarakterističnijih odlika jezika struke. Profesori kreiraju materijal kada ne postoje udžbenici koji odgovaraju usko specifičnim potrebama polaznika ili kada oni delimično zadovoljavaju potrebe, pa je neophodno dopuniti sadržaje. Takođe, kreiranje nastavnog materijala može da bude u vezi sa stvaranjem određenog imidža institucije ili pojedinca, jer on „predstavlja vidljiv proizvod aktivnosti” (Hutchinson i Waters 1987: 106). Hutchinson i Waters (1987: 107–108) smatraju da je u ovom procesu od izuzetnog značaja definisanje cilja upotrebe određenog materijala na osnovu postulata koji se mogu sumirati na sledeći način:

- Materijal podstiče učenje. On treba da sadrži zanimljive tekstove i aktivnosti koje daju podstrek polazniku i omogućavaju mu da upotrebi znanje koje već poseduje.
- Materijal omogućava organizaciju nastavnog procesa. Dobar materijal predstavlja jasnu i koherentnu strukturu koja vodi profesora i polaznika kroz razne aktivnosti tako da pospešuje mogućnost učenja. Pri tom, materijal treba da odlikuje sistematičnost, ali i fleksibilnost, kako bi mogao da bude kreativno upotrebljen.
- Materijal odražava prirodu jezika i procesa učenja. Na primer, profesor koji smatra da polaznici najbolje uče kroz aktivno učestvovanje u nastavi treba da osmisli takve zadatke koji će im to i omogućiti.
- Materijal odražava prirodu zadatka, tj. njega treba u isto vreme da odlikuju i kompleksnost i savladivost.

- Materijal može da doprinese obuci profesora, tj. da upozna profesora sa novim tehnikama.
- Materijal pruža model tačne i odgovarajuće upotrebe jezika. Hutchinson i Waters (1987: 108) naglašavaju da je ovo neizostavna odlika svakog materijala, ali takođe uočavaju da je često i jedina, što kao posledicu ima to da on postaje „samo primer upotrebe jezika umesto da bude pokretač procesa učenja”. Pa ipak, u svetlu novih istraživanja, gde se naglasak stavlja na razvijanje autonomije polaznika i kritičkog pristupa sadržajima, profesori vode više računa i o gore pomenutim faktorima, tako da situacija koju su ova dva autora zapazila danas nije toliko izražena.

Već je rečeno da je kreiranje materijala vremenski zahtevan posao, a često se dešava da taj materijal, pogotovu ako je izrazito specifičan, ne može da bude upotrebljen sa drugim grupama polaznika. Uz to, profesor treba da poseduje i neka tehnička znanja i veštine kako bi taj proces bio uspešan. Stoga, Hutchinson i Waters (1987: 126) smatraju da profesor uvek prvo treba da proveriti da li je materijal sa pogodnom sadržinom možda ipak već objavljen. I da nije objavljen, ovi autori veruju da sigurno postoji materijal koji bar delimično može da zadovolji potrebe polaznika kursa jezika struke, tako da profesor ne mora da sastavlja gradivo za ceo kurs, nego prikupi postojeći materijal koji odgovara potrebama polaznika, ili izvrši adaptaciju materijala koji delimično odgovara datim potrebama, a materijal kreira samo za one oblasti za koje nije našao prikladnu građu.

Kada se radi o odabiru materijala, Frendo (2005: 50) govori i o polaznicima kao nastavnom resursu, što znači da sami polaznici donose sadržaj, dok uloga profesora ostaje u domenu jezika. Kao primere ovakvog pristupa, ovaj autor (2005: 51) navodi sledeće:

polaznici donose svoj radni dnevnik i na osnovu njega pričaju o poslovnim planovima, predstavljaju plan projekta u koji su uključeni, opisuju proces zapošljavanja u svojoj firmi, opisuju kompaniju i njena odeljenja, pripremaju prezentacije koje su deo njihovog stvarnog posla i sl. Situacija u kojoj su sami polaznici resurs posebno je karakteristična kod učenja usmerenog na ciljnu situaciju, o čemu je bilo reči u prethodnom poglavlju, ali ovaj pristup može da se primeni i u drugim kontekstima učenja poslovnog engleskog jezika, pogotovu ako se radi o polaznicima sa radnim iskustvom. Njegova prednost je u tome što polaznici rade sa autentičnim materijalima, kreiraju stvarne situacije u nastavnom kontekstu, što može znatno da poveća njihovu motivaciju i aktivno učešće u nastavi. Na to utiče i činjenica da sami polaznici daju doprinos času. Relevantnost materijala, pogotovu u kombinaciji sa situacijama u kojima polaznici znaju da će naučeno moći i neposredno da upotrebe, u velikoj meri pospešuje i retenciju naučenog.

Iz navedenog može se zaključiti da je, s jedne strane, profesorima poslovnog engleskog jezika dat izbor u pogledu odabira ili produkcije materijala, koji im na izvestan način pruža osećaj slobode i mogućnost kreativnosti (npr. kombinacija objavljenog, adaptiranog i samostalno kreiranog materijala sa materijalom koji daju sami polaznici). S druge strane, međutim, može se reći da potrebe polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika stvaraju ograničenja, jer one diktiraju kako će teći proces odabira ili produkcije materijala, posebno ako su one usko specifične. Pored toga, valja još istaći da je pored dobro odabranog ili kreiranog materijala, od ključnog značaja pristup tom materijalu, jer iako je materijal relevantan, savremen i zanimljiv, njegova neodgovarajuća upotreba može negativno da se odrazi na ishode kursa, da demotiviše polaznike, stvori jaz između njih i profesora, te „pretvori nastavni proces u mehanički proces” (Donna 2000: 39).

3.2.4. Evaluacija

Sprovođenje evaluacije je od velikog značaja za bilo koji kurs stranog jezika, ali se njena važnost posebno naglašava kod kurseva jezika struke, s obzirom na to da su kod njih ciljevi uvek jasno definisani. Proces evaluacije obuhvata: postavljanje pitanja, prikupljanje i merenje relevantnih podataka, analizu i tumačenje rezultata kako bi se došlo do zaključaka koji su neophodni za unapređenje osmišljavanja i sprovođenja kursa.

Prema Hutchinsonu i Watersu (1987: 144), kod kurseva jezika struke posebno se govori o dva tipa evaluacije: **ocenjivanje polaznika** (eng. *learner assessment*) i **evaluacija kursa** (eng. *course evaluation*). Prvi tip odnosi se na procenu sposobnosti polaznika da izvrši konkretan komunikativni zadatak i obavlja se na strateški određenim tačkama kursa, npr. na početku i kraju. Ocenjivanje polaznika najčešće se vrši putem raznih vrsta testova (npr. klasifikacionih testova, testova postignuća i sl.). Drugi tip evaluacije za cilj ima procenu ostvarivanja zadatih ciljeva kursa. Hutchinson i Waters (1987: 145) smatraju da ne postoji uvek jasna granica između navedenih tipova evaluacije, jer su, na primer, rezultati ocenjivanja polaznika u vezi ne samo sa njihovim učinkom, nego i sa efikasnošću samog kursa.

Govoreći o ocenjivanju polaznika, Alderson i Waters (1983, u Hutchinson i Waters 1987: 145) uočili su da postoje predrasude u vezi sa vršenjem testiranja polaznika, koje se često posmatra kao da je samo sebi cilj. Ovakvo viđenje neophodno je promeniti, jer pored toga što testovi ocenjuju znanje polaznika, oni ujedno pružaju i povratnu informaciju koja može biti od velikog značaja za budući rad i polaznika i profesora. Oni, naime, ukazuju i na „eventualne potrebe da se izmene određeni sadržaji ili da se pribegne drugim metodama u

radu u toku istog ili budućeg kursa” (Ignjačević 2012: 76). Rezultati testova treba da se posmatraju kao početna tačka pregovora i interakcije između profesora i polaznika, i između samih polaznika” (Hutchinson i Waters 1987: 151).

Kada se radi o evaluaciji kursa jezika struke, neophodno je odgovoriti na sledeća pitanja koja predstavljaju četiri aspekta koja ovaj proces treba da obuhvati. To su:

1. Šta je predmet evaluacije?
2. Kako se može izvršiti evaluacija kursa jezika struke?
3. Ko treba da bude uključen u proces evaluacije?
4. Kada i koliko često će se evaluacija sprovoditi?

(Hutchinson i Waters 1987: 152; Frenko 2005: 123)

Predmet evaluacije odnosi se na procenu uspešnosti zadovoljavanja potreba polaznika kurseva tj. njihovih potreba koje su u vezi sa samim procesom učenja jezika kao i potrebama u vezi sa upotrebom jezika. U zavisnosti od predmeta, evaluacija može da bude sprovedena na više načina, na primer putem upitnika, intervju, diskusija, neformalnih razgovora i sl. Frenko (2005: 124) ukazuje na to da, kako bi se došlo do što valjanijih rezultata, treba koristiti kombinovane metode, što se u oblasti istraživanja naziva triangulacijom, a u poslovnom svetu **evaluacija metodom 360 stepeni** (eng. *360 degree assessment*). On (2005: 124) kao primer daje evaluaciju kursa koji se bavi veštinama obavljanja telefonskog razgovora koja se može vršiti kroz situacijsku igru u kojoj učestvuju polaznici, intervju sa polaznicima ili putem analize snimka stvarnog telefonskog razgovora.

Kada se radi o učešću u procesu evaluacije, Hutchinson i Waters (1987: 154) kažu da ona treba da obuhvati sve one koji su u nekoj vezi sa kursom jezika struke, tj. obrazovnu instituciju, profesore koji sprovode kurs, polaznike kursa, uključujući i one bivše, i sponzore.

Svakako, „u izvesnom smislu, određivanje evaluatora zavisi od vrste evaluacije” (Petrić 2006: 70). Govoreći o vremenskom okviru i učestalosti vršenja evaluacije, Hutchinson i Waters (1987: 155) ukazuju na to da oni zavise od same nastavne situacije, ali, pozivajući se na sopstveno iskustvo, navode četiri vremenske tačke u kojima je najvažnije izvršiti ovaj postupak:

1. tokom prve nedelje kursa, jer ton koji bude uspostavljen tada verovatno će imati veći efekat na uspešnost kursa nego sve što se desi kasnije (prvi utisci su često dugotrajniji),
2. u regularnim intervalima tokom trajanja kursa, npr. na kraju semestara, na kraju kursa,
3. (ukoliko je moguće) nakon završetka kursa. Ova evaluacija je potencijalno i najznačajnija s obzirom na to da su polaznici u prilici da procene u kojoj meri ih je kurs pripremio za ciljnu situaciju u kojoj se nalaze.

Frendo (2005: 123–139) se detaljnije bavi istraživanjem procesa evaluacije kurseva poslovnog engleskog jezika i daje opis Kirkpatrickovog modela (1960) koji se najčešće upotrebljava kod ovih kurseva, a posebno kod kurseva koji se izvode u okviru kompanija. Ovaj model sastoji se od pet nivoa koji su međusobno povezani:

1. prvi nivo odnosi se na reakciju polaznika, tj. njihovo zadovoljstvo nastavom, što obuhvata, pored samog kursa, profesora, materijal, i sl.,
2. drugi nivo je u vezi sa učenjem, tj. postavlja se pitanje koliko je polaznik zapravo naučio. Fokus je na samom polazniku, a ova vrsta evaluacije vrši se putem testova pre početka i nakon završetka kursa,
3. treći nivo bavi se relevantnošću naučenog u kontekstu ciljne situacije. Na primer, postavlja se pitanje da li polaznici upotrebljavaju naučene veštine,

4. četvrti nivo odnosi se na rezultate, tj. da li je kurs izvršio uticaj na poslovne aktivnosti.

Traže se odgovori na pitanja kao npr. Da li su polaznici uspješni u pregovorima?, Da li su poboljšali svoje veštine vođenja telefonskih razgovora? i sl.,

5. peti nivo je u vezi sa povraćajem za uloženo, tj. cilj je da se otkrije koliko je kurs doneo koristi (novčana korist, motivacija zaposlenih i sl.) u odnosu na troškove.

Frendo (2005: 137) i Donna (2000: 322, 325–326) takođe govore o refleksivnoj praksi, tj. kritičkom osvrtu profesora na sopstvenu pedagošku praksu kao vidu evaluacije. Ona se može sprovesti na neformalan način, kada se odnosi na procenu trenutne situacije u učionici, ili može da predstavlja sistematičnu ocenu nastavne prakse kroz razgovor sa kolegama, upotrebu evaluacionih listića, učešće na radionicama, konferencijama, vođenje dnevnika, sprovođenje akcionih istraživanja i sl. Više, međutim, o ovom procesu biće reči u poglavlju o stručnom usavršavanju profesora.

Nakon opisa uloga, znanja i veština profesora u kontekstu nastave jezika struke i poslovnog engleskog jezika sledi prikaz profila profesora u okviru savremenog poimanja nastave uopšte.

4. PROFIL PROFESORA ENGLESKOG JEZIKA U OKVIRU SAVREMENE NASTAVE

U prethodnom poglavlju bilo je reči o znanjima i veštinama koje bi profesori poslovnog engleskog jezika trebalo da poseduju kako bi odgovorili zahtevima nastave jezika struke. Ovo poglavlje baviće se znanjima i veštinama profesora u okviru nastavničke profesije uopšte, jer kada se danas govori o uspešnim i kompetentnim profesorima, jasno je da ovu profesiju treba posmatrati iz mnogo šire perspektive. Tome u prilog ide i činjenica da se pored pojmova **znanja** i **veština**, sve više upotrebljava termin **kompetencija** (eng. *competence*), koji je sveobuhvatniji u odnosu na prethodne termine, i u većoj meri odgovara savremenom shvatanju nastavničke profesije. Pitanja znanja i veština, odnosno kompetencija, sve češće postaju predmet istraživanja, i to sa razlogom, jer stalne promene do kojih dolazi u vreme informaciono-tehnološke revolucije ukazuju na neophodnost stalne i kontinuirane analize ove oblasti.

U ovom poglavlju biće dat prikaz razvoja koncepta nastavničkog znanja, predstavljena shvatanja u vezi sa kompetencijama koje profesori uopšte, pa time i profesori poslovnog engleskog jezika, treba da poseduju i dat osvrt na razvoj oblasti nastavničkih kompetencija u okviru obrazovne politike u Srbiji. U vezi sa kompetencijama često se pominje i pitanje osobina ličnosti profesora, te će poslednji odeljak da bude posvećen toj temi.

4.1. Razvoj savremenog koncepta nastavničkog znanja

Govoreći o nekim ranijim istraživanjima koja su izvršila značajan uticaj na savremeno poimanje nastave i nastavničke profesije, treba spomenuti Shulmanov članak “Knowledge and Teaching” (1987), u kome je ovaj autor predstavio **osnove nastavničkog znanja** (eng. *teaching knowledge base*). Njegova kategorizacija nastavničkog znanja je u to vreme predstavljala novinu, pošto se pored organizovanja rada u učionici bavila i organizovanjem ideja u okviru nastavnog diskursa (Shulman 1987: 1), te je postala osnov mnogih radova iz ove oblasti.

Prema Shulmanu (1987: 8), nastavničko znanje obuhvata sledeće komponente:

1. poznavanje sadržine predmeta (biologije, književnosti, itd.),
2. opšta pedagoška znanja (znanje o tome kako organizovati rad u učionici, nezavisno od predmeta koji se predaje),
3. znanje o kurikulumu (poznavanje materijala i programa),
4. pedagoško znanje predmeta (znanje o tome kako predavati određeni predmet),
5. znanje o učenicima (karakteristike učenika određenog uzrasta),
6. znanje o obrazovnom kontekstu (školski sistem, stavovi prema školi u društvu),
7. znanje o obrazovnim ciljevima, svrhama i vrednostima.

(Shulman 1987: 8, preuzeto iz Petrić 2006: 44).

Komponenta koju je uveo Shulman (1987) i koja se posebno ističe kada se govori o savremenom shvatanju nastavničkog znanja uopšte jeste **pedagoško znanje predmeta** (eng. *pedagogical content knowlegde*). Ovaj pojam predstavlja spoj poznavanja materije određene

discipline i pedagogije i odnosi se na načine na koje profesor organizuje, prilagođava i predstavlja materiju tako da ona bude prijemčiva i laka za usvajanje heterogenim grupama polaznika. To je znanje koje odvaja profesora od stručnjaka iz određene oblasti, koji često ne ume na efikasan način da približi određeno gradivo polaznicima (Shulman 1987: 8).

Vremenom se poimanje pojma pedagoškog znanja predmeta menjalo. Na primer, Gess-Newsome i Lederman (*Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* 2010: 23, prema Gess-Newsome i Lederman 1999) predstavili su njegova dva modela – integrativni i transformacioni. Prema integrativnom modelu, pedagoško znanje predmeta sastoji se od tri komponente koje se posmatraju nezavisno jedna od druge: znanja u vezi sa materijom određene discipline, pedagoškog znanja i znanja o nastavnom kontekstu. Kod transformacionog modela, pedagoško znanje predmeta predstavlja novo znanje nastalo kao proizvod malopre navedenih komponenti. Ova podela je važna, jer tip odabranog modela ima uticaj na pristup osmišljavanju programa za usavršavanje profesora. Na primer, prema prvom modelu, obuka se zasebno bavi komponentama pedagoškog znanja predmeta, dok se njihova integracija odvija u praksi, tj. prilikom držanja časa. Drugi model podrazumeva vežbe simulacije i posmatranje stvarne nastavne situacije (*Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* 2010: 23).

Krauss i dr. (*Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* 2010: 23, prema Krauss i dr. 2008) su u svojim istraživanjima došli do zaključka da „profesori sa većim pedagoškim znanjem predmeta koriste širi spektar strategija kako bi stvorili kognitivno stimulatívno okruženje za učenje”, te da postoji uska korelacija između pedagoškog znanja predmeta i stepena vladanja predmetnom materijom, tj. „temeljno poznavanje sadržine predmeta ključni je preduslov za pedagoško znanje predmeta”.

Mishra i Koehler (2006) su komponentama pedagoškog znanja predmeta dodali još jednu, a to je tehnologija. Kako bi obuhvatili pojavu integracije tehnologije u nastavu, ovi autori su proširili Shulmanov koncept pedagoškog znanja predmeta i kreirali model **tehnološkog pedagoškog znanja predmeta** (eng. *technological pedagogical content knowledge, TPCK*), koji obuhvata pedagoško znanje predmeta, tehnološko znanje predmeta (eng. *technological content knowledge, TCK*), što znači da su profesori upoznati sa načinima na koje primena tehnologije utiče na predmetni sadržaj, i tehnološko pedagoško znanje (eng. *technological pedagogical knowledge, TPD*), tj. poznavanje komponenti tehnologije i njihovih mogućnosti u nastavi, kao i promena u nastavi koje su rezultat upotrebe tehnologije. Prema tome, tehnologija, znanje predmeta i pedagoško znanje nikada se ne posmatraju u izolaciji, nego su međusobno povezani elementi i određuju jedan drugi. Poznavanje ovih koncepata i njihovog međusobnog delovanja, te primena tog znanja u nastavi doprinosi kvalitetnom obavljanju nastavničkog poziva (Mishra i Koehler 2006: 1026–1029).

Govoreći o pedagoškom znanju predmeta kod profesora u Srbiji, većina autora (Petrić 2006; Vilotijević 2011; Đigić 2013; Vidović i Velkovski (ur.) 2013) slaže se da profesori uglavnom poseduju značajno teorijsko znanje u vezi sa predmetnom oblašću, dok je praktično znanje zapostavljeno. Programi pedagoške obuke uopšte i obuke u vezi sa pedagoškim znanjem predmeta nisu dovoljno zastupljeni, bilo u okviru inicijalnog obrazovanja, bilo kasnije u programima za stručno usavršavanje. Petrić (2006: 45) je uočila da se mnogo više pažnje pridaje novim dostignućima nauke, dok su kursevi koji za cilj imaju da obrazuju buduće profesore „previše udaljeni od stvarnog sveta škole”. Da situacija nije mnogo drugačija ni danas svedoči istraživanje u okviru projekta *Unapređenje nastavničke*

profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje, u kome je takođe zapaženo postojanje neusklađenosti između obrazovne politike i prakse.²³

Nakon prikaza razvoja koncepta nastavničkog znanja i, u okviru njega, pedagoškog znanja predmeta, naredni odeljak baviće se pojmom i modelima nastavničkih kompetencija.

4.2. Kompetencije profesora u okviru savremene nastave: definicija i modeli

Analizirajući novije dokumente, posebno one koji se tiču politike Evropske unije u kontekstu obrazovanja i usavršavanja profesora (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004), *What is a 'European Teacher' – A Synthesis Report* (2004), *The Definition and Selection of Key Competences – Executive Summary* (2005), *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework* (2007), *Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* (2010), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (2012)), sve češće se susrećemo sa terminom kompetencija. On je u *The Definition and Selection of Key Competences – Executive Summary* (2005: 4) predstavljen kao pojam koji pored znanja i veština obuhvata i sposobnost odgovaranja na kompleksne zahteve i upotrebu psihološko-društvenih resursa (uključujući veštine i stavove) u određenom kontekstu. Selvi (2010: 168), koja se bavi kompetencijama profesora engleskog jezika, navodi definicije Katane i dr. (2006: 44), koji kompetencije posmatraju kao „skup potrebnih znanja, veština i iskustava potrebnih za budućnost, a koja se manifestuju kroz aktivnosti” i Gupte (1999: 4), po kome se ovaj pojam odnosi na „znanja, veštine, stavove, vrednosti, motivaciju i verovanja koja ljudi poseduju

²³ O ovom projektu biće više reči kasnije u poglavlju.

kako bi bili uspešni u svom poslu”. U okviru projekta *Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi* (eng. *Tuning Educational Structures in Europe*), koji je započet 2000. godine, profesionalne kompetencije su definisane kao „dinamička kombinacija znanja, kognitivnih i praktičnih veština, kao i stavova i vrednosti koje nastavnik ume da koristi pri obavljanju profesionalnih aktivnosti” (<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>).²⁴

I u literaturi na srpskom jeziku nailazimo na slična viđenja ovog pojma. Tako Radulović (2011: 22) kaže da se kompetencije moraju shvatiti kao „vrsta znanja i sposobnosti koje obuhvataju ne samo znanja o problemima, već i spremnost da se deluje, i ne samo intelektualne, već i afektivne i etičke komponente”. Tu vidimo da autorka naglašava proaktivni odnos profesora prema kompetencijama, tj. ona ukazuje na to da kompetencije nije dovoljno samo posedovati i da se ne treba samo prilagođavati okolnostima, nego se od profesora očekuje „i aktivno delovanje u pravcu menjanja okolnosti” (Radulović 2011: 23). I u Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011*) govori se o nastavničkim kompetencijama kao „skupu potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika”.

Na činjenicu da kompetencije danas predstavljaju skup intelektualnih, etičkih i afektivnih komponenti ukazano je takođe u dokumentu *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (2012: 22), koji se poziva na Svetski samit o nastavničkoj profesiji (eng. *World Summit on Teaching*), održan u martu 2012. godine, na kom je naglašeno da današnje učenike treba, između ostalog, opremiti raznovrsnim načinima razmišljanja (kreativnost, kritičko razmišljanje, rešavanje problema, odlučivanje, učenje), raznovrsnim načinima rada (komunikacija i saradnja), sredstvima za rad (informaciono-

²⁴ Prevod definicije preuzet je iz publikacije *Nastavnička profesija za 21. vek* (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, Grahovac 2013: 24–25)

komunikacione tehnologije), veštinama koje se tiču građanskog života i životnim, karijernim, ličnim i društvenim odgovornostima koje su neophodne za uspeh u modernim demokratskim društvima”.

Kada se radi o kategorizaciji profesionalnih kompetencija profesora uopšte, može se uočiti raznolikost u pristupima. Razlike se uglavnom javljaju na planu strukture modela, a manje u oblasti sadržine, što je razumljivo imajući u vidu to da se današnji modeli kompetencija uglavnom zasnivaju na konstruktivističkom pristupu učenju koji je „usmeren na učenika”, a nastava se posmatra kao situacija „u kojoj se stvaraju podsticajni uslovi gde svaki učenik/ca gradi vlastito razumevanje sveta aktivnim uključivanjem u proces učenja” (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, Grahovac 2013: 24).

U nastavku odeljka biće predstavljen model nastavnčkih kompetencija Selvi (2010: 168–172), koja je u svom istraživanju identifikovala sledećih devet grupa:

1. kompetencije u vezi sa predmetnom materijom (eng. *field competencies*), gde se pod materijom podrazumeva sadržaj samog predmeta,
2. istraživačke kompetencije (eng. *research competencies*), koje se odnose na oblast istraživačkih metoda i tehnika, osmišljavanje i sprovođenje istraživanja. Ovaj tip kompetencija unapređuje i ostale kompetencije i podržava obrazovanje tj. usavršavanje profesora koje se zasniva na istraživanju. Može se čak reći da su istraživačke kompetencije „jedan od osnovnih zahteva savremenih programa profesionalnog obrazovanja nastavnika” (Vujisić-Živković 2007: 243),

3. kurikularne kompetencije (eng. *curriculum competencies*),²⁵ koje obuhvataju dve potkategorije: kompetencije u vezi sa kreiranjem kurikuluma (eng. *curriculum development competencies*) i kompetencije u vezi sa sprovođenjem kurikuluma (eng. *curriculum implementation competencies*). One su neophodne za izgradnju efikasnog obrazovnog sistema u školskim institucijama,
4. kompetencije u vezi sa celoživotnim učenjem (eng. *lifelong learning competencies*), koje obuhvataju sposobnost učenja i veštine u vezi sa učenjem koje potpomažu učenje tokom celog života. U nastavničkoj struci to znači da profesori na sebe preuzimaju odgovornost za sopstveno stručno usavršavanje, a ujedno razvijaju svest i veštine za celoživotno učenje kod polaznika,
5. društveno-kulturne kompetencije (eng. *social-cultural competencies*), koje se manifestuju kroz posedovanje znanja u vezi sa društveno-kulturnim okruženjem iz kog potiču polaznici i profesori, demokratskim vrednostima, ljudskim pravima i sl.,
6. emocionalne kompetencije (eng. *emotional competencies*), koje se odnose na „vrednosti, moral, verovanja, stavove, anksioznost, motivaciju, empatiju profesora i polaznika” (Selvi 2010: 171). Prema tome, nastava se smatra i vidom emocionalne prakse, što je neminovno kod svakog poziva koji

²⁵ U vezi sa terminom **kurikulum** neophodno je ukazati na njegovo značenje u savremenoj nastavi i vezu sa terminom **nastavni plan i program**. Naime, reč **kurikulum** „je zamenila raniji **nastavni plan i program**”, a razlika između ova dva pojma jeste u tome što se „**nastavni plan i program** prvenstveno odnose na nastavne sadržaje, dok **kurikulum** ima mnogo šire značenje i obuhvata ne samo sadržaj, već i metode, pristup, ciljeve, materijale, načine ocenjivanja, pa čak i opremu predviđenu za obrazovni sistem u određenoj zemlji ili školi” Petrić (2006:13). Selvi (2010: 170–173), govoreći detaljnije o ovoj grupi kompetencija, između ostalog, spominje i planiranje nastave, pristupe i ocenjivanje.

uključuje interakciju među ljudima, a posedovanje emocionalnih kompetencija omogućava profesorima da „unaprede emocionalnu dimenziju učenja polaznika” (Selvi 2010: 171), što pospešuje celokupan proces i ishod učenja,

7. komunikativne kompetencije (eng. *communicative competencies*), koje obuhvataju kompetencije u vezi sa verbalnom i neverbalnom komunikacijom. One se odnose i na veštine „intrapersonalne i interpersonalne komunikacije i obradu informacija, slušanje, zapažanje, govor, postavljanje pitanja, analiziranje i procenjivanje” (Selvi 2010: 172),
8. kompetencije iz polja informaciono-komunikacionih tehnologija (eng. *information and communication technologies competencies*), koje se odnose na upotrebu tehnologija za „proizvodnju, manipulaciju, skladištenje, prenošenje i širenje informacija” (Selvi 2010: 172). Ova grupa kompetencija igra značajnu ulogu u unapređivanju komunikacije u procesu učenja i u nastavi, i usko je povezana sa komunikativnim kompetencijama, jer, kao što Petrić (2006: 55) navodi, „ovde se ne radi samo o sposobnosti tehničkog korišćenja kompjutera, već i poznavanju pravila komunikacije ovim putem”,
9. kompetencije u vezi sa životnim okruženjem (eng. *environmental competencies*), koje obuhvataju znanja, veštine, stavove u vezi sa ekosistemom, upravljanjem ekološkim resursima, održavanjem zdrave i čiste životne sredine i sl.

Ovaj model kompetencija nam pokazuje koliko su zahtevi profesorskog poziva postali kompleksniji, tj. oni se ne tiču više same nastave u smislu planiranja, sprovođenja, evaluacije i sl., nego se sagledavaju iz mnogo šireg ugla. Promene u društvu, obrazovna reforma, novine

u polju informaciono-komunikacionih tehnologija i sl. dovele su i do promena u shvatanju kompetencija koje profesori moraju da poseduju. Selvi (2010: 173) kaže kako pre dvadeset ili trideset godina nije bilo reči o kompetencijama u vezi sa zaštitom životne sredine, ali su podizanje svesti o životnoj sredini, kao i ekološki problemi sa kojima se suočavamo, uticali na to da one postanu sastavni deo obrazovne politike. Pored toga, i grupa društveno-kulturnih kompetencija ukazuje na uvođenje globalne dimenzije u obrazovanje. Petrić (2006: 20) ovu pojavu objašnjava ciljem savremene nastave – „da se kod svakog učenika stvori osećaj pripadnosti jednoj nadnacionalnoj globalnoj zajednici, u okviru koje je svako povezan sa svakim, bez obzira na ogromne razlike koje postoje među zemljama, kulturama, klasama, polovima, i sl.” i „da se kod učenika stvori svest da su aktivni građani sveta”, što podrazumeva njihovu sposobnost da prate globalne tokove i učestvuju u njima, i da globalnim dešavanjima prilaze sa kritičkim stavom. U vezi sa tim, Donaldson (2013: 13) zapaža da „mnoge vlade sada zastupaju one vrste inovacija u obrazovanju za koje veruju da će zemlji omogućiti kompetentnost u suočavanju sa potrebama i izazovima njenih građana vezanim za život u 21. veku”.

U nastavku poglavlja biće dat prikaz razvoja oblasti nastavničkih kompetencija u Srbiji, predstavljen model nastao u okviru projekta *Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje*, i povučene sličnosti i razlike sa drugim modelima koji su prihvaćeni od strane obrazovnih sistema u Srbiji i Evropskoj uniji.

4.3. Razvoj okvira nastavničkih kompetencija u Srbiji

Početak 21. veka u Srbiji obeležen je obrazovnom reformom, koja se i dalje sprovodi. Primetno je sve veće interesovanje za temu kompetencija u obrazovanju, o čemu svedoče radovi mnogih autora, zvanični dokumenti, konferencije, projekti, i sl. Na primer, Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), od 2008. godine objavljuje katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, koji ukazuje na to da „profesionalni razvoj nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika podrazumeva stalno razvijanje kompetencija radi kvalitetnijeg obavljanja posla, unapređivanja razvoja dece/učenika i nivoa postignuća učenika”, pri čemu se pod kompetencijama podrazumevaju kompetencije za uže stručne oblasti, s jedne strane, i kompetencije za podučavanje i učenje, podršku razvoju ličnosti deteta i učenika, komunikaciju i saradnju, opšta pitanja nastave, obrazovanje dece i učenika sa posebnim potrebama, obrazovanje i vaspitanje na jezicima nacionalnih manjina, s druge strane (<http://katalog.zuov.rs>). Potom, 2011. godine izdat je i Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011), u kome su definisane kompetencije profesora po kategorijama, a svaka kategorija predstavljena je kroz komponente znanja, planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja.²⁶ Pored toga, značajan doprinos ovoj oblasti dali su i međunarodna konferencija *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*, koja je održana 2009. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini i projekat *Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje* (eng. *ATEPIE – Advancing Teacher Professionalism for*

²⁶ O modelu kompetencija predstavljenom u ovom dokumentu biće reči malo kasnije u odeljku.

Inclusive, Quality and Relevant Education), koji je sproveden u periodu od 2011. godine do 2013. godine u regionu Zapadnog Balkana (Bosna i Hercegovina, Makedonija, Crna Gora i Srbija), od strane Centra za obrazovne politike, i u saradnji sa Programom podrške obrazovanju Fondacije za otvoreno društvo (eng. *Education Support Program of Open Society Foundations, ESP/OFS*). Kao rezultat projekta, 2013. godine objavljena je publikacija, *Nastavnička profesija za 21. vek* (ur. Vizek Vidović, V., Velkovski, Z.), koja za cilj ima da „pomogne u premošćavanju jaza koji postoji između politike i prakse obrazovanja nastavnika/ca”, tako što se „može koristiti kao smernica za izradu nacionalnih okvira nastavničkih kvalifikacija (NONK), koji uključuju znanje, kvalitet, vrednosti, uvažavanje ljudskih prava i socijalne pravde” (Miljević 2013: 10). Tu valja spomenuti i projekat *Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi*, koji je pokrenut 2000. Godine, i koji se, između ostalog, bavi i naukom o obrazovanju, te „povezuje generičke i predmetno specifične kompetencije sa ciklusom napredovanja koji kreću od očekivanja vezanih za inicijalnu diplomu pa do onih vezanih za magisterij i doktorat” (Donaldson 2013: 15).²⁷ Ovaj projekat obuhvata oko 135 univerziteta iz Evrope, a od 2004. godine u njemu učestvuju i Evropske studije Univerziteta u Novom Sadu (<http://www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/SCM-COO3BO4.htm>).²⁸

Iz navedenog se može zaključiti da se i kod nas čine napori kako bi se odgovorilo zahtevima obrazovanja 21. veka. Pored teorijskih i pedagoških istraživanja iz oblasti

²⁷ **Generičke** ili **opšte kompetencije** (eng. *generic competences*) „se odnose na one kompetencije koje su zajedničke i mogu se identifikovati u različitim akademskim programima na određenom nivou”. **Predmetne kompetencije** (eng. *subject specific competences*) „usko su povezane sa stručnim (specifičnim) znanjem određene studijske oblasti”(www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf).

²⁸ „Evropske studije su interdisciplinarni, visokoškolski obrazovni program za studente i studentkinje koji žele da se obrazuju iz oblasti ekonomije, prava, politike, istorije i kulture Evrope i Evropske unije”(www.caesar.uns.ac.rs/studije/master/program.html#opste).

nastavničkih kompetencija, čine se i konkretni koraci u vezi sa primenom saznanja u programima obrazovanja profesora i nastavnoj praksi, kako bi se doprinelo unapređenju celokupnog obrazovnog sistema. Pa ipak, po rečima Donaldsona (2013: 17), iako je „vidan je napredak u stvaranju nove kulture nastavnika [...] dinamika zaživljavanja takve kulture prilično je spora”.

Ono što sledi jeste prikaz Okvira nastavničkih kompetencija (ONK), koji je nastao u okviru projekta *Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje*. U izradi modela učestvovali su profesori tj. praktičari i obrazovni stručnjaci, i „u obzir su uzimani postojeći i novostecheni, na istraživanjima zasnovani, dokazi o nastavničkoj profesiji, kao i najnovije promene vezane za nastavnički poziv, koje se dešavaju u zemljama Evropske unije” (Miljević 2013: 10). Ovaj okvir, po rečima autora publikacije, „može da posluži kao referenca svim zemljama učesnicama u projektu, tj. kao zajednička osnova za poređenje kvaliteta nastavničkog obrazovanja”, te „da podrži postojeće sisteme profesionalnog razvoja nastavnika/ca” (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, Grahovac 2013: 39).

Predloženi Okvir nastavničkih kompetencija (ONK) obuhvata šest oblasti:

1. učenik/ca i učenje,
2. nastava i ocenjivanje,
3. okruženje za učenje,
4. profesionalni razvoj i odgovornost,
5. saradnja sa školom, porodicom i zajednicom,
6. razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema.

Svako od navedenih područja opisano je kroz indikatore profesionalnog znanja, profesionalnih veština i profesionalnih vrednosti (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, Grahovac 2013: 26–37). Da bi se bolje razumela klasifikacija, neophodno je objasniti značenje navedenih indikatora. U vezi sa njima može se primeniti objašnjenje ponuđeno u brošuri *Uvod u usaglašavanje (tuning) obrazovnih struktura u Evropi – Doprinos univerziteta bolonjskom procesu* (2006: 24),²⁹ gde se govori o kompetencijama kao skupu sledećih elemenata: „znanja i razumevanja (teorijsko znanje iz jedne oblasti studija, sposobnost da se pokaže znanje i razumevanje), znanja kako da se deluje (praktična i operativna primena znanja u datim situacijama), znanja kako biti (vrednosti kao sastavni deo načina percipiranja i življenja sa drugim ljudima u društvenom okruženju)”. Prva komponenta odgovara indikatoru profesionalnog znanja, druga profesionalnim veštinama, a poslednja profesionalnim vrednostima.

Sledi prikaz Okvira nastavničkih kompetencija predstavljenog u publikaciji *Nastavnička profesija za 21. vek* (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, Grahovac 2013: 26–37).

²⁹ Iako se termin *tuning* može prevesti kao usaglašavanje, engleska reč zadržana je u naslovu brošure „kao originalan naslov projekta uvek kada je reč o projektu i aktivnostima koje su obuhvaćene projektom” (<http://www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf>).

Tabela 1. Okvir nastavnčkih kompetencija: učenik i učenje

PODRUČJE/OBLAST /DOMEN	PROFESIONALNO ZNANJE	PROFESIONALNE VEŠTINE	PROFESIONALNE VREDNOSTI
UČENIK I UČENJE	<p>Poznavanje i razumevanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relevantnih teorija učenja, razvojne teorije i aktuelnih naučnih istraživanja, • individualnih razlika među učenicima koje se odnose na sposobnost učenja, stilove učenja, interesovanja i prethodna iskustva, • osnova i principa interkulturalnosti u obrazovanju, uključujući i mehanizme nastanka stereotipa, predrasuda i diskriminacije, • obrazovnih potreba nadarenih i talentovanih učenika, učenika s poteškoćama u razvoju i učenju i onih iz različitih ranjivih grupa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primena znanja o ljudskom razvoju, sociokulturnim različitostima i individualnim razlikama učenika u svrhu postizanja maksimalnih rezultata učenja za svako dete. • Podsticanje razvoja svih aspekata ličnosti učenika, njegovog samopouzdanja i samopoštovanja, životnih i drugih veština i kompetencija. • Korišćenje različitih metoda za unapređivanje kognitivnih i metakognitivnih veština učenja kod učenika. • Podrška učenicima u razvoju samostalnosti i izgradnji kapaciteta za samoregulisano učenje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Postojanje uverenja da svako može da uči i da se razvija. • Negovanje pristupa razvoju deteta u celini (holistički pristup). • Razvijanje uverenja kod učenika o vrednosti učenja i potrebe za ličnim razvojem i rastom na osnovu vlastitog primera. • Prenošnje entuzijazma za učenje na učenike. • Uvažavanje različitosti i negovanje duha tolerancije kod učenika.

Tabela 2. Okvir nastavničkih kompetencija: okruženje za učenje

PODRUČJE/OBLAST /DOMEN	PROFESIONALNO ZNANJE	PROFESIONALNE VEŠTINE	PROFESIONALNE VREDNOSTI
OKRUŽENJE ZA UČENJE	<p>Poznavanje i razumevanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mogućnosti za učenje u različitim okruženjima za učenje u školi i van nje (učionica, laboratorija, zajednica, porodica, kulturne i druge institucije), • uticaja različitih okruženja za učenje na učenike različitog uzrasta, pola, kulturnog porekla i obrazovnih potreba, • mogućnosti i ograničenja različitih resursa za učenje, uključujući i komunikaciono-informacione tehnologije, • faktora koji doprinose stvaranju sigurnog i podsticajnog okruženja za svakog učenika/cu, • propisa, zakona i konvencija koji se odnose na zaštitu prava deteta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stvaranje podsticajnog okruženja za učenje u skladu sa različitim potrebama svakog učenika. • Korišćenje metoda pozitivne discipline i drugih postupaka za stvaranje sigurnog okruženja povoljnog za socijalni i emocionalni razvoj deteta. • Uspostavljanje sredine u kojoj se svaki učenik oseća sigurno, kompetentno, prihvaćeno i podržano. • Prepoznavanje i adekvatno reagovanje u kriznim situacijama u najboljem interesu dece (nasilje, stradanje, i sl.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nastojanje da se svako dete tretira sa poštovanjem, pravično i sa empatijom, i promovisanje istih vrednosti kod učenika. • Otvorenost za ideje, promene i inovacije koje doprinose stvaranju stimulativne sredine za učenje. • Promovisanje vrednosti koje se odnose na ličnu dobrobit i brigu o sebi, uz uvažavanje drugih i njihovih potreba.

Tabela 3. Okvir nastavnčkih kompetencija: nastava i ocenjivanje

PODRUČJE/OBLAST /DOMEN	PROFESIONALNO ZNANJE	PROFESIONALNE VEŠTINE	PROFESIONALNE VREDNOSTI
<p>NASTAVA I OCENJIVANJE</p>	<p>Poznavanje i razumevanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sadržaja predmeta koji se podučava, uključujući i ključne koncepte i teorije, kao i pristupe i rezultate aktuelnih istraživanja iz date predmetne oblasti, • logike kurikuluma i odnosa između njegovih komponenti (nastavnih ciljeva, sadržaja, učenja i nastave, evaluacije ishoda učenja), • relevantnih istraživanja i saznanja o pristupima i metodama efikasnog podučavanja o određenim sadržajima i oblastima, uključujući i potencijalne teškoće s kojima bi se učenici mogli suočiti, • različitih načina planiranja organizacije nastavnog procesa kojima se podstiče učenje učenika, • različitih strategija praćenja i ocenjivanja učeničkog napretka i postignuća, • značaja multidisciplinarnosti u nastavi i pristupa integraciji srodnih sadržaja u učenju i podučavanju. 	<p>Posedovanje veština:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planiranja ciljeva učenja (ishoda) i osmišljavanja koraka u procesu nastave u skladu sa razvojnim stadijumom, mogućnostima i potrebama učenika, • primene nastavnih metoda kojima se održava motivacija za učenjem, podstiče dete da bude aktivan učesnik u procesu učenja i da saraduje sa drugim učenicima, • pružanja učenicima i roditeljima konstruktivne i pravovremene usmene i pisane informacije o detetovom napretku u učenju i postizanju ciljeva učenja, • odabira i korišćenja raznih strategija formativnog i sumativnog praćenja i ocenjivanja, • povezivanja sadržaja podučavanja s drugim nastavnim predmetima i sadržajima, te osiguravanje primene znanja u stvarnim situacijama, • analize i interpretacije podataka ocenjivanja učenika i sposobnost njihovog korišćenja za planiranje budućeg nastavnog rada i unapređenje sopstvene nastavne prakse. 	<p>Nastojanje nastavnika da:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zasniva radni proces na principima pristupa usmerenog na dete, • postavlja visoka očekivanja u odnosu na mogućnosti učenja i razvoj svakog učenika, • identifikuje mogućnosti i jake strane svakog učenika i polazi od njih.

Tabela 4. Okvir nastavnčkih kompetencija: profesionalni razvoj i odgovornost

PODRUČJE/OBLAST /DOMEN	PROFESIONALNO ZNANJE	PROFESIONALNE VEŠTINE	PROFESIONALNE VREDNOSTI
<p>PROFESIONALNI RAZVOJ I ODGOVORNOST</p>	<p>Poznavanje i razumevanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • složenosti uloge nastavnika te odgovornosti i društvenog značaja nastavničke profesije, • standarda i etičkih načela nastavničke profesije, • značaja i delotvornih modela profesionalnog razvoja učenja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Korišćenje profesionalnih standarda za samoevaluaciju u radu i planiranje daljeg profesionalnog razvoja. • Vođenje konstruktivnog dijaloga sa kolegama i mentorima o svom stručnom znanju i veštinama i korišćenje povratnih informacija za unapređenje procesa nastave i učenja. • Korišćenje formalnih i neformalnih prilika za učenje i profesionalni razvoj. • Diskutovanje sa kolegama o relevantnim pitanjima u vezi sa obrazovanjem i uključivanjem u zajedničko promišljanje unapređenja nastavne prakse. • Korišćenje i razvijanje sposobnosti refleksije za preispitivanje sopstvene nastave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posvećenost profesionalnom razvoju tokom cele karijere i dostizanju visokih profesionalnih standarda. • Spremnost nastavnika da podrži i doprinese profesionalnom razvoju kolega. • Spremnost nastavnika da promoviše nastavničku profesiju i pozitivna uverenja o njoj. • Uvažavanje doprinosa obrazovnih nauka i nalaza istraživanja i postupanje u skladu sa njima.

Tabela 5. Okvir nastavnčkih kompetencija: saradnja sa školom, porodicom i zajednicom

PODRUČJE/OBLAST /DOMEN	PROFESIONALNO ZNANJE	PROFESIONALNE VEŠTINE	PROFESIONALNE VREDNOSTI
SARADNJA SA ŠKOLOM, PORODICOM I ZAJEDNICOM	<p>Poznavanje i razumevanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doprinosa stručnih saradnika i drugih profesija u školi i van nje u osiguravanju dobrobiti za svako dete, • značaja i efekata uključivanja porodice u život škole, • pristupa za podsticanje i održavanje partnerstva između roditelja (porodice/staratelja) i škole, • mogućnosti i resursa lokalne zajednice za podršku porodici i deci. 	<p>Posedovanje veština:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uspostavljanja saradnje i učestvovanja u timskom radu u različitim obrazovnim kontekstima, • uspešnog komuniciranja i uvažavanja kolega, roditelja, stručnjaka za obrazovanje i drugih predstavnika zajednice, • primene različitih strategija za razvijanje partnerstva između porodice, škole i zajednice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Otvorenost i spremnost za saradnju sa drugim stručnjacima, roditeljima i širom zajednicom. • Spremnost za negovanje odnosa s drugim akterima utemeljenim na empatiji, uzajamnom uvažavanju i toleranciji različitosti u mišljenju. • Spremnost za promovisanje uzajamnog poverenja i poverljivosti u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima. • Spremnost za aktivno delovanje i zastupanje prava i interesa svakog učenika u školi i zajednici.

Tabela 6. Okvir nastavnčkih kompetencija: razvoj škole i obrazovnog sistema

PODRUČJE/OBLAST /DOMEN	PROFESIONALNO ZNANJE	PROFESIONALNE VEŠTINE	PROFESIONALNE VREDNOSTI
RAZVOJ ŠKOLE I OBRAZOVNOG SISTEMA	<p>Razumevanje i poznavanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • strukture i svrhe sistema vaspitanja i njegovog uticaja na promene u društvu, • globalnih i lokalnih trendova u obrazovanju, kao i uticaja društvenih i ekonomskih kretanja na obrazovni sistem, • obrazovnog sistema i zakonske regulative, uključujući i organizaciju i način upravljanja školom, • školske razvojne strategije, institucionalne misije, vizije i razvojnih ciljeva, • mehanizama za praćenje i kontinuirano unapređivanje kvaliteta i efekata rada škole. 	<p>Posedovanje veština:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osmišljavanja i vođenja projekata i manjih akcionih istraživanja za unapređenje rada škole, • u vezi sa strateškim planiranjem i praćenjem postignutih rezultata škole, • u vezi sa iniciranjem promene koja vodi poboljšanju i motiviše druge da u njoj učestvuju, • analiziranja problema i identifikacije rešenja kroz saradnju sa drugima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spremnost za promovisanje vrednosti škole kao zajednice učenja. • Otvorenost za saradnju sa svrhom napredovanja, razvoja novih ideja i razmene primera dobre prakse. • Spremnost za zastupanje kvalitetnog obrazovanja i prava svakog deteta na pristup kvalitetnom obrazovanju. • Spremnost za procenjivanje i predviđanje novih obrazovnih potreba i zahteva koji se postavljaju pred obrazovanje u kontekstu u kojem se deluje.

Kada se ovaj okvir kompetencija uporedi sa modelom ponuđenim u Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011), mogu se uočiti izvesne razlike u strukturi. U Pravilniku su kompetencije grupisane u četiri kategorije: (1) nastavnu oblast, predmet i metodiku, (2) poučavanje i učenje, (3) podršku razvoju ličnosti učenika i (4) komunikaciju i saradnju, a svaka kategorija predstavljena je kroz komponente znanja, planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja. Međutim, na planu sadržine, obuhvaćene su „iste teme, a u nekim slučajevima na različitom nivou značajnosti. Na primer,

Kompetencije za komunikaciju i saradnju u Pravilniku o standardima kompetencija odgovaraju u izvesnoj meri domenu Škola, porodica i zajednica u modelu nastavničkih kompetencija ATEPIE, dok je Razvoj podeljen na posebne oblasti u okviru Profesionalnog razvoja i odgovornosti” (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, Grahovac 2013: 38).

Bez obzira na razlike koje postoje u pristupima konceptu kompetencija, treba naglasiti važnost rada na kreiranju savremenog i relevantnog modela, jer se zahvaljujući njemu:

- omogućava ostvarivanje diskusije u vezi sa očekivanjima, bilo od strane društva prema profesorima ili obratno. To ujedno stvara osećaj sigurnosti kod profesora u vezi sa njihovim ulogama,
- naglašavaju profesionalizam/znanje/veštine koje su jedinstvene profesorima,
- omogućava stvaranje jasnije slike u vezi sa nastavničkom profesijom i njenoj ulozi u društvu, što vodi ka unapređenju profesionalnog ponosa i društvenog položaja,
- podstiče samorefleksija profesora i ukazuje na mogućnosti za dalji profesionalni razvoj

(*Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* 2013: 18).

U ovom poglavlju već je rečeno da su zahtevi kojima današnji profesori treba da odgovore sve složeniji i da je polje kompetencija profesora neophodno neprestano proučavati i osavremenjivati u skladu sa saznanjima do kojih se dolazi, kako bi profesori bili opremljeni za okruženje u kom rade, spremni da prihvataju novine i išli u korak sa potrebama svojih polaznika. Dokumenti *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (2012: 23) i *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* (2013: 8) ukazuju i na to da, s obzirom na kompleksnost oblasti kompetencija, pojedinac ne

može sve da ih poseduje ili razvije do istog nivoa, te su stoga saradnja i izgradnja kolegijalnih odnosa od velikog značaja.

Važno je još istaći značaj reflektivnog pristupa kompetencijama, o čemu se govori u dokumentu *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary* (2005: 5) – „potreba pojedinaca da razmišljaju i delaju reflektivno predstavlja centralnu ideju modela kompetencija. Refleksivnost ne obuhvata samo sposobnost rutinske primene formula ili modela u suočavanju sa situacijom, nego i sposobnost hvatanja u koštac sa promenama, učenja iz iskustva i zauzimanje kritičkog stava u razmišljanju i delanju”. Drugim rečima, refleksija nam omogućava da sagledamo stvari iz više uglova, da ih povežemo sa iskustvom, i tako donesemo zaključke i izvršimo promenu (*The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary* 2005: 8).³⁰ Gajić (2009: 71–73) uočava da se danas sve češće govori o akcionoj refleksiji, tj. „akcionom istraživanju zasnovanom na teoriji refleksivne racionalnosti koja se bavi odnosom između profesionalnog znanja i profesionalne prakse”, što znači da se „profesionalno znanje stvara putem razmišljanja o sopstvenoj profesionalnoj praksi, pri čemu se stvara tzv. „praktična teorija” koja služi kao vodilja u praktičnoj delatnosti u donošenju odluka i rešavanju problema na koje se u praksi svakodnevno nailazi”.

Nakon definicije, opisa i prikaza modela kompetencija, u narednom odeljku biće dat kratak osvrt na osobine ličnosti profesora. Naime, kada se govori o uspešnim profesorima, pored kompetencija postavlja se i pitanje njihovih osobina ličnosti.

³⁰ U ovom dokumentu govori se o reflektivnom pristupu u vezi sa ključnim kompetencijama koje svaki pojedinac treba da poseduje kako bi uspešno funkcionisao u savremenom društvu. Prema tome, princip refleksije neophodno je primeniti i kada se govori o kompetencijama profesora.

4.4. Osobine ličnosti profesora

Pored okvira kompetencija profesora, u literaturi se često navode i osobine ličnosti koje bi profesori trebalo da poseduju kako bi uspešno ostvarivali svoje uloge. I u vezi sa ovom oblašću postoji brojna literatura, pristupi i klasifikacije, što ukazuje na njenu važnost i aktuelnost. U ovom radu biće predstavljen pregled osobina ličnosti preuzet iz *Teachers' Professional Development – Europe in International Comparison* (2010). U ovom dokumentu, osobine su podeljene u četiri kategorije, u okviru kojih su definisane i opisane specifične odlike u vezi sa njima (Tabela 7).

Tabela 7. Osobine ličnosti profesora

Kategorija	Odlike	Opis
Profesionalizam	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posvećenost 2. Poverenje 3. Pouzdanost 4. Poštovanje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spremnost profesora da učini sve što je potrebno za svakog polaznika i tako mu omogući da bude uspešan. 2. Verovanje u sopstvene sposobnosti u vezi sa efikasnošću i prihvatanjem izazova. 3. Doslednost i pravičnost. 4. Verovanje da su svi ljudi važni i zaslužuju poštovanje.
Način razmišljanja/zaključivanja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analitički način razmišljanja 2. Konceptualni način razmišljanja 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sposobnost logičkog razmišljanja, rastavljanja celine na delove, uočavanje uzročno-posledičnog odnosa. 2. Sposobnost uočavanja obrazaca i veza, čak i kada postoji veliki broj detalja.
Očekivanja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Želja za unapređivanjem 2. Traženje informacija 3. Inicijativa 4. Fleksibilnost 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Velika energija za suočavanje sa izazovima, postavljanje i dostizanje ciljeva (u vezi sa polaznicima i školom). 2. Želja za istraživanjem i razumevanjem stvari, intelektualna radoznalost. 3. Potreba za trenutnim delovanjem u vezi sa pretpostavljenim tokom događaja. 4. Sposobnost i spremnost na prilagođavanje potrebama i promenu taktike u zavisnosti od situacije.
Liderstvo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odgovornost 2. Strast za učenjem 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Želja i posedovanje sposobnosti u vezi sa postavljanjem jasnih očekivanja i parametara, odgovornost za postupke. 2. Želja i posedovanje sposobnosti za pružanje podrške polaznicima u procesu učenja i osnaživanje polaznika u smislu samopouzdanja i postizanja autonomije.

Kao što se vidi iz ovog prikaza, radi se o osobinama profesora koje se manifestuju kroz njegov odnos prema polaznicima i kolegama, s jedne strane, i kroz njegov odnos prema zadacima profesije, a koje se prvenstveno tiču njega samog, ali indirektno imaju uticaj i na polaznike i kolege, s druge strane. Drugim rečima, pored posvećenosti, poverenja, poštovanja, pouzdanosti, obuhvaćene su i osobine koje se ogledaju u sposobnosti različitih načina razmišljanja, povezivanja, zaključivanja i u profesorovom proaktivnom odnosu u

kontekstu ostvarivanja zadatih ciljeva, istraživanja, suočavanja sa izazovima, preuzimanja odgovornosti, i sl.

Govoreći o osobinama profesora, Đigić (2013: 28) je uočila da se u mnogim studijama, kako stranim tako i domaćim, ističe značaj empatije, te kaže: „da bi nastavnici uspešno obavljali svoje profesionalne uloge, treba da razumeju svoje učenike, njihove ideje, način razmišljanja, strategije i stilove učenja, njihove motive, emocionalna stanja, socijalne odnose, itd., čemu doprinosi i kognitivni i emocionalni aspekt njihove empatičnosti”. Empatija doprinosi stvaranju prijatne atmosfere u kojoj se polaznici osećaju slobodno i shvaćeno (Đigić 2013: 28, prema Bjekić 2000; Stojiljković i dr. 2012), dovodi do veće „uspešnosti nastavnika u razvijanju kreativnosti učenika” (Đigić 2013: 28, prema Maksić 2006) i „povezana je i sa samoprocenom nastavnika u pogledu njihove uspešnosti u obavljanju nastavničkih uloga” (Đigić 2013: 28, prema Stojiljković i dr. 2012).

U dokumentu *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (2012: 27) navodi se da „posedovanje određenog stava, verovanja ili sklonosti predstavlja početnu tačku, ali njihova manifestacija u haotičnim stvarnim situacijama zahteva znanje i veštinu”. Drugim rečima, posedovanje određenih osobina ličnosti i stavova mora biti povezano sa kompetencijama radi ostvarivanja uspešne nastavne prakse.

Iz svega navedenog u ovom poglavlju, može se izvući zaključak da nastavnička profesija danas postavlja kompleksne zadatke i odgovornosti pred profesore. Pored toga, može se konstatovati da je ona izuzetno dinamična, što je svakako posledica društvenog, ekonomskog i tehnološkog okruženja koje se konstantno i sve brže menja. Stoga će u nastavku rada biti reči o načinima na koje savremeni profesor može da se osposobi da prati promene i novine i uspešno odgovori zahtevima svoje profesije.

5. STRUČNO USAVRŠAVANJE PROFESORA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA

U prethodnim poglavljima, u kojima su bile predstavljene obaveze, kompetencije i osobine profesora poslovnog engleskog jezika i profesora u okviru savremene nastave uopšte, došlo se do zaključka da zahtevi nastavničke profesije postaju sve kompleksniji. Sa novinama koje donosi informaciono-komunikaciona revolucija, društvenim i obrazovnim promenama, menja se i shvatanje nastave i struke profesora. Ove promene nisu trenutne, nego stalne i izuzetno dinamične. Stoga, da bi profesor išao u korak sa vremenom, prilagođavao svoju praksu novonastalim uslovima, ali takođe i sam učestvovao u kreiranju nove nastavne stvarnosti,³¹ njegovo stručno usavršavanje i razvoj postaju nužnost.

Tema ovog poglavlja je stručno usavršavanje profesora, sa fokusom na usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika. Radi boljeg razumevanja ove oblasti, neophodno je prvo objasniti osnovne pojmove koji se dovode u vezu sa usavršavanjem. Nakon toga, biće dat prikaz principa na kojima se zasniva savremeno shvatanje stručnog usavršavanja, povučene razlike sa shvatanjem usavršavanja u ranijem periodu i predstavljeni oblici stručnog usavršavanja koji su dostupni profesorima poslovnog engleskog jezika danas. Na kraju poglavlja načinjen je osvrt na trenutno stanje u pogledu učenja poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja profesora u Srbiji, te je ponuđen pregled i data analiza ponude programa stručnog usavršavanja koji su relevantni za profesore poslovnog engleskog jezika.

³¹ Danas se profesori posmatraju kao aktivni učesnici u obrazovnom sistemu i obrazovnom procesu, i često se za njih u tom kontekstu koristi termin **(do)nosioci promene** (eng. *agents of change*).

5.1. Stručno usavršavanje profesora i srodni pojmovi

Govoreći o pojmu usavršavanja uopšte, u literaturi se može naići na termine kao što su **obrazovanje profesora, obuka profesora, usavršavanje profesora, priprema profesora, stručno usavršavanje i stalno stručno usavršavanje**. Između njih se ne mogu povući jasne granice, ali Mann (2005: 104), koji se bavio definisanjem navedenih pojmova u svom članku "The Language Teacher's Development", smatra da ipak postoje važne razlike, pa makar one bile i samo u nijansama. Pored Manna (2005), ovu temu istraživali su i Edge (2003a), Bowen (2004), Richards i Farell (2005), Farell (2008), Foord (2009), a od domaćih autora valja spomenuti Pešikan, Antić i Marinković (2010), Polovinu i Pavlović (2011), Glušac (2012), i dr.

I Mann (2005: 104) i Richards i Farell (2005: 3) prvo ukazuju na razliku između pojmova **obuka profesora** (eng. *teacher training*) i **usavršavanje profesora** (eng. *teacher development*). Prema Richardsu i Farellu (2005: 3), prvi pojam se odnosi na „razumevanje osnovnih koncepata i principa kao preduslova za njihovu primenu u nastavi i sposobnost demonstriranja tih principa u praksi”, kao i „isprobavanje novih strategija [...] što je praćeno nadgledanjem i dobijanjem povratne informacije od ljudi iz iste struke”. Kao primere ciljeva obuke ovi autori (2005: 3) navode: ovladavanje strategijama u vezi sa osmišljavanjem uvodnog dela časa, upotrebu nastavnih sredstava (npr. videa) i sl. Usavršavanje profesora, s druge strane, ima dugoročnije ciljeve kao što su razumevanje procesa razvoja stranog jezika, razumevanje uloga profesora i načina na koji se one menjaju u zavisnosti od polaznika, razumevanje procesa donošenja odluka tokom nastave, razvoj i razumevanje principa koji predstavljaju osnov nastave stranih jezika i sl. (Richards i Farell 2005: 4).

Mann (2005: 104) i Bowen (2004) uočavaju da je obuka proces koji podrazumeva spoljni faktor, tj. postojanje edukatora koji vrše obuku, npr. kroz kurs, a polaznici tj. profesori posmatraju se kao primaoci informacija obuke. Nasuprot tome, usavršavanje potiče „iznutra”, tj. polazi se od toga da su sami profesori podstaknuti da sprovode aktivnosti koje će doprineti njihovom razvoju. Mann (2005: 104) još ukazuje na nepodudaranje evropskog i američkog viđenja usavršavanja. Naime, pozivajući se na Millera (2004: 2), on kaže da se u Evropi na usavršavanje profesora gleda kao na razvoj u profesionalnom i ličnom smislu, te da je na samim profesorima odgovornost i briga za sopstveno usavršavanje.

U Americi usavršavanje sprovode edukatori koji znanje prenose profesorima (Mann 2005: 104), što podseća na obuku posmatrano sa evropskog stanovišta. Mann (2005: 104) deli stav Edgea (2003a: 7), koji smatra da termin obuka sadrži negativnu konotaciju jer „implicira nametanje određenog pristupa, tj. određenih obrazaca ponašanja i delovanja” i „jer se dovodi u vezu sa treniranjem, tj. obučavanjem životinja” (Glušac 2012: 13, prema Edge 2003a; Mann 2005), i tako opravdava uvođenje pojma **priprema profesora** (eng. *teacher preparation*). Međutim, kada se govori o poslovnom engleskom jeziku, autorka ovog rada je mišljenja da su profesori, kao i poslovni ljudi, usvojili pojam obuka u pozitivnijem svetlu (o tome je bilo reči u trećem poglavlju, u kom je povučena razlika između obuke i učenja), te da ga nije neophodno zamenjivati nekim prikladnijim.

Autori se razlikuju i u shvatanju pojma **obrazovanje profesora** (eng. *teacher education*). Dok Richards i Farell (2005: 3) smatraju da su obuka i usavršavanje „dva široko shvaćena cilja obrazovanja profesora”, Mann (2005: 104) naglašava postojanje razlike između usavršavanja s jedne strane, i obuke i obrazovanja s druge, koja leži u prirodi ovih procesa. Glušac (2012: 13–14) uočava kako je termin obrazovanje „poslednjih godina u

Britaniji počeo da podrazumeva osnovno obrazovanje profesora”, i navodi viđenje Edgea (2003a), prema kome „obrazovanje treba da pruži kreativnost jer daje niz obrazaca i procedura koje je potrebno prilagoditi problemu ili situaciji koju je potrebno rešiti”, i Soanesa (2008), koji ovaj pojam posmatra kao „razvoj moralnih i intelektualnih vrednosti, a ne samo unapređenje znanja”.

Kada se radi o pojmu usavršavanja uopšte, Mann (2005: 104) govori o **stručnom usavršavanju** (eng. *professional development*) i **usavršavanju profesora** (eng. *teacher development*), pri čemu se prvi pojam tesnije povezuje sa napredovanjem u karijeri profesora i ima uži, više instrumentalni opseg, dok drugi pojam veći naglasak stavlja na ličnu i moralnu dimenziju, jer se, po rečima Johnstona (2003, u Mann 2005: 104) upravo ovi aspekti ličnosti dovode u vezu sa donošenjem odluka u kontekstu nastave. Pored toga, dok „usavršavanje profesora najčešće predstavlja voljnu aktivnost, stručno usavršavanje je zahtev koji je stavljen pred sve zaposlene u određenoj organizaciji” (Bowen 2004, u Mann 2005: 105).

U literaturi na srpskom jeziku najčešće se nailazi na termine **profesionalni razvoj** i **stručno usavršavanje**. Polovina i Pavlović (2010: 7) konstatuju kako se ovi termini upotrebljavaju različito od strane autora, tj. „nekada se koriste naizmenično kao sinonimi, a nekada se među njima prave razlike”. Po njihovom mišljenju (Polovina i Pavlović 2010: 7–8),

„razlike između stručnog usavršavanja kao užeg pojma i profesionalnog razvoja kao šireg pojma ne iscrpljuju se aspektom inkluzivnosti. Iako se pojam profesionalni razvoj može shvatiti kao krovni pojam, a pojam stručno usavršavanje kao jedna od faza tokom ciklusa profesionalnog razvoja, ovi pojmovi mogu da ukazuju i na značajne konceptijske razlike. U tom smislu, pojam stručno usavršavanje odnosio bi se na tradicionalni model, dok bi pojam profesionalni razvoj ukazivao na model koji počiva na principima participativnosti, individualizovanosti i kontinuiranosti. Pored ovih paradigmatičkih razlika, može se ukazati na još neke aspekte složenog međuodnosa ovih pojmova. Naime koncept stručnog usavršavanja implicira (mada ne garantuje) profesionalni razvoj, a profesionalni razvoj obuhvata različite oblike stručnog (samo)usavršavanja kroz koje se delimično i operacionalizuje. Dakle, supstancijalno gledajući, usavršavanje je oruđe razvoja, a razvoj ishod usavršavanja, te su ta dva koncepta (fenomena procesnog karaktera) neraskidivo upletena počev od faze u ciklusu profesionalnog razvoja pojedinca koja počinje početkom ulaska u sferu rada”.

U ovom radu upotrebljava se termin **stručno usavršavanje** da označi usavršavanje profesora u periodu nakon završetka osnovnih studija, a sa početkom karijere, u ovom slučaju u nastavi. Takođe, ovaj pojam se ne posmatra u tradicionalnim okvirima, nego u kontekstu profesionalnog razvoja.

Danas se pojam stručno usavršavanje najčešće javlja u sintagmi **stalno stručno usavršavanje** (eng. *continuing professional development*), i „podrazumeva samostalno inicirano unapređivanje veština i znanja profesora sa ciljem da se unapredi njegovo obavljanje posla u instituciji u kojoj radi” (Glušac 2013: 15, prema Gray 2005) i „da doprinese ne samo njegovom ličnom razvoju nego i razvoju celokupne institucije” (Glušac 2012: 15). Harding (2009) se poziva na definicije formulisane u izveštaju *Strategic Forum for Construction 2002, DTI's 'Accelerating Change'* i međunarodne organizacije koja se bavi ljudskim resursima i razvojem kadra, The Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD), prema kojima stalno stručno usavršavanje podrazumeva holistički pristup, predstavlja ključ „optimizacije mogućnosti u vezi sa karijerom pojedinca, ne samo za sadašnjost, nego i za budućnost”.

Smatra se da je pojam stalnog stručnog usavršavanja uveo Richard Gardner još 70-ih godina prošlog veka, kako bi zamenio termin *in-service training (INSET)*, i na taj način obuhvatio proces učenja profesora koji se ne odvija samo na radnom mestu. Promenom termina došlo je i do promene poimanja ovog pojma, jer je naglasak premešten sa prenošenja znanja i edukatora koji obuku sprovode, na pojedinca i ishode učenja (Gray 2005: 5).

U nastavku poglavlja biće dat detaljniji prikaz karakteristika savremenog shvatanja stručnog usavršavanja profesora i opis njegovih vidova sprovođenja.

5.2. Karakteristike stručnog usavršavanja profesora

Sa novinama u društvu i polju obrazovanja, neminovno dolazi i do promena shvatanja pojma usavršavanja profesora. Dokument *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century – Lessons from Around the World* (Schleicher 2012: 35–36) daje pregled promena do kojih je došlo na prelazu vekova:

„Jednu generaciju unazad, kada su profesori mogli razumno da očekuju da će znanje koje oni prenose da važi tokom čitavog životnog veka, plan i program bili su u centru obrazovanja u mnogim zemljama. Danas, kada pojedinci imaju pristup sadržajima putem pretraživača, kada je rutinsko znanje digitalizovano ili mu se pristupa sa daljine, a vrste zanimanja se brzo menjaju, profesori treba da omoguće ljudima da postanu celoživotni učenici, da upravljaju kompleksnim načinima razmišljanja koji se ne zasnivaju na pravilima, i kompleksnim načinima rada koji ne mogu tako lako da se zamene kompjuterima. U prošlosti, obrazovna politika je naglasak stavljala na pružanje obrazovanja, a danas se ističe važnost ishoda. Takođe, naglasak je pomeren sa hijerarhijskog načina posmatranja stvari ka gore, na gledanje usmereno ka spolja, ka sledećem profesoru, sledećoj školi. Prošlost je bila u vezi sa prenošenjem znanja, a danas izazov predstavlja podržavanje znanja do kog dolaze sami korisnici znanja. U prošlosti, svi učenici su podučavani na sličan način, dok se danas očekuje da se profesori suoče sa raznolikošću i da shodno tome primenjuju različite pedagoške prakse. U prošlosti, ciljevi su bili standardizacija i konformizam, a danas inovativnost i personalizovano obrazovno iskustvo. U prošlosti, u centru obrazovanja bili su nastavni plan i program, a danas se tu nalazi učenik, što znači da obrazovni sistem treba da identifikuje razlike u učenju pojedinaca i podrži nove oblike pružanja obrazovanja, kod kojih se znanje dovodi do polaznika i pojedincima je omogućeno da uče na način koji je najpogodniji za postizanje napretka.”

Analizirajući savremenu literaturu koja se bavi temom stručnog usavršavanja profesora (Mann 2005; Richards i Farell 2005; Darling-Hammond 2006; Lock 2006; Vujisić-Živković 2007; Farell 2008; Foord 2009; Harding 2009; Pešikan, Antić i Marinković 2010; Radulović 2011; Glušac 2012, i dr.), može se zaključiti da se danas ono posmatra kao:

- celoživotni zadatak, proces koji je stalan i kontinuiran. Naime, uočeno je da jednokratni programi usavršavanja, kao npr. seminari, nisu odgovarajući s obzirom na to da promene koje profesor mora da načini nisu samo u vezi sa nastavnom praksom, nego obuhvataju i „promenu njegovih stavova, uverenja, sistema vrednosti”, te stoga

- „zahtevaju dug vremenski period i veoma su individualne” (Glušac 2012: 78). Pored toga, Mann (2005: 112) je zapazio da ovakav model usavršavanja znatno utiče na motivaciju profesora, tj. održava i podstiče angažovanost i zainteresovanost profesora i na taj način sprečava zamor,
- proces koji potiče „iznutra”, tj. polazi od toga da su sami profesori podstaknuti da istražuju sopstvenu praksu, što je značajan pomak u odnosu na ranije shvatanje ovog procesa kao obaveze koja je nametnuta spolja. U tom kontekstu koristi se i termin **samousmereno učenje** (eng. *self-directing learning*), što znači da profesori preuzimaju odgovornost na sebe u vezi sa postavljanjem ciljeva i kretanjem kroz lično usavršavanje (Richards i Farrell 2005: 13). Kreiranjem sopstvenog puta kroz profesionalni razvoj omogućeno je prilagođavanje procesa usavršavanja stilu i pristupu koji odgovara samom profesoru, i ono postaje mnogo bliže stvarnim potrebama i interesovanjima profesora (Foord 2009: 9–10). Ipak, valja napomenuti to da, iako vlada mišljenje da je usavršavanje u rukama profesora, postojanje podrške od strane institucije može značajno da unapredi ovaj proces,
 - proces koji se zasniva na refleksivnom pristupu. Danas se profesori posmatraju kao refleksivni praktičari koji neprekidno kritički preispituju svoja verovanja, stavove, nastavna iskustva, istražuju teoriju i njenu interakciju sa praksom i sl. Prema tome, usavršavanje ne počiva na prenošenju znanja, nego njegovom iznalaženju, što je u skladu sa konstruktivističkim pristupom učenju,
 - proces koji podrazumeva saradnju profesora, koristeći razne vrste komunikacija: licem u lice, virtuelnu komunikaciju i kombinaciju ova dva načina, tj. hibridnu komunikaciju (<http://www.p21.org/overview/skills-framework>). Mnogi autori

smatraju da saradnja profesora u značajnoj meri doprinosi njihovom profesionalnom razvoju. Darling-Hammond (2006: 6) ukazuje na činjenicu da u današnje vreme sâm profesor ne može da poseduje sva znanja koja su neophodna u nastavnom okruženju koje se konstantno i izuzetno brzo menja. Saradnja u okviru procesa usavršavanja takođe podrazumeva i razmenu znanja i iskustava ne samo profesora, nego i drugih učesnika u obrazovnom sistemu. Takođe, Richards i Farell (2005: 12) kažu, da bi saradnja bila uspešna, ne sme se zasnivati na pretpostavkama, nego mora da bude „pažljivo isplanirana i praćena”.

Gore navedene odlike predstavljaju postavke na kojima počiva današnje shvatanje stručnog usavršavanja profesora. Treba još naglasiti da ovaj proces mora da se posmatra kako na globalnom, tako i na lokalnom planu, što znači da se u obzir uzima i lokalni obrazovni, društveni i ekonomski kontekst. Vođenjem računa o oba aspekta mogu se sačiniti programi usavršavanja koji će zaista da budu relevantni za profesore.

Ono što sledi jeste opis i ilustracija vidova stručnog usavršavanja profesora.

5.3. Oblici stručnog usavršavanja profesora

Promene u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora koje su se desile u poslednje tri decenije ne tiču se samo njegove prirode, nego i oblika kroz koje se ono ostvaruje. Zahvaljujući razvoju digitalnih tehnologija, stručno usavršavanje danas obuhvata, pored tradicionalnijih oblika usavršavanja licem u lice, i virtuelne oblike usavršavanja, kao i kombinaciju ova dva tipa, tj. mešovite oblike usavršavanja. Navedene promene dovele su i

do povlačenja razlike između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja profesora (http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_en.pdf).

Prema definicijama koje su usvojene od strane Evropskog centra za razvoj stručnog obrazovanja (eng. *European Centre for the Development of Vocational Training*) (http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_en.pdf) i Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (eng. *The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*) (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>), **formalno obrazovanje** (eng. *formal learning*) sprovodi obrazovna ili druga institucija (npr. javlja se u okviru inicijalnog obrazovanja ili kao obuka na radnom mestu koju sprovodi poslodavac), strukturirano je u pogledu obrazovnih ciljeva, trajanja, podrške i vodi ka sticanju neke vrste sertifikata. Takođe, gledano iz perspektive polaznika, ono je nameravano, tj. „polaznikov eksplicitni cilj jeste sticanje znanja, veština i/ili kompetencija” (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>).

Neformalno obrazovanje (eng. *non-formal learning*) ima odlike formalnog na planu strukture, sprovodi se na inicijativu pojedinca, ali može da bude i proizvod organizovanih aktivnosti. Takođe, „u nekim zemljama, ceo sektor obrazovanja odraslih spada u kategoriju neformalnog obrazovanja” (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>). **Informalno obrazovanje** (eng. *informal learning*), za razliku od prethodnih tipova, nema utvrđenu strukturu, nije organizovano od strane institucije, niti je nameravano od strane polaznika. Ono predstavlja vrstu iskustvenog učenja koje se može desiti na radnom mestu, kod kuće, tokom slobodnog vremena i sl.

Ovakvo viđenje gore pomenutih tipova obrazovanja deli većina autora koji se bave ovom oblašću, iako postoje izvesne razlike u zavisnosti od zemlje o kojoj se radi i njenog obrazovnog sistema. U državama Evropske unije postoji inicijativa da se stavovi usaglase i da se zvanično priznaju i neformalno i informalno učenje. Pretpostavka je da „svako učenje ima određenu vrednost i zaslužuje da postane vidljivo i priznato” (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>). Jedino se postavlja pitanje „pod kojim uslovima učenje koje nije priznato može da bude sistematizovano i tako da vodi ka sticanju priznatog dokumenta” (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>).

U nastavku rada biće predstavljeni oblici formalnog i neformalnog stručnog usavršavanja. Prvi pododeljak baviće se onim oblicima stručnog usavršavanja koji se odvijaju licem u lice, a u drugom će da bude dat pregled virtuelnih oblika stručnog usavršavanja. Neke od aktivnosti iz prve grupe mogu se odvijati i u virtuelnom prostoru, a takođe, ova dva aspekta mogu se kombinovati, kada se radi o mešovitom ili hibridnom stručnom usavršavanju. U radu neće biti prikazani svi postojeći oblici usavršavanja, jer ih je nemoguće sve obuhvatiti, kako zbog njihovog izuzetno velikog broja, tako i zbog činjenice da se javljaju i neki novi oblici koji još uvek nisu prepoznati i prihvaćeni kao aktivnosti stručnog usavršavanja. Izbor aktivnosti koje sačinjavaju prikaz usavršavanja zasnovan je na savremenoj literaturi i dosadašnjem iskustvu autorke, sa ciljem predstavljanja onih koje su aktuelne i relevantne za profesore poslovnog engleskog jezika.

5.3.1. Stručno usavršavanje licem u lice

Ovaj pododeljak bavi se aktivnostima stručnog usavršavanja koje se odvijaju licem u lice. Već je rečeno da neke od njih mogu da se realizuju i u okviru virtuelnog prostora ili u kombinaciji sa virtuelnim oblicima usavršavanja, o čemu će takođe biti govora kasnije. U ovom pregledu autorka se vodila smernicama koje daju Richards i Farell u svojoj knjizi *Professional Development for Language Teachers* (2005), Glušac u doktorskoj dosertaciji „Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti” (2012), publikacija *Going Forward: Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK* (2012), koju je objavio British Council, ali i radovima drugih autora.

Richards i Farell (2005: 14) su oblike stručnog usavršavanja klasifikovali na sledeći način:

- individualne aktivnosti: samoposmatranje, vođenje dnevnika, kritični događaj, kreiranje portfolija, akciono istraživanje,
- aktivnosti koje se odvijaju jedan-na-jedan: međusobno obučavanje kolega, opservacija časova od strane kolega, akciono istraživanje, kritični događaj, zajedničko držanje časa,
- grupne aktivnosti: analiza slučaja, akciono istraživanje, vođenje dnevnika, stručni aktivni,
- institucionalne aktivnosti: radionice, akciono istraživanje, stručni aktivni.³²

Sledi detaljniji opis gore pomenutih aktivnosti.

³² U ovoj klasifikaciji vidi se kako se određene aktivnosti mogu sprovesti na više načina.

Radionica (eng. *workshop*) je kratka i interaktivna forma stručnog usavršavanja koja je usmerena na sticanje znanja i razvijanje veština u vezi sa konkretnom temom iz nastavne prakse kao npr. kreiranje nastavnog materijala, nastavne strategije i sl. Radionicu vodi osoba koja je stručnjak u datoj oblasti, a od polaznika se očekuje aktivno učešće kroz rad u parovima, grupama i sl. Ovaj oblik usavršavanja izuzetno je pogodan za uvođenje promena u nastavnu praksu, a interaktivni aspekt u velikoj meri doprinosi razvoju motivacije i odnosa kolegijalnosti.

Richards i Farell (2005) povlače sličnosti i razlike između radionica i **seminara** (eng. *seminar*). Prema ovim autorima (2005: 24), ono što je zajedničko za oba oblika usavršavanja jeste činjenica da ih vodi osoba koja je stručnjak iz određene oblasti, dok se od učesnika očekuje da daju doprinos. Ono što razlikuje ova dva vida usavršavanja, prema Richardsu i Farellu (2005: 24) jeste to da učesnici seminara mogu da poseduju iskustvo i znanje kao i voditelj, dok to kod radionica nije slučaj.

Govoreći o seminarima u Srbiji, međutim, ne može se primeniti ovo poslednje zapažanje Richardsa i Farella (2005). Ono što razdvaja ova dva vida stručnog usavršavanja jeste učešće učesnika i interaktivnost koja je zastupljenija kod radionica, dok se kod seminara u većoj meri javlja prezentacija, pri čemu učešće učesnika ipak nije zapostavljeno. Radionice više odlikuje praktični karakter, tj. učesnici zajedno rade na rešavanju problema, bave se studijama slučaja i sl.

Samoposmatranje (eng. *self-monitoring, self-observation*) obuhvata posmatranje i evaluaciju sopstvene nastavne prakse sa ciljem njenog unapređenja. Ono se može sprovoditi putem pisanja izveštaja u vezi sa časom i pravljenja audio ili video zapisa sa časa. Ovaj oblik usavršavanja inicira sam profesor, a analiza izveštaja ili zapisa može da doprinese

identifikovanju problema kojih profesor često ni sam nije svestan (npr. neopravdana upotreba maternjeg jezika od strane polaznika prilikom rada u grupama), ali i uočavanju jakih strana njegove prakse, što može značajno da utiče na izgradnju njegovog samopouzdanja. Rezultati do kojih se dođe tokom samoposmatranja profesoru mogu da posluže kao polazna tačka za dalje istraživanje, npr. akciono istraživanje ili međusobno obučavanje kolega, o čemu će takođe biti reči u ovom odeljku.

Stručni aktivni (eng. *teacher support groups, study groups, teacher networks, learning circles*) predstavljaju grupe profesora koji imaju slične potrebe i interesovanja i koji se sastaju kako bi zajedno istraživali nastavnu teoriju i praksu, bavili se rešavanjem zajedničkih problema, međusobno delili iskustva, savetovali jedni druge, pružali podršku i na taj način doprinosili osnaživanju profesora. Rad u aktivu je koristan jer omogućava sagledavanje situacija sa više stanovišta, što, po rečima Richardsa i Farella (2005: 55), doprinosi podizanju svesti o kompleksnoj prirodi nastave jezika. Postoje razne vrste aktiva koje se formiraju u zavisnosti od npr. teme i oblasti kojom se bave, vrste istraživanja koje se sprovodi, struke članova grupe i sl. U poslednje vreme sve je više virtuelnih **obrazovnih mreža** (eng. *professional/personal learning network*), koje imaju iste opšte odlike stručnih aktiva u pogledu interesovanja, razmene iskustava, pružanja podrške i sl., samo što njihov rad uključuje upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija. Ovo svakako nije zanemarljiva činjenica, jer se povezanost ljudi na ovaj način u velikoj meri odražava na način komunikacije i prirodu samog koncepta stručnog usavršavanja. O virtuelnim obrazovnim mrežama biće reči u narednom pododeljku.

Vođenje dnevnika (eng. *teacher journal*) odnosi se na kontinuirano beleženje zapažanja u vezi sa nastavom, kritičko promišljanje u vezi sa tim zapažanjima, te donošenje

zaključaka. Dnevnik se javlja u pisanom ili elektronskom obliku. Profesor može da vodi dnevnik samo za sebe, kao vid samoprocene, ali i da beleži svoju nastavnu praksu i iskustva za mentora, nadređenu osobu ili druge profesore. Dnevnik takođe može da predstavlja kolaborativnu aktivnost profesora, za šta je izuzetno pogodna njegova elektronska forma, gde je interaktivni aspekt posebno naglašen. Kod vođenja dnevnika veoma je važno postavljanje ciljeva i određivanje fokusa, a potom i procena proizvedenog sadržaja i utvrđivanje da li su ciljevi vođenja dnevnika ispunjeni. Iako vremenski zahtevna aktivnost, ona igra značajnu ulogu u „razvijanju svesti profesora o sopstvenom napretku” (Glušac 2012: 113).

Opservacija (eng. *observation*) označava posmatranje časa ili dela časa od strane kolega ili drugih posmatrača (savetnika, stručnih saradnika, direktora škole i sl.). Postoji više tipova opservacija. Petrić (2006: 59, prema Malderez 2003) govori o opservacijama koje se javljaju u sklopu obuke za nastavnički poziv, opservacijama radi evaluacije profesorovog rada, opservacijama sa ciljem profesionalnog razvoja i opservacijama kao vidu istraživačkog rada. Svi navedeni tipovi mogu doprineti usavršavanju profesora, jer im pružaju povratnu informaciju o njihovoj nastavnoj praksi, a da bi tu svrhu ispunili, neophodno je precizno odrediti fokus opservacije (npr. posmatranje načina na koji profesor organizuje rad u grupama i parovima, interakcija između profesora i učenika i sl.). Petrić (2006: 61) zapaža da je evaluativna opservacija najzastupljenija u našoj obrazovnoj praksi, a to je ujedno i vrsta opservacije prema kojoj profesori najčešće imaju izvestan otpor, jer se doživljava kao vrsta pretnje i negativno iskustvo – na osnovu nje se utvrđuje da li je „profesorova praksa na zadovoljavajućem nivou” (Glušac 2012: 83, prema Nolan i Hoover 2005), a predstavlja i „procenjivanje profesorove prakse i kompetencija zarad donošenja odluke o zaposlenom, npr. produžavanju ugovora i sl.” (Glušac 2012: 83). Ovo se, međutim, može promeniti sa

„promenama metoda i pristupa evaluaciji nastavničkog rada, razvojem mentorstva i inicijative profesionalnog razvoja na nivou škole koje obuhvataju praksu uzajamnih opservacija” (Petrić 2006: 61).

Najređe se javlja opservacija koja za cilj ima profesionalni razvoj profesora, koja se sprovodi na inicijativu samog profesora, i koja je „potencijalno najkorisnija za same nastavnike i njihov profesionalni razvoj” (Petrić 2006: 61). Ovaj tip opservacije može značajno da poboljša praksu ne samo profesora koji nastavu izvodi, jer kao povratnu informaciju dobija objektivnu sliku u vezi sa određenim aspektom svog rada, nego i posmatrača, koji može da se upozna sa drugačijim pristupima određenom problemu i sl., a kod oba profesora dolazi do podizanja svesti o sopstvenom načinu rada. Pored toga ovaj vid usavršavanja doprinosi unapređenju saradnje profesora.

Kao oblik međusobnih opservacija kolega postoji **međusobno obučavanje kolega** (eng. *peer coaching, colleague consultation*) (Richards i Farell 2005: 92). Prema Glušac (2012: 85), ovaj proces:

„podrazumeva da dvoje kolega imaju razvijen solidaran, kolegijalan odnos i da posmatraju časove jedan drugog radi međusobnih konsultacija, a ne radi procene načina rada. Posmatranje časa ima za cilj da pomogne u sakupljanju podataka u vezi sa nekim aspektom nastave, na osnovu kojih, nakon posmatranja, kolege kroz diskusiju i njihovu analizu dolaze do zaključaka u vezi sa mogućim rešenjem za problem o kome razgovaraju”.

Ovaj vid usavršavanja odvija se na inicijativu samih profesora i značajno je to da je on „tajan u smislu da se kolege obavezuju da će samo međusobno razmenjivati podatke do kojih dolaze kako se nijedan od njih ne bi osećao ugroženim ili povređenim ukoliko njegov kolega podeli informacije u vezi sa njegovom praksom sa nekim drugim” (Glušac 2012: 85).

Postoji više vrsta međusobnog obučavanja kolega u zavisnosti od ciljeva njihovog sprovođenja. Pozivajući se na autore koji su istraživali ovu oblast, kao što su Ackland (1991),

Becker (1996), Galbraith i Anstrom (1995), Showers i Joyce (1996) i dr., Glušac (2012: 87–88) navodi sledeće:

1. **tehničko obučavanje** (eng. *technical coaching*) – profesor koji poseduje više iskustva i znanja u vezi sa nekim nastavnim aspektom pomaže kolegi da datu oblast savlada, tj. primeni u praksi,
2. **kolegijalno obučavanje** (eng. *collegial coaching*) – obuhvata posmatranje časa kako bi se zajedničkim naporom profesora analizirala određena, unapred identifikovana situacija i iznašlo rešenje ili potvrdila pretpostavka profesora koji je posmatran,
3. **obučavanje za rešavanje izazova** (eng. *challenge coaching*) – može da uključi više profesora ili drugih učesnika obrazovnog sistema sa ciljem da se „identifikuje i reši problem i izvan okvira učionice” (Glušac 2012: 87),
4. **timsko obučavanje** (eng. *team coaching*) – predstavlja spoj međusobnog obučavanja kolega i **zajedničkog predavanja** (eng. *team teaching*), tj. profesori obavljaju dve stvari istovremeno – izvođenje nastave i procenjivanje rada. Ovaj tip usavršavanja omogućava saradnju i onih profesora koji ne predaju istu oblast. Prema tome, po mišljenju autorke rada, on može da bude od koristi za profesore poslovnog engleskog jezika koji kroz zajednički rad sa profesorima stručnih predmeta mogu da unaprede svoja znanja i veštine. Pored toga, on može u velikoj meri da doprinese razvijanju kolegijalnih odnosa i profesionalnog dijaloga (Glušac 2012: 87).

Govoreći uopšteno o međusobnom obučavanju kolega, može se uočiti da je ono izuzetno pogodno ne samo za analizu postojećih situacija, iznalaženje rešenja problema, nego

i za ispitivanje efikasnosti određenih tehnika, novih ideja i sl., jer ovaj način rada daje veću sigurnost i samopouzdanje profesoru s obzirom na to da odgovornost deli sa kolegom (Glušac 2012: 96, prema Vacilotto i Cummings 2007).

Portfolio (eng. *teaching portfolio*) predstavlja zbirku raznih vrsta materijala (planova časova, video zapisa sa časova, zabeleški profesora u vezi sa nastavom, postignućima, stručnim usavršavanjem i sl.), koji za cilj imaju da prikažu kompetencije i nastavnu praksu profesora, te mogu da se upotrebe kao dokument za spoljnu evaluaciju, npr. „od strane spoljašnjih evaluatora pri licenciranju, napredovanju u zvanjima i sl.” (Radulović i Stančić 2012: 263), kada se za njega koristi i naziv reprezentativni portfolio, ili kao dokument za tzv. unutrašnju evaluaciju, tj. analizu i promišljanje sopstvene prakse, koji omogućava profesorima da odrede dalji smer i ciljeve sopstvenog profesionalnog usavršavanja. Kao takav, može de bude i npr. sastavni deo međusobnog obučavanja kolega.

Zahvaljujući razvoju digitalnih tehnologija portfolio se sve češće upotrebljava u elektronskom formatu, za šta se koristi naziv **elektronski portfolio** (eng. *e-portfolio*). Prednost elektronskog portfolija jeste u tome što omogućava organizaciju dokumenata u raznim formatima – tekstualnom, audio, video i lako je dostupan drugim zainteresovanim stranama, npr. kolegama, poslodavcima (ukoliko je postavljen kao javni dokument). Prema priručniku *E-portfolio kao nastavna aktivnost* (Kučina Softić, Perišić Pintek i Bekić 2013), Sveučilišta u Zagrebu, kreiranje portfolija „podstiče razvoj i evidenciju kompetencija i dugoročno usmerava i vodi profesionalni razvoj pojedinca, podstiče osećaj vlasništva i kontrole nad vlastitim obrazovanjem, doprinosi motivaciji i povećavanju ličnog uključenja i učestvovanja u procesu učenja i usavršavanja”.

Prema Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik RS*, br. 85/2013), svaki profesor je obavezan da kreira plan profesionalnog razvoja, tj. portfolio, i da ga na zahtev direktora, stručnog saradnika, prosvetnog savetnika i savetnika – spoljnog saradnika da na uvid. Portfolio, pored osnovnih podataka o kandidatu i radne biografije, treba da sadrži i ličnu profesionalnu filozofiju u vidu eseja, procenu/evaluaciju koja se odnosi na samoprocenu i spoljašnu procenu efekata rada, i priloge u vidu „opipljivih dokaza, konkretnih svedočanstava koji prikazuju, potvrđuju, ilustruju i dokumentuju navode zaposlenog” (Pavlović 2013).

Analiza kritičnog događaja (eng. *analysing critical incidents*) odnosi se na istraživanje neplaniranih događaja, bilo pozitivnih ili negativnih, koji se jave tokom nastavnog procesa (npr. odluka doneta tokom časa koja je pospešila angažovanost polaznika u nekoj aktivnosti, problem na koji se naišlo tokom držanja prezentacija od strane polaznika), i koji služe kao polazna tačka za promišljanje o sopstvenoj pedagoškoj praksi. Kritični događaji mogu da budu tema kojom se profesor bavi u svom dnevniku, u okviru stručnog aktiva, tokom međusobnog obučavanja kolega, u akcionom istraživanju i sl., te prema tome, može da se realizuje i kao individualna i kolaborativna aktivnost koja potencijalno nosi dugoročnije i dalekosežnije implikacije. Kao i sve navedene aktivnosti, i analiza kritičnog događaja doprinosi podizanju svesti o prirodi nastavnog procesa, preispitivanju stavova profesora u vezi sa nastavom i olakšava uvođenje promena u nastavnu praksu.

Analiza slučaja (eng. *case analysis*) obuhvata prikupljanje podataka u vezi sa konkretnom nastavnom situacijom tokom određenog vremena i njihovu analizu sa ciljem boljeg razumevanja date situacije, iznalaženja rešenja problema, identifikovanja principa

dobre prakse i sl. U poslovnom svetu, analiza slučaja, npr. uspešnog spajanja kompanija, već je u velikoj meri zastupljena kao izuzetno koristan vid unapređenja poslovnih veština.

Važno je povući razliku između slučaja i kritičnog događaja. Dok se slučaj „zasniva na identifikovanju određenog problema ili pojave, a potom se bira metod prikupljanja podataka u vezi sa njim, kritični događaj se odnosi na neplaniranu situaciju koja se već desila i promišljanje u vezi sa njenim značenjem” (Richards i Farell 2005: 129). Kritični događaj je uži pojam od slučaja, ali može da posluži kao polazište za njegovu analizu.

Analiza slučaja može da obuhvati npr. problem u vezi sa upravljanjem odeljenjem, opis strategija zajedničkog podučavanja koje je sprovedeno u praksi i sl. U pisanoj ili elektronskoj formi, ona predstavlja koristan materijal za druge profesore, jer opisuje iskustva i načine prevazilaženja problema, ali takođe, profesori ili drugi prosvetni radnici mogu da doprinesu istraživanju slučaja svojim komentarima i zapažanjima. Na taj način, analiza slučaja postaje značajan vid stručnog usavršavanja ne samo profesora koji je njen autor, nego i svih onih koji ovu studiju koriste.

Akciono istraživanje (eng. *action research*) označava istraživanje odabrane nastavne situacije kako bi se unapredila profesorova praksa u vezi sa tom konkretnom situacijom. Prema Petrić (2006: 63), ovaj vid usavršavanja „zasniva se na pretpostavci da nam sâmo razumevanje situacije pomaže u njenom pristupu”, te se „stoga smatra i jednim od najefikasnijih vidova profesionalnog usavršavanja”. Ova autorka (2006: 63) takođe uočava da, s obzirom na to da se „zasniva na teoriji refleksivne racionalnosti”, doprinosi spajanju teorije i prakse. To znači da se „profesionalno znanje stvara putem razmišljanja o sopstvenoj profesionalnoj praksi, u ovom slučaju bavljenju nastavom. Kroz razmišljanje o praksi stvara se takozvana ‘praktična teorija’, koja služi kao vodilja u praktičnoj delatnosti u donošenju

odluka i rešavanju problema na koje praktičar nailazi u svakodnevnom radu” (Petrić 2006: 63–64). I Cohen, Manion i Morrison (2007: 287) govore o akcionom istraživanju kao izuzetno korisnom „sredstvu promene i napretka na lokalnom nivou”, te citiraju Noffke i Zeichnera (1987), koji smatraju da je ono važno za profesore jer:

- menja njihovo shvatanje profesionalnih veština i uloga,
- povećava osećaj vrednosti i samopouzdanje,
- povećava svest u vezi sa nastavnim problemima,
- utiče na stvaranje pozitivnijeg stava prema refleksiji,
- povezuje praktične teorije i praksu,
- proširuje vidike u vezi sa nastavom, obrazovanjem i društvom

(Cohen, Manion i Morrison 2007: 298–299, prema Noffke i Zeichner 1987).

Richards i Farell (2005: 171) ukazuju na dve dimenzije ove aktivnosti: istraživanje (eng. *research*), što podrazumeva sistematičnost u procesu prikupljanja podataka u vezi sa situacijom i delovanje (eng. *action*), što se odnosi na preduzimanje konkretnih koraka u rešavanju problema ili pitanja u vezi sa tom situacijom. Takođe, oni (2005: 172) smatraju da ovaj vid usavršavanja treba shvatiti kao aktivnost koja je u sklopu nastave, tj. nastavi je dodata nova, istraživačka dimenzija.

Akciono istraživanje se sprovodi kroz više faza: planiranje, delovanje, opservaciju i refleksiju (Richards i Farell 2005: 174–175). Ukoliko rezultat slučajno izostane, ciklus se može ponoviti. Ako je, pak, ishod akcionog istraživanja uspešan, autori naglašavaju važnost predstavljanja celog procesa kolegama, jer, kao što Petrić (2006: 68) kaže, „akciono istraživanje pruža priliku ne samo za profesionalni razvoj i poboljšanje obrazovne prakse u

određenom kontekstu, već i za razvoj dijaloga među nastavnicima, reflektivnim praktičarima”.

Na kraju, treba još spomenuti to da „akciona istraživanja obično ne vode korenitim promenama”, ali „doprinosu potpunijem razumevanju situacije i problema koji se istražuje i učinka pojedinih pristupa” (Petrić 2006: 68) i unapređuju istraživačkih kompetencija profesora (Richards i Farell 2005: 186).

Gore opisane aktivnosti predstavljaju neke od važnijih savremenih oblika stručnog usavršavanja profesora, pa i profesora poslovnog engleskog jezika. Putem njih, profesori poslovnog engleskog jezika mogu da se povežu sa kolegama iz svoje oblasti, ali i oblasti ekonomije i poslovanja, mogu da razmenjuju iskustva i rešavaju probleme karakteristične za nastavu poslovnog engleskog jezika kao što su npr. načini vršenja analize potreba, kreiranje plana i programa i odabir građe za polaznike usko stručnih kurseva, rad sa polaznicima sa i bez radnog iskustva, razvijanje veština karakterističnih za poslovne situacije (sastanci, pregovori, prezentacije), novine iz oblasti učenja poslovnog engleskog jezika, oblasti poslovanja, i sl. Neki od predstavljenih oblika usavršavanja mogu i samostalno da se obavljaju, ali kao što je već rečeno, poželjno je podeliti svoja zapažanja i saznanja sa kolegama, jer se na taj način aktivnije i efikasnije unapređuje pedagoška praksa profesora.

Pored navedenih vidova stručnog usavršavanja licem u lice, svakako, postoje i drugi, kao što su:

- članstvo u udruženjima, putem kojih se profesori mogu obaveštavati o dešavanjima koja su u vezi sa usavršavanjem, učestvovati na kursevima, seminarima, konferencijama, u projektima, pisati članke za časopise itd. Neka od udruženja u koja se profesori poslovnog engleskog jezika mogu učlaniti

jesu English Language Teachers' Association (ELTA) u Srbiji, International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), udruženje koje povezuje profesore engleskog jezika širom sveta, i u okviru kojeg postoji grupa posvećena poslovnom engleskom jeziku – Business English Special Interest Group (BESIG), i druga,

- učešće na konferencijama. U Srbiji je u periodu od 2000. godine održano tri konferencije posvećene jeziku struke i dve konferencije posvećene nastavi engleskog jezika struke (detaljnije o ovom biće reči u Odeljku 5.6). Pored toga, ogranak međunarodnog udruženja IATEFL – BESIG, jednom godišnje, u novembru, organizuje konferenciju koja se bavi teorijom i nastavnim praksom poslovnog engleskog jezika, čemu uvek prethodi dva događaja u okviru godišnje konferencije udruženja IATEFL – predkonferencijski događaj i dan posvećen poslovnom engleskom jeziku, a u junu se održava dvodnevni simpozijum istog udruženja),
- praćenje stručne literature (knjiga objavljenih od strane renomiranih autora iz oblasti jezika struke, metodologije i sl., zbornika radova sa stručnih konferencija, časopisa kao što su *ELT Journal*, *El Gazette*, *Business Issues* i sl.). U Srbiji, od 2013. godine Univerzitet u Nišu izdaje *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, čiji je urednik Nadežda Stojković (<http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/index>),
- pohađanje kurseva, obuka, specijalizacija (kao npr. pohađanje kursa za sticanje Cert IBET sertifikata (eng. *Certificate in International Business English Training*) koji izdaju English UK i Trinity College London, ili

sertifikata FTBE (eng. *First Certificate for Teachers of Business English*), koji izdaje Ispitni odbor Londonske privredne komore (eng. *London Chamber of Commerce and Industry Examination Board*, LCCIEB). Oba kursa nude programe za specijalizaciju profesora za predavanje poslovnog engleskog jezika, a sertifikati su međunarodno priznati), i dr.

Nakon prikaza oblika usavršavanja koji se odvijaju licem u lice sledi opis karakteristika virtuelnog stručnog usavršavanja profesora i pregled njegovih vidova.

5.3.2. Virtuelni oblici stručnog usavršavanja profesora

Još 90-ih godina prošlog veka prosvetni radnici počeli su da koriste digitalne tehnologije u svrhu stručnog usavršavanja, te je u upotrebu ušao pojam **onlajn stručno usavršavanje profesora** (eng. *online teacher professional development*, *oTPD*, *teacher e-learning*). Ovaj vid usavršavanja prvo se javio u okviru programa stručnog usavršavanja na institucijama visokog obrazovanja, ali se ubrzo rasprostranio i postao deo i formalnog i neformalnog obrazovanja i usavršavanja profesora uopšte (Noble 2011: 12). Onlajn stručno usavršavanje ne znači samo da je programima usavršavanja dodat element tehnologije. Implikacije su mnogo dalekosežnije, te ovaj koncept zahteva promenu shvatanja koje je uobičajeno za usavršavanje koje se odvija licem u lice. Naime, virtuelni prostor je mnogo dinamičniji i interaktivniji, dimenzije vremena i prostora nisu relevantne kao kod komunikacije licem u lice, što omogućava veću globalnu povezanost učesnika. Resursi su

dostupni „uvek i svuda”³³ (Lock 2006: 664; Noble 2011), što doprinosi povećanju obima i načina saradnje profesora i pruža veće mogućnosti dobijanja pravovremenih i relevantnih informacija. Sadržaji se lakše i brže ažuriraju. Pored toga, menjaju se uloge učesnika u komunikaciji. Oni u mnogo većoj meri postaju kreatori sadržaja i svesniji svog doprinosa nastavnoj praksi.

Onlajn stručno usavršavanje ne umanjuje značaj stručnog usavršavanja koje se odvija licem u lice. Lock (2006: 675) ističe da ono ne predstavlja zamenu za tradicionalnije oblike usavršavanja, nego da se radi o „drugačijem shvatanju profesionalnog razvoja”, gde tehnologija pruža nov prostor za učenje i saradnju i unapređuje proces učenja i podučavanja. Ono što je zajedničko za oba tipa usavršavanja jeste to da počivaju na principima koji su opisani u odeljku o karakteristikama stručnog usavršavanja u 21. veku (Odeljak 5.2).

Virtuelno stručno usavršavanje danas podrazumeva upotrebu Veb 2.0 alata, koji za razliku od prethodne generacije veb sadržaja, koji su bili jednosmerni (tj. korisnici su se posmatrali kao primaoci informacija), nude mogućnost da „sami korisnici interneta međusobno saraduju i dinamički kreiraju sadržaje veb sajta” (Šćepanović 2010). Po mišljenju Downesa (2005), pojava Veb 2.0 platformi ne predstavlja toliko tehnološku, koliko društvenu revoluciju.

„Veb 2.0 jeste stav, a ne tehnologija. On se odnosi na pružanje mogućnosti i podsticanje učešća putem otvorenih aplikacija i servisa. Pojam ‘otvoreno’ označava otvorenost u tehničkom smislu, sa odgovarajućim aplikacionim programskim interfejsom (eng. *Application Programming Interface, API*)³⁴, ali i ono što je još važnije, društvenu otvorenost, gde se podrazumeva pravo upotrebe sadržaja (od strane korisnika) u novim kontekstima” (Downes 2005).

³³ Kada se govori o onlajn usavršavanju uopšte, kao jedna od ključnih sintagmi koja ga opisuje jeste upravo to da je ono dostupno uvek i svuda (eng. *anytime, anywhere*).

³⁴ API ili aplikacioni programski interfejs predstavlja interfejs koji omogućava interakciju između softverskih programa (<http://www.investopedia.com/terms/a/application-programming-interface.asp>).

Veb 2.0 alati koje profesori mogu da koriste u svrhe usavršavanja jesu, na primer, **Viki** sajтови (eng. *Wiki*), kao što su PBworks i WikiSpaces, koji nude mogućnost asinhrono tj. odložene komunikacije i grupne saradnje, **blogovi** (eng. *blog*), vrsta onlajn dnevnika koji omogućava ne samo prikaz sadržaja, nego i saradnju i razmenu iskustava (neke od platformi jesu Edublogger i WordPress), **mikrobloging** platforme (eng. *microblogging*), poput **Tvitera** (eng. *Twitter*), koji, za razliku od blogova, nude mnogo manji prostor za sadržaj (npr. **tvitovi** (eng. *tweet*), poruke na Tviteru, sadrže najviše 140 karaktera), **društvene mreže** (eng. *social networks*), kao što su Facebook, Ning, Edmodo, koje omogućavaju kreiranje mreže korisnika koji dele interesovanja i ostvarivanje saradnje kroz razmenu sadržaja u raznim formatima, **RSS** (eng. *RSS – Real Simple Syndication*), servis putem koga se na jednostavan način automatski mogu preuzimati sadržaji koje je korisnik prethodno odabrao (npr. blogovi nude opciju prijavljivanja putem RSS fida (eng. *RSS Feed*), što znači da će onaj ko prati određen blog automatski biti obavešten o novim postovima), **društveni servisi za obeleživače** (eng. *social bookmarking sites*), kao npr. Diigo i Delicious, koji predstavljaju alate za čuvanje, organizaciju, otkrivanje i deljenje informacija koje su relevantne za korisnike (<https://www.diigo.com/>, <https://delicious.com/>).

Svi navedeni alati igraju ključnu ulogu u kreiranju **obrazovnih mreža** (eng. *professional/personal learning network, PLN*)³⁵. To znači da profesori mogu da stupe u kontakt sa kolegama ili drugim prosvetnim radnicima koji dele njihova interesovanja, stavove i sl., te da se povežu u mrežu putem koje saraduju, razmenjuju iskustva u vezi sa nastavom, nastavne materijale, informišu se o dešavanjima u sferi obrazovanja i sl. Warlick

³⁵ Koncept obrazovne mreže nije nov u sferi obrazovanja. I ranije su profesori saradivali s kolegama s ciljem unapređenja znanja kroz stručne aktive, udruženja nastavnika i sl. Međutim, informacione tehnologije promenile su prirodu ovih mreža.

(2009: 13) smatra da ovakve mreže danas predstavljaju „imperativ za prosvetne radnike koji žele da idu u korak za svetom koji se konstantno menja”, te naglašava da mreža ne predstavlja samo određište gde pristupamo informacijama, nego osnažuje profesore koji „se uključuju u aktivnosti zasnovane na refleksiji i izgradnji znanja, povezuju informacije i preispituju ono što su povezali, unapređuju postojeće znanje i ideje, koje potom prenose ostalim učesnicima u mreži”. On (2009: 16) još kaže da učestvovanje u mreži „nosi sa sobom velik stepen odgovornosti, jer smo sasvim sigurno i mi deo neke druge mreže”, te upozorava na to da zbog naše težnje da se povežemo sa istomišljenicima, mreže mogu da postanu ograničavajuće i da stoga treba negovati mreže koje dozvoljavaju sukobljavanje stavova i koje nas podstiču na kritičko razmišljanje, jer na taj način učimo.

U vezi sa pojavom obrazovnih mreža koje uključuju upotrebu Veb 2.0 alata, George Siemens i Steven Downes razvili su teoriju učenja digitalnog doba – **konektivizam** (eng. *connectivism*). Ovaj pojam u upotrebu je uveo Siemens 2004. godine. Njegovo je viđenje da teorije učenja kao što su bihejviorizam, konstruktivizam i kognitivizam ne mogu da objasne učenje u novonastalim uslovima koji su drastično izmenjeni informacionim tehnologijama, jer ne obuhvataju i „učenje koje se dešava van pojedinca (tj. učenje koje je pohranjeno i manipulirano tehnologijom)”, ne govore o tome kako se učenje odvija u okviru organizacije i više se bave samim procesom učenja nego prirodom informacija i načinom njihovog prikupljanja, što je danas, u obilju sadržaja kojima smo izloženi, od izuzetno velikog značaja (Siemens 2004: 2). Konektivizam počiva na sledećim principima:

- učenje i znanje zasnivaju se na različitosti mišljenja,
- učenje je proces povezivanja više izvora informacija,
- učenje može da se obavlja pomoću uređaja,

- kapacitet za usvajanje znanja važniji je od trenutnog znanja,
- negovanje i održavanje veza neophodno je za ostvarivanje kontinuiteta u učenju,
- sposobnost uočavanja veza između oblasti, ideja i koncepata je ključna veština,
- tačne i aktuelne informacije jesu svrha procesa učenja u okviru konektivizma,
- donošenje odluka takođe spada u proces učenja (pri čemu je važno posedovati sposobnost izdvajanja važnih od nevažnih informacija i uočavanja situacija kada nove informacije menjaju okruženje koje počiva na prethodno donešenim odlukama)

(Siemens 2004: 4).

Ovaj pristup, iako još nedovoljno prihvaćen, valja spomenuti, jer su na njegovim osnovama nastali **otvoreni masovni onlajn kursevi** (eng. *Massive Open Online Course, MOOC*), koji doprinose promeni slike obrazovanja i usavršavanja. Naime, kako bi teoriju konektivizma preneli u praksu, a podstaknuti pojavom otvorenih onlajn kurseva i masovnih onlajn konferencija, Downes i Siemens su 2008. godine održali otvoren masovni onlajn kurs, koji se upravo bavio temom konektivizma, a ujedno je predstavljao i početak ovakvog modela učenja (Downes 2012: 26). Ono što razlikuje ovaj tip kursa od postojećih jeste činjenica da se on ne odvija na jednoj lokaciji, nego obuhvata mrežu pojedinačnih sajtova i servisa (Downes 2012: 30). Pored toga, Downes (2012: 30) je identifikovao četiri ključna principa na kojima se ovi kursevi zasnivaju, a to su: autonomija, različitost, otvorenost i interaktivnost.

Otvoreni masovni onlajn kursevi dostupni su svima koji su zainteresovani, i danas se odvijaju putem platformi kao što su Coursera, Udacity, EdX i dr. U Guardianu je početkom 2014. godine objavljen podatak da 70% polaznika ovih kurseva već poseduje diplomu neke visokoškolske institucije, što ukazuje na to da je cilj njihovog učešća zapravo unapređenje znanja i veština koje poseduju (Fearn 2014). Kursevi obuhvataju širok spektar oblasti, a velika prednost leži i u činjenici da su oni besplatni. Pa ipak, postoje izvesne nedoumice koje se tiču njihovog kvaliteta, npr. u pogledu komunikacije (neki od kurseva imaju i 100 000 polaznika, te se postavlja pitanje kako je moguće ostvariti i pratiti diskusije među polaznicima), tipova testova (npr. za testiranje polaznika iz oblasti društvenih nauka u nekim slučajevima više odgovara pisanje eseja nego rešavanje testova, što je glavni vid procene znanja), ocenjivanja znanja (kako osigurati da polaznici ne varaju tokom rada) i sl. (Caplan 2013). Iako postoje izvesni nedostaci, o ovim kursevima se ipak mora govoriti, jer kao što Caplan (2013) piše, njihovo ignorisanje jeste kao okretanje leđa stvarnosti – „tehnologija se ne može zaustaviti, ali prosvetni radnici moraju da osiguraju to da ovi kursevi odgovaraju akademskim standardima”.

Kada se radi o onlajn kursevima za profesore poslovnog engleskog jezika, mogu se navesti kursevi u okviru *Electronic Village Online – EVO*, koji se organizuju jednom godišnje u trajanju od pet nedelja. Ovaj događaj organizuje ogranak TESOLa (eng. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*) – TESOL CALL – IS,³⁶ kao predkonferencijski događaj navedenog udruženja (<http://evosessions.pbworks.com/w/page/10708587/What%20is%20EVO>). Pohađanje kursa je besplatno, a pravo učešća imaju svi zainteresovani za oblasti koje su ponuđene. Kursevi spadaju u neformalan tip usavršavanja, što znači da se po njihovom završetku ne dobija

³⁶ CALL se odnosi na kompjuterski potpomognuto učenje tj. *Computer Assisted Language Learning*. O ovoj pojavi je već bilo reči u drugom poglavlju. IS je upotrebljeno kao skraćenica za *interest section*.

sertifikat. Nadalje, 2013. godine i 2014. godine održani su kursevi koji su se bavili poslovnim engleskim jezikom, *Designed for Business* (<http://evosessions.pbworks.com/w/page/61740937/2013Business>) i *Developing Business English Teachers* (http://evosessions.pbworks.com/w/page/71203567/2014_Business_English), čiji cilj je bio upoznavanje s nastavom poslovnog engleskog jezika, ali i unapređivanje znanja i veština iz ove oblasti, što znači da su bili namenjeni i profesorima bez iskustva i onima sa iskustvom.

Na planu strukture, ovi kursevi se sastoje od onlajn diskusija, radionica i sl. koje obuhvataju razne Veb 2.0 alate i izuzetno su interaktivni.

Na slici dole prikazan je deo veb stranice kursa EVO – *Developing Business English Teachers*, koji je održan 2014. godine. U četvrtoj nedelji kursa Mercedes Viola i Claire Hart bavile su se upotrebom tehnologije u nastavi poslovnog engleskog jezika.



In this course we have teachers from all over the world, working in a very wide range of teaching situations. You will have different relationships with technology - some of you will love it, others will hate it - and you, perhaps more importantly, you and your learners will have different levels of access to and familiarity with it. The tasks and resources that we have prepared for this week should, however, be beneficial to you regardless of your situation. We are keen for you to adapt the input we are giving you to your own particular circumstances and would like to support you as you do so.

There are also two live sessions this week, one with Claire on 6th February, 4pm GMT and one with Mercedes on 8th February, 4pm GMT
(see below for more information and the links you need to join them).

The week is divided into two parts:

1 Using tech tools (lead moderator: Claire Hart)

Objectives:

- To explore the range of technological possibilities we can harness to promote learning inside and outside the classroom.
- To examine the pedagogical value these technological possibilities can convey.
- To look at and try out the practical applications of tech tools.

2 Using technology to develop business English materials (lead moderator: Mercedes Viola)

Objectives:

- To explore how to effectively select online materials for use in business English courses.
- To look at and try out ways of using this material to design and develop materials that suit our business English clients' language needs.

Slika 1. Snimak dela stranice onlajn kursa EVO – *Developing Business English Teachers*

U nastavku pododjeljka detaljnije će da budu prikazani još neki od vidova onlajn usavršavanja profesora, kao što su vebinari, blogovi, Tviter i društvene mreže.³⁷

Vebinar (eng. *webinar, web-based seminar*) predstavlja oblik virtuelnog stručnog usavršavanja koji može imati formu prezentacije, predavanja, radionice i sl. On se prenosi putem interneta u realnom vremenu, „a uključuje video, audio i tekstovnu komunikaciju između korisnika, razmenu i zajednički rad sa datotekama, anketiranje učesnika, preuzimanje nadzora nad udaljenim računarima i drugo” (Horvacki i dr. 2012: 3). Njega odlikuje visok stepen interaktivnosti, što znači da polaznici mogu da učestvuju u razmeni informacija i komentaranju sadržaja (sa ostalim učesnicima i predavačima), npr. putem časakaonica ili anketa tokom trajanja vebinara. Za praćenje vebinara neophodno je imati dobru internet vezu i zvučnike, a po potrebi (u zavisnosti od uloge učesnika), i kameru i mikrofoni. Vebinari mogu da budu snimljeni i tako dostupni onima koji nisu uspjeli da se uključe u realnom vremenu. Tada vebinar postaje **vebkast** (eng. *webcast*), tj. javlja se u vidu prezentacije, jer više ne postoji mogućnost interakcije s ostalim učesnicima (<http://www.webopedia.com/TERM/W/Webinar.html>).

Održavanje vebinara zahteva izuzetno dobru pripremu upravo zbog tehničkih okolnosti, tj. neophodno je poznavanje rada u okviru određenog programa i mogućnosti koje taj program pruža. Takođe, organizatori i izlagači moraju da budu svesni vremenske ograničenosti vebinara, što znači da program i sadržaj treba da budu izuzetno dobro isplanirani (Vujović, <https://poslovi.infostud.com/savet/Webinar-ucenje-preko-Interneta/244>). Poslednjih godina

³⁷ Navedeni primeri predstavljaju oblike **društvenih medija** (eng. *social media*). Društveni mediji obuhvataju servise za mikroblogging, kao npr. Tviter, društvene mreže poput Facebooka, Edmonda i sl., platforme za deljenje video klipova, kao što su You Tube i Vimeo, i za deljenje slika, kao što je Flickr, platforme za blogove, kao WordPress i Edublogs i sl.

vebinari postaju veoma učestao vid usavršavanja, jer pored prednosti koje nosi komunikacija putem interneta, oni značajno doprinose uštedi vremena i novca (npr. troškovi putovanja, održavanja vebinara).

Za profesore poslovnog engleskog jezika mogu biti korisni vebinari BESIGa, koji se organizuju nekoliko puta godišnje, kao i veb radionice koje se održavaju vikendom (eng. *Weekend Workshops*) koje se održavaju jedanput mesečno, vikendom. Teme koje se obrađuju su npr. nastavni resursi i polaznici kao nastavni resurs, interkulturalna komunikacija u poslovnom okruženju, globalne teme u poslovnom engleskom jeziku i sl. (www.besig.org). Uz to, i izdavačke kuće kao što su Cambridge University Press, Oxford University Press, British Council, MacMillan, i dr. nude vebinare koji se pored opštih tema u vezi sa nastvom engleskog jezika bave i jezikom struke ili, specifičnije, poslovnim engleskim jezikom (npr. *What do ESP Teachers Need to Know about Word Lists for Language Learning and Teaching* (<https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-do-esp-teachers-need-know-about-word-lists-language-learning-teaching>), *Using Texts in the Business English Classroom* (<http://www.macmillanenglish.com/event/karen-richardson-texts-in-the-business-classroom/>)). Informacije u vezi sa vebinarima dostupne su na sajtovima pomenutih kuća (www.cambridgeenglishteacher.org, <https://elt.oup.com>, www.teachingenglish.org.uk, www.macmillanenglish.com).

Blog je vrsta veb sajta koji podseća na onlajn dnevnik (o vođenju dnevnika već je bilo reči u prethodnom pododjeljku) i koji pruža nove mogućnosti usavršavanja profesora. Naime, prema Davies i Merchantu (2007: 168), blogovi omogućavaju stvaranje „tekstualnih veza među ljudima, onlajn i oflajn, komentarisanje postova i odgovaranje na komentare, kreiranje hiperlinkova sa izvorima informacija, upotrebu alata koji prate posećenost sajta (eng.

sitemeter) i onih koji obavješavaju čitaoce o objavljivanju novih postova (eng. *RSS feed*), ubacivanje drugog teksta u autorski tekst i niz drugih alata, od audio podkasta do video prenosa”. Prema tome, blogovi mogu da budu koristan i aktivan vid usavršavanja kako za njihove autore tako i za publiku kojoj su namenjeni.

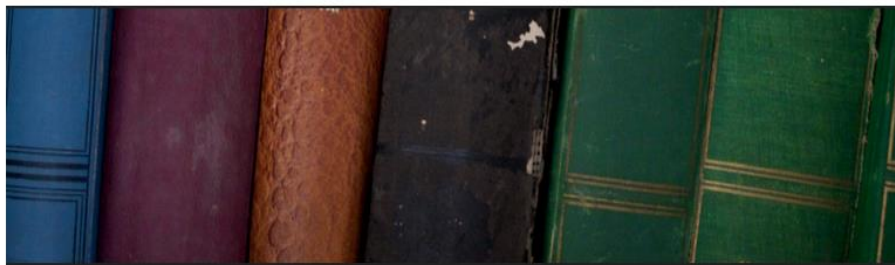
Luehmann i Tinelli su 2008. godine sprovele istraživanje u vezi sa prednostima i nedostacima upotrebe blogova u profesionalnom razvoju profesora, te su došle do zaključka da kreiranje, vođenje i održavanje ovih sajtova doprinosi profesionalnom razvoju, dok interakcija kroz komentare unapređuje razvoj identiteta profesora (Luehmann i Tinelli 2008: 332). Govoreći o interakciji u blogovima, ove autorke (Luehmann i Tinelli 2008: 329–330) identifikovale su njena tri tipa: (1) kognitivnu, koja se odnosi na obradu tema iz pedagoške teorije i prakse, (2) afektivnu, koja se manifestuje kroz izražavanje emocija i (3) društvenu, koja je u vezi sa deljenjem resursa, mentorstvom i sl. U istraživanju koje se bavilo kvantitativnom analizom sadržaja blogova 495 profesora sa Tajvana, Hou, Chang i Sung (2010) su uočili da, kada se radi o izgradnji znanja putem blogova, mogu postojati izvesna ograničenja. Ovi autori (2010: 965–966) su zapazili da profesori u najvećoj meri pišu o znanju koje je u vezi sa sadržajem predmeta, dok su oblasti kao što su upravljanje odeljenjem, upotreba tehnologije u nastavi i saradnja profesora zapostavljene. Pa ipak, iako izvesna ograničenja postoje, može se reći da pisanje blogova, kao i čitanje i komentarisanje sadržaja, doprinosi podizanju svesti o profesoru kao reflektivnom praktičaru.

Postoji izuzetno veliki broj blogova koji mogu da budu relevantni i korisni za profesore poslovnog engleskog jezika. Neki od njih su: *English for the Workplace* (<http://englishfortheworkplace.blogspot.com/>) Evana Frenda, *Business English Ideas Bank* (<http://www.paulemmerson.com/>) Paula Emmersona, dva renomirana stručnjaka iz oblasti

jezika struke i poslovnog engleskog jezika, potom *IATEFL BESIG World Blog* (<http://www.besig.org/blog/default.aspx>), kome doprinos daju profesori poslovnog engleskog jezika širom sveta, *Professional English Online* (<http://peo.cambridge.org>), blog kuće Cambridge University Press, *Business English Lesson Plans* (<http://businessenglishlessonplans.wordpress.com/>), Claire Hart (Slika 2) i *Business English Ideas* (<http://businessenglishideas.blogspot.com/>), Charlesa Reia, oboje profesora poslovnog engleskog jezika, i mnogi drugi.

Business English Lesson Plans

HOME ABOUT THIS SITE



← Getting to know you – a business English warmer or filler

How much time do you spend online? An independent study activity for my trainees →

OCTOBER 10, 2012 · 4:54 PM

↓ Jump to Comments

Making it authentic: Exploiting authentic materials in business English

On 7th October, I presented an online workshop on behalf of [IATEFL BESIG](#) as part of their weekend workshop programme. The workshop was called: *Making it authentic: exploiting learners' materials in business English courses* and in it I wanted to share some new activities I've created over the last few months which make use of authentic materials. If you're a member of IATEFL BESIG, you can

Search

Recent Entries

- [Reflective practice and the business English teacher](#)
- [Games to try with technical English learners](#)
- [A Grammar Review Lesson: Focussing on the "Big Four"](#)
- [Harnessing technology to boost your profits: My response to the TESOL Greece blog challenge](#)
- [How much time do you spend online? An independent study activity for my trainees](#)

Slika 2. Snimak početne stranice bloga *Business English Lesson Plans*

Twitter predstavlja platformu za mikroblogging i zasniva se na tvitovima, kratkim porukama koje takođe mogu da igraju ulogu u stručnom usavršavanju profesora. Naime, iako

predstavljaju samo poruke od 140 karaktera, putem tvitova profesori mogu da se informišu o događajima kao što su seminari, konferencije i sl. i da budu u toku sa dešavanjima na tim događajima praćenjem komentara učesnika. Takođe, oni mogu da obaveštavaju i budu obavešteni o objavljenim postovima na blogovima, da stupe u kontakt sa drugim prosvetnim radnicima i načine obrazovnu mrežu³⁸ putem koje će saradivati i razmenjivati ideje, iskustva, resurse, dobiti brze odgovore na postavljena pitanja ili dileme i sl. Pored navedenog, Tviter profesorima nudi mogućnost učestvovanja u razgovorima na temu koja je relevantna za njih. Tako, na primer, postoji #ELTchat, koji predstavlja „društvenu mrežu za profesionalce u oblasti nastave engleskog jezika” (<http://eltchat.org/wordpress/>), gde se diskutuje o temama koje se tiču nastave engleskog jezika kao što su nastavni materijali, upravljanje odeljenjem, engleski jezik struke, stručno usavršavanje i sl. #ELTchat je nastao 2010. godine i obuhvata nekoliko alata društvenih medija: Tviter, gde se konverzacija odvija, i Viki i blog, gde se objavljuju informacije koje prethode konverzaciji, kao npr. poziv za predlaganje teme, ili one koje slede konverzaciju, kao što su transkript časakaonice, rezime konverzacije i sl.

Tviter može da posluži kao početna tačka za dalje istraživanje, jer omogućava brz i pravovremen protok informacija. U vezi sa njegovom upotrebom u svrhu stručnog usavršavanja treba napomenuti to da korisnici mogu da budu i pasivni učesnici u ovoj mreži, ali njihovo aktivno učešće povezano je sa bržim sticanjem sledbenika (eng. *followers*) i povezivanjem sa ostalim učesnicima u obrazovne mreže, što doprinosi mnogo boljem iskorištavanju potencijala koji Tviter nudi.

³⁸ Zahvaljujući činjenici da putem Tvitera može da se načini i obrazovna mreža, ova platformu spada i u tip društvene mreže. Ovo je uobičajena pojava u vezi sa društvenim medijima – njih je često teško klasifikovati u određene kategorije, jer dolazi do preklapanja njihovih karakteristika i funkcija.

Društvene mreže poput Facebooka, Edmonda, Ninga, LinkedIna i sl. takođe igraju ulogu u stručnom usavršavanju profesora. One predstavljaju platforme koje omogućavaju profesorima da postanu deo obrazovne mreže, da objavljuju sadržaje u raznim formatima – tekstualnim, audio, video, razmenjuju iskustva i ideje, saraduju na projektima itd. Istraživanje sprovedeno u SAD 2012. godine pokazalo je kako sve više prosvetnih radnika koristi društvene mreže u profesionalne svrhe. Iako je Facebook najpopularnija mreža među ispitanicima, uočeno je da se u poslednje vreme javlja tendencija uključivanja u one društvene mreže koje profesorima i drugim prosvetnim radnicima nude sadržaje i mogućnosti koje mogu da zadovolje njihove specifičnije profesionalne potrebe (tu, na primer, spadaju Edmondo i Classroom 2.0. (http://www.mmseducation.com/Educators-and-SocialNetworking_FinalReport_MMSEducation.pdf).

Društvene mreže igraju važnu ulogu kod npr. onlajn konferencija, a članovi mreže mogu i da prate stranice ili postanu deo grupe koja se bavi stručnim temama iz njihove profesionalne oblasti. Na primer, na Facebooku postoje grupe kao što su *Business English Teachers*, *Webinars for English Teachers*, *IATEFL Business English SIG* i sl. (www.facebook.com), putem kojih profesori poslovnog engleskog jezika mogu da se obavestavaju o konferencijama, vebinarima i dr., dele nastavne resurse, razmenjuju iskustva i sl.

Društveni mediji uopšte imaju potencijal sa kojim mogu značajno da transformišu pedagoške osnove nastave i nude sredstva putem kojih profesori mogu da pruže svojim polaznicima personalizovano i fleksibilno iskustvo učenja (SMILE 2013). Ipak, treba voditi računa o kvalitetu sadržaja ponuđenog na raznim društvenim platformama, jer, kao što McCulloch, McIntosh i Barrett (2011: 29) uočavaju, sama mogućnost kreiranja i deljenja

sadržaja ne mora značiti da je taj sadržaj vredan deljenja i da može da dà profesionalni doprinos.

Sve više autora koji se bave istraživanjem virtuelnog stručnog usavršavanja ukazuje na potrebu da se profesori uključe u ovaj vid usavršavanja. Reid i Ostashevski (2010) kažu da onlajn stručno usavršavanje pruža profesorima mogućnost da postanu deo virtuelne sredine u kojoj se odvija učenje, a u kojoj je sve više njihovih učenika. Ovo je posebno značajno za profesore koji imaju malo iskustva sa virtuelnim prostorom u kontekstu učenja i usavršavanja, jer se na ovaj način oni mogu upoznati sa veb alatima i sadržajima i tako postati bolje opremljeni da odgovore potrebama svojih polaznika. Upoznavanje sa virtuelnim prostorom kroz proces usavršavanja može pomoći i onim profesorima koji imaju izvestan otpor prema tehnologiji u nastavi, jer tako mogu bolje da razumeju njenu upotrebu i korist. Pored toga, onlajn stručno usavršavanje odlikuje fleksibilnost u pogledu vremena, što olakšava posao profesorima sa gustim rasporedom obaveza, jer npr. ukoliko propuste neki webinar, imaju mogućnost da ga pogledaju kasnije, kada njima to odgovara.

Pa ipak, onlajn stručno usavršavanje još uvek uglavnom spada u domen neformalnog usavršavanja profesora. U vezi sa ovom oblašću postoje sporadična istraživanja, ali ne i sistematična naučna ispitivanja. Razlog verovatno leži u činjenici da se radi o relativno novoj pojavi. Pri tome, ova oblast se izuzetno brzo razvija i menja zahvaljujući digitalnoj revoluciji, tako da je zapravo izuzetno teško sprovesti njeno temeljno i sveobuhvatno istraživanje.

U prethodnim pododeljcima predstavljani su oblici stručnog usavršavanja koji se mogu smatrati relevantnim i aktuelnim ne samo za profesore poslovnog engleskog jezika, nego za profesore uopšte. Pitanje koje se nameće, imajući u vidu veliki broj mogućnosti,

jeste: na koji način odabrati vid usavršavanja koji će odgovarati potrebama profesora. U vezi s tim, Glušac (2012: 55) kaže da:

„izbor aktivnosti stručnog usavršavanja zavisi od pitanja na koje se pokušava pronaći odgovor, profesorovog iskustva i uslova u kojima profesor radi. U skladu sa tim, profesori i škole treba da planiraju stručno usavršavanje jer će dobro planiranje i pravilan odabir aktivnosti za stručno usavršavanje dovesti do stručnog usavršavanja koje ima svrhu, koje je razumno i korisno, kako profesorima tako i njihovim učenicima i celoj školi.”

Ova autorka (Glušac 2012: 55) citira i Guskeya (2000: 29), prema kome „stručno usavršavanje koje predstavlja kombinaciju nekoliko aktivnosti može uspešno da iskoristi prednosti svake od tih aktivnosti”.

Dosadašnji prikaz pokazao je kako se kod usavršavanja veliki naglasak stavlja na saradnju profesora. Ipak ne sme se zanemariti ni individualno učenje. U publikaciji SMILE (2013) ukazano je na značaj „individualne aktivnosti, individualne refleksije i individualnog intelektualnog i emotivnog rasta”, i dodato da „društveno učenje i individualno učenje nisu odvojene pojave, ali jesu dve strane istog novčića” – pojedinac uči u okviru mreže, ali mora samostalno da obrađuje naučeno, povezuje informacije i načini smisao.

Na kraju, pažnju treba skrenuti i na emocionalnu dimenziju stručnog usavršavanja profesora. Pozivajući se na Hagreaves, Petrić (2006: 52–53, prema Hagreaves 1998) govori o neophodnosti pripreme profesora za rad u novonastalim nastavnim okolnostima. Naime, promene mogu, s jedne strane, da motivišu profesore i probude njihov entuzijizam, ali s druge strane, one mogu i da uzrokuju stres i dezorjentisanost zbog „napuštanja ranijih načina rada”, „kratkih rokova za uvođenje promena”, teškoća u prihvatanju novih uloga i sl. (Petrić 2006: 52). Ono što je Hagreaves uočio još 1998. godine, nažalost i dalje je slučaj u praksi – emotivni aspekt promena je zanemaren, dok „reforme po pravilu stavljaju naglasak na racionalnu stranu: znanje, planiranje, ciljeve, ishode, standarde, razmišljanje, upravljanje” (Petrić 2006: 53). Petrić (2006: 53) smatra da „zanemarivanje emocionalne dimenzije nastave

može na indirektan način ugroziti neke aspekte reforme. Stoga je potrebno da reformatori obrate pažnju na ulogu emocija u obrazovnim promenama, ne u smislu sentimentalnog veličanja osećajnosti po svaku cenu, već u smislu prepoznavanja i unapređenja emocionalnih umenja neophodnih za vođenje nastave, kao i emocionalnih aspekata procesa učenja”.

U nastavku poglavlja predstavljeno je trenutno stanje u Srbiji u pogledu učenja stranog jezika struke i poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja profesora. Takođe, dat je uvid u aktuelnu situaciju u vezi sa ponudom programa za stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika.

5.4. Učenje poslovnog engleskog jezika u Srbiji

Poslovni engleski jezik se u Srbiji izučava u okviru školskog sistema (srednje stručne škole, visoke škole, fakulteti), ali i izvan njega (privatne škole stranih jezika, instituti za strane jezike, kompanije). U ovom odeljku biće dat prikaz učenja poslovnog engleskog jezika u navedenim institucijama, sa osvrtom na njegovu zastupljenost (fond časova, trajanje kurseva i sl.) i status (tip predmeta, broj poena u okviru evropskog sistema prenosa bodova i sl.).

5.4.1. Učenje poslovnog engleskog jezika u srednjim školama u Srbiji

U okviru srednjoškolskog obrazovnog sistema u Srbiji, poslovni engleski jezik uči se u ekonomskim i ekonomsko-trgovinskim školama, ali i drugim školama, mahom privatnim, koje nude programe iz oblasti poslovanja i ekonomije.

Učenje stranog jezika u srednjim školama utvrđeno je Zakonom o srednjem obrazovanju i vaspitanju (*Službeni glasnik RS*, br. 55/2013) i Pravilnikom o izmenama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama (u daljem tekstu Pravilnik, *Prosvetni glasnik* br. 11/13 od 28.6.2013 godine).

Prema članu 39 Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju,

„Učenik u školi nastavlja sa izučavanjem stranih jezika koje je učio u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, ukoliko su nastavnim planom i programom predviđena dva strana jezika, ili bira jedan od njih ukoliko je predviđen jedan strani jezik, osim ako je nastavnim planom i programom predviđeno obavezno učenje određenog stranog jezika.

Ako škola ne može da organizuje nastavu tih jezika zbog nedovoljnog broja prijavljenih učenika (manje od 15 na nivou razreda), u školi se organizuje nastava stranog jezika za koji postoje uslovi”.

(*Službeni glasnik RS*, br. 55/2013, član 39)

Učenje stranog jezika u stručnim školama detaljnije je definisano u Pravilniku, gde je naglasak stavljen i na ovladavanje jezikom struke. Naime, u ovom dokumentu, pored opštih ciljeva nastave stranog jezika formulisan je i poseban cilj učenja prvog stranog jezika, a to je: „ovladavanje jezikom struke, i to u onolikoj meri koja je neophodna da se strani jezik koristi radi informisanosti i osposobljenosti za jednostavnu poslovnu komunikaciju u usmenom i pisanom obliku” (*Prosvetni glasnik* br. 11/13 2013: 46, 69). Pored toga, ukazuje se i na važnost povezivanja učenja stranog jezika sa stručnim predmetima: „Neophodno je da stručna tematika koja se obrađuje na stranom jeziku prati ishode pojedinačnih stručnih predmeta i bude u korelaciji sa njima” (*Prosvetni glasnik* br. 11/13 2013: 134).

Govoreći o fondu časova, prema Pravilniku, u okviru trogodišnjeg školovanja, stručna tematika trebalo bi da bude zastupljena na trećoj godini u obimu od 20% do 50% ukupnog godišnjeg fonda časova, dok u okviru četvorogodišnjih programa zastupljenost stručne tematike zavisi od fonda časova stranog jezika: kod fonda od dva časa nedeljno

stručna tematika obuhvata do 15% ukupnog fonda časova jezika na drugoj godini, do 20% na trećoj i do 25% na četvrtoj godini, dok je kod fonda od više od dva časa nedeljno za stručnu tematiku predviđeno do 20% od ukupnog fonda časova na drugoj godini, do 30% na trećoj i do 40% na četvrtoj godini (*Prosvetni glasnik* br. 11/13 2013: 47, 70–71).

U školskoj 2012/2013. godini, u ekonomske škole je za profile Finansijski administrator i Poslovni administrator uveden poslovni engleski jezik, koji se izučava kao stručni predmet uz engleski jezik u okviru grupe obaveznih opšteobrazovnih predmeta. Za profil Finansijski administrator, poslovni engleski jezik spada u grupu izbornih stručnih predmeta na trećoj godini, sa fondom od dva časa nedeljno, dok kod profila Poslovni administrator on pripada grupi obaveznih stručnih predmeta i uči se tokom svih godina, sa fondom od dva časa nedeljno.

Na sajtu *Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja* može se pristupiti kurikulumu za gore navedene profile, u kojima su definisani opšti ciljevi predmeta i ishodi nastave u kontekstu sledećih veština: slušanje, čitanje, govor, pisanje, interakcija, medijacija, medijska pismenost i znanje o jeziku. Kao opšti cilj za oba profila navedeno je sledeće: „usvajanje znanja iz stranog jezika i jačanje samopouzdanja kod učenika da u usmenoj i pisanoj komunikaciji koristi jezik i da se kompetentno i samosvesno sporazumeva sa ljudima iz drugih zemalja” i „osposobljavanje učenika da upozna jezik struke u onolikoj meri koja mu omogućava da koristi strani jezik radi vođenja poslovne komunikacije, praćenja novina u struci i širenju poslovnih veza”

(<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija/806-finansijski-administrator>,

<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija/807-poslovni-administrator>). Ishodi nastave poslovnog engleskog jezika koji su opisani u ovim dokumentima za dva profila se ne podudaraju, što je i logično imajući u vidu razlike u zastupljenosti predmeta. Na primer, kada se radi o ishodima u vezi sa veštinom govora, očekivanje je da učenici profila Finansijski administrator na kraju učenja poslovnog engleskog jezika „budu u stanju da jednostavnim sredstvima opišu status i obrazovanje, buduće zaposlenje; opišu delatnost, firmu, proces rada ili pak prepričaju telefonski razgovor ili odluke nekog dogovora u okviru poznate leksike; obrazlože kraće svoje namere, odluke, postupke” (<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucneskole/ekonomija-pravo-i-administarcija/806-finansijski-administrator>), dok su ishodi veštine govora za profil Poslovni administrator na poslednjoj godini učenja definisani na sledeći način:

„Učenik će biti u stanju da na izrazitiji način vodi monološki tip izlaganja (prezentacija); govori o utiscima, upotrebljavajući preciznije i kompleksnije izraze; daje duži opis svakodnevnih radnji u poslovnom okruženju, opisuje prošle aktivnosti, svakodnevne obaveze, planove, radne zadatke i način organizovanja; daje relevantne podatke sa neke prezentacije ili iz diskusije vezane za struku” (<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucneskole/ekonomija-pravo-i-administarcija/807-poslovni-administrator>).

Pored navedenog, za oba profila dat je prikaz preporučenih stručnih tema, gramatičkih sadržaja, komunikativnih funkcija koje je neophodno obraditi, kao i načina na koje se zadati programi mogu ostvariti. U nastavku će da bude dat kratak pregled stručnih tema, gramatičkih sadržaja i komunikativnih funkcija koje se obrađuju u okviru četvorogodišnjeg školovanja za profil Poslovni administrator.

Kada se radi o stručnoj tematici, za sva četiri razreda definisane su oblasti koje „proizlaze iz opisa standarda zanimanja i one se obrađuju tokom četvorogodišnjeg

obrazovanja uzimajući u obzir program stručnih predmeta radi korelacije sa tematikom stranog jezika” <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucneskole/ekonomija-pravo-i-administarcija/807-poslovni-administrator>). Tu spadaju npr. osnovna terminologija koja se odnosi na poslove iz domena opštih, pravnih i kadrovskih poslova i poslova nabavke i prodaje, primena informacionih tehnologija u domenu struke, vođenje evidencije i dokumentacije u administraciji, osnovi poslovne komunikacije i korespondencije, što obuhvata i pisanu i usmenu komunikaciju.

Za svaki razred ponuđen je i spisak uže definisanih stručnih tema. Na primer, u drugom razredu to su: opis poslova u birou i organizacija, konkursi, obrasci i rešenja, i sl., dok se u četvrtom razredu obrađuju primena pravnih propisa, marketing i istraživanje tržišta, faktori uspeha itd.

Gramatičke oblasti koje su obuhvaćene tokom četvorogodišnjeg školovanja definisane su na nivou rečenice, imeničke i glagolske grupe i kreću se od jednostavnijih ka kompleksnijim gramatičkim strukturama. Tako su do kraja četvrtog razreda učenici upoznati sa svim tipovima upitnih rečenica, indirektnim govorom, članovima, zamenicama, glagolskim vremenima itd., pri čemu je naglašeno to da li se od polaznika očekuje produkcija tj. aktivna upotreba navedenih struktura ili recepcija, tj. njihovo prepoznavanje.

U programu je formulisan i širok spektar komunikativnih funkcija, kao npr. izražavanje molbi i zahvalnosti, davanje i traženje informacija, traženje mišljenja i izražavanje slaganja i neslaganja, iskazivanje preporuke itd.

Uz to, ovaj dokument nudi opis načina ostvarivanja programa. Ovaj segment je posebno zanimljiv za ovaj rad pošto se odnosi na metodiku nastave stranog jezika struke. Naime, naglasak je stavljen na komunikativni pristup nastavi, gde se „insistira na upotrebi

ciljnog jezika u učionici u dobro osmišljenim kontekstima od interesa za učenike”, a „takozvana komunikativno-interaktivna paradigma u nastavi stranih jezika” uključuje:

„ ... usvajanje jezičkog sadržaja kroz valjano i osmišljeno učestvovanje u društvenom činu; poimanje nastavnog programa kao dinamične, zajednički pripremljene i ažurirane liste zadataka i aktivnosti; nastavnik je tu da omogući pristup i prihvatanje novih ideja, učenici se tretiraju kao odgovorni, kreativni, aktivni učesnici u društvenom činu, udžbenici su samo jedan od resursa, osim njih preporučuje se i primena drugih izvora informacija i didaktičkih materijala, pogotovu kad je reč o stručnim temama; učionica postaje prostor koji je moguće restrukturirati iz dana u dan”.

<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija/807-poslovni-administrator.>

Takođe, više se insistira na razvoju receptivnih veština (čitanja i slušanja) nego produktivnih (pisanja i govora), „jer je svrha učenja stranog jezika, u prvoj liniji, usmerena na to da se učenici osposobe da prate određenu stručnu literaturu u cilju informisanja, praćenja inovacija i dostignuća u oblasti struke, usavršavanja i napredovanja”, i stoga su produktivne veštine „ograničene na strogo funkcionalnu primenu realnu za zahteve struke” (npr. pisanje mejlova, popunjavanje formulara, molbe, telefonski razgovori i sl.) (<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija/807-poslovni-administrator>).

Iz svega navedenog može se zaključiti da je predložen kurikulum u skladu sa savremenim poimanjem nastave i nastavnog procesa. U kojoj meri je navedeno primenjivo u nastavnom kontekstu u kom profesori rade i kakvi se eventualni problemi mogu javiti tokom realizacije datog kurikuluma biće prikazano u okviru empirijskog istraživanja, gde su profesori i polaznici dali uvid u nastavne prilike.

5.4.2. Učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama – fakulteti i visoke škole

Kada se radi o učenju poslovnog engleskog jezika u okviru tercijarnog obrazovanja, situacija je drugačija nego u srednjim školama. Naime, tu se prvenstveno radi o nefilološkim ustanovama koje nude studijske programe iz oblasti ekonomije, preduzetništva, menadžmenta, finansija, administracije i sl., i koje autonomno odlučuju o tome da li će se strani jezici učiti u okviru njihovih programa, i ukoliko hoće, koji će to jezici biti, na kom nivou studija (osnovne, masterske, doktorske studije), u kojim semestrima i u kom trajanju, kakav će da bude status predmeta (obavezan, izborni, izorno-obavezan), kao i koliko poena će da nosi u okviru Evropskog sistema prenosa bodova (ESPB).

Istraživanje dostupnih planova i programa, kao i knjiga predmeta na sajtovima većeg broja visokoškolskih ustanova pokazalo je sledeće:

- na državnim i privatnim fakultetima, poslovni engleski jezik (kao predmet nazvan i Engleski jezik, Engleski jezik struke, Engleski jezik za ekonomiste i sl.)³⁹ uglavnom ima status obaveznog predmeta (ukoliko je jedini strani jezik u okviru određenog studijskog programa) ili izorno-obaveznog (ukoliko postoji više ponuđenih stranih jezika). Zapaženo je, međutim, da ne postoji standardno obeležavanje statusa predmeta. Na primer, u nekoliko slučajeva upotrebljeni su termini obavezan, izborni ili alternativan, a zapravo se radi o izbornom-obaveznom predmetu, što se može zaključiti na osnovu objavljenih studijskih programa. Analiza ovih programa

³⁹ Na osnovu dostupnih knjiga predmeta (gde su predstavljeni ciljevi predmeta, njegov sadržaj i literatura) objavljenih na sajtovima visokoškolskih institucija moglo se utvrditi da li se učenje engleskog jezika odnosi na učenje poslovnog engleskog jezika.

pokazala je i to da postoji velika raznolikost u pogledu studijske godine/semestara kada se ovaj predmet uči, dužine trajanja kursa i fonda časova. Uočeno je da se poslovni engleski jezik izučava pretežno između dva i pet semestara tokom trajanja studija, na različitim godinama, dok se fond časova kreće od dva do pet časova aktivne nastave nedeljno (što podrazumeva predavanja i vežbe) na državnim fakultetima, i između četiri i sedam časova aktivne nastave nedeljno na privatnim fakultetima. Pri tom, analiza je pokazala da, kada se poslovni engleski jezik izučava tokom nekoliko semestara, ne mora nužno da se radi o vezanim semestrima učenja. Broj poena u okviru Evropskog sistema prenosa bodova koje nosi ovaj predmet kreće se u rasponu od 2 EBSP do 8 EPSB (ne postoje razlike između državnih i privatnih fakulteta u ovom pogledu),

- u visokim školama, kako državnim tako i privatnim, poslovni engleski jezik uglavnom ima status obaveznog, ređe izbornog-obaveznog predmeta, koji se uči u trajanju od jednog do tri semestra. Fond se kreće između tri i šest časova aktivne nastave nedeljno (predavanja i vežbe), a broj poena koji se može ostvariti nakon položenog ispita javlja se u rasponu od 4 ESPB do 8 ESPB.

U svim tipovima visokoškolskih ustanova, ciljeve, ishode, sadržaj predmeta, literaturu, način sprovođenja nastave i ocenjivanja znanja utvrđuje svaki profesor za svoj predmet, a u skladu sa Zakonom o visokom obrazovanju (*Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 99/2014). Ovi podaci se u većoj ili manjoj meri mogu pronaći na većini sajtova visokoškolskih ustanova.

U nastavku će da bude dat kratak pregled učenja poslovnog engleskog jezika na Ekonomskom fakultetu u Subotici.

Na ovom fakultetu studenti pohađaju predmet Engleski jezik 1 i Engleski jezik 2 tokom prva četiri semestra osnovnih studija. Nakon prvog semestra tokom kojeg se obrađuje opšti engleski jezik, u naredna tri semestra studenti izučavaju poslovni engleski jezik, pri čemu je cilj da do kraja kursa dostignu nivo B2. Program poslovnog engleskog jezika jednak je za studente svih smerova (Trgovina, Poslovni informacioni sistemi, Marketing, Menadžment itd.), te se stoga obrađuje opšti poslovni engleski jezik, gde je cilj da se polaznici upoznaju sa vokabularom, gramatičkim strukturama i jezičkim veštinama karakterističnim za širok spektar tema iz oblasti ekonomije i poslovanja.

Stručne teme, na primer, obuhvataju sledeće: opis kompanija (istorijat, organizacija, aktivnosti itd.), zapošljavanje i radna mesta, informaciono-komunikacione tehnologije, marketing (sa naglaskom na promociju), oblast finansija (osnovne finansijske transakcije, finansijski izveštaji itd.), aktuelna globalna kretanja u oblasti ekonomije i poslovanja itd.

Kada se radi o gramatičkim sadržajima, na prvoj godini pokriven je veći broj oblasti nego na drugoj godini, gde je akcenat stavljen na upotrebu glagolskih vremena, modalnih glagola i kondicionala, tj. oblasti koje su identifikovane kao prioritete kada se radi o poslovnoj komunikaciji (o čemu je bilo reči u Odeljku 2.4).

Govoreći o jezičkim veštinama, tokom tri semestra obrađuje se poslovna korespondencija, vođenje sastanaka, učestvovanje u pregovorima, držanje prezentacija i sl.

Nastavni resurs čine razni štampani i onlajn izvori, pri čemu se kao osnovno sredstvo koristi udžbenik stranog izdavača, jer pokriva širok opseg tema koje profesorka koje rade na ovom fakultetu smatraju relevantnim i kvalitetno predstavljanim. Ono što predstavlja nedostatak upotrebe stranog udžbenika jeste činjenica da opisani modeli i obrasci u vezi sa

određenim oblastima nisu nužno primenjivi i u budućem radnom okruženju studenata, te je, prema tome, neophodno izvršiti adaptaciju materijala.

Takođe, iako se kod studenata nastoje razviti kako receptivne tako i produktivne veštine, ovaj drugi aspekt ponekad može da bude problematičan, jer se rad obavlja u velikim grupama (između 40 i 60 studenata).

U nastavku je opisano učenje poslovnog engleskog jezika u institucijama van školskog sistema.

5.4.3. Učenje poslovnog engleskog jezika u institucijama van školskog sistema

Učenje poslovnog engleskog jezika u institucijama koje su izvan školskog sistema odvija se u privatnim školama stranih jezika, institutima, kao i kompanijama, koje za realizaciju nastave mogu da angažuju profesore iz prethodno navedenih ustanova, ali i samostalne, nezavisne predavače. U ovom nastavnom kontekstu, kursevi su direktnije vezani za potrebe polaznika, te fond časova, trajanje kursa, ciljevi, sadržaj, literatura i metode izvođenja nastave nisu unapred utvrđeni. Kursevi mogu da budu intenzivni ili ekstenzivni, individualni ili grupni, polaznici mogu da budu sa ili bez radnog iskustva, a sadržaj kursa može da varira između opšteg poslovnog engleskog jezika i usko specijalizovanih programa. Analiza potreba polaznika igra ključnu ulogu u procesu pripremanja i realizacije nastave poslovnog engleskog jezika u institucijama van školskog sistema.

Iz svega gore navedenog, može se zaključiti da rad u različitim nastavnim kontekstima u izvesnoj meri uslovljava specifične potrebe profesora u pogledu kompetencija koje treba da poseduju, a koje su pre svega vezane za jezik struke. Drugim rečima, profesori

poslovnog engleskog jezika ne vrše u potpunosti iste nastavničke uloge prilikom pripreme i realizacije kurseva. Na primer,

„profesori srednjih stručnih škola u Srbiji imaju utvrđen plan i program sprovođenja kurseva jezika struke, te stoga ne vrše ulogu kreatora kursa u meri u kojoj to čine npr. profesori koji drže usko specijalizovane kurseve zaposlenima u kompaniji. Takođe, kada se radi o snabdevanju materijalima, profesori u srednjim školama prate propisane udžbenike, te se odabir ili produkcija materijala uglavnom odnose na iznalaženje ili kreiranje dopunskih i dodatnih sadržaja. Ovo ujedno znači i da se analiza potreba sprovodi na drugačiji način nego npr. kod kurseva koji se odvijaju u privatnim školama stranih jezika ili kompanijama, jer je u srednjim školama cilj prvenstveno utvrditi nivo znanja jezika učenika, a ne njihove potrebe u vezi sa budućim zaposlenjem, s obzirom na to da postoji definisan plan i program koji profesori prate.” (Vidaković 2015: 572)

Prema tome, istraživanje koje je sprovedeno u ovom radu između ostalog će da pokaže koje razlike se javljaju kod profesora poslovnog engleskog jezika u zavisnosti od nastavnog konteksta u kom rade i u kojoj meri su te razlike zastupljene, što može da posluži kao važna smernica za osmišljavanje programa stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.

U nastavku poglavlja predstavljen je zakonski okvir stručnog usavršavanja profesora u Srbiji i situacija u vezi sa ponudom programa stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog jezika.

5.5. Zakonski okvir stručnog usavršavanja profesora u Srbiji

U trećem i četvrtom poglavlju moglo se uočiti kako su zahtevi kojima profesori treba da odgovore u sferi obrazovanja i društva uopšte izuzetno kompleksni. Stoga je jasno zašto stručno usavršavanje profesora više ne predstavlja samo potrebu nego nužnost. Takođe, s obzirom na dinamiku i konstantnost promena, stručno usavršavanje se danas posmatra kao kontinuiran, celoživotni zadatak.

Mnoge zemlje zakonski su regulisale stručno usavršavanje svojih profesora. I u Srbiji postoji zakonski okvir kojim je formulisano stručno usavršavanje profesora, koji je, međutim, mnogo preciznije definisan za profesore na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou u odnosu na profesore u visokoškolskim institucijama, za koje postoje odredbe definisane Zakonom o visokom obrazovanju (*Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 99/2014) i koje se zapravo odnose na zahteve prilikom izbora u razna nastavnička zvanja, gde je mnogo veći naglasak stavljen na naučno-istraživački rad nego na nastavničke kompetencije. Prema rečima Pavlović (2013: 687), „profesionalni razvoj i kompetentnost osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika permanentno je aktuelan istraživački problem, a istovremeno i preokupacija obrazovnih politika. Međutim, profesija univerzitetskog nastavnika, uprkos strukturalnoj složenosti ili višedimenzionalnosti, vrlo retko je bivala predmetom naučnih istraživanja, a u obrazovnoj politici su neke njene dimenzije marginalizovane”.

U vezi sa stručnim usavršavanjem profesora koji poslovni engleski jezik predaju u institucijama van školskog sistema ne postoje nikakve zakonske odredbe, nego je njihovo usavršavanje odgovornost njih samih i politike škole u kojoj rade. U nastavku sledi pregled odredaba iz aktuelnih pravnih akata koje su relevantne za stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika.

Obuka i zahtevi u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora na srednjoškolskom nivou obrazovanja definisani su Pravilnikom o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 22/2005 i 51/2008),⁴⁰ Pravilnikom o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (*Službeni glasnik RS*

⁴⁰ Tokom 2015. godine izdat je Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 88/15).

– *Prosvetni glasnik*, br. 5/2011), Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 85/2013) i Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (u daljem tekstu Strategija, *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012)⁴¹.

U ovom odeljku biće dat poseban osvrt na poslednja dva dokumenta, s obzirom na to da se prvim pravilnikom uređuje obuka i uvođenje profesora u posao nastavnika, a ne njihovo stručno usavršavanje nakon te faze, dok je o Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja već bilo reči u Odeljku 4.3.

U Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 85/2013), između ostalog, utvrđeni su oblici stručnog usavršavanja, prioritete oblasti za stručno usavršavanje za period od tri godine i programi i načini organizovanja stalnog stručnog usavršavanja.

Prema članu 5, stalno stručno usavršavanje ostvaruje se aktivnostima koje:

- 1) preduzima ustanova u okviru svojih razvojnih aktivnosti,
- 2) se sprovode po odobrenim programima obuka i stručnih skupova, u skladu sa ovim pravilnikom,
- 3) preduzima ministarstvo nadležno za poslove obrazovanja (u daljem tekstu: Ministarstvo), Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja po postupku utvrđenom ovim pravilnikom,
- 4) ostvaruju visokoškolske ustanove na osnovu akreditovanih programa u okviru celoživotnog učenja,

⁴¹ Strategija obuhvata i univerzitetske profesore.

- 5) se organizuju na međunarodnom nivou, a od značaja su za obrazovanje i vaspitanje, odnosno učešćem na međunarodnim seminarima i skupovima,
- 6) preduzima nastavnik, vaspitač i stručni saradnik u skladu sa ličnim planom profesionalnog razvoja, i to aktivnostima koje nisu navedene u tač. 1) do 5) ovog člana.

(Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Službeni glasnik RS*, br. 85/2013, član 5).

Kada se radi o dužnostima profesora, Pravilnik u članu 27 i članu 28 propisuje obavezno učešće u različitim oblicima usavršavanja, koje se sprovodi na sledeći način: profesor je obavezan da pohađa 44 sata stručnog usavršavanja koje preduzima ustanova u okviru svojih razvojnih aktivnosti i 24 sata stručnog usavršavanja van ustanove, kada ima i pravo na plaćeno odsustvo. Za aktivnosti stručnog usavršavanja profesor dobija poene, a maksimalan broj bodova koje mora da ostvari u periodu od pet godina jeste 120. Poeni su raspoređeni na sledeći način: najmanje 16 poena profesor može da dobije za oblike stručnog usavršavanja kojima se razvijaju kompetencije za užu stručnu naučnu oblast, podučavanje i učenje, podršku razvoju ličnosti deteta i učenika, komunikaciju i saradnju, a najmanje 30 poena može da ostvari za usavršavanje koje je u vezi sa prioritetnim oblastima, koje su opisane u članu 8, i koje između ostalog obuhvataju: jačanje profesionalnih kapaciteta zaposlenih, naročito u oblasti inovativnih metoda nastave i upravljanja odeljenjem, učenje da se uči i razvijanje motivacije za učenje, komunikacijske veštine, informaciono-komunikacione tehnologije itd. Takođe, utvrđeno je da najmanje 100 poena nastavnik može da ostvari u okviru odobrenih programa, dok preostalih 20 može da stekne na stručnim skupovima, u letnjim i zimskim školama, na stručnim i studijskim putovanjima (Vidaković

2015: 574, prema Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Službeni glasnik RS*, br. 85/2013, član 27 i član 28).

Pored navedenog, u članu 20 Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 85/2013), govori se i o obavezi izrade portfolija profesionalnog razvoja. Naime, od marta 2014. godine svi profesori treba da imaju portfolio koji pored osnovnih podataka o kandidatu i radne biografije, sadrži i ličnu profesionalnu filozofiju u vidu eseja, procenu/evaluaciju, koja se odnosi na samoprocenu i spoljašnju procenu efekata rada, i priloge u vidu „opipljivih dokaza, konkretnih svedočanstava koja prikazuju, potvrđuju, ilustruju i dokumentuju navode zaposlenog” (Pavlović 2013, <https://nasaucionica.wordpress.com/nastavnici/profesionalni-portfolio/>).

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (u daljem tekstu: Strategija) „bavi se utvrđivanjem svrhe, ciljeva, pravaca, instrumenata i mehanizama razvoja sistema obrazovanja u Republici Srbiji” u periodu do 2020. godine na nivoima preduniverzitetskog i visokog obrazovanja (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 1). U ovom dokumentu jedan odeljak posvećen je obrazovanju profesora. Naime utvrđeno je da je neophodna „izgradnja nacionalnog sistema profesionalnog razvoja nastavnika na svim nivoima obrazovanja i osposobljavanje nastavnika tako da se garantuju visoki vaspitno-obrazovni standardi” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 138). Pri tom, pod profesionalnim razvojem profesora podrazumeva se:

„sticanje nastavničkih kompetencija koje se odnose na: nastavnu oblast (predmet iz koga izvode nastavu), metode nastave/učenja i sisteme ocenjivanja postignuća učenika, što će obezbediti visoke standarde obrazovnih postignuća onih koje uče, mereni na objektivan način, zatim saradnju s drugim nastavnicima i lokalnom samoupravom, razumevanje prirode obrazovnog sistema u kome deluju i na razumevanje kulturnog konteksta u kome se odvijaju procesi vaspitanja i obrazovanja” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 138).

U Strategiji su detaljno opisani (1) vizija razvoja obrazovanja nastavnika, (2) sadašnje stanje sistema obrazovanja nastavnika, (3) sadašnje stanje ključnih obeležja, (4) nalazi SWOT analize,⁴² (5) strategija razvoja sistema obrazovanja nastavnika, (6) potrebne promene u okruženju obrazovanja nastavnika i (7) strateške relacije obrazovanja nastavnika s drugim sistemima.

Kratak osvrt na analizu trenutnog stanja sistema obrazovanja i njegovih ključnih obeležja pokazuje da pravna regulativa nije odgovarajuća, tj. da „postoji nedostatak standarda za profesiju nastavnika” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 140). Između ostalog, uočeno je to da „fakulteti na kojima se obrazuju predmetni nastavnici razvijaju, pre svega, stručne kompetencije, zanemarujući PPM kompetencije⁴³” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 140). Rezultat ovakvog stanja je to da, na primer, „u stručnim školama nastavu iz stručnih predmeta po pravilu izvode ili fakultetski obrazovani ljudi ili oni stručni (majstori), bez pedagoških kompetencija”, a na univerzitetima, prilikom izbora ili reizbora profesora, takođe „ne postoje pravi indikatori za ocenu kvaliteta nastavnika (sem za struku, što se iskazuje brojem naučnih/stručnih radova)”, tj. njihov rad „procenjuje se kroz nedovoljno relevantne pokazatelje kao što su studentske ankete, ili potpuno nedostaju objektivni pokazatelji za procenu kvaliteta načina i metoda izvođenja nastave” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 141). (O navedenim problemima govorili su i Petrić 2006; Pavlović 2013; Zindović-Vukadonović 2010 i dr.). Stoga se u strategiji razvoja veći naglasak stavlja i na sticanje pedagoških kompetencija pored stručnih u okviru inicijalnog obrazovanja, „pri čemu bi poželjan odnos naučnih/stručnih sadržaja predmeta prema predmetima koji nastavnicima obezbeđuju ostale

⁴² SWOT analiza predstavlja analizu putem koje se utvrđuju jake strane (eng. *strengths*), slabosti (eng. *weaknesses*), prilike (eng. *opportunities*) i pretnje (eng. *threats*) određene situacije.

⁴³ Pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije.

nastavničke kompetencije (uključujući i stručno-metodičke predmete i hospitovanje u školama), izražen u ECTS bodovima, bio 180 : 120” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 146).

Takođe, u Strategiji je ukazano na neophodnost obezbeđivanja kvalitetnog stručnog usavršavanja za već zaposlene profesore. Naime, zapaženo je da programi stručnog usavršavanja koji se nude „nisu dovoljno selektivni, i uz to mnogi uopšte ne služe unapređivanju kvaliteta nastave i realizaciji obrazovne politike” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 141). Stoga se ističe to da „izbor prioriternih programa za stručno usavršavanje koje određuje MP⁴⁴ mora maksimalno da bude u službi izgradnje nacionalnog sistema obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Kroz akreditovane programe (koji zahtevaju posebnu analizu) treba pomeriti ka interdisciplinarnosti nastavnički kadar koji je već u nastavnom procesu” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 147).

SWOT analiza je pokazala u okviru procene prilika da su izvesni pomaci već načinjeni: primetno je stavljanje većeg naglaska na pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije (ZOSOV je uveo „uslov od najmanje 30 ESPB iz PPM predmeta i 6 ESPB iz školske prakse i uvedena su četiri nivoa za napredovanje kao oblik profesionalnog napredovanja nastavnika”), i počeli su da se ostvaruju međunarodni projekti sa ciljem „podizanja kvaliteta obrazovanja nastavnika” (*Službeni list RS*, br.107, 2012: 143).

U nastavku poglavlja sledi pregled programske ponude stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog jezika.

⁴⁴ Ministarstvo prosvete.

5.6. Programi stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog jezika

U ovom odeljku izvršena je analiza programa za stručno usavršavanje profesora sa ciljem utvrđivanja zastupljenosti i analize sadržaja programa koji mogu doprineti unapređenju pedagoške prakse profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Sprovedeno je istraživanje *Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013. i 2013/2014, Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016,* kao i drugih programa koji su relevantni za profesore poslovnog engleskog jezika, a ovim katalozima nisu obuhvaćeni.

Uopšteno govoreći, katalog programa stručnog usavršavanja treba da predstavlja značajnu referencu prilikom odabira aktivnosti za profesionalni razvoj profesora. Po rečima Pešikan, Antić i Marinković (2010), „on predstavlja konkretizaciju i operacionalizaciju obrazovne politike tj. namera iz Zakona koje se odnose na unapređivanje kvaliteta rada nastavnika”, te kao takav, „trebalo bi da nudi model (poželjnog) usavršavanja i da usmerava nastavnički izbor programa”.

Praksa, međutim, nije u potpunosti u skladu sa zamisli. Kritika kataloga upućena je na samu kompoziciju ovog dokumenta, ali, što je još važnije, i na činjenicu da postoji jaz između zahteva obrazovne politike i njene realizacije. Govoreći o kompoziciji kataloga, Pešikan, Antić i Marinković (2010) ukazale su na manjkavosti u vezi sa klasifikacijom programa i nedostatkom parametara koji se odnose na ciljeve i ishode programa, njegovu evaluaciju, reference autora, tip obuke, i sl. Na planu koncepcije uočeno je to da se programi prikupljaju „odozdo”, tj. polazi se od ponude programa koji se potom svrstavaju u određene

opštije kategorije, čime nije moguće u potpunosti odgovoriti zahtevima profesora i „nacionalnoj koncepciji usavršavanja nastavnika” (Pešikan, Antić i Marinković 2010). I Zindović-Vukadinović (2010: 101) kaže: „Akreditovani seminari koje imamo pokazuju koliko se olako akredituju teme i sadržaji koji zapravo reflektuju interese i znanje ponuđača (institucije, pojedinci, vladine i nevladine organizacije, razna udruženja, škole)”. Ovoj oblasti neophodno je pristupiti „odozgo”, tj.,

„Na osnovu planiranog koncepta obrazovanja nastavnika definišu se kategorije programa koje bi nastavnici trebalo da prođu, pa se u unapred pripremljene kategorije razvrstavaju programi koji prođu akreditaciju. Ovako postavljene kategorije imale bi ulogu vodiča, tj. jasno bi saopštavale nastavnicima šta sistem (obrazovna politika) smatra da je njihova uloga, šta bi trebalo da znaju, umeju, kako da komponuju vlastiti profil usavršavanja, kao i šta je ono što će se ocenjivati u njihovom radu i uzimati u obzir za njihovu licencu i napredovanje” (Pešikan, Antić i Marinković 2010).

Iako je Pravilnikom o stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika utvrđen način odobravanja programa, i između ostalog stoji da je neophodno da programi stručnog usavršavanja doprinesu kako jačanju kompetencija profesora, tako i ostvarivanju obrazovnih ciljeva koji su utvrđeni Zakonom (*Službeni glasnik RS* br. 85/2013, član 10), zapaženo je da u praksi nije dovoljno promenjen pristup koji bi omogućio kreiranje relevantnijeg i efikasnijeg modela usavršavanja.

Istraživanje katalogâ za period od 2012. do 2016. godine pokazalo je da su izvesne izmene unsene u ovaj dokument. Na primer, u katalozima su definisani opšti i specifični ciljevi programa i date su informacije u vezi sa oblašću kompetencija koju programi obrađuju, dok katalog za 2015/2016. godinu sadrži i podatke u vezi sa profesijom i afilijacijom kako autora tako i realizatora programa, pruža informacije o ceni (po osobi ili skupu), te da li se program odvija elektronskim putem ili ne.

Iako se čine napori da se ovaj dokument unapredi, problemi koji se tiču njegove koncepcije i dalje postoje i njima je potrebno posvetiti veliku pažnju kako bi proces usavršavanja bio sistematičniji i svrsishodniji.

Analiza zastupljenosti programa u katalogima koji su relevantni za profesore poslovnog engleskog jezika sprovedena je na osnovu oblasti kompetencija koje su navedene u *Anketi za profesore poslovnog engleskog jezika* (Dodatak 1). Shodno tome, u ovim dokumentima proučavana je prvenstveno oblast Strani jezici, ali i oblasti kao što su Vaspitni rad, Opšta pitanja nastave, Informatika, Srednje stručno obrazovanje (Stručni predmeti) i Programi koje je odobrio Pedagoški zavod Vojvodine, jer se u ovim kategorijama javljaju programi koji su u vezi sa opštim kompetencijama profesora (npr. kreiranje i primena kurikuluma, komunikativne kompetencije, kompetencije iz oblasti IKT), koje su obuhvaćene i anketom koja je sprovedena u okviru empirijskog istraživanja u ovom radu.

Kada se radi o jačanju opštih nastavničkih kompetencija profesora, istraživanje je pokazalo da postoji velika ponuda u okviru gore pomenutih kategorija. S druge strane, oblast Strani jezici nudi uglavnom programe koji se bave opštim engleskim jezikom u kontekstu metodike nastave, razvoja kompetencija u vezi sa upotrebom IKT, osnaživanja profesionalne autonomije, celoživotnog usavršavanja profesora i sl. Izuzetno je mali broj programa koji se bave poslovnim engleskim jezikom. U katalogu za 2012/2013. i 2013/2014. godinu, od ukupno 28 programa iz oblasti Strani jezici, 17 se odnosi na engleski jezik ili sve strane jezike, dok se poslovni engleski jezik javlja kao komponenta samo jednog programa – *Oxford Teachers' Academy*, koji u opisu sadržaja programa navodi sledeće teme: „izazovi i problemi realizacije nastave engleskog jezika u srednjim stručnim školama: 1. Poslovni engleski – izazovi i problemi za nastavnike; 2. Usvajanje rečnika i jezika struke; 3. Poslovni

engleski i gramatika; 4. Kreiranje nastave u skladu sa specifičnostima struke; 5. Naučni i tehnički um – poslovni engleski za učenike tehničkih struka; 6. Servis i usluge – poslovni engleski za učenike ekonomskih, trgovačkih, turističkih i ugostiteljskih škola” (<http://katalog.zuov.rs/>). U katalogu za 2014/2015. i 2015/2016. godinu, od ukupno 33 programa iz oblasti Strani jezici, 19 se odnosi na Engleski jezik ili sve strane jezike, i takođe, samo jedan program posvećen je poslovnom engleskom jeziku. Radi se o temi *Ključne komunikacione veštine u engleskom jeziku potrebne za razvoj karijere*, koji u opisu opštih ciljeva navodi da se „polaznici kursa upoznaju sa ključnim frazama i vokabularom u domenu poslovne komunikacije na engleskom jeziku i osposobljavaju za različite vidove i formate komunikacije i korespondencije prilagođene širokom dijapazonu poslovnih situacija i potreba” (<http://katalog2015.zuov.rs/>).

Postoji mogućnost da se poslovni engleski jezik provlači i u okviru programa koji se bave integrisanim učenjem jezika i sadržaja, kao što su *Cambridge Summer School* (katalog za 2012/2013. i 2013/2014. godinu) i *Primena CLIL procedure u nastavi stranih jezika* (katalog za 2014/2015. i 2015/2016. godinu), mada to nije direktno navedeno u opisu opštih ili specifičnih ciljeva.

Udruženje profesora engleskog jezika u Srbiji – English Language Teachers’ Association (ELTA), smatra se veoma aktivnim telom u pogledu pružanja podrške profesorima engleskog jezika za stručno usavršavanje. Neophodnost posvećivanja veće pažnje poslovnom engleskom jeziku u poslednje vreme prepoznata je od strane ovog udruženja. Na primer, 2012. godine održana je radionica u saradnji sa udruženjem Business English Special Interest Group (BESIG) pod naslovom *An English Teacher’s Digital Toolkit*, koja je za cilj imala da upozna profesore poslovnog engleskog jezika sa onlajn izvorima i

alatima koji se mogu koristiti u nastavi poslovnog engleskog jezika. Od majsko-junskog izdanja 2015. godine, bilten ovog udruženja ima novu rubriku koja je posvećena poslovnom engleskom jeziku. Takođe, kada se analiziraju pozivi na učešće na konferencijama koje je ELTA organizovala u periodu od 2012. do 2015. godine, uočeno je da se jezik struke javlja kao zasebna oblast među ponuđenim temama. Problem, međutim, leži u činjenici da ideje ipak nisu realizovane u dovoljnoj meri. Naime, iako je ovo udruženje prepoznalo ulogu poslovnog engleskog jezika, u samim programima konferencija engleski jezik struke je malo zastupljen, a poslovni engleski jezik još sporadičnije. U okviru programa konferencije za 2015. godinu, na primer, nijedna tema se ne bavi engleskim jezikom struke ili poslovnim engleskim jezikom.

Kada se radi o ostalim programima koji su relevantni za profesore poslovnog engleskog jezika, mogu se izdvojiti još konferencije koje organizuju visokoškolske institucije (Filološki fakultet, Fakultet organizacionih nauka itd.) ili udruženja kao Društvo za strane jezike i književnost Srbije (DSJKS), Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika (SUNSJS) i dr. Do sada su na visokoškolskim ustanovama u Beogradu održane tri međunarodne konferencije na temu jezika struke (poslednja, *Strani jezik struke – prošlost, sadašnjost, budućnost* održana je 2014. godine na Fakultetu organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu). Na Elektronskom fakultetu Univerziteta u Nišu 2015. godine održana je druga konferencija posvećena nastavi engleskog jezika struke. U odnosu na prvu konferenciju, *Teaching English for Specific Purposes*, koja je održana dve godine ranije, druga konferencija proširila je spektar tema, što se vidi iz njenog naziva *International Conference of English for Specific Purposes (ESP) and New Language Technologies. Sinergies of Language Learning*.

5.7. Zaključci u vezi sa trenutnim stanjem stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika

Iz svega navedenog u prethodnim odeljcima može se uočiti da su načinjeni određeni koraci ka unapređenju oblasti stručnog usavršavanja profesora u Srbiji. Prema Stankoviću (2011, u Stanković, Đerić i Milin 2013: 88) „reč je o rešenjima koja su značajno promenila praksu stručnog usavršavanja nastavnika. Njihova vrednost se ogleda u uspostavljanju sistema u do tada neuređenoj oblasti, u decentralizaciji i liberalizaciji ponude i potražnje programa SU⁴⁵, kao i postavljanju nekih elemenata osiguranja kvaliteta SU”. Pa ipak, kao što se moglo videti, postoje brojni problemi u operacionalizaciji određenih rešenja. Tako Zindović-Vukadinović (2010: 96) uočava da su promene uvedene samo na formalnom nivou, što je karakteristično za društva u tranziciji: „Formalno uvođenje raznovrsne programske ponude koju danas srećemo u tranzicionim društvima ne podrazumeva automatski i suštinske promene. Organizacija i metod rada nisu bitno promenjeni. Dovoljno je pratiti naše akreditovane programe za profesionalni razvoj nastavnika i načine njihove realizacije da se zaključi da je tradicionalno usavršavanje „prepakovano” i samo delimično obogaćeno novim temama i često površno shvaćenim radioničarskim radom”. Na neophodnost unošenja suštinskih promena ukazali su i drugi autori. Stanković, Đerić i Milin (2013: 88) koji su se i sami bavili istraživanjem ove oblasti u okviru projekta *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (2012), navode radove Pešikan, Antić i Marinković (2010), na koje se i autorka ovog rada pozivala prilikom analize kataloga programa stručnog usavršavanja profesora, potom Džinovića (2009), koji se bavio „nezadovoljavajućim kvalitetom programa i predavača”, Alibabić i Šegrt (2010), koje su

⁴⁵ Stručno usavršavanje.

ukazale na „nesaglasnost ponude i potražnje programa stručnog usavršavanja” i Stankovića (2011), koji je govorio o „neadekvatnosti osiguranja kvaliteta u sistemu, problemima u finansiranju i niskoj motivaciji nastavnika za usavršavanje ovog tipa”. Detaljno se ovom problematikom bavi i Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (*Službeni list RS* br. 107/2012) (kao što se videlo u Odeljku 5.5), a valja navesti i knjigu *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (2010), koja je doprinos više autora (Džinović, Pavlović, Stanković, Zindović-Vukadinović itd.), a koju su priredile Polovina i Pavlović (2010). U poslednje vreme pojavili su se i masterski radovi kao i doktorske disertacije na datu temu, a značaj navedenih publikacija jeste u tome što pored ukazivanja na probleme koji postoje u sistemu stručnog usavršavanja profesora, one nude i njihova moguća rešenja.

Analiza aktuelnih pravilnika i drugih dokumenata relevantnih za stručno usavršavanje profesora polazala je da je i od objavljivanja nekih od gore pomenutih radova došlo do pozitivnih pomaka, ali određeni suštinski problemi koji se tiču postojećeg jaza između obrazovne politike, programske ponude i potreba profesora i dalje postoje.

Pored opštih pitanja koja se tiču koncepcije stručnog usavršavanja profesora u Srbiji, za profesore poslovnog engleskog jezika važno je i bavljenje njihovim konkretnim potrebama u vezi sa nastavom jezika struke. Imajući u vidu činjenicu da se u okviru školskog sistema određenih institucija stavlja veći naglasak na izučavanje jezika struke, i da je poslovni engleski jezik uopšte u ekspanziji u Srbiji, neophodno je pružiti mnogo veću i sistematičniju podršku profesorima kako bi oni uspešno ostvarivali svoje uloge. U Odeljku 5.6. moglo se videti kako je ponuda aktivnosti za profesore poslovnog engleskog jezika izuzetno oskudna i neplanska. Ako se tome dodaju gore pomenuti problemi, a uzmu u obzir sve kompleksniji zahtevi nastavničke profesije, može se reći da je situacija za profesore poslovnog engleskog jezika izuzetno nepovoljna.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Šesto poglavlje ove disertacije bavi se empirijskim istraživanjem koje je sprovedeno sa profesorima i polaznicima poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Nakon definisanja predmeta i ciljeva istraživanja, opisan je postupak prikupljanja i obrade podataka, a potom su dati prikaz i tumačenje dobijenih rezultata. Analiza rezultata upitnika koji su popunjavali profesori poslovnog engleskog jezika predstavljena je u Odeljku 6.3, analiza odgovora intervjuisanih ispitanika u Odeljku 6.4. i analiza rezultata upitnika koji su popunjavali polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika u Odeljku 6.5.

6.1. Predmet i ciljevi istraživanja

Empirijsko istraživanje u ovom radu bavi se ispitivanjem stavova, iskustava i potreba profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa njihovim stručnim usavršavanjem, kao i stavova i shvatanja polaznika kurseva o nastavi poslovnog engleskog jezika kako bi se stekao uvid u segmente stručnog usavršavanja i nastavnih prilika, što je neophodno za kreiranje relevantnog i održivog modela usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, što je i cilj ove disertacije.

Iz prethodnih poglavlja moglo se zaključiti kako profesori treba da odgovore sve kompleksnijim zahtevima u pogledu posedovanja kako opštih nastavničkih kompetencija, tako i onih specifičnih, koje su vezane za njihovu struku, u ovom slučaju poslovni engleski jezik. Analiza zakonskog okvira profesionalnog razvoja profesora u Srbiji i drugih

dokumenata i naučnih radova na ovu temu pokazala je da, iako su određeni pozitivni koraci načinjeni, još uvek postoji jaz između obrazovne politike i prakse. Govoreći o oblasti poslovnog engleskog jezika, istraživanje programske ponude za stručno usavršavanje i zahteva definisanih pravilnicima ukazalo je na izuzetno nepovoljnu situaciju u kojoj se profesori poslovnog engleskog jezika nalaze, pri čemu treba istaći to da je poslovni engleski jezik u Srbiji trenutno u ekspanziji. Stoga, neophodno je pružiti veću, sistematičnu i kontinuiranu podršku profesorima poslovnog engleskog jezika. To se, između ostalog, može postići kreiranjem modela njihovog stručnog usavršavanja koji će se zasnivati na savremenim postavkama stručnog usavršavanja, pri čemu će se u obzir uzimati zahtevi obrazovne politike u Srbiji, potrebe profesora i specifičnosti konteksta u kom oni rade.

Kako bi se dobili relevantni podaci u vezi sa potrebama profesora i njihovim radnim prilikama, ali i prilikama u vezi sa stručnim usavršavanjem, pored analize pravne regulative i naučnih istraživanja, neophodno je problematiku sagledati i iz drugih perspektiva, tj. perspektiva profesora i polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika.

Prema tome, empirijsko istraživanje u ovom radu sastoji se iz dva dela. Jedan deo istraživanja bavi se analizom stavova, mišljenja i iskustava profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa različitim oblicima stručnog usavršavanja, trenutnim stanjem oblasti stručnog usavršavanja u Srbiji u pogledu ponude, efikasnosti, motivacije, odgovornosti i sl., kao i utvrđivanjem njihovih potreba u kontekstu ovladavanja kompetencijama neophodnim za uspešno ostvarivanje specifičnih uloga u okviru nastave poslovnog engleskog jezika. Drugi deo istraživanja obuhvata polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika i sprovedeno je kako bi se stekao uvid u njihove razloge pohađanja kurseva, stavove u vezi sa ulogama i

obavezama profesora poslovnog engleskog jezika i očekivanja od nastave poslovnog engleskog jezika.

Analiza i tumačenje rezultata dobijenih ovim istraživanjima, zajedno sa analizom već pomenutih pravnih akata i naučnih istraživanja (koja je ponuđena u Poglavlju 5), pružiće celovitiju sliku konkretnog konteksta nastave poslovnog engleskog jezika u Srbiji i stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. Ovaj kontekst će potom da bude sagledan iz perspektive obrazovne politike u Srbiji i savremenog koncepta stručnog usavršavanja profesora, što će da omogući kreiranje relevantnog i održivog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. U nastavku sledi opis metodologije empirijskog istraživanja.

6.2. Metodologija istraživanja

U ovom odeljku dat je prikaz metodologije empirijskog istraživanja sprovedenog u radu. Drugim rečima, opisan je i obrazložen postupak prikupljanja podataka, način odabira uzorka i metode primenjene za obradu dobijenih podataka.

6.2.1. Prikupljanje podataka

Kako bi se prikupili podaci relevantni za ovo istraživanje korišćene su dve tehnike: anketiranje i intervju.

Anketiranje ispitanika sprovedeno je putem dva anonimna anketna upitnika (eng. *questionnaire*) – jedan su popunjavali profesori poslovnog engleskog jezika, a drugi

polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika. Kao osnov prilikom izrade upitnika korišteni su već postojeći upitnici koji su se bavili sličnim istraživanjima i koji su omogućili pružanje smernica u kreiranju pitanja kako bi se što potpunije obuhvatila oblast istraživanja. To su: upitnik koji je Glušac upotrebila u okviru svoje doktorske disertacije „Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti” (2012), upitnik koji je ista autorka sastavila za istraživanje pod nazivom “Report on the Survey of Professional Development for English Language Teachers in Serbia” (2012) (neobjavljeno istraživanje), „Upitnik za obrazovno-odgojne radnike – analiza potreba za stručnim usavršavanjem”, koji je nastao u okviru projekta *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika* (2013), sprovedenog u Hrvatskoj, kao i upitnici korišteni tokom međunarodnog istraživanja o učenju i podučavanju (eng. *OECD Teaching and Learning International Survey*, TALIS), koje je 2009. i 2013. godine sprovela Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (eng. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD).⁴⁶ Pored toga, pre distribuiranja konačne verzije upitnika, načinjena je pilot studija, koja je upotrebljena prilikom istraživanja u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora jezika struke u stručnim srednjim školama u Srbiji (Vidaković 2015). Cilj ove probne ankete bio je pravovremeno otklanjanje grešaka i postizanje veće jasnoće i preciznosti u kreiranju konačne verzije upitnika za istraživanje sprovedeno u ovom radu.

⁴⁶ Projekat *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika* sproveden je u Hrvatskoj, a upitnik se nalazi u Dodatku 1 dokumenta objavljenog na sledećoj veb adresi: http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_comp_l_HR.pdf. Upitnici međunarodnog istraživanja o učenju i podučavanju nalaze se na sledećim adresama: <http://www.oecd.org/edu/school/43081350.pdf> i www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf.

Anketni upitnici koje su popunjavali profesori poslovnog engleskog jezika i polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika sastojali su se od različitih tipova pitanja: zatvorenog, otvorenog i kombinovanog. Zatvoren tip pitanja odnosi se na „pitanja sa ponuđenim odgovorima” (Knežević Florić i Ninković 2012: 155), kod otvorenog tipa pitanja sami ispitanici formulišu odgovor u skladu sa svojim viđenjem situacije, ubedenjima i sl., dok se kod kombinovanog tipa ispitanicima daje lista sa odgovorima, pri čemu oni mogu i sami da dodaju odgovor ukoliko oni ponuđeni nisu odgovarajući ili nepotpuno opisuju situaciju. Prednost zatvorenog tipa pitanja jeste u tome što omogućava lakšu i precizniju analizu podataka, pravljenje poređenja, uočavanje obrazaca i izvođenje koleracija (Gidens 2007: 660–664; Cohen, Manion i Morrison 2007: 321), dok se otvoren tip pitanja koristi kada istraživač želi da „dođe do detaljnijih podataka” i „potpunijeg značenja mišljenja i stavova ispitanika” (Gidens 2007: 664). Cohen, Manion i Morrison (2007: 330) dodaju da otvorena pitanja „pozivaju ispitanike da daju iskrene, lične komentare”, a ujedno stavljaju veću odgovornost na ispitanike i daju im osećaj vlasništva nad podacima.

Zatvorena pitanja u upitniku bila su dihotomnog (alternativnog) tipa ili pitanja sa mogućnošću višestrukog odabira. Kod kombinovanog tipa pitanja, učesnici istraživanja imali su takođe mogućnost višestrukog odabira, ali i, kao što je već rečeno, dodavanja odgovora. Kod otvorenih pitanja od ispitanika se tražilo da podele svoja iskustva, ponude obrazloženja i komentare u vezi sa odgovorima na prethodno postavljena pitanja zatvorenog ili kombinovanog tipa, ili da daju predloge u vezi sa određenom problematikom.

Pitanja koja su postavljena sa ciljem utvrđivanja stepena intenziteta neke pojave (npr. stepen uticaja određenog oblika usavršavanja na praksu ili stepen potrebe za usavršavanjem određene grupe kompetencija) prikazana su u vidu matrice i zasnivala su se na numeričkim

skalama procene. Kod procene stepena slaganja/neslaganja sa određenom pojavom (npr. slaganje tj. neslaganje profesora sa određenim tvrdnjama u vezi sa programima stručnog usavršavanja) ili stepena važnosti određene pojave (npr. polaznikova procena važnosti određenih aspekata nastave) upotrebljena je petostepena Likertova skala.

Prednost upotrebe upitnika sa različitim tipovima pitanja jeste u tome što je moguće dobiti celovitiju sliku određene problematike i izbeći nedostatke koji bi se javili da se koristi samo jedna vrsta pitanja (npr. ograničenost obima podataka kod upotrebe upitnika sa zatvorenim tipom pitanja).

Ipak, prilikom primene upitnika u svrhe istraživanja treba imati u vidu to da postoji mogućnost pojave izvesne netačnosti podataka što, po Gidensu (2007: 669), može biti „posledica površnih odgovora datih na pitanja iz upitnika” ili „odgovori mogu sadržati ono što pojedinci tvrde da smatraju, a ne ono što zaista smatraju”. Kako bi se sprečilo da ovakve pojave utiču na pouzdanost i validnost istraživanja, neophodno je preduzeti određene korake. Na primer, navedeni problemi karakteristični su za pitanja subjektivne prirode, koja se „odnose na ispitanikove stavove, mišljenja, uverenja, osećanja, preferencije” (Knežević Florić i Ninković 2012: 154). Stoga, da bi se povećala verodostojnost i autentičnost podataka, anketiranim i intervjuisanim ispitanicima je (kao što se i preporučuje) jasno opisan cilj istraživanja, predočene su prednosti davanja potpunih, iskrenih odgovora, te je naglašeno to da je upitnik anonimn kako bi se oni „oslobodili od straha saopštavanja odgovora koji manje ili više odstupaju od poželjnih normi ponašanja i mišljenja” (Knežević Florić i Ninković 2012: 156) ili onoga što istraživač želi da čuje.

Na planu sadržine, upitnik koji su popunjavali profesori poslovnog engleskog jezika obuhvatio je dvadeset jedno pitanje, koje se se moglo svrstati u dve grupe: prvih pet pitanja

pripadalo je grupi opštih pitanja koja su postavljena sa ciljem dobijanja opisa profila ispitanika (pol, godine starosti, institucija u kojoj ispitanici rade, akademsko zvanje i godine staža u nastavi poslovnog engleskog jezika), dok su se preostala pitanja bavila konkretnom temom ovog rada, tj. stavovima, mišljenjima i iskustvima profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa različitim oblicima stručnog usavršavanja, programima usavršavanja u Srbiji, potrebama profesora u vezi sa daljim profesionalnim razvojem, mogućnostima ostvarenja planova usavršavanja i sl. Primerak ovog upitnika priložen je u Dodatku 1.

Upitnik za polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika sadržao je deset pitanja, od kojih su prva četiri bila opšta pitanja o polu i starosti ispitanika, instituciji u kojoj pohađaju kurs poslovnog engleskog jezika i godinama učenja, dok je preostalih šest pitanja bilo u vezi sa stavovima i mišljenjima ispitanika o razlozima učenja, kompetencijama profesora i očekivanjima od kurseva poslovnog engleskog jezika. Primerak ovog upitnika nalazi se u Dodatku 2.

Anketiranje je sprovedeno u periodu od oktobra 2014. godine do februara 2015. godine. Institucijama (tj. direktorima ili prodekanima za nastavu) ili profesorima lično (ukoliko su postojale dostupne i-mejl adrese) poslat je i-mejl u kome su objašnjeni predmet i svrha istraživanja i dati linkovi sa upitnicima za profesore i polaznike. Uz i-mejl bila je priložena i molba ukoliko je autorka želela da anketira polaznike koji pohađaju kurseve poslovnog engleskog jezika. Primerak i-mejla i molbe nalaze se u Dodatku 3 i Dodatku 4. Takođe, srednje stručne škole, privatne škole stranih jezika i neke od visokoškolskih ustanova kontaktirane su i telefonskim putem, kako bi se osiguralo to da su upitnici distribuirani profesorima (na ovaj način mogla se smanjiti mogućnost da i-mejl završi u

smeću, da ga primaoci poruke ignorišu, ili da on bude poslat na adresu koja više nije u upotrebi).

Profesori su popunjavali elektronski upitnik, kako bi se obuhvatio što veći uzorak u pogledu broja ispitanika, ali i geografske rasprostranjenosti. Prednost popunjavanja elektronskog upitnika leži u činjenici da ga ispitanici mogu popunjavati u vreme i na mestu koje njima odgovara. Nekoliko profesora je, na zahtev škole u kojoj rade, dobilo odštampane upitnike. Većina polaznika je popunjavala odštampane upitnike, dok je manjem broju ispitanika, na lični zahtev, poslat i-mejl sa elektronskim upitnikom.⁴⁷ Polaznicima je dostavljen odštampan upitnik jer je to, u slučaju ovog tipa ispitanika, efikasniji način prikupljanja podataka, kojim je ujedno obezbeđena i veća brojnost popunjenih upitnika. Polaznici su odštampane upitnike uglavnom popunjavali tokom časa, što je obavljeno u dogovoru sa profesorima čiji su polaznici anketirani.

Pitanja i odgovori dobijeni putem upitnika poslužili su kao osnov intervjua sa profesorima poslovnog engleskog jezika. Smernice prilikom kreiranja pitanja za intervju pružila je i doktorska disertacija „Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni koncept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja” (Anđelković 2012). Cilj intervjuisanja ispitanika bio je proširivanje i produbljivanje saznanja o stavovima, mišljenjima i verovanjima ispitanika u vezi sa predmetom istraživanja. Intervjui su obavljani tokom maja i juna 2015. godine.

Kao instrument ovog istraživačkog postupka korišten je polustrukturisan tip intervjua (eng. *semi-structured interview*), kod koga „istraživač postavlja niz unapred formulisanih, ali otvorenih pitanja, što znači da ima više kontrole nad pravcem i sadržajem nego u situaciji nestrukturisanog intervjua” (Radić-Bojanić 2010: 109, prema Ayres 2008). Ovaj format

⁴⁷ Tu se uglavnom radilo o zaposlenim ispitanicima koji kurseve pohađaju u okviru kompanije u kojoj rade.

intervjua odabran je kao najpogodniji s obzirom na njegovu svrhu, a sprovodi se na sledeći način:

„Na samom početku istraživač ispitaniku treba da objasni situaciju i svrhu intervjuja, pri čemu bi sam istraživač trebalo da ima pripremljena pitanja ili beleške o onome o čemu želi da razgovara sa ispitanikom. Te beleške istraživača treba da usmeravaju i podsećaju na sadržaj koji treba da se u intervjuu pokrije, a dobra strana takvog pristupa jeste da on vodi intervju u pravcu manje strukturisane i, samim tim, slobodnije, ekspresivnije i intimnije vizije teme o kojoj je reč.”

(Radić-Bojanić 2010: 108, prema Richards 2003: 69–71)

U zavisnosti od mogućnosti, intervjui su obavljani licem u lice ili putem Skajpa, i u proseku su trajali oko 30 minuta. Razgovori su snimani i načinjeni su transkripti. Primerak polustrukturisanog intervjuja dat je u Dodatku 5, a uzorci dva transkripta nalaze se u Dodatku 6 i Dodatku 7. Ispitanici su prethodno obavešteni o okvirnom sadržaju intervjuja, što znači da su imali vremena da razmisle od problematiki pre samog razgovora sa autorkom rada.

Pitanja postavljena u intervjuima su u većoj meri bila ista za sve ispitanike, što je omogućilo vršenje poređenja njihovih odgovora. Ipak, specifičnost konteksta i iskustva profesora iziskivala su i dodatna pitanja koja su uže vezana za taj kontekst ili iskustvo (npr. pitanja u vezi sa upotrebom kataloga stručnog usavršavanja i vođenjem portfolija profesionalnog razvoja postavljena su profesorima srednjih škola, jer su ovi segmenti od posebnog značaja za njih, što se moglo videti u Odeljku 5.5).

Na planu sadržaja, nakon opštih pitanja čiji je cilj bio dobijanje uvida u osnovne podatke o radnom iskustvu ispitanika (dužina radnog staža, iskustvo rada u različitim tipovima institucija i sa različitim tipovima polaznika), sledila su pitanja koja su se konkretnije bavila temom stručnog usavršavanja (problemi sa kojima su se ispitanici susretali u nastavi poslovnog engleskog jezika, načini rešavanja tih problema, iskustvo u vezi sa

ponuđenim programima stručnog usavršavanja u Srbiji, viđenje efikasnog oblika stručnog usavršavanja, saradnja sa profesorima, motivacija profesora da se stručno usavršavaju i sl.).

6.2.2. Odabir ispitanika

U procesu sprovođenja istraživanja, jedan od ključnih aspekata svakako je odabir uzorka (eng. *sampling*). Uzorak se može definisati kao „skup stvarnih izvora podataka koji je uzet iz veće populacije potencijalnih izvora podataka” (Radić-Bojanić 2010: 89, prema Morgan 2008b). Odabir uzorka obavlja se u početnoj fazi istraživanja i „obuhvata sledeće korake: definisanje populacije istraživanja, određivanje veličine uzorka, kreiranje plana (nacrt) uzorkovanja” (Knežević Florić i Ninković 2012: 109). Definisanje populacije najčešće se odvija na tri plana: na planu sadržaja (npr. profesori srednjih škola), obima (Novi Sad) i vremena (školska 2012/2013. godina) (Knežević Florić i Ninković 2012: 109). Određivanje veličine uzorka zavisi od cilja istraživanja, načina njegovog sprovođenja i tipa ispitanika koji će da budu obuhvaćeni (Cohen, Manion i Morrison 2007: 100–102), i mora da zadovolji određene kriterijume: „maksimalnost – vodeći računa o troškovima i dužini trajanja uzorkovanja, treba uzeti što veći uzorak; stabilnost – izabrati onoliko ispitanika koliko je potrebno za dobijanje stabilnih rezultata; tradicija – uzeti onoliko uzorak koji su koristili istraživači u prethodnim srodnim istraživanjima; varijabilnost – uzorak mora biti dovoljno velik da obuhvati svu varijabilnost istraživanog svojstva” (Knežević Florić i Ninković 2012: 198, prema Todorović 2008). Kreiranje plana (nacrt) uzorkovanja odvija se na osnovu slučajnog uzorkovanja (eng. *random sampling*) ili neslučajnog, svrsishodnog uzorkovanja (eng. *purposive sampling*), pri čemu prvi tip uzorkovanja znači da „svaki član populacije ima

podjednaku verovatnoću da bude uzet u uzorak” (Cohen, Manion i Morrison 2007: 110, Knežević Florić i Ninković 2012: 109–110), dok neslučajno, svrsishodno uzorkovanje podrazumeva to da je „istraživač namerno, svrsishodno, odabrao određen segment populacije koji će uključiti ili isključiti iz uzorka” (Cohen, Manion i Morrison 2007: 110).

S obzirom na cilj istraživanja ovog rada, na planu sadržaja uzorkovanja odabrani su profesori poslovnog engleskog jezika i polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika širom Srbije, na svim nivoima obrazovanja i u svim tipovima institucija (državne i privatne institucije) gde postoje kursevi poslovnog engleskog jezika. Prema tome, upotrebljeno je svrsishodno biranje uzorka.

Upitnici su poslani profesorima poslovnog engleskog jezika, odnosno polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika u privatnim školama stranih jezika koje su na svojim sajtovima nudile kurseve poslovnog engleskog jezika,⁴⁸ srednjim ekonomskim i ekonomsko-trgovinskim školama, kao i srednjim školama koje su u svom nazivu sadržale odrednice „poslovno” i „administracija”, visokim školama i fakultetima, koji su u svojim nazivima sadržali odrednice „biznis”, „ekonomski”, „finansije”, „menadžment”, „poslovno”, „preduzetništvo” i sl., što je upućivalo na to da se u ovim ustanovama drže kursevi poslovnog engleskog jezika.

Ukupno su kontaktirane 22 privatne škole stranih jezika, od kojih neke imaju ogranke širom Srbije, tako da je zapravo broj obuhvaćenih lokacija mnogo veći (oko 40), 38 srednjih stručnih škola, 14 visokih škola i 32 fakulteta. Upitnike je popunilo 85 profesora poslovnog engleskog jezika i 349 polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika, što se smatra dovoljnim uzorkom za dobijanje relevantnih, stabilnih i validnih rezultata.

⁴⁸ Profesori koji rade u privatnim školama, pored kurseva u tim školama, često su angažovani i kao profesori na kursovima poslovnog engleskog jezika koji se odvijaju u kompanijama.

Intervju je obavljen tokom maja i juna 2015. godine i obuhvatio je osam profesora koji poslovni engleski jezik predaju u različitim nastavnim kontekstima (rad u različitim tipovima institucija, sa različitim tipovima polaznika, držanje različitih vrsta kurseva itd.). Ovaj broj smatra se dovoljnim, s obzirom na to da su glavni instrumenti ovog istraživanja zapravo upitnici, a intervju je poslužio kako bi se stekao detaljniji uvid u neke od stavova iznesenih u upitnicima, što može da pomogne u boljem razumevanju teme koja se istražuje. Drugim rečima, intervju je sproveden s ciljem „razumevanja ličnih perspektiva” ispitanika, a ne „generalizacije rezultata” (Knežević Florić i Ninković 2012: 162).

6.2.3. Obrada podataka

Za obradu podataka u ovom empirijskom istraživanju primenjeni su kvantitativni i kvalitativni pristup. Kvantitativna obrada podataka dobijenih putem upitnika na zatvoren i kombinovan tip pitanja sprovedena je uz pomoć statističkog paketa SPSS 20, dok je za grafičke prikaze korišten Microsoft Excel. Primenjena je deskriptivna i inferencijalna statistička analiza. Ispitivanje povezanosti sprovedeno je pomoću hi-kvadrat testa, dok je utvrđivanje statistički značajnih razlika između grupa ispitanika sprovedeno putem Kruskal-Valisovog i Man-Vitnjevog testa.

Kvalitativna obrada podataka obuhvatila je odgovore dobijene na otvoren tip pitanja iz upitnika i odgovore iz intervjuja. Ona je sprovedena putem analize sadržaja, koja se definiše kao „intelektualni proces kategorizacije kvalitativnih tekstualnih podataka u skupove sličnih entiteta, ili konceptualnih kategorija, radi identifikacije doslednih obrazaca i odnosa između tema koje se javljaju” (Radić-Bojanić 2010: 109, prema Julien 2008). U vezi sa ovom

metodom javlja se i pojam kodiranja, što znači „dodeljivanje oznaka ili kodova jedinicama analize (odgovorima ispitanika)” (Knežević Florić i Ninković 2012: 157), pri čemu se mogu identifikovati njegove dve faze: inicijalno i fokusirano kodiranje. „Inicijalno kodiranje ili otvoreno kodiranje jeste dodeljivanje oznaka odgovorima ispitanika. Fokusirano kodiranje jeste smeštanje kodova u odgovarajuće kategorije koje predstavljaju fijke u koje se razvrstavaju slični kodovi” (Knežević Florić i Ninković 2012: 157–158, prema Fajgelj 2010). Prema tome, odgovorima ispitanika u ovom istraživanju dodeljeni su kodovi koji su omogućili kategorizaciju podataka, a u nekim slučajevima i uočavanje frekventnosti određene pojave (što znači da je u okviru kvalitativnog upotrebljen i kvantitativni pristup koji je omogućio dobijanje dubljeg uvida u datu pojavu). Kategorije nisu unapred utvrđene, nego su definisane induktivnim putem tokom analize odgovora ispitanika.

Nakon što su podaci dobijeni putem upitnika i intervjua obrađeni primenom gore navedenih metoda, sprovedena je njihova detaljna analiza i tumačenje. Valja naglasiti da su podaci dobijeni putem upitnika interpretirani i u svetlu podataka dobijenih putem intervjua i obrnuto (a ne samo u kontekstu teorijskih istraživanja), što je omogućilo dobijanje dubljeg uvida u značenje određenih pojava.

Upotreba anketiranja i intervjuisanja kao postupaka sprovođenja istraživanja i kombinovanje kvantitativne i kvalitativne obrade podataka pruža više perspektiva u vezi sa ispitivanim pojavama i omogućava dobijanje temeljitije, a ujedno i celokupnije slike problematike istraživanja. Ova strategija u istraživanju naziva se **triangulacijom** (eng. *triangulation*) i opisuje se kao „kombinovanje različitih teorijskih pristupa, istraživačkih nacrti, metoda i tehnika i instrumenata u istraživanju istog fenomena” (Knežević Florić i Ninković 2012: 36). Prema Radić-Bojanić (2010: 110–111), „glavni adut ovakvog pristupa

jeste stav da se kroz triangulaciju smanjuje pristrasnost i izbegavaju nedostaci do kojih bi došlo korišćenjem samo jedne metode u istraživanju, te se ovako dobijeni rezultati potvrđuju ili osporavaju na nekoliko različitih načina”.

6.3. Upitnik za profesore poslovnog engleskog jezika – analiza i tumačenje rezultata

U ovom odeljku predstavljeni su rezultati dobijeni putem upitnika koji su popunjavali profesori poslovnog engleskog jezika u Srbiji. Nakon prikaza profila anketiranih ispitanika, sledi opis i tumačenje njihovih odgovora u vezi sa konkretnim pitanjima o stručnom usavršavanju profesora.

6.3.1. Opšti podaci o ispitanicima

Upitnik za profesore poslovnog engleskog jezika popunilo je 85 ispitanika, od toga 81 žena i 4 muškarca. Nihova starost kreće se u rasponu od 23 do 58 godina, pri čemu više od polovine ispitanika, 54,1% pripada kategoriji od 30 do 39 godina, 22,4% ima manje od 30 godina, 16,5% je u starosnoj grupi od 40 do 49 godina, a 7,1% ima više od 50 godina (Tabela 8).

Tabela 8. Uzorak ispitanika po starosnim grupama

Godine starosti	F	%
Manje od 30	19	22,4
30-39	46	54,1
40-49	14	16,5
Više od 50	6	7,1
Ukupno	85	100,0

Kada se radi o obrazovnoj ustanovi u kojoj ispitanici rade, 32,9% profesora poslovni engleski jezik predaje u srednjim školama, 12,9% u visokim školama, 22,4% na fakultetima (što ukupno čini 35,3% u visokoškolskim ustanovama), a 31,8% u privatnim školama stranih jezika. Prilikom vršenja korelacionih analiza u daljem delu istraživanja, visoka škola i fakultet posmatraju se kao jedna kategorija, s obzirom na to da obe institucije pripadaju visokoškolskom tipu ustanove.

Među ispitanicima ima 40% profesora sa završenim osnovnim studijama i isti postotak sa diplomom mastera, 15,3% su magistri, a 4,7% ispitanika ima titulu doktora nauka. Kasnije, tokom analize podataka, profesori sa titulom doktora su zbog malobrojnosti pripojeni profesorima magistrima, kako bi korelacione analize dale validne rezultate.

Podaci u vezi sa uzorkom ispitanika prema tipu institucije i akademskoj tituli prikazani su u Tabeli 9 i Tabeli 10.

Tabela 9. Uzorak ispitanika prema tipu institucije

Tip institucije	F	%
Srednja stručna škola	28	32,9
Visoka škola	11	12,9
Fakultet	19	22,4
Privatna škola stranih jezika	27	31,8
Ukupno	85	100,0

Tabela 10. Uzorak ispitanika prema akademskoj tituli

Akadska titular	F	%
Završene osnovne akademske studije	34	40,0
Master	34	40,0
Magistar	13	15,3
Doktor nauka	4	4,7
Ukupno	85	100,0

Poređenjem ove dve varijable, uočeno je postojanje statistički visoko značajne povezanosti, što pokazuje koeficijent kontingencije koji iznosi 0,530 i p-vrednost koja je

0,000.⁴⁹ Naime, najviše profesora sa titulom magistra i doktora nauka ima među profesorima koji poslovni engleski jezik predaju u visokoškolskim ustanovama, što je očekivan rezultat. Ove titule poseduje 14 profesora visokoškolskih ustanova, a svega 2 profesora koji poslovni engleski jezik predaju u srednjim stručnim školama i 1 profesor iz privatne škole. Iako nisu preduslov za rad u visokoškolskim ustanovama, ove titule su svakako prednost prilikom izbora u zvanje. One, međutim, ne igraju toliko značajnu ulogu u privatnim školama stranih jezika i srednjim školama.

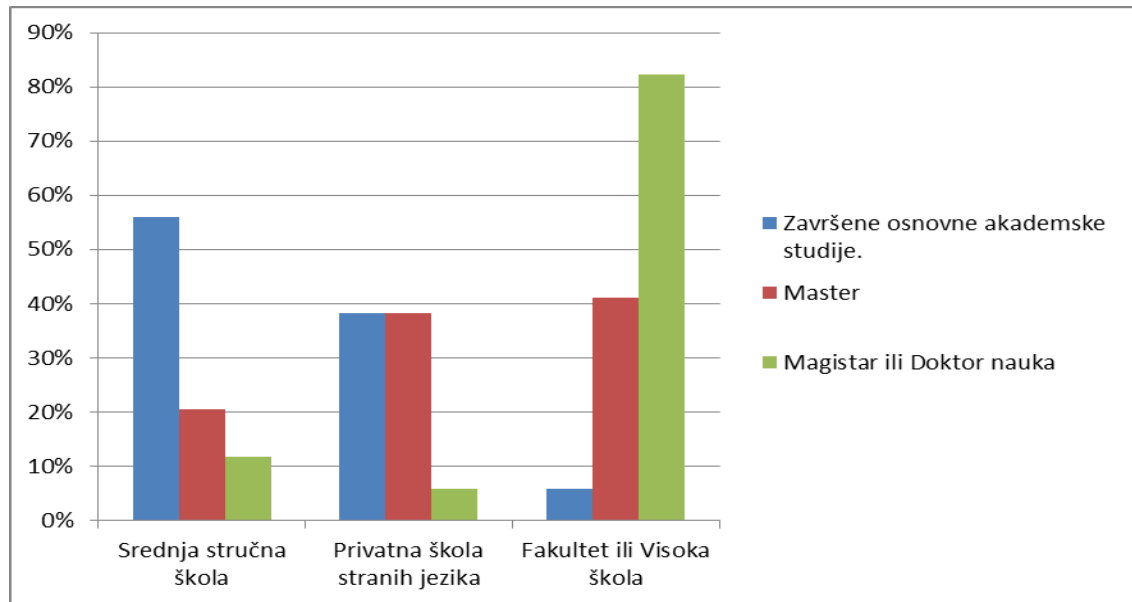
Kada se, pak, radi o tituli mastera, može se uočiti podjednak postotak profesora mastera u visokoškolskim ustanovama (41%) i u privatnim školama stranih jezika (38%), dok ih je gotovo duplo manje u srednjim stručnim školama (21%), gde većina profesora ima završene osnovne studije. Valja napomenuti da je titula mastera preduslov za rad u srednjim školama za one profesore koji su fakultet upisali nakon 10. 9. 2005. godine (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i 35/2015 – autentično tumačenje, član 8).⁵⁰

Manifestacija povezanosti tipa institucije u kojoj ispitanici rade i akademske titule koju poseduju prikazana ja na Grafikonu 1.

⁴⁹ P-vrednost niža od 0,05 ukazuje na statistički značajnu povezanost, dok p-vrednost niža od 0,01 označava statistički visoko značajnu povezanost.

⁵⁰ Nastavnik, vaspitač i stručni saradnik jeste lice koje je steklo odgovarajuće visoko obrazovanje: 1) na studijama drugog stepena (master akademske studije, specijalističke akademske studije ili specijalističke strukovne studije) po propisu koji uređuje visoko obrazovanje, počev od 10. septembra 2005. godine, 2) na osnovnim studijama u trajanju od najmanje četiri godine, po propisu koji je uređivao visoko obrazovanje do 10. septembra 2005. godine. (*Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i 35/2015 – autentično tumačenje, član 8).

Grafikon 1. Prikaz odnosa tipa institucije u kojoj ispitanici rade i akademske titule



Anketirani profesori poslovni engleski jezik predaju između 4 meseca i 30 godina. Najveći broj njih je u nastavi poslovnog engleskog jezika između 2 i 5 godina (43,5%), skoro duplo manje ispitanika (24,7%) poslovni engleski jezik predaje između 6 i 10 godina, potom sledi kategorija profesora koja je u ovoj struci više od 10 godina (22,4%), a najmanjem broju ispitanika (9,4%) ovo je prva godina rada. Ovi podaci pokazuju kako poslovni engleski jezik u Srbiji postaje zastupljeniji tek u poslednjih nekoliko godina i da, uopšteno govoreći, mnogi profesori nemaju veliko nastavno iskustvo iz ove oblasti. Navedeni podaci prikazani su u Tabeli 11.

Tabela 11. Uzorak ispitanika prema dužini staža u nastavi poslovnog engleskog jezika

Dužina staža	F	%
Najviše 1 godinu	8	9,4
2-5	37	43,5
6-10	21	24,7
Više od 10 godina	19	22,4
Ukupno	85	100,0

Prilikom poređenja podataka u vezi sa godinama staža i tipa institucije u kojoj ispitanici rade nije uočena statistički značajna povezanost.

6.3.2. Analiza rezultata dobijenih na pitanja u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika

Nakon opštih pitanja, profesori su odgovarali na pitanja o svom iskustvu, stavovima, mišljenjima, potrebama i očekivanjima u vezi sa stručnim usavršavanjem i programima koji su ponuđeni u Srbiji. U nastavku su prikazani deskriptivni rezultati, ali i povezanost koja postoji između ovih podataka i nezavisnih varijabli kao što su: starost ispitanika, tip institucije u kojoj ispitanici rade, akademska titula i godine staža u nastavi poslovnog engleskog jezika. Pol ispitanika nije uzet u obzir zbog malobrojnosti ispitanika muškog pola u odnosu na ispitanike ženskog pola, što onemogućava dobijanje validnih rezultata.

Pitanje br. 6 glasilo je „Koliko često učestvujete u programima stručnog usavršavanja?“. Najviše ispitanika tj. 51,8% programe stručnog usavršavanja pohađa jedanput do dvaput godišnje, 32,9% jedanput u dva ili tri meseca, njih 5,9% dva ili više puta mesečno, 2,4% jedanput mesečno, dok je 7,1% profesora odgovorilo da ne učestvuje u programima stručnog usavršavanja (radi se o profesorima privatnih škola i visokoškolskih institucija). Ovakvi rezultati ne predstavljaju zadovoljavajuće stanje, jer učešće u aktivnostima stručnog usavršavanja jedanput do dvaput godišnje, što je odabrao najveći broj profesora, ne može da se smatra dovoljnom frekventnošću. Posebno zabrinjava podatak da ima i profesora koji su dali negativan odgovor na ovo pitanje. U otkrivanju razloga za ovakvo stanje mogu da pomognu odgovori i komentari ispitanika na naredna pitanja u upitniku, ali i

odgovori dobijeni putem intervjua (Odeljak 6.4). Podaci u vezi sa frekventnošću pohađanja programa stručnog usavršavanja prikazani su u Tabeli 12.

Tabela 12. Uzorak ispitanika prema učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja

Učestalost pohađanja programa stručnog usavršavanja	F	%
Jedanput mesečno.	2	2,4
Dva ili više puta mesečno.	5	5,9
Jedanput u dva ili tri meseca.	28	32,9
Jedanput ili dvaput godišnje.	44	51,8
Ne pohađam programe stručnog usavršavanja.	6	7,1
Ukupno	85	100,0

U narednom, pitanju br. 7 učesnici u anketi trebalo je da odaberu načine na koje se informišu o programima stručnog usavršavanja. Ovo je bio kombinovan tip pitanja sa mogućnošću višestrukog izbora i dodavanja odgovora, ukoliko oni ponuđeni nisu obuhvatili situaciju ispitanika.

Analiza rezultata pokazala je da profesori uglavnom koriste više izvora kako bi se obavestavali o aktivnostima stručnog usavršavanja, što ukazuje na postojanje svesti o važnosti stručnog usavršavanja. Oni u najvećoj meri do informacija dolaze samostalno putem interneta, npr. vebajtova i društvenih mreža (64,7%) ili obavestjenja dobijaju od organizatora programa (61,2%), nešto manje njih informacije dobija od kolega (52,9%), potom sledi institucija u kojoj rade (44,7%), a najmanji broj ispitanika se o ponudi upoznaje putem kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika koje objavljuje ZUOV (16,5%).

U prikazu datih rezultata treba skrenuti pažnju na poslednji podatak. Uzimajući u obzir činjenicu da katalog zapravo „predstavlja konkretizaciju i operacionalizaciju obrazovne

politike, tj. namera iz zakona koje se odnose na unapređivanje kvaliteta rada nastavnika” (Pešikan, Antić i Marinković 2010), dobijen rezultat je veoma nepovoljan i ukazuje na postojanje određenih manjkavosti. O tome je već bilo reči u Odeljku 5.6, a rezultat ankete potvrdio je da problem i dalje postoji. Uzorak ispitanika prema načinu informisanja o programima stručnog usavršavanja prikazan je u Tabeli 13.

Tabela 13. Uzorak ispitanika prema načinu informisanja o programima stručnog usavršavanja

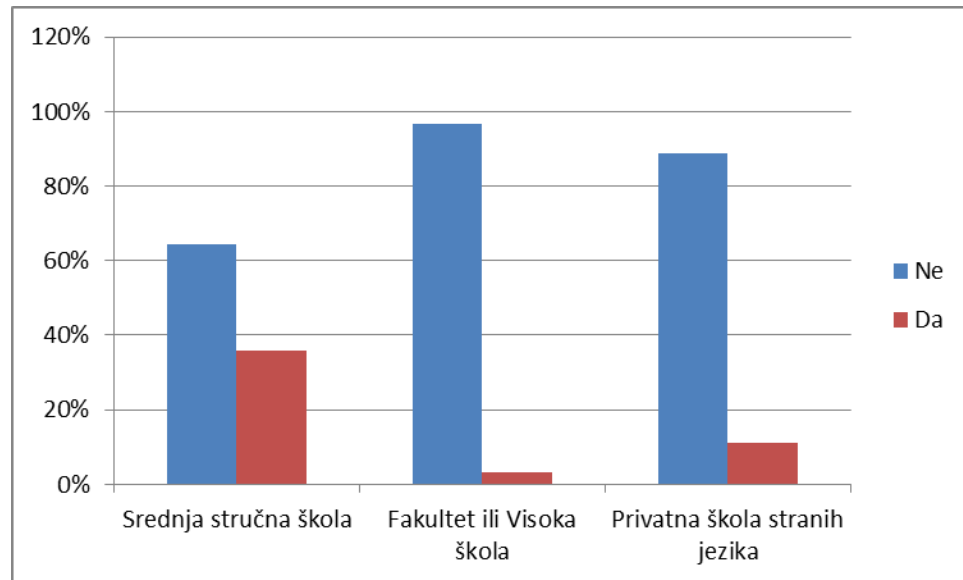
Način informisanja	F	%
Informacije dobijam od organizatora programa.	52	61,2
Informacije dobijam iz kataloga stručnog usavršavanja.	14	16,5
Informacije dobijam od institucije u kojoj radim.	38	44,7
Informacije dobijam od kolega.	45	52,9
Do informacija dolazim samostalno putem interneta (vebsajtovi, društvene mreže).	55	64,7

Poređenjem podataka dobijenih na ovo pitanje sa nezavisnim varijablama, uočeno je postojanje sledećih korelacija:

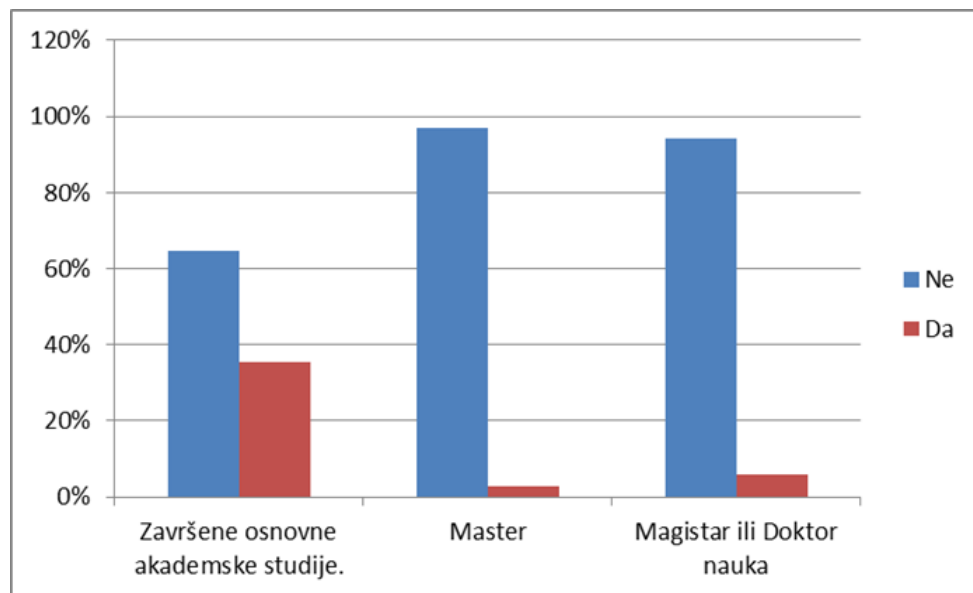
- između informisanja o programima putem kataloga i tipa institucije u kojoj ispitanici rade (koeficijent kontingencije je 0,350, a p-vrednost 0,003, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost), kao i između informisanja o programima putem kataloga i akademske titule ispitanika (koeficijent kontingencije je 0,384, a p-vrednost 0,001, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Iako se izuzetno mali broj ispitanika obaveštava o programima usavršavanja putem kataloga, uočeno je da su to uglavnom profesori srednjih stručnih škola i profesori koji imaju završene osnovne studije, što nije neočekivan podatak imajući u vidu već navedenu povezanost između tipa institucije i akademske titule (najveći broj profesora koji poslovi engleski jezik predaje u srednjoj stručnoj školi ima završene osnovne

studije), kao i zakonski okvir stručnog usavršavanja za profesore u srednjim školama, o čemu je bilo reči u Odeljku 5.5. Navedene korelacije ilustruju Grafikon 2 i Grafikon 3.

Grafikon 2. Povezanost između informisanja o programima putem kataloga i tipa institucije u kojoj ispitanici rade

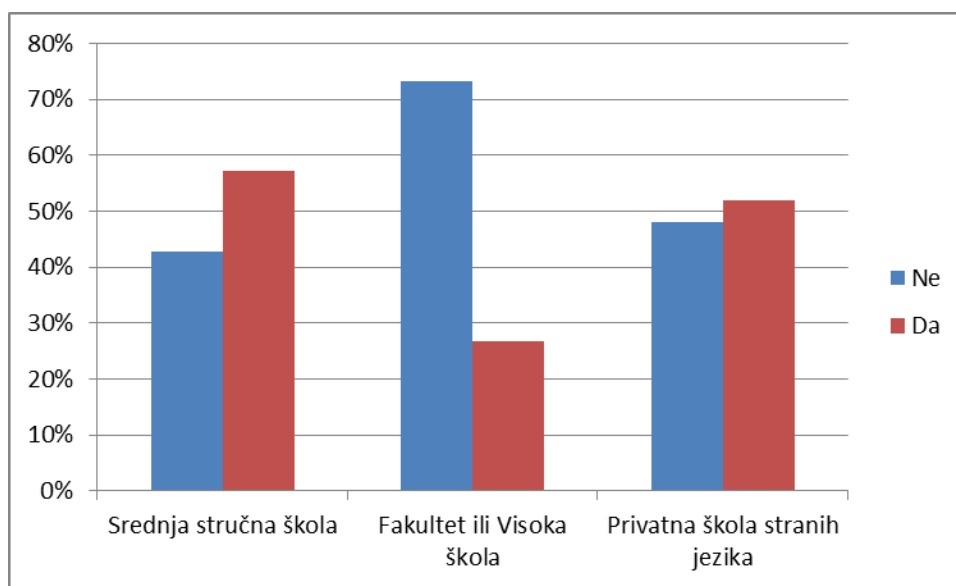


Grafikon 3. Povezanost između informisanja o programima putem kataloga i akademske titule ispitanika



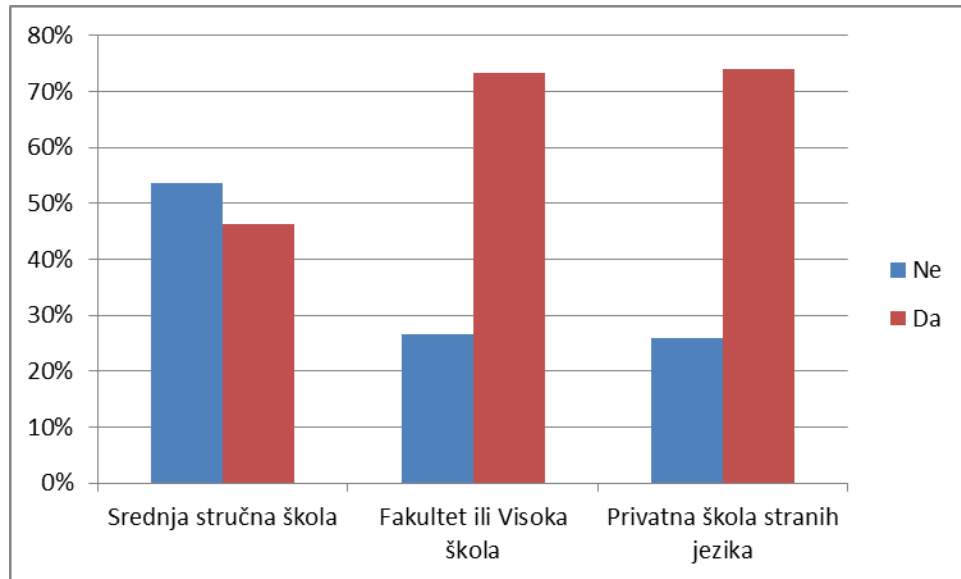
- između dobijanja informacija o programima stručnog usavršavanja od strane institucije u kojoj profesor radi i tipa institucije (koeficijent kontingencije je 0,262, a p-vrednost iznosi 0,044, što ukazuje na postojanje statistički značajne povezanosti). Ovaj način informisanja karakterističniji je za profesore srednjih stručnih škola i privatnih škola stranih jezika u odnosu na profesore sa visokoškolskih ustanova (na ovaj način informiše se 57% profesora srednjih škola, 52% profesora privatnih škola i 27% profesora visokoškolskih ustanova), jer verovatno postoji uža povezanost između uprave privatnih škola stranih jezika i srednjih škola sa zaposlenima (obaveštenja o programima usavršavanja obično dolaze na i-mejl adrese uprave ovih institucija). Profesori stranog jezika struke u visokoškolskim ustanovama, s obzirom na to da rade na nematičnim fakultetima, u većoj meri su prepušteni da samostalno istražuju ponudu programa usavršavanja. Data korelacija ilustrovana je Grafikonom 4.

Grafikon 4. Povezanost između dobijanja informacija o programima stručnog usavršavanja od strane institucije u kojoj profesor radi i tipa institucije

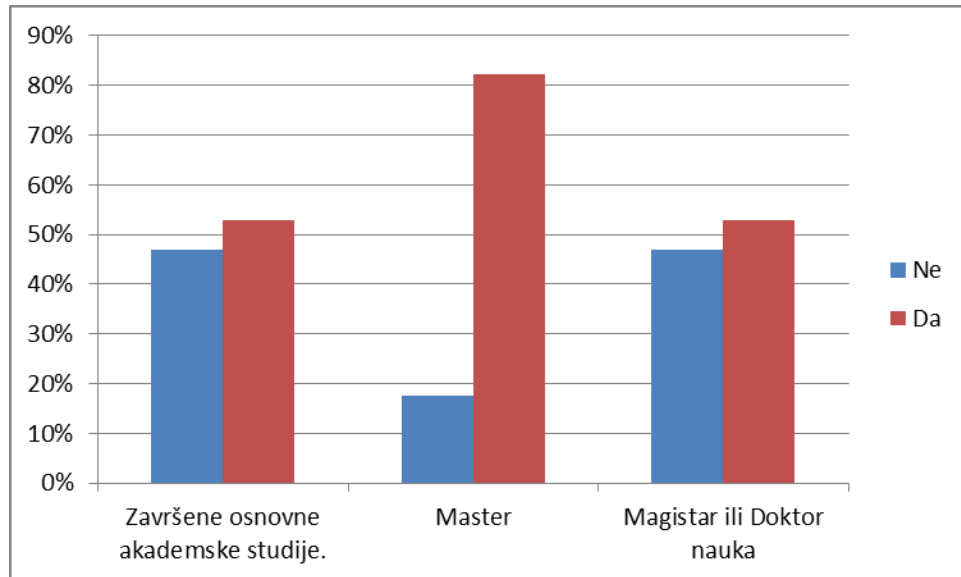


- između samostalnog informisanja o programima stručnog usavršavanja putem interneta i tipa institucije (koeficijent kontingencije je 0,259, a p-vrednost 0,47, što ukazuje na statistički značajnu povezanost) i između samostalnog informisanja o programima stručnog usavršavanja putem interneta i akademske titule ispitanika (koeficijent kontingencije je 0,289, a p-vrednost 0,021, što ukazuje na statistički značajnu povezanost). Naime, veći broj profesora sa visokoškolskih ustanova i privatnih škola stranih jezika, kao i profesora koji imaju titulu mastera o programima stručnog usavršavanja informiše se samostalno putem interneta u odnosu na druge kategorije profesora (na ovaj način informiše se 74% profesora privatnih škola stranih jezika, 73% profesora visokoškolskih ustanova i 46% profesora srednjih stručnih škola, tj. 82% profesora sa titulom mastera, 53% profesora koji imaju završene osnovne studije i isti postotak magistara i doktora nauka). Ovakav rezultat moguće da ukazuje na postojanje nižeg stepena motivisanosti profesora srednjih stručnih škola za stručnim usavršavanjem, čiji se uzrok može tražiti u njihovom nezadovoljstvu izuzetno nepovoljnim „socijalnim i profesionalnim statusom” (Zindović-Vukadinović 2010: 85). Na ovaj problem ukazali su i intervjuisani profesori (Odeljak 6.4). Date korelacije prikazane su na Grafikonu 5 i Grafikonu 6.

Grafikon 5. Povezanost između samostalnog informisanja o programima stručnog usavršavanja putem interneta i tipa institucije u kojoj ispitanici rade



Grafikon 6. Povezanost između samostalnog informisanja o programima stručnog usavršavanja putem interneta i akademske titule ispitanika



Sledeće pitanje bilo je „Da li ste pre početka rada u nastavi poslovnog engleskog jezika imali neku vrstu obuke za datu oblast?”. Od ukupno 85 profesora poslovnog engleskog jezika, većina tj. 67,1 % dala je odričan odgovor, dok je samo 32,9% imalo određen vid obuke, koja je širokog spektra, tj. kreće se od samostalnog istraživanja i neformalnih oblika

saradnje sa iskusnijim kolegama do pohađanja kurseva i sticanja međunarodno priznatih sertifikata za predavanje poslovnog engleskog jezika. Ovakvo stanje jeste očekivano s obzirom na to da mnogi autori ukazuju na problem nepostojeće ili nedovoljne pripremljenosti profesora za rad u nastavi poslovnog engleskog jezika ili jezika struke uopšte. O ovome su detaljno govorili i intervjuisani ispitanici (Odeljak 6.4).

Oblast poslovnog engleskog jezika jeste relativno nova, ali ipak dovoljno dugo prisutna u određenim obrazovnim institucijama da bi aspekt pripreme i obuke profesora engleskog jezika za nju bio i dalje zapostavljen. Iako ima neke zajedničke odlike sa opštim engleskim jezikom, u uvodnim poglavljima istaknuto je da se ona u značajnoj meri i razlikuje od njega, jer se profesori ostvaruju kroz širi spektar uloga i treba da poseduju dodatne grupe kompetencija kako bi uspešno obavljali svoj posao. Analiza programa stručnog usavršavanja pokazala je izuzetno malu zastupljenost programa koji su relevantni za unapređenje nastave poslovnog engleskog jezika i jezika struke uopšte (Odeljak 5.6). Prema tome, neophodno je da profesori, obrazovne institucije i prosvetne vlasti posvete veću pažnju ovoj oblasti.

Kada se radi o obuci anketiranih profesora, već je rečeno da je ona širokog je spektra. Najkonkretniji tip obuke navelo je 8 ispitanika – oni su pohađali kurseve za predavače koji žele da se specijalizuju za predavanje poslovnog engleskog jezika. Njih sedam steklo je sertifikat FTBE (eng. *First Certificate for Teachers of Business English*) Londonske privredne komore, a jedan ispitanik poseduje sertifikat Cert IBET (eng. *The Certificate in International Business English Training*) koledža Triniti u Londonu. Ove sertifikate dobijaju polaznici koji uspešno polože ispite koji testiraju „poznavanje poslovne prakse, poslovnog vokabulara i razumevanje primene profesionalnih metoda predavanja na poslovni engleski jezik”

(http://www.lcci.org.uk/documents/EnglishLanguageQualifications_001.pdf,
<http://www.trinitycollege.com/site/?id=1469>).

Od preostalih 20 anketiranih učesnika koji su potvrdno odgovorili na ovo pitanje, svega četvoro je navelo da je prošlo obuku koju je organizovala institucija u kojoj su radili, što je obuhvatilo proučavanje literature, opservacije i međusobno obučavanje kolega. Nekoliko profesora reklo je da su im u obučavanju, na njihovu ličnu inicijativu, prvenstveno pomogle iskusnije kolege kroz razgovor i opservacije časova. Pored toga, spomenuti su još prevodilačka praksa i prevodilačka obuka u domenu stručnog prevođenja, rad u bankama ili firmama, te samoinicijativno proučavanje literature, pohađanje seminara, radionica i onlajn izvori. Po rečima učesnika istraživanja, gore navedeno im je omogućilo da steknu veštine u vezi sa organizovanjem i osmišljavanjem nastave, odabirom materijala i aktivnosti za polaznike kurseva i, uopšteno govoreći, dalo im je uvid u način funkcionisanja nastave poslovnog engleskog jezika.

Naredno, pitanje br. 9 glasilo je „Na koje načine se usavršavate?”. Ovo je bio zatvoren tip pitanja sa mogućnošću višestrukog odabira. Na osnovu odgovora ispitanika uočeno je da u najčešće oblike usavršavanja spadaju seminari (82,4%), praćenje stručne literature (70,6%) i učešće na stručnim skupovima, kao što su konferencije, simpozijumi, tribine i sl. (67,1%). Manje od polovine ispitanika odlazi na radionice (45,9%), sprovodi opservacije i međusobno obučavanje kolega (40%), pohađa vebinare (36,5%) i učestvuje u radu obrazovnih grupa profesora (uključujući i one virtuelne)⁵¹ (36,5%), isti postotak učesnika u anketi pohađa onlajn konferencije i kurseve i obuke (28,2% po kategoriji), a

⁵¹ U anketi je bilo dato objašnjenje pojma **obrazovna grupa profesora**: ovaj termin odnosi se na grupu profesora koji se dobrovoljno sastaju kako bi razmenjivali iskustva, sarađivali na projektima i sl. u cilju profesionalnog razvoja i unapređenja nastavne prakse. U engleskom jeziku koristi se naziv *personal* ili *professional learning network*.

najmanje njih sprovodi akciono istraživanje (15,3%), vodi portfolio profesionalnog razvoja (11,8%) ili pohađa zimske i letnje škole (10,6%). Rezultati ove analize prikazani su u Tabeli 14.

Tabela 14. Uzorak ispitanika prema učestalosti učešća profesora poslovnog engleskog jezika u različitim oblicima stručnog usavršavanja

Oblik stručnog usavršavanja	F	%
Seminari	70	82,4
Radionice	39	45,9
Stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.)	57	67,1
Kursevi i obuke	24	28,2
Zimske i letnje škole	9	10,6
Opservacije i međusobno obučavanje kolega	34	40
Vođenje portfolija profesionalnog razvoja	10	11,8
Akciono istraživanje	13	15,3
Praćenje stručne literature	60	70,6
Vebinari	31	36,5
Onlajn konferencije	24	28,2
Obrazovne grupe profesora (uključujući virtualne grupe)	25	36,5

Ono što je zanimljivo u vezi sa dobijenim rezultatima jeste podatak da je akciono istraživanje izuzetno malo zastupljeno među profesorima poslovnog engleskog jezika (ali i među profesorima u Srbiji uopšte, na šta ukazuju druga istraživanja (Maksimović 2011, Anđelković 2012)), a sa druge strane ono se smatra jednim od najefikasnijih vidova usavršavanja po mnogim autorima (Petrić 2006: 63). Anđelković (2012: 205, prema Maksimović 2011) navodi sledeće faktore koji utiču na takav rezultat: nedovoljna upoznatost studenata i profesora sa „specifičnostima i mogućnostima ostvarivanja akcionih istraživanja”, profesori ne vide sebe kao istraživače, nego to smatraju „dodatnim poslom za koji nisu plaćeni”, izostanak podrške institucije, i „dugogodišnja praksa koja je nastavnike stavljala u poziciju da budu realizatori promena, osmišljenih izvan školskog konteksta”. Zindović-Vukadinović (2010: 97) naglašava i to da akciona istraživanja „pretpostavljaju prethodnu

osposobljenost za posmatranje, uočavanje i formulisanje problema, zauzimanje kritičke distance u odnosu na sopstveni rad”.

S druge strane, seminari se javljaju kao dominantan vid usavršavanja, što nije neočekivano ako se u obzir uzme činjenica da su oni i ranije bili preovlađujuć tip usavršavanja profesora u Srbiji (Polovina i Pavlović 2010: 9; Stanković, Đerić i Milin 2013: 100). Stanković, Đerić i Milin (2013: 100) to povezuju sa činjenicom da su „donedavno oni bili jedini tip usavršavanja koji je bio bodovan”.

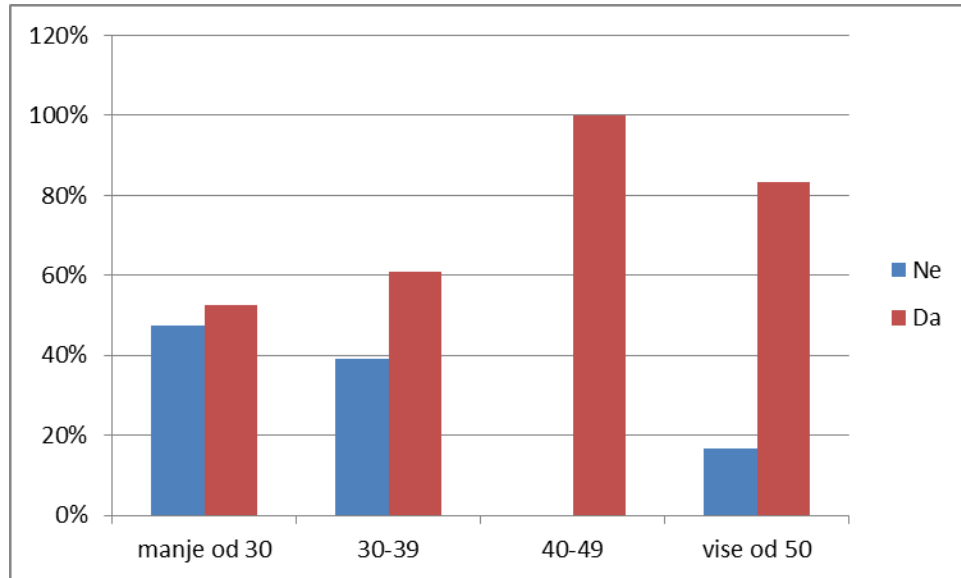
Analizirajući dobijene rezultate u odnosu na nezavisne varijable identifikovane su sledeće statistički značajne korelacije:

- između pohađanja stručnih skupova i godina starosti ispitanika (koeficijent kontingencije je 0,017, a p-vrednost 0,017, što ukazuje na statistički značajnu povezanost), kao i između pohađanja stručnih skupova i godina staža u nastavi poslovnog engleskog jezika (koeficijent kontingencije je 0,379, a p-vrednost 0,003, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Naime, uočeno je da ispitanici stariji od 30 godina u većoj meri učestvuju u stručnim skupovima u odnosu na one mlađe od 30, pri čemu se posebno izdvajaju ispitanici koji pripadaju starosnoj grupi između 40 i 49 godina (100%).⁵² Takođe ispitanici koji poslovni engleski jezik predaju više od 10 godina u mnogo većoj meri pohađaju stručne skupove u odnosu na ostale kategorije ispitanika (100% ispitanika iz ove grupe pohađa stručne skupove. Nakon nje sledi kategorija od 6 do 10 godina staža (67%), potom od 2 do 5 godina staža (57%), a skupove najmanje posećuju ispitanici koji su u ovoj struci najviše 1 godinu (38%)). Ovakav rezultat verovatno govori o tome da sa starosnom

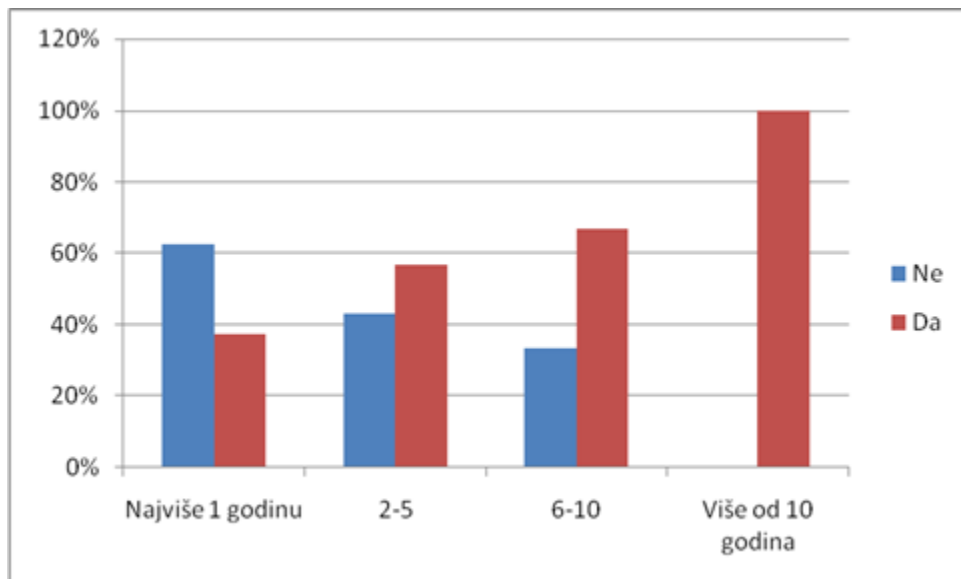
⁵² Ispitanici stariji od 50 godina nisu izdvojeni posebno zbog njihove malobrojnosti, tj. od 6 ispitanika starijih od 50 godina, 5 je navelo da pohađa stručne skupove.

kategorijom i iskustvom raste i upoznatost profesora sa relevantnim stručnim skupovima. Date korelacije prikazane su na Grafikonu 7 i Grafikonu 8.

Grafikon 7. Povezanost između pohađanja stručnih skupova i godina starosti ispitanika

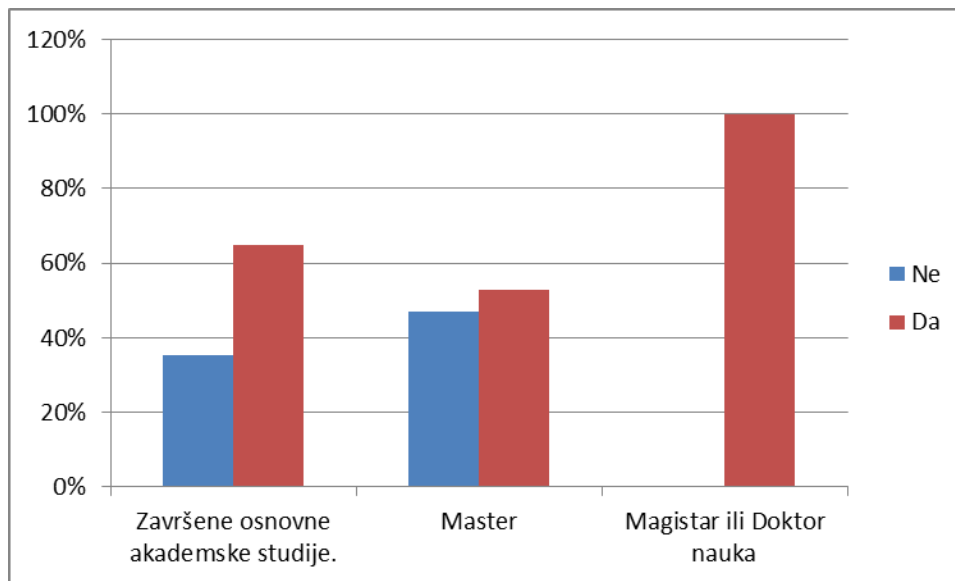


Grafikon 8. Povezanost između pohađanja stručnih skupova i godina staža u nastavi poslovnog engleskog jezika



- između pohađanja stručnih skupova i akademske titule koju ispitanici poseduju (koeficijent kontingencije je 0,345, p-vrednost 0,003, što govori o statistički visoko značajnoj povezanosti). Istraživanje je pokazalo da stručne skupove najviše pohađaju profesori koji imaju titulu magistra ili doktora nauka (100%). Profesori sa završenim osnovnim studijama za nijansu više posećuju stručne skupove u odnosu na profesore sa titulom mastera (65% prema 53%). Ovi rezultati su očekivani s obzirom na to da su postojeće (malobrojne) konferencije više okrenute univerzitetskim profesorima (među kojima ima najviše magistara i doktora nauka), gde oni drže izlaganja i objavljuju radove u okviru zbornika, što im donosi poene značajne za indeks kompetencije, a to je važan faktor prilikom njihovog izbora. Ova korelacija ilustrovana je na Grafikonu 9.

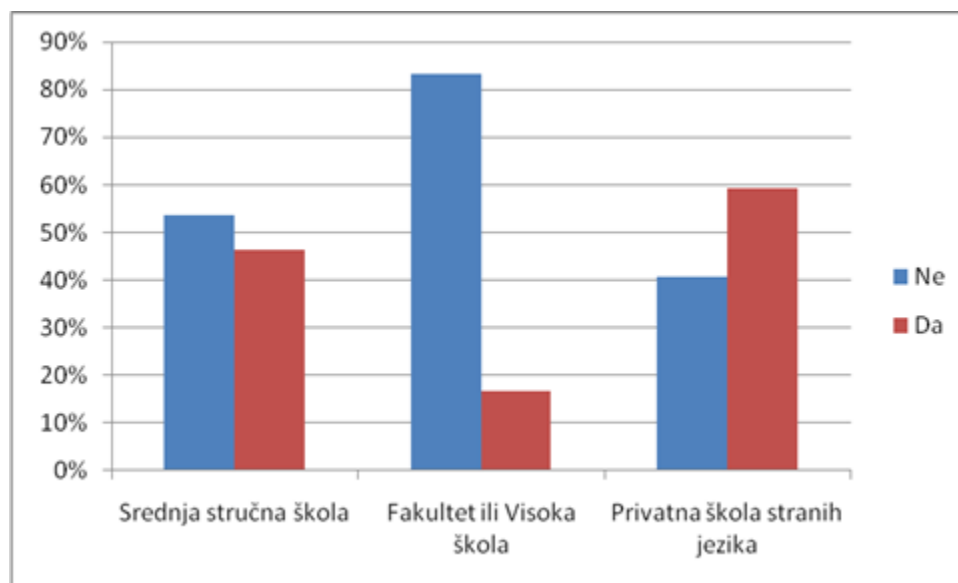
Grafikon 9. Povezanost između pohađanja stručnih skupova i akademske titule



- između sprovođenja opservacija i međusobnog obučavanja kolega i tipa institucije u kojoj ispitanici rade (koeficijent kontingencije je 0,345, a p-vrednost 0,003, što govori o postojanju statistički visoko značajne povezanosti). Opservacije i međusobno

obučavanje kolega najzastupljeniji su u privatnim školama (59%), potom u srednjim stručnim školama (46%), dok se najmanje sprovode u visokoškolskim ustanovama (17%). Ovakav rezultat ukazuje na to da je ovaj vid usavršavanja deo politike prva dva tipa institucije. Na primer, prema članu 26 Pravilnika o stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni list RS*, br. 85/2013), izvođenje uglednih časova⁵³ uvršteno je u dužnosti profesora u okviru različitih oblika stručnog usavršavanja u ustanovi. Navedena korelacija prikazana je na Grafikonu 10.

Grafikon 10. Povezanost između sprovođenja opservacija i međusobnog obučavanja kolega i tipa institucije u kojoj ispitanici rade

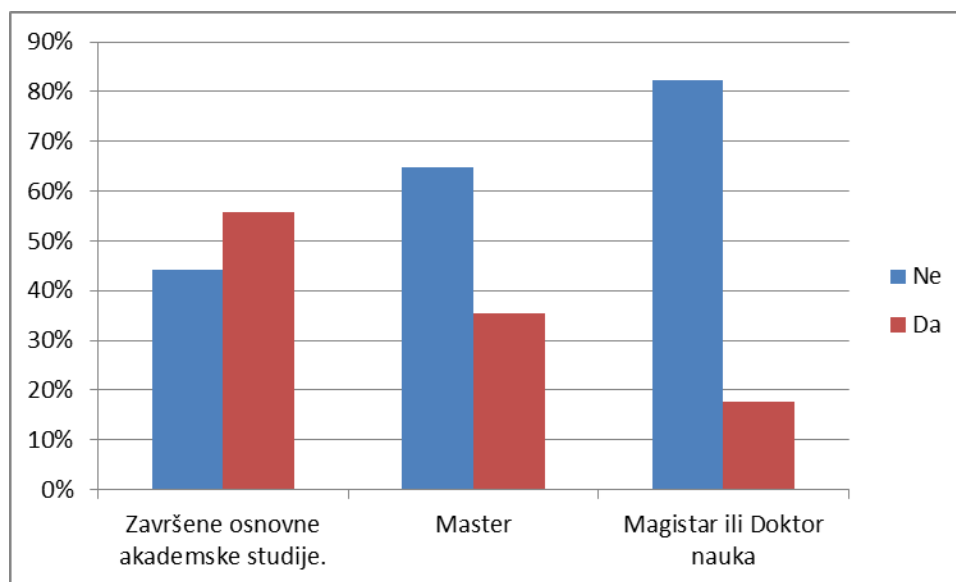


- između sprovođenja opservacija i međusobnog obučavanja kolega i akademske titule (koeficijent kontingencije je 0,283, a p-vrednost 0,024, što govori o statistički

⁵³ „Ugledni časovi su po svojoj osnovnoj šemi i organizaciji strukturirani na uobičajeni način, ali na jednom višem i kvalitetnijem nivou. U njima ništa nije potpuno novo i nepoznato, ali je pripremljeno i realizovano na uzoran način, tj. za ugled drugima i može da posluži za primer" (<https://uglednicasovidailine.wordpress.com/2013/10/06/razlika-izmedju-uglednih-i-uglednih-casova/>).

značajnoj povezanosti). Istraživanje je pokazalo kako je ovaj vid usavršavanja zastupljeniji među profesorima sa završenim osnovnim studijama (56% njih sprovodi ovaj vid usavršavanja), u odnosu na profesore sa titulom mastera (35%), a najmanje se javlja među profesorima sa titulom magistra i doktora nauka (18%). Ovaj rezultat može se dovesti u vezu sa prethodnim, zbog postojeće povezanosti između tipa institucije i akademske titule. Navedenu korelaciju ilustruje Grafikon 11.

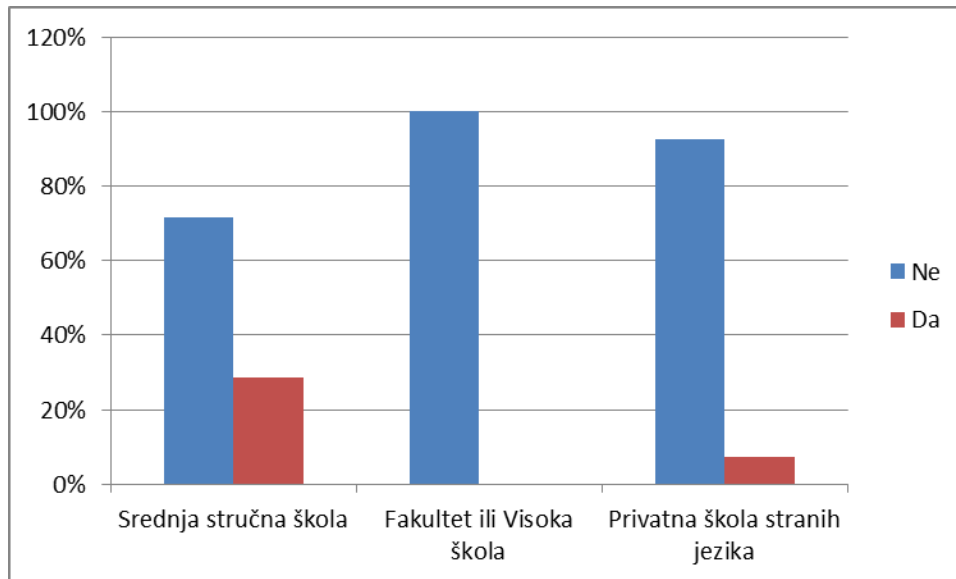
Grafikon 11. Povezanost između sprovođenja opservacija i međusobnog obučavanja kolega i akademske titule



- između vođenja portfolija i tipa institucije (koeficijent kontingencije je 0,353, p-vrednost 0,002, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Iako vrlo mali broj profesora sprovodi ovaj način usavršavanja (11,8), zapaženo je da je on zastupljeniji u srednjim školama (29%) u odnosu na privatne škole (7%), dok se u visokoškolskim institucijama ovaj oblik usavršavanja uopšte ne javlja. Ovakav rezultat je očekivan s obzirom na to da je vođenje portfolija od marta 2014. godine postala zakonska obaveza profesora koji rade u okviru osnovnoškolskog i

srednjoškolskog obrazovanja, međutim navedeni postotak ukazuje na izuzetno nepovoljnu situaciju. Intervjuisani ispitanici smatraju da uzrok verovatno leži u nezadovoljstvu profesora zbog nepovoljnog profesionalnog i društvenog statusa (o čemu će više reči biti u Odeljku 6.4). Korelacija je prikazana na Grafikonu 12.

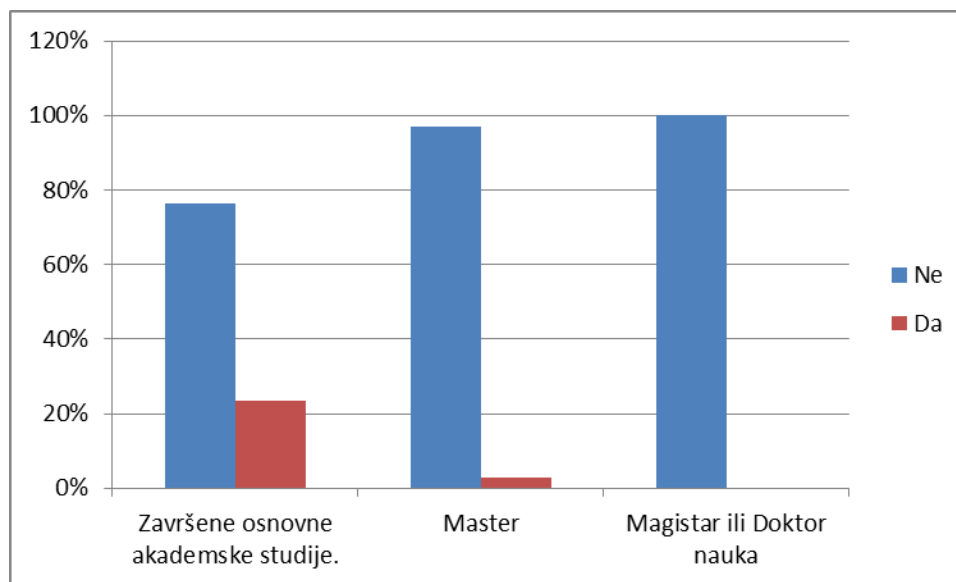
Grafikon 12. Povezanost između vođenja portfolija i tipa institucije



- između pohađanja zimskih i letnjih škola i akademske titule ispitanika (koeficijent kontingencije je 0,326, a p-vrednost 0,006, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Ovaj vid usavršavanja takođe sprovodi veoma mali broj ispitanika (10,6%) i uočeno je da su to uglavnom profesori sa završenim osnovnim studijama, gde njih 24% pohađa ove škole. Ovaj vid obuke sprovodi još samo 3% profesora poslovnog engleskog jezika sa titulom mastera, dok kod magistara i doktora nauka ovaj vid usavršavanja uopšte nije zastupljen. Uopšteno govoreći, mala posećenost ovih škola verovatno se može objasniti nedostatkom ponude programa koji su

relevantni za profesore poslovnog engleskog jezika (na šta ukazuju i odgovori intervjuisanih ispitanika u Odeljku 6.4). Ova korelacija prikazana je na Grafikonu 13.

Grafikon 13. Povezanost između pohađanja zimskih i letnjih škola i akademske titule ispitanika



Anketirani učesnici su potom ocenjivali u kojoj meri navedeni tipovi usavršavanja utiču na njihovu nastavnu praksu i pomažu u rešavanju problema sa kojima se susreću u učionici. Pitanje je bilo postavljeno u vidu matrice sa numeričkom skalom, gde je 1 značilo „ne utiču”, 2 „utiču u maloj meri”, 3 „utiču u dovoljnoj meri”, 4 „utiču u velikoj meri”. Ukoliko se nisu susreli sa navedenim tipom usavršavanja, ispitanici su mogli odabrati 0. U Tabeli 15 prikazani su odgovori ispitanika.

Tabela 15. Procena ispitanika u vezi sa uticajem različitih vidova usavršavanja na njihovu nastavnu praksu

Oblik stručnog usavršavanja		Utiču u velikoj meri	Utiču u dovoljnoj meri	Utiču u maloj meri	Ne utiču	Nisam se susreo/susrela sa datim vidom usavršavanja
Seminari	F	25	32	15	8	5
	%	29,4%	37,7%	17,7%	9,4%	5,9%
Radionice	F	29	27	11	9	9
	%	34,1%	31,8%	12,9%	10,6%	10,6%
Stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.)	F	17	27	23	5	13
	%	20,0%	31,8%	27,1%	5,9%	15,3%
Kursevi i obuke	F	28	25	8	7	17
	%	32,9%	29,4%	9,4%	8,2%	20,0%
Zimske i letnje škole	F	11	13	10	11	40
	%	12,9%	15,3%	11,8%	12,9%	47,1%
Opservacije i međusobno obučavanje kolega	F	32	28	6	5	14
	%	37,7%	32,9%	7,1%	5,9%	16,5%
Vođenje portfolija profesionalnog razvoja	F	7	21	13	19	25
	%	8,2%	24,7%	15,3%	22,4%	29,4%
Akciono istraživanje	F	15	16	12	9	33
	%	17,7%	18,8%	14,1%	10,6%	38,8%
Praćenje stručne literature	F	45	24	5	3	8
	%	52,9%	28,2%	5,9%	3,5%	9,4%
Vebinari	F	13	26	13	6	27
	%	15,3%	30,6%	15,3%	7,1%	31,8%
Onlajn konferencije	F	10	22	14	8	31
	%	11,8%	25,9%	16,5%	9,4%	36,5%
Obrazovne grupe profesora (uključujući i virtuelne grupe)	F	20	27	7	6	25
	%	23,5%	31,8%	8,2%	7,1%	29,4%

Ako se u obzir uzmu podaci u okviru prve dve kolone, koje ukazuju na značajan uticaj, i oni vidovi usavršavanja za koje se izjasnilo najmanje 20 ispitanika,⁵⁴ može se uočiti to da u najefikasnije oblike usavršavanja, po njihovom mišljenju, spadaju opservacije i međusobno obučavanje kolega (94%)⁵⁵, a potom slede rad u okviru obrazovnih grupa

⁵⁴ Prilikom analize odgovora, u obzir nisu uzeti oni ispitanici koji su u prethodnom pitanju rekli da ne sprovede određen način istraživanja, iako su ovde dali svoju ocenu.

⁵⁵ Procenat označava broj ispitanika koji je odabrao opcije “utiče u velikoj meri” i “utiče u dovoljnoj meri” od ukupnog broja ispitanika koji su se izjasnili u vezi sa ovom stavkom.

profesora (92%), praćenje stručne literature (88%) i kursevi i obuke (87%). Nešto manje uticajne su radionice (79%), seminari (74%), vebinari (67%), onlajn konferencije (66%) i stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.) (63%). U ovo rangiranje nisu uključene zimske i letnje škole, akciono istraživanje i vođenje portfolija, jer se u vezi sa ovim stavkama izjasnilo između 9 i 13 ispitanika, što nije dovoljan uzorak da bi se donela validna procena.

Iz navedenih rezultata može se izvući zaključak da najznačajniju podršku u kontekstu nastavne prakse profesori zapravo dobijaju iz saradnje sa kolegama (opservacije, međusobno obučavanje kolega, obrazovne grupe profesora). Saradnja se u današnje vreme smatra ključnim aspektom stručnog usavršavanja, jer profesori ne mogu da imaju sve neophodne kompetencije razvijene u istoj meri kako bi odgovorili zahtevima društva i obrazovnog sistema. Ona je izuzetno važna i zato što profesori nemaju uvek pristup drugim vidovima usavršavanja, a pored toga što doprinosi unapređenju nastavne prakse, jača i kolegijalne odnose. I Stanković, Đerić i Milin (2013: 99) su u svom istraživanju uočili da se „podsticanje zajedničkog učenja i razmene iskustava sa kolegama u okviru stručnih aktiva i veća, kroz dijalog sa kolegama i organizovanje uglednih časova” javlja kao najučestaliji predlog profesora u pogledu unapređenja njihovih kompetencija. Oni (Stanković, Đerić i Milin 2013: 99) su zapazili da su i prosvetne vlasti prepoznale značaj tzv. horizontalnog učenja,⁵⁶ što se vidi u Pravilniku o stručnom usavršavanju (*Službeni glasnik RS*, br. 13/2012), gde je ovakav oblik učenja definisan kao obavezan.

⁵⁶ Termin **horizontalno učenje** označava povezivanje profesora u okviru obrazovne institucije, ali i šire, kako bi razmenili znanja i iskustva, te na taj način unapredili pedagošku praksu. Drugim rečima, profesori uče jedni od drugih (<http://obrazovnicentar.com/profesionalni-razvoj-nastavnika/>).

Poređenjem podataka dobijenih na ovo pitanje sa nezavisnim varijablama, kao i sa varijablom u vezi sa učestalošću učešća u različitim vidovima usavršavanja, nije uočena statistički značajna povezanost.

Ukoliko su se profesori susreli sa nekim drugim vidom usavršavanja koji nije obuhvaćen ponuđenim opcijama, mogli su da ga navedu u okviru narednog pitanja i da kažu u kojoj meri je on doprineo unapređenju njihove prakse i rešavanju problema sa kojima se susreću u nastavi. Od 85 ispitanika, svega dvoje je imalo iskustvo sa drugim oblicima usavršavanja – jedna ispitanica je navela specijalističke studije, a druga praćenje rada iz senke. One, međutim, nisu dale uvid u stepen ili način uticaja ovih tipova usavršavanja na njihovu praksu.

Ispitanici je potom trebalo da pruže odgovor na pitanje „Kojim se kriterijumima vodite prilikom odabira programa stručnog usavršavanja?”. Ovo je bilo pitanje sa mogućnošću višestrukog izbora, a takođe je postojala opcija „drugo”, gde su profesori mogli da dodaju kriterijume.

Analiza rezultata pokazala je da većina ispitanika vodi računa o više kriterijuma odjednom prilikom odabira aktivnosti stručnog usavršavanja. Na osnovu njihovih odgovora zapaža se to da najviše profesora programe usavršavanja bira u zavisnosti od njihove važnosti za profesionalni razvoj (88,2%), za oko polovinu profesora značajno je vreme održavanja programa (50,6%), cena i mesto održavanja (48,2% po kategoriji), potom slede profesija i afilijacija autora programa (34,1%) i akreditovanost programa (32,9%). Ovi podaci prikazani su u Tabeli 16.

Tabela 16. Uzorak ispitanika prema kriterijumima odabira programa stručnog usavršavanja

Kriterijum	F	%
Mesto održavanja	41	48,2
Vreme održavanja	43	50,6
Cena	41	48,2
Akreditovanost programa	28	32,9
Profesija i afilijacija autora programa	29	34,1
Važnost programa za sopstveni profesionalni razvoj	75	88,2

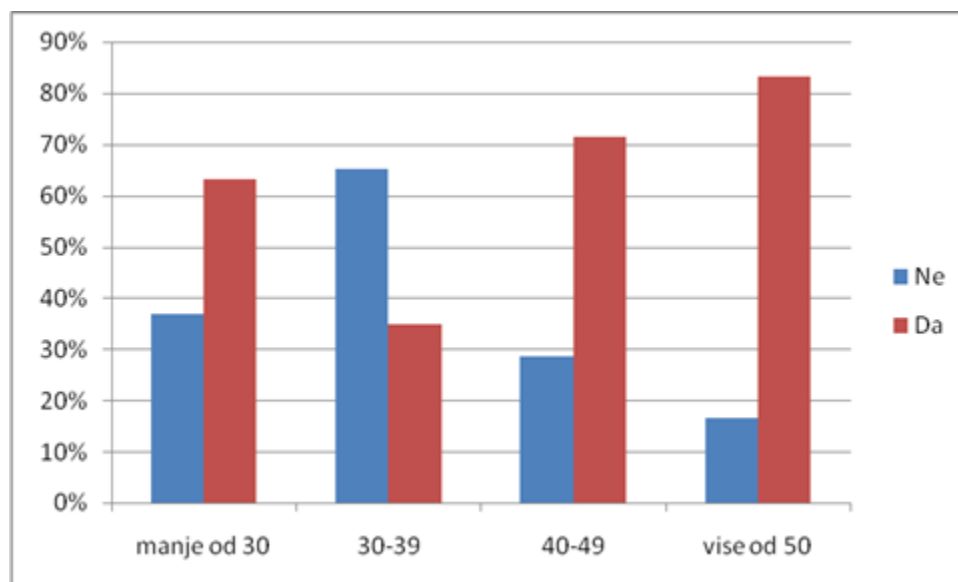
Velika zastupljenost odabira kriterijuma „Važnost programa za sopstveni profesionalni razvoj”, prema Glušac (2012: 12), ukazuje na to da su ti profesori „svesni svojih jakih strana i slabosti u kontekstu nastavne prakse i biraju one aktivnosti koje im mogu pomoći u ostvarenju željenog napretka”. S druge strane, činjenica da nekoliko ispitanika nije odabralo ovaj kriterijum, nego su za njih uglavnom važni faktori kao što su: mesto održavanja, vreme održavanja, cena i akreditovanost programa (u različitim kombinacijama), po mišljenju Glušac (2012: 12), može da bude pokazatelj profesorovog neprepoznavanja sopstvenih potreba ili njegove stalne potrebe za novim saznanjima. Ovakav podatak, međutim, može da govori i o nedostatku unutrašnje motivacije profesora da se stručno usavršava. U vezi sa tim Zindović-Vukadinović (2010: 101) uočava da „akreditacija programa za profesionalni razvoj nastavnika kakvu danas poznajemo kod nas ima formalni karakter i nastavnici se nepogrešivo prema tim programima ponašaju adekvatno. Njihov motiv za izbor je broj sati koji će im se priznati za eventualnu profesionalnu promociju po završetku seminara”.

Poredeći dobijene podatke sa nezavisnim varijablama uočene su sledeće korelacije:

- između vremena održavanja programa stručnog usavršavanja i godina starosti (koeficijent kontingencije je 0,336, a p-vrednost 0,013, što ukazuje na statistički značajnu povezanost). Istraživanje je pokazalo da je vreme održavanja manje važan

kriterijum odabira programa stručnog usavršavanja za profesore koji pripadaju starosnoj grupi od 30 do 39 godina (35%)⁵⁷ u odnosu na kategoriju profesora starijih od 50 godina (83%) i grupu profesora starosti od 40 do 49 godina (71%), dok je za profesore mlađe od 30 godina ovaj kriterijum važan u nešto manjoj meri u odnosu na prethodne dve grupe (63% profesora dalo je pozitivan odgovor). Rezultati su ilustrovani na Grafikonu 14.

Grafikon 14. Povezanost između vremena održavanja programa stručnog usavršavanja i starosti ispitanika

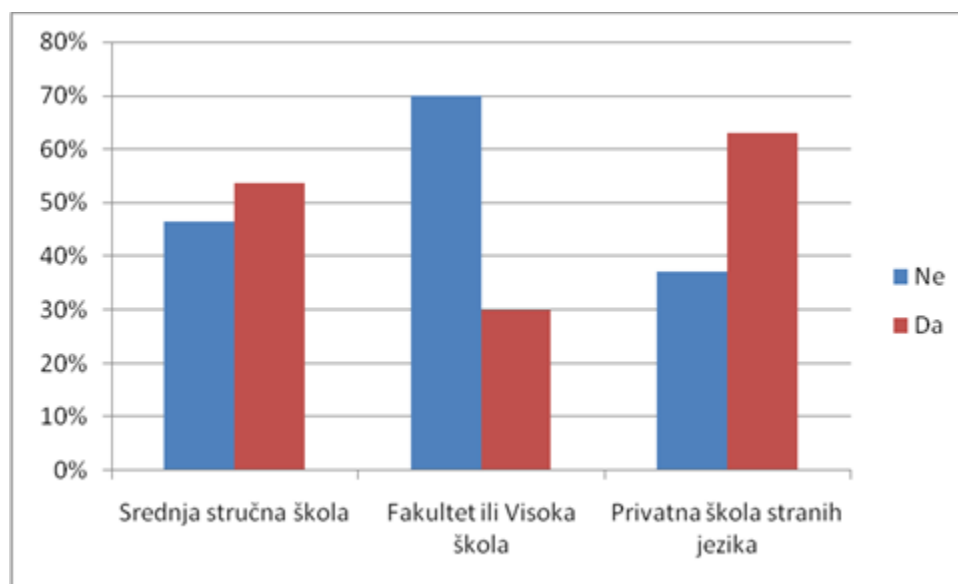


- između mesta usavršavanja i tipa institucije u kojoj ispitanici rade (koeficijent kontingencije je 0,270, a p-vrednost 0,036, što ukazuje na statistički značajnu povezanost). Na osnovu dobijenih odgovora može se zaključiti da je mesto usavršavanja kao kriterijum za odabir programa stručnog usavršavanja najvažniji za profesore privatnih škola (63%), nešto manje važan za profesore srednjih stručnih

⁵⁷ Procenat u okviru grupe ispitanika koji je odabrao ovaj kriterijum kao značajan za odabir programa stručnog usavršavanja.

škola (54%), dok je najmanje značajan za profesore koji su zaposleni u visokoškolskim ustanovama (30%). Ovakav rezultat možda se može dovesti u vezu sa karakteristikama koje rad u određenom tipu institucije nosi, npr. u pogledu finansijske situacije zaposlenih. Ova povezanost ilustrovana je na Grafikonu 15.

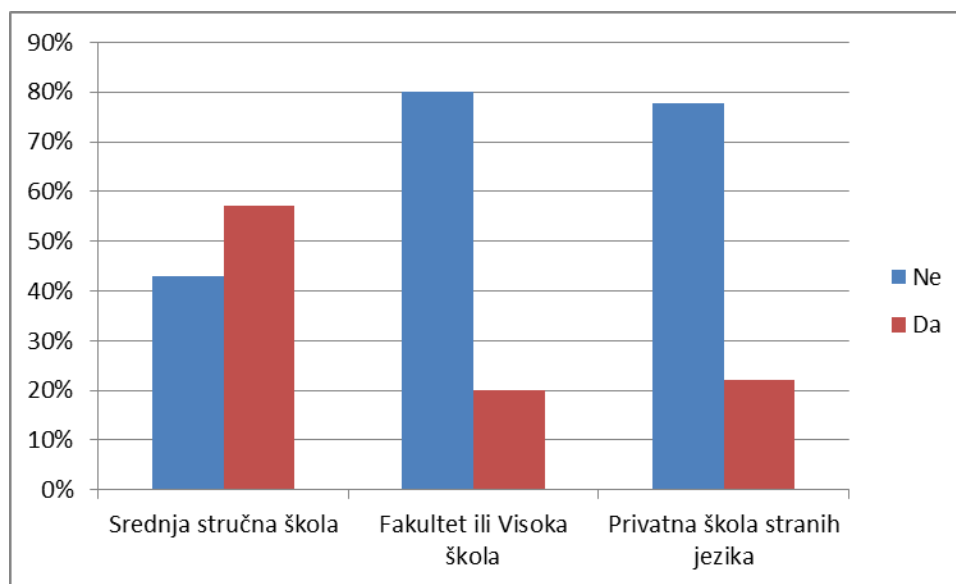
Grafikon 15. Povezanost između mesta usavršavanja i tipa institucije u kojoj ispitanici rade



- postojanje veze između akreditovanosti programa i tipa institucije u kojoj ispitanici rade (koeficijent kontingencije je 0,340, a p-vrednost 0,011, što govori o statistički visoko značajnoj povezanosti). Na osnovu analize podataka može se izvući zaključak da je ovaj kriterijum mnogo važniji za profesore na srednjoškolskom nivou obrazovanja nego za ostale kategorije ispitanika. Naime 57% profesora poslovnog engleskog jezika koji rade u srednjim stručnim školama odabralo je ovaj kriterijum kao značajan u procesu odabira programa stručnog usavršavanja, dok je kod ostalih kategorija ispitanika taj postotak mnogo manji (22% profesora privatnih škola stranih jezika i 20% profesora koji poslovni engleski jezik predaju u visokoškolskim

ustanovama). Ovakav odnos između kategorija profesora prema tipu institucije u kojoj rade i kriterijuma akreditovanosti programa je očekivan s obzirom na to da pohađanje akreditovanih programa profesorima zaposlenim u srednjim školama donosi neophodne poene za stručno usavršavanje koje je propisano zakonom. Ova korelacija prikazana je na Grafikonu 16.

Grafikon 16. Povezanost između akreditovanosti programa i tipa institucije u kojoj ispitanici rade



Naredno, pitanje br. 13 glasilo je „U kojoj meri i na koji način koristite saznanja stečena na programima stručnog usavršavanja? (npr. primena novih ideja i saznanja u nastavi i izazovi sa kojima se profesor susreće u vezi s tim, razmena naučenog s kolegama i sl.)”. Od 85 ispitanika, dvoje nije odgovorilo na pitanje, jedna ispitanica je dala negativan odgovor (bez obrazloženja), dok su ostali profesori naveli da primenjuju znanja stečena u okviru programa stručnog usavršavanja. Od 82 profesora, međutim, samo njih 14 je dalo procenu stepena primene naučenog: polovina profesora navela je da u velikoj meri koristi nova saznanja u nastavi, dvoje ispitanika reklo je da to čini u dovoljnoj meri, jedan ispitanik u

srednjoj meri primenjuje saznanja, dok je četvoro ispitanika reklo da saznanja primenjuje po potrebi. Postavlja se pitanje koliko se ova procena može uzeti u obzir, pošto je samo troje profesora pružilo i informacije koje se tiču načina primene naučenog u nastavi, koje, međutim, nisu dovoljno specifične. Na primer, jedna profesorka je navela da saznanja primenjuje na aktuelne nastavne teme i probleme, dok je druga rekla da direktno primenjuje naučeno u nastavi.

Analizirajući odgovore u vezi sa načinima primene saznanja stečenih u okviru aktivnosti stručnog usavršavanja, najveći broj ispitanika rekao je da ih primenjuje u svojoj nastavnoj praksi. Pri tom, nekoliko profesora naglasilo je da primenjuje ona saznanja koja oceni kao primenjiva i relevantna u svom nastavnom kontekstu. Takođe, neki profesori su istakli da pre upotrebe na času prvo izvrše adaptaciju konkretnih ideja, primera, tehnika i sl. individualnim specifičnostima polaznika, kao što su npr. uzrast, nivo poznavanja jezika, interesovanja i mogućnosti polaznika itd., i ukazali su na važnost provere efikasnosti primene novih znanja, tj. pre nego što *trajno* integrišu određeno saznanje u nastavu, vrše opservaciju svojih polaznika kako bi utvrdili da li je to saznanje pospešilo proces učenja i podučavanja i unapredilo nastavu.

Kada se radi o konkretnim vidovima primene naučenog u nastavi, profesori su naveli da koriste ideje prilikom kreiranja plana i programa, nastavnih materijala i aktivnosti, testova i tokom procesa evaluacije postignuća polaznika.

Pored primene novostečenih znanja u nastavi, 24 profesora je reklo da saznanja razmenjuje sa kolegama sa kojima diskutuje o njihovoj primenjivosti u nastavnom kontekstu. Uz to, navedeno je još korišćenje saznanja u naučnom radu i procesu refleksije, tj. preispitivanja sopstvene prakse.

Pitanje praćenja rada profesora nakon programa stručnog usavršavanja, a koje se tiče primene novostečenih znanja u praksi i njihovog učinka, jedno je od ključnih danas. Mnogi autori ukazuju na važnost ovog aspekta i smatraju ga neophodnom komponentom stručnog usavršavanja (Pešikan, Antić i Marinković 2010; Anđelković 2012; Glušac 2012 i dr.). Sa ovom stavkom složili su se i intervjuisani ispitanici, što se vidi u Odeljku 6.4. Naime, „učesće u različitim profesionalnim obukama ne garantuje usvajanje znanja i njegovu primenu u praksi” (Stanković, Đerić i Milin 2013: 99, prema Guskey 2000; Polovina i Pavlović 2010), stoga komponenta praćenja treba da bude uključena u sistem stručnog usavršavanja profesora.

Profesori su u anketi dali očekivane i poželjne odgovore, ali je vidljivo nepostojanje vođenog sistema praćenja primene naučenog, kao i to da je neophodno više pažnje posvetiti ovom aspektu. Iako su načinjeni određeni koraci u pogledu uvođenja mehanizama praćenja primene novostečenih znanja u praksi, npr. obaveza vođenja portfolija, održavanje uglednih časova (što je indirektno povezano sa ovom komponentom), rezultati ankete nisu dali pozitivnu sliku u tom pogledu, a i intervjuisani ispitanici su rekli da je više došlo do promene u formalnom nego suštinskom smislu. O mehanizmima praćenja primene novostečenih znanja biće više reči u okviru intervjua (Odeljak 6.4).

Učesnici u anketi su potom davali uvid u svoje potrebe u vezi sa stručnim usavršavanjem. Ovaj segment je jedan od ključnih prilikom osmišljavanja programa stručnog usavršavanja, jer doprinosi kreiranju relevantnih sadržaja, što je značajno ne samo zato što profesorima pruža mogućnost da usavrše one aspekte prakse i teorije za čijim unapređenjem zaista postoji potreba, nego i zato što može znatno da poveća njihovu motivaciju za pohađanje i aktivno učesće u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Pitanje je glasilo „Kakve su Vaše potrebe u vezi sa daljim usavršavanjem?“, a ispitanici su ocenjivali potrebe za unapređenjem određenih grupa kompetencija putem numeričke skale gde je 1 označavalo najmanju potrebu, a 4 najveću. Ukoliko su smatrali da nemaju potrebu za usavršavanjem neke grupe kompetencija, onda su mogli odabrati opciju 0. Dobijeni podaci prikazani su u Tabeli 17.

Tabela 17. Procena ispitanika o njihovim potrebama za unapređenjem različitih grupa kompetencija

Grupa kompetencija		4	3	2	1	0
Unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima.	F	37	30	9	6	3
	%	43,5%	35,3%	10,6%	7,1%	3,5%
Upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom.	F	33	27	18	3	4
	%	38,8%	31,8%	21,2%	3,5%	4,7%
Unapređenje kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, osmišljavanje kursa i postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala).	F	38	21	15	5	6
	%	44,7%	24,7%	17,7%	5,9%	7,1%
Unapređenje kompetencija u vezi sa primenom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, nastavna sredstva, nastavne metode, evaluacija postignuća polaznika itd.).	F	38	20	13	8	6
	%	44,7%	23,5%	15,3%	9,4%	7,1%
Unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa polaznicima, kolegama, širom zajednicom).	F	33	27	10	7	8
	%	38,8%	31,8%	11,8%	8,2%	9,4%
Unapređenje kompetencija u vezi sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi poslovnog engleskog jezika.	F	45	28	7	2	3
	%	52,9%	32,9%	8,2%	2,4%	3,5%

U ovoj analizi posebna pažnja posvećena je odgovorima ispitanika koji su potrebu za unapređenjem određene grupe kompetencija procenili stepenom 3 i 4, što se može smatrati značajnom potrebom. Prema tome, istraživanje je pokazalo sledeće: profesori imaju najveću

potrebu za jačanjem kompetencija u vezi sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi poslovnog engleskog jezika – preko polovine profesora tj. 52,9% odabralo je opciju 4 (najveća potreba), a 32,9% odabralo je opciju 3, što govori o nešto manjoj, ali i dalje značajnoj potrebi. Drugim rečima, oko 86% profesora ukazalo je na visok stepen potrebe za profesionalnim razvojem u okviru oblasti IKT u kontekstu poslovnog engleskog jezika. Na drugom mestu nalazi se unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima: 43,5% ispitanika smatra da ima veliku potrebu, a 35,3% nešto manju, ali značajnu potrebu za ovladavanjem ovom oblašću, što ukupno čini oko 79% uzorka na kom je sprovedeno istraživanje. Potom slede upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom i unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa polaznicima, kolegama, širom zajednicom). Isti broj ispitanika, oko 71%, naglasio je potrebu za profesionalnim razvojem u okviru ove dve oblasti, od toga je 38,8 % potrebu ocenilo stepenom 4, a 31,8% stepenom 3. Za nijansu je manja potreba za jačanjem kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, osmišljavanje kursa i postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala): 44,7% je tu potrebu procenilo stepenom 4, a 24,7% stepenom 3, što je ukupno oko 70% ispitanika, a odmah do nje je i potreba za unapređenjem kompetencija u vezi sa primenom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, nastavna sredstva, nastavne metode, evaluacija postignuća polaznika itd.), gde je 44,7% profesora odabralo opciju 4, a 23,5% opciju 3, što je oko 69% ukupnog uzorka.

Činjenica da se procenat ispitanika koji su ukazali na značajnu potrebu za unapređivanjem svih oblasti kompetencija kreće u rasponu od 69% do 86% ukazuje na

neophodnost preispitivanja postojeće ponude i modela usavršavanja, jer kao što se u dokumentu *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (2009: 59) navodi, stepen iskazane potrebe za usavršavanjem u određenim oblastima, između ostalog, govori o tome koliko trenutni sistem usavršavanja i ponuda odgovaraju potrebama profesora. Pri tom, valja napomenuti da su neke od navedenih oblasti obuhvaćene prioriternim oblastima u Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika: jačanje profesionalnih kapaciteta zaposlenih, naročito u oblasti inovativnih metoda nastave i upravljanja odeljenjem, komunikacijske veštine i informaciono-komunikacione tehnologije (*Sl. glasnik RS*, br. 18/2013, član 8).

Potreba za jačanjem kompetencija iz oblasti IKT izuzetno je izražena i u drugim istraživanjima potreba profesora (*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2009*; Anđelković 2012), što govori o tome koliko ova oblast postaje neodvojivi deo obrazovnog i društvenog sistema uopšte. U dokumentu *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (2009: 61) navodi se kako se unapređenje oblasti IKT nalazi među vodećim potrebama već dugo vremena, što „može da bude odraz brzine tehnoloških promena sa kojima profesori moraju da idu u korak. To može da bude znak neprestanog izazova za škole i profesore, da moraju da idu u korak sa oblašću koja se brzo menja i da u potpunosti iskoriste tehnologiju kako bi unapredili nastavu i proces učenja. Međutim, to može da bude potvrda istraživanjima koja ukazuju na nedostatak izgradnje kapaciteta u smislu optimalnog načina upotrebe IKT u nastavi”. Govoreći o profesorima u Srbiji, oba navedena razloga mogu se smatrati uzrokom njihove povećane potrebe za unapređenjem ove grupe kompetencija. Analiza ponude programa pokazala je da postoji svest o značaju primene IKT u nastavi, ali je problem to što se više

radi o unapređenju opšte informatičke pismenosti nego o primeni tehnologije u specifičnim nastavnim kontekstima.

Kada se radi o unapređenju znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima, upoznavanju sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom, kao i unapređenju kompetencija u vezi sa kreiranjem i primenom kurikuluma, povećana potreba dovodi se u vezu sa nedostatkom ponude programa stručnog usavršavanja iz ovih oblasti u Srbiji. Već je ranije u radu spomenuto da je oblast jezika struke uopšte u Srbiji prilično zapostavljena (Odeljak 5.6), a pri tom ona postaje sve rasprostranjenija.

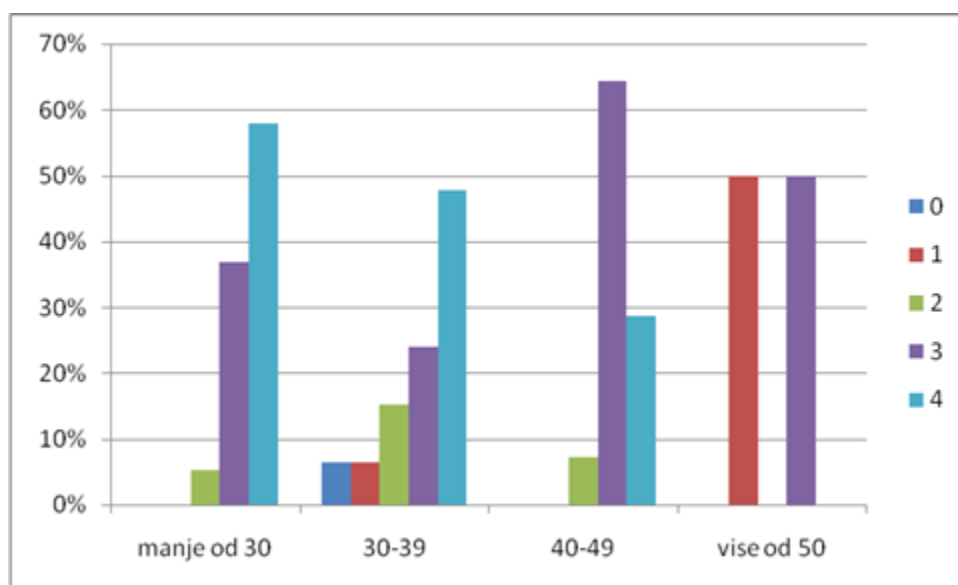
Profesori poslovnog engleskog jezika često se nađu u učionici bez prethodne obuke, i priprema za ovaj nastavni kontekst prepuštena je njima samima (kao što se videlo ranije u istraživanju, a što pokazuju i odgovori intervjuisanih ispitanika u Odeljku 6.4). Prema tome, neophodno je veće prepoznavanje oblasti jezika struke, pa tim i poslovnog engleskog jezika, i pružanje podrške profesorima u smislu planskog i kontinuiranog jačanja njihovih opštih i specifičnih nastavničkih kompetencija. Takođe, treba da se doprinese i izgradnji kompetentnog kadra koji bi mogao da osmišljava i vodi programe usavršavanja.

Visok stepen potrebe za jačanjem komunikativnih kompetencija ukazuje na povećanje svesti među profesorima o važnosti ovog aspekta za uspešno obavljanje nastavničke profesije uopšte i na neophodnost dobro osmišljene ponude programa iz ove oblasti. Naime, kao što Anđelković (2012: 117) kaže:

„Tradicionalna uloga predavača je prevaziđena, dok su društvene i vremenske prilike nametnule nove uloge nastavnica. Od nastavnika se oćekuje da razumeju probleme i ponašanja ućenika, neophodno je da usmeravaju, vaspitavaju, budu prijateljski nastrojeni prema ućenicima, budu savetnici koji umeju da uspostave kvalitetnu komunikaciju, uspešno sarađuju sa roditeljima, kolegama, stručnom službom i direktorom, uspostavljaju odnose za koje je potreban ćitav sistem socijalnih veština i umenja”.

Poređanjem podataka dobijenih na ovo pitanje u odnosu na nezavisne varijable uoćeno je postojanje povezanosti između potrebe za unapređjenjem znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima, i godina starosti ispitanika (statistika Kruskal-Valisovog testa pokazuje vrednost 9,858, a p-vrednost iznosi 0,020, što ukazuje na statistićki znaćajnu povezanost). Kada se analizira Grafikon 17, mođe se uoćiti razlika u distribuciji odgovora 3 i 4. Međutim, s obzirom na to da se oba stepena odnose na postojanje znaćajne potrebe za unapređjenjem određene grupe kompetencija, ovu povezanost nije neophodno dublje istraživati.

Grafikon 17. Povezanost između potrebe za unapređjenjem znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima i starosti ispitanika



U narednom, pitanju br. 15 profesori su mogli da dodaju oblasti u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika koje žele da unaprede, a koje nisu obuhvaćene prethodnim pitanjem. Samo je jedna ispitanica navela pitanje motivacije učenika, tj. ona želi da sazna na koji način se kod studenata može povećati svest o potrebi poznavanja poslovnog engleskog jezika. Tu valja napomenuti da je „učenje da se uči i razvijanje motivacije za učenje” uvršteno u prioritete oblasti stručnog usavršavanja (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Službeni glasnik RS*, br. 85/2013, član 8).

Pitanje br. 16 sastojalo se od sedam tvrdnji u vezi sa karakteristikama programa stručnog usavršavanja, mogućnošću primene naučenog u praksi, kao i mogućnostima učešća u potrebnim programima usavršavanja. Ispitanici su izneli svoje stavove biranjem određenog odgovora u okviru petostepene Likertove skale: „slažem se u potpunosti”, „slažem se”, „niti se slažem, niti se ne slažem”, „ne slažem se” i „ne slažem se uopšte”.

Stavovi ispitanika prema tvrdnjama u vezi sa stručnim usavršavanjem prikazani su u Tabeli 18.

Tabela 18. Stav ispitanika prema tvrdnjama u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora

Tvrdnje u vezi sa stručnim usavršavanjem.		Slažem se u potpunosti.	Slažem se.	Niti se slažem niti se ne slažem.	Ne slažem se.	Ne slažem se uopšte.
Programi koje nudi katalog stručnog usavršavanja i drugi ponuđeni programi u R Srbiji odgovaraju mojim potrebama stručnog usavršavanja.	F	0	14	42	25	4
	%	0,0%	16,5%	49,4%	29,4%	4,7%
Vreme održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	F	1	23	44	15	2
	%	1,2%	27,1%	51,8%	17,7%	2,4%
Mesto održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	F	1	23	48	10	3
	%	1,2%	27,1%	56,5%	11,8%	3,5%
Troškovi učešća u programima stručnog usavršavanja su prikladni.	F	0	18	33	23	11
	%	0,0%	21,2%	38,8%	27,1%	12,9%
Ponuđeni programi stručnog usavršavanja su savremeni i kvalitetni.	F	1	23	44	13	4
	%	1,2%	27,1%	51,8%	15,3%	4,7%
Znanje stečeno u okviru programa stručnog usavršavanja mogu da primenim u svom nastavnom kontekstu.	F	0	37	34	12	2
	%	0,0%	43,5%	40,0%	14,1%	2,4%
Imam mogućnost da učestvujem u svim programima stručnog usavršavanja koja su mi potrebna.	F	2	17	22	27	17
	%	2,4%	20,0%	25,9%	31,8%	20,0%

Rezultati pokazuju kako najveći broj odgovora obuhvata „niti se slažem, niti se ne slažem” – u četiri od sedam tvrdnji broj ispitanika koji je odabrao ovaj odgovor kreće se oko 50%. Ovaj podatak može da bude pokazatelj neujednačenosti u pogledu karakteristika ponuđenih programa stručnog usavršavanja, npr. neujednačen kvalitet programa, troškovi učešća i sl. Nešto manji broj ispitanika odabrao opcije „slažem se” i „ne slažem se”. Potpuno slaganje, odnosno neslaganje sa tvrdnjama izrazio je najmanji broj učesnika u anketi.

Iako je najviše ispitanika u vezi sa tvrdnjama da su vreme i mesto održavanja programa stručnog usavršavanja odgovarajući i da su ponuđeni programi stručnog usavršavanja savremeni i kvalitetni odabralo opciju „niti se slažem, niti se ne slažem”, od preostalih profesora veći je broj onih koji su izneli pozitivan stav o ovim tvrdnjama u odnosu na one ispitanike koji imaju negativan stav. Takođe, iako je najveći broj ispitanika imao neodređen stav u vezi sa tvrdnjama o tome da programi koje nudi katalog i drugi ponuđeni programi u R. Srbiji odgovaraju njihovim potrebama i da su troškovi učešća prikladni, analizirajući preostale odgovore uočava se da je veći broj ispitanika koji su izrazili neslaganje sa datim tvrdnjama u odnosu na broj ispitanika koji se sa tvrdnjama slaže. Nepovoljan stav u vezi sa ponudom kataloga ispitanici su izrazili i ranije u anketi (u vezi sa tipovima usavršavanja i njihovom uticaju na nastavnu praksu), a na njegove manjkavosti ukazano je i u Odeljku 5.6.

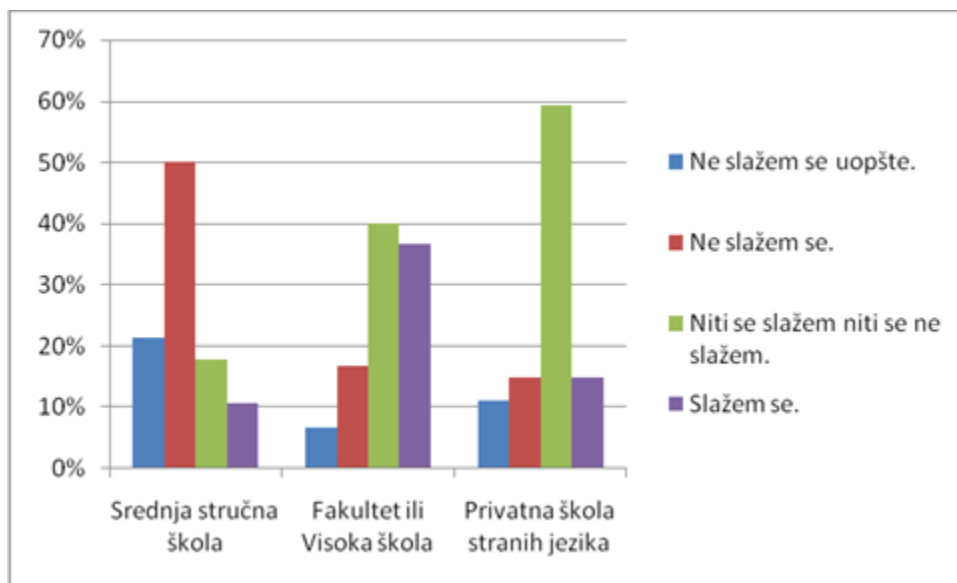
Kada se radi o pokrivanju troškova učešća u programima stručnog usavršavanja, iako je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i 35/2015 – autentično tumačenje) u članu 159 rečeno da se u budžetu jedinice lokalne samouprave obezbeđuju sredstva i za stručno usavršavanje zaposlenih, finansijska podrška, po rečima intervjuisanih profesora, često izostaje, te oni sami moraju da snose troškove usavršavanja (o ovome će biti reči u Odeljku 6.4).

U vezi sa stavkom „Imam mogućnost da učestvujem u svim programima stručnog usavršavanja koja su mi potrebna”, odgovori ispitanika su manje-više ravnomerno raspodeljeni u svim kategorijama sem u „slažem se u potpunosti”. Tu se javlja i jedino vidljivije potpuno neslaganje, jer je 20% ispitanika reklo da se uopšte ne slaže sa datom

tvrdnjom. Razlog verovatno leži u neadekvatnoj ponudi za profesore poslovnog engleskog jezika (o čemu je bilo reči u Odeljku 5.6), ali sigurno i u prethodno spomenutom stavu ispitanika u vezi sa obezbeđivanjem finansijskih sredstava u svrhu pokrivanja troškova stručnog usavršavanja.

Poredeći tvrdnje u vezi sa stručnim usavršavanjem u odnosu na nezavisne varijable uočena je jedna statistički značajna korelacija – između stavke da su troškovi učešća u programima stručnog usavršavanja prikladni i tipa obrazovne institucije (statistika Kruskal Valisovog testa pokazuje vrednost 13,829, dok je p-vrednost 0,001, što govori o statistički visoko značajnoj povezanosti). Ova povezanost prikazana je na Grafikonu 18.

Grafikon 18. Povezanost između stavke da su troškovi učešća u programima stručnog usavršavanja prikladni i tipa obrazovne institucije⁵⁸



Kada se analizira Grafikon 18, može se zaključiti kako je broj ispitanika koji se „niti slaže, niti ne slaže” najmanji među profesorima srednjih stručnih škola, duplo veći kod profesora visokoškolskih ustanova, a najviše ispitanika sa neodređenim stavom ima među

⁵⁸ Opciju „slažem se u potpunosti” nije odabrao niko od ispitanika.

profesorima koji poslovni engleski jezik predaju u privatnim školama stranih jezika. Takođe, uočljivo je to da se profesori srednjih stručnih škola u mnogo većoj meri „ne slažu” ili „ne slažu uopšte” sa ovom tvrdnjom, u odnosu na druge grupe profesora (50% ovih profesora je odabralo opciju „ne slažem se”, a 21% „ne slažem se uopšte”). Ovakvo stanje je očekivano ako se ima u vidu činjenica da ovi profesori, s jedne strane, imaju obavezu pohađanja određenog broja sati programa stručnog usavršavanja, a s druge strane, neretko sami moraju da snose troškove učešća, putovanja i sl. Uzimajući u obzir opštu nepovoljnu finansijsku situaciju, njihovo nezadovoljstvo i neslaganje jesu razumljivi.

Ispitanici su u pitanju br. 17 mogli da obrazlože odgovore u vezi sa stavkama iz prethodnog pitanja ili navedu prednosti i nedostatke programa stručnog usavršavanja koji nisu bili obuhvaćeni ponuđenim opcijama. Od ukupno 85 ispitanika, 19 je dalo odgovor, od kojih se posebno izdvajaju komentari koji se tiču potreba profesora, kompetentnosti predavača koji vode programe stručnog usavršavanja, primene novostečenih znanja u nastavi i pitanja decentralizacije aktivnosti stručnog usavršavanja, tj. njihovo održavanje u drugim gradovima osim Beograda i Novog Sada. Profesori su, između ostalog, rekli:

- *Nema dovoljno programa stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog;*
- *Stručna usavršavanja se najviše bave osnovnom školom kao i opštim temama, a najmanje stručnim delom, poslovnim engleskim, kao i literaturom koju treba i kako treba koristiti;*
- *Svi seminari su vrlo slični, teme se ponavljaju, u početku karijere su bili od velike pomoći, ali sada nakon 10 godina rada osećam zasićenje i potrebu za novim saznanjima. Trenutno mi najviše pomaže savet od kolege i opservacija njihove nastave i razmena iskustava;*
- *To što meni treba Srbija ne nudi, a ja nemam veze da proguram svoje (koje je na mnogo višem nivou od onoga što se nudi);*
- *U Srbiji, uprkos nekim površnim batrganjima, nema ljudi koji se ozbiljno bave poslovnim engleskim i ESP, jedina prava mesta za stručna usavršavanja su IATEFL BESIG simpozijumi i slični događaji;*
- *Suviše teoretski, premalo konkretnih, u praksi primenjivih elemenata;*

- *S obzirom na to da se većina programa obuke odnosi na zaposlene u osnovnim i srednjim školama, veoma mali broj programa je primenjiv na rad u visokoškolskoj instituciji;*
- *Često znanje stečeno na seminarima ne može da se primeni u uslovima radne ustanove (državne škole) i primerenije je privatnim školama i radionicama;*
- *Potrebna je decentralizacija, odnosno održavanje više seminara i radionica u drugim mestima, osim Beograda i Novog Sada;*
- *Nekada se seminari mogu održavati u mestu stanovanja zbog troškova.*⁵⁹

Pored navedenog, profesori su još ukazali na sledeće: S obzirom da škola u kojoj radim ne vodi računa o usavršavanju svojih zaposlenih, već je sve na nama i našim mogućnostima, imam problem da uopšte budem obaveštena o postojećim seminarima/aktivnostima na području naše zemlje i zato se najčešće okrećem vebinarima; Prosvetni radnici imaju premale plate da bi se od njih očekivalo da finansiraju obuku samostalno.

Dvoje profesora reklo je da nisu upoznati sa katalogom stručnog usavršavanja (radi se o profesorima zaposlenim u visokoškolskoj ustanovi i u privatnoj školi stranih jezika). Odgovori ispitanika zapravo su potvrdili postojanje već identifikovanih problema koji se mogu smatrati i uzrokom nedovoljne motivacije i entuzijazma profesora za stručno usavršavanje. Ovi odgovori, zajedno sa odgovorima na poslednje pitanje u kojima su profesori davali predloge unapređenja programa stručnog usavršavanja, mogu da posluže kao značajna smernica za kreiranje kvalitetnijeg i svrsishodnijeg modela njihovog profesionalnog razvoja.

Anketirani učesnici je potom trebalo da se izjasne u vezi sa elektronskim vidom usavršavanja. Pitanje br. 18 je glasilo „Da li biste želeli da se više programa stručnog usavršavanja odvija elektronskim putem?“, a ispitanici su zamoljeni i da daju komentar

⁵⁹ Komentari ispitanika u empirijskom istraživanju dati su u autentičnom obliku.

kojim će obrazložiti svoj odgovor. Od ukupnog uzorka, dvoje ispitanika nije odgovorilo na pitanje, a od preostalih profesora, 79,5% dalo je potvrđan odgovor, 15,7% negativan, dok je 4,8% ispitanika imalo neodređen stav. Ovi podaci prikazani su u Tabeli 19.

Tabela 19. Stav ispitanika u vezi sa organizovanjem većeg broja programa stručnog usavršavanja elektronskim putem

	F	%	Validni %	Kumulativni %
Ne	13	15,7	15,7	15,7
Ni da ni ne	4	4,8	4,8	20,5
Da	66	79,5	79,5	100,0
Ukupno	83	100,0	100,0	

Obrazloženja ispitanika koji su dali pozitivan odgovor na ovo pitanje mogu se klasifikovati u kategorije, među kojima se najčešće javljaju „ušteta vremena” i „ušteta novca”. Ispitanici su rekli sledeće:

Značajna ušteta u vremenu i novcu; Mislim da bi ovakav vid programa usavršavanja bio poželjna opcija među kolegama zbog sve češćeg nedostatka vremena da se fizički prisustvuje različitim seminarima i konferencijama; Da, to je odlika savremenog sveta koji podrazumeva uštedu vremena, ali i novčanih sredstava; Zbog sve gore finansijske situacije, možda bi to više odgovaralo; Naravno, vebinari su savršeno rešenje u današnje vreme zbog prebukiranog rasporeda profesora.

Sa ova dva aspekta povezano je i mesto održavanja aktivnosti stručnog usavršavanja, i kao što jedna ispitanica kaže, mogućnost praćenja programa stručnog usavršavanja putem interneta bi omogućilo da mesto gde se seminar održava ne bude presudno kada odlučujemo da li ćemo ga pohađati, a to ujedno znači i dostupnost ovih aktivnosti većem broju profesora. Pored gore navedenih obrazloženja, ispitanici su još rekli da je usavršavanje elektronskim putem danas neophodno, da je to odlika savremenog društva, daje mogućnost unapređenja veština sopstvenim tempom, pruža izvesnu udobnost i omogućava stvaranje bolje mreže stručnjaka.

Ispitanici koji su dali negativan odgovor na ovo pitanje više vrednuju lični kontakt, smatraju da već postoji dovoljno elektronskih programa usavršavanja, te nema potrebe za većim brojem i sl. Oni su rekli:

Ne, postoji dovoljan broj vebinara i prenosa konferencija, bar kada je u pitanju engleski jezik (IATEFL, BESIG, itd); Ne, jer već ima previše programa preko interneta, a zbog nemogućnosti kontakta sa osobom koja vodi program često je kvalitet loš. Osim toga, veliki deo stručnog usavršavanja vrši se i putem kontakta sa kolegama na licu mesta; Za neke od programa elektronski vid nije odgovarajući, tako da je moj odgovor na postavljeno pitanje – ne; Više verujem živoj reči; Ne, više volim klasično usavršavanje na seminarima; Ne, pošto e-programi zahtevaju tačno vreme i mesto prisustva, a ja to ne želim da odredim sebi.

Ispitanici iz čijih se odgovora nije moglo izvesti potpuno slaganje, odnosno neslaganje, rekli su sledeće: *Može ukoliko su interaktivni; Možda samo delimično, ali ne u potpunosti; Smatram da ima potrebe za više programa stručnog usavršavanja generalno, ne samo elektronskim putem; Mislim da je direktna komunikacija najbolja, ali više ljudi bi moglo da prati programe koji su ponuđeni i u elektronskom obliku.*

Iako Lock (2006: 675) kaže da onlajn usavršavanje ne predstavlja zamenu za tradicionalne programe, „nego se pre radi o drugačijem načinu razmišljanja o stručnom usavršavanju, koje koristi model zajednice, a tehnologija predstavlja nov prostor koji omogućava učenje i saradnju”, činjenica je da informaciono-komunikacione tehnologije postaju neodvojivi deo profesionalnog razvoja profesora. Prema tome, neophodno je posvetiti veću pažnju i ovom segmentu, obučiti profesore i pružiti im više informacija, kako u vezi sa organizovanjem, tako i učešćem u virtuelnom tipu usavršavanja, jer se na ovaj način profesorima omogućava da steknu kompetencije iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija koje im mogu pomoći da idu u korak sa zahtevima vremena i potrebama

polaznika. Pri tom, svakako se ne sme zanemariti pitanje kvaliteta programa i kompetentnosti predavača.

I Zindović-Vukadinović (2010: 97) kaže da se „malo pažnje poklanja ulozi informacionih sistema i obrazovanja na daljinu (e-learning), iako se taj sistem veoma razvija u svetu i neverovatno je da još uvek funkcioniše kao ‘paralelna škola’. Informacione tehnologije su u tranzicionim zemljama više predmet nego sredstvo obuke. Akreditovani programi u Republici Srbiji jasno ilustruju ovu tvrdnju”. Analiza programske ponude kataloga programa stručnog usavršavanja potvrđuje da je situacija i dalje nepromenjena.

Profesori su potom davali uvid u sprovođenje saradnje sa kolegama koje predaju stručne predmete ili jezik struke. Pitanje je glasillo „U kojoj meri saradujete sa kolegama koje predaju stručne predmete ili jezik struke, na koji način saradujete i kako biste ocenili efekat saradnje?” Od 85 ispitanika, jedan profesor nije dao odgovor na ovo pitanje, dvoje je napisalo da ne saraduje, dok su ostali ispitanici predočili stepen, način i procenu efekta saradnje sa kolegama.

Na osnovu odgovora ispitanika može se izvući zaključak da većina profesora poslovnog engleskog jezika ima pozitivno iskustvo u vezi sa ovim aspektom usavršavanja.

Ispitanici su, između ostalog rekli:

- *Dosta blisko saradujem sa kolegama i to najviše kroz razmenu ideja i iskustava i uglavnom sam veoma zadovoljna efektima ovakve vrste saradnje;*
- *U bliskom sam kontaktu sa kolegama, razmenjujemo iskustva i tehnike usmeno ili elektronski, i efekti ovakve saradnje su veoma korisni i visoko primenljivi u praksi i zato ih mnogo i cenim;*
- *Kad god smo u mogućnosti razmenjujemo ideje i materijal, a iz mog iskustva neformalni razgovori su imali najveći učinak;*
- *Saradujem u velikoj meri razmenom iskustava, materijala, mišljenja i mislim da je efekat saradnje solidan;*
- *Neformalni razgovori, osavremenjavanje kurikuluma. Pomaci su uvek pozitivni;*

- *Imam veoma dobru saradnju sa kolegama, koji mi mnogo pomažu u poslu, korisnim savetima prenose svoje iskustvo;*
- *U našoj školi su opservacije i međusobno obučavanje uobičajena praksa koja, prema mom iskustvu, najviše znače svim nastavnicima;*
- *Sarađujem u velikoj meri i sa dobrim uspehom, informišem se o kretanjima u svetu ekonomije prilikom donošenja odluka o izboru materijala za rad;*
- *Sarađujem stalno u zavisnosti od nastavne teme, saradnja je odlična sa svim kolegama.*

Istraživanje je pokazalo da se saradnja najčešće odvija kroz neformalne razgovore, ali su navedene i opservacije, konsultacije i zajedničko učešće na projektima. Pored toga, ovaj vid usavršavanja profesori realizuju ne samo kroz lični kontakt sa kolegama, nego i elektronskim putem, sa ciljem razmene ideja, iskustava, mišljenja i rešavanja problema na koje nailaze u radu. Oni sarađuju prilikom sastavljanja kurikuluma tj. odabira nastavnog materijala, utvrđivanja ciljeva nastave i kriterijuma testiranja polaznika, metoda koje će koristiti, obaveštavaju jedni druge o skupovima, literaturi, korisnim sajtovima i člancima, konsultuju se u vezi sa stručnom terminologijom i zajednički vrše evaluaciju i refleksiju.

Neki profesori naglasili su važnost saradnje za unapređenje nastavne prakse i izrazili potrebu za većim stepenom njenog sprovođenja.

Mali broj profesora nije zadovoljan saradnjom i oni su ukazali na negativan stav njihovog okruženja prema ovom vidu usavršavanja: *Mnogi ljudi ne žele da razmenjuju iskustva; Želela bih da se uključim u opservacije, ali za sada nisam imala prilike zbog prirode privatnih škola u kojima većina mojih kolega radi; Retko kada se primenjuje opservacija i zajednički kontakti jer većina kolega nije zainteresovana za to; Ne znam nikoga ko se bavi ovim, pa ni ne sarađujem.*

Već je ranije u analizi istaknuto da je saradnja profesora u današnje vreme jedan od ključnih aspekata njihovog profesionalnog razvoja, a odgovori učesnika ankete pokazali su da svest o tome postoji. Saradnja, bilo kroz neformalan razgovor ili putem sprovođenja

opservacija ili međusobnog obučavanja kolega, pored toga što doprinosi unapređenju nastavne prakse jača i kolegijalne odnose. Posebno je važna saradnja profesora koji rade u istom ili sličnom okruženju, jer mogu međusobno bolje da se razumeju i tako pomognu u prevazilaženju specifičnih problema ili u iznalaženju rešenja koja će zaista biti primenjiva u njihovom nastavnom kontekstu.

Kada se govori o saradnji kao vidu usavršavanja, važno je još napomenuti to da, iako je i neformalan razgovor veoma koristan, saradnja može da dobije dodatnu obrazovnu dimenziju ako se utvrde ciljevi i napravi konkretan plan njenog sprovođenja (Richards i Farell 2005: 12).

O saradnji su detaljno govorili i intervjuisani ispitanici. Njihovi odgovori potvrđuju nalaze ankete, a nekoliko njih dalo je dublji uvid u neke od načina njene realizacije, što je prikazano u Odeljku 6.4.

Dalja analiza pozitivnih odnosno negativnih odgovora u vezi sa saradnjom u odnosu na nezavisne varijable nije pokazala postojanje statistički značajnih korelacija.

Naredno, pitanje br. 20 bilo je „Na koji način procenjujete uspešnost primene naučenog u radu sa polaznicima?“ Ovo je bilo pitanje sa mogućnošću višestrukog odabira, a ispitanici su mogli i da dodaju odgovore ukoliko navedeni nisu obuhvatili njihovu situaciju. Istraživanje je pokazalo da najviše profesora (82,4%) uspešnost primene saznanja stečenih u okviru programa stručnog usavršavanja kod polaznika procenjuje putem testova i drugih oblika ispitivanja postignuća polaznika. Potom slede praćenje stava polaznika tokom primene nove aktivnosti, pristupa, metoda i sl. (74,1%) i traženje povratne informacije od polaznika u vezi sa novom aktivnošću, metodom i sl. (npr. popunjavanje evaluacionih upitnika, razgovor sa polaznicima, praćenje učeničkih portfolija i sl.) (71,8%). Mnogo manji postotak profesora

vodi dnevnik i kritički se osvrće na svoja zapažanja (15,3%), a pet profesora (5,9%) ne ume tačno da proceni uspešnost primene naučenog u nastavi. Navedeni podaci prikazani su u Tabeli 20.

Tabela 20. Načini procene uspešnosti primene novostečenih znanja sa polaznicima

Način procene	F	%
Pratim da li se i kako menjaju rad i stav polaznika tokom primene nove aktivnosti, pristupa, metode i sl.	63	74,1
Pratim uspeh polaznika na testovima i kroz druge oblike ispitivanja postignuća polaznika.	70	82,4
Vodim dnevnik u vezi sa gore pomenutim aspektima i kritički se osvrćem na zapažanja.	13	15,3
Tražim povratnu informaciju od polaznika u vezi sa novom aktivnošću, metodom i sl. (npr. kroz popunjavanje evaluacionih upitnika, razgovor sa polaznicima, praćenje učeničkih portfolija i sl.).	61	71,8
Ne umem tačno da procenim uspešnost primene naučenog u nastavi.	5	5,9

Odgovori ispitanika na ovo pitanje pokazuju kako se procena uspešnosti primene novostečenih znanja uglavnom zasniva na opservaciji polaznika, njihovih postignuća, kao i njihovoj evaluaciji nastavnog procesa, što se smatra značajnim pokazateljom. Međutim, važno je da i sami profesori zauzmu kritičku distancu i izvrše analizu date situacije u tom pogledu.

Ovo pitanje je u uskoj vezi sa pitanjem primene novostečenih znanja u praksi, kao i mehanizmima praćenja te primene (o čemu će da bude reči u intervjuu – Odeljak 6.4). Opšte zapažanje je da je ovu oblast neophodno konkretnije definisati i utvrditi precizne pokazatelje putem kojih će profesori moći sa većom sigurnošću da vrše procenu uspešnosti primene novostečenih znanja.

Poređenjem rezultata dobijenih na ovo pitanje sa nezavisnim varijablama nisu uočene statistički značajne korelacije.

U poslednjem pitanju profesori su davali predloge u vezi sa načinima na koje se mogu poboljšati programi stručnog usavršavanja. Odgovore ispitanika moguće je klasifikovati u kategorije, među kojima su najzastupljenije sledeće:

- raznovrsnija ponuda, uključujući veću zastupljenost programa koji se bave jezikom struke i poslovnim engleskim jezikom,
- veća učestalost održavanja programa stručnog usavršavanja,
- organizovanje aktivnosti stručnog usavršavanja elektronskim putem,
- kompetentnost predavača,
- odgovaranje potrebama profesora.

Profesori na prvom mestu žele raznovrsnu ponudu programa za usavršavanje, što pokazuju sledeći komentari: *Mislim da treba da postoji raznovrsna ponuda, pa da svako bira šta misli da mu/joj treba; Možda da se proširi opseg tema o kojima se govori, da se govori o nekim temama koje nisu zastupljene dovoljno kod nas (recimo, upoznavanje učenika sa australijskom ili kanadskom kulturom); Mogu se uvesti raznovrsnije teme da bismo pokrili sve ono što radimo u vezi sa stručnim temama.*

Govoreći o ponudi, profesori su već ranije ukazali na nedostatak programa za usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika, te su i u ovom pitanju skrenuli pažnju na isti problem: *Ja ne znam za mnogo programa stručnog usavršavanja za poslovni engleski kod nas; Organizovati onlajn seminare ili vebinare u vezi sa poslovnim jezikom; Organizovanjem usavršavanja na temu poslovnog engleskog; Da ima više programa koji se odnose na poslovni engleski jezik, odnosno jezik za posebne namene.*

Na problem nedostatka adekvatne ponude za profesore poslovnog engleskog jezika ukazano je u Odeljku 5.6, kao i u analizi obrazloženja profesora u vezi sa tvrdnjama o stručnom usavršavanju u Srbiji (pitanje br. 17).

Ispitanici potom smatraju da aktivnosti stručnog usavršavanja treba češće da se održavaju i da veći broj njih treba da se odvija elektronskim putem. Govoreći o prvoj stavki, Stanković, Đerić i Milin (2013: 101) uočavaju da ona „otvara brojna pitanja: Da li je reč o nastavnicima kojima programi nisu dostupni (u finansijskom ili organizacionom smislu)? Da li u pojedinim školama određeni nastavnici češće dobijaju priliku da učestvuju na seminarima, a drugi ne? Da li nastavnici i pored redovnog pohađanja programa SU, uočavaju da im to nije dovoljno?” I u okviru pitanja u vezi sa mogućnostima učešća na neophodnim programima stručnog usavršavanja, više od 50% ispitanika je imalo nepovoljan stav. Uzimajući u obzir zapažanja anketiranih i intervjuisanih profesora, kao i analizu programske ponude relevantne za profesore poslovnog engleskog jezika, može se zaključiti da problem delimično leži kako u finansijskoj podršci (koja povlači za sobom i organizacionu), tako i u nedostatku adekvatnog stručnog usavršavanja za ove profesore. Drugu stavku, u vezi sa elektronskim odvijanjem programa stručnog usavršavanja, neki ispitanici potkrepili su obrazloženjem da bi se na taj način povećala dostupnost programa usavršavanja profesorima, što pokazuju sledeći komentari: *Dostupnost mora biti unapređena i osavremenjena, najbolje onlajn; Veća dostupnost za nastavnike iz unutrašnjosti se može postići uz pomoć live streaminga; Način organizacije većine MOOC renomiranih univerziteta širom sveta na platformama kao što su Coursera ili edX primer su kako bi programi možda mogli biti organizovani.*

Anketirani profesori su takođe naglasili važnost kompetentnosti predavača kao faktora koji doprinosi unapređenju programa stručnog usavršavanja, u vezi sa čim su posebno istakli značaj posedovanja praktičnog iskustva. Naime, profesori su dali sledeće predloge poboljšanja programa usavršavanja:

- *Pravilnim odabirom ljudi koji će voditi seminare;*
- *Angažovanjem kvalitetnih i kompetentnih predavača;*
- *Slanjem visoko obučениh predavača, po mogućstvu iz zemalja koje imaju dužu praksu sa poslovnim engleskim u srednjim školama (moram da pomenem da sam imala nekoliko trenera na radionicama koji su pokazali nizak nivo stručnosti i pričali o svom ličnom životu, tako da sam se pitala šta sam to platila i zašto sam putovala, imala putne troškove i izgubila dan);*
- *Angažovanjem ljudi poput mene koji imaju relevantno znanje i stalno se usavršavaju i imaju reputaciju mimo „lijepe naše”, a ne priučeni sa dobrim vezama u raznim vladama i ministarstvima;*
- *(Uključivanjem predavača) koji su zaista „ušli u učionicu”;*
- *(Angažovanjem predavača) koji su upoznati detaljno i sa problemima na terenu i sa potrebama nastavnika i učenika, a ne oni koji niti znaju kako kurikulum izgleda, niti kako se radi u učionici;*
- *Jedna od najbitnijih stvari jeste da te programe treba da osmišljavaju ljudi koji imaju dugogodišnje iskustvo u radu sa decom, dakle praksu, a ne da sipaju samo neprimenljivu teoriju;*
- *Edukatori treba prvo da se upoznaju sa realnim situacijama, umesto da drže seminare na osnovu idealne dece i odeljenja;*
- *Autori programa moraju biti kompetentniji i posedovati dovoljno praktičnog iskustva iz te oblasti. Činjenica je da autori programa najčešće prepričavaju studije inostranih autora, pa se zbog toga neke obuke ne mogu primeniti u nastavi jer nisu tipične za Srbiju.*

Primedbama u vezi sa kompetentnošću i iskustvom predavača u okviru programa stručnog usavršavanja bavili su se i Džinović (2009) i Anđelković (2012), što dodatno ukazuje na postojanje problema. Džinović (2009: 329, u Anđelković 2012: 232–233) je u svom istraživanju opisao kompetentnog realizatora programa stručnog usavršavanja na sledeći način:

„Od voditelja se očekuje optimalna kombinacija stručnosti i psihološko-pedagoških veština, neophodnih za kvalitetan odnos sa nastavnicima koja se ispoljavaja na sledeće načine: (1) naučni autoritet i priznatost u oblasti koja se odnosi na profesionalno usavršavanje, što je pokriveno naučnim referencama; (2) iskustvo u nastavi, ljudi iz prakse, neko ko obezbeđuje da voditelji osećaju realne probleme i znaju šta je primenljivo u školskom sistemu; (3) komunikativne veštine uspostavljanja individualizovanog odnosa, topline i tolerantnosti.”

Tačno je da gore navedene komponente čine uspešnog predavača, međutim ne treba izgubiti iz vida to da je za uspeh programa isto tako važna spremnost samih profesora da kroz aktivno učešće, dijalog i saradnju doprinesu njegovom kvalitetu i efikasnosti. (O kompetentnosti voditelja programa stručnog usavršavanja govorili su i intervjuisani ispitanici, što je predstavljeno u Odeljku 6.4).

Ispitanici takođe smatraju da se programi stručnog usavršavanja mogu unaprediti boljim poznavanjem njihovih potreba, što pomaže u kreiranju adekvatnih i relevantnih sadržaja. U vezi s tim, oni ukazuju na važnost saradnje između organizatora programa usavršavanja i profesora, kao i sprovođenja analize potreba profesora poslovnog engleskog jezika. Ovo viđenje potkrepljuju sledeći komentari anketiranih profesora:

- *Da ih (programe usavršavanja) rade ljudi koji su upoznati detaljno i sa problemima na terenu i sa potrebama nastavnika i učenika;*
- *Smatram da je potrebno da programi budu relevantni, tj. u skladu sa potrebama zaposlenih u Srbiji;*
- *Tražanjem mišljenja i sugestija samih predavača i njihovih potreba;*
- *Da budu pristupačniji i osmišljeni na osnovu zahteva i interesovanja nastavnika;*
- *Jedno od mogućih rešenja je da se izvrši analiza potreba i da se programi stručnog usavršavanja organizuju prema stvarnim potrebama većine;*
- *Identifikovati konkretne probleme koje nastavnici mogu imati i kreirati programe u skladu s tim;*
- *Programi se uglavnom odnose na vrlo opšte stvari i retko rešavaju ključne probleme.*

Jedna ispitanica je, između ostalog, navela sledeće: *Mislim da bi više programa trebalo [...] da se malo više bavi problemom rada sa većim grupama polaznika, što mislim da je realnost za većinu nastavnika koji rade u našim školama i na fakultetima, i ujedno predstavlja jedan od najvećih izazova u nastavi jezika uopšte.*

Govoreći o potrebama, anketirani ispitanici su još naglasili to da programe stručnog usavršavanja treba da odlikuje veći stepen praktičnosti i primenljivosti. Po rečima profesora, programi stručnog usavršavanja mogu se poboljšati na sledeće načine:

Kroz upotrebu materijala na radionicama koji se zaista može upotrebiti u nastavi, sa realnim učenicima; Primenjiv materijal je po meni nešto što se koristi nezavisno za određenu literaturu, već oblast, i treba da ima mogućnost primene i promene u zavisnosti od nivoa znanja polaznika; Da se realnije posmatraju stvari kakve danas jesu u prosveti, i da saveti, materijali i ostalo budu praktičniji i primenjiviji za učenike sa kojima radimo; Treba da se bave konkretnim izazovima na koje se nailazi u radu.

Pored toga, ispitanici žele da se programi bave aktuelnijim temama, te kažu: *Uglavnom se radi o već izučenim temama, tako da bi nešto sveže i novo svakako bilo plus; Veliki broj seminara ne donosi ništa novo, ali ih pohađamo kako bismo skupljali bodove/sate za licencu; Smisliti nešto originalno, a ne prepisivati iz inostranstva.*

Kao što je za kreiranje relevantnog i valjanog kursa poslovnog engleskog jezika neophodno poznavati potrebe polaznika, isto tako je od ključnog značaja poznavanje potreba profesora poslovnog engleskog jezika za kreiranje efikasnog modela njihovog stručnog usavršavanja. Dosadašnja istraživanja, kao i rezultati ove ankete pokazali su da i dalje postoji jaz između obrazovne politike, ponude i potražnje. Stoga je jedan od ciljeva ovog rada istraživanje potreba profesora poslovnog engleskog jezika, čiji će rezultati da daju važne smernice u procesu iznalaženja adekvatnih rešenja za njihovo stručno usavršavanje.

Govoreći o neophodnosti dobijanja uvida u potrebe profesora, Stanković, Đerić i Milin (2013: 99) rekli su da je to:

„u skladu sa jednim od osnovnih principa savremenih shvatanja o profesionalnom razvoju nastavnika (Hawley i Valli 1999), kao i sa praksom u razvijenim obrazovnim sistemima (OECD 2005). Takav princip je podržan i u odgovarajućim pravilnicima iz 2005. i 2012. godine u našoj zemlji, ali rezultati upućuju na to da njegovo ostvarivanje nailazi na poteškoće u praksi. Štaviše, ovaj problem se usložnjava time što je potrebno da se uspostavi balans između ciljeva i prioriteta na nivou sistema i ciljeva i potreba svakog nastavnika i svake škole (Day 1999; Guskey 2000)“.

Neki od gore navedenih komentara ispitanika ukazuju i na to da profesori u okviru programa stručnog usavršavanja žele da dobiju konkretna, gotova rešenja za raznovrsne nastavne situacije. Do istog zaključka došle su Pešikan, Antić i Marinković (2010) i Anđelković (2012), i tom prilikom su ukazale na važnost konceptualnog tipa obuke, gde se u toku usavršavanja dobijaju alati kojima sami profesori iznalaze rešenja za rad u učionici (Anđelković 2012: 206), i koji je mnogo efikasniji u odnosu na receptološki tip, gde se dobijaju gotovi obrasci ponašanja.

U svojim odgovorima, profesori su u vezi sa unapređenjem programa profesionalnog razvoja dali i sledeće predloge:

- decentralizacija aktivnosti stručnog usavršavanja: *Mogli bi biti češći i decentralizovani, tako da se održavaju širom zemlje i budu dostupni većem broju predmetnih nastavnika; Da se češće održavaju, ne samo u Beogradu, već i u drugim većim gradovima; Da se organizuju više na jugu Srbije; Mogu biti dostupniji profesorima u manjim gradovima; Organizovanje seminara po regionalnim centrima,*
- bolji sistem obaveštavanja o programima usavršavanja: *Nastavnici treba da budu obavesteni tj. bolja reklama; Da budu bolje najavljeni; Mogli bi se odvijati uz bolji sistem informisanja; Onlajn rad i veća promocija kako bi se više stručnih ljudi zainteresovalo,*
- rešavanjem problema finansiranja i troškova: *Da budu finansijski dostupniji; Rešiti problem finansiranja na drugi način; Niže cene.*

Govoreći o decentralizaciji aktivnosti stručnog usavršavanja, iako se njena važnost naglašava i analiza programske ponude pokazuje širu geografsku rasprostranjenost, problem verovatno leži i u zastupljenosti i dostupnosti programa koji su relevantni za profesore

poslovnog engleskog jezika ili nedovoljnoj pokrivenosti određenih regiona u Srbiji (na šta je ukazao odgovor jedne ispitanice). Predlog u vezi sa boljim sistemom obaveštavanja profesora u vezi sa programima stručnog usavršavanja može da govori o izvesnim manjkavostima komunikacije između organizatora aktivnosti stručnog usavršavanja, profesora i institucija u kojima oni rade, ili neupućenosti profesora u vezi sa načinima obaveštavanja. Problem finansijske podrške profesorima za stručno usavršavanje se provlači kroz odgovore na više pitanja u upitniku, što upućuje na neophodnost njegovog rešavanja.

Među odgovorima javljaju se i sledeće preporuke, koje svakako nisu zanemarljive: jasnije definisanje opšteg programa usavršavanja i njegovih ciljeva, veći stepen interaktivnosti i neophodnost saradnje. Jedna ispitanica je u vezi sa saradnjom rekla da se programi usavršavanja *mogu ostvarivati u saradnji sa izdavačima nastavnih materijala iz oblasti poslovnog engleskog, koji bi upoznali nastavnike sa različitim tipovima specijalizovanih kurseva i adekvatnom i optimalnom primenom njihovih udžbenika, kao i u saradnji sa stručnim kadrom iz različitih oblasti koje nastavni materijal iz poslovnog engleskog tematski pokriva*. U intervjuu je pažnja skrenuta i na neophodnost saradnje profesora i prosvetnih vlasti s ciljem kreiranja adekvatnijih rešenja stručnog usavršavanja profesora (Odeljak 6.4). Pored toga, svakako je značajno i *probuditi želju, a ne nametati obavezno* učešće u programima stručnog usavršavanja, kao i *uvesti serije radionica na koje bismo dolazili sa rezultatima i povratnim informacijama, te analizirali iste i vodili neku vrstu dnevnika* (o motivaciji i mehanizmima praćenja primene novostečenih znanja u nastavi takođe su govorili intervjuisani ispitanici, što je predstavljeno u Odeljku 6.4). Na kraju, navedeni su još i dovođenje stranih predavača i posete Ujedinjenom Kraljevstvu.

Odgovori učesnika ankete dobijeni na pitanja iz upitnika pokazuju da su oni svesni važnosti planiranog, sistematičnog pristupa oblasti stručnog usavršavanja. Njihovi predlozi predstavljaju, s jedne strane, odraz trenutnog stanja, a s druge strane, važne smernice za unapređenje ove oblasti. Važno je, pri tom, naglasiti to da te smernice ne treba posmatrati u izolaciji, nego ih je neophodno ugraditi u okvir obrazovnih ciljeva na nivou države i savremenih obrazovnih zahteva, što omogućava kreiranje valjanog i održivog modela stručnog usavršavanja profesora.

U narednom odeljku predstavljani su i protumačeni odgovori ispitanika dobijeni putem intervjua.

6.4. Intervju sa profesorima poslovnog engleskog jezika – analiza i tumačenje odgovora

U ovom odeljku predstavljani su rezultati intervjua sa profesorima poslovnog engleskog jezika koji je obavljen tokom maja i juna 2015. godine. Intervju je bio polustrukturisanog tipa i sadržao je 22 unapred formulisana pitanja. Od toga, 18 pitanja postavljeno je svim ispitanicima, a četiri dodatna postavljena su samo profesorima koji rade u okviru srednjoškolskog obrazovanja, zbog specifičnosti njihovog obrazovnog konteksta. Neka pitanja iskrsla su tokom tokom razgovora sa ispitanicima, tj. postavljena su s ciljem dobijanja pojašnjenja njihovih odgovora.

Nakon opisa profila ispitanika sledi prikaz i tumačenje njihovih odgovora u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora. Ovaj deo istraživanja komplementaran je sa prethodnim,

u kom su prikazani i obrazloženi odgovori ispitanika dobijeni putem upitnika, što doprinosi kreiranju celovitije slike problematike koja se istražuje.

6.4.1. Opšti podaci o ispitanicima

U intervjuu je učestvovalo 8 ispitanika, 1 muškarac i 7 žena.

Prvi ispitanik (I1)⁶⁰ ima 42 godine, u nastavi engleskog jezika je od 2001. godine, a poslovnim engleskim jezikom bavi se od 2005. godine. Pored rada na fakultetu, gde ima zvanje lektora za užu naučnu oblast Engleski jezik i lingvistika, poseduje bogato iskustvo u podučavanju poslovnog engleskog jezika stečeno kroz rad sa grupama u privatnoj školi i u okviru firmi. Trenutno časove poslovnog engleskog jezika (licem u lice i putem Skajpa) drži kao samostalan predavač,

Druga ispitanica (I2) ima 40 godina i zaposlena je u srednjoj ekonomskoj školi. Opšti engleski jezik predaje 18 godina, dok joj je ovo prva godina u nastavi poslovnog engleskog jezika.

Treća ispitanica (I3) ima 32 godine i radi kao profesor engleskog jezika u ekonomsko-trgovinskoj školi, a kurseve drži i u privatnoj školi stranih jezika, tj. u okviru kompanije. Od ukupno 9 godina staža u nastavi engleskog jezika, poslovni engleski jezik predaje oko 7 godina, te poseduje iskustvo rada kako sa polaznicima bez radnog iskustva, tako i sa zaposlenim polaznicima.

⁶⁰ Prilikom navođenja odgovora ispitanika, umesto njihovih imena biće upotrebljene šifre I1, I2 itd., radi očuvanja njihove anonimnosti.

Četvrta ispitanica (I4) ima 39 godina i takođe je zaposlena u srednjoj ekonomsko-trgovinskoj školi kao profesor engleskog jezika. Pre toga radila je u privatnoj školi stranih jezika. Od ukupno 18 godina staža u nastavi engleskog jezika, ovo joj je prva godina kao profesoru poslovnog engleskog jezika.

Peta ispitanica (I5) ima 38 godina i zaposlena je u srednjoj ekonomskoj školi. Opšti engleski jezik predaje od 1996. godine, a u nastavi poslovnog engleskog jezika je oko 5 godina. Pored rada u srednjoj stručnoj školi, poseduje nastavno iskustvo i iz privatne škole stranih jezika.

Šesta ispitanica (I6) ima 40 godina i radi u visokoškolskoj ustanovi u zvanju višeg nastavnika stranih jezika – engleski jezik. Karijeru je započela u nastavi opšteg engleskog jezika 1998. godine, a poslovni engleski jezik predaje između 12 i 13 godina. Pored rada sa studentima, tj. polaznicima bez radnog iskustva, kurseve je držala i zaposlenim polaznicima u privatnoj školi stranih jezika.

Sedma ispitanica (I7) ima 36 godina i zaposlena je u zvanju lektora u visokoškolskoj ustanovi. Opšti engleski jezik predaje 14 godina, a poslovni engleski jezik između 2 i 3 godine. Pored fakulteta, kurseve opšteg i poslovnog engleskog jezika drži i studentima u okviru centra za treninge i usavršavanje, a iskustvo ima i u radu sa zaposlenim polaznicima, za koje je pripremala usko specijalizovane kurseve poslovnog engleskog jezika.

Osma ispitanica (I8) ima 38 godina i radi u visokoškolskoj ustanovi u zvanju nastavnika stranih jezika – engleski jezik. Karijeru je započela u privatnoj školi držeći kurseve opšteg engleskog jezika, a pre oko 10 godina počela je da drži i kurseve poslovnog engleskog jezika. Dok je u privatnoj školi radila sa zaposlenim kandidatima, trenutno većinu njenih polaznika čine studenti koji nemaju radno iskustvo.

Na osnovu gore datih podataka u vezi sa profesorima s kojima je intervju sproveden, vidi se da je obuhvaćen širok spektar nastavnih iskustava i konteksta: raspon staža u nastavi poslovnog engleskog jezika kreće se između 1 i 13 godina i obuhvata rad u okviru školskog i izvan školskog sistema, rad sa različitim tipovima polaznika (polaznici sa i bez radnog iskustva), što za sobom povlači i držanje različitih vrsta kurseva (od opštih poslovnih do usko specijalizovanih kurseva), u različitim organizacionim oblicima nastave (individualni časovi, rad u malim i/ili velikim grupama, časovi putem Skajpa), što može da pruži više perspektiva u vezi sa predmetom istraživanja. Valja još naglasiti to da su neki od profesora svojevlasno odabrali poslovni engleski jezik, ali za većinu ispitanika to nije bilo pitanje izbora, nego potrebe institucije u kojoj su radili.

Ono što sledi jeste prikaz i tumačenje odgovora gore navedenih profesora u vezi sa temom istraživanja.

6.4.2. Analiza odgovora profesora na pitanja u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika

U ovom odeljku predstavljani su odgovori ispitanika na pitanja u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora i dato je njihovo tumačenje u okviru savremene teorije i istraživanja.

Ispitanici je prvo trebalo da daju uvid u probleme sa kojima su se susretali tokom rada u nastavi poslovnog engleskog jezika. Odgovore ispitanika bilo je moguće grupisati u kategorije, među kojima se kao najučestalija javlja nepoznavanje stručne oblasti i terminologije u vezi s njom, kako od strane profesora, tako i polaznika. Tačnije, zapaženo je

da nepoznavanje predmetne materije predstavlja problem za one profesore koji drže kurseve polaznicima sa radnim iskustvom i za one polaznike koji ne poseduju dovoljno teorijsko znanje ili praktično iskustvo.

Kao što je već rečeno, većina profesora počela je da se bavi poslovnim engleskim jezikom zbog trenutne potrebe institucije u kojoj su radili, te, shodno tome, nije ni bilo vremena da se obuče ili detaljnije pripreme za rad u ovoj oblasti. Tako su na pitanje „Na kakve problem ste nailazili tokom Vaše karijere u nastavi poslovnog engleskog jezika?“, ispitanici, između ostalog, rekli (v. Primere 1 i 2):

Primer 1.

I1: *Znači, ti ne znaš ništa o biznisu, ne znaš ništa o poslovanju, ne znaš kako je firma organizovana, ne znaš šta je jednoj firmi potrebno, uopšte ne razumeš kako firma razmišlja, kako poslovni ljudi razmišljaju, kakva je struktura kompanije, šta se tamo dešava, o čemu oni razmišljaju kad pregovaraju, ne znaš ništa. Znaš jezik. A i to ne skroz u poslovnom kontekstu.*

Primer 2.

I6: *U početku ja nisam bila upućena u celu stvar dovoljno, tako da ja prosto i nisam bila ja nisam umela da iskoristim ni prilike koje sam imala. Znači, ja sam radila na fakultetu gde smo mi puno toga mogli da dobijemo, ali pod uslovom da tražimo, a mi nismo znali šta treba da tražimo. Neke stvari smo vremenom shvatili, i kako smo učili, tako smo i dobijali neke stvari. [...] Moji problemi u početku su bili prvenstveno neko moje nepoznavanje oblasti i neko moje kažem ti, ja nisam to nešto specijalno želela u životu u tom momentu, nego, prosto je bila takva situacija, radila sam na takvom fakultetu i to se od mene očekivalo, da ja počnem da se bavim poslovnim engleskim.*

Na činjenicu da je nepoznavanje stručne discipline problem karakterističan za profesore poslovnog engleskog jezika uopšte i da se ne javlja samo na početku karijere, nego i kada se drže usko specijalizovani kursevi, ukazala je jedna ispitanica (v. Primer 3):

Primer 3.

Autorka: *Da li misliš da se i ostali profesori susreću sa istim problemima u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika?*

I7: *Pa verujem, da, da taj problem sa poznavanjem struke je karakterističan za sve, i da je to veliko pitanje, nema veze da li je nastavnik početnik, odnosno*

na početku karijere, ili ne, zato što uvek dođe neka nova oblast iz koje nanovo za koju nanovo treba čovek da se sprema.

Analizirajući odgovore ispitanika na pitanje o problemima, uočeno je i to da je nepoznavanje stručne oblasti i terminologije problem sa kojim se susreću ne samo profesori nego i polaznici, posebno učenici srednjih stručnih škola i studenti na početnim godinama studija. Ovo ilustruju sledeći odgovori ispitanika (v. Primere 4, 5, 6 i 7) (za učenike srednjih škola) i Primer 8 (za studente):

(za učenike srednjih škola)

Primer 4.

I2: ... neiskustvo što se tiče znanja jezika, neiskustvo što se tiče tematike. Neke teme nisu obrađivane ni na maternjem jeziku. To nisu ljudi koji rade, nego deca koja tek stiču neka znanja.

Primer 5.

I3: Deca nemaju dodirnih tačaka. Jedine dodirne tačke koje oni imaju sa poslovnim engleskim je škola. Kasnije da, ali to je sve njima misaona imenica. Udžbenici za poslovni jezik podrazumevaju ipak neko iskustvo, s decom je to sve malo hipotetički i generalno nisu zainteresovani, ili možda i jesu, ali prosto nemaju deca nekih dodirnih tačaka.

Primer 6.

I4: Oni su prva godina. Oni nemaju pojma o nekim terminima ni na srpskom jeziku još uvek, a kamoli na engleskom. Dosta je to sve za njih konfuzno i novo.

Primer 7.

I5: Pa, da, predavati poslovni engleski jezik srednjoškolcima uopšte nije nimalo lako, prvo ih zainteresovati za tematiku, a terminologija koja se uopšte pominje nije njima baš u potpunosti poznata, iako oni jesu poslovni administratori, susreli su se sa tim, ali nije im to baš potpuno jasno.

(za studente)

Primer 8.

I6: Kad dođemo do priče o studentima s jedne strane je teško zato što oni nemaju uopšte poslovnog iskustva. I sad, pričati njima šta biste rekli na nekom sastanku, šta biste, kako biste vi odreagovali na to, kako biste vi napisali, odgovorili na to, na taj mejl u kome se klijent žali zbog ne znam čega prosto je od njih to ne možeš očekivati.

Gore naveden problem dovodi se u vezu sa drugim, a to je adekvatnost udžbenika (kao što se moglo zaključiti iz odgovora ispitanica I2, I3, I4 i I5). Naime, profesori srednjih škola za rad biraju jedan od ponuđenih udžbenika. Međutim, po rečima intervjuisanih profesorki, jedan udžbenik ne pokriva sve oblasti koje su predložene planom i programom za poslovni engleski jezik, a često ponuđeni udžbenici nisu ni prilagođeni u potpunosti uzrastu i znanjima polaznika. To pokazuju sledeći komentari (v. Primere 9 i 10):

Primer 9.

Autorka: *Znači udžbenici ili materijali koje imate nisu prilagođeni polaznicima i njihovim potrebama?*

I2: *Većina poslovnih engleskih udžbenika uzima u obzir isključivo poslovne korisnike kojima engleski treba za posao. Ali retki su oni udžbenici gde se negde, recimo ima deo gdeukoliko su vaši đaci aktivni u toj i toj sferi, onda pitajte to, a ako nisu, onda pitajte kako bi oni to zamislili.*

Primer 10.

Autorka: *Spomenula si udžbenike. Da li su oni prilagođeni polaznicima?*

I5: *Profile 1 i 2, to su jedini koje sam uspela da nađem, koji su odobreni, a koje bi na neki način tinejdžeri mogli da koriste. Ovo sve ostalo što sam našla, što je dobro, nije prilagođeno tom uzrastu.*

Takođe, ukazano je i na problem nedostatka motivacije i vremena koje polaznici ulažu u savladavanje poslovnog engleskog jezika, pri čemu navedeno nije karakteristično samo za polaznike bez radnog iskustva. Prema rečima ispitanice I6, ovaj problem može se javiti i sa odraslim, zaposlenim polaznicima, koji kurs pohađaju u okviru kompanije (v.

Primer 11):

Primer 11.

I6: *Znači, ako radiš u kompaniji nekoj, da li je njega šef naterao da ide na to i da li on uopšte hoće da se bavi time ili, druga stvar, naravno, koliko oni imaju vremena da se bave sa tim. Znači, kako prilagoditi nastavu da naučiš tog nekog, ko možda i hoće to sve, i možda bi on voleo i svestan je da mu to treba, ali on prosto nema prostora da se on krene na posao u osam sati ujutru, a vrati se s posla u osam sati uveče, i on to prosto nema prostora da se bavi sa tim. A jako mu treba. Opet, s druge strane, postoje oni koji, mislim, prosto njih je neko naterao na to, znači negde se, ovaj, podrazumeva da on to treba da uradi i tako i dolazi na časove, tako se i ponaša prema časovima.*

Pored navedenih kategorija, u intervjuu je u vezi sa pitanjem o problemima sa kojima se profesori susreću u nastavi poslovnog engleskog jezika, skrenuta pažnja i na sledeće:

- nedovoljno poznavanje maternjeg jezika od strane polaznika (v. Primer 12):

Primer 12.

I8: *Problemi koji su se javljali onda (na početku karijere) i koji se javljaju i sada, prevashodno problem koji smatram da je tipičan za polaznike, to što naši kandidati sa kojima radimo najčešće im nedostaju znanja iz maternjeg jezika, tipa ne poznaju čak ni određene vrste reči, šta je prilog, šta je pridev, čak ni rečenične funkcije, predikad, objekat, nisu sigurni šta je šta, mislim da je to problem, odnosno nešto što usporava napredak.*

- shvatanje procesa nastave od strane polaznika i njihove predrasude (v. Primer 13):

Primer 13.

I7: *Problemi koji su klasični inače za odrasle polaznike na nižim nivoima, a to je da se treba izboriti sa svim njihovim predrasudama i zamislama sa kojima dolaze na čas, a to je da treba da zapišu svako pravilo gramatičko vezano za engleski jezik, da im se sve sistematski predstavi, a ne da radimo na komunikaciji.*

- rad u velikim grupama, tehnička opremljenost prostorija i veliki fond časova (v.

Primer 14):

Primer 14.

I6: *A naravno, prvenstveno je izazov velike grupe i tehnički nekad neopremljenost fakulteta i mislim, srećom, mi, recimo, imamo u svim učionicama internet, imamo video bim, imamo neke stvari koje mogu da se upotrebe, ali ponekad su te stvari prosto neizvodljive sa tolikim grupama. Znači, i imamo užasno veliki fond časova. Mi imamo, recimo, kod nas na katedri svaki predavač ima preko 200% normu.*

U vezi sa navedenim problemima, posebno onim koji se tiče veličine grupe, treba imati u vidu to da ispitanica I6 radi u visokoškolskoj ustanovi. Tu se ovaj problem češće javlja nego u drugim tipovima obrazovnih institucija.

Nakon predloženih problema, profesorima je postavljeno pitanje „Na koje načine ste rešavali probleme?“.

Kada se radi o nedovoljnom poznavanju stručne materije i terminologije od strane profesora, ispitanici su naveli da koriste stručnu literaturu, priručnike za profesore koji prate udžbenike za poslovni engleski jezik, onlajn izvore ili sarađuju sa profesorima stručnih predmeta. Međutim, oni profesori čiji polaznici poseduju znanje ili radno iskustvo koriste i same polaznike kao resurs. Jedan od ispitanika (I1) kazao je sledeće (v. Primer 15):

Primer 15.

I1: *Ono što se najčešće i savetuje jeste da koristiš polaznike. Ne treba biti stidljiv i ne treba imati taj mindset, koji, nažalost, poneki nastavnici imaju, da misle da se od njih očekuje da znaju sve. Najbolja strategija, po mom mišljenju, jeste da se na samom početku objasni polaznicima da neko ko je završio engleski ne mora da zna sve o njihovom poslu i o poslu kao oni, ali da ti znaš jezik, a oni znaju posao, i da to treba da funkcioniše kao simbioza.*

Takođe, profesori koji su imali ovakvo iskustvo sa polaznicima istakli su da je ono bilo izuzetno pozitivno i da je dalo dodatan podstrek polaznicima.

Problem nedovoljnog poznavanja stručne oblasti od strane polaznika, nepotpune adekvatnosti udžbenika, što se dovodi u vezu i sa nižim stepenom motivacije, intervjuisani ispitanici rešavaju tako što ulažu dodatno vreme i trud kako bi ponuđen materijal približili učenicima, što je posebno izazov za profesore koji su na početku karijere. Ispitanici su zapazili da je dodatni materijal za srednjoškolce, koji se može koristiti uz udžbenik, izuzetno oskudan u odnosu na materijale koji su namenjeni polaznicima sa radnim iskustvom, o čemu govore Primeri 16 i 17:

Primer 16.

Autorka: *Znači, na neki način si samostalno rešavala problem?*

I3: *Upravo. Ovo ide, ovo ne ide, ovo može, ovo ne može, onda malo tražiš na internetu. Ali i na internetu ti je, znaš i sama, poslovni engleski za studente ili za poslovne ljude, a ne za srednju školu. Tako da, to mi je bio najveći izazov u svemu tome.*

Primer 17.

Autorka: *Na koji način profesori prevazilaze probleme na koje nailaze? Kakvo je tvoje iskustvo?*

I5: *Potražim na internetu da li ima drugih iskustava, ili vežbica za poslovni engleski, za predavanje tinejdžerima. Toga ima jako, jako malo.*

Govoreći o radu u velikim grupama, profesori takođe pribegavaju raznim rešenjima. Na primer, studenti koji imaju položene međunarodne ispite na određenom nivou oslobođeni su pohađanja dela časova ili je studentima čije je znanje jezika na visokom nivou dozvoljeno ranije polaganje ispita ili pohađanje kurseva poslovnog engleskog jezika u okviru centra za strane jezike, nakon čega polažu međunarodne ispite. Profesorka I6 kaže: *Mislím, prosto negde pokušavamo da svedemo taj broj na „nerazumnih” 50.*

Odgovori ispitanika na pitanja „Na kakve problem ste nailazili tokom Vaše karijere u nastavi poslovnog engleskog jezika?” i „Na koje načine ste rešavali probleme?” značajni su jer daju detaljniji uvid u ovu problematiku, tj. dopunjuju odgovore koji su dobijeni putem upitnika. Anketirani profesori ukazali su na veliku potrebu za unapređivanjem raznih grupa kompetencija, između ostalog i onih koje se tiču poznavanja stručne oblasti, kreiranja i sprovođenja kurikuluma. Kroz intervju dobijena je konkretnija slika u vezi sa njihovim potrebama. Sva ova zapažanja mogu da posluže kao značajna smernica prilikom osmišljavanja modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.

Naredno, pitanje br. 4 glasilo je „Kako biste opisali efikasan vid stručnog usavršavanja? Na primer, način održavanja, broj učesnika itd.?”. Ispitanici su naveli sledeće karakteristike:

- kontinuitet (v. Primer 18):

Primer 18.

I6: *Znači, ne da bude jedan sad, pa za dve godine ponovo, nego da to prosto postoji negde u kontinuitetu, i onda su ljudi više u kontaktu, jedni drugima prenesu stvari [...] Znači, kad imamo priliku i kad se viđamo češće, mislim da više stvari i onda, negde, cirkulišu i da je to možda najvažniji deo svega toga. Tako se bar meni čini.*

- kvalitetni predavači koji poseduju i teorijsko i praktično znanje, i koji nude sadržaje koji su primenjivi u uslovima u kojima profesori rade (v. Primer 19):

Primer 29.

I2: *Da je to neko ko apsolutno zna o čemu priča, ne preteruje, ne uvodi neke ogromne inovacije za down to earth osoba. Znači, nalazimo se u državi gde je no resources jedini način da držiš čas, štapom i kanapom, ne možeš onda meni da objašnjavaš kako treba da fotokopiram učeniku po pet strana nečega, da bismo uopšte počeli da radimo, kada ja nemam ni papire, ni flomastere, ni olovke, ni ništa. Znači neko ko je izuzetno dobro potkovan, ko ima veliko iskustvo. Volim ljude koji su dobri govornici, koji lepo stvaraju rečenice, koji te ne potcenjuju kao neizvornog govornika, stručan, kompetentan, znači neko ko je doktorirao metodiku i hiljadu puta je pokazao da je vešt.*

- radioničarski tip rada koji kombinuje frontalni tip izlaganja i rad u malim grupama, u kom učesnici aktivno učestvuju, razmenjuju iskustva. Kao prednost kombinacije frontalnog tipa izlaganja i rada u malim grupama, jedna ispitanica (I7) navela je sledeće (v. Primer 20):

Primer 20.

I7: *Ljudi se bolje povežu, a upoznaješ nove ljude, ne upoznaješ ih onako, na veliko, već imaš priliku za malo prisniji kontakt, a to je onda neka prijateljska sredina gde mogu da se razmene ideje, a pri tom dobijemo od govornika ili od onog ko zapravo vodi ceo trening, dobijemo neke instrukcije i dobijemo neku možda i teorijsku podlogu na početku.*

- kombinacija rada licem u lice i onlajn usavršavanja. Ispitanica I7 posebno je ukazala na važnost ovog drugog aspekta (v. Primer 21):

Primer 21.

I7: *[...] kad slušamo predavanja ili taj uvodni deo radionice, gde svako ima komentar ili gomilu pitanja, ili da poveže sa nečim drugim, a to nije vreme kada se, ne znam, javljaš, ili treba da prekidaš, ali taj backchanneling onda daje priliku da ti svakako razgovaraš sa svima u sobi, a da ne uznemiravaš govornika i sve ostale, a verujem da i govorniku može to kasnije da posluži, da vidi o čemu su ljudi razmišljali dok je držao prezentaciju. [...] Pri tom uz ovu diskusiju koja će ići u pozadini se povezujemo sa svima u sobi, bez da, bez neke pretnje za one koji su možda malo više introvertni da uspostave kontakt sa svima ostalima slobodno u nekom tom društvenom delu kasnije. [...] To je ta pisana komunikacija putem interneta, recimo putem Tvitera ti daje i*

malo na anonimnosti i prostora da možeš da se izraziš, a nije licem u lice, gde može da bude i malo neprijatno ili već zavisi od čoveka.

Međutim, po mišljenju druge ispitanice (I6), upotreba IKT u usavršavanju može da predstavlja prepreku za pojedine profesore (v. Primer 22):

Primer 22.

I6: *Nije svako spreman, nije svako, uslovno rečeno, obučen. Neko u startu to odbija zato što je to neki vebinar, a on neće, a on ne zna kako to treba da učestvuje u tome, pa neće ni probati.*

Pitanje koje se često spominje u vezi sa usavršavanjem u poslednje vreme jeste: koji vid usavršavanja je bolji, licem u lice ili virtuelni? Ovu problematiku izneo je u intervjuu jedan profesor, i konstatovao je sledeće (v. Primer 23):

Primer 23.

I1: *Mislím da je to individualno. Tamo je bilo reči o tome da li je onlajn ili je licem u lice bolje za profesore poslovnog engleskog. Sad, ima jako puno faktora koji utiču na to, ali je zaključak da zavisi od osobe do osobe. Neke osobe jednostavno bolje reaguju na face to face, s druge strane nekim osobama smeta da nemaju dovoljno vremena, jer se nikad nema dovoljno vremena. Ne možeš sve to da uradiš do kraja. A onlajn ti to omogućava. Tu je naravno cena, tu je širina mreže koju stvaraš sebi onlajn ili face to face, ova druga je mnogo uža.*

Opisujući efikasan vid stručnog usavršavanja, jedna ispitanica uočila je sledeće u vezi sa onlajn usavršavanjem (v. Primer 24):

Primer 24.

I3: *Kada si na konferenciji ili na seminaru, ti možeš, ali i ne moraš da radiš. Možeš da se provučesh, da gledaš šta kolege rade i da budeš pasivan. Na vebinaru ne može tako. Nećeš dobiti sertifikat ukoliko ne učestvuješ.*

Svakako, nije svaki onlajn program usavršavanja zasnovan na praćenju rada i povezan sa dobijanjem sertifikata, ali oni nekada nude bolju mogućnost praćenja rada profesora nego programi koji se odvijaju licem u lice, posebno kada se radi o događajima koji okupljaju veliki broj ljudi.

Jedna ispitanica (I8) najefikasnijim vidom usavršavanja smatra individualno usavršavanje. Naglašavajući da se radi o načinu usavršavanja koji odgovara njoj lično, ali možda ne i ostalim profesorima, ona je svoj odgovor obrazložila na sledeći način (v. Primer 25):

Primer 25.

I8: *Mogu da targetiram onda ono što tačno meni treba, mogu da odgovorim na svoje potrebe, kakve su u tom momentu.*

Na osnovu gore navedenih odgovora, može se izvući zaključak da je shvatanje profesora u vezi sa karakteristikama koje čine programe usavršavanja efikasnim u skladu sa savremenim poimanjem stručnog usavršavanja. Pri tom, činjenica da oni naglašavaju različite aspekte usavršavanja ide u prilog tome da je ono u uskoj vezi sa karakteristikama ličnosti i stilom učenja pojedinca.

Na pitanje br. 5, „U kojoj ulozi vidite sebe u okviru programa stručnog usavršavanja? Da li je to posmatrač, aktivni učesnik, voditelj?“, svi sem profesorke koja se individualno usavršava odabrali su ulogu aktivnog učesnika, što je očekivan, ali svakako i poželjan odgovor. Da programi usavršavanja za profesore engleskog jezika nude takvu mogućnost potvrđuje Primer 26:

Primer 26.

I3: *Pa, za profesore engleskog jezika se rade uglavnom interaktivne radionice, i možeš da doprineseš. Naši seminari uglavnom nisu predavanja, nego ima interakcije između učesnika i govornika.*

Pojedini ispitanici bili su i pasivni posmatrači na početku karijere ili na onim programima koji u njima nisu probudili zainteresovanost. Jedna ispitanica izrazila je želju da se ostvari u ulozi predavača tj. voditelja, dok je četvoro profesora i imalo ovakvo iskustvo. Neki od njih, međutim, nisu izrazili veliki entuzijazam u vezi sa ovom ulogom, čemu je najveći uzrok, po njihovim rečima, nezainteresovanost profesora i uopšte nizak stepen

motivacije u vezi sa pohađanjem programa stručnog usavršavanja u Srbiji. (Na problem nedovoljne učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja ukazano je i u Odeljku 6.3). Za profesorku I8, pak, uloga voditeljke nije toliko u vezi sa samom nastavnom praksom (v. Primer 27).

Primer 27.

I8: *Moja motivisanost da učestvujem na njima (konferencijama) je bila totalno drugog tipa, da ispunim neke poslovne zahteve ili sam istraživala neka polja koja mene lično interesuju.*

Činjenica da gotovo svi intervjuisani profesori poslovnog engleskog jezika sebe vide u aktivnoj ulozi u programima stručnog usavršavanja, i uzimajući u obzir to da su se neki od njih ostvarili u ulozi voditelja ili bi to želeli, u skladu je sa viđenjem profesora kao (do)nosioca promene. Ovakvi stavovi ukazuju na njihovu spremnost i zainteresovanost da utiču na ishode procesa stručnog usavršavanja. Ipak, autorka ne može da tvrdi da takvo viđenje dele profesori poslovnog engleskog jezika uopšte, s obzirom na to da je intervjuisan mali broj profesora da bi se takav zaključak doneo, a neki od njih su, pri tom, ukazali na opštu nepovoljnu situaciju u pogledu motivacije profesora za stručno usavršavanje, o čemu će biti reči kasnije u odeljku.

U okviru pitanja br. 6 profesori su davali uvid u svoje ciljeve stručnog usavršavanja. Pitanje je glasilo „Kako biste definisali Vaše ciljeve stručnog usavršavanja?” Profesori su naveli sledeće:

- povezivanje sa profesorima (v. Primere 28 i 29):

Primer 28.

I7: *Svi ti nastavnici čine jednu ogromnu bazu podataka i bazu znanja i iskustava, i mislim da ništa ne može da zameni taj skup iskustava i znanja.*

Primer 29.

I6: *Znači, kad imamo priliku i kad se vidamo češće, mislim da više stvari i onda, negde, cirkulišu i da je to možda najvažniji deo svega toga.*

- jačanje kompetencija u uže definisanom segmentu poslovnog engleskog jezika (v.

Primer 30):

Primer 30.

I6: ... znači, svi mi krećemo od nekog opšteg engleskog pa do opšteg poslovnog engleskog, pa ja bih negde volela da to ide u nekom malo usko specijalizovanom smeru. Da je to, ne znam, da se bavim neki razvojem komunikativnih sposobnosti ili samo nekim razvojem, pisanjem materijala, znači, negde, više u tom nekom malo, ovaj, usmerenijem smislu, znači. Da negde ja imam neku svoju užu specijalnost.

- jačanje kompetencija u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika, kako s ciljem unapređenja nastave (razmena ideja, upoznavanja sa novim pristupima itd.), što je povezano i sa održavanjem entuzijazma profesora, tako i radi stvaranja mogućnosti ostvarivanja sebe u ulozi voditelja programa usavršavanja (Primeri 31 i 32):

Primer 31.

I3: Učim da bi i meni bilo zanimljivo, a ne monotono, da radim neke zanimljive i nove aktivnosti, da saznajem nešto novo da bi meni kasnije bilo zanimljivije u radu sa učenicima. Zaista i mislim, kada učenik vidi da ti imaš neku energiju i da je i tebi to zanimljivo, da to deluje i na njih.

Primer 32.

I4: Pa, ja bih želela, ja bih jako volela da se usavršim u poslovnom engleskom jeziku. Ali, zaista. Znači, da to nekako suzim, to neko svoje polje i da se usmerim na to da budem dobra u tome i da, eventualno, znači, se usavršim tako da bih ja mogla, eventualno, nešto da prezentujem. To mi je neka želja.

- razvijanje metajezika (v. Primer 33):

Primer 33.

I7: Drugo, razvijanje tog metajezika, našeg profesionalnog jezika, kako da kažem, ta profesionalna praksa koja se jako često spominje i insistira se na njoj nekako ne može da bude uspešna ako nam nije razvijen taj metajezik. A mislim da se to možda najbolje razvija, dobro svakako čitanjem, ali i ovakvim razgovorima uživo, sa drugim nastavnicima, pre svega zbog toga idem na seminare.

- unutrašnja promena (v. Primer 34):

Primer 34.

I1: *I na neki način lična i unutrašnja promena. Zato što potpuno drugačije gledam i radim ono što radim, kad uporedim kad sam počinjao i kad uporedim sad. Nebo i zemlja. [...] A i na neki način i dubina shvatanja, šta je ono što njima (polaznicima) treba i kako to rešavati. Sve je to negde povezano.*

- dobijanje sertifikata. Ovo, međutim, po rečima jednog ispitanika, svakako ne bi trebalo da bude cilj samo po sebi (v. Primer 35).

Primer 35.

I1: *Ako ti znaš znanje, da li imaš sertifikat ili ne, to je sasvim nebitno. Mislim da sertifikat jedino služi kad treba da sebe prodaš. Da možeš da kažeš da, završio sam ovo i ovo.*

Većina intervjuisanih ispitanika ima širi spektar ciljeva stručnog usavršavanja, što govori o tome da su oni svesni kompleksnosti svog poziva i heterogenog shvatanja koncepta stručnog usavršavanja, a ujedno je pokazatelj njihove motivisanosti u ovom pogledu. Ključno pitanje u vezi sa ciljevima ispitanika jeste da li oni imaju mogućnosti da ih ostvare. Rezultati upitnika u ovom pogledu nisu bili optimistični. To se posebno videlo u stavovima anketiranih ispitanika u vezi sa različitim tvrdnjama o stručnom usavršavanju (Odeljak 6.3).

Ispitanicima je potom postavljeno pitanje br. 7 u vezi sa praćenjem primene novostečenih znanja u nastavi. Ono je glasilo: „Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način profesori sprovode naučeno. Da li se slažete sa ovim stavom?”.

Svi profesori su se složili da je ovaj segment stručnog usavršavanja veoma značajan, međutim neki od njih su izrazili sumnju u mogućnost njegove realizacije (v. Primere 36, 37, 38 i 39).

Primer. 36.

I1: *Da, mislim da ima smisla, da bi se obezbedilo da profesori sprovode ono što su naučili na profesionalnom usavršavanju. Trebalo bi proveriti koliko oni toga primenjuju, mada verujem da većina u nekoj meri pokušava da primeni*

ono što je naučila, ali nije sigurno da je to na pravi način, onako kako je namenjeno prvenstveno.

Primer 37.

I3: *U svakom slučaju, treba da postoji. Znači, ako neko vam obuci vas nečemu, pa vas više nikad ne pita šta ste uradili i čemu to služi, da li je to primenjivo, onda je to prosto besmislen način, ovaj, usavršavanja.*

Primer 38.

I7: *Svakako mislim da jeste bitno da se prati, možda ne u tolikoj meri da budu sigurni da su ljudi to primenili, već kako su ljudi to primenili ili šta su uradili sa tim znanjima i sa tim materijalima, i verujem da je to važno i za samog nastavnika, a i za one koji organizuju treninge, da bi znali kako ubuduće da još bolje to rade.*

Primer 39.

I8: *U svakom slučaju, praćenje je važno, jer je pokazatelj koliko se nešto koristi u nastavi što je novo naučeno, ocenjuje ujedno svrsishodnost tog načina usavršavanja, da li je ono korisno ili nije baš toliko primenjivo.*

Ispitanici su zatim zamoljeni da predlože načine tj. mehanizme praćenja primene novostečenih znanja u praksi. Oni su rekli sledeće:

- opservacije časova, pri čemu je važno davanje konstruktivnog saveta, a ne samo ukazivanje na negativne aspekte nastave. Ispitanica koja radi u srednjoj stručnoj školi podelila je svoje negativno iskustvo u vezi sa eksternim opservacijama nastave i ukazala na važnost odabira adekvatne osobe koja će ovaj posao da obavlja (v. Primer 40):

Primer 40.

I3: *Ali ono što meni smeta jeste što uglavnom kada dođe neko da prati čas i da kontroliše, on te kritikuje. Retko kad sam čula da je neko bio pohvaljen. A opet, to zahteva ljude koji su u praksi, stariji kolega, pedagoški savetnik, što stoji na papiru, ali ih nema nigde. Trebalo bi da pohvali, da, to je dobro, ali i da kaže, naravno, to nije u redu, ali da dá predlog šta da promeniš. Ljudi to doživljavaju kao inkviziciju. Ljudi imaju negativan stav prema tome i ja ih u potpunosti razumem. Stalno traže šta ne valja, generalno to rade. Nikada njihovi izveštaji nisu o onom što je dobro, nego o manjkavostima. Dakle, treba da postoji sistem kako će to da se radi i sistem ko će da se bira, da to rade adekvatni ljudi.*

Slično viđenje opservacija ima još jedna profesorka sa visokoškolske ustanove (v.

Primer 41):

Primer 41.

I6: ... jedino, tu sad dolazimo do problema, da ta neka vrsta nadgledanja, kako neko radi, se može verovatno na dva načina shvatiti. S jedne strane, da to bude neko kontrolisanje, što niko ne voli, i nekako mislim da mi u startu tu vrstu nekog prisustva nekoga na času, nekog monitoringa pogrešno shvatamo, i mi i taj neko ko vrši taj monitoring, pa mi se čini da obostrano to nekako ne funkcioniše baš uvek.

Ispitanica I3 ukazuje na poteškoće sprovođenja praćenja primene saznanja putem opservacija (v. Primer 42):

Primer 42.

I3: Vidim da se to obezbeđuje i proverava tako što bi neko vršio opservaciju časova. Ima jako puno nastavnika, i vršiti opservaciju časa ili nekoliko časova svakog zahteva jako puno ljudi i vremena. Tako da mislim da je to teško izvodljivo.

- davanje povratne informacije o primeni naučenog u nastavi kolegama ili organizatorima programa usavršavanja (Primeri 43 i 44):

Primer 43.

I7: Jedini način koji mi je pao na pamet je da postoji neko mesto gde će se ti ljudi okupljati i nakon seminara, da to bude neki forum ili nešto, gde će onda doći i reći: iskoristili su ovu aktivnost ili su pročitali onaj tekst koji je prezenter predložio, nešto i da o tome razgovaraju, ne vidim drugi način kako.

Primer 44.

I5: Može se činiti tako da nastavnici daju neku povratnu informaciju (organizatorima) kada su koristili određenu metodu ili određeni sadržaj, kako je to izgledalo na samom času, i to ne samo kod jednog odeljenja, nego u više odeljenja, ne znači da će uvek isto da bude.

- testiranje polaznika i samoevaluacija predavača. Ovo ilustruju Primeri 45 i 46.

Primer 45.

I4: Pa, kroz neku vrstu testiranja dece. Mislim, na primer, ako se nešto prezentuje profesorima, da bi trebalo deca da, ovaj, je l', da prihvate to znanje, onda se deca testiraju.

Primer 46.

I6: *Ali, naravno, postoje drugi neki načini na koje bi se to moglo rešiti. Da se na neki način prati napredak i predavača i časova i rezultata, možda na neki indirektni način, kroz neku evaluaciju od strane studenata, neku samostalnu evaluaciju samih predavača ili, prosto, praćenje rezultata, ovaj, studenata.*

Pored gore navedenog, spomenuti su još vođenje beležaka, sprovođenje intervjua i anketa. Samo je jedna ispitanica iz srednje ekonomske škole (I2) imala konkretno iskustvo u vezi sa praćenjem primene saznanja stečenih u okviru programa usavršavanja u praksi. Ona je navela primer voditeljke jednog seminara koja je zahtevala povratnu informaciju od profesora u vidu beleški ili video zapisa sa časova tokom određenog vremenskog perioda, čime je ilustrovana primena naučenog i novonastale promene. Ovo je, međutim, po rečima ispitanice, datoj organizatorci bio jedan od zahteva za sticanje višeg zvanja. Ista ispitanica (I2) je takođe bila učesnica kursa koji je trajao 96 sati, nakon koga su profesori držali čas pred komisijom koja se sastojala od voditelja seminara: *Imali smo zakazan čas i to je bio kao naš ispit posle seminara od 96 sati. I onda smo kao morali da držimo taj čas i dobili smo sertifikat.*

Praćenje primene znanja stečenih u okviru programa stručnog usavršavanja jeste izuzetno kompleksan zadatak, ali i ključan segment koji zaokružuje svrhu ovih programa (o ovoj temi bilo je reči i u Odeljku 6.3). Odgovori intervjuisanih ispitanika pokazuju da se ono u praksi povremeno sprovodi (direktno ili indirektno), ali i ukazuju na to da se ovaj segment stručnog usavršavanja još uvek ne smatra njegovim sastavnim delom, nego je samo posrednik u ostvarivanju nekih drugih ciljeva, kao što su, na primer, evaluacija profesora ili sticanje viših zvanja.

Ispitanici je potom trebalo da se prisete programa stručnog usavršavanja koji je u najvećoj meri doprineo unapređenju njihove prakse. Na pitanje br. 9 „Da li možete da

izdvojite neki vid usavršavanja ili neki konkretan program koji Vam je najviše pomogao u unapređenju kompetencija za nastavu poslovnog engleskog jezika?”, većina profesora konstatovala je da se u Srbiji u poslednjih nekoliko godina izuzetno mali broj programa uopšte bavio poslovnim engleskim jezikom. Za profesore čija obuka jeste bila u tom domenu, ona je bila značajna jer je predstavljala njihov prvi konkretniji susret sa ovom oblašću, gde su se detaljnije upoznali kako sa teorijskim, tako i praktičnim segmentima nastave poslovnog engleskog jezika. Ovi ispitanici naveli su sledeće programe: jednodnevni seminar o nastavi poslovnog engleskog jezika koji je *pre pet i po godina* (I3) održan na Prirodno-matematičkom fakultetu, Univerzitet u Novom Sadu, onlajn kurs Cert IBET, (program koledža Trinita), kao i petonedeljni masivni otvoreni onlajn kurs koji je imao i sekciju za poslovni engleski jezik.

Govoreći o prva dva programa, pored važnosti same teme, ispitanici su naglasili to da su predavači bili izuzetno dobri stručnjaci, koji su na adekvatan način organizovali obuku. Ispitanica koja je učestvovala u masovnom otvorenom onlajn kursu (I7), kao njegovu prednost navela je rad od kuće, fleksibilnost u pogledu tempa obrade materijala i rada sa drugim učesnicima, učešće velikog broja polaznika *koji imaju nova iskustva i nova znanja o datoj temi* i koje *možeš da kontaktiraš i pitaš nešto konkretno*, a značajna stavka je i to da je obuka bila besplatna.

Pored specijalizovanih obuka, profesori su naveli i programe koji su se bavili opštim engleskim jezikom, (jedan od njih je *Ka boljem razumevanju*)⁶¹, koje su ispitanice I2 i I5, obe profesorke u srednjoj ekonomskoj školi, smatrale korisnim zbog radioničarskog načina rada i

⁶¹ Ostali ispitanici nisu dali uvid u naziv programa, nego su samo naveli karakteristike koje su taj program činile efikasnim.

upoznavanja sa aktivnostima koje su primenjive i u nastavi poslovnog engleskog jezika (*pristup tematici, tipovi aktivnosti, obrada vokabulara i sl.*).

Odgovori intervjuisanih ispitanika potvrđuju rezultate ankete i zapažanje autorke rada da je u Srbiji izuzetno oskudna ponuda programa u vezi sa poslovnim engleskim jezikom. Iako se iz njihovih odgovora moglo zaključiti da i saznanja u vezi sa opštim engleskim jezikom mogu da budu primenjiva u kontekstu poslovnog engleskog jezika, ipak treba uzeti u obzir to da obe oblasti imaju i svoje specifičnosti (o čemu je bilo reči u u Poglavlju 2), koje treba uzeti u obzir prilikom kreiranja programa stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.

Sledeće, pitanje br. 11 bilo je u vezi sa saradnjom u kontekstu stručnog usavršavanja. Odgovori ispitanika potvrdili su rezultate dobijene putem upitnika (Odeljak 6.3) i pružili su detaljniji uvid u ovaj oblik usavršavanja.

Na pitanje „Da li saradujete sa profesorima stranog jezika i profesorima stručnih predmeta u okviru svoje institucije ili šire?“, svi ispitanici su dali pozitivan odgovor. Profesori su potom zamoljeni „da detaljnije opišu način saradnje, njene prednosti i potencijalne nedostatke“. Odgovarajući na prvi deo pitanja, svi ispitanici spomenuli su neformalne razgovore sa kolegama, koji se odvijaju po potrebi, licem u lice ili virtuelno, putem obrazovnih mreža na Tviteru, Fejsbuku itd. Kada se radi o saradnji licem u lice, profesori jezika saraduju međusobno, ali i sa kolegama koje predaju stručne predmete, mada u tom slučaju, po rečima ispitanika, mnogo češće na samu inicijativu profesora jezika. Pored toga, profesori zapažaju da nisu svi podjednako spremni na saradnju, da stepen saradnje zavisi i od same ličnosti predavača, kao i njihovog znanja i samopouzdanja. Cilj saradnje je

uglavnom dobijanje informacija iz domena stručnih predmeta potrebnih za osmišljavanje i sprovođenje nastave poslovnog engleskog jezika (o čemu je već bilo reči u ovom odeljku).

Ispitanik I1 posebno ističe važnost saradnje putem virtuelnih obrazovnih mreža, te kaže da se radi o *izuzetno širokom, nepresušnom izvoru ideja, informacija, i za dalje usavršavanje i za rešavanje svakodnevnih problema ili pitanja.*

Pored toga, navedeni su i formalniji oblici saradnje. U srednjim školama postoje stručni aktivni koji su veoma korisni u pogledu zajedničkog rada na planovima za školsku godinu, razmene informacija o materijalima, programima usavršavanja, tehničkim pojedinostima izvođenja nastave itd. U ovom tipu institucije saradnja se odvija i kroz držanje ogleđnih i uglednih časova, kao što je navela ispitanica I3: *Postoji to da ti dobijaš bodove na ogleđne i ugledne časove, ali u Šapcu, generalno, to nije zaživelo. Znam i da ima mesta gde je to zaživelo, gde ljudi lepo sarađuju po tom pitanju, zbog bodovanja, jer dobiješ bodove koje pre ili kasnije možeš da iskoristiš za nešto konkretno, i naučiš nešto, ali i profitiraš od toga.*

Profesorka I7 imala je iskustvo sa zajedničkim držanjem časova (eng. *team teaching*), koje smatra izuzetno dragocanim, pri čemu naglašava važnost okolnosti pod kojima se takva saradnja odvija (v. Primer 47).

Primer 47.

Autorka: *Dobro. Rekla si da ti je team teaching, zajedničko držanje časova, bio odličan način saradnje. Zbog čega?*

I7: *Kontekst je malo drugačiji. Kontekst je neformalnog obrazovanja, dakle to su bili kursevi za studente u okviru Centra za karijerno vođenje. Oni (polaznici) su tamo dolazili svojevolejno, bilo je besplatno. Ja i nastavnik stručnog predmeta smo imali svu slobodu organizovanja nastave, nije bilo ocenjivanja, zato što je bila vannastavna aktivnost, i zbog svih tih uslova je to bilo zapravo sjajno iskustvo. Drugo, mogli smo da biramo tim, mogli smo da biramo partnera. Ja i taj profesor smo se spojili jer smo bili kompatibilni i imali smo slične ideje, šta i kako treba raditi, što možda, kada bi se ta timska nastava izvodila u okviru formalnog obrazovanja, u okviru univerzitetskih*

kurseva, ovih regularnih, to možda ne bi bilo tako, ne bi moglo da se bira sa kim se radi i tako, ali ovo su bili idealni uslovi.

Slično iskustvo imao je i ispitanik I1, koji je sarađivao sa profesorom stručnog predmeta tako što je pohađao njegova predavanja u vezi sa međunarodnim pregovaranjem, ali je ujedno i doprinosiso tim predavanjima zahvaljujući svom stručnom znanju i iskustvu, što je obogatilo sadržaj celog kursa. Prema tome, i ovde se radilo o nekoj vrsti zajedničkog rada, iako formalno to nije bilo zajedničko držanje časa.

Pored toga, kao primer saradnje naveden je i zajednički rad profesora na projektima (saradnja profesora jezika struke i profesora stručnih predmeta), *kada ideje i saveti, problemi i njihovo razrešavanje mogu da budu dragoceni za profesore stranog jezika (I8).*

U radu je već rečeno da se saradnja danas smatra jednom od ključnih komponenti stručnog usavršavanja profesora, a odgovori ispitanika (kako intervjuisanih, tako i anketiranih – Odeljak 6.3) pokazali su da su oni toga svesni i da koriste priliku da sarađuju sa kolegama i na neformalnom i na formalnom nivou.

Ispitanicama koje poslovni engleski jezik predaju u srednjoj stručnoj školi (I2, I3, I4 i I5) potom su postavljena četiri dodatna pitanja: u vezi sa upotrebom kataloga stručnog usavršavanja i vođenjem portfolija profesionalnog razvoja. Naime, kako je Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni list RS*, br. 85/2013) definisano stručno usavršavanje profesora koji rade u okviru školskog sistema (izuzimajući visokoškolske ustanove, koje prate Zakon o visokom obrazovanju), katalog je od značaja za ove profesore jer tu pronalaze akreditovane aktivnosti koje im donose neophodne poene za stručno usavršavanje, a vođenje portfolija je postala njihova obaveza od marta 2014. godine. Rezultati dobijeni putem upitnika ukazali su na nepovoljnu situaciju: od anketiranih ispitanika koji rade u srednjim stručnim školama samo 36% koristi katalog kao

način informisanja o programima stručnog usavršavanja, a 29% vodi portfolio profesionalnog razvoja. Stoga se u intervjuu pokušalo doći do uzroka takvog stanja.

Odgovarajući na pitanje br. 12 „Da li koristite katalog stručnog usavršavanja da se informišete o ponudi?“, tri od četiri profesorke koje rade u srednjim školama reklo je da koristi katalog stručnog usavršavanja prilikom odabira programa koje će da pohađa. Ispitanicama je potom postavljeno pitanje „Kakvo je Vaše mišljenje o ponudi programa stručnog usavršavanja u katalogu?“. Njihovi stavovi su bili podeljeni i išli su od izuzetno nepovoljnih (loša organizacija, neprimenjiva i neinventivna rešenja) do relativno povoljnih, što ukazuje na neujednačen kvalitet programa. Na primer, ispitanica I2 kaže da su određeni seminari bili uspešni i vođeni od strane kompetentnih predavača, dok su drugi imali *veoma neadekvatan pristup i organizaciju*. Do istog zaključka u vezi sa kvalitetom ponuđenih programa došlo se i na osnovu odgovora anketiranih profesora.

Kada se radi o ponudi kataloga uopšte, nekoliko profesorki konstatovalo je da je ona zadovoljavajuća u pogledu zastupljenosti opštih tema, ali smatraju da bi trebalo da bude raznovrsnija (I3: *Čini mi se da se iste teme konstantno vrte*) i da obuhvati i oblast poslovnog engleskog jezika. Ovo poslednje zapažanje svakako je važno, jer je poslovni engleski jezik nedavno uveden i kao zaseban stručni predmet u određene srednje škole, a intervjuisani ispitanici ukazali su na brojne probleme zbog izostale podrške, posebno u pogledu organizacije i sprovođenja nastave, o čemu je bilo reči na početku ovog odeljka. Pored toga, pažnja je skrenuta i na nedostatak informacije o terminu održavanja određenog programa u katalogu, što onemogućava profesorima da isplaniraju svoje usavršavanje tokom školske godine.

Odgovori intervjuisanih ispitanika potvrdili su rezultate ankete (Odeljak 6.3) i istraživanja sprovedenih u Srbiji (Odeljci 5.6. i 5.7). Opšti zaključak je da je neophodno uneti izvesne konceptijske promene kako bi katalog postao relevantan dokument za profesore poslovnog engleskog jezika, ali i profesore uopšte.

Sledeće, pitanje br. 16 glasillo je: „U anketi je postavljeno pitanje u vezi sa vođenjem portfolija profesionalnog razvoja. Svega 29% profesora koji poslovni engleski jezik predaju u srednjim stručnim školama je reklo da sprovodi ovaj način usavršavanja. S druge strane, zakonom je od marta 2014. godine propisana obaveza vođenja portfolija. Da li možete da kažete kakva je situacija u Vašoj školi?”

U vezi sa ovim pitanjem, intervjuisane ispitanice uglavnom dele mišljenje. Naime, iako ovu obavezu vide kao korisnu, ukazuju na to da među profesorima uopšte preovlađuje negativan stav prema njoj. Po rečima nekih ispitanica, profesori su preopterećeni raznim administrativnim zahtevima, i stoga vođenje portfolija predstavlja dodatan teret. To pokazuju

Primeri 48 i 49:

Primer 48.

I2: *Niko ga živ ne voli, velika je pobuna protiv papirologije.*

Primer 49.

I5: *To ne bi trebalo da bude dodatno opterećenje, jer jako puno ima tog dodatnog posla, što nije samo priprema za čas.*

Jedna ispitanica (I4) rekla je da vođenje portfolija nije ni prešlo u praksu u njenoj školi, objašnjavajući takvu situaciju dugotrajnim štrajkom i nezadovoljstvom prosvetnih radnika (v. Primer 50):

Primer 50.

I4: *To kod nas, u našim uslovima malo je sve drugačije. Ljudi možda iz bunta više ni ne žele da vode portfolio. Ne vide svrhu. [...] Niko to ne uzima za ozbiljno i niko to ni ne sankcioniše.*

Jasnu svrhu ne vidi ni ispitanica koja kaže (v. Primer 51):

Primer 51.

I2: *To je gomilanje podataka koji stoje kod pravnika.*

Uprkos nepovoljnoj situaciji i opštem negativnom stavu prema vođenju portfolija, na pitanje br. 17, „Da li smatrate da vođenje portfolija može da doprinese profesionalnom razvoju profesora?“, kod nekih ispitanica postoji svest o tome da ova aktivnost može da bude korisna (v. Primere 52 i 53).

Primer 52.

I5: *Dobit jeste da se i ja sama setim na kojim seminarima sam bila, šta sam sve do sada uradila, lakše je da pronađem, da dopunim biografiju [...] Ako menjaš školu, portfolio u pisanoj verziji je nešto što te može apsolutno izdvojiti od ostalih.*

Primer 53.

I3: *Kada sam pisala portfolio pre dve godine, ja sam htela da učestvujem u programima usavršavanja i kao govornik, jer sam imala nešto da kažem, a do tada se nikada nisam prijavljivala. I bio je odeljak Budući planovi za školsku godinu, i znam da sam napisala da ću da prezentujem na ELTA-inoj konferenciji, i da ću, ako budem mogla, da učestvujem na nekoj konferenciji u inostranstvu kao predstavnik Srbije. I stavila sam to na papir. Ja zaista mislim da ljudi kada stave nešto na papir, da je to potpuno drugačije nego kad ti samo razmišljaš o tome, mislim, to su i psiholozi dokazali, kad zapišeš nešto, to ti je i mentalno i fizički tu, i ispunila sam to. I kad sam sve to odradila, rekla sam, ja zaista mislim da je ovo sjajna stvar, jer da to nisam zapisala prošla bi još jedna godina, a ja to ne bih uradila.*

Govoreći uopšteno, vođenje portfolija može značajno da doprinese profesionalnom razvoju pojedinca. Stoga, uvođenje ove aktivnosti kao obavezne za profesore može da se smatra korisnim. Problem, međutim, leži u njegovoj operacionalizaciji i, uopšte, u izuzetno nepovoljnom stanju u kom se prosveta nalazi danas u Srbiji. Neophodno je da portfolio zaista bude dnevnik iskustava, materijal koji navodi na promišljanje sopstvene prakse (prema tome, on može da predstavlja i mehanizam praćenja primene novostečenih znanja u praksi) i vodič

za dalji profesionalni razvoj profesora, a ne dokument koji služi samo prilikom eksterne kontrole ili zapošljavanja.

Naredno, pitanje br. 18 odnosilo se na sve profesore i glasilo je: „Neki anketirani profesori su rekli da ne postoje dovoljno kompetentne osobe koje bi vodile programe stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog jezika. Kakav je Vaš stav?” Mišljenja intervjuisanih ispitanika u tom pogledu su podeljena. Neki se slažu sa tvrdnjom, što ilustruju Primeri 54, 55 i 56:

Primer 54.

I6: *Pa, da, da, da. Pa, mislim, sad kad uzmeš to sve u obzir, ako je nas manji broj koji to radimo, pa još među nama naći nekoga ko će to da, ovaj, da radi, mislim da su oni apsolutno u pravu i da tu treba poraditi na tome.*

Primer 55.

I4: *Pa, o tome se radi, što stvarno plivamo malo u magli. Mislim, niko nam konkretno ništa nije e, ovo ovako morate da radite, ono onako.*

Primer 56.

I1: *Poslovni engleski je, po mom iskustvu, kod nas poprilično nerazvijen u smislu da se malo ljudi bavi sa njim, i da nivo stručnosti kadra koji se bavi njime nije previsok. Zato što tržište nije dovoljno veliko, tržište jednostavno ne primorava ljude da to rade.*

Drugi ispitanici smatraju da kompetentni predavači postoje, ali naglašavaju važnost motivacije i podrške za realizaciju programa usavršavanja. Oni su rekli sledeće (v. Primere 57 i 58):

Primer 57.

I3: *Šta te čini kompetentnom osobom? Moraš biti u praksi? To je dovoljno. Mislim, ja sam završila master iz poslovnog engleskog, ti radiš doktorat, zar nas to ne čini kompetentnim? Pa trebalo bi, na papiru da.*

Primer 58.

I8: *Mislim da je bilo ko od naših kolega koji je dovoljno motivisan i ima dovoljno energije da čitav taj projekat izvede dovoljno kompetentan. Mislim da ima među našim kolegama puno njih koji bi mogli time da se bave pod uslovom da su na neki način motivisani da tako nešto organizuju.*

Govoreći o kompetencijama predavača i uspešnosti programa usavršavanja, ispitanica

I7 istakla je i značaj doprinosa samih učesnika tih programa (v. Primer 59):

Primer 59.

I7: Tu sad ne može da se bude siguran ko su ti ljudi koji to rade, ali svejedno [...] Mislim da to ne bi trebalo da se dovodi u pitanje, te kompetencije, jer taj čovek će da kaže šta god zna, ali tu je i ostala grupa učesnika, da svi doprinesu tome, da to nije samo, da ne zavisi sve samo od tog jednog čoveka koji je trener zapravo.

Poslovni engleski jezik je u poslednje vreme u ekspanziji u Srbiji, a u nekim institucijama on postoji već duži niz godina. Pored toga, on se javlja sve više i kao tema istraživačkih radova. Uzimajući gore navedeno u obzir, kao i odgovore intervjuisanih i anketiranih profesora (u vezi sa njihovim nastavnim iskustvom i stručnim usavršavanjem), jasno je da ne bi trebalo dovoditi u sumnju ideju o postojanju kompetentnih predavača kod nas. Međutim, kao što je nekoliko ispitanika konstatovalo, da bi neko preuzeo ulogu voditelja programa, pored znanja, potrebni su i energija, motivacija i podrška da se zamisao realizuje. Tu od ključnog značaja svakako može da bude i prepoznavanje potrebe za usavršavanjem iz oblasti poslovnog engleskog jezika i pružanje podrške od strane nadležnih institucija, kao što su zavodi i ministarstvo. Pored toga, kao što je već rečeno u Odeljku 6.3, svakako je neophodno raditi na izgradnji kompetentnog kadra koji bi mogao da osmišljava i realizuje programe stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.

Sledeće, pitanje br. 19 u intervjuu bavilo se motivacijom profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa stručnim usavršavanjem. Pitanje je glasilo „Kako biste ocenili Vašu motivisanost i motivisanost profesora poslovnog engleskog jezika u vezi s pohađanjem programa stručnog usavršavanja? Molim Vas da obrazložite Vaš odgovor”. Odgovori ispitanika su značajni jer mogu delimično da rasvetle uzrok nepovoljnog stanja u pogledu učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja.

Svi intervjuisani ispitanici tvrde da su veoma motivisani, ali nisu optimisti u pogledu opšte situacije, što je posebno izraženo na nivou srednjoškolskog obrazovanja. Po rečima profesora iz ovog obrazovnog segmenta, loše stanje u prosveti, degradacija struke i smanjene plate uzrok su njihovog sve većeg nezadovoljstva i sve manjeg entuzijazma za stručno usavršavanje. To pokazuju sledeći odgovori ispitanika (v. Primere 60 i 61):

Primer 60.

I3: *Pa i sama znaš da su nam smanjene plate, to je jedan od bitnih razloga, smanjeno je nešto što u osnovi nije ni bilo visoko, tako da je to prvenstveno zbog toga. Onda, celokupna situacija u zemlji koja nimalo nije sjajna, onda taj osećaj da prosveta uopšte nije zastupljena koliko bi trebalo da bude zastupljena i cenjena, obrazovanje je devalviralo kompletno.*

Primer 61.

I8: *Postoje dve vrste motivatora, to su spoljašnji motivatori, naročito to važi za nastavnike koji rade u sistemu obrazovanja, znači da sâm posao nameće određen vid usavršavanja, napredovanja, neke rezultate da bi se radno mesto zadržalo. To važi i za srednje škole i za visokoškolske ustanove. I mislim da na taj način su profesori motivisani da se unapređuju. A opet, više od toga mislim da su važni i oni unutrašnji motivatori, koje bi trebalo svi mi da imamo, koji nas teraju da se stalno usavršavamo, na svim planovima da se unapređujemo, odnosno da dobijemo neku najbolju verziju sami sebe i kao ličnosti i kao profesionalaca, s tim da mislim da je veliki problem, s obzirom na sveukupnu situaciju, da je teško u isto vreme voditi računa i o egzistencijalnim potrebama i da nam preostane energije, vremena i motiva za potrebe višeg reda.*

Po rečima dvoje ispitanika, neophodno je iznaći mehanizam podsticanja i nagrađivanja profesora za trud i vreme koje ulažu u sopstveni profesionalni razvoj. To ilustruju Primeri 62, 63 i 64.

Primer 62.

I1: *[...] ne postoji motivacija u privatnim školama. Znači, plata nije vezana za iskustvo i za stručno usavršavanje [...] To bi stimulisalo ljude. Ako ne dobijaš 6 ili 7 evra po času, nego dobijaš 10 ili 15 evra zato što imaš deset godina staža iza sebe i x broj stručnih kurseva, naravno da zarađuješ duplo više. Naravno da bi pomoglo.*

Primer 63.

I4: *Šta da kažem, da nam daju veće plate, je l'? ... ministarstvu da nam daju veće plate Mislim pa, da se to ceni što mi radimo.*

Primer 64.

I6: *Ali, naravno da postoje razni faktori. Mislim, od toga da nekome to znači i povećanje plate ako će raditi neke specijalizovane kurseve, nekome znači da će imati bolji neki položaj u okviru neke institucije gde predaje.*

Odgovori ispitanika pokazuju da je motivacija profesora za stručno usavršavanje tesno povezana sa širim obrazovnim i društvenim kontekstom. Ovo potvrđuje i izveštaj o istraživanju *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2)* (Stanković i dr. 2012), gde se navodi sledeće:

„Prosvetni radnici imaju veoma izražen utisak da se u širem društvenom kontekstu njihov rad nedovoljno ceni. Ovakav odnos demotiviše i frustrira nastavnike jer imaju osećaj da su usamljeni u svom radu na obrazovanju budućih generacija. [...] Upravo ovo treba da bude signal nadležnim institucijama: uvažavanje prosvetnih radnika i davanje javne podrške njihovom trudu moraju biti sastavni deo budućih reformi”.⁶²

Govoreći o pružanju podsticaja i nagrađivanja profesora, i u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (*Službeni list RS*, br. 107, 2012: 144) rečeno je da bi nagrađivanje obezbedilo efikasniji sistem profesionalnog razvoja profesora. Tu se, međutim, govori i o postepenom eliminisanju loših nastavnika.

Na pitanje br. 20, „Čija je odgovornost za stručno usavršavanje profesora?”, svi ispitanici se slažu da odgovornost snosi kako pojedinac, tako i škole, nadležne ustanove i prosvetne vlasti. Većina profesora naglašava ulogu pojedinca za sopstveni profesionalni razvoj. Ispitanica I6 zapaža sledeće (v. Primer 65):

⁶² Iako je ovo istraživanje sprovedeno sa prosvetnim radnicima iz osnovnih škola, ovaj zaključak primenjiv je i na profesore na srednjoškolskom obrazovnom nivou, imajući u vidu činjenicu da se radi o ustanovama u školskom sistemu za koje važi isti pravilnik u pogledu stručnog usavršavanja.

Primer 65.

I6: *Danas, kad su više dostupne neke stvari i kada ljudi lakše dolaze do informacija, do nekih kurseva, do nekih stvari, tek je onda danas važnije to neko lično angažovanje.*

Lični angažman je, po rečima ispitanika koji poslovni engleski jezik ne drži pri instituciji (I1), od presudnog značaja za profesore koji drže kurseve samostalno, kao nezavisni predavači.

Govoreći o ulozi škole i nadležnih institucija (zavoda, ministarstva prosvete itd.), ispitanici smatraju da one treba jasno da definišu formalne zahteve, stvore mogućnosti za usavršavanje, pri čemu naglašavaju značaj visokog kvaliteta ponude, ali i obezbeđivanje finansijskih sredstava i praćenja rada profesora, *da se ti ljudi osećaju da se i dalje misli na njih kada se jednom završi taj trening* (I7).

Odgovori ispitanika u skladu su sa istraživanjima koja se bave ovom problematikom, gde se ističe značaj pojedinca u procesu stručnog usavršavanja, ali i neophodnost pružanja podrške (u pogledu ponude, finansijskih sredstava i sl.) od strane škola i nadležnih institucija.

Pretposlednje, pitanje br. 21 bilo je u vezi sa ulogom profesora u procesu unapređenja oblasti stručnog usavršavanja. Ono je glasilo: „Da li mislite da profesor kao pojedinac može da učini značajne korake u unapređenju programa stručnog usavršavanja?”. Intervjuisani ispitanici smatraju da profesor kao pojedinac može da bude pokretač promena, ali da bi se zamisli realizovale neophodna je saradnja. Ispitanica I6 kaže: *Najgora varijanta je da se prosto ljudi prepuste i kažu, pa dobro ne mogu ja sad to, ali uočava i da je svaki od naših doktorata, negde, korak napred, što ukazuje na to da i individualni rad može da igra ulogu u stvaranju promena.*

Pored navedenog, dve ispitanice naglasile su važnost komunikacije i saradnje između profesora i prosvetnih vlasti, ističući to da *profesori treba da budu uključeni ne samo na*

formalnom nivou, nego da i u praksi zaista budu angažovani u konsultacijama i procesima uvođenja promena koje se tiču obrazovnog segmenta (I2, I3). I Stanković i dr. (2012: 43) su došli do zaključka da „zaposlene u školama ne treba posmatrati kao instrument za realizaciju obrazovnih politika, već kao profesionalce kojima treba pružiti pravo (ali i obavezu) da, uz odgovarajuću podršku, unapređuju svoj rad”.

Prema tome, da bi se načinili značajniji koraci u unapređenju obrazovnog segmenta uopšte i, u okviru njega, oblasti stručnog usavršavanja, saradnja treba da uključi sve zainteresovane strane i da se odvija na više nivoa između pojedinaca i institucija. Drugim rečima, neophodno je uvesti tzv. participativno kreiranje obrazovnih politika (Stanković i dr. 2012: 37), jer takav pristup omogućava sagledavanje problema iz više perspektiva i doprinosi stvaranju celovitije slike i adekvatnijih rešenja, koja profesorima neće delovati nametnuto.

Poslednje, pitanje br. 22 glasilo je „Da li biste dodali neki komentar u vezi sa temom o kojoj smo pričali?”. Ispitanici nisu imali dodatne komentare ili su njihovi komentari bili u vezi sa temama koje nisu relevantne za ovo istraživanje.

6.5. Upitnik za polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika – analiza i tumačenje rezultata

U ovom odeljku predstavljeni su i analizirani podaci prikupljeni putem upitnika koji su popunili polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika. Prvo je dat opis profila anketiranih ispitanika, a nakon toga prikaz i tumačenje njihovih odgovora na pitanja u vezi sa različitim komponentama nastave poslovnog engleskog jezika.

6.5.1. Opšti podaci o ispitanicima

Upitnikom su prikupljeni podaci od 349 polaznika: 128 muškarca i 221 žene. Njihova starost kreće se od 15 do 63 godine, pri čemu više od polovine ispitanika (58,7%) ima između 16 i 21 godine. Kada se podele u starosne kategorije, 26,4% polaznika pripada starosnoj grupi do 18 godina, 34,4% grupi od 19 do 21 godine, dok je u kategoriji iznad 21 godine 38,1% ispitanika. Četiri ispitanika nije dalo uvid u svoje godine. Navedeni podaci prikazani su u Tabeli 21.

Tabela 21. Uzorak ispitanika po starosnoj kategoriji

Starost ispitanika	F	%
Manje od 18	92	26,4
19-21	120	34,4
Više od 21	133	38,1
Ukupno	345	98,9
Nedostaje	4	1,1
Ukupno	349	100,0

Kada se radi o tipu institucije u okviru koje polaznici uče poslovni engleski jezik, 31,2% su učenici srednjih stručnih škola, 9,5% ovaj predmet pohađa u visokoj školi, 24,9% na fakultetu (što je ukupno 34,4% polaznika visokoškolskih institucija), dok 30,9% uzorka čine polaznici privatnih škola stranih jezika i zaposleni koji kurseve pohađaju u okviru kompanije. Nekoliko ispitanika poslovni engleski jezik uči u više od dva tipa institucija: 0,3% su polaznici kurseva u srednjoj školi i u okviru privatne škole, a 3,15% uzorka poslovni engleski jezik pohađa u okviru visokoškolske ustanove i privatne škole stranih jezika. Navedeni podaci se mogu videti u Tabeli 22.

Tabela 22. Uzorak ispitanika prema tipu institucije

Tip institucije	F	%
Srednja stručna škola	109	31,2
Visoka škola	33	9,5
Fakultet	87	24,9
Privatna škola stranih jezika ili kompanija	108	30,9
Fakultet, privatna škola stranih jezika ili kompanija	9	2,6
Srednja stručna škola i privatna škola stranih jezika	1	0,3
Visoka škola, privatna škola stranih jezika ili kompanija	2	0,6
Ukupno	349	100,0

Ispitanici poslovni engleski jezik uče između 2 meseca i 10 godina. Pri tom, može se uočiti da čak 66,7% ovaj kurs pohađa jednu, dve ili tri godine (postotak prema broju godina je podjednak i kreće se između 20,1% i 25,2%). Jedan polaznik naveo je da poslovni engleski jezik uči 17 godina, ali je pretpostavka autorke rada da se tu zapravo radi o ukupnom broju godina učenja engleskog jezika.

Kada se ispitanici podele u kategorije po dužini izučavanja poslovnog engleskog jezika, najveći broj polaznika, 34,1%, ovaj kurs pohađa između 2 meseca i jedne godine, 25,2% tri godine, 20,3% dve godine, a za nijansu manji broj, tj. 19,9% polaznika poslovni engleski jezik uči više od tri godine. Dva ispitanika nije dalo uvid u broj godina učenja poslovnog engleskog jezika. Navedeni podaci prikazani su u Tabeli 23.

Tabela 23. Uzorak ispitanika prema dužini učenja poslovnog engleskog jezika

Dužina učenja poslovnog engleskog jezika	F	%
Najviše 1 godinu	119	34,1
Dve godine	71	20,3
Tri godine	88	25,2
Više od tri godine	69	19,9
Ukupno	347	99,4
Nedostaje	2	0,6
Ukupno	349	100,0

Prilikom analize povezanosti između zavisnih i nezavisnih varijabli, nije vršeno poređenje prema dužini učenja poslovnog engleskog jezika, jer se dužina učenja uglavnom kreće između 1 i 3 godine, što se smatra previše malim rasponom da bi se dobili relevantni rezultati.

Polaznici je potom trebalo da odgovore na pitanje „Koji su Vaši razlozi za pohađanje kursa poslovnog engleskog jezika?”. To je bilo pitanje sa mogućnošću višestrukog odabira, pri čemu su ispitanici mogli da dodaju razlog ako on nije bio obuhvaćen ponuđenim opcijama.

Na osnovu odgovora ispitanika vidi se da najveći broj njih (66,2%) poslovni engleski pohađa jer je to deo školskog plana i programa njihove ustanove. Oko polovine anketiranih učesnika (51,3%) reklo je da želi da unapredi znanja i veštine iz ove oblasti, nešto manji postotak ispitanika (39,8%) smatra da će im poznavanje poslovnog engleskog jezika pomoći u pronalaženju posla, dobijanju unapređenja i sl., a mnogo manje polaznika ovaj kurs pohađa s ciljem polaganja međunarodnog ispita kao što su npr. *Business English Certificate* (BEC) u okviru Cambridge English Language Assessment ili *English for Business* koji nudi London Chamber of Commerce and Industry (LCCI) (13,5%), ili zato što je to zahtev kompanije u kojoj rade (6%). Navedeni podaci prikazani su u Tabeli 24.

Tabela 24. Uzorak ispitanika prema razlogu pohađanja kursa poslovnog engleskog jezika

Poslovni engleski jezik je deo školskog plana i programa moje ustanove.	231	66,2%
Kurs poslovnog engleskog jezika pohađam kao zahtev kompanije u kojoj radim (kompanija organizuje kurs).	21	6,0%
Poslovni engleski jezik učim jer želim da unapredim svoja znanja i veštine iz te oblasti.	179	51,3%
Poslovni engleski jezik učim jer želim da položim međunarodni ispit (BEC, LCCI itd).	47	13,5%
Poslovni engleski jezik učim jer smatram da će mi pomoći u pronalaženju posla, dobijanju unapređenja i sl.	139	39,8%

Analiza odgovora takođe je pokazala da je gotovo trećina ispitanika (31,8%) navela samo jedan razlog pohađanja kursa, koji je u vezi sa spoljašnjim faktorom. Naime, 30,1% ukupnog uzorka poslovni engleski jezik uči samo zato što je on deo školskog plana i programa institucije koju pohađaju, a 1,7% polaznika reklo je da je učenje poslovnog engleskog jezika zahtev kompanije u kojoj rade. U prvoj grupi većinu čine učenici srednjih stručnih škola, gde je 57,8% njih odabralo ovaj razlog, dok je među studentima visokoškolskih ustanova taj postotak manji i iznosi 32,1%. Ovakvo stanje ukazuje na nedostatak unutrašnje motivacije i nepostojanje svesti o važnosti poznavanja poslovnog engleskog jezika za buduće poslovno okruženje polaznika. Na ovaj problem ukazivali su i drugi autori, o čemu je bilo reči u Poglavlju 3. Naime, Ellis i Johnson (1994), Frenko (2005) i Ignjačević (2012) uočili su da su polaznici bez radnog iskustva (učenici srednjih škola i studenti) manje motivisani i svesni važnosti ovladavanja veštinama poslovnog engleskog jezika, jer su njihove potrebe često odložene i oni nisu u situaciji da stečeno znanje odmah koriste. U vezi s tim, Ignjačević (2012: 66) je dodala da je već „osamdesetih godina prošlog veka primećeno da je mnogo korisnije smeštanje (ili produživanje) nastave jezika struke bliže završnim godinama studija” jer „studente mnogo više motiviše kurs koji ih priprema za

usmenu i pismenu komunikaciju u budućem profesionalnom svetu” (Ignjačević 2012: 66, prema Dudley-Evans 1984: 117). Ovaj predlog, međutim, ne rešava problem nedovoljne motivisanosti srednjoškolaca. Na osnovu odgovora intervjuisanih profesora (Odeljak 6.4), moglo se zaključiti da uzrok nedostatka njihove motivisanosti, pored odloženih potreba, verovatno treba tražiti i u njihovom nedovoljnom poznavanju stručne oblasti, upotrebi neadekvatnih udžbenika i primeni neodgovarajućeg pristupa nastavi.

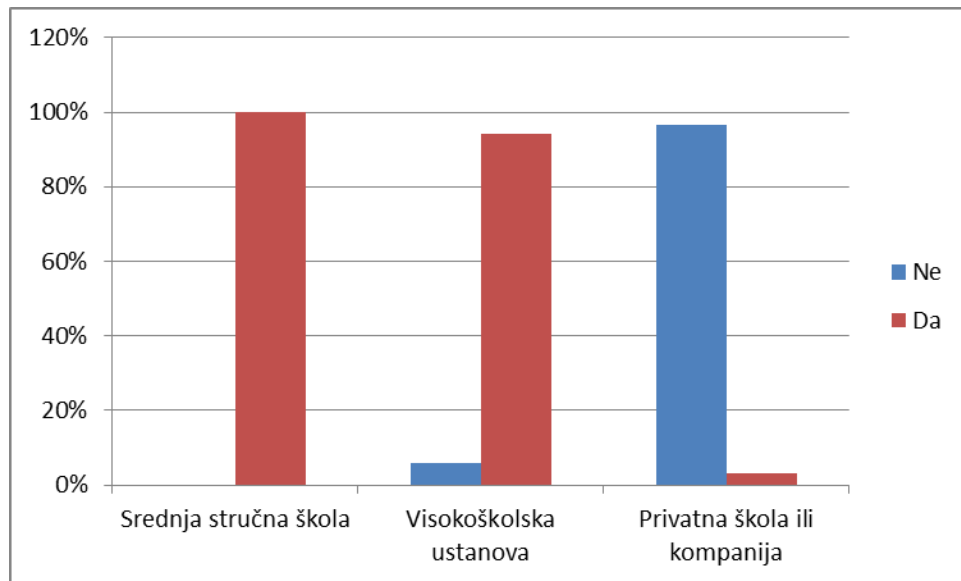
Govoreći o načinu prevazilaženja problema motivacije, Ignjačević (2012: 79) ističe ulogu profesora u razvijanju svesti o važnosti preuzimanja inicijative i odgovornosti polaznika za sopstveno učenje. Osvrćući se na odrasle polaznike, ova autorka (Ignjačević 2012: 79) uočava da se često veruje da oni već poseduju ovu svest, međutim takođe kaže sledeće:

„Rezultati u praksi pokazuju da to baš i nije uvek slučaj jer i u tim grupama uvek ima onih koji slabo napreduju i postižu delimičan ili nikakav uspeh. Velikim delom uzrok leži u prethodnim iskustvima u učenju stranih jezika i nespremnosti ili neznanju o tome kako pristupiti učenju stranog jezika. [...] Na nastavniku leži odgovornost da pomogne učenicima/studentima da savladaju i usvoje ne samo tu veštinu već i da utiču na razvijanje pozitivnih stavova i verovanja prema sopstvenim sposobnostima i jeziku koji uče, kao i da podstiču odlikovanje realnih očekivanja u vezi sa učenjem i postignućima tokom kursa.”

Kada se podaci dobijeni na ovo pitanje uporede sa nezavisnim varijablama, može se uočiti postojanje povezanosti između:

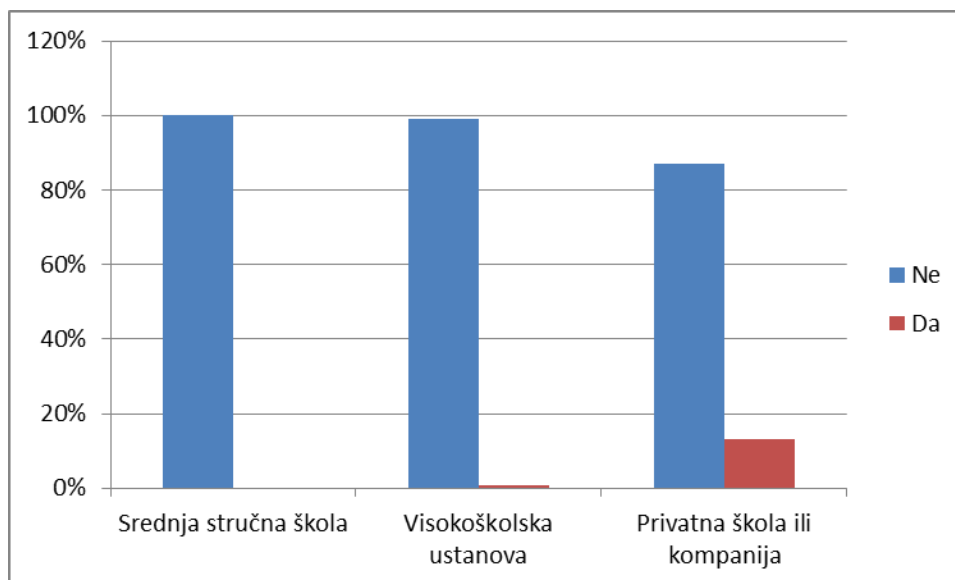
- tipa insitucije i razloga da ispitanik pohađa kurs poslovnog engleskog jezika jer je on deo školskog plana i programa ustanove ispitanika (p-vrednost iznosi 0,000 što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Naime, ovaj razlog odabralo je 100% učenika srednjih stručnih škola, 94 % studenata, a 3 % polaznika kurseva u privatnim školama stranih jezika ili u kompanijama. Ova povezanost svakako je očekivana s obzirom na to da se plan i program u smislu podrazumevane obaveze pohađanja vezuje za ustanove u okviru obrazovnog sistema. Navedena povezanost prikazana je na Grafikonu 19.

Grafikon 19. Povezanost između tipa institucije i razloga da ispitanik kurs pohađa kao deo plana i programa školske ustanove



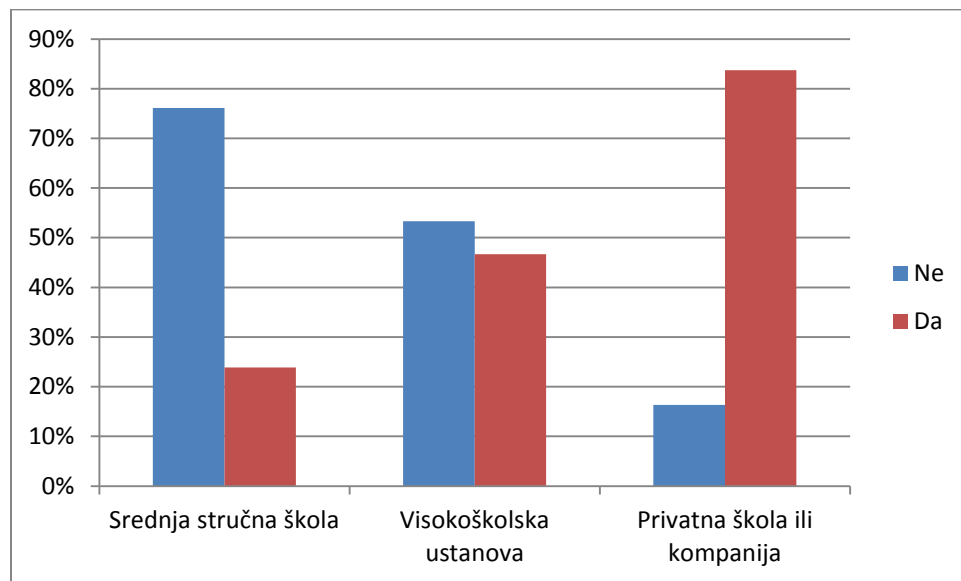
- tipa insitucije i razloga da ispitanik kurs poslovnog engleskog jezika pohađa kao zahtev kompanije u kojoj radi (tj. kompanija organizuje kurs) (p-vrednost iznosi 0,000 što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Iako je mali broj ispitanika odabrao ovaj razlog, on se vezuje prvenstveno za odrasle, zaposlene polaznike koji kurseve pohađaju u privatnim školama stranih jezika ili u kompaniji u kojoj su zaposleni (13%). Ovaj razlog odabrao je i jedan student, ali niko od učenika srednjih stručnih škola, što je svakako i očekivan rezultat. Navedeni podaci prikazani su na Grafikonu 20.

Grafikon 20. Povezanost između tipa institucije i razloga da ispitanik kurs pohđa kao zahtev kompanije u kojoj radi



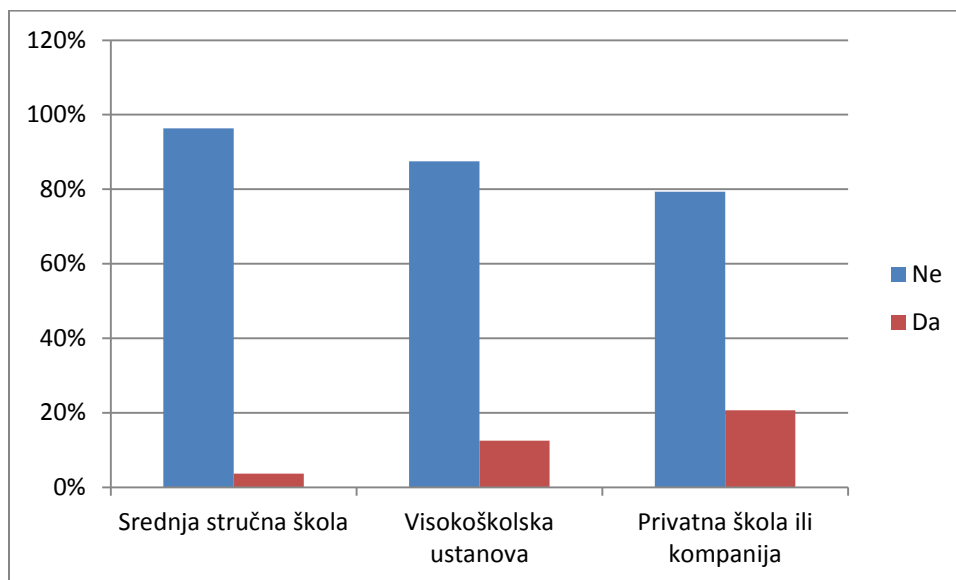
- tipa institucije i želje ispitanika da unapredi svoja znanja i veštine iz oblasti poslovnog engleskog jezika (p-vrednost iznosi 0,000, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Najveća motivacija za unapređenje znanja i veština iz oblasti poslovnog engleskog jezika javlja se kod polaznika kurseva koji se organizuju u privatnim školama stranih jezika ili kompanijama (84% ovih ispitanika odabralo je navedeni razlog pohađanja kurseva), dok je mnogo manja među studentima (47%), i najmanja među učenicima srednjih stručnih škola (24%). Ovakvi podaci potvrđuju činjenicu da se najveća motivacija javlja kada se radi o neposrednim potrebama. Potrebe su kod učenika srednjih škola i studenata najčešće „kombinacija (u manjem obimu) trenutnih i (većem obimu) odloženih potreba” (Ignjačević 2012: 66). Data povezanost prikazana je na Grafikonu 21.

Grafikon 21. Povezanost između tipa institucije i razloga da ispitanik kurs pohađa s ciljem unapređenja znanja i vještina iz oblasti poslovnog engleskog jezika



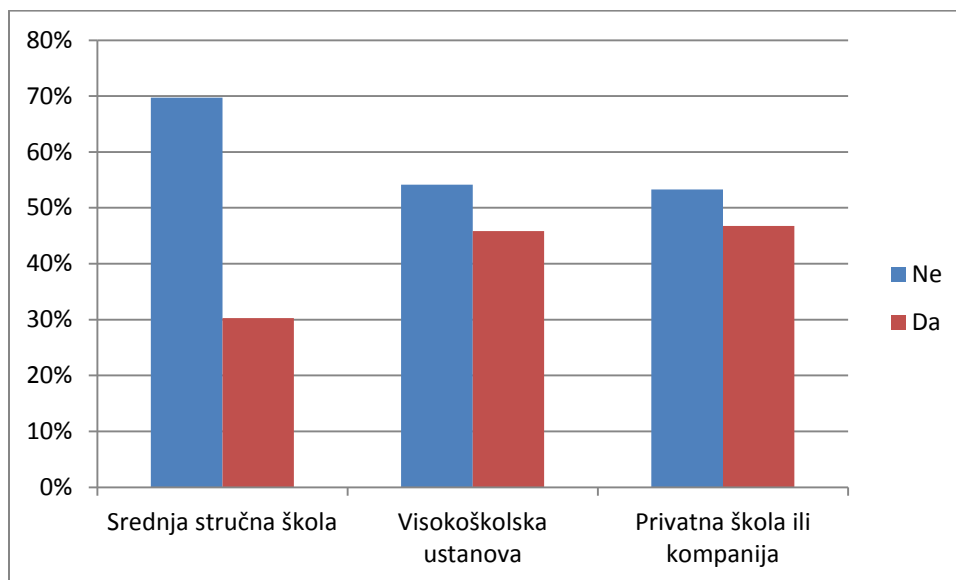
- tipa institucije i želje polaznika da polažu međunarodni ispit iz oblasti poslovnog engleskog jezika (BEC, LCCI itd.) (p-vrednost iznosi 0,000, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Iako je malo zastupljen kao razlog učenja, uočava se da je veći procenat ispitanika privatnih škola stranih jezika, odnosno kompanija odabrao ovaj razlog (21%) u odnosu na ostale kategorije ispitanika (13% studenata, 4% učenika srednjih škola). Data povezanost je očekivana, jer su kursevi u okviru privatnih škola i kompanija prvenstveno oni koji spremaju polaznike za navedene ispite. Ova povezanost ilustrovana je na Grafikonu 22.

Grafikon 22. Povezanost između tipa institucije i razloga da ispitanik pohađa kurs s ciljem polaganja međunarodnog ispita



- tipa institucije i stava ispitanika da će im pohađanje kursa pomoći u pronalaženju posla, dobijanja unapređenja i sl. (p-vrednost iznosi 0,015, što ukazuje na statistički značajnu povezanost). Kao i prethodne, i ova povezanost je očekivana, jer se navedeni razlog pohađanja kurseva poslovnog engleskog jezika može povezati sa neposrednim tipom potreba, koje su karakteristika odraslih, zaposlenih polaznika koji kurseve pohađaju u privatnim školama stranih jezika i kompanijama, ali delimično i studenata (47% prve kategorije polaznika i 46% druge kategorije polaznika odabralo je navedenu stavku kao razlog pohađanja kursa poslovnog engleskog jezika). Od ispitanika koji pohađaju srednju stručnu školu ovaj razlog odabralo je njih 30%. Data povezanost ilustrovana je na Grafikonu 23.

Grafikon 23. Povezanost između tipa institucije i razloga da ispitanik pohađa kurs s ciljem pronalaženja posla, dobijanja unapređenja i sl.



U nastavku odeljka prikazani su rezultati ankete o stavovima i očekivanjima polaznika u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika i ulogom i kompetencijama profesora.

6.5.2. Analiza rezultata dobijenih na pitanja u vezi sa nastavom, ulogama i kompetencijama profesora poslovnog engleskog jezika

Nakon opštih podataka o polaznicima, u ovom odeljku prikazani su njihovi stavovi, mišljenja i očekivanja u vezi sa karakteristikama nastave poslovnog engleskog jezika i ulogama i kompetencijama profesora.

U pitanju br. 6 ispitanici je trebalo da se izjasne u kojoj meri se slažu sa različitim tvrdnjama u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika, kompetencijama i ulogom profesora. Oni su svoje slaganje, odnosno neslaganje izražavali putem petostepene Likertove skale. Podaci u vezi sa ovim pitanjem predstavljeni su u Tabeli 25.

Tabela 25. Stav ispitanika u vezi sa tvrdnjama o nastavi poslovnog engleskog jezika, kompetencijama i ulozi profesora

		Ne slažem se uopšte.	Ne slažem se.	Niti se slažem, niti se ne slažem.	Slažem se.	Slažem se u potpunosti.
Profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi.	F	0	16	43	112	178
	%	0,0%	4,6%	12,3%	32,1%	51,0%
Smatram da na časovima, u sklopu stručne tematike, treba da se bavimo i opštim globalnim pitanjima (kultura, društvo i sl.).	F	3	34	69	168	75
	%	0,9%	9,7%	19,8%	48,1%	21,5%
Profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi.	F	0	14	55	196	84
	%	0,0%	4,0%	15,8%	56,2%	24,1%
Smatram da profesor treba da nam prenosi znanje, a ne da očekuje od nas da pratimo njegova uputstva i smernice i sami iznalazimo rešenja.	F	5	42	67	130	105
	%	1,4%	12,0%	19,2%	37,2%	30,1%

Na osnovu odgovora ispitanika može se izvući zaključak da oni smatraju da profesor, pored toga što je stručnjak iz stranog jezika, treba da bude i stručnjak iz discipline s kojom je poslovni engleski jezik u vezi. Čak 83,1% ispitanika se slaže sa ovom tvrdnjom, od čega je 51% naglasilo svoje slaganje odabirom odgovora „slažem se u potpunosti”. Nekoliko polaznika je u okviru pitanja br. 7, u kom su pružali obrazloženja svojih odgovora u vezi sa tvrdnjama iz pitanja br. 6, potvrdilo svoje slaganje, a jedan ispitanik je rekao: *Smatram da neko ko predaje ovaj predmet, kao i svaki drugi, mora dobro da poznaje materiju, održava red i disciplinu na času i svojim prezentovanjem zainteresuje učenike.*

Oni polaznici koji se nisu složili sa tvrdnjom naveli su sledeće: *Profesor mora da ima znanje, ali naravno ne mora da zna sve; Slažem se da profesor treba dobro da zna stručnu disciplinu, ali to ne mora da bude od presudne važnosti; Smatram da profesor treba da*

poznaje stručnu disciplinu u smislu da može da prevede određene pojmove i objasni, ali ne i da bude stručan kao lice koje se bavi istom.

Stav većine polaznika nije u skladu sa viđenjem stručnjaka iz oblasti jezika struke, o čemu je bilo reči u Odeljku 3.1. Naime, većina autora deli mišljenje da je profesor jezika struke prvenstveno profesor jezika, ali svakako treba da pokaže spremnost da unapređuje i znanja i veštine u vezi sa disciplinom sa kojom je strani jezik u vezi (Ellis i Johnson (1994); Donna (2000); Barton, Burkart i Sever (2010); Day i Krzanowski (2011), Ignjačević (2012) i dr.).

Kako bi se prevazišao ovaj problem sa studentima ili zaposlenim polaznicima, neophodna je saradnja između učesnika u nastavi. Ellis i Johnson (1994), Dudley-Evans i St John (1998), Donna (2000), Frendo (2005), Day i Krzanowski (2011) i dr. naglašavaju važnost saradnje između profesora i ovih polaznika, jer oni mogu da pruže profesorima nove i korisne informacije u vezi sa određenom strukom i daju uvid u svoj poslovni život. Ovo ujedno doprinosi podizanju motivacije polaznika i dovodi do otvorenije i informativnije komunikacije. I intervjuisani profesori su govorili o neophodnosti saradnje i polaznicima kao resursu, što se, u njihovoj situaciji, pokazalo kao pozitivno iskustvo (Odeljak 6.4).

Međutim, drugačija situacija je kada se radi sa učenicima srednjih stručnih škola, koji ne poseduju dovoljno teorijsko znanje da bi mogli razumeti stručnu terminologiju na engleskom jeziku, a ni iskustvo kako bi mogli zamisliti način ponašanja u određenim situacijama (sastanci, poslovna putovanja i sl.). O ovom problemu su govorile i dve intervjuisane profesorke, koje poslovni engleski jezik predaju u ekonomskoj školi (Odeljak 6.4). Kako bi se rešio problem predmetnog znanja, intervjuisane profesorke navele su da je u tim situacijama neophodna bliska saradnja, kako sa profesorima stranog jezika, tako i sa

profesorima stručnih disciplina, ali i samostalno obučavanje (u slučaju da obuka nije organizovana od strane institucije u kojoj profesor radi).

Druga tvrdnja odnosila se na integrisanje opštih, globalnih tema (kultura, društvo i sl.) u nastavu poslovnog engleskog jezika. Većina polaznika izrazila je slaganje sa tvrdnjom da se u okviru časova poslovnog engleskog jezika, pored obrade stručne tematike, treba baviti i opštim globalnim pitanjima. Naime, 48,1% ispitanika se slaže, a 21,5% ispitanika izrazilo je potpuno slaganje sa ovom tvrdnjom. Ovakvo stanje je u skladu sa trendom uvođenja globalne dimenzije u obrazovanje. Naime, već u odeljku o kompetencijama profesora bilo je reči o ovom aspektu obrazovanja i moglo se videti da autori u nastavničke kompetencije ubrajaju i društveno-kulturne kompetencije i kompetencije u vezi sa životnim okruženjem (Odeljak 4.2). Očigledno je da važnost ovog segmenta uviđaju i polaznici, te stoga ukazuju na neophodnost proširivanja stručnih poslovnih tema globalnim temama.

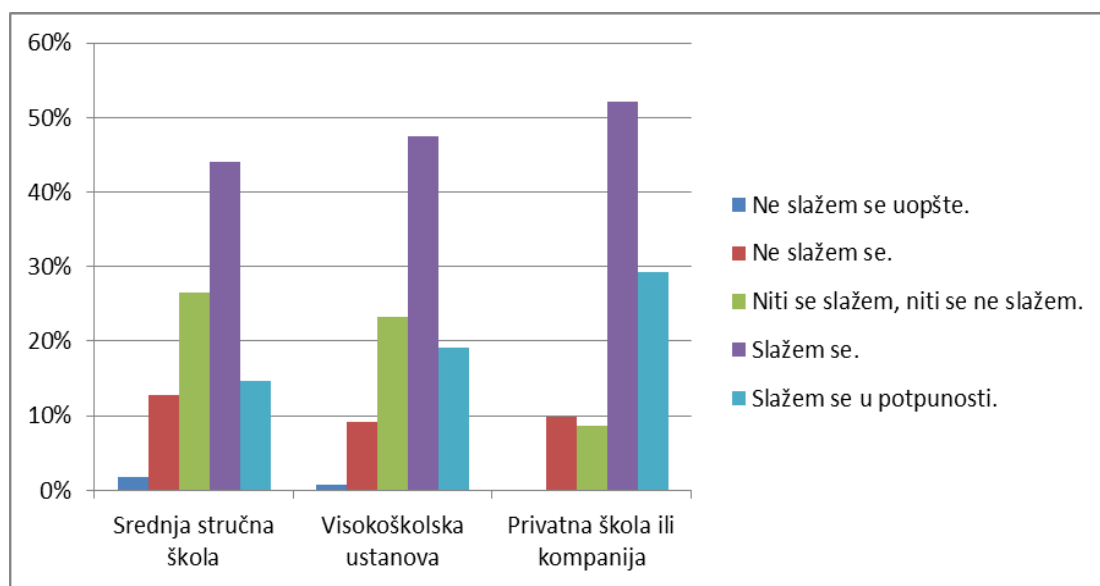
Ne dele, međutim, svi ispitanici ovakav stav. Neki su sledećeg mišljenja: *Globalne teme nemaju veze sa stručnom tematikom; Opšte teme nisu primarne za poslovne korisnike, pošto su nam najviše potrebni stručni izrazi.*

Pretpostavka je da stav polaznika u vezi sa ovom tvrdnjom zavisi od više faktora: tipa institucije, tipa kursa i sl. Drugim rečima, uvođenje opštih društveno-kulturnih tema u nastavu adekvatno je npr. u okviru srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja, gde se uglavnom obrađuje opšti poslovni engleski jezik i gde je jedan od ciljeva obrazovanja podizanje svesti učenika i studenata da su „aktivni građani sveta”, koji treba da razvijaju stav prema globalnim temama, da poseduju veštine i motivaciju za aktivno učešće u globalnim pitanjima (Petrić 2006: 21). Međutim, analiza povezanosti polaznika prema tipu institucije i navedene stavke pokazaće suprotno. Naime, prema Kruskal-Valisovom testu p-vrednost

iznosi 0,002, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost. Pri daljoj analizi, ako se u obzir uzmu pozitivni odgovori na ovo pitanje („slažem se” i „slažem se u potpunosti”), može se uočiti to da se polaznici kurseva u privatnim školama stranih jezika i kompanijama u većoj meri slažu sa navedenom tvrdnjom u odnosu na studente i učenike srednjih škola (52%, polaznika kurseva u privatnim školama stranih jezika ili kompanijama se slaže, a 29%, se u potpunosti slaže sa tvrdnjom, 48% studenata se slaže, a 19%, se u potpunosti slaže sa tvrdnjom, dok je 44% srednjoškolaca izrazilo slaganje, a 15% potpuno slaganje sa tvrdnjom). Ovakav rezultat ukazuje na važnost podizanja svesti studenata i učenika o tome da se učenje jezika danas ne posmatra odvojeno od društvenog i kulturnog konteksta. Po rečima Petrić (2006: 22), „globalne teme se preporučuju kao sadržaj koji može prirodno i logično da se uvrsti u nastavu stranih jezika”, što znači da nastava učenja jezika postaje kombinacija „učenja jezika i humanistički orijentisane sadržine”.

Podaci koji prikazuju navedenu povezanost dati su na Grafikonu 24.

Grafikon 24. Povezanost između tipa institucije i stava ispitanika prema tvrdnji da globalne teme treba da budu sastavni deo kursa poslovnog engleskog jezika



Treća stavka odnosila se na primenu IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika. I sa ovom stavkom slaže se većina polaznika (56,2% izrazilo je slaganje, a 24,1% potpuno slaganje). O važnosti posedovanja ove grupe kompetencija i upotrebi IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika već je bilo reči u Odeljku 4.2. o nastavničkim kompetencijama, ali i u Odeljku 6.3, u kom su analizirani odgovori anketiranih profesora poslovnog engleskog jezika, koji su pokazali da su profesori sami svesni neophodnosti informatičke pismenosti, te se ovladavanje ovom grupom kompetencija nalazi na prvom mestu njihovih potreba. Prema tome, viđenja profesora poslovnog engleskog jezika i njihovih polaznika se u ovom pogledu poklapaju.

Poslednja stavka bila je u vezi sa ulogom profesora u nastavi. Polaznici je trebalo da izraze svoje mišljenje o tome da li oni profesora vide kao prenosioca znanja ili je njegova uloga sličnija ulozi mentora i konsultanta, koji pruža uputstva i smernice na osnovu kojih sami polaznici iznalaze rešenja, što je u skladu sa konstruktivističkim pristupom učenju.

Stav anketiranih učesnika da profesor treba da bude snabdevač i prenosilac znanja odražava tradicionalno viđenje uloga u učionici. Oko 67% polaznika izrazilo je slaganje sa takvom ulogom, od čega se 31,1% sa tvrdnjom slaže u potpunosti. Nekoliko ispitanika ponovilo je da zastupa ovaj stav i u okviru narednog pitanja (gde su mogli da obrazlože svoje viđenje), čime su naglasili njihovo shvatanje profesora kao snabdevača znanjem. I Ignjačević (2012: 84) je uočila da je u većini sredina zastupljeno tradicionalno shvatanje uloge profesora. Pa ipak, iako znatno manji, nikako nije zanemarljiv postotak onih koji se ne slažu sa ovakvim pristupom (13,4% ispitanika izrazilo je neslaganje ili potpuno neslaganje sa navedenom tvrdnjom). Obrazlažući svoje neslaganje u vezi sa ulogom profesora kao snabdevača i prenosioca znanja u okviru narednog pitanja, neki od polaznika rekli su sledeće:

Ne slažem se da ne treba sami da iznalazimo rešenja. Potrebno je da nas profesor osposobi i da sami istražujemo i učimo; Polaznik treba i sam da se trudi i iznalazi moguće odgovore; Sa poslednjim pitanjem se ne slažem uopšte, jer smatram da je za maksimalne rezultate studenta potrebno da on sam uloži određen napor kroz različite vrste zadataka; Smatram da gradivo koje naučimo, kako iz drugih oblasti, tako i iz poslovnog engleskog jezika, u najvećoj meri zavisi od naše volje, motivacije i rada, kao i od sposobnosti da pratimo uputstva i smernice koje dobijamo od profesora; Profesor treba da nam bude vodič kroz gradivo, da nas usmerava i naznačava nam šta je bitno, a šta nije. On takođe treba da nam pojednostavi gradivo i da nas motiviše na učenje. Ostatak posla je na nama samima; U vezi sa poslednjim pitanjem, smatram da i sami treba da pronalazimo rešenja, jer ćemo tako bolje naučiti; Učenje nije više jednosmerna ulica, profesor je tu da nam da smernice i uputi na rešavanje problema.

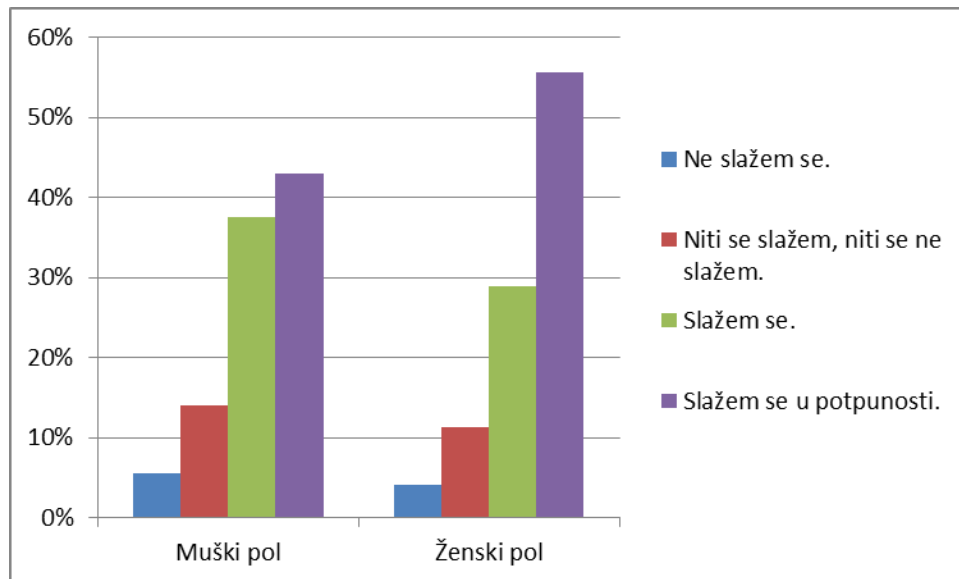
Činjenica da je 19,2% polaznika odabralo „niti se slažem, niti se ne slažem”, verovatno ukazuje na to da oni profesora vide u obe uloge, tj. i kao snabdevača i prenosioca znanja, ali i mentora i konsultanta koji im daje smernice i pomaže da sami iznađu rešenja. Na ovo ukazuje i komentar jednog ispitanika: *Umesto „niti se slažem niti se ne slažem”, bolje bi bilo „nije bitno” ili „i jedno i drugo”.*

Ignjačević (2012: 83) navodi stav Dudley-Evansa i St John (1998), prema kojima je „za uspešnu nastavu neophodno da profesor istovremeno bude i snabdevač znanja i facilitator”, pri čemu treba imati u vidu činjenicu da između ove dve uloge postoji „veliki kontinuum mogućnosti za nijanse i prebacivanje iz jedne u drugu ulogu”, što svakako zavisi od nastavnog konteksta. Dudley-Evans i St John (1998, u Ignjačević 2012: 83) takođe su zapazili da je konsultantski vid nastave „veoma efikasan i produktivan, posebno u radu sa polaznicima koji imaju jasne i specifične ciljeve učenja jezika”. Ovakav stav deli i Petrić (2006: 44), koja kaže: „Što se tiče procesa učenja, važno je učenje organizovati tako da podstiče saznavanje i primenu prethodno stečenog znanja u usvajanju novog. Pristup koji naglašava aktivnu ulogu učenika u procesu učenja, iskustveno učenje i učenje kroz otkriće je aktivno učenje/interaktivna pedagogija, o čemu je kod nas dosta pisano”.

Prilikom poređenja dobijenih rezultata sa nezavisnim varijablama (pored već gore spomenute povezanosti (Grafikon 24)), uočeno je sledeće:

- povezanost između pola ispitanika i tvrdnje da profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi (prema Man-Vitnijevom testu, p-vrednost iznosi 0,031, što govori o statistički značajnoj povezanosti). Na osnovu grafičkog prikaza (Grafikon 25) može se uočiti da zapravo ne postoje značajne razlike u stavovima na osnovu nezavisne varijable pola, jer, kao što se vidi, uzlazna putanja javlja se kod obe grupe polaznika. Jedino je uočljivije veće potpuno slaganje ženskih polaznika sa ovom tvrdnjom u odnosu na muške polaznike (56% prema 43%).

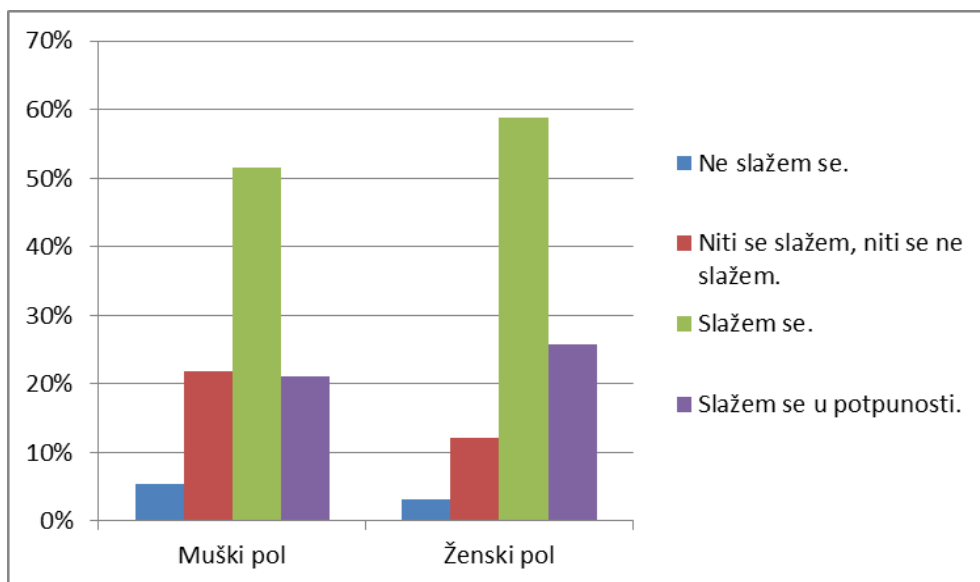
Grafikon 25. Povezanost između pola polaznika i stava ispitanika prema tvrdnji da profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu



- povezanost između pola ispitanika i tvrdnje da profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (prema Man-Vitnijevom testu, p-vrednost iznosi 0,026, što govori o statistički značajnoj povezanosti). Analizirajući Grafikon 26, zapaža se da se ispitanici ženskog pola u malo većoj meri slažu sa

navedenom tvrdnjom u odnosu na ispitanike muškog pola. Naime, 59% žena se slaže, a 26% se slaže u potpunosti sa navedenom tvrdnjom, dok ti procenti kod ispitanika muškog pola iznose 52% (slažem se) i 21% (slažem se u potpunosti).

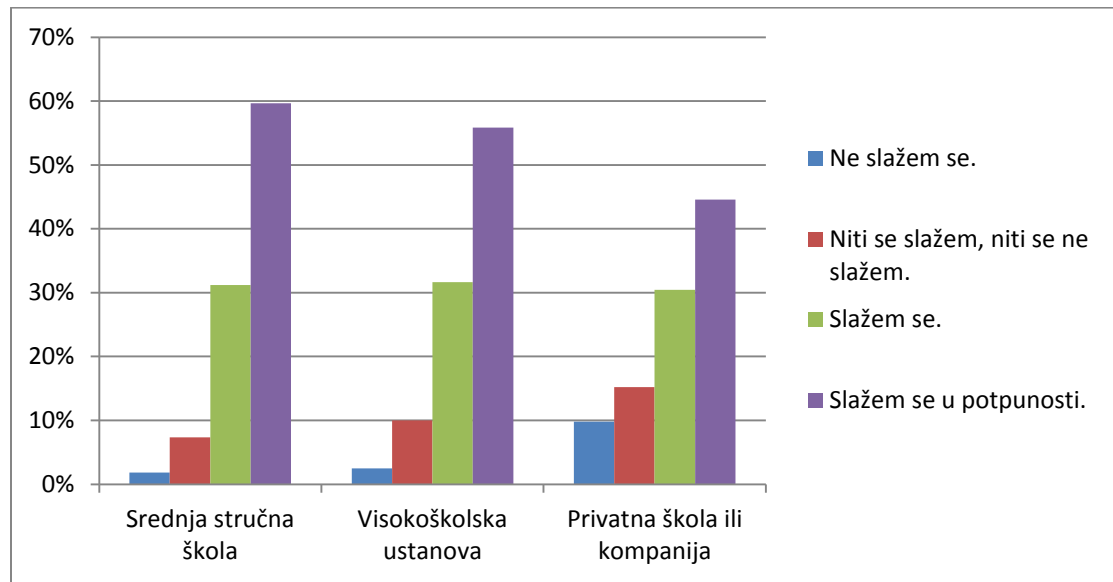
Grafikon 26. Povezanost između pola ispitanika i stava ispitanika prema tvrdnji da profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja IKT u nastavi



- povezanost između tipa institucije i tvrdnje da profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi (na osnovu Kruskal-Valisovog testa, p-vrednost iznosi 0,015, što ukazuje na statistički značajnu povezanost). Analiza odgovora polazala je da, iako polaznici uopšte očekuju od profesora da odlično poznaje stručnu disciplinu, ta očekivanja su najveća među učenicima srednjih škola (31% učenika se slaže, a 60% se u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom), nešto manja kod studenata (32% studenata izrazilo je slaganje, a 56% potpuno slaganje sa ovom tvrdnjom), dok su najmanja, ali nikako zanemarljiva, kod polaznika kurseva u okviru privatnih škola stranih jezika ili kompanija (30% ove grupe polaznika se slaže, a 45% se u potpunosti slaže sa tvrdnjom). Ovakav rezultat govori u prilog činjenici da što je veće teorijsko znanje i

praktično iskustvo polaznika, to im je manje značajno poznavanje predmetne materije od strane profesora. Navedena povezanost prikazana je na Grafikonu 27.

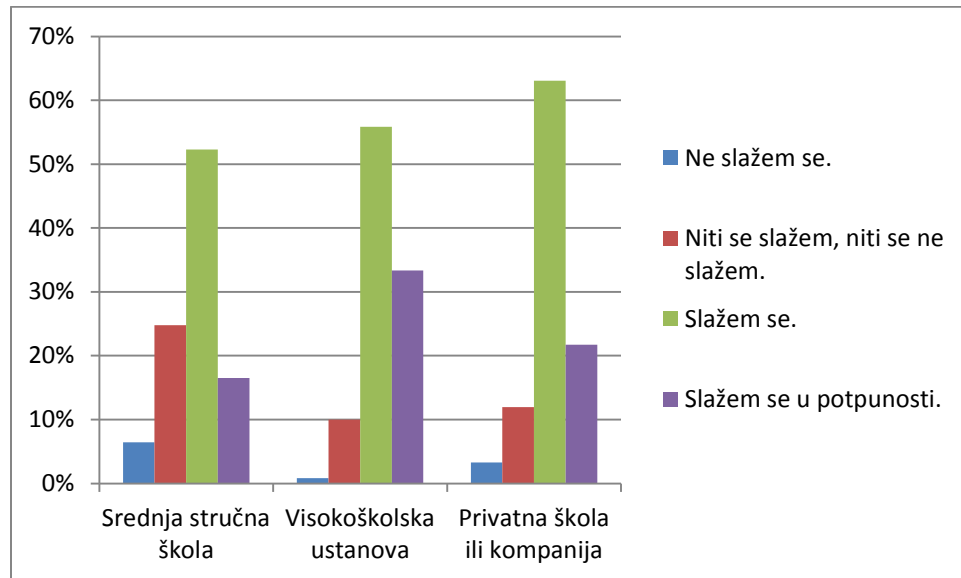
Grafikon 27. Povezanost između pola ispitanika i njihovog stava prema tvrdnji da profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je strani jezik u vezi



- između tipa institucije i tvrdnje da profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (prema Kruskal-Valisovom testu, p-vrednost iznosi 0,000, što govori u statistički visoko značajnoj povezanosti). Analiza odgovora ispitanika prema tipu institucije u vezi sa tvrdnjom, kao što se vidi na Grafikonu 28, pokazuje uzlaznu putanju za slaganje sa tvrdnjom, dok se kod distribucije odgovora za potpuno slaganje uočava rast, a nakon toga pad. Međutim, ako se uzmu u obzir pozitivni odgovori tj. slaganje ispitanika, ne uočavaju se drastičnije razlike prema tipu institucije, tj. broj polaznika kurseva privatnih škola stranih jezika, odnosno kompanija i studenata koji je izrazio pozitivan stav prema ovoj tvrdnji kreće se između 56% i 63%, dok je procenat nešto manji kod učenika srednjih škola (52%). Uopšteno govoreći, ovakav rezultat govori kako je poznavanje i upotreba IKT u nastavi od strane profesora važan segment nastavničkih

kompetencija i odgovaranja potrebama polaznika kako u ustanovama školskog tako i van školskog sistema.

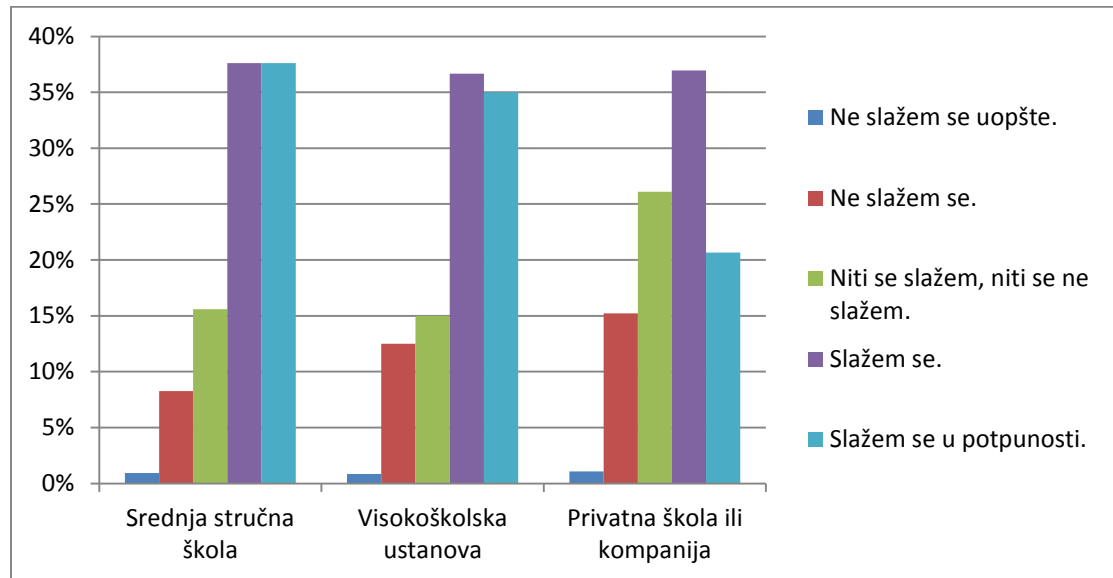
Grafikon 28. Povezanost između tipa institucije i stava ispitanika da profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja IKT u nastavi



- između tipa institucije i tvrdnje da profesor treba da prenosi znanje, a ne da očekuje od ispitanika da prate njegova uputstva i smernice i da sami iznalaze rešenja (prema Kruskal-Valisovom testu p-vrednost iznosi 0,007, što govori o statistički visoko značajnoj povezanosti). Iz analize odgovora može se izvući zaključak da se sa navedenom tvrdnjom podjednako slažu učenici srednjih škola (38% se slaže, 38% se slaže u potpunosti sa tvrdnjom) i studenti (37% se slaže, 35% se slaže u potpunosti sa tvrdnjom), dok su za nijansu manje slaganje izrazili polaznici kurseva u privatnim školama stranih jezika i kompanijama (37% se slaže, 21% se slaže u potpunosti sa tvrdnjom). Prema tome, većih razlika u stavu prema ovoj tvrdnji nema u pogledu različitih tipova institucije, što govori o tome da je u okviru celokupnog obrazovnog sistema još i dalje u velikoj meri prisutno tradicionalno

videnje nastave, o čemu je već bilo reči u odeljku. Navedena povezanost ilustrovana je na Grafikonu 29.

Grafikon 29. Povezanost između tipa institucije i stava ispitanika da profesor treba da bude snabdevač i prenosilac znanja, a ne pomagač ili konsultant



Polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika su potom u pitanju br. 8 izražavali svoj stav u vezi sa važnosti različitih aspekata nastave poslovnog engleskog jezika. Odgovori ispitanika prikazani su u Tabeli 26.

Tabela 26. Stav polaznika prema različitim aspektima nastave poslovnog engleskog jezika

		Uopšte nije važno.	Od male je važnosti.	Niti je važno, niti je nevažno.	Važno je.	Od velike je važnosti.
Relevantan i kvalitetan sadržaj.	F	0	2	13	206	128
	%	0,0%	0,6%	3,7%	59,0%	36,7%
Dobra komunikacija i korektan odnos sa profesorom.	F	0	0	9	132	208
	%	0,0%	0,0%	2,6%	37,8%	59,6%
Dobra komunikacija i saradnja sa drugim polaznicima u grupi.	F	3	11	73	182	80
	%	0,9%	3,2%	20,9%	52,1%	22,9%
Dobra ocena na testu.	F	2	5	30	189	123
	%	0,6%	1,4%	8,6%	54,2%	35,2%
Zanimljivo i kreativno osmišljen čas.	F	0	4	22	161	162
	%	0,0%	1,1%	6,3%	46,1%	46,4%
Opuštena atmosfera na časovima.	F	1	8	37	180	123
	%	0,3%	2,3%	10,6%	51,6%	35,2%
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (kompjuteri, mobilni telefoni, internet).	F	11	40	139	112	47
	%	3,2%	11,5%	39,8%	32,1%	13,5%
Aktivno učestvovanje u aktivnostima, puno interakcije.	F	2	2	28	180	137
	%	0,6%	0,6%	8,0%	51,6%	39,3%
Pružanje podrške od strane profesora.	F	0	1	16	152	180
	%	0,0%	0,3%	4,6%	43,6%	51,6%
Zainteresovanost i entuzijazam profesora.	F	1	3	12	148	185
	%	0,3%	0,9%	3,4%	42,4%	53,0%

Na osnovu odgovora ispitanika može se izvući zaključak da je za njih najvažnija dobra komunikacija i korektan odnos sa profesorom, njegova zainteresovanost i entuzijazam, kao i pružanje podrške, što govori o veoma velikoj važnosti ličnosti profesora u nastavnom procesu. U vezi sa prvom stavkom, više od polovine ispitanika tj. 59,6% komunikaciju i korektan odnos sa profesorom smatra veoma važnim, a 37,8% važnim, što je ukupno 97,4% ispitanika. Zainteresovanost i entuzijazam profesora je važan za 42,4% polaznika, a za njih

53% je od velike važnosti. Odmah do ovog aspekta nalazi se pružanje podrške, što 43,6% ispitanika smatra važnim, a 51,6% veoma važnim. Ovi podaci, kao što je već rečeno, ukazuju na to da profesor tj. njegove osobine i komunikativne kompetencije igraju izuzetno značajnu ulogu u motivaciji polaznika i da predstavljaju ključne komponente kvalitetne i uspešne nastave. Polaznici su aspekt ličnosti profesora u nastavi i procesu učenja naglasili i u svojim odgovorima u okviru pitanja br. 9, koje je glasilo: „Da li imate neki komentar u vezi sa prethodnim pitanjem? Ovde možete da obrazložite Vaše stavove u vezi sa stavkama iz prethodnog pitanja (npr. Zašto se sa nekom idejom slažete ili ne slažete?).” Oni su, između ostalog, rekli sledeće:

- *Manje je bitno da li profesor koristi tehnologiju na času, od toga da bude zainteresovan, da uvažava polaznike i da razume da mi ne možemo uvek da budemo spremni na času, kao u školi ili na fakultetu, zbog privatnih ili poslovnih obaveza;*
- *Profesor mora poznavati i voleti predmet koji predaje da bi svojom ljubavlju prema predmetu zainteresovao učenike i time održavao red na času. U suprotnom na času nastaje kaos, niko ne sluša, što rezultira lošim ocenama i moljakanjem profesora da na kraju polugodišta/godine popravi istu;*
- *Mislim da je važno da profesor bude entuzijastičan, jer se to u velikoj meri odražava i na naš rad i uspeh;*
- *Smatram da je zainteresovanost i entuzijizam profesora od najveće važnosti, jer u velikom broju slučajeva, od entuzijazma i posvećenosti profesora zavisi i naša motivacija, koja ima presudnu ulogu u savladavanju gradiva;*
- *Od velike je važnosti pružanje podrške učeniku od strane profesora, jer nas motiviše i daje nam veće interesovanje za taj predmet;*
- *Veoma je važno imati podršku profesora i da je prisutna opuštена atmosfera, kako bi studenti mogli izneti svoje stavove, i ne bi se bojali da pogreše, što u zadacima, što u konverzaciji;*
- *Veoma važno u nastavi jeste da imate dobru komunikaciju sa profesorom, kako bi se oslobodili straha od komunikacije i što više naučili;*
- *Osnovni postulat je da profesor perfektno vlada engleskim jezikom. Nema potrebe da dominira. Potrebno je da polaznike podstiče na razmišljanje i na slobodno izražavanje svojih stavova na engleskom jeziku;*
- *Smatram da je izuzetno bitan naš odnos prema profesoru i obrnuto, kao i komunikacija i učestvovanje u nastavi.*

Da je ličnost profesora važna komponenta u nastavi videlo se i u okviru Odeljka 4.4, gde je uočen sve veći broj radova koji se bave ovom temom, i gde su opisane osobine koje definišu uspešnog i kompetentnog profesora.

Nakon ličnosti profesora slede aspekti nastave koji su u vezi s tematikom koja se obrađuje na časovima, aktivnostima i ulogom polaznika: relevantan i kvalitetan sadržaj, zanimljivo i kreativno osmišljen čas, aktivno učestvovanje u aktivnostima i interaktivni aspekt aktivnosti. Naime, 59% polaznika smatra da je relevantan i kvalitetan sadržaj važan, a 36,7% da je on izuzetno važan za nastavu. Odmah do ovog segmenta nastave po važnosti sledi zanimljivo i kreativno osmišljen čas, što 46,1% ispitanika smatra važnim, a 46,4% veoma važnim. Aktivno učešće i interakcija predstavljaju značajan aspekt za 51,6% polaznika, dok je njihov značaj naglasilo 39,3% ispitanika. Govoreći o sadržaju, jedna ispitanica je u okviru pitanja br. 9 rekla sledeće: *Smatram da je veoma važno da učenici budu zainteresovani za učenje ovog predmeta, a to će se najviše postići zanimljivim gradivom koje je približno učenicima.* O značaju prilagođavanja gradiva učenicima sa ciljem podizanja njihove motivacije i zainteresovanosti govori se i u analizi intervjuja (Odeljak 6.4).

Za većinu polaznika važna je i dobra ocena na testu (54,2% odabralo je opciju „važno je”, a 35,2% „veoma je važno”), kao i opuštena atmosfera na časovima (51,6% smatra ovaj aspekt važnim, a 35,2% veoma važnim). U vezi sa ocenom, jedan ispitanik je, u okviru pitanja br. 9, rekao: *Meni lično ocena na testu ništa ne znači, ja sam vlasnik svoje firme i pohađam kurs zbog sebe, a ne da zadovoljim menadžment. Zato mi je mnogo važnije da nešto naučim, od formalne strane pohađanja kursa.*

Većina anketiranih ispitanika takođe smatra da su dobra komunikacija i saradnja sa drugim polaznicima u grupi značajna dimenzija nastave, međutim, tu je ipak vidljiv i

postotak onih ispitanika za koje ovi segmenti ne igraju značajnu ulogu (52,1% ispitanika komunikaciju i saradnju sa drugim polaznicima smatra važnim, za 22,9% je ovaj aspekt veoma važan, dok je za 20,9% polaznika „niti važan niti nevažan”).

Ono što je pomalo iznenađujuće u analizi odgovora ispitanika jeste podatak da najveći broj njih u vezi sa komponentom upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi nema jasan stav, tj. njih 39,8% kazalo je da im je ovaj segment nastave „niti važan niti nevažan”, dok je za 32,1% on važan, a za 13,5% veoma važan. S jedne strane, profesori su naveli unapređivanje ove oblasti kompetencija kao primarnu potrebu, a i većina polaznika je u okviru pitanja br. 6 izrazilo slaganje sa važnosti informatičke pismenosti profesora. S druge strane, kao što se vidi iz rezultata, polaznicima nije važna primena IKT u nastavi. Ovaj podatak verovatno govori o tome da se IKT u maloj meri primenjuje u okviru kurseva poslovnog engleskog jezika, te stoga polaznici nisu ni upoznati sa ovom dimenzijom nastave u dovoljnoj meri i ne smatraju je značajnom. Razlog male upotrebe može da leži u tehničkoj neopremljenosti ili nedovoljnom poznavanju IKT i njene primene u nastavi. Činjenica, međutim, da i profesori i polaznici navode ove kompetencije kao važne verovatno je odraz trendova i svesti da će ona u bliskoj budućnosti ipak da igra značajniju ulogu u samom nastavnom procesu.

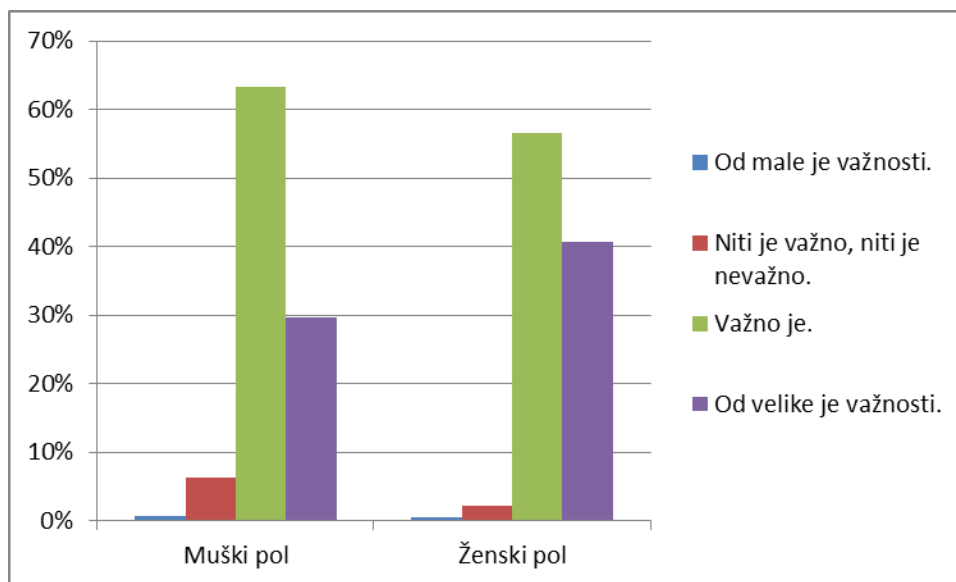
Poredeći rezultate dobijene na ovo pitanje sa nezavisnim varijablama uočeno je postojanje povezanosti između pola ispitanika i sledećih zavisnih varijabli:

- stava ispitanika u pogledu važnosti relevantnog i kvalitetnog sadržaja (na osnovu Man-Vitnijevog testa, p-vrednost iznosi 0,017, što ukazuje na statistički značajnu povezanost),

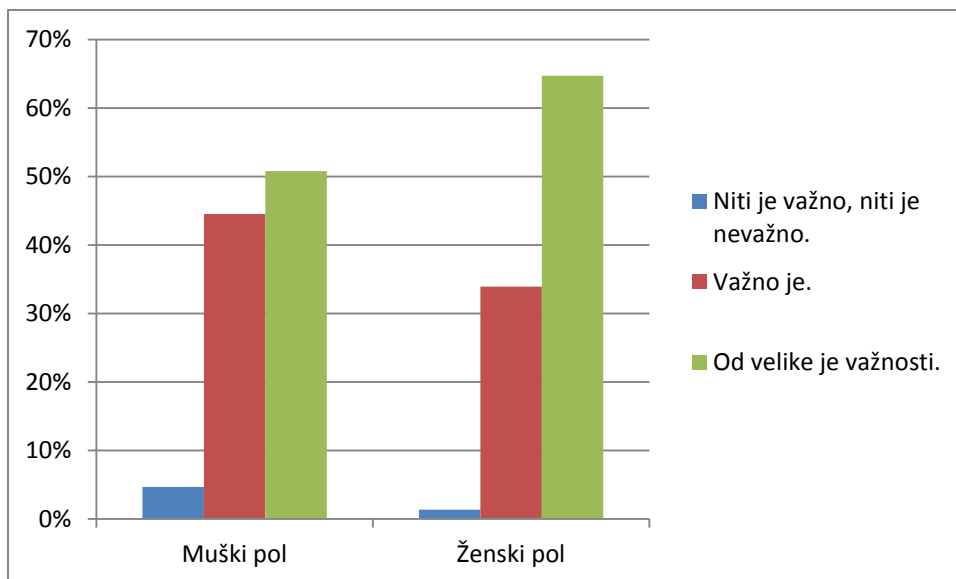
- stava ispitanika u pogledu važnosti dobre komunikacije i korektnog odnosa sa profesorom (na osnovu Man-Vitnijevog testa, p-vrednost iznosi 0,007, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost),
- stava ispitanika u pogledu važnosti dobre ocene na testu (na osnovu Man-Vitnijevog testa, p-vrednost iznosi 0,009, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost),
- stava ispitanika u pogledu važnosti opuštenе atmosfere na časovima (na osnovu Man-Vitnijevog testa, p-vrednost iznosi 0,022, što ukazuje na statistički značajnu povezanost),
- stava ispitanika u pogledu važnosti interakcije i aktivnog učestvovanja u aktivnostima (na osnovu Man-Vitnijevog testa, p-vrednost iznosi 0,005, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost), i
- stava ispitanika u pogledu važnosti pružanja podrške od strane profesora (na osnovu Man-Vitnijevog testa, p-vrednost iznosi 0,010, što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost).

Dalja analiza navedenih povezanosti, međutim, pokazala je kako razlike u stavovima prema polu ispitanika nisu toliko velike, nego se više može govoriti o postojanju obrasca prema kome je u svim gore navedenim slučajevima opciju „veoma važno” odabrao veći broj ženskih ispitanika nego muških, dok je opciju „važno je” odabrao veći broj muških ispitanika nego ženskih, što se vidi na grafikonima dole.

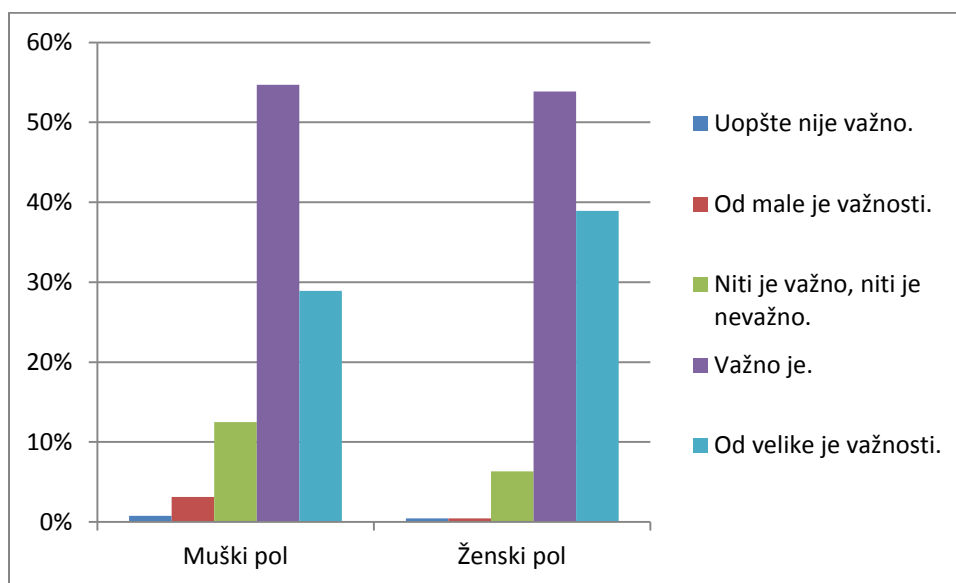
Grafikon 30. Povezanost između pola ispitanika i važnosti relevantnog i kvalitetnog sadržaja



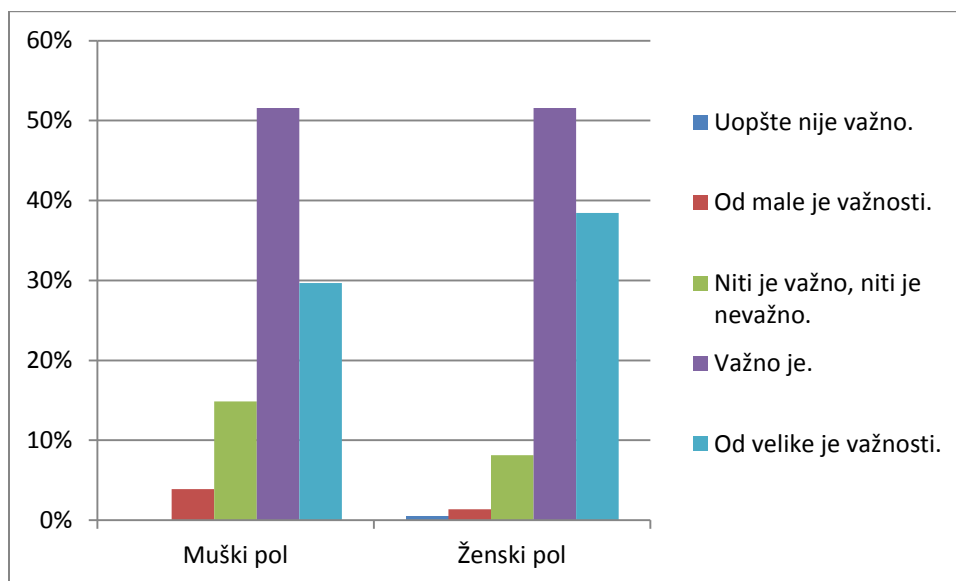
Grafikon 31. Povezanost između pola ispitanika i važnosti dobre komunikacije i korektnog odnosa sa profesorom



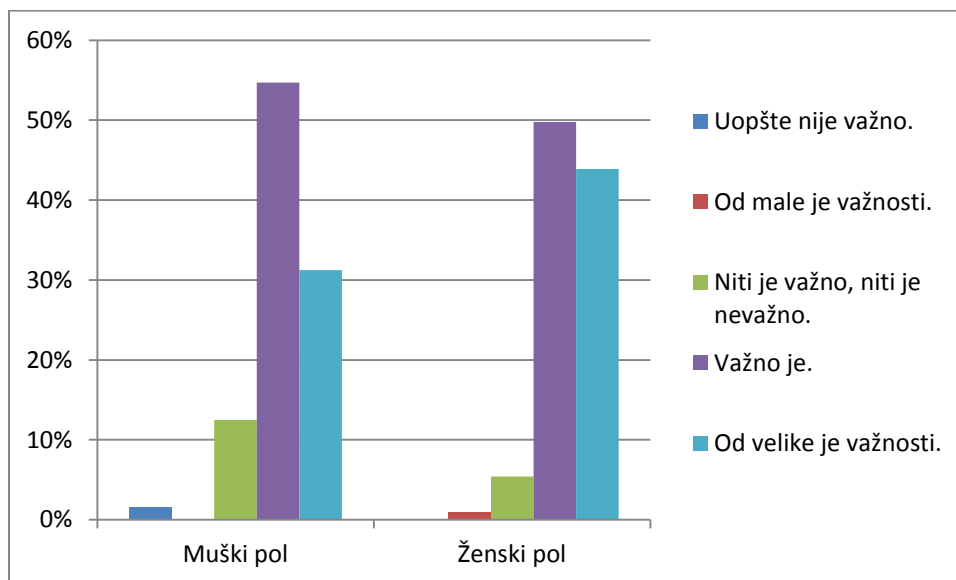
Grafikon 32. Povezanost između pola ispitanika i važnosti dobre ocene na testu



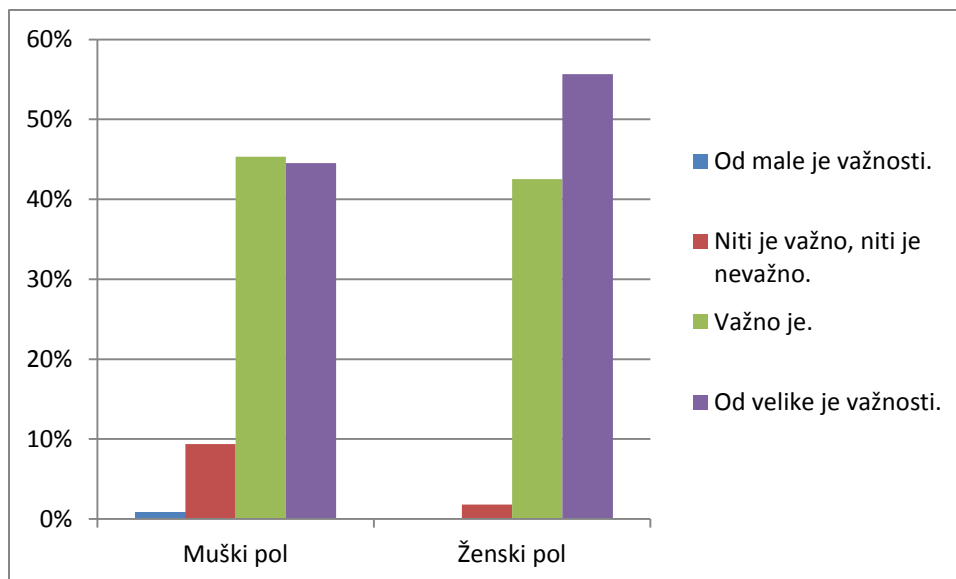
Grafikon 33. Povezanost između pola ispitanika i važnosti opuštene atmosfere na časovima



Grafikon 34. Povezanost između pola ispitanika i važnosti aktivnog učestvovanja u aktivnostima i interakcije



Grafikon 35. Povezanost između pola ispitanika i važnosti pružanja podrške od strane profesora

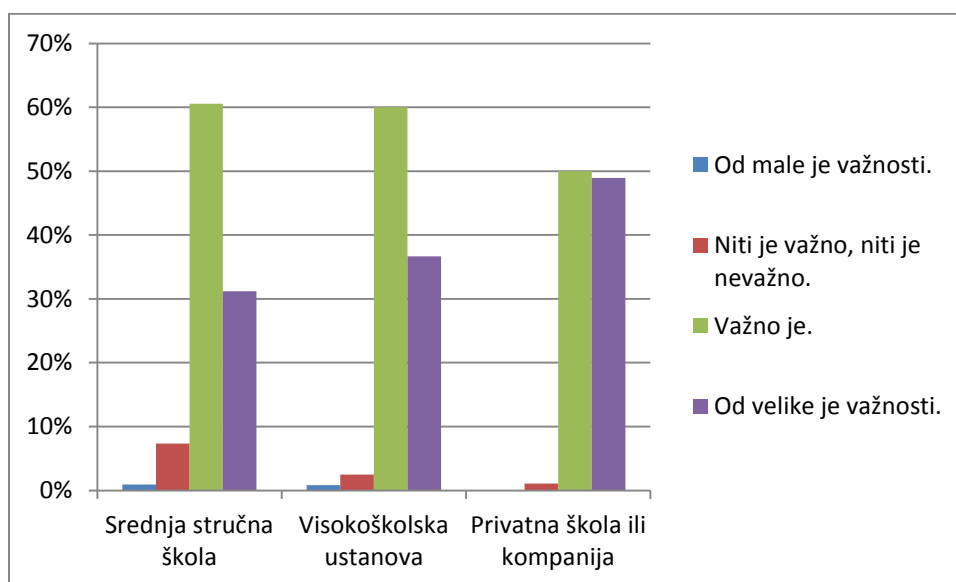


Pored navedenog uočene su i korelacije između:

- tipa institucije i važnosti relevantnog i kvalitetnog sadržaja (prema Kruskal-Valisovom testu, p-vrednost iznosi 0,011, što ukazuje na statistički značajnu povezanost). Na osnovu odgovora „važno je”, odnosno „nije važno”, može se izvući zaključak da ispitanici

podjednako smatraju ovaj aspekt nastave značajnim, razlika se jedino javlja u distribuciji odgovora, tj. za 60% studenata i 61% učenika srednjih stručnih škola ovaj segment je važan, što je veći postotak u odnosu na procenat ispitanika koji kurseve pohađa u privatnim školama stranih jezika ili kompanijama (49%). Međutim, ako se posmatra odgovor „veoma je važno”, postotak je najveći kod poslednje kategorije ispitanika (49% njih odabralo je ovaj odgovor), manji kod studenata (37%), a najmanji kod učenika srednjih stručnih škola (31%). Navedena povezanost prikazana je na Grafikonu 36.

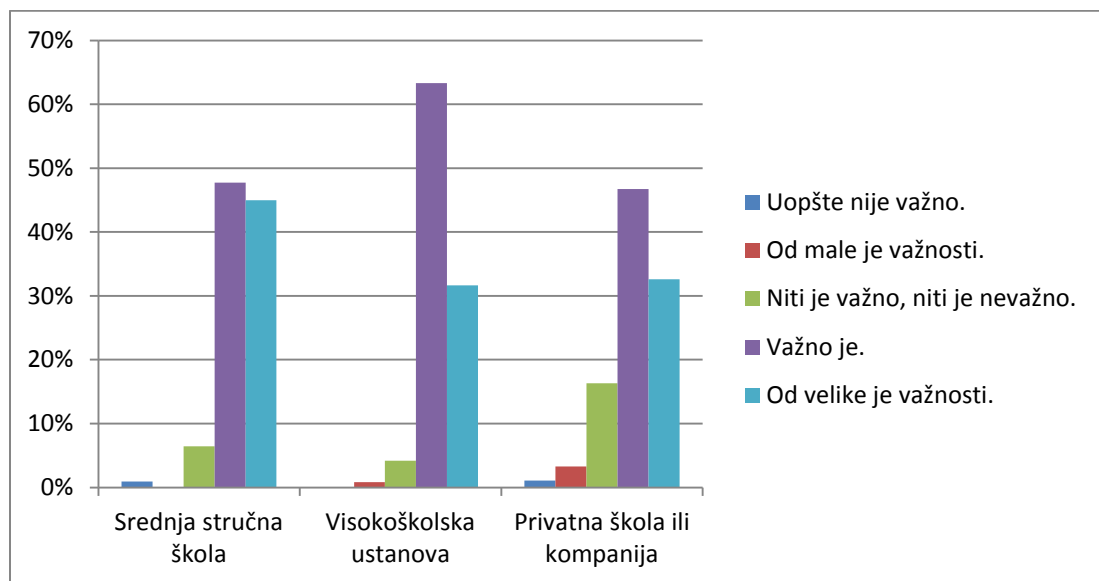
Grafikon 36. Povezanost između tipa institucije i stava ispitanika u vezi sa značajem relevantnog i kvalitetnog sadržaja



- između tipa institucije i važnosti dobre ocene na testu (prema Kruskal-Valisovom testu, p-vrednost iznosi 0,000 što ukazuje na statistički visoko značajnu povezanost). Polaznici kurseva poslovnog engleskog jezika u privatnim školama stranih jezika i kompanijama pridaju manju, ali ne zanemarljivu pažnju ovom segmentu nastave u odnosu na druge kategorije polaznika (njih 47% smatra ocenu važnom, a 33% veoma važnom). Kada se uporede ustanove u okviru obrazovnog sistema u pogledu pozitivnih odgovora, može se

izvući zaključak da je ocena podjednako važna i za učenike srednjih škola i studente (za 48% srednjoškolaca ocena je važna, a za 45% veoma važna, dok je za 63% studenata ona važna, a za 32% veoma važna). Ova povezanost je očekivana s obzirom na to da se ocena na drugačiji način posmatra u ustanovama u okviru obrazovnog sistema u odnosu na privatne škole stranih jezika i kompanije. Navedeni podaci prikazani su na Grafikonu 37.

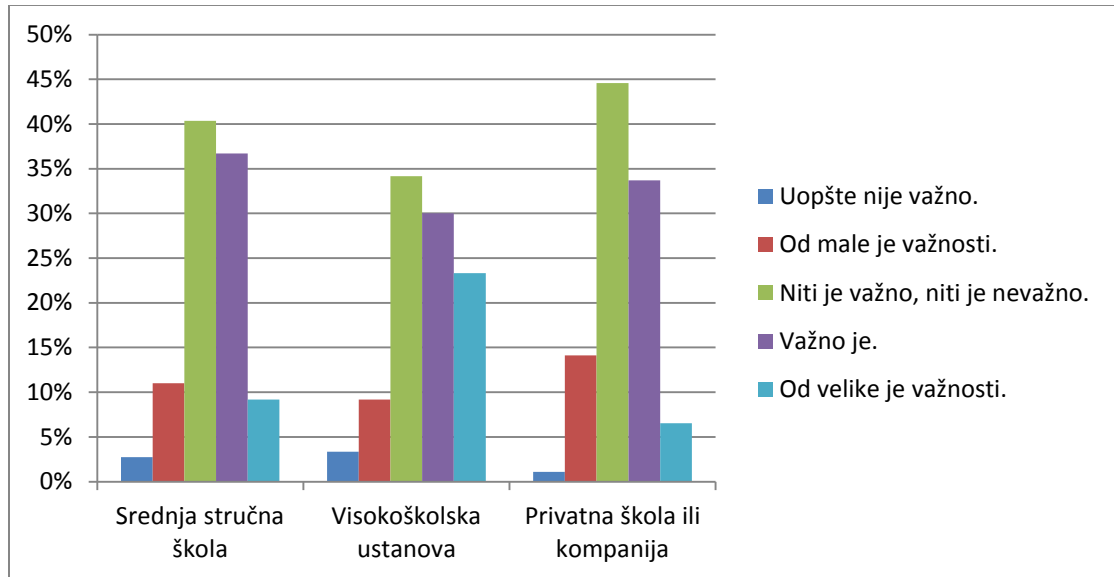
Grafikon 37. Povezanost između tipa institucije i važnosti dobre ocene na testu



- između tipa institucije i važnosti upotrebe IKT u nastavi (prema Kruskal-Valisovom testu, p-vrednost iznosi 0,040 što govori u statistički značajnoj povezanosti). Kada se posmatra distribucija odgovora „važno je” i od „velike je važnosti” na Grafikonu 38, može se zapaziti da veću prednost upotrebi IKT u nastavi daju studenti (30% ovaj segment smatra važnim, a 23% veoma važnim) u odnosu na učenike srednjih stručnih škola (37% ovaj segment smatra važnim, a svega 9% veoma važnim) i polaznike kurseva u privatnim školama stranih jezika i kompanijama (za njih 34% upotreba IKT u nastavi je važna, a za svega 7% veoma važna). Ono, međutim, što je iznenađujuće, a o čemu je već bilo reči ranije u odeljku, jeste činjenica da je najveći broj ispitanika odabrao odgovor „niti je važno, niti je nevažno”,

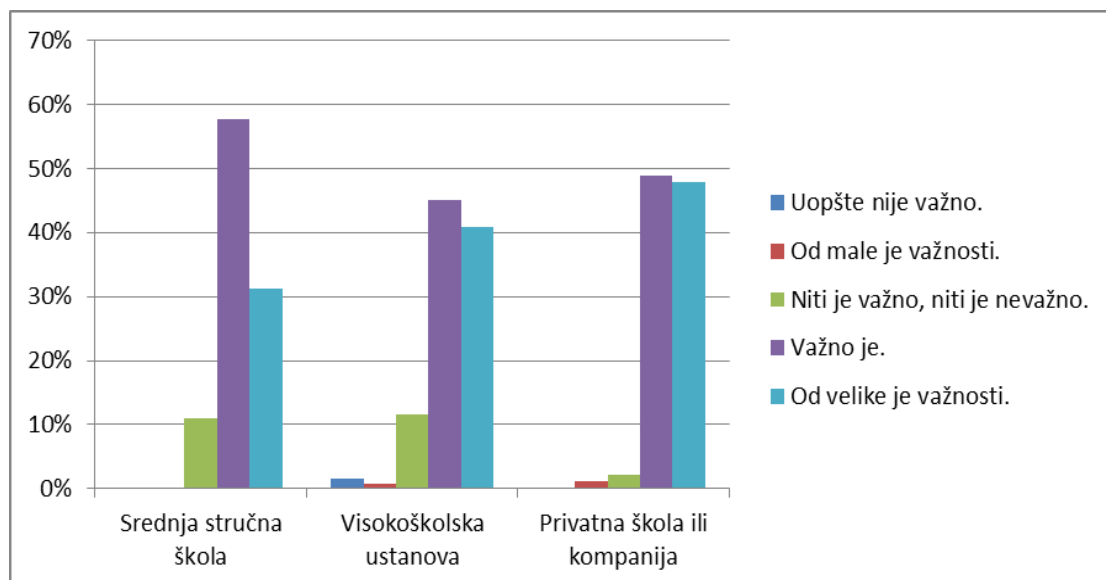
iako je njih oko 80% pre toga reklo da profesori treba da poseduju nastavničke kompetencije iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija.

Grafikon 38. Povezanost između tipa institucije i važnosti upotrebe IKT u nastavi



- između tipa institucije i važnosti interakcije i aktivnog učestvovanja u aktivnostima (prema Kruskal-Valisovom testu, p-vrednost iznosi 0,028, što ukazuje na statistički značajnu zavisnost). Kada se analiziraju odgovori ispitanika, uočava se različita distribucija odgovora „važno je” i „od velike je važnosti”. Naime, ovom segmentu veliku važnost pridaje veći broj polaznika kurseva u privatnim školama stranih jezika i kompanijama (48%) u odnosu na studente (41%) i učenike srednjih škola (31%). Odgovor „važno je” odabralo je 59% polaznika srednjih stručnih škola, 49% polaznika kurseva u privatnim školama stranih jezika i kompanijana i 45% studenata. Prema tome, drastičnijih razlika u stavu ispitanika prema kategoriji tipa institucije nema. Dati podaci ilustrovani su na Grafikonu 39.

Grafikon 39. Povezanost između tipa institucije i važnosti interakcije i aktivnog učestvovanja u aktivnostima



Poslednje pitanje glasilo je „Na koji način smatrate da se časovi poslovnog engleskog jezika mogu poboljšati?”. Od ukupnog uzorka, 208 ispitanika dalo je odgovor na ovo pitanje, od čega je 38 polaznika reklo da je zadovoljno trenutnom situacijom, nastavom i profesorom, te da ne bi ništa menjali. Prilikom analize sadržaja preostalih odgovora, uočeno je učestalo ponavljanje određenih tema, te su odgovori polaznika svrstani u sledeće kategorije:

- ličnost i znanja profesora,
- odgovaranje potrebama polaznika u pogledu kreiranja i obrade adekvatnih, zanimljivih i inovativnih sadržaja,
- razvijanje veština, tipovi aktivnosti, organizacija rada,
- angažovanje učenika od strane profesora,
- upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija.

Ispitanici su već u okviru prethodnog pitanja naglasili to da je za uspešnu realizaciju nastave veoma značajna ličnost profesora. To je potvrđeno i u poslednjem pitanju. Naime,

anketirani polaznici su u vezi sa načinom unapređivanja nastave poslovnog engleskog jezika rekli da je važan odabir adekvatnih predavača, koji uspešno komuniciraju sa polaznicima, a doprinos nastavi mogu da daju i gostujući stručnjaci iz određene poslovne oblasti, kao i predavači kojima je engleski jezik maternji. To pokazuju sledeći komentari:

Izbor adekvatnih profesora; Promenom profesora koji neadekvatno prenosi znanje na studente; Adekvatna komunikacija profesora sa studentima; Bolja komunikacija sa profesorom; Boljom komunikacijom profesor učenik; Drugarski odnos; Dovođenjem poslovnih ljudi koji bi nam više objasnili; Ukoliko je škola u mogućnosti da uvede osobu kojoj je engleski jezik maternji; Native speaker from time to time, just to practice more native-like speaking; Dovođenje na par časova profesora čiji je maternji jezik engleski.

Polaznici takođe naglašavaju važnost predanog i profesionalnog pristupa nastavi, posedovanja znanja iz stručne tematike, kao i trud profesora da zainteresuje i motiviše polaznike, što pokazuju sledeći komentari:

Izuzetno je važan odnos profesora i polaznika grupe, koji treba da je profesionalan, ali sa druge strane profesor treba da pokaže otvorenost da što je moguće više pomogne polaznicima u savladavanju gradiva i da se maksimalno potruži da prenese znanje studentima; Tako što će profesori pokazati veću dozu ozbiljnosti pri pristupanju predavanjima; Bolje poznavanje stručne discipline; Da se profesor razume u stručnu tematiku; Većom zainteresovanošću profesora da nam objasni; Mislim da profesori treba da budu više zainteresovani i da zanimljivije osmisle časove; Veća zainteresovanost profesora, strpljenje; Individualni pristup; Možda bi profesori češće trebalo da promovišu značaj engleskog jezika u današnjem svetu i da na taj način stvore kod studenata veliki motiv za učenje i sl.

Nekoliko ispitanika je, međutim, ukazalo na to da je za uspešnu realizaciju nastave važno zalaganje ne samo profesora, nego i samih polaznika.

Sledeća kategorija odgovora u vezi sa unapređenjem nastave poslovnog engleskog jezika odnosi se na odgovaranje potrebama polaznika u smislu odabira adekvatnih, zanimljivih, kreativnih i inovativnih sadržaja. U pogledu tematike koja se obrađuje na časovima, ispitanici imaju različite zahteve, što ukazuje na važnost sprovođenja analize

potreba polaznika (komentare u vezi sa važnosti odabira adekvatnih tematskih oblasti uglavnom su davali polaznici koji kurseve pohađaju u okviru privatnih škola stranih jezika ili kompanije, i nešto manje studenti). Polaznici su rekli sledeće:

- *Časovi engleskog jezika se mogu poboljšati pre svega ukoliko se obrađuju teme koje su u skladu sa interesovanjima i starosnom dobi polaznika grupe;*
- *Prilagoditi rad svakom nivou znanja kako bi svi lakše razumeli i savladali materiju;*
- *Boljom komunikacijom predavača i polaznika u delu definisanja i spoznaje nivoa znanja polaznika odnosno njegovog stvarnog poznavanja jezika;*
- *Prilagođavanjem plana časova starosnoj grupi i interesovanjima polaznika i zainteresovanošću samog profesora za teme koje se obrađuju;*
- *Da se prilagode potrebama u smislu da postoji kurs engleskog jezika za zaposlene npr. u bankarstvu, gde će se potencirati bankarski termini i izrazi koji su primenjiviji u praksi, a ne da se uči samo opšti poslovni engleski jezik;*
- *Konkretizacijom sadržaja tj. više fokusa na poslovnu terminologiju bez mnoštva propratnih tema koje nemaju mnogo dodira sa "Business English";*
- *Da više pažnje obraćamo na neke poslovne izraze, nešto bitno za kancelariju, a ne učenje pravnih tekstova napamet;*
- *Na časovima se trebaju pokriti što raznovrsnije teme stručnog sadržaja, što će omogućiti polaznicima kursa da na svakom času nauče nešto novo.*

S druge strane, dvoje polaznika želi da se bavi širim spektrom tema, a ne samo usko stručnim, što ilustruju sledeći komentari: *bavljenje temama koje izlaze iz okvira poslovnog eng. jezika; Bilo bi dobro ubaciti određene teme koje nisu u programu, a bile bi interesantne za diskusiju na času (npr. politika, opšta kultura, nove tehnologije...).* Ono, međutim, oko čega se polaznici slažu jeste bavljenje aktuelnim i stvarnim događajima, koji mogu da povećaju njihovu zainteresovanost, a ujedno ih i sprema za upotrebu jezika u stvarnim, ciljnim situacijama. To ilustruju sledeći odgovori:

Obradivanjem tekstova koji su zanimljivi i koji se odnose na stvarne događaje; Uvek je najbolji rad u grupi sa aktuelnom temom koja se dešava u životu. Na taj način svako učestvuje podjednako, opuštenu atmosferu omogućava lakšu komunikaciju i oslobođenje da ste nešto pogrešili; Primenjivanjem stečenog znanja na konkretne probleme i situacije koje nas mogu zadesiti u svakodnevnom životu; Sa više primera iz stvarnog života određenih uspešnih firmi i profesionalaca; Simulacija realnih situacija; Tako što će pronalaziti bolje primere iz svakodnevnog života.

U vezi sa aspektom tematike u nastavi poslovnog engleskog jezika jeste i odabir adekvatnog nastavnog materijala, te je nekoliko učenika srednjih stručnih škola ukazalo na problem sa udžbenicima, što se vidi iz sledećih komentara: *Da se sastavi knjiga univerzalna za učenje poslovnog engleskog, jer je veoma teško profesorima, a i nama, stalno tražiti nove tekstove iz različitih udžbenika i kopirati ih. Nepregledno je; Pa da se naprave adekvatni udžbenici sa stručnim tekstovima; Uvođenjem stručne literature.* Na ovaj problem ukazali su i intervjuisani profesori srednjih stručnih škola u Odeljku 6.4. I jedan student je rekao da želi da *poseduje knjigu, odnosno skriptu, za sva tri zahteva (čitanje, pisanje, slušanje).*

U pogledu obezbeđivanja zanimljivih, kreativnih i inovativnih sadržaja, anketirani ispitanici žele sledeće:

Zanimljive poslovne teme; Zanimljivije knjige; Zanimljivije materijale za učenje; Zanimljive časove; Zanimljive sadržaje, a ne samo suvoparne tekstove i vežbe; Kreativnije osmišljen čas; Uvođenje kreativnijih načina vežbanja; Pronalaženje novih tema u poslu koje će biti obrađivane na nastavi; Raznovrsnost u predavanju; Uvođenje novina; Isto tako bilo bi dobro ubaciti određene teme koje nisu u programu, a bile bi interesantne za diskusiju na času (npr. politika, opšta kultura, nove tehnologije...) i sl.

Na osnovu datih odgovora može se izvući zaključak da relevantan sadržaj nije dovoljan za motivaciju polaznika, nego je neophodno da profesori ulože dodatni trud kako bi taj sadržaj i pristup njemu privukli pažnju i probudili zainteresovanost polaznika.

Pored toga, govoreći o potrebama polaznika, nekoliko učenika srednjih stručnih škola skrenulo je pažnju na problem heterogenosti grupe u pogledu nivoa poznavanja engleskog jezika i neophodnost većeg posvećivanja vremena i pažnje onim đacima kojima slabije ide engleski.

Kada se radi o jezičkim veštinama, ispitanici prvenstveno naglašavaju važnost usmene komunikacije i interaktivnog aspekta nastave kao ključnih komponenti kursa poslovnog engleskog jezika. Naime, veliki broj ispitanika želi da nastava sadrži:

Više interakcije; Više slušanja i pričanja na engleskom jeziku; Više komunikacije kako bismo mogli da se bolje sporazumemo kasnije kao zaposleni sa stranim konsultantom, tj. njegovim predstavnikom; Više konverzacije i komunikacije na časovima, kako bi se više vežbao razgovor, a manje gramatika; Sa što više komunikacije između profesora i učenika; Smatram da se mora veći akcenat staviti na interaktivnost nastave, mnogo više tražiti od polaznika da pričaju na nastavi, rade vežbe koje podrazumevaju role play, itd.

Nekoliko polaznika je, pri tom, istaklo da komunikacija treba u većoj meri da se odvija na engleskom jeziku, što verovatno ukazuje na to da se na nekim kusevima maternji jezik upotrebljava više nego što oni smatraju da je neophodno.

Pored usmene komunikacije, navedeno je i veće posvećivanje pažnje pisanju poslovnih pisama i eseja i veštini slušanja.

Sa unapređenjem veština u vezu se dovode i tipovi aktivnosti. S obzirom na to da su polaznici posebno stavili naglasak na komunikaciju, moglo se očekivati da se kao aktivnosti koje bi trebalo da budu zastupljenije u nastavi jave igre kojima se simuliraju stvarne situacije, studije slučaja, aktivnosti *gde je akcenat na aktivnoj diskusiji*, a pored toga i prezentacije i referati. Nekoliko ispitanika smatra da u okviru časova treba da se gledaju edukativni filmovi ili video klipovi koji su u vezi sa gradivom koje se obrađuje na časovima, kao što su npr. video klipovi koji prikazuju poslovne sastanke.

Da je interaktivni način rada od izuzetno važnog značaja i za srednjoškolce govori činjenica da je nekoliko učenika srednjih stručnih škola kazalo da se časovi poslovnog engleskog jezika mogu unaprediti većom zastupljenošću radioničarskog načina rada. Pretpostavka je da su ovi ispitanici imali iskustvo sa ovim oblikom rada i da su imali

pozitivno iskustvo u vezi sa njim. Govoreći o načinima rada, ispitanici su predložili i studijske posete, praktične časove izvan učionice, tribine, sastanke u firmama. Takođe, nekoliko ispitanika je mišljenja da je nastava efikasna kada se odvija u malim grupama, a dvoje polaznika je ukazalo na korist individualnog rada sa profesorom, koji nadopunjuje rad u grupi i omogućava kreiranje kursa *koji je u potpunosti prilagođen potrebama svakog polaznika i njegovim ciljevima.*

Na osnovu odgovora polaznika, izvlači se zaključak da nastava može da se unapredi i većim angažovanjem polaznika, ne samo u nastavnim aktivnostima, nego i u procesu osmišljavanja kursa. To pokazuju sledeći komentari:

Mogu se poboljšati uz aktivno učešće svih koji pohađaju časove; Više angažovanja studenata; Smatram da se časovi poslovnog engleskog mogu poboljšati uz još veću uključenost studenata u kreiranje programa; Većim zalaganjem studenata i njihovom uključenošću u sastavljanje rasporeda; Rad na poslovnim tekstovima po predlogu polaznika u određenom procentu časova; Na način da se u komunikaciji profesor polaznik određuju teme koje će biti obrađivane na časovima.

Aktivno učešće u smislu kreiranja kursa je posebno značajno kod polaznika koji pohađaju usko specijalizovane kurseve, što su mahom polaznici privatnih škola stranih jezika ili kurseva koji se organizuju unutar kompanije. Međutim, i neki studenti žele da budu deo ovog procesa. Ovakav stav polaznika u skladu je sa savremenim shvatanjem nastave jezika struke.

Još jedna učestala grupa odgovora na poslednje pitanje je u vezi sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija. Pored uopšteno formulisanog predloga o upotrebi IKT u nastavi, neki polaznici pružili su konkretnija objašnjenja i predloge: *Uvođenje informacionih tehnologija koje možemo koristiti na času radi poboljšanja komunikacije i saznanja novih informacija; Rešavanje nekih zadataka putem interneta, onlajn; Upotrebom*

multimedijalnih sadržaja; Mogućnost korišćenja savremenih kabineta za učenje engleskog, uz pomoć kompjutera i sl., više direktnog slušanja jezika. Većina ovih ispitnika je u okviru prethodnog pitanja zauzelo stav da je upotreba IKT u nastavi važna, međutim, među njima ima nekoliko onih koji ne dele takvo mišljenje, što možda govori o tome da oni smatraju da IKT nije od presudnog značaja za čas, ali da može da doprinese većoj zainteresovanosti polaznika.

Pored navedenih kategorija, u vezi sa unapređenjem nastave poslovnog engleskog jezika polaznici su još naveli sledeće: posvećivanje pažnje kreiranju odgovarajuće atmosfere na časovima (*Veoma je bitno da atmosfera bude opuštena, a takođe i disciplina, da nema dobacivanja i smeha drugih studenata; Bolja atmosfera na časovima, bolja komunikacija sa profesorom*), testiranje (*Testiranja razna, ne uvek za ocenu; Da su u poslovnom smislu i bolje osmišljeni testovi za vežbanje, a i proveru znanja*), a spomenuti su i *učenje gramatike kroz praktične primere, preciznije korigovanje grešaka i veći fond časova.*

Kada se uzmu u obzir gore navedeni odgovori, zapaža se da su oblasti poboljšanja nastave koje su identifikovali polaznici obuhvaćene oblastima kompetencija koje su navedene u upitniku za profesore poslovnog engleskog jezika. Tako, na primer, zahtevi polaznika u pogledu ličnosti i znanja profesora u vezi su sa iskazanom potrebom profesora za unapređenjem komunikativnih kompetencija i kompetencija iz oblasti stručnih disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi. Zahtevi polaznika u vezi sa prepoznavanjem i zadovoljavanjem njihovih potreba, kreiranjem adekvatnih i zanimljivih sadržaja, razvijanjem određenih jezičkih veština, organizacijom rada i sl. povezane su sa nastavničkim kompetencijama u vezi sa kreiranjem i primenom kurikuluma, dok je upotreba IKT u nastavi

takođe zasebno navedena kao oblast kompetencija koju profesori žele da unaprede, kako bi odgovorili potrebama svojih polaznika.

Odgovori polaznika na pitanja iz upitnika značajni su jer daju uvid u nastavu poslovnog engleskog jezika iz druge perspektive, što omogućava kreiranje potpunije slike u vezi sa radnim prilikama profesora poslovnog engleskog jezika. Na taj način polaznici daju i smernice koje treba uzeti u obzir prilikom kreiranja modela stručnog usavršavanja profesora.

7. OPŠTI ZAKLJUČCI I PREDLOG NOVOG MODELA STRUČNOG USAVRŠAVANJA PROFESORA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA – TEORIJSKI, METODOLOŠKI I PRAKTIČNI ASPEKTI

U prvim poglavljima doktorske disertacije dat je uvid u oblast jezika struke i poslovnog engleskog jezika, profil profesora poslovnog engleskog jezika na planu kompetencija i osobina ličnosti, a potom su opisane savremene postavke na kojima počiva stručno usavršavanje profesora i predstavljeni su njegovi različiti vidovi. Nakon toga, dat je pregled trenutnog stanja u vezi sa učenjem poslovnog engleskog jezika u Srbiji, predstavljen je zakonski okvir stručnog usavršavanja profesora i pružen detaljan uvid u dosadašnja iskustva, stavove, mišljenja i potrebe profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji u vezi sa stručnim usavršavanjem, kao i uvid u stavove, mišljenja i očekivanja polaznika u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika.

Sve gore navedeno jesu komponente koje su neophodne za kreiranje modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, pri čemu se pod modelom podrazumevaju sistemska rešenja i predlozi na planu strukture i sadržaja koji će moći da posluže kao okvir prilikom sastavljanja konkretne ponude za stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika.

U ovom poglavlju biće predstavljeni opšti zaključci do kojih se došlo tokom empirijskog istraživanja i predložen model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, koji će da bude obrazložen sa teorijskog, metodološkog i praktičnog stanovišta.

7.1. Opšti zaključci empirijskog istraživanja

U odeljku koji sledi izvedeni su opšti zaključci empirijskog istraživanja sprovedenog u ovom radu u kontekstu aktuelnih teorijskih i metodoloških shvatanja, s ciljem stvaranja objedinjene slike predmeta istraživanja i sumiranja problema i zapažanja koja su od ključnog značaja za kreiranje modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. Prvo će da budu predstavljeni zaključci u vezi sa istraživanjem sprovedenim sa profesorima poslovnog engleskog jezika, a potom zaključci do kojih se došlo na osnovu odgovora anketiranih polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika.

7.1.1. Opšti zaključci empirijskog istraživanja sprovedenog sa profesorima poslovnog engleskog jezika

Poslovni engleski jezik već duži niz godina postoji kao predmet izučavanja u određenim obrazovnim institucijama u Srbiji, ali u poslednje vreme on postaje sve rasprostranjeniji kao zahtev tržišta i društvenih i ekonomskih kretanja, pre svega globalizacije. Profesori koji predaju poslovni engleski jezik često su profesori koji su se sa opšteg engleskog jezika preusmerili na jezik struke zbog trenutnog zahteva institucije u kojoj su zaposleni. Upitnik je pokazao da je među anketiranim ispitanicima 43% profesora u nastavi poslovnog engleskog jezika između 2 i 5 godina, dok gotovo polovina njih ima više od 5 godina staža u ovoj oblasti. Uzimajući dobijene podatke u obzir, zabrinjava činjenica da njihov rad do sada nije naišao na adekvatnu podršku u pogledu obučavanja za rad i stručnog usavršavanja.

Istraživanje programske ponude pokazalo je odsustvo sistematičnosti i kontinuiteta i uopšte nedovoljno prepoznavanje oblasti jezika struke tj. poslovnog engleskog jezika. Prilikom analize odgovora anketiranih i intervjuisanih profesora takođe je zapaženo da su njihove potrebe zanemarene. Na nepovoljne prilike, između ostalog, ukazuje saznanje da je 67% anketiranih profesora reklo da nije imalo obuku koja će ih pripremiti za rad u nastavi poslovnog engleskog jezika, kao i podaci da se procenat anketiranih profesora koji je iskazao veliku potrebu za unapređenjem različitih grupa kompetencija navedenih u upitniku kreće između 69% i 86%, da svega 17% profesora smatra da je programska ponuda za njihovo stručno usavršavanje odgovarajuća i da je 51% ispitanika mišljenja da ne postoje mogućnosti pohađanja programa stručnog usavršavanja koja su im potrebna, dok 26% ima neodređen stav. I u okviru pitanja otvorenog tipa, veći broj profesora ukazao je na oskudnu ponudu programa u vezi sa jačanjem kompetencija za upešno sprovođenje nastave poslovnog engleskog jezika i neophodnost unapređenja raznih aspekata stručnog usavršavanja na način koji prati savremene tokove, ali i specifičnosti nastavnog konteksta u kom profesori rade.

U gore prikazanom stanju mogu se pronaći uzroci nepovoljne situacije u vezi sa učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja. Uzrok se nalazi i u širem obrazovnom i društvenom kontekstu, gde prosvetni radnici imaju utisak da je došlo do potcenjivanja i marginalizovanja njihovog rada, što dovodi do nezadovoljstva i gubitka motivacije, o čemu su posebno govorili intervjuisani ispitanici, ali i mnogi domaći autori koji su se bavili datom problematikom.

Govoreći o oblicima usavršavanja koje sprovode profesori poslovnog engleskog jezika, istraživanje je pokazalo da, ako se izuzme praćenje literature kao individualni oblik usavršavanja, prevlađuju seminari i pohađanje stručnih skupova. S druge strane, profesori

su kao najefikasnije oblike odabrali one koji se zasnivaju na saradnji, kao što su opservacije, međusobno obučavanje kolega i rad u okviru obrazovnih grupa. Iako su neki od horizontalnih načina učenja prepoznati od strane prosvetnih vlasti, ovakva situacija ukazuje na to da se njima ne posvećuje dovoljna pažnja.

U radu je već rečeno da su zajedničko učenje i razmena iskustava sa kolegama najučestaliji predlozi profesora u vezi sa načinima unapređenja nastavničkih kompetencija. Većina intervjuisanih i anketiranih profesora ima izuzetno pozitivno iskustvo u vezi sa saradnjom, ali se zapaža da ona češće ima neformalni karakter (izuzetak mogu da predstavljaju ustanove, mahom srednje stručne škole, koje imaju aktivne stručne aktive i organizovane opservacije časova sa ciljem unapređenja rada profesora). Prema tome, neophodno je u većoj meri razraditi plan i način horizontalnog vida usavršavanja, obezbediti njegovo značajnije mesto u sistemu stručnog usavršavanja, kao i podstaći profesore da ga sprovode u većoj meri (npr. opservacije i međusobno obučavanje kolega u srednjim školama sprovodi 46% ispitanika, a u visokoškolskim ustanovama svega 17% ispitanika).

Saradnja profesora koja se realizuje kroz razne vidove usavršavanja značajna je jer profesori koji rade u istom okruženju mogu međusobno bolje da se razumeju i tako pruže adekvatnu podršku kolegama, a ona ujedno jača kolegijalne odnose i doprinosi smanjenju anksioznosti koja često prati situacije koje podrazumevaju promenu.

Pored toga, značajniju pažnju potrebno je posvetiti i razvoju virtuelnih oblika stručnog usavršavanja. Oko 80% anketiranih profesora izrazilo je pozitivan stav u vezi sa razvojem virtuelnog usavršavanja, a to je spomenuto i u predlozima načina unapređenja programa stručnog usavršavanja. Pored fleksibilnijeg načina rada koji odgovara gustom rasporedu profesora, ovi programi zahtevaju manje finansijskih sredstava, a ujedno su

dostupniji većem broju profesora. Uz to, ovaj način usavršavanja pomaže profesorima da adekvatnije odgovore potrebama svojih polaznika koji u sve većem broju pripadaju tzv. generaciji digitalnih urođenika. Pri tom, neophodno je pružiti podršku onim profesorima koji imaju izvestan otpor prema upotrebi tehnologije ili je nedovoljno poznaju (što je često i uzrok otpora) da bi uspešno sprovedili ovakav vid usavršavanja.

Aktuelno stanje u Srbiji nepovoljno je u ovom pogledu, i kao što je ranije u radu rečeno, informaciono-komunikacione tehnologije i dalje predstavljaju temu o kojoj se govori u okviru programa stručnog usavršavanja, a ne sredstvo putem koga se oni odvijaju.

Uopšteno govoreći, profesore treba detaljno upoznati sa raznim vidovima stručnog usavršavanja, njihovim prednostima i nedostacima, kako bi oni sami mogli u skladu sa svojim potrebama, mogućnostima i stilom učenja da odaberu one koji će za njih biti adekvatni i efikasni. Za neke vidove usavršavanja neophodno je profesorima pružiti i odgovarajuću obuku (npr. akciono istraživanje, vođenje portfolija, međusobno obučavanje kolega, virtuelni oblici usavršavanja itd.), kako bi se obezbedili uspešni ishodi njihovog sprovođenja. Takođe, treba uvesti raznovrsniju ponudu u pogledu načina realizacije programa stručnog usavršavanja, a postojeće obavezne oblike usavršavanja, kao što je npr. vođenje portfolija za profesore na srednjoškolskom nivou obrazovanja, treba preispitati i načiniti ih svrsishodnijim (analiza odgovora ispitanika pokazala kako je vođenje portfolija više shvaćeno kao administrativni zahtev postavljen od strane prosvetnih vlasti, nego sredstvo profesionalnog razvoja profesora).

Na kraju, treba napomenuti još to da ne postoji oblik usavršavanja za koji se može reći da je najbolji. U zavisnosti od tipa problema, nastavnog okruženja, iskustva profesora i sl. neki vidovi usavršavanja adekvatniji su od drugih (stoga i jeste neophodna obuka

profesora o različitim vidovima usavršavanja). U svakom slučaju, bez obzira na to koji vid stručnog usavršavanja je odabran, važno je da on bude temeljno osmišljen u pogledu pripreme, sprovođenja, praćenja primene naučenog u praksi i evaluacije.

Kada se radi o komponentama koje programe stručnog usavršavanja čine efikasnim, empirijsko istraživanje pokazalo je da su razmišljanja i stavovi profesora u skladu sa savremenim shvatanjem koncepta profesionalnog razvoja. Kao ključne komponente koje doprinose uspešnosti programa stručnog usavršavanja ispitanici su naveli, pre svega, odgovaranje njihovim potrebama, potom aktivno učešće, interaktivnost, inovativnost, saradnju, kontinuitet, praćenje primene naučenog u praksi i sl. Ono, međutim, što nije u skladu sa istraživanjima jeste očekivanje profesora da im programi ponude gotova rešenja za određene situacije sa kojima se susreću u nastavi. Problem ovakvog shvatanja usavršavanja jeste to da zahtevi profesora na kraju ne bivaju zadovoljeni „onako kako bi nastavnici očekivali” (Džinović 2010: 152).

Danas se naglasak stavlja na konceptualni način usavršavanja. Šefer (2010: 139) artikuliše stav mnogih autora kada kaže:

„Praktičare nikako ne treba voditi, predlagati im rešenja za praksu i savetovati ih bez njihovog promišljenog kritičkog učešća. Potrebno je da sve predloge dovedu u vezu sa svojim praktičnim problemima i uslovima. Recepte treba koristiti na samom početku, kao moguće uspešne primere dobre prakse, i to zato da se ne bi pretvorili u stereotipan i otuđen način primene nečeg što je spolja zadato. [...] Stoga, stalno treba voditi računa o tome da se nastavnici obučavaju kako da sami prevode teoriju u praksu nalazeći sopstvena rešenja”.

Ovakvo viđenje menja ulogu autora i voditelja programa stručnog usavršavanja. „Autori i voditelji programa ne bi trebalo da preuzimaju odgovornost za nuđenje instant recepata za srećniju nastavu, jer nešto može postati korisna smernica za rad tek ako je nastalo u profesionalnom iskustvu nastavnika” (Džinović 2010: 152). Prema tome, zaključak je da je neophodno profesorima ponuditi takve programe koji će ih podstaći da samostalno i kroz

saradnju sa kolegama iznalaze rešenja koja su adekvatna za njihove radne prilike. Pri tom, profesore treba upoznati sa prednostima ovakvog pristupa i pružiti im kontinuiranu podršku tokom procesa „prevođenja teorije u praksu”.

Kada se radi o voditeljima programa usavršavanja, empirijsko istraživanje je pokazalo da oni imaju izuzetno važnu ulogu u procesu stručnog usavršavanja profesora. Angažovanje kompetentnih predavača koji poseduju teorijsko znanje, imaju višegodišnje iskustvo u praksi, upoznati su sa aktuelnom nastavnom situacijom, umeju da prepoznaju potrebe profesora i ponude primenjiva rešenja, spada u učestalije predloge kako anketiranih tako i intervjuisanih profesora. Ovakvi zahtevi verovatno delimično potiču iz nezadovoljstva aktuelnim stanjem – s jedne strane ono može zaista da bude rezultat angažovanja neadekvatnih i nedovoljno obučanih voditelja, ali, s druge strane, i očekivanja profesora da dobiju gotova rešenja, o čemu je bilo reči u prethodnom pasusu. Valja dodati i to da neki ispitanici uzrok oskudne ponude programa usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, između ostalog, vide ne samo u nedovoljnom prepoznavanju njihovih potreba, nego i u nedostatku dovoljno obučanog kadra ili nedostatku njegove motivacije za realizaciju tih programa.

Iz svega navedenog može se izvesti zaključak da usavršavanje profesora treba da ide u dva smera: profesorima treba da se ponude programi koji će unaprediti njihove opšte i specifične nastavničke kompetencije, ali da im se obezbede i programi za unapređenje kompetencija za ostvarivanje drugih, nenastavničkih uloga kao što su npr. mentor, supervizor i sl., što će ih osposobiti za vršenje savetodavne uloge, osmišljavanje i sprovođenje aktivnosti usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.

Govoreći o potrebama u kontekstu kompetencija potrebnih za uspešno sprovođenje nastave poslovnog engleskog jezika, opšti zaključak je da je neophodno profesorima pružiti bolje mogućnosti unapređenja kompetencija specifičnih za nastavu jezika struke tj. poslovnog engleskog jezika, i onih opšteg karaktera, kao što su komunikativne kompetencije i kompetencije u vezi sa upotrebom IKT u nastavi, vodeći pri tom računa da i one imaju izvesne specifičnosti koje se vezuju za nastavni kontekst u kom profesori rade.

Većina profesora iskazala je visok stepen potrebe jačanja svih oblasti kompetencija navedenih u anketi. Na prvom mestu je potreba za usavršavanjem iz oblasti upotrebe IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika, što je u skladu sa aktuelnim kretanjima u obrazovanju. Potom sledi potreba za unapređenjem znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima, što pokazuje želju i volju profesora da se usavršava i u domenu interesovanja i izučavanja svojih polaznika. Iskazana potreba poklapa se sa shvatanjem većine autora iz oblasti jezika struke da profesor ne mora da bude stručnjak iz stručne discipline, ali da treba da pokaže spremnost da se neprestano usavršava. Ova potreba verovatno je ujedno odgovor na identifikovana očekivanja polaznika kurseva u vezi sa profesorovim poznavanjem predmetne discipline. Zatim, podjednak procenat profesora ima potrebu za upoznavanjem sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom, unapređenjem komunikativnih kompetencija, te kompetencija u vezi sa kreiranjem i primenom kurikuluma.

Već je ranije u radu rečeno da stepen izražene potrebe za usavršavanjem, između ostalog, govori o tome koliko aktuelna programska ponuda odgovara potrebama profesora.

Prema tome, situacija je nepovoljna, ali se rezultati istraživanja mogu upotrebiti kao osnov prilikom kreiranja buduće programske ponude.

Pored navedenih grupa kompetencija, istraživanje sprovedeno kako sa profesorima, tako i sa polaznicima pokazalo je neophodnost posvećivanja veće pažnje pružanju podrške učenicima u procesu učenja. Drugim rečima, došlo se do zaključka da profesore treba obučiti mehanizmima putem kojih oni mogu podići motivaciju polaznika i razviti njihovu svest o preuzimanju odgovornosti za sopstveno učenje (razvoj autonomije polaznika). Takođe, zapaženo je to da profesori sa dužim stažom u nastavi poslovnog engleskog jezika žele da njihovo usavršavanje bude usmereno na unapređenje kompetencija u vezi sa specifičnim komponentama nastave poslovnog engleskog jezika (npr. poslovna komunikacija i sl.) ili obavljanje drugih, nenastavničkih uloga (npr. voditelj programa stručnog usavršavanja).

Pored unapređenja kompetencija, stručno usavršavanje ima i svoje druge dimenzije, kao što se videlo prilikom tumačenja odgovora intervjuisanih ispitanika. To su povezivanje sa profesorima, razvijanje metajezika i sl. Ovo je takođe pokazatelj njihove svesti o kompleksnosti nastavničkog poziva, ali i njihovih očekivanja od stručnog usavršavanja.

Neka od gorućih pitanja stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u vezi su sa primenom naučenog u praksi i mehanizmima putem kojih se praćenje primene sprovodi. Analiza odgovora anketiranih i intervjuisanih ispitanika pokazala je da je neophodno konkretnije definisati pokazatelje koji će omogućiti profesorima i drugim zainteresovanim stranama da dobiju jasniju sliku u vezi sa procenom stepena primene i uspešnosti primene naučenog, a takođe je od ključnog značaja uvođenje komponente praćenja primene novostečenih znanja kao sastavnog dela programa stručnog usavršavanja (do sada se segment praćenja javljao sporadično i neretko je cilj bio zapravo druge prirode, a

ne sam profesionalni razvoj profesora). Intervjuisani profesori ponudili su određena rešenja. Oni su naveli opservacije časova, davanje povratne informacije organizatorima ili kolegama, testiranje polaznika itd., ali su skeptični u pogledu mogućnosti njihove realizacije.

Prema tome, opšti zaključak je da treba temeljno i sistematično razraditi plan sprovođenja ovog segmenta u okviru programa stručnog usavršavanja. Naime, ovaj korak važan je za profesore kako bi im se obezbedila pedagoška podrška i nakon završetka konkretne aktivnosti stručnog usavršavanja (seminara, radionice itd.), a od značaja je i za organizatore programa stručnog usavršavanja koji na ovaj način mogu da dobiju uvid u njegovu efikasnost.

Zapažanja anketiranih i intervjuisanih profesora koja je neophodno navesti u opštim zaključcima odnose se i na finansiranje stručnog usavršavanja, kao i pitanje decentralizacije. Iako je zakonom utvrđeno obezbeđivanje finansijskih sredstava za stručno usavršavanje profesora od strane lokalne samouprave, činjenica je da profesori neretko moraju samostalno da snose troškove puta i učešća. Kada se radi o decentralizaciji, istraživanje je pokazalo da ponuda aktivnosti stručnog usavršavanja treba ravnopravnije da bude distribuirana širom Srbije. Oba predstavljena problema mogu da budu uzrok nezadovoljavajuće učestalosti pohađanja aktivnosti stručnog usavršavanja. Prema tome, dok takvo nepovoljno stanje traje, veću pažnju treba posvetiti onim oblicima usavršavanja koji se mogu sprovoditi bez ili uz malu finansijsku podršku, što znači da treba iskoristiti prednosti koje pružaju npr. međusobno obučavanje kolega, IKT i sl.

Takođe, analiza načina obaveštavanja profesora u vezi sa programima stručnog usavršavanja navela je na zaključak da bi značajno bilo kreiranje registra institucija u kojima se izučava poslovni engleski jezik i/ili registra profesora poslovnog engleskog jezika, kako bi

oni mogli pravovremeno da budu informisani o aktivnostima stručnog usavršavanja koje su relevantne za njih.

U vezi sa stručnim usavršavanjem neodvojivo je pitanje motivacije profesora. Motivacija je jedan od preduslova za njegov uspešan ishod. S jedne strane, odgovori anketiranih i intervjuisanih profesora u vezi sa poželjnim karakteristikama i načinima unapređenja programa stručnog usavršavanja pokazatelj su njihove razvijene svesti o važnosti ovog procesa i želje da se načine promene koje će ga poboljšati. S druge strane, intervjuisani profesori, pogotovu oni koji rade u srednjoškolskim ustanovama, imaju pesimističan stav kada se govori o motivaciji profesora na ovom nivou obrazovanja, zbog opšte nepovoljne obrazovne i društvene situacije (preveliki administrativni zahtevi, neuvažavanje profesora i marginalizacija profesije).

Svi učesnici u obrazovanju učestvuju u kreiranju i održavanju motivacije profesora. Prema Polovini i Pavlović (2010: 250), „kreatori i izvršiooci politike profesionalnog razvoja nastavnika takođe imaju svoj udeo u procesu motivisanja nastavnika – udeo koji je proporcionalan njihovoj ličnoj motivisanosti. Na ovaj način, motivacija ne predstavlja samo početnu tačku ili preduslov profesionalnog razvoja, već i krajnju tačku ili cilj profesionalnog razvoja”. Iz ovog se može izvući zaključak da poboljšavanje motivacije profesora treba da bude ugrađeno u programe stručnog usavršavanja, a intervjuisani profesori pomenuli su i važnost uvođenja mehanizama podsticanja i nagrađivanja onih profesora koji su aktivni na planu svog profesionalnog razvoja i uspešno primenjuju naučeno u praksi.

Na kraju treba spomenuti i pitanje odgovornosti za stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika. Empirijsko istraživanje pokazalo je da je stav profesora u skladu sa aktuelnim istraživanjima. Naime, uopšteno govoreći, sve zainteresovane strane u

segmentu obrazovanja imaju važnu ulogu u procesu stručnog usavršavanja. Pojedinaac se u današnje vreme smatra glavnim pokretačem sopstvenog profesionalnog razvoja, a prosvetne vlasti i nadležne obrazovne institucije treba da obezbede profesorima mogućnosti i pruže podršku u realizaciji tih zahteva i zahteva savremenog obrazovanja uopšte. Svakako, da bi rešenja i podrška bili adekvatni, važno je primeniti participativan model, u kom svi učesnici u obrazovanju imaju udeo u njihovom kreiranju. To može ujedno da deluje i podsticajno na profesore u pogledu razvoja njihove motivacije za stručno usavršavanje.

7.1.2. Opšti zaključci empirijskog istraživanja sprovedenog sa polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika

Istraživanje koje je sprovedeno sa polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika: učenicima srednjih stručnih škola, studentima visokih škola i fakulteta i polaznicima kurseva poslovnog engleskog jezika u okviru privatnih škola stranih jezika ili kompanija ponudilo je dodatnu perspektivu nastave poslovnog engleskog jezika, što doprinosi boljem razumevanju ove oblasti i kreiranju valjanog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. U nastavku su predstavljeni opšti zaključci.

Polaznici počinju da izučavaju poslovni engleski jezik najranije u srednjoj školi, a analiza rezultata trenutnog stanja u vezi sa trajanjem učenja pokazala je da najveći postotak njih ovaj kurs pohađa između 1 i 3 godine (66,7% polaznika).

Proučavanje razloga pohađanja kursa poslovnog engleskog jezika dalo je uvid u tip motivacije polaznika i njihovu svest o važnosti posedovanja znanja i veština iz poslovnog engleskog jezika. Uočeno je da značajan procenat ispitanika poseduje unutrašnju motivaciju

u vezi sa učenjem poslovnog engleskog jezika (51,3% njih želi da unapredi znanja i veštine iz ove oblasti, bez da je naveden neki spoljašnji faktor koji na tu želju utiče), ali je ipak dosta velik postotak i onih polaznika čija je motivacija spoljašnja, pri čemu, na primer, zabrinjava podatak da 31,8% polaznika kurs pohađa samo zato što je on u sklopu plana i programa obrazovne institucije ili zahtev kompanije.

Poređenja sa nezavisnim varijablama pokazala su tesnu povezanost razloga učenja sa tipom institucije: polaznici čije su potrebe odložene ili kombinacija odloženih i neposrednih (učenici srednjih stručnih škola i studenti) u manjoj meri su svesni važnosti ovladavanja poslovnim engleskim jezikom za njihovo buduće radno okruženje i napredovanje u odnosu na zaposlene polaznike. Pored odloženih potreba, zapaženo je da uzrok ovakve situacije delimično leži i u nedovoljnom iskustvu i poznavanju predmetne discipline gore navedenih polaznika, nedovoljno adekvatnoj ponudi udžbenika i ostalih resursa (posebno za učenike srednjih stručnih škola) i nedovoljno obučenim profesorima za uspešno sprovođenje nastave poslovnog engleskog jezika. Prema tome, ovaj problem treba rešavati na više nivoa. S jedne strane, neophodno je obezbediti materijal za učenje poslovnog engleskog jezika koji je približen polaznicima, a s druge pružiti veću podršku profesorima u pogledu unapređenja neophodnih nastavničkih kompetencija i obučiti ih mehanizmima putem kojih će kod polaznika da razviju svest o važnosti preuzimanja inicijative i odgovornosti za sopstveno učenje.

Govoreći o mišljenjima i očekivanjima polaznika u vezi sa ulogom i kompetencijama profesora i važnosti različitih komponenti za nastavu poslovnog engleskog jezika, uočeno je da su njihova shvatanja i stavovi uglavnom u skladu sa savremenim kretanjima u obrazovanju. Na primer, 69,6% anketiranih polaznika smatra da opšte, globalne teme treba

da budu sastavni deo nastave poslovnog engleskog jezika, 80,3% je mišljenja da profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja IKT u nastavi. Međutim, neka očekivanja polaznika ne poklapaju se sa viđenjem profesora i zaključcima istraživanja autora iz oblasti nastave jezika struke. Na primer, najveći procenat anketiranih polaznika (83,1%) smatra da profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi, a 67,3% ima tradicionalno viđenje uloge profesora, tj. smatra da on treba da bude snabdevač ili puki prenosilac znanja. Različita očekivanja i shvatanja profesora i polaznika u pogledu navedenih komponenti mogu da dovedu do problema u komunikaciji, nezadovoljstva i nedovoljne uspešnosti ishoda učenja poslovnog engleskog jezika. Stoga je neophodno unaprediti saradnju i razumevanje učesnika u nastavi, kao i razviti svest polaznika o savremenom shvatanju učenja i uloge učenika.

Analizirajući odgovore polaznika o važnosti različitih komponenti nastave poslovnog engleskog jezika i njihove predloge u vezi sa načinima njenog unapređenja došlo se do zaključka da ličnost profesora igra izuzetno značajnu ulogu. Tu se prvenstveno radi o njegovoj sposobnosti komunikacije i uspostavljanja korektnog odnosa sa polaznicima, što podrazumeva i pružanje podrške, kao i entuzijazmu koji profesor pokazuje tokom nastavnog procesa. Sve ove komponente, po rečima polaznika, smanjuju anksioznost, unapređuju njihovu motivaciju i podstiču na refleksiju. Pored toga, neodvojive od ličnosti profesora jesu i njegove kompetencije u pogledu osmišljavanja i sprovođenja nastave. Polaznici su naglasili značaj obezbeđivanja inovativnih sadržaja koji su približeni njihovom iskustvu i interesovanjima, kao i važnost sprovođenja aktivnosti koje podrazumevaju njihovo aktivno učešće i interakciju. Da bi se to postiglo, profesor treba da ume valjano da sprovede analizu potreba svojih polaznika, adekvatno interpretira njene rezultate i, uz pomoć znanja u vezi sa

nastavom jezika struke i poslovnim engleskim jezikom, kreira relevantan kurs i odabere nastavne materijale i metode koje će omogućiti njegovu uspešnu realizaciju, a ujedno i probuditi zainteresovanost i kreativnost polaznika.

Istraživanje je pokazalo da polaznici (posebno oni sa radnim iskustvom, ali u izvesnoj meri i oni bez radnog iskustva) očekuju da i oni sami budu uključeni u proces osmišljavanja kursa. Ovo saznanje je u skladu sa savremenim shvatanjem nastave poslovnog engleskog jezika, i važno je da profesori ostvare saradnju sa polaznicima i na tom planu, što doprinosi kreiranju kursa koji je zaista svrsishodan. Ovakav pristup takođe može da deluje podsticajno na polaznike i da unapredi komunikaciju i odnose između profesora i polaznika.

Na kraju, treba spomenuti i aspekt primene informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi. Istraživanje sprovedeno sa polaznicima dalo je kontradiktorne rezultate. S jedne strane, većina njih smatra da profesori treba da poseduju kompetencije u vezi sa upotrebom IKT u nastavi, a neki su naveli uvođenje IKT u nastavu kao način njenog unapređenja. S druge strane, podjednak je procenat ispitanika za koje je ovaj aspekt nastave „važan” ili „veoma važan” (oko 55%) i onih za koje je on „ni važan ni nevažan” ili je „od male važnosti” (oko 51%). Ovakav rezultat, kao što je već rečeno, verovatno je odraz društvenih i obrazovnih trendova, ali i aktuelnog stanja u pogledu tehničke opremljenosti i obučenosti profesora koje ne može u potpunosti taj trend da podrži. U svakom slučaju, ovaj aspekt nastave ne sme da bude zapostavljen. Prema tome, važno je kod profesora unaprediti kompetencije u vezi sa primenom IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika (što su i oni sami izrazili kao potrebu u anketi) kako bi mogli, u skladu sa mogućnostima, da ovu komponentu ugrade u nastavni proces i tako ga učine savremenim i bližim svojim polaznicima.

7.2. Predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika – teorijski, metodološki i praktični aspekti

Proučavanje relevantne literature u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora i nastavom engleskog jezika struke tj. poslovnim engleskim jezikom, aktuelnog stanja u Srbiji u tom pogledu, kao i analiza i zaključci izvedeni iz empirijskog istraživanja sprovedenog u disertaciji pružili su osnov za kreiranje modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji koji prati tokove u razvoju ove oblasti, ali uvažava i specifičnosti nastavnog konteksta u kom profesori koji su bili predmet istraživanja rade. U ovom odeljku biće dat predlog modela za stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika na planu strukture i sadržaja uz teorijska, metodološka i praktična obrazloženja, ali prethodno će da budu opisani preduslovi koji moraju da budu zadovoljeni kako bi model bio primenjiv u praksi.

7.2.1. Referentni okvir

Uopšteno govoreći, kako bi bilo koji model stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika mogao uspešno da bude primenjen, neophodno je da bude zadovoljen sledeći preduslov: da sve zainteresovane strane (profesori poslovnog engleskog jezika, kreatori strategije i programa usavršavanja i sl.) imaju isto shvatanje:

- koncepta savremene i efikasne nastave poslovnog engleskog jezika,
- kompetentnog i uspešnog profesora poslovnog engleskog jezika,
- koncepta savremenog stručnog usavršavanja.

Da bi se to obezbedilo, u ovoj tezi predlaže se uvođenje i upotreba referentnog okvira koji će sadržati jasno definisane gore predstavljene kategorije, putem kojih će profesori poslovnog engleskog jezika i ostali relevantni učesnici u sferi obrazovanja moći da se upoznaju sa karakteristikama i kretanjima iz navedenih oblasti. Ovaj okvir ujedno će da omogući navedenim učesnicima da smeste svoje dosadašnje iskustvo unutar datih konteksta i pružiće im na taj način konkretne smernice za kreiranje plana i programa stručnog usavršavanja. Teorijska poglavlja u ovoj disertaciji nude sadržaj koji može da se iskoristi prilikom kreiranja referentnog okvira.

7.2.2. Analiza potreba

Jedna od ključnih komponenti na kojoj stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika treba da se zasniva jeste sprovođenje analize iskustava, stavova, potreba i očekivanja profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa njihovim stručnim usavršavanjem, i mišljenja, shvatanja i očekivanja polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika u vezi sa nastavom. Na ovaj način dobija se celovita slika stanja u navedenim oblastima, a poređenjem dobijenih rezultata sa kategorijama definisanim u referentnom okviru moguće je identifikovati da li postoji jaz između aktuelnog i željenog stanja, u kojim segmentima je on prisutan i u kojoj meri (čime se ujedno dobija slika o prioritetima, kao i o opštim i individualnim potrebama). Ovaj postupak omogućava kreiranje sistematičnog, planskog stručnog usavršavanja i osmišljavanje relevantnih programa koji poštuju princip „od specifičnog ka opštem”. Rezultati analize takođe daju profesorima poslovnog engleskog jezika smernice u pogledu njihovog daljeg profesionalnog razvoja.

Instrumenti za sprovođenje gore pomenute analize mogu da obuhvate upitnike i intervju (kao što je to urađeno u ovoj disertaciji), ali i druge, kao što su testovi postignuća polaznika, opservacije profesora, i sl. Uključivanje i profesora i polaznika u analizu, kao i upotreba više instrumenata prilikom njenog sprovođenja omogućava sagledavanje problematike iz više uglova i dobijanje dubljeg uvida u nju.

Nakon sprovedene analize sledi utvrđivanje ciljeva stručnog usavršavanja i pristupa se kreiranju programske ponude.

7.2.3. Kreiranje programa stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika

Uzimajući u obzir savremene postavke procesa stručnog usavršavanja, ciljeve definisane u nacionalnoj strategiji i rezultate istraživanja o stavovima, mišljenjima, iskustvima, potrebama i očekivanjima profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa njihovim profesionalnim razvojem i shvatanjima, potrebama i očekivanjima polaznika u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika moguće je pružiti okvir za kreiranje programske ponude stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. U nastavku će da budu opisani predlozi u pogledu karakteristika programa stručnog usavršavanja na planu strukture i sadržaja.

7.2.3.1. Karakteristike programa stručnog usavršavanja na planu strukture

Na osnovu postojeće literature i empirijskog istraživanja u ovom radu predlaže se da programi stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika:

- budu osmišljeni tako da profesorima omoguće iznalaženje rešenja kroz prizmu sopstvenog iskustva, a ne da budu receptivnog karaktera, tj. u vidu instant rešenja (izuzetak mogu da predstavljaju programi za profesore na samom početku karijere kojima je potrebno dati jasnije smernice). S obzirom na raznolikost nastavnih konteksta u kom se odvijaju kursevi poslovnog engleskog jezika (tip institucije, tip polaznika, tip kursa poslovnog engleskog jezika, nastavno okruženje (npr. tehnička opremljenost) i sl.), gotova rešenja ne mogu da budu primenjiva za sve profesore. Na ovaj način ujedno se ostvaruje individualizovan pristup usavršavanju putem kojeg se efikasnije kreiraju rešenja koja će da odgovaraju kontekstu u kom profesor radi. Ovo je u skladu sa shvatanjem usavršavanja kao procesa koji potiče „iznutra” i posmatra profesora kao refleksivnog praktičara, te podrazumeva delimičnu promenu uloge autora i realizatora programa stručnog usavršavanja,
- zasnivaju se na saradnji, pri čemu se ne zapostavlja individualno učenje. Kroz saradnju se pruža veći broj perspektiva određene situacije, profesori se pozivaju na kritičko promišljanje i sve to doprinosi kreiranju adekvatnijih predloga. Takođe, saradnja unapređuje kolegijalne odnose i smanjuje anksioznost prilikom uvođenja promena. Postoji širok spektar oblika stručnog usavršavanja koji podrazumevaju saradnju ili je saradnja jedan od načina njihovog sprovođenja (kao što je opisano u petom poglavlju). Ona može da se odvija na više planova, npr. u okviru same

aktivnosti usavršavanja, na nivou institucije, grada, regiona i sl. Takođe, ona može da obuhvati ne samo profesore poslovnog engleskog jezika, nego i profesore stručnih predmeta sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi i druge stručnjake (što je od posebnog značaja za unapređenje profesionalnog dijaloga, kolegijalnih odnosa i sticanje uvida u stručnu problematiku i njene ključne komponente koje su relevantne za nastavu poslovnog engleskog jezika). Na saradnji tj. kooperativnom učenju i kooperativnoj kulturi počiva organizacioni model profesionalnog razvoja. Kooperativno učenje obuhvata zajednički rad profesora u procesu istraživanja, eksperimentisanja i refleksije (Stanković i Pavlović 2010: 30). Ipak, profesorima je neophodno ostaviti prostora i za samostalno promišljanje, jer kao što je već rečeno „društveno učenje i individualno učenje nisu odvojene pojave, ali jesu dve strane istog novčića” – pojedinac uči u okviru mreže, ali mora samostalno da obrađuje naučeno, povezuje informacije i načini smisao (SMILE 2013),

- sadrže mehanizme putem kojih će se uticati na razvoj motivacije profesora za profesionalni razvoj i primenu novostečenih znanja u praksi. Empirijsko istraživanje pokazalo je da je motivacija profesora poslovnog engleskog jezika poljuljana zbog nepovoljnog stanja u oblasti usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, ali i opštih obrazovnih i društvenih prilika. S druge strane, profesori poslovnog engleskog jezika iskazali su želju za uvođenjem promena. Stoga je važno odgovoriti na njihova očekivanja, koja su u skladu sa savremenim zahtevima usavršavanja, ali i obezbediti održavanje visokog nivoa motivacije, što svakako pozitivno utiče na ishode programa usavršavanja, ali i ishode procesa učenja polaznika kurseva,

- nude kontinuiranu podršku profesorima u pogledu praćenja primene naučenog u praksi. Već je rečeno da je neophodno da praćenje rada profesora postane sastavni deo programa usavršavanja. Ovaj segment je od velikog značaja zato što „učesće u različitim profesionalnim obukama ne garantuje usvajanje znanja i njegovu primenu u praksi” (Stanković, Đerić i Milin 2013: 99, prema Guskey 2000; Polovina i Pavlović 2010). Pored toga, poslovni engleski jezik u Srbiji postaje sve rasprostranjeniji, sve više profesora se uvodi u nastavu i njima je potrebno pružiti temeljniju i dugoročniju podršku u vezi sa sprovođenjem nastave. Praćenje primene novostečenih znanja na način koji nije povezan sa kontrolom i ocenjivanjem rada profesora, nego profesionalnim razvojem može da deluje podsticajno na profesore u pogledu eksperimentisanja (tj. uvođenja novina u nastavu) i refleksije (procene efikasnosti uvedenih novina i odlučivanja o daljim koracima njihove primene). Na taj način, u program usavršavanja integrisan je i emocionalni aspekt, koji je važan faktor profesionalnog razvoja, ali često zapostavljen. Naime, kao što je već rečeno ranije u radu, promene u oblasti obrazovanja su stalne, a profesori na njih reaguju individualno – neke one motivišu, dok kod drugih izazivaju dezorijentisanost i nesigurnost.

Govoreći o sprovođenju praćenja primene novostečenih znanja, u ovom modelu predlaže se da autori konkretnih programa usavršavanja, uz pomoć savremene i relevantne literature (ili obuke), definišu mehanizam sprovođenja ovog postupka za svoj program. S jedne strane, autori programa najbolje su upoznati sa očekivanim ishodima, a s druge strane, kroz saradnju i dijalog sa profesorima dobijaju relevantnu

povratnu informaciju o efikasnosti programa i mogućim načinima njegovog unapređenja.

Utvrđivanje mehanizama praćenja zavisi od prirode programa stručnog usavršavanja, finansijskih sredstava i sl. Prilikom njihovog osmišljavanja treba imati u vidu to da je za njihov uspešan ishod važno jasno definisati ciljeve i ishode programa usavršavanja (Guskey 2000; Haslam 2010). Moguće je pri tom upotrebiti i unaprediti one već postojeće mehanizme (npr. portfolio profesionalnog razvoja, opservacije). Takođe, kako bi se smanjila ograničenja koja postavljaju finansijska sredstva, vreme ili mesto, može se kreirati virtuelni prostor koji će olakšati komunikaciju između zainteresovanih strana. Danas postoji veliki broj obrazovnih platformi koje se mogu koristiti u svrhu stručnog usavršavanja, omogućavaju sinhronu i asinhronu komunikaciju i podržavaju različite tipove sadržaja,

- da se deo njih odvija elektronskim putem ili u formi mešovitog tipa usavršavanja koje kombinuje usavršavanje licem u lice sa virtuelnim oblicima. Virtuelno usavršavanje postaje sve prisutnije u sferi obrazovanja profesora. Njegovo uvođenje kao sredstva sprovođenja programa stručnog usavršavanja može da reši izvesne probleme koji se tiču finansiranja i dostupnosti programa usavršavanja profesorima poslovnog engleskog jezika (čime se rešava i pitanje decentralizacije). Takođe, imajući u vidu to da su polaznici kurseva učenici i studenti koji pripadaju generaciji digitalnih urođenika ili zaposleni ljudi iz sfere ekonomskih nauka u širem smislu, čiji se rad u velikoj meri oslanja na upotrebu računara i drugih uređaja koji omogućavaju virtuelni rad i komunikaciju, učešće u virtuelnom usavršavanju profesorima može da pruži neophodne kompetencije i da podstrek da iskoriste mogućnosti koje pruža tehnologija

za osmišljavanje i sprovođenje nastave. Čak i kada obrazovne ustanove nisu opremljene u dovoljnoj meri, IKT mogu da budu sastavni deo časa za koji se priprema ili sprovođenje odvija izvan učionice (tzv. obrnuta učionica, eng. *flipped classroom*). Svakako, kako bi se proces uvođenja i sprovođenja (uključujući i vođenje) virtuelnih ili mešovitih programa stručnog usavršavanja odvijao efikasno, neophodno je profesorima pružiti podršku u pogledu ovladavanja informaciono-komunikacionim tehnologijama i upoznavanja sa karakteristikama i načinima rada u okviru virtuelnog usavršavanja. Prema tome, unapređenje IKT kompetencija profesora treba da obuhvati kako primenu IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika, tako i njenu primenu u stručnom usavršavanju profesora.

Na osnovu svega gore navedenog jasno je da spektar uloga autora i voditelja programa stručnog usavršavanja postaje širi i kompleksniji i zahteva neke nove kompetencije u odnosu na aktuelno stanje.

7.2.3.2. Karakteristike programa stručnog usavršavanja na planu sadržine

Istraživanje sprovedeno u ovom radu pokazalo je da programi stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika moraju da budu pažljivo osmišljeni kako bi pored opštih obrazovnih ciljeva zadovoljili i njihove specifične, individualne potrebe. Kako bi se to ostvarilo, model programske ponude ne sme da bude uniforman ili da se odvija linearno. Uzimajući u obzir zahteve nastave poslovnog engleskog jezika i odgovore anketiranih i intervjuisanih ispitanika, došlo se do zaključka da bi ponuda trebalo da sadrži sledeće kategorije programa:

• programe koji obezbeđuju jačanje nastavničkih kompetencija neophodnih za uspešno sprovođenje nastave poslovnog engleskog jezika (pri čemu treba da budu uzete u obzir specifičnosti nastavnog konteksta u pogledu tipa polaznika i kurseva). To obuhvata sledeće:

1. unapređenje kompetencija u vezi sa upotrebom IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika,
2. unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima,
3. upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom,
4. unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa polaznicima, kolegama, širom zajednicom),
5. unapređenje kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, osmišljavanje kursa i postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala),
6. unapređenje kompetencija u vezi sa primenom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, nastavna sredstva, nastavne metode, evaluacija postignuća učenika i sl.).

(Redosled grupa kompetencija prati njihovo rangiranje od strane profesora, ali je, uopšteno govoreći, istraživanje pokazalo veliku potrebu za unapređenjem svih gore navedenih oblasti).

Uz to, identifikovana je i potreba obučavanja profesora u vezi sa načinima podsticanja autonomije i razvoja motivacije polaznika poslovnog engleskog jezika, te stoga i ove teme treba da budu obuhvaćene ponudom (a one su ujedno identifikovane i kao prioritetne u pravilniku o stručnom usavršavanju),

- programe koji omogućavaju specijalizaciju profesora sa većim radnim iskustvom u okviru uže definisanih komponenti teorije i nastave poslovnog engleskog jezika (npr. poslovna komunikacija, međunarodno pregovaranje, poslovna kultura i sl.),
- programe obuke koji će profesore osposobiti za pružanje profesionalne podrške i obavljanje savetodavne uloge, kako u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika, tako i u vezi sa planiranjem profesionalnog razvoja profesora (mentorstvo, supervizija, stručno vođenje (eng. *coaching*)).

Ovako osmišljena ponuda stručnog usavršavanja može da bude od koristi svim profesorima poslovnog engleskog jezika. Prva kategorija je od značaja za sve profesore poslovnog engleskog jezika. Profesorima na početku karijere ona omogućava uvođenje u rad, razvoj i unapređenje kompetencija, a time i ishoda procesa učenja polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika. Takođe, imajući u vidu činjenicu da je oblast nastave i nastavničkih kompetencija kompleksna i dinamična, ova kategorija pruža mogućnost i profesorima sa dužim stažom da obnove ili utvrde znanja, upoznaju se sa novinama i usavrše svoju nastavnu praksu.

Druga i treća kategorija namenjene su onim profesorima koji imaju izvesno iskustvo u nastavi poslovnog engleskog jezika i žele da njihov profesionalni razvoj bude usmereniji na uže definisane komponente poslovnog engleskog jezika ili unapređenje kompetencija za ostvarivanje nenastavničkih uloga. Pružanjem novih konteksta, koji su i dalje u vezi sa poslovnim engleskim jezikom, doprinosi se i jačanju motivacije profesora i sprečavanju zamora koji može da se javi u nekom periodu njihove karijere.

Na kraju, valja još reći i to da ovakav model stručnog usavršavanja može da pomogne u formiranju šireg profesorskog kadra koji će da bude osposobljen za vođenje programa

stručnog usavršavanja, što svakako može da doprinese većoj učestalosti i raznovrsnosti ponude, većem povezivanju profesora poslovnog engleskog jezika i razvoju metajezika (što su profesori takođe naveli kao ciljeve usavršavanja).

Uspostavljanje gore navedenog modela zahteva suštinske promene za čije je sprovođenje neophodan duži vremenski period. Takođe, promene ne mogu da se dese odjednom, nego se uvode postepeno. Stoga je u međuvremenu profesore poslovnog engleskog jezika neophodno podstaći i obučiti onim oblicima stručnog usavršavanja koje mogu da sprovode kroz saradnju sa kolegama, od kojih su neki opisani u disertaciji, pri čemu treba naglasiti to da su utvrđivanje ciljeva, načina njihovog sprovođenja, praćenje primene naučenog i evaluacija od ključnog značaja za uspešnost njihovog ishoda.

8. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

U ovom, poslednjem, poglavlju doktorske disertacije biće data završna razmatranja u vezi sa predmetom istraživanja i biće ukazano na mogućnosti upotrebe rada kao i pravce daljih istraživanja.

8.1. Rekapitulacija

Ovaj rad bavio se stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika u Srbiji, s ciljem kreiranja novog modela usavršavanja i unapređenja postojeće situacije. Potreba za ovom vrstom istraživanja proistekla je iz zapažanja da poslovni engleski jezik postaje sve rasprostranjeniji u Srbiji, ali da su u nedovoljnoj meri prepoznate potrebe profesora, te je izostalo adekvatno pružanje profesionalne podrške kroz obuku za rad u ovoj oblasti i stručno usavršavanje.

U radu je prvo dat teorijski okvir gde su opisani razvoj jezika struke i poslovnog engleskog jezika, ključni pojmovi u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika, ulogama i kompetencijama profesora poslovnog engleskog jezika, nastavničkom profesijom uopšte (nastavničke kompetencije i ličnost profesora) i stručnim usavršavanjem. Nakon toga pristupilo se istraživanju situacije u tom pogledu u Srbiji. Analizirani su pravilnici i drugi relevantni dokumenti kako bi utvrdilo stanje u vezi sa:

- zastupljenošću učenja poslovnog engleskog jezika u Srbiji,

- zahtevima u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora u Srbiji i njegovo sprovođenje u praksi,
- zastupljenošću programa stručnog usavršavanja koji su relevantni za profesore poslovnog engleskog jezika.

Tom prilikom potvrđena je početna hipoteza, a to je da iako se poslovni engleski jezik izučava u sve većoj meri u Srbiji, profesorima nisu pružene odgovarajuće mogućnosti stručnog usavršavanja. Ovaj deo istraživanja pokazao je takođe da se čine naponi u cilju unapređenja stručnog usavršavanja uopšte, međutim izvesne manjkavosti u vezi sa pristupom ovoj oblasti i dalje postoje.

Drugi deo analize obuhvatio je ispitivanje:

- stavova, iskustava, potreba i očekivanja profesora poslovnog engleskog jezika u vezi sa stručnim usavršavanjem,
- stavova, iskustava i očekivanja polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika, ulogom i kompetencijama profesora.

Istraživanje je obuhvatilo 85 profesora poslovnog engleskog i 349 polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika, koji su svoje stavove, iskustva, potrebe i očekivanja izneli popunjavajući anketne upitnike, a nekoliko profesora dalo je dublji uvid u problematiku i putem intervjua. Dobijeni podaci su analizirani i tumačeni u svetlu savremenog poimanja nastave poslovnog engleskog jezika, zahteva nastavničke profesije uopšte i u kontekstu poslovnog engleskog jezika, što je ponudilo smernice koje su omogućile preispitivanje aktuelnog stanja i razmatranje načina njegovog unapređenja. Saznanja do kojih se došlo uglavnom su u skladu sa očekivanjima i zaključcima izvedenim iz drugih srodnih

istraživanja. Na kraju, kao rezultat ovog empirijskog istraživanja nastao je i predlog novog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika.

U ponuđenom modelu naglašava se važnost konceptualnog pristupa stručnom usavršavanju i kooperativnog učenja, pri čemu ne sme da se zapostavi ni individualno učenje. Predloženo je uvođenje mehanizama praćenja primene novostečenih znanja u praksi i podsticanja motivacije profesora kao sastavnih komponenti programa stručnog usavršavanja i veća zastupljenost virtuelnih i/ili mešovitih oblika usavršavanja. Govoreći o sadržaju programa stručnog usavršavanja, u radu je predloženo da se ono odvija na tri plana: na planu unapređenja nastavničkih kompetencija, kako opštih tako i onih specifičnih za nastavu poslovnog engleskog jezika, na planu unapređenja usko stručnih kompetencija (poslovna komunikacija, poslovna kultura, međunarodno pregovaranje i sl.), te na planu jačanja kompetencija neophodnih za obavljanje nenastavničkih uloga koje su relevantne za pružanje profesionalne podrške profesorima poslovnog engleskog jezika (mentor, supervizor, trener, itd.).

Kako bi se omogućilo uspešno sprovođenje gore navedenih predloga u praksi, u radu se ističe važnost kreiranja referentnog okvira koji može da pomogne profesorima poslovnog engleskog jezika i drugim relevantnim učesnicima u obrazovanju da se upoznaju sa zahtevima nastave i stručnog usavršavanja i da identifikuju pravce profesionalnog razvoja. Takođe, neizostavna komponenta modela jeste i analiza potreba profesora poslovnog engleskog jezika, a da bi ona dala što sveobuhvatniju sliku trenutnog stanja, predlaže se i uključivanje perspektive polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika.

Ovaj model predstavlja autorkin skroman doprinos i pokušaj unapređenja stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, i u ovom poglavlju neophodno je ukazati i na izvesna ograničenja sprovedenog istraživanja.

Naime, iako je broj ispitanika omogućio dobijanje relevantnih podataka za valjano obavljanje analize, očekivan je veći odziv profesora, ako se uzme u obzir broj kontaktiranih institucija i vreme koje su profesori imali na raspolaganju za popunjavanje upitnika. Veći uzorak omogućio bi vršenje i nekih dodatnih ispitivanja i povezanosti u vezi sa određenim kategorijama ispitanika. Međutim, prenatrpani rasporedi profesora i opšte nepovoljno stanje u prosveti, koje rezultira nezadovoljstvom i pesimizmom profesora, posebno onih u okviru srednjoškolskog obrazovanja, verovatno su uzrok njihove manje motivisanosti u pogledu učešća u ovakvim aktivnostima. Takođe, primena dodatnih istraživačkih instrumenata prilikom sprovođenja empirijskog istraživanja, npr. opservacija profesora, možda bi doprinela postizanju većeg stepena objektivnosti u vezi sa predmetom izučavanja. Ograničenje ovog rada može da predstavlja i činjenica da u istraživanje nisu bili uključeni drugi učesnici iz sfere obrazovanja, na primer nadležne institucije i lica koja su zadužena za obrazovanje i usavršavanje profesora u Srbiji. Njihova perspektiva bi takođe mogla da upotpuni sliku u vezi sa problemom istraživanja i ponudi dodatne smernice značajne za unapređenje stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. Sigurno bi od velikog značaja bio i uvid udruženja i organizacija koja se bave nastavom engleskog jezika i usavršavanjem profesora kao što su ELTA, Britanski savet i sl. u datu problematiku, jer one već imaju značajno iskustvo u radu na unapređenju gore navedenih oblasti i mogu da doprinesu stvaranju mreže profesora poslovnog engleskog jezika, što može da ima

implikacije u pogledu većeg prepoznavanja njihovih potreba i zahteva od strane relevantnih obrazovnih ustanova i kreatora obrazovne politike.

U završnom razmatranju valja još reći to da, iako je stručno usavršavanje proces koji započinje sa karijerom profesora, već je tokom inicijalnog obrazovanja neophodno studente detaljno upoznati sa njim i razviti svest o važnosti njegovog sprovođenja, kako bi oni tokom rada mogli uspešno da prepoznaju svoje potrebe i zahteve nastave i adekvatno isplaniraju svoj profesionalni razvoj. Pored toga, pravovremeno stečena znanja omogućila bi im da kao profesori budu aktivni učesnici u oblasti osmišljavanja i kreiranja stručnog usavršavanja i doprinesu njegovoj efikasnosti.

Takođe, neophodno je da svi profesori poslovnog engleskog jezika, bez obzira na tip institucije u kojoj rade ili godine staža, ravnopravno učestvuju u istraživanjima koja mogu doprineti kvalitetu stručnog usavršavanja, kao i to da profesori koji rade u privatnim školama stranih jezika budu uključeni u sistem praćenja ostvarivanja stručnog usavršavanja, kako bi se obezbedilo unapređenje njihove nastavne prakse, i time ishoda učenja polaznika. Pored toga, za profesore koji rade u visokoškolskim ustanovama korisno bi bilo veće vrednovanje učešća u stručnom usavršavanju koje bi im omogućilo unapređenje pedagoških kompetencija – za njih je akcenat i dalje na naučnoistraživačkom radu.

Na kraju, treba još napomenuti to da je tokom izrade ovog rada, tj. oktobra 2015. godine donesen nov Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015), koji sadrži izvesne izmene u vezi sa oblastima koje su relevantne i za ovaj rad.

Na primer, neke ranije utvrđene prioritetne oblasti, kao što su upotreba IKT, komunikativne veštine, održivi razvoj i zaštita životne sredine i sl. nisu više ubrojane u

prioritetne, „jačanje profesionalnih kapaciteta zaposlenih, naročito u oblasti inovativnih metoda nastave i upravljanja odeljenjem” zamenjena je specifičnijom stavkom „individualizovani pristup radu sa decom, učenicima i polaznicima korišćenjem različitih metoda i oblika rada u realizaciji nastavnog predmeta i/ili oblasti”, oblast „razvoj motivacije za učenje” iz prethodnog pravilnika proširena je na „praćenje i vrednovanje obrazovnih postignuća, odnosno praćenje i podsticanje razvoja dece, učenika i polaznika”, a kao nova oblast javlja se „izbor, izrada, prilagođavanje i upotreba udžbenika, drugog didaktičko-metodičkog materijala i drugih izvora znanja za određeni nastavni predmet, odnosno vaspitno-obrazovnu oblast” (*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015, član 7). Ako se uzme u obzir analiza podataka iz empirijskog istraživanja u ovom radu, može se uočiti pozitivan pomak, ali je takođe činjenica da se IKT i komunikativne veštine i dalje ubrajaju u oblasti od velikog značaja prema mišljenju anketiranih profesora.

Govoreći o organizatorima programa stručnog usavršavanja, prema novom pravilniku, pored obrazovno-vaspitnih ustanova i naučnoistraživačkih organizacija, stručno usavršavanje profesora mogu da obavljaju i „privredna društva i ustanove čija je delatnost predmet stručnog usavršavanja” (*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015, član 9), što je od posebnog značaja za profesore stručnih predmeta, u koje se ubraja i poslovni engleski jezik. Takođe, prilikom prijavljivanja na konkurs, organizatori treba da pored podataka utvrđenih prethodnim pravilnikom, dostave i sledeće:

- ako je program prethodno bio odobren, broj održanih obuka i učesnika,
- cenu po učesniku i specifikaciju cene.

(*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015, član 10)

Značajna novina jeste i uvođenje tokena tj. identifikacionih kodova koje organizatori dodeljuju učesnicima programa usavršavanja „a na osnovu kojih učesnici nakon obuke, a najkasnije u roku od 10 dana od završetka obuke, registruju svoje bodove na internet stranici Ministarstva, popunjavaju evaluacioni obrazac i dobijaju elektronsko uverenje o savladanom programu” (*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015, član 12). Na ovaj način osavremenjen je pristup evaluaciji programa i vođenja evidencije ostvarenih poena.

Konačno, došlo je i do izmena u vezi sa neophodnim brojem sati stručnog usavršavanja i bodovima koje profesori treba da ostvare u periodu od pet godina. Naime, umesto dosadašnjih 68 sati, profesori sada treba da imaju 64 sata stručnog usavršavanja u okviru radnog vremena, dok u periodu od pet godina umesto ranijih 120 poena, treba da prikupe najmanje 100 poena, „od čega najmanje 80 bodova iz odobrenih programa stručnog usavršavanja” (*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015, član 22).

Prema tome, jasno je da je nastavljeno sa naporima da se unapredi oblast stručnog usavršavanja, međutim, neki od gorućih problema i dalje su nerešeni.

8.2. Perspektive

Ako se ima u vidu uočen nedostatak literature koja se bavi poslovnim engleskim jezikom (i jezikom struke uopšte) i stručnim usavršavanjem u tom kontekstu na srpskom jeziku, ova disertacija može da posluži kao značajan izvor za profesore poslovnog engleskog jezika i sve one koji se bave istraživanjem ove problematike. Putem ovog rada čitaoci mogu da se upoznaju sa savremenim kretanjima iz navedenih oblasti, aktuelnim stanjem u Srbiji i relevantnom stranom i domaćom literaturom. Teorijske postavke u vezi sa poslovnim

engleskim jezikom date u ovom radu primenjive su u izvesnoj meri na poslovni strani jezik uopšte, kao i na strani jezik u funkciji drugih struka, a metodologija istraživanja može da posluži kao osnov za druga slična istraživanja.

Rad takođe može da se iskoristi kao polazna tačka za dalja istraživanja u domenu stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika, ali i profesora uopšte. Imajući u vidu aktuelno stanje u ovoj oblasti i njenu dinamičnu prirodu, jasno je da je neophodno činiti stalne napore u cilju njenog unapređenja.

Vrednost rada može svakako da bude i u njegovoj praktičnoj primeni. Rezultati empirijskog istraživanja i ponuđen predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika nude značajne smernice u pogledu planiranja i ostvarivanja ovog procesa. Takođe, značajno bi bilo uključivanje i drugih učesnika iz segmenta obrazovanja u proces kreiranja stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika. Na osnovu znanja i iskustva, oni mogu da ukažu na potencijalne manjkavosti predloga ponuđenih u ovom radu, načine njihovih poboljšanja i mogućnosti njihove primene.

Pored toga, rad može da deluje podsticajno na profesore poslovnog engleskog jezika u pogledu njihovog povezivanja u obrazovnu mrežu. Pre nekoliko godina je u okviru udruženja ELTA postojala inicijativa za osnivanjem ogranka poslovnog engleskog jezika koja, međutim, nije zaživela. Sada su okolnosti drugačije. Naime, poslovni engleski jezik postaje sve rasprostranjeniji, broj profesora poslovnog engleskog jezika sve je veći, a zapaženo je i da poslovni engleski jezik polako postaje zastupljeniji u naučnim istraživanjima u Srbiji. Stoga su možda prilike za kreiranje ovakvog ogranka povoljnije u odnosu na raniji period.

BIBLIOGRAFIJA

1. Ackland, R. (1991). "A Review of the Peer Coaching Literature". *The Journal of Staff Development*, 12 (1), str. 22–27.
2. Alderson, J. C., Waters, A. (1983). "A Course in Testing and Evaluation for ESP Teachers". *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Vol. 5, Pergamon.
3. Alibabić, Š. i Šegrt, B. (2010). „Ponuda i potražnja u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika”. *Pedagogija*, Vol. 65, br. 2, str. 280–294.
4. Anđelković, A. (2012). „Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni koncept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Univerzitet u Novom Sadu.
5. Anthony, E. M. (1963). "Approach, Method and Technique". *ELT Journal*, XVII (2), str. 63–67.
6. Anthony, L. (1997). "Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner". <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/Aizukiyo97.pdf>.
7. Ayres, L. (2008). Semi-Structured Interview. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
http://www.sage-ereference.com/research/Article_n420.html.
8. Barton, D., Burkart, J., Sever, C. (2010). *The Business English Teacher*. Delta Publishing, Peaslake.
9. BBC/ELTDU. (1972). *English for Business/ Bellcrest File*. Oxford University Press, Oxford.
10. Becker, J. M. (1996). "Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning". <http://www.teachnet.org/TNPI/research/growth/becker.htm>.
11. Beogradska poslovna škola – Visoka škola strukovnih studija. <http://www.bbs.edu.rs/>.
12. Berwick, R. (1989). "Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice". U: Johnson, R. K. (ur.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge, str. 48–62.
13. Bjekić, D. (2000). „Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika”. *Psihologija*, 33(3-4), str. 499–520.
14. Blake, R. J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press, Washington.
15. Bowen, T. (2004). "Continuous Professional Development". *The Onestop Magazine*. <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/professional-development/professional-development-continuous-professional-development/146477.article>.
16. Brandl, K. (2005). "Are You Ready to MOODLE?" *Language Learning and Technology*, 9 (2), str. 16–23. <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/default.html>.
17. Brindley, G. (1989). "The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design". U: Johnson, R. K. (ur.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge, str.63–78.

18. Brown, J. D. (2006). "Second Language Studies: Curriculum Development". U: Brown, K. (ur.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. (2nd edition). Elsevier, Oxford, str. 102–110.
19. Bugarski, R. (1997). *Jezik u kontekstu*. Čigoja Štampa, Beograd.
20. Byram, M. (ur.). (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Taylor and Francis Routledge, London and New York.
21. Caplan, S. (2013). "MOOCs – Massive Open Online Courses: Jumping on the Bandwagon". *The Guardian*.
<http://www.theguardian.com/science/occams-corner/2013/jun/06/moocs-massive-open-online-courses>.
22. Centar Niš. Univerzitet Singidunum. <http://nis.singidunum.ac.rs/>.
23. Centar Novi Sad. Univerzitet Singidunum. <http://novisad.singidunum.ac.rs/>.
24. Chambers, F. (1980). "A Reevaluation of Needs Analysis in ESP". *ESP Journal*, 1 (1), str. 25–33.
25. Charles, M. (2007). "Language Matters in Global Communication". *Journal of Business Communication*, 44, str. 260–282.
26. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.
27. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge University Press, Cambridge.
28. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. (2004). European Commission. Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
29. "Competences". *Tuning Educational Structures in Europe*.
<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.
30. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
31. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. (2009). <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.
32. Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (ur.). (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
33. Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-Century Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 57, (X), str. 1–15.
<http://jte.sagepub.com/content/57/3/300.full.pdf+html>.
34. Davies, J., Merchant, G. (2007). "Looking from the Inside Out: Academic Blogging as New Literacy". *A New Literacies Sampler*. Peter Lang, New York, str. 167–198.
35. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Falmer Press, London.
36. Day, J., Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
37. Departman za ekonomske nauke. Univerzitet u Novom Pazaru.
<http://www.uninp.edu.rs/page/ekonomske-nauke/>.
38. *Designed for Business*.
<http://evosessions.pbworks.com/w/page/61740937/2013Business>.
39. *Developing Business English Teachers*.
http://evosessions.pbworks.com/w/page/71203567/2014_Business_English.

40. Donaldson, G. (2013). „Profesionalac 21. veka”. U: Vizek Vidović, V., Velkovski, Z. (ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Centar za obrazovne politike, Beograd, str. 13–23. http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf.
41. Donna, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge University Press, Cambridge.
42. Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn Magazine*, New York. Elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968.
43. Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf.
44. Dudley-Evans, A. (1984). “The Team-Teaching of Writing Skills”. U: Swales, M. i Kirkman, J. (ur.). *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Skills, ELT Documents*, str. 117.
45. Dudley-Evans, T., St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
46. Džinović, V. (2009). „Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika”. U Komlenović, Đ., Malinić, D. i Gašić-Pavišić, S. (prir.). *Kvalitet i efikasnost nastave*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 321–333.
47. Džinović, V. (2010). „Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika”. U: Polovina, N., Pavlović, J. (prir.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 147–170.
48. Đigić, G. (2013). „Ličnosti nastavnika i stilovi upravljanja razredom”. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Univerzitet u Nišu. <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get>.
49. Edge, J. (2003a). “Training, Education and Development, Teacher Development – Unit 1”. www.philseflsupport.com/development.htm.
50. Electronic Village Online – EVO. <http://evosessions.pbworks.com/w/page/10708587/What%20is%20EVO>.
51. Ekonomski fakultet Subotica. Univerzitet u Novom Sadu. <http://www.ef.uns.ac.rs>.
52. Ekonomski fakultet. Univerzitet u Beogradu. <http://www.ekof.bg.ac.rs/>.
53. Ekonomski fakultet. Univerzitet u Kragujevcu. <http://ekfak.kg.ac.rs>.
54. Ekonomski fakultet. Univerzitet u Nišu. <http://www.eknfak.ni.ac.rs/src/>.
55. Ekonomski fakultet. Univerzitet u Prištini. <http://www.efpr.edu.rs/>.
56. Ellis, M., Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford University Press, Oxford.
57. ELTA – English Language Teachers’ Association. <http://elta.org.rs/>.
58. Emmerson, P. *Business English Ideas Bank*. <http://www.paulemmerson.com/>.
59. Evropske studije u TUNING-TEMPUS projektu (SCM-COO3BO4). <http://www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/SCM-COO3BO4.htm>.
60. Evropske studije. www.caesar.uns.ac.rs/studije/master/program.html#opste.
61. Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. CPP, Beograd.
62. Fakultet organizacionih nauka. Univerzitet u Beogradu. <http://eng.fon.bg.ac.rs/>.
63. Fakultet za ekonomiju i inženjerski menadžment (FIMEK). <http://www.fimek.edu.rs/sr/>.
64. Fakultet za ekonomiju, finansije i administraciju (FEFA). Univerzitet Singidunum. <http://www.fefa.edu.rs/index.php?lang=sr>.

65. Fakultet za evropsko pravno-političke studije. Univerzitet Educons.
<http://www.fepps.edu.rs/>.
66. Fakultet za poslovno-industrijski menadžment i pravo. Univerzitet Union u Beogradu.
<http://www.fimmanager.edu.rs/fpim/>.
67. Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić. Univerzitet Union u Beogradu.
<http://www.fpps.edu.rs/>.
68. Fakultet za primenjeni menadžment, ekonomiju i finansije (MEF). Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu. <http://www.mef.edu.rs/>.
69. Farell, T. S. C. (2008). "Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners". www.cal.org/adultesl/pdfs/reflective-practice-in-the-professional-development-of-teachers-of-adult-english-language-learners.pdf.
70. Feak, C. B., Harwood, N. (ur.). *English for Specific Purposes*.
<http://www.journals.elsevier.com/english-for-specific-purposes/>.
71. Fearn, H. (2014). "Mooc Fans Step Out of the Shadows". *The Guardian*.
<http://www.theguardian.com/education/2014/feb/19/moocs-online-universities-recruit-students>.
72. Firth, J. (1971). *British Banking*. Cassell, London.
73. Foord, D. (2009). *The Developing Teacher*. Delta Publishing, Peaslake.
74. Frazer, S. (2006). "The Nature and Role of Specialized Vocabulary: What do ESP Teachers and Learners Need to Know?" <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp>.
75. Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English*. Pearson Education Limited, Harlow.
76. Frendo, E. *English for the Workplace*. <http://englishfortheworkplace.blogspot.com/>.
77. Gajić, O. (2009). „Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti”. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika. Od selekcije do prakse*. Zbornik radova. Pedagoški fakultet, Jagodina, str. 69–76.
www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf.
78. Galbraith, P., Anstrom, K. (1995). "Peer Coaching: An Effective Staff Development Model for Educators of Linguistically and Culturally Diverse Students". *Directions in Language and Education*, 1 (3). <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/03.htm>.
79. Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
80. Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. 2nd edition. Routledge, London.
81. Garrison, D. R., Kanuka, H. (2004). "Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education". *The Internet and Higher Education*, Volume 7, Issue 2, 2nd Quarter 2004, str. 95–105.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>.
82. Gatehouse, K. (2001). "Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development". *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 10.
<http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>.
83. Gerold, A. (2011). "Computer-Assisted Language Learning in Teaching Business English". Masterski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu, Univerzitet u Novom Sadu.

84. Gerritsen, M., Nickerson, C. (2009). "BEFL: Business English as a Lingua Franca". U: Bargiela-Chiappini, F. (ur.). *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgh University Press, Edinburgh, str. 180–192.
85. Gess-Newsome, J. and Lederman N. G. (ur.) (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Kluwer.
86. Gidens, E. (2007). *Sociologija*. Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd.
87. Glušac, T. (2012). „Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesora engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti”. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Univerzitet u Novom Sadu.
88. Glušac, T. (2012). "Report on the Survey of Professional Development for English Language Teachers in Serbia". Neobjavljeno istraživanje.
89. Goddard, R. J. (2007). *Teaching English for International Business*. Authors OnLine Ltd., Gamlingay.
90. *Going Forward: Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK*. (2012). British Council. [Englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B413 CPD for Teachers_v2_0.pdf](http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B413_CPD_for_Teachers_v2_0.pdf).
91. Graddol, D (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language*. British Council.
92. Gray, S. L. (2005). *An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers*. Esmée Fairbairn Foundation, London.
93. Gupta, K. (1999). *A Practical Guide to Needs Assessment*. John Wiley and Sons, Inc., San Francisco.
94. Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
95. Guskey, T. (2002). "Professional Development and Teacher Change". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, (3–4), str. 381–391.
96. Guy, V., Mattock, J. (1993). *The New International Manager*. Kogan Page, London.
97. Hagreaves, A. (1998). "The Emotional Practice of Teaching". *Teaching and Teacher Education* 14, str. 835–854.
98. Harding, K. (2009). "CPD: Continuing Professional Development (CPD) is not new but it is increasingly seen as necessary in ELT in the UK and around the world. Keith Harding introduces an idea whose time has come. (KEYNOTE)". *Modern English Teacher*. <http://business.highbeam.com/437580/article-1G1-205985086/cpd-continuing-professional-development>).
99. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Pearson Education Limited, Harlow.
100. Hart, C. *Business English Lesson Plans*. <http://businessenglishlessonplans.wordpress.com/>.
101. Haslam, B. M. (2010). *Teacher Professional Development Evaluation Guide*. NSDC, Maryland State Department on Education. <http://learningforward.org/docs/pdf/evaluationguide.pdf?sfvrsn=0>.
102. Hawley, W. D. i Valli, L. (1999). "The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus". U: Darling-Hammond, L. i Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass, San Francisco, str. 127–150.
103. Histon, C. (2004). "Teaching English to Scientists: Does a Scientific Background Matter?" *IATEFL Issues*, 176, str. 6–7.

104. Hollett, V. (1991). *Business Objectives*. Oxford University Press, Oxford.
105. Horvacki, M. i dr. (2012). *Priručnik za rad sa sustavom za webinarne. Adobe Connect 8.2*. SRCE, Zagreb.
www.srce.unizg.hr/fileadmin/Srce/proizvodi_usluge/obrazovanje/CEU/webinari/Webinari_Priručnik_za_korisnike.pdf.
106. Hou, H.T, Chang, K. E., Sung, Y. T. (2010). "What Kinds of Knowledge do Teachers Share on Blogs? A Quantitative Content Analysis of Teachers' Knowledge Sharing on Blogs". *British Journal of Educational Technology*, 41 (6), str. 963–967.
ir.lib.ntnu.edu.tw/ir/retrieve/21052/metadata_0111004_01_006.pdf.
107. Howatt, A. Ph. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
108. <http://eltchat.org/wordpress/>.
109. http://www.mmseducation.com/Educators-and-SocialNetworking_FinalReport_MMSEducation.pdf.
110. <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija/806-finansijski-administrator>.
111. <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija/807-poslovni-administrator>.
112. <https://elt.oup.com>.
113. <https://www.facebook.com/>.
114. Huhta, M. i dr. (2013). *Needs Analysis for Language Course Design. A Holistic Approach to ESP*. Cambridge University Press, Cambridge.
115. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
116. *IATEFL BESIG World Blog*. <http://www.besig.org/blog/default.aspx>.
117. Ignjačević, A. (2012). *Strani jezik u funkciji struke: nastava i učenje*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
118. Investopedia.
<http://www.investopedia.com/terms/a/application-programming-interface.asp>.
119. Iwai, T. i dr. (1999). "Japanese Language Needs Analysis". <http://nflrc.hawaii.edu>.
120. Johns, A. (1991). "English for Specific Purposes: Its History and Contribution". U Celce-Murcia, M. (ur.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle, Boston, MA, str. 67–77.
121. Johns, A. M. (2013). "The History of English for Specific Purposes". U: Paltridge, B. i Starfield, S. (ur.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley and Sons Inc., Chichester, str. 5–30.
122. Johnston, B. (2003). *Values in English language teaching*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
123. Johnstone, R. (2002). "Addressing 'the Age Factor': Some Implications for Languages Policy". *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, str. 5–21.

124. Julien, H. (2008). "Content Analysis". *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
http://www.sage-ereference.com/research/Article_n65.html.
125. Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong University Press, Hong Kong.
126. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013 i 2013/2014*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
<http://katalog.zuov.rs/>.
127. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u Srbiji za 2014/2015. i 2015/2016*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. <http://katalog2015.zuov.rs/>.
128. *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2009/2010. godinu*. (2009). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd.
129. Katane, I. i dr. (2006). "Teacher Competence and Further Education as Priorities for Sustainable Development of Rural Schools in Latvia". *Journal of Teacher Education and Training*, 6, str. 41–59.
130. *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*. (2007). Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf.
131. Kirkpatrick, D. L. (1960a). "Techniques for Evaluating and Training Programs: Part 3 – Behavior". *Journal of ASTD*, 14 (1), str. 13–18.
132. Kirkpatrick, D. L. (1960b). "Techniques for Evaluating and Training Programs: Part 3 – Results". *Journal of ASTD*, 14 (2), str. 28–32.
133. Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
134. Knowles, P. L., Bailey, F. (1987). *Functioning in Business*. Longman, Harlow.
135. Krauss, S. i dr. (2008). "Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers". *Journal of Educational Psychology*, 100(3), str. 716–725.
136. Kučina Softić, S., Perišić Pintek, T., Bekić Z. (2013). (ur.). *E-portfolio kao nastavna aktivnost – priručnik za nastavnike*. Srce, Zagreb.
http://www.srce.unizg.hr/fileadmin/Srce/proizvodi_usluge/obrazovanje/CEU/e-portfolio/Prirucnik_E-portfolio_kao_nastavna_aktivnost.pdf.
137. LCCI. International Qualifications from EDI.
http://www.lcci.org.uk/documents/EnglishLanguageQualifications_001.pdf.
138. Lock, J. V. (2006). "A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development". *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (4), 663–678. weili.wikispaces.com/file/view/Reference_24/30656336/Reference_24.
139. Louhiala-Salminen i dr. (2005). "English as a Lingua Franca in Nordic Corporate Mergers: Two Case Companies". *English for Specific Purposes*, 24, str. 401–421.
140. Luehmann, A. L., Tinelli, L. (2008). "Teacher Professional Identity Development with Social Networking Technologies: Learning Reform Through Blogging". *Educational Media International*, 45, (4), str. 323–333.
141. Mackay, R., i Mountford, A. (ur.). (1978). *English for Specific Purposes: A Case Study Approach*. Longman, London.

142. Maksić, B. S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
143. Maksimović, J. (2011). „Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitnoobrazovne prakse”. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Istočno Sarajevo-Pale.
144. Malderez, A. (2003). “Observation”. *ELT Journal* 57/2, str. 179–181.
145. Mann, S. (2005). “The Language Teacher's Development”. *Cambridge Journals*, 38, str. 103–118. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/mann/mann_s/stateof.pdf.
146. McCulloch, J., McIntosh, E., Barrett, T. (2011). *Tweeting for Teachers: How Can Social Media Support Teacher Professional Development*. Pearson Centre for Policy and Learning. <http://www.itte.org.uk/sites/default/files/Tewwtingforteachers.pdf>.
147. Miller, C. (2010). “Performance-Based Learning for Teaching One-to-One Classes”. *Business Issues*.
http://peo.cambridge.org/index.php?option=com_content&view=article&id=231:performance-based-learning-for-teaching-one-to-one-classes-by-cleve-miller&catid=2:general-articles&Itemid=8.
148. Miller, P. (2004). “Review of Values in English Language Teaching”. *TESOL-EJ*, 7.2. <http://wwwwriting.berkeley.edu/tesl-ej/ej26/r3.html>.
149. Miljević, G. (2013). Predgovor. U: Vizek Vidović, V., Velkovski, Z (ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Centar za obrazovne politike, Beograd, str. 9–19. http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf.
150. Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”. *Teachers College Record*, Teachers College, Columbia University, 108 (6), str. 1017–1054.
punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf.
151. Morgan, D. L. (2008b). “Sample”. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
http://www.sage-ereference.com/research/Article_n411.html.
152. Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press, Cambridge.
153. Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
154. Nickerson, C. (2013). English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca. U: Paltridge, B. i Starfield, S. (ur.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley and Sons Inc., Chichester, str. 445–460.
155. Noble, D. (2011). “Technologies for Career Long CPD: Literature Review”.
<http://www.scribd.com/doc/55515159/Technologies-for-Career-Long-CPD-by-David-Noble#scribd>.
156. Noffke, S. E. and Zeichner, K. M. (1987) “Action Research and Teacher Thinking”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
157. Nolan, J., Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
158. *OECD Teaching and Learning International Survey. TALIS. Teacher Questionnaire*. (2009). <http://www.oecd.org/edu/school/43081350.pdf>.

159. *OECD Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013 Technical Report.* (2013). <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>.
160. Partnership for 21st Century Skills. 21st Century Professional Development. www.p21.org/about-us/p21-framework/831.
161. Pavlović, Lj. (2013). „Kompetencije univerzitetskih nastavnika”. U: Dimitrijević, B. (ur.). *Humanizacija univerziteta*. Tematski zbornik. Filozofski fakultet, Niš, str. 687–700.
162. Pavlović, M. (2013). „Portfolio i plan usavršavanja”. Prezentacija predstavljena u RC Smederevo 23.12.2013. <https://nasaucionica.wordpress.com/nastavnici/profesionalni-portfolio/>.
163. Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010). „Analiza koncepcije usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo)”, str. 1–18. <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.
164. Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010). „Analiza koncepcije usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (II deo)”, str. 19–29. <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.
165. Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Platoneum, Misao, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad.
166. Pickett, D. (1986) “Business English: Falling Between Two Stools”. *Comlon* 26, str. 16–21.
167. Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. (2013). http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_IN_SETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf.
168. Polovina, N., Pavlović, J. (prir.). (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
169. Popović, B., Litovski, V. (2008). „Koncepti učenja na daljinu primenjeni na nastavu elektronike”. *Infoteh-Jahorina*, Vol. 7, Ref. E-III-11, str. 513– 17. http://www.academia.edu/2150673/KONCEPTI_UCENJA_NA_DALJINU_PRIMIJE_NJENI_NA_NASTAVU_ELEKTRONIKE_CONCEPTS_OF_DISTANCE_LEARNING_APPLIED_IN_TEACHING.
170. Poslovni fakultet u Beogradu. Univerzitet Singidunum. <http://pfb.singidunum.ac.rs/>.
171. Poslovni fakultet u Valjevu. Univerzitet Singidunum. <http://poslovnifakultetvaljevo.edu.rs/>.
172. Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 22/2005 i 51/2008.
173. Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 88/15.
174. Pravilnik o izmenama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama. *Prosvetni glasnik* br. 11/13 od 28.6.2013. godine.
175. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 85/2013.
176. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 86/2015.
177. Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011.

178. Pravni fakultet za privredu i pravosuđe u Novom Sadu. Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu. <http://www.pravni-fakultet.info/o-nama/o-univerzitetu.html>.
179. Prčić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Zmaj, Novi Sad.
180. „Profesionalni razvoj nastavnika”. <http://obrazovnicentar.com/profesionalni-razvoj-nastavnika/>
181. *Professional English Online*. <http://peo.cambridge.org>.
182. Radić-Bojanić, B. (2010). „Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog”. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Univerzitet u Novom Sadu.
183. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Filozofski fakultet, Beograd.
184. Radulović, L., Stančić, M. (2012). „Portfolio kao sredstvo evaluacije iskustva učenja u nastavi”. *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, str. 260–283. www.academia.edu/3277879/Portfolio_kao_sredstvo_evaluacije_iskustva_učenja_u_nastavi.
185. Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V. Grahovac, M. (2013). „Okvir nastavničkih kompetencija. Pristup ATEPIE”. U: Vizek Vidović, V., Velkovski, Z. (ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Centar za obrazovne politike, Beograd, str. 24–39. http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf.
186. Razlika između uglednih i oglednih časova. <https://uglednicasovidailine.wordpress.com/2013/10/06/razlika-izmedju-oglednih-i-uglednih-casova/>.
187. *Recognition and Validation of Non-Formal and Informal Learning for VET Teachers and Trainers in the EU Member States*. (2007). Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_en.pdf.
188. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning – Home*. OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.
189. Rei, C. *Business English Ideas*. <http://businessenglishideas.blogspot.com/>.
190. Reid, D., Ostashewski, N. (2010). “Networked Teacher Professional Development: Applying the Networked Learning Framework to Online Teacher Professional Development”. www.academia.edu/554988/Networked_Teacher_Professional_Development_Applying_the_Networked_Learning_Framework_to_Online_Teacher_Professional_Development.
191. Richards, J. C., Farrell, Th. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
192. Richards, J. C., Platt, J. i Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman, Harlow.
193. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
194. Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan, Houndmills.

195. Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall International, New York.
196. Salager, F. (1985). "Specialist Medical English Lexis: Classificatory Framework and Rhetorical Function – A Statistical Approach". *EMP Newsletter* 2 (2), str. 5–17.
197. Scarcella, R. C., Higa, C. A. (1982). "Input and Age Differences in Second Language Acquisition". U: Keashen, S., Scarcella, R. C. I., Long, M. H. (ur.). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
198. Schleicher, A. (2012). (ur). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century – Lessons from Around the World*. OECD Publishing.
www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf.
199. Selvi, K. (2010). "Teachers' Competencies". *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), str. 167–175.
200. Showers, J., Joyce, B. (1996). "The Evolution of Peer Coaching". *Educational Leadership*, 13 (3), str. 235–254.
201. Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
202. Siemens, G. (2004). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". <http://elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
203. Sinclair, J. McH, Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press, London.
204. Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press, Oxford.
205. *SMILE – Social Media in Learning and Education*. (2013). European Schoolnet, Brussels. http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=232671ea-32ca-4272-8b24-20328aafe8bb&groupId=43887.
206. Soanes, M. (2008). "The Difference Between Learning, Training, Education and Development in Performance Programmes". *Press Release Distribution*. <http://www.prlog.org/10078533-the-difference-between-learning-training-education-developmentin-performance-programmes.html>.
207. Songhori, M. H. (2008). "Introduction to Needs Analysis". *English for Specific Purposes World*, Issue 4.
http://www.espworld.com/Articles_20/DOC/Introduction%20to%20Needs%20Analysis.pdf.
208. Stanković, D. (2010). „Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika”. U: Polovina, N., Pavlović, J. (prir.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 63–84.
209. Stanković, D. (2011). „Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja”. U: Vonta, T., Ševkušić, S. (ur.). *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*. Pedagoški inštitut, Ljubljana i Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 87–101.
210. Stanković, D. i dr. (2012). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2)*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
211. Stanković, D., Đerić, I., Milin, V. (2013). „Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, god. 45, br.1, str. 86–107.
<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2013/0579-64311301086S.pdf>.

212. Stanković, D., Pavlović, J. (2010). „Modeli profesionalnog razvoja nastavnika”. U: Polovina, N., Pavlović, J. (prir.). *Teorija i praksa razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 17–39.
213. Stojiljković, S. i dr. (2012). “Empathy and Teachers’ Roles”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences (Elsevier)*, Vol. 69, str. 960–966.
214. Stojković, N. (ur.). *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap>.
215. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012.
216. Strevens, P. (1988). “ESP After Twenty Years: A Re-Appraisal”. U: Tickoo, M. (ur.). *ESP: State of the Art*. SEAMEO Regional Centre, Singapore, str. 1–13.
217. *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. (2013). European Commission, Strasbourg. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
218. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. (2012). European Commission, Strasbourg. <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>.
219. Šćepanović, S. (2010). „Kreiranje i primjena okruženja za elektronsko učenje 2.0”. <http://www.yuinfo.org/zbornici/2010/html/pdf/079.pdf>.
220. Šefer, J. (2010). „Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor”. U: Polovina, N., Pavlović, J. (prir.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 127–144.
221. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (2005). OECD Publishing, Paris.
222. *Teachers’ Professional Development – Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers’ Professional Development Based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. (2010). Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
223. *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. (2005). <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
224. Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. CPP, Beograd.
225. Trinity College London. Cert IBET. <http://www.trinitycollege.com/site/?id=1469>.
226. *Using Texts in the Business English Classroom*. <http://www.macmillanenglish.com/event/karen-richardson-texts-in-the-business-classroom/>.
227. *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – Doprinis univerziteta bolonjskom procesu*. (2006). Projekat Socrates – Tempus. www.caesar.uns.ac.rs/projekt/tempus/brochureS.pdf.
228. Vacilotto, S., Cummings, R. (2007). “Peer Coaching in TEFL/TESL Programmes”. *ELT Journal*, 61/2, str. 153–160. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/61/2/153.full.pdf+html>.
229. Vidaković, M. (2015). „Stručno usavršavanje profesora engleskog jezika struke – osvrt na srednje stručne škole u Srbiji”. *Strani jezik struke – prošlost, sadašnjost, budućnost*. Zbornik radova. Fakultetu organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu, Beograd, str. 571–580.

230. Vidović, V. V., Velkovski, Z. (ur.). (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek.* (2013). Centar za obrazovne politike, Beograd.
http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf.
231. Vignjević, N. (2009). „E-obrazovanje i sistemi za upravljanje kursevima”. Masterski rad odbranjen na Matematičkom fakultetu, Univerzitet u Beogradu.
<http://elibrary.matf.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1876/Nikola%20Vignjvic%20-%20master%20rad.pdf?sequence=1>.
232. Vilotijević, N. (2011). „Obrazovanje nastavnika za nove kompetencije u školi budućnosti.” U: Potkonjak, N. (ur.), *Buduća škola II*. Srpska akademija obrazovanja, Beograd, str.1019-1025.
233. Visoka ekonomska škola strukovnih studija Peć u Leposaviću. <http://www.vespec.edu.rs/index.php>.
234. Visoka poslovna škola strukovnih studija Leskovac. <http://vpsle.edu.rs/>.
235. Visoka poslovna škola strukovnih studija Valjevo. <http://vupos.edu.rs/index.php/sr/>.
236. Visoka poslovna škola strukovnih studija Novi Sad.
<http://www.vps.ns.ac.rs/sr/naslovna.1.1.html>.
237. Visoka poslovno-tehnička škola strukovnih studija u Užicu. <http://www.vpts.edu.rs/>.
238. Visoka strukovna škola za preduzetništvo. <http://www.vssp.edu.rs/>.
239. Visoka škola poslovnih strukovnih studija „Prof. dr Radomir Bojković”.
<http://www.indmanager.edu.rs/site1/index.php/sr/>.
240. Visoka škola poslovnih studija Blace. <http://www.vpskp.edu.rs/>.
241. Visoka škola za poslovnu ekonomiju i preduzetništvo. <http://www.vspep.edu.rs/>.
242. Vizek Vidović, V., Velkovski, Z. (ur.). (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek.* Centar za obrazovne politike, Beograd.
http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf.
243. Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik: pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetka do Drugog svetskog rata*. Filološki fakultet, Beograd.
244. Vujisić-Živković, N. (2007). „Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika”. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd. 39 (2), str. 243–258.
www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2007/0579-64310702243V.pdf.
245. Vujović, M. „Webinar – učenje preko interneta”.
<https://poslovi.infostud.com/savet/Webinar-ucenje-preko-Interneta/244>.
246. Warlick, D. (2009). “Growing Your Personal Learning Network”. *Learning and Leading with Technology*. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ83145.pdf.
247. Webinar – Web-Based Seminar. <http://www.webopedia.com/TERM/W/Webinar.html>.
248. *What do ESP Teachers Need to Know about Word Lists for Language Learning and Teaching?*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-do-esp-teachers-need-know-about-word-lists-language-learning-teaching>.
249. “What is a European Teacher? A Synthesis Report”. (2004).
<http://www.slideshare.net/heiko.vogl/what-is-aeuropeanteacher>.
250. www.besig.org.
251. www.cambridgeenglishteacher.org.
252. www.delicious.com.
253. www.diigo.com.
254. www.macmillanenglish.com.
255. www.teachingenglish.org.uk.

256. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i 35/2015 – autentično tumačenje.
257. Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013.
258. Zakon o visokom obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 99/2014.
259. Zindović-Vukadinović, G. (2010). „Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika”. U: Polovina, N., Pavlović, J. (prir.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 85–102.
260. 2012 Survey of K-12 Educators on Social Networking, Online Communities, and Web 2.0 Tools. (2012).

DODATAK 1

Upitnik za profesore kurseva poslovnog engleskog jezika

Poštovani/e, ovaj upitnik čini deo istraživanja doktorske disertacije koja se bavi stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika. Cilj upitnika jeste da se ispitaju stavovi i mišljenja profesora u vezi sa programima stručnog usavršavanja u R Srbiji, te da se dobije uvid u njihova iskustva i potrebe u tom kontekstu. Upitnik je anonimn, i molim Vas da što iskrenije i konkretnije odgovorite na pitanja koja su postavljena.

* Obavezno pitanje

1. Pol ispitanika*

- a. Muški
- b. Ženski

2. Koliko imate godina?*

(Upišite tačan broj.)

3. U kom tipu obrazovne institucije radite?*

(Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Srednja stručna škola
- b. Visoka škola
- c. Fakultet
- d. Privatna škola stranih jezika

4. Koja je vaša akademska titula?*

- a. Završene osnovne akademske studije
- b. Master
- c. Magistar
- d. Doktor nauka
- e. Nemam akademsko zvanje

5. Koliko godina predajete poslovni engleski jezik?*

(Upišite tačan broj godina.)

6. Koliko često učestvujete u programima stručnog usavršavanja?*

- a. Jedanput mesečno
- b. Dva ili više puta mesečno
- c. Jedanput u dva ili tri meseca
- d. Jedanput ili dvaput godišnje
- e. Ne pohađam programe stručnog usavršavanja.

7. Na koji način se informišete o programima stručnog usavršavanja?*

(Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Informacije dobijam od organizatora programa.
- b. Informacije dobijam iz Kataloga stručnog usavršavanja.
- c. Informacije dobijam od institucije u kojoj radim.
- d. Informacije dobijam od kolega.
- e. Do informacija dolazim samostalno putem interneta (vebsajtovi, društvene mreže).
- f. Ostalo

8. Da li ste pre početka rada u nastavi poslovnog engleskog jezika imali neku vrstu obuke za datu oblast? Ukoliko jeste navedite o čemu se radi i na koji način Vam je pomogla u kasnijem radu.*

9. Na koje načine se usavršavate?*

(Mogućnost davanja više odgovora.) Objašnjenje pojma: *obrazovna grupa profesora* odnosi se na grupu profesora koji se dobrovoljno sastaju kako bi razmenjivali iskustva, saradivali na projektima i sl. u cilju profesionalnog razvoja i unapređenje nastavne prakse.

- a. Seminari
- b. Radionice
- c. Stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.)

- d. Kursevi i obuke
- e. Zimske i letnje škole
- f. Opservacije i međusobno obučavanje kolega
- g. Vođenje portfolija profesionalnog razvoja
- h. Akcionog istraživanje
- i. Praćenje stručne literature
- j. Vebinari
- k. Onlajn konferencije
- l. Obrazovne grupe profesora (uključujući i virtuelne grupe).

10. U kojoj meri navedeni tipovi usavršavanja utiču na Vašu nastavnu praksu i pomažu u rešavanju problema sa kojima se susrećete? Odabrati opcije: 1 (ne utiču), 2 (utiču u malo meri), 3 (utiču u dovoljnoj meri), 4 (utiču u velikoj meri) ili 0 (nisam se susreo/susrela sa datim vidom usavršavanja)?*

Molim Vas da na svaku stavku odaberete odgovor.

	1	2	3	4	0
Seminari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radionice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kursevi i obuke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zimske i letnje škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opservacije i međusobno obučavanje kolega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vođenje portfolija profesionalnog razvoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Akciono istraživanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praćenje stručne literature	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vebinari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onlajn konferencije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obrazovne grupe profesora (uključujući i virtuelne grupe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Da li ste učestvovali u nekom obliku usavršavanja koji nije obuhvaćen prethodnim pitanjem? Ukoliko jeste, navedite o čemu se radi i u kojoj meri je doprineo unapređenju Vaše prakse i rešavanju problema sa kojima se susrećete u nastavi? *

12. Kojim se kriterijumima vodite prilikom odabira programa stručnog usavršavanja?*

(Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Mesto održavanja
- b. Vreme održavanja
- c. Cena
- d. Da li je program akreditovan
- e. Profesija i afilacija autora programa
- f. Važnost programa za sopstveni profesionalni razvoj
- g. Ostalo

13. U kojoj meri i na koji način koristite nova saznanja stečena na programima stručnog usavršavanja?*

Npr. primena novih ideja i saznanja u nastavi i izazovi sa kojima se profesor susreće u vezi sa tim, razmena naučenog sa kolegama i sl.

14. Kakve su Vaše potrebe u vezi sa daljim usavršavanjem? Odaberite opcije od 1 (najmanja potreba) do 4 (najveća potreba), ili 0 (ukoliko ne postoji potreba za usavršavanjem u okviru naveden oblasti).*

(Molim Vas da za svaku stavku odaberete odgovor.)

	1	2	3	4	0
Unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke/poslovnim engleskim jezikom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unapređenje kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, osmišljavanje kursa i postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unapređenje kompetencija u vezi i sa primenom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, nastavna sredstva, nastavne metode, evaluacija postignuća polaznika itd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa polaznicima, kolegama, širom zajednicom).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unapređenje kompetencija u vezi sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi poslovnog engleskog jezika.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Da li postoji neka oblast u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika koju biste želeli da unapredite, a nije obuhvaćena prethodnim pitanjem?

16. U kojoj meri se slažete sa navedenim tvrdnjama?*

(Molim Vas da za svaku stavku odaberete odgovor.)

	Ne slažem se uopšte	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	Slažem se u potpunosti
Program koji nudi katalog stručnog usavršavanja i drugi ponuđeni programi u R. Srbiji odgovaraju mojim potrebama stručnog usavršavanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vreme održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesto održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troškovi učešća u programima stručnog usavršavanja su prikladni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ponuđeni programi stručnog usavršavanja su savremeni i kvalitetni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znanje stečeno u okviru programa stručnog usavršavanja mogu da primenim u svom nastavnom kontekstu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imam mogućnost da učestvujem u svim programima stručnog usavršavanja koja su mi potrebna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Da li imate neki dodatni komentar u vezi sa prethodnim pitanjem?

Ovde možete dodati Vaše komentare u vezi sa onim prednostima i nedostacima programa stručnog usavršavanja koji nisu obuhvaćeni prethodnim pitanjem, ili obrazložiti Vaš odgovor u vezi sa stavkama iz prethodnog pitanja

18. Da li biste želeli da se više programa stručnog usavršavanja odvija elektronskim putem?*

(Molim Vas da obrazložite Vaš odgovor.)

19. U kojoj meri saradujete sa kolegama koje predaju stručne predmete ili jezik struke, na koji način saradujete i kako biste ocenili efekat saradnje?*

U ovom pitanju se govori o saradnji sa drugim profesorima s ciljem profesionalnog razvoja i unapređenja nastavne prakse (npr. opservacije, međusobno obučavanje kolega, zajednički projekat, neformalni razgovori i sl.).

20. Na koji način procenjujete uspešnost naučenog u radu sa polaznicima?*

(Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Pratim da li se i kako menjaju rad i stav polaznika tokom primene nove aktivnosti, pristupa, metode i sl.
- b. Pratim uspeh polaznika na testovima i kroz druge oblike ispitivanja postignuća polaznika.
- c. Vodim dnevnik u vezi sa gore pomenutim aspektima i kritički se osvrćem na zapažanja.
- d. Tražim povratnu informaciju od polaznika u vezi sa novom aktivnošću, metodom i sl. (npr. kroz popunjavanje evaluacionih upitnika, razgovor sa polaznicima, praćenje učeničkih portfolija i sl.).
- e. Ne umem tačno da procenim uspešnost primene naučenog u nastavi.
- f. Ostalo

21. Na koji način smatrate da se programi stručnog usavršavanja mogu poboljšati?*

DODATAK 2

Upitnik za polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika

Poštovani/e,

ovaj upitnik čini deo istraživanja doktorske disertacije koja se bavi stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika. Cilj upitnika jeste da se ispituju potrebe polaznika i njihova očekivanja u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika. Upitnik je anoniman. Molim Vas da što iskrenije i konkretnije odgovorite na data pitanja.

* Obavezno pitanje

1. Pol ispitanika*

- a. Muški
- b. Ženski

2. Koliko imate godina?*

(Upišite tačan broj).

3. Kurs poslovnog engleskog jezika pohađam:*

Mogućnost davanja više odgovora.

- a. u srednjoj stručnoj školi.
- b. u visokoj školi.
- c. na fakultetu.
- d. u privatnoj školi stranih jezika.
- e. u okviru kompanije u kojoj radim.

4. Koliko godina učite poslovni engleski jezik? *

Upišite tačan broj godina.

5. Koji su Vaši razlozi za pohađanje kursa poslovnog engleskog jezika?*

Mogućnost davanja više odgovora.

- a. Poslovni engleski jezik je deo školskog plana i programa
- b. Kurs poslovnog engleskog jezika pohađam kao zahtev kompanije u kojoj radim (kompanija organizuje kurs)
- c. Poslovni engleski jezik učim jer želim da unapredim svoja znanja i veštine iz te oblasti
- d. Poslovni engleski jezik učim jer želim da položim međunarodni ispit (BEC, LDDI itd.)
- e. Poslovni engleski jezik učim jer smatram da će mi pomoći u pronalaženju posla, dobijanju unapređenja i sl.
- f. Ostalo:

6. U kojoj meri se slažete sa navedenim stavovima?*

Molim Vas da za svaku stavku odaberete odgovor.

	Ne slažem se uopšte	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	Slažem se u potpunosti
Profesor poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smatran da na časovima, u sklopu stručne tematike, treba da se bavimo i opštim globalnim pitanjima kultura, društvo, zaštita životne sredine, informacione tehnologije i sl.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor treba da bude upoznat sa načinima korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smatram da profesor treba da nam prenosi znanje, a ne da očekuje od nas da pratimo njegova uputstva i smernice i sami iznalazimo rešenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Da li imate neki komentar u vezi sa prethodnim pitanjem?

Ovde možete da obrazložite Vaše stavove u vezi sa stavkama iz prethodnog pitanja (npr. zašto se sa nekom idejom slažete ili ne slažete.

--

8. U kojoj meri Vam je sledeće važno u nastavi poslovnog engleskog jezika? *

(Molim Vas da za svaku stavku odaberete odgovor.)

	Uopšte nije važno	Od male je važnosti	Niti je važno, niti je nevažno	Važno je	Od velike je važnosti
Relevantan i kvalitetan sadržaj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dobra komunikacija i korektan odnos sa profesorom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dobra komunikacija i saradnja sa drugim polaznicima u grupi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dobra ocena na testu/uspešno položen ispit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zanimljivo i kreativno osmišljen čas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opuštena atmosfera na časovima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (kompjuteri, mobilni telefoni, internet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno učestvovanje u aktivnostima, puno interakcije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pružanje podrške od strane profesora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zainteresovanost i entuzijazam profesora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Da li imate neki komentar u vezi sa prethodnim pitanjem?

Ovde možete da obrazložite Vaše stavove u vezi sa prethodnim pitanjem (npr. zašto Vam je nešto od gore navedenih ideja važno, odnosno nevažno), ili dodate neka Vaša zapažanja u vezi sa onim što Vas motiviše ili što smatrate važnim u nastavi poslovnog engleskog jezika.

10. Na koji način smatrate da se časovi poslovnog engleskog jezika mogu poboljšati?*

DODATAK 3

Primerak i-mejla poslatog srednjoj ekonomskoj školi

Poštovani,
pišem Vam u vezi sa istraživanjem koje sprovodim u okviru doktorske teze o stručnom usavršavanju profesora poslovnog engleskog jezika. U vezi sa istraživanjem imam dva upitnika, jedan je za profesore poslovnog engleskog jezika, o stavovima i iskustvima u vezi sa stručnim usavršavanjem u Srbiji, a drugi je za polaznike kurseva poslovnog engleskog jezika, o njihovim potrebama i očekivanjima u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika. Upitnici su anonimni, u elektronskoj formi, i nalaze se na sledećim linkovima:

Upitnik za profesore:

https://docs.google.com/forms/d/1SFPY_FmiZ1rtEUmAYnK63d3ejcBvjUFrssD9Nwu4f_w/viewform

Upitnik za polaznike:

<https://docs.google.com/forms/d/1rItmLb217kcCymWioLwBuK8GrQRlrfu0UIYKO2EYrOw/viewform>

Zamolila bih Vas da prosledite upitnike profesorima engleskog jezika i tako pomognete da se ovo istraživanje uspešno ostvari. Ukoliko je potrebno, upitnike za učenike mogu dostaviti i u štampanom obliku.

Rok za popunjavanje upitnika je 22. 11. 2014.g. U atačmentu Vam prilažem molbu.

Srdačan pozdrav,

Mirna Vidaković

Ekonomski fakultet Subotica

DODATAK 4

Molba upućena direktorima škola

Centar za strane jezike
Ekonomski fakultet u Subotici
Univerzitet u Novom Sadu

MOLBA

Poštovana gospođo direktorka / gospodine direktore,

Molim Vas da mi dozvolite da u Vašoj školi sprovedem anketiranje učenika poslovnog engleskog jezika u skladu sa mogućnostima i uz saglasnost profesora. Rezultati anketiranja biće anonimni i upotrebljeni isključivo u svrhu doktorskog istraživanja koje se bavi stručnim usavršavanjem profesora poslovnog engleskog jezika.

Unapred Vam se najiskrenije zahvaljujem na saradnji i srdačno Vas pozdravljam,

Podnosilac molbe,
Mr Mirna Vidaković

U Subotici, 6. 11. 2014. g.

Mr Aleksandra Breu
Rukovodilac Centra za strane jezike

DODATAK 5

Polustrukturisani intervju: pitanja

1. Da li mi možete reći nešto o sebi, na primer: Koliko dugo ste u nastavi poslovnog engleskog jezika? U kom tipu institucije radite? Da li držite časove grupama polaznika ili individualno?
2. Kakvo je Vaše iskustvo u vezi sa predavanjem poslovnog engleskog jezika? Na kakve problem ste nailazili tokom Vaše karijere u nastavi poslovnog engleskog jezika?
3. Na koje načine ste rešavali probleme?
4. Kako biste opisali efikasan vid stručnog usavršavanja? Na primer: način održavanja, broj učesnika itd.?
5. U kojoj ulozi vidite sebe u okviru programa stručnog usavršavanja? Da li je to posmatrač, aktivni učesnik, voditelj?
6. Kako biste definisali Vaše ciljeve stručnog usavršavanja?
7. Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način profesori sprovode naučeno. Da li se slažete sa ovim stavom?
8. Na koji način smatrate da se to može postići?
9. Da li možete da izdvojite neki vid usavršavanja ili neki konkretan program koji Vam je najviše pomogao u unapređenju kompetencijama za nastavu poslovnog engleskog jezika?
10. Zamolila bih Vas da kažete o čemu se radi, da objasnite na koji način Vam je pomogao i zašto ga smatrate najkvalitetnijim.
11. Da li saradujete sa profesorima stranog jezika i profesorima stručnih predmeta u okviru svoje institucije ili šire?
12. (Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje pozitivan): Zamolila bih Vas da detaljnije opišete način saradnje, njene prednosti i potencijalne nedostatke.
13. (Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje negativan): Ukoliko ne saradujete, zamolila bih Vas da navedete razloge.
14. (Pitanje postavljeno profesorima srednjih stručnih škola): Da li koristite Katalog stručnog usavršavanja da se informišete o ponudi?
15. (Pitanje postavljeno profesorima srednjih stručnih škola, ukoliko je odgovor na prethodno pitanje pozitivan): Kakvo je Vaše mišljenje o ponudi programa stručnog usavršavanja u Katalogu?
16. (Pitanje postavljeno profesorima srednjih stručnih škola): U anketi je postavljeno pitanje u vezi sa vođenjem portfolija profesionalnog razvoja. Svega 29% profesora koji poslovni engleski jezik predaje u srednjim stručnim školama je reklo da sprovodi ovaj način usavršavanja. S druge strane, zakonom je od marta 2014. g. propisana obaveza vođenja portfolija. Da li možete da kažete kakva je situacija u Vašoj školi?
17. (Pitanje postavljeno profesorima srednjih stručnih škola): Da li smatrate da vođenje portfolija može da doprinese profesionalnom razvoju profesora?
18. Neki anketirani profesori su rekli da ne postoje dovoljno kompetentne osobe koje bi vodile programe stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog jezika. Kakav je Vaš stav?
19. Kako biste ocenili Vašu motivisanost i motivisanost profesora poslovnog engleskog jezika u vezi s pohađanjem programa stručnog usavršavanja. Molim Vas da obrazložite Vaš odgovor.
20. Čija je odgovornost za stručno usavršavanje profesora?
21. Da li mislite da profesor kao pojedinac može učiniti značajne korake u unapređenju programa stručnog usavršavanja?
22. Da li biste dodali neki komentar u vezi s temom o kojoj smo pričali?

DODATAK 6

Uzorak intervjuja sa ispitanicom koja radi u srednjoj ekonomskoj školi (I2)

Autorka: S obzirom na to da si na početku karijere u nastavi poslovnog engleskog jezika, kakvo je tvoje iskustvo i na kakve si probleme nailazila?

I2: Specifičnosti grupe. To su još uvek đaci koji se podučavaju opštem engleskom, neiskustvo što se tiče znanja jezika, neiskustvo što se tiče tematike. Neke teme nisu obrađene na maternjem jeziku. To nisu ljudi koji rade, nego deca koja tek stiču neka znanja. I velika je razlika između ljudi koji već rade u firmama i uče, i dece koja se tek obučavaju i neke pojmove prvo čuju na engleskom i onda povežu, ili čuju i kao, e to smo radili u prvom. A sad je treći.

Autorka: Znači udžbenici ili materijali koje imate nisu prilagođeni polaznicima i njihovim potrebama?

I2: Teoretski postoji širok dijapazon udžbenika iz kojih bi trebalo da se naprave skripte, kao što sam ja i napravila, jer većina udžbenika uzima u obzir isključivo poslovne korisnike kojima treba za posao. Ali retki su oni udžbenici gde se negde, recimo, udžbenik koji sam ja koristila kao deo za skriptu, čije ime ne smem da spomenem, ima deo gde ukoliko su vaši đaci aktivni u toj i toj sferi, onda pitajte to, a ako nisu, onda pitajte kako bi oni to zamislili. Znači, jedan od retkih udžbenika gde postoji metodičko uputstvo za to.

Autorka: OK, a da li postoje neki drugi problemi na koje si nailazila?

I2: Pa što se tiče kooperacije, to je ok. Ne znam na kakve probleme je trebalo da nailazim.

Autorka: U smislu pripremanja časova i terminologije? Da li si ti upoznata sa terminologijom?

I2: Pa ja sam prvo morala tu terminologiju da pronađem, da ja skontam da bih onda to mogla nekako da ispredajem. Da pitam nekoga, ali nije bilo opterećujuće, znači, nisu bili svi pojmovi, fokus je bio na poslovnoj komunikaciji kroz i-mejl, kroz telefonske razgovore, kroz neke elementarne gramatičke strukture gde se pričalo o nekim stvarima gde možemo everyday English da koristimo. Najviše se išlo na te četiri kompetencije, radili smo vokabular, radili smo neke igrice. Jeste bilo teško objasniti neke pojmove koji su tamo podrazumevani i meni i njima, ali su ih usvajali jer sam istrajavala u uvežbavanju.

Autorka: Kako bi opisala efikasan vid stručnog usavršavanja? Na primer, način održavanja, sprovođenja, broj učesnika itd.?

I2: Ono u čemu uživam su obično ovi, *Ka boljem razumevanju*, to su seminari, radionice, koje je ELTA organizovala, da li sa američkim konzulatom, ambasdom, to su ti radioničarski tipovi gde se aktivno radi, gde se konkretizuju te gde se pružaju primeri rešenja, gde si ti kao učenik, a oni tamo lepo tebi ovo možete ovako, ono onako, znači volim aktivnosti da ih ima, da ima više učesnika, da možemo razmeniti iskustva, ali ne preterano, ne volim mudrosave na seminarima. To su, kada su kvalitetni i predavači i da imaš ne volim velike konferencije i tribine, to je dosadno. I bili su dobri predavači na Oxford Dayu, gde su neki s početka bili seminari kvalitetni.

Autorka: Kako bi opisala kvalitetnog i kompetentnog predavača?

I2: Da je neko ko apsolutno zna o čemu priča, ne preteruje, ne uvodi neke ogromne inovacije za down to earth osoba, znači, nalazimo se u državi gde je no resources jedini način da

držiš čas, štapom i kanapom, ne možeš onda meni da objašnjavaš kako treba da fotokopiram učeniku po pet strana nečeg da bismo uopšte počeli da radimo, kada ja nemam ni papire, ni flomastere, ni olovke, ni ništa. Znači neko ko je izuzetno dobro potkovan, ko ima veliko iskustvo. Volim ljude koji su dobri govornici, koji fino pričaju, koji lepo stvaraju rečenice, koji te ne potcenjuju kao ne native speakera, stručan, kompetentan, znači neko ko je doktorirao metodiku i hiljadu puta je pokazao da je vešt.

Autorka: U kojoj ulozi se vidiš u okviru stručnog usavršavanja? Kao posmatrač, aktivni učesnik, voditelj?

I2: Uglavnom sam aktivni učesnik, za smišljanje i vođenje seminara ti treba velika papirološka dokumentacija, čak i ako smišliš neki seminar, dok akredituješ to, umro si.

Autorka: Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način profesori sprovode naučeno? Da li se slažeš sa tim?

I2: Da, ima seminara koji zahtevaju da se neki feedback da, da se odradi neki čas ili da se neka nastavna jedinica ili neki period vremena da se prati. Uglavnom na dva načina. Negde se odradi neka nastavna jedinica, napraviš neki video zapis. Ili su pratili nastavu pa su morali da daju lične opservacije. Imaš ličnu opservaciju, gde napišu pripremu za čas koji su držali, neki su čak u nekom momentu morali video opservaciju da naprave, Ljilja. Znaš, ona je išla za ona zvanja i to je verovatno slala onima u Beogradu. Drugi je da kroz neki period vremena, imaš neki, na primer, tromesečje da odradiš to i to, naši koji su to radili, ekonomisti, onda je bila primena aktivne nastave, ja sam bila isto se uključila, i onda smo držali čas pred članovima komisije, koji su u stvari bili voditelji seminara. Bukvalno smo imali zakazan čas i to je bio kao naš ispit posle seminara od 96 sati. I onda smo kao morali da držimo taj čas i dobili smo sertifikat. I to je to.

Autorka: Da li smatraš da je to bio efikasan način praćenja?

I2: Pa u suštini i jeste, jer si ti spremio taj čas i videlo se da li si ti ukapirao ono što si radio. Ko je ozbiljno shvatio, taj se ozbiljno i spremio. Ljudi su različiti.

Autorka: Da li možeš da izdvojiš neki vid usavršavanja ili neki konkretan program koji ti je najviše pomogao u unapređenju kompetencijama za nastavu poslovnog engleskog jezika?

I2: Uglavnom radionice, *Ka boljem razumevanju*. Bile su radionice vezane za vokabular koje si mogao primeniti i kod poslovnog engleskog.

Autorka: Nekoliko profesora je u anketi reklo da nedostaju programi usavršavanja koji se bave poslovnim engleskim jezikom. Kakvo je tvoje mišljenje?

I2: Ja sam gledala katalog seminara, za poslovni engleski nije ništa bilo. Bilo je za IKT u nastavi, to je bilo najbliže poslovnom engleskom jeziku. Znači ne.

Autorka: Takođe, neki profesori su rekli da ne postoje dovoljno kompetentne osobe koje bi te programe vodile. Kakav je tvoj stav?

I2: Ja verujem da postoje, nisu sa našeg govornog područja, mogli bi biti neki onlajn vebinari. Macmillan je pravio neku onlajn konferenciju, ali se meni pokvario računar. Ima. U Srbiji ne znam ko bi bio kompetentan, ali nije istina da nema.

Autorka: U anketi je takođe postavljeno pitanje u vezi sa vođenjem portfolija profesionalnog razvoja. Svega 29% profesora koji poslovni engleski jezik predaju u srednjim stručnim školama je reklo da sprovodi ovaj način usavršavanja. S druge strane, zakonom je od marta 2014.g. propisana obaveza vođenja portfolija. Da li možeš da kažeš kakva je situacija u tvojoj školi?

I2: Mi ga imamo, pišemo, evo baš smo sad nešto pisali, tabele, popunjavali smo. U obavezi smo da ga imamo, ali ga nemamo u papirnoj formi, nego elektronskoj. Ali niko ga živ ne voli, velika je pobuna protiv bilo kakve papirologije, jer to je nonsense. To je gomilanje podataka koji stoje kod pravnika. Postoji osoba koja je plaćena, znači sekretar škole je sada jedini pravnik, i onda oni imaju personalni dosije gde ti stavljaš sva svoja stručna usavršavanja, pa koga zanima i ko je dokon, nek lista. S druge strane, ako menjaš školu, portfolio u pisanoj verziji je nešto što te može apsolutno izdvojiti od ostalih. Smatram da je to nešto što moraš odraditi, mrzimo ga iz dna duše, ali ga radim.

Autorka: Znači, ne vidiš portfolio kao neki način koji ti može pomoći da se usavršiš?

I2: Pa, portfolio uglavnom u sebi sadrži sve pozitivne stvari. Primere dobre prakse. Jeste, ti na neki način skladištiš sebi svoje uspehe, ali to je po meni depresivno. Vidiš kako si bio na početku entuzijasta. Mi to svi vodimo jer je must.

Autorka: U anketi je bilo pitanje u vezi sa saradnjom sa profesorima radi unapređenja kompetencija. Da li saraduješ sa profesorima jezika i profesorima stručnih predmeta u okviru svoje institucije ili šire?

I2: Pa da, i svakako međusobno razmenjujemo iskustva, pripreme, časove, interesantne tekstove, rešavamo probleme jedni drugima. Sa profesorima stručnih predmeta kada se radi o temama jezika struke. I onda oni kažu, jesmo, to smo odradili, onda znamo da ćemo to moći da radimo na engleskom. Nama oni ne prilaze, mi prilazimo njima. OK je saradnja, prilazimo onima koji su za saradnju.

Autorka: Na koji način saradujete?

I2: Imamo stručno veće stranih jezika, tako se zove aktiv. To su uglavnom svi zadaci koji treba da se odrade, u smislu šta nam je činiti za to tromesečje, planovi za sledeću godinu, podela časova, koji udžbenik, ko je gde stao. Postoje i neformalni razgovori, postoji saradnja sa drugim stručnim većima, pedagoška saradnja.

Autorka: Da li to vidiš kao efikasan način stručnog usavršavanja?

I2: Kako da ne. Možeš puno toga da vidiš, saznaš. Ja napravim kontrolni, pa pošaljem kolegini i obrnuto.

Autorka: Katalog je jedan od načina informisanja o programima usavršavanja. Kakvo je tvoje mišljenje o ponudi? Kakvo je tvoje iskustvo sa programima iz Kataloga?

I2: Šareno je. Što se nas tiče, ima onih gde iz naslova ne znaš šta je. Postoje tri opcije koje gledamo, prvo gledamo da bude u gradu, pošto su naši svi troškovi, prevoz, kotizacija. Retko koja škola ima sredstva da to pokrije. Naravno gledamo šta je taj seminar. Znači, možda bude nešto fenomenalno u Jagodini i Nišu, ali ne možemo. Ograničen si. Programi iz Kataloga nisu loši, ali smo bili na nekima koji su opšteg tipa, opšte pedagoške kompetencije, informatički seminari, to je bilo nonsense, ne znam kako su upali u Katalog. Bilo je dosadno, nemam pojma o čemu je bilo. Neadekvatan pristup, organizacija seminara nije valjala. Mi smo morali da idemo.

Autorka: Kako bi ocenila svoju motivisanost i motivisanost profesora poslovnog engleskog jezika u vezi s pohađanjem programa stručnog usavršavanja?

I2: Mene još uvek drži ta neka motivisanost, i ako ima nešto što je blizu i nije basnoslovno skupo, pretpostavljam da bih otišla. Opšta situacija nemam pojma. Iskreno da kažem, nisam baš sigurna da bi bilo ko otišao.

Autorka: Šta je razlog?

I2: Razlog je, sem finansija, to da je to kod nas izborni predmet, koji jedne godine imamo, druge nemamo, niko do sada od nas nije radio sa firmama i niko nema konkretne potrebe da ide i vidi šta imam u toj sferi.

Autorka: Čija je odgovornost za stručno usavršavanje? Da li je to odgovornost društva, prosvetnih vlasti, individualna odgovornost?

I2: Svih nas. Prvo, ne može te niko naterati da se usavršavaš osim tebe samog. Znači, tebi su prosvetne vlasti važne za obnavljanje licence, i broj sati. Ako ništa drugo, ministarstvo je tu koje određuje da se moraš stručno usavršavati. Međutim, ja pre svega mislim ako čovek ne želi, ništa se ne mora. Osim ministarstva, jako je bitna unutrašnja motivacija, znači, u tebi samom. Društvo je takvo kakvo je.

Autorka: Da li misliš da profesor kao pojedinac može učiniti značajne korake u unapređenju programa stručnog usavršavanja?

I2: Mi smo pokušali, pa smo pisali, pa tako napišeš napomenu itd. Ali kada bi se glas profesora mogao čuti u svim sferama, onda bi se verovatno čulo i kod unapređivanja programa stručnog usavršavanja. Kada bismo se mi pitali u vezi sa izmenama plana i programa, kada su, na primer, turističkim tehničarima skinuli nastavu stranog jezika, niko nije pitao struku. Dobili su prvi strani jezik sa drugom, drugi sa trećem. Skidanje stranog jezika, ukidanje stranog jezika kuvarima na trećoj godini, niko nas nije pitao. Profesori treba da budu uključeni ne samo na formalnom nivou, nego da se zbilja nešto i učini, neki pomak.

DODATAK 7

Uzorak intervjuja sa ispitanicom koja radi u visokoškolskoj ustanovi (I7)

Autorka: Kako bi opisala efektivan vid stručnog usavršavanja? Na primer, način održavanja, sprovođenja, učešće polaznika itd.?

I7: Da, da, da, zapisala sam. Kombinacija, zapravo radionice, tip tog rada bi bio radionica, možda, kao najefektivniji za mene. Dakle nešto što kombinuje taj frontalni tip izlaganja uz grupni rad, u malim grupama. Sad, broj učesnika, generalno, mislim da nema veze dokle god se radi u grupama, da može to malo više da se fokusira, i da se da ljudi razmenjuju ideje i da plus postoji možda i taj neki backchanneling, ta neka diskusija koja ide u pozadini, recimo putem Tvitera ili nešto, da se i tako negde vodi diskusija, van, van zapravo samog mesta, same učionice, na primer, gde se dešava ta radionica.

Autorka: Znači da bude kombinacija usavršavanja koja se odvija licem u lice i virtuelnim putem?

I7: Da, da, da, pogotovu kad je taj, kako da kažem, kad slušamo predavanja ili taj uvodni deo radionice gde svako ima komentar ili gomilu pitanja ili da poveže sa nečim drugim, a to nije vreme kada se, ne znam, javljaš, ili treba da prekidaš, ali taj backchanneling onda daje priliku da ti svakako razgovaraš sa svima u sobi, a da ne uznemiravaš govornika i sve ostale, a verujem da i govorniku može to kasnije da posluži, da vidi o čemu su ljudi razmišljali dok je držao prezentaciju.

Autorka: Dakle, taj prostor gde se odvija radionica bi trebalo da bude dobro i tehnički opremljen?

I7: Da, da.

Autorka: Ili da postoji mogućnost da profesori koriste...

I7: Da, tako je i korišćenje interneta, da.

Autorka: Zašto smatraš ovaj vid usavršavanja efikasnim?

I7: Zato, hm, mislim da je taj rad u malim grupama mnogo efikasniji, prvo zato što se ljudi bolje povežu, a upoznaješ nove ljude, ne upoznaješ ih onako, na veliko, već imaš priliku za malo prisniji kontakt, a to je onda neka prijateljska sredina gde mogu onda da se razmene ideje, a pri tom dobijemo od govornika ili od onog ko zapravo vodi ceo trening, dobijemo neke instrukcije i dobijemo neku možda i teorijsku podlogu na početku, a pritom, uz ovu diskusiju koja će ići u pozadini se povezujemo sa svima u sobi, bez da, bez neke pretnje za one koji su možda malo više introvertni da uspostave kontakt sa svima ostalima slobodno u nekom tom društvenom delu kasnije. Ne znam, to je moje iskustvo.

Autorka: Da svako može da se opusti?

I7: Pa da, to je baš tako, to je ta pismena komunikacija putem interneta, recimo putem Tvitera ti daje i malo na anonimnosti i prostora da možeš da se izraziš, a nije licem u lice, gde može da bude i malo neprijatno ili već zavisi od čoveka.

Autorka: Da se neko ustručava da izrazi svoje mišljenje

I7: Da, da.

Autorka: U kojoj ulozi se vidiš u okviru stručnog usavršavanja? Da li sebe vidiš kao posmatrača, aktivnog učesnika, voditelja?

I7: Ja uvek vidim sebe kao aktivnog učesnika. Jesam negde, kad sam bila mlađa, razmišljala o tome kako bih zapravo volela da budem teacher trainer, odnosno trener nastavnika, kako se to zove u srpskom, ali više nemam tu ambiciju, nekako mi sad više leži ta uloga aktivnog učesnika, da slušam, da učestvujem u svim aktivnostima, i da to posle odnesem kući i da primenim na svojim časovima. To mi je najbolja uloga u svemu tome.

Autorka: Dobro, hvala. Kako bi definisala svoj cilj stručnog usavršavanja?

I7: Dugo sam razmišljala o tome a da ne kažem mislim, prva stvar koja mi je pala na pamet, to je da mi je cilj da poboljšam kvalitet moje prakse, ali to je toliko uopšteno da sad pokušavam da zaobiđem to. Povezivanje sa drugim nastavnicima bi bila prva stvar. Znači, ta prilika da se upoznaju ljudi iz iste branše, recimo, konkretno, na primer, ljudi koji samo predaju poslovni engleski iz Srbije, mislim, prvenstveno to. Drugo, razvijanje tog metajezika, našeg profesionalnog jezika, kako da kažem, ta profesionalna praksa koja se jako često spominje i insistira se na njoj, nekako ne može da bude uspešna ako nam nije razvijen taj metajezik. A mislim da se to možda najbolje razvija, dobro svakako čitanjem, ali i ovakvim razgovorima uživo, sa drugim nastavnicima, pre svega zbog toga idem na seminare.

Autorka: Zašto misliš da je povezivanje nastavnika važno?

I7: Pa kao što nam je važan internet, da nam odgovori na svako pitanje, ili da nas podseti na nešto čega ne možemo da se setimo, zato verujem da je i povezivanje sa nastavnicima bitno. Svi ti nastavnici čine jednu ogromnu bazu podataka i bazu znanja i iskustava i mislim da ništa ne može da zameni taj skup iskustava i znanja.

Autorka: Dobro, hvala. A reci mi kakvo je tvoje mišljenje o sledećoj stavki: Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način profesori sprovode naučeno u praksi. Da li smatraš da je to važno? A ako smatraš da jeste, na koji način misliš da se to može sprovesti?

I7: Uh, ovo je bilo jako teško pitanje. Svakako mislim da jeste bitno da se prati, možda ne u tolikoj meri da budu sigurni da su ljudi to primenili, već kako su ljudi to primenili ili šta su uradili sa tim znanjima i sa tim materijalima, i verujem da je to važno i za samog nastavnika, a i za one koji organizuju treninge, da bi znali kako ubuduće da još bolje to rade. Jedini način koji mi je pao na pamet je da postoji neko mesto gde će se ti ljudi okupljati i nakon seminara, da to bude neki forum ili nešto, gde će onda doći i reći: iskoristili su ovu aktivnost ili su pročitali onaj tekst koji je prezenter predložio, nešto i da o tome razgovaraju, ne vidim drugi način kako. Možda ta praksa posmatranja časova, ali verujem da je to ponekad neizvodljivo, kako da kažem, ako ljudi ne rade u istoj školi, čak i da su u istom mestu, ali ne i školi, to je dovoljno komplikovano.

Autorka: A da li smatraš da je to važno?

I7: Da, da, da, izuzetno.

Autorka: Da li možeš da izdvojiš neki vid usavršavanja ili neki konkretan program koji ti je najviše pomogao u unapređenju kompetencija za nastavu poslovnog engleskog jezika?

I7: Moram prvo da kažem da ih nema puno, sva usavršavanja za nastavnike se uglavnom fokusiraju na nastavnike engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama.

Autorka: Govoriš sada o programima koji se sprovode u Srbiji?

I7: Da, da. Ono što je meni možda najviše pomoglo je jedan od onih masivnih otvorenih onlajn kurseva koji je bio za generalnu nastavu engleskog jezika. Međutim, bila je i fokus grupa za poslovni engleski jezik. Prvo mi se sviđalo što je onlajn, što može da se radi od kuće. Drugo, što je bilo negde preko 1300 učesnika na tom kursu koji je trajao pet nedelja. Znači 1300 novih ljudi koji imaju nova iskustva i nova znanja o datoj temi. Doduše, ova

fokus grupa je imala možda svega oko dvesta i nešto učesnika, ali svejedno, ponovo je to veliki broj. Drugo, što je fleksibilan tempo. Za tih pet nedelja ja mogu da se organizujem i da uradim, recimo, da isprobam aktivnosti, da razgovaram sa ljudima, da učestvujemo u diskusijama kad meni odgovara i kad imam vremena. I zato što je besplatno.

Autorka: Da.

I7: Dakle, od kuće, besplatno, gomila ljudi i fleksibilan raspored u smislu kada i koliko vremena će se posvetiti tome.

Autorka: A da li tako veliki broj ljudi može da utiče na komunikaciju, nedostatak pravovremene komunikacije, da bude malo zbunjujuće?

I7: Da, to da. Ali ono što su sjajno uradili u ovom, kako se zove, onlajn kursu, je da na početku kursa smo svi popunili neki upitnik u kome smo izrazili preferencije, da li hoćemo da se bavimo engleskim jezikom za posebne namene, poslovni engleski, pa čak i u okviru poslovnog engleskog je bilo daljih podela, da li predajemo deci u srednjoj školi ili na fakultetu, tako da kad se sve to svede, ja sam komunicirala u toj grupi od 200 ljudi, pa čak i ne sa svima njima, recimo da ima možda 30% da su aktivni članovi, onih 70% se ponegde ubace, ponekad nešto doprinesu diskusiji, tako da se u suštini to svede na manju brojku, ali svejedno postoji ta mogućnost da bilo koga od njih možeš da kontaktiraš i pitaš nešto konkretno, svejedno mislim da je to odlična prilika.

Autorka: Dobro, hvala. Da pređemo sada na pitanja o saradnji.

I7: Dobro.

Autorka: Da li saraduješ sa profesorima jezika i profesorima stručnih predmeta u okviru tvoje institucije ili šire?

I7: U okviru moje institucije, ja sad ne radim poslovni engleski, pa, kako da kažem, nemam potrebe da saradujem sa profesorima stručnih predmeta. Mada se jeste dešavalo, čak sam i probala po principu integrisane nastave, CLIL, da radim i sa nastavnikom stručnog predmeta, da timski radimo kurs engleskog jezika i to je bilo, zapravo, odlično. Ali saradujem dosta sa nastavnicima engleskog jezika ili recimo drugih stranih jezika u mojoj instituciji. Sad, ta saradnja je uglavnom neformalna, u smislu diskusije uz kafu, to je najčešći oblik, ali uvek neko ima rešenje, za koji god problem da se desi, tako da mislim da je mnogo bitna ta komunikacija sa drugim nastavnicima. A drugi način komunikacije i saradnje je putem Tvitera kroz, kako ti nazvala one, PLN mreže, mreže

Autorka: Personal learning networks.

I7: Kako si ih nazvala na srpskom?

Autorka: Obrazovne mreže.

I7: Profesora. Tako. Da, odlično si rešila, zbog toga sam htela da ponovo pitam. E putem tih mreža na Tviteru, to mi je onda drugi vid komunikacije i saradnje sa nastavnicima.

Autorka: Dobro. Rekla si da ti je team teaching, zajedničko držanje časova, bio odličan način saradnje. Zbog čega?

I7: Kontekst je malo drugačiji. Kontekst je neformalnog obrazovanja, dakle to su bili kursevi za studente u okviru Centra za karijerno vođenje. Oni su tamo dolazili svojevolsjno, bilo je besplatno. Ja i nastavnik stručnog predmeta smo imali svu slobodu organizovanja nastave, nije bilo ocenjivanja, zato što je bila vannastavna aktivnost, i zbog svih tih uslova je to bilo zapravo sjajno iskustvo. Drugo, mogli smo da biramo tim, mogli smo da biramo partnera. Ja i taj profesor smo se spojili jer smo bili kompatibilni i imali smo slične ideje, šta i kako treba raditi, što možda, kada bi se ta timska nastava izvodila u okviru formalnog obrazovanja, u

okviru univerzitetskih kurseva, ovih regularnih, to možda ne bi bilo tako, ne bi moglo da se bira sa kim se radi i tako, ali ovo su bili idealni uslovi.

Autorka: Dobro. Da se vratimo na još par pitanja iz ankete. Zamolila bih te zapravo da prokomentarišeš neke od odgovora i komentara profesora.

I7: Da.

Autorka: Nekoliko profesora je u anketi reklo da nedostaju programi usavršavanja koji se bave poslovnim engleskim jezikom. Kakvo je tvoje mišljenje?

I7: Da, to je i moje iskustvo. Razmišljala sam o tome i mislim da sam ja bila na samo jednom seminaru koji se bavio poslovnim engleskim, u Srbiji, onom uživo, licem u lice. Samo jedan. Ne mogu da se setim da je nekad, čak neki seminar pod drugom temom imao možda sekciju za poslovni engleski.

Autorka: A onlajn obuke?

I7: Toga ima dosta. Toga ima dosta, tu sad ne može da se bude siguran ko su ti ljudi koji to rade, ali svejedno, bilo je jedno pitanje o tome, verovatno si to htela sledeće da pitaš, o tome da nekad ne možeš da budeš siguran kakve su kompetencije tih ljudi koji rade treninge. Mislim da to ne bi trebalo da se dovodi u pitanje, te kompetencije, jer taj čovek će da kaže šta god zna, ali tu je i ostala grupa učesnika, da svi doprinesu tome, da to nije samo, da ne zavisi sve samo od tog jednog čoveka koji je trener zapravo.

Autorka: Dobro. A da li sada govoriš o onlajn obukama koje se nude u Srbiji ili uopšte?

I7: Ne, ne, ne uopšte. Da, da.

Autorka: Dobro. A reci mi kako bi ocenila svoju motivisanost i motivisanost profesora uopšte u vezi sa pohađanjem programa stručnog usavršavanja?

I7: Ja radim u instituciji koja ne traži od mene da imam sate, određen broj sati profesionalnog usavršavanja u tom smislu. Tako da cela moja aktivnost u tom pogledu potiče od moje lične motivisanosti. Rekla bih da je na visokom nivou, da sam još uvek veliki entuzijasta što se tiče nastave i ovog posla, tako da, a kažem ponovo, motivacija proističe iz onih ciljeva, a to je da se povežem sa nastavnicima i da radim na tome.

Autorka: Dobro. A kako bi opisala nivo motivacije profesora poslovnog engleskog jezika uopšte? Kako bi ocenila?

I7: Ponovo se vraćamo na to da se nastava, posebno na poslovnom engleskom, negde odvija sa odraslim polaznicima, znači ponovo nema te institucije koja insistira na određenom broju sati, ali utoliko pre mislim da su ti ljudi vrlo motivisani upravo zbog toga što, kako da kažem, niko se ni ne brine o njima, da li to rade ili ne, verujem da retko i privatne škole zapravo vode toliko računa, a drugo i zbog toga što je tako mali broj dostupnih seminara vezanih za poslovni engleski, da je utoliko motivisanost možda i veća.

Autorka: Ali šta je sa profesorima koji poslovni engleski jezik, na primer, predaju u srednjim stručnim školama?

I7: A, tačno, na srednje škole sam zaboravila, da tu postoji poslovni engleski. Pretpostavljam da oni imaju taj program koji moraju da ispune, ali ponovo verujem da ono što se nudi srednjim školama su isti oni seminari koji se nude i ostalim školama, a to su nastava opšteg engleskog jezika i vrlo često su to seminari koji se svode na promociju novih izdanja knjiga ili tako već nečega što može malo da ubije čoveka u pojam.

Autorka: Dobro. Polako se približavamo kraju intervjua.

I7: Dobro.

Autorka: Čija je odgovornost za stručno usavršavanje? Da li je to odgovornost društva, pojedinca tj. profesora, prosvetnih vlasti?

I7: Svih od reda. Prvo sam razmišljala da je možda samo odgovornost nastavnika, ali nije. Mislim da je odgovornost svih zainteresovanih učesnika, strana. Prvo, škola treba da brine o svojim nastavnicima, da imaju dovoljno prilika, ne, kako da kažem, ne da moraju, nego da imaju dovoljno prilika za stručno usavršavanje. Drugo, naravno, država i ministarstvo za obrazovanje da stvore te prilike, a zatim najveća odgovornost leži i na samom nastavniku, da, kako da kažem, ako bude morao da odradi određen broj sati, taj nastavnik će ići na seminare, biće tamo sat vremena i onda će malo da se švréka i onda će da se vrati kući, i toliko. Zbog toga mislim da je bitan i onaj deo, o čemu si me pitala i u prvom delu, o tom praćenju, ne o praćenju da se utvrdi, nego da negde ti ljudi osećaju da se i dalje misli na njih kad se jednom završi taj trening, šta i kako su mogli da urade sa tim.

Autorka: Misliš da to može da poveća motivisanost?

I7: Da, da, baš tako.

Autorka: Da li misliš da profesor kao pojedinac može učiniti značajne korake u unapređenju programa stručnog usavršavanja?

I7: Nisam sigurna da sam dobro razumela to pitanje. Prvo o čemu sam ja razmišljala kad sam to pročitala, o tome da nastavnik koji učestvuje u programu usavršavanja zapravo bude i posle završenog programa u kontaktu sa grupom sa kojom je radio, i sa organizatorima, to jest predavačima, u smislu bitnog činioca u osiguranju kvaliteta tog programa, ako me razumeš, kroz ankete, kroz druge načine. Inače ne vidim kako drugačije.

Autorka: A u smislu pokretača? Dakle, pojedinac kao pokretač unapređenja programa stručnog usavršavanja. Prema tome, ne samo kroz neku evaluaciju, nego možda i na drugi način.

I7: Da, evaluacija, mogla sam mnogo jednostavnije da opišem tako što ću reći evaluacija. Pa verujem da može, nisam razmišljala o tome. Pretpostavljam da kad je čovek motivisan da se usavršava profesionalno, kad pokreće druge, počev od one saradnje sa drugim kolegama, i da se razgovara o tome koji su mogući problemi o novim stvarima o kojima su pročitali, o novim aktivnostima koje su našli, da neformalno budu vođe i ostalih nastavnika, ali da li sad i formalno mogu nekako da utiču, nisam sigurna, nisam razmišljala o tome.

Autorka: Dobro. Evo dolazimo do poslednjeg pitanja. Da li bi dodala neki komentar u vezi sa temom o kojoj smo pričali?

I7: Nemam, pitanja su ti bila vrlo sveobuhvatna, tako da, i morala sam puno da razmišljam, moram da priznam da sam se pripremala za ovo, pogotovu što o nekim stvarima stvarno nisam razmišljala, kao ovo kako nastavnik zapravo može da bude pokretač u svemu tome, tako da nemam nikakav drugi komentar.

Autorka: Hvala puno što si učestvovala u ovom intervju i što si dala doprinos.

I7: Nema na čemu.