

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FILOLOŠKI FAKULTET

Tatjana S. Marković

ISKUSTVENE TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG  
JEZIKA ZA PROFESIONALNE POTREBE  
INŽENJERA INFORMATIKE

Doktorska disertacija

Beograd, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF PHILOLOGY

Tatjana S. Marković

EXPERIENTIAL TECHNIQUES IN TEACHING  
PROFESSIONAL ENGLISH FOR COMPUTER  
SCIENCE ENGINEERS

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

УНИВЕРСИТЕТ В ГОРОДЕ БЕЛГРАДЕ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Татьяна С. Маркович

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ В  
ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НУЖД ИНЖЕНЕРОВ  
ИНФОРМАТИКИ

докторская диссертация

г. Белград, 2016г.

**Mentor:**

Doc. dr Ivana Trbojević-Milošević, docent

\_\_\_\_\_

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,

**Članovi komisije:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

**Datum odbrane** \_\_\_\_\_

## REČI ZAHVALNOSTI

Svojoj mentorki dr Ivani Trbojević-Milošević dugujem neizmernu zahvalnost na bezrezervnoj podršci, dragocenoj stručnoj pomoći i veri u mene, ne samo prilikom izrade doktorske disertacije, već tokom celokupnog perioda mog studiranja i kasnijeg naučnog i profesionalnog razvoja. Svojim autoritetom, duhom, intelektualnom pronicljivošću, vedrinom i toplinom oduvek mi je bila uzor i inspiracija u mom profesionalnom radu.

Veliko hvala svim mojim sjajnim i dragim prijateljima i kolegama koji su mi velikodušno pomagali tokom rada, ne samo bogatsvom svoga znanja i iskustva, već i neumornim rečima podrške i ohrabrenja u svim fazama istraživanja.

Zahvaljujem se stručnjacima iz oblasti informacionih tehnologija na nepresušnom entuzijazmu u otkrivanju sveta profesionalne komunikacije na ovom području i spremnosti da nesebično podele svoja saznanja i iskustva.

Ogromno hvala svim mojim studentima, bez kojih ova disertacija ne bi ni bila moguća, čije su nadahnuto učešće u radu i spremnost na obrazovnu avanturu dali početni impuls za istraživanje i otvorili put za realizaciju ove teze.

Svojoj porodici dugujem trajnu zahvalnost na buđenju i negovanju istraživačkog i radoznalog duha, kao i na neisrpnjoj podršci i razumevanju.

Tatjana Marković

# **Iskustvene tehnike u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike**

## **Rezime**

Ovaj rad rezultat je akcionog istraživanja podstaknutog kritičkim promišljanjima o nastavnom procesu i pedagoškoj praksi engleskog jezika za potrebe informatičke struke u kontekstu kompleksnih zahteva koje postavlja savremeno globalizovano obrazovno i profesionalno okruženje 21. veka.

Predmet istraživanja jeste opis, uvođenje i evaluacija iskustvenog modela nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, zasnovanog na rezultatima kombinovane i triangulisane analize sadašnjih i ciljnih potreba budućih stručnjaka u disciplinarnoj oblasti. Temelji se na savremenim sociokulturnim, interakcijskim i kognitivnim teorijama jezika i učenja jezika. Izrađen je na postulatima i principima komunikativnog pristupa nastavi, kao i teorije o stranom jeziku za posebne namene (*Languages for Specific Purposes - LSP*), sa procedurama koje podržavaju teorijsko-metodološku paradigmu razvijenu u okviru nastave stranog jezika zasnovane na zadacima.

Prvi deo istraživanja imao je za cilj identifikaciju uloge i prirode profesionalnih jezičkih i komunikativnih potreba u okviru engleskog jezika na području informatike, kao i utvrđivanje potreba vezanih za proces učenja i razvijanja jezičkih znanja i veština. Korišćena je tehnika ankete, kombinacijom upitnika i intervjua koji su obuhvatili studente i profesore poslovne informatike, kao i stručnjake iz oblasti informacionih tehnologija.

Drugi deo istraživanja za svoje ciljeve imao je rekonceptualizaciju kurikuluma engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike na studijskom programu poslovne informatike, implementaciju praktičnog modela organizacije nastave zasnovane na zadacima korišćenjem iskustvenih tehnika projektnog rada, simulacija i studije slučaja, i evaluaciju njihove uspešnosti i efikasnosti na osnovu studentskih evaluacijskih upitnika i intervjua.

Rezultati podataka dobijenih analizom potreba ukazuju na sveprisutnost engleskog jezika u svakodnevnom globalnom profesionalnom okruženja stručnjaka iz informacionih tehnologija i potvrđuju hipotezu o višedimenzionalnosti njihovih profesionalnih komunikativnih i jezičkih potreba. Ovi nalazi uputili su na

rekonceptualizaciju silabusa u pravcu proširivanja pristupa nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike uključivanjem sadržaja informatičke, poslovne i opšte prirode u rad. Takođe su ukazali na potrebu stavljanja prioriteta na razvijanje interakcijskih veština u nastavi, kao ključnih komponenti za profesionalni uspeh i napredovanje novog globalnog inženjera.

Model koji se oslanja na iskustvene tehnike simulacije, projektnog rada i studija slučaja može se smatrati efikasnim rešenjem za ostvarivanje ciljeva učenja engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, iz sledećih razloga:

1. Orijehtisan je na učenika i razvijanje njegove autonomije uz puno poštovanje individualnih razlika i stilova u učenju jezika u skladu sa holističkim i humanističkim pristupom iskustvenog učenja. Rezultati upitnika i intervjuja upućuju na izrazit stepen zadovoljstva studenata u slobodi i prostoru da utiču na organizaciju i elemente sadržaja nastave, a izbalansiranost strukturiranosti i fluidnosti u izvođenju zadataka omogućila je kreiranje ličnog iskustva u usmeravanju procesa učenja i preuzimanju kontrole nad njegovom efikasnošću.

2. Interkurikularan je, svrsihodan i povezan za realnim životnim i profesionalnim potrebama. Kroz interakcije na ciljnom jeziku i rad na komunikativnim zadacima koji predstavljaju aproksimaciju realnih, ciljnih zadataka, studenti se osposobljavaju za uspešno jezičko, sociokulturno i pragmatičko suočavanje sa brojnim svakodnevnim profesionalnim izazovima. Obezbeđuje mogućnost integracije jezičkih i stručnih znanja i veština kroz autentičnu komunikaciju i razvijanje širih komunikativnih, kognitivnih i socijalnih kompetencija u skladu sa zahtevima kompleksnog učenja. Evaluacija programa ukazala je na veoma pozitivno mišljenje studenata o nastavnim formatima, njihovoj usklađenosti sa ciljevima programa i njihovim potrebama i interesovanjima, kao i o njihovoj delotvornosti iz ugla razvijanja različitih aspekata jezičkih i komunikativnih kompetencija i veština, i primenljivosti u domenu buduće profesionalne upotrebe.

3. Kao analitički pristup obuhvata i procesnu i proizvodnu orijentaciju. i obezbeđuje prirodnije uslove za implicitno usvajanje stranog jezika. Kombinovanjem inputa, outputa i interakcije, relevantnim i autentičnim sadržajima, negovanjem

autonomije i timskog rada, implementirane iskustvene tehnike vode kreiranju stimulativnog ambijenta za učenje jezika i rastu motivacije.

Implementacija silabusa utemeljenog na iskustvenim tehnikama i pristupu zasnovanom na zadacima (TBLT) pokazala se kao ne samo aktuelan, već i vrlo efikasan i fleksibilan, a istovremeno teorijski utemeljen komunikativni pristup u nastavi, gde se znanje stranog jezika sagledava prvenstveno iz ugla njegove funkcionalne i kontekstualizovane upotrebe.

**Ključne reči:** engleski jezik za profesionalne potrebe, iskustvene tehnike, nastava zasnovana na zadacima, informacione tehnologije, simulacija, projektni rad, studije slučaja, analiza potreba

**Naučna oblast:** Primenjena lingvistika (Metodika nastave)

**Uža naučna oblast:** Metodika nastave engleskog jezika

**UDK broj:** \_\_\_\_\_



# **Experiential Techniques in Teaching Professional English for Computer Science Engineers**

## **Summary**

This thesis is a result of an action research project inspired by critical considerations of the teaching process and practice of Professional English for computer science, in the light of the complex requirements posed by the contemporary 21<sup>st</sup> century globalized educational and workplace environment.

The subject of the study is the description, implementation and evaluation of an experiential model course of Professional English for computer science, based on the results of a combined and triangulated present and target needs analysis of future subject area specialists. Its foundations lie on contemporary socio-cultural, interactional and cognitive language and language learning theories. It is based on the tenets and principles of the communicative language teaching approach, as well as the Language for Specific Purposes rationale, using procedures supported by the theoretical and methodological paradigm developed in the field of task-based language teaching.

The aim of the first part of the research was the identification of the role and nature of the English language and professional communication needs in the field of information technologies, as well as determining the needs of the learning process and language competence and skill development. The research was conducted using the survey technique, combining questionnaires and interviews, conducted among students and teachers of business informatics, as well as IT specialists.

The second part of the research had as its goals the re-conceptualisation of the Professional English for computer science curriculum in the department of business informatics as well as the implementation of a practical teaching model based on tasks using the experiential techniques of project work, simulation and case studies. Last but not least, it included the evaluation of the techniques' usefulness and effectiveness based on student evaluation questionnaires and interviews.

The needs analysis results have shown the omnipresence of English in the everyday global professional environment of IT specialists, thus confirming the hypothesis on the multidimensionality of their professional communicative and language needs. These results have pointed to the re-conceptualisation of the syllabus in the direction of a wider-angled approach to Professional English for computer science and the integration of computer science, business and general English. Furthermore,

they have indicated the need for prioritizing the development of interactional skills in teaching, as the key components for professional success and advancement of new global engineers.

The model based on the experiential techniques of simulation, project work and case studies may be deemed an effective solution for meeting the objectives of a Professional English for computer science course, for the following reasons:

1. It is learner-oriented and aimed at developing the learners' autonomy showing full respect for the individual differences and language learning styles in line with the holistic and humanistic facets of the experiential approach. The questionnaire and interview results show a distinct level of student satisfaction at the freedom and space they were given in the content and organization development, while the balance between structure and fluidity in task completion have enabled a creation of a personal experience in directing the learning process and taking control over its efficiency.

2. It is inter-curricular, purposeful and connected to real life and professional needs. Interactions in the target language and completing communicative tasks that approximate real target tasks empower students to linguistically, socioculturally and pragmatically confront and solve numerous everyday professional challenges. It enables the integration of linguistic and content knowledge and skills in authentic communications, as well as the development of wider communicative, cognitive and social competencies fulfilling the requirements of complex learning. The program evaluation has revealed a highly positive opinion of students on the instruction formats, their compliance with the curriculum objectives and their needs and interests, along with their effectiveness in developing numerous aspects of communicative competencies and skills, including the applicability of acquired competencies and skills in the domain of future professional use.

3. As an analytic approach, it combines process and product orientation and enables more naturalistic conditions for implicit foreign language acquisition. By combining input, output, interaction, relevant and authentic contents, by fostering autonomy and team work the implemented experiential techniques lead to the creation of a stimulative language learning environment and rise in motivation.

The implementation of experiential techniques in a task-based syllabus has proven to be not only a fashionable, but also an effective and flexible, as well a theoretically sound communicative teaching approach, where the foreign language knowledge is primarily viewed through its functional and contextualized usage.

**Key words:** English for professional purposes, experiential techniques, task-based language learning, information technologies, simulation, project work, case studies, needs analysis

**Scientific field of study:** Applied linguistics, Language Pedagogy

**Scientific subfield:** English Language Pedagogy

**UDC No.:** \_\_\_\_\_

## **Эмпирические техники в преподавании английского языка для профессиональных нужд инженеров информатики**

### **Краткое описание**

Настоящая работа является результатом акционного исследования под влиянием критических размышлений о процессе преподавания и о педагогической практике английского языка для нужд информационной профессии в свете сложных требований в современной глобализованной образовательной и профессиональной среде 21 века.

Предметом исследования является описание, введение и оценка модели опыта преподавания английского языка для профессиональных нужд инженеров информатики, обоснованной на результатах комбинированного анализа нынешних и желаемых требований будущих специалистов в данной области. Модель обосновывается на современных социо-культурных, интерактивных и когнитивных теориях языка и учения языка. Создана на постулатах и началах коммуникативного подхода к преподаванию, а также на теории об иностранном языке для специфического использования (*Languages for Specific Purposes - LSP*), с процедурами, которые поддерживают теоретическо-методологическую парадигму, развитую в рамках преподавания иностранного языка, обоснованного на задачах.

Целью первой части исследования было определение роли и природы профессиональных языковых и коммуникационных требований в рамках английского языка в сфере информатики, а также утверждение потребностей, связанных с процессом учёбы и развития языковых знаний и способностей. Была использована техника анкеты, было использовано комбинирование опросника и интервью, которыми были охвачены студенты и профессора деловой информатики, а также профессионалы из сферы информационных технологий.

Целью второй части исследования являлась реконцептуализация резюме английского языка для профессиональных нужд инженеров информатики на студийной программе деловой информатики, применение практической модели организации преподавания, обоснованной на задачах, с использованием эмпирических техник проектной работы, симуляций и студий отдельных случаев

и методов оценки их успешности и эффективности на основании студенческих оценочных опросников и интервью.

Результаты данных, полученных анализом потребностей, указывают на всеобщее присутствие английского языка в повседневной глобальной профессиональной среде специалистов по информационным технологиям, которые подтверждают гипотезу многоплоскостности их профессиональных коммуникационных и языковых нужд. Настоящие результаты показывают реконцептуализацию в направлении расширения подхода к преподаванию английского языка для профессиональных нужд инженеров информатики, включением информационного, делового и общего климата в трудовой процесс. Они также указывают на нужность определения приоритетов в направлении развития интерактивных навыков в преподавании, как ключевых составляющих профессионального успеха и профессионального продвижения нового, глобального инженера.

Модель, обоснованная на эмпирических техниках симуляции, проектной работы и анализах конкретного случая может считаться эффективным решением для осуществления целей изучения английского языка для профессиональных нужд инженеров информатики, по следующим причинам:

1. Модель ориентирована к ученикам и к развитию их автономии, с полным учётом индивидуальных отличий и стилей в изучении языка, согласно холистическим и гуманистическим подходам эмпирического изучения. Результаты опросника и интервью указывают на выраженный уровень удовлетворённости студентов свободой и возможностью влиять на организацию и детали процесса преподавания, а сбалансированность структуры и равномерность в осуществлении задач обеспечивают продвижение личного опыта в направлении процесса учёбы и контролируемость его эффективности.

2. Модель многозначна, целесообразна и связана с реальными жизненными и профессиональными нуждами. Через взаимосвязанность с данным языком и работой на задачах коммуникации, являющихся расчётом реальных, целевых задач, студенты могут успешно встретиться в языковом, социо-культурном и прагматическом смысле, с многочисленными повседневными профессиональными вызовами. Обеспечивается возможность интеграции

языковых и профессиональных знаний и навыков через аутентичную коммуникацию и развитие широких коммуникативных, сознательных и социальных компетенций, согласно требованиям комплексной учёбы. Оценка программы показала очень положительное мнение студентов о формах обучения, об их согласованности с целями программы и об их потребностях и интересах, а также об их эффективности, несмотря на развитие различных аспектов языковых и коммуникационных знаний и навыков, и об их применимости в сфере будущего профессионального использования.

3. Аналитический подход охватывает и процедурную и производственную ориентацию и обеспечивает природные условия для имплицитного усваивания иностранного языка. Комбинирование инпутов, отдачи и взаимодействий, релевантного и аутентичного содержания, соблюдает автономию и слаженную работу команды, с применением эмпирических техник, приводящих к росту заинтересованности к изучению языков и росту мотивированности.

Применение силлабуса, обоснованного на эмпирических техниках и на подходе, происходящего из задач (TBLT), показалось не только актуальным, но и очень эффективным и гибким, и, одновременно, теоретически обоснованным, коммуникативным подходом в обучении, где знание иностранного языка рассматривается прежде всего, исходя из его функционального и конкретного использования.

**Ключевые слова:** английский язык для профессионального использования, эмпирические техники, учёба, обоснованная на задачах, информационные технологии, симуляция, проектная работа, анализ конкретного случая, анализ потребностей.

**Научная область:** Прикладная лингвистика (Методика обучения)

**Узкая научная область:** Методика обучения английского языка

**УДК номер:** \_\_\_\_\_

## **SKRAĆENICE:**

**AP** – analiza potreba;

**CEFR** (*Common European Framework of Reference for Languages*) - Zajednički evropski referentni okvir za jezike;

**CLT** (*Communicative Language Teaching*) - komunikativni pristup nastavi stranog jezika;

**EABP** (*English for Academic Business Purposes*) - poslovni engleski jezik za akademske potrebe;

**EALP** (*English for Academic Legal Purposes*) - pravni engleski jezik za akademske potrebe;

**EAMP** (*English for Academic Medical Purposes*) - medicinski engleski jezik za akademske potrebe;

**EAP** (*English for Academic Purposes*) - engleski jezik za akademske potrebe;

**EFL** (*English as a Foreign Language*) - engleski kao strani jezik;

**EGAP** (*English for General Academic Purposes*) - engleski jezik za opšte akademske potrebe;

**EOP** (*English for Occupational Purposes*) - engleski jezik za profesionalne potrebe;

**EPP** (*English for Professional Purposes*) - engleski jezik za profesionalne potrebe;

**ESAP** (*English for Specific Academic Purposes*) - engleski jezik za specifične akademske potrebe;

**ESL** (*English as a second language*) - engleski kao drugi jezik;

**ESP** (*English for Specific Purposes*) - engleski jezik za posebne namene, engleski jezik u funkciji struke, engleski jezik za specifične potrebe;

**EVP** (*English for Vocational Purposes*) - engleski jezi za strukovne (stručne) potrebe;

**GS** (*Global Simulation*) – Globalna simulacija;

**IKT** – informaciono-komunikacione tehnologije;

**IT** (*Information Technology*) – informacione tehnologije;

**L2**- drugi jezik;

**LCPP** (*Language and Communication for Professional Purposes*) - jezik i komunikacija za profesionalne potrebe;

**LSP** (*Lanaguage for Specific Purposes*) - strani jezik za posebne namene, strani jezik u funkciji struke, strani jezik za specifične potrebe;

**NA** (*Needs analysis*) – analiza potreba;

**PSA** (*Present situation Analysis*) – analiza trenutne situacije;

**SLA** (*Second Language Acquisition*) – teorija usvajanja stranog jezika;

**TBI** (*Task-based Instruction*) – nastava zasnovana na zadacima;

**TBLA** (*Task-based Language Assessment*) – ocenjivanje zasnovano na zadacima;

**TBLT** (*Task-based Language Teaching*) – nastava jezika zasnovana na zadacima;

**TSA** (*Target Situation Analysis*) – analiza ciljne situacije.



## **SADRŽAJ:**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. UVOD</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Osnovna polazišta rada  | 1         |
| 1.2. Predmet istraživanja   | 2         |
| 1.3. Ciljevi istraživanja   | 3         |
| 1.4. Hipoteze   | 4         |
| 1.5. Očekivani doprinos istraživanja  | 5         |
| 1.6. Plan rada, zadaci i metode istraživanja  | 6         |
| 1.7. Struktura rada   | 10        |
| <b>2. TEORIJA JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE: ODREĐENJE POJMA, TEORIJSKA NAČELA, KARAKTERISTIKE I KLASIFIKACIJE</b> | <b>12</b> |
| 2.1. Uvod   | 12        |
| 2.2. Problem definisanja jezika za posebne namene   | 13        |
| 2.2.1. Pojmovna neusaglašenost  | 13        |
| 2.2.2. Terminološko određenje   | 16        |
| 2.2.3. Područje jezika za posebne namene  | 17        |
| 2.2.4. Karakteristike jezika za posebne namene  | 18        |
| 2.3. Klasifikacija jezika za posebne namene   | 19        |
| 2.3.1. Opšti pregled  | 19        |
| 2.3.2. Engleski jezik za akademske potrebe  | 19        |
| 2.3.3. Engleski jezik za profesionalne potrebe  | 21        |
| 2.4. Kratak istorijat ESP-a   | 23        |
| 2.5. Interdisciplinarna područja i pristupi   | 26        |
| <b>3. ANALIZA POTREBA: POJMOVNI OKVIR, ISTORIJAT, PRIMENE I PRISTUPI</b>                                      | <b>30</b> |
| 3.1. Analiza potreba: definisanje pojma   | 30        |
| 3.2. Istorijat analize potreba  | 31        |
| 3.3. Određenje pojma potrebe  | 33        |
| 3.4. Pristupi analizi potreba   | 35        |
| 3.4.1. Analiza sredstava  | 36        |
| 3.4.2. Analiza strategija   | 36        |
| 3.4.3. Analiza nedostataka  | 36        |
| 3.4.4. Analiza trenutne situacije   | 37        |

|  |   |           |
|--|---|-----------|
| 3.4.5.   | Analiza ciljne situacije                              | 37        |
| 3.4.6.   | Kombinovana analiza potreba                           | 39        |
| 3.4.7.   | Analiza potreba zasnovana na zadacima                 | 39        |
| 3.4.8.   | Analiza potreba zasnovana na analizi diskursa i žanra | 40        |
| 3.4.9.   | Kritička analiza potreba                              | 41        |
| <b>4. OKVIR I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA POTREBA STUDENATA<br/>POSLOVNE INFORMATIKE</b> |   | <b>43</b> |
| 4.1.   | Definisanje predmeta istraživanja                     | 43        |
| 4.2.   | Triangulacija   | 43        |
| 4.3.   | Faze i koraci u analizi potreba                       | 46        |
| 4.3.1.   | Priprema za analizu potreba                           | 47        |
| 4.3.1.1.   | Definisanje ciljeva analize potreba                   | 47        |
| 4.3.1.2.   | Metode, tehnike i instrumenti u istraživanju          | 48        |
| 4.3.1.3.   | Delimitacija populacije –izbor uzorka                 | 50        |
| 4.3.1.4.   | Struktura ispitanika                                  | 50        |
| 4.3.1.4.1.   | Struktura studentskog uzorka                          | 50        |
| 4.3.1.4.2.   | Struktura nastavničkog uzorka                         | 51        |
| 4.3.1.4.3.   | Struktura uzorka stručnjaka prema zanimanjima         | 51        |
| 4.3.1.4.4.   | Struktura ispitanika za intervju                      | 54        |
| 4.3.1.4.5.   | Profil intervjuisanih ispitanika                      | 56        |
| 4.3.1.5.   | Izbor pristupa i kontekst istraživanja                | 57        |
| 4.3.1.6.   | Ograničenja istraživanja                              | 58        |
| 4.3.2.   | Instrumenti istraživanja                              | 59        |
| 4.3.2.1.   | Upitnici  | 59        |
| 4.3.2.1.1.   | Upitnik za studente                                   | 60        |
| 4.3.2.1.2.   | Upitnici za nastavnike i stručnjake                   | 61        |
| 4.3.2.2.   | Intervjui   | 63        |
| 4.4.   | Zaključna razmatranja                                 | 65        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5. REZULTATI ANALIZE POTREBA: ANALIZA I INTERPRETACIJA<br/>PODATAKA I IMPLIKACIJE ZA NASTAVU</b>                  | <b>67</b> |
| 5.1. Analiza i interpretacija podataka   | 67        |
| 5.1.1. Rodna zastupljenost u svetu informaciono-komunikacionih<br>tehnologija  | 67        |
| 5.1.2. Uloga engleskog jezika u nastavi namenjenoj budućim inženjerima<br>informatike                                | 70        |
| 5.1.2.1. Važnost učenja i znanja engleskog jezika na području informacionih<br>tehnologija                           | 70        |
| 5.1.2.2. Zastupljenost stranih jezika u prethodnom školovanju studenata  | 71        |
| 5.1.2.3. Stavovi o željenoj i potrebnoj dužini trajanja programa engleskog<br>jezika na studijama                    | 72        |
| 5.1.2.4. Poželjan nivo znanja engleskog jezika za uspešno obavljanje posla u<br>informacionim tehnologijama          | 73        |
| 5.1.2.5. Engleski jezik kao lingua franca međunarodne komunikacije   | 74        |
| 5.1.2.6. Engleski jezik u svetu informacionih tehnologija  | 75        |
| 5.1.3. Pristup učenju i sadržajima u nastavi engleskog jezika za<br>profesionalne potrebe inženjera informatike      | 77        |
| 5.1.3.1. Odnos jezika za posebne namene prema opštem jeziku  | 77        |
| 5.1.3.2. Sadržaji u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera<br>informatike                       | 79        |
| 5.1.4. Zastupljenost komunikativnih aktivnosti u profesionalnom radu na<br>području informacionih tehnologija        | 83        |
| 5.1.5. Prioritetna znanja i veštine kojima treba pokloniti posebnu pažnju u<br>nastavi engleskog jezika na studijama | 87        |
| 5.1.6. Nedostaci i teškoće u vladanju i upotrebi engleskog jezika  | 93        |
| 5.1.6.1. Nedostaci i teškoće u vladanju i upotrebi engleskog jezika kod<br>stručnjaka i nastavnika                   | 93        |
| 5.1.6.2. Nedostaci i teškoće u vladanju i upotrebi engleskog jezika kod<br>studenata                                 | 98        |
| 5.1.7. Analiza trenutne situacije  | 99        |
| 5.1.8. Stavovi o tehnikama rada u nastavi  | 102       |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| 5.1.9.     | Stavovi o materijalima u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike   | 103 |
| 5.2.       | Implikacije za nastavu   | 105 |
| 5.2.1.     | Usvajanje stručnog vokabulara i razvijanje veština čitanja i razumevanja stručne literature  | 106 |
| 5.2.2.     | Razvijanje govornih veština u domenu struke i profesionalnih potreba   | 107 |
| 5.2.3.     | Razvijanje veština pisanja na engleskom jeziku u okviru struke i profesionalnih potreba  | 108 |
| 5.2.4.     | Razvijanje veština slušanja na engleskom jeziku u okviru struke i profesionalnih potreba   | 109 |
| 5.2.5.     | Gramatika i usvajanje i razvijanje gramatičkih kompetencija  | 109 |
| 5.2.6.     | Opšte teme   | 109 |
| 5.2.7.     | Druge veštine  | 110 |
| 5.2.8.     | Predlozi nastavnih aktivnosti  | 110 |
| 5.3.       | Zaključci analize i interpretacije podataka i implikacije za nastavu   | 111 |
| 5.3.1.     | Uvodni deo   | 111 |
| 5.3.2.     | Ekspanzija i globalizacija informacionih tehnologija: implikacije za nastavu engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike | 112 |
| 5.3.3.     | Kreiranje jezičkog programa na osnovu jezičkog profila inženjera informatike   | 115 |
| 5.3.3.1.   | Jezičke potrebe inženjera informatike u okviru engleskog jezika  | 115 |
| 5.3.3.2.   | Jezički program usmeren na profesionalne potrebe inženjera informatike   | 119 |
| 5.3.3.2.1. | Integrirano razvijanje jezičkih veština  | 120 |
| 5.3.3.2.2. | Integrisanje opštih, poslovnih i informatičkih sadržaja  | 120 |
| 5.3.3.2.3. | Učenje kroz delovanje – iskustvene tehnike u radu u nastavi zasnovanoj na zadacima   | 121 |
| 5.3.3.2.4. | Razvijanje komunikativnih, interpersonalnih, interkulturalnih i drugih mekih veština   | 122 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6. PRISTUP NASTAVI ZASNOVAN NA ZADACIMA (TBLT)</b>  | <b>124</b> |
| 6.1. Uvod  | 124        |
| 6.2. Osnovne karakteristike TBLT-a   | 125        |
| 6.3. Teorijski okvir i razvoj pristupa nastavi zasnovan na zadacima                            | 126        |
| 6.3.1. Kratak pregled tradicionalnih pristupa nastavi stranih jezika                           | 126        |
| 6.3.2. Rađanje komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika kao preteče i izvorišta TBLT-a | 128        |
| 6.3.3. Ciljevi komunikativnog pristupa nastavi stranih jezika                                  | 129        |
| 6.3.4. Komunikativni silabusi  | 130        |
| 6.3.5. Komunikativni pristup nastavi jezika i pristup nastavi jezika zasnovan na zadacima      | 133        |
| 6.3.5.1. Značaj prirodne interakcije   | 137        |
| 6.3.5.1.1. Hipoteza o inputu   | 137        |
| 6.3.5.1.2. Hipoteza o interakciji  | 139        |
| 6.3.5.1.3. Hipoteza o autputu  | 140        |
| 6.4. Definicija i svojstva zadatka   | 141        |
| 6.4.1. „Zadatak”: pojmovni okvir   | 141        |
| 6.4.2. Realni zadaci i pedagoški zadaci  | 143        |
| 6.4.3. Karakteristike zadatka  | 145        |
| 6.4.3.1. Osnovna svojstva zadataka   | 145        |
| 6.4.3.2. Distinkcija zadatak – vežbanje  | 145        |
| 6.4.3.3. Ciklus odvijanja zadatka  | 146        |
| 6.4.3.4. Ključna svojstva zadataka iz pedagoškog ugla  | 149        |
| 6.4.3.5. Svojstva zadataka iz kognitivnog i interakcijskog ugla                                | 150        |
| 6.4.3.6. Svojstva zadataka iz ugla tačnosti, fluentnosti, i kompleksnosti                      | 150        |
| 6.4.3.7. Sekvenciranje zadataka prema složenosti   | 151        |
| 6.5. Odnos forme i značenja: implicitno vs. eksplicitno učenje jezika                          | 152        |
| 6.6. Pristupi nastavi zasnovanoj na zadacima   | 155        |
| 6.7. Analitički silabusi sa zadacima kao okosnicom   | 156        |
| 6.8. Ocenjivanje zasnovano na zadacima   | 158        |
| 6.9. Nedostaci pristupa nastavi zasnovanoj na zadacima   | 160        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>7. UVOĐENJE NASTAVE ZASNOVANE NA ZADACIMA PRIMENOM ISKUSTVENIH TEHNIKA U OKVIRU ENGLESKOG JEZIKA ZA PROFESIONALNE POTREBE INŽENJERA INFORMATIKE</b>          | <b>163</b> |
| 7.1. Uvod   | 163        |
| 7.2. Izbor pristupa nastavi stranog jezika  | 165        |
| 7.3. Metodologija u okviru ESP-a  | 167        |
| 7.3.1. Da li ESP ima distinktivnu metodologiju?   | 167        |
| 7.3.2. Strategije izazova   | 168        |
| 7.3.3. Input i output strategije  | 169        |
| 7.3.4. Ciljevi nastave ESP-a  | 171        |
| 7.3.5. Izbor šireg ili užeg pristupa  | 171        |
| 7.4. Obrazovanje za 21. vek   | 173        |
| 7.4.1. Strategije i standardi u obrazovanju   | 173        |
| 7.4.2. Standardi i strategije u obrazovanju inženjera: tehničke i interpersonalne veštine   | 174        |
| 7.5. Iskustveni pristupi učenju: teorijski okvir  | 175        |
| 7.5.1. Osnovni principi iskustvenog učenja  | 175        |
| 7.5.2. Interakcijski i sociokulturni modeli jezika  | 177        |
| 7.5.3. Društveni konstruktivizam  | 179        |
| 7.6. Simulacije, projektni rad i studije slučaja u nastavi stranog jezika za profesionalne potrebe  | 180        |
| 7.7. Uloge nastavnika i učenika u iskustvenim pristupima nastavi  | 183        |
| 7.7.1. Uloge nastavnika   | 183        |
| 7.7.2. Uloge učenika  | 186        |
| 7.8. Refleksija i evaluacija u nastavi zasnovanoj na zadacima   | 187        |
| 7.8.1. Faza <i>dibriefinga</i> i refleksija   | 187        |
| 7.8.2. Evaluacija   | 189        |
| 7.9. Zadaci i odluke vezani za implementaciju iskustvenih tehnika u sklopu nastave zasnovane na zadacima na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis | 190        |
| 7.9.1. Izbor i kreiranje prikladnih zadataka  | 190        |
| 7.9.2. Mesto i uloga fokusa na formu  | 195        |
| 7.9.3. Senzibilizacija učenika na iskustvene tehnike i timski rad   | 195        |

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| 7.9.4.      | Ocenjivanje izvedbe zadataka i ukupnih postignuća  | 196 |
| 7.10.       | Ciljevi implementacije simulacije, projektnog rada i studije slučaja u nastavi engleskog jezika na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis | 197 |
| 7.11.       | Implementacija Simulacije  | 198 |
| 7.11.1.     | Uvod   | 198 |
| 7.11.2.     | Simulacije: istorijat, pojmovni okvir i definicija   | 199 |
| 7.11.2.1.   | Simulacije: istorijski okvir   | 199 |
| 7.11.2.2.   | Simulacije: terminološko određenje, definicija i karakteristike  | 201 |
| 7.11.2.2.1  | Simulacije i igre uloga: terminološko određenje  | 201 |
| 7.11.2.2.2. | Definicija simulacije  | 202 |
| 7.11.2.2.3. | Globalne simulacije  | 204 |
| 7.11.3.     | Implementacija simulacije “Preduzeće”  | 205 |
| 7.11.3.1.   | Okvir za implementaciju simulacije “Preduzeće”   | 205 |
| 7.11.3.2.   | Struktura Simulacije   | 208 |
| 7.11.3.3.   | Tok Simulacije   | 215 |
| 7.11.3.3.1. | Osnivanje preduzeća  | 215 |
| 7.11.3.3.2. | Regrutacija – zapošljavanje  | 217 |
| 7.11.3.3.3. | Interakcije - poseta privrednom sajmu  | 218 |
| 7.11.3.3.4. | Poslovne transakcije – pisana komunikacija   | 218 |
| 7.11.3.3.5. | Finalna prezentacija i portfolio   | 219 |
| 7.11.3.3.6. | <i>Dibrifing</i> i evaluacija Simulacije   | 220 |
| 7.12.       | Implementacija Projektnog rada   | 222 |
| 7.12.1.     | Uvod   | 222 |
| 7.12.2.     | Definisanje projektnog rada  | 223 |
| 7.12.3.     | Konfiguracije projekata  | 225 |
| 7.12.4.     | Okvir i implementacija Projekta  | 226 |
| 7.12.4.1.   | Okvir projekta   | 226 |
| 7.12.4.2.   | Implementacija Projekta  | 228 |
| 7.12.4.2.1. | Implementacija Projekta: Faza I – planiranje i postavljanje scene  | 228 |
| 7.12.4.2.2. | Implementacija Projekta: Faza II – izvođenje projekta  | 233 |
| 7.12.4.2.3. | Implementacija Projekta: Faza III – Prezentacija   | 236 |

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| 7.12.4.2.4. | Implementacija Projekta: Faza IV – evaluacija Projekta  | 237 |
| 7.13.       | Studije slučaja   | 238 |
| 7.13.1.     | Okvir, definicija i funkcije studija slučaja u nastavi ESP-a  | 238 |
| 7.13.2.     | Implementacija tehnike studije slučaja  | 241 |
| 7.13.3.     | Ciljne kompetencije po realizaciji programa   | 245 |
| 7.14.       | Interpretacija rezultata i evaluacija uvedenih iskustvenih tehnika na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis                             | 248 |
| 7.14.1.     | Uvod  | 248 |
| 7.14.2.     | Ocena strukture, sadržaja i kvaliteta Simulacije/Projekta/Studija slučaja   | 249 |
| 7.14.3.     | Ocena korisnosti Simulacije/Projekta/Studija slučaja  | 250 |
| 7.14.4.     | Ocena korisnosti Simulacije/Projekta/Studija slučaja iz ugla postizanja komunikativnosti, interaktivnosti i autonomije u radu                         | 251 |
| 7.14.5.     | Integrisanost pristupa kao platforma za razvijanje širih kompetencija   | 254 |
| 7.14.5.1.   | Usvajanje i razvijanje komunikativnih i leksičkih znanja i veština  | 254 |
| 7.14.5.2.   | Usvajanje i konsolidacija stručnih sadržaja i veština   | 256 |
| 7.14.5.3.   | Usvajanje i razvijanje socijalnih, kognitivnih i emocionalnih veština   | 257 |
| 7.14.5.4.   | Usklađenost pedagoških tehnika sa ciljevima učenja  | 260 |
| 7.14.6.     | Relevantnost, korisnost i aktuelnost zadataka i njihova usklađenost sa ciljnim potrebama i interesovanjima studenata poslovne informatike i e-biznisa | 260 |
| 7.14.7.     | Stimulativan ambijent kao osnov aktiviranja motivacije  | 263 |
| 7.14.7.1.   | Zanimljivost, podsticajnost i korisnost učenja putem iskustvenih tehnika  | 263 |
| 7.14.7.2.   | Prednosti iskustvenih tehnika u odnosu na tradicionalnu nastavu   | 264 |
| 7.14.7.3.   | Uticaj iskustvenih tehnika na povećanje motivisanosti za učenje engleskog   | 265 |
| 7.14.8.     | Stavovi vezani za strukturu Simulacije/Projekta/Studija slučaja   | 267 |
| 7.14.9.     | Stavovi vezani za pripremljenost nastavnika za izvođenje Simulacije/Projekta/Studija slučaja  | 267 |
| 7.15.       | Evaluacija i validacija iskustvenih tehnika učenja  | 268 |
| 7.15.1.     | Autonomija učenika  | 268 |



|   |   |            |
|---|---|------------|
| 7.15.2.                                     | Integracija, kontekstualizacija i autentičnost  | 269        |
| 7.15.3.                                     | Interkurikularna integracija  | 271        |
| 7.15.4.                                     | Razvoj fluentnosti  | 271        |
| 7.15.5.                                     | Kreativnost i imaginacija   | 272        |
| 7.15.6.                                     | Saradnja i kolaboracija   | 274        |
| 7.15.7.                                     | Motivacija  | 276        |
| 7.16.                                       | Nedostaci iskustvenih tehnika u radu  | 278        |
| <b>8. ZAKLJUČCI I BUDUĆI PRAVCI RAZVOJA</b> |   | <b>285</b> |
| 8.1.  | Uvod  | 285        |
| 8.2.  | Komunikativne potrebe inženjera informatike u domenu engleskog jezika   | 286        |
| 8.3.  | Potrebe nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike   | 288        |
| 8.4.  | Prednosti modela nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe izgrađenog na pristupu zasnovanom na zadacima i iskustvenim tehnikama učenja | 289        |
| 8.5.  | Ograničenja istraživanja i mogući pravci delovanja  | 293        |
| 8.5.1.                                      | Izazovi kreiranja zadataka, ugrađivanja delotvornog fokusa na formu i testiranja u okviru TBLT pristupa   | 293        |
| 8.5.2.                                      | Saradnja sa stručnjacima iz matičnih oblasti  | 296        |
| 8.6.  | Budući pravci razvoja: učenje zasnovano na igrama   | 297        |
| <b>9. LITERATURA</b>                        |   | <b>302</b> |
| <b>10. PRILOZI</b>                          |   | <b>348</b> |
|   | Prilog 1: Upitnik za studente   | 348        |
|   | Prilog 2: Upitnik za nastavnike   | 353        |
|   | Prilog 3: Upitnik za stručnjake u oblasti informacionih tehnologija   | 357        |
|   | Prilog 4: Evaluacijski upitnik - Simulacija   | 361        |
|   | Prilog 5: Evaluacijski upitnik - Projekat   | 363        |
|   | Prilog 6: Evaluacijski upitnik – Studije slučaja  | 365        |

**TABELE:**

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tabela 1.  | <i>Faze i koraci u analizi potreba (Jordan, 1997:23; Brown, 2009:270)</i>  | 46  |
| Tabela 2.  | <i>Broj ispitanika-studenata prema godini studija – uzorak</i>   | 50  |
| Tabela 3.  | <i>Broj ispitanika-nastavnika prema stručnom zvanju – uzorak</i>   | 51  |
| Tabela 4.  | <i>Broj ispitanika-stručnjaka prema zanimanju – uzorak</i>   | 53  |
| Tabela 5.  | <i>Distribucija ispitanika prema tipu kompanije u kojoj su zaposleni – uzorak</i>  | 54  |
| Tabela 6.  | <i>Pregled intervjuisanih ispitanika</i>   | 55  |
| Tabela 7.  | <i>Distribucija anketiranih studenata prema polu prema godini studija</i>  | 68  |
| Tabela 8.  | <i>Prikaz stavova o korisnosti učenja/znanja engleskog jezika u sferi informacionih tehnologija</i>                                | 70  |
| Tabela 9.  | <i>Distribucija studenata prema stranim jezicima koje su učili</i>   | 71  |
| Tabela 10. | <i>Prikaz stavova o dužini trajanja programa jezika na studijama</i>   | 73  |
| Tabela 11. | <i>Prikaz stavova o poželjnom nivou znanja engleskog jezika za uspješno obavljanje posla na području informacionih tehnologija</i> | 73  |
| Tabela 12. | <i>Prikaz stavova prema pristupu učenja opšteg i specijalizovanog jezika struke</i>  | 77  |
| Tabela 13. | <i>Prikaz stavova studenata prema pristupu učenja opšteg i specijalizovanog jezika struke prema godini studija</i>                 | 78  |
| Tabela 14. | <i>Prikaz stavova prema sadržaju programa engleskog jezika na studijama</i>  | 80  |
| Tabela 15. | <i>Frekvencija komunikativnih aktivnosti stručnjaka i nastavnika</i>   | 84  |
| Tabela 16. | <i>Prikaz stavova studenata o budućoj upotrebi engleskog jezika</i>  | 87  |
| Tabela 17. | <i>Pregled stavova o znanjima i vještinama kojima treba pokloniti najveću pažnju u nastavi.</i>                                    | 88  |
| Tabela 18. | <i>Prikaz znanja i vještina koja stručnjacima i nastavnicima nedostaju u profesionalnom radu</i>                                   | 94  |
| Tabela 19. | <i>Prikaz znanja i vještina koja studentima predstavljaju najveću teškoću u praćenju nastave engleskog jezika</i>                  | 99  |
| Tabela 20. | <i>Prikaz stavova studenata prema tehnikama u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe</i>                                | 103 |
| Tabela 21. | <i>Prikaz stavova studenata prema tipu nastavnih materijala</i>  | 104 |
| Tabela 22. | <i>Struktura simulacije „Preduzeće”</i>  | 214 |
| Tabela 23. | <i>Srednje ocene vezane za strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije/Projekta/Studija slučaja</i>                                   | 249 |
| Tabela 24. | <i>Srednje ocene vezane za korisnost i relevantnost Simulacije/Projekta/Studija slučaja</i>  | 250 |

**SLIKE:**

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| Slika 1. | <i>Kontinuum tipova programa engleskog jezika (prema Dudley-Evans &amp; St John, 1998:9)</i>                   | 23  |
| Slika 2. | <i>Odnos komunikativnog pristupa i pristupa nastavi zasnovanoj na zadacima (prema Fischer et al., 2011:19)</i> | 134 |
| Slika 3. | <i>Kriva zainteresovanosti uspešnih iskustava sa zabavnim sadržajem (prema Shelle, 2008:248)</i>               | 217 |

**GRAFIKONI:**

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Grafikon 1. | <i>Distribucija ispitanika-studenata prema polu</i>                    | 67 |
| Grafikon 2. | <i>Distribucija ispitanika-stručnjaka za IT prema polu</i>             | 68 |
| Grafikon 3. | <i>Distribucija ispitanika-nastavnika stručnih predmeta prema polu</i> | 68 |
| Grafikon 4. | <i>Zainteresovanost studenata za učenje drugih stranih jezika</i>      | 72 |

## 1. UVOD

### 1.1. Osnovna polazišta rada

Ovaj rad nastao je kao rezultat akcionog istraživanja podstaknutog kritičkim i sistematskim promišljanjima o nastavnom procesu i pedagoškoj praksi u okviru predmeta Engleski jezik na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis na Beogradskoj poslovnoj školi – visokoj školi strukovnih studija. Ishodi i ciljevi programa, silabusa i metodologije, razmatrani su u kontekstu izazova novog „pojmovnog doba” (Pink, 2005) i kompleksnih zahteva koje savremeno globalizovano obrazovno i profesionalno okruženje postavlja pred nastavu engleskog jezika uopšte i engleskog jezika u funkciji informatičke struke u 21. veku.

Razvoj lične autonomije i složenih komunikativnih (jezičkih, sociolingvističkih i pragmatičkih), socijalnih i kognitivnih kompetencija i veština učenika, povećanje njihove odgovornosti, angažovanosti i motivisanosti, danas se ističu kao prioritetni ciljevi nastave stranih jezika i nameću potrebu za preispitivanjem sadašnje obrazovne prakse i potragu za akciono zasnovanim i kreativnim metodama i rešenjima usmerenim na razvoj celokupne ličnosti učenika i svih njegovih potencijala (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006; Knutson, 2003:60; McLaren, 2010:1954; Oxford & Crookall, 1990:111; Rodari, 1996:116-117).

Neophodnost uvođenja inovativnih i efektivnih metoda na području nastave stranih jezika, baziranim na učenju kroz istraživanje i otkrivanje, koje će kroz lična iskustva i aktivno učešće podstaći inspiraciju i motivaciju učenika i voditi u pravcu trajnijeg i dubljeg učenja (Crookall, Coleman & Versius, 1990:167), ističe se u brojnim domaćim, evropskim i drugim međunarodnim dokumentima i standardima (Bologna Declaration, 1999; Council of Europe, 2001; EU Commission, 1995; Framework for 21<sup>st</sup> century learning; Partnership for 21<sup>st</sup> century learning, Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine, 2012).

Redovna reevaluacija stepena do koga jezički programi odgovaraju realnim profesionalnim potrebama studenata neophodna je i zbog uticaja okruženja, koje karakterišu dinamične demografske promene i rastuća globalizacija, što iziskuje da strukovne škole svoje programe i aktivnosti kontinuirano usklađuju sa izmenjenim

zahtevima profesionalnih sredina u zemlji i u inostranstvu (Long, 2005a; Purpura, 2005:1-2).

Istraživanje se sprovodi u kontekstu dominantne uloge engleskog jezika ne samo kao *lingua franca* međunarodne komunikacije u sferi ekonomije i globalnog poslovanja, tehnologije i naučno-tehnološkog razvoja, medija i informaciono-komunikacionih tehnologija (Briguglio, 2012:5; Nickerson, 2010:26; Richards, 2006:1; Ruiz-Garrido et al., 2010:1; Seidlhofer, 2004:210), već po mnogima i globalnog jezika (Graddol, 2006:12), jezika koji je u samom središtu informacione revolucije (Crystal, 1997:111-112; Graddol, 1997:30).

Iz pedagoškog ugla, podsticaj potiče od toga što nema mnogo empirijskih istraživanja primene nastave zasnovane na zadacima u autentičnoj sredini same učionice (Van den Branden, 2006:13), kao ni dovoljno diskusija o njenoj konkretnoj primeni i funkcionisanju, o tome šta inspiriše nastavnike, a kako reaguju učenici, i o načinima na koje se može ugraditi u uslove rada sa studentima različitog nivoa znanja, u uslovima gde je engleski strani, a ne drugi strani jezik (Shehadeh, 2012a).

## **1.2. Predmet istraživanja**

Predmet ovog istraživanja jeste opis, uvođenje i evaluacija iskustvenog modela nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, zasnovanog na rezultatima kombinovane i triangulisane analize sadašnjih i ciljnih potreba studenata, odnosno stručnjaka u datoj disciplinarnoj oblasti. Ovaj model se temelji na savremenim teorijama jezika i učenja jezika, usklađen je sa priznatim i potvrđenim komunikativnim pristupom nastavi jezika, i izrađen na postulatima i principima teorije o stranom jeziku za posebne namene (*Languages for Specific Purposes - LSP*), sa procedurama i tehnikama koje podržavaju teorijsko-metodološku paradigmu razvijenu u okviru nastave stranog jezika zasnovane na zadacima.

Kako je kreiranje programa stranog jezika za posebne namene rezultat ukrštanja mnogih faktora i „proizvod dinamičke interakcije više elemenata: rezultata analize potreba, pristupa kreatora programa silabusu i metodologiji, i postojećih materijala“ (Robinson, 1991:34), u istraživanju smo pošli od uverenja da je potreban pristup koji će uzeti u obzir pre svega praktičnu orijentaciju nastave engleskog za profesionalne

potrebe koja studentima treba da omogući uspešno obavljanje ciljnih zadataka na engleskom jeziku i pripremi ih za uspešnu komunikaciju u profesionalnom okruženju. Program takve nastave treba da bude usklađen sa realnom upotrebom u datoj diskursnoj zajednici, odnosno jezikom i komunikacijom za profesionalne potrebe (Huhta et al., 2013) definisanim na osnovu informacija dobijenih analizom potreba ciljne situacije.

Takođe smo pošli od pretpostavke da njegova operacionalizacija kroz pristup nastavi zasnovan na zadacima predstavlja dobar put za aktiviranje interakcijskih procesa koji vode jezičkom učenju (Richards & Rodgers, 2001:223). Kroz pristup zasnovan na zadacima studenti se kroz interakcije na ciljnom jeziku i rad na komunikativnim zadacima koji predstavljaju aproksimaciju realnih, ciljnih zadataka, osposobljavaju za uspešno jezičko i pragmatičko rešavanje brojnih svakodnevnih i profesionalnih zadataka (Long, 1985; Long & Crookes, 1992; Long & Robinson, 1998; Nunan, 2004:1; 2006:14; Robinson, 2001; Skehan, 1998; Willis, 1996; Willis & Willis, 2007). Kako rad na zadacima anagažuje studente u svrsishodnim aktivnostima koje od njih iziskuju izbore značenja i formi i različitih aspekata jezika (Samuda & Bygate, 2008:8), implementacija ovog pristupa kroz tzv. „strategije izazova“ odnosno tehnike simulacije, projektnog rada i studije slučaja mogla bi da predstavlja optimalan način organizacije i realizacije nastave u definisanom kontekstu.

### **1.3. Ciljevi istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je dvojak:

1. dijagnostikovanje potreba studenata s jedne strane, odnosno identifikacija konkretnih profesionalnih jezičkih i komunikativnih potreba inženjera informatike s druge strane, i

2. pronalaženje delotvornih pristupa nastavi kroz „oprobavanje projektnih ideja u praksi kao sredstva poboljšanja i načina unapređenja znanja o kurikulumu, nastavi i učenju“ (Kemmis and McTaggart, 1982:53), a u širem smislu unapređivanja racionalnosti, koherentnosti i uspešnosti ne samo sopstvene, već i šire društvene prakse (McTaggart, 1994:317).

Stoga je i cilj ovog rada time dvojak, a to je, da se na osnovu sprovedene analize potreba, kojom će se utvrditi i opisati konkretne potrebe studenata poslovne informatike

kao budućih stručnjaka u datoj oblasti (potrebe sagledane iz pedagoškog ugla, s jedne strane, i ciljnih, profesionalnih potreba, konkretizovanih u komunikativnim aktivnostima i zadacima potencijalnih budućih radnih mesta, s druge strane), a polazeći od osnovnih postulata teorije stranog jezika za posebne namene i usmerenosti na ciljeve i potrebe učenika, definišu prikladan kurikulum i silabus i ponudi praktičan model organizacije nastave baziran na nastavi zasnovanoj na zadacima koji će povezati teoriju i praksu u procesu ostvarivanja realnih jezičkih i komunikativnih potreba studenata.

U radu ćemo nastojati da pokažemo zašto je pristup zasnovan na komunikativnim pedagoškim zadacima, osmišljenim tako da predstavljaju replike realnih zadataka, kroz uvođenje simulacija, projektnog rada i studija slučaja kao iskustvenih tehnika u radu u okviru nastave zasnovane na zadacima, a implementiran kroz pilot program, metod izbora u svrhu sticanja komunikativnih, pragmatičkih i sociokulturnih kompetencija u jezičkom obrazovanju za profesionalne potrebe u svrhu pripreme za puno uključivanje današnjih studenata, a budućih stručnjaka u profesionalnu i diskursnu zajednicu u datoj disciplinarnoj oblasti.

#### **1.4. Hipoteze**

Polazne hipoteze prvog dela istraživanja su sledeće:

1. Uloga engleskog jezika u svetu informacionih tehnologija je sveprožimajuća i predstavlja okosnicu svakodnevnih profesionalnih aktivnosti.

2. Profesionalne jezičke potrebe inženjera informatike u savremenom profesionalnom okruženju su višedimenzionalnog i kombinovanog tipa, i mnogo su šire i kompleksnije od poznavanja uskospecijalizovanog jezika struke, te iziskuju razvijene komunikativne kompetencije i veštine u različitim domenima.

Drugi deo istraživanja polazi od pretpostavke da celishodan i motivišući, savremen i delotvoran kurikulum engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike mora biti:

(a) orijentisan na učenika i razvijanje njegove autonomije uz puno poštovanje individualnih razlika i stilova u učenju jezika;

(b) interkurikularan, kontekstualizovan, svrsihodan, stimulativan i povezan sa realnim životnim i profesionalnim potrebama i autentičnom komunikacijom;

(c) procesno i proizvodno orijentisan.

Na osnovu gorenavedene polazne pretpostavke, postavili smo sledeće hipoteze:

1. Iskustvene tehnike predstavljaju dobru platformu za komunikativan i interaktivan pristup nastavi jezika orijentisan na učenika i razvijanje njegove autonomije uz puno poštovanje individualnih razlika i stilova u učenju jezika;

2. Iskustvene tehnike su celishodan izbor u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe, jer nude mogućnost integracije jezičkih i stručnih znanja i veština i razvijanje širih komunikativnih, kognitivnih i socijalnih kompetencija u skladu sa zahtevima kompleksnog učenja postavljenim pred obrazovanje za 21. vek (Kirschner & Van Merriënboer, 2008:244).

3. Iskustvene tehnike omogućavaju uvođenje zadataka koji će reflektovati ciljne profesionalne potrebe studenata, sa potencijalnim transferom stečenih znanja u realnim budućim profesionalnim kontekstima.

4. Kombinovanjem inputa, outputa i interakcije u autentičnoj i svrsishodnoj komunikaciji u cilju realizacije zadataka, iskustvene tehnike vode kreiranju stimulativnog ambijenta za učenje jezika.

### **1.5. Očekivani doprinos istraživanja**

S obzirom na prirodu i strukturu istraživanja, očekivani naučni doprinos takođe je dvojake prirode. Na osnovu opsežne i trinagulisane analize potreba, istraživanje donosi identifikaciju potreba inženjera informatike iz ugla konkretnih komunikativnih aktivnosti i profesionalnih zadataka, što omogućava definisanje programa relevantnog iz ugla njihovih jezičkih potreba.

Doktorska disertacija takođe ispituje delotvornost konkretnih nastavnih procedura i nudi okvir za njihovu implementaciju u cilju unapređenja nastavno-pedagoškog procesa i poboljšanja uspeha studenata u savladavanju programa engleskog jezika za profesionalne potrebe. S obzirom na činjenicu da je profil inženjera informatike okrenut prema inovativnim i alternativnim modelima i pristupima u odnosu na tradicionalne, otvoren za kreativne eksperimente i ciljno usmeren, i da se radi o novim digitalnim generacijama, tzv. „digitalnim urođenicima“ (Prensky, 2001a:1), koji vole multitasking, najbolje rade kad su umreženi i „daju prednost igrama u odnosu na



'ozbiljan' rad“ (Prensky, 2001a:1), uvođenje savremenog i analitičkog silabusa i akciono orijentisanih tehnika u okviru učenja jezika zasnovanog na zadacima kroz simulacije, projekte i studije slučaja treba da da novi impuls i kvalitativan skok u nastavi budućih globalnih inženjera. Izazovne i inspirativne tehnike doprinose celishodnijem i efikasnijem učenju. Predloženi model nudi veliki potencijal za nastavu stranih jezika za profesionalne potrebe jer ga karakteriše fleksibilnost, raznovrsniji repertoar i dinamičnost, otvorenost za različite tipove sadržaja i aktivnosti, mogućnost kvalitetne integracije jezika, stručnih znanja, veština i stavova. Stavljanje akcenta na razvijanje komunikativnih veština u konkretnim zadacima koji predstavljaju aproksimacije profesionalnih zadataka omogućava dosledno sprovođenje komunikativnog pristupa u nastavi. Osim očiglednog povećanja motivacije doprinosi i porastu autonomije u učenju kao važnom preduslovu za uspeh kako tokom samog školovanja, tako i u predstojećem celoživotnom učenju.

#### **1.6. Plan rada, zadaci i metode istraživanja**

Sprovedeno istraživanje odvijalo se u više faza.

Faza planiranja osim identifikacije istraživačkog područja i ciljeva i zadataka istraživanja, podrazumevala je i određivanje njegovog konteksta i teorijsko-metodološkog okvira, specifičnog okruženja, istraživačkih metoda, relevantnosti i doprinosa koje donosi u nastavnom procesu, kao i plana akcije za prikupljanje podataka i interpretaciju i implementaciju rezultata (Burns, 2010).

Proces ocenjivanja i rekonceptualizacije postojećeg programa pošao je od analize potreba, početnog koraka i „ugaonog kamena“ jezika za posebne namene (Brown, 2009:269; Dudley-Evans & St. John, 1998; Flowerdew & Peacock, 2001; Hamp-Lyons, 2001; Huhta et al., 2013; Hutchinson & Waters, 1987; Munby, 1978; Robinson, 1991). Analiza potreba predstavlja ključni preduslov i platformu za kreiranje relevantnog kurikuluma usklađenog sa svrhom u koju će dati obrazovni profil koristiti engleski jezik u svom budućem radu, kao i kvalitetnu realizaciju nastave koja zadovoljava potrebe studenata i osposobljava ih za buduće tržište rada, ili barem „pokušava da pomiri razlike između onog što zaista jeste i onog što bi trebalo biti“ (Nunan, 1988:10).

U skladu sa osnovnim postavkama teorije jezika za posebne namene, a to su postojanje konkretnog „razloga za učenje“, „svest o konkretnoj potrebi“ (Hutchinson&Waters, 1987:19;63) „ciljna orijentisanost“ (Robinson, 1989:425), „usmerenost na zadovoljavanje datih potreba učenika“ (Dudley-Evans & St. John, 1998:4), autentičnost i realna upotreba jezika, kao cilj nastave stranog jezika za posebne namene na tercijarnom nivou obrazovanja pojavljuje se usvajanje jezičkih kompetencija i znanja vezanih za konkretnu struku i razvijanje veština primene tih znanja i kompetencija u kasnijem profesionalnom radu. Analiza potreba je ta koja nam omogućava kontekstualizaciju nalaza evaluacije i preporuka i pomaže u donošenju odluka o implementaciji različitih alternativnih programa (Patton 2002:328-329).

Drugi deo istraživanja obuhvatio je pilot implementaciju novog pristupa primerenog realnim potrebama studenata i nastavi engleskog jezika za studente poslovne informatike, kao jednog specifičnog interdisciplinarnog profila koji predstavlja most između poslovnog sveta i sveta informacionih tehnologija.

Istraživanje, kao deo faze akcije, sprovedeno je tako da uključi što veći broj neposredno zainteresovanih aktera, što omogućava uvid u potencijalno različite percepcije zainteresovanih strana, kao i dobijanje što objektivnijih i validnijih rezultata, koji će se oslanjati ne samo na intuiciju istraživača, već i na konkretne podatke (Huhta et al., 2013; Long, 2005c), i time omogućiti kreiranje programa koji će imati pravu meru korelacije sa situacijom u praksi.

Zadaci prvog dela istraživanja su:

1. utvrđivanje jezičkog profila studenata (analiza sadašnje situacije);
2. identifikacija budućih profesionalnih potreba u okviru engleskog jezika (analiza ciljne situacije iz ugla studenata, nastavnika predmeta matične struke i stručnjaka iz oblasti informatike);
3. identifikacija potreba vezanih za proces učenja i jezičkih znanja i veština (analiza trenutne situacije i uslova učenja, identifikacija preferiranih oblika rada, tipa programa, nastavnih materijala, kao i nedostataka, želja i očekivanja);
4. prikupljanje sugestija za efikasniju nastavu.

Zadaci drugog dela istraživanja su:

1. rekonceptualizacija modela kurikuluma engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike;
2. implementacija praktičnog modela organizacije nastave zasnovane na zadacima korišćenjem iskustvenih tehnika projektnog rada, simulacija i studije slučaja;
3. evaluacija uspešnosti i efikasnosti implementiranih tehnika u nastavi.

Po analizi podataka dobijenih kroz upitnike i intervju e i na osnovu identifikovanih zadataka i aktivnosti izrađen je plan aktivnosti za sprovođenje alternativnog silabusa, čiju okosnicu čine simulacije, projekti i studije slučaja sa različitim tipovima pedagoških zadataka usklađenih sa ciljnim zadacima i prilagođenih potrebama učenja i novog pristupa u izvođenju nastave.

Nakon implementacije navedenih projekata, u fazi refleksije i interpretacije koja je obuhvatila razgovore sa studentima i evaluacijski upitnik, kroz kritičku analizu i sintezu svih faza istraživanja, razmotreni su početni stavovi i izvedeni zaključci vezani za dalje pravce istraživanja.

Metod koji je primenjen u analizi potreba je analitičko-deskriptivan, a tehnika istraživanja je anketiranje, kombinovanjem upitnika i individualnih intervju a. Pripada grupi primarnih istraživanja zasnovanih na originalnim izvorima podataka, a kombinuje kvantitativne i kvalitativne podatke obrađene kroz statističku analizu i analizu sadržaja (Brown, 2004).

Anketiranje studenata, nastavnika i stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija sprovedeno je putem upitnika izrađenih za potrebe ovog istraživanja sa ciljem sticanja uvida i mišljenja o potrebama vezanim za nastavu i upotrebu engleskog jezika u informacionim tehnologijama.

Intervjui, koji predstavljaju jednu od najčešćih tehnika u okviru kvalitativnih istraživanja, korišćeni su u svrhu dobijanja detaljnijih i preciznijih informacija o ciljnoj upotrebi jezika, uključujući mišljenja, stavove, uverenja i osećanja ispitanika u vezi sa načinom na koji se engleski jezik koristi u datom domenu, kao i potrebama, izazovima i poteškoćama vezanim za njegovu upotrebu.

Triangulacijom, odnosno kombinovanjem kvalitativnih i kvantitativnih metoda i više izvora podataka, obezbeđeno je dobijanje validnijih, manje pristrasnih i merodavnijih rezultata, izbegnuta moguća jednostranost uvida i proverena usklađenost i poklapanje viđenja (Brown, 2009:283; Burns, 2010:95; Dörnyei, 2007:42-46; Huhta et al., 2013:16-20; Long, 2005b:5; West, 1997:72).

Korišćeni su neprobabilistički uzorci, uzorci koji su iz ugla ciljeva našeg istraživanja bili izvodljivi i prihvatljivi. Za upitnik upućen stručnjacima iz date oblasti korišćen je uzorak „grudva“ (*snowball sample*), karakterističan za istraživanja i upitnike koji se sprovode i prosleđuju preko Interneta (Dörnyei, 2007:122). On je kombinovan sa oportunističkim uzorkovanjem i praćenjem novih tragova tokom rada na terenu (Patton, 1990:176-9; 182-183). Upitnik za studente sproveden je među studentima prve, druge i treće godine na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis, korišćenjem kvotnog uzorka, od približno 50% upisanih studenata po godinama. Takav uzorak je slučajan, ali proporcionalan, čime se može smatrati reprezentativnim u odnosu na svrhu i ciljeve istraživanja. Upitnik je upućen i svim nastavnicima na datom programu zaposlenim u zvanju profesora, predavača ili stručnih saradnika.

Dok je za kvantitativno istraživanje potreban veći uzorak ispitanika na osnovu koga bi se mogle izvoditi generalizacije, za intervju je korišćen promišljen, namerni uzorak (*purposeful sample*), koji je manji ali brižljivo odabran u cilju temeljnije analize (Dörnyei, 2007:127; Patton, 1990:182), a obuhvata informante koji su bogat izvor informacija značajnih za ciljeve istraživalja (Patton, 1990:169).

Drugi deo rada obuhvata analizu zadovoljstva i motivacije studenata u pogledu novouvedenih tehnika u radu kao proveru održivosti modela, a kao instrument koristi evaluacijski upitnik i intervju. Kako je pristup nastavi stranog jezika koji koristi svrsihodne i autentične zadatke, koji korespondiraju sa realnim životnim situacijama i scenarijima i koji su povezani sa interesovanjima i potrebama studenata, uveden da bi podstakao zainteresovanost i intrinzičnu motivaciju studenata i vodio uspešnijem učenju jezika, rezultati analize treba da provere njegovu delotvornost u pogledu usvajanja različitih aspekata jezičkih i komunikativnih kompetencija i veština, posebno unapređenja stručnog vokabulara i veština prezentacije, kao i efikasnosti timskog rada i kooperativnog učenja kao izuzetno podsticajnih faktora u procesu uspešnog učenja.

## 1.7. Struktura rada

Ovaj rad sastoji se iz osam poglavlja. Uvodno poglavlje definiše teorijsko-metodološki i situacioni kontekst istraživanja o primeni iskustvenih tehnika u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike. Izdvaja predmet i ciljeve istraživanja, hipoteze, metode, zadatke i očekivani doprinos analize potreba i praktične implementacije predloženog modela na datoj visokoškolskoj ustanovi.

U drugom poglavlju izložen je teorijski okvir istraživanja koji počiva na postulatima teorije stranog jezika za posebne namene. U njemu se iznose različiti pogledi na teoriju i učenje stranih jezika za posebne namene, pojmovne i terminološke neudomice i neusaglašenosti na ovom području. Uz veoma kratak pregled historijata nastanka i razvoja ovog bogatog istraživačkog polja, prvenstveno kroz prizmu engleskog jezika za posebne namene (ESP) iz koga dolazi najveći deo literature, istraživanja i podataka, sagledavaju se dalji pravci razvoja ovog razgranatog i aktivnog područja. Iznose se njegove klasifikacije i podele na različite poddomene.

Treće poglavlje donosi uvid u literaturu, teorije i okvire analize potreba, klasifikaciju i pregled različitih pristupa i tipova analize.

Metodologija, plan, i tok empirijskog istraživanja analize jezičkih potreba na intrainstitucionalnom nivou, ukrštene sa rezultatima dobijenim anketiranjem stručnjaka iz oblasti, predmet su četvrtog poglavlja.

Peto poglavlje daje analizu i interpretaciju rezultata, kao i pregled utvrđenih potreba stručnjaka ovog profila i potreba procesa učenja engleskog jezika usmerenog na buduće inženjere informatike. Podaci koji će činiti okosnicu i okvir za donošenje odluka o prirodi i ciljevima predloženog novog modela nastave engleskog jezika detaljno su predstavljani i interpretirani.

Šesto poglavlje razmatra nastavu zasnovanu na zadacima kao ogranak komunikativnog pristupa u nastavi i učenju stranih jezika, kroz pregled postojećih modela razvijenih na ovom području. Dat je opšti pregled pristupa zasnovanog na zadacima, TBI (*Task-based Instruction*), odnosno TBLT (*Task-based Language Teaching*), kao jednog od najaktuelnijih komunikativnih pristupa u nastavi i učenju stranih jezika. Predstavljen je teorijsko-metodološki okvir ovakvog pristupa nastavi,

koji u centar interesovanja stavlja razvijanje komunikativne kompetencije kroz integraciju jezičkih veština u ciklusu kompletiranja zadataka, i u kome jezik postaje sredstvo i nosilac informacija u ispunjavanju autentičnih, relevantnih i svrsishodnih zadataka sa jasnom svrhom i opipljivim ishodom.

U sedmom poglavlju opisan je praktičan model silabusa i didaktičkih tehnika simulacije, projektnog rada i studije slučaja za potrebe studenata poslovne informatike, utemeljen na objedinjenim rezultatima analize potreba i savremenim saznanjima i načelima teorije učenja stranog jezika za posebne namene. U predlog modela ugrađeno je i dugogodišnje iskustvo kako u izradi programa ove vrste, tako i u njihovoj praktičnoj primeni u učionici. Osnovni principi predloženog modela uključuju usmerenost na učenika i njegovu autonomiju, princip kooperativnosti i timskog rada, fokus na komunikaciju i interakciju, akcenat na značenje, uz nezanemaravanje forme. U ovom delu biće izložen i način ocenjivanja i evaluacije u novom pristupu nastavi. Takođe će biti izneti i interpretirani rezultati evaluacijskih upitnika i intervjua.

Osmo poglavlje donosi zaključke celokupnog istraživanja, razmatra njegova ograničenja sa mogućnostima daljeg unapređenja procesa izvođenja nastave, i daje pregled budućih potencijalnih pravaca razvoja nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe na području informacionih tehnologija.

## **2. TEORIJA JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE: ODREĐENJE POJMA, TEORIJSKA NAČELA, KARAKTERISTIKE I KLASIFIKACIJE**

### **2.1. Uvod**

U cilju određivanja okvira našeg istraživanja i utvrđivanja mesta engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike u širem kontekstu teorije stranog jezika za posebne namene, odnosno jezika u funkciji struke, u poglavlju 2 daćemo kratak osvrt na neka od osnovnih pitanja koja se odnose na njegovo definisanje, istorijat i klasifikacije, kao i aktuelna istraživačka područja. Kako je veći deo literature i studija koje se bave ovom problematikom orijentisan na proučavanje engleskog jezika, otuda će se i u radu najčešće javljati termin *engleski jezik za posebne namene (English for Specific Purposes - ESP)*, uključujući i situacije kada se saznanja i podaci mogu odnositi na strani jezik za posebne namene u opštem smislu.

Nastavši početkom 60-ih godina 20. veka kao „grana u okviru nastave engleskog jezika”, koja je nudila „čvršće deskriptivno uporište za pedagoške materijale” (Hyland, 2006b:379), teorija (engleskog) jezika za posebne namene danas je izrasla u jedno bogato i razgranato područje koje se bavi „istraživanjem i nastavom jezika sa naglaskom na posebne komunikativne potrebe i praksu određenih društvenih grupa” (Hyland, 2006b:379). Ima sopstvene pristupe, materijale i metodologiju (Anthony, 1997) i predstavlja „održiv i snažan pokret” u okviru nastave engleskog jezika kao stranog ili drugog jezika (Johns & Dudley-Evans, 1991:297). Nalazi se „u samom vrhu kako u domenu razvoja teorije tako i u inovativnoj praksi u okviru primenjene lingvistike, dajući značajan doprinos našem razumevanju različitih načina na koje se jezik koristi u određenim zajednicama“ (Hyland, 2006b:379). Ovo se vidi i po broju programa engleskog jezika za posebne namene koji se nude stranim studentima u zemljama engleskog govornog područja (Anthony, 1997; Harding, 2007; Hyland, 2006a; Orr, 2008), proliferaciji međunarodnih časopisa koji se bave različitim područjima i aspektima ESP-a, kao i postojanju posebnih interesnih grupa vezanih za ESP u okviru stručnih asocijacija i organizacija.

Nakon više od pet decenija postojanja, ESP se i dalje može smatrati veoma aktivnim, delotvornim i perspektivnim pristupom nastavi stranih jezika usmerenim na

razvijanje programa i kreiranje materijala, koji kroz impulse i kreativne uticaje ostvarene u okviru brojnih interdisciplinarnih interakcija na područjima istraživačkih metoda, teorije i prakse, pruža i neprocenjive uvide u „strukture i značenja tekstova, komunikativne zahteve u akademskim i profesionalnim kontekstima, kao i pedagošku praksu kojom se može odgovoriti na ove zahteve” (Hyland, 2006b:379).

## **2.2. Problem definisanja jezika za posebne namene**

### **2.2.1. Pojmovna neusaglašenost**

Međutim, i pored duge tradicije i bogatog i razgranatog teorijskog i istraživačkog korpusa, još uvek ne postoji jedinstveno pojmovno i terminološko određenje područja jezika za posebne namene, odnosno jezika u funkciji struke, a identifikacija, definicija i interpretacija ovog područja predmet su brojnih nedoumica, nesporazuma i polemika (Anthony, 1997; Basturkmen, 2006; Belcher, 2006; Dudley-Evans & St. John, 1998). Javljaju se kao posledica drugačijih perspektiva i uvida različitih lingvističkih disciplina, kao i razlika u pristupu, kriterijumima i metodama koje primenjuju različite lingvističke škole koje često operišu drugačijim pojmovno-terminološkim sistemima. Drugim delom proističu i iz različitih uglova gledanja na fenomen jezika za posebne namene, koji se nekad posmatra iz ugla teorijske lingvistike, a nekad iz pedagoškog i glotodidaktičkog ugla, odnosno iz ugla teorije nastave stranih jezika i njene primene u praksi. U definicijama se takođe često uočava da se ne pravi ili se vrlo retko pravi razlika u nazivu između ciljnog varijeteta stranog jezika, koji se koristi u komunikaciji u određenim disciplinarnim oblastima (*ESP*), i nastave tog varijeteta (*TESP- Teaching English for Specific Purposes*).

Neslaganja se javljaju kako u određenju pojma jezika u okviru termina jezik (*language*) za posebne namene, tako i u određenju značenja poseban, specifičan (*specific*). Pitanje koje se postavlja jeste da li se radi o posebnom jeziku ili o posebnim namenama i da li srž neprozirnosti određenih stručnih tekstova laicima leži u posebnosti jezika ili u prirodi disciplinarnog (stručnog) sadržaja (Turner, 1980). Istraživanja bazirana na analizi potreba sve više ukazuju na to da je priroda „posebnog” manje u domenu terminologije ili postojanja nekog posebnog jezika, a više u „domenu zahteva profesionalnog konteksta” (Huhta, 2010:18). Ne želeći da ulazimo u dublju analizu različitih argumentacija po ovom pitanju, s obzirom na činjenicu da se često isti termin



koristi na različitim nivoima konceptualizacije, i na činjenicu da neka od ovih pitanja izlaze iz okvira samog rada, daćemo samo kraći osvrt na prirodu razmimoilaženja.

Kao primer ćemo navesti nekoliko različitih definicija koje ilustruju ova nepoklapanja u pristupu. Ima autora i struja u ESP-u sklonih da jezik za posebne namene (kako ćemo ga ovde uslovno imenovati) posmatraju kao potpuno nezavisan i autonoman entitet, kao u slučaju sledeće definicije koja specijalizovane jezike (*specialized languages*), jezike za posebne namene (ESP), vidi kao „specifičan diskurs koji koriste profesionalni kadrovi i stručnjaci u komunikaciji i prenošenju informacija i znanja” tj. kao „poseban diskurs koji u specifičnom okruženju koriste ljudi koji imaju zajedničke ciljeve” (Ruiz-Garrido, Palmer-Silveira & Fortanet-Gómez, 2010:1). Po tom viđenju, postoji onoliko specijalizovanih jezika koliko postoji profesija. U sličnom duhu, iz glotodidaktičkog ugla, Belčerova (Belcher, 2009:2) konstatuje da „postoji i da će nesumnjivo postojati onoliko tipova ESP-a koliko ima specifičnih učeničkih potreba i ciljnih zajednica u kojima dati učenici žele da uspeju”. Ovo se javlja kao posledica sve ubrzanijeg razvoja različitih disciplina i sve veće jezičke specijalizacije i diferencijacije, koje imaju izvesnu istraživačku i metodološku opravdanost iz ugla formalne deskripcije konkretnih jezika u funkciji struke.

S druge strane, postoje autori koji specifičnost i posebnost vide u svrhama i namenama, a ne u prirodi samog jezika, i koji ne govore o posebnom jeziku, već posebnom pristupu jeziku (Hutchinson & Waters, 1987:19). Bugarski (1997:201) jezik u funkciji struke određuje „kao varijetet jednog jezika, ili specifičan vid upotrebe toga jezika, koji služi pojmovno-terminološkom konstituisanju neke struke (u smislu radne ili naučne oblasti) i komuniciranju unutar te struke”. Jezik struke ili stručni jezik shvata se kao posrednik između određenog jezika i vanjezičke stvarnosti oličene u nauci i struci. Dakle nije u pitanju poseban jezik, već vid upotrebe opšteg jezika, koji ima posebnosti u izboru, distribuciji i koncentraciji jezičkih sredstava i potencijala, u kombinacijama jezičkih jedinica (kolokacija), u frekvenciji (pasiv, nominalizacije), u stepenu strukturiranosti (složene imeničke fraze), sa terminologijama koje su specifične (Bugarski, 1997:201).

Na sličan način, ovog puta iz pedagoške prizme, Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987:16-19) ESP ne vide kao podučavanje posebnim varijetetima engleskog,

jer se osim pojedinih tipičnih obeležja u određenim kontekstima, ne radi o posebnom obliku jezika koji bi se razlikovao od drugih. ESP nisu samo reči, izrazi i gramatika karakteristični za neki domen; on se oslanja na dublju strukturu koja mu leži u osnovi. Oni idu toliko daleko da tvrde da ne može postojati ni posebna ESP metodologija, samo metodologije koje se primenjuju u ESP učionicama. ESP je pristup, a ne proizvod, i to pristup zasnovan isključivo na potrebama učenika (Hutchinson & Waters, 1987:19).

Iako je uloga stručnih sadržaja i terminologije u nastavi ESP-a izuzetno bitna, ipak su, prema mišljenju Robinsonove (Robinson, 1991:4), nastavne aktivnosti koje će podstaći anagažovanje učenika u upotrebi jezika ono što je još bitnije, te da ne smemo da zaboravimo da „ono čime se zapravo bavimo kao ESP praktičari nije vezano samo za nastavu engleskog jezika za posebne namene, već za nastavu engleskog namenjenu posebnim ljudima” (Robinson, 1991:5). Potrebe studenata i veštine kojima oni treba da ovladaju za uspešno funkcionisanje u društvu i na radnom mestu su glavni pokretač prilikom kreiranja ESP programa, a ne isključivo sadržaji i materijali stručnih disciplina.

Ovakav ugao gledanja bliži je mnogim glotodidaktičkim pravcima koji se oslanjaju na istraživanja usvajanja i učenja stranih jezika i koji su više usmereni na utvrđivanje ciljnih i pedagoških potreba u procesu učenja i traganje za najprikladnijim pristupima, metodama i tehnikama učenja u nastavi stranih jezika za posebne namene. Ovim se ne umanjuje uloga jezičke analize, ali se svakako prioritet daje utvrđivanju konkretne upotrebe jezika kojoj će učenik biti izložen i koju treba uspešno da savlada (Turner, 1980:9).

U vezi sa ovim pitanjem, kontroverzna mišljenja postoje i po pitanju stava prema tzv. „zajedničkom jezgru“ (*common core*). Postoji gledište da postoji jedno „zajedničko jezgro“ koje čine gramatičke i druge karakteristike prisutne u svim varijetetima engleskog jezika, „koliko god delovali ezoterično ili daleko” (Quirk et al., 1985:16) i da engleski jezik koji se podučava na naprednom intelektualnom i akademskom nivou mora da vodi računa da obezbedi „nivo znanja koji će korisniku omogućiti fleksibilnost” u korišćenju različitih nivoa engleskog, kako stručnog tako i engleskog u socijalnim interakcijama (Quirk et al., 1972:30), te da „pokušaji da se podučava 'redukovani' jezik ('engleski za inženjere') gube iz vida opasnost da je to

pokušaj uspinjanja lestvama koje tonu u blato: ne vredi pokušavati popeti se na više lestvice ukoliko ne postoji temelj" (Quirk et al., 1972:30). „Zajedničko jezgro koje konstituše većinski deo svakog varijeteta engleskog jezika, ma koliko specijalizovanog" osnov je svake fluentnosti u bilo kom varijetetu (Quirk et al., 1972:30). Tek se na temelju određenog nivoa znanja opšteg engleskog mogu razvijati kompetencije u specifičnim varijetetima.

Drugi pristup pojam „zajedničkog jezgra” tumači na sasvim drugačiji način, kao pokušaj stvaranja nekog proto-varijeteta, kao idealizaciju i apstrakciju na lingvističkom nivou, a ne kao neki postojeći jezički varijetet (Bloor & Bloor, 1986:19). U njihovom viđenju, „govornik bilo kog varijeteta po definiciji vlada zajedničkim jezgrom; on ne može vladati zajedničkim jezgrom nezavisno od nekog varijeteta”, u vakuumu, „te otuda nema razloga zašto se zajedničko jezgro ne bi moglo usvojiti kroz bilo koji tzv. poseban varijetet” (Bloor & Bloor, 1986:19), niti zašto se učenje nekog posebnog varijeteta ESP-a ne može započeti na bilo kom nivou, kada je jezgro osnovni, sastavni deo svakog jezičkog varijeteta. Oni idu tako daleko da tvrde da je čak poželjno i delotvorno učenje jezika bazirano na nekom specifičnom varijetetu, jer se jezik usvaja u kontekstu njegove upotrebe.

### **2.2.2. Terminološko određenje**

Pored neusaglašenosti oko pojma i područja stranih jezika za posebne namene, postoje i terminološke nedoumice. Krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina, u anglosaksonskoj literaturi koristio se termin *Language for Special Purposes*, da bi osamdesetih godina bio zamenjen terminom *Language for Specific Purposes*, kako bi se naglasila orijentacija na svrhu, namenu učenja, a ne na posebnost jezika.

U literaturi na srpskom jeziku koristi se priličan broj termina da imenuje ovo područje, najčešće *jezik struke*, takođe i *stručni jezik*, *jezik za posebne namene*, *jezik za posebne potrebe*, *jezik za specifične potrebe*, *jezik za posebne svrhe*. Bugarski (1997:205) takođe kao mogućnosti navodi i termine strukovno usmeren jezik – jezik okrenut struci, a za termin *jezik u funkciji struke*, mada nezgrapno, smatra da možda terminološki najpreciznije određuje ovaj fenomen.

Mi ćemo se u okviru ovog rada najčešće služiti terminom jezik za posebne namene, odnosno profesionalne potrebe, posebno u slučajevima kada govorimo o

specifičnom programu namenjenom studentima Beogradske poslovne škole koji se obučavaju za uključivanje u profesionalnu zajednicu inženjera informatike, odnosno, šire gledano, zajednicu inženjera u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija. Izraz „profesionalne potrebe“ najpotpunije oslikava svu multidimenzionalnost i interdisciplinarnost područja poslovne informatike, čije se specifičnosti više ogledaju u kontekstu profesionalne upotrebe, koja podrazumeva specifičnu kombinaciju elemenata poslovnog, informatičkog i opšteg engleskog, nego u isključivoj orijentaciji prema upotrebi nekog uskodefinisanog registra engleskog jezika.

### **2.2.3. Područje jezika za posebne namene**

U radu ćemo se prvenstveno oslanjati na pristup ESP-u koji je glotodidaktičkog karaktera, i u okviru koga se on danas definiše kroz isticanje njegovih pragmatičnih aspekata, kao što su postojanje konkretnog „razloga za učenje“, i „svesti o konkretnoj potrebi“ (Hutchinson & Waters, 1987:19;63), njegova „ciljna orijentisanost“ (Robinson, 1989:425), „usmerenost na zadovoljavanje datih potreba učenika“ (Dudley-Evans & St. John, 1998:4). U najopštijem smislu odnosi se na „učenje i nastavu engleskog kao drugog ili stranog jezika gde je cilj učenika upotreba engleskog u nekom konkretnom domenu“ (Paltridge & Starfield, 2012:1), na „oblik nastave jezika usmeren na specifičnog učenika“ (Belcher, 2009:2). To je područje u kome su istraživanje i pedagoška praksa međusobno isprepletani, gde se istraživanje sprovodi prvenstveno imajući praktične namene u vidu, a praksa se rukovodi rezultatima istraživanja (Belcher, Johns & Paltridge, 2011:1).

Sagledano u malo širem kontekstu, engleski za posebne namene (ESP) može se videti i kao pokret koji se zasniva na pretpostavci da „nastava jezika uopšte treba da bude ‘skrojena po meri’ specifičnih potreba učenja i upotrebe jezika određene grupe učenika – i istovremeno osetljiva na sociokulturne kontekste u kojima će dati učenici koristiti engleski jezik“ (Johns & Price-Machado, 2001:43).

Za razliku od opšteg engleskog, u engleskom za posebne namene sve je povezano sa autentičnošću, realnom upotrebom, svrhom, ciljem i namenom (Robinson, 1989:425; 1991:2). „ESP je ponikao i nastavio da se razvija kao odgovor na neku potrebu: potrebu neizvornih govornika da jezik koriste u neke jasno definisane praktične namene. Kako se namene menjaju, tako se mora menjati i ESP“ (Robinson, 1989:426).

Iako je „teoretski, svim učenicima potreban ESP i mogli bi imati koristi od programa skrojenog po meri sopstvenih potreba”, u praksi se ipak moraju praviti kompromisi (Day & Krzanowski, 2011:6).

Basturkmenova (Basturkmen, 2006:9) ističe da „nastava opšteg engleskog polazi od tačke A i kreće se u pravcu nekog prilično nedefinisanog odredišta, ploveći kroz prilično nepoznate vode, dok ESP nastoji da učenike brzo preveze do poznatog odredišta”.

Iako se nastava ESP-a u velikoj meri oslanja na neke opšte principe nastave stranih jezika, doprinosi su zapravo dvosmerni. Mnoge ideje, otkrića i doprinosi razvijani u okviru ESP-a, kao što su funkcionalno-pojmovni silabus, analiza potreba, pristup nastavi zasnovan na zadacima, i sl. su usvojeni i svoju primenu našli i u teoriji i nastavi opšteg engleskog, kao matične discipline, što je možda jedan od razloga „teškoća na koje je ESP nailazio u svom samostalnom konstituisanju u odnosu na opšti engleski” (Flowerdew, 1990:327).

#### **2.2.4. Karakteristike jezika za posebne namene**

ESP se često sagledava iz ugla svojih apsolutnih i varijabilnih karakteristika. Prema Dadli-Evansu i Sent Džonovoj (Dudley-Evans & St. John, 1998:4-5) apsolutne karakterisike ESP-a su sledeće:

1. „ESP je definisan tako da zadovolji specifične potrebe učenika;
2. ESP koristi metodologiju i aktivnosti inherentne za disciplinu kojoj služi;
3. ESP se fokusira na jezik prikladan za ove aktivnosti u pogledu gramatike, leksike, registra, diskursa i žanra.”

Varijabilne karakteristike ESP-a odnose se na sledeće elemente:

1. „ESP može biti povezan sa nekim specifičnim disciplinama ili kreiran za njih;
2. ESP može u specifičnim nastavnim situacijama koristiti posebnu metodologiju u odnosu na opšti engleski;
3. ESP je najčešće namenjen odraslim polaznicima, bilo na instituciji tercijarnog obrazovanja ili u profesionalnom okruženju, mada se može koristiti i sa učenicima u srednjem obrazovanju;

4. ESP je generalno namenjen učenicima srednjeg ili naprednog nivoa; većina ESP kurseva podrazumeva vladanje osnovama jezičkog sistema, mada se može koristiti i sa početnicima”.

Ovakav pristup donosi veliku fleksibilnost u određivanju ESP-a. U tom smislu, iako se može pretpostaviti da su učenici najčešće odrasle osobe, a grupe homogene u pogledu ciljeva učenja, ali često ne u pogledu jezičkog znanja, to ne mora uvek biti slučaj, a glavne teme koje ovaj okvir otvara odnose se na pitanja kako identifikovati potrebe učenika, utvrditi prirodu komunikacije sa kojima će se učenici susretati i kako oceniti i proveriti uspešnost programa.

## **2.3. Klasifikacija jezika za posebne namene**

### **2.3.1. Opšti pregled**

Postoji mnoštvo klasifikacija ESP-a, kako u odnosu na učenje engleskog jezika uopšte, tako i unutar samog područja engleskog za posebne namene, pre svega prema tipu orijentacije i disciplinama (Brunton, 2009; Dudley-Evans & St. John, 1998; Flowerdew & Peacock, 2001; Hutchinson & Waters, 1987; Jordan, 1997; Robinson, 1989; 1991; Huhta et al., 2013:17). Klasifikacije se uz manje ili veće razlike poklapaju i preklapaju kod mnogih autora, uz eventualne promene ugla posmatranja ili fokusa. Među osnovnim potpodručjima ESP-a, najčešće se izdvajaju *engleski jezik za teorijske namene*, odnosno *akademske potrebe (English for Academic Purposes)*, i *engleski jezik za profesionalne potrebe (English for Professional/Occupational Purposes)* (Robinson, 1991:3-4).

Nastava engleskog jezika za akademske potrebe karakteristična je za univerzitetski nivo, dok se engleski jezik za profesionalne potrebe predaje na visokim školama strukovnih/primenjenih studija, u stručnim školama, ili kroz obuku na radnom mestu.

### **2.3.2 Engleski jezik za akademske potrebe**

Za razliku od opšteg engleskog koji je orijentisan na društvene žanrove komunikacije, engleski za akademske potrebe (*English for Academic Purposes – EAP*) prvenstveno posvećuje pažnju formalnim, akademskim žanrovima, sa jezičkim osobenostima karakterističnim za određene akademske discipline, kao i upotrebi

engleskog jezika u akademskom kontekstu i u akademske svrhe (Basturkmen, 2006:3; Hamp-Lyons, 2001:127; Scarcella, 2003:12).

U pedagoškom smislu, može se definisati kao „nastava engleskog sa ciljem pomaganja studentima u procesu učenja i istraživanja na tom jeziku”, na predtercijarnom, dodiplomskom i postdiplomskom nivou (Hyland, 2006a:1). U domen interesovanja ulaze interakcije na času, istraživački žanrovi, studentski radovi i teze, administrativna praksa, i sl. Pored klasičnih, i više praktično usmerenih interesovanja, kao što su kreiranje silabusa, analiza potreba i razvoj materijala, danas se EAP sve više orijentiše na izgrađivanje čvrste teorijske i istraživačke baze. Nastoji da kroz brojna interdisciplinarna ukrštanja na planu metoda, teorija i prakse „pruži uvid u strukture i značenja govornih, pisanih, vizuelnih i elektronskih akademskih tekstova”, „jezičke, socijalne i kognitivne zahteve akademskog konteksta”, i da studentima određenih disciplinarnih oblasti pruži „kritičko razumevanje različitih konteksta i prakse akademske komunikacije” i jasno definisan i usmeren nastavni program utemeljen na specifičnostima određenog akademskog područja (Hyland, 2006a:2).

EAP nije samo pristup učenju, već i grana primenjene lingvistike u okviru koje se sprovode brojna istraživanja akademskog jezika iz ugla jezičkih i diskursnih elementa, analiza tekstualne prakse naučnika, uz traganje za efikasnim pristupima, metodama i tehnikama podučavanja studenata koji jezik uče za akademske potrebe. Iz ugla jezika, fokus EAP-a usmeren je na nivoe registra (leksičko-gramatičke elemente), diskursa (odnos teksta/diskursa i njegovih primalaca) i žanra (upotrebe jezika u određenom kontekstu). Na makronivou, analiza obuhvata proučavanje teza, elemenata i delova teksta, a na mikronivou, različitih jezičkih elemenata u naučnim tekstovima (Hamp-Lyons, 2001:127).

U okviru EAP-a izdvajaju se opšti i specifičniji pristupi, pa se danas govori i o *opštem akademskom jeziku (English for General Academic Purposes – EGAP)*, orijentisanom na zajedničko jezgro, elemente jezika, žanra i diskursa koji su zajednički većini akademskih disciplina i *uskostručnom akademskom jeziku (English for Specific Academic Purposes – ESAP)*, koji polazi od pretpostavke da se discipline odviše razlikuju, te iziskuju poseban pristup u odnosu na njihove jezičke osobenosti (Dudley-Evans & St.John, 1998:7; Dudley-Evans, 2001:xi).

### 2.3.3. Engleski jezik za profesionalne potrebe

Na polju engleskog jezika za profesionalne potrebe nailazimo na više termina, koji se u pojedinim klasifikacijama međusobno preklapaju, dok ih neki autori izdvajaju u posebnu kategoriju. Termini *engleski jezik za profesionalne potrebe* (*English for Professional Purposes – EPP* ili *English for Occupational Purposes – EOP*), i *engleski jezik za strukovne (stručne) potrebe* (*English for Vocational Purposes – EVP*), izraz koji se uobičajeno koristi u SAD (Dudley-Evans & St. John, 1998:7) mogu se smatrati sinonimnim prema Basturkmenovoj (Basturkmen, 2006:ix). Ono što im je zajedničko jeste što za cilj imaju da osposobe studente „da razviju one kompetencije koje su im potrebne za uspešno funkcionisanje u okviru discipline, profesije, ili radnog mesta” (Basturkmen, 2006:6). Drugim rečima, engleski jezik za profesionalne potrebe namenjen je zadovoljavanju „konkretnih potreba (budućih) stručnjaka na poslu” (Ypsilandis & Kantaridou 2007:69), odnosno ljudima kojima je engleski jezik potreban na radnom mestu, u profesionalne svrhe, kao npr. u administraciji, medicini ili pravu.

U literaturi se nailazi i na termin *strukovno/stručno orijentisano učenje jezika* (*Vocationally oriented language learning - VOLL*), područje razvijeno devedesetih godina u okviru projekta „Jezici za posao i život” na osnovu inicijative Saveta Evrope. Ono se često smatra delom ESP/LSP-a, iako to ne mora uvek biti slučaj, jer osim komunikacije na budućem radnom mestu obuhvata i širu komunikaciju i stručne i društvene veštine (Vogt & Kantelinen, 2013:64). S druge strane, u Americi se termin *Vocational English- VE* koristi kao tip programa koji se koristi za uključivanje i pripremu manjinskih, migrantskih učenika ili srednjoškolaca za studiranje ili zapošljavanje (Vogt & Kantelinen, 2013:65).

Huhta (Huhta, 2007:33) uvodi prošireni termin *jezik i komunikacija za profesionalne potrebe* (*Language and Communication for Professional Purposes – LCPP*), kako bi njime obuhvatila i elemente interakcija u društvenom kontekstu. To je termin koji se odnosi na „jezičke i komunikativne kompetencije potrebne stručnjacima da bi mogli profesionalno napredovati u radnom okruženju korišćenjem drugog jezika (L2)”, pošto je za uspešno funkcionisanje u profesionalnom okruženju potrebno dobro poznavanje žanrova i stilova profesionalnog/radnog okruženja, odnosno komunikativne prakse diskursne zajednice (Huhta, 2007:33).

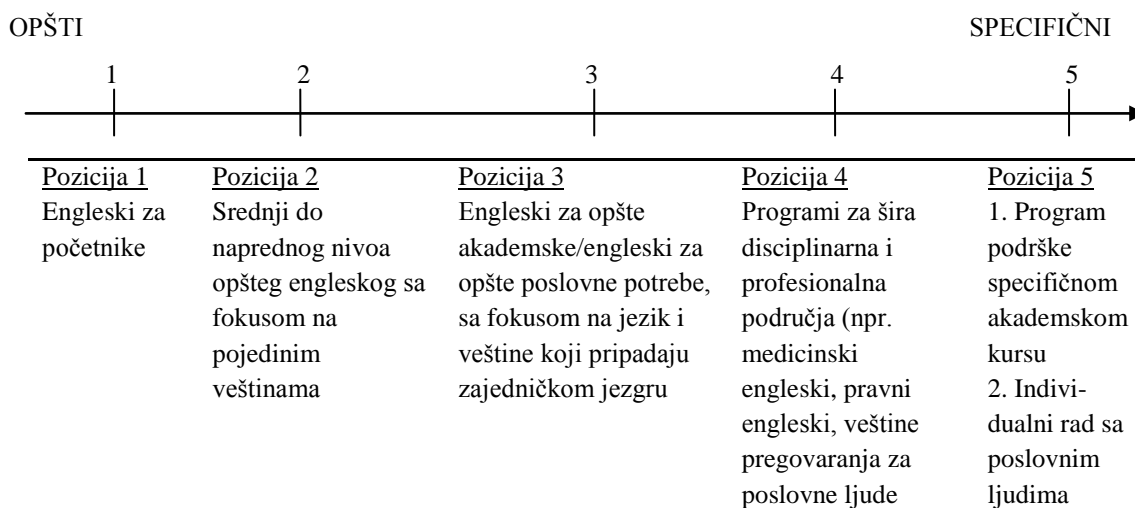


U poređenju sa engleskim jezikom za akademske potrebe, engleski jezik za profesionalne potrebe predstavlja potencijalno razgranatije područje imajući u vidu raznovrsnost profesionalnih okruženja, sa pojedinim ograncima koji se stalno razvijaju prateći ekspanziju matičnih disciplina, poput engleskog za poslovne potrebe ili engleskog za pravne potrebe (Belcher, 2009:2).

Danas se sve češće govori i o engleskom jeziku u profesionalnoj komunikaciji, koja, mada se nekad izjednačava sa komunikacijom na radnom mestu, zapravo u najopštijem smislu predstavlja „upotrebu svih tipova semiotičkih resursa (jezičkih kao i multimodalnih) za akademske i profesionalne kontekste” (...) „kako u govornom, tako i pisanom obliku” (Bhatia & Bremner, 2014:xvi).

Ipak, nijedna od ovih klasifikacija ne može odista da „predstavi suštinski fluidnu prirodu različitih tipova ESP nastave niti stepen njihovog preklapanja” (Dudley-Evans & St John, 1998:8). U lingvističkom smislu, ESP se grana u pravcu pojedinih disciplina, dok se iz disciplinarnog ugla, engleski jezik u medicini, npr. može učiti u akademske svrhe, ako je namenjen studentima medicine, kao i u profesionalne svrhe, ako je namenjen lekarima koji rade u praksi (Dudley-Evans & St.John, 1998:6-7; Hutchinson & Waters, 1987:17). U tom smislu, korišćenje izraza kao što su engleski u medicinske ili poslovne svrhe može biti zbunjujuće jer se može odnositi i na EAP i na EOP, a polaznici mogu istovremeno i studirati i biti zaposleni, a jezik koji uče u obrazovnoj insituciji kasnije će svakako koristiti u profesionalnom okruženju (Dudley-Evans & St.John, 1998: 16; Flowerdew & Peacock, 2001:11-12).

Otuda se u literaturi i praksi nailazi na „brojne hibridne permutacije EOP-a i EAP-a, koji sadrže kombinacije elemenata, kao što su npr. engleski za akademske medicinske potrebe (*EAMP - English for Academic Medical Purposes*, za studente zdravstvenih struka) engleski za akademske poslovne potrebe (*EABP -English for Academic Business Purposes*, za studente poslovnih studija), ili engleski za akademske pravne potrebe (*EALP - English for Academic Legal Purposes*, za studente prava) (Belcher, 2009:14). Upravo iz tog razloga, možda je najbolje predstaviti „nastavu engleskog jezika kao *kontinuum* koji se kreće od jasno definisanih programa opšteg engleskog do veoma specifičnih programa ESP-a” (Dudley-Evans & St. John, 1998:8-9), kao na Slici 1.



**Slika 1. Kontinuum tipova programa engleskog jezika** (prema Dudley-Evans & St John, 1998: 9)

Iako nastava engleskog jezika na Beogradskoj poslovnoj školi na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis ima u sebi i izvesne elemente EAP-a, pošto se radi o studentima jedne visokoškolske institucije, ipak većim delom pripada engleskom jeziku za profesionalne potrebe (EOP, odnosno EPP) jer je reč o strukovnoj školi, školi primenjenih studija. Na gorenavedenom kontinuumu najviše se nalazi između pozicija 3 i 4, gde je nastava na prvoj godini bliža poziciji 3, a nastava na drugoj godini poziciji 4. Više detalja o specifičnostima kurikuluma engleskog jezika na Beogradskoj poslovnoj školi biće izloženo u poglavlju 7.

#### **2.4. Kratak istorijat ESP-a**

Kako je istorijat nastanka i razvoja ESP-a detaljno analiziran u brojnim studijama i istraživanjima (Basturkmen, 2006; Benesch, 2008:5-21; Bloor & Bloor, 1986; Dudley-Evans & St. John, 1998; Flowerdew & Peacock:2001; Hutchinson & Waters, 1987; Johns,1991; Richards, 2001; Robinson, 1991; Selinker & Douglas, 1987), u našem radu ćemo na osnovu navedene literature dati samo kratak osvrt na neke njegove ključne faze i ideje.

Od samog nastanka i kroz različite faze razvoja i širenja, ESP je bio usmeren na konkretne potrebe komunikacije i na aktuelnu jezičku komunikaciju. Razvoj ESP-a sve vreme je tesno povezan sa komunikativnim pristupom nastavi i učenju jezika i razvojem funkcionalno-pojmovnih silabusa zasnovanih na analizi potreba (Savignon, 1991:263).

Takođe je od samog početka orijentisan kako na teoriju tako i na praksu. Teorijski razvoj prvenstveno su pokretala praktična pitanja vezana za potrebe unapređivanja i osmišljavanja optimalnih programa namenjenih određenim grupama studenata, te je u tom smislu veoma teško odvojiti istraživački i teorijski deo ESP-a od njegove pedagoške prakse (Johns, 2012:6).

ESP je prošao kroz više faza u svom razvoju. Prvu fazu, iz šezdesetih i ranih sedamdesetih godina prošlog veka, karakteriše analiza registra, usmerena na deskriptivna i statistička istraživanja i identifikaciju gramatičkih i leksičkih osobnosti registara.

Za njom je usledila faza retoričke analize i analize diskursa, koje ispituju jezička sredstva kojima se izražavaju retoričke svrhe, odnosno funkcije, kombinovanje rečenica u diskursu u cilju formiranja značenja, utvrđivanje organizacionih obrazaca u tekstu, i sl.

Analiza potreba i analiza ciljne situacije, o kojima će biti više reči u trećem poglavlju, predstavljaju sledeću bitnu etapu u razvoju jezika za posebne namene. Osnovni postulati vezani za utvrđivanje jezičkih potreba razvijeni su u okviru programa Saveta Evrope. Definišu osnovne elemente analize, vrste informacija koje treba da se prikupe o aktivnostima u kojima će učenici koristiti jezik, o reprezentativnim jezičkim funkcijama, situacijama i potrebnim veštinama, na osnovu kojih se potom mogu kreirati relevantni LSP programi (Richterich & Chancerel, 1980).

Četvrtu fazu razvoja ESP-a karakteriše pristup koji se oslanja na kognitivne teorije učenja i koji je zasnovan na razvijanju veština i strategija. Traga se za dubljim procesima mišljenja koji leže u osnovi upotrebe jezika, procesima rezonovanja i interpretacije koji omogućavaju dolaženje do značenja u pisanom i govornom diskursu.

Nakon ove faze u fokus istraživanja ulazi i sam proces učenja koji uzima u obzir individualne razlike u učenju i u kome se metodologija shvata veoma ozbiljno i ugrađuje u sve segmente planiranja i izvođenja nastave. Kao cilj nastave i učenja jezika pojavljuju se svrsishodna komunikacija i načini njenog podsticanja i razvijanja. Kako se ovaj pristup nalazi i u središtu naših uverenja i početnih polazišta u izradi ovog rada i kreiranju ponuđenog silabusa, o njemu i svim njegovim aspektima biće više reči u poglavlju 7, u empirijskom delu rada.

Neizostavan deo ovog kratkog prikaza istorijata razvoja ESP-a, posebno iz ugla savremenih pravaca istraživanja, čini osvrt na analizu žanra, koja devedesetih godina prošlog veka postaje veoma popularna i rasprostranjena, te se o njoj može govoriti kao o šestoj fazi razvoja ESP-a. U ovom pristupu dominiraju istraživanja i opisi kako akademskih tako i profesionalnih žanrova, diskursnih zajednica, kao i poređenja komunikativnih i pragmatičkih funkcija u tekstovima. Razvila se na tekovinama svih prethodnih pristupa analizi teksta - analize registra, retoričke analize i analize diskursa – objedinjujući njihove uvide uz unapređenje sofisticiranosti pristupa (Dudley-Evans, 2000). Neposredno je proistekla iz analize diskursa, i bavi se prepoznatljivim i predvidivim obrascima tekstova koji se ponavljaju (Hammond & Derewianka, 2001:186), opisom dinamičke organizacije tekstova vezanih za različite discipline, i ispitivanjem sličnosti i razlika u njihovoj strukturi, odnosom forme i funkcije u okviru teksta, procesom komunikacije unutar određenog žanra, kao i ulogama članova diskursnih zajednica u njihovom definisanju i generisanju (Dudley-Evans, 2000:4-5; Flowerdew & Peacock, 2001:15-16).

Osim što ESP-u pruža teorijsku utemeljenost, analiza žanra ima veliku preskriptivnu vrednost u praktičnom pedagoškom smislu, jer je poznavanje žanrova diskursne zajednice, njihovih komunikativnih aspekata i načina na koji determinišu komunikativne izbore u smislu leksike, sintakse i sadržaja, izuzetno važno u kreiranju adekvatnih materijala, kao i u razvijanju veština bitnih za komunikaciju unutar nekog specijalizovanog područja, čime se studentima može pomoći u aktivnom pristupanju određenim diskursnim, akademskim ili profesionalnim zajednicama i kulturama (Basturkmen, 2006: 55). Utvrđivanje leksičko-gramatičkih svojstava i retoričkih obrazaca određenih žanrova otkriva način na koji se žanrovi konstruišu, kako tekstovi funkcionišu jedni sa drugima u kontekstima, njihovu intertekstualnost, i kako se grupišu i formiraju repertoar mogućnosti, što sve može da ima ogromnu praktičnu vrednost u nastavi profesionalne komunikacije (Bhatia, 2014:7). U tom smislu, identifikacija žanrova koje će student koristiti u ciljnoj situaciji, i njihova dekonstrukcija u pravcu razumevanja njihove strukture, komunikativnih ciljeva, sadržaja i tipičnih jezičkih elemenata i struktura mogu poslužiti kao teorijski utemeljen osnov za kreiranje silabusa baziranog na žanru (Basturkmen, 2006:58-9). Kroz rad sa relevantnim i autentičnim tekstovima i korišćenjem svrsishodnih zadataka, učenici upoznaju jezička i retorička

svojstva i svrhe tekstova, ali isto tako i njihova kulturološka i ideološka obeležja, što je izuzetno važno znanje za efikasno funkcionisanje u željenoj diskursnoj zajednici. (Du-Babcock, 2014; Hyland, 2006b:385; Zhu, 2014).

Analiza žanra je danas, prema Basturkmenovoj (Basturkmen, 2006:3-4), jedan od dva dominantna pristupa u kreiranju ESP programa i materijala. Drugi, takođe izuzetno rasprostranjen pristup, koji se nalazi u osnovi našeg istraživanja, jeste metodologija koja koristi *strategije izazova* i biće predstavljena u poglavlju 7.

## **2.5. Interdisciplinarna područja i pristupi**

Izrazita interdisciplinarnost savremenog ESP-a, i povezanost sa primenjenom lingvistikom i analizom diskursa, ali i sa socijalnim konstruktivizmom, pragmatikom, studijama komunikacije, retorikom, sociokognitivnom teorijom i mnogim drugim disciplinama, ESP-u daju jednu posebnost, svežinu i sveobuhvatnost uvida u bogati svet društvenih i poslovnih komunikacija i utiču na širok raspon aktivnosti koje se pod njegovim okriljem odvijaju i razvijaju u savremeno doba (Belcher, 2009:4; Hewings, 2003; Hyland, 2006b:380; Orr, 2008; Paltridge & Starfield, 2012:1-5).

Savremeni ESP se ne zadržava na prvobitnoj praksi koja se fokusirala na leksičke i gramatičke elemente naučnih i poslovnih diskursa, već polje interesovanja širi i na društveni kontekst komunikacije i šire aspekte interakcije, kako bi se u potpunosti zahvatila dinamična, kontekstualizovana, situirana i intertekstualna priroda diskursa. Danas su veoma aktuelna istraživanja „situiranog jezičkog ponašanja u institucionalizovanom akademskom ili profesionalnom okruženju” (Bhatia, 2014:5). Ona se ne bave samo lingvističkom deskripcijom tekstova, već teže eksplanatornoj vrednosti nudeći objašnjenja za jezička ponašanja u definisanim konvencionalizovanim i institucionalizovanim okvirima. ESP izlazi iz okvira teksta i prelazi na šire sagledano komunikativno ponašanje u raznim disciplinama i profesijama, i posmatra kontekste, svrhe i uloge učesnika u konstruisanju „konkretnih komunikativnih procesa i proizvoda” (Hyland, 2006b:385-6). Predmet istraživanja postaje i multimodalnost, složene interakcije vizuelnog i verbalnog u tekstovima, kako u štampanim tako i u hipertekstualnim materijalima.

U centru interesovanja sve je više traganje za principima koji leže u osnovi dinamičnosti i iznijansiranošću komunikacije, načinima razvijanja svesti o žanrovima i njihovom usvajanju, koji mogu imati bitne pedagoške implikacije posebno u nastavi stranog jezika (Bhatia, 2014; Johns, 2012:18-21; Maier, 2014). Osim što se proučavaju čvrsto ustanovljeni elementi komunikacije, veoma su zanimljiva istraživanja koja ispituju i kontradiktorne elemente, kao što su dinamički principi koji vode napuštanju klasičnih konvencionalnih žanrovskih obrazaca, u pravcu inovativnosti i promenljivosti u novim retoričkim i sociopragmatičkim kontekstima (Bhatia, 2014:6). Ekspertska manipulacija žanrovima vrlo je plodno istraživačko područje koje nudi nepresušan izvor novih uvida u svet profesionalne komunikacije.

Kao prvenstveno pragmatičan pristup, ESP doskora nije dovođen u vezu sa društvenom angažovanošću, ali povezivanje sa kritičkom teorijom i kritičkim pedagogijama društvenog konstruktivizma nameće pitanje društvene situiranosti jezika i njegove veze sa širom društvenom praksom.

Kroz povezivanje sa socijalnim konstruktivizmom, među čijim postulatima je i to da se „znanje i društvena realnost kreiraju kroz svakodnevne interakcije među ljudima, posebno kroz njihov diskurs” (Hyland, 2006b:383), ESP postavlja pitanje realnosti diskursnih zajednica i preispituje ideje objektivne realnosti, u uverenju da naše teorije, jezik, društveni procesi filtriraju sve što vidimo i u šta verujemo. U tom smislu je „diskurs ključan za odnose, znanje, naučne činjenice pošto ih u retoričkom smislu konstruišu pojedinci delujući kao članovi društvenih zajednica” (Hyland, 2006b:383). „Otuda je zadatak ESP-a da otkrije kako to ljudi koriste diskurs u kreiranju, održavanju i promeni ovih zajednica; na koji način signaliziraju svoju pripadnost; kako ubeđuju druge da prihvate njihove ideje, itd.” (Hyland, 2006b:383).

Na ovaj način se savremena istraživanja i kritički pristupi nastavi jezika u okviru ESP-a dotiču i vrlo angažovanih tema i pitanja socijalne svesti, društveno-političkih elita, ideoloških aspekata prestižnih žanrova i uticaja ekspertske diskursa na održavanje i distribuciju moći i statusa i određenih sistema vrednosti (Benesch, 2001; Hyland, 2006b:381-388). Nekada krajnje ciljno usmeren „panteorijski” i ideološki neutralan pristup, danas je postao predmet novih polemika i rasprava (Belcher, 2006:134).

Pitanja koja se otvaraju odnose se i na preispitivanje uloge nastavnika, načina na koji oni percipiraju svoju profesiju i deluju u okviru nje. Nastavnik može biti viđen kao propagator postojećih formi diskursa i pratećih odnosa moći ili neko ko želi i može da utiče na razvijanje novih, demokratskih odnosa jezika i moći. U tom smislu se uloga ESP-a u visokom obrazovanju, između ostalog, vidi i u osveščivanju pitanja moći koja se manifestuju kroz jezik i doprinošenju kritičkom promišljanju dominantnih političkih i institucionalnih pravila ugrađenih u obrazovanje (Basturkmen, 2006:141; Belcher, 2006:143; Hyland, 2006b:381-389).

Istraživanja su danas potpomognuta ogromnim tekstualnim korpusima i programima za utvrđivanje konkordansi što omogućava dobijanje validnih i reprezentativnih uzoraka na osnovu kojih se mogu davati precizni i tačni jezički opisi (Cheng, 2014; Hyland, 2006b: 384-5). Istraživanja korpusa koriste kompjuterske korpuse u analizi pisanih, pa čak i usmenih akademskih i profesionalnih žanrova. Iako proučavanje žanrova podrazumeva makro pristup, u okviru nove retorike, nove i vrlo složene konceptualizacije žanra sa sociokulturnom orijentacijom, sprovode se istraživanja manjih korpusa akademskih i profesionalnih žanrova koje ESP stručnjaci mogu analizirati kako kvantitativno, tako i kvalitativno. Nova retorika na taj način osvetljava mnoge kompleksnosti „žanrovskih prostora“, oblika, upotreba i procesa usvajanja žanrova u okviru EOP-a u profesionalnom okruženju (Belcher, 2006:141).

Pored analize žanra i konstrukcije žanrova, u okviru ESP-a veoma su aktuelna i istraživanja upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca* u različitim stručnim okruženjima. Sve se više preispituje pojam ekspertske upotrebe jezika, koja je cilj ESP-a, kao i pitanje jednakosti između stručnjaka koji su izvorni govornici engleskog jezika i onih koji to nisu. Imajući u vidu procenat verbalnih razmena u kojima se engleski jezik javlja u funkciji *lingua franca*, kao drugi ili strani jezik, bez učešća izvornih govornika koji, po nekim procenama, iznosi oko 80% (Beneke, 1991 prema Seidlhofer, 2004:209), često se postavlja i pitanje da li kontrolu nad engleskim, koji u uslovima globalne komunikacije podleže procesima internacionalizacije i destandardizacije, preuzimaju neizvorni govornici. U svetlu ovih činjenica preispituju se i stavovi prema dominantnoj paradigmi u nastavi engleskog jezika i načinima na koje se definišu jezičke potrebe i ocenjuje jezička kompetentnost (Seidlhofer, 2001; Seidlhofer, 2004:209).

Savremeni ESP karakteriše i sve više etnografskih pristupa u istraživanjima, usmerenih na opisivanje ponašanja učesnika u komunikaciji u cilju dobijanja potpunije slike na osnovu opservacija, intervjuja i analize tekstova. U okviru ESP-a pružaju mogućnost uvida u diskurzivnu praksu ciljnih zajednica i načina na koji one kreiraju, distribuiraju i koriste tekstove (Hyland, 2006b:381).

U zaključku ovog poglavlja, možemo da konstatujemo da ovaj kratak osvrt na ESP ukazuje na jedan vrlo dinamičan razvojni put, počev od njegovog konstituisanja šezdesetih godina, i leksičke i rečenične analize, sve do danas, nakon više od pet decenija aktivnosti, kad je on jedno bogato, interdisciplinarno i društveno angažovano područje teorijskih istraživanja i pedagoške prakse. Kako se uspešna profesionalna komunikacija u akademskom, profesionalnom ili institucionalnom miljeu očito nalazi u centru pažnje brojnih disciplina, s pravom se može zaključiti da je sve više razloga koji idu u prilog jednom suštinski integrisanom i sinergetskom pristupu (Bhatia & Bremner, 2014:xvii) kao ključnoj odrednici budućih pravaca istraživanja u ovom domenu.



### 3. ANALIZA POTREBA: POJMOVNI OKVIR, ISTORIJAT, PRISTUPI I PRIMENE

#### 3.1. Analiza potreba: definisanje pojma

Kao što smo već imali prilike da istaknemo u drugom poglavlju, ESP je takav pristup nastavi jezika „u kome se ciljevi, zadaci i sadržaj prilagođavaju komunikativnim potrebama” učenika (Carter & Nunan, 2001:2), i „sve odluke vezane za sadržaj i metod zasnivaju se na razlozima zbog kojih učenik uči” jezik (Hutchinson & Waters, 1987:19). Otuda je analiza potreba (AP) kao „skup brižljivo odabranih procedura kojima se utvrđuje šta konkretno treba naučiti i kako to konkretno treba naučiti“ (Orr, 2010:216), postala jedan od osnovnih alata i metodologija u jezicima za posebne namene. Ona zauzima centralno mesto u ESP-u u procesu utvrđivanja konkretnih ciljeva učenja određene grupe učenika (Basturkmen, 2006:18; Ellis, 2003:345–346), i predstavlja „preduslov u procesu kreiranja delotvornog jezičkog programa” (Long, 2005b:1), koji treba da počiva na sociolingvističkoj analizi ciljne situacije i na selekciji ciljnog repertoara koji će biti uključen u program nastave jezika jer vodi željenoj ciljnoj kompetenciji (Breen & Candlin, 1980:91). Podrazumeva definisanje „konkretnog skupa veština, tekstova, jezičkih formi i komunikativnih praksi koju određena grupa učenika mora da usvoji” (Hyland, 2006b:380-381) u skladu sa njenim profesionalnim i akademskim potrebama (Belcher, 2006: 135-136).

Generalno uzev, danas se analiza potreba (*needs analysis*), u literaturi poznata i kao procena potreba (*needs assessment*), definiše kao „proces utvrđivanja potreba iz kojih je učeniku ili grupi učenika potreban jezik, kao i grupisanje tih potreba u skladu sa prioritetima. Analiza potreba koristi kako subjektivne tako i objektivne informacije (npr. podatke dobijene upitnicima, testovima, kroz intervju i opservacije) i nastoji da dobije informacije o: a) situacijama u kojima će se jezik koristiti (sa kim će se koristiti); b) ciljevima i svrhama u koje je jezik potreban; c) tipovima komunikacije koji će se koristiti (npr. pisana, govorna, formalna, neformalna); d) stepenu potrebnog znanja“ (Richards & Schmidt, 2010:389).

Braun (Brown, 1995:36, prema Brown, 2009:269) je vidi kao „sistematsko prikupljanje i analizu svih subjektivnih i objektivnih informacija potrebnih da bi se

definisali i potvrdili odbranjivi ciljevi kurikuluma koji zadovoljavaju učeničke potrebe u učenju jezika u kontekstu konkretnih institucija koje utiču na okruženje u kome se odvijaju učenje i nastava”.

### **3.2. Istorijat analize potreba**

Analiza potreba prošla je dug put u proteklih skoro pet decenija aktivnog primenjivanja, uz mnogo usklađivanja i profilisanja u svom traganju za što preciznijim i efikasnijim utvrđivanjem i merenjem potreba, u cilju pravilnog usmeravanja obrazovnih napora i pružanju pouzdanih informacija na osnovu kojih se mogu doneti ispravne odluke u pogledu strukture i sadržaja nastavnog programa, izbora adekvatnih nastavnih metoda i svrsihodnih tehnika. Na njenu ključnu i dijagnostičku ulogu u pogledu davanja odgovora na pitanja šta predavati u pogledu relevantnosti, i kako predavati u smislu metodologije, ukazuju brojni teoretičari i istraživači u ovoj oblasti koji su postavili njene temelje i već decenijama pružaju uvide i analize u ovu kompleksnu problematiku (Basturkmen, 2006; Belcher, 2006; 2009; Berwick, 1989; Breen & Candlin, 1980; Brindley, 1989; Dudley-Evans & St. John, 1998; Hamp-Lyons, 2001; Hutchinson and Waters, 1987; Johns, 1991; Jordan, 1997; Long, 2005; Munby, 1978; Richterich, 1972; Robinson, 1989; 1991; Seedhouse, 1995; Tarone and Yule, 1989; West, 1997).

U daljem izlaganju predstaviceemo kratak istorijat istraživanja u okviru analize potreba, kao i pregled različitih pristupa u okviru savremenih istraživanja.

Neke od njenih osnovnih postavki razvijene su u okviru projekta Saveta Evrope koji je ispitivao jezičke potrebe personala u domenu veština razumevanja, govorenja, čitanja i pisanja, utvrđujući zadatke i situacije prioritete za određene profile (Richterich & Chancerel, 1980; West, 1997). Tada su definisani i osnovni elementi analize potreba, koja treba da uključi učenike, nastavnike i poslodavce, da obuhvati resurse, ciljeve, metode i načine ocenjivanja. Informacije koje analiza potreba treba da prikupi putem upitnika, anketa i intervjuja, odnose se na jezičke aktivnosti u kojima će učenici koristiti jezik, relevantne jezičke funkcije, situacije i potrebne veštine (Jordan, 2001:33). Fokus istraživanja usmeren je na ispitivanje ciljne situacije, na osnovu čije jezičke analize se kreiraju LSP programi.

AP se uz određene promene u pogledu obima i fokusa istraživanja ubrzano razvijala i primenjivala. Istorijat analize potreba može se uslovno podeliti na četiri faze (prema West, 1994:1-2). Rane faze analize potreba akcentirane su stavljale na analizu ciljne situacije. Prva faza ranih sedamdesetih godina bila je orijentisana na jezike za profesionalne potrebe (Richterich, 1972; Stuart Lee, 1972/85), dok se u drugoj fazi fokus analize premešta na jezike za akademske potrebe (Jordan & Mackay, 1973).

Počev od 80-ih godina i rasta popularnosti pristupa orijentisanog na učenika (Hutchinson & Waters, 1987; Nunan, 1988), autori i istraživači ESP-a uviđaju da je, osim informacija o objektivnim potrebama viđenim iz ugla stručnih oblasti, analizu potrebno dopuniti i uvidima u subjektivne potrebe učenika, koji treba da preuzmu aktivnu ulogu i učešće u definisanju procesa učenja. Prilikom kreiranja kurikuluma potreban je pristup ne samo „odozgo prema dole” već i „odozdo prema gore” koji će dati informacije o očekivanjima, motivacijama i ciljevima samih učenika (Tudor, 1997). U tom duhu, u trećoj fazi, od početka 80-ih godina u analizu potreba uključuju se i analize strategija, nedostataka i uslova, kao i jezičke revizije (Tarone, 1989).

U četvrtoj fazi počev od 90-ih godina prošlog veka uvode se integrisane i kompjuterski bazirane analize, a fokus se okreće i izboru materijala.

Danas se može govoriti i o petoj fazi analize potreba, koja sada obuhvata i kritičku analizu potreba i uključuje analizu prava i stavova učenika kao članova određenih društvenih zajednica i ravnopravnih učesnika u određivanju sopstvenih potreba (Benesch, 2001). Pojam potrebe se danas tretira sve složenije i sveobuhvatnije, i ne odnosi se više samo na jezička znanja i veštine potrebne za efikasno funkcionisanje u ciljnoj situaciji, već i na potrebe i prava učenika, proučavanje odnosa moći u učionicama i institucijama, ciljnim kontekstima i sociopolitičkom kontekstu (Hyland, 2006b:380-1).

Kroz analizu potreba kreira se most između teorije i prakse. Uspešna analiza mora da počiva na teorijskim osnovama. U početku su to pod uticajem dominantnih lingvističkih struja bila leksička i sintaksička svojstva tekstova, potom retoričke makrostrukture u stručnim tekstovima, kao i veze između tekstova i društvenih konteksta i procesa. Danas je analiza žanra, o kojoj je bilo više reči u drugom poglavlju, dominantna u procesu razumevanja ciljnih tekstova i ciljnih zajednica koje ih koriste.

Jedan od savremenih pristupa analizi potreba, o kome će biti više reči kasnije u tekstu, jeste i pristup zasnovan na zadacima (*task-based needs analysis*) (Long, 2005a). Dolazi vreme za tzv. drugu generaciju analize potreba, koja neće više biti samo jezički orijentisana, već usmerena na zadatke i komunikativne situacije (Huhta et al., 2013). Ovakav pristup analizi potreba je prevashodno zainteresovan za aktivnosti u okviru profesionalnog diskursa – komunikativne zadatke koji su sastavni deo poslovne aktivnosti u okviru neke struke. Novi pristup analizi potreba daje prednost kvalitativnim istraživačkim metodama u odnosu na kvantitativne, sa prvenstvenim ciljem da joj obezbedi holističku orijentaciju (Huhta et al., 2013).

### **3.3. Određenje pojma potrebe**

Postojanje toliko različitih pristupa analizi potreba posledica je činjenice da je i sam pojam potrebe veoma neodređen i podložan mnoštvu tumačenja, nekada u smislu želja, a nekada ciljeva ili zahteva (Chambers, 1980:26). Potrebe same po sebi nemaju objektivnu realnost, potrebe su nešto što se ustanovljava analizom ili oko čega se postiže dogovor, i one uvek nose ideološki pečat analitičara (Brindley, 1989:57;65; Robinson, 1991:7). Mogu biti sagledane iz ugla ciljeva programa, onoga što će učenici raditi, potom onoga što institucija ili društvo smatraju poželjnim i očekuju od jezičkih programa, ili iz ugla želja studenata, ili nedostataka u njihovom znanju (Robinson, 1991:7-8). Povrh svega, i potrebe se menjaju, tako da uvek treba uzeti u obzir definisanje kratkoročnih, srednjoročnih i dugoročnih potreba (Chambers, 1980:27).

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987:54-55) potrebe definišu kao „sposobnost da se razumeju i/ili proizvode jezički elementi ciljne situacije”. Oni razlikuju ciljne potrebe od potreba vezanih za proces učenja, a u okviru prvih izdvajaju nužne potrebe (*necessities*), kao potrebe učenika koje se odnose na ciljnu situaciju, potom nedostatke (*lacks*), kao praznine između postojećeg i željenog znanja, i učeničke želje (*wants*), ono što učenik želi da nauči, a ne mora se nužno poklapati sa programom nastave.

Potrebe se mogu deliti i na uočene ili doživljene, gde su prve rezultat procene edukatora, dok druge potiču od samih učenika (Berwick, 1989:55). Rihterih (Richterich, 1972:4-5) razlikuje objektivne i subjektivne potrebe i veruje da se na osnovu analize tipičnih situacija, prvi tip potreba može predvideti, analizirati i definisati i smatrati

manje više opštim, dok se ove druge potrebe ne mogu niti definisati niti uopštavati jer „zavise od događaja, nepredvidih okolnosti i ljudi” (1972:5). Brajndli (Brindley, 1989:63) ističe koliko je zapravo važno „pokušati identifikovati i uzeti u obzir mnoštvo afektivnih i kognitivnih varijabli koje utiču na učenje, kao što su stavovi učenika, njihova motivacija, svest, ličnost, želje, očekivanja i stilovi učenja”. Objektivne potrebe su prema Brajndliju svakako polazna tačka, ali ne mogu biti jedina osnova za izradu nastavnog silabusa, jer on mora da napravi selekciju elementa koje će uzeti u obzir biografije učenika, znanje jezika i potrebe učenja. Otuda se ove dve vrste analize moraju kombinovati.

Potrebe se mogu podeliti i na akademske, profesionalne i društvene potrebe (Chan, 2001). Iako su u domenu jezika za posebne namene profesionalne (odnosno akademske) potrebe prioritetne (Munby, 1978:55), mnoga istraživanja, uključujući i naše, otkrivaju da nespecijalizovane, socioprofesionalne i sociokulturne potrebe (Richterich, 1972:4), (potrebe vezane za putovanja i svakodnevnih aktivnosti), igraju jednako važnu ulogu, ne samo u ličnom životu pojedinca, već i u njegovom stručnom delovanju. Sposobnost uspešnog izvođenja zadatka predstavlja samo jedan od elemenata uspeha na poslu, jer socijalne i interpersonalne veštine igraju izuzetno važnu ulogu za profesionalni uspeh i napredovanje (Holmes, 2005; Marra, Holmes & Riddiford, 2009). U svetlu ovih saznanja, nastava stranog jezika, čak i onda kada je u funkciji struke, mora da integriše razvijanje sociopragmatičnih veština karakterističnih za poslovne kontakte, uključujući i one koje se odnose na neformalno ćaskanje koje „ispunjava čitav niz funkcija na radnom mestu”... „prvenstveno socijalnih funkcija, izražavanje prijateljskog stava, uspostavljanja bliskosti u odnosu, izražavanje solidarnosti”, i sl. (Holmes: 2005:353), a to će potvrditi i informacije dobijene kroz intervju sa stručnjacima u okviru našeg istraživanja, o čemu će biti više reči u petom poglavlju.

I dok se do pojave ESP-a, utvrđivanje učeničkih potreba uglavnom oslanjalo na intuiciju nastavnika, danas je pojam potrebe, kao što je već gore izneto, sve složeniji i sveobuhvatniji, tako da se *potreba* danas može smatrati krovnim terminom koji obuhvata mnoge aspekte, koje obuhvataju učeničke ciljeve i biografije, njihove jezičke sposobnosti, razloge za pohađanje programa, preferencije u pogledu nastave i učenja, kao i situacije u kojima će komunicirati (Hyland, 2006a: 73).

Iz perspektive kontinuuma u odnosu između pojedinačnog, odnosno individualnog i opšteg, o potrebama se može govoriti i kroz prizmu mikro, mezo i makro uglova (Robinson, 1991). Mikro-potrebe su potrebe na nivou pojedinačnog učenika, mezo-nivo vezan je za komunikaciju na radnom mestu i u profesionalnom okruženju, dok se makro-nivo odnosi na potrebe društva, privrede i ekonomije, na nivo jezičkog planiranja iz ugla potrebnih jezičkih znanja i obrazovanja stručnjaka. U ovom svetlu je u jednom širem socioekonomskom kontekstu veoma važno analizu potreba vršiti i sagledavati upravo iz mezo- i makro-uglova (Huhta et al., 2013:14).

U svetlu svih prethodno iznetih dilema, zapravo se može problematizovati i sama analiza potreba. Čejmbers (Chambers, 1980: 28) ukazuje na njenu paradoksalnost, konstatujući da se analiza ne može sprovesti dok se potrebe ne utvrde, a s druge strane, potrebe se ne mogu ustanoviti dok se ne sprovede analiza. Otuda iznosi stav da je umesto o analizi potreba, bolje govoriti o „analizi koja za *cilj ima utvrđivanje potreba*” (Chambers, 1980: 28).

### **3.4. Pristupi analizi potreba**

Iako pristupa analizi potreba ima gotovo onoliko koliko ima i istraživanja, ipak se kod mnogih autora poklapaju neki njeni ključni elementi. U literaturi i praksi se najčešće sreću sledeći pristupi: analiza trenutne situacije (*present situation analysis - PSA*), analiza ciljne situacije (*target situation analysis - TSA*), situaciona analiza (*situational analysis*), analiza sredstava (*means analysis*), analiza nedostataka (*deficiency analysis*), pedagoška analiza potreba (*pedagogic needs analysis*) (Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Jordan, 1997; West, 1997).

U daljem tekstu biće predstavljeni osnovni elementi ovih pristupa, od kojih će neki biti inkorporirani i u metodologiju ovog istraživanja. Neki od ovih elemenata se međusobno preklapaju u pojedinim aspektima, dok su neki komplementarni, jer „prilikom kreiranja silabusa za bilo koji ESL program, nastavnik mora da utvrdi najmanje dve osnovne stvari: (a) šta je ono što učenici već znaju (i ne znaju), i (b) šta je ono što treba da nauče (tj. kako izgleda jezik koji se koristi u specifičnim kontekstima u kojima bi učenici trebalo da funkcionišu)” (Tarone, 1989:39), pa je tako analiza trenutne situacije polazna tačka, a analiza ciljne situacije odredište za koje treba da pripremimo učenike.

### **3.4.1. Analiza sredstava**

Ova vrsta analize pojavljuje se krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina 20. veka. Obuhvata analizu elemenata okruženja, sredine i uslova u kojima će se nastava odvijati (Brown, 2002:14; Brown, 2009:272; Dudley-Evans & St. John, 1998:125; Jordan, 1997:27-28, West 1997:71-72), jer „ono što dobro funkcioniše u jednoj situaciji ne mora biti uspešno i u drugoj” (Dudley-Evans & St. John, 1998:124). Može se uslovno smatrati i komplementarnom u odnosu na analizu potreba ili jednom od njenih dimenzija, a bavi se brojnim praktičnim i lokalnim pitanjima, logistikom i uslovima za izvođenje nastave, prikladnošću iz ugla kulturnih normi, kontekstom učenja, institucionalnim i drugim faktorima vezanim za učenike i nastavnike, kao i potencijalnim ograničenjima, vremenskim, prostornim, organizacionim, raspoloživim materijalima, profesorskim resursima i sl.

### **3.4.2. Analiza strategija**

Analiza strategija pruža informacije o tome kako učenici žele da uče, i o faktorima koji mogu uticati na proces učenja, o stilovima i strategijama učenja, očekivanjima i stavovima prema stranom jeziku (*wants, subjective needs*). Javlja se u literaturi i praksi osamdesetih godina prošlog veka (Brown, 2009: 272; Jordan, 1997:27, West, 1997:71), kada se fokus AP okreće prema metodologiji i metodama učenja, razmatranju stilova i strategija učenja, načinima ocenjivanja znanja i sl. Olrajt (Allwright, 1982) se smatra pionirovom u ovom pristupu i on je taj koji je prvi napravio razliku između potreba (veština koje učenici doživljavaju kao relevantne), želja (potreba koje učenici vide kao najvažnije) i nedostataka (razlika između sadašnjeg i željenog znanja), ideju koju su kasnije usvojili Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987) promovirajući pristup sa orijentacijom na proces učenja.

### **3.4.3 Analiza nedostataka**

Analiza nedostataka (*deficiency analysis*) je analiza koja utvrđuje nedostatke i manjkavosti u znanju učenika, odnosno otkriva put koji treba preći od trenutne do ciljane situacije (Hutchinson & Waters, 1987; West, 1994). Može biti dobra osnova za izradu silabusa (Jordan, 1997), jer daje podatke o jazu između postojećeg i željenog nivoa znanja, o tzv. nedostacima (*lacks*) (Hutchinson & Waters, 1987:23-24; 55).

#### **3.4.4. Analiza trenutne situacije**

Analiza trenutne situacije (*present situation analysis* - PSA) je analiza koja se radi na početku jezičkog programa i može se koristiti za dobijanje jezičke slike studenata, informacija o njihovom uzrastu, nivou njihovih znanja i sposobnosti (na osnovu ulaznih testova ili samoprocene), iskustava u učenju jezika (koji predstavljaju objektivne podatke), kao i pregleda stavova i pogleda na učenje i nastavu jezika, sopstvenu procenu potreba i slabosti (koji predstavljaju subjektivne podatke) kao i stepen upoznatosti sa stručnim predmetima i njihovim žanrovima (Bloor & Bloor, 1986:23-4; Hyland, 2006a:74; Jordan 1997:24; Robinson, 1989:401). PSA nam daje polaznu tačku jer „potrebno je dočekati studente tamo gde se nalaze da biste ih mogli odvesti tamo gde želite da ih odvedite” (Brown, 2006:175). Ona u sebi sadrži elemente analize nedostataka i može poslužiti kao dijagnostičko sredstvo koje nam pruža informacije o subjektivnim potrebama i nedostacima, kao polaznoj tački, kao i procenu jaza između sadašnje i ciljne situacije (West, 1997:71), potom uvid u svest učenika o ciljnoj situaciji, njihova očekivanja i ciljeve (Belcher, 2006:136).

#### **3.4.5. Analiza ciljne situacije**

Analiza ciljne situacije (*target situation analysis* - TSA, termin koji uvodi Chambers, 1980), odnosno analiza objektivnih potreba, jeste analiza odredišta na koje treba da stignu učenici jezika za posebne namene, i jedan od prvih i najčešće primenjivanih okvira za analizu potreba počev od 70-ih godina 20. veka kako za EOP, tako i za EAP (West 1997:71).

Analiza ciljne situacije donosi informacije o budućim ulogama i kontekstima jezičke upotrebe, o aktivnostima i situacijama ciljne situacije, zadacima koji će se izvršavati u budućem profesionalnom ili akademskom okruženju, ciljnim žanrovima, potrebnim jezičkim znanjima, vokabularu, veštinama, funkcijama i strukturama, načinima razmišljanja i ponašanja za efikasno i uspešno obavljanje posla u radnom okruženju i kompetentno functionisanje u okviru matične discipline (Orr, 2010:222-3), o svemu onome što Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987:23-24; 55) vide kao nužne potrebe (*necessities*).

Ona je usmerena na buduće komunikativne potrebe i daje objektivne informacije na osnovu identifikovanih zadataka i situacija, i time može da ukaže na nedostatke



(*lacks*) između trenutne i ciljane situacije (Dudley-Evans & St. John 1998:125; Hutchinson & Waters, 1987; Huhta et al, 2013:10; Hyland, 2006a: 74; Munby 1978, Robinson, 1989:401; Robinson, 1991; 8-9; West, 1984).

„Analiza objektivnih potreba rezultira specifikacijom sadržaja dobijenom na osnovu analize ciljnih komunikativnih situacija u kojima će se učenici najverovatnije naći” (Nunan, 1988: 44). Krajnji proizvod TSA jeste profil jezičkih potreba studenata na osnovu koga se definiše „specifikacija komunikativne kompetencije” (*communicative competence specification*) (Munby, 1978:32). Samo konkretni podaci i logička analiza realne komunikacije na radnom mestu, njenih funkcija, oblika i učestalosti mogu biti prava osnova za izradu dugoročnog i efikasnog silabusa (West, 1984:144-146).

Takođe, ovakva analiza može biti fokusirana na prioritete u pogledu veština (čitanje, pisanje, i sl.), ili prioritete u pogledu situacija, funkcija ili zadataka, bilo da su to telefonski razgovori, slušanje predavanja, ili slično (West, 1997: 71). Ova vrsta analize daje uvid i u relativno trajne ili barem dugoročne potrebe, koje ne podležu promenama na način na koji to čine potrebe viđene iz ugla učenika ili nastavnika (Chambers, 1980:32).

Sveobuhvatan orijentir za ovakvu vrstu analize, mada prilično zahtevan i kompleksan, dat je kroz Procesor komunikativnih potreba (*Communication Needs Processor - CNP*) koji je definisao Manbi (Munby, 1978) u cilju sticanja uvida o ciljnoj situaciji. U okviru ovog modela profil ciljnih komunikativnih kompetencija i potreba utvrđuje se na osnovu višestrukih i višedimenzionalnih elemenata (ličnih podataka, svrhe učenja, situacionog konteksta, interakcija, predviđenih komunikativnih činova, medijuma komunikacije, registra, ciljnog nivoa znanja). Na osnovu dobijenog profila definišu se specifične jezičke veštine koje će učenicima biti potrebne na osnovu liste veština, koja daje 300 veština raspoređenih u 54 kategorije.

U kratkim crtama, analiza ciljne situacije treba da odgovori na sledeća pitanja (Huthinson & Waters, 1987:59-30):

(a) zašto je učenicima potreban jezik (za učenje, posao, polaganje ispita, unapređenje ili kombinaciju više faktora);

(b) kako će se jezik koristiti (u smislu medijuma, kanala, tipova teksta ili diskursa);

(c) koja područja u pogledu sadržaja će biti zastupljena (predmetno i prema nivou);

(d) sa kime će učenik koristiti jezik (izvornim ili neizvornim govornicima, na kom nivou znanja primaoca i u kakvim društvenim odnosima);

(e) gde će se jezik koristiti (u smislu fizičkog okruženja, ljudskog i jezičkog konteksta).

#### **3.4.6. Kombinovana analiza potreba**

Jedna sveobuhvatna i detaljna analiza potreba zapravo bi trebalo da uključi većinu ovih elemenata, na način na koji je to učinjeno u modelu analize potreba prema Dadli-Evansu i Sent Džonovoj (Dudley-Evans & St. John, 1998:125), a to su:

A. Analiza ciljne situacije i objektivnih potreba (profesionalne aktivnosti u kojima će se koristiti strani jezik);

B. Lični podaci o učenicima (odnos prema učenju, prethodna iskustva, motivacija, očekivanja, stavovi, sve ono što može da utiče na proces učenja), subjektivne potrebe, želje, sredstva;

C. Analiza trenutne situacije (trenutni nivo znanja i veština učenika), na osnovu koje možemo da odredimo D;

D. Deficit između trenutne i ciljane situacije (između C i A- nedostaci);

E. Potrebe vezane za proces učenja -stilovi i strategije, delotvorni načini za usvajanje znanja i veština;

F. Jezička analiza, analiza diskursa, i analiza žanra - informacije o osobenostima jezika struke u ciljnoj situaciji, o A;

G. Očekivanja od jezičkog programa;

H. Analiza sredine i uslova u kojima će se program izvoditi.

#### **3.4.7. Analiza potreba zasnovana na zadacima**

Danas se sve više govori o analizi potreba zasnovanoj na zadacima, u skladu sa sve pristupnijim pristupom nastavi na tom principu. Ako silabus treba da bude analitičan ili zasnovan na zadacima, onda takva treba da bude i AP. Long (Long 2005c:22-24) iznosi sledeće argumente u prilog takvom pristupu analizi:

- Opisi radnih mesta koje daju stručnjaci iz datih oblasti zasnivaju se, osim na očekivanom znanju i performansama i na tipičnim zadacima, kakve na primer daju rečnici o profesionalnim zvanjima, i takvi su izvori validniji od uvida nastavnika i lingvisti.
- AP koja je samo lingvistički zasnovana daje spiskove dekontekstualizovanih strukturalnih elemenata, koji kreatoru jezičkog programa ne daju uvid u realnu upotrebu jezika u ciljnom domenu.
- Analiza bazirana na zadacima otkriva dinamiku ciljnog diskursa, koju analiza bazirana na tekstu ne daje; otkriva procese, a ne samo krajnji proizvod koji je statičan.
- Zajedničkim radom predmetnih i jezičkih stručnjaka prevazilaze se mnogi problemi, jer predmetni stručnjaci mogu pružiti informacije o zadacima, a jezički o strukturama.
- Na osnovu takvih analiza moguće je kreirati raznovrsne analitičke programe zasnovane na zadacima ili na sadržaju, koji su mnogo više orijentisani na učenika i bolje odražavaju razvojne potrebe učenja jezika.

U čuvenoj i često citiranoj etnografskoj analizi jezičkih potreba sobarica iz Vaikikija (Jasso Aguiler, 2005), pokazuje se da je „zadatak mnogo održivija jedinica analize u poređenju sa situacijama ili komunikativnim događajima”, jer analize profesionalnih zadataka pružaju mnogo relevantnije informacije kreatorima programa, „one otkrivaju mnogo više o dinamičkim kvalitetima ciljnog diskursa od analiza baziranih na tekstu” (Jasso Aguiler, 2005:130-131). Na osnovu identifikovanih ciljnih zadataka za određene grupe, stručnjaci lako mogu obezbediti bitne podatke na osnovu kojih primenjeni lingvisti, autori nastavnih materijala, nastavnici i učenici mogu da deluju.

#### **3.4.8. Analiza potreba zasnovana na analizi diskursa i žanra**

Važan i dragocen izvor podataka o jeziku za posebne namene i potrebama studenata koji ga uče jesu i autentični podaci, štampani materijali i audio i video zapisi. Oni pružaju mogućnost analize jezičkih komponenti (Robinson, 1991:14), kao i kritičke analize žanrova i karakteristika komunikacije diskursne zajednice (Lung, 2014).

Analiza komunikacije na radnom mestu, odnosno razumevanje načina na koje se profesionalna komunikacija koristi u specifičnim kontekstima, može voditi pronalaženju najboljih načina na koje stručnjaci mogu prikladno komunicirati u ostvarivanju svojih profesionalnih ciljeva (Bhatia & Bremner, 2014:xvi-xvii). U tu svrhu mogu se koristiti opisi radnih mesta, opservacije komunikacije na radnim mestima, kao i snimci razgovora (West, 1984: 144-146). Analiza uzoraka diskursa i uvid u karakteristike pisanih i govornih žanrova, tipa memoranduma, prezentacija sa konferencija, izveštaja, intervjua za posao, i sl., u skladu sa dostignućima i saznanjima savremene teorije žanrova vrlo je važan korak i element analize potreba. Takva analiza idealno treba da obuhvati i mikro-nivo (leksikogramatičke elemente) i makro-nivo (retoričke, nivo celokupnog teksta) žanrova (tj. rutinskih komunikativnih događaja). Prednost takvih analiza jeste i u tome što se žanrovi pri tom ne posmatraju izolovano, već u kontekstu i interakciji sa drugim žanrovima (dakle, intertekstualno i interdiskursivno) u okviru „velikih žanrovskih kolonija ili mreža karakterističnih za određenu zajednicu” (Belcher, 2009:4). Takva analiza, razume se, ne sme da zanemari ni žanrove novih medija, tzv. sajber žanrove (video konferencije, blogove, imejlove), koji su u velikoj ekspanziji, posebno u određenim diskursnim zajednicima (Belcher, 2009:4).

### **3.4.9. Kritička analiza potreba**

Danas se ne govori više samo o analizi potreba već i o *analizi prava* učenika. Uloga kritičke teorije i pedagogije jeste da, posebno kad je u pitanju kritički orijentisan EAP, osvetli pitanja dinamike nastave, odnosa moći u učionici i podstakne učenike da promišljaju svoje obrazovanje i da ga oblikuju, kroz podsticanje dijaloga, preispitivanje postojećih praksi, traganje za poboljšavanjem nastavne prakse, materijala, zadataka i očekivanja (Benesch 2001:xvi-xviii). Iako je analiza ciljnih potreba itekako značajna, treba je proširiti stvaranjem ambijenta za uključivanje učenika u odlučivanje i preispitivanje postojećih paradigmi. U tom smislu kvalitativna i kvalitetna etnografska istraživanja često ukazuju na nepoduduranje, a nekada i konfliktne uvide u potrebe između učenika i institucija ili drugih uključenih aktera (Belcher, 2006:143-144; Jasso Aguiler, 2005; Ramani, 1988).

Kritički pristup ima svojih prednosti u razvijanju kritičkog mišljenja i zrelog odnosa prema ciljnom diskursu i ima najviše smisla u okviru EAP-a i kod pripreme

neizvornih govornika/studenata za uključivanje u zajednicu ciljnih govornika iz ugla njihovih prava. Ipak, mora se sprovoditi promišljeno jer je uloga ESP pre svega pragmatična, i za studente je važno da usvoje ciljne diskurse i obezbede sebi pristup ciljnim zajednicama (Basturkmen, 2006:140-144). U tom smislu jedan od izazova pred nastavom LSP-a danas jeste pronalaženje balansa između kritičkog promišljanja i praktičnog delovanja.

U sledećem poglavlju detaljno će biti predstavljeni okvir i metodologija istraživanja potreba studenata poslovne informatike u okviru engleskog jezika, koje je za cilj imalo dijagnostikovanje potreba studenata, na osnovu potreba procesa učenja i identifikovanih profesionalnih, jezičkih i komunikativnih potreba inženjera informatike.

## **4. OKVIR I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA POTREBA STUDENATA POSLOVNE INFORMATIKE**

### **4.1. Definisanje predmeta istraživanja**

Ako pođemo od pretpostavke da je osnovni cilj podučavanja stranog jezika za profesionalne potrebe na visokoškolskim institucijama razvijanje komunikativne kompetencije studenata na stranom jeziku u njihovoj stručnoj oblasti i njihovo osposobljavanje za njeno adekvatno korišćenje u budućoj profesiji, za njegovo ostvarenje, uz kvalitetan nastavni proces i primenu savremenih nastavnih metoda, neophodne su povezanost jezičkih sadržaja sa sadržajima iz područja struke i korelacija između ciljnih i pedagoških zadataka.

Sve prisutniji zahtevi da jezički programi budu relevantni ne samo iz ugla „potreba određenih grupa učenika, već i društva u celini, posebno na višim i naprednijim kursevima” (Long, 2005c:19), nameću potrebu za pouzdanim i validnim analizama. Takve analize iziskuju prikupljanje informacija kako subjektivnog, tako i objektivnog karaktera i kombinovanje uvida o potrebama kako ciljne komunikacije tako i procesa učenja.

Otuda je kao predmet našeg istraživanja definisano utvrđivanje potreba studenata poslovne informatike u okviru engleskog jezika, kako iz pedagoškog ugla, ugla trenutne situacije, tako i iz ugla budućih ciljnih, profesionalnih potreba, konkretizovanih u komunikativnim zadacima budućeg radnog mesta.

### **4.2. Triangulacija**

Kako je za dobijanje adekvatnih rezultata analize potreba potrebno da ona bude bazirana na podacima, a ne samo na intuiciji nastavnika, odlučili smo se za triangulaciju, višestruku tehniku prikupljanja informacija i sagledavanje situacije iz više uglova i kombinovanjem kvalitativnih i kvantitavnih metoda (Brown, 2009:283; Burns, 2010:95; Dorneyi, 2007:42-6; Huhta et al., 2013:16-20; Long, 2005b:5; West, 1997:72).

Potreba, želja i očekivanja vezanih za učenje i upotrebu stranog jezika može biti mnoštvo, a time i zadataka i željenih ishoda, te iz tih razloga često nailazimo na kontradiktornosti i konflikte interesa (Huhta et al., 2013:11-12). Lingvistički

neobrazovani studenti ne mogu da donose sasvim kompetentne odluke o tipu jezičkog programa, a poslodavci, s druge strane, nisu eksperti za analizu komunikativnih događaja i njihovih prioriteta (Chambers, 1980:26).

Kako je kreiranje kurikuluma stranog jezika usmereno na zadovoljavanje potreba i želja učenika, učenici kao članovi društvenih zajednica imaju posebna prava da učestvuju u određivanju svojih potreba (Benesch, 2001; Long, 2005c:26). Uvid u to kako percipiraju sopstvena jezička znanja i veštine, koje su njihove potrebe, stavovi i očekivanja, i koliko su motivisani da uče i koriste strani jezik, omogućava dobijanje šire slike o odnosu učenika prema stranom jeziku za posebne namene, i aktivnije uključivanje u proces planiranja i kreiranja silabusa u pravcu „partnerskog razvoja kurikuluma” (*participatory curriculum development*) (Crookes, 2013:4). Učenici su takođe neposredno dostupan izvor informacija o stručnim sadržajima (Belcher, 2009:13), jer imaju određeni latentni stepen poznavanja svoje struke i pravila komunikacije (Hyland, 2006b:387), i često su vrlo spremni za saradnju u istraživanju načina ispoljavanja diskursa i upotrebe jezika u datoj disciplini ili profesionalnom okruženju.

S druge strane, učenici nisu uvek najpouzdaniji izvor informacija niti najmerodavniji procenitelji sopstvenih trenutnih i budućih komunikativnih potreba, (Chaudron et al, 2005: 226;230), jer iako su često dobro informisani, njihova stručnost nije zagarantovana, pošto se sa jezikom za profesionalne potrebe susreću najčešće pre sticanja radnog iskustva, i svakako ne znaju dovoljno o funkcionisanju jezika u ciljnim diskursnim aktivnostima (Long, 2005c, Robinson, 1991:15). U tom smislu, „slepo pratiti subjektivne potrebe iskazane od strane studenata ne vodeći računa o njihovim objektivnim potrebama nije u dugoročnom interesu učenika“ (Van Avermayet & Gysen, 2006:21).

Zato je važno, prema mišljenju mnogih pomenutih jezičkih eksperata u ovoj oblasti, kombinovati stavove i mišljenja studenata sa stavovima i mišljenjima nastavnika stručnih predmeta (stručnjaka teoretičara) i stručnjaka iz date stručne oblasti (stručnjaka praktičara), koji imaju uvid u realne potrebe, konkretne situacije i svrhe u kojima im je strani jezik potreban u praksi. Oni mogu pružiti dragocene i kontekstualizovane informacije o stanju i kretanjima u datoj profesionalnoj oblasti

(Robinson, 1989:424), ciljnoj situaciji, tipičnim komunikativnim situacijama, tipovima diskursa, tekstovima i kontekstima sa kojima će se studenti susretati na poslu i koje treba da poznaju da bi odgovorili zahtevima posla u odnosu na ulogu stranog jezika u datim aktivnostima (Dudley-Evans & St.John, 1998:15; Huhta, 1999; 2007; 2010; Huhta et al., 2013:14). Stručnjaci imaju uvid u ukupne komunikativne potrebe u svom profesionalnom okruženju, koje mogu podrazumevati čitavu mrežu interakcija, i kao što će naše istraživanje i pokazati, otkriti u kojoj meri se pored visokospecijalizovanog jezika struke, koriste elementi koji pripadaju drugim domenima upotrebe jezika, kao npr. svakodnevnom konverzacionom domenu (Turner, 1980:8). Informacije ovog tipa pružaju osnovu za osmišljavanje reprezentativnog i savremenog nastavnog kurikuluma i kvalitetnih nastavnih materijala koji će biti usklađeni sa sadržajima i trendovima u datoj stručnoj oblasti.

Što je veći stepen konvergencije u percepciji potreba različitih učesnika u procesu njihovog definisanja i određivanja, to će relevantniji biti nastavni program jezika koji će se kreirati (Ramani et al., 1988:81). U tom smislu, analiza ciljne situacije treba da da odgovore na to šta su objektivne, uočene, proizvodno-orijentisane potrebe, dok će analiza trenutne situacije otkriti subjektivne, doživljene i procesno orijentisane potrebe i pomoći u definisanju slabosti i snaga u znanju, veštinama i pristupima učenju.

Imajući sve navedene argumente u vidu, u datom kontekstu i sa raspoloživim i dostupnim sredstvima, u procesu definisanja programa engleskog jezika i komunikacije na našoj visokoškolskoj ustanovi, kao najvažnije zainteresovane strane i najrelevantnije izvore podataka u ovom projektu, uključili smo direktne učesnike datog programa (Tsao, 2011:127), studente i nastavnike matičnih predmeta sa studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis. Analizu smo upotpunili mišljenjima i podacima dobijenim od stručnjaka u praksi, koji predstavljaju neprocenjiv i verodostojan izvor informacija o realnoj profesionalnoj komunikaciji.

Iako triangulacija nije sama po sebi garant validnosti, saradnja više zainteresovanih strana u ovom procesu i objedinjavanje podataka omogućava proveru usklađenosti i poklapanja rezultata dobijenih različitim metodama. Time se izbegava jednostranost uvida i dolazi do pouzdanijih i manje pristrasnih informacija, i samim tim programa engleskog jezika struke koji će imati pravu meru korelacije sa sadržajima



stručnih predmeta i realnom situacijom u praksi. Triangulacija povećava kredibilnost i validnost podataka i verodostojnost njihove interpretacije (Long 2005c:28), a ako kombinacije slede jedna drugu, tako da svaka polazi od rezultata prethodne, mogu voditi rezultatima daleko višeg kvaliteta (Brown, 2009: 284; Long, 2005c:33).

### 4.3. Faze i koraci u analizi potreba

Svako istraživanje u okviru analize potreba treba da bude dobro promišljeno kako bi dalo što relevantnije rezultate na osnovu kojih se mogu implementirati različite odluke vezane za jezičke programe. Tabela 1 daje uporedan prikaz koraka u analizi potreba prema Džordanu (Jordan, 1997) i Braunu (Brown, 2009).

**Tabela 1. Faze i koraci analizi potreba** (Jordan, 1997:23; Brown, 2009:270)

| Džordan predlaže sledećih 10 koraka u AP:                                | Braun grupiše 10 koraka u AP u 3 faze:  |
|--|---|
| 1. Svrha analize;  | A) Priprema za AP:<br>1. definisanje svrhe analize potreba;<br>2. delimitacija studentske populacije;<br>3. izbor pristupa i silabusa;<br>4. utvrđivanje ograničenja;<br>5. izbor metoda prikupljanja podataka. |
| 2. Delimitacija studentske populacije;                                   |   |
| 3. Izbor pristupa (PSA/TSA...);  |   |
| 4. Utvrđivanje ograničenja;  |   |
| 5. Odabir metode prikupljanja podataka;                                  |   |
| 6. Prikupljanje podataka;  | B) Sprovođenje istraživanja:<br>6. prikupljanje podataka;<br>7. analiza podataka;<br>8. interpretacija podataka.  |
| 7. Analiza i interpretacija podataka;                                    |   |
| 8. Utvrđivanje ciljeva;  | C) Korišćenje rezultata AP:<br>9. utvrđivanje ciljeva;<br>10. evaluacija i izveštaj o projektu.   |
| 9. Sprovođenje odluka o silabusu, sadržaju, materijalima, metodama, itd. |   |
| 10. Evaluacija procedura i rezultata.                                    |   |

Long (Long, 2005c:33), čije smo preporuke, u kombinaciji sa gorenavedenim fazama, sledili i u toku našeg istraživanja, kao prvu fazu analize potreba vidi upoznavanje sa literaturom o datom problemu. Za njom slede opsežni nestrukturirani intervjui sa različitim kategorijama zainteresovanih aktera u cilju sticanja uvida u ciljne potrebe i potreban obim istraživanja. Nakon intervjua sprovodi se upitnik kojim treba da

bude obuhvaćen relevantan broj odgovarajućih članova u okviru svake kategorije, a rezultati upitnika se potom kombinuju sa strukturiranim intervjuima sa manjim brojem reprezentativnih predstavnika iz uzorka.

### **4.3.1. Priprema za analizu potreba**

#### **4.3.1.1. Definisane ciljeve analize potreba**

Kao ciljeve našeg istraživanja u fazi analize potreba definisali smo:

- 1. Utvrđivanje „jezičke slike/profila“ studenata na osnovu studentskog upitnika;
- 2. Identifikaciju uloge engleskog jezika na području informatike i prirode profesionalnih potreba i domena upotrebe. Obuhvata analizu ciljne situacije iz ugla studenata, nastavnika predmeta matične struke i stručnjaka iz oblasti IT-a i ukrštanje očekivanja i predviđanja studenata sa realnom upotrebom jezika. Izvori podataka su upitnici za studente, nastavnike i stručnjake, i intervjui sa stručnjacima;
- 3. Identifikaciju potreba vezanih za proces učenja, kroz utvrđivanje stavova prema važnosti određenih jezičkih znanja i veština, utvrđivanje faktora koji mogu uticati na proces učenja, želja, očekivanja i stavova, preferiranih načina učenja jezika, oblika rada, tipova programa i nastavnih materijala, uz identifikaciju problemskih oblasti. Izvori podataka su upitnici za studente, nastavnike i stručnjake, i intervjui sa stručnjacima;
- 4. Sugestije za efikasniju nastavu viđene iz ugla studenata, nastavnika i stručnjaka.

Na osnovu upitnika i intervjuja sa stručnjacima iz oblasti nastojali smo da dođemo do podataka o jezičkim i komunikativnim potrebama stručnjaka u oblasti informacionih tehnologija, kao ciljnim potrebama naših studenata, na osnovu kojih možemo da izradimo adekvatan program nastave na studijama koji će biti s jedne strane, dovoljno širok i opšti da može da obuhvati potrebe raznorodnih potencijalnih radnih mesta, od kojih su možda neka tek u nastanku i razvoju, a s druge strane, dovoljno specijalizovan da pripremi studente za potrebe koje su jasno prepoznate na svim nivoima poslovanja i rada u profesionalnom okruženju karakterističnom za ovaj profil.

#### 4.3.1.2. Metode, tehnike i instrumenti u istraživanju

Kako analiza potreba mora biti prikladna za datu situaciju, a istovremeno pragmatična i sistematična, veoma je važan izbor izvora informacija i metoda prikupljanja podataka. Na raspolaganju stoji veliki broj istraživačkih tehnika sa više od 40 mogućnosti, počev od intuitivnih uvida stručnjaka i laika, preko intervjua, upitnika, jezičkih revizija i opservacije, etnografskih metoda, sve do analiza baziranih na tekstovima, dnevnicima, beleškama, i sl. (Brown, 2009; Huhta et al., 2013; Long, 2005a; Robinson, 1991). Procedure se mogu klasifikovati i kao induktivne (intuitivni uvidi eksperata, opservacija, nestrukturirani intervjui), ili deduktivne (strukturirani intervjui, upitnici, testovi izvedbi sa unapred utvrđenim kategorijama (Long, 2005c:31), a izbor se vrši na osnovu dostupnosti izvora, vrste potrebnih podataka i stepena potrebne preciznosti podataka.

Kao što je već navedeno u Uvodu, u našem istraživanju je primenjen analitičko-deskriptivan metod, a kao instrument istraživanja kombinovani su upitnici i individualni intervjui. Kako se u istraživanju kombinuju kvantitativni i kvalitativni podaci, rezultati su interpretirani metodama statističke analize i analize sadržaja (Brown, 2004). Korišćena je strategija triangulacije, koja doprinosi kvalitetu i pouzdanosti istraživanja.

Anketiranje studenata, nastavnika i stručnjaka iz oblasti informacionih tehnologija kao instrument koristi upitnike izrađene za potrebe ovog istraživanja. Za upitnik smo se odlučili bez obzira na izvesne rezerve koje prate ovakav tip istraživanja. Upitnicima se zamera moguća jednostranost, površnost i pojednostavljenost odgovora, slab odziv, neiskreni odgovori, bilo iz neznanja ispitanika, želje da se predstave u boljem svetlu, ili da daju poželjne ili očekivane odgovore (Dörneyei, 2003:10-14; Huhta et al., 2013:16). S druge strane, prednosti upitnika ogledaju se u broju informanata, nepristrasnosti, standardizovanosti i uporedivosti podataka. Upitnici se brzo analiziraju, obezbeđuju anonimnost koja može biti važna ispitanicima, a mogu dati i kvalitativne i kvantitativne podatke (Dörneyei, 2003:9-10; Jones, 1991; Long 2005c:38).

U istraživanju su korišćena tri upitnika, jedan za studente, jedan za nastavnike stručnih predmeta i jedan za stručnjake iz ispitivane oblasti. Najveći broj pitanja u sva tri upitnika bio je zatvorenog tipa, osim pitanja koje se odnosi na sugestije o nastavi i

izboru tema za obradu u okviru kojih su ispitanici mogli da slobodno iznesu svoje predloge. Sva tri upitnika su imala nekoliko zajedničkih pitanja.

Intervjui, kao kvalitativna tehnika, rezultiraju podacima koji su otvorenog i nenumeričkog tipa. Korišćeni su radi dobijanja detaljnijih i preciznijih informacija o ciljnoj upotrebi jezika, i uvida u iskustva, mišljenja, stavove i uverenja intervjuisanih ispitanika u vezi sa načinom na koji se engleski jezik koristi u domenu informacionih tehnologija, kao i o potrebama, izazovima i teškoćama, i preporukama za nastavu.

Intervjui su prirodno situirani, holistički i kontekstualizovani, orijentisani prema učesnicima čiju perspektivu pokušavamo da sagledamo, a induktivni u procesu interpretacije (Richards, 2009:149). Predstavljaju neprocenjiv izvor informacija za studije ovakvog tipa, jer se kroz upoznavanje sa stavovima i mišljenjima ispitanika mogu otkriti brojni zanimljivi i neočekivani aspekti (Jones, 1995:130), specifični primeri i zanimljive, ilustrativne anegdote (Long, 2005c:59). Njihova interakcijska priroda omogućava otkrivanje relevantnih informacija koje možda nisu bile predviđene tokom pripreme, i kolikogod bili vremenski zahtevni, intervjui uvek pružaju priliku za dublje istraživanje i otkrivanje u odnosu na upitnike i čekliste (Robinson, 1991:70).

Iako se na osnovu kvalitativnih istraživanja ne mogu pouzdano izvoditi generalizacije, pošto uzorak nije ni veliki niti statistički reprezentivan, ona pomažu u boljem razumevanju različitih iskustava, a adekvatnim izborom manjeg ali raznovrsnog uzorka moguće je dobiti dosta raznorodnih i korisnih podataka.

Kvantitativni podaci su obrađivani korišćenjem metoda deskriptivne statistike i prikazani su grafički ili tabelarno. S obzirom na manji obim podataka, različite veličine uzorka, i s obzirom da se u dobroj meri odnose na određenu grupu studenata, verujemo da deskriptivna statistika daje sasvim adekvatne rezultate za potrebe našeg akcionog istraživanja (Burns, 2010:121). Tragali smo za opštim tendencijama i kako za naše istraživanje nismo imali potrebu za izvođenjem inferencijalnih zaključaka, smatramo da su analize dobijene putem MS Excel programa dovoljno informativne, te da uvođenje dopunskih procedura za ispitivanje korelacija ne bi donelo statističke značajne podatke.

Intervjui su snimani mobilnim telefonom i kasnije transkribovani i uneti u MSWord, a potom analizirani prema temama.

### 4.3.1.3. Delimitacija populacije –izbor uzorka

Izbor uzorka iz populacije koji će biti obuhvaćen istraživanjem, zavisi od njegovih ciljeva, obima i fokusa. U našem istraživanju su iz praktičnih razloga korišćeni neprobabilistički uzorci. Iako sa statističke tačke gledišta postoje složeniji tipovi uzorkovanja, priroda i cilj istraživanja, kao i njegova ograničenja nametnula su izbor uzorka koji je izvodljiv i prihvatljiv.

### 4.3.1.4. Struktura ispitanika

#### 4.3.1.4.1. Struktura studentskog uzorka

Upitnik namenjen studentima sproveden je među studentima prve, druge i treće godine na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis, tokom januara, februara i marta školske 2014/2015. godine. Upitnikom je obuhvaćeno ukupno 228 studenata sa sve tri godine studija, i to 94 studenta prve godine (od ukupno 214), 96 studenata druge godine (od ukupno 183), i 38 studenata treće godine (od ukupno 90). To čini uzorak od približno 40%-50% upisanih studenata po godinama (Tabela 2). Ovde se radi o kvotnom uzorku, koji je slučajna, ali proporcionalan za svaku podgrupu ciljnog dela populacije (Long, 2005:34-35) i može se smatrati reprezentativnim u odnosu na svrhu i ciljeve istraživanja (Patton, 1990).

**Tabela 2. Broj ispitanika-studenata prema godini studija – uzorak**

| Godina studija                            | Broj ispitanika |
|---|-----------------|
| Prva godina                               | 94              |
| Druga godina                              | 96              |
| Treća godina                              | 38              |
| <b>Ukupan broj anketiranih studenata:</b> | <b>228</b>      |

#### 4.3.1.4.2. Struktura nastavnčkog uzorka

Upitnik namenjen nastavnicima stručnih predmeta na datom studijskom programu obuhvatio je 13 od ukupno 17 nastavnika, u sva tri zvanja (profesor, predavač i stručni saradnik).

**Tabela 3. Broj ispitanika-nastavnika prema stručnom zvanju – uzorak**

| Nastavnici                                 | Broj ispitanika |
|--|-----------------|
| Profesori                                  | 5               |
| Predavači                                  | 4               |
| Stručni saradnici                          | 4               |
| <b>Ukupan broj anketiranih nastavnika:</b> | <b>13</b>       |

#### 4.3.1.4.3. Struktura uzorka stručnjaka prema zanimanjima

Za upitnik upućen stručnjacima u oblasti informacionih tehnologija korišćen je *uzorak snežna grudva (snowball sample)* karakterističan za istraživanja i upitnike koji se sprovode i prosleđuju preko Interneta (Dörnyei, 2007:122), u kombinaciji sa oportunističkim uzorkovanjem (Patton, 1990:176-9). Uzorkovanje tipa *snežne grudve* identifikuje početne interesantne slučajeve koji preko svojih kontakata i profesionalnih mreža šire dalji krug informanata koji predstavljaju „dobre primere za studiju, i dobre kandidate za intervju” (Patton, 1990:182). S druge strane, „oportunističko uzorkovanje prati nove tragove tokom rada na terenu”, koristeći novoiskrsle prilike za dobijanje podataka (Patton, 1990:182-183).

Iako se danas sektor informaciono-komunikacionih tehnologija shvata veoma široko i obuhvata brojna nova zanimanja<sup>1</sup>, odabrani krug informanata dolazi iz tzv. „tradicionalnog jezgra ‘informatike’” sa zanimanjima vezanim za projektovanje i inženjering informacionih sistema, softvera, mreža, kao i razvoj softverskih aplikacija, programiranje i kodiranje, funkcionalnu analizu, praćenje kvaliteta i definisanje

<sup>1</sup> Danas područje informaciono-komunikacionih tehnologija obuhvata i potpuno nova i veoma raznovrsna zanimanja koja kombinuju računarske, tehničke veštine sa komunikativnim veštinama ili umetnošću i grafičkim dizajnom. U ovaj domen svrstavaju se i nova zanimanja koja se odnose na područja primene kompjutera (Valenduc, 2011:484-5). Obuhvatanje svih ovih zanimanja izlazilo bi iz okvira samog istraživanja s obzirom da se tu često ne radi o informatičkim zanimanjima, te smo studiju ograničili na stručnjake iz informacionih tehnologija.

parametara softvera, i održavanje softvera i hardvera, pružanje tehničke pomoći i podrške korisnicima” (Valenduc, 2011:484-485).

Prilikom definisanja ponuđenih zanimanja za upitnik namenjen stručnjacima konsultovali smo više dokumenata. Iako sadašnja Jedinствена nomenklatura zanimanja (JNZ, Službeni glasnik SRJ, broj 9/98), doneta pre više od 20 godina, još uvek predstavlja važeći standard, zbog njene zastarelosti i odsustva zanimanja koje je doneo ubrzani naučno-tehnološki razvoj, posebno u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija, odlučili smo da u radu koristimo Klasifikaciju zanimanja Republičkog zavoda za statistiku (Klasifikacija zanimanja, 2011) koja predstavlja standard za vođenje podatka o zanimanjima u evidencijama u oblasti rada. Ova klasifikacija znatno je savremenija od JNZ, a koristi je i Ministarstvo finansija i privrede RS.

Obuhvaćeni su stručnjaci za informaciono-komunikacione tehnologije u grupi stručnjaka za razvoj i analizu softvera i aplikacija (projektanti i dizajneri), stručnjaci za baze podataka i mreže, stručni saradnici i tehničari za informaciono-komunikacione tehnologije i korisničku podršku, i stručnjaci za prodaju informacionih tehnologija. Opređelili smo se za više nivoa zanimanja, jer kod informacionih tehnologija „radno iskustvo i odgovarajuća obuka u toku rada mogu biti zamena za formalno obrazovanje” (Klasifikacija zanimanja, 2011:8), tako da se opravdano može pretpostaviti da će diplomirani studenti studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis moći da rade i u okviru zanimanja koja formalno traže univerzitetsko obrazovanje. Nastojali smo da upitnikom obuhvatimo ispitanike iz što šireg područja informacionih tehnologija na raznim pozicijama i funkcijama i u različitim tipovima kompanija, kako bismo dobili što kompletniju sliku o načinima i kontekstima u kojima koriste engleski jezik.

Kako se ne samo u nomenklaturi već i u praksi pojavljuje veći broj alternativnih naziva istih zanimanja i sinonimnih termina, uz konsultaciju sa nekoliko stručnjaka iz ove oblasti, definisali smo jedan uži broj stručnih profila koji su ponuđeni u upitniku, ostavivši prostor da ispitanici upišu svoje zanimanje ukoliko se nisu prepoznali u nekom od ponuđenih. Verujemo da smo na ovaj način pokrili sva relevantna zanimanja u domenu stručnjaka u ovoj oblasti. U upitniku su učestvovali stručnjaci sledećih profila (Tabela 4):

**Tabela 4. Broj ispitanika-stručnjaka prema zanimanju - uzorak**

| Zanimanje   | Broj ispitanika | Procenat    |
|---|-----------------|-------------|
| Projektant/programer softvera i/ili softverskih alata | 50              | 26,7%       |
| Programer/administrator baza podataka                 | 21              | 11,2%       |
| Stručnjak za testiranje softvera                      | 9               | 4,8%        |
| Veb dizajner/programer                                | 15              | 8%          |
| Administrator računarskih mreža                       | 19              | 10,2%       |
| Stručnjak za prodaju informacionih tehnologija        | 26              | 13,9%       |
| Tehničar/operator informacionih tehnologija           | 13              | 7%          |
| Drugo   | 34              | 18,2%       |
| <b>Ukupan broj anketiranih stručnjaka:</b>            | <b>187</b>      | <b>100%</b> |

Tridesetčetvoro ispitanika u upitniku se izjasnilo za opciju *drugo*. Od tog broja, izvestan broj stručnjaka nije naveo svoje zanimanje, već funkciju koju obavlja, i to su 3 projekt menadžera, dva savetnika za bezbednost informacija, IT koordinator, dva *Key Account Manager*-a. Od drugih navedenih zanimanja, većina se može svrstati u gorenavedene šire kategorije koje predstavljaju zvanične nazive zanimanja (*SQL developer* pripada kategoriji programera, odnosno administratora baze podataka, domen administrator, *network system engineer*, mrežni sistem inženjer i sistem inženjer/administrator pripadaju administratorima računarskih mreži, *help desk*, *data cleaner* i inženjer tehničke podrške su najverovatnije tehničari, odnosno operateri informacionih tehnologija, dok je dvoje ispitanika iz sektora prodaje (*bid manager*). Dva ispitanika dolaze iz sektora marketinga u kome se bave grafičkim dizajnom, tako da pripadaju šire shvaćenoj kategoriji IK tehnologija. Pojavljuju se i jedan *e-learning developer*.

Iako distribucija prema profilima nije u potpunosti ujednačena, možemo smatrati da su zastupljeni svi postojeći i definisani profili stručnjaka u ovoj oblasti.



U Tabeli 5 data je distribucija ispitanika prema tipu kompanije u kojoj su zaposleni.

**Tabela 5. Distribucija ispitanika prema tipu kompanije u kojoj su zaposleni - uzorak**

| Tip kompanije                    | Broj ispitanika | Procenat |
|----------------------------------|-----------------|----------|
| IT kompanija                     | 120             | 64,9%    |
| Banka/finansijska institucija    | 12              | 6,5%     |
| Vladina institucija              | 7               | 3,8%     |
| Javno preduzeće                  | 15              | 8,1%     |
| Obrazovna institucija            | 9               | 4,9%     |
| Preduzeće za prodaju i marketing | 6               | 3,2%     |
| Proizvodno preduzeće             | 6               | 3,2%     |
| Drugo                            | 10              | 5,4%     |

Najzastupljenije su klasične IT kompanije, potom javna preduzeća i finansijske institucije, a među navedenim sektorima javljaju se naučno-istraživačka i zdravstvena institucija, sportska organizacija i konsultantska kuća.

Iako bi utvrđivanje korelacija vezanih za upotrebu jezika u odnosu na stručni profil, ili tip kompanije, moglo dati zanimljive rezultate, one nisu presudne za naše istraživanje, pošto se raspon poslova na kojima se mogu naći naši budući studenti kreće u svim predviđenim kategorijama, i moramo ih pripremiti za izazove različitih tipova profesionalnih aktivnosti. Više su nas interesovali opšti trendovi vezani za upotrebu jezika na poslu, teškoće u radu na terenu, i predlozi za nastavu.

#### **4.3.1.4.4. Struktura ispitanika za intervju**

Dok je za kvantitativna istraživanja potreban veći slučajni uzorak na osnovu koga bi se mogle izvoditi generalizacije, za intervju je korišćen princip promišljenog, namernog uzorka (*purposeful sample*), karakterističan za kvalitativne metode, kod kojih brojevi nisu ključni, i u kojima su uzorci često mali, ali brižljivo odabrani u cilju temeljnije analize (Dörnyei, 2007:127; Patton, 1990:182). Biraju se informanti koji se mogu smatrati karakterističnim i za koje se veruje da su bogat izvor informacija,

informanti od kojih se mogu dobiti informacije značajne za cilj istraživanja (Patton, 1990 :169). Biraju se tipični predstavnici kako bi se „opisalo i ilustrovalo ono što je tipično”, ne da bi se iznosile generalizovane tvrdnje, tako da je „uzorak ilustrativan, ali ne i definitivan”(Patton, 1990:173). Izvođenje generalizacija na osnovu kvalitativnih istraživanja nije moguće s obzirom da su ispitivane situacije često veoma različite, ali mogu poslužiti kao ilustracije iskustava ljudi u sličnim situacijama (Dörnyei, 2007:128).

Ukupno je intervjuisano 9 osoba u periodu između januara i decembra 2015. godine, kao što se može videti u Tabeli 6. Svi intervjuisani stručnjaci sami su odabrali alijas pod kojim će biti predstavljeni u radu zbog zagarantovane anonimnosti podataka.

**Tabela 6. Pregled intervjuisanih ispitanika**

| <b>Izvor</b>      | <b>Metod</b>   | <b>Tip kompanije</b>   | <b>Zanimanje/pozicija</b>                  | <b>Datum</b>          |
|-------------------|--|------------------------|--|-----------------------|
| <b>Atila</b>      | Delimično strukturirani intervju                             | IT kompanija           | Veb diveloper                              | Maj 2015              |
| <b>BMD</b>        | Delimično strukturirani intervju                             | IT kompanija           | Regionalni predstavnik strane IT kompanije | Feb. 2015             |
| <b>Gari-baldi</b> | Nestrukturirani intervju                                     | Obrazovna institucija  | Nastavnik                                  | Jan. 2015             |
| <b>Hand some</b>  | Delimično strukturirani intervju                             | IT kompanija           | Viši projektant softvera                   | Sept.2015             |
| <b>John Smith</b> | Nestrukturirani intervju<br>Delimično strukturirani intervju | IT kompanija           | Stručnjak za prodaju                       | Mart 2015<br>Maj 2015 |
| <b>Lucky</b>      | Delimično strukturirani intervju                             | IT kompanija           | Inženjer podrške i prodaje                 | Sept.2015             |
| <b>Mario</b>      | Delimično strukturirani intervju                             | Nevladina organizacija | Administrator baze podataka                | Maj 2015              |
| <b>Ray</b>        | Delimično strukturirani intervju                             | IT kompanija           | Programer                                  | Dec.2015              |
| <b>ŽJ</b>         | Delimično strukturirani intervju                             | IT kompanija           | Veb dizajner                               | Maj 2015              |

#### 4.3.1.4.5. Profil intervjuisanih ispitanika

*Atila* je vlasnik privatne kompanije koja je osnovana pre 3 godine i bavi se veb dizajnom, kreiranjem veb sajtova i brendiranjem, veb developmentom. Piše programe, kod. Kompanija je mala, sa perspektivom za rast.

*BMD* je tridesetpetogodišnji regionalni menadžer za veliku stranu IT kompaniju, koja se bavi proizvodnjom i prodajom IT opreme. U opis njegovog radnog mesta ulazi: razvijanje i unapređivanje poslovanja, dugoročno planiranje i razvoj strateških planova i njihovo prevođenje u konkretne planove i taktiku, razvijanje partnerstava sa klijentima, povećanje penetracije na tržištu, koordinacija prodajnih timova, timova za tehničku podršku i sl.

*Garibaldi* je nastavnik na više stručnih predmeta koji se bave informacionim tehnologijama. Osim u nastavi i kreiranju i razvijanju nastavnih materijala, ima iskustva i u pisanju programa. Dragocen je izvor podataka o daljem radu i uključivanju studenata u svet profesionalnih aktivnosti.

*Handsome* je viši projektant softvera u kompaniji koja se bavi klasičnim IT *outsorsingom*. Engleski jezik ne samo da mu je veoma koristan, već i neophodan jer kompanija radi direktno sa klijentima iz SAD.

*John Smith* je tridesetpetogodišnji glavni menadžer zadužen za klijente, u praksi zapravo stručnjak u prodaji IT-ja u manjoj kompaniji koja je nova na tržištu, ali sa potencijalom za rast, i koja se bavi naprednim tehnološkim uslugama kao što su *manage services*, usluge klad kompjutinga, *telehousing*, pružanje usluga skladištenja podataka za klijente. Radne aktivnosti podrazumevaju brojne sastanke kako u firmi, tako i sa potencijalnim kupcima, u ličnim susretima ili telefonski, definisanje potreba kupaca, ugovoranje uslova i cene u cilju prodaje, zaključenja ugovora sa klijentom, pružanje posleprodajnih usluga postojećim kupcima. Radno mesto iziskuje dosta sastanaka, telefonskih razgovora, istraživanje tržišta, pohađanje vebinara, a mnoge od navedenih aktivnosti odvijaju se na engleskom jeziku.

*Lucky* je šezdesetogodišnji inženjer za prodaju i podršku u kompaniji koja se bavi uslugama provajdinga, vebhostinga, centra za skladištenje i razmenu podataka.

*Mario* je bivši student, trenutno zaposlen u međunarodnoj asocijaciji čiji je osnivač Amerikanac, i koja prikuplja podatke o filantropskim aktivnostima na zapadnom Balkanu sa ciljem obezbeđivanja transparentnosti tokova novca. U njegovom poslovnom okruženju sva interna međusobna komunikacija, kako usmena, tako i pisana, odvija se na engleskom jeziku i svi podaci su na engleskom jeziku. Sve aktivnosti su umrežene u okviru *Podio* softvera na osnovu koga se prate zadaci, izveštaji, prateće aktivnosti i čet. Za rad u njegovom profesionalnom okruženju potreban je visok nivo znanja engleskog. Njegova zaduženja obuhvataju unos podataka u program MS Excel po kategorijama, ‘čišćenje’ podataka – verifikacija svih podataka u jezičkom i tehničkom smislu pre unosa u SQL server, kao i kontakt sa autorima SQL baza u slučaju problema ili apgrejda i administriranje kompjutera (proširenja memorije) i sl. Njegova ranija iskustva vezana su za rad u tehničkoj podršci za onlajn kazino.

*Ray* je četrdesetogodišnji programer u privatnoj IT kompaniji koja je angažovana na projektima podrške, održavanja i implementacije uskospecijalizovanih rešenja za klijente u SAD. Posao podrazumeva rešavanje problema po zahtevu klijenta vezanih za aplikativni softver i baze podataka i održavanje istih.

*ŽJ* je dvadesetpetogodišnji vlasnik privatne kompanije koja se bavi veb dizajnom i programiranjem (pisanjem koda) za strane agencije i frilens klijente. Radi i za strance, a komunikacija se najčešće odvija ili putem mejlova ili putem Skype-a. Uspešno komunicira na engleskom jeziku, ali vidi i prostor za poboljšanje.

#### **4.3.1.5. Izbor pristupa i kontekst istraživanja**

U ovom istraživanju, kao što smo već imali prilike da naglasimo, interesovale su nas analiza trenutne, obrazovne, i ciljne situacije. Inženjeri u domenu informacionih tehnologija imaju izrazite potrebe za znanjem engleskog jezika, kako za uspešno funkcionisanje na radnom mestu tako i za praćenje dostignuća u toj oblasti.

Prateći savremene trendove društveno-ekonomskog i naučno-tehnološkog razvoja i društvene i obrazovne potrebe, prvobitno Odsek informatike, a danas studijski program Poslovna informatika i e-biznis, od samog početka ima engleski jezik kao obavezan predmet, nastavljajući time tradiciju Više škole za primenjenu informatiku i statistiku osnovanu 1972/73. godine, gde je jezik u funkciji struke (Engleski u informatici) od početka pratio aktuelne lingvističke trendove (Beogradska poslovna

škola, 2014; Viša poslovna škola.45 godina, 2000:75-88), i bio strogo orijentisan na jezik informatike sa posebnim akcentom na usvajanje karakterističnih sintaksičkih konstrukcija i obrazaca.

Međutim, promene planova koje su išle u pravcu usklađivanja sa Bolonjskim principima, i koje su rezultirale uvođenjem većeg broja ekonomskih i menadžerskih predmeta, u skladu sa zahtevima novog vremena i novih trendova u industriji i obrazovanju, postavili su pred današnje studente izazove drugačije prirode.

Danas je studijski program Poslovna informatika i e-biznis orijentisan na obrazovanje jednog specifičnog interdisciplinarnog profila koji predstavlja most između poslovnog sveta i sveta informacionih tehnologija. Kao podrška u poslovnom odlučivanju, studenti se obučavaju za razumevanje poslovnih procesa i davanje informacionih rešenja, za rad na primeni i razvoju savremene informatike u preduzećima, javnoj upravi, bankama i drugim finansijskim institucijama, za projektovanje, uvođenje i korišćenje informacionih sistema u raznim tipovima organizacija, kao i za prodaju hardverskih i softverskih rešenja i pružanje različitih oblika tehničke podrške (Dokumentacija za akreditaciju, 2012).

Današnje profesionalno okruženje od njih iziskuje stalni kontakt sa engleskim jezikom ne samo kroz pisane materijale kao što je to nekad bio slučaj, već često i u kontaktima sa stranim partnerima i saradnicima. Od njih se danas očekuju veštine ne samo čitanja i razumevanja, već u velikoj meri i govorne interakcije, kao što i priroda njihovog posla podrazumeva kombinovanje komunikativnih veština u različitim domenima, opštim, informatičkim i poslovnim. Otuda ovo istraživanje i ima za cilj otkrivanje prirode ovih potreba, kao i načina na koji se one mogu zadovoljiti na optimalan način u procesu nastave.

#### **4.3.1.6. Ograničenja istraživanja**

Analize zasnovane na uzorcima putem anketa su uvek nesavršene, jer je izbor uzorka veoma kompleksan, a proces prikupljanja podataka često komplikovan, i uvek u manjoj ili većoj meri nepotpun ili delimičan, što sve može voditi greškama u opažanju kada na osnovu dela populacije procenjujemo celu posmatranu pojavu i nastojimo da dođemo do objektivnih zaključaka. Ipak, imajući u vidu postavljene ciljeve istraživanja, kao i korišćenje triangulacije, verujemo da će ova analiza omogućiti izvođenje validnih

zaključaka koji će predstavljati adekvatnu platform za kreiranje i implementaciju inoviranog kurikuluma.

Takođe, ne smemo zanemariti ni činjenicu da relativna pouzdanost rezultata zavisi i od pouzdanosti podataka koje daju ispitanici, a na koje utiču njihovi stavovi i osvešćenost o relevantnosti istraživanja kao i mera introspekcije i spoznaje u odnosu na predmet istraživanja (Robinson, 1991:12).

### **4.3.2. Instrumenti istraživanja**

#### **4.3.2.1. Upitnici**

Prilikom sastavljanja instrumenta za analizu potreba u velikoj meri smo se rukovodili uputstvima koje daje Braun (Brown, 2001:9) i koji kao relevantna izdvaja pitanja koja služe da identifikuju (a) problem i teškoće vezane za učenje jezika u određenom kontekstu, (b) prioritete (teme, funkcije, veštine, aktivnosti, gramatičke elemente koje učenici smatraju važnim, svrstano prema prioritetima kako ih oni vide), (c) sposobnosti (jezička znanja, sklonosti u odnosu na različite jezičke veštine), (d) stavove (želje, osećanja i stavove prema jeziku, njegovim izvornim govornicima, ciljevima kursa), (e) rešenja (odgovori ili rešenja na neke od iznetih problema).

Sva tri upitnika (koji su dati u Prilozima) su imala zajedničku grupu pitanja u onom domenu u kome smo verovali da upoređivanje podataka može dati zanimljive rezultate. To su pitanja koja se odnose na:

1. procenu važnosti znanja engleskog jezika u sferi informacionih tehnologija;
2. mišljenje o znanjima i veštinama u okviru engleskog koja predstavljaju teškoće u radu/ praćenju nastave;
3. stavove o znanjima i veštinama kojima treba pokloniti najveću pažnju u nastavi engleskog jezika;
4. položaj i ulogu engleskog jezika na studijama i odnos i zastupljenost sadržaja opšteg, odnosno poslovnog jezika u jeziku za profesionalne potrebe;
5. sugestije u pogledu sadržaja i tema koje bi trebalo da se koriste u nastavi engleskog jezika.

#### 4.3.2.1.1. Upitnik za studente

Dobijanje jezičke slike i utvrđivanje statusa postojećih jezičkih kompetencija, kao i očekivanja u pogledu jezičkog kurikuluma izuzetno je važno. Želeli smo da otkrijemo kako učenici definišu sopstvene potrebe u vezi sa učenjem jezika, šta je ono što ih interesuje u pogledu učenja jezika i iz sfere ciljnog repertoara, i gde leži njihova motivacija za učenje jezika. Ove su informacije korisne za otkrivanje područja poklapanja kao i područja razilaženja odabranog ciljnog repertoara i učeničkih očekivanja. Osveščivanje očekivanja učenika igra važnu ulogu, jer se oni moraju obrazovati da svoja očekivanja mogu i da tumače i budu motivisani na ostvarivanje svojih ciljeva kroz proces pregovaranja između očekivanja i zahteva ciljnog repertoara (Breen & Candlin, 1980:94-95; Breen & Littlejohn, 2000:9).

U našem istraživanju nas je osim podataka vezanih za engleski jezik, interesovalo i kakva su prethodna znanja i iskustva studenata u učenju drugih jezika, odnos prema drugim stranim jezicima, kao i njihova zainteresovanost za fakultativno pohađanje drugih stranih jezika na studijama, u cilju promovisanja višejezičnosti u duhu brojnih dokumenata i strategija Saveta Evrope.

Upitnik za studente bio je u štampanom formatu i sproveden je među studentima prve, druge i treće godine studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis, i to za studente prve i druge godine na časovima redovnih predavanja, a za studente treće godine tokom ispita, s obzirom da oni u datom semestru nisu više imali predavanja. Samom upitniku koji je korišćen u ovom istraživanju, prethodio je neformalni pilot upitnik, sproveden u decembru 2014. godine, sa manjim brojem studenata druge godine (20), na osnovu koga je izvršena revizija određenih delova upitnika i konačna selekcija pitanja.

Pored gorenavedenih pitanja (4.3.2.1.) koja su bila zajednička za sve grupe ispitanika, upitnik za studente sadržao je:

1. demografska pitanja vezana za pol i godinu studija;
2. pitanja vezana za određivanje nivoa jezičkih kompetencija na osnovu samoprocene znanja prema Zajedničkom referentnom okviru, koja su zbog jednostavnije interpretacije svedena na tri nivoa: A, B i C (Council of Europe, 2001);

3. procenu domena buduće jezičke upotrebe (značaj engleskog u struci, predviđeni nivo potrebnog znanja);
4. pitanje koje se odnosi na procenu korisnosti različitih tehnika u nastavi;
5. pitanje o vrsti materijala i tekstova u nastavi u pogledu autentičnosti, odnosno adaptiranosti.

#### **4.3.2.1.2. Upitnici za nastavnike i stručnjake**

Upitnici za nastavnike i stručnjake su osim gorenavedenih zajedničkih pitanja sadržala i sledeće posebne kategorije pitanja koje se odnose na:

1. demografska pitanja vezana za pol, zanimanje, tip kompanije za stručnjake praktičare, odnosno stručno zvanje za nastavnike;
2. aktuelne jezičke potrebe – koliko često im je potreban engleski i u kojoj vrsti komunikativnih aktivnosti;
3. potreban nivo znanja engleskog jezika za uspešno obavljanje poslova u struci;
4. kvalitet jezičkih kompetencija, odnosno znanja i veštine koje im nedostaju u radu (komunikativne situacije u kojima se susreću sa teškoćama).

Upitnici za stručnjake i nastavnike nastali su na osnovu nekoliko preliminarnih nestrukturiranih intervjua koji su omogućili sticanje opšte slike o profesionalnom ambijentu inženjera informatike, kako bi se na osnovu introspekcije stručnjaka izdvojili relevantni segmenti istraživanja.

Pitanja koja su nas zanimala tokom pripreme upitnika odnosila su se na neke opšte podatke o ciljnoj profesiji, neophodnim kvalifikacijama za rad u oblasti, tipovima zanimanja, i tipovima organizacija u kojima rade stručnjaci iz IT-ja, opisima radnih mesta, kao i ulozi engleskog jezika u na samom poslu i u njihovoj profesiji uopšte. Do opštih podataka i uslovne klasifikacije kompanija i zanimanja došli smo kroz početne intervjue i uvid u Klasifikaciju zanimanja. Takođe smo izdvojili pitanja na osnovu kojih ćemo dobiti podatke koji se odnosi na kontekste upotrebe, vrste materijala, lokacija, sagovornika i komunikativnih situacija u kojim se koristi engleski jezik i sa kojima se naši stručnjaci redovno sreću. Interesovale su nas tipične i najfrekventnije situacije koje su deo svakodnevnog obavljanja posla, kao i one koje možda nisu tako česte ali ih



ispitanici doživljaju kao kompleksne ili važne (Huhta et al., 2013). Takođe nas je interesovala procena stručnjaka u pogledu jezičkih znanja i veština koja im najviše nedostaju u svakodnevnom radu, kao i da na osnovu profesionalnog iskustva ocene prioritete u nastavi engleskog jezika u funkciji IT-ja. Ukupno je izdvojeno dvanaest aktivnosti kako broj pitanja ne bi bio preveliki i opteretio sam upitnik, a dovoljno specifičan da bi se na osnovu njega mogli izvući relevantni zaključci.

Upitnik za stručnjake je preko ličnih kontakata upućen relevantnim ispitanicima u kompanijama kao što su Comtrade, Saga, Oracle, Microsoft, HP, Dell, kao i nekim javnim preduzećima i institucijama kao što je Narodna banka, a kontakti su zamoljeni da ih proslede svima onima za koje smatraju da predstavljaju dobre izvore relevantnih podataka. Na ovaj način, krug se proširivao i rastao poput grudve snega, sa velikim stepenom divergencije u početku, a konvergencije pri kraju kada su se počeli ponavljati kontakti. Takođe je korišćena svaka prigodna prilika za animiranje potencijalnih ispitanika za upućivanje upitnika, kao što su Konferencija o primeni novih tehnologija u obrazovanju (održana u Beogradu u februaru 2015. godine, na kojoj su izlagači bili Microsoft, Oracle, HP), i društvene mreže Facebook i LinkedIn, preko kojih su kontaktirani bivši studenti kao veoma dragocen izvor informacija. Nastojali smo da obuhvatimo kandidate iz različitih sektora, počev od kompanija koje se isključivo bave IT-jem, preko obrazovnih institucija, vladinih institucija i javnih preduzeća koje imaju informaciono-komunikacione službe, kako bismo imali što širi uzorak na osnovu koga možemo da utvrdimo frekventnost određenih tipova aktivnosti.

Za već pomenuti uzorak tipa *snežna grudva* opredelili smo se jer slanje upitnika kompanijama bez prethodne preporuke i ličnog kontakta često nailazi na slab odziv, i posebno je dosta ubeđivanja da bi se našli informanti voljni da učestvuju u anketama (Vandermeeren, 2005:166).

Upitnik je bio anoniman kako bi se obezbedilo dobijanje što iskrenijih odgovora, a s obzirom na uzdržanost nekoliko kompanija kojima smo uputili zvaničan zahtev za dobijanje podataka, ostali smo pri uzorku ovog tipa. Podaci o kompanijama u kojima rade zaposleni stručnjaci ostali su do kraja nepoznati, jer je politika poverljivosti podataka vezanih za aktivnosti kompanija i njihovih zaposlenih na pojedinim mestima veoma stroga.

Upitnici za stručnjake i nastavnike pripremljeni su u *Google forms* formatu i bili su dostupni na Internetu. Na taj način prikupljeno je 154 odgovora stručnjaka, dok je 33 odgovora dobijeno na konferenciji koju je organizovao E-razvoj aprila 2015. što sa uzorkom od 13 stručnjaka teoretičara (nastavnika) čini ukupno 200 ispitanika. Imajući u vidu priličnu homogenost u pogledu odgovora, možemo smatrati da se podaci dobijeni na ovaj način mogu smatrati relevantnim.

#### **4.3.2.2. Intervjui**

Dok je nekoliko početnih intervjuja bilo nestrukturiranog karaktera i orijentisano ka koncipiranju upitnika i sa ciljem delimitacije istraživanja i kreiranja opštih polaznih elemenata, kasniji intervjui bili su delimično strukturiranog tipa.

Intervju je bio strukturiran tako da su ispitanici u prvom delu odgovarali na ista, unapred definisana pitanja, u cilju dobijanja opštih i međusobno uporedivih podataka (Dörnyei, 2007:135). U prvom delu intervjuja, pored demografskih pitanja koja se odnose na pol, zanimanje (funkciju/poziciju), tip kompanije, ispitanici su dali makrosliku firme u kojoj su zaposleni i njene delatnosti, potom opisali svoja radna mesta, i komunikativnu praksu vezanu za engleski jezik.

Prvi deo intervjuja je obuhvatio sledeća pitanja:

1. procenu važnosti engleskog jezika u profesionalnom radu IT stručnjaka;
2. pitanja o trenutnim jezičkim potrebama – koliko često im je potreban engleski, kada i gde (opis tipičnih i najfrekventnijih komunikativnih situacija, događaja, učesnika, interakcija, materijala);
3. pitanja o komunikativnim situacijama u kojima im je jezik ne samo potreban, već posebno važan;
4. pitanja o kvalitetu jezičkih kompetencija: slabosti u znanju i teškoće u korišćenju stranog jezika;
5. pitanja o veštinama, situacijama, komunikativnim aktivnostima koje predstavljaju najveći problem u radu (sa potpitanjima vezanim za prezentacije, terminologiju, veštine čitanja, zahtevne komunikativne situacije);

6. pitanje o strategijima za prevazilaženje problema prouzrokovanih nedovoljnim jezičkim znanjem.

Dakle, pitanja iz intervjua obuhvatila su faktičke (činjenične) i demografske informacije (pol, godine, staž u kompaniji/struci), behavioralne informacije (o iskustvima i komunikativnim aktivnostima), informacije u vezi sa osećanjima i interpretacijama (Burns, 2010:7; Dörnyei, 2007:137-8).

U skladu sa preporukama koje daje Huhta (Huhta, 1999; 2007), kandidati su zamoljeni da opišu svoj radni dan, da navedu konkretne primere aktivnosti i zadataka pri čijem izvođenju se koriste engleskim jezikom, da izdvoje najfrekventnije aktivnosti koje uključuju upotrebu engleskog, i da te aktivnosti ocene sa aspekta njihove relevantnosti i težine, kao i da navedu najzahtevnije oblasti i komunikativne situacije. Ispitanici su takođe opisali načine i veštine koje koriste da prevaziđu eventualne teškoće i nesporazume. Komunikativni događaji smešteni su u kontekst i identifikovani sa aspekta lokacije, učesnika u komunikaciji, medijuma komunikacije, tipova diskursa koji se koriste. Kandidati su što je iscrpnije moguće opisali konkretne situacije i izneli svoje stavove, osećanja i mišljenja u vezi sa njima, a sa nekim od ispitanika su obavljani i naknadni intervjui kako bi se pojasnili neki detalji.

Drugi deo intervjua bio je slobodnijeg karaktera, tako da se „ispitanik podstiče da na jedan eksplanatoran način detaljnije razmotri pitanja koja su iskrsla“ (Dörnyei, 2007:136), kako bi se kroz nesmetan i spontan tok komunikacije otkrile i neke zanimljivosti i anegdote. U delimično strukturiranom intervjuu, osoba koja intervjuiše je spremna na neočekivane obrte i dozvoljava da se intervju prirodno razvija, tako da su informacije dobijene od ispitanika u prvom delu intervjua poslužile kao inspiracija za ulaženje u neke domene upotrebe engleskog jezika koji su bili ili specifični u njihovom kontekstu ili su omogućili iznošenje nekih ličnih, a korisnih zapažanja.

U trećem delu intervjua, ispitanici su davali svoje sugestije i viđenja nastave engleskog jezika na studijama informatike.

Intervjui su snimani, a istovremeno su pravljene i beleške. Neki intervjui su vođeni na srpskom, a neki na engleskom po želji ispitanika, pa su kasnije prevedeni.

Svi ispitanici su bili upoznati sa svrhom intervjua i temama koje će biti njegov predmet, kao i poverljivosti svih navedenih podataka i apsolutnoj anonimnosti kako

samih ispitanika, tako i kompanija u kojima rade. Zamoljeni su da sami odaberu alijas pod kojim će se pojaviti u radu.

Intervjui su vođeni u periodu između januara i decembra 2015. godine i trajali su između 30 minuta i jednog sata. Prilikom transkripcije nismo unosili sve elemente govora imajući u vidu da nivo i detaljnost transkripcije zavise od svrhe za koju će biti upotrebljena (Cameron, 2001:39). Kako je nas u ovom istraživanju interesovao isključivo sadržaj, ideje, primedbe i zapažanja, a ne forma verbalnih podataka, samo je to i uneto u transkribovani zapis, dok su „površinskih jezički fenomeni” eliminisani (Dörnyei, 2007:247).

U analizi intervjuja od pristupa smo koristili kondenzaciju značenja, parafraziranje i skraćivanje značenja u kraće formulacije koje daju suštinu izrečene tvrdnje, i kategorizaciju značenja, odnosno svrstavanje tvrdnji u unapred definisane kategorije (Kvale, 1996:192).

Odgovori stručnjaka u intervjuima analizirani su po sledećim kategorijama: (1) zapažanja o različitim aspektima uloge i upotrebe engleskog jezika u informacionim tehnologijama; (2) najfrekventniji tipovi aktivnosti; (3) najveći izazovi ili teškoće i načini njihovog prevazilaženja; (4) predlozi za nastavu engleskog jezika za profesionalne potrebe informatičara. Većina ispitanika je imala prilično jasnu sliku svojih potreba u vezi sa engleskim jezikom, i priličan stepen osetljivosti na jezička pitanja uopšte (Burns, 2010:78), a njihovi odgovori tumačeni su u sklopu opšteg pregleda rezultata ankete i povezani sa interpretacijom pitanja iz upitnika.

#### **4.4. Zaključna razmatranja**

Upitnici su imali za cilj dobijanje opšte slike na osnovu kvantitativnih podataka i mišljenja većeg broja stručnjaka, dok su intervjui omogućili da sagledamo šire kontekste i opise komunikativnih situacija i događaja (Huhta et al, 2013:37-38) u okviru jedne holističke perspektive, koja jezičke potrebe ne posmatra izolovano već u širem kontekstu. Pomenuti autori ističu da se „komunikativni događaji odvijaju u integrisanim situacijama”, te je u kontekstu i za potrebe integrisane komunikacije, podela sadržaja na veštine kao što su čitanje, pisanje, govorenje, slušanje, necelishodna (Huhta et al. 2013: 40-41). Komunikativne situacije u svom toku u okviru govornog događaja obuhvataju

mnoge funkcije koje se ukrštaju i prepliću, a ne samo izdvojene i pojednostavljene govorne činove, i otuda stvari treba posmatrati iz makro a ne mikro ugla. Neke komunikativne situacije, u okviru društvenih funkcija (kao što je npr. ugošćavanje stranih gostiju) su otvorenog tipa i podrazumevaju kreativnost, dok su druge više shematskog tipa (npr. pisanje memoranduma, telefoniranje).

Analiza rezultata istraživanja koja sledi, pokazaće koliko zapravo društveni aspekt komunikacije ima izuzetan značaj u nastavi stranih jezika za profesionalne potrebe, koja mora podučavati i jezik upotrebljen u šire svrhe uz onaj koji je usmeren na neposredne ciljne svrhe.

Drugi važan element koji proizlazi iz ovakvog tipa istraživanja odnosi se i na autentičnost, koja je bitna na planu sadržaja i jezika u kontekstu i mora biti šire shvaćena, ne samo u pogledu materijala, već se mora težiti postizanju autentičnosti komunikacije kroz uključivanje aktivnosti koje su simulacije radnog mesta (Huhta et al., 2013:41). Informacije ovakve vrste pomogle su donošenju ključnih odluka prilikom definisanja silabusa u našem radu, o čemu će biti više reči u poglavlju 7.

Iako nam je prvobitna namera bila da dosledno sprovedemo analizu potreba i kreiranje silabusa zasnovanog na zadacima, rezultati ovog dela istraživanja ukazali su na potrebu uvođenja fleksibilnijeg pristupa koji se neće usko rukovoditi samo tipovima zadataka i njihovom složenošću i kompleksnošću, već će prilikom izbora sadržaja i redosleda njihovog uvođenja uzeti u obzir šire aspekte komunikativnih situacija.

## 5. REZULTATI ANALIZE POTREBA: ANALIZA I INTERPRETACIJA PODATAKA I IMPLIKACIJE ZA NASTAVU

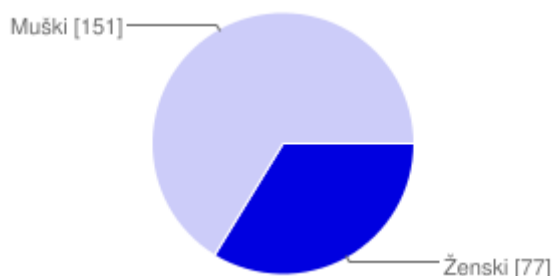
### 5.1. Analiza i interpretacija podataka

Analizu i interpretaciju podataka daćemo na osnovu nekoliko karakterističnih tema koje proizlaze iz rezultata upitnika i intervjua. Prva tema na koju ćemo se osvrnuti, rodna zastupljenost u informacionim tehnologijama, nije bila tema našeg istraživanja, ali su rezultati dobijeni obradom demografskih podataka bili veoma upečatljivi i podsticajni za dalje informisanje o ovom pitanju. Potom ćemo dati prikaz rezultata koji idu u prilog hipoteze o sveprožimajućoj ulozi engleskog jezika u svetu informacionih tehnologija. U nastavku ćemo potom izložiti podatke koji su bili putokaz u rekonceptualizaciji silabusa namenjenog inženjerima informatike, a koji potvrđuju postavljenu hipotezu o tome da su profesionalne jezičke potrebe inženjera informatike u savremenom profesionalnom okruženju višedimenzionalnog i kombinovanog tipa, i mnogo šire i kompleksnije od poznavanja uskospecijalizovanog jezika struke.

#### 5.1.1. Rodna zastupljenost u svetu informaciono-komunikacionih tehnologija

Kao što smo već napomenuli, pitanje rodne zastupljenosti u svetu informaciono-komunikacionih tehnologija nije bilo predviđeno kao jedna od tema našeg istraživanja. Međutim, pogled na procenete dobijene u okviru naših uzoraka, zaintrigirao nas je i podstakao za upoređivanje ovih podataka sa nekim domaćim i svetskim standardima.

U uzorku studentske populacije, upitnik je ukupno popunilo 77 studenata ženskog pola (33,8%) i 151 student muškog pola (66,2%) (Grafikon 1 i Tabela 7).



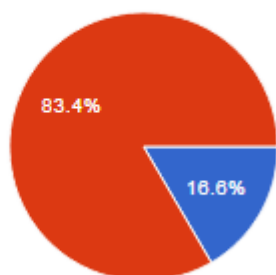
**Grafikon 1. Distribucija ispitanika-studenata prema polu**

**Tabela 7. Distribucija anketiranih studenata prema polu i godini studija**

| Pol           | Prva godina |          | Druga godina |          | Treća godina |          |
|---------------|-------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
|               | Frekvencija | Procenat | Frekvencija  | Procenat | Frekvencija  | Procenat |
| <b>Ženski</b> | 37/94       | 39,36%   | 30/96        | 31,25%   | 10/38        | 26,31%   |
| <b>Muški</b>  | 57/94       | 60,63%   | 66/96        | 68,75%   | 28/38        | 60,52%   |

Među stručnjacima za informacione tehnologije, odnos polova pokazuje nešto drugačiji odnos i mnogo veći stepen dominacije muške populacije. Ženskog pola je 31/187 ispitanika odnosno, 16,6%, dok je muškog pola 156/187 anketiranih stručnjaka, odnosno, 83,4% (Grafikon 2).

**1. Pol:**

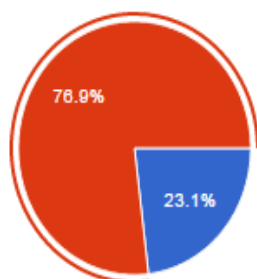


|        |     |       |
|--------|-----|-------|
| Ženski | 31  | 16.6% |
| Muški  | 156 | 83.4% |

**Grafikon 2. Distribucija ispitanika-stručnjaka za IT prema polu**

A sličnu, neujednačenu distribuciju prema polu pokazuju i rezultati upitnika među nastavnicima stručnih predmeta studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis, sa 3/13 (23,1%) nastavnica i 10/13 (76,9%) nastavnika (Grafikon 3).

**1. Pol:**



|        |    |       |
|--------|----|-------|
| Ženski | 3  | 23.1% |
| Muški  | 10 | 76.9% |

**Grafikon 3. Distribucija ispitanika-nastavnika stručnih predmeta prema polu**

Iako je na osnovu ovako malog broja ispitanika teško izvoditi generalizacije, ovaj disparitet u zastupljenosti žena na ovom profesionalnom području u okviru našeg uzorka nas je podstakao da podatke uporedimo sa dostupnim zvaničnim statistikama u zemlji i inostranstvu. Prema podacima Evropske komisije i Evropskog parlamenta (European Commission, 2010a; 2010b; European Parliament, 2012), svega 30% od oko 7 miliona zaposlenih u sektoru informaciono-komunikacionih tehnologija su ženskog pola, posebno na rukovodećim pozicijama (svega 19%), a broj diplomiranih studentkinja na ovom polju beleži pad, pa tako danas tek 2,9% žena diplomaca ima diplomu iz neke računarske oblasti, a svega 0,4% bira profesiju vezanu za IKT.

Ovako alarmantni podaci prisutni su širom sveta. Prema podacima australijskog statističkog pregleda iz februara 2011 (ICT Statistical Compendium, 2012:26), broj žena zaposlenih u IKT sektoru je 24,1 %. Taj broj konstantno opada u zemljama OECD, kako među studentima, tako i među zaposlenima gde je njihova prisutnost manja od 20% (Telecommunication development sector, 2012:v). Slična situacija beleži se i u SAD, gde je žena stručnjaka u računarskom domenu svega 25%, a broj žena izvršnih direktora u informacionom sektoru (CIO) 2012. godine iznosio je 20%. (Khanna, 2013).

Prema podacima koje je iznela Jelena Jovanović, sekretar Udruženja za informatičku delatnost pri Privrednoj komori, istraživanje koje je ovo udruženje sprovedo pokazuje da su žene u IKT sektoru u Srbiji prisutne sa svega 15%, što je znatno ispod evropskog nivoa (Delegacija Evropske Unije u Republici Srbiji)<sup>2</sup>, a poklapa se i sa rezultatima naše ankete sprovedene među zaposlenim stručnjacima.

Ovaj tip segregacije beleži se i u stepenu zastupljenosti žena u *gejming* industriji i na *gejmerskim* obrazovnim institucijama, kojima apsolutno vladaju muškarci. Istraživanja pokazuju da je to prvenstveno zbog nepopularnog radnog vremena, ali i društvenih i kulturnih rodni stereotipa (Elliot & Prescott, 2014). Ovo je krajnje neproporcionalan odnos, imajući u vidu da žene danas čine 45% *gejmera* prema podacima *Entertainment Software Association*, 2013 (Pugh, 2014). Sve ovo ukazuje na duboko ukorenjena uverenja da se radi o „muškom klubu”, te danas postoje brojne inicijative usmerene na prevazilaženje ovih predrasuda i stereotipa. Ovi podaci mogli bi

---

<sup>2</sup>[http://www.europa.rs/mediji/vesti\\_iz\\_brisela/3788/%E2%80%9CTehnologija+je+isuvi%C5%A1e+va%C5%BEna+da+bi+bila+prepu%C5%A1tena+mu%C5%A1karcima!%E2%80%9D.html#sthash.dZaqM5uI.dpuf](http://www.europa.rs/mediji/vesti_iz_brisela/3788/%E2%80%9CTehnologija+je+isuvi%C5%A1e+va%C5%BEna+da+bi+bila+prepu%C5%A1tena+mu%C5%A1karcima!%E2%80%9D.html#sthash.dZaqM5uI.dpuf)



biti zanimljivi za sociolingvističke studije koje bi ispitivale jezik informaciono-komunikacionih tehnologija i potražile moguće veze između nekih njegovih osobenosti sa polom najvećeg broja njegovih aktivnih korisnika.

### 5.1.2. Uloga engleskog jezika u nastavi namenjenoj budućim inženjerima informatike

U sklopu ove teme daćemo analizu odgovora na nekoliko pitanja koja ilustruju razmatranu pojavu, a na osnovu podataka dobijenih kroz intervjue i upitnike za studente, nastavnike i stručnjake.

#### 5.1.2.1. Važnost učenja i znanja engleskog jezika na području informacionih tehnologija

Pitanje koje se odnosilo na procenu korisnosti učenja engleskog jezika za stručni rad, odnosno važnosti znanja engleskog jezika u sferi informacionih tehnologija, dalo je nedvosmislene rezultate o njegovom izuzetnom značaju u ovoj oblasti (Tabela 8).

**Tabela 8. Prikaz stavova o korisnosti učenja/znanja engleskog jezika u sferi informacionih tehnologija**

| Ponudeni odgovori | Studenti<br>n=228 |       | Nastavnici<br>n=13 |       | Stručnjaci<br>n=187 |       |
|-------------------|-------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|
|                   | Frekv.            | %     | Frekv.             | %     | Frekv.              | %     |
| <b>Nimalo</b>     | 1                 | 0,4%  | 0                  | 0%    | 1                   | 0,5%  |
| <b>Malo</b>       | 6                 | 2,6%  | 0                  | 0%    | 2                   | 1,1%  |
| <b>Prilično</b>   | 81                | 35,5% | 5                  | 38,5% | 48                  | 25,7% |
| <b>Veoma</b>      | 140               | 61,4% | 8                  | 61,5% | 136                 | 72,7% |

Rezultati ovog dela upitnika ukazuju na izuzetan značaj engleskog jezika na području informacionih tehnologija, posebno ako se uzme u obzir da stepen njegove važnosti raste u ocenama stručnjaka u praksi. Stručni profil savremenog inženjera informatike u današnjem konkurentskom i globalnom radnom okruženju podrazumeva visok nivo znanja engleskog jezika i razvijene komunikativne veštine, što ukazuje i na veliku ulogu koju nastava engleskog jezika treba da ima tokom studija.

*BMD*, koji radi u regionalnom predstavništvu strane IT kompanije u Beogradu, u svom intervjuu kaže da je „sve što je povezano sa poslom na engleskom jeziku, interna oficijelna mejl komunikacija, telefonska komunikacija, dogovori oko sastanaka, pregovori oko cena...sve interne prezentacije su na engleskom”, čak i one u kojima su međusobni sagovornici govornici srpskog jezika.

„Smatram da je engleski jezik glavna stvar u IT-ju pored stručnog znanja. Engleski je sredstvo sporazumevanja u našem poslu”, ističe *ŽJ*, bivši student i vlasnik privatne kompanije, koji se bavi veb dizajnom i programiranjem.

*Handsome*, projektant softvera, ističe da je znanje engleskog ne samo korisno, već i neophodno, ne samo u domenu razumevanja stručne literature, „jer se menja brže nego što se prevodi”, već i domenu konverzacija jer 90% stručnjaka radi *outsors* a ne sopstveni razvoj.

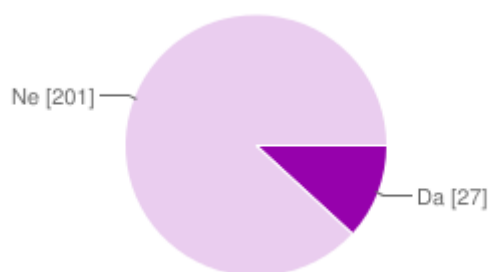
#### **5.1.2.2. Zastupljenost stranih jezika u prethodnom školovanju studenata**

Odgovori studenata na pitanje koje su strane jezike učili tokom prethodnog školovanja ukazuju na to da se engleski pojavljuje kao najzastupljeniji strani jezik. Prema podacima datim u Tabeli 9, možemo videti da je 96,9% studenata učilo engleski tokom prethodnog školovanja, bilo kao prvi ili kao drugi strani jezik, dok je zastupljenost drugih jezika znatno manja, i prilično ravnomerno raspodeljena između francuskog (26,3%), nemačkog (26,3%) i ruskog jezika (27,2%), sa znatno manjim udelom italijanskog (2,6%) i španskog (3,1%).

**Tabela 9. Distribucija studenata prema stranim jezicima koje su učili**

| <b>Ponudeni odgovori</b> | <b>Frekvencija</b> | <b>Procenat</b> |
|--------------------------|--------------------|-----------------|
| Engleski jezik           | 221                | 96,9%           |
| Francuski jezik          | 61                 | 26,8%           |
| Ruski jezik              | 62                 | 27,2%           |
| Nemački jezik            | 60                 | 26,3%           |
| Italijanski jezik        | 6                  | 2,6%            |
| Španski jezik            | 7                  | 3,1%            |
| Drugo                    | 7                  | 3,1%            |

Zanimala nas je i zainteresovanost studenata za druge jezike koji se fakultativno uče na našoj instituciji (francuski, ruski, nemački), jer nastojimo da negujemo i promoviramo višejezičnost. Kao što možemo videti na Grafikonu 4, na ovo pitanje 201/228 (88,2%) ispitanika odgovorilo je da ne pohađa nastavu fakultativnih jezika, a svega 27 studenata (11,8%) uči još jedan jezik, 16 studenata nemački, jedan ruski i troje francuski (na našoj instituciji), a po jedan grčki i španski, dvoje uči japanski, jedan slovački, i po jedan portugalski i finski vaninstitucionalno. Kao najčešći razlog ovakvog stanja studenti su naveli zaposlenost, nedostatak vremena i previše obaveza (73/228), nezainteresovanost za učenje drugih jezika (5/228), netaleantovanost za učenje jezika (2/228), dok najveći broj studenata nije ni odgovorio na ovo pitanje.



**Grafikon 4. Zainteresovanost studenata za učenje drugih stranih jezika**

Vrlo mala zainteresovanost studenata za učenje drugih stranih jezika takođe indirektno može da svedoči o prevlasti engleskog jezika u svetu globalnih komunikacija i informacionih tehnologija. Nekoliko studenata je prokomentarisalo da smatraju da im pored engleskog jezika nije potreban neki drugi strani jezik. Iako ovakav stav nije u duhu savremenih evropskih tendencija prema plurilingvizmu i preporukama mnogih rezolucija i dokumenata o neophodnosti poznavanja još dva strana jezika pored maternjeg, on možda ukazuje na praktičnu i profesionalnu orijentisanost studenata poslovne informatike. Isto tako, odražava i određene tendencije vezane za engleski jezik prisutne svetu, pa i u samoj Evropskoj Uniji, o kojima će biti više reči u 5.1.2.5.

### **5.1.2.3. Stavovi o željenoj i potrebnoj dužini trajanja programa engleskog jezika na studijama**

Dominantan položaj engleskog jezika i njegova važnost na području informacionih tehnologija iskazuje se i kroz pitanje o željenoj i potrebnoj dužini trajanja programa engleskog jezika u nastavi u cilju sticanja znanja i veština potrebnih

stručnjacima u ovoj oblasti za poslovne kontakte i uspešno obavljanje posla, gde preovlađuju odgovori da nastava engleskog jezika treba da traje tokom celog perioda studiranja (Tabela 10).

**Tabela 10. Prikaz stavova o dužini trajanja programa engleskog jezika na studijama**

| Ponudeni odgovori                   | Studenti<br>n=228 |       | Nastavnici<br>n=13 |       | Stručnjaci<br>n=187 |      |
|-------------------------------------|-------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|------|
|                                     | Frekv.            | %     | Frekv.             | %     | Frekv.              | %    |
| <b>Tokom čitavih studija</b>        | 173               | 75,9% | 11                 | 84,6% | 159                 | 85%  |
| <b>Na početku osnovnih studija</b>  | 21                | 14,9% | 1                  | 7,6%  | 18                  | 9,6% |
| <b>Na završnim godinama studija</b> | 34                | 9,2%  | 1                  | 7,6%  | 10                  | 5,3% |

#### 5.1.2.4. Poželjan nivo znanja engleskog jezika za uspešno obavljanje posla na području informacionih tehnologija

Kod pitanja o poželjnom nivou znanja engleskog jezika za uspešno obavljanje posla na području informacionih tehnologija, možemo videti da se mišljenja stručnjaka praktičara i teoretičara (nastavnika) u priličnoj meri poklapaju (Tabela 11).

**Tabela 11. Prikaz stavova o poželjnom nivou znanja engleskog jezika za uspešno obavljanje posla na području informacionih tehnologija**

| Ponudeni odgovori | Nastavnici<br>n=13 |          | Stručnjaci<br>n=187 |          |
|-------------------|--------------------|----------|---------------------|----------|
|                   | Frekvencija        | Procenat | Frekvencija         | Procenat |
| <b>Početni</b>    | 0                  | 0%       | 3                   | 1,6%     |
| <b>Srednji</b>    | 5                  | 38,5%    | 62                  | 33,2%    |
| <b>Napredni</b>   | 8                  | 61,5%    | 122                 | 65,2%    |

Izvesno je, kao što će i intervjui pokazati (*BMD, Garibaldi, John Smith, Mario*), da je za obavljanje određenih segmenata poslovnih potreba dovoljan srednji nivo znanja engleskog (B1, prema kategorizaciji i parametrima CEFR-a), dok svako ozbiljnije

bavljenje poslom, učestvovanje i izlaganje na formalnim sastancima, pregovorima ili prezentacijama, kao i formalna pisana i usmena komunikacija sa top menadžmentom iziskuje napredni nivo znanja (na nivou B2, a poželjno i C1) što svakako ima implikacije za nastavu i o čemu će biti više reči u poglavlju 7.

#### **5.1.2.5. Engleski jezik kao *lingua franca* međunarodne komunikacije**

Svi gorenavedeni odgovori se sasvim uklapaju u sliku o višedecenijskoj dominantnoj ulozi engleskog jezika kao *lingua franca* međunarodne komunikacije u sferi ekonomije i poslovanja, naučno-tehnološkog razvoja, medija i informaciono-komunikacionih tehnologija (Briguglio, 2012; Ruiz-Garrido et al., 2010:1). „Engleski je ‘difoltni’ jezik međunarodne komunikacije” (Brumfit, 2004:163), jezik globalnog poslovanja i tehnologije, „ulaznica za ekonomski uspeh” (Nickerson, 2010:26), jedan od preduslova za lični i profesionalni uspeh, pozicioniranje i napredovanje, ne samo na globalnom, već i na lokalnom nivou (Hann et al., 2014; Richards, 2006:1; Seidlhofer, 2004). U ovom trenutku je to najdominantniji jezik koji obezbeđuje moć i prestiž na međunarodnom nivou (Crookes, 2013:xiii), te se slobodno može reći da je engleski jezik ne samo *lingua franca*, već pravi globalni jezik, jezik u samom središtu globalizacije (Graddol, 2006:12).

Broj izvornih govornika engleskog jezika danas se procenjuje na oko 400 miliona, broj onih koji engleski govore kao drugi jezik<sup>3</sup> takođe 400 miliona, a isto toliki je i broj onih koji engleski manje ili više uspešno koriste kao strani jezik (Lewis, Simons, & Fennig, 2013). Slične procene izneli su nešto ranije Gradol (Graddol, 1997:10) koji navodi sledeći broj govornika engleskog: L1 375 miliona; L2 375; EFL 750 miliona, i Kristal (Crystal, 1997:4-5), koji krajem devedesetih ukupan broj govornika u sve tri grupe određuje negde između 1,2 i 1,5 milijardi ljudi. Engleskim jezikom se u manjoj ili većoj meri služi gotovo četvrtina svetskog stanovništva, i taj broj neprestano raste.

Ne ulazeći u ovom trenutku u sve složene socio-ekonomske, socio-političke, kulturne i druge aspekte fenomena engleskog kao svetskog i globalnog jezika, koji neki

---

<sup>3</sup>Procenjuje se da engleski danas (Graddol 1997: 11) ima specijalni status u nekih 75 zemalja, najčešće bivših kolonija u kojima se često koristi ne samo u internacionalnoj već i u unutrašnjoj, intranacionalnoj komunikaciji.

glorifikuju kao ujedinjujući faktor, uz attribute univerzalnog i planetarnog jezika, dok ga drugi vide kao pretnju i izvor dominacije i društvene nejednakosti (pogledati Phillipson, 2007; Pennycook, 2007), možemo samo da zaključimo da impresivan broj govornika, zastupljenost na svim kontinentima i uloga koju igra u mnogim zajednicama širom sveta, pokazuju da engleski jezik ispunjava uslove za status globalnog jezika (Crystal 1997:2)

Položaj engleskog jezika u Evropskoj Uniji takođe u mnogo čemu ilustruje njegovu ulogu. Iako Evropska Unija ulaže ogromne napore u promovisanje principa jezičke ravnopravnosti i afirmacije jezika Unije (Witt, 2000), proklamovana jednakost *de facto* predstavlja mit. U praksi se vidi rastuća uloga engleskog. Zbog njegove sve veće uloge u javnom, profesionalnom i privatnom životu o njemu se može govoriti i kao o drugom jeziku (Phillipson, 2007:124).

Prema podacima Eurobarimetra (European Commission, 2006), engleski jezik svakako nije jezik sa najvećim brojem izvornih govornika u EU (13%, kao i italijanski, a manje nego nemački - 18%), a zvanični (mada ne i formalno) status na državnom nivou ima samo u Velikoj Britaniji i Republici Irskoj gde uživa status jednog od službenih jezika. Međutim, drugi pokazatelji ukazuju na to da je njegova nezvanična uloga mnogo veća. Ima najveći broj govornika koji se njime služe kao nematernjim jezikom, a na pitanje koji jezik smatraju najkorisnijim pored njihovog maternjeg jezika za lični i profesionalni razvoj, 68% navelo je engleski, 25% francuski, a 22% nemački. U 26 od 29 zemalja, engleski je ocenjen kao najkorisniji jezik, u rasponu od 97% u Švedskoj do 59% u Portugalu. Predstavlja važan poslovni jezik (posebno kao *lingua franca* u multinacionalnim kompanijama), i njegovo poznavanje obezbeđuje bolji posao i veću platu, što sve ima implikacije kako na obrazovnom, tako i na profesionalnom nivou.

#### **5.1.2.6. Engleski jezik u svetu informacionih tehnologija**

Poslednje decenije XX veka i prve decenije XXI veka su kroz nezapamćen i vrtoglav razvoj informacionih i komunikacionih tehnologija donele krupne promene u društvu i svim područjima ljudskih aktivnosti, i prelazak u informaciono i post-industrijsko društvo. PC revolucija osamdesetih godina i bum Interneta devedesetih uveli su kompjutere u domove širom sveta i milione ljudi povezali u novo, globalno

društvo, jednu virtuelnu zajednicu u čijem središtu su razmena informacija i komunikacija bez prostornih i vremenskih granica. Internet je za nekih dvadesetak godina iz jednog pionirskog vojno-istraživačkog eksperimenta prerastao u globalni društveni eksperiment, a od jednog akademskog sredstva za rad i komunikaciju postao je kulturni fenomen (Barret, 1997:11-12).

*Lingua franca* svetske online zajednice je engleski jezik, kao jezik koji se nalazi u srcu informacione revolucije, transfera tehnologija i Internet komunikacije. „Engleski i kompjuteri već decenijama idu zajedno" (Graddol, 1997:30). Sva su ključna istraživanja i dostignuća na ovom području nastala u okrilju engleskog jezika, a na njemu su i sva literatura i dokumentacija, kao i softver za rad s dokumentima i komunikaciju. Engleski jezik je kao maternji jezik tvoraca programskih jezika uticao i na razvoj njihovih rečnika i sintakse, bez obzira na činjenicu da se oni razlikuju od prirodnih jezika (Crystal 1997:111-112).

Zbog svoje dominantne pozicije na ovom medijumu engleski jezik s jedne strane deluje na sve druge jezike na Mreži, kod kojih dolazi do izvesnog stepena anglicizacije, ali se s druge strane i on menja s obzirom na sve uloge i funkcije koje ima u sajberprostoru. Intenzitet i domet tih promena teško je proceniti, ali Kristal (Crystal, 2001:138) veruje da će Internet ostaviti mnogo veći uticaj na jezike i njihove varijetete nego sva ranija dostignuća u komunikacionim tehnologijama, kao što su štampa, telegraf, radio ili televizija. Iako je prisustvo engleskog na Internetu u opadanju, sa sve više stranica na lokalnim jezicima, njegova uloga je i dalje neprikosnovenjena, a znanje engleskog počinje da se smatra generičkom ili bazičnom veštinom iz ugla obrazovanja (Graddol, 2006:45; 72).

Na svetskom planu, razvoj globalne podugovaračke industrije (*outsorsinga*) u brojnim domenima, pojava BPO (*Business Processing Outsourcing*), KPO (*Knowledge Processing Outsourcing*) i ITES (*Information Technology Enabled Services*), „intrigantnog okruženja gde se stapaju jezik, kultura, globalizacija i radna mesta" (Forey & Lockwood, 2010:7), stigli smo u fazu u kojoj se može govoriti o postojanju „globalnog radnog mesta gde se komunikativne veštine na engleskom jeziku izvode i proveravaju, stvarajući ogroman pritisak na zaposlene da efikasno komuniciraju na engleskom" (Forey & Lockwood, 2010:3-4). „Jezik je postao proizvod čijim se

pažljivim upravljanjem može uspostaviti konkurentna prednost” (Hultgren & Cameron, 2010:41), posebno u svetu ITES za koji su komunikativne veštine od suštinske važnosti. O detaljnijim aspektima ovog pitanja i potrebama u domenu komunikativnih veština za inženjere biće više reči u 5.1.3.2. i 5.1.5.

### 5.1.3. Pristup učenju i sadržajima u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike

#### 5.1.3.1. Odnos jezika za posebne namene prema opštem jeziku

Pitanje koje se odnosi na pristup učenju engleskog jezika na studijama u pogledu odnosa sadržaja opšteg jezika, specijalizovanog jezika u funkciji struke<sup>4</sup>, ili njihove kombinacije dalo je zanimljive rezultate, kao što možemo videti u Tabeli 12.

**Tabela 12. Prikaz stavova prema pristupu učenja opšteg i specijalizovanog jezika struke**

| Ponudeni odgovori:  | Studenti<br>n=228 |          | Nastavnici<br>n=13 |          | Stručnjaci<br>n=187 |          |
|---|-------------------|----------|--------------------|----------|---------------------|----------|
|   | Frekv.            | Procenat | Frekv.             | Procenat | Frekv.              | Procenat |
| <b>Specijalizovani program</b>                                      | 42                | 18,4%    | 1                  | 7,7%     | 29                  | 15,5%    |
| <b>Program opšteg jezika široke primene</b>                         | 73                | 32%      | 2                  | 15,4%    | 32                  | 17,1%    |
| <b>Kombinovani program opšteg jezika i jezika u funkciji struke</b> | 113               | 49,6%    | 10                 | 76,9%    | 124                 | 66,3%    |
| <b>Drugo</b>  | 0                 | 0%       | 3                  | 0%       | 2                   | 1,1%     |

Pitanje koje se odnosilo na željeni nivo specijalizovanosti programa engleskog jezika na studijama, pokazalo je da se gotovo polovina studenata 113/228 (49,6%) izjasnila za kombinovani program opšteg jezika i jezika u funkciji struke, čak 73/228 (32%) opredelilo se za program opšteg jezika koji ima široku primenu, a, uslovno rečeno, svega 42/228 (18,4%) za specijalizovani program jezika u funkciji struke. Još je upadljiviji rezultat koji se odnosi na mišljenja stručnjaka i nastavnika, koji su se za

<sup>4</sup>Termin korišćen u upitniku bio je „jezik u funkciji struke”, pošto smo pretpostavili da će on ispitanicima biti jasniji u odnosu na termin „jezik za posebne namene”.



ovakav program odlučili u veoma malom procentu (15,5% stručnjaka, a svega 7,7% nastavnika).

Najveći broj ispitanika u sve tri grupe izjasnio se za kombinovani pristup i program koji će uključiti elemente i opšteg jezika i jezika u funkciji struke, odnosno jezika za posebne namene, najviše nastavnici (76,9%), potom stručnjaci (66,3%), za kojima slede studenti (49,6%). U odnosu na nastavnike i stručnjake, studenti su se češće opredeljivali za program opšteg jezika (32% prema 15,4% nastavnika, odnosno 17,1% stručnjaka). Zapravo relativno mali broj ispitanika u sve tri grupe bi se opredelio samo za specijalizovani program jezika u funkciji struke.

Iako su nam na prvi pogled ovi rezultati delovali iznenađujuće iz ugla stručnjaka, uvid u tip komunikativnih aktivnosti na poslu, dobijen upitnikom, a posebno kroz intervju, pokazaće zašto i na koji način ovakav pristup odražava realne potrebe u praksi, o čemu će biti više reči u 5.1.3.2. i 5.1.5. Deo istraživanja koji se odnosio na prikupljanje sugestija za teme koje bi mogle biti obrađivane u nastavi, predstavljen u 5.2., pokazaće i koje su to oblasti koje su sadašnjim, odnosno budućim stručnjacima važne u radu, odnosno nastavi.

Zanimalo nas je i da li će se stavovi studenata razlikovati u procentima u zavisnosti od godine studija, odnosno da li će veća izloženost stručnim sadržajima uticati na mišljenje po ovom pitanju, a rezultati su dati u Tabeli 13.

**Tabela 13. Prikaz stavova studenata prema pristupu učenju jezika prema godini studija**

| Ponudeni odgovori:  | Studenti prve godine<br>n=94 |          | Studenti druge godine<br>n=96 |          | Studenti treće godine<br>n=38 |          |
|---|------------------------------|----------|-------------------------------|----------|-------------------------------|----------|
|   | Frekv.                       | Procenat | Frekv.                        | Procenat | Frekv.                        | Procenat |
| <b>Specijalizovani program jezika u funkciji struke</b>             | 10                           | 10,63%   | 23                            | 23,95%   | 10                            | 26,31%   |
| <b>Program opšteg jezika koji ima široku primenu</b>                | 42                           | 44,68%   | 22                            | 22,91%   | 9                             | 23,68%   |
| <b>Kombinovani program opšteg jezika i jezika u funkciji struke</b> | 42                           | 44,68%   | 51                            | 53,12%   | 19                            | 50%      |

Uočljiva je tendencija da sa većim i boljim poznavanjem same struke, raste i zainteresovanost za specijalizovani program. Ona je najmanja kod studenata prve godine (10,63%), raste kod studenata druge godine (23,95%) i najveća je kod studenata treće godine (26,31%). Program opšte orijentacije, nasuprot tome, postaje sve ređi izbor sa napredovanjem u godinama studija, dok se u sve tri grupe ipak najveći broj ispitanika opredeljuje za kombinovani pristup učenju jezika za profesionalne potrebe. Ovo ukazuje i na potrebu da nastava engleskog jezika bude kontinuirano zastupljena u sve tri godine studija kako bi mogla na adekvatan način da odgovori na zahteve i potrebe sticanja komunikativne kompetencije na poželjnom i potrebnom profesionalnom nivou. Studentima koji se upisuju na ovaj studijski program iz različitih sredina i sa različitim početnim kompetencijama očito je potreban period konsolidacije znanja i veština opšteg engleskog jezika sa postepenim ugrađivanjem elemenata koji pripadaju jeziku struke.

#### **5.1.3.2. Sadržaji u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike**

Prethodno pitanje, koje se odnosilo na odnos prema pristupu učenju engleskog jezika na studijama, povezano je i sa pitanjem sadržaja koji treba da budu obuhvaćeni nastavom. Zanimalo nas je kakav tip sadržaja studenti, nastavnici i stručnjaci smatraju najcelishodnijim i najpotrebnijim u pripremi za zahteve informatičkog profesionalnog okruženja, odnosno da li sadržaji programa treba da budu uskostručni, informatički, poslovni, opšti ili treba da predstavljaju kombinaciju sva tri domena. Interesovalo nas je i u kojoj meri studenti, nastavnici i stručnjaci procenjuju svoje potrebe za elementima poslovnog engleskog u radu (Tabela 14).

**Tabela 14. Prikaz stavova prema sadržaju programa  
engleskog jezika na studijama**

| Ponudeni odgovori   | Studenti<br>n=228 |       | Nastavnici<br>n=13 |       | Stručnjaci<br>n=187 |       |
|---|-------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|
|   | Frekv.            | %     | Frekv.             | %     | Frekv.              | %     |
| <b>Oblast informatike</b>                                 | 39                | 17,1% | 4                  | 30,8% | 31                  | 16,6% |
| <b>Oblast ekonomije i poslovanja</b>                      | 7                 | 3,1%  | 0                  | 0%    | 2                   | 1,1%  |
| <b>Opšte teme</b>   | 29                | 12,7% | 0                  | 0%    | 7                   | 3,7%  |
| <b>Kombinacija opštih, poslovnih i informatičkih tema</b> | 153               | 67,1% | 9                  | 69,2% | 143                 | 76,5% |
| <b>Drugo</b>  | 0                 | 0%    | 0                  | 0%    | 4                   | 2,1%  |

Distribucija odgovora jasno pokazuje da ključni aspekt programa treba da predstavlja integraciju sadržaja opšteg, poslovnog i informatičkog tipa, a informacije dobijene u intervjuima i delimično kroz upitnik pokazaće i zašto.

Ovakav nalaz upućuje na potrebu da se preispita sadržaj ESP programa na studijama poslovne informatike. Iako je tendencija sedamdesetih i osamdesetih godina bila isključiva usmerenost na stručne tekstove, leksičke, strukturalne i diskursne aspekte engleskog jezika u informatici (u skladu sa tadašnjim tendencijama u nastavi ESP-a), pokazalo se da studenti ne pokazuju preveliki entuzijazam za ovakve teme, da ih često smatraju nezanimljivim i da, po njihovim rečima, predstavljaju nastavu struke na engleskom jeziku<sup>5</sup>. S druge strane, studente su mnogo više motivisale aktuelne teme iz savremenog života, teme koje podstiču na komunikaciju i razvijaju šire kompetencije.

Sve je više studija (Cowling, 2007; Gatehouse, 2001; Holmes, 2005; Tsao, 2011;) koje ukazuju na potrebu da tamo gde uslovi dozvoljavaju treba koristiti takve sadržaje koji će osim stručnih materijala sadržati i bogat izbor tema iz opštih sociokulturnih domena.

Iako su se ESP praktičari na mnogim terenima borili za afirmaciju ESP-a i napuštanje opšteg engleskog na tercijarnom nivou obrazovanja, danas vidimo da se

---

<sup>5</sup>Ima i autora koji čak smatraju da se od nastavnika engleskog jezika ne može ni očekivati da podučava npr. pisanje u okviru drugih disciplina (Spack, 1988:40).

klatno približava nekoj sredini. ESP svakako zahteva dobru podlogu u znanju opšteg engleskog na čijim temeljima je tek moguće graditi više nivoe profesionalne i komunikativne kompetencije. Teško je očekivati da će studenti moći da prate složeni tekst u stručnom časopisu ili vode razgovor u poslovnom kontekstu, ukoliko ne vladaju opštim vokabularom i svakodnevnom konverzacijom na engleskom jeziku (Gatehouse, 2001; Quirk et al., 1972:30; Tsao, 2011:135;). Istraživanja pokazuju da teškoće u uspešnom razumevanju teksta češće proizlaze iz nepoznavanja opštih reči engleskog jezika i subtehničkog vokabulara nego uskostručne terminologije (Marshall & Gilmour, 1993). Iako je predviđeno da programi jezika u funkciji struke predstavljaju nadogradnju znanja stranih jezika stečenih u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju, u praksi se nažalost često događa da se studenti upisuju sa neadekvatnim temeljima i početnim predznanjima, koji iziskuju ponovno uvođenje i konsolidaciju prethodnih sadržaja. Povrh toga, susret sa opštim sadržajima sličnog tipa sada se odvija u jednom drugom kontekstu, kontekstu povezanom sa kulturom poslovne komunikacije, i na višem nivou zrelosti učenika.

Rezultati ne samo našeg, već i drugih istraživanja, kao što vidimo, ukazuju na činjenicu da je u ESP program potrebno ugraditi i elemente koji pripadaju opštem jeziku, posebno onom delu koji je vezan za društvenu komunikaciju, jer su za profesionalnu komunikaciju na radnom mestu veštine iz domena opšteg engleskog jednako važne i potrebne kao i iz domena tehničkog engleskog jezika. Stručnjacima na ovom polju su osim kompetencija vezanih za korišćenje engleskog jezika u akademskim i profesionalnim disciplinarnim domenima, praćenje stručne literature i pisanje radova, u kojima su dominantne veštine slušanja, čitanja i pisanja, potrebne isto tako i interpersonalne kompetencije za komunikaciju u direktnom kontaktu sa govornicima engleskog jezika, kao što su sposobnost brze „onlajn” obrade jezika, strategije pregovaranja značenja u interakcijama, u kojima su dominantne veštine govorenja i slušanja (Saville-Troike, 2006:135-136).

Kauling (Cowling, 2007:433) u svojoj analizi potreba namenjenoj izradi intenzivnih programa engleskog jezika u jednoj japanskoj kompaniji dolazi do sličnih rezultata. Ispitanici su kao veoma korisne kompetencije i veštine za koje bi želeli da budu obuhvaćene programom, osim očekivanih, kao što su sastanci, telefoniranje, i onih manje očekivanih, tipa opisivanja poslovnih trendova, posebnu važnost pridali

uspostavljanju poslovnih kontakata sa stranim klijentima i saradnicima, veštinama pozdravljanja i upoznavanja, ugošćavanja i opštim situacijama u kojima se vode neformalni razgovori. Neformalni razgovori (tzv. *small talk*), se procenjuju kao posebno važna sociopragmatična veština koja treba da bude obuhvaćena u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe i u istraživanju komunikativnih potreba na radnom mestu sprovedenom u Hong Kongu (Chan, 2014:389). Otuda je veoma važno da kreator jezičkog programa nađe načina kako da „društveni” engleski koji je prilično amorfne prirode, neodređen i potencijalno veoma širok pojam, ugradi u nastavu jezika za posebne namene (Chambers, 1980:27).

Premda se kao ključna odrednica ESP programa najčešće vezuje stručni jezik, sadržaj i terminologija, Robinsonova (Robinson, 1991:4) iznosi tvđenje da oni ne moraju biti presudni faktori, te da su „važnije aktivnosti u kojima studenti učestvuju. One mogu biti stručne i prikladne i kada se radi o ‘vanstručnom’, nespecijalizovanom jeziku i sadržaju”. Analiza potreba i mogućnosti institucije su ono što treba da nas vodi prilikom odlučivanja, a teme, pojmovi i područja iz svakodnevnog života takođe treba da budu obuhvaćeni, jer su široko zastupljeni u mnogim komunikacijama na radnom mestu (Robinson, 1991:21).

Kverk i sar. (Quirk et al., 1985:30-31) ističu da će studenti biti uskraćeni ako slušaju nastavu „samo na formalnom ili neformalnom nivou, samo u okviru govornog ili pisanog jezika, ili engleskog jezika ograničenog samo na neku određenu profesiju (‘engleski za inženjere’, na primer)”, jer po njihovom uverenju nastava engleskog na naprednim nivoima treba studentima da pruži određenu fleksibilnost u domenima upotrebe jezika.

Takođe, nivo i kompleksnost stručnih sadržaja treba da budu takvi da ih studenti mogu savladati, jer u suprotnom, kognitivan napor savladavanja dualnog gradiva, stručnog gradiva i jezika, može biti preveliki. Iako tekstovi i materijali treba da budu u vezi sa disciplinarnim područjem, oni ne treba da budu uskostručni (Tsao, 2011:141).

Poslovni engleski se pojavljuje kao važan aspekt ukupnih kompetencija studenata koji se školuju za ovaj profil, jer po rečima direktora ICT Huba<sup>6</sup> Dejana

---

<sup>6</sup>ICT Hub, čiji su osnivači DNA Communications i Orion telekom, u saradnji sa USAID-om, je biznis inkubator za tehnološko preduzetništvo, osnovan sa ciljem da tehnološkim preduzetnicima omogući razvijanje proizvoda i njegov izlazak na tržište. <http://www.icthub.rs/>

Randića „mladi ljudi koji završe visoke škole i fakultete iz oblasti informacionih tehnologija lako dođu do posla u Srbiji ili inostranstvu, ali imaju malo znanja iz preduzetništva<sup>7</sup>. U tom svetlu, i znanje poslovnog engleskog jezika karakterističnog za preduzetničke aktivnosti može se smatrati relevantnim za stručnjake iz ove oblasti.

Na bitnost poznavanja poslovnog engleskog jezika kao sastavnog elementa u okviru engleskog jezika za profesionalne potrebe informatičara ukazuju i stručnjaci u ovoj oblasti, kako u upitniku, tako i u intervjuima. Sve je veće preplitanje poslovnih i informatičkih svetova, a inženjeri sve češće imaju dvojne potrebe u pogledu engleskog, kako one vezane za inženjerske materijale, tako i one vezane za komunikaciju u okviru poslovnog engleskog (Spence & Liu, 2013:98).

#### **5.1.4. Zastupljenost komunikativnih aktivnosti u profesionalnom radu na području informacionih tehnologija**

U ovom delu razmotrićemo koje su to ciljne komunikativne aktivnosti i situacije u kojima najčešće učestvuju stručnjaci praktičari i teoretičari (nastavnici) u svakodnevnom stručnom, odnosno naučnoistraživačkom radu. Prvo će biti navedeni podaci dobijeni putem upitnika, a kasnije će biti detaljnije interpretirani u kombinaciji sa informacijama dobijenim na osnovu intervjuja.

Na osnovu preliminarnih intervjuja izdvojili smo najfrekventnije komunikativne aktivnosti<sup>8</sup> u profesionalnom okruženju informatičara različitih profila i na različitim pozicijama. Aktivnosti su grupisane u šire kategorije na osnovu sugestija nekoliko intervjuisanih stručnjaka. Nismo želeli da upitnik opteretimo velikim brojem pitanja, procenivši da bi to moglo dovesti do gubitka interesovanja ispitanika, i rezultirati popunjavanjem rubrika bez udubljanja, tako da su detaljnije informacije dobijene kroz intervjuje, u kojima su pojašnjene i podrobnije opisane karakteristične komunikativne situacije. Rezultati su prikazani u Tabeli 15.

---

<sup>7</sup> “Tema dana” na TV B92.

[http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2015&mm=06&dd=02&nav\\_id=999811](http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2015&mm=06&dd=02&nav_id=999811)

<sup>8</sup> Rangiranje jezičkih aktivnosti prema njihovoj frekvenciji se tradicionalno koristi kao pristup u interpretaciji podataka dobijenih analizom potreba na osnovu upitnika, iako prema Džounsou (Jones, 1991:156) ima inhrentnih slabosti. On uvodi složeniju statističku tehniku zasnovanu na faktorskoj i korelacionoj analizi, za koju smo mi ocenili da ne postoji nužna potreba u okviru našeg istraživanja s obzirom na činjenicu da smo rezultate upitnika kombinovali sa intervjuima, a da ovaj tip analize, iako formalno kompleksan, i dalje u velikoj meri počiva na interpretaciji analitičara.

**Tabela 15. Frekvencija komunikativnih aktivnosti stručnjaka i nastavnika**

| Komunikativne aktivnosti                          | Stručnjaci<br>n=187 |       |      |    | Nastavnici<br>n=13 |       |      |    |
|---|---------------------|-------|------|----|--------------------|-------|------|----|
|   | Svakodnevno/često   |       |      |    | Svakodnevno/ često |       |      |    |
| Ponudeni odgovori:                                | F                   | %     | M    | R  | F                  | %     | M    | R  |
| Praćenje stručne literature                       | 153                 | 81,8% | 4,38 | 2  | 12                 | 92,3% | 4,46 | 1  |
| Čitanje izveštaja                                 | 133                 | 71,1% | 4,02 | 3  | 10                 | 76,9% | 3,84 | 3  |
| Čitanje tehničkih uputstava                       | 163                 | 87,2% | 4,42 | 1  | 9                  | 69,3% | 3,92 | 2  |
| Učestvovanje na predavanjima, sem-<br>/vebinarima | 103                 | 55,1% | 3,61 | 6  | 8                  | 61,5% | 3,38 | 5  |
| Pisanje radova i izveštaja                        | 96                  | 51,3% | 3,53 | 7  | 6                  | 46,2% | 3,30 | 6  |
| Mejl komunikacija                                 | 119                 | 63,7% | 3,92 | 4  | 8                  | 61,6% | 3,69 | 4  |
| Naučne/stručne prezentacije                       | 85                  | 45,5% | 3,40 | 9  | 7                  | 53,8% | 3,38 | 5  |
| Izvođenje nastave i stručnih<br>treninga          | 48                  | 25,7% | 2,73 | 12 | 4                  | 30,8% | 2,76 | 8  |
| Telefonska komunikacija                           | 87                  | 46,5% | 3,43 | 8  | 2                  | 15,4% | 2,53 | 9  |
| Formalni sastanci                                 | 80                  | 42,8% | 3,31 | 10 | 2                  | 15,4% | 2,46 | 10 |
| Neformalni sastanci                               | 64                  | 34,2% | 2,85 | 11 | 3                  | 23,1% | 2,30 | 11 |
| Različiti vidovi društvene<br>komunikacije        | 107                 | 57,1% | 3,74 | 5  | 7                  | 53,9% | 3,07 | 7  |

Iako se frekvencija određenih tipova komunikativnih aktivnosti, kao što se može videti iz Tabele 15, prirodno razlikuje između praktičara i teoretičara (u pogledu formalnih sastanaka, mejl komunikacije, izvođenja nastave), postoje i izvesna poklapanja, posebno kada se radi o praćenju stručne literature i pisanju radova, odnosno izveštaja. Srednje vrednosti pokazuju da je učestalost korišćenja engleskog jezika za profesionalne potrebe kod stručnjaka praktičara mnogo veća, kako već i nalaže priroda i dinamika njihovog posla.

U nastavku ćemo se posebno osvrnuti na komunikativne aktivnosti stručnjaka u praksi, s obzirom na činjenicu da oni daju najbolji uvid u objektivne i ciljne zadatke i aktivnosti ispitivanog profila.

U niženavedenoj listi navedene su jezičke aktivnosti stručnjaka u okviru engleskog jezika, rangirane prema stepenu učestalosti u odnosu na aktivnosti koje obavljaju svakodnevno ili veoma često:

1. Čitanje tehničkih uputstava (163/187; 87,2%);
2. Praćenje stručne literature (153/187; 81,8%);
3. Čitanje izveštaja (133/187; 71,1%);
4. Mejl komunikacija (119/187; 63,7%);
5. Različiti vidovi društvene komunikacije (107/187; 57,1%);
6. Učestvovanje na predavanjima, seminarima, skupovima, vebinar sesijama i sl. (103/187; 55,1%);
7. Pisanje radova/izveštaja (96/187; 51,3%);
8. Telefonska komunikacija (87/187; 46,5%);
9. Stručne prezentacije (85/187; 45,5%);
10. Formalni sastanci (80/187; 42,8%);
11. Neformalni sastanci (64/187; 34,2%);
12. Izvođenje nastave i stručnih treninga (48; 25,7%).

Među najređim aktivnostima javljaju se neformalni sastanci internih timova i izvođenje nastave ili održavanja predavanja i stručnih treninga za koje se retko ili nikad izjasnilo 87/187 (46,6%), odnosno 85/187 (45,4%) ispitanika iz grupe stručnjaka praktičara. Sedam od ukupno dvanaest izdvojenih aktivnosti je deo gotovo svakodnevnog profesionalnog repertoara preko 50% informatičara.

Dominiraju aktivnosti koje su vezane pre svega za veštine čitanja stručne literature i dokumentacije različitih tipova, koje zauzimaju prva tri mesta. Ovde se mogu uočiti sličnosti sa studijom QualSpell<sup>9</sup>, koja je ispitivala jezičke potrebe na stranom jeziku u profesionalnom okruženju, čiji rezultati pokazuju da zaposleni najčešće čitaju

---

<sup>9</sup> Ciljevi QUALSPELL projekta (Language Centre, Tallinn University of Technology) bili su usmereni na utvrđivanje usklađenosti sistema kriterijuma za ispitivanje i ocenjivanje u okviru LSP-a na tercijarnom nivou, kao i pružanje alata poslodavcima za ocenu jezičkih potreba i znanja svojih zaposlenih, i uglavnom je ispitivao svrhe i učestalost korišćenja 4 jezičke veštine (Petrova, 2008).



imejlove i stručnu literaturu, za kojima slede instrukcije i priručnici (u jednoj od kompanija), odnosno ugovori i pravni dokumenti (u drugoj). U istoj studiji, u pogledu govornih aktivnosti, postavljanje pitanja se pojavljuje kao najčešća profesionalna situacija koja iziskuje znanje stranog jezika, koju prate telefonski razgovori i razgovori sa stranim posetiocima. Zadaci kao što su predsedavanje sastanicima i prezentacije nisu ocenjene kao toliko važne. Ukupno uzev, zadaci vezani za čitanje su bili najčešći, potom slušanje i govorenje, telefonski razgovori i razgovori sa kolegama ili stranim posetiocima. Slični rezultati navode se i u studiji koja je ispitivala najfrekventnije profesionalne zadatke vezane za engleski jezik kod informatičara u Japanu koja izdvaja zadatke vezane za pisanje i čitanje kao najučestalije, pre svega čitanje uputstava i instrukcija, potom pisanje imejlava i poslovnih pisama (Kaneko, Rozycki, & Orr, 2009).

Na osnovu naše studije, može se oceniti da stručnjaci u oblasti informacionih tehnologija na poslu koriste engleski jezik intenzivno i u velikom rasponu zadataka, i da čak i ako neke aktivnosti ne sprovode svakodnevno, sprovode ih makar ponekad. Dijapazon zastupljenih aktivnosti ukazuje na to da profesionalna komunikacija iziskuje različite jezičke veštine, kako recepcije, tako i produkcije i interakcije, o čemu treba voditi računa prilikom kreiranja jezičkog programa.

Polazeći od pretpostavke da studenti možda nisu najmerodavniji procenitelji sopstvenih budućih potreba i zadataka vezanih za buduća radna mesta (Chaudron et al., 2005:226;230), a u želji da ipak proverimo kako studenti veruju da će koristiti engleski jezik posle studija, postavili smo ovo pitanje na jedan prilično uopšten način. Studenti su se u velikom broju opredelili za jednu generalno definisanu upotrebu engleskog jezika na budućem poslu, u komunikaciji sa stranim kolegama (75,4%), pokazujući svesnost o sveprisutnosti engleskog u svojim svakodnevnim profesionalnim aktivnostima, potom su se opredelili za različite vidove komunikacije koja nije vezana za struku (54,4%), zapraćenje stručne literature/praćenje usmenih izlaganja na naučnim/stručnim skupovima (43%), u dopisivanju sa kolegama/prijateljima iz inostranstva (40,8%), za pisanje radova/usmena saopštenja na naučnim/stručnim skupovima (29,8%), a pod nešto drugo javljaju se rad u inostranstvu, školovanje u inostranstvu, dizajn (Tabela 16).

**Tabela 16. Prikaz stavova studenata o budućoj upotrebi engleskog jezika**

| <b>Studenti</b>   |               |                 |
|---|---------------|-----------------|
| <b>n=228</b>  |               |                 |
| <b>Ponuđeni odgovori</b>  | <b>Frekv.</b> | <b>Procenat</b> |
| <b>1.za praćenje stručne literature/praćenje usmenih izlaganja na naučnim /stručnim skupovima</b> | 98            | 43%             |
| <b>2. za pisanje radova/usmena saopštenja na naučnim/stručnim skupovima</b>                       | 68            | 29,8%           |
| <b>3. u dopisivanju sa kolegama/prijateljima iz inostranstva</b>                                  | 93            | 40,8%           |
| <b>4. na budućem poslu, u komunikaciji sa stranim kolegama</b>                                    | 172           | 75,4%           |
| <b>5. u različitim vidovima komunikacije koja nije vezana za struku</b>                           | 124           | 54,4%           |
| <b>6. drugo</b>   | 14            | 6,1%            |

#### **5.1.5. Prioritetna znanja i veštine kojima treba pokloniti posebnu pažnju u nastavi engleskog jezika na studijama**

Prethodno pitanje dalo je podatke o objektivnoj zastupljenosti komunikativnih aktivnosti, ali ne i informacije na osnovu kojih bismo sa sigurnošću mogli da utvrdimo i da li postoji korelacija između frekventnosti neke aktivnosti ili veštine i subjektivne procene njene važnosti iz ugla korisnika jezika, što nam je posebno važno zbog definisanja fokusa nastave. Otuda su na izvestan način zanimljivi stavovi o tome kojim znanjima i veštinama treba pokloniti najveću pažnju u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, dati u Tabeli 17.

**Tabela 17. Pregled stavova o znanjima i veštinama kojima treba pokloniti najveću pažnju u nastavi**

| Ponudeni odgovori  | Studenti<br>n=228 |       | Nastavnici<br>n=13 |       | Stručnjaci<br>n=187 |       |
|--|-------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|
|  | F                 | %     | F                  | %     | F                   | %     |
| <b>Stručni vokabular</b>   | 94                | 41,2% | 12                 | 92,3% | 109                 | 58,3% |
| <b>Konverzacija/svakodnevno govorno izražavanje</b>  | 160               | 70,2% | 10                 | 76,9% | 155                 | 82,9% |
| <b>Gramatičke strukture</b>  | 82                | 36%   | 4                  | 30,8% | 63                  | 33,7% |
| <b>Osposobljavanje za korišćenje stručne literature na engleskom jeziku</b>                                      | 67                | 29,4% | 7                  | 53,8% | 74                  | 39,6% |
| <b>Osposobljavanje za praćenje/učestvovanje na stručnim skupovima, predavanjima, seminarima, sastancima i sl</b> | 65                | 28,5% | 6                  | 46,2% | 67                  | 35,8% |
| <b>Drugo<sup>10</sup></b>  | 41                | 17,9% | 0                  | 0%    | 4                   | 2.1%  |

Podaci dobijeni u ovom delu upitnika su nas zaintrigirali, pošto bi se na osnovu stepena zastupljenosti i frekvencija komunikativnih aktivnosti očekivali nešto drugačiji rezultati. Očekivali smo da će stručni vokabular i osposobljavanje za korišćenje stručne literature na engleskom jeziku biti najčešći izbor. Međutim, dve grupe ispitanika, studenti i stručnjaci ubedljivo su najveću prednost i prioritet dali konverzaciji i svakodnevnom govornom izražavanju (studenti 70,2%, a stručnjaci čak 82,9%): Nastavnici su takođe u visokom procentu (76,9%) zaokružili ovu opciju, mada je u njihovom slučaju izbor dominantno pao na stručni vokabular (92,3%). Na trećem mestu kod nastavnika je osposobljavanje za korišćenje stručne literature (53,8%), a na četvrtom osposobljavanje za praćenje, odnosno učestvovanje na stručnim skupovima, predavanjima i slično (35,8%). Usvajanje stručnog vokabulara, mada odabrano takođe u visokom procentu kod studenata i stručnjaka (41,2% u studentskoj populaciji, odnosno

<sup>10</sup> U rubrici drugo, izvestan broj studenata dopisao je kategoriju „posao”, osposobljavanje za korišćenje engleskog jezika na poslu (41/228; 17,9%).

58,3% u uzorku stručnjaka) ipak je u priličnom zaostajanju u odnosu na govornu interakciju. Važnost koja se pridaje značaju usvajanja gramatičkih struktura prilično je umerena u sve tri grupe ispitanika, i kreće se između od 30,8% i grupi nastavnika, preko 33,7% u uzorku stručnjaka, do 36% u uzorku studenata.

Konverzacija se pojavljuje na istaknutom mestu i u mnogim predlozima aktivnosti za nastavu. Zaintrigiralo nas je zbog čega se upadljivo veća važnost pridaje aktivnosti koja nije među najfrekventnijima i kakve mogu biti implikacije za nastavu koje proističu iz toga, te smo odlučili da u intervjuima potražimo detaljnije objašnjenje ovog fenomena.

Stručnjaci su u intervjuima dali veoma zanimljive odgovore na ovo pitanje.

*BMD* je prednost dao opštoj konverzaciji, jer kaže da je „najteže popuniti prazninu između stručnih dogovora”. Po njegovom mišljenju, komunikacija vezana za struku lako se savlada ukoliko postoji dobro poznavanje opšteg jezika, jer su u struci „rečenice jasne, precizne, s jako malo vokabulara koje brzo naučiš”. Po njegovom uverenju za tri meseca se može „ući” u stručni jezik, ako se poznaje opšti. S druge strane, društveni oblici komunikacije, ugošćavanje stranih gostiju, kolega i kupaca, su u njegovom poslu (*account executive*) vezanom za plasman i prodaju ključni za građenje odnosa, a obuhvataju predstavljanje, neformalnu komunikaciju, izlaske u restoran, različite oblike ubeđivanja i pregovaranja, gde je uspostavljanje dobre relacije sa kupcem izuzetno bitno.

*John Smith* je mišljenja da u nastavi treba pokriti što je više moguće tema, i da „bez obzira na činjenicu što su tehnološki aspekti najvažniji iz ugla učestalosti, nastava treba da uvodi i manje formalne teme, opšte teme...sport, muziku, razlike između kultura...to je ono što otvara vrata prodaji, građenje odnosa sa kupcem, uvođenje neke anegdote, ‘personal touch’”. *John Smith* je na značaj usmene komunikacije ukazao i zbog činjenice da je najzahtevnija, posebno kada se radi o prodaji i sastancima sa potencijalnim kupcima, kada, po njegovim rečima „moraš biti i formalan i neformalan sa istom osobom” što je izuzetno komplikovano, jer „nesporazum može biti ozbiljan”, mada ističe da se tamo gde postoji obostrani interes, obe strane trude oko uspešnosti komunikacije. Ističe važnost komunikacije na časovima i pripremu studenata da koriste i da govore engleski i da se pre svega „naviknu na to da govore engleski”, „da izgube

strah” i da njegova upotreba postaje sve lakša sa svakim novim korakom, što se može postići podelom studenata na grupe i kroz timski rad. Komunikaciji (govornim interakcijama) treba dati prednost u odnosu na čitanje i pisanje, jer se „odvija u realnom vremenu”, „uživo”, dok kod pisanja i čitanja „uvek postoji mogućnost provere”, „postoji vremenski prostor u kome se to može realizovati”. Osim toga, usmena komunikacija je „način na koji sebe ispoljavamo”, kako verbalno, tako i neverbalno, „kako ostavljamo utisak na druge ljude” i „gradimo odnos” i zato je važna.

Imajući u vidu da se i *BMD* i *John Smith* bave u najvećoj meri prodajom, proverili smo ove stavove i sa ispitanicima koji se bave programiranjem i tehničkom podrškom.

*Mario* je administrator baze podataka, ali s obzirom na činjenicu da radi u međunarodnoj asocijaciji, u njegovom poslovnom okruženju sve se odvija na engleskom jeziku, sva interna komunikacija, kako pisana, tako i usmena, kako sa strancima, tako i sa sunarodnicima, što sve iziskuje visok nivo znanja engleskog jezika.

*Handsome* je viši projektant softvera, ali konverzacione veštine su mu neophodne jer radi direktno sa klijentima iz SAD, sa kojima usaglašava programske zahteve i zato im pridaje veliku važnost za uspešnost u poslu.

*ŽJ* je *web developer*, ali je takođe istakao značaj konverzacione u profesionalnom radu, u kojoj po njegovim rečima, on povremeno „zatrokira”, zbog „zardalosti”, istakavši da je izuzetno važno uvežbavati je na časovima, kako opštu, tako i onu vezanu za struku. To je i domen u kome on vidi prostor za sopstveno dalje unapređivanje, pošto se njegova komunikacija sa klijentima odvija uglavnom preko Skajpa, kada teškoće na koje nailazi u usmenoj komunikaciji rešava prekidanjem veze i prelaskom na pisanu komunikaciju, izgovarajući se na tehničke smetnje.

*Lucky* takođe stavlja akcenat na konverzacionu, na komunikaciju o „običnim stvarima i životnim situacijama ...”, jer je često „pridobijao nove klijente na humor više nego napadno im nudeći usluge”... „dešavalo se da kažu da su odabrali nas kao provajdera baš zbog 'ljudskog pristupa'...svima je muka od navalentnih prodavaca i 'canned responses'”. Na pitanje čemu dati najveći naglasak u nastavi, ističe da ... „stručna znanja možeš da osvojiš i na netu”, ... „u struci je to sve toliko suvoparno da ne znam da li ima svrhe”, veoma se brzo sve menja... „ali ono što studenti treba da

nauče je vezano za poslovnu komunikaciju”,... „kako prodati sebe, svoj proizvod, kako prezentovati sebe i firmu i kako voditi poslovnu komunikaciju”,...” „poslovna komunikacija može ponekad da im pomogne više od stručnog znanja...i da se „mnogo bolje prodaju”... „steknu nove i/ili zadrže stare partnere”. „Razumeti mentalitet je isto toliko bitno...ponekad bitnije od stručnog znanja”, takođe, „razumevanje poslovnih običaja i normi na zapadu”, ... „novih trendova u marketingu”, „razumeti *outsorsing*...šta poslodavac očekuje”.

*Atila* ističe da je u IT-ju sve na engleskom, samo programiranje je programski jezik, a nastava treba da ima širi pristup.

Ovo se uklapa u tvrdnje i zapažanja sledeće autorke (Julian, 1995:36) koja takođe smatra da „društvenom engleskom” treba dati dovoljno prostora u nastavi engleskog jezika za buduće inženjere, time podižući stepen lakoće i delotvornosti u njihovoj komunikaciji u akademskom i profesionalnom životu i predviđa rast potražnje za programima engleskog jezika namenjenog inženjerima koji će nastojati da pokriju neizbalansiranost jezičkih znanja (naprednog nivoa znanja u okviru jezika struke i srednjeg nivoa znanja opšteg engleskog).

Rezultati Prolang/Finland projekta<sup>11</sup> pokazuju da udarna mesta po važnosti koju im pridaju zaposleni, i to u grupi inženjerskih zanimanja, pored rutinskih telefonskih poziva i pisanja imejllova, zauzimaju komunikativne situacije koje nisu direktno povezane sa poslom, a to su komunikacija u različitim društvenim kontekstima, upoznavanje, neformalni razgovori i putovanja. S druge strane, zadaci direktno povezani sa rešavanjem tehničkih problema, instalacijama i održavanjem u kojima se pojavljuje stručna terminologija ne ocenjuju se sa tolikim stepenom važnosti od strane zaposlenih inženjera (Huhta, 1999:90-93). Istovremeno zaposleni rangiraju jezičke veštine po značaju na sledeći način: usmene interakcije (43%), čitanje (37%), i pisanje (20%) (Huhta, 1999:88). Jedan od zaključaka same studije jeste da u strukovnom jezičkom obrazovanju treba pokloniti mnogo veću pažnju razvijanju veština usmenih interakcija karakterističnih za poslovne sredine (Huhta, 1999:13).

---

<sup>11</sup>Projekat Prolang/Finland, sproveden putem intervjua i upitnika za zaposlene i poslodavce, imao je za cilj „premošćavanje jaza između radnih sredina i strukovnog obrazovanja” i ispitavanje važnosti jezičkih veština komunikativnih situacija koje se odvijaju na stranom jeziku bitnih za obavljanje posla (Huhta, 1999:17).

I druge studije upućuju na slične zaključke. Nalazi istraživanja potreba vezanih za profesionalnu usmenu komunikaciju inženjera IT-ja u Maleziji, kao tri najfrekventnije aktivnosti izdvajaju društvene interakcije, učešće na sastancima i telefonske razgovore (Kaur & Lee, 2006). Slične rezultate nalazimo i kod Martinove i sar. (2005) čiji ispitanici u okviru sličnog tipa istraživanja ističu značaj neformalne komunikacije u građenju odnosa sa kolegama, saradnicima na radnom mestu i klijentima, a interpersonalne veštine i veštine rada u timu kao presudne za uspeh inženjera na poslu. Zapažanja i komentari ispitanika u pomenutoj studiji o značaju komunikacije i dobrih veština prezentacije, posebno u kontaktima sa višim menadžmentom, odgovaraju i uvidima dobijenim u okviru našeg istraživanja.

Na raskorak između kurikuluma studija koje obrazuje IT inženjere i realnosti poslovnog sveta kao i na rastuću potrebu da se razvijanje pisanih i usmenih komunikativnih veština, posebno u domenu prezentacija, ugradi u programe računarskih disciplina ukazuju i druge studije (Polack-Wahl, 2000). Jedna od njih naglašava i važnost uvođenja prezentacija, igara uloga i simulacija u programe engleskog jezika namenjenog inženjerima, gde se kroz iskustveno učenje simuliraju poslovna okruženja (Riemer, 2002:94-95). U nastavi engleskog jezika za buduće inženjere, sve više se govori i o uvođenju takozvanih *commutainment* aktivnosti (*communication + entertainment*), „komunikacije kroz zabavu”, kroz igre uloga, zagonetke i zadatke sa rešavanjem problema u cilju „podsticanja svrsishodne komunikacije, zabave, razvijanja timskog rada, negovanja kreativnog mišljenja i kreiranja prilika za učenika da komuniciraju među sobom” (P’Rayan, 2008).

Ovakvi nalazi poklapaju se i sa rezultatima drugih niženavedenih studija, koji su, premda se ne odnose na engleski kao strani jezik, već na tehničku komunikaciju na engleskom kao maternjem jeziku, relevantni i za nastavu engleskog jezika za profesionalne potrebe. Imajući u vidu položaj engleskog jezika u svetu savremenih informacionih tehnologija, gde on gotovo da ima status drugog jezika, mogu se smatrati važnim putokazom u oblikovanju kurikuluma.

U jednom od više istraživanja ovog tipa rađenog na uzorku svršenih studenata inženjerskih smerova Univerziteta u Bafalou (Sageev & Romanowski, 2001:685), naglašava se ključna uloga komunikacije u profesionalnom svetu inženjera i uloga

komunikativnih veština u napredovanju na poslu i ostvarenju profesionalnih ciljeva. U svom istraživanju orijentisanom prema otkrivanju jezičkih potreba inženjera, autori su ustanovili da „inženjeri 64% svog ukupnog radnog vremena provode u nekoj vrsti komunikacije”, od toga 11-20% u nekom obliku pisane komunikacije, nešto manje od 30% odlazi na neformalne usmene komunikacije, a manje od 10% na formalnu usmenu komunikaciju” (Sageev & Romanowski, 2001:687-688). Mada vremenski nije značajno zastupljena, usmenoj komunikaciji svi ispitanici pridaju ogroman značaj za uspeh na poslu, za sticanje samopouzdanja i napredovanje. Preporuka je ove studije da se veštine usmenih prezentacija ozbiljno ugrade u nastavne programe u školama koja pripremaju buduće inženjere za realan profesionalni život. Osim toga, inženjeri obuhvaćeni studijom u proseku su provodili oko 32% radnog vremena u radu u timovima (neki i do 50%), što takođe iziskuje veštine delotvorne komunikacije. Komunikacija na poslu, po njihovom mišljenju, podrazumeva i dobro poznavanje etikecije poslovnih mejlova i telefonskih razgovora. Mnogi inženjeri istakli su da u očima drugih deluju manje kompetentno ukoliko imaju slabosti u dobroj komunikaciji. U zaključku, autori ističu da „tehničke ideje i rezultati nemaju nikakvu vrednost ako se ne saopšte i ako se o njime ne diskutuje” (Sageev & Romanowski, 2001:689), te da su za inženjere komunikativne veštine ključne za napredovanje, da su one te na osnovu kojih se neki stručnjak može izdvojiti iz „gomile”.

### **5.1.6. Nedostaci i teškoće u vladanju i upotrebi engleskog jezika**

#### **5.1.6.1. Nedostaci i teškoće u vladanju i upotrebi engleskog jezika kod stručnjaka i nastavnika**

Želeli smo da nam pitanje upućeno studentima, nastavnicima i stručnjacima u vezi sa problemskim područjima, znanjima i veštinama koja im nedostaju u svakodnevnom radu, odnosno o teškoćama (*gaps, lacks*) na koje nailaze u svojoj upotrebi engleskog jezika, takođe bude izvor informacija i putokaz u oblikovanju relevantnog jezičkog programa. Međutim, kada se radi o stručnjacima pitanje nije bilo toliko informativno koliko smo želeli.

Zapravo, najveći broj aktivnosti ni stručnjacima ni nastavnicima ne predstavlja veću teškoću u svakodnevnom radu, kao što se iz Tabele 18 može videti (zbog preglednosti tabele, nisu navedene frekvencije, već samo procenti).



**Tabela 18. Prikaz znanja i veština koja stručnjacima/nastavnicima nedostaju u profesionalnom radu.**

| Teškoće                                     | Stručnjaci<br>n =187 |          |                | Nastavnici<br>n=13 |          |                 |          |                |          |          |
|---|----------------------|----------|----------------|--------------------|----------|-----------------|----------|----------------|----------|----------|
|   | Retko<br>/nikad      | Ponek.   | Uvek/<br>često | M                  | R        | Retko/<br>nikad | Ponek.   | Uvek/<br>često | M        | R        |
| <b>Pon. odgovori:</b>                       | <b>%</b>             | <b>%</b> | <b>%</b>       | <b>M</b>           | <b>R</b> | <b>%</b>        | <b>%</b> | <b>%</b>       | <b>M</b> | <b>R</b> |
| <b>Čitanje i razumevanje teksta</b>         | 70,1%                | 24,6%    | 5,3%           | 1,36               | 8        | 38,5%           | 53,8%    | 7,7%           | 1,69     | 7        |
| <b>Mejl komunikacija</b>                    | 68,4%                | 25,7%    | 5,8%           | 1,36               | 8        | 53,8%           | 38,5%    | 7,7%           | 1,53     | 8        |
| <b>Poznavanje stručnog vokabulara</b>       | 31,6%                | 53,5%    | 15%            | 1,86               | 4        | 30,8%           | 61,5%    | 7,7%           | 1,76     | 6        |
| <b>Poznavanje gramatike</b>                 | 26,2%                | 50,8%    | 23%            | 1,99               | 2        | 15,4%           | 53,8%    | 30,8%          | 2,15     | 3        |
| <b>Tečnost i tačnost u gov. izražavanju</b> | 21,4%                | 50,8%    | 27,8%          | 2,11               | 1        | 7,7%            | 61,5%    | 38,5%          | 2,38     | 2        |
| <b>Izgovor</b>                              | 31,6%                | 50,8%    | 17,7%          | 1,88               | 3        | 7,7%            | 53,8%    | 38,5%          | 2,38     | 1        |
| <b>Razumevanje govora</b>                   | 61%                  | 30,5%    | 8,6%           | 1,50               | 7        | 23,1%           | 69,2%    | 7,7%           | 1,92     | 4        |
| <b>Pisanje izveštaja /radova</b>            | 50,3%                | 38%      | 11,8%          | 1,64               | 6        | 30,8%           | 53,8%    | 15,4%          | 1,92     | 4        |
| <b>Interkultural. kompetencije</b>          | 34,2%                | 51,3%    | 14,5%          | 1,82               | 5        | 23,1%           | 69,2%    | 7,7%           | 1,84     | 5        |

Ako se izuzmu aktivnosti kao što su čitanje i razumevanje teksta, mejl komunikacija, razumevanje govora i pisanje izveštaja gde se preko 50% ispitanika-stručnjaka izjasnio da *retko ili nikad* nema teškoća (70,1% u prvom, 68,4% u drugom slučaju, 61% u trećem slučaju i 50,3% u četvrtom slučaju), za sve druge aktivnosti, najčešće se javlja kategorija *ponekad*: poznavanje stručnog vokabulara (53,5%), interkulturalna kompetencija (51,3%), poznavanje gramatike, izgovor i tečnost i tačnost u govornom izražavanju (50,8% u sva tri slučaja).

Kod nastavnika, osim kod mejl komunikacije (*retko ili nikad* 53,8%, a *ponekad* 38,5%), svi ostali odgovori su uglavnom grupisani u kategoriji *ponekad*: poznavanje stručnog vokabulara (61,5%), tečnost i tačnost u govornom izražavanju (61,5%), poznavanje gramatike (53,8%), izgovor (53,8%), razumevanje govora (69,2%), čitanje i razumevanje teksta (53,8), pisanje izveštaja/radova (53,8%).

Ne želeći da ulazimo u detaljna poređenja ove dve grupe odgovora s obzirom da ne nose informacije ključne za nastavu za kojima tragamo u našem istraživanju, a posebno imajući u vidu da je grupa nastavnika izuzetno mala za izvođenje bilo kakvih uopštenih zaključaka, možemo samo da konstatujemo da su se u našem uzorku stručnjaci praktičari u odnosu na stručnjake teoretičare ređe izjašnjavali za postojanje teškoća u upotrebi engleskog jezika, što se može pripisati njihovom svakodnevnom aktivnom korišćenju engleskog jezika. Ipak, ako znanja i veštine rangirano prema srednjoj oceni, prvo mesto u uzorku stručnjaka, a drugo mesto u uzorku nastavnika po težini zauzima tečnost i tačnost u govornom izražavanju, što još jednom potvrđuje na čemu treba da bude akcenat nastave, a izuzetno visoko mesto na kome se nalaze i teškoće u poznavanju gramatike (drugo, odnosno treće mesto) upućuju i na potrebu da se osim fokusa na značenje mora izdvojiti vreme i za fokus na formu, o čemu će biti više reči u narednim poglavljima.

Mišljenja i zapažanja intervjuisanih stručnjaka vezana za teškoće na koje nailaze u profesionalnim aktivnostima koja iziskuju znanje engleskog jezika bolje ilustruju gorenavedene podake. Kako kaže *John Smith*, „čitanje uputstava, belih knjiga, fajlova i dokumenata, kao i *powerpoint* prezentacija vezanih za opremu je svakodnevna aktivnost”...„svi dokumenti su na engleskom, tehničkom engleskom”. Oni „objašnjavaju karakteristike softvera, benefite, funkcionalnost i sl. i sadrže mnoge tehničke reči i izraze, koji su problem na početku, ali vremenom naučiš mnoge uobičajene reči koje se koriste u takvim tipovima dokumenata, a težina tekstova je takva da je dovoljan srednji nivo znanja”. „Kada se te reči jednom nauče, nemaš problema, one su date u bukvalnom značenju, i ako znaš struku, znaš i te izraze, oni se najčešće ne prevode”.

Slično mišljenje deli i *BMD*, koji smatra da je za mnoge svakodnevne aktivnosti u IT domenu dovoljan srednji nivo engleskog, a u vezi sa čitanjem i razumevanjem

tekstova, transfer veština je po njemu prirodan iz maternjeg jezika<sup>12</sup>, a mejl komunikacija i izveštaji su prilično standardizovani, sa tabelama u MS Excelu, malo reči, a puno skraćenica, tako da ih ne doživljava kao poseban izazov. Isti stav po pitanju teškoća sa tehničkim vokabularom i stručnim tekstovima iznosi i *Lucky* koji veruje da se ova znanja i veštine lako stiču kroz stručni rad.

Ali u pogledu stručnog vokabulara, ima i drugačijih mišljenja. „Ja imam problem sa terminima koji su stručni, a ne opšti. Takođe, kad pišem nemam problema, ali u konverzaciji nekad ne mogu da se setim reči odmah ili ne znam termin, kao npr. *circuitry* ...banalan primer, ali našao sam posle u rečniku” (*ŽJ*).

Očekivali smo da će veći broj ispitanika ispoljiti neku vrstu teškoća u vezi sa interkulturalnim aspektima komunikacije. Međutim, ona ne figurira kao neka ozbiljnija prepreka u komunikaciji. Svega 14,5% ispitanika među praktičarima opredelilo se da nailazi na teškoće tog tipa, 34,2 % *retko* ili *nikad*, a 51,3 % *ponekad*, dok je taj procenat kod teoretičara sledeći: 23,1 % *retko* ili *nikad*, 69,2% *ponekad*, a *često* ili *uvek* svega 7,7%.

Iako razna istraživanja, uključujući i ona u okviru situacionog pristupa analizi žanra u kontekstu poslovne komunikacije, stavljaju veliki akcenat na važnost interkulturalnih generičkih kompetencija (Zhu, 2014), zanimljivo je da u našem istraživanju niko to nije naveo kao poseban problem. Jedan od razloga može biti i osećaj pripadnosti jednoj globalnoj društvenoj i profesionalnoj zajednici, ali i činjenica da bez obzira na to što su početne komunikacije u svetu poslovnih interakcija opterećene ograničenim sociolingvističkim i pragmatičkim znanjima, i što neizvorni govornici unose sopstvena sociokulturna pravila iz maternjeg jezika i u komunikaciju na jeziku *lingua franca*, redovne interakcije u okviru jedne mreže vode uspostavljanju određenog prepoznatljivog stila i premošćavanju i transcendiranju kulturnih i jezičkih granica (Vandermeeren, 2005:165).

Objašnjenje za odsustvo krupnijih problema na ovom planu može se potražiti u činjenici da znanje engleskog jezika briše geografske i kulturne granice, a njegovi govornici postaju pripadnici jedne međunarodne globalne zajednice i kulture, državljani

---

<sup>12</sup> Postojanje transfera stečenih u veština čitanja na maternjem jeziku u svet stranog jezika potvrđuju i teoretičari (Saville-Troike, 2006:156).

globalnog sveta (Seilhamer, 2013:9). To dovodi do još jedne nove i paradoksalne pojave da iako formalnu „vlast” nad engleskim imaju njegovi izvorni govornici, sa današnjim tendencijama, možda će budućnost engleskog određivati baš neizvorni govornici (Seidlhofer, 2004:209). Status engleskog jezika kao *lingua franca* (*ELF – English as a Lingua Franca*) zanimljiv je iz više uglova, kako pedagoških tako i iz ugla jezičke politike. Imajući u vidu pedagoški potencijal ELF-a, shvaćenog kao neke vrste varijeteta engleskog, čiji je fonološki, leksičkogramatički i pragmatički opis u toku (posebno u kontekstu upotrebe u poslovnom i akademskom okruženju), koji bi uključio i podučavanje određenih komunikativnih strategija i veština akomodacije, danas se sve češće postavlja i pitanje lingvističke norme koja se može smatrati standardnom (Seidlhofer, 2007).

U intervjuima su se stručnjaci više osvrnuli na pitanje razumevanja izgovora izvornih i neizvornih govornika, nego na pitanje kuturnih posebnosti, pri čemu su se neki opredelili za to da bolje razumeju izvorne govornike (*ŽJ, Mario, Atila, Lucky*), kao i da izvorni govornici bolje razumeju njih, dok je nekima jednostavnije da prate neizvorne govornike koji koriste manje fraza i idioma (*BMD*). Ono oko čega su se svi složili jeste da je veoma teško razumeti govornike iz Indije i drugih delova Azije sa kojima često dolaze u kontakt zbog veoma razgranate podugovaračke IT industrije u Indiji, a koji ponekad „govore čudan jezik, Skajp zovu Skajpi, itd” (*Atila*).

Na pitanje da li su mogući ozbiljni prekidi u komunikaciji i saradnji usled nepoznavanja engleskog, ispitanici su smatrali da situacija nikada ne može biti dovoljno dramatična, niti iko od učesnika u komunikaciji ima preterana očekivanja, i da se u situacijama u kojima postoji obostrana želja za saradnjom, rešenje uvek nađe, bilo kroz pokušaje preformulacije (*BMD*), prelazak na pisani medijum (*ŽJ*), ili uz pomoć nekog trećeg lica koje bolje zna engleski (*John Smith*).

Iz ugla teoretičara, pitanje teškoća koja se javljaju kod korišćenja engleskog i pitanje težine neke aktivnosti ili zadatka nisu uvek lako odredive dimenzije. Kruks (Crookes, 1986:14) ističe da učenici mogu biti uspešni u izvođenju nekog zadatka koji deluje složenije, ukoliko im je tema poznata. Posmatrajući ovo pitanje iz ugla stručne komunikacije, možemo pretpostaviti da je težina povezana i sa pitanjima diskursnih domena sa kojima se korisnici češće sreću i koji utiču na usvajanje i upotrebu drugog

jezika (Douglas, 2004:26; Douglas & Selinker, 1985:206). Douglas (Douglas, 2004:34) diskursni domen definiše kao „kognitivni konstrukt u okviru koga se jezik razvija i koristi” koji je određen kontekstom, odnosno elementima okruženja, učesnicima, svrhom, sadržajem i tonom, normama interakcije i žanra. Diskursni domeni se „kreiraju kao deo komunikativne kompetencije po osnovu tri dimenzije: stepena znanja sadržaja, važnosti u životu korisnika, i opšte poznatosti znanja koje se koristi u interakciji. Diskursni domeni su dinamični i promenljivi i variraju po snazi u zavisnosti od količine i kvaliteta iskustva povezanog sa određenim komunikativnim situacijama” (Douglas, 2004:34). Gledano iz ovog ugla, poznavanje stručnih područja igra veliku ulogu u načinu na koji se doživljava težina određene aktivnosti i stepen teškoća u njenom izvođenju i može biti deo objašnjenja za odsustvo velikih teškoća u korišćenju stručnog engleskog jezika kod naših ispitanika.

#### **5.1.6.2. Nedostaci i teškoće u vladanju i upotrebi engleskog jezika kod studenata**

Podaci o teškoćama koje studenti imaju u praćenju nastave engleskog jezika dati su u Tabeli 19.

Priličan broj studenata (49,1 %) opredelio se za gramatiku kao izvor najvećih poteškoća (bilo kroz poznavanje pravila ili njihovu primenu), što može da odražava tradicionalni pogled na ono što se smatra znanjem jezika, kao i uticaje prethodnih iskustava. S druge strane, može izražavati i svesnost da svako ozbiljnije vladanje jezikom pored tečnosti iziskuje i tačnost, na čemu, kao što ćemo imati prilike da vidimo u šestom poglavlju, insistira i nastava zasnovana na zadacima na jedan vrlo karakterističan način. Poznavanje stručnog vokabulara i sposobnost tečnog i korektnog govornog izražavanja takođe figuriraju kao relativan izvor teškoća, ali su svi drugi odgovori iznenađujuće nisko rangirani i biće zanimljivo uporediti ih sa nivoom jezičkih kompetencija.

**Tabela 19. Prikaz znanja i veština koja studentima predstavljaju najveću teškoću u praćenju nastave engleskog jezika**

| <b>Studenti<br/>n=228</b>                                |                    |                 |
|--|--------------------|-----------------|
| <b>Ponudeni odgovori:</b>                                | <b>Frekvencija</b> | <b>Procenat</b> |
| <b>Poznavanje stručnog vokabulara</b>                    | 76                 | 33,3%           |
| <b>Poznavanje gramatike</b>                              | 112                | 49,1%           |
| <b>Tečnost i korektnost u govornom izražavanju</b>       | 67                 | 29,4%           |
| <b>Sposobnost gramatički tačnog pismenog izražavanja</b> | 73                 | 32%             |
| <b>Razumevanje govora</b>                                | 27                 | 11,8%           |
| <b>Razumevanje teksta</b>                                | 22                 | 9,6%            |
| <b>Prevođenje</b>  | 28                 | 12,3%           |
| <b>Sve gore navedeno</b>                                 | 7                  | 3,1%            |
| <b>Drugo</b>   | 11                 | 4,8%            |

#### **5.1.7. Analiza trenutne situacije**

Jedno od pitanja u upitniku namenjenom studentima odnosilo se na utvrđivanje stranih jezika koje su studenti učili u prethodnom školovanju i nivou jezičkih kompetencija. Umesto dijagnostičkog testa korišćen je informativni test u okviru koga su studenti sami procenili nivo svog znanja prema Zajedničkom evropskom okviru (Council of Europe, 2001). Iako Zajednički evropski okvir predviđa šest nivoa znanja stranog jezika: početni nivo/otkrivanje - A1, srednji nivo/preživljavanje - A2, prag nivo - B1, napredni nivo/kompetencija ograničene operativnosti - B2, samostalni nivo/kompetencija efektivne operativnosti C1 i vladanje jezikom/globalna operativna kompetencija - C2 (Council of Europe, 2001), u cilju lakšeg popunjavanja upitnika i jednostavnije obrade podataka, skala je uprošćena na tri nivoa A, B, C. Odlučili smo se za metodu samocenjivanja, iako Džordan (Jordan, 1997:32) ističe da to nije uvek pouzdano merilo, s obzirom na činjenicu da neka istraživanja pokazuju da najslabiji

učenici imaju tendenciju da precene svoje jezičke sposobnosti, a da ga oni napredniji potcene.

Ovaj deo upitnika popunilo je 215 studenata. Engleski jezik na nivou A, nivou bazičnih kompetencija za jednostavniju komunikaciju poznaje i govori 39/228 studenata (ukupno 17,1%, od toga 13,8% na prvoj godini, 20% na drugoj i 15,7% na trećoj godini), na nivou B 114/228 (ukupno 50% studenata, od toga, 54,2% na prvoj, 43,7% na drugoj, i 36,3 % na trećoj godni ), a na nivou C 62/228 (ukupno 27,1%, od toga 20,2% na prvoj, 34,3% na drugoj, i 26,3% na trećoj godini)<sup>13</sup>.

Broj studenata na nivou A, nivou bazičnih kompetencija i jednostavnije komunikacije, relativno je visok i zabrinjavajući posebno na drugoj i trećoj godini, imajući u vidu da veliki broj studenata koji su se tako izjasnili uči engleski osam i više godina. Istovremeno ukazuje i na neke od ključnih problema u izvođenju nastave engleskog jezika na Beogradskoj poslovnoj školi, a to su neadekvatna platforma za uvođenje jezika za posebne namene kod izvesnog broja studenata, s jedne strane strane, i velika neujednačenost znanja studenata u grupama, s druge strane, što i nije neobičajeno prema Dadli-Evansu i Sent Džonovoj (Dudley-Evans & St. John, 1998:153). Ovakva distribucija studenata u odnosu na stepen znanja ima svakako implikacije na izbor tehnika u radu koje će omogućiti aktivno uključivanje što više studenata, što će biti predmet naše pažnje u poglavlju 7. Iako gorenavedeni autori ističu da bi bilo dobro da grupe budu podeljene prema jezičkom nivou, za ESP je mnogo važnija homogenost po pitanju njihovih „specifičnih potreba“(ibid.).

Ipak, ne sme se smetnuti sa uma da i pored homogenosti u pravcu dostizanja određenih ciljnih profesionalnih jezičkih kompetencija, ovde moramo računati na činjenicu da će razlike u nivou znanja uticati na razlike vezane za potrebe učenja i međuciljeve učenja u okviru programa. „Čak i kada studenti imaju iste poslovne ili akademske potrebe, još uvek je velika verovatnoća da će se razlikovati po tome kako uče engleski“ (Robinson 1991:4). Takođe će se javljati i razlike u motivaciji i ciljevima, neki će želeći da ga uče u cilju praćenja stručne literature, dok će nekima biti presudnije

---

<sup>13</sup>Nalazi našeg istraživanja se u velikoj meri poklapaju sa nalazima analize potrebe sprovedene na Filozofskom fakultetu u Beogradu, gde je 50,9% ispitanika procenilo da vlada engleskim jezikom na nivou B, 28,3% na nivou C, a 19,1% na nivou A (Đorović, 2010).

veštine konverzacije. Naravno da ovde u igru ulaze i faktori kao što su individualni stilovi i strategije učenja, različiti tipovi ličnosti, ali pošto to nije bilo predmet ovog istraživanja, niti same ankete, ne možemo dublje da ulazimo u ovu problematiku.

Raspon jezičkih kompetencija je veliki problem koji definitivno utiče na različite aspekte planiranja i implementacije kurikuluma, posebno iz ugla ocenjivanja. Problem heterogenosti grupe odnosi se i na problem materijala koji će se koristiti u radu, što je u nastavi opšteg engleskog lakše rešivo u odnosu na nastavu ESP-a, gde je izbor materijala gradiranog prema nivou znanja mnogo manji, a na nastavniku je da osmisli i implementira program koji će uspeti da na što optimalniji način odgovori na različite potrebe studenata.

I mada se po rečima Robinsonove (Robinson, 1991:3) „često pretpostavlja da studenti ESP-a neće biti početnici, već će iza sebe imati izvestan broj godina učenja opšteg engleskog”, 17,1% studenata sa nivoom A, od kojih su neki u napomeni naveli da nisu ni na tom nivou, uticaće na stepen njihovog uključivanja u program i mnogo veći stepen opterećenja kome će biti izloženi. Slične situacije beleže i druga istraživanja, pa tako Đurić (1998:226) konstatuje da mnogi studenti u trenutku upisivanja na instituciju tercijarnog obrazovanja nemaju dovoljno jezičkog predznanja.

S druge strane, 27,1% studenata obuhvaćenih našim upitnikom koji su se izjasnili za nivo C mogu pokazati priličnu dosadu prilikom uobičajenih aktivnosti i izgubiti svako interesovanje. Uključivanje u rad studenata sa visokim nivoom kompetencija je bio još jedan od bitnih faktora koje smo imali na umu prilikom uvođenja strategija izazova i timskog rada u nastavu.

Jedno od rešenja za uspostavljanje neke vrste balansa, a za koje smo se i mi opredelili i o čemu će kasnije biti reči, jeste korišćenje rada u paru i grupnog/timskog rada sa timovima formiranim od studenata sa različitim nivoom znanja, kako bi bolji studenti pružili pomoć i podršku slabijim učenicima u procesu učenja i ostvarenju zadataka. Posebnu teškoću u ovoj situaciji predstavljalo nam je ocenjivanje, kada znamo da su studenti startovali sa veoma različitih početnih pozicija, a u okviru institucije postoje definisani kriterijumi postignuća. Stoga smo nastojali da koliko je god moguće pratimo i individualni progres, a u ocenjivanju smo koristili kombinaciju formativnog i sumativnog ocenjivanja, što će sve biti detaljnije izloženo u poglavlju 7.



### 5.1.8. Stavovi o tehnikama rada u nastavi

U okviru pitanja o rangiranju različitih oblika rada želeli smo da dobijamo listu tehnika prema značaju koji im studenti pridaju, ali su studenti pitanje pogrešno interpretirali, tretirajući ga kao davanje ocena od 1 (najmanje korisno) do 7 (najkorisnije). U tom smislu podaci ne mogu biti validni iz ugla rangiranja, ali je utvrđena srednja ocena svake od aktivnosti, koja je na izvestan način takođe indikator vrednosti. Tabela 20 daje prikaz srednjih ocena tehnika, rangiranih od najviše do najniže ocenjene, uz procenat studenata koji su datu tehniku ocenili najvišim ocenama 6 i 7.

Suštinski, ovo se i nije pokazalo tako lošim rešenjem, s obzirom na činjenicu da izbor stavki koje treba rangirati može obuhvatiti oblike rada koji ispitanicima nisu toliko važni, a izostaviti neke druge, kao što i rangiranje većeg broja elemenata može biti zahtevan zadatak koji neće biti potpuno precizno izveden. Rangirane elemente takođe nije lako statistički obraditi, jer iako ukazuju na redosled, ne ukazuju na relativnu važnost jednog elementa u odnosu na ostale i u odnosu na ukupnu vrednost skale (Dörnyei, 2003).

Ovi rezultati predstavljali su nam pravi putokaz u kreiranju programa, pošto se aktivnosti poput projekata i simulacija i rada u grupi nalaze visoko na listi. Generalno su sve aktivnosti i tipovi rada dobili prilično visoke ocene, i ne postoje veća odstupanja. Iako je nezahvalno izvoditi generalizacije na osnovu samo jednog pitanja, može se sa oprezom ipak zaključiti da su studenti našeg obrazovnog profila opredeljeni za dinamične i grupne aktivnosti, dok je samostalan rad na času najlošije vrednovan.

**Tabela 20. Prikaz stavova studenata prema tehnikama u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe**

| <b>Studenti</b>                    |                      |   |
|------------------------------------|----------------------|---|
| <b>n=228</b>                       |                      |   |
| <b>Predložene tehnike rada:</b>    | <b>Srednja ocena</b> | <b>Procenat studenata koji su</b>       |
|                                    | <b>M</b>             | <b>ocenili aktivnost ocenom 6 ili 7</b> |
| <b>Projekti i simulacije</b>       | 5,10                 | 48,2%                                   |
| <b>Individualne konsultacije</b>   | 5,10                 | 46,9%                                   |
| <b>Zajednički rad svih na času</b> | 4,87                 | 46,9/                                   |
| <b>Rad u grupi na času</b>         | 4,67                 | 39,1%                                   |
| <b>Samostalan rad kod kuće</b>     | 4,56                 | 34,7%                                   |
| <b>Rad u paru na času</b>          | 4,55                 | 32,5%                                   |
| <b>Samostalan rad na času</b>      | 4,26                 | 20,3%                                   |

#### **5.1.9. Stavovi o materijalima u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike**

Kao što možemo videti u Tabeli 21, na pitanje da li u radu žele da koriste autentične ili adaptirane materijale, ili materijale kreirane isključivo za potrebe nastave, najveći broj studenata (59,6%) opredelilo se za adaptirane materijale, prilagođene mogućnostima studenata. Veoma mali broj studenata opredelio se materijale i tekstove kreirane isključivo za potrebe nastave (14%), a nešto veći broj (26,3%) za originalne i autentične materijale, što negde odgovara i podeli prema nivou znanja.

**Tabela 21. Prikaz stavova studenata prema tipu nastavnih materijala**

| <b>Studenti</b><br><b>n=228</b>   |                    |                 |
|---|--------------------|-----------------|
| <b>Ponudeni odgovori</b>  | <b>Frekvencija</b> | <b>Procenat</b> |
| <b>Originalni i autentični, i pored teškoća koje donose složene strukture i visok nivo jezika kojim su pisani</b> | 60                 | 26,3%           |
| <b>Adaptirani, prilagođeni nivou znanja i mogućnostima studenata</b>  | 136                | 59,6%           |
| <b>Sačinjeni isključivo za potrebe nastave, prilagođeni nivou znanja i mogućnostima studenata</b>                 | 32                 | 14%             |

Odgovori studenata i njihovo prvenstveno opredeljivanje za adaptirane materijale, prilagođene nivou znanja i mogućnostima, upućuje na potrebu da se pitanju autentičnosti pristupi na jedan fleksibilniji način. Pitanje autentičnosti, na kojoj posebno insistiraju komunikativni pristup nastavi i ESP (Robinson, 1991:54) generalno je skopčano s brojnim nedoumicama, neslaganjima i kontroverzama. Pod „autentičnim materijalima“ u nastavi stranog jezika podrazumevaju se „štampani, audio, video, i slikovni izvori izrađeni u svrhu koja nije učenje jezika“ (Robinson, 1991:54). U ESP-u to se odnosi na stručne materijale koji se koriste u obrazovnim ili profesionalnim stručnim okruženjima i koji prikazuju „realnu“ upotrebu jezika. Međutim, s pravom se može postaviti pitanje da li je autentičnost zadržana ako se tekst, namenjen nekoj drugoj svrsi, koristi u nastavi, ako se dakle menja kontekst upotrebe (Mishan, 2005:13). To je već kontradikcija pojma. Otuda je ovo pitanje pomalo pseudodilema, i važnije je postaviti pitanje autentičnosti ciljeva, zadataka i materijala u odnosu na potrebe učenja (Widdowson, 1978:80).

Da bi se premostio ovaj problem, rešenje leži u tome da nastavnici kreiraju autentične zadatke i podstaknu autentične odgovore koji proističu na osnovu teksta (replicira se reakcija na autentični tekst), ne obrnuto (Mishan, 2005:75). Takvi zadaci moraju imati „doslednu komunikativnu svrhu“, biti prikladni i podsticajni za učenike, i reflektovati realne životne zadatke, i „unapređivati svrsishodnu komunikaciju“ (Mishan, 2005:75-83).

Zanimljivo gledište o autentičnosti materijala koji se koriste kao input u nastavi zasnovanoj na zadacima iznose i Dautijeva i Long (Doughty & Long, 2003:59), koji smatraju da su i originalni (autentični) i pojednostavljeni tekstovi neprikladni u učenju jezika iz ugla psiholingvističkih nalaza. Prvi su suviše složeni, izuzev u radu sa veoma naprednim učenicima. Povrh toga, kako često iziskuju metalingvističku obradu, to može voditi u pravcu proučavanja jezika kao objekta, a ne njegove uloge u razvijanju funkcionalnih sposobnosti.

S druge strane, pojednostavljeni, simplifikovani tekstovi su neprirodni, nereprezentativni i nerealni, kao što im nedostaju mnogi elementi prirodnog diskursa (implicitnost, otvorenost, intertekstualnost) što ih čini neodgovarajućim inputom za učenje. Oni rešenje vide u elaboriranom inputu, koji se odnosi na sve one modifikacije diskursa koje vode u pravcu pojašnjenja značenja, kao što je npr. govor upućen strancima, kada dolazi do mnoštva delimičnih ili potpunih ponavljanja, provera razumevanja, zahteva za potvrdom ili pojašnjenjem, preformulisanja iskaza, parafraziranja, različitih oblika redundancije i sl., i mnogih drugih sredstava u smislu podrške i potpore učenju. Po njihovim rečima, istraživanja pokazuju da pojednostavljeni, ali elaborirani tekstovi, govorni ili pisani, postižu bolji stepen razumevanja od originalnih tekstova, pritom zadržavajući nove leksičke i gramatičke elemente koje učenici treba da dobiju u inputu i time i semantički sadržaj originalne verzije. Takva vrsta inputa može se pripremiti i u okviru materijala, ali se prirodno javlja u govoru nastavnika i diskursu između samih učenika u procesu komunikacije tokom izvršenja zadatka.

## **5.2. Implikacije za nastavu**

U ovom potpoglavlju razmotrićemo podatke dobijene putem upitnika i intervjua iz ugla domena, znanja i veština čijem usvajanju treba posvetiti najveću pažnju u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike. Na osnovu informacija dobijenih anketom i upotpunjenih uvidima iz literature, daćemo pregled identifikovanih potreba na planu sadržaja, znanja i veština, jezičkih i stručnih.

Na pitanje otvorenog tipa koje bi teme, stručne ili opšte želeli da obrađuju tokom nastave, studenti prve godine dali su generalno veoma mali broj predloga, studenti druge godine su izbalansirano predložili stručne i opšte teme, ali u svojim predlozima

nisu bili mnogo precizni i detaljni, dajući samo opšte odrednice, dok su studenti treće godine pokazali mnogo veći stepen osvešćenosti u pogledu svojih potreba kako u struci, tako i u okviru engleskog jezika uopšte. Oni su predložili veći broj uskospecijalizovanih informatičkih tema koje često koreliraju sa sadržajima koje izučavaju iz stručnih predmeta. Teme koje su predložili studenti mogu se grubo svrstati u one vezane za oblast informatike, one koje su vezane za poslovnu sferu i one koje su opšteg karaktera.

Stručnjaci su u skladu sa svojim iskustvom dali vrlo konkretne primere aktivnosti, situacija i tema koje smatraju korisnim u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe informatičara. Zanimljivo je da su ispitanici često davali po nekoliko predloga, od kojih se svaki odnosio na neku od jezičkih veština, time ukazujući na potrebu da se radi na integrisanom i paralelnom razvijanju svih veština, jer su jednako prisutne i važne u profesionalnoj delatnosti.

Iako su mnoge od predloženih tema i aktivnosti već ugrađene u program engleskog jezika na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis, pa u tom smislu predstavljaju potkrepljenje za postojeći program i potvrdu dosadašnje uspešne identifikacije i selekcije relevantnih sadržaja, ima i novih ideja koje svakako treba ugraditi u inovirani program.

Predloge smo grupisali i razmotrili na osnovu nekoliko kategorija o kojima će u daljem izlaganju biti više reči.

### **5.2.1. Usvajanje stručnog vokabulara i razvijanje veština čitanja i razumevanja stručne literature**

Stručne teme predložene za obradu u nastavi u cilju usvajanja stručnog vokabulara i razvijanja različitih veština čitanja i razumevanja stručne literature odnose se na domen informatike i domen poslovanja.

#### **a) Informatičke teme**

Studenti su izdvojili rad na temama kao što su hardver, softver, informacioni i komunikacioni sistemi, projektovanje informacionih sistema, poslovna inteligencija, programski jezici (koji se izučavaju u Školi), veb dizajn, novi programi i njihova funkcionalnost, računarske mreže, IT tehnologija, programiranje, Internet, baze podataka, istorijat informatike, Windows aplikacije, noviteti u sferi informatike,

Microsoft kursevi, MS i *office* paketi, potom rad na uskostručnim tekstovima koji bi sadržali što više stručnih izraza iz IT razvoja, C# programiranja, objektnog programiranja i internet programiranja.

Slične teme izdvojili su i nastavnici stručnih predmeta, kao i stručnjaci iz prakse: programski jezici, programiranje, analiza i testiranje, baze podataka, projektovanje informacionih sistema, poslovna inteligencija, privatnost na internetu, *open source*, savremeni trendovi u oblasti informatike, tehničke i druge inovacije, obrada i razumevanje tehnicke dokumentacije, korišćenje foruma, referenci i sl.

#### **b) Poslovne teme**

Od poslovnih tema navedene su teme vezane za načine poslovanja velikih firmi (naših i inostranih), teme o konceptu preduzeća uopšte, o otvaranju preduzeća, poslovnim procesima, o ekonomiji, marketingu, menadžmentu; poslovni vokabular, finansijsko poslovanje i finansijska terminologija, strani tenderi, primeri tenderskih dokumentacija koje su raspisale strane kompanije, finansijske skraćenice, kao i grupe „’uvezanih’ informatičkih i poslovnih tema: e-commerce & e-business, e-retailing, e-marketing, e-health, e-tourism”. Potrebu uvođenja elemenata poslovnog engleskog jezika, jedan od ispitanika argumentovao je sledećim rečima: „posao inženjera (sic) nije samo administriranje sistema, već i određene *pre-sales* aktivnosti”.

#### **5.2.2. Razvijanje govornih veština u domenu struke i profesionalnih potreba**

U okviru ove problematike, studenti su predložili razvijanje veština konverzacije o aktuelnim temama iz oblasti interneta, veb dizajna, razgovore o poslu i zapošljavanju, različite tipove komunikacija sa partnerima i kolegama.

Stručnjaci su izdvojili poslovnu i stručnu, tehničku komunikaciju, pregovoranje i diskusije sa stranim poslovnim partnerima iz oblasti informatike i ekonomije, kao npr. dogovor oko prodavanja licenci softvera; mnogi su istakli veštine javnog nastupa i prezentacije na seminarima i konferencijama (osnove uspešne prezentacije, držanje prezentacija, metod prezentacija), telefonsku komunikaciju.

Iako prezentacije nisu deo svakodnevnih obaveza na poslu, činjenica da se često javljaju u predlozima ukazuju na njihovu kako objektivnu važnost tako i veliki subjektivan značaj u domenu profesionalne komunikacije.

ŽJ je istakao da je problem u nastavi jezika „nebavljenje dovoljno konverzacijom, (...) a mislim da bi konkretno meni a i drugima dosta značilo da se bavimo stručnim stvarima i da se više radi konverzacija na te teme na časovima”.

Jedan od nastavnika istakao je sledeće: „Potrebno je da se studenti bolje osposobe za komunikaciju (poslovnu, ali i primenu u drugim oblastima života) i da se stimulišu da što više govore jezik i na taj način razbiju blokadu u komunikaciji ukoliko je imaju”.

Kao jednu od najvažnijih stvari u nastavi engleskog jezika, *Mario* ističe „prevladavanje straha u govoru”, a kako je za profesionalne potrebe neophodna neprekidna komunikacija na engleskom, „nastava na studijama bi uz uvođenje stručnog vokabulara, trebalo da da najveću prednost konverzaciji i onda opet konverzaciji, posebno u vezi sa otvaranjem tržišta i rastom podgovaračkih projekata”.

Takođe veštine poslovne i komercijalne komunikacije postaju sve važnije jer po rečima jednog učesnika ankete „IT prilazi sve više poslovnoj komunikaciji - na nivou CIO, CFO i CEO”... (komunikacija je) „veoma potrebna da bi se obrazložila upotreba IT-ja i poslovnih slučajeva”.

### **5.2.3. Razvijanje veština pisanja na engleskom jeziku u okviru struke i profesionalnih potreba**

U pogledu razvijanja veština pisanja, stručnjaci su istakli važnost veština tehničkog pisanja na engleskom, posebno pisanje dokumentacije za projekte u okviru IT-ja, pisanje poslovnih i stručnih izveštaja, pogotovo kad je korespondencija sa višim menadžmentom u pitanju, pisanje stručnih sastava, članaka o nekom softveru ili hardveru, poslovnih mejlova i ostalih vidova formalne pisane poslovne komunikacije, pravila formalnog izražavanja (pisanje CV-ja, motivacionog pisma, ponuda, izveštaja, elektronske poste, izrada dokumentacije, tehnička podrška i sl. ), pisanje bloga, pisanje biltena (*newsletter*).

#### **5.2.4. Razvijanje veština slušanja na engleskom jeziku u okviru struke i profesionalnih potreba**

U pogledu ove veštine, ispitanici su istakli veštine slušanja predavanja na usavršavanjima, kao i telefonsku komunikaciju i razumevanje različitih varijeteta engleskog jezika (indijski, britanski, azijski...) u kontaktu sa neizvornim govornicima (*Atila, Lucky, Mario, ŽJ*). Ovo je u skladu sa aktivnostima izdvojenim prema Savetu Evrope (Council of Europe, 2001:65), koje se odnose na slušanje informacija, instrukcija i upozorenja, praćenje medija, slušanje predavanja uživo u cilju dobijanja opšteg uvida ili specifične informacije.

#### **5.2.5. Gramatika i usvajanje i razvijanje gramatičkih kompetencija**

Kao što smo već imali prilike da naglasimo, i sadašnji i budući inženjeri informatike, iako prenošenju značenja u komunikaciji daju prioritet, imaju i jednako visoko mišljenje o važnosti tačnosti u komunikaciji iz ugla poznavanja jezičkih struktura i pravila. Jedan ispitanik je izjavio: „Gramatika, Gramatika, Gramatika! Ostalo dolazi sa iskustvom.” Najveći broj predloga odnosio se na obradu i upotrebu pasiva i shvatanje suštine skraćivanja rečenica radi pojašnjavanja, zapravo ono što bi predstavljalo karakteristične sintaksičke obrasce i elemente diskursa.

#### **5.2.6. Opšte teme**

Predlozi opštih tema češće se javljaju u studentskim odgovorima, ali bilo ih je i među odgovorima stručnjaka. Najčešći predlozi se odnose na svakodnevne teme, „neobavezne stvari” i komunikaciju: filmovi, serije, knjige, putovanja, članci iz novina, istorija, znamenitosti i kultura Velike Britanije, igrice, anime, sport, životne teme, sajtovi, prepričavanje dnevnih vesti, prelistavanje štampe na engleskom, sport, umetnost, kultura, muzika, uspostavljanje razgovora sa nepoznatim ljudima, teme za turističke potrebe, svakodnevni razgovor i dijalози, diskusije o ličnostima i ponašanju, *'dating girls'*.

Iako ne mogu sve gorenavedene teme biti i deo nastavnog sadržaja engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, njihova česta zastupljenost u predlozima kako studenata, tako i stručnjaka, navodi na potrebu za njihovim



ugrađivanjem u prikladne komunikativne kontekste koji se mogu povezati sa izvesnim oblicima komunikacije na radnom mestu.

### **5.2.7. Druge veštine**

Stručnjaci su u svojim odgovorima u upitniku i kroz intervju istakli i veliki značaj razvijanja različitih tipova veština. Izdvojićemo odgovore koji su bili relativno česti, a to su: projektni menadžment u oblasti informatike, koordiniranje timovima u projektnom menadžmentu, organizacije timova (*Scrum* i slične metode), organizacione veštine, upravljanje resursima, definisanje i dostizanje ciljeva, merenje učinka i kompetencije, multikulturna organizacija i emotivna inteligencija, izrade sajtova, grafičkih rešenja.

### **5.2.8. Predlozi nastavnih aktivnosti**

Nastavnici su dali odlične predloge vezane za različite oblike izvođenja nastave:

- „Neophodno je da studenti uče ne samo opšti engleski jezik već i prave realne primere iz struke. Ovo bi se moglo ostvariti zajedničkim radom predavača i profesora informatike i engleskog jezika. Ideja je da profesori informatike daju konkretne primere i literaturu koju inače koriste a profesori engleskog da adekvatno to razumeju i prenesu ovo znanje i termine studentima. U našem obrazovanju definitivno nedostaje ova komunikacija i onda je sve ostavljeno studentu tj. da on sam savlada stručne termine i terminologije. Naravno da profesori objašnjavaju ovu terminologiju i na engleskom ali tome se manje posvećuje pažnje zbog potrebe da se više pokažu praktični primeri.”
- „Nastava engleskog jezika treba da prati gradivo sa ostalim predmetima usko povezanim sa strukom, ali ne ići previše opširno”.
- „Raditi konkretne studije slucaja gde bi se studenti najdirektnije upoznali sa jezikom struke. Uvek uključiti u priču poslovne i menadžment aspekte informatičkih aktivnosti”.
- Više časova.
- Skype simulacija „Razgovor za posao” - između studenata (poslodavac/kandidat) (ŽJ).

- izlaganja o IT inovacijama na osnovu članaka iz stručnih časopisa (*ŽJ*).

Ideja o kombinovanju opštih, poslovnih i informatičkih sadržaja javlja se u više navrata:

- *ŽJ* smatra da nastava u prvoj godini treba da bude orijentisana na opšti engleski, a da se na drugoj i trećoj godini krene „agresivno” na IT teme i stručni vokabular.
- *John Smith* veruje da bi program engleskog trebalo da pokrije što je više mogućih tema, sa naglaskom na tehnološkim aspektima kao najčešćim i najvažnijim, ali uz uključivanje opštih tema koje kreiraju opušteniji prostor za proces pregovaranja i prodaje.
- *Atila* ističe da učenje treba da bude zabavno, da prati individualne stilove i preferencije učenika, i da nastavnici moraju imati dobar psihološki i pedagoški pristup. Predlaže i radionice kao dobru priliku za uvežbavanje konverzacije.

### **5.3. Zaključci analize i interpretacije podataka i implikacije za nastavu**

#### **5.3.1. Uvodni deo**

Nastava engleskog jezika za profesionalne potrebe predstavlja jedan od veoma važnih elemenata kurikuluma na studijama ne samo poslovne informatike, već i u široj oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija. Kao što rezultati naše ankete pokazuju, kompetencije u okviru engleskog jezika igraju veoma važnu ulogu u svetu inženjera informatike. Engleski jezik predstavlja *lingua franca* u svim profesijama povezanim sa informacionim tehnologijama. On je okosnica i neophodan preduslov za obavljanje mnogih svakodnevnih aktivnosti i zadataka u profesionalnom okruženju. Savremeno profesionalno okruženje inženjera informatike se može smatrati u potpunosti globalizovanim, što samim tim iziskuje i dobro vladanje engleskim jezikom u svim makroveštinama i u različitim domenima upotrebe. Drugim rečima, bez dobrog poznavanja engleskog jezika na minimalno srednjem, a u brojnim slučajevima na određenim pozicijama i funkcijama, i na naprednom nivou, nije moguće na zadovoljavajući način obavljati delatnost u ovoj industriji.

### 5.3.2. Ekspanzija i globalizacija informacionih tehnologija: implikacije za nastavu engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike

Kako se u predstojećem periodu očekuje dalja neverovatna ekspanzija ovog područja, a postoje brojni indikatori o predviđenom rastu podugovaračkih poslova (*outsourcinga*) na ovom području i na ovim prostorima, ova problematika iziskuje da joj se posveti dužna pažnja, posebno iz ugla proširivanja sadržaja koje u okviru engleskog jezika treba da izučavaju budući informatičari.

Predviđanja Evropske komisije o velikom broju novih radnih mesta u ovoj industriji do 2020 (European Commission, 2010b, European Parliament, 2012), i o nastavku rasta su impresivna. Za IKT se očekuje da će, kao izuzetno dinamično polje „nastaviti da bude glavni pokretač ekonomske i socijalne modernizacije“ (European Commission, 2010a:14), generator prihoda i „vodeći faktor u podsticanju inovacija i kreativnosti“. IK tehnologije će igrati sve veću ulogu u svim društveno-ekonomskim sferama i u kreiranju novih radnih mesta širokog dijapazona, jer će potražnja za stručnjacima ovog profila nastaviti da raste u svim sektorima, industriji, uslugama, kontakt centrima, transportu, zdravstvu i državnoj upravi (Australian ICT Statistical Compendium, 2012; European Commission, 2010a:14-15; Valenduc, 2011:485).

Zaključci panel konferencije „The Economist – Svet u 2014“ Centra za visoke ekonomske studije (CEVES<sup>14</sup>) o podugovaračkoj (*outsourcing*) industriji, i mestu Srbije kao moguće destinacije za ovaj tip usluga, ukazuju da je ova grana u velikoj ekspanziji, a da Srbija predstavlja zanimljivo i potencijalno perspektivno područje za ovaj tip razvoja (posebno u domenu kontakt i korisničkih servisa i informatičkih usluga) iz više razloga.

Studija slučaja koju je prikazala direktorka CEVES-a, Kori Udovički<sup>15</sup>, otkriva da se „*outsourcing*“ pokazao kao veoma perspektivan za ekonomski razvoj Srbije. Kao razloge zašto kompanije (kao npr. NCR) sele poslove iz Azije, ona navodi traganje za intenzivnim kreativnim i inovativnim komunikacijama koje iziskuju „bližu lokaciju, sličnije kulturološke karakteristike i bolje ‘meke’ veštine“, gde Srbija ima šansu”.

---

<sup>14</sup>Srbija kao *outsourcing* destinacija –potencijal ili perspektiva?[http://ceves.org.rs/wp-content/uploads/2013/12/20121216-Outsourcing\\_Kori-Udovicki.pdf](http://ceves.org.rs/wp-content/uploads/2013/12/20121216-Outsourcing_Kori-Udovicki.pdf)

[www.svet.rs/nas-svet/estrada/pratite-uzivo-konferenciju-the-economist-svet-u-2014](http://www.svet.rs/nas-svet/estrada/pratite-uzivo-konferenciju-the-economist-svet-u-2014) © (19.12.2013.)

<sup>15</sup> Ibid.

Posebno ističe da je jedan od važnih pozitivnih faktora u ovom pravcu visok nivo procenta populacije koja govori engleski jezik (51%), kao i visok nivo poznavanja poslovnog engleskog jezika u Srbiji (Business English Index, BEI<sup>16</sup>), koji za 2012. iznosi 6,38 (znatno više od prosečnog nivoa 4,15 u 156 zemalja). Srbija se nalazi na četvrom mestu, iza Filipina (7,11), Norveške (6,54) i Estonije (6,38), a ima i dodatnu pogodnost znanja trećih jezika<sup>17</sup>, što je zaista impresivan rezultat<sup>18</sup>.

Kako je broj kompanija koje posluju u 15 ili 20 zemalja sa različitim jezicima sve veći, i kako je poslovna komunikacija u svetskim okvirima sve više na engleskom jeziku, kao *de facto* jeziku poslovnog sveta, jezičke veštine u okviru engleskog jezika postaju ključan faktor ne samo zapošljavanja i napredovanja na poslu, već i poslovnog uspeha samih kompanija (White paper: The Business English Index Report, 2012). Jedna studija pokazala je da 84% „globalnih” radnika koristi engleski jezik na poslu svake nedelje, dok 55% koristi svakodnevno<sup>19</sup>(GlobalEnglish, 2010). Procenjuje se da će kompanije koje prepoznaju ovaj trend i korelaciju između uspešnosti u poslovanju i uspešnosti u globalnoj komunikaciji, kao strateški prioritet ustanoviti zapošljavanje i obuku radnika sa dobrim znanjem engleskog (GlobalEnglish, 2010).

---

<sup>16</sup>*Business English Index* meri stepen komunikativnih kompetencija zaposlenih kao jednog od bitnih faktora poslovnog uspeha i izvrsnosti globalnih kompanija, i danas predstavlja standard za upoređivanje veština u poslovnom engleskom na nivou kompanija i industrija. Stepem kompetencija ocenjuje se na skali od 1 do 10, po osnovu znanja samog jezika i njegove gramatike, upotrebe jezika u komunikaciji u različitim medijumima (imejl, telefon, lično), upotrebe komunikativnih veština u različitim kontekstima kao što su prezentacije, pregovaranje o prodaji, i sl. kao i razumevanje svih nijansi i kompleksnosti poslovnih situacija i stepen uključivanja u diskusije vezane za poslovne probleme, analize i rešenja (White paper: The Business English Index Report, 2012:4-5).

<sup>17</sup>*SourcingLine*, za Srbiju: *Ipsos Strategic Marketing*, maj 2010

White Paper : The Business English Index 2012 Report . Analyzing the Trends of Global Readiness for Effective 21<sup>st</sup> -Century Communication. Global English.

[http://static.globalenglish.com/files/images/Business\\_English\\_Index\\_2012.pdf](http://static.globalenglish.com/files/images/Business_English_Index_2012.pdf)

<sup>18</sup>Srpski indeks je prema ovim procenama na granici između osnovnog (*basic*) i srednjeg nivoa (*intermediate*). Osnovni nivo podrazumeva sposobnost razumevanja poslovnih prezentacija i davanja opisa problema i rešenja, bez aktivnog učešća u poslovnim diskusijama i izvođenja složenijih zadataka, dok srednji nivo podrazumeva aktivno uključivanje u poslovne diskusije i izvođenje relativno složenih zadataka.

<sup>19</sup> GlobalEnglish (2010). Globalization of English Report.

[http://static.globalenglish.com/files/case\\_studies/GlobEng\\_ResearchSt\\_GlobEngRep\\_EN-US\\_FINAL.pdf](http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_ResearchSt_GlobEngRep_EN-US_FINAL.pdf)

Prema pisanju „Večernjih novosti” (14.jun 2015)<sup>20</sup> „informacione tehnologije i dalje su među najperspektivnijim oblastima za pokretanje posla u Srbiji”, a na državnom nivou smatraju se „srpskom šansom za oporavak”. „Trenutno se, međutim, procenjuje da u ovoj industriji posluje oko 2.000 firmi sa 16.000 zaposlenih. Da bi njihov efekat osetio i naš bruto domaći proizvod i statistika zaposlenosti, broj ovih preduzeća trebalo bi da je mnogo veći”. Zvaničnici iz Majkrosofta kažu da je „ono što usporava proces razvoja IT sektora u Srbiji nedostatak preduzetničkog duha i načina razmišljanja, koji u Srbiji mora da zaživi na jednom ozbiljnijem, kulturološki dubljem nivou. Generacije koje dolaze moraju da rade na svojim idejama i vizijama u kontekstu vremena i sredine koja ih okružuje, sa ciljevima koji su adekvatno izbalansirani između kratkoročnih i dugoročnih planova” (ibid.). Dakle, budućnost se vidi u razvijanju hrabrosti i inicijative za samostalno pokretanje biznisa koje je jedan od osnovnih ciljeva već pomenutog ICT Haba, poslovnog inkubatora koji okuplja mlade informatičare, čiji osnivač Dejan Randić smatra da ključ leži u liderstvu i posvećenosti i upornom radu i pokretanju novih, domaćih IT kompanija (ibid.).

U zaključku studije *White Paper: The Business English Index 2012 Report*, iznose se i predlozi za uvođenje inovativnih oblika nastave i integraciju nastave jezika sa poslovnim aktivnostima, s obzirom na činjenicu da tradicionalno učenje jezika najčešće ne daje željene rezultate, i da je ključno uvesti nove platforme učenja, kolaborativne principe, kao i integraciju i kontekstualizaciju učenja.

Kako su prognoze i perspektive *outsorsinga* izuzetno optimistične, utoliko je veoma važno pripremiti studente za nova globalna radna mesta, uz uvođenje inovativnih i akciono usmerenih pristupa nastavi koje ćemo prikazati u narednim poglavljima.

---

<sup>20</sup> Radović, Z. & Bulatović, S. (14.jun 2015). Pravimo softver i za svetske bankare. Večernje novosti. <http://www.novosti.rs/vesti/naslovna/ekonomija/aktuelno.239.html:552902-Pravimo-softver-i-za-svetske-bankare>

### **5.3.3. Kreiranje jezičkog programa na osnovu jezičkog profila inženjera informatike**

U daljem izlaganju iznećemo zaključke relevantne za kreiranje jezičkog programa namenjenog inženjerima informatike, izvedene na osnovu analize utvrđenih objektivnih, ciljnih potreba profesionalnog domena, kao i analize trenutne situacije i definisanja potreba učenja i želja studenata.

#### **5.3.3.1. Jezičke potrebe inženjera informatike u okviru engleskog jezika**

Kao što već više puta imali prilike da naglasimo, savremena analiza potreba polazi od zadataka, domena, situacija, gde se zadatak definiše kao „bilo koja svrsishodna aktivnost koju pojedinac smatra neophodnom za dobijanje datog rezultata u kontekstu problema koji treba rešiti, obaveze koju treba ispuniti ili cilja koji treba ostvariti” (Council of Europe, 2001:10). U okviru svakog domena (ličnog, javnog, profesionalnog i obrazovnog) mogu se izdvojiti konkretne situacije u pogledu lokacije odvijanja, vremena u kome se odvija, institucija ili organizacija koje kontrolišu procese, učesnika i njihove društvene uloge, odnosa i statusa (nadređeni/podređeni, zaposleni, kolege, klijenti), objekata u okruženju, komunikativnih događaja (sastanak, intervju, privredni sajam, konferencija), operacija koje izvode učesnici, tekstova sa kojima se susreću (poslovno pismo, izveštaj, memorandum, upustvo, opis posla) (Council of Europe, 2001: 44-49). Domene takođe karakterišu i teme, kao predmet diskursa, konverzacije koje treba identifikovati kako bi se učenici pripremili za susret sa njima i aktivno učešće u njima, kao i jezičke veštine potrebne za efikasno obavljanje zadataka, govorenje, čitanje, pisanje (Council of Europe, 2001: 51-53).

Koristeći okvir koji daje CEFR (Council of Europe, 2001), kao i rezultate upitnika i intervjuja, izdvojene su komunikativne aktivnosti, zadaci i situacije u kojima se koristi engleski jezik u okviru informacionih tehnologija. U slučajevima kada su pošiljaoci poruke (teksta, govora) odvojeni od primalaca, komunikativni događaj se može klasifikovati kao govorenje, pisanje, slušanje ili čitanje teksta, dok su brojne komunikativne aktivnosti, s druge strane interaktivne, i učesnici u komunikaciji se smenjuju u ulozi pošiljaoca i primaoca, kao npr. u razgovoru ili prepisci. Većina situacija podrazumeva mešovite tipove aktivnosti. (Council of Europe, 2001:57), jer

komunikacija u okviru njih zapravo često uključuje kombinaciju i integraciju više veština koje se ukrštaju i prepliću u okviru govornog događaja (Huhta et al., 2013:40-41). Aktivnosti su sledeće:

1. Čitanje dokumentacije, izveštaja, tehničkih uputstava, instrukcija, i specifikacija vezanih za hardver, softver i mreže;

2. Praćenje stručne literature (časopisa, udžbenika, priručnika i drugih publikacija);

3. Mejl komunikacija (ugovaranje poslova, upiti, ponude, porudžbine, tehnička podrška, saradnja sa kolegama, tehničke specifikacije proizvoda); najčešći tipovi mejlova su visoko standardizovani, kratki, konkretizovani i često shematski;

4. Različiti vidovi društvene komunikacije i komunikacije koja nije direktno vezana za posao (predstavljanje sebe i svog posla, upoznavanje, neformalna komunikacija, susreti sa stranim partnerima u zemlji i inostranstvu, ugošćavanje stranih gostiju, putovanja (rezervacije smeštaja i avio-karata);

5. Učestvovanje na različitim predavanjima, konferencijama, seminarima, skupovima, vebinar sesijama, predstavljanjima novih proizvoda i softvera i sl.u ulozi slušaoca, uključujući redovne sertifikacije putem kurseva koji se slušaju i polažu na engleskom jeziku na klik;

6. Pisanje radova (u slučaju nastavnika i istraživača), odnosno izveštaja kod praktičara (priprema projektne dokumentacije, specifikacije za instaliranje softvera ili hardvera, memorandumima, i sl.);

7. Stručne prezentacije i izlaganja (poslovne i tehničke prezentacije, profil kompanije, profil radnog mesta, prodajne prezentacije, prezentacije proizvoda i tehničkih rešenja);

8. Telefonska komunikacija (kontaktiranje klijenata, odgovori na upite, porudžbine, primanje poruka, rešavanje problema, dogovaranje);

9. Formalni sastanci i pregovori, telekonferencijski sastanci, video konferencije preko Skajpa i sličnih servisa i razne govorne interakcije u vezi sa projektovanjem, ugovoranjem i sklapanjem transakcija, prodajom, kupovinom;

10. Neformalni sastanci timova, koji dolaze iz različitih jezičkih i kulturnih sredina;

11. Izvođenje nastave ili predavanja, odnosno stručnih treninga.

Ono što nismo uvrstili u upitnik, a stručnjaci su takođe izdvojili su: rešavanje tehničkih problema, objašnjenje nekog procesa, instalacije ili održavanja, grafički prikazi, izrada veb sajtova, učestvovanje u onlajn forumima i diskusijama, četuju, pisanje blogova.

Zajednički evropski okvir (Council of Europe, 2001:53-4) kao neke od karakterističnih komunikativnih zadataka vezanih za profesionalnu komunikaciju izdvaja i sledeće aktivnosti (od kojih one navedene pod 4. i 5. pripadaju kategoriji koju smo u okviru našeg upitnika definisali kao različite vidove društvene komunikacije i komunikacije koja nije direktno vezana za posao):

1. Informisanje o zaposlenju, opisu radnog mesta, uslovima rada i plaćanja, godišnjim odmorima, tumačenje oglasa za posao, pisanje CV-ja i motivacionih pisama, davanje ličnih i stručnih informacija o kvalifikacijama i iskustvu, intervju za posao;
2. Informisanje o radnim zadacima prilikom otpočinjanja posla;
3. Razumevanje bezbednosnih mera;
4. Prikladna komunikacija sa nadređenima, kolegama i podređenima;
5. Učestvovanje u društvenom životu preduzeća (klubovi, proslave, kantina).

Iz ugla diskursa mogu se izdvojiti niženavedeni tipovi pisanog i usmenog diskursa, odnosno teksta prema Zajedničkom evropskom okviru (Council of Europe, 2001:93), koji ga definiše kao bilo koji usmeni ili pisani jezički artefakt koji se pojavljuje u jezičkoj produkciji, recepciji ili interakciji i koji predstavlja neizostavan proizvod bilo koje jezičke aktivnosti<sup>21</sup>.

Kao najčešći primeri govornog diskursa monološkog tipa izdvajaju se prezentacije sa konferencija i seminara, prezentacije kompanije, proizvoda, tehničkih rešenja, predavanja. Od dijaloških tipova pojavljuju se telefonski razgovori, diskusije, debate i pregovori na sastancima, interpersonalni dijalozi i razgovori, intervjui za posao.

Različiti tipovi pisanog diskursa obuhvataju imejl poruke, imejl diskusije, tehničke izveštaje i memorandume, izveštaje sa konferencija, stručnu literaturu i radove

---

<sup>21</sup>U skladu sa svojom funkcijom i razlikama u formi i strukturi, organizaciji i prezentaciji, tekstovi se klasifikuju u različite tipove, koji pripadaju različitim žanrovima



u stručnim knjigama i časopisima, uputstva za upotrebu i instalaciju, *PowerPoint* prezentacije, brošure i druge PR materijale, onlajn dokumentaciju, veb strane, prikaze softvera i hardvera, baze podataka, radne biografije i motivaciona pisma.

Leksika obuhvata nespécializovanu leksiku opšteg engleskog jezika, terminologizovanu opštu leksiku (koje pripadaju nastavi engleskog jezika u funkciji struke, prema Orr, 2010), kolokacije karakteristične za datu stručnu oblast, tipične akronime i skraćenice i sl., i uskospecializovane stručne termine (koji po mišljenju nekih teoretičara i praktičara engleskog jezika u funkciji struke najvećim delom predstavljaju domen profesora stručnih predmeta).

U komunikaciji se kao sagovornici pojavljuju članovi tima ili menadžmenta, kolege sa posla, saradnici i poslovni partneri (različitog jezičkog i kulturnog porekla), dobavljači, klijenti i kupci, strani predavači, različiti članovi date diskursne i profesionalne zajednice; dakle komunikacija je kako formalna, tako i neformalna, kako vertikalna tako i horizontalna, lateralna (Kaur & Lee, 2006).

Dobro vladanje engleskim jezikom na području profesionalnih aktivnosti podrazumevana fluentnost u govornom i pisanom mediju, poznavanje tehničke terminologije i profesionalnog žargona, poznavanje regionalnih/nacionalnih dijalekata, i opšte uzev dobro vladanje veštinama prezentacije i komunikacije (Sageev & Romanowski, 2001).

Ali, kao što, između ostalog, i Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987:56-58) ističu, osim objektivnih, postoje i subjektivne potrebe, želje, koje stručnjaci i studenti imaju u pogledu upotrebe i učenja engleskog.

Intervjuisani stručnjaci su ih najviše videli u domenu usavršavanja komunikativnih veština, pre svega u pravcu različitih tipova društvenih interakcija, kao i razvijanje veština pisanja u kompleksnijim izveštajima koji su uslov za napredovanje u poslu i zauzimanje top pozicija. Može se uočiti kombinacija želja vezanih kako za opšti tako i za stručni engleski na polju svih makroveština, posebno govornih interakcija i komunikacije i pisanja ukoliko se radi o višim pozicijama u kompaniji (*ŽJ*, *BMD*), ili na primer, praćenje dužih izlaganja u okviru veštine slušanja (*BMD*). Ispitanici su u intervjuima iskazali i želju da poboljšaju svoje znanje gramatike u pravcu tačnijeg i kompleksnijeg pisanog i govornog izražavanja, koje nije preduslov za obavljanje

svakodnevnih rutinskih zadataka, ali je bitan element za napredovanje i obavljanje složenijih aktivnosti na višim pozicijama. Takođe figuriraju i želje vezane za bolje vladanje aspektima formalne pisane komunikacije, kod izveštaja, imejlova i prezentacija koja iziskuje poznavanje pravila upotrebe jezika iznad-rečeničnog nivoa (organizaciju teksta i izlaganja, dužih, formalnih izraza, povezivanja struktura), poznavanje pravila učtivosti i formalne i neformalne komunikacije.

Želje se iskazuju i u vezi sa boljim poznavanjem ortografskih pravila (*BMD, Mario*) koji ukazuju na to da je oslanjanje na *spell checker* nedovoljno u slučaju homofona gde ovaj program ne može da napravi suštinsku razliku, a može dovesti do komičnih, ali i neprijatnih situacija<sup>22</sup>. Studenti, nastavnici i stručnjaci takođe su iskazali i svoje preferencije u pogledu tema koje smatraju relevantnim za pripremu budućih stručnjaka u oblasti informatike i o kojima je bilo više reči u 5.2.

### **5.3.3.2. Jezički program usmeren na profesionalne potrebe inženjera informatike**

Sve gore iznete informacije ukazuju i na pravac inoviranja nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike gde su uvođenje nastave zasnovane na zadacima i preduzetničkih simulacija i projekata jedan od načina da se preduzetnički način razmišljanja aktivira i probudi kod studenata. Takođe opravdavaju veliku ulogu, mesto i prostor koje smo u nastavi poklonili usmenim prezentacijama i njihovom uvežbavanju, veštinama pisanja mejla, veštinama telefonskog razgovora, radu u *PowerPoint* prezentacijama, radu u timu sa timskim diskusijama i sastancima.

Analiza potreba i uvidi koji smo stekli kroz interpretaciju literature kao i sprovedene ankete dali su nam odgovore na pitanja: *Šta predavati?* i *Kako predavati?* Na taj način su nam pružile mogućnost redefinisavanja silabusa i uloga/zadataka/aktivnosti studenata i nastavnika, koji će biti usklađeni sa novim sazanjima o studentskim potrebama. Iako nam je prvobitna namera bila da analiza potreba bude usko vezana za zadatke i zasnovana na zadacima, odlučili smo se za fleksibilniji pristup kako u analizi potreba, tako i u kreiranju silabusa, opredeljujući se u

---

<sup>22</sup>Anegdotski primeri kao što su *mail choir* umesto *male choir* (*Mario*), odnosno *hell team*, umesto *hello team*, ili mnogo delikatnije, *hello gays* umesto *hello guys*, ilustruju ovu opasnost (*BMD*).

većoj meri za šire komunikativne situacije i objedinjavanje zadataka u tematske i situacione okvire, kroz tipove aktivnosti koji simuliraju poslovno okruženje i njegove aspekte, onako kako to nalažu tehnike simulacije i projektnog rada, a koji su istovremeno pogodni za rad sa grupama mešovitog nivoa znanja, o čemu će biti više reči u poglavlju 7.

#### **5.3.3.2.1. Integrirano razvijanje jezičkih veština:**

Zaključci do kojih smo došli analizom i interpretacijom podataka ukazuju na potrebu integriranog razvijanja svih jezičkih veština, i produktivnih i receptivnih, tj. slušanja, čitanja, govorne interakcije i pisanja, na različitim nivoima, s obzirom da priroda posla inženjera informatike u savremenim uslovima globalizovanog poslovanja podrazumeva ne samo pasivni kontakt sa pisanim i govornim izvorima, već i direktne kontakte, Skajp kontakte i telekonferencije u kojima se ostvaruje neposredan kontakt sa izvornim i neizvornim govornicima engleskog jezika.

#### **5.3.3.2.2. Integrisanje opštih, poslovnih i informatičkih sadržaja**

Razvijanje jezičkih veština treba da se odvija u domenima vezanim kako za opštu, tako i za poslovnu i tehničku komunikaciju čime ćemo nastojati da premostimo jaz, odnosno povežemo opšti engleski sa poslovnim i informatičkim, tehničkim engleskim kroz rad na jezičkim i stručnim sadržajima koji će predstavljati kombinaciju opštih, poslovnih i tehničkih tema, jer su i profesionalne potrebe u ovom domenu veoma ekstenzivne, a informatička struka prožeta engleskim jezikom na svim planovima.

Naše intuitivno uverenje da uvođenje kombinovanih, svrsihodnih i životno i profesionalno relevantnih sadržaja i komunikativnih aktivnosti, znatno podstiče motivaciju i angažovanost studenata, potrekepljeno je i rezultatima ankete. Kao što smo u više navrata i izneli, mišljenja smo da samo integrisan i raznovrsan program koji će akcenat staviti na učenje kroz akciju, delovanje i kombinovanje opštih i stručnih elemenata daje delotvorne, dugotrajne i relevantne rezultate.

### **5.3.3.2.3. Učenje kroz delovanje – iskustvene tehnike u radu u nastavi zasnovanoj na zadacima**

Takođe smo pošli od pretpostavke da je sadržaje i veštine, odabrane po svojoj korisnosti i trajnoj vrednosti, one na koje neće toliko uticati toliko promene u karijeri, a koji će doprineti i ličnom i kulturnom razvoju studenata (Council of Europe, 2001:44), potrebno na osmišljen način umrežiti i integrisati, uz nastojanje da se sadržaji i zadaci sekvenciraju prema težini i specifičnosti, od opštih ka specifičnim, a da tematika sledi neki logični, prirodni redosled. Što su zadaci preciznije definisani i svrsishodniji, stepen motivacije je veći. S obzirom da je njihovo broj potencijalno neograničen, na nastavniku je da brižljivo kreira pedagoške zadatke, osmišljene u svrhu procesa učenja povezane sa realnim, konkretnim zadacima, i odabere one za koje smatra da su za datu grupu učenika najprimereniji, bilo da su interaktivni ili se odnose na veštine govorenja, pisanja, slušanja, ili čitanja, i korišćenje komunikativnih, kognitivnih i metakognitivnih strategija (Council of Europe, 2001:54-55).

Kao što ćemo videti u poglavlju 7 koje se odnosi na implementaciju izabranog silabusa, kroz simulacije, projekte i studije slučaja, studenti se uvode u leksiku, strukture i sadržaje sva tri tipa i kroz sve četiri veštine, pri čemu će akcenat u prva dva semestra biti na opštem i poslovnom engleskom sa blagim primesama tehničkih elemenata, dok će fokus poslednjeg semestra, onda kad studenti već bolje vladaju ne samo jezikom, već i stručnom materijom, biti na prezentacijama stručnih i užespecijalizovanih sadržaja u okviru studija slučaja, koje uvode i više vizuelnih materijala, grafikona, tabela i tehničkih crteža karakterističnih za dato područje.

Odlučili smo da za studente razvijemo zadatke sa rešavanjem problema u timovima kroz složeni splet interakcija različitog tipa i sa različitim komunikatorima, studentima između sebe u timu, studentima drugih timova, i studenata sa nastavnikom, kroz kombinaciju individualnih i grupnih aktivnosti, kao i aktivnosti u paru, sa naglaskom na prezentacijama i poslovnoj komunikaciji za koje verujemo da će biti motivišući, a ceo pristup će se znatno razlikovati od nastavne paradigme u kojoj je nastavnik u središtu procesa. Takođe je učinjen napor da se obezbedi autentičnost i relevantnost zadataka u pravcu ostvarivanja profesionalnih ciljeva, kao i njihova prikladnost. Prednost je data logičnom povezivanju zadataka u širem situacionom

kontekstu komunikativnih aktivnosti, u odnosu na strogo sekvenciranje zadataka prema stepenu složenosti i težine. O redosledu sadržaja i načinu njihove integracije u okviru pristupa zasnovanog na zadacima biće više reči u poglavlju 7.

#### **5.3.3.2.4. Razvijanje komunikativnih, interpersonalnih, interkulturalnih i drugih mekih veština**

Prilikom izbora sadržaja silabusa u programima ESP za akademske ili profesionalne potrebe, autori su najčešće stavljali akcenat na konkretne jezičke elemente i funkcije (*hard skills*), manje na lične i društvene veštine (*soft skills*), percipirajući jezičke potrebe u ESP kontekstu više u odnosu na referencijalnu funkciju jezika (Jakobson, 1960), na funkciju jezika u prenošenju informacija i znanja, dok su se društvene funkcije smatrale manje bitnim u nastavi ESP-a, ili usvojenim u okviru opšteg jezika. Međutim, naše istraživanje ukazuje da su te potrebe i te kako izražene, te da je vladanje interpersonalnom funkcijom (Halliday, 1993), relacijskom (Schnurr, 2013:9), odnosno fatičkom funkcijom jezika, funkcijom usmerenom na sam kanal komunikacije i kontakt između pošiljaoca i primaoca poruke (Jakobson, 1960) u upotrebi jezika u društvenoj komunikaciji na radnom mestu, veoma važan faktor integracije i uspeha na poslu, jedako važan koliko i vladanje transakcionom funkcijom (Crosling & Ward, 2002; Holmes 2005; Schnurr, 2013:9-10).

Savremenu komunikaciju takođe karakterišu i kombinacije medija (govornih, pisanih, audiovizuelnih, paralingvističkih – govor tela, kontakt, proksemika, prozodijskih elemenata, govornih zvukova i paratekstualnih, ilustracija, dijagrama, tipografskih elemenata), a savremene tehnologije je dalje istovremeno i usložljavanju u uprošćavaju (Council of Europe, 2001:82-3). Digitalne komunikativne tehnologije predstavljaju sve uticajnije faktore razvoja i promena u profesionalnom okruženju, iziskujući nova znanja i nove veštine. Integracija društvenih medija i nove komunikativne prakse koja uključuje nove multimodalne mogućnosti za komunikaciju u realnim i virtuelnim zajednicama, gde dolazi do slivanja i mešanja starih i novih oblika komunikacije, traže poznavanje i korišćenje novih komunikativnih obrazaca (Patil & Eijkman 2012). Otuda obrazovanje IT stručnjaka u 21. veku, veku novih Medija, treba da obuvati „nove raznorodne modalitete koji su se pojavili kao rezultat globalizacije,

tehnoloških inovacija, organizacionog restrukturiranja, transnacionalne i transkulturalne prirode poslovanja u novom milenijumu“ (Pandian. et al., 2012:49).

Povrh toga, kao što neki autori ističu, samo znanje engleskog jezika nije dovoljno za uspešno poslovanje na globalnom radnom mestu. Multinacionalni i multikulturalni timovi, realni ili virtuelni, iziskuju interkulturalne veštine, kao i veštine razumevanja različitih akcenata engleskog (Briguglio, 2012:58), na šta je ukazalo i više ispitanika u okviru naše studije. Model nastave koji bi pripremio buduće inženjere i IT stručnjake za uspešno funkcionisanje na globalnom radnom mestu morao bi da kao ciljeve ima sledeće elemente: visok nivo znanja engleskog jezika, kulturno znanje i razumevanje, upoznatost sa drugim varijetetima engleskog jezika, kompetencije u interkulturalnoj komunikaciji (ibid.,63). Iako se prva dva elementa najčešće podrazumevaju, druga dva su nešto manje poznata u širim krugovima. Podsticanje profesionalnog razvoja studenata podrazumeva i razvijanje veština upravljanja vremenom, veština učenja, upravljanja informacijama, donošenja odluka, planiranja i razvoja karijere (Orr, 2010).

Svi ovi elementi ukazuju na potrebu intenziviranja učenja engleskog, koje mora da prati savremene trendove i uvođenje novih tehnika učenja jezika, kao što mora da vodi računa i o svrsishodnom izboru sadržaja. Sadržaji moraju biti integrativnog tipa i odgovoriti na širok raspon jezičkih potreba. Ako imamo u vidu da se radi o profesionalnim potrebama i industriji koja je često u kategoriji profesionalnih usluga, takav program mora nuditi praktična i primenljiva znanja i veštine kako za društvenu tako i za poslovnu i stručnu komunikaciju. Kako „učionice simbolizuju znanje, a profesije predstavljaju akciju“...aktivnosti treba da premoste jaz i omoguće povezivanje znanja i akcije (Crookall & Thorngate, 2009:8). U tom smislu vodili smo računa i da fokus ne bude toliko vezan za akademske potrebe, već pre svega profesionalne, shvaćene u najširem smislu te reči, polazeći od pretpostavke da područje informacionih tehnologija zadire, kao što smo već videli, u mnoge sfere, uključujući svet poslovanja i finansija. Program treba da bude takav da ponudi i veoma široku platformu generičkih jezičkih i komunikativnih veština, i da poduka gramatike, vokabulara i izgovora ne bude sasvim eksplicitna, već u skladu sa pristupom zasnovanim na zadacima, često uslovno rečeno i „nevidljiva“ (*teaching by 'stealth'*) (Mueller, 2005:39).

## 6. PRISTUP NASTAVI ZASNOVAN NA ZADACIMA

### 6.1.Uvod

Nastava zasnovana na zadacima (*Task-based Language Teaching - TBLT*, odnosno *Task-based Instruction - TBI*), predstavlja takav pristup nastavi jezika u kome se „zadaci pojavljuju kao osnovna jedinica planiranja i instrukcije“ (Richards & Rodgers, 2001:223), sa primarnim ciljem „da učenike jezika angažuju u svrsishodnoj, ciljno orijentisanoj komunikaciji usmerenoj na rešavanje problema, izvođenje projekata i donošenje odluka“ (Pica, 2008:71). Polazi od uverenja da učenje postaje lakše i delotvornije ako se „učenici kroz izvođenje nizova zadataka uključe u interakcijski autentično korišćenje jezika“ (Ellis, 2013a:1).

Iako se zadaci već decenijama kreiraju i koriste za mnoštvo pedagoških potreba, kao poseban i celovit pristup, TBLT je dao značajan doprinos pojmovnom i empirijskom repertoaru nastave stranih jezika (Long, 2005a; Nunan, 1991b:279; Pica, 2008:528; Richards, 2006:30-31; Richards & Rodgers, 2001:241). On „predstavlja koherentan, teorijski motivisan pristup za svih šest elementa kreiranja, implementacije i evaluacije nastavnog programa suštinski zasnovanog na zadacima, a to su: (a) analiza potreba i uslova; (b) kreiranje silabusa; (c) kreiranje materijala; (d) metodologija i pedagogija; (e) testiranje i (f) evaluacija“ (Doughty and Long, 2003:50).

Radi se o jednom holističkom pristupu usmerenom na učenika, koji sledi analitički silabus i ima već dugu tradiciju na području nastave engleskog jezika. Postoji više razloga za izuzetno interesovanje za TBLT, a to su pre svega „njegova osetljivost za precizno definisane komunikativne potrebe učenike, potencijal koji nudi za razvijanje funkcionalnog vladanja jezikom koje ne ide na uštrb gramatičke preciznosti, i nastojanje da uskladi načine na koji se jezici uče sa nalazima istraživanja SLA o tome kako se oni uče (Doughty & Long, 2003:50).

Iako sastavni deo istraživanja i nastave stranih jezika preko trideset godina, zadaci ne prestaju da budu predmet kontroverzi i debata (Crookes, 1986; Kumaravadivelu, 2006a; Richards & Rodgers, 2001:241; Samuda & Bygate, 2008:1), dok aktuelnost samog pristupa ne samo da ne jenjava, već sa godinama raste (Adams, 2009; Ellis, 2013b:141; Norris, 2009; Pica, 2012:xvi; Shehadeh, 2012a; Van den

Branden, 2006; Van den Branden et al., 2007). Godine 2005. osnovan je i Međunarodni konzorcijum za nastavu jezika zasnovanu na zadacima (*International Consortium on Task-Based Language Teaching - ICBLT*)<sup>23</sup> sa misijom da „neguje izvrsnost u radu u okviru TBLT-a – iz teorijskih, empirijskih i praktičnih uglova – u različitim kontekstima jezičkog obrazovanja širom sveta”.

Imajući u vidu brojne nedoumice i neusaglašenosti koje prate ovaj pristup, izložićemo u nastavku poglavlja izvore iz kojih je potekao, uslove u kojima se razvijao, kao i njegove osnovne opšteprihvaćene postulate. Takođe ćemo izneti i područja neslaganja, u nastojanju da unesemo nešto više svetla u ovo razgranato područje obeleženo mnoštvom različitih tumačenja i viđenja.

## **6.2. Osnovne karakteristike TBLT-a**

Iako se u okviru nastave zasnovane na zadacima može izdvojiti više pristupa, sa često dijametralno suprotnim stavovima po nekim pitanjima, sledeće karakteristike TBLT-a su one oko kojih se slaže većina njegovih zagovornika:

- Nastava i učenje odvijaju se u uslovima što prirodnije upotrebe jezika, korišćenjem aktivnosti koje su orijentisane više na značenje nego na formu (Ellis 2003; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Skehan, 1998; Willis, 1996).
- Jezik se uči kroz svrsishodnu i interaktivnu komunikaciju kroz rad na aktivnostima i zadacima (Ellis, 2003; Hyland & Hyland, 1992; Skehan, 1998; Willis, 1996).
- Nastava odražava principe usmerenosti na učenika, razvoj njegove lične autonomije i poštovanje individualnih razlika (Doughty & Long, 2003:52; Ellis, 2003; Hyland & Hyland, 1992:226; Long, 2015; Nunan, 2004; Richards & Rodgers, 2001; Skehan 1998; Willis, 1996). Silabus uvek izrasta kroz neku vrstu pregovora između onog što je planirano i rezultirajućeg ishoda (Allwright, 2005:13), a individualizacija se ostvaruje „kroz osmišljavanje tehnika koje uzimaju u obzir ličnost pojedinca i unapređuju individualno učenje” (Skehan, 2002:293). Učenje je iskustveno, i ostvaruje se „kroz proces transformacije”, a

---

<sup>23</sup>International Consortium on Task-Based Language Teaching (ICBLT)  
<http://www.hawaii.edu/tblt2007/consortium.html>



ne „transmisije znanja” (Nunan, 2004:12); podstiče se aktivno učešće učenika, a akcenat stavlja na rad i saradnju u okviru grupe (Doughty & Long, 2003:52; Nunan, 2004:12).

- Iako je naglasak na značenju, forma se ne zanemaruje. Internalizacija formalnih lingvističkih elemenata do koje ne dolazi sasvim spontano u ovakvim kontekstima, postiže se ugrađivanjem gramatičkih instrukcija na takav način da ne naruše prirodan pristup. Fokus na jezičke strukture najčešće se izvodi kroz aktivnosti koje prethode zadatku, ili koje mu slede, i koje olakšavaju internalizaciju struktura koje se spontano pojave u komunikaciji (Swan, 2005:377).
- Iako neki pristupi odbacuju tradicionalne oblike nastave kao neproduktivne, pasivne i nekomunikativne (Willis & Willis, 2001), ima autora koji smatraju da se pristupi mogu kombinovati (Ellis, 2009).
- Pristup nije atomistički već holistički i procesni, sa naglaskom na društvenim i komunikativnim veštinama, razvijanju samosvesti i podsticanju intrinzične, pre nego ekstrinzične motivacije (Nunan, 2004:12). Karakterišu ga i procesna i ciljna orijentisanost (Nunan, 2004; Samuda & Bygate, 2008; Skehan, 1998).
- Predstavlja dobar okvir za razvijanje svih elemenata komunikativne kompetencije: gramatičke, sociolingvističke, diskursne i strateške (Canale & Swain, 1980).

### **6.3. Teorijski okvir i razvoj pristupa nastavi zasnovan na zadacima**

#### **6.3.1. Kratak pregled tradicionalnih pristupa nastavi stranih jezika**

U ovom delu poglavlja razmotrićemo teorijsko-metodološki okvir za nastanak i primenu TBLT pristupa u nastavi. Uz kratak osvrt na novine koje donosi u odnosu na tradicionalne metode u nastavi i učenju stranih jezika, pozabavićemo se i savremenim tendencijama u teoriji i praksi na kraju XX i početku XXI veka, sagledaćemo odnos između dominantnog Komunikativnog pristupa nastavi jeziku (*Communicative Language Teaching - CLT*) i TBLT-a i izneti one njegove elemente koji ga čine metodom izbora u našem slučaju.

Komunikativni pristup nastavi jezika javlja se 70-ih godina 20. veka kao jedan novi pogled na prirodu, učenje i nastavu jezika, i danas nakon skoro pet decenija i dalje

je izvor inspiracije i uticaja na praksu i metodologiju nastave stranih jezika širom sveta (Dörnyei, 2009:33; Littlewood, 2013; Richards, 2006:1). Javlja se kao reakcija na izmenjenu sliku o prirodi jezika i procesima učenja stranog jezika.

Tradicionalni pristupi, koji su dominirali sve do kraja 60-ih godina, davali su prioritet gramatičkoj kompetenciji i polazili su od uverenja da se gramatika može naučiti direktnim podučavanjem i oslanjanjem na metodologiju koja koristi dril i ponavljanje obrazaca, dok je učenje stranog jezika smatrano mehaničkim procesom usvajanja navika, te je akcenat bio na njihovom formiranju i automatizaciji (Adamson, 2004; Richards, 2006:4).

Ciljevi učenja stranog jezika u gramatičko-prevodnom metodu, dugo najdominantnijem pristupu, bili su čitanje književnih dela i intelektualni razvoj, a učenje se sastojalo od detaljne analize gramatičkih pravila, primenjivanih na prevode rečenica i tekstova. Fokus je na čitanju i pisanju, rečenica je osnovna nastavna jedinica, a tačnost je primarna (Adamson, 2004:606-607; Richards & Rodgers, 2014:8-14).

Promene koje su nastupile vodile su u pravcu konstitutisanja veoma rasprostranjenih i popularnih metodologija kao što su Audiolingvizam u Severnoj Americi (poznat i kao *Aural-Oral* pristup) i Strukturalno-situacioni pristup ili Oralni pristup (Situaciona nastava jezika) u Velikoj Britaniji. Silabusi su bili bazirani na listama reči i popisima gramatičkih jedinica, sortiranim prema nivou (Richards, 2006:7; Richards & Rodgers, 2014:8-14).

U strukturalno-situacionom pristupu, uticajnom u Velikoj Britaniji između 30-ih i 60-ih godina 20. veka, dominira sistematski pristup selekciji, gradaciji i prezentaciji vokabulara i gramatike kao osnovama za razvoj silabusa i materijala (Richards & Rodgers, 2014:44-47). Pristup je strukturalistički (sa elementima funkcionalnog) i bihevioristički, pristup podučavanju gramatike je induktivan, a ciljevi su razvijanje sve četiri veštine, učenje u kontekstu u kome se govori jezik, situaciono uvežbavanje novih jedinica, sa naglaskom na tačnosti (ibid.).

Audiolingvalni metod iz 50-ih godina 20. veka bio je pod snažnim uticajem američke strukturalne lingvistike i biheviorizma, te je naglasak kao i kod situacionog pristupa, na rečeničnim obrascima i na drilu, a učenje drugog jezika se posmatra kao proces stvaranja novih navika kroz imitaciju, memorisanje, mehaničko uvežbavanje

struktura, sa naglaskom na precizan izgovor i gramatičku tačnost (Lightbown & Spada, 2008:34-35; Richards, 2006:6).

### **6.3.2. Rađanje komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika kao preteče i izvorišta TBLT-a**

Preispitivanja dotadašnjih uverenja i tehnika dovodi do pojave komunikativnog pristupa kao reakcije na dotadašnje pristupe teoriji i nastavnoj praksi jezika. Stavljajući naglasak na komunikativne aspekte učenja jezika i traganje za efikasnim metodologijama usmerenim u pravcu svrsishodnih interakcija, a ne u pravcu savršenog ovladavanja gramatičkim strukturama (Richards, 2001:36), predstavlja kopernikanski obrt u nastavi jezika koji postavlja učenika u centar nastavnog procesa, a ne više nastavnika. Pitanja koja je pokrenuo i dalje su aktuelna i predmet istraživanja brojnih teoretičara i praktičara.

Na promene u stavovima prema nastavi jezika uticale su promene u ciljevima učenja jezika, promene u teoriji jezika i tumačenjima same prirode jezika i njegovog usvajanja (Howatt, 1984; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2014; Stern, 1983).

Pojava novih lingvističkih uvida, rad Čomskog (Chomsky), Del Hajmza (Dell Hymes), Labova (Labov), Vidousona (Widdowson), funkcionalnih lingvista Halideja (Halliday) i Ferta (Firth), vodiće stavljanju naglaska na komunikativne i funkcionalne aspekte jezika, a u praksi će se realizovati kao nastava zasnovana na funkcijama i veštinama, pri čemu će vežbe tačnosti biti zamenjene vežbama tečnosti u interaktivnoj sredini grupnog rada (Lightbown & Spada, 2006; Richards & Rodgers, 1986:64-65; Stern, 1983).

Klasični komunikativni pristupi nastavi zastupljeni od 70-ih do 90-tih godina 20. veka napuštaju uverenje da je gramatička kompetencija dovoljna da bismo govorili o uspešnom učenju jezika, s obzirom na činjenicu da ona osigurava samo proizvođenje gramatički tačnih rečenica, dok je za jezičku sposobnost potrebno mnogo više. Za nju je potrebna i prikladna upotreba jezika u različite komunikativne svrhe, a to iziskuje potpuno novi pristup koji će uzeti u obzir situacije, učesnike, uloge i namere (Dörnyei, 2009; Haley & Austin, 2014; Richards, 2006; Savignon, 2002; 2007; Stern, 1983).

Pojam komunikativne kompetencije, razvijen u okviru sociolingvistike, kroz revolucionarne uvide Del Hajmza o prirodi i elementima komunikacije (Hymes, 1972:281) donosi ključne promene u nastavi jezika. Autori koji su bitno uticali na razvoj komunikativnog pristupa su takođe Vidouson (Widdowson, 1978), Halidej sa sistemsko-funkcionalnom gramatikom (Halliday & Matthiessen, 2014), kao i Kanal i Svejnova (Canale and Swain, 1980). Razvoj komunikativnog pristupa poklapa se i sa rađanjem ESP-a kao pristupa nastavi jezika koji se zasniva na konkretnim potrebama učenika stranog jezika (Savignon, 1991:263).

Džejkobs i Farel (Jacobs & Farrell, 2003) komunikativni pristup vide kao promenu paradigme u nastavi i učenju koju karakterišu premeštanje fokusa sa proizvođača na proces, sa forme na značenje, sa nastavnika na učenika. U prvi plan iznosi se društveni kontekst učenja, uz puno poštovanje individualnih razlika i usmeravanja napora ka jednom holističkom pristupu učenju sa razvijanjem autonomije učenika, njegove pune odgovornosti i motivacije za proces i rezultate učenja shvaćenog kao svrsishodne i doživotne aktivnosti.

Na nivou teorije ima prilično eklektičnu osnovu, što je možda jedan od razloga za pojavu brojnih varijanti u primeni CLT-a (Dörnyei, 2009:34, Nunan, 2004:7). Ipak u okviru njih mogu se izdvojiti sledeći elementi kao ključni za komunikativni pogled na jezik:

1. „Jezik je sistem za izražavanje značenja.
2. Primarna funkcija jezika jeste u svrhu interakcije i komunikacije.
3. Struktura jezika odražava njegove funkcionalne i komunikativne upotrebe.
4. Primarne jedinice jezika nisu samo gramatička i strukturalna svojstva, već i kategorije funkcionalnog i komunikativnog značenja što se reflektuje na nivou diskursa” (Richards & Rodgers, 1986:71)

### **6.3.3. Ciljevi komunikativnog pristupa nastavi stranih jezika**

Centralni cilj nastave stranog jezika u okviru komunikativnog pristupa jeste sticanje komunikativne kompetencije. Jezik se sagledava iz ugla njegove upotrebe u konkretnim kontekstima u komunikaciji, a pojam komunikativne kompetencije jezičkim znanjima i veštinama dodaje i kontekst prikladne upotrebe u odnosu na okruženje, uloge učesnika u komunikaciji i prirodu verbalnih interakcija (Richards, 2001:36). U odnosu

na gramatičku kompetenciju, koja podrazumevanje znanja i sposobnosti za formiranje pravilnih rečenica u jeziku korišćenjem gradivnih elemenata kao što su vrste reči, vremena, fraze, klauze, koja je dugo bile osnovna potka u nastavi i pokazala se kao ne sasvim uspešan pristup u ovladavanju stranim jezikom u komunikativne svrhe (Willis & Willis, 2007), komunikativna kompetencija u prvi plan ističe sposobnost korišćenja jezika u različite svrhe i funkcije, usklađivanje njegove upotrebe sa prirodom okruženja i učesnika, produkciju i razumevanje različitih tipova tekstova, održavanje komunikacije aktiviranjem komunikativnih strategija (Richards, 2006:2-3).

Komunikativni pristup se veoma brzo raširio, i poprimio tako velike razmere da se o njemu govori više kao o pristupu, nego kao o metodu, a u najširem smislu kao pokretu koji deli zajednička uverenja o komunikativnoj, kontekstualnoj i integrisanoj prirodi jezika (Nunan, 2004:7; Richards & Rodgers, 1986:66-69; Savignon, 2007:217; Stern, 1983). Pod njegovim uticajem, danas se učenje jezika jezika sagledava iz ugla svrsishodnih interakcija između uče(s)nika u komunikaciji, zajedničkog kreiranja značenja i dolaska do razumevanja putem pregovaranja između sagovornika, reagovanjem na input, različitim pokušajima i isprobavanjima inkorporacije novih formi (Kumaravadivelu, 2006a:61; Richards, 2006:4, Savignon, 1991).

Komunikativan pristup je sam po sebi eklektičan i uvek otvoren za nove ideje, metode i tehnike u traganju za što boljim i uspešnijim načinima unapređenja komunikativne kompetencije (Geddes et al.,1990:85)

#### **6.3.4. Komunikativni silabusi**

Bolji uvidi u prirodu komunikacije kao integrisan proces, a ne linearnu akumulaciju diskretnih struktura i jedinica, u prirodu i dinamiku usvajanja drugog jezika i ulogu međujezika, kao i uvođenje pojma komunikativne kompetencije iziskuju i nove pristupe silabusu koji više ne mogu predstavljati liste strukturalnih i leksičkih jedinica gradiranih po težini, frekvenciji, ili pedagoškim potrebama (Krashen, 1982; Long, 1985; Wilkins, 1976). Ključne uloge u razvijanju današnjih pristupa razvoju kurikuluma odigrale su pojava ESP-a i nastanak i širenje komunikativnog pristupa nastavi (Richards, 2001:36; Robinson, 1991:36).

Pre nego što izdvojimo najzastupljenije tipove silabusa danas, osvrnućemo se na jednu od najvažnijih opštih klasifikacija silabusa.

Vilkins (Wilkins, 1976:2) silabuse uslovno deli na dva tipa, sintetičke i analitičke, pre kao dva suprotna kraja kontinuuma, nego striktno dihotomije. Sintetički silabusi, kao što je npr. strukturalni silabus, ciljani jezik segmentiraju na odvojene jezičke jedinice, bilo leksičke jedinice ili gramatičke strukture, kao delove jezičkog sistema koje se sistematski i sukcesivno prezentiraju sa uverenjem da će ih učenici na kraju (re)sintetisati u celinu. Polaze od pretpostavke da će učenik moći da nauči jezik iz delova, struktura ili funkcija kada dođe vreme da ih koristi u komunikativne svrhe (Long & Crookes, 1992; Wilkins, 1976:2).

Sa pojavom i širenjem komunikativnog pristupa uvode se analitički silabusi, koji su više bihevioralno usmereni na svrhe u koje ljudi uče jezik, potrebe njihove buduće komunikacije i zadatke koje treba da obavljaju, i koji ne pridaju toliku važnost kontroli jezičkih elemenata u silabusu (Richards, 2001:37-38; Wilkins, 1976:2; 13), i nisu zasnovani na prethodnoj analizi jezika (Nunan, 2006:13). Analitički silabusi daju učenicima uzorke ciljnog jezika koji mogu biti neznatno modifikovani ali u kojima struktura i leksika nisu kontrolisani na klasičan način. Novi silabusi uzimaju u obzir svrhu komunikacije, okruženje komunikacije, društvene uloge učesnika u komunikaciji, tipove komunikativnih događaja (svakodnevne, akademske ili profesionalne situacije), funkcije koje se koriste, pojmove o kojima se komunicira, povezivanje diskursa (diskursne i retoričke veštine), varijetete ciljnog jezika, kao i leksički i gramatički sadržaj (Breen & Candlin, 1980; Richards, 2001; Wilkins, 1976).

Analitički silabusi jezik predstavljaju u većim celinama, kao uzorke geštalta, uz puno poštovanje internih silabusa učenika, a na učeniku je da, uz određenu pomoć, na osnovu inputa otkrije na koji način se jezičke jedinice kombinuju da bi obrazovale veću celinu (Long, 2009:373; Long & Crookes, 1992). Zastupnici analitičkih silabusa veruju u holistički pristup i podučavanje koje ide od celine ka delovima. U tom svetlu, jezički sadržaj programa se ne može unapred predvideti i definisati, jer se jezik ne može podeliti na jedinice za učenje

U analitičke silabuse najčešće se uvršćuju sledeći silabusi: funkcionalni (osmišljeni oko komunikativnih funkcija), pojmovni (organizovani oko pojmovnih kategorija), ili pojmovno-funkcionalni (kao kombinacija prethodna dva), situacioni (organizovani oko specifičnih komunikativnih situacija), silabusi zasnovani na

veštinama (organizovani oko mikroveština koje učenici treba da savladaju), silabusi zasnovani na zadacima (osmišljeni oko serija svrsishodnih zadataka koje učenici treba da izvedu na jeziku koji uče), silabusi usmereni na kompetencije koje učenik treba da stekne za primenu u određenim situacijama (Krahnke, 1987:10; Richards, 2001; Richards, 2006; Robinson, 1991). Takođe se govori i o tematskim silabusima (Nunan, 2006:13), i proceduralnim silabusima (organizovanim oko procesa sticanja znanja) (Long & Crookes, 1992). Krahnke (1987:10) izdvaja i silabus zasnovan na sadržaju koji i nije pravi jezički silabus, jer je primarna svrha ovakve nastave simultano usvajanje stručnih sadržaja i informacija posredstvom jezika koji se uči. Nunan (Nunan, 2006:13) dodaje i silabuse zasnovane na projektima i silabuse zasnovane na tekstu. U praksi se ipak silabusi retko javljaju u čistom obliku, već najčešće kao kombinacije i integracije dva ili više tipa.

Sadržaj jezičkog programa se u tom smislu može izraziti kroz gramatičke elemente koji će se podučavati, funkcije sa kojima će se raditi, teme koje će se obrađivati, veštine koje će se razvijati, procese na kojima će se raditi ili tekstove koji će se obrađivati (Richards, 2001:147).

Ovi mnogostruki komunikativni pristupi silabusu, nekad komplementarni, nekad alternativni, mogu se prema Ričardsu (Richards, 2006:27) kategorisati i na osnovu svoje procesne ili proizvodne orijentacije.

1. Procesno orijentisani komunikativni pristupi nastavi jezika obuhvataju:
  - a. Nastavu zasnovanu na sadržaju;
  - b. Nastavu zasnovanu na zadacima.
2. Komunikativni pristupi bazirani na proizvodu uključuju:
  - a. Nastavu baziranu na tekstu;
  - b. Nastavu baziranu na kompetencijama.

U kritičkom osvrtu na tipove silabusa kao načine tumačenja jezika i prilaženja jezičkim pojavama, Long i Kruks (Long & Crookes, 1992:30) kritikuju sintetičke silabuse smatrajući da oni obiluju veštačkim i ukočenim primerima i uzorcima jezika, da su simplistički i u neskladu sa nalazima SLA istraživanja koja pokazuju da ljudi ne uče izolovane jezičke elemente linearno, već u okviru složenih odnosa forme i funkcije.

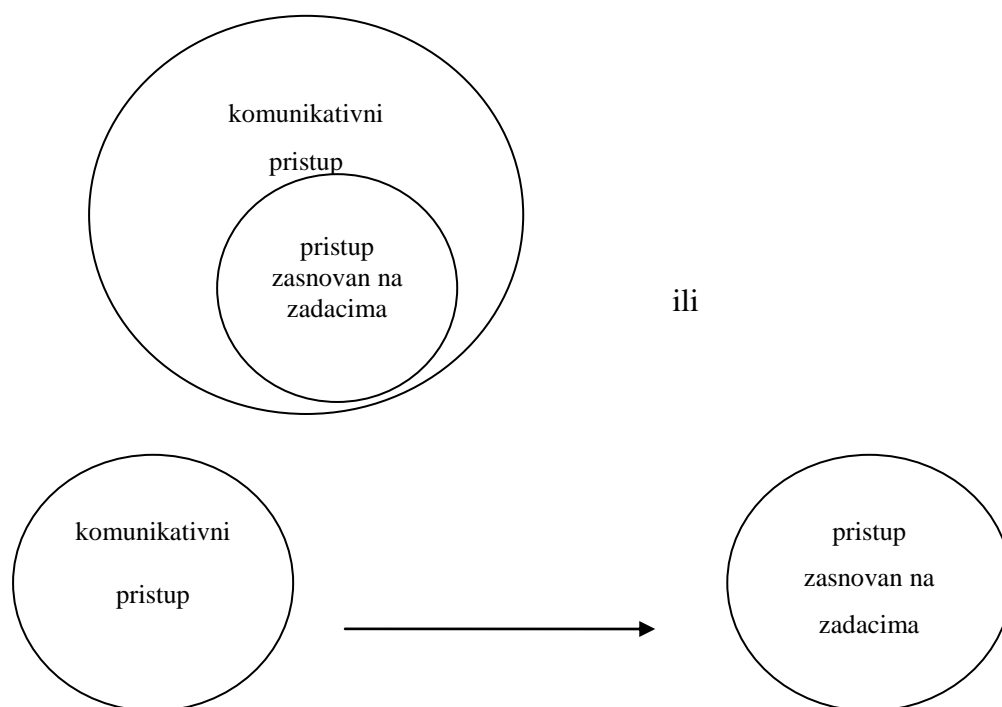
### **6.3.5. Komunikativni pristup nastavi jezika i pristup nastavi jezika zasnovan na zadacima**

TBLT u svoj fokus stavlja semantičke i pragmatičke aspekte jezika i razvijanje komunikativne kompetencije na stranom jeziku kroz programe osmišljene oko zadataka i aktivnosti povezanih sa realnom komunikacijom (Ellis, 2005:10; Richards & Rodgers, 2001:223; 227), te sa komunikativnom pristupom nastavi i učenja jezika deli mnoge zajedničke karakteristike i postulate, i po nekim autorima predstavlja prirodan nastavak i razvoj komunikativnog pristupa nastavi (Ellis, 2003; Littlewood, 2004:324; Nunan, 2004:10; Skehan, 2003; Willis, 1996).

Ipak, TBLT se jednim delom izdvojio dajući zadacima centralnu ulogu, kako u silabusu tako i u metodologiji, dok nastava jezičkih formi postaje prateći element (Willis & Willis, 2001:174-5). U tom smislu, TBLT se može s jedne strane smatrati realizacijom slabije verzije komunikativnog pristupa na planu silabusa i metodologije (Nunan, 2004:10), koja stavlja akcenat na kreiranje prilika i aktivnosti u nastavi u kojima će učenici koristiti engleski jezik u komunikativne svrhe (Howatt, 1984:278). S druge strane, jača (*strong*) verzija komunikativnog pristupa, koja tvrdi da se jezik usvaja kroz komunikaciju, i da se ne radi samo o pitanju aktiviranja postojećeg ali inertnog znanja jezika, već o samom stimulisanju razvoja jezika, se u mnogo čemu zapravo poklapa sa TBLT-om (Ellis, 2013a:1-2).

Ako se prvi pristup može opisati kao „učenje korišćenja engleskog”, drugi pristup podrazumeva „korišćenje engleskog da bi se on naučio” (Howatt, 1984:278). Neki autori skloni su da TBLT vide kao nov pristup nastavi i učenju jezika (Kumaravadivelu, 2006a, Ellis, 2014), kao pomeranje fokusa sa „komunikativnog pristupa” na „komunik – aktivni pristup” (Bourguignon, 2006:58, prema Fischer et al. 2011:19-20). Drugi autori ga ipak smatraju ogrankom komunikativnog pristupa koji je više fokusiran (Fischer et al., 2011:18), kao što se može videti na Slici 2, koja ilustruje ova dva alternativna gledišta.





**Slika 2. Odnos komunikativnog pristupa i pristupa nastavi zasnovanoj na zadacima** (prema Fischer et al., 2011:19)

Istraživanja i rad sa zadacima koji podražavaju „prirodne interakcije između izvornih i neizvornih govornika” datiraju barem od sredine sedamdesetih godina u proučavanju komunikacije u manjim grupama (Crookes, 1986:2). U istom periodu, input i izazovi upućeni tradicionalnoj nastavi kroz TBLT pristup često dolaze iz ESP-a kroz alternativne pristupe planiranju kurikuluma (Candlin, 1993:225; Robinson, 2011b:9). Jedan od najpoznatijih projekata bio je projekat u kome su studenti, budući inženjeri, koristili i učili engleski kroz istovremeno konstruisanje i pisanje priručnika za pravljenje papirnatih zmajeva (Herbolich, 1985, prema Allwright, 2005:12).

Veću pažnju istraživača, nastavnika i kreatora programa, zainteresovanih da na ovaj način povežu funkcionalne i komunikativne pristupe jeziku, TBLT počinje da privlači od sredine osamdesetih godina. Podstrek i podsticaj daju mu kako istraživanja iz domena teorije usvajanja drugog jezika (*Second Language Acquisition –SLA*) vezana za razumevanje prirode jezika i učenja jezika, tako i ona vezana za pedagošku praksu, koja su pružila bogatu empirijsku bazu za kreatora kurikuluma, autore materijale i nastavnike (Norris, 2009:578; Nunan, 1991b).

Na razvoj i rast popularnosti TBLT-a uticalo je ne samo nezadovoljstvo tradicionalnom nastavom, koje je već rezultovalo rađanjem komunikativnog pristupa nastavi, već i način na koji se u mnogim slučajevima praktikovao upravo taj novi savremeni i dominantni pristup, koji se u praksi često nije razlikovao od tradicionalne nastave (Kumaravadivelu, 2006a; Littlewood, 2013). Na ovom mestu nećemo komentarisati ono što je zajedničko u kritikama koje TBLT i CLT upućuju tradicionalnim pristupima, jer su oni već izloženi u delu o CLT-u, već ćemo nastojati da izdvojimo distinktivne elemente kritike koja dolazi iz redova TBLT-a.

Prema Kumaravadiveluu (Kumaravadivelu, 2006a:59) radi se o „periodu buđenja”, nakon „perioda osveščivanja”, i otkrivanja da uprkos velikim i optimističnim obećanjima i tvrđnjama teorije, nastava, odnosno praksa sa komunikativnim pristupom „ne garantuje sama po sebi svrsishodnu komunikaciju u učionici” (ibid.,62), niti autentičnost komunikacije, a da je naglasak na formi i dalje veoma prisutan kao i u svim tradicionalnim oblicima nastave (Legutke & Thomas, 1991:8-9).

Olrajt (Allwright, 2005:14) naglašava da je jedno od najvažnijih otkrića vezanih za odnos nastave i učenja to da ne postoji direktna korelacija između onog što se predaje i onog što se nauči/usvoji. S jedne strane, učenici će naučiti manje od onog što se eksplicitno podučavalo, ali će s druge strane paradoksalno naučiti i više od toga. Teško je izmeriti ukupan učinak ostvaren na času, „zato što su učenici možda malo naučili iz nastavnih poenti, a mnogo toga iz svega onog što se na času dešavalo “(Allwright, 2005:14). Otuda strogim pridržavanjem nastavnih tačaka i jedinica potencijalno lišavamo učenika bogatstva mogućih materijala za usvajanje Allwright, 2005:15).

U sličnom duhu, Elis (Ellis, 2009:222) ističe da „TBLT osporava mnoge dominantne poglede na nastavu jeziku oslanjajući se na princip da je učenje jezika najuspešnije ukoliko se u nastavi nastoje kreirati konteksti u kojima će prirodni kapacitet učenika za učenje jezika biti negovan, pre nego kroz sistematske pokušaje da se jezik podučava deo po deo (kao u pristupima baziranim na strukturalnom silabusu)”.

Govoreći o podsticaju za kreiranje i implementaciju jednog od prvih projekata zasnovanih na zadacima, Prabu (Prabhu, 1987:1-2) navodi „pedagošku intuiciju”, koja je sugerisala da do razvoja kompetencija (kako komunikativnih, tako i gramatičkih) u drugom jeziku ne dolazi „kroz sistematizaciju jezičkih inputa niti maksimalizaciju

planskog uvežbavanja, već kroz kreiranje uslova u kojima se učenici angažuju u naporima da se izbere sa komunikacijom“.

Pored intuicije, i istraživanja sprovedena u okviru SLA sredinom 80-ih godina ustanovila su da nastava fokusirana na gramatičke instrukcije nije usklađena sa kognitivnim procesima koji se koriste u prirodnim situacijama učenja jezika i da učenici ne usvajaju diskretne jezičke jedinice na uređen i predvidiv način, nakon što im se sistematski prezentiraju unapred pripremljene liste formi, te da ne postoji direktna veza između inputa i usvojenog gradiva (*intake*). Isto tako, imajući u vidu saznanja vezana za međujezik ne može se sasvim predvideti na koji način input utiče na jezički razvoj, koji je rezultat složenih i isprepletanih faktora (Willis & Willis, 2001:173). Mada još uvek ne postoji konsenzus o tome kako se strani jezik zaista uči, dosta se toga zna o tome kako se ne uči (Willis & Willis, 2007).

Ono što zastupnici TBLT pristupa najviše kritikuju jeste zapravo format PPP (*present-practice-produce*) korišćen u strukturalno-situacionom i audio-lingvalnom pristupu, ali u modifikovanom obliku i u nekim slabijim verzijama CLT-a. Tehnika koja sledi formu PPP razvija se u okviru ciklusa prezentacije, prakse i produkcije, gde se prvo uvodi i predstavlja nova gramatička struktura, potom se uvežbava u kontrolisanom okruženju, kroz dril i vežbe supstitucije, a potom slobodno produkuje u različitim kontekstima u svrhu postizanja tečnosti. Istraživanja pokazuju da takav format nije delotvoran i ne odražava principe usvajanja jezika viđene iz ugla savremenih teorija o učenju jezika kao razvojnom procesu u sklopu komunikacije i društvenih interakcija (Ellis, 2003; 2013a; Foster & Skehan, 1999:215-216; Long & Crookes, 1992; Richards, 2006:8;32; Skehan, 1998; Willis & Willis, 2007). Ono što se danas zna jeste „da učenje ne mora da prethodi ‘upotrebi’, već se odvija kroz napore koje učenici čine u pokušaju da razumeju i budu shvaćeni u dostizanju nekog komunikativnog cilja“ (Ellis, 2013a:2), što na izvestan način odražava prirodne uslove u kojima se usvaja prvi jezik.

S druge strane, komunikativni pristupi koji su u potpunosti isključili gramatički aspekt nastave oslanjajući se isključivo na bogat input pokazali su se neadekvatnim u dostizanju visokih nivoa znanja ciljnog jezika koje prati i odgovarajući stepen gramatičke tačnosti. Sve ovo podstaklo je traganje za takvim tipom nastave koja će

svesno planirati i koristiti pravu meru inputa, interakcije i outputa i u procesima usvajanja jezičkih formi (Norris, 2009:580).

### **6.3.5.1. Značaj prirodne interakcije**

U daljem izlaganju iznećemo ključne hipoteze vezane za ulogu interakcije u procesu usvajanja stranog jezika koje predstavljaju jednu od osnovnih okosnica našeg istraživanja i daju teorijsku podršku našem izboru i uvođenju iskustvenih tehnika u radu u nastavu engleskog jezika za profesionalne potrebe, o kojima će biti više reči u poglavlju 7.

Uvidi u prirodu interakcija i principe učenja/usvajanja jezika iz područja SLA koji će biti detaljnije predstavljeni u nastavku poglavlja dali su ključni podsticaj razvijanju silabusa i nastave gde polaznu tačku i gradivne elemente u jezičkim programima ne čine uređene liste jezičkih elemenata, već zadaci i skupovi komunikativnih zadataka „koje treba izvesti na ciljnom jeziku” (Willis & Willis, 2001:173).

#### **6.3.5.1.1. Hipoteza o inputu**

Jedna od najpoznatijih teorija o učenju jezika koja komunikaciju vidi kao primarnu funkciju jezika jeste Krašenova *hipoteza o inputu* (Krashen, 1982) nastala osamdesetih godina prošlog veka. Ona polazi od biološke i urođene sposobnosti za usvajanje jezika. Razumljivi input smatra se glavnim podstrekačem razvoja međujezika, a učenje jezika odvija se prvenstveno kroz slušanje. Može se predstaviti u pet osnovnih hipoteza:

1. Postoji razlika između usvajanja i učenja jezika kao dva različita načina razvijanja kompetencije u L2. Usvajanje je prirodan i nesvestan proces, koji podrazumeva prirodan razvoj jezičke kompetencije kroz razumevanje i upotrebu jezika u svrsihodnoj komunikaciji, dok je učenje svestan proces formiranja eksplicitnog znanja o pravilima jezičkog sistema. Kada se jezik koristi u svrhu prenošenja značenja, učenik koristi nesvesno znanje.

2. Hipoteza o prirodnom redosledu pokazuje da je u usvajanju struktura sličan redosled kao kad dete uči L1. Redosled usvajanja gramatičkih struktura sledi jedan predvidiv tok. Greške su znak prirodnih razvojnih procesa prilikom usvajanja, i slične razvojne greške pojavljuju se kod svih učenika bez obzira na njihov maternji jezik.

3. Usvajanje i učenje se odvijaju paralelno, a svesno naučena pravila služe kao monitor koji proverava i ispravlja jezičku produkciju nastalu usvajanjem. Upotreba jezika kreće iz dela jezičkog sistema koji je usvojen, dok svesno naučeno prati i ispravlja (hipoteza o monitoru).

4. Najbolji uspeh u učenju (u procesu usvajanja) postiže se izlaganjem učenika razumljivom inputu koji je nešto viši od trenutnog nivo znanja učenika,  $i+1$ , gde je  $i$  trenutni nivo kompetencije, a  $i+1$  faza neposredno posle  $i$  u skladu sa nekim prirodnim redosledom (hipoteza o razumljivom inputu). Ranija pedagoška polazišta smatrala su da je bitno prvo usvojiti strukture koje se potom uvežbavaju u komunikaciji, dok ova hipoteza govori suprotno, a to je da usvajamo u potrazi za značenjem koje otkrivamo kroz kontekst, poznavanje sveta, ekstralingvističke informacije, a da tek posle usvajamo strukturu (Krashen, 1982:21). Nema potrebe da se veštački i intencionalno nastoji obezbediti  $i+1$ , on se ostvaruje svaki put kada je komunikacija uspešna (Krashen, 1982:21-22). Prirodan i okvirno podešen (*roughly-tuned*) input je dovoljan (Krashen, 1982:24).

5. Na proces usvajanja utiču emotivna stanja i stavovi učenika, filtriranjem, odnosno propuštanjem ili blokiranjem inputa (hipoteza o afektivnom, emotivnom štitu).

Usvajanje je osnovni proces razvijanja jezičke kompetencije kao rezultat upotrebe jezika u realnoj komunikaciji, onaj koji je odgovoran za spontanu upotrebu jezika. Naučeni sistem je samo monitor usvojenog sistema (Richards & Rodgers, 1986:72). Za proces učenja govora slušanje je primarno, a „jedina uloga autputa je u generisanju razumljivog inputa” (Krashen, 1982).

Hipoteza o razumljivom inputu uklapa se delimično i u teoriju o zoni proksimalnog razvoja. Vigotski pravi razliku između dva razvojna nivoa: nivoa stvarnog razvoja, nivoa razvoja koji je učenik već postigao i na kome je sposoban za samostalno rešavanje problema, i nivoa potencijalnog razvoja. Zona proksimalnog razvoja „predstavlja udaljenost između nivoa stvarnog razvoja sposobnosti za samostalno rešavanje problema i nivoa potencijalnog razvoja koji predstavlja nivo rešavanja problema koji je učenik sposoban da dosegne pod vođstvom nastavnika ili u saradnji sa sposobnijim vršnjacima” (Vygotsky, 1997:33). Zona proksimalnog razvoja je nivo na kom se odvija učenje, i „definiše funkcije koje nisu još sazrele, ali su u procesu sazrevanja” (Vygotsky, 1997:33). Na osnovu nje možemo predvideti sledeću

fazu razvoja (Vygotsky, 1997:34). Zadržavanje u zoni već dostignutog nivoa razvoja može se smatrati nedelotvornim, a „jedino ‘dobro’ učenje je ono koje ide ispred razvoja” (Vygotsky, 1997:34). Drugim rečima učenje je ono koje treba da vodi razvoj, a ne obrnuto. Iskusni pedagozi zonu proksimalnog razvoja mogu da koriste ne samo kao pojmovni alat ili dijagnostičko sredstvo u razumevanju razvoja funkcija svojih učenika, već mogu da proaktivno kreiraju prikladne i stimulatívne uslove za učenje i razvoj specifičnih formi (Lantolf & Thorne, 2007).

#### **6.3.5.1.2. Hipoteza o interakciji**

Međutim, istraživanja imerzionih programa u Kanadi, koja su prvobitno korišćena da potkrepe Krašenove pretpostavke, pokazala su njihove brojne limitacije u pogledu razvijanja produktivnih veština (Skehan, 1998:12), opovrgavajući Krašenovu pretpostavku da će doći do transfera veština između razumevanja i produkcije. Isto tako, neka istraživanja u domenu usvajanja maternjeg jezika kod dece pokazala su da „produkcija može ponekad prethoditi razumevanju” (Long, 1985:83).

Ispitujući interakcije učenika u grupnom radu Long i Porterova (Long & Porter, 1985:214) zaključuju da je izvesno da je za uspešno učenje jezika neophodan razumljiv input, ali pitanje koje se postavlja jeste kako input učiniti razumljivim i da li je samo on dovoljan (Long, 1985:84; Long, 1996:423). Ova pitanja postavljaju se u svetlu nove hipoteze koju postavlja Svejnova (Swain, 1985), i o kojoj će biti više reči u sledećem potpoglavlju, a koja tvrdi da učenici moraju imati prilike i da proizvode nove forme, u tzv. *razumljivom autputu*.

Uverenje je mnogih istraživača da su prilagođavanja govora tokom razgovora veoma bitna (Ellis, 1999:3-4), i da učenici treba da se „stave u pozicije u kojima će moći da *pregovaraju* o novom inputu, obezbeđujući time da jezik koji u njemu čuju bude modifikovan tačno na onom nivou razumevanja koji oni mogu da ostvare” (Long, 1996:423). Modifikovana interakcija, koja se smatra instrumentalnom u usvajanju jezika, odnosi se na situacije kada govornik, u odsustvu razumevanja, u toku interakcije prilagođava komunikaciju/formu kako bi je učinio razumljivijom sagovorniku (Ellis, 1999: 4; Nunan, 2001:90). Prilagođavanje govora, modifikovana interakcija, jeste ono što pospešuje stepen razumljivosti, a kako razumljivost pospešuje usvajanje, može se izvesti zaključak da prilagođavanje pospešuje usvajanje (Long, 1985:85).

U skladu sa ovim nalazima, Long (Long, 1996:451) uspostavlja *hipotezu o interakciji* po kojoj „*pregovaranje značenja*“<sup>24</sup>, a posebno pregovaranje koje aktivira *interakcijska* prilagođavanja izvornih ili kompetentnijih govornika, olakšava *usvajanje*, povezivanjem inputa, internih kapaciteta učenika, posebno selektivne pažnje, i autputa na produktivan način”. Proces pregovaranja može usmeriti pažnju učenika na formu, na isti način na koji to može i input (Long, 1996:453). Ova hipoteza ističe da se delotvornost razumljivog inputa povećava kada dolazi do pregovaranja značenja korišćenjem brojnih komunikativnih strategija u slučajevima prekida u komunikaciji koje sagovornici nastoje da prevaziđu.

#### 6.3.5.1.3. Hipoteza o autputu

Međutim, interakcija nije samo izvor razumljivog inputa, ili inputa u funkciji fidebeka, već i prilika da se ciljani jezik koristi, kroz *output* (Swain, 2000:99). „(A)utput je taj koji tera učenike da jezik obrađuju dublje – uz veći mentalni napor – više nego što to čini input”. Output, govorenje i pisanje, su ono što primorava i stimuliše učenike „da prošire svoj međujezik da bi ostvarili komunikativne ciljeve”, da kreiraju jezičku formu i značenja i u tom procesu otkriju „šta je ono što mogu, a šta ono što ne mogu činiti”. To ga svakako čini vrlo važnim faktorom u jezičkom razvoju, i neizostavnim elementom u nastavi i učenju drugog jezika (Swain, 2000:99). Učenje nastupa sa uočavanjem jaza (*gap*) u sopstvenom jezičkom znanju i sa spremnošću da se restrukturira trenutni međujezički sistem, a jaz premosti (Pica et al., 2006:312). I mada razumljivi output nije jedini odgovoran za usvajanje jezika, on ga svakako bitno unapređuje, kroz funkciju uočavanja nedostataka, „rupa” u jezičkom znanju, što obično pokreće na neku vrstu korektivne akcije, bilo u pravcu usvajanja novog znanja ili konsolidacije postojećeg, posebno ako je data društvena aktivnost podsticajna (Basturkmen, 2006:127; Swain, 2000:100).

Sledeća bitna funkcija autputa je funkcija testiranja hipoteza. Učenik kroz govor proverava svoju internu jezičku hipotezu, a na osnovu fidebeka sagovornika otvara se

---

<sup>24</sup> Pregovaranje značenja je „proces u kome, u pokušaju komunikacije, učenici i kompetentni govornici šalju i interpretiraju signale vezane za način na koji percipiraju sopstveno razumevanje ili razumevanje svog sagovornika, te na taj način dovode do prilagođavanja jezičke forme, konverzacione strukture, sadržaja poruke, ili sva tri elementa, sve dok se ne postigne prihvatljiv stepen razumevanja“ (Long, 1996:418).

mogućnost njene preformulacije ukoliko je to potrebno. U ovom procesu ostvaruje se tzv. „saradnički dijalog”, forma sociokulturne interakcije posredstvom jezika. „Verbalizacija posreduje u internalizaciji spoljne aktivnosti“ (Swain, 2000:105). U procesu govora i refleksije o njemu može se kreirati novo znanje, a „performanse studenata mogu preći njihovu kompetenciju” (Swain, 2000:113).

Nastava zasnovana na zadacima izrasta na temelju gore iznetih hipoteza, u uverenju da su relevantni i osmišljeni zadaci ti koji podstiču učenika u pregovoranju i razmeni značenja u cilju ostvarenja nekog ishoda/cilja, kao što je razmena informacija, ili rešenje nekog problema, sprovođenje nekog uputstva, i sl. (Willis & Willis, 2001:173). Zadaci imaju cilj nezavisan u odnosu na jezik koji je samo sredstvo za njegovo ostvarenje (Willis & Willis, 2001:173; Willis & Willis, 2007) i mogu predstavljati bolji kontekst i okvir „za aktiviranje procesa učenja nego što su to aktivnosti fokusirane na formu” (Richards & Rodgers, 2001:223).

#### **6.4. Definicija i svojstva zadatka**

##### **6.4.1. „Zadatak”: pojmovni okvir**

Jedno od najkontroverznijih pitanja u okviru TBLT-a jeste upravo pojmovno određenje samog „zadatka”, s obzirom na brojne nedoumice i veliku neusaglašenost među autorima (Van den Branden, 2006:3). Ovo je, između ostalog, i posledica uslova u kojima se TBLT razvija, a koje karakteriše izrazita multidisciplinarnost, što umnogome objašnjava višestrukost pristupa ovom istraživačkom i metodološkom području i nemogućnost formiranja jedne usaglašene teorije.

Po rečima Adamsove (Adams, 2009:340), „TBLT leži u čvorištu teorije, istraživanja i pedagogije”, čija međuigra iziskuje takve vrste „istraživanja zadataka koje će uzeti u obzir sva tri aspekta” (ibid.). U zavisnosti od teorijskog polazišta, interakcijske ili autput hipoteze, kognitivnog ili sociokulturnog pristupa, teorijskog ili praktičnog gledišta, zadaci se različito definišu. Paralelno delovanje različitih pristupa i okvira, sa preklapanjima u definicijama, razlikama u principima i procedurama zapravo je ključno obeležje vremena u kome nema više strogo definisanih teorija i metoda (Richards, 2006).



Za zadatke su zainteresovani kako teoretičari, tako i ispitivači i nastavnici, koji im svi pristupaju sa različitim motivima i očekivanjima. Teoretičari istražuju teorijske aspekte zadataka koji mogu ali i ne moraju biti pedagoški relevantni, najčešće kroz empirijske studije koje iziskuju neki nivo validnosti što nužno vodi specifičnom izboru zadataka koji se ispituju u veštačkim uslovima. Ispitivači se takođe fokusiraju na izolovane individualne zadatke tragajući za podacima koji mogu pomoći u njihovom definisanju i standardizovanju iz ugla ocenjivanja. Pedagoški pristup orijentisan je na rad u učionici, ali se njime teže da upravljati, i obuhvata duži vremenski period (Skehan, 2003:2-3).

Kako bismo ilustrovali šarenilo definicija koje pokušavaju da „uhvate” dinamičku, promenljivu i nepostojanu prirodu zadatka (Bygate, Skehan & Swain, 2001:11), u daljem izlaganju, iznećemo pregled definicija najuticajnijih autora, kojima obično počinje svaka studija TBLT-a.

Long (Long, 1985:89) svoj pristup TBLT-u bazira na definiciji zadatka koja nije ni tehnička, ni lingvistička, već ciljno orijentisana, gde se zadatak vidi kao „posao koji se preduzima zbog sebe ili drugih, besplatno ili za neku nadoknadu...Primeri zadataka uključuju farbanje ograde, oblačenje deteta, popunjavanje obrasca...Drugim rečima, pod ‘zadatom’ se podrazumeva sto i jedna stvar koju ljudi rade u svakodnevnom životu, na poslu, u igri, i u međuvremenu”.

Za Skehana (Skehan, 1996:38), „zadatak je aktivnost u kojoj je značenje primarno, postoji neka vrsta veze sa realnim životom, ostvarenje zadatka ima izvesnu vrstu prioriteta, a ocena postignuća zadatka razmatra se kroz njegov ishod”. Zadatak je „aktivnost koja iziskuje od učenika korišćenje jezika, sa naglaskom na značenju, u svrhu ostvarivanja nekog cilja” (Skehan 2003:3). Ovde takođe vidimo ciljnu usmerenost u tumačenju zadatka, jezik je sredstvo za postizanje nekog konkretnog, realnog, vanjezičkog cilja, ali vidimo i naglasak na komponentu prenošenja i razmene značenja u komunikaciji.

Drugi autori stavljaju veći naglasak na pedagoške perspektive i elemente u organizaciji nastave koji vodi unapređivanju procesa usvajanja stranog jezika. Definicije ovog tipa mogu biti toliko uopštene da bi se zapravo svaka aktivnost na času mogla podvesti pod zadatak.

Tako, na primer Brin (Breen, 1987:23, prema Nunan, 2006:15-16), zadatak definiše kao „bilo koji oblik strukturirane nastavne aktivnosti koja ima konkretan cilj, prikladan kontekst, definisane radne procedure, i opseg ishoda koji učesnici u njima mogu da ostvare”. Ovako gledano, zadatak bi mogao obuhvatiti bilo koju aktivnost, počev od „jednostavnih i kratkih vežbanja, sve do dužih i složenijih aktivnosti rešavanja problema u okviru grupnog rada ili neke simulacije ili donošenja odluke” (Breen, 1987:23, prema Nunan, 2006:15-16).

Ričards i Šmit (Richards & Schmidt, 2010:584) zadatke posmatraju iz ugla onoga što učenici rade u učionici i definišu zadatak kao „aktivnost kreiranu tako da potpomogne ostvarenje nekog konkretnog obrazovnog cilja”, „a primena različitih vrsti zadataka u nastavi jezika čini nastavu jezika komunikativnijom...dajući smisao aktivnostima na času viši u odnosu na uvežbavanje jezika koje bi bilo samom sebi svrha”.

#### **6.4.2. Realni zadaci i pedagoški zadaci**

Jedna od tendencija nastave zasnovane na zadacima jeste da se uspostavi što tešnja veza između zadataka koje učenici izvode na času i zadataka realnog, spoljnog sveta. Zadaci koji se koriste u procesu učenja trebalo bi da budu što verodostojniji u odnosu na realan život i sadašnje i buduće potrebe učenika (Long & Crookes, 1992; Munby, 1978; Van den Branden, 2006:6), da „streme kako situacionoj tako i interakcijskoj autentičnosti preslikavajući aktuelne zadatke” iz realnog života (Ellis, 2014:104). Ipak, jedan ovako zahtevan pristup nije uvek izvodljiv zbog nemogućnosti postizanja izomorfizma između realnog sveta i sveta učionice kao i zbog praktičnih teškoća u definisanju takvih zadataka. Osim toga, realno se može postaviti i pitanje promenljivosti prirode potreba, kao i pitanje istinske autentičnosti zadataka ako se oni već izvode u kontekstu učenja i u pedagoškoj reprezentaciji realnosti (Candlin, 1993:226).

Nunan (Nunan, 2004:1) smatra da je uputno napraviti razliku između realnih ili ciljnih zadataka koje će učenici obavljati u svom budućem životu, i pedagoških zadataka, koji su vezani za učenje i rad na času. Ovi drugi moraju voditi računa i o pedagoškim potrebama i društvenim i kontekstualnim faktorima praktičnog rada (Van den Branden et al., 2007:2). Drugim rečima mora se voditi računa o učenicima, koji

korišćenjem jezičkih i kognitivnih resursa, kroz smislene i svrsishodne komunikativne interakcije u ostvarivanju ciljeva koji oslikavaju realne upotrebe jezika, kreiraju razumljivi input i razumljivi output kojim se unapređuje uspješno usvajanje jezika (Van den Branden, 2006:8-9).

Da bismo „kreirali prilike za učenje u učionici, moramo transformirati zadatke iz realnog života u pedagoške zadatke” (Nunan, 2004:19). Pedagoški zadaci su zapravo neka vrsta odskočne daske za ciljne zadatke. Otuda je važno identifikovati ciljne zadatke relevantne za određene grupe učenika, kroz analizu potreba zasnovanu na zadacima, i klasifikovati ih u tipove ciljnih zadataka na osnovu kojih mogu da se izvedu i rasporede pedagoški zadaci u okviru silabusa zasnovanog na zadacima. Pedagoški zadaci treba da predstavljaju aproksimacije ciljnih zadataka na osnovu kojih su koncipirani, i to ne samo jezički, već i sadržajno i organizaciono (Long, 1985; 1989:35; Long & Crookes, 1992).

Ričards (Richards, 2006) razlikuje pedagoške zadatke osmišljene specifično za korišćenje u učionici, koji ciljaju konkretne interakcijske strategije ili jezičke veštine, gramatiku ili leksiku, u pravcu jezičkog razvoja, od realnih zadataka u nastavi koji predstavljaju replike upotrebe jezika u realnom životu i neku vrstu pripreme za obavljanje takvih zadataka u pravom životu, kao što je npr. igra uloga sa temom intervjua za posao.

Pedagoški zadaci streme samo interakcijskoj autentičnosti (tj. ne odražavaju događaje iz realnog života), ali i dalje podstiču prirodnu upotrebu jezika” (Ellis, 2014:104). Za zadatke je bitno da poštuju tzv. proceduralnu autentičnost i da nastoje da odražavaju realne potrebe učenika i van učionice (Nunan, 2004:54). U ovom kontekstu, mogu se izdvojiti tri nivoa povezanosti „zadatka” sa aktivnostima iz realnog života: (a) na nivou kreiranja *značenja* koja mogu biti relevantna u realnom životu; (b) na nivou *diskursa*, praktikovanjem tipova diskursa koji se mogu pojaviti u realnom životu, i (c) na nivou *aktivnosti*, kada se poklapaju sa realnim tipovima aktivnosti, pri čemu stepen ispunjenosti ova tri nivoa može da varira (Willis & Willis, 2007).

### **6.4.3. Karakteristike zadatka**

#### **6.4.3.1. Osnovna svojstva zadatka**

Nunan (Nunan, 1989:12) zadatak vidi kao jednu „suštinski zaokruženu komunikativnu aktivnost koja učenike angažuje u razumevanju i korišćenju jezika”, „dok im je pažnja usmerena na mobilisanje gramatičkog znanja u cilju izražavanja značenja, sa namerom da se prenese značenje, pre nego da se manipuliše formom” (Nunan 2006:17). „Zadatak mora nositi u sebi određenu vrstu zaokruženosti; on mora biti takav da se može pojaviti samostalno kao pravovaljan govorni čin sa svojim početkom, sredinom i krajem” (Nunan 2006:17).

Zadatak mora u sebi da sadrži svrhu izvođenja koja ima realnu osnovu, kontekst u kome se izvodi, bilo realni ili simulirani, proces razmišljanja ili delovanja tokom njegovog izvršenja, koji su određeni njegovom svrhom i kontekstom, proizvod, odnosno rezultat razmišljanja ili činjenja, opipljiv ili neopipljiv, i mora biti zasnovan na primeni određenog znanja ili strategije (Carless, 2003:486; Lee, 2008:3).

Važan kriterijum je i stepen zanimljivosti koja podstiče studente na angažovanje, jer bez tog preduslova neće biti dovoljno motivacije za smislenu i svrsishodnu komunikaciju, niti usredsređenosti kako na značenje tako i na ishod (Ma, 2008:18; Willis & Willis, 2007).

#### **6.4.3.2. Distinkcija zadatak – vežbanje**

S obzirom na toliki broj definicija, može se s pravom postaviti pitanje na osnovu čega se određuje šta je zapravo zadatak, i kako se može praviti razlika između zadatka (*task*) i vežbanja (*exercise*) (Ellis, 2014:107; Ma, 2008; Van den Branden et al, 2007:3, Willis, 2009), odnosno, „koliko komunikativna mora biti svrha neke aktivnosti da bi se mogla smatrati zadatkom” (Littlewood, 2004:320-321).

Ellis (Ellis, 2009:224) pravi oštru razliku između vežbanja i zadataka. „Vežbanje podrazumeva neku vrstu manipulacije tekstem”,...a „zadatak podrazumeva stvaranje teksta”, dakle „dekodiranje ili kodiranje poruka koje imaju i semantičko i pragmatičko značenje” (Ellis, 2009:224), što je motivisano potrebama komunikacije u cilju ostvarenja zadatka, bilo da se radi o dobijanju neophodne informacije ili izražavanju

mišljenja. U tom smislu, „cilj” zadatka jeste ostvarivanje komunikativnog ishoda; „cilj” vežbanja jeste demonstriranje tačne upotrebe ciljnog elementa (Ellis, 2014:107).

Zapravo ovde je pravilnije govoriti o jednom kontinuumu na skali od fokusa na formu do fokusa na značenje, gde na jednom kraju kontinuuma imamo nekomunikativna vežbanja, a na drugom fokus na značenju u komunikativim zadacima u autentičnoj komunikaciji i sa velikim stepenom nepredvidivosti, dok se između nalaze prelazni oblici (Littlewood, 2004:321-4).

U sličnom duhu, Nunan (Nunan, 2004:19-25) u okviru pedagoških zadataka govori o postojanju kontinuuma koji pokriva raspon od zadataka proba do zadataka aktivacije. Zadaci probe imaju očiglednu vezu sa ciljnim zadacima realnog sveta, dok aktivacioni zadaci poput raznih igara uloga i simulacija nisu na tako direktan način povezani sa realnim zadacima, već se koriste u svrhu aktiviranja novousvojenih jezičkih veština na kreativan način.

Za razliku od analitičkih aktivnosti, kao što su drilovi i vežbanja, zadaci se sastoje iz više faza, odnosno serija međusobno povezanih koraka, što omogućava lakše izvršenje zadatka. Faze najčešće obuhvataju početno traganje za informacijama, razmenu i udruživanje ideja i mišljenja na osnovu kojih se vrši neka vrsta sinteze. Faze zadatka postaju rezultat strategija učenika u različitim fazama aktivnosti, i načina na koji savladavaju prepreke na putu ka cilju, koje se mogu ali ne moraju poklapati sa početnim planom planiranog zadatka (Samuda & Bygate, 2008:13-14).

#### **6.4.3.3. Ciklus odvijanja zadatka**

Zadatak obuhvata aktivnosti koje se najčešće, uz moguće modifikacije, odvijaju u okviru sledećeg ciklusa (Ellis, 2009:224; Richards & Rodgers, 2001:238-240; Skehan, 1996; 1998; Willis, 1996:56-57):

##### **A Aktivnosti pre izvršenja zadataka (*Pre-task*)**

###### *Uvođenje u temu i zadatak*

U okviru ovih aktivnosti uvode se tema i zadatak i studentima se predstavljaju ciljevi zadatka, situacija i skript, kroz *brejnstorming*, rešavanje problema, slike, pantomimu, lična iskustva i sl., sa ciljem pobuđivanja interesa za zadatak i kreiranja motivacije za njegove izvršenje. Mogu se sprovesti neki uvodni zadaci sa korisnim

rečima i frazama, ali se ne uvode strukture. Može se ostaviti i vreme za pripremu za obavljanje zadatka. (Willis, 1996:40-42).

Ciljevi *pre-task-a* su: 1. aktiviranje motivacije za izvođenje zadatka; 2. priprema za izvođenje zadatka kroz povezivanje sa prethodnim znanjima i iskustvima studenata; 3. organizacija toka izvođenja zadatka sa jasnim uputstvima o svrsi zadatka i načinu njegovog izvođenja (Van Gorp & Bogaert, 2006:98-9).

Faza inputa za zadatak izuzetno je važna, jer „izlaganje jeziku u upotrebi može znatno da olakša usvajanje L2”. Uvođenje bogatog inputa vezanog za ciljni zadatak kroz gledanje video materijala, čitanje, posmatranje živih izvođenja motiviše učenike i aktivira veze sa kontekstom, fokusira pažnju, pobuđuje procese zapažanja formi, pomaže u identifikaciji jaza u L2 repertoaru (Norris, 2009:583).

### **B Ciklus izvršenja zadatka**

Ovaj ciklus rezervisan je za autentične interakcije, pregovaranje značenja, diskusije; ovo je faza pune integracije jezičkih, kognitivnih i socijalnih veština u izvođenju jednog holističkog zadatka. Odražava duh socijalnog konstruktivizma i uverenja da znanje ima svoju osnovu i temelje u društvenoj interakciji i saradnji, gde studenti jedni uz pomoć drugih, kroz proces potpore i potpomaganja, tzv. „*skafoldinga*” razvijaju sve one veštine i znanja koja su u zoni njihovog proksimalnog razvoja (Littlewood, 2004b:519; Van Gorp & Bogaert, 2006:98-9; Vygotsky, 1997).

#### *a. Zadatak*

Studenti izvršavaju zadatak u parovima ili grupama korišćenjem bilo kojih poznatih jezičkih oblika na željeni način, dok ih nastavnik prati i podstiče komunikaciju na ciljnom jeziku, pomaže im, ali ne interveniše u smislu ispravljanja grešaka. Sve vreme je akcenat na spontanoj komunikaciji u bezbednom i podsticajnom okruženju grupe što znatno pospešuje motivaciju.

#### *b. Planiranje*

Planiranje priprema za fazu u kojoj će učenici izveštavati ceo razred o ishodu svog zadatka i kako su do njega stigli, kroz pravljenje koncepta i isprobavanje uz pomoć nastavnika. Za potrebe javne prezentacije naglasak se sada stavlja na jasnost, organizaciju i tačnost i pojašnjavaju se problematična jezička pitanja.

### *c. Izveštaj*

Učenici daju kratak izveštaj pred razredom, dok se od svih očekuju da prate, porede i komentarišu izlaganje i rezultate. Nastavnik komentariše sadržaj, ali ne ispravlja javno.

## **C Jezički fokus (*Post-task*)**

### *a. Analiza*

Izvođenje zadatka najčešće prati faza čiji je svrha da pospeši i produbi učenja iz prethodnih faza ciklusa, korišćenjem refleksije i razmatranjem uspešnosti ili neuspešnosti, dobrih strana, nedostataka u znanju, bilo jezika ili struke, kako bi se obavio korektivan ili instruktivan rad. Ovo je dobar trenutak da se izvede eksplicitan fokus na formu koji je u ovoj fazi po završetku zadatka vrlo produktivan i podržan „kognitivnom konsonancijom”, pošto je direktno povezan sa uočenim manjkavostima u znanju koje su se reflektovale na uspeh u izvođenju zadatka. Nastavnik može dati prezentaciju uobičajenih grešaka, učenici mogu ocenjivati vlastite performanse i performanse vršnjaka i sl. (Norris, 2009:585). Nastavnik tada koristi zadatke koji se fokusiraju na jezičke forme na osnovu tekstova ili transkripata snimaka. Po završetku aktivnosti, nastavnik u plenarnom delu analizira relevantne jezičke forme.

### *b. Uvežbavanje*

Na osnovu prethodne analize, učenici uvežbavaju jezičke elemente, ponavljanjem, dopunjavanjem rečenica, kroz igre memorije, i sl.

Ovaj model ne predviđa apriori definisanje struktura koje će se koristiti, već nastavnik reaguje na one jezičke aspekte koji tokom rada iskrsnu kao relevantni i tada pomaže učenicima u rešavanju problema. Na eksplicitan fokus na jezičke forme prelazi se tek u procesu „konsolidacije i integracije novih formi u postojeću strukturu međujezika”, u uverenju da je ona tada delotvornija (Skehan, 2003:10). Najveća jezička podrška pruža se u fazi kada su učenici već uočili jaz nakon čega je došlo do prestrukturiranja međujezika.

#### 6.4.3.4. Ključna svojstva zadataka iz pedagoškog ugla

Imajući u vidu veliki raspon definicija, pokušaćemo da u kratkim crtama izdvojimo i objedinimo ono što su ključne karakteristike zadatka (Ellis, 2009:223; Richards, 2006; Samuda & Bygate, 2008:16).

1. Zadatak podrazumeva holističku upotrebu jezika jer iziskuje od učenika donošenje odluka o potencijalnim relevantnim značenjima, uz istovremeno korišćenje fonologije, gramatike, vokabulara, i diskursnih struktura u cilju ostvarenja zadatka (Samuda & Bygate, 2008:13).

2. Fokus zadatka je na značenju (semantičkom i pragmatičkom).

3. Zadatak je nešto što iziskuje korišćenje jezičkih i nejezičkih resursa učenika u cilju njegovog ispunjenja.

4. Postoji jasno definisan svrsishodan ishod koji nije direktno povezan sa učenjem jezika; jezik je sredstvo postizanja rezultata, a učenje se odvija tokom izvršenja zadatka.

5. Zadatak mora sadržati neku vrstu jaza, tj. mora postojati potreba za razmenom informacija, izražavanjem mišljenja, i sl.

6. Ukoliko zadatak angažuje više učenika, aktivira učeničke komunikativne strategije i veštine interakcije, u okviru „planiranja i organizacije rada, podele podzadataka, praćenja napretka, identifikacije i razmene informacije, predlaganja ili pravljenja pretpostavki o informacijama koje nedostaju, interpretacije ili rešenja, kao i evaluacije, slaganja/neslaganja i pregovaranja oko ishoda u pogledu zaključaka, rešenja, izveštaja ili grafičkog prikaza” (Samuda & Bygate, 2008:14).

7. Zadatak je važan kako iz ugla proizvoda, tako i iz ugla procesa (Samuda & Bygate, 2008:14).

Drugim rečima kada govorimo o zadatku, govorimo o „holističkoj aktivnosti koja aktivira jezičku upotrebu u cilju ostvarivanja nejezičkog ishoda tokom koje se učenik suočava sa jezičkim izazovom, sa krajnjim ciljem unapređenja učenja jezika, kroz proces ili proizvod, ili i proces i proizvod” (Samuda & Bygate, 2008:69).



#### **6.4.3.5. Svojstva zadataka iz kognitivnog i interakcijskog ugla**

Mada u okviru SLA ne postoji jedna unificirana teorija o kognitivnim i interakcijskim aspektima zadataka, Robinson (Robinson, 2011:2) daje jedan prilično sveobuhvatan prikaz najrelevantnijih uvida:

1. Zadaci kreiraju kontekst u kome se, kroz izloženost inputu u uvodu u zadatak i kroz interakcije u procesu realizacije zadatka, odvija pregovaranje i razumevanje značenja. Zadaci pružaju prilike za inkorporaciju relevantnog premodifikovanog inputa i usvajanje korektivnog fidebeka, bilo implicitnog bilo eksplicitnog, a uočavanje jaza prilikom procesa produkcije vodi metalingvističkoj refleksiji.

2. Određeni tipovi zadataka mogu imati za cilj razvijanje specifičnih jezičkih oblika i na taj način voditi njihovoj gramatikalizaciji i povećanju tačnosti u produkciji. Lakši zadaci mogu da vode automatizaciji novousvojenih sredstava u okviru međujezika kroz ispunjavanje zahteva zadataka i voditi unapređenju fluentnosti. Ponavljanje jednostavnijih zadataka sa povećanjem stepena njihove složenosti, kao rezultat može imati uvećanje kompleksnosti jezičke produkcije proširujući time međujezik i unapređujući sintaksizaciju.

3. Zahtevi koje zadatak postavlja pred učenike mogu podstaći i rekonceptualizaciju događaja usklađenu sa odgovarajućim formalnim sredstvima L2 za njegovo kodiranje, a njihovo ulančavanje i ponavljanje i konsolidaciju memorije vezane za prethodne slučajeve uspešnog rešavanja problema u komunikaciji. Situiranost komunikativnog konteksta u kome se odvija uspešno objedinjavanje forme, funkcije i značenja pokazuje se kao delotvorno u podsticanju učeničke motivacije.

#### **6.4.3.6. Svojstva zadataka iz ugla tačnosti, fluentnosti i kompleksnosti**

Zadaci se često analiziraju po osnovu dimenzija tačnosti, fluentnosti i kompleksnosti. Uvek postoji tenzija između želje da se zadatak obavi (kada je naglasak na fluentnosti i značenju), i želje da se iskaže i određeni stepen vladanja jezikom. Dok prva težnja rezultira izborom bilo kojih raspoloživih sredstava u cilju kompletiranja zadataka, druga težnja povezuje se sa željom da se dostignu kompleksnost (zahtevniji i izazovniji jezički elementi) i preciznost, kao konzervativniji pristup koji teži izbegavanju grešaka (Skehan & Foster 2001:190).

Odnos forme i značenja veoma je kompleksan, jer je teško istovremeno biti skoncentrisan na oba aspekta (Willis & Willis, 2007), teško je istovremeno razmišljati o onome što želite da kažete i načinu na koji ćete to iskazati, tako da jedno uvek ide na uštrb drugog, i o tome treba voditi računa kod planiranja zadataka. Ukoliko je zadatak izuzetno složen u pogledu sadržaja i iziskuje veliku pažnju, onda ne može biti posvećena velika pažnja njegovim jezičkim aspektima: Zadaci koji su kognitivno zahtevni u pogledu sadržaja, odvrćaju pažnju od forme, što ide na uštrb tačnosti (Skehan & Foster 2001:189). „Otuda je otvoreno pitanje da li funkcionalna i strukturalna kompleksnost i tačnost mogu ići zajedno u slučaju *učenika jezika*” (Skehan & Foster 2001:189).

Različiti teorijski pristupi razlikuju se i po tome šta im je fokus prilikom merenja izvedbe zadatka (Skehan, 2003:8). Kognitivni pristupi mere tačnost, tačnost i kompleksnost, kao i leksičke aspekte izvedbe zadataka. Interakcijski pristupi sa fokusom na pregovaranju značenja mere stepen pregovaranja značenja, kroz prisustvo zahteva za pojašnjenjem, potvrđivanjem ili proverom razumevanja, ili korektivnih preinačenja. Interkacijski pristupi u čijoj osnovi je sociokulturna teorija mere stepen učešća u interkaciji i stepen njene simetričnosti.

#### **6.4.3.7. Sekvenciranje zadataka prema složenosti**

Sekvenciranje i gradiranje zadataka prema težini jeste jedno od gorućih pitanja TBLT pristupa za koje još uvek ne postoje gotovi odgovori i recepti (Doughty & Long, 2003:56). Težina zadatka zavisi od niza faktora kao što su učenikovo prethodno iskustvo, kompleksnost zadatka, jezička znanja potrebna za izvršenje zadatka, stepen dostupne podrške, kao i broj koraka koje zadatak iziskuje, broj rešenja koje postoje, dislociranost zadataka u prostoru i jeziku, i razni drugi kognitivni i društveni faktori (Long & Crookes, 1992: 45).

Ono što jeste izazov kod gradiranja zadataka u smislu njihove težine jeste kako postići da na svakom nivou i u svakoj fazi razvoja predstavljaju razumnu dozu izazova, jezičkog i kognitivnog, i kojim redosledom ih uvoditi i sprovoditi kako bi se obezbedila sistematičnost i pokrivenost jezičkih elemenata koje učenici treba da savladaju (Ellis, 2013:20-21). Problem je i kako obezbediti nepromenljivost i objektivnu merljivost složenosti, i kako težinu zadatka po potrebi modifikovati kroz promene uslova u kojima

se zadatak obavlja, kako postići da „prolazeći kroz čitav niz pedagoških zadataka, učenici postepeno razvijaju sposobnosti koje će im na kraju biti potrebne u izvođenju ciljnih zadataka identifikovanih analizom učeničkih potreba na potrebnom nivou” (Doughty & Long, 2003:57). Pitanje implementacije i relevantnosti svih ovih principa u nastavi i dalje je otvoreno (Robinson, 2011:9).

Svakako da nalazi ukazuju na neke od načina kojima se kroz kreiranje i strukturu zadatka može uticati na usmeravanje procesa učenja na formu ili značenje, u cilju poboljšanja fluentnosti, tačnosti ili kompleksnosti, koji mogu biti na nivou koda (složenosti strukturalnih elemenata), kognitivnih elemenata (poznatosti zadatka, teme, ili žanra, organizacije, kognitivnih zahteva obrade), ili komunikativnog stresa (vremenskog pritiska, broja učesnika, i sl.) (Robinson, 2001; Robinson, 2011:13; Skehan, 1998:112).

Ovo pitanje povezano je i sa pitanjem da li su resursi pažnje ograničeni pa se učenik može fokusirati samo na jedan aspekt, bilo da je u pitanju kompleksnost, tačnosti ili fluentnost (Skehan, 1998, Skehan & Foster, 2001) ili nisu ograničeni (Robinson, 2011), i da li je moguće utvrditi određeni stepen predvidivosti u odnosu na karakteristike zadatka koji može imati pedagošku relevantnost, a koji će uzeti u obzir razlike u interakcijskim zahtevima zadataka, individualnim razlikama i kognitivnim stilovima učenika i intrinzičnoj kognitivnoj kompleksnosti zadatka.

### **6.5. Odnos forme i značenja: implicitno vs. eksplicitno učenje jezika**

U okviru nastave zasnovane na zadacima, jedno od najaktuelnijih pitanja vezano je za na odnos forme i značenja i izbor prioriteta u radu, kao i donošenje odluke da li će postojati fokus na formu ili ne, a ako je odgovor potvrđan, kada i na koji način. Premda je opšte prihvaćeno da „tradicionalni pristup nastavi gramatike baziran na eksplicitnom područavanju i na praktikovanju drila verovatno ne vodi usvajanju implicitnog znanja potrebnog za tečnu i tačnu komunikaciju” (Ellis, 2006:102-103), još uvek se traga za pravim odgovorom na pitanje kakva je nastava gramatike potrebna, ako je uopšte potrebna. Ovo pitanje može se dovesti u vezu i sa odnosom između eksplicitnog i implicitnog učenja.

„Eksplicitno učenje se odnosi na svestan i promišljen napor usmeren na ovladavanje nekom materijom ili na rešavanje nekog problema”, dok „implicitno učenje podrazumeva usvajanje veština i znanja nesvesno, tj. automatski i bez svesnog pokušaja u pravcu njihovog učenja” (Dörnyei, 2009:35). Nastava koja sledi komunikativan pristup i kreiranje što prirodnijih uslova za usvajanje jezika kroz obilje autentičnih materijala najviše se oslanja na implicitne procese učenja.

Pitanje koje se postavlja jeste da li je takav pristup, koji je uspešan u slučaju usvajanja L1, podjednako delotvoran i kod učenja L2 koje se odvija kasnije u životu. Novija istraživanja pokazuju da nažalost nije i da jednostavno izlaganje inputu na stranom jeziku ne dovodi do dovoljnog napretka u učenju (Dörnyei, 2009:35; Ellis, 2005:11; Long, 1997; 2015). Do usvajanja jezika ne dolazi samim izlaganjem „razumljivom inputu” i fokusom na značenju; za napredak u učenju i znanju stranog jezika neophodan je i fokus na formu, dakle potrebna je „reintegracija” formalnih i funkcionalnih aspekata jezika” (Nunan, 2004:37), za koji se većina zastupnika TBLT-a danas i opredeljuje (Lightbown & Spada, 2006:176).

Postoji čitav raspon opcija u načinu na koji se tretira forma, odnosno pitanje nastave gramatičkih struktura u TBLT-u, kako u teoriji, tako i u praksi. Ima autora koji zauzimaju nultu poziciju i oštro se protive eksplicitnom radu na gramatici, u skladu sa Krašenovom hipotezom, verujući da eksplicitna nastava gramatike ne doprinosi usvajanju, i gde se učenicima prepušta da kroz relevantan i zanimljiv input analiziraju L2 na podsvesnom nivou i induktivno, i da implicitno i „usputno” dođu do gramatičkih pravila, ali ima i onih koji veruju da ona ima svoje mesto u nastavi, da se jezik ne može uspešno usvojiti na osnovu razumljivog inputa, već je potreban i eksplicitan rad (Ellis, 2003; 2008; Long, 1997; Pica et al., 2006:306).

Drugo bitno pitanje jeste da li treba zauzimati tradicionalan pristup sa tzv. „fokusom na forme” gde se sistematski predaju gramatičke jedinice u skladu sa strukturalnim silabusom, ili pristup sa „fokusom na formu”, gde se jezička instrukcija koristi po potrebi i u kontekstu komunikativne aktivnosti (Ellis, 2005:9; Long, 1997).

Kako se istraživači i praktičari sve više opredeljuju za umeren pristup, pitanje koje se postavlja jeste pitanje razvojnog trenutka kada su učenici spremni da prime eksplicitnu gramatičku instrukciju (Fotos & Ellis, 1991:607; Lantolf & Thorne,

2007:210) da bi ona vodila u pravcu razvijanja, ne samo eksplicitnog, već i implicitnog znanja koje je neophodno za uspešne interakcije i koje će biti integrisano sa komunikativnim aktivnostima (Ellis, 2008:440). Kako rezultati istraživanja pokazuju da poklanjanje pažnje formi nesumnjivo povećava šanse za uspešno usvajanje jezika, sve se više istraživanja okreće pronalaženju optimalnog načina njene integracije u nastavu zasnovanu na zadacima (Ortega, 1999; Van den Branden, 2006:9).

Long i Robinson (Long, 1997; Long & Robinson, 1998) zastupaju gledište da se fokus na formu treba koristiti onda kada to iziskuju komunikativne aktivnosti u kojima su angažovani učenici. Ovakav pristup podrazumeva „skretanje pažnje učenika na jezičke elemente (reči, kolokacije, gramatičke strukture, pragmatičke obrasce, i sl.), u kontekstu, u skladu sa njihovim spontanom javljanjem u lekcijama čiji je primarni fokus na značenju, odnosno komunikaciji” (Long, 1997). Time se aktivira primećivanje, odnosno registrovanje formi kako bi se one mogle za početak memorisati, možda i bez potpunog razumevanja u ovoj fazi. Time se u potpunosti ispunjavaju svi uslovi usmerenosti na učenika i poštuje njegov unutrašnji silabus i optimalan trenutak kada je učenik spreman za input (ibid.).

Forma se takođe može tretirati proaktivno (unapred, kroz instrukcije u fazi koja prethodi zadatku, kada se cilja određeni jezički aspekt, mada se neki autori ovome protive), ili reaktivno u fazi po izvođenju zadatka, nakon što su uočeni nedostaci i greške tokom njegove izvedbe (Ellis, 2013a:3, Kumaravadivelu, 2007:9). U svakom slučaju fokus na formu je uvek kontekstualizovan i povezan „sa naporima studenata da kreiraju značenje”, a kako su učenici svesni potrebe za određenim jezičkim formama za iskazivanje i prenošenje poruka, spremniji su za instrukciju (Ellis, 2013a:4). Primarni fokus bi u tom slučaju bio na problematičnim gramatičkim strukturama, a ne na celokupnoj gramatici, a prostor za uvežbavanje treba da bude integrisan u komunikativne zadatke, gde posebno treba ostaviti prostor za „usputni” fokus na formu, kao korektivni feedback, jer je namenjen baš problematičnim područjima.

Postojanje često dijametralno suprotnih opcija u okviru TBLT-a ide u prilog tvrdnji da se radi više o pristupu nastavi i učenju jezika, a ne metodi u okviru komunikativnog pristupa, jer se metode očito razlikuju (Ellis, 2006:65; Ellis, 2009:221). Ipak, kolikogod da se istraživači i autori razlikuju u stepenu i načinu realizacije fokusa

na formu, danas ipak preovlađuju stavovi i u krugovima interakcijskih istraživanja (Long, 1989; 1997) i u krugovima kognitivističkih pristupa (Robinson, 2001; Skehan, 1998) da je potreban integrisan pristup, i da sama interakcija nije dovoljna, da je neophodno uključiti neki oblik rada na strukturalnim aspektima (Norris, 2009:580; Skehan, 2003:2).

Zapravo, neke struje u okviru ovog pristupa (kao, npr. Long) razlikuju fokus na formu (FonF), koja se odnosi na formu u kontekstu komunikativnih aktivnosti, za razliku od termina fokus na forme koja se odnosi na strukturalni silabus. Time se kod ovog pristupa fokus stavlja samo na problematične forme, one koje se pojave u komunikaciji, ali drugi pristupi koriste gramatičke instrukcije i u didaktičke, a ne samo komunikativne svrhe (Ellis, 2009: 232-3).

Dakle, radi se o jednom veoma fleksibilnom pristupu, čiji je glavni izazov zapravo u pronalaženju načina za ostvarenje maksimalne *kooperacije* eksplicitnog i implicitnog učenja, eksplicitnog orijentisanog na znanje, a implicitnog na veštine, i „optimalnog balansa između aktivnosti zasnovanih na značenju i aktivnosti fokusiranih na formu u dinamičnom kontekstu učionice” ((Dörnyei, 2009:41).

## **6.6. Pristupi nastavi zasnovanoj na zadacima**

Iz svega gore iznetog, možemo zaključiti da je TBLT daleko od nekog monolitnog pristupa, i da postoji mnoštvo njegovih interpretacija i načina izvođenja nastave. U narednim potpoglavljima iznećemo njihov sistematičniji pregled kroz razlike u pristupu izvođenju nastave, tipu silabusa, i načinima implementacije programa.

U okviru nastave zasnovane na zadacima mogu se uslovno izdvojiti četiri glavna pristupa: pristup Vilisove (Willis, 1996), Longov (Long, 1985), Skehanov (Skehan, 1998) i Elisov (Ellis, 2003) pristup. Elis (Ellis, 2014:104-106) daje njihovu kategorizaciju na osnovu više karakteristika: 1) obezbeđivanja uslova za prirodnu upotrebu jezika (pristup autentičnosti); 2) tipova zadataka; 3) jezičkog fokusa; 4) jezičke podrške; 5) usmerenosti na učenika; 6) fokusa na formu; 7) odbacivanja tradicionalnih pristupa učenju jezika.

Svim pristupima je zajedničko stremljenje prema stvaranju uslova za prirodnu upotrebu jezika i veća orijentisanost na „usputno”<sup>25</sup> nego na „ciljano” učenje jezika (ibid.). Nijedan od pristupa ne odbacuje fokus na formu, razlike se ogledaju u stepenu usmerenosti na formu i afinitetima prema određenim tipovima zadataka. Vilisova (Willis, 1996) daje prednost jezičkom fokusu u fazama pre i posle izvođenja zadatka, ali ne i tokom njegovog izvođenja. Long (Long, 1985) fokus na formu prvenstveno vezuje za glavnu fazu zadatka u vidu reaktivnog korektivnog feedbacka. Skehan (Skehan, 1998) je vidi u fazi uvođenja zadatka, dok Elis (Ellis, 2003) vidi prostor za nju u svim fazama odvijanja časa. Elis (ibid.) takođe ne odbacuje u potpunosti ni tradicionalne i strukturalne oblike nastave, već ih smatra komplementarnim, kao što smatra prihvatljivom i kombinaciju analitičkog i sintetičkog pristupa, a takođe nije ni protiv tipova aktivnosti sa nastavnikom u centru procesa učenja, pogotovo u fazama uvođenja ovog tipa nastave (Ellis, 2014:105).

Očito je da istraživači i pobornici ovog pristupa i dalje tragaju za optimalnim oblicima nastave i učenja stranog jezika, sledeći svoja teorijska uverenja, ali uz spremnost da ih koriguju u pravcu evolucije stavova u traganju za optimalnim i izbalansiranim pristupom.

### **6.7. Analitički silabusi sa zadacima kao okosnicom**

Long i Kruks (Long & Crookes, 1992:27) u okviru nastave zasnovane na zadacima izdvajaju tri različita pristupa kreiranju analitičkih silabusa koji su se pojavili osamdesetih godina: proceduralni, procesni i silabus sa zadacima (*task syllabus*).

Proceduralni silabus korišćen je u komunikativnom projektu *Bangalore (Bangalore Madras Communicational Teaching Project - CTP)* (Prabhu, 1987), koji je koristio intelektualno izazovne pedagoške zadatke sa fokusom na značenju. Prabu je u jednoj državnoj školi kurikulum baziran na gramatici zamenio u kraćem period proceduralnim silabusom zasnovanom na zadacima, karakterističnim i po tome što je u njegovom projektu nastavnik taj koji je nosilac nastavnog procesa kao izvor i model dobre upotrebe jezika (Prabhu, 1987:70-71).

---

<sup>25</sup> Lantolf & Thorne (2007:214) dovode u pitanje ‘usputnost’ u procesu učenja, verujući da je i ‘usputno učenje’ “nameravana, ciljno-orijentisana i svrshodna aktivnost” u pravcu dostizanja viših ciljeva učenja.

Zamerke koje mu upućuje Long i Kruks (Long & Crookes, 1992:36) odnose se na odsustvo analize potreba zasnovane na zadacima koja bi služila kao osnov za selekciju zadataka, te je teško oceniti relevantnost odabranih pedagoških zadataka (ibid.,36-37). Takođe, težina i sekvenciranje zadataka u ovom silabusu mogu se smatrati arbitrarnim, bez jasnih kriterijuma koji su bitni za ocenjivanje uspešnosti učenika, a u njima se uočava i potpuno odsustvo fokusa na formu, koji se na osnovu empirijskih istraživanja u okviru SLA danas smatra veoma važnim za razvoj međujezika.

Procesni silabusi odnose se na pristup nastavi sa primarnom orijentacijom na učenika i procese učenja, uz puno poštovanje individualnih razlika u stilovima učenja, i početnih kompetencija i njihovih interakcija sa ciljnim repertoarima, koji daju i diferencirane procese na putu ostvarenja ciljnih kompetencija (Breen & Candlin 1980; Breen & Littlejohn, 2000). Ovaj tip silabusa predmet je stalnih pregovora i reinterpretacija između učenika i nastavnika u pogledu razloga za učenje jezika, predmeta fokusa učenja, načina rada i evaluacije, i ostvaruje se u dinamičkoj interakciji učenika i nastavnika. Silabus nije unapred definisan, jer podleže procesima pregovaranja, te on izrasta tokom samog rada i njegov konačni izgled vidi se tek po njegovom okončanju (Breen & Littlejohn, 2000:9). Učionica se doživljava kao „mikrokosmos šireg društva”, kao zajednica sa sopstvenom kulturom i vrednostima, gde se kroz kolaborativni rad uz zajedničku odgovornost i emancipaciju svih učenika teži ostvarenju zajedničkih ciljeva (Breen & Littlejohn, 2000:20).

Kritike koje mu se mogu uputiti (prema Long & Crookes, 1992:38-41) odnose se na odsustvo formalne evaluacije, i potpuno redefinisane uloga nastavnika i učenika, suviše radikalno i neprihvatljivo u nekim društvima. Nameće logističke teškoće u pogledu izvodljivosti, kao i u izboru materijala i drugih resursa namenjenih učenju. Kako se rad odvija na pedagoškim zadacima koji nisu zasnovani na prethodnoj identifikaciji potreba, njihova selekcija može biti sporna. Gradiranje zadataka prema težini takođe nije uspešno rešeno, kao što nije rešeno ni pitanje fokusa na formu, iako on nije isključen.

Otuda se najveća prednost može dati silabusu zasnovanom na zadacima (Long, 2009:373; Long & Crookes, 1992:42) za koju navedeni autori smatraju da je utemeljen na nalazima SLA, deskriptivnim i empirijskim studijama koje pokazuju da formalne instrukcije imaju pozitivan efekat na razvoj međujezika, na korišćenje nekih strategija



učenja, na brzinu učenja i stepen zadržavanja znanja stranog jezika, posebno ukoliko želimo postizanje naprednijih nivoa. Ono što je važno naglastiti jeste da se u ovom pristupu ne koristi tradicionalni fokus na forme, na način na koji to čini sintetički silabus, već fokus na formu, tj. „upotreba pedagoških zadataka i drugih metodoloških mogućnosti kojima se pažnja studenata skreće na aspekte ciljnog jezičkog koda” (Long & Crookes, 1992:43; Long & Robinson, 1998). Ona podrazumeva reagovanje na greške kroz korektivan feedback, čak i kada one ne utiču na razumevanje same poruke.

Long i Kruks (Long & Crookes, 1992:43) naglašavaju da se ovde ne radi o tome da učenici usvajaju jezik zadatak po zadatak (nalik na ranije korišćenje strukture), već „zadaci predstavljaju sredstvo kojim se učenicima prezentiraju odgovarajući uzorci ciljnog jezika – kao input koji će oni neizbežno preoblikovati primenjući opšte kognitivne kapacitete za obradu – u svrhu kreiranja prilika za razumevanje i produkciju na onom nivou težine o kojem se može pregovarati”. Učenik uspostavlja nove odnose između forme i funkcija koje inkorporira u složene asocijativne veze u dugoročnoj memoriji.

Ciljevi ovakvog silabusa se definišu kroz elemente upotrebe jezika, odnosno kroz zadatke koje će student moći da obavi (Van den Branden, 2006:3), a ne kroz jezičke jedinice koje će savladati. Takvi silabusi ne seckaju jezik na deliće, već kao osnovnu jedinicu aktivnosti definišu „holističke, funkcionalne i komunikativne ‘zadatke’” (Van den Branden, 2006:5). Iz ugla TBLT-a, ljudi „ne uče jezik samo *da bi* ga funkcionalno koristili, već ga uče i *kroz* njegovo funkcionalno korišćenje” (kurziv u originalu, Van den Branden, 2006:6) mada se time malo zamagljuje granica između silabusa i metodologije jer se koristi ista jedinica analize (dakle silabus u sebi istovremeno sadrži i metodologiju).

## **6.8. Ocenjivanje zasnovano na zadacima**

Jedno od bitnih i logičnih pitanja u okviru ovog pristupa logično jeste i kako ocenjivanje i merenje sprovesti, ne kroz proveru jezičkog znanja, već kroz proveru da li učenici mogu da koriste ciljni jezik u ostvarenju ciljnih zadataka, kroz proveru njihovog funkcionalnog znanja (Norris, 2009).

Postoji ceo jedan pristup koji se bavi teorijom i praksom ocenjivanja zasnovanog na zadacima, poznat kao TBLA (*task-based language assessment*), koji počiva na istim

osnovama kao TBLT, ali na području testiranja. On predstavlja „okvir za jezičko testiranje/ocjenjivanje koje polazi od zadatka kao osnovne jedinice ocjenjivanja i testiranja” (Shehadeh, 2012b:157), a zadaci se pojavljuju kao „sredstvo za podsticanje i ocjenjivanje komunikativnih postignuća učenika u kontekstu jezičke upotrebe koja je fokusirana na značenje i usmerena prema nekom specifičnom cilju” (Ellis, 2003:279). TBLA predstavlja formativan i direktan tip ocjenjivanja koje se sprovodi u okviru nastavnog programa u cilju unapređivanja nastave i učenja. Radi se o autentičnom ocjenjivanju koje ili ocenjuje izvođenje realnih zadataka ili zadataka čije se karakteristike poklapaju sa realnim (Shehadeh, 2012b:157). Funkcionalnost jezika ocenjuje se na osnovu izvedbi smislenih zadataka koji podstiču prirodnu upotrebu jezika (Colpin & Gysen, 2006, Fischer et al., 2011; Long & Crookes, 1992:45; Van den Branden, 2006:11)

Njegova validnost određena je „stepenom do koga može ostvariti tesnu vezu između postignuća ispitanika na testu i njegovog/njenog postignuća u realnom životu” (Shehadeh, 2012b:157), odnosno postizanja „korelacije između postignuća na testu”... „sa onim što ispitanik može ostvariti u realnom životu” (Ellis, 2003:279; 2006:152). Ovaj aspekt, uz autentičnost i povezanost sa stručnim sadržajima, čini ovakav način testiranja izrazito prikladnim za ocjenjivanje u okviru jezika za posebne namene (Douglas, 2000: 2).

Koristi kombinaciju ocjenjivanja procesa (razvoj L2) i proizvoda (izvedbe zadatka) što ga razlikuje od sumativnog ocjenjivanja (Norris, 2009:587). Sve ovo je prilično komplikovano iz ugla definisanja kriterijuma i onoga šta će se meriti u oceni uspešnosti izvođenja zadatka, da li će to biti jezički elementi i forme ili uspešnost izvođenja iz ugla nejezičkog ishoda, dakle isto ono pitanje koje se odnosi na vezu između realnih i pedagoških zadataka (Van den Branden, 2006:12). Veoma je teško pretočiti ciljne zadatke u zadatke na testu i zadržati njihovu autentičnost u veštačkim uslovima učionice, teško je primeniti direktno testiranje u smislu provere da li su učenici sposobni da izvedu određeni ciljni zadatak i da li postoji direktna veza između postignuća na testu i realnog postignuća u izvođenju zadatka (Colpin & Gysen, 2006:158, Douglas, 2000:12). Takođe je pitanje može li se vršiti ekstrapolacija na druge zadatke van konteksta testiranja, pitanje relevantnosti skala ocjenjivanja i kriterijuma, posebno ako se radi o sumativnim testovima na osnovu kojih se donose važne odluke o

znanju kandidata (Douglas, 2000:12; Norris, 2009:587). U tom smislu pitanje dobijanje validnih i pouzdanih rezultata testova je i dalje otvoreno pitanje koje tek od skora privlači veću pažnju istraživača anagažovanih u pronalaženju efikasnih okvira za njegovu implementaciju (Fischer et al., 2011).

### **6.9. Nedostaci pristupa nastavi zasnovanoj na zadacima**

Iako pristup zasnovan na zadacima donosi brojne prednosti u nastavi stranih jezika, postoje i brojni potencijalni izazovi u vezi sa ovim pristupom. Bez obzira na mnoštvo studija u ovom domenu, broj zaista pouzdanih empirijskih dokaza o njegovoj efikasnosti je veoma mali. Ovaj pristup takođe je skopčan sa brojnim teškoćama u implementaciji, pre svega tamo gde kurikulum iziskuje ne toliko opštu komunikativnu kompetenciju, koliko konkretne ishode učenja koji će se testirati putem ispita. Ne postoje ni dovoljno jasni kriterijumi za selekciju i rangiranje zadataka. Mada uspešan u razvijanju fluentnosti, problematičan je iz ugla razvijanja tačnosti (Richards, 2006:35).

Najveća podrška pristupu zasnovanom na zadacima dolazi iz pedagoških redova, u kojima se traga za optimalnim modelima njegove implementacije, pitanjima izbora i tipova zadataka, pedagoške efikasnosti, i sl., prednostima grupnog rada, rastu motivacije, i za sada najproblematičnijim aspektom, a to je pitanje ocenjivanja u okviru koga još uvek nije nađen validan metod. Istraživanja u domenu SLA usmerena su više na pronalaženje čvršćih dokaza i teorijske utemeljenosti pedagoške validnosti zadataka (Bygate, Skehan & Swain, 2001:4). Teoretičari zameraju praktičarima to što se empirijski podaci dobijeni u praktičnom radu ne mogu generalizovati, dok praktičari postavljaju pitanje pouzdanosti podataka dobijenih u kontrolisanim laboratorijskim uslovima. (ibid.,13).

Elis, (Ellis, 2009:225-227; 2013) navodi sledeće kritike upućene TBLT-u, uz kontraargumentacije:

1. Jedna od najoštrijih kritika koju ovom pristupu upućuje Vidouson (Widdowson, 2003:126) i koja nije bez osnova, jeste da je sama definicija zadatka vrlo problematična i da zadatak nije dovoljno jasno definisan u odnosu na druge vrste nastavnih aktivnosti, kao što smo već istakli u delu 6.4. Ova kritika je zapravo upućena

Skehanovoj (Skehan, 1998) definiciji zadatka, jer danas postoji mnoštvo drugih i preciznijih definicija.

2. Jedna od zamerki TBLT-u odnosi se na to da su interakcije koje rezultiraju u radu na zadacima osiromašene i neadekvatne za usvajanje jezika (Seedhouse, 1999). Na ovu primedbu, Ellis (Ellis, 2009:229) ističe da se, iako se ovakve situacije ne mogu isključiti, mora imati u vidu „da priroda interakcija u TBLT-u zavisi od tri faktora: nivoa znanja studenata, strukture samog zadatka kao i metode implementacije”, te da će se kod naprednijih studenata koji rade na složenijim zadacima javiti jezički mnogo složenije i bogatije interakcije, posebno ako je izvođenju zadatka prethodila faza pripreme.

3. Na primedbu da se ne mogu predvideti jezičke forme koje će se koristiti u izvođenju zadatka, i da nije moguće adekvatno pokriti gramatiku ciljnog jezika, kontraargument jeste da to zavisi od stepena isplaniranosti i strukturiranja zadatka, kao i njegove implementacije, a da postoje i fokusirani zadaci koji o tome vode računa (Ellis, 2009:230; Foster & Skehan, 1996). Dok tzv. nefokusirani zadaci pružaju učenicima priliku da koriste jezik u komunikativne svrhe, fokusirani zadaci su usmereni na komunikaciju korišćenjem nekog konkretnog jezičkog elementa, tipa gramatičke strukture (Ellis, 2009:223-224). Oni su osmišljeni tako da ciljaju određene leksičko-gramatičke elemente ili elemente diskursa (Candlin, 1993:226). Iako se udeo gramatike u nastavi zasnovanoj na zadacima razlikuje u okviru različitih pristupa TBLT-a, ipak gotovo nijedna od struja ne odbacuje u potpunosti neku vrstu gramatičke instrukcije, premda je smešta u različite faze ciklusa zadatka (Ellis, 2009:231-2). Ključna razlika kod TBLT-a nije u tome što on ne koristi gramatičku poduku, već u tome što se ona odvija „u sklopu implementacije zadatka“ (Ellis, 2013:13), u uverenju da „se gramatika najbolje uči dok se učenici bore da bi ostvarili komunikaciju, jer na taj način otkrivaju gramatičke forme koje su im potrebne da iskažu željena značenja” (Ellis, 2014:109). Dakle, nije da u TBLT-u nema gramatike, ali nema toliko eksplicitne nastave gramatike (Ellis, 2014:109). Dozvoljeno je ugraditi je u fazu *post-taska* kada ne ugrožava „integritet zadatka” i kroz eksplicitnu prezentaciju i uvežbavanje, dok eksplicitna gramatička uputstva u fazi *pre-taska* mogu biti deo nastave koja je podržana zadacima, ali ne nastave zasnovane na zadacima (Ellis, 2013:14).

4. Primedba da je naglasak u TBLT-u samo na autputu, čime se učenicima uskraćuje izlaganje bogatom inputu (Swan, 2005), samo je delimično tačna, jer zadaci mogu sadržati i aktivnosti slušanja i čitanja materijala.

5. Zamerka pristupu jeste i da služi samo da unapredi fluentnost pomaganjem učenicima da uvežbavaju jezik koji već znaju (Ellis, 2013a:3), i da ne postoji dovoljno empirijskih dokaza da podrže teorijsku zasnovanost TBLT-a, niti da pokažu njegovu superiornost u odnosu na tradicionalne pristupe (Seedhouse, 1999). Ovo pitanje je zaista kompleksno, a studije pokazuju podeljene rezultate, nekad u prilog TBLT-u, nekad u prilog tradicionalnoj nastavi. U praksi je veoma teško sprovesti u praksi komparativna istraživanja, tako da većina sprovedenih studija sadrži brojne manjkavosti (Ellis, 2014:112).

Iako na ovom području ima još mnogih problematičnih aspekata, napravljeni su i veliki pomaci. Znatno su unapređeni standardi istraživanja, posebno metode za merenje izvedbi zadataka, ukrštaju se i upoređuju istraživanja različitih pristupa, što sve obećava konsolidaciju i proširenje polja primene (Skehan, 2003:12). Jedna od mogućih smernica jeste i traganje za integrisanim i osmišljenim naporima teorije i prakse na nekom zajedničkom terenu (Samuda & Bygate, 2008). Naše istraživanje je jedan od pokušaja da se efikasnost nastave zasnovane na zadacima u okviru engleskog jezika za posebne namene osvetli iz pedagoškog ugla, kroz konkretnu implementaciju iskustvenih tehnika i strategija izazova u dinamičnom i realnom okruženju učionice u kome se ukrštaju mnogi činiooci i glasovi, nekad harmonični, a nekad disonantni, a često krajnje nepredvidivi.

## **7. UVOĐENJE NASTAVE ZASNOVANE NA ZADACIMA PRIMENOM ISKUSTVENIH TEHNIKA U OKVIRU ENGLESKOG JEZIKA ZA PROFESIONALNE POTREBE INŽENJERA INFORMATIKE**

### **7. 1. Uvod**

Ovaj deo disertacije daje prikaz praktičnog modela implementacije tri iskustvena projekta u nastavi usmerenoj na učenika i zasnovanoj na zadacima u ukupnom trajanju od tri semestra na Beogradskoj poslovnoj školi, visokoj školi strukovnih studija, na studijskom program Poslovna informatika i e-biznis. Okolnosti i razlozi navedeni u Uvodu podstakli su nas na definisanje sledećih zadataka u ovom delu istraživanja:

1. rekonceptualizacija kurikuluma engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike;
2. implementacija praktičnog modela organizacije nastave zasnovane na zadacima korišćenjem tehnika projektnog rada, simulacije i studije slučaja;
3. evaluacija uspešnosti i efikasnosti implementiranih tehnika u nastavi.

Namera nam je bila da oprobamo održive alternativne tehnike koje će biti uspešnije u aktiviranju motivacije, kreativnosti i imaginacije studenata, i koje će relevantnošću svojih sadržaja i povezanošću sa autentičnim interesovanjima i potrebama studenata udahnuti svežinu u pristup i izvođenje nastave i voditi boljem postizanju postavljenih ciljeva u procesu učenja. Cilj njihove implementacije bio je i da obezbedimo kontekstualizovan i svrsishodan pristup učenju jezika kroz integraciju sadržaja, jezika i veština, poštujući zahteve postojećeg kurikuluma, i da nastavu i učenje engleskog jezika približimo potrebama profesionalne komunikacije. Takođe smo želeli da njegove ciljeve i ishode ostvarimo kroz takvo iskustvo učenja koje će biti blisko načinu razmišljanja i delovanja „digitalnih urođenika” i uključivati elemente igre, zabave i izazova. Polazno uverenje nam je bilo da korišćenje projekata, igara i simulacija na tercijarnom nivou obrazovanja studentima nudi priliku da uvežbavaju „različite višedimenzionalne veštine povezane sa radnim okruženjem koje će im biti potrebne kada se zaposle” (Ellington et al., 2006:107).

Odluke koje nastavnik donosi u pogledu sadržaja jezičkog programa odraz su njegovog pogleda na prirodu jezika i teorije učenja jezika, kao i uvida u potrebe datog

profila učenika, njihove polazne jezičke kompetencije i uslove za izvođenje nastave u datim okolnostima (Macalister & Nation, 2011:vii). Prilikom odlučivanja o uvođenju kurikuluma i silabusa za strani jezik zasnovanih na zadacima, potrebno je da odgovorimo na pitanja o: (a) konkretnim ciljevima učenja jezika čija se procena ostvarenosti vrši u odnosu na analizu utvrđenih potreba za određene grupe učenika i funkcionalnih zadataka koje treba da nauče da obave na ciljnom jeziku; (b) tipovima obrazovnih aktivnosti koje će biti stimulativne i podsticajne učenicima u dostizanju ovih ciljeva učenja jezika; (c) načinima na koji će se procesi učenja i ishodi učenja ocenjivati i pratiti, poželjno kroz proveru mogućnosti izvođenja ciljnih ili među-zadataka (Van den Branden, 2006:2-12). Na kreiranje programa utiču i institucionalni stavovi i situaciona ograničenja. Mogućnost uvođenja inovativnih programa umnogome zavisi od spremnosti institucije da pristupi promenama i uvođenju alternativnih ili revolucionarnih metoda, kao i od stepena poklapanja između rezultata analize potreba i programa (Robinson, 1991:34).

Prilikom odlučivanja za izbor sadržaja programa i tip inovativnih tehnika koje ćemo uvesti u rad, kao polaznu osnovu uzeli smo u obzir akreditovani kurikulum i obrazovni profil Škole usmeren na razvijanje praktičnih i primenljivih profesionalnih kompetencija u savremenom poslovnom svetu. Odluke i operacionalizacija ciljeva potkrepljene su informacijama dobijenim posredstvom analize potreba, čiji su rezultati predstavljeni u poglavlju 5, kao i na osnovu uvida u stručnu literaturu i postojeće jezičke materijale i konsultacija sa nastavnicima i stručnjacima iz date oblasti.

To nas je usmerilo na usklađivanje kurikuluma engleskog jezika sa potrebama profesionalne komunikacije na budućem poslu u pravcu osposobljavanja studenata za uspešno obavljanje ciljnih zadataka, kroz susret sa jezikom i komunikacijom za profesionalne potrebe (Huhta et al., 2013). Ovo podrazumeva ovladavanje sposobnostima za uspešnu komunikaciju u profesionalnom okruženju koju Gejthaus (Gatehouse, 2001) vidi kao upotrebu konkretnog žargona karakterističnog za dati profesionalni kontekst, upotrebu opšteg skupa akademskih (u našem slučaju strukovnih) veština, kao i sposobnost upotrebe jezika za svakodnevni neformalni razgovor i komunikaciju sa kolegama.

## 7.2. Izbor pristupa nastavi stranog jezika

Sledeće bitno pitanje koje se nametnulo bilo je vezano za izbor pristupa nastavi, koji će objediniti ekspertska, teorijska stanovišta o prirodi jezika, učenju i nastavi jezika, sa našim iskustvenim spoznajama (Johnson, 2009:15). Kako je naše opredeljenje vezano za komunikativni pristup, postavilo se pitanje izbora konkretnog modela nastave koji će najbolje zadovoljiti potrebe holističkog i humanističkog pristupa nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe (EPP), i rada sa odraslim učenicima, odnosno izbor modela i metodologije koji će na najbolji način omogućiti realizaciju metoda u „konkretnoj nastavnoj praksi” (Richards & Rodgers, 2014:35). Želeli smo da naša „teorija prakse” (Kumaravadivelu, 2006a:69) bude oličena u takvom pristupu nastavi i izboru tehnika rada koji odražavaju razumevanje datog konteksta i njegovih specifičnosti, kako bismo prema rečima Kumaravidivelua (2006a:69) kroz negovanje usmerenosti na učenika i razvoj njegove autonomije, pregovaranje i dogovaranje kroz interakciju, integraciju jezičkih veština, kontekstualizaciju jezičkog inputa i negovanje jezičke svesti odgovorili na izazove novih obrazovnih konteksta i time „maksimalizovali potencijal za učenje”.

Proliferacija komunikativnih pristupa i materijala koji neguju holistički pristup učenju i nastavi jezika, usmeravanje pažnje na učenika kao centar nastavnog procesa, premeštanje fokusa sa forme na značenje, sa proizvoda na proces, poštovanje društvenog konteksta učenja i individualnih razlika, nude brojne opcije kao prikladan i delotvoran izbor za specifične potrebe različitih učenika (Brown 2002; Jacobs & Farrell, 2003, Legutke & Thomas, 1991; Richards & Rodgers, 2001). Ovo istovremeno omogućava napuštanje tradicionalne nastave još uvek duboko ukorenjene na tercijarnom nivou, gde su predavanja i ispiti primarni, dok je aktivnost često nepoželjna, i gde programi često i dalje „počivaju na upornoj pretpostavci da usvajanje stranog jezika i kulture podrazumevaju učenje izolovanih gramatičkih struktura, lista vokabulara i određenih informacija” (Levine, 2004:26).

Pristup za koji smo se odlučili jeste nastava zasnovana na zadacima (TBLT), detaljno opisana u poglavlju 6, koja se oslanja na sledeće principe i praksu:

- „Izbor sadržaja zasnovan je na potrebama;



- Naglasak se stavlja na ovladavanje komunikacijom kroz interakciju na ciljnom jeziku;
- Uvođenje autentičnih tekstova u situaciju u kojoj se odvija učenje;
- Kreiranje prilika u kojima učenici mogu da se fokusiraju ne samo na jezik već i na sam proces učenja;
- Uključivanje ličnih iskustava učenika kao bitnih elemenata koji doprinose procesu učenja;
- Povezivanje procesa učenja jezika u učionici sa upotrebom jezika van učionice” (Nunan, 2004:1; 2006:14).

Ovaj pristup polazi od uverenja da je korišćenje adekvatnih i prikladnih zadataka pravi put za kreiranje interakcijskih procesa koji vode jezičkom učenju (Richards & Rodgers, 2001:223). Takođe ima visoku otkupnu vrednost u kratkom roku (*‘surrender value’*, termin koji uvodi Corder, 1973:318, navedeno prema Willis & Willis, 2007), u smislu opovrata uložених „sredstava” kroz osvojenu komunikativnu sposobnost u odnosu na uloženo vreme i trud, pošto „učenici svih nivoa mogu izvući maksimum iz svog ograničenog jezičkog znanja kroz zadatke koji im pružaju iskustvo u upotrebi jezika i pomažu im da izgrade svoje samopouzdanje (Willis & Willis, 2007). Istovremeno, stečeno znanje i veštine se mogu neposredno i delotvorno primeniti na poslu (Edwards, 2000: 292). Studenti su spremni da „investiraju” u učenje stranog jezika, kao aspekt svog društvenog identiteta, ukoliko im ono pruža mogućnost za uvećanje tzv. „kulturnog kapitala” kroz povraćaj uložених napora i pristup drugim simboličkim i materijalnim resursima (Peirce, 1995:17-18).

Kroz pristup zasnovan na zadacima studenti se radom na komunikativnim zadacima koji predstavljaju aproksimacije ciljnih, realnih zadataka osposobljavaju za uspešno jezičko i pragmatičko rešavanje brojnih svakodnevnih i profesionalnih zadataka, utvrđenih na osnovu adekvatne analize potreba (Long, 1985; Long & Crookes, 1992; Long & Robinson, 1998; Robinson, 2001; Skehan, 1998). Verujemo da će stavljanje prioriteta na komunikaciju sa značenjem, ali ne izostavljajući i elemente forme, biti pravi izbor u realizaciji ciljeva programa, a da će rezultati omogućiti i izvestan stepen generalizacije za druge jezičke programe namenjene budućim inženjerima u oblasti informacionih tehnologija. Rad na zadacima, koji anagažuju učenike u svrsishodnim aktivnostima koje od njih iziskuju izbore značenja i formi i

integraciju različiih aspekata jezika, jeste ono zbog čega se ovaj pristup može s punim pravom smatrati holističkim (O'Brien, 1996; Samuda & Bygate, 2008:8).

Važnost zadataka u učenju jezika naglašena je i u Zajedničkom evropskom okviru (Council of Europe, 2001:9), koji predstavlja akciono usmeren pristup i okvir za nastavu, učenje i ocenjivanje jezika. Korisnici jezika posmatraju se kao članovi društva koji obavljaju određene zadatke u određenom okruženju, području delatnosti i širem društvenom kontekstu, korišćenjem svojih kognitivnih, emocionalnih i voljnih resursa i kompetencija, kako opštih tako i komunikativnih, u različitim kontekstima, kroz jezičke aktivnosti u kojima se generiše ili prima tekst aktiviranjem najprikladnijih strategija za izvršenje datih zadataka.

### **7.3. Metodologija u okviru ESP-a**

#### **7. 3.1. Da li ESP ima distinktivnu metodologiju?**

Pored izbora pristupa, sledeći važan korak bio je izbor metodologije, odnosno tehnika rada. Pitanje koje se često postavlja u teoriji i praksi nastave u okviru jezika za posebne namene jeste da li ESP uopšte ima posebnu, distinktivnu metodologiju (Basturkmen, 2006:114), ili je crpi iz opšeg repertoara tehnika i aktivnosti koje se koriste u nastavi opšteg stranog/engleskog jezika.

Neki od najuuticajnih autora na ovom polju zapravo ne prave razliku te vrste. Većina smatra da se metodologija ESP-a ne razlikuje od drugih formi podučavanja jezika, i da bez obzira na razlike u pogledu sadržaja, procesi ostaju isti. Posmatrano iz ovog ugla ne postoji posebna ESP metodologija, samo metodologije koje se primenjuju u ESP učionicama (Hutchinson & Waters, 1987:18). U sličnom duhu razmišlja i Robinsonova (Robinson, 1991:47) koja konstatuje da iste „metodološke opcije” stoje i pred programima opšteg i programima jezika za posebne namene, da su se brojne tehnike razvijale istovremeno u okviru komunikativnog pristupa nastavi i ESP-a, te da je teško razlučiti ko je od koga pozajmljivao. Ipak, dodaje (ibid.) da ono gde ESP može da povuče neku granicu jeste u tome da može (ali i ne mora) da bazira svoje aktivnosti na stručnom domenu studenata, kao i da traga za najprikladnijim tehnikama u pravcu negovanja autentičnosti svrhe u svom domenu. U ESP-u se mogu primeniti i metodologija i kognitivni stilovi koji pripadaju matičnoj disciplini.

S druge strane, Dadli-Evans i Sent Džonova (Dudley-Evans & St. John, 1998:4-5; 187-195) ističu da ipak postoje različitosti u okviru ESP metodologije, koja oslanjajući se na stručna znanja i iskustva svojih studenata i kognitivne strategije usvojene kroz učenje i rad u struci, može u nastavi da primenjuje i metodologije i aktivnosti karakteristične za matične discipline, kao i za ciljna profesionalna i akademska okruženja, gde je izvedba, a ne priprema, polazna tačka.

### **7.3.2. Strategije izazova**

Na polju ESP metodologije posebno se izdvajaju takozvane „strategije izazova” (*deep-end strategies*) (Dudley-Evans & St. John, 1998:190). Ovo je tip iskustvenih strategija koje se često primenjuju i u metodologiji nastave zasnovane na zadacima, u kojima se simulacije, projektni rad i studije slučaja koriste da bi se studenti „bacili u vatru” (odnosno vodu ili situaciju), u kojoj moraju da koriste strani jezik da bi izveli zadatke koji reflektuju njihove ciljne akademske i profesionalne svetove. U ovakvim situacijama od njih se očekuje da simulaciju/zadatak od početka izvedu uz minimalni input nastavnika, snalazeći se u komunikaciji sa postojećim jezičkim znanjima i veštinama (Bloor & Bloor, 1986:12-13; Dudley-Evans & St. John, 1998:190; Johnson, 1982:192-200; Johnson & Johnson, 1999:94).

Umesto da slede klasičnu PPP praksu (*presentation, practice, production*), ove strategije polaze od poslednje faze, faze jezičke produkcije, čime zapravo polaze od realnih potreba učenika, podstiču ga na preuzimanje rizika i komunikaciju vlastitim raspoloživim sredstvima, makar bila i neadekvatna (Brumfit, 1978). Jezičke forme kojima će se ispuniti neki zadatak nisu unapred determinisane, a učenici u želji da komuniciraju i izraze značenje u svrshodnoj komunikaciju, aktiviraju i počinju da koriste mnogo širi repertoar mogućnosti. Ovo podrazumeva upotrebu novih jezičkih formi kojima su bili izloženi, ali i čitavog niza inovativnih strategija koje ih vode ka željenom rešenju, u zavisnosti od stepena znanja i faze u jezičkom razvoju (Willis & Willis, 2001:173-174).

Smatraju se korisnim za studente sa srednjim i višim nivoima znanja jezika koji koriste postojeća znanja, samostalno otkrivajući njihovu prikladnost, ali i otkrivajući područja gde imaju manjkavosti u znanju. Na ovaj način se jasno vidi koja su znanja engleskog jezika studentu dovoljna, a koja nisu, nakon čega nastava može da se fokusira

na problematična područja (Basturkmen, 2006:4). U tom smislu se i izbor takvih tehnika i oblika rada kao što su studije slučaja, projektni rad i simulacije mogu smatrati fleksibilnim i prikladnim izborom za određene grupe studenata (Dudley-Evans & St.John, 1998:187).

### **7.3.3. Input i output strategije**

U literaturi se može sresti i podjela na nastavne strategije bazirane na inputu i nastavne strategije bazirane na outputu (Basturkmen, 2006). Strategije bazirane na inputu oslanjaju se na ideju da do učenja dolazi prvenstveno kroz izlaganje razumljivom jezičkom inputu, bilo govornom, bilo pisanom, u skladu sa Krašenovom (Krashen, 1982) hipotezom o inputu (Basturkmen, 2006:115-119). U nastavi ESP-a ovaj pristup koristi se za podučavanje različitih aspekata jezika, uključujući žanr, gde se fokus usmerava na tipove tekstova, odnosno žanrove karakteristične za ciljne diskursne zajednice, specifičnu i distinktivnu komunikativnu praksu i diskurs, čijom emulacijom se studenti pripremaju za uključivanje u željena profesionalna okruženja (ibid.,4).

Strategije izazova, pak, pripadaju nastavnim strategijama baziranim na outputu (Basturkmen, 2006), koje polaze od postojećih komunikativnih želja i napora studenata da komuniciraju na ciljnom jeziku i oslanjaju se na hipotezu o outputu (Swain, 1985). Polazi se od konkretnih situacija u kojima studenti izvode zadatke produkcije od samog početka i kroz čije rešavanje mogu da identifikuju mesta na kojima je njihov međujezik dovoljan za izvođenje zadatka/aktivnosti, i mesta na kojima nije. Svejnova (Swain, 2000:99) veruje da se „pritiskanjem” studenata na akciju, „gura” razvoj jezičkog repertoara i pospešuje učenje, pošto uočavanje „rupa” u znanju motiviše studente na njihovo popunjavanje, kreiranjem metakognitivnog stanja prijemčivosti prema inputu i primanju novih znanja, za razliku od njegovog serviranja unapred.

Ideja o ulozi outputa u učenju jezika i insistiranje na korišćenju jezika u tom procesu ugrađena je u mnoge TBLT aktivnosti u nastavnom radu. U zadacima se definišu ciljevi i aktivnosti, ali ne i jezička sredstva kojima ih treba ostvariti. Ne polazi se od unapred odabranih jezičkih elemenata (kao kod sintetičkih silabusa), u uverenju da ne postoji velika verovatnoća da će se poklopiti sa učenikovim internim silabusom (Littlewood, 2004b:512). S druge strane, veruje se da uslovi u kojima se odvija rešavanje zadataka dovode do podsticanja outputa kroz interakcije i pregovaranje

značenja i da zadaci na taj način mogu da ispune ovu svrhu (Ellis, 2003; 2009). Iako ovaj pristup (*deep-end*) dovodi u pitanje Krašenu Hipotezu o inputu i prirodnom redosledu usvajanja jezika (o kojima je bilo reči u poglavlju 6), jer često dozvoljava input koji možda i nije razumljiv od samog početka i ne prati sistematski redosled usvajanja, samo bogatstvo modifikovanih interakcija je ono što vodi povećanju razumljivosti inputa.

U praksi zapravo nigde ne nailazimo na sasvim čiste forme, već najčešće na mešovite i hibridne pristupe. U tom smislu, nastava bazirana na zadacima stvara prikladan ambijent u kome se mogu uspešno kombinovati i input i output kao neodvojivi procesi u učenju jezika (Richards & Rodgers, 2001:228-229). Kroz konverzaciju, pregovaranje oko značenja, prilagođavanje govora, eksperimentisanje, parafraziranje u procesu izvođenja zadatka, stvaraju se ohrabrujući i stimulativni uslovi za učenje. Autentičnost komunikacije, raznovrsnost i zaokruženost aktivnosti, partnerstvo i saradnja, korišćenje znanja i iskustva, otvorenost za različite stilove komunikacije, sve su to elementi koji veoma pozitivno utiču na motivaciju (ibid.). Kombinovanje zadataka koji su izvor inputa, i koji angažuju veštine slušanja i čitanja, i zadataka koji podstiču na output, koji aktiviraju govorenje i pisanje, predstavlja optimalan pristup, posebno ako se ima u vidu da su mnogi zadaci zapravo integrativni u smislu aktiviranja dve ili više veština (Ellis 2009:224; 2013:5-6).

Input, output i interakcija na jedan višedimenzionalni i dinamički isprepletan način vode usvajanju jezika i svaki od njih ima svoje prednosti kod usvajanja određenih aspekata jezika. Simulacije i projekti često imaju fazu pred izvođenje zadatka (*pre-task*) sa nekom vrstom inputa, gde se može skrenuti pažnja na ciljane forme ili funkcije, ili se mogu osvestiti neki jezički elementi, kao i fazu koja sledi izvođenju zadatka (*post-task*) sa određenom vrstom feedbacka, kao što je u slučaju pristupa *output-to-input* (Basturkmen, 2006:126).

Kako su ne samo program već i struka poslovne informatike sami po sebi inovativni, dinamični, otvoreni za kreativno eksperimentisanje, uverenja smo da takvi treba da budu i materijali i aktivnosti kroz koje se uči, izazovni i inspirativni, jer samo takav pristup može da aktivira motivaciju, i razvije autonomiju studenata i dovede do

delotvornog usvajanja jezika i drugih veština, a na to će ukazati i mišljenja studenata i stručnjaka u ovoj oblasti iskazana kroz upitnike i intervjuje.

#### **7.3.4. Ciljevi nastave ESP-a**

Korišćenjem ovakvog pristupa moguće je ostvariti i osnovne ciljeve nastave ESP-a, a to su, prema Basturkmenovoj (Basturkmen, 2006:134-142): 1. otkrivanje jezičke upotrebe karakteristične za određeno područje ili disciplinu; 2. razvijanje ciljnih komunikativnih kompetencija, sposobnosti i veština koje predstavljaju očekivane standarde profesionalnog okruženja; 3. podučavanje znanja iz same struke kroz interakciju znanja jezika i struke, pojmova i principa određene discipline, kao i kulture i načina razmišljanja određene diskursne zajednice; 4) razvijanje strateških kompetencija – „sredstava koja omogućavaju da se znanje jezika i znanje struke upotrebe u komunikaciji” (Basturkmen, 2006:139) u smislu izbora i aktiviranja odgovarajućeg diskursnog domena (Douglas & Selinker, 1985:206; Douglas, 2004:26) i mogućnosti aktiviranja ili osveščivanja stručnog znanja studenata (Dudley-Evans & St. John, 1998:188); 5. negovanje kritičke svesti i kritičkog odnosa prema komunikativnim normama i praksi ciljne zajednice (Basturkmen, 2006:145).

#### **7.3.5. Izbor šireg ili užeg pristupa**

Jedna od odluka koje je trebalo da donesemo odnosila se i na pitanje izbora između šireg ili užeg fokusa programa, odnosno pitanje da li će fokus biti usmeren na opštije potrebe učenika u domenu engleskog jezika ili one uskospecifične (Basturkmen, 2006:15; Basturkmen & Elder, 2004; Dudley-Evans & St.John, 1998; Hyland, 2002).

Prilikom rekonceptualizacije našeg jezičkog programa, odlučili smo se za širi ugao gledanja, shvaćen na specifičan način, i to iz više razloga. Prvo, jedna od specifičnosti u radu sa našim studentima jeste potreba za kombinovanim programom koji će sadržati elemente opštih, poslovnih i informatičkih sadržaja. To je tip programa za koji su se i studenti i stručnjaci dominantno izjašnjavali u anketi. Ovakav pristup daje veću širinu budućim stručnjacima i stavlja veći naglasak na komunikativne aspekte. Mišljenje je mnogih stručnjaka iz ove oblasti da onaj deo jezika koji je uskostručan više pripada struci i mnogo se lakše samostalno savladava tokom rada i kroz transfer iz maternjeg jezika. Povrh toga, uočava se da stručnjaci u ovom domenu, kao i mnogim

drugim domenima, učestvuju u složenim i mnogobrojnim profesionalnim i društvenim svetovima, da „koriste sasvim različite govorne i pisane žanrove” (Hyland, 2002:389), a da su istovremeno i granice između akademskih, profesionalnih i rekreativnih potreba u pogledu učenja jezika sve više zamagljene (Robinson, 2007:142).

Raspon potencijalnih budućih radnih okruženja studenata je takođe veoma širok, a imajući u vidu veliku mobilnost savremenog sveta i dinamičnost i promenljivost radnog okruženja u kome se iznova rađaju nove vrste zanimanja, postavlja se pitanje da li studente treba obučavati samo za neposredno buduću upotrebu jezika, ili uzeti u obzir i njegove potencijalne upotrebe (Robinson, 2007:142). Otuda smo zauzeli jedan vrlo fleksibilan stav, tzv. „mekši ESP” pristup (Jones, 1991:163), ne ulazeći u onu najužu stručnu problematiku za koju verujemo da pripada nastavnicima stručnih predmeta, izuzev kod studija slučaja, gde je izbor samih stručnih tema bio prepušten studentima. U centar pažnje smo stavili ovladavanje komunikativnim veštinama u ciljnim situacijama, što je u skladu i sa stavovima više teoretičara i praktičara u ovom domenu (Hutchinson & Waters, 1987; Robinson,1991), i u skladu sa hipotezom o „zajedničkom jezgru” (Quirk et al., 1985), vodeći i dalje računa o relevantnosti sadržaja i njegovoj povezanosti sa profesionalnim potrebama. Radi se samo o tome što su profesionalne potrebe sagledane iz šireg ugla.

Ovo je u vezi i sa jednim od uvek otvorenih pitanja vezanih za ovu tematiku a to je i koliko stručan ESP nastavnik treba da bude u nekoj disciplinarnoj oblasti, posebno ako treba da ga predaje u okviru užeg, specijalizovanog pristupa (Belcher, 2006:139-40). Mišljenje je više istraživača da ipak nije potrebno da ESP nastavnik bude stručnjak za ciljnu oblast, i da ima vrlo duboko znanje, već da su presudni intelektualna radoznalost, fleksibilnost, zainteresovanost i inspiracija, kao i spremnost na rešavanje problema, poštovanje prema znanju učenika, praćenje stručne oblasti (Day & Krzanowski, 2011:7; Robinson, 1991:80). U tom duhu je i uverenje da nastavnici ESP-a ne treba da budu pseudonastavnici struke, niti da se upuštaju u uskostručna razmatranja, jer mogu napraviti štetu zbog nedostatka dubljih uvida i znanja (Robinson, 1991:85-86).

## 7.4. Obrazovanje za 21. vek

### 7.4.1. Strategije i standardi u obrazovanju

Prilikom izbora optimalne metodologije vodili smo računa i o njenoj usklađenosti sa zahtevima obrazovanja za 21. vek, izraženim u brojnim međunarodnim i domaćim dokumentima i strategijama (Bologna Declaration, 1999; Council of Europe 2001; EU Commission, 1995:49; 62; Framework for 21<sup>st</sup> century learning, Strategija razvoja, 2012).

Internacionalizacija trgovine, globalna sveprisutnost tehnologije i ulazak u informaciono društvo donose brojne promene i izazove u organizaciji rada i veštinama potrebnim za pristup informacijama i znanju, postizanje konkurentnosti na međunarodnom tržištu rada, napredovanje i samoostvarenje, a obrazovanje se pojavljuje kao ključni odgovor na izazove novog doba (EU Commission, 1995).

Uz osnovna znanja u kombinaciji sa relevantnim metodološkim veštinama koje se stiče formalnim obrazovanjem, a koja obuhvataju jezička znanja i tehnička znanja (poznavanje informacionih tehnologija), veoma su važne i socijalne veštine, tj. niz interpersonalnih veština za ponašanje na radnom mestu, odgovornost, kreativnost i veštine saradnje u okviru tima. Tek zajedno one povećavaju zaposlivost, mobilnost i autonomiju osobe i njenu sposobnost za adaptaciju (ibid., 13-14). Bolonjska deklaracija (1999) takođe ističe da visoko obrazovanje osim stručnih znanja treba da razvije i kompetencije neophodne za uspešnu integraciju diplomiranih studenata u profesionalno okruženje. Stvaranje jedinstvenog i konkurentnog Evropskog područja visokog obrazovanja obuhvata niz reformi koje sve insistiraju na kvalitetu, kompetencijama, veštinama, inovacijama, aktivnom učenju, „znanju kako” (*know-how*), kao i na efikasnim nastavnim metodologijama i testiranju.

Slične tendencije uočavaju se i u SAD, gde se naglasak stavlja na integraciju usvajanja komunikacije, sadržaja i veština, i razvoj 4 C (*critical thinking, collaboration, communication, and creativity/innovation*), kritičkog razmišljanja, kolaboracije, komunikacije i kreativnosti/inovacije, kao preduslova globalnog „državljanstva”<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide to the "Four Cs". National Education Association <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>  
Partnership for 21<sup>st</sup> century skills <http://www.p21.org/>



Ističe se važnost pripreme studenata za primenu znanja i veština i razvijanje „globalne kompetencije za buduće karijere i iskustva” (*World-Readiness Standards for Learning Languages*)<sup>27</sup>, koja uz znanje jezika podrazumeva i artikulaciju misli i ideja, upotrebu komunikacije u različite svrhe, u raznim kontekstima i različitim okruženjima.

#### **7.4.2. Standardi i strategije u obrazovanju inženjera: tehničke i interpersonalne veštine**

Gorenavedene tendencije ne dovode se u vezu samo sa opštim obrazovanjem, već i sa obrazovanjem inženjera, koje se takođe menja u sklopu savremenih kretanja. Sve se više insistira na razvijanju „mekih” veština (*soft skills*), uključujući komunikativne (Gilleard & Gilleard, 2002), koje predstavljaju važan preduslov i faktor profesionalnog uspeha i napredovanja.

Komisija za akreditaciju visokoškolskih inženjerskih programa u SAD u svoje kriterijume uvrstila je razvijanje ne samo tehničkih, „tvrdih” veština (*hard skills*) koje se odnose na primenu stručnog znanja, već i razvijanje „mekih” i interpersonalnih veština, „sposobnost primene pisane, usmene i grafičke komunikacije kako u tehničkim, tako i u netehničkim kontekstima”, kao i „sposobnost za identifikaciju i korišćenje prikladne tehničke literature”, rad u multidisciplinarnim timovima, etičku i profesionalnu odgovornost, doživotno učenje i sl. (ABET, 2014:3).

Ovo nas je podstaklo da pokušamo da odaberemo takve tehnike koje će uz komunikativne jezičke kompetencije ugraditi u jezgro svoje obrazovne prakse i razvijanje interpersonalnih komunikativnih veština, kognitivnih i socijalnih veština koje se odnose na kritičko mišljenje, samo-evaluaciju, odgovornost i kreativnost, timski rad, kooperativnost i kolaborativnost, kao ključne faktore ličnog i profesionalnog uspeha i dostignuća (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006; Kovalik & Kovalik, 2007; Knutson, 2003:60; Meyer & Bernhardt, 1997).

Specifičnost našeg pristupa jeste stavljanje značajnog akcenta na poslovne i društvene aspekte komunikacije u okviru engleskog jezika. Iako se, za razliku od referencijalne, društvenoj funkciji u upotrebi jezika u okviru ESP-a, posebno u okviru programa namenjenih inženjerima nije poklanjala dovoljna pažnja, kao što smo već

---

<sup>27</sup> *World-Readiness Standards for Learning Languages 21<sup>st</sup> Century Skills Map*

napomenuli u poglavlju 5, najnovija istraživanja u okviru primenjene lingvistike pokazuju svu njenu važnost (Basturkmen, 2006:22-23; St. John, 1996:10), a to pokazuju i rezultati naše ankete. Važnost uspešne i prikladne društvene komunikacije koja adekvatno percipira i poštuje različite društvene dimenzije tipa odnosa moći, solidarnosti, formalnosti i funkcija, kao deo sociopragmatičnih veština na radnom mestu bitan je preduslov integracije na radnom mestu (Holmes, 2005). Kompetentna neformalna društvena komunikacija kao vid društvenih i interpersonalnih aspekata profesionalnih interakcija, prijateljsko ćaskanje sa saradnicima o svakodnevnim temama ili temama vezanim za posao, kao i humor, igraju veliku ulogu na poslu i predstavljaju predskazatelj postizanja uspeha (Holmes, 2005:345). U interkulturalnoj komunikaciji, zastoj i prekid u komunikaciji češće se javljaju na nivou diskursa i pragmatičkih aspekata, nego usled fonoloških, leksičkih i morfosintaksičkih problema (Holmes, 2005:345).

Imajući u vidu da stručnjaci informatičari učestvuju u vrlo dinamičkim i složenim komunikacijama sa govornicima drugih jezika kroz razne aspekte poslovanja i saradnje na svom poslu, smatramo da je uvođenje komunikativnih zadataka na ove teme važan deo našeg programa. Na ovaj aspekt ukazali su stručnjaci i u svojim intervjuima ilustrujući ih situacijama u kojima su uspostavljanje prijateljskog odnosa i bliskosti sa poslovnim partnerima vodili rešavanju problema.

## **7.5 Iskustveni pristupi učenju: teorijski okvir**

### **7.5.1. Osnovni principi iskustvenog učenja**

U ovom delu rada osvrnućemo se na vezu između učenja zasnovanog na zadacima i strategijama izazova sa iskustvenim pristupima učenja i izneti argumentaciju na osnovu koje verujemo da će ovakav pristup na najbolji način da odgovori postavljenim ciljevima projekta.

Učenje zasnovano na zadacima tesno je povezano sa glavnim postulatima iskustvenog učenja, koje predstavlja njegovu „značajnu pojmovnu bazu” (Nunan, 2004: 12). Iskustveno učenje, „učenje kroz delovanje”, „naglašava ključnu ulogu iskustva u učenju” (Kolb, 1984:20-21). Ono učenje vidi kao dijalektički proces, koji podrazumeva transakciju između osobe i okruženja, „putem koga se znanje kreira kroz transformaciju iskustva” (Kolb, 1984:38). Iziskuje aktivno učešće, svrsishodne aktivnosti, kontakt sa

pojavom koja se izučava, a ne samo njeno posmatranje, i aktivno promišljanje iskustva (Garside & Edwards, 1996; Kohonen 2007; Kolb 1984; Knutson, 2003).

U skladu sa ovim postavkama, pristup zasnovan na zadacima polazi od „neposrednog ličnog iskustva učenika kao polazne tačke u iskustvu učenja”, gde do „intelektualnog razvoja dolazi kroz aktivno učešće i refleksiju o nizovima zadataka”, za razliku od tradicionalnih pristupa, gde je nastavnik prenosilac, a učenik pasivni primalac znanja (Nunan, 2004:12). Iskustvene strategije i autentična komunikacija, sa fokusom na značenju i porukama, po rečima Litlvuda (Littlewood, 2013) predstavljaju „korišćenje jezika za komunikaciju u situacijama gde su značenja nepredvidiva, kao npr. u kreativnim igrama uloga, složenijim aktivnostima rešavanja problema i diskusijama”. Mnogi od teorijskih postulata TBLT-a, kao što su značaj relevantnosti zadataka iz ugla učenika, svrsihodnost i funkcionalnost aktivnosti, uloga učenika kao aktivnih agenata u svom sopstvenom učenju, iskustvo viđeno kao katalizator učenja, vezane su za ideje koje je razvio Džui, jedan od rodonačelnika iskustvenog pristupa učenju (Dewey, 1916; 1938).

Iskustveni pristup olakšava učenje korišćenjem samo-otkrivanja i eksperimentacije u atmosferi koja obiluje energijom i uzbuđenjem kako učenika, tako i nastavnika. On je stimulativan i na taj način podstiče trud. „Iskustveno učenje više je od pružanja prirodnih iskustava u kojima učenici usvajaju jezik: ono takođe promišljeno uči učenike, kao celovite ličnosti, kako da uče” (Eyring, 1991:347). Brojna jezička istraživanja i teorije podržavaju iskustveno učenje kao održiv pristup, koji pružanjem iskustava nudi brojne mogućnosti za primanje inputa, dok interakcija i saradnja otvaraju prilike za fidbek o sopstvenom učenju jezika i time „humanizuju ceo proces učenja” (ibid.), kreirajući stimulativne prilike za učenje i pretvarajući podučavanje zapravo u rukovođenje učenjem (Allwright, 2005:18; Allwright, 2000:7). Iz ugla sociokulturne teorije, kreiranje takvog ambijenta u kome učenici dobijaju priliku da iskustveno učestvuju u osvajanju i primeni novih pojmova i psiholoških alata uz njihovo eksplicitno promišljanje nudi pravi potencijal za kognitivni razvoj (Johnson, 2009:62).

Većina ljudi engleski jezik i strane jezike uopšte uči kako bi komunicirala sa što širom publikom, a „znanje jezika predstavlja ključ za ostvarenje društvenih, profesionalnih ili akademskih ciljeva” (Knutson, 2003:59). Otuda primena iskustvenog

učenja gde se učenici zalažu i investiraju sebe, svoje vreme, trud i energiju i van vremena provedenog na času u ostvarenju cilja nekog konkretnog projekta doprinosi motivaciji i većem angažovanju, sticanju „pozitivne slike o sebi i većem samopouzdanju u okviru ciljnog jezika” (ibid.,59). „Iskustveni pristup podstiče učenike da ciljne jezičke veštine razvijaju kroz iskustvo zajedničkog rada na određenom zadatku, pre nego kroz istraživanje odvojenih elemenata ciljnog jezika” (Knutson, 2003: 53).

Iskustveno učenje u potpunosti ispunjava zahteve obrazovanja za 21. vek navedene u 7.4., kao i zahteve komunikativnog pristupa nastavi (Dooly & Masats, 2008; Jacobs & Farrell, 2003). Posebno je delotvorno u nastavi ESP-a sa fokusom na nivo diskursa i autentičnu upotrebu jezika u izvođenju autentičnih zadataka (Oxford & Crookall, 1990; Richards, 2006; Richards & Rodgers, 2001:158; Sheppard & Stoller, 1995:10, Stoller, 1997; 2002; 2006). Kroz iskustveni pristup nastavnici kod studenata razvijaju osetljivost na osobenosti komunikacije određenih profesionalnih diskursnih zajednica i „proaktivno (studentima) pružaju prilike” za sticanje konkretnih iskustava implementacijom realnih društvenih izazova (Zhu, 2014:29). Studenti se na takav način pripremaju za uključivanje u profesionalnu zajednicu kroz razvijanje veština dovitljivog i brzog reagovanja, samopouzdanja u komunikaciji, spontanog ponašanja i donošenja brzih odluka u raznim situacijama (Gimenez Moreno & Dinapoli, 1999:159).

### **7.5.2. Interakcijski i sociokulturni modeli jezika**

Nastava zasnovana na zadacima utemeljena je na više savremenih teorija učenja i teorijskih modela jezika (Ellis, 2009:222; Samuda & Bygate, 2008:18). Najviše je povezana sa interakcijskim i sociokulturnim modelima jezika i teorijama učenja, sa socijalnim konstruktivizmom, i kognitivnim modelima (Doughty & Long, 2003:51; Richards & Rodgers, 2014: 23-28).

Interakcijski model jezika, jezik vidi kao sredstvo realizacije interpersonalnih relacija. Jezik je sredstvo uspostavljanja i održavanja društvenih odnosa i realizacije društvenih transakcija, gde je pregovaranje značenja ključno (Richards & Rodgers, 2014:23-28). Interakcijska teorija učenja veruje da do učenja dolazi kroz interaktivne procese u kojima učesnici pregovoražu oko značenja i zajednički ulažu napor da bi omogućili međusobno razumevanje. U želji da komunikacija bude uspešna, govornici

prilagođavaju svoj govor, modifikuju ga, pojašnjavaju, pojednostavljuju, biraju reči i izbegavaju idiome, sve u cilju da bi približili i saopštili poruku sagovorniku (ibid.).

Vodeću ulogu na ovom istraživačkom području igra Majkl Long (Michael Long) (Long, 1985; 1981; 2015), koji interakciju smatra ključnom u usvajanju jezika, posebno u onom njenom delu koji se odnosi na pregovaranje značenja, načina na koji učenici reaguju kada naiđu na komunikativne teškoće prilikom obavljanja zadataka i kako ih rešavaju kroz prilagođavanje inputa u interakciji i kroz fidbek o problemima koji se javljaju u toku komunikacije. Problemi su ti koji guraju komunikaciju napred obezbeđujući informacije upravo u onom delu koji je sporan. Zadatke u kojima se javlja uspešno pregovaranja značenja karakteriše veći broj provera razumevanja, zahteva za pojašnjenjem i potvrđivanjem razumevanja (Long, 1989).

U uslovima prirodne komunikacije na stranom jeziku, ispravljanje grešaka nije karakteristično ukoliko komunikacija teče nesmetano, i moglo bi se smatrati čak i nepristojnim i neuviđavnim. Ono što je, međutim, prirodno jeste javljanje reakcija u situacijama gde dolazi do neke smetnje u komunikaciji i nerazumevanja značenja, pa pogrešan izbor reči može da izazove komentar, dok neprikladan izbor registra dovodi do nelagodnosti u komunikaciji, a to sve vodi modifikaciji ili adaptaciji inputa (Lightbown & Spada, 2006:32-33).

Istraživanja u okviru interakcijske tradicije proučavaju i tzv. *recasting*, korektivna preinačenja, koja nastaju kada sagovornik preformuliše nešto što je izrekao neizvorni govornik, čime učeniku zapravo daje model i implicitni fidbek u trenutku kada je za to najspremniji (Long, 1996:434-5). Ova vrsta indirektnog negativnog fidbeka (prisutna i kod usvajanja prvog jezika), često daje „relevantne morfosintaksičke informacije” koje su izostale u govoru učenika pri tom zadržavajući centralno značenje (Long, Inagaki & Ortega, 1998:358). Istraživanja pokazuju da će odrasli učenik sa mnogo većom verovatnoćom podražavati tačnu gramatičku morfemu nakon korektivnog preinačenja, nego nakon prethodno date pozitivne instrukcije (Long, Inagaki & Ortega, 1998:359), te negativan fidbek ovog tipa može pozitivno uticati na jezički razvoj (Long, 1996:414).

Sociokulturni model jezik vidi kao komunikativnu aktivnost u kojoj je društveni kontekst važan, znanje se formira kroz društvene interakcije i kolaborativne aktivnosti

učesnika u komunikaciji i odražava kulturna uverenja i vrednosti pojedinca (Richards & Rodgers, 2014: 23-28). Ovaj model istražuje kako učenici učestvuju u ko-konstrukciji značenja tokom interakcija, polazeći od uverenja da je interes za zadatak taj koji stvara ambijent u kome će ga učesnici saradnički oblikovati za svoje ciljeve, koji često mogu biti lični i nepredvidivi.

### **7.5.3. Društveni konstruktivizam**

Pristup koji smo odabrali u radu takođe je u duhu društvenog konstruktivizma i ideja Lava Vigotskog, za koga je učenje proces društvene prirode koji se ne može odvojiti od socijalnog konteksta, te se i kognitivne funkcije moraju objašnjavati kao proizvod društvenih interakcija (Lantolf & Thorne, 2007; Vygotsky, 1997:34-35). Kao deo kulturnog i društvenog iskustva, jezik se mora i učiti i uvežbavati u datim kontekstima. Socijalni konstruktivizam naglasak stavlja na konstrukciju i rekonstrukciju, a ne reprodukciju znanja, i to konstrukciju zasnovanu na autentičnom i smislenom sadržaju i kontekstu, a ne na apstraknim instrukcijama van konteksta, kroz kolaborativno delovanje, pregovaranje i saradnju, uz prihvatanje preferencija u pogledu stilova učenja, afektivnih faktora, motivacije, strategija učenja. Kroz grupni rad i izbor adekvatnih i relevantnih sadržaja, kroz redukciju anksioznosti i pritiska postiže se puno poštovanje individualnih faktora učenja (Richards & Rodgers, 2014: 23-28).

Društveni konstruktivizam na izvestan način objedinjuje konstruktivizam i interakcijsku teoriju i „učenje jezika vidi kao rezultat dijaloga između učenika i onoga koji jezik bolje poznaje” (Richards & Rodgers, 2014:27). Učenje se odvija u konkretnom društvenom okruženju kroz dinamičke interakcije između ljudi, objekata, aktivnosti i događaja, koje vode razvijanju novih znanja i veština, u kojima postoji vođstvo i medijacija osobe koja bolje zna, nastavnika ili nekog drugog učenika, a do napretka u učenju dolazi kroz saradničke aktivnosti, zajedničko rešavanje problema i podršku.

U tom smislu, nastava zasnovana na zadacima angažuje i „afektivnu i kognitivnu dimenziju razgovora” (Ellis, 2013:3). Kreiranjem i građenjem međusobnih veza učenika i nastavnika, kreira se ambijent povoljan za odvijanje socijalnih i kognitivnih procesa koji vode u pravcu uspešnog usvajanja jezika (Ellis, 2013:3). Jezik se otkriva induktivno, kroz formulisanje i proveravanje hipoteza u realnim komunikacijskim

situacijama, što dovodi do toga da će neke biti odbačene, a druge potvrđene, i time vodi rekonstrukciji postojećeg međujezičkog sistema i napredovanju u nivou znanja (Swain, 2000).

Olrajt (Allwright 2005:23) ističe da je veoma važno stvoriti dobar ambijent za učenje jer svako pedagoško iskustvo sadrži u sebi vrlo dinamične afektivne i društvene aspekte koji proizlaze iz ukrštanja raznih interakcija sa nastavnikom, između samih učesnika, kao i u kontaktu sa materijalima, a koji svi vode „individualnim, ponekad i kolektivnim reakcijama u smislu prihvatanja ili odbacivanja prilika za učenje”.

## **7.6. Simulacije, projektni rad i studije slučaja u nastavi stranog jezika za profesionalne potrebe**

Od brojnih tehnika koje nudi iskustveno učenje, opredelili smo se za simulacije, projektni rad i studije slučaja koje su sve zasnovane na „interaktivnim aktivnostima u okviru kojih učenici imaju prilike da uče iz sopstvenog iskustva i iskustava drugih, kroz aktivno i lično angažovanje u samom procesu” (Kohonen, 2007:1-2). Simulacije, projektni rad i studije slučaja, kao problemski orijentisane tehnike u okviru nastave zasnovane na zadacima „pokazale su se kao efikasno sredstvo koje omogućava učenicima da unaprede svoje jezičke veštine u razumevanju čitanja, u pisanju i govorenju, kao i u razvijanju strategija rešavanja problema i timskog rada” (Fischer et al. 2008:9). Korišćenje autentičnih materijala u tehnikama ovog tipa deluje vrlo podsticajno na unapređivanje procesa učenja i sticanje jezičkih kompetencija.

Možemo se složiti sa tvrdnjom Hajlenda (Hyland, 1993: 16) da je „najbolja strategija za podsticanje komunikacije u učionici uklanjanje same učionice” i kreiranje takve atmosfere i ambijenta za učenike koji će „podstaci razvoj komunikativne upotrebe jezika” (ibid.).

Nastava zasnovana na zadacima predstavlja u mnogim aspektima pravu primenu teorije iskustvenog učenja u praksi, jer ne samo da „olakšava učenje kroz delovanje, već pruža i dijagnostičke uvide u ono što učesnici treba da nauče, a kod njih stvara spremnost da to i učine” (Tomlinson & Masuhara, 2000:158). Istovremeno je izuzetno pogodna u realizaciji nastave ESP-a. Postoje mnogi tipovi zadataka prikladni za ESP nastavu, jer preslikavaju realne životne i profesionalne situacije i usklađeni su sa

potrebama stručne komunikacije, a mogu biti prilagođeni i sastavu grupe, bilo da je homogena ili heterogena (Robinson, 1991:51-2). Takvi zadaci mogu se koristiti kao samostalne jedinice, a mogu se kroz duže sekvence ugraditi i u šire koncepte poput projektnog rada (Bygate, Skehan & Swain, 2001:6; Skehan, 2003:9-10). Čak i Sidhaus (Seedhouse, 1999:155), koji generalno zauzima vrlo kritičan odnos prema ovakvom tipu nastave, ističe da on može biti veoma delotvoran u slučaju praktičnih namena, kao npr. u okviru ESP-a „gde je glavni cilj obučavanje učenika za izvršavanje specifičnih ‘realnih’ zadataka” (Seedhouse, 1999:155). Kako je u ESP-u moguće „identifikovati specifične ciljne zadatke koje će data grupa učenika obavljati” (Ellis, 2013a:2), prema rečima Fišera (Fischer et al., 2006:9-10), simulacije, projektni rad, i studije slučaja predstavljaju odlične tehnike za izvođenje nastave zasnovane na zadacima. Njima se mogu obuhvatiti različiti tipovi zadataka, kako onih koji su probe realnih situacija, tako i onih koji služe aktivaciji veština (Nunan, 2004:20-21). Zadaci u okviru ESP-a osim interakcijske, veoma često imaju i situacionu autentičnost. Navedene tehnike mogu sadržati usmene prezentacije, kao deo zadatka, čija priprema može biti veoma složena i zahtevati angažovanje svih jezičkih veština, i komunikativnih i profesionalnih istovremeno, i može biti rezultat individualnog ili grupnog rada. (Robinson: 1991:51). Sve tri tehnike se, u skladu sa konstruktivističkim pristupom, oslanjaju na učenje kroz rešavanje problema u okviru datih scenarija, iziskujući odlučivanje, kritičko razmišljanje i snalažljivost kako učesnika tako i facilitatora.

U simulaciji čitav razred učestvuje u kreiranju fiktivnog sveta u definisanom kontekstu i oblikovanju njegovih fiktivnih karaktera koji međusobno stupaju u različite interakcije. Simulacije se smatraju odličnom tehnikom za jezičke zadatke koji iziskuju pretresanje ideja (*brainstorming*), pronalaženje podataka, istraživanje i rešavanje problema (Fischer et al., 2006:9-10).

Projektni rad osim na proces stavlja akcenat i na proizvod, kao krajnji ishod aktivnosti (Fischer et al., 2008; Robinson, 1991:50-1). Pogodan je za zadatke koji su orijentisani na istraživanje, poređenje ili objašnjavanje (Fischer et al., 2006:9-10). Projekti mogu biti različite dužine trajanja, imaju jasno definisan cilj, odnosno završni proizvod i prikladni su za nastavu jezika za posebne namene



U studijama slučaja učenici analiziraju određene problemske situacije i razvijaju rešenja za njih. Njihove prednosti ogledaju se u razvijanju fluentnosti i veština kritičkog razmišljanja, odlučivanja i rešavanja problema, a pogodne su i za uvežbavanje konkretnih kompetencija u okviru nekog jezičkog programa (ibid.). Studije slučaja su „proverene metode za uvođenje budućih stručnjaka u zahteve profesionalnog okruženja, bilo da se radi o poslovanju, medicini, pravu ili inženjerstvu” (Robinson, 1991:50). Mogu se smatrati izuzetno korisnom i primenljivom, gotovo idealnim metodom u nastavi ESP-a, jer se kroz proučavanje samog slučaja, diskusiju o određenom problemu, traganje za rešenjem i donošenje odluka, aktiviraju sve jezičke veštine (čitanje dokumenata, diskusije, pisanje izveštaja). Istovremeno se koriste kognitivni i bihevioralni stilovi predmetne discipline i stručna znanja i veštine iskusnih studenata, dok se neiskusni uvode u svet profesionalne kulture i komunikacije.

Simulacije, projekti i studije slučaja nose u sebi i elemente dramskih tehnika, koje takođe igraju zapaženu ulogu u nastavi stranih jezika zasnovanoj na iskustvenom učenju, gde se pojavljuju kao alat za učenje stranog jezika, a ne cilj pedagoškog procesa. „Drama je komunikacija između ljudi” (Via, 1987:110), a svaki dijalog u kome studenti razmenjuju nameravano značenje predstavlja korišćenje drame. Dramski elementi su, hteli mi to ili ne, svesno ili nesvesno prisutni u svakoj učionici. Škola i školski ambijent imaju sličnosti sa pozorištem, imaju svoju pozornicu, svoje glumce i svoju publiku. Očekuju se talentovani nastupi koji se nagrađuju ili kažnjavaju, koji nose elemente strepnje i treme, ali s druge strane oslobađaju nesvesno i otvaraju put za efikasnije, spontanije i prirodnije učenje (Bilikova & Kiššová, 2013:17-18; Via, 1987:111). Dramske tehnike su iskustvene, imaju sebi svojstvenu autentičnost i oživljavaju problemske situacije koje iziskuju kreativna rešenja (Bilikova & Kiššová, 2013:17-19). Komunikacija je nepredvidiva i spontana, podstiče imaginaciju, odlučivanje i improvizaciju i aktivira konverzacione strategije i jezičke funkcije. Želja i motiv za komunikacijom podstrek su za angažovanje svih lingvističkih, paralingvističkih i nelingvističkih, odnosno verbalnih i neverbalnih potencijala u interakciji i prenošenju i razumevanju poruka. Nude ogroman potencijal kao alati za učenje, koji u tercijarnom obrazovanju tek treba da bude prepoznat, a kojim i dalje često dominiraju klasična predavanja.

Iskustveno učenje u najboljem smislu ispunjava i realizuje ključne postulate komunikativnog pristupa nastavi i nastave stranog jezika za posebne namene, posebno za profesionalne potrebe, kao što ćemo videti u nastavku poglavlja u delu o evaluaciji iskustvenih tehnika u učenju.

### **7.7. Uloge nastavnika i učenika u iskustvenim pristupima nastavi**

Pošto je odnos učenika i nastavnika u iskustvenim pristupima nastavi bitno drugačiji u odnosu na tradicionalnu nastavnu paradigmu, one predstavljaju pravi izazov u pronalaženju balansa između vođstva nastavnika i autonomije studenata (Alan & Stoller, 2005:11).

Odlučili smo se da problematiku uloga nastavnika i učenika u iskustvenim pristupima nastavi damo u zajedničkom potpoglavlju, s obzirom na činjenicu da su izazovi slični i da se primedbe i zapažanja koja se odnose na projekte, mogu preneti i na simulacije ili studije slučaja, a da su sve istovremeno povezane i sa ulogama nastavnika u izvođenju nastave zasnovane na zadacima.

#### **7.7.1. Uloge nastavnika**

Uloga nastavnika u iskustvenim tehnikama rada je mnogostruka i promenljiva, iziskuje veliku kreativnost i dinamičnost i mnogo veći stepen angažovanja u odnosu na tradicionalnu nastavu. U simulacijama, „nastavnik je spolja, a ne unutra; on/a ne učestvuju u interakciji, nemaju ni moć ni odgovornost u procesu odlučivanja” (Jones, 1995:11). Nastavnik je u višestrukim ulogama: ulogama facilitatora komunikativnog procesa između učesnika, učesnika u grupi, izvora informacija i organizatora resursa, vodiča kroz procedure i aktivnosti, istraživača i učenika, posmatrača i pratioca procesa, saučesnika u odgovornosti za tok nastave i učenja, koji je u svakom trenutku svestan individualnih razlika između učenika i mnoštva puteva stizanja do željenog ciljnog repertora (Breen & Candlin, 1980:99-100).

U fazi osmišljavanja i strukturisanja simulacija i drugih oblika projektnog rada, nastavnik je lider, arhitekta, organizator i menadžer, u pripremnim (*briefing*) i završnim (*dibriefing*) aktivnostima u ulozi je savetnika, izvora informacija, kontrolora i trenera, dok je tokom odvijanja projekta, facilitator, stimulator, kreator opuštene atmosfere, vodič koji usmerava i ukazuje na potencijalne zamke, motiviše na ulaganje napora za

dostizanje cilja, posmatrač koji prati tok i prikuplja podatke i zabeleške za *dibrifing* sesiju (Dupuy, 2006; Fried-Booth, 1982:100-101; Horner & McGinley, 1990:42-44; Jones, 1982; Knutson, 2003; Legutke & Thomas, 1991:31). U svim ovim ulogama, on je i fleksibilan i širokogrud u svojim gledištima, dobar medijator u konfliktima, strpljiv i izdržljiv u fazama kada se čini da je projekat izmakao kontroli (Wrigley, 1998), i „opremljen opservacionim i analitičkim alatima neophodnim za razumevanje onoga što učenici rade” pri izvođenju zadatka (Kumaravadivelu, 2007:20).

Za projektni rad, za nastavnika ESP-a posebno je važno, po Orru (Orr, 2010:215) da bude „okrenut prema ljudima i zainteresovan da im pomaže u ličnom razvoju”. Takođe mora da ima i „veštine komunikacije, građenja pozitivnih odnosa i dobre saradnje sa drugima” (ibid.). ESP sam po sebi već podrazumeva spremnost i posvećenost nastavnika da uplovi u potpuno nepoznate vode, bilo akademske ili profesionalne, i uloži vreme u traganju za onim što predstavlja prave potrebe njegovih studenata i nalaženje onih jezičkih praksi koje će im biti najkorisnije za uključivanje u ciljnu diskursnu zajednicu (Belcher, 2009:2).

Kod pristupa zasnovanih na zadacima, nastavnik se pojavljuje u ulozi osobe koja bira i adaptira postojeće zadatke ili ih kreira i potom rangira u skladu sa jezičkim nivoom i potrebama učenika (Richards & Rodgers, 2001: 236). Nastavnik je taj koji učenike priprema za izvršenje zadatka, uvođenjem teme, davanjem implicitnih ili eksplicitnih instrukcija za njegovo izvođenje, obezbeđivanjem relevantnih i bogatih sadržaja, aktiviranjem prethodnih znanja, osveščivanjem procesa učenja kroz sprovođenje uvodnih ili paralelnih zadataka, kroz skretanje pažnje i isticanje elemenata bitnih za izvođenje zadatka. U toku njegovog izvođenja on nastoji da izvuče njegov maksimalni potencijal. On postaje posmatrač koji prati i beleži aktivnosti učenika, na osnovu kojih će dati svoj feedback u fazi refleksije i *dibrifinga*. Nastavnik je i stimulator (Horner & McGinley, 1990:44) koji uskače u trenutcima kada projekat ili simulacija gube na tempu, kako bi motivisao i isprovocirao studente na dalji rad, ubacivanjem dodatnih informacija ili razvijanjem diskusije ili debate (Knutson, 2003:55). On je savetnik, ali i menadžer grupnog rada jer „odgovornost je nastavnika da organizuje učionicu kao okruženje za komunikaciju i komunikativne aktivnosti” (Richards & Rodgers, 1986:78). U fazi po izvođenju zadatka, zajedno sa učenicima učestvuje u

njegovoj evaluaciji i ocenjivanju njegove delotvornosti (Legutke & Thomas, 1991:166; Van Avarmaet et al., 2008:176).

Skehan (Skehan, 2003:11) konstatuje da je uloga nastavnika u TBLT pristupu izuzetno zahtevna jer on mora biti spreman da se kreće u pravcima koje usmeravaju interakcije učenika. Mora biti spreman za nepredvidive situacije, za davanje odgovora na neočekivana pitanja i pružanje podrške u situacijama za koje ne može unapred da se pripremi; zapravo mora biti spreman na sve, za razliku od prilično udobne pozicije u kojoj se nalazi u tradicionalnoj učionici. Ovo je i jedan od glavnih razloga zašto mnogi izbegavaju ovaj pristup (Samuda & Bygate, 2008:17). TBLT „zahteva veštog, obrazovanog nastavnika, punog razumevanja, koji može da se nosi sa grupama učenika i može po potrebi pristupiti relevantnim materijalima” (Skehan, 2002:295) jer u ovom pristupu ne postoje ni univerzalno primenljivi materijali.

U procesu učenja stranog jezika u nastavi zasnovanoj na zadacima, izuzetno je važna njegova podrška učenicima tokom izvršenja zadataka. Kameron (Cameron, 2001:27) je u duhu Vigotskog (1978) vidi u zoni proksimalnog razvoja:

Zadatak koji će uspeti da pomogne učeniku u boljem učenju jezika je onaj koji je zahtevan, ali ne i previše zahtevan, koji pruža podršku, ali ne previše podrške. Razlika između zahteva i podrške kreira prostor za rast i stvara prilike za učenje.

Dva su ključna aspekta uloge nastavnika u nastavi zasnovanoj na zadacima, a to su a) „motivisanje učenika da uloži intenzivnu mentalnu energiju u kompletiranje zadatka” (Van Avermaet et al., 2006:175); b) pružanje takve vrste podrške prilikom izvođenja zadatka koja će aktivirati procese interakcije, kroz razumevanje inputa, produkciju outputa i pregovoranje značenja (ibid.).

Uspeh TBLT-a zavisiće od toga da li je nastavnik spreman da podeli odgovornost sa učenicima za izvođenje zadatka, da li ima empatiju prema problemima sa kojima će se svaki pojedini učenik suočiti tokom njegovog izvođenja, fleksibilnost u pristupu i izboru načina i stepena podrške koji će pružiti različitim učenicima, toleranciju prema greškama tipičnim za međujezik, entuzijazam za ideje, mišljenja i aktivnosti svojih učenika (Van Avermaet et al., 2006:195).

Svi ovi elementi čine upravljanje projektnim radom sličnim sklapanju delova u slagalici, dakle veoma zahtevnim i izazovnim. Ovako kompleksan obim zadataka i

zahteva u kreiranju materijala, pružanju informacija, organizaciji i upravljanju, podizanju motivacije, uključivanju studenata u koevaluaciju, može dovesti nastavnika pod veliki stres (Eyring, 1997:29), koji ako se savlada daje zaista izvanredne rezultate. Istovremeno, učestvovanje u iskustvenim oblicima rada menja i nastavnike i „emancipuje ih u odnosu na ograničavajuća obrazovna uverenja i pretpostavke u pravcu razvijanja profesionalnog identiteta kao edukatora koji će kreirati nova pedagoška rešenja u skladu sa prilikama. Ova promena je jedan iskustveni proces koji integriše kognitivne, socijalne i emocionalne aspekte stručnog usavršavanja” (Kohonen, 2007:7).

### **7.7.2. Uloge učenika**

Uloga učenika u nastavi i učenju zasnovanom na zadacima trojaka je. On je član grupe, monitor i inovator koji preuzima rizike. Ovaj tip nastave podrazumeva veliki broj aktivnosti koje se izvode u paru ili grupi što iziskuje neku vrstu prilagođavanja kod učenika naviknutih na individualni rad ili tradicionalni rad usmeren na ceo razred. Učenik se takođe nalazi i u ulozi posmatrača odvijanja upotrebe jezika u komunikaciji koji treba da vodi računa i o poruci i o formi u koju će je upakovati. I možda i najvažnije, zadaci su takav tip aktivnosti koji podstiče učenike da koriste jezičke i nejezičke resurse i potencijale u koje nisu sasvim sigurni i da u cilju prenošenja i saopštavanja poruke izađu iz svoje zone jezičke sigurnosti i okušaju se u ulogama u kojima možda još nemaju dovoljno iskustva (Richards & Rogers, 2001).

Učenici mogu zauzeti različite stavove prilikom rada na zadacima, mogu biti orijentisani na „opstanak” i izbegavati ili mehanički učestvovati u procesu izvođenja zadatka, ili mogu biti orijentisani prema „postignuću” i aktivno se uključiti kroz postavljanje vlastitih, samostalnih ciljeva, što je jedan od najvažnijih faktora koji će voditi dugoročnom učenju (Van Avermaet et al., 2006:177).

Svaki učenik polazi od svojih individualnih očekivanja, stilova i strategija koji će u procesu učenja biti strukturirani i restrukturirani u skladu sa napredovanjem procesa, kroz proces pregovaranja i učenja, a njegov kurikulum će biti redefinisani u društvenom kontekstu rada i učenja, uz preuzimanje odgovornosti za sopstveno napredovanje, koju deli sa ostalim učenicima i nastavnikom, uz prihvatanje uspeha i neuspeha kao sastavnog dela učenja (Breen & Candlin, 1980:100-101).

## 7.8. Refleksija i evaluacija u nastavi zasnovanoj na zadacima

### 7.8.1. Faza *dibrifinga* i refleksije

Faza refleksije u okviru iskustvenih tehnika u nastavi, poznata i kao faza po izvođenju zadatka (*post-task*) u nastavi zasnovanoj na zadacima, ili *dibrifing* (ponekad i jezička klinika<sup>28</sup>) u literaturi o simulacijama, je faza kada se jezička iskustva sa kojima su se učenici sreli tokom rada aktivno i detaljno obrađuju. Tokom ove faze studenti razmatraju svoje napredovanje, ocenjuju svoj doprinos projektu, iznose moguće frustracije sa kojima su se suočili, i sva pozitivna i negativna iskustva koje doneo grupni rad koja mogu biti relevantna u budućem profesionalnom radu. (Knutson, 2003:58-61).

Ona obezbeđuje kontekst za analizu i jezičko osveščivanje i povećava šanse za uspešno usvajanje datih struktura u budućoj upotrebi. To je trenutak promišljanja i (samo)analize, (samo)spoznaje, ne samo za učenike već i za nastavnika, ono što povezuje i spaja praktično iskustvo i teorijsku konceptualizaciju (Kohonen, 2007:1-2). Neophodan je preduslov za uspeh u iskustvenom učenju gde se do znanja stiže transformacijom iskustva (Kolb, 1984:38), kroz generalizacije i asimilaciju novih ideja i znanja (Garside & Edwards, 1996:5-7). Dublje i trajno znanje nije moguće bez ove faze, ključne u spirali učenja (Crookall, 2010:907), a vreme uloženo u refleksiju daje neprocenjive rezultate (Knutson, 2003:55).

Drugim rečima, govor, odnosno output tokom rada u okviru iskustvenih tehnika nije dovoljan sam po sebi; diskurs mora da pogura učenika u pravcu iskazivanja ideja, kao što mora biti i predmet refleksije u pokušaju da se po potrebi modifikuje i poboljša. Istraživanja u okviru psiholingvistike otkrivaju da „metakognicija i metalingvistička svesnost dolaze iz dijalektičkog odnosa između iskustava učenika i njihove refleksije” (Haley & Austin 2014:16-17). Tek u procesu osveščivanja misli, osećanja i postupaka studenti ovladavaju i stiču kontrolu nad kognitivnim procesima koji dalje vode njihovoj automatizaciji i sposobnosti praćenja i unošenja promena u jezičko ponašanje.

Kumaravadivelu (Kumaravadivelu, 2007:10) izdvaja dva aspekta dijaloga koji se odvija tokom izvršavanja zadataka: govor koji se razvija kao interakcijski proces između učenika ili u komunikaciji sa nastavnikom tokom izvođenja zadatka, i

---

<sup>28</sup> Language clinic (Ashford & Smith, 2012).

metagovor koji se se odnosi na sadržaj razgovora u fazi po izvođenju zadatka kao deo reflektivnog procesa i kritičke evaluacije izvedbe zadatka koji odražava percepcije učenika o procesu učenju. Metagovor može doneti vredne uvide o internim procesima koji su se odvijali tokom rada i njihovim mehanizmima, težini zadataka i delotvornosti strategije, dok učenicima omogućava praćenje razvoja međujezika i sopstveno napredovanje u učenju. Otuda su *post-task* aktivnosti neizostavne ukoliko želimo dublje i trajnije efekte učenja (Kumaravadivelu, 2007:11).

Metakomunikacija u fazi refleksije podrazumeva „učešće učenika u analizi, praćenju i evaluaciji onih implicitnih sistema znanja prisutnih u okviru različitih tipova tekstova sa kojima se suočavaju tokom učenja” (Breen & Candlin, 1980:96). Ona predstavlja sociolingvističku aktivnost, i kroz komunikaciju i metakomunikaciju učenici prestaju da budu samo učesnici u aktivnostima, oni postaju osetljivi na bogati potencijal sistema znanja sa kojim dolaze u kontakt i koji leži u osnovi njihovog učenja.

Iz ugla nastavnika, „refleksivna analiza o sopstvenom podučavanju”... „izuzetno je važan alat za samoocenjivanje i profesionalni razvoj” (Richards, 2011:5). Iskustvo nikada nije dovoljno samo po sebi, samo udruženo sa refleksijom postaje moćan podsticaj profesionalnom razvoju i usavršavanju (Richards, 2008; Richards, 2011:5; Widdowson, 2003:3).

U literaturi o simulacijama *dibriefing* se izdvaja kao jedna od njenih ključnih faza, faza u kojoj učesnici i instruktor zajedno razmatraju aspekte vezane za učenje jezika, procenjuju postignut uspeh i napredak, ocenjuju doprinos učenika u ostvarenju zadatka, iznose pozitivna i negativna osećanja koja su se javljala tokom njegove realizacije, kao i teškoće sa kojima su se suočavali (Bullard, 1990; Jones, 1982; 1995; Knutson, 2003). Istovremeno podstiče i motivaciju jer studenti vole da znaju šta su naučili, i mada neće možda sve odmah i savladati, važno im je da čuju koje su prilike za učenje kreirane. Faza *dibriefinga* iznosi zapažanja o upotrebi jezika tokom simulacije, i greškama koje mogu biti strukturalne, leksičke, ili greške u izgovoru, greške na nivou diskursa, prikladnosti registra i stepena učtivosti (Littlejohn, 1990:129). To je istovremeno i trenutak kada su studenti spremni da prime input jer su kroz rad na zadatku postali svesni koliko im je potreban (Willis & Willis, 2001). Faza *briefinga* je

ključna za uspešnu i delotvornu implementaciju simulacije, dok je faza *dibrifinga* ključna za njen jezički uspeh (Bullard, 1990: 55).

### **7.8.2. Evaluacija**

Evaluacijom u ESP-u nastojimo da utvrdimo „delotvornost i efikasnost nastavnih programa“ (Robinson, 1991:65) u celini i u delovima. Iako se u ESP-u nekada zanemaruje, jer su programi često jednokratni i namenjeni malim i specifičnim grupama studenata, a proces dugotrajan i zahtevan, potreba za evaluacijom i utvrđivanjem racionalnosti programa je neosporna.

Osnovna distinkcija najčešće se pravi između formativne i sumativne evaluacije, od kojih se prva izvodi tokom odvijanja programa ili projekta, a „rezultati se mogu koristiti da bi se modifikovalo ono što se radi“ (Robinson, 1991:65), dok se sumativna evaluacija izvodi po završetku programa ili projekta, kada se više ništa ne može menjati, ali se može proceniti uspešnost takvog projekta.

Evaluacija takođe može biti procesna ili proizvodna. Prva se bavi strategijama ili procesima učenja i nastave, a druga rezultatima koje su postigli učenici, dakle studentskim proizvodom. Iako se formativna evaluacija može povezati sa procesnom, a sumativna sa proizvodnom evaluacijom, ove aspekte treba posmatrati kao komplementarne, a ne međusobno isključive (Robinson, 1991:66).

Jedno od najdelikatnijih i najtežih aspekata vezanih za simulacije i druge oblike iskustvenog učenja jeste pitanje ocenjivanja performansi studenata i ostvarenosti ishoda učenja (Cheathan & Erickson, 1975:5, Feinstein & Cannon, 2001:57; Knutson, 2003:61), posebno ukoliko studenti moraju da polažu i neki formalni test postignuća.

Otuda se u situacijama kada program treba da se završi finalnim standardizovanim testom, ili kada polaznici nisu naviknuti na grupni rad i mogu pokazivati početni otpor, često postavlja pitanje da li i kako ugraditi simulaciju ili bilo koju drugu iskustvenu tehniku u rad. Knutsonova (Knutson, 2003:61-62) zauzima krajnje fleksibilan stav, verujući da ovakav način rada ne mora da počiva na filozofiji „sve ili ništa“, već da ga je moguće koristiti komplementarno sa drugim pristupima kurikulumu i implementirati ga kod nekih vrsta aktivnosti ili u nekim delovima



programa. U skladu sa gorenavedenim sugestijama, u svom radu smo koristili kombinovani pristup u ocenjivanju, o kome će kasnije biti više reči.

## **7.9. Zadaci i odluke vezani za implementaciju iskustvenih tehnika u sklopu nastave zasnovane na zadacima na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis**

U ovom potpoglavlju pozabavićemo se konkretnim zadacima i odlukama koje smo morali da donesemo i sprovedemo prilikom implementacije iskustvenih tehnika u sklopu nastave zasnovane na zadacima na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis.

### **7.9.1. Izbor i kreiranje prikladnih zadataka**

Prva odluka odnosila se na izbor i uobličavanje prikladnih zadataka koji će biti okosnica silabusa i konkretnog rada na samom času, a koji će zadovoljiti sve postavljene kriterijume. Dakle, pored izbora sadržaja koji će biti uključeni u silabus, bilo je potrebno izvršiti i selekciju, gradiranje i raspoređivanje samog sadržaja u okviru programa, na osnovu određenih kriterijuma, kao što su npr. kompleksnost, pravilnost ili korisnost (Kumaravadivelu, 2006b:79). Ričards (Richards, 2001:149-151) izdvaja šest sledećih kriterijuma za utvrđivanje redosleda uvođenja sadržaja:

- a. kriterijum od prostog ka složenom, u pogledu svih vrsta sadržaja;
- b. hronološki kriterijum, prema redosledu događaja u stvarnom svetu;
- c. kriterijum neophodnosti gde se sadržaji ređaju onim redosledom kojim se kao potrebe pojavljuju u realnim situacijama;
- d. kriterijum neophodnog predznanja koji vodi računa o tome da se nauče najpre oni sadržaji koji će u sledećoj fazi biti neophodni kao polazište za učenje novih;
- e. kriterijum odnosa delova i celine, kada se sadržaji mogu rasporediti tako da se prvo uvežbavaju delovi, pa tek onda celina, ili obrnuto;
- f. kriterijum spirale koji obezbeđuje recikliranje određenih sadržaja kako bi učenici mogli da ih ponove, svaki put na višem nivou.

U našem konkretnom slučaju prednost smo dali hronološkom principu i principu neophodnosti, kako bismo pratili unutrašnju logičnost u odvijanju Simulacije, odnosno projektnog rada.

Izbor tehnika rada je u našem slučaju iziskivao i fleksibilan pristup u primeni principa nastave zasnovane na zadacima. Kako simulacije imaju sebi svojstvenu i inherentnu strukturu koja sledi određeni scenario, nije bilo moguće dosledno sprovesti prenošenje identifikovanih ciljnih zadataka u pedagoške zadatke jer bi se izneverio prirodan tok njihovog odvijanja. Imali smo u vidu da se današnji ESP programi sve više orijentišu na autentičnu kombinaciju i mešavinu strukturalnih, funkcionalnih, situacionih silabusa i silabusa zasnovanih na zadacima, sa sve češćom orijentacijom i na različite scenarije u okviru silabusa, gde se u obzir uzimaju ne samo jezički, već i društveni i kulturni aspekti komunikacije. Sam sadržaj se shvata u širem smislu, tako da uz žanrove i stručnu terminologiju, obuhvata i poznavanje kulture radnog mesta, odnosno poznavanje ne samo govorne i diskursne zajednice, već „zajednice prakse” (*community of practice*) koju čini jedna kompanija, obrazovna institucija i sl., i njenih pravila interakcije i ponašanja (Robinson, 2007:146-7).

Otuda smo se odlučili da prednost damo osmišljenom odvijanju iskustvenih projekata, kreativno prilagođavajući utvrđene ciljne zadatke i komunikativne aktivnosti strukturi simulacije, projektnog rada i studija slučaja, smatrajući da bi dosledno i mehaničko izvođenje zadataka na osnovu fiksnog rasporeda i sekvenciranja ciljnih zadataka ugrozilo njihovu unutrašnju logiku, ne doprinoseći značajno efikasnosti u radu. Kod nastave bazirane na analizi potreba zasnovanoj na zadacima i inače se često kao problem javlja pitanje omeđenosti, ograničenosti i diferenciranja zadataka i tipova zadataka, utvrđivanje granica gde se jedan zadatak završava, a drugi počinje, kao i pitanje hijerarhijskih odnosa između zadataka (Long & Crookes, 1992:46). To je problem sa kojim se suočavaju i tematski silabusi (*topic-based syllabus*) organizovani oko stručnih tema, kao i situacioni silabusi, gde se situacije mogu lako organizovati prema nekom određenom redosledu (Robinson, 1991:36). Ovakvi silabusi, sa kojima i naš, iako primarno zasnovan na zadacima, ima dosta sličnosti i poklapanja veoma su motivišući iz ugla studenata jer su „orijentisani prema učeniku a ne prema predmetu” (Wilkins, 1976: 16).

Gdegod je to bilo moguće, vodili smo računa da zadaci budu raspoređeni u pravcu kompleksnosti, i to ne prema „jezičkim kriterijumima”, već prema porastu stepena „intelektualnog izazova” iz ugla potrebnog kognitivnog napora, vodeći računa da kriterijumi nisu rezultat subjektivne procene, već što je više moguće bazirani na

kriterijumima, kao što su broj koraka, obim i vrsta jezika koji se traži, kao i broj izvora koji iziskuju pažnju (Long & Crookes, 1992:45; Robinson, 2001).

Pošto se radi o studentima koji se tek pripremaju za buduće profesionalne zadatke, te da je bitno uzeti u obzir i pedagoške aspekte, u konsultaciji sa stručnjacima i nastavnicima stručnih predmeta, odlučili smo da odstupimo od nekih načela definisanja silabusa zasnovanog na zadacima, zauzimajući jedan eklektičan pristup i tragajući za rešenjima koja su najsvrsishodnija i najcelishodnija u našoj nastavnoj situaciji, a koja će obuhvatiti sve elemente životnosti, otvorenosti i nepredvidivosti karakteristične i za profesionalna okruženja. Robinsonova (Robinson, 1989:426; 1991:30) ističe kako se u ESP-u ne treba povoditi za lingvističkom modom, već koristiti pristup najprikladniji za datu grupu studenata u datoj instituciji, imajući u vidu lokalne i vremenske prilike, mogućnosti i ograničenja. Biranje gotovih materijala i oslanjanje na istraživanje mora se raditi s oprezom, imajući u vidu obim istraživanja i mogućnosti njegove generalizacije (Robinson, 1991:31). Nunan (Nunan, 1988) takođe ističe da je u cilju motivisanja studenata najvažnije definisati realne i prikladne ciljeve, i da nema silabusa koji je dovoljno sveobuhvatan da ne bi mogao da se unapredi ili kombinuje sa nekim drugim pristupom. Sve ove nedoumice i dileme poklapaju se i sa Braunovim promišljanjima (Brown, 2002:10), koji za eru koja se smatra post-metodskom erom sugerise nastavnicima da zaborave na koncept „ultimativnog metoda, i opredele se pre svega za jedan fleksibilan pristup, shvaćen kao dinamički koncept, kao i da se pridržavaju pouzdanih principa nastave i učenja”, tragajući za onim što pokazuje najbolje rezultate „u njihovim pedagoškim kontekstima” (Brown, 2002:10). Fokus treba da bude usmeren na traganje za „zadacima i aktivnostima usklađenim sa onim što znamo u usvajanju drugog jezika kao i sa dinamikom aktivnosti u samoj učionici” (Nunan, 1991a:228). „Ne postoji jedan jedini najbolji metod koji zadovoljava ciljeve i potrebe svih učenika i programa” (Brandl, 2008: 1-2), postoji čitav niz metodologija u okviru komunikativnog pristupa nastavi koje izražavaju eklektičan pristup baziran na mnoštvu metoda i potkrepljen čitavim nizom teorija i istraživanja u domenu SLA kao i kognitivne i obrazovne psihologije, a na nastavniku je da koristeći fleksibilan pristup kroz spremnost za preuzimanje rizika odabere metodologiju koja zadovoljava potrebe njegovih učenika (Brandl, 2008; Dudley-Evans & St.John, 1998; Kumaravadivelu, 1994; Larsen-Freeman, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Littlewood, 2013; Long, 1997;

Rivers, 1987:6). Otuda je i naš zaključak bio da dati ESP silabus mora biti višedimenzionalan kako bi reflektovao sve relevantne aspekte potreba budućeg profesionalnog okruženja.

Takođe nam je bilo važno da pokušamo da izvršavanje zadataka bude praćeno osećanjem „*floua*” (*flow*) „osećanjem spontane radosti, čak i zanesenosti“ (Goleman, 2008:87), kao jednim od bitnih ciljeva obrazovnih igara (Kiili, 2005:15). Osećanje *floua* se vezuje za trenutke kada „se ljudi do kraja poistovećuju sa onim što rade, pažnja je usmerena na zadatak, svest je jednaka sa delanjem” (Goleman, 2008:87). Ovo osećanje se javlja u delikatnoj zoni između dosade i anksioznosti (Csikszentmihalyi, 1975:35-36) i predstavlja stanje potpune zaokupljenosti aktivnošću, stanje optimalnog iskustva (Csikszentmihalyi, 1991). *Flou* je preduslov za uspešno učenje (Goleman, 2008:89) i vodi njegovoj povećanoj uspešnosti, uz potpuno fokusiranu motivaciju i usmeravanje emocija u cilju delanja i učenja.

U skladu sa prirodom naših projekata zadaci su „gradirani okvirno“ (Hyland & Hyland, 1992:226), kako bi bili integrisani u logičku seriju komunikativnih zadataka usmerenih ka ostvarenju konkretnog ishoda u svakoj fazi. Definisani su tako da integrišu razne veštine potrebne za organizaciju ideja, donošenje odluka, rešavanje problema i saradnju. Interaktivnost kako između učesnika tako i u njihovom odnosu prema materijalima čini njihovu ključnu komponentu. Kontekst je visoko strukturiran, i zadaci su precizno definisani, ali dozvoljavaju veliku fleksibilnost u samom izvršenju zadataka, i nude ogroman potencijal za kreativnost i mnogo prostora za individualne varijacije, imaginaciju i primenu različitih strategija.

Zadaci su postavljeni tako da postoji informacijski jaz (*information gap*) između učesnika, da budu *dvosmerni (recipročni)* i da iziskuju obostranu razmenu informacija, za razliku od *jednosmernih (nerecipročnih) zadataka* u kojima je razmena jednostrana, gde jedan učesnik poseduje informaciju, a drugi je njen pasivni primalac. Prvi tip zadataka ima komparativnu prednost u pogledu obima modifikovanih interakcija do kojih dolazi u procesu kompletiranja zadatka (Crookes, 1986:7; Ellis, 1999:63-64; Long, 1981; Pica et al. 2006:304). Ukoliko oba sagovornika poseduju sličnu informaciju, potreba za komunikacijom neće postojati; razlika (*gap*) je ta koja podstiče komunikaciju i pregovaranje značenja u pokušajima njenog premošćavanja (Haley &

Austin, 2014:15). Povrh toga, zadaci su definisani tako da što je više moguće budu usmereni na rešavanje problema, pošto je fdbek u takvim interakcijama bogatiji nego u slobodnoj komunikaciji (Crookes, 1986:10-11).

Gdegod je to bilo moguće definisani su zatvoreni, odnosno *konvergentni zadaci*, zadaci u kojima postoji zajednički cilj i učesnici moraju da se slože oko odgovora prilikom rešavanja nekog problema, pošto daju veći stepen interakcija i pregovaranja značenja nego otvoreni, *divergentni zadaci*, kao npr. diskusije gde do toga ne mora doći (Crookes, 1986:10-12; Long, 1989:44).

Kao što smo već naglasili u potpoglavlju 6.4.3.6., svaki zadatak se može sagledati iz tri ugla: ugla fluentnosti, tačnosti i kompleksnosti (Skehan, 1996, Skehan & Foster, 1999). Svaki od ova tri elementa odražava različite aspekte jezičkog razvoja. Tačnost i korišćenje oblika nad kojim učenik ima kontrolu može biti na račun kompleksnosti, dok preuzimanje rizika i eksperimentisanje sa ambicioznijim i složenijim formama često može ići na uštrb tačnosti (Skehan & Foster, 1999:96-97). Različite aktivnosti u fazi pripreme i izvođenja zadatka kao i priprema za izvođenje naknadnog zadatka mogu uticati na ishode kao što su tačnost ili fluentnost, dok se kompleksnost zadatka može menjati povećanjem ili smanjenjem kognitivnog opterećenja (Skehan & Foster, 1997; Skehan & Foster, 1999).

U većini zadataka u okviru našeg projekta, posebno onih vezanih za donošenje odluka, ostavili smo studentima vreme da razmisle o onome što će reći. Istraživanja pokazuju da planiranje bitno utiče na fluentnost i leksičku i sintaksičku kompleksnost jezika koji se koristi, dok odsustvo planiranja od učenika iziskuje „da simultano misle o onome šta će reći i kako će to reći” (Skehan & Foster, 1997:201). S druge strane, rezultati vezani za tačnost su problematični, pošto kompleksnost očito ide na uštrb tačnosti (Ortega, 2009:112). Zadaci sa donošenjem odluka stimulišu smislene interakcije gde je akcenat na prenošenju poruke a istovremeno obezbeđuju znatno komunikativno i kognitivno opterećenje, dok neizvesnot ishoda iziskuje veštine pregovaranja u pravcu postizanja konsenzusa (Foster & Skehan, 1996).

### **7.9.2. Mesto i uloga fokusa na formu**

Prilikom odlučivanja o načinu ugrađivanja fokusa na strukturalne aspekte, odnosno formu, u okviru silabusa, predstojao nam je izbor između više ponuđenih modela u okviru ovog pristupa. Važno nam je bilo da fokus na formu ne ugrozi primarni fokus aktivnosti na značenje i izvođenje zadataka, posebno u slučaju simulacije. U slučaju simulacije, izbor je pao na fokus na formu koji se sprovodi u okviru *post-task* aktivnosti, aktivnosti koje se realizuju po izvođenju zadatka, gde je u okviru *fidbeka* eksplicitno obrađivana jezička građa vezana za strukturalne aspekte relevantne za izvođenje zadatka.

Naši studenti nisu početnici u učenju jezika, i mada je manji broj njih istakao nizak početni nivo znanja, svi iza sebe imaju iskustvo od minimum 4 godine učenja engleskog jezika, te se ovakav pristup korektivnom radu čini celishodnim. S druge strane, kod projektnog rada i studija slučaja, fokus na formu nekada je išao proaktivno, u pravcu skretanja i angažovanja pažnje studenata na određene relevantne strukturalne ili diskursne elemente, nekada kao individualna podrška timovima studenata u procesu izvođenja zadataka, a nekada reaktivno, po izvođenju zadataka, na osnovu prikupljenih informacija o učenom teškoćama u radu.

### **7.9.3. Senzibilizacija učenika na iskustvene tehnike i timski rad**

Jedan od zadataka koji se nametnuo prilikom implementacije iskustvenih tehnika bio je i senzibilizacija studenata na načine rada koji se razlikuju od tradicionalnih, a koji sada iziskuju veliku samostalnost učenika, sposobnosti samousmeravanja vlastitog učenja i veštine timskog rada i saradnje. Kako čas, odnosno predavanje, ima ne samo svoju pedagošku dimenziju, kao deo kurikuluma i implementacije određenog metoda, već i svoju socijalnu i psihološku dimenziju kao društveni žanr i mesto i poprište interakcije i sučeljavanja više ličnosti sa brojnim i često različitim psihološkim profilima i očekivanjima od časa, u ovakvim oblicima aktivnosti ne isključuje se ni pojava konflikta ukoliko pedagoški pristup odstupa od uobičajenog (Prabhu, 1992:230-231).

Strategije izazova su takve priroda da se studenti „bacanjem u vatru” podstiču da maksimalno koncentrišu i mobilišu sva svoja prethodna znanja i iskustva i upravljaju procesom rešavanja zadatka i sopstvenim procesom učenja kroz konsolidaciju

postojećih kompetencija i uočavanje slabosti i nedostataka na kojima moraju da rade, dok je input nastavnika rezervisan samo za određene etape u radu.

Otuda smo prilikom inicijalnih razmatranja okvira za inovacije u nastavi imali izvesne sumnje u pogledu sprovodljivosti timskog rada u datim uslovima, ali je prvo ohrabrenje došlo kroz rezultate analize potreba, gde su se studenti pozitivno odredili prema projektima i simulacijama, kao i prema radu u grupi ili paru na času, a tokom same implementacije pokazali to i na delu. Svega nekoliko studenata na obe godine je izrazilo otpor prema radu u timu i odlučilo se za samostalan rad, ali smo i njih uspeli da bez teškoća uklopimo u ukupnu aktivnost, odgovorivši time i na zahtev poštovanja individualnih razlika. O stavovima studenata o timskom radu i njihovom ukupnom zadovoljstvu učešćem u ovakvom tipu nastave biće više reči u delu o evaluaciji iskustvenih tehnika.

#### **7.9.4. Ocenjivanje izvedbe zadataka i ukupnih postignuća**

U okviru definisanja ocenjivanja izvedbe zadatka postignuća odlučili smo se za sistem koji kombinuje samoevaluaciju i evaluacije prezentacija i portfolija. Posebnu inovaciju predstavlja uvođenje dnevnika rada u portfolio na prvoj godini, kao sistema koji će studentima omogućiti da kroz definisani „koordinantni sistem” prate tok odvijanja zadatka i vlastitog procesa učenja u okviru njega i razvijaju kognitivne i metakognitivne strategije. Cilj dnevnika jeste držanje na pravcu izvođenja zadataka uz podsticanje i održavanje intrinzične motivacije. Vođenje dnevnika i postupak samoevaluacije je bio nepoznat studentima i iziskivao je stalno podsećanje i pojašnjavanje njegove funkcije.

Ocenjivanje je svakako jedan od najproblematičnijih aspekata u nastavi zasnovanoj na zadacima, kako u teoriji, tako i u praksi, imajući u vidu da se ocenjuju razni elementi rada: kvalitet istraživanja, uspešnost sintetisanja informacija i njihova integracija u pisane izveštaje, imejlove i sl. (Colabucci, 2003). Ovakav tip nastave, povrh toga, iziskuje i kontinuirano praćenje i neformalno procenjivanje napretka studenata tokom prirodnog odvijanja procesa, ne samo u cilju ocenjivanja, već i uvođenja korektivnog fodbeka i utvrđivanja delotvornosti tehnika (Purushotma, Thorne, & Wheatley, 2008).

Kako je „evaluacija deo kontrole kvaliteta“ (Robinson, 1991:67-68), i izvor informacija na osnovu kojih se mogu vršiti promene i modifikacije programa, donositi odluku o sprovođenju sličnih programa ili utvrditi njihova isplativost, u okviru jedne formativne evaluacije kroz evaluacijski upitnik, intervju, opservacije i diskusije na kraju projekata prikupili smo informacije o stavovima studenata prema datim inovacijama, primenljivosti novih materijala, i korisnosti uvođenja iskustvenih tehnika u radu, koji će biti izloženi u posebnom potpoglavlju.

#### **7.10. Ciljevi implementacije simulacije, projektnog rada i studije slučaja u nastavi engleskog jezika na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis**

Pošto uvođenje novih tehnika mora imati jasno definisanu svrhu i konkretne ishode, definisali smo specifične ciljeve nastave koji će objediniti razvijanje složene kombinacije opštih kompetencija, sociokulturnih znanja, interpersonalnih relacija, vrednosti i uverenja, pravila društvenog ponašanja (Council of Europe, 2001:101-103). Ovi ciljevi obuhvataju razvijanje praktičnih veština: socijalnih, profesionalnih i interkulturalnih, egzistencijalnih kompetencija, stavova, motivacije i vrednosti, faktora ličnosti kao što su fleksibilnost, otvorenost, preduzimljivost, oslabadanje od treme, ambicija i samopouzdanje. Uključuju rad na veštinama i strategijama učenja. U najužem fokusu je svakako rad na unapređenju komunikativnih kompetencija, jezičkih (leksičke, gramatičke, semantičke, fonološke, i sl.), sociolingvističkih (normi i kodifikacija vezanih za pitanja učtivnosti, odnosa među društvenim grupama, pitanja stila, registra) i pragmatičkih kompetencija (jezičkih funkcija i govornih činova, scenarija interakcije, pitanja diskursa, kohezije i koherentnosti) (Council of Europe, 2001:101-130). U tom smislu u radu smo imali na umu kombinaciju sledećih komunikativnih, jezičkih, sociokulturnih, kognitivnih i profesionalnih ciljeva zajedničkih za sva tri iskustvena projekta:

1. razvijanje i unapređivanje komunikativne kompetencije kroz integrisanje svih jezičkih veština u radu sa autentičnim materijalima i kroz prirodnu upotrebu jezika;
2. usvajanje relevantne opšte i terminološke leksike;
3. usvajanje relevantnih struktura i funkcija;
4. razvijanje veština usmenih prezentacija;



5. razumevanje koncepta osnivanja preduzeća, preduzetništva i delovanja u poslovnom okruženju, kao i principa korporativne kulture;
6. razumevanje različitih aspekata informacionih tehnologija;
7. razvijanje timskog duha i veština timskog rada – kooperativnost, saradnja, liderstvo, dogovaranje i pregovaranje;
8. lični i profesionalni razvoj učesnika kroz razvijanje autonomije u radu i podsticanje motivacije i samopouzdanja u komunikaciji.

Dakle, uz ciljeve već definisane kurikulumom, nastojali smo da ostvarimo i dodatnu vrednost kroz integraciju stručnih znanja i veština i negovanje timskog duha.

## **7.11. Implementacija Simulacije**

### **7.11.1. Uvod**

Simulacije ispujavaju sve gorenavedene uslove i zahteve postavljene pred jedan održiv, svrsishodan i kontekstualizovan pristup nastavi, koji obezbeđuje angažovanost analitičkih i kreativnih, intelektualnih, društvenih i emocionalnih potencijala učenika (Crookall & Saunders, 1989, Oxford & Crookall, 1990), koji je kroz „integraciju teorijskih i praktičnih elemenata usmeren na razvoj celokupne ličnosti” (Kohonen, 2007:1). Simulacije su alternativa „tradiciji priče i krede “(*the talk-and-chalk tradition*) (Crookall & Saunders, 1989:ix), a prati ih reputacija da su „osvežavajuće” i „dinamične” (Magnin, 2002:395).

Simulacije predstavljaju „izuzetno moćan alat u učenju stranog jezika” (Crookall & Saunders, 1989:97). U okviru simulacija kreira se okruženje „koje podstiče društvenu interakciju i komunikaciju“ čime se premošćuju „određena ograničenja učionice kao sredine za učenje” (Crookall & Saunders, 1989:97). Simulacije „podstiču studente da komunikativno koriste strani jezik, na samoiniciran i svrsishodan način”, jezik je bogatiji i autentičniji, prirodniji i spontaniji, uz ekstenzivan input na stranom jeziku (Crookall & Saunders, 1989:97). Aktivnosti se odvijaju u „privlačnom i relevantnom kontekstu” (Crookall & Saunders, 1989:98) u kome se donose odluke, rešavaju problemi, i koriste elementi diskursa koji se ne pojavljuju u nastavi kojom dominira nastavnik, kao što su preuzimanje reči, pregovaranje i sl. Kako su učesnici više

usmereni na svoje vršnjake nego na nastavnika i stepen anksioznosti je umanjen (Gardner & Lalonde, 1990:219).

Jedan od veoma važnih preduslova koji vode disinhibiciji studenata u pravcu slobode u komunikaciji, eksperimentaciji i izražavanju jeste postojanje uzajamnog poverenja (Rivers, 1987:10), atmosfere koja nije ugrožavajuća i gde se greške smatraju prirodnim i sastavnim elementom procesa (Via, 1987:11). Simulacija upravo pruža takvo bezbedno okruženje gde su posledice grešaka male, a učesnicima se nudi mogućnost „da komuniciraju kao da su članovi neke privremene simulirane kulture” (Oxford & Crookall, 1990:111). Simulacije premošćuju jaz između teorije i prakse, između znanja i akcije/delovanja (Crookall, 1990; Magge, 2006). „Simulacije situacija iz profesionalnog života, uprkos svojoj kompleksnosti, mogu da podstaknu slobodnije i angažovanije učenje u okviru učionice” (Huhta et al, 2013:41). „Za učenje jezika koje se odvija posredstvom jezika simulacija i igara može se reći da predstavlja način postizanja kako jezičkih tako i profesionalnih kompetencija korisnih u rešavanju zamršenih scenarija” (García-Carbonell, Andreu-Andrés & Watts, 2014:214).

### **7.11.2. Simulacije: istorijat, pojmovni okvir i definicija**

#### **7.11.2.1. Simulacije: istorijski okvir**

Iako su igre i simulacije različitog tipa prisutne kao izvor zabave hiljadama godina, njihova primena u obrazovanju i obuci javlja se znatno kasnije i datira negde s kraja 18. veka (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:ix-x). Prve aplikacije bile su vojnog karaktera (ratne igre i simulacije), dok sredinom 50-ih godina, simulacije, igre i studije slučaja ulaze u svet poslovanja i menadžmenta kroz različite programe obuke u domenu odlučivanja i rešavanja problema (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:ix; Gredler, 2004:578; Klabbers, 2009:xi).

Danas je područje igara i simulacija u punom teorijskom i praktičnom zamahu. U proteklih 40 godina došlo je do tolike ekspanzije ponude i tipova simulacija i igara, kao i polja i načina njihove primene, da u ovom trenutku gotovo da nema predmeta niti nivoa obrazovanja na kome se ne mogu sresti. Ovo je jedno od područja koje se veoma brzo razvija i širi, posebno u sklopu digitalnih i tzv. „ozbiljnih” igara namenjenih obrazovnim potrebama, koje se sve više razvijaju za potrebe tercijarnog obrazovanja (Crookall, 2010; Cruickshank & Telfer, 1980; Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006;

Gredler, 1996:521; IGI Global & Felicia, 2011; Johnson, Smith, Levine, & Haywood, 2011; Klabbers, 2009; Lean et al., 2006; Magge, 2006; Tasnim, 2012:12; USA Information Resources Management Association, 2010).

Obrazovne igre, počev od onih jednostavnijih pa sve do složenih onlajn igara sa više igrača i sa alternativnim realnostima, nude veliki potencijal za učenje i kreiranje iskustva (Magge, 2006), jer uz komunikaciju „neguju kolaboraciju, rešavanje problema i proceduralno razmišljanje”, ključne kompetencije za 21. vek (Johnson, Smith, Levine & Haywood, 2011:5). Mogu imati podsticajnu ulogu u razvijanju sklonosti ka eksperimentaciji, otkrivanju identiteta, kreativnom mišljenju, pozitivnom odnosu prema intenzivnim promenama u društvu zasnovanom na informacijama, pa čak i u odnosu prema neuspehu. U njihove atraktivne karakteristike spadaju i ciljna usmerenost, zanimljiva priča i kontekst koji ih prate, različiti društveni aspekti i mogućnost za druženje, povezivanje učenja sa zabavom, učenje kroz igru i otkrivanje, mogućnost praćenja alternativnih pravaca tokom igre, postojanje krupnijih i manjih ciljeva, i sl. (Johnson, Smith, Levine & Haywood, 2011:5). Kroz imitaciju „haotičnog i višedimenzionalnog okruženja realnog sveta”, simulacije nude okvir i model u kome se učenici kroz iskustvo učenja koje je „ne samo interaktivno, već i dinamično” dalje razvijaju na temeljima svojih postojećih znanja (Magge, 2006:7). Kreiranje mikrosveta, male ali celovite verzije odnosno modela nekog domena koji nas interesuje, omogućava njegovo proživljavanje i otkrivanje njegovih principa i odnosa (Rieber, 1996).

Igre i simulacije nisu novina ni u nastavi stranih jezika, posebno od ranih osamdesetih godina i širenja komunikativnog pristupa (Crookall & Oxford, 1990; Gaudart, 1999). Sreću se „u svim oblicima, veličinama i na svim nivoima složenosti” (Hyland, 1993:16). U poslednje vreme se u svetlu savremenih tendencija u obrazovanju i akciono usmerenih pristupa 21. veka (Council of Europe, 2001:9), kao i podrške koja stiže iz teorijskih i empirijskih istraživanja, primećuje pojačano i obnovljeno interesovanje za ovu nastavnu tehniku (Dupuy, 2006; García-Carbonell, Andreu-Andrés & Watts, 2014; Levine, 2004; Magge, 2006; Naidu, 2007). Jedan od razloga jeste i to što simulacije, uz već pomenutu komunikativnu dimenziju, suštinski izražavaju i otelotvoruju i interakcijski pristup jeziku i omogućavaju takav pristup nastavi u kome se razmene i interakcije ne definišu unapred, već se učenicima kao učesnicima u interakciji prepušta da ih oblikuju po potrebi i želji (Richards and Rodgers, 1986:17).

### **7.11.2.2. Simulacije: terminološko određenje, definicija i karakteristike**

Budući da se radi o jednom prilično raznovrsnom i fleksibilnom formatu, u literaturi postoji prilična terminološka neusaglašenost i nepreciznost u operisanju terminima „simulacija”, „igra”, „igra uloga” (*role-play*), „simulacija igre”, „simulacija sa igrom uloga”, ili „scenario”, budući da su svi tesno povezani i da pokazuju brojna preklapanja (Crookall, 2010:904; Crookall & Oxford, 1990:17-18). Simulacije svakako predstavljaju podvrstu igara (Cruikshank & Telfer, 1980: 76; Klabbers, 2009:49), ali i one same mogu imati različite konfiguracije. Mogu biti dugoročne i trajati nedeljama ili mesecima, ili kratkoročne, ne duže od pola sata. Mogu biti komplikovane i jednostavne, otvorenog ili zatvorenog tipa (Jones, 1982:5). Mogu biti konvergentne i divergentne (Christopher & Smith, 1990).

Iz ovog razloga smo se prilikom izbora instrukcijskog formata upoznali sa različitim vrstama igara i simulacija kako bismo mogli da odaberemo tip koji će na optimalan način odgovarati potrebama naših studenata.

#### **7.11.2.2.1. Simulacije i igre uloga: terminološko određenje**

Izvesno je da je simulacija širi pojam od igre uloga (*role play*); simulacije su složenije, duže i postavljaju određena ograničenja u pogledu strukture, dok su igre uloga jednostavnije, kraće i fleksibilnije (Ladousse, 1987:5, Tompkins, 1998). Imaju slične ciljeve u smislu pripreme učenika na „nepredvidivu prirodu jezika” i potrebe da „slede jedan prirodan tok i razvoj komunikacije” (Ladousse, 1987:6), u kojoj učesnici primenjuju sva svoja znanja i resurse, dok se jezičko opštenje odvija i razvija spontano kroz odvijanje procesa (Ashford & Smith, 2012:14; Hyland, 1993:16).

Granice u igrama uloga i simulacijama ne poklapaju se u potpunosti. Za razliku od igara uloga, gde su prateće informacije često minimalne, a na učesnicima je da izmisle dobar deo scenarija, dok je kontekst kontrolisan u cilju praktikovanja konkretnih jezičkih funkcija, u simulacijama je referentni sistem prilično eksplicitan i definisan, ali su interakcije ekstenzivnije i mogu voditi u raznim pravcima (García-Carbonell, Rising & Watts, 2001:482; Hyland, 1993:16). U igrama uloga učesnici potpuno preuzimaju druge karaktere, dok se u simulaciji oni najčešće nalaze u ličnom svojstvu, koristeći i primenjujući lična znanja i iskustva u datoj situaciji (Hyland, 1993:16).

Mada ima autora koji insistiraju na tvrdnji da u simulacijama nema uloga, glume, niti imitiranja, da je simulacija realnost, a igra uloga igra, i da učesnici u simulaciji ne mogu oblikovati svet na način na koji oni žele (Ashford & Smith, 2012; Jones, 1982), realno je pretpostaviti da igra uloga ipak predstavlja komponentu simulacije, kao i da sama po sebi predstavlja neku vrstu simulacije (Crookall & Oxford, 1990:19; Crookall, Oxford, & Saunders, 1987: 147; 155; Ladousse, 1987:5).

Razliku između klasične igre uloga i simulacije, Di Pietro (1983) je iskazao kroz poređenje igara uloga sa otvorenim scenarijima. U svom složenom i formalizovanom modelu, nastojao je da zahvati brojne složene elemente interakcijske dinamike i načine na koje se ostvaruju ne samo transakcione, već i interakcione dimenzije diskursa, emocionalne i društvene. Pojam otvorenog scenarija „proširuje tehniku igre uloga uvođenjem novih informacija i razvoja u unapred definisanu situaciju, kako bi se iznudile određene odluke i promenio pravac akcije” (Di Pietro, 1983:233), a studenti primorali da donose komunikativne izbore i razvijaju repertoar verbalnih strategija, nalik situacijama i diskursu u realnom životu koji iznova iziskuju prilagođavanje komunikacije novim činjenicama i događajima (Di Pietro, 1983:234-237). Ladus (Ladousse, 1987:5) ističe da „verovatno nije ni moguće, a nije ni korisno insistirati na detaljima razlika između igara uloga i simulacije”.

U našoj konkretnoj simulaciji, a u dogovoru sa studentima, zbog prirode simulacije čiji su akteri poslovni ljudi, studentima je, u cilju boljeg uživanja u tok i razvoj simulacije, bilo dozvoljeno da ukoliko to žele preuzmu druge persone, uloge iskusnih i starijih biznismena, da posegnu za „magičnim kad bi” (Via, 1987) kako bi bolje oživeli sebe i svoje nove pozicije i aktivirali kreativnu imaginaciju u sopstvenom ispoljavanju.

#### **7.11.2.2.2. Definicija simulacije**

Jednostavnim jezikom, simulacija se može definisati „kao aktivnost koju pokreće rešavanje problema i koja se odvija u jasno opisanom realističnom okruženju” (Hyland 1993:16). Učenici dobijaju zadatak koji treba da obave ili problem koji treba da reše, uz potrebne prateće informacije, i u okviru definisanih ograničenja okruženja učenici učestvuju u njegovom kompletiranju, odnosno rešavanju (Hyland 1993:16). Simulaciju karakteriše scenario, u smislu zadatka odnosno problema koji se rešava,

uloge i odgovornosti koje preuzimaju učesnici, mogući pravci kretanja kroz iskustvo, i kontrola učenika nad procesom odlučivanja (Gredler, 1996:523).

Džouns (Jones, 1982:5), simulaciju definiše kao „realnost funkcije u simuliranom i strukturiranom okruženju”. Realnost funkcije kao zahtev pretpostavlja punu mentalnu i bihevioralnu angažovanost učesnika. Studenti prestaju da budu studenti, i preuzimaju „uloge i dužnosti situacije u kojoj se nalaze” (Jones, 1982:4) bilo da se nalaze u funkciji državnika, novinara, poslovnih ljudi i sl., i „ponašaju se u skladu sa unapred definisanim ulogama u okruženju kreiranom tako da podseća na autentičnu sredinu“ (Dupuy, 2006:1-2). Iako simulacija nije realnost, već njena replika, od učesnika se očekuje da se ponašaju kao da jeste, „jer se njena struktura, procesi i rezultati poklapaju sa odgovarajućim realnim situacijama” (Tomlinson & Masuhara, 2000:160). Kako simulacija napreduje, tako i iskustva učesnika postaju realna, a upotreba jezika spontano izrasta u smislenu i funkcionalnu komunikaciju (Asford & Smith, 2012:14). „Na taj način simulacije podstiču učesnike da koriste svoj novi jezik na način na koji to čini većina ljudi u drugim (sličnim, ali realnim) situacijama” (Crookall & Oxford, 1990:15).

U simuliranom okruženju realnost se kreira u okviru jedinstvene situacije ili lokacije, sa procesima karakterističnim u toj sredini, dok spoljni svet ostaje netaknut. Simulacija time nudi bezbedan ambijent za učenje i oprobavanje usvojenih jezičkih znanja i veština, bez posledica na spoljni svet, umanjujući time stepen anksioznost i pritiska na učesnike (Crookall & Oxford, 1990:21). Na taj način, „iako su funkcije učesnika realne, svet izvan učionice je, paradoksalno, imaginaran” (Jones, 1982:5). Igre i simulacije nude učestvovanje u jednom iskustvu, a zadatak kreatora je da osmisli to iskustvo i ključne elemente koji će ga oblikovati (Schell, 2008:20).

Simulirano okruženje rekreira dinamiku i procese karakteristične za komunikaciju u određenoj kulturnoj grupi (Ruben & Lederman, 1990:212-213). Simulacije se mogu na izvestan način uporediti i sa stažom/praksom, jer pružaju iskustvo koje se može promišljati, a nemaju visoku cenu iz ugla mogućih grešaka u odnosu na stvaran svet (Crookall & Thorngate, 2009:8-9). Učesnicima omogućavaju „da razviju repertoar veština sa mogućnošću njihovog potencijalnog transfera u različitim situacijama sa kojima se mogu kasnije susresti u ‘realnom svetu’” (Tomlinson

& Masuhara, 2000:154). U odnosu na prave životne zadatke imaju i tu prednost, što „predstavljaju pojednostavljene verzije stvarnosti, prilagođene ciljevima učenja, sa naglaskom na najvažnijim karakteristikama, što ih čini lakše savladivim za studente” (Ellington et al., 2006:7).

Simulacija kao tehnika se u potpunosti uklapa u nastavu zasnovanu na zadacima i ispunjava 4 kriterijuma koje je Skehan (Skehan, 1998) postavio pred TBLT, a to su primarnost značenja, postojanje cilja prema čijem izvršenju se učesnici kreću, utvrđen krajnji ishod na osnovu koga se zadatak ocenjuje, i vezu sa realnim životom. U tom smislu, aktivnosti tokom simulacije nisu usmerene samo na jezik, već na konkretne ciljeve i zadatke koji imaju opipljive ishode, jasnu svrhu, realan kontekst, a zadaci na prirodan način slede jedan drugi, dajući svakom sledećem input, i „priliku za konsolidaciju i proširenje” (Ashford & Smith, 2012:10).

#### **7.11.2.2.3. Globalne simulacije**

Na ovom mestu želimo da ukažemo i na eventualne sličnosti i razlike između simulacije uopšte i tzv. „globalne simulacije” (GS), koja predstavlja veoma izazovan i uzbudljiv format, i koja je „istovremeno i pristup, skup nastavnih tehnika i pojmovni okvir za silabus” (Levine, 2004:27). Kao pristup, GS su razvijene u Francuskoj krajem sedamdesetih godina od strane grupe istraživača pri BELC-u (*Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger*), kao reakcija na rastuće nezadovoljstvo dominantnom strukturalnom paradigmom u nastavi stranih jezika (Dupuy, 2004; 2006:2-3). Koncipirane su sa željom da se nastava jezika učini relevantnom, svrsishodnom, komunikativnom i kreativnom, i da se kroz uvođenje dimenzije Igre podstaknu motivacija i volja u učenju jezika (Jovanović, 2007:79).

U okviru globalne simulacije učenici na osnovu određenog imaginarnog okvira (teme, odnosno dogovorene lokacije, tipa ostrva, zgrade, sela, hotela, preduzeća i sl.) grade priču, odnosno scenario simulacije, kroz čitav opseg aktivnosti i autentičnih interakcija koje animiraju u ulogama fiktivnih likova. Interakcije prirodno izranjaju iz potreba nastalih u okviru GS i ključne su za njeno uspešno kompletiranje (Dupuy, 2004; Levine, 2004; Yaiche, 1996). Aktivnosti su osmišljene tako da aktiviraju različite jezičke strukture i funkcije, a simulacije se mogu integrisati i sa drugim kurikularnim sadržajima i osmisliti i adaptirati tako da zadovolje konkretne potrebe određenih grupa

učenika. Otuda mogu igrati važnu ulogu i u nastavi jezika za posebne namene (Fischer et al., 2006:16; Fischer et al., 2008; Jovanović, 2007).

U nastavi jezika za posebne namene, globalne simulacije, mogu biti namenjene određenim stručnim profilima i prilagođene budućim specijalizovanim profesionalnim potrebama studenata. Takve, tzv. funkcionalne globalne simulacije (globalne simulacije sa posebnom namenom) su bliže realnosti i nastoje da ugrade specijalizovanu terminologiju i govorne činove karakteristične za profesionalna okruženja (Jovanović, 2007:80).

Iako simulacija „Preduzeće” koju smo ugradili u program nosi mnogo elemenata globalne simulacije, opredelili smo se da je definišemo fleksibilnije, uzimajući u obzir sva ograničenja u pogledu vremena<sup>29</sup> i velikih razlika u nivou znanja studenata, nemogućnosti predviđanja stepena motivacije i entuzijazma, i time ostavljajući više prostora za izmene i prilagođavanje datim prilikama.

### **7.11.3. Implementacija simulacije „Preduzeće”**

#### **7.11.3.1. Okvir za implementaciju simulacije „Preduzeće”**

U daljem izlaganju biće predstavljena simulacija „Preduzeće” implementirana u okviru predmeta Engleski jezik I koji se realizuje u drugom semestru prve godine studija na studijskom program Poslovna informatika i e-biznis na Beogradskoj poslovnoj školi – visokoj školi strukovnih studija. Koncipirana je tako da bude usklađena sa potrebama ciljne grupe i ciljevima predmeta definisanim kurikulumom, koji podrazumevaju razvijanje komunikativnih sposobnosti i veština za uspešno snalaženje u raznovrsnim poslovnim i životnim situacijama, ovladavanje stručnom terminologijom i stilsko-sintaksičkim osobenostima karakterističnim za poslovnu sferu. Komunikativna kompetencija shvaćena je na takav način da podrazumeva razvijanje ne samo uže shvaćenih jezičkih kompetencija i veština, već i sticanje sociolingvističkih znanja i sposobnosti u cilju usklađivanja jezičkog iskaza sa sociokulturnim i sociopragmatičkim kontekstom. Silabus predviđa integraciju svih jezičkih veština, a

---

<sup>29</sup> Simulacije u principu mogu da se izvedu u vremenskom trajanju od 10 ili manje časova, dok GS najčešće iziskuju 25-150 časova nastave.



studenti se pripremaju za uključivanje u međunarodnu komunikaciju u poslovnom okruženju u različitim situacijama i kontekstima.

U procesu detaljnije razrade silabusa, cilj razvijanja komunikativnih sposobnosti i veština za uspešno snalaženje u raznovrsnim poslovnim i životnim situacijama razložili smo na razvijanje veština uspešne lične i prezentacije kompanije, njene delatnosti i organizacione strukture, potom učestvovanje na formalnim i neformalnim sastancima i diskusijama, predstavljanje proizvoda kompanije, pregovaranje prilikom sklapanja posla, komunikaciju, direktnu (f2f), telefonsku i imejl, druženje sa kolegama, saradnicima i partnerima. Ovladavanje stručnom terminologijom i stilsko-sintaksičkim osobenostima karakterističnim za poslovnu sferu vezali smo za relevantnu leksiku i diskurs koji se odnose na strukturu i delatnost kompanija, tržište, telefonsku i imejl komunikaciju, dogovoravanje oko posla i proširivanje znanja kroz usvajanje informacija iz raspoloživih internet prezentacija kompanija.

Prilikom planiranja i koncipiranja okvira simulacije, a na osnovu podataka dobijenih upitnikom u okviru analize potreba, kao što su profil studenata, nivo znanja, prethodna iskustva i potrebe stručnjaka u oblasti informacionih tehnologija, definisani su kriterijumi kao što su relevantnost i zanimljivost teme kao ključni faktori koji treba da podstaknu imaginaciju, kreativnost i motivaciju (Alan & Stoller, 2005:20-21; Cummings & Genzel, 1990:68; Horner & McGinley 1990:35; Hyland, 1993), kao i njena prikladnost i usklađenost sa zahtevima budućih profesionalnih komunikativnih situacija, kako u pogledu jezika tako i u pogledu stručnog znanja (Brammer & Sawyer, 1990:147; Fischer et al., 2006:14-16). Razmotrena je sprovodljivost projekta u pogledu uslova i raspoloživih resursa, povezanost sa sadržajima drugih stručnih predmeta, prikladnost za timski rad i mogućnost implementacije u jednosemestralnom trajanju.

Na osnovu svih ovih elemenata ocenjeno je da je simulacija „Preduzeće” dobar nastavni okvir i format za studente ove orijentacije, i da osnivanje kompanije, nalaženje posla, obavljanje raznovrsnih transakcija i interakcija u preduzeću, telefoniranje, pisanje imejlova (upita, ponuda, porudžbina i žalbi), socijalni kontakti sa klijentima i saradnicima predstavljaju teme i zadatke sa kojima će se studenti sa velikom izvesnošću susresti u svom profesionalnom okruženju. Rezultati upitnika, kao i prognoze vezane za

razvoj područja IKT-a koje je iznela Evropska komisija, ukazuju na to da će ovo područje nastaviti da se razvija i širi velikom brzinom, te u njemu leži vrlo bogat izvor preduzetničkih opcija na polju tehničkih inovacija. Zaključci Konferencije Centra za visoke studije i delatnost ICT Hub-a, koji radi pod pokroviteljstvom USAID-a u Srbiji, o kojima je bilo više reči u poglavlju 5, ukazuju i na visoke potencijale razvoja ovog sektora u Srbiji. Sve ovo upućuje na potrebu da se studenti pripreme za zahteve i očekivanja osnivanja buduće kompanije ili uključivanja u njen rad iz ugla moguće upotrebe engleskog u ovom kontekstu u kontaktima i kroz saradnju sa stranim investitorima i drugim potencijalnim izvorima finansijske podrške.

Takođe smo imali u vidu zaključke mnogih istraživanja o jezičkim i komunikativnim potrebama inženjera. Kako je o njima bilo više reči u poglavljima 4 i 5, ovde ćemo izneti samo zapažanja vezana za korišćenje simulacija u nastavi engleskog jezika u nauci i tehnologiji.

Za razliku od poslovne sfere, gde se simulacije preduzeća masovno koriste na poslovnim studijama za razvoj i unapređenje menadžerskih kompetencija<sup>30</sup>, kao i za učenje poslovnog engleskog jezika, simulacije nisu imale masovnu primenu u nastavi engleskog jezika u nauci i tehnologiji, „koja je više usmerena na jezik pisanih tekstova i na veštine čitanja i prvenstveno orijentisana na osposobljavanje studenata za izučavanje matičnih stručnih disciplina i praćenje dostignuća u datoj oblasti” (Hutchinson & Sawyer-Laucanno, 1990). Programi ovog tipa su upadljivo zanemarivali tehnike društvene interakcije, iako sve više istraživanja ukazuje na to da je „pretpostavka da se tehnički engleski odvija uglavnom kroz pisani medijum lažna” (Hutchinson & Sawyer-Laucanno, 1990:136). Zapravo, realnost profesionalnih potreba na ovom polju sasvim je drugačija, te su se stručnjaci na ovom području često susretali s teškoćama kada bi se našli u situacijama „gde treba da govore o tehničkim pitanjima korišćenjem širokog opsega registara, od formalnih prezentacija do neformalnog ćaskanja sa kolegama” (Hutchinson & Sawyer-Laucanno, 1990). Iskustvo pokazuje da inženjeri jednako treba da vladaju veštinama delotvorne komunikacije u brojnim situacijama, uključujući društvenu komunikaciju kako o tehničkim tako i o netehničkim stvarima. „Tehnička komunikacija je jednako društveno interaktivna kao bilo koji drugi oblik komunikacije,

---

<sup>30</sup> [www.simulimpresa.com](http://www.simulimpresa.com)

i stoga treba da podlegne istim metodološkim tehnikama koje se koriste u drugim oblicima nastave jezika” (Hutchinson & Sawyer-Laucanno, 1990:136-137). Autori veruju da se simulacije mogu prilagoditi tako da odgovore ciljnim potrebama studenata na ovom polju, ugrađivanjem tehničkih komponenti u jedan interaktivni instrukcijski format. Ovakav pristup opravdan je i jezički i pedagoški, a sadržajno treba da obuvati opise procesa, izveštavanje o tehničkim problemima, rešavanje problema, zakazivanje i raspoređivanje aktivnosti i događaja, diskusije i preporuke, rešenja za tehničke probleme, tematske konverzacije (ibid.). Rešavanja konkretnih problema i donošenje odluka kroz simulacije mogu koristiti i u razvijanju diskursnih kompetencija u datom profesionalnom domenu (Freiermuth, 2003).

#### **7.11.3.2. Struktura simulacije**

Simulacija mora imati jasno određenu strukturu, osmišljenu oko jednog ili više zadataka, odnosno problema (Jones, 1982:5), koji se tokom simulacije rešavaju<sup>31</sup>. Zadaci moraju imati: a) input – pisane, vizuelne ili usmene informacije; b) uloge koje učenici igraju u izvođenju zadatka, tipa primalac ili davalac informacije; c) definisano okruženje; d) akcije, odnosno procedure i korake koje učenici slede u izvođenju zadatka e) monitoring – proces nadgledanja izvođenja zadatka sa ciljem njegovog sprovođenja bez lutanja; f) usmene ili pisane ishode kojima zadatak rezultira; g) fidbek, odnosno evaluaciju celog zadatka ili njegovih delova od strane nastavnika i učenika sa elementima korektivnog i svakog drugog korisnog fidbeka (Candlin, 1987:11, prema Hyland & Hyland, 1992:227). Simulacija mora imati i svoju eksternu odnosno internu validnost, u smislu verodostojnosti u odnosu na ciljani realni model, s jedne strane, i usklađenosti sa ciljevima i ishodima učenja s druge (Feinsten & Cannon, 2001).

U daljem izlaganju predstaviceemo najvažnije elemente strukture implementirane simulacije. Mada postoji više gotovih simulacija koje se odnose na scenario „Preduzeće” (Ashford & Smith, 2012; Black, 1995; Ladousse, 1987; Levine, 2004;

---

<sup>31</sup> Ako simulaciju posmatramo ne samo kao operativni model realnosti, već kao operativnu realnost, ona odvijanjem dobija sopstveni život i dinamiku iz kojih spontano proističu i druge neplanirane situacije i problemi (Ruben & Lederman, 1990:206), koji se rešavaju prilikom „kompletiranja jednog većeg projekta” (Dupuy, 2006:4).

Spelman, 2002), odlučili smo se osmisliti originalni scenario koji će uzeti u obzir nivo znanja studenata, vremenska ograničenja i specifične zahteve silabusa.

Simulacija „Preduzeće” odvijala se u šest faza: osnivanje preduzeća, zapošljavanje, privredni sajam, poslovne transakcije, finalna prezentacija i evaluacija projekta, o kojima će kasnije biti nešto više reči. Zadaci u okviru tih faza sekvencirani su tako da je uspešno ostvarenje svakog zadatka preduslov i uvodni korak za sledeći. Zadaci se odvijaju i izvršavaju kroz prikupljanje i razmenu informacija, donošenje odluka, rešavanje problema, dogovaranje i pregovaranje.

Tokom pripreme Simulacije, izdvojene su komunikativne situacije, leksika i gramatički aspekti koji ih uobičajeno prate, i na osnovu njih su koncipirani konkretni zadaci i procedure u svakoj situaciji. Razume se da imajući u vidu osnovne postavke ovakvog pristupa, nije moguće u potpunosti predvideti koje će jezičke resurse studenti zaista i koristiti. Zadaci su definisani tako da budu pokretač za odvijanje Simulacije, odnosno da postoje jasni razlozi i potreba za razmenom informacija koji pokreću komunikaciju (Horner & McGinley, 1990:37-39).

Komunikativne aktivnosti bile su takve prirode da obuhvate kako transakcionu, tako i interpersonalnu funkciju jezika. Prvi tip funkcije karakterističan je za zadatke koji se odnose na rešavanje problema, donošenje odluka ili izražavanje mišljenja, i sve one aktivnosti gde je fokus usmeren prvenstveno na poruke i razmenu informacija i sadržaja u situacijama u kojima nešto treba da se odradi. S druge strane nisu zanemarene ni interakcijske, interpersonalne funkcije usmerene na slušaoca, na izražavanje društvenih odnosa i ličnih stavova, uspostavljanje i održavanje kontakta, posebno zato što se u prirodnoj komunikaciji najčešće javljaju isprepletano (Brown & Yule: 1983a:1; 1983b:11-13; Jakobson, 1960; Saville-Troike, 2006:140).

U tom smislu, Simulacija je omogućila praktikovanje različitih govornih i pisanih interakcija koje prate poslovne aktivnosti. Pored formalnih poslovnih situacija u kojima su zadaci obuhvatali npr. rezervaciju avionskih karata i smeštaja, i uspostavljanje kontakata sa potencijalnim poslovnim partnerima, Simulacija je podrazumevala i jednako važne neformalne društvene interakcije u uspostavljanju i građenju (poslovnog) kontakta, sa ciljem ugovaranja posla sa jednom ili više drugih kompanija, kao i razmenu imejlova različitih poslovnih sadržaja. Cilj nam je bio da na

ovaj način u Simulaciju što prikladnije ugradimo transakcione i relacijske zadatke, funkcije i interakcije karakteristične za profesionalni diskurs, odnosno diskurs radnog mesta (Koester, 2006).

Takođe smo nastojali, gdegod je to bilo moguće, da stvorimo uslove koji će biti replika onih u kojima se izvodi ciljni zadatak (publika, okruženje, resursi), autentične komplikacije (pitanja, prekidanja karakteristična za realnu komunikaciju, ometanja i drugi stresni elementi), i na taj način anagažovati korišćenje svih „kognitivnih, motivacionih, jezičkih, stručnih i drugih resursa pod uslovima koji će se razlikovati od sigurnosti strukturiranih pedagoških zadataka” (Norris, 2009:584), i time aktivirati strategije koje se koriste u realnoj, aktuelnoj komunikaciji (postavljanje pitanja, izbegavanje, ponavljanje, i sl.) (Norris, 2009:585).

S obzirom na dužinu Simulacije, pored početnog *brifinga* i finalnog *dibrifinga*, svakoj fazi Simulacije, odnosno svakom makrozadatku, prethodio je uvodni deo koji daje okvir za izvršenje zadatka (*pre-task*), na implicitan način aktivira relevantnu leksiku, komunikativne funkcije i eventualno karakteristične strukture, a za njom je sledio kratak pregled i fidbek sesija (*post-task*) tokom koje se ocenjuje uspešnost izvedenog zadatka i analiziraju jezičke stavke koje su „iskrsle<sup>32</sup>”, i koje mogu iziskivati korektivan rad, kroz tzv. „jezičku kliniku” (Ashford & Smith, 2012). Ova faza predstavlja trenutak kada se postavlja „dijagnoza” po ispoljavanju problema i kada nastupa eksplicitna jezička intervencija i analiza.

Faza *brifinga* ima za cilj upoznavanje studenata sa jasnim i konciznim instrukcijama, logikom pristupa u učenju zasnovanom na zadacima, kao i svrhom i ciljevima samih zadataka. Ona priprema učenike za obradu značenja u interakciji, pomaže im da se fokusiraju na temu, i da se upoznaju sa leksikom relevantnom za datu temu (Willis & Willis, 2007), a istovremeno je i odlična prilika za rekapitulaciju i konsolidaciju postojećeg jezičkog znanja, „jer se od učesnika ne može očekivati da asimiluju mnogo novog materijala u fazi brifinga” (Bullard, 1990:59-60). Sa *brifingom* nikada ne treba preterivati, jer „cilj nije jezik bez grešaka, već uspešna komunikacija” (Jones, 1995:119). Suština simulacije i jeste u tome da student „zaroni” u aktivnost, te su dugi uvodi i pripreme kontraproduktivni, a uvod u igru, korake, njene komponente i

---

<sup>32</sup> Pogledati u 6.4.3.3. o ciklusima odvijanja zadatka

strukturu mora biti koherentan i koncizan i treba da omogući učesnicima/igračima osećaj opšte orijentacije (Duke, 1974:128-129).

*Brifinzi* su bili kratki, i uglavnom su se sastojali od *brejnstorming* aktivnosti, aktivnosti podsticanja i aktiviranja znanja vezanih za leksiku ili neku strukturu, pravila upoznavanja i pozdravljanja, pravila obraćanja, principe verbalne i neverbalne komunikacije, pravila pisanja imejllova, i sl. Studentima je u svakom trenutku bilo dozvoljeno da koriste priručnik, gde se svaki od ovih elemenata detaljno obrađuje, kao i da slobodno pristupaju internetu u traganju za informacijama bilo preko laptopa u učionici ili preko ličnih tableta i mobilnih telefona<sup>33</sup>.

Iako program engleskog jezika na prvoj godini studija naglasak stavlja na usvajanje nove, relevantne stručne leksike i funkcija sa visokom frekvencijom u datom domenu, a u pogledu jezičkih struktura predviđa reviziju i konsolidaciju prethodnih znanja, fokus na formu nije izostavljen. Jedan od razloga jeste i pretpostavka da bi (kao što su neki kritičari uočili) to moglo da dovede do toga da se studenti u potpunosti usmere na izvršenje zadatka na najbrži i najekonomičniji način ne ugrađujući nove elemente u svoj jezički sistem (Swan, 2005:388).

Stoga se faza jezičkih intervencija i eksplicitnog fokusa na formu u okviru Simulacije odvijala po obavljanju zadatka, čime se ne remeti njen tok. Tokom rada na zadacima i ostvarivanju njihovih ciljeva „potrebno je da učenici osećaju slobodu u eksperimentisanju sa jezikom, i da preuzimaju rizike. Fluentnost u komunikaciji je ono što je bitno” (Willis, 1996:24). Iz ovog razloga nema intervencije u ovoj fazi, jer bi to narušilo svrhu simulacije, a snažna želja koja se kod učenika budi da u datom situacionom kontekstu ostvare komunikaciju i prenesu, odnosno prime poruku, i pritisak okolnosti da izvrše zadatak je ta koja ih podstiče na aktiviranje latentnog i pasivnog znanja i prisećanje reči i fraza koje su ranije naučili.

---

<sup>33</sup> Studentima je ostavljena sloboda po pitanju korišćenja digitalnih tehnologija i donošenja sopstvenih kompjutera, tableta i mobilnih telefona u skladu sa politikom BYOD (*bring your own device*), u okviru koje se korišćenje ličnih uređaja ugrađuje u nastavu. Ovaj pristup je sve rasprostranjeniji, ne samo u svetu industrije, već i u visokom obrazovanju, jer omogućava fleksibilniji pristup poslu i učenju, rad u pokretu, na sopstvenim uređajima koji ne iziskuje prilagođavanje uređajima i platformama raznih institucija. Jedna od prednosti ovog pristupa jeste i u kreiranju okruženja za učenje u kome svaki student napreduje i istražuje svojim ritmom, a činjenica da su mu informacije odmah i neposredno dostupne, prema nekim istraživanjima, vodi dubljem i uspešnijem učenju (Johnson et al, 2015:36).

Kako istraživači i glavni teoretičari ovog pristupa nisu postigli konsenzus po pitanju mesta i uloge fokusa na formu, a rezultati istraživanja su često oprečni ili neubedljivi, opredelili smo se za balansirani pristup. U okviru *briefinga* (*pre-task* faze), korišćen je implicitan pristup, u funkciji uočavanja (*noticing*) karakterističnih struktura, a eksplicitan fokus na formu rezervisan je bio za *dibriefing* (*post-task* fazu) nekad po završetku aktivnosti, a nekad na posebnim časovima, u svrhu konsolidacije i automatizacije jezičkih formi. Studenti nisu u toku rada korigovani od strane nastavnika, jer se smatra da bi se na taj način ugrozio nesmetan i prirodan tok simulacije. Takvo gledište u okviru TBLT-a iznosi i Ellis (Ellis, 2005) koji predlaže da se fokus na formu pruži kao „korektivni fdbek na kraju izvođenja zadatka”. To se postiže time što nastavnik tokom faze izvođenja zadatka vodi beleške koje na kraju časa iznese i prokomentariše sa učenicima, kako kroz isticanje dobrih elemenata kako bi potkrepio učenje, tako i kroz iznošenje problematičnih područja, na kojima se dalje može raditi.

Vodili smo računa da instrukcija bude relevantna u pogledu samog zadatka, kao i da bude pravovremeno upućena, dok je jaz svež u pamćenju. S obzirom na činjenicu da se ovde ne radi o početnicima, već o studentima koji imaju višegodišnje iskustvo u učenju jezika, sa različitim stepenom uspešnosti, i da je jedan od ciljeva homogenizacija grupe, verujemo da je ovakav oblik aktivnosti omogućio puno poštovanje individualnih razlika kako u stepenu nivoa znanja, tako i u stilovima učenja, i da je predstavljao „razumnu meru izazova“ za svakog od studenata. Jači studenti su imali priliku da ispolje liderske i mentorske veštine, dok su slabiji uz pomoć i podršku napredovali u pravcu očekivanih rezultata ispunjavajući ciljeve i obaveze zadatka i dajući svoj doprinos često kroz aktivnosti gde su neke njihove druge veštine dolazile do izražaja, grafičke, prezentacione, ili kreativne.

Kao što smo već naglasili u uvodnom delu ovog poglavlja, zadaci nisu strogo sekvencirani iz ugla jezičke i kognitivne kompleksnosti jer smo prvenstveno vodili računa o logici, autentičnosti i kontekstu odvijanja Simulacije koji joj obezbeđuje neophodnu koherentnost. U tom pogledu, da bismo mogli sprovesti doslednost u pogledu „realnosti funkcije” (Jones, 1982) nismo mogli slediti princip doslednosti u aktiviranju veština, u smislu sleda razumevanja, produkcije i interakcije (Nunan, 2004:36), već su zadaci interakcije uvedeni od samog početka Simulacije. Do njihovog

usložnjavanja i povećanja kompleksnosti samih zadataka je prirodno došlo tokom odvijanja Simulacije, kroz rast inputa, broja koraka, broja učesnika u interakciji, prirode odluka koje se donose i povećanja složenosti ishoda zadataka.

U nastojanju da rekreiramo višedimenzionalno profesionalno okruženje, i da aktiviramo i održimo pažnju i motivaciju studenata, svaki zadatak je bio drugačiji, što je doprinelo raznovrsnosti aktivnosti u njihovom kompletiranju. Zadaci su imali različite ishode, i aktivirali su različite veštine, pri čemu se vodilo računa o tome da budu zastupljene sve četiri veštine i da budu u što je većoj meri integrisane. Iako istraživanja pokazuju da je ponavljanje zadatka delotovorno iz ugla povećanja kompleksnosti, ovo je primenjeno samo u slučaju prezentacija kompanija, koje se pojavljuju na početku i na kraju Simulacije, pri čemu je drugo izvođenje bilo obogaćeno predstavljanjem aktivnosti kompanije tokom Simulacije, usložnjavajući njegovu strukturu i sadržaj.

S druge strane, cilj svakog zadatka bio je za sve grupe isti, ali je definisanje njegovog sadržaja bilo slobodno, što je omogućilo ispoljavanje visokog stepena kreativnosti i individualizacije u radu.

Da bismo pojednostavili rad, svaki čas bio je posebna celina, te se kompletiranje jednog makro-zadatka odvijalo tokom jedne nedelje i poklapalo se sa trajanjem časa - 90 minuta, osim u fazi osnivanja kompanija i pisanja imejlova koje su trajale tri, odnosno dve nedelje. To je bilo kompromisno rešenje, koje je omogućilo praćenje zahteva silabusa i lakšu kontrolu nad celim procesom zbog tendencije studenata da izostaju sa nastave. Ovakav plan rada omogućio je svim studentima da uvek budu u toku sa planom izvođenja Simulacije, a mnogi studenti su koristili i prilike da se u međuvremenu, u periodu između dva predavanja pripremaju za predstojeće aktivnosti, što ukazuje na visok stepen njihove motivacije i angažovanosti na samom projektu.

Nastojali smo da zadaci budu osmišljeni i realizovani tako da odražavaju autentičnost ciljnih zadataka u što je većoj mogućoj meri, i da veze između pedagoških i realnih zadataka budu što realističnije. Ipak, pedagoški zadaci su morali da budu simplifikovani do izvesne mere, zbog ograničenja uslova i vremena, potrebe da se realizuju ciljevi kurikuluma, kao i zbog neophodnosti njihovog prilagođavanja nivou znanja koji je bio izuzetno nizak kod oko 15% studenata.



Studentima je na početku rada predstavljen Okvir Simulacije, dat u Tabeli 22. kako bi studenti bili upoznati sa svim njenim fazama i terminima izvođenja zadataka. Nakon uvodnih uputstava, Simulacija je „prešla” u ruke studenata.

**Tabela 22. Struktura simulacije „Preduzeće”**

|                 | <b>Zadaci:</b>                                | <b>Podzadaci:</b>   |
|-----------------|---|---|
| <b>Faza I</b>   | Osnivanje kompanije                           | <p>A <i>Brifing</i> – uvodne aktivnosti</p> <p>B Osnivanje kompanije – definisanje naziva, sedišta i vlasničke strukture</p> <p>C Definisanje poslovne ideje</p> <p>D Definisanje organizacione strukture</p> <p>E Prezentacije kompanija</p> <p>F <i>Dibrifing</i></p> |
| <b>Faza II</b>  | Regrutacija - zapošljavanje                   | <p>A <i>Brifing</i> – uvodne aktivnosti</p> <p>B Podnošenje prijave na konkurs: pisanje CV-ja i motivacionog pisma</p> <p>C <i>Dibrifing</i></p>  |
| <b>Faza III</b> | Poslovne interakcije: poseta privrednom sajmu | <p>A <i>Brifing</i> – uvodne aktivnosti</p> <p>B Rezervacije avionskih karata i smeštaja</p> <p>C Uspostavljanje kontakata na sajmu</p> <p>D Poslovni izlasci</p> <p>E <i>Dibrifing</i></p>   |
| <b>Faza IV</b>  | Poslovne transakcije: pisana komunikacija     | <p>A <i>Brifing</i> – uvodne aktivnosti</p> <p>B Pisanje imejllova: upiti, ponude, porudžbine</p> <p>C Pisanje imejllova: reklamacije, žalbe</p> <p>D <i>Dibrifing</i></p>  |
| <b>Faza V</b>   | Finalne prezentacije                          | Prezentacije kompanija  |
| <b>Faza VI</b>  | Evaluacija i fidbek                           | <p>A Utisci i komentari</p> <p>B Evaluacija Simulacije i ocenjivanje studenata</p>  |

### **7.11.3.3. Tok Simulacije**

#### **7.11.3.3.1. Osnivanje „preduzeća”**

Tokom prve faze projekta, nakon kraće diskusije usmerene na stvaranje pojmovnog okvira vezanog za proces osnivanja preduzeća, studenti su prešli na zadatke osnivanja sopstvenih „kompanija”, određivanja vlasničke strukture, naziva i sedišta, opredeljivanja za delatnost, definisanje poslovne ideje i organizacione strukture, uz raspodelu uloga i odgovornosti u skladu sa svojim procenjenim potrebama i izabranim područjem rada (generalni direktor, izvršna sekretarica, marketing menadžer, finansijski menadžer, menadžer ljudskih resursa, menadžer IT-ja, i sl.).

Pošto nije bilo postavljeno mnogo ograničenja, studenti su dobili priliku da iskažu svoja lična interesovanja, maštu i iskustvo, što je sve rezultiralo obiljem različitih tipova kompanija. Ukupno je osnovano 15 preduzeća sa veoma raznorodnim delatnostima (nekoliko putničkih agencija, transportno preduzeće, tri softverske kompanije, preduzeće za prodaju medicinske opreme, modna kuća, itd). Studenti su podelili funkcije, i svaki od članova tima izgradio je svoj profesionalni identitet usklađen sa potrebama uloge, u smislu izbora novog imena ili zadržavanja sopstvenog, škole koje koju je završio, zvanja koje je stekao i stručnog iskustva, uz punu slobodu za improvizaciju, ispoljavanje autonomije i kreativnosti, istovremeno kreirajući ključne elemente inputa za pisanje CV-ja u drugoj fazi projekta.

Iako se kod simulacija naglasak često stavlja na zadržavanje identiteta učesnika, kao što smo već napomenuli, ovo pitanje smo ostavili otvorenim, u sklopu podsticanja autonomije i imaginacije kod studenata. U tom smislu nismo postavili ograničenja u pogledu društvenih i profesionalnih identiteta, a studentima smo prepustili izbor i ulogu onog identiteta koji će biti maksimalno podsticajan i relevantan i u kome će se najbolje osećati tokom rada. Studenti koji su se opredelili za nove identitete pokazali su izuzetan stepen maštovitosti i duhovitosti prilikom njihovog kreiranja, što je tokom odvijanja celokupne Simulacije predstavljalo izvor podstreka i faktor opuštanja.

Iako su svi učesnici imaju zajednički cilj vezan za definisanje strukture i delatnosti preduzeća, različite uloge koje su preuzeli iziskivale su i različite perspektive, kao i prikupljanje i pripremu različitih informacija vezanih za raznovrsne sektore poslovanja. Ove aktivnosti neminovno su iziskivale saradnju i razmenu informacija,

individualni, grupni i rad u paru, u skladu sa onim što nalaže data situacija i što vodi izvršenju zadatka u datom roku. Bile su podsticajne za aktiviranje svih elemenata procesa interakcija, kao neophodnog i ključnog elementa zadataka, kroz savladavanje informacijskih jazova, rešavanje problema, odlučivanje i druge svrsishodne interakcije u kojima se kroz pregovaranja značenja, korišćenjem postojećih i novostečenih znanja, i fidbeka savladavaju zastoji u komunikaciji (Norris, 2009:583-584).

U organizacionim smislu opredelili smo se da grupe budu heterogene, da imaju trajno članstvo, i da broj članova bude između 4 i 8, mada je zbog frikcija i povremenog razmimoilaženja u stavovima, bilo prelaza iz kompanije u kompaniju, a u jednom slučaju je jedna veća kompanija (turistička agencija) sa širenjem svoje delatnosti i sklapanjem brojnih ugovora izvršila akviziciju manje i relativno neaktivne kompanije (ugostiteljskog preduzeća), čiji se članovi nisu najbolje snašli u svojim ulogama, time ih spašavajući od „gašenja”.

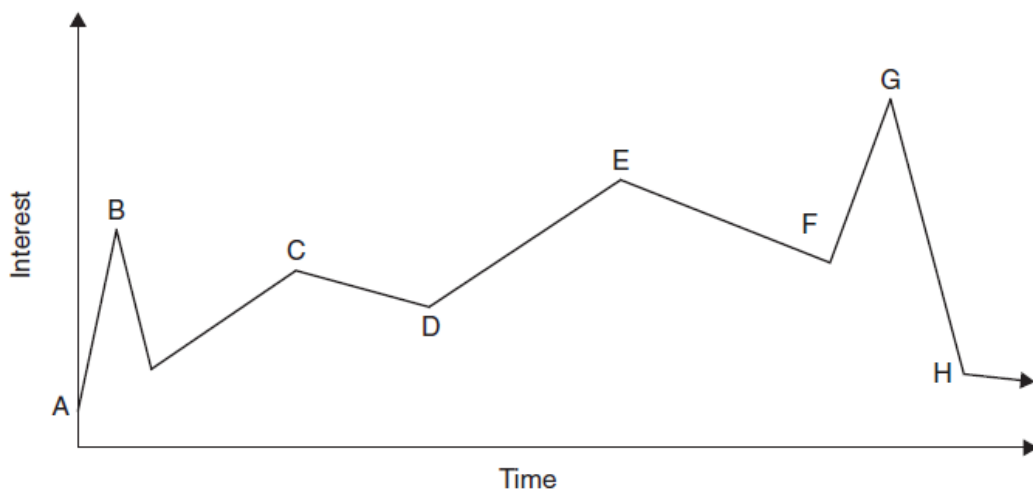
Nakon ovog dela Simulacije, usledile su kratke prezentacije „preduzeća” u kojima su učesnici predstavili svoju kompaniju i svoju ulogu u njoj kroz neku vrstu mini poslovnog plana. Ove prezentacije nisu bile cilj sam po sebi - predstavljale su input za sledeće korake u radu i funkcija im je bila upoznavanje svih učesnika u Simulaciji sa međusobnim aktivnostima i delatnostima na osnovu kojih će se dalje opredeljavati za različite poslovne dogovore i transakcije.

Istovremeno su predstavljale i neku vrstu pripreme za finalnu prezentaciju, sa svrhom da se studenti upoznaju sa izazovima koje postavljaju prezentacije i izlože pritiscima javnog nastupa. U ovom smislu mogu se smatrati i paralelnim zadatkom u kome studenti imaju priliku da uvežbaju određene aktivnosti neophodne za ostvarenje cilja (Skehan, 1996; 1998). Uvođenje paralelnih zadataka i ponavljanja zadataka prema nekim studijama ima veoma pozitivan učinak na izvedbu, jer dovodi do povećanja stepena sintaksičke angažovanosti, do korišćenja složenije sintakse i veće gustine propozicija (Skehan, 2003:6), a kao rezultat ima i veći fokus na sadržaj i bolju argumentaciju (Skehan, 2003:6-7), kao što se i pokazalo u slučaju finalnih studentskih prezentacija.

### 7.11.3.3.2. Rekrutacija – zapošljavanje

U drugoj fazi Simulacije studenti su imali zadatak da napišu CV i motivaciono pismo koji se odnose na kreirani lik u Simulaciji i odabrano radno mesto. U uvodnom delu aktivnosti su bile usmerene na kratko upoznavanje sa pravilima i principima pisanja CV-ja i propratnih pisama, kroz input koji su činili različiti primeri i modeli iz priručnika i drugih izvora sa Interneta.

Ova faza Simulacije nosi u sebi izvesnu vremensku kontradiktornost, pošto su studenti pisali CV i motivaciono pismo *post festum* u odnosu na fiktivni trenutak zaposlenja u kompaniji. Iako bi logički izbor nalagao da ovaj zadatak bude deo prve faze Simulacije, procenili smo da će motivacija biti veća ukoliko se otpočne sa konkretnim osnivanjem „preduzeća” i dinamičnijim grupnim aktivnostima. Rukovodili smo se principom da je prilikom kreiranja iskustava koja treba da budu zabavna veoma važno poštovati krivu zainteresovanosti predstavljenu na Slici 3, ne samo prilikom planiranja, već i tokom izvođenja aktivnosti (Shelle, 2008:249)



**Slika 3. Kriva zainteresovanosti uspešnih iskustava sa zabavnim sadržajem (prema Shelle, 2008:248)**

Igra uvek treba da započne sa jačim stepenom početne zainteresovanosti. Nju smo nastojali da pobudimo kroz veoma kreativne i podsticajne uvodne aktivnosti formiranja grupa i osnivanja „preduzeća” i inicijalnu prezentaciju. Ova faza poslužila je kao svojevrsna „udica” koja će podstaći interesovanje i uzbuđenje kod učesnika i obezbediti održavanje pažnje i tokom odvijanja potonjih, manje uzbudljivih faza. Otuda

su udarno početno mesto dobile prve prezentacije kompanija i učesnika, nakon kojih slede nešto manje uzbudljivi zadaci, kao što su pisanje CV-ja i motivacionog pisma, uz povremene *pikove* u aktivnostima vezanim za posetu privrednom sajmu, ili padove prilikom pisanja imejlova, sve dok se ne dođe do finalne i najuzbudljivije aktivnosti, finalne prezentacije, koja predstavlja kulminaciju i završetak „igre”.

#### **7.11.3.3.3. Interakcije - poseta privrednom sajmu**

Treća faza Simulacije, smeštena u okvir priprema za odlazak i samu posetu privrednom sajmu, ima za cilj praktikovanje različitih interakcija koje prate poslovne aktivnosti. Pored zadataka kao što su telefoniranje i rezervacija avionskih karata i smeštaja, obuhvata i uspostavljanje i razvijanje kontakta sa potencijalnim poslovnim partnerima u formalnim i neformalnim kontekstima.

U ovoj fazi Simulacija je već oživela, a studenti se uživali u svoje nove uloge, pri čemu se fokus sada premešta na interakcije sa članovima drugih timova, odnosno saradnju sa drugim kompanijama, a kreativni izazov za studente bio je pronaći kompaniju sa kojom će ostvariti saradnju, s obzirom na veliki stepen različitosti u tipovima delatnosti. Tu su studenti pokazali zavidan nivo imaginacije i fleksibilnosti, istovremeno koristeći relevantan verbalni repertoar.

Ishod ove faze projekta jeste ugovaranje posla sa jednom ili više drugih kompanija u ambijentu privrednog sajma i pratećih poslovnih susreta i izlazaka.

#### **7.11.3.3.4. Poslovne transakcije – pisana komunikacija**

Četvrta faza Simulacije bila je usmerena na različite zadatke u okviru poslovnih transakcija. Input u ovoj fazi čine modeli poslovnih imejlova i upoznavanje sa osnovnim pravilima poslovne korespondencije uopšte, uz ukazivanje na specifičnosti savremene poslovne imejl komunikacije. „Preduzeća” su na osnovu realizovanih kontakata razmenjivala različite tipove imejlova: prodajna pisma, upite, ponude i porudžbine, žalbe. Na ovaj način je kroz kontinuiranu i kontekstualizovanu razmenu imejlova studentima omogućeno da razviju osećaj za pisanje kao dijaloški proces i za intertekstualnost (Bremner, 2008), za eksplicitne i implicitne „veze između jednog teksta sa svim onima koji ga okružuju“ (Bazerman, 2004:84), „onima koji mu prethode, koji su istovremeni, kao i sa svim potencijalnim budućim tekstovima” (Bazerman, 2004:86), a šire gledano i sa svim prethodnim diskusijama i interakcijama. Postojanje

konteksta omogućava studentima personalizaciju prilikom pisanja imejlova, koji se retko pojavljuju kao samostalni dokumenti, već su deo šireg procesa u kome su situacija i primaoci poruka poznati, te je izbor sadržaja, leksike i registra moguće izvršiti mnogo preciznije i prikladnije (Bremner, 2008:318).

Radeći u računarskoj laboratoriji u ograničenim vremenskim okvirima studenti su dobili priliku da simuliraju uslove poslovnog okruženja u kome su brzina i konciznost u komunikaciji veoma važni (Evans, 2012:208). Istovremeno su praktikovane veštine kolaborativnog pisanja za koje Bremner ističe da predstavljaju važan aspekt profesionalne komunikacije koji je u nastavi često neadekvatno tretiran jer se polazi od pretpostavke da je pisanje individualan čin (Bremner, 2010). Imejlovi nastali u ovom tipu aktivnosti su mnogo autentičniji jer imaju svoju jasnu pragmatičnu i instrumentalnu funkciju i namenjeni su konkretnim primaocima, a ne nastavniku u svrhu pokazivanja znanja i ocenjivanja. Iako nikada nije moguće u potpunosti rekreirati autentičnost konkretne poslovne sredine, pravilnim odabirom nastavnih aktivnosti ipak je moguće studente barem senzibilisati na njene različite aspekte i time smanjiti jaz između profesionalne prakse i učioničkih iskustava (Bremner, 2010:130).

Ova faza Simulacije bila je podržana informacionim tehnologijama, jer se ovaj deo programa odvijao u računarskim laboratorijama, za koje se veruje da imaju značajnu ulogu u pružanju bogatih izvora sadržaja dostupnih po želji i potrebama studenata, što je faktor koji znatno povećava motivaciju (Doughty & Long, 2003; Skehan, 2003).

#### **7.11.3.3.5. Finalna prezentacija i portfolio**

Simulacija je kulminirala finalnim usmenim prezentacijama studentskih kompanija (u trajanju 10-15 minuta po kompaniji), u kojoj su studenti uz korišćenje *PowerPoint* prezentacija izložili realizovane aktivnosti, uz predaju portfolija koji je objedinio dokumente nastale tokom poslovnih transakcija (uključujući individualne dnevničke studenata, vođene tokom trajanja Simulacije). Prezentacija i portfolio kao finalni proizvodi time objedinjuju elemente celokupnog procesa i svih tekućih aktivnosti, obezbeđujući ponovni susret sa ciljnim elementima u novom jezičkom i iskustvenom kontekstu kao važnu komponentu analitičkih i „organskih” pristupa učenju (Nunan, 2004:36).

S obzirom na broj kompanija i učesnika (preko 60 studenata), i kvalitet samih prezentacija (vizuelni, sadržajni i muzički), ova aktivnost je izvedena tokom dve nedelje u jednoj kreativno napetoj i uzbudljivoj atmosferi, praćenoj neizvesnošću i ustreptalošću svih učesnika.

Integralni deo studentskih portfolija činili su i individualni dnevници učesnika. Po analogiji sa planerima uobičajenim za organizaciju i praćenje aktivnosti i procesa u poslovnom okruženju, svaki student takođe predaje i svoj dnevnik/planer koji vodi tokom trajanja cele Simulacije i u koji beleži kratak pregled aktivnosti koja se odvijala na času, uz izdvajanje stečenih ili korišćenih jezičkih ili stručnih znanja i veština (vokabulara, karakterističnih struktura ili izraza sa kojima se susreo/la, kao i drugih veština koje je koristio/la), uz prateće komentare vezane za sopstveni napredak tokom Simulacije, uspehe, izazove i probleme na putu učenja i ostvarivanja zadatka. Osim što unapređuje veštine vođenja beleški u okviru razvijanja pisanih veština, kroz eksplicitan opis znanja, sadržaja i veština koje su koristili i sticali tokom rada, studenti prate ostvarivanje zadataka i unapređuju svoje metakognitivne strategije koje u velikoj meri pospešuje proces učenja (Oxford & Crookall, 1990:110). Time su ohrabrivani fokus na konkretne aspekte učenja, osveščivanje procesa učenja i podizanje svesti studenata o vlastitim postignućima (Beckett & Slater, 2005:109-110). Poznavanje sopstvenih dominantnih stilova učenja jezika umnogome pomaže studentima u izboru optimalnih strategija u radu, dok poznavanje strategija za upravljanje procesom učenja uopšte, kao što su ocenjivanje kvaliteta resursa, planiranje učenja, postavljanje ciljeva učenja, upravljanje procesom delotvornog rešavanja određenog jezičkog zadatka, u smislu planiranja koraka za njegove izvršenje, pronalaženje adekvatnih materijala, upoznavanje sa relevantnom leksikom i gramatikom, čine proces učenja efikasnijim i uspešnijim (Oxford, 2001:167-168).

#### **7.11.3.3.6. *Dibrifing* i evaluacija Simulacije**

Nakon prezentacije usledio je obimni finalni *dibrifing* u kome su učesnici razmatrali uspešnost timske saradnje, diskutovali o Simulaciji u celini i ocenjivali njene aspekte iz ugla jezika i stručnih sadržaja, veština i strategija koje su usvojili. Kroz diskusiju, kao i popunjavanjem evaluacijskog upitnika studenti su ocenili svoje učešće i

postignuća i izneli raznovrsna zapažanja o delotvornosti Simulacije, o njenim prednostima i slabostima, i dali svoje predloge za unapređenje.

Ovakav pristup ocenjivanju podrazumevao je kontinuiranu evaluaciju tokom izvođenja Simulacije, a ne samo na njenom kraju. Ocenjivanje i procena uspešnosti u ostvarenju zadataka vršeni su kako na osnovu procesa, tako i na osnovu proizvoda, dakle kako na osnovu angažovanosti u toku Simulacije tako i na osnovu ukupne usmene i pisane produkcije studenata, prezentacija, dnevnika i portfolija. Samo učešće u Simulaciji nosilo je 5%, prezentacija kompanije i njene delatnosti, 20%, CV i motivaciono pismo 5%, učešće u transakcijama 20%, imejlovi 10%, planer 10% i finalna prezentacija sa pratećim izveštajem 30%.

Ocena je donošena zajednički, na osnovu zadatih kriterijuma kao što su selekcija i organizacija informacija i ideja, prikladnost jezičke upotrebe, fluentnost, profesionalizam, učešće i doprinos u Simulaciji (Jones, 1995:127). Uključivanjem studenata u proces ocenjivanja postignuća, obezbeđuje se njihova odgovornost za sopstveno učenje i napredovanje, razvijanje veština procenjivanja, kao i angažovanost i motivacija tokom trajanja cele Simulacije. Razvijaju se i fleksibilnost, otvorenost za konstruktivnu kritiku i preuzimanje rizika (Frederick & Huss-Lederman, 1998).

Procedure ocenjivanja putem portfolija, ili različitih kombinacija vršnjačkog ocenjivanja, samoevaluacije studenata i evaluacije od strane nastavnika, odvojeno ili komplementarno kroz metod opservacije, uz druge metode kao što su studentski dnevници, intervjui sa studentima po izvođenju simulacije, i sl. (Cheathan & Erickson, 1975:5; Burns, 2010:92), u potpunosti se uklapaju u savremene trendove u nastavi i alternativne oblike ocenjivanja jezičkih postignuća i pripadaju tipu formativnog ocenjivanja. Ocenjivanje putem portfolija podrazumeva prikupljanje radova studenata tokom izvesnog vremenskog perioda na osnovu kojih se ocenjuje ne samo njihov finalni proizvod, već i progres, a istovremeno se dijagnostikuju i područja na koja se treba fokusirati tokom rada (Burns, 2010:92). Postoje merenja koja pokazuju da ocenjivanje putem portfolija daje „rezultate uporedive sa onima koje daje tradicionalno ocenjivanje” (Garcia-Carbonell, Watts & Rising, 1998:348). Premda je ovakav tip ocenjivanja veoma zahtevan u pogledu vremena, i karakteriše ga visok stepen oslanjanja na saradnju sa studentima, kompleksnost ocenjivanja mnogostrukih elemenata izvedbe, procesa, i



konzistentnosti zadataka, kao i pitanje pouzdanosti i validnosti, s druge strane nudi i mnoge prednosti, personalizaciju i individualizaciju, veću angažovanost i odgovornost studenata u procesu učenja, orijentisanost na proces učenja, a ne samo proizvod, kao fundamentalne postulate iskustvenog učenja (Garcia-Carbonell, Watts & Rising, 1998:348).

Kako su institucionalni uslovi iziskivali sumativnu evaluaciju, u skladu sa preporukama Knutsonove (Knutson, 2003:61), ocene dobijene formativnim ocenjivanjem kombinovane su sa rezultatima formalnog testa.

## **7.12. Implementacija projektnog rada**

### **7.12.1. Uvod**

Izrazi kao što su projektni rad (*project work*), projektni metod (*project method*), projektni pristup (*project approach*), učenje zasnovano na projektima (*project-based learning - PBL*), odnosno projektna nastava u literaturi vezanoj za obrazovanje uopšte kao i za nastavu stranih jezika, često se koriste kao sinonimni (Beckett, 2002:54). Iako se može primetiti razlika na nivou konceptualizacije, svim ovim pojmovima zajednička je komponenta iskustvenog učenja i učenja kroz istraživanje, izrade projekata i rešavanje problema. Premda je projektna nastava kao pristup mnogo širi pojam od uvođenja projekata u nastavu, oni svakako čine njenu ključnu komponentu (Stoller, 2006:21).

Ideje o iskustvenom učenju, kao što smo već imali prilike da vidimo nisu nove, tako da postoje i brojne studije o implementacijama projekata u nastavi (Eyring, 1997). S druge strane, danas smo svedoci prave renesanse iskustvenih pristupa nastavi, tako da i za projektnu nastavu vlada veliko obnovljeno interesovanje (Dooly & Masats, 2008:28). Projektna nastava uživa rastuću popularnost u svim oblastima obrazovanja, uključujući nastavu stranih jezika i nastavu ESP-a. Stolerova (Stoller, 2002:109) je vidi „kao prirodan produžetak nastave zasnovane na sadržaju”, jer omogućava prirodnu integraciju nastave jezika i drugih sadržaja, kooperativno učenje i učenje kroz praksu, integrisanje veština i sl. (Beckett & Slater, 2005:108; Stoller, 2003:109).

U metodološkom smislu učenje putem projekata, kao i učenje kroz simulacije, predstavlja pravi odgovor na zahteve postavljene pred komunikativno,

kontekstualizovano i kooperativno učenje koje razvija kognitivne, socijalne i komunikativne veštine u procesu rada na izvršenju autentičnih zadataka (Dooly & Masats, 2010; Willis & Willis, 2007). Takođe, jedan od razloga koje treba tražiti za rasprostranjenost ovog pristupa leži u njegovoj opštoj primenljivosti, mogućnosti prilagođavanja mnogim nivoima učenja, uzrastima i stepenima znanja, zahtevima kurikuluma, vremenskim ograničenjima, temama i raspoloživim materijalima. Ne manje važan razlog predstavlja i to što, prema Stolerovoj (Stoller, 2006:24-27), brojna istraživanja pokazuju da izvornost i svrsishodnost samog iskustva pozitivno utiču na motivaciju učenika, podižu stepen njihove autonomije, angažovanosti i posvećenosti, razvijaju pozitivan stav prema učenju i odgovornost za proces učenja, podstiču samostalnost, samopouzdanje i samopoštovanje, doprinose jačanju sposobnosti donošenja odluka, veština autentičnog i kritičkog mišljenja i rešavanja problema. Učenje kroz projekte pri tome nije usmereno samo na ovladavanje jezikom, već i socijalnim i kognitivnim veštinama, a prema uvidima Beketove (Beckett, 2006: 6) tako koncipirana nastava zbog svoje kontekstualizovanosti doprinosi i jezičkoj socijalizaciji, jer dolazi do usvajanja ne samo jezičkih nego i sociokulturnih znanja.

### **7.12.2. Definisavanje projektnog rada**

Projektni rad često se definiše veoma neodređeno, od rada na izvođenju sasvim malih i jedinstvenih zadataka sve do učestvovanja u „višeslojnim aktivnostima velikog obima” (Eyring, 1997:3). Ričards i Šmit (Richards, & Shmidt, 2010:467-468) definišu ga kao „aktivnost koja je usmerena na izvršenje zadatka, i koja obično iziskuje veći obim nezavisnog rada bilo studenta pojedinca ili grupe studenata”, a koja u nastavi jezika predstavlja takav tip „aktivnosti koji pospešuje kooperativno učenje, odražava principe nastave usmerene na učenika, i unapređuje učenje jezika korišćenjem jezika u autentične komunikativne svrhe”. Skehan (Skehan, 1998:273) u projektima prepoznaje odličnu stukturu u kojoj učenici procesu učenja pristupaju na svoj način, u skladu sa svojim sposobnostima, stilovima i preferencijama”.

Legutke i Tomas (Legutke & Thomas, 1991:160) projekte vide kao pristup nastavi i učenju koji u svom centru ima neku temu ili zadatak koji rezultira „zajedničkim procesom pregovaranja između učesnika” i koji „pruža brojne mogućnosti za samostalno odlučivanje, kako na nivou pojedinca, tako i na nivou manje grupe

učenika, u sklopu opšteg okvira u kome su definisani zadaci i procedure“. Istovremeno predstavlja „dinamičan balans između procesne i proizvodne orijentacije“ (Legutke & Thomas, 1991:160) u jednom iskustvenom i holističkom pristupu koji premošćuje dualizam između teorije i prakse. Kao ključne distinktivne elemente projektnog učenja, ovi autori ističu njihovu povezanost ne samo sa jezikom i učenjem jezika već i sa realnim aspektima društvenog života. Znanje koje se stiče na taj način je iskustveno, istraživačko i eksperimentalno, kreirano zajedničkim naporima i pregovorima kroz kooperativno učenje. Istovremeno je i individualizovano i kolaborativno, promoviše autonomiju, samousmeravanje i interdiscipliniranost, a učenicima i nastavnicima omogućava preuzimanje mnoštva uloga u jednom otvorenom i procesno-orijentisanom kurikulumu.

U ovom istraživanju smo pošli od jedne operativne i relativno opšte pedagoške definicije projekta kao „dugoročne (višenedeljne) aktivnosti koja obuhvata niz individualnih i kooperativnih zadataka, kao što su razvijanje istraživačkog plana i pitanja i implementacija tog plana kroz empirijsko istraživanje ili proučavanje dokumentacije koje obuhvata prikupljanje i analizu podataka i usmeno ili pisano izveštavanje o njima“ (Beckett, 2002:54).

Prema rečima Stolerove (Stoller, 1997; Stoller, 2002:110), rad na projektima omogućava ostvarenje sledećih ciljeva:

1. podsticanje studenata da jezik koriste kako bi naučili nešto novo o temama i sadržajima koje su im relevantne i interesuju ih;
2. pripremanje studenata za učenje neke stručne oblasti na engleskom jeziku;
3. kreiranje okruženja u kome se kroz kontekstualizovani kontakt sa stručnim sadržajima iz različitih autentičnih izvora informacija stiču i razvijaju leksička kompetencija, veštine učenja i akademski/stručni jezik, kao i bolje razumevanje kako jezika, tako i sadržaja;
4. podsticanje angažovanosti i odgovornosti studenata u radu i afirmacija saradnje umesto takmičenja;
5. upoznavanje i usvajanje pravila;
6. razvijanje i praktikovanje veština pregovaranja, veština diskutovanja, kao i drugih komunikativnih strategija;

7. razvijanje samopouzdanja, samopoštovanja i autonomije studenata, kroz istovremeno unapređivanje jezičkih veština, usvajanje novih sadržaja i razvoj kognitivnih sposobnosti.

### **7.12.3. Konfiguracije projekata**

Projekti mogu biti intenzivni i odvijati se u kraćem vremenskom periodu (ponekad samo na jednom času), ali mogu potrajati i više nedelja, pa čak i ceo semestar, kao što je to bilo u našem slučaju. Studenti na projektima mogu raditi individualno, ili u malim grupama ili može biti uključen ceo razred.

U pogledu strukture, razlikuju se visoko strukturirani projekti koje definiše nastavnik, delimično strukturirani projekti koji su rezultat pregovora između nastavnika i studenata i potpuno nestrukturirani projekti u kojima studenti određuju ciljeve i način njihovog ostvarenja (Stoller, 2006:22). Iz ugla tehnika prikupljanja podataka i izvora informacija, mogu biti istraživački, tekstualni (koji obuhvataju rad na različitim vrstama tekstova), korespondentski projekti (koji uključuju prepisku sa pojedincima ili ustanovama), anketni (koji podrazumevaju pripremu anketnog instrumenta, prikupljanje i analizu podataka), ili projekti koji se realizuju kroz lične kontakte sa gostima predavačima ili drugim pojedincima (za detaljnije opise ovih tipova projekata videti Haines, 1989, i Legutke & Thomas, 1991).

Prilikom izbora konfiguracije i tipa projekta rukovodili smo se specifičnostima konkretnih uslova odvijanje nastave, ciljevima kurikuluma i raspoloživim resursima (Stoller, 2002:110-111). Takođe smo vodili računa da budu ispunjeni svi uslovi za uspešno izvođenje rada na projektima, a to su (prema Stoller, 2006:24):

1. postojanje kako procesne tako i proizvodne orijentacije;
2. učešće studenata u definisanju projekta u cilju ohrabrivanja preuzimanja odgovornosti i vlasništva nad projektom;
3. trajanje projekta u izvesnom vremenskom;
4. podsticanje prirodne integracije veština;
5. istovremena posvećenost učenju kako jezika, tako i sadržaja;
6. prisustvo kako individualnog, tako i grupnog rada;

7. preuzimanje odgovornosti studenata za vlastito učenje kroz priključivanje, obradu i izveštavanje o informacijama do kojih su došli korišćenjem materijala na ciljnom jeziku;

8. druge vrste uloga i odgovornosti za nastavnike;

9. opipljiv proizvod kao rezultat;

10. završna promišljanja i refleksije studenata kako o procesu, tako i o proizvodu.

#### **7.12.4. Okvir i implementacija Projekta**

Projekat koji ćemo opisati u ovom delu rada implementiran je na drugoj godini studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis i predstavlja delimično strukturirani projekat sa radom u malim grupama u oživljavanju jedne simulirane realne situacije. Aspekti koje smo razmatrali prilikom izbora pristupa u radu izneli smo u delu 7.1-7-10., a izbor projektnog rada sasvim je logičan i prirodan u nastavi jezika koja je povezana sa stručnim sadržajima i istovremeno potpuno u skladu sa komunikativnim pristupom nastavi i pristupom zasnovanom na zadacima.

Literatura nudi brojne modele za implementaciju projekata u nastavi (Legutke & Thomas, 1991; Richards & Schmidt, 2010; Sheppard & Stoller, 1995; Stoller, 1997; 2002). Prilikom odlučivanja za model koji ćemo mi ugraditi, pregledali smo raspoložive materijale, i odabrali kao polazište nekoliko teorijskih okvira i praktičnih koraka za implementaciju i realizaciju projekata. Predstavlja kombinaciju modela Stolerove (Stoller, 1997; 2002), sa elementima strukture datim prema Ričardsu i Šmitu (Richards & Schmidt, 2010:467-8), i uputstvima koje Nunan (Nunan, 2004:31-33) iznosi u vezi sa strukturiranjem jedinica rada u silabusu zasnovanom na zadacima. Adaptacija i modifikacija postojećih konfiguracija rezultirala je nižeopisanim modelom u kome se mogu izdvojiti četiri glavne faze projekta.

##### **7.12.4.1. Okvir projekta**

**Faza I** sastoji se od planiranja i postavljanja scene sa svim bitnim elementima. Ona predstavlja fazu identifikacije i definisanja aktuelne i relevantne teme, utvrđivanja strukture projekta i njegovog finalnog proizvoda. Obuhvata diskusije, pregovaranje, udruživanje informacija i ideja u potrazi za takvom temom „koja će kod studenata proširiti razumevanje nekog aspekta budućeg posla i pružiti im relevantnu jezičku

praksu“ (Sheppard & Stoller, 1995). Takođe podrazumeva i razmatranje sadržaja i obima projekta (Richards & Schmidt, 2010:467-468). Ovo je faza koja je ključna za podsticanje motivacije studenata, faza u kojoj „nastavnici takođe podstiču interesovanje i posvećenost“ (Sheppard & Stoller, 1995). U njoj je aktivno učešće studenata ključno, jer da bi se stvorila i održala motivacija za istrajavanje na projektu potrebno je da su studenti za njega zajednički zainteresovani i spremni da mu se posvete. Sastoji se od 4 koraka.

*Korak 1* obuhvata orijentaciju i izgradnje sheme i uključuje niz „aktivnosti za građenje sheme koje služe da se uvede tema, postavi kontekst za zadatak, i predstavi ključna leksika i izrazi koji će studentima biti potrebni za izvršenje zadatka ” (Nunan, 2004:31).

*Korak 2* odnosi se na odlučivanje o temi projekta i njeno definisanje.

*Korak 3* podrazumeva utvrđivanje krajnjeg rezultata, a nastavnik i učenici definišu krajnje odredište, krajnji ishod projekta i način njegove prezentacije. Ishodi projekata mogu biti razni: pisani izveštaju, poster, bilten, usmene prezentacije, simulacije, igre uloga, debate i sl.

*Korak 4* odnosi se na strukturiranje projekta.

**Faza II**, koja se odnosi na izvođenje projekta, odvija se u 3 koraka:

*Korak 1* podrazumeva identifikaciju i pripremu za jezičke zahteve projekta, i zahteve prikupljanja i analiziranja podataka.

*Korak 2* predstavlja korak u okviru koga studenti rade na prikupljanju informacija, njihovoj logičnoj i celishodnoj organizaciji u skladu sa zahtevima konkretnog projekta.

*Korak 3* odnosi se na pripremu za jezičke zahteve aktivnosti koja predstavlja kulminaciju projekta, a studentima se pomaže da svoju finalnu prezentaciju izlože na što bolji i kvalitetniji način.

**Faza III** je faza prezentacije, koja predstavlja kulminaciju rada na projektu, u okviru koje se može snimati video, izvesti debata ili prezentacija.

**Faza IV** je faza evaluacije projekta.

## **7.12.4.2. Implementacija Projekta**

### **7.12.4.2.1. Implementacija Projekta:**

#### **Faza I – planiranje i postavljanje scene**

Faza planiranja i postavljanje scene u procesu implementacije datog projekta odvijala se u četiri koraka:

*Korak 1 – orijentacija i izgradnja sheme.*

Fokus nastave engleskog jezika koja se izvodi u prvom semestru druge godine studija usmeren je u pogledu stručnih sadržaja na teme preduzetništva, različitih aspekata preduzetničkog duha, tajne poslovnog uspeha, marketing, menadžment, prodaju i oglašavanje. Preduzetništvo, kao veoma aktuelno i zanimljivo područje, prikladno je za istraživanje brojnih tema povezanih ne samo sa poslovnim sadržajem, već i sa mnogim drugim aspektima, kao što su egzistencijalne kompetencije, pitanja temperamenta, osobina ličnosti i individualnih razlika, koje se takođe smatraju važnim aspektom učenja i nastave jezika (Council of Europe, 2001: 12). Tema je posebno pogodna i zanimljiva imajući u vidu da uspešni preduzetnici imaju mnoge crte ličnosti slične uspešnim učenicima jezika (Brown, 1987), kao što su samopouzdanje, spremnost za preuzimanje inicijative, spremnost za izlaganje riziku, tolerantnost prema nejasnoćama, snažna motivacija.

Preduzetnici su ljudi sa sposobnošću da vide i procene poslovne prilike, prikupe neophodna sredstva kako bi te prilike iskoristili, i preuzmu odgovarajuće aktivnosti u pravcu ostvarenja uspeha. Preduzetnici su lideri koji preuzimaju proračunate rizike i uživaju u izazovima koji u sebi imaju umeren stepen rizika. Čvrsto veruju u sebe i svoju sposobnost da donose odluke. Od njih se očekuje da imaju smelost, nezavisnost, individualnost, optimizam, potrebu za dostignućem, orijentisanost prema dobiti, upornost, istrajnost, odlučnost, marljivost, pokretačku snagu, energiju, inicijativu, sposobnost preuzimanja rizika, duh izazova, leadersko ponašanje, kooperativnu prirodu, spremnost na prihvatanje sugestija i kritika, inovativni um, kreativnost, snalažljivost, otvorenost uma, fleksibilnost, prilagodljivost, znanje, dalekovidost i jasne vizije kao neke od ključnih karakterika (Grewal, 2006:305).

Buđenje preduzetničkog duha i aktiviranje preduzetničkih veština mogu biti od velike koristi našim studentima u budućem radu, kao što smo već imali prilike da naglasimo u poglavlju 5. Preduzetničke prilike u svetu IT-ja sve su dostupnije, počev od

„IT funkcija u e-trgovini, eMarketingu, eUpravi, eObrazovanju, radu na daljinu, bezbednosti mreža, potom u industrijama usluga baziranih na IT-ju kao što su kol centri, CRM, digitalizacija podataka, GIS, potom DSP, tehničko pisanje, itd.” (Grewal, 2006:305), sve do skladištenja podataka, mreža, kompanija koje se bave sistemskim softverom, grafičkim i veb dizajnom koje sve nude vrlo unosne opcije stručnjacima u oblasti IT-ja. U svetu takođe ima i mnogo lidera iz sveta informacionih tehnologija, mnogo stručnjaka, preduzetnika i tehničkih gurua. Ova industrija dala je neke od najmlađih svetskih milijadara kao što Bil Gejts, Lari Elison, Stiv Džobs, Džef Bezos, Lari Pejdz, Sergej Brin<sup>34</sup>, itd. U tom smislu verujemo da je stavljanje ove teme u centralni plan kurikuluma relevantno i sadržajno i jezički.

U inicijalnoj fazi, fazi inputa, koja predstavlja polazište celog projekta, kako jezičkog tako i strateškog, i koja priprema studente za „uloge i aktivnosti sa kojima će sresti u sledećoj fazi projekta” (Hyland & Hyland, 1992 228), pozabavili smo se svim ovim temama, uz uvođenje glavnih pojmova i relevantnog vokabulara, i uz intenzivne diskusije bazirane na brojnim autentičnim materijalima, tekstovima i video zapisima (govor Stiva Džobsa na promociji na Stenfordu<sup>35</sup>, uputstva Ričarda Brensona mladim preduzetnicima, više intervju Roberta Herjaveca, kanadskog preduzetnika i TV zvezde i vlasnika jedne od najuspešnijih softverskih kompanija, intervju Džefa Bezosa<sup>36</sup>, osnivača Amazona i Internet preduzetnika, kao i više emisija iz dva rijaliti programa, američkog *Shark Tank* i britanskog i kanadskog *Dragon's Den*<sup>3738</sup>).

Korišćenje video materijala u nastavi može imati više funkcija. Može se koristiti kao metod kojim se fokus studenata usmerava na određene teme koje služe kao osnova za diskusiju i zadatke različitog tipa (*video-viewing*), kao izvor modeliranja ponašanja kroz ukazivanje na ciljne veštine i ponašanje (*video-modelling*), ili kao sistem obuke

---

<sup>34</sup> Famous Technology Entrepreneurs <http://entrepreneurs.about.com/od/famoustechentrepreneurs>

<sup>35</sup> Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address.

<https://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6KLC>

<sup>36</sup> Amazon founder and CEO Jeff Bezos delivers graduation speech at Princeton University.

<https://www.youtube.com/watch?v=vBmavNoChZc>

<sup>37</sup> *Dragon's Den* je televizijski rijaliti program u kome preduzetnici svoje poslovne ideje prezentiraju panelu investitora u cilju dobijanja finansijskih investicija. Ovaj program prikazuje se u Kanadi, Irskoj, Novom Zelandu i Velikoj Britaniji, dok *Shark Tank* predstavlja njegovu američku verziju.

<sup>38</sup> Na ideju o uvođenju programa *Dragon's Den* u nastavne aktivnosti došli smo čitajući rad o primeni autentičnih materijala u nastavi (Georgieva, 2013)



(*video-coaching*) kada se snimaju aktivnosti studenata i nastavnika koje su nakon toga predmet diskusije i analize“ (Dooly & Masats, 2011:1).

U našem projektu, deo materijala korišćen je u prvoj funkciji, dok je drugi vid upotrebe poslužio kao model za izvođenje zadatka prodajne prezentacije, kao što ćemo videti u koraku 2. Navedeni materijali, a posebno dva šou programa bili su baza na osnovu koje smo gradili leksičke i socio-pragmatičke kompetencije studenata kroz izvođenje različitih zadataka usmerenih na razvijanje kompetencija i veština vezanih za ovo područje. Kroz upoznavanje i izlaganje studenata bogatom izvoru autentičnih izvornih materijala koji ilustruju diskurs iznošenja ideja, prodajnih prezentacija, predstavljanja biznis planova i pregovora, nastojali smo da kod studenata osvestimo različite verbalne i neverbalne aspekte poslovne komunikacije. Ovi materijali, korišćeni u koraku 1, poslužili su i u narednim fazama kao demonstracija i ilustracija ne samo „idealnog“ izvođenja zadatka (Ellis, 2006:22), već i onih izvedbi koje pokazuju kako nešto ne treba raditi. Diskusije koje su usledile imale su za cilj „podizanje stepena svesti učenika o specifičnim karakteristikama izvođenja zadatka, uključujući strategije koje se mogu koristiti za prevazilaženje komunikativnih problema, poteze u konverzaciji koji se koriste za držanje terena tokom diskusija, kao i pragmalingivistička sredstva za izvođenje ključnih jezičkih funkcija” (Ellis, 2006:22-23). Ovakva vrsta materijala ne samo da izlaže studente jeziku u prirodnom kontekstu, već je takođe i dobro polazište za prezentovanje formalnih aspekata jezika (Hyland & Hyland, 1992:229).

Nakon ove faze koja je trajala ukupno šest nedelja, povelili smo neformalan razgovor sa studentima o načinu na koji se ove teme mogu dalje produbiti kako bi se čitav raspon jezičkih funkcija (prezentiranje, pregovaranje, ubeđivanje, upućivanje na vizuelna pomagala, sugerisanje) aktivirao na jedan podsticajni način, koji bi bio celishodan i svrsihodan.

*Korak 2 – odlučivanje o temi projekta i njeno definisanje.*

Kako pristup nastavi koji smo odabrali u fokus stavlja učenike, njihovu autonomiju i njihova prava na učestvovanje u odlučivanju o određenim aspektima procesa nastave, u meri u kojoj to kurikulum i institucionalna ograničenja dozvoljavaju, odabir konkretne teme projekta bio je predmet zajedničke diskusije. Nekoliko studenata predložilo je da inspiraciju za projekat potražimo u navedenim kanadskim i američkim

rijaliti šou programima *Dragon's Den* i *Shark Tank*, kao izuzetno zanimljivom i izazovnom formatu. O ovoj ideji se vodila diskusija na času u cilju utvrđivanja njene primenljivosti i relevantnosti iz ugla zahteva programa. Sledeći uputstva koja Braun (Brown, 2002:15) daje u vezi sa aktiviranjem i unapređivanjem intrinzične motivacije, u dogovoru sa studentima zaključili smo da ovakav projekat odražava autentična interesovanja studenata i da je relevantan iz ugla njihovih jezičkih i profesionalnih potreba, da će biti podsticajan za samostalno otkrivanje i samootkrivanje, da će im pomoći u razvijanju delotvornih strategija učenja i komunikacije, da vodi povećanju nezavisnosti i autonomije studenata u radu, da neguje veštine kooperativnog pregovaranja, da je izazovan kao i da će rezultati finalnog proizvoda i fidbeka biti sadržajni i svrsishodni.

Sam projekat predstavlja „sintezu, analizu i evaluaciju sadržaja programa” (Stoller, 2002:109), već definisanog u kurikulumu, a naša očekivanja polazila su od uverenja da će preuzimanje uloga mladih preduzetnika, uz usvajanje, aktiviranje i konsolidaciju svih potrebnih jezičkih funkcija, kod studenata aktivirati i latentne crte dobrih učenika jezika.

#### *Korak 3 – Utvrđivanje krajnjeg rezultata.*

Oslanjajući se na proverenu „mudrost mase”<sup>39</sup>, dogovorili smo se da prihvatimo ideju da krajnji rezultat projekta budu prezentacije u kojima će preduzetnici svoj proizvod, uslugu ili tehnološku inovaciju predstaviti panelu investitora. Finalni proizvod projekta je simulacija šou programa koja u sebi sadrži elemente ne samo prezentacije, već i igre uloga.

#### *Korak 4 – Strukturiranje projekta.*

Kako je jedan od ključnih parametara i preduslova projektnog rada „uticaj studenata na procese odlučivanja u učionici”...kao i „otvoreno pregovaranje o tome šta će se učiti, kako će se učiti i kako će biti ocenjivano” (Eyring, 1997:5), studente smo uključili i u korak strukturiranja projekta i dogovaranja o načinu na koji ćemo ga

---

<sup>39</sup> Termin koji uvodi James Surowiecki u knjizi *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations* (2004) koja istražuje jednostavnu ali fascinantnu činjenicu po kojoj su velike grupe ljudi mudrije i bolje u rešavanju problema, inovacijama i donošenju mudrih odluka od male i odabrane elite, kolikogod bila pametna. [http://www.ted.com/talks/james\\_surowiecki\\_on\\_the\\_turning\\_point\\_for\\_social\\_media?language=en](http://www.ted.com/talks/james_surowiecki_on_the_turning_point_for_social_media?language=en)

inkorporirati u okviru definisane tematske jedinice, i na koji način ćemo ga vrednovati i ocenjivati. Studenti su pokazali veliku zainteresovanost i izvanredne pregovaračke veštine u određivanju učešća projekta u završnoj oceni, što pokazuje da je i ekstrinzična motivacija bila na delu (Brown, 2002).

Odlučili smo se za delimično strukturiran projekat, simulaciju simulacije, koja je povezana sa realnim ciljnim zadatkom obezbeđivanja početnih fondova za osnivanje ili razvoj kompanije. U praktičnom smislu, to je podrazumevalo postojanje preduzetničkih timova studenata koji će prezentirati svoj proizvod/uslugu panelu investitora (sastavljenom od studenata takođe), sa ciljem prikupljanja sredstava za finansiranje istraživanja, proizvodnje, marketinga, prodaje ili distribucije proizvoda/usluga. Kako bismo uključili što veći broj studenata i angažovali i studente sa nižim nivoom znanja, odlučili smo da prezentacija bude kolektivna, pri čemu će svaki tim imati lidera, ali će teret pripreme i izlaganja biti ravnomerno raspoređen na sve članova tima. Nakon *brejnstorminga* koji je rezultirao mnoštvom ideja, odlučili smo da suzimo izbor i da ga ograničimo na područja koja su ocenjena kao najperspektivnija u Srbiji i koja nude održivi rast, a to su hrana (poljoprivreda), turizam, tehničke inovacije i građevinarstvo. Studenti su dobili slobodu da izaberu jedno od ponuđenih područja, dok su članovi žirija takođe morali da se opredele za oblast u kojoj su stručni i uspešni, pošto će i oni morati da predstavljaju sebe i svoje poslovno carstvo. Osim investitora, publiku su činili svi studenti i nastavnici, a ocena uspešnosti na osnovu kojih će timovi na kraju biti rangirani (pošto je prezentacija bila takmičarskog karaktera) rezultat je ocene investitora (obezbeđivanje investicije), kao i ocene studenata i nastavnika, o čemu će biti više reči u delu o evaluaciji.

U ovoj fazi oformljeni su timovi, utvrđeni lideri timova zaduženi za koordinaciju tima i njegovih članova. Osnovane su kompanije i definisani okviri poslovnog plana za odabrane proizvode ili usluge.

#### **7.12.4.2.2. Implementacija Projekta:**

##### **Faza II – izvođenje Projekta**

*Korak 1* - Identifikacija i priprema za jezičke zahteve projekta i zahteve prikupljanja i analiziranja podataka.

U okviru prvog koraka druge faze implementacije projekta, a na osnovu inputa i definisanog autputa, rad se odvijao na nizu manje ili više kontrolisanih i fokusiranih („omogućujućih”) pedagoških zadataka<sup>40</sup> čiji je fokus bio usmeren na ciljnu leksiku, strukture (formu) i različite funkcije u pripremi izvođenja ciljnog zadatka. Nastojali smo da u što većoj meri obezbedimo postepenu aproksimaciju ciljnog zadataka u kojoj će do punog izražaja doći sav interakcijski potencijal uz prisutnost elemenata kao što su preuzimanje reči, pojašnjenja, potvrde razumevanja, iniciranje i promena tema, dužina i brzina razgovora i sl. (Long, 1985; Long & Crookes, 1992:44-5; Nunan, 1991b:282; Nunan, 2004:31). U ovoj fazi prirodno je prisutan i proaktivan fokus na formu kroz aktivnosti usmeravanja pažnje na određene strukture i izraze, u pripremi za izvršenje zadataka tokom izrade izvršnog plana i prezentacije, kao i kroz korektivni fidbek u toku rada.

Veštine i funkcije na koje smo stavili najveći akcenat su strategije i veštine pripreme i izvođenja prezentacija, veštine verbalne i neverbalne komunikacije, organizacija prezentacije i njene retoričke strukture, uz uvođenje glavne teme, otpočinjanje izlaganja o novoj temi, klarifikacije, dodavanje informacija, poređenje i kontrastiranje, argumentacija, rezimiranje, zaključivanje izlaganja, povezivanje i organizovanje izlaganja na nivou diskursa, način izlaganja, leksika prezentacija, uključivanje publike, upućivanje na vizuelna pomagala.

Rad je obuhvatio niz aktivnosti i igara uloga vezanih za veštine govorenja i govorne interakcije, izražavanje mišljenja, slaganje i neslaganje, opisivanje trendova, iznošenje poslovnih predloga i sugestija, pregovaranje, opisivanje karakteristika

---

<sup>40</sup> Pored nefokusiranih zadataka, usmerenih isključivo na značenje, mekši pristupi u okviru TBLT-a dozvoljavaju i tzv. fokusirane i omogućujuće (*enabling*) zadatke više usmerene na usvajanje i uvežbavanje konkretnih leksičkih i strukturalnih aspekata. Ovakvi zadaci uključuju komunikativne aktivnosti i jezička vežbanja, pri čemu su komunikativne aktivnosti na pola puta između jezičkog vežbanja i pedagoških zadataka, pošto se u okviru njih uvežbava ograničeni skup jezičkih komponenti, uz zadržavanje elemenata svrsishodne i autentične komunikacije (Nunan, 2004:19-25).

proizvoda, klasifikacije proizvoda/usluga, korišćenje jezika ubeđivanja, pretvaranje karakteristika u benefite.

Vreme je posvećeno i konsolidaciji leksičke kompetencije u datim područjima, kao i aspektima diskursne kompetencije u domenu pisanja izvršnog plana (*executive summary*), koji objedinjuje definisanje misije i vizije kompanije, marketinški, menadžment i finansijski plan. Input se sastojao od autentičnih i profesionalnih video<sup>41</sup> i pisanih<sup>42</sup> materijala

Takođe je uključen i niz aktivnosti vezanih za uvežbavanje razumevanja govora, interpretaciju i validaciju onlajn izvora, procenjivanje stepena formalnosti, i sl. Na ovaj način učenici jezik uče kroz rad na kompletiranju zadataka, kroz aktivno i dinamično kreiranje govornih činova i događaja, što je bitno drugačije od klasičnog rada na tekstu koji je „gotov” rezultat nečijeg tuđeg napora (Doughty & Long, 2003 :56).

Iako je primarni fokus kod izvođenja zadataka na značenju i fluentnosti u izražavanju, samo postojanje javne prezentacije od učesnika u projektu iziskuje i podstiče obraćanje pažnje na tačnost i bižljiviju i pažljiviju upotrebu jezika, na isti način na koji se to dešava i kod prirodne upotrebe jezika (Willis & Willis, 2001:177).

#### *Korak 2 - Prikupljanje informacija.*

U okviru ovog koraka studenti su bili angažovani na prikupljanju informacija, njihovoj logičnoj i celishodnoj organizaciji u skladu sa zahtevima konkretnog projekta. U ovom delu projekta, naša uloga je bila uloga savetnika i istraživača, koji po potrebi pruža pomoć u prikupljanju materijala, analizi i proceni dobijenih informacija i traganju za najboljim načinom za njihove sintetisanje i primenu u krajnjoj prezentaciji. Deo ovih aktivnosti odvijao se na časovima, ali su studenti prema potrebi dolazili i na grupne/timske konsultacije, a sastajali su se i mimo časova u pripremi i uvežbavanju prezentacije iskazujući sve elemente timskog i kooperativnog duha.

Studenti su za pripremu prezentacije koristili brojne autentične izvore na osnovu kojih su dalje osmišljavali svoje kompanije. Većina informacija bila je dostupna na Vebu, dok su se timovi koji su se odlučili za prezentovanje tehničkih rešenja služili i

---

<sup>41</sup> Predavanje sa Univerziteta Berkli . <https://www.youtube.com/watch?v=Qw1CIWaR7DI>

<sup>42</sup>Profesionalni sajt o izradi biznis planova sa više od 500 modela i uzoraka konkretnih biznis planova iz različitih domena. <http://www.bplans.com/>

elementima projekata koje su pripremali za stručne predmete, kao i ličnim iskustvom (u slučaju studenta koji je i inače vlasnik kompanije koja pruža usluge *cloud computing-a*). Korišćenje izvornih materijala (izveštaja kompanija, studija o izvodljivosti, ekonomskih grafikona, i sl), koji nisu prvobitno namenjeni učenju jezika ima neprocenjivu vrednost u nastavi jer se radi o primerima autentične komunikacije u realnom okruženju, jezik je prirodan i relevantan, a i svrha upotrebe tih tekstova je autentična i komunikativna (Hyland & Hyland, 1992:209; Wilkins 1976:79). Istovremeno, studentima tokom pripreme i izvođenja uloga takvi materijali pružaju „osećaj da učestvuju u realnim jezičkim događajima” (Hyland & Hyland, 1992:209).

### *Korak 3 - Priprema za jezičke zahteve prezentacije.*

U okviru *Koraka 3* napore smo skoncentrisali na slobodnije vežbanje, na uvežbavanje veština usmene prezentacije kroz improvizaciju, uvežbavanje govora, kontakta s publikom, intonacije. Takođe smo proveravali organizaciju ideja u prezentaciji, i iznosili pretpostavke o mogućim pitanjima koje žiri može da postavi ili kritikama koje može da uputi.

U ovoj fazi studenti su imali probne prezentacije, u kojima su predstavljali preduzetničke uspehe drugih kompanija, pošto smo se saglasili oko toga da sadržaj konačne prezentacije treba do kraja da ostane tajna za članove drugih timova, kako bi njen efekat bio veći. Ove prezentacije imale su za cilj i da studenti pobede tremu i strah od javnog izlaganja koji je mnogima bio problem, kao i da koriste jezik koji je u što većoj meri aproksimacija ciljnog diskursa.

Pred samu prezentaciju, timovi i žiri su kao podsednik dobili detaljna uputstva o svim elementima koji moraju biti uzeti u obzir:

**Okvir:** Timovi preduzetnika sastavljeni od 3 do 4 studenta predstaviće svoju kompaniju pred panelom investitora i i opisati proizvod/uslugu, koji treba da budu inovativni, ali izvodljivi.

**Zahtevi:** U prezentaciji je potrebno predstaviti kompaniju, njen kratak istorijat i opis proizvoda/usluga, uz kratke crte izvršnog plana za svoj projekat/preduzeće. Prezentacija traje 5 minuta.

Poslovni predlog koji se iznosi investitorima mora da definiše da li se odnosi na zajam ili investiciju. Poslovni predlog mora biti takav da ubedi investiture da ulože novac kroz: 1) iznošenje vizije poslovanja i misije poslovanja, izdvajanje jedinstvenosti proizvoda/usluge; 2) definisanje ciljeva poslovanja, načina njihovog ostvarivanja, načina predstavljanja proizvoda/usluge kupcima (marketing i prodaja), finansijski plan (troškove početnog ulaganja, režijske troškove, visinu zajma/investicije, obezbeđenje i finansijske rizike; 3) odnos snaga na tržištu, konkurenciju i način na koji način će je prevladati.

Investitori su dobili sledeće instrukcije:

Svaki investitor mora da predstavi svoje poslovno carstvo u najviše 2 minuta, put dolaska do uspeha, tipove poslova koje podržava i u koje investira, tip stručnosti koje nudi i kontakte, sa planovima za ekspanziju. Treba da odluči da li će biti investitor spreman na rizična ulaganja u nova preduzeća kroz preuzimanje dela vlasništva ili poslovni anđeo koji će finansijski podržati preduzetnika bilo kroz jednokratnu pozajmicu ili kroz trajnu podršku u određenoj fazi. Priprema za sastanak sa preduzetnicima mora da uključi i razmatranje potencijalnih pitanja o ciljnim klijentima, o konkurentskoj prednosti proizvoda, potencijalu i planovima za rast, rizicima ulaganja, visini investicije i očekivanoj dinamici povraćaja ulaganja.

#### **7.12.4.2.3. Implementacija Projekta: Faza III - Prezentacija**

Faza III predstavlja kulminaciju rada na projektu. Timovi preduzetnika predstavili su svoje projekte (iz oblasti proizvodnje hrane – kompanije za proizvodnju čokolade i organske hrane, iz oblasti tehnoloških inovacija – firma koja proizvodi držač za mobilni telefon, firma koja proizvodi solarni punjač mobilnih telefona, „klaud kompjuting”, dve firme koje se bave tehnološkim inovacijama u oblasti automobilske industrije, iz oblasti turizma, firma koja se bavi seoskim turizmom) panelu koji je bio sastavljen od tri investitora. Svaki tim imao je *PowerPoint* prezentaciju u okviru koje je predstavio svoju kompaniju i izneo poslovni predlog. Timovi su bili izuzetno dobro pripremljeni i usklađeni u svom izlaganju. Svaki tim imao je lidera, ali su uloge i učešće u prezentaciji bili relativno ravnomerno vremenski i tematski raspoređeni. Izlaganja su bili ubedljiva, jasno i logički organizovana, a učesnici su se u potpunosti „uživeli” u svoje uloge, što se može videti i u odgovorima datim u evaluacijskom upitniku.

Članovi žirija pokazali su veliku umešnost u postavljanju „nezgodnih”, ali veoma logičnih i provokativnih pitanja, ali su i timovi pokazali spremnost i dovitljivost u davanju odgovora i kontraargumenata.

Konačna simulacija vremenski je trajala 120 minuta u veoma pozitivnoj i preduzetničkoj atmosferi.

#### **7.12.4.2.4. Implementacija Projekta:**

##### **Faza IV – Evaluacija Projekta**

Kao što smo više puta istakli, jedna od najvažnijih faza u sklopu iskustvenog učenja uključujući rad na projektima jeste faza evaluacije kroz refleksiju (Dooly & Masats, 2008: 32), jer iskustvo samo po sebi „nije dovoljan uslov da do učenja dođe. Iskustva se moraju svesno obraditi njihovim promišljanjem” (Kohonen, 2007:1-2).

Otuda smo se u fazi fidbeka i refleksije ponovo vratili na celo iskustvo i korake koje smo sledili u realizaciji projekta, izdvajajući jezičke i komunikativne veštine koje su studenti usvojili i koristili, nove sadržaje u okviru izabrane teme, teškoće i izazove na putu, naučene lekcije, i ukupan doživljaj i utisak o korisnosti i relevantnosti Projekta iz ugla trenutnih i budućih potreba studenata.

Ipak, važno je naglasiti da je pored finalne evaluacije, bilo neophodno kontinuirano praćenje i fidbek o toku odvijanja celog Projekta, a ne samo po njegovom okončanju (Richards & Schmidt, 2010:467-468).

Evaluacija je imala dva aspekta, aspekt koji je odnosio na vrednovanje iskustva kroz koje su studenti prošli i znanja, veština i strategija koje su usvojili, i drugi aspekt koji se odnosio na ocenjivanje Projekta.

Iako su projekti sami po sebi obično veoma prijatne aktivnosti, oni ne treba da „služe samo kao izvor zabave”, već da obuhvate „realna predmetna znanja” i doprinesu „značajnom napretku u specifičnim jezičkim”(…) „i stručnim znanjima” (Dooly & Masats, 2008: 32).

Ocenjivanje je bilo kombinacija vršnjačkog ocenjivanja i ocene nastavnika. Iako je opšti utisak veoma važan prilikom ocenjivanja događaja kao celine, Džouns (Jones, 1995:127) izdvaja sledeće kategorije koje treba imati na imu, a to su izbor



informacija/ideja, redosled izlaganja u prezentaciji, prikladnost jezika, fluentnost i samopouzdanje, jasnoća, isl.

Prezentacije su ocenjivane po timovima ocenom od 1 (potrebno poboljšanje) do 4 (odličan) na osnovu sledećih kriterijuma:

1) kvalitet izlaganja (kontakt s publikom, pravilno i izražajno izlaganje, fluentnost, sigurnost u izlaganju, prikladna upotreba jezika);

2) sadržaj i njegova organizacija (dobro vladanje materijom, jasno definisana tema, relevantne činjenice, ilustracije i primeri, jasna organizacija sa uvodom, glavnim tačkama međusobno logički povezanim, i ubedljivim zaključkom, sigurnost u odgovorima na pitanja, kvalitet slajdova);

3) entuzijazam i kontakt sa publikom (ubedljivost izlaganja koju prati entuzijazam prema temi i uverljivost, pripremljenost i snalažljivost prilikom odgovaranja na pitanja).

Studenti su dobili liste sa rubrikama sa navedenim kriterijumima, a timovi su rangirani na osnovu zbirnih ocena koje su dali članovi panela, studenti u publici i nastavnik.

Kao deo procesa refleksije o delotvornosti, učinku i uspehu Projekta sproveden je upitnik, o kome će biti više reči kasnije, u delu 7.14. Jedan broj studenata je i intervjuisan, jer intervjui umeju da iznesu na videlo uglavnom neočekivane, a „razne zanimljive i neobične stvari” (Jones, 1995:130), da otkriju šta se dešavalo „iza kulisa”, sa čime su sve studenti suočavali i borili, šta su im bili izazovi, a šta ih je pokretalo.

### **7.13. Studije slučaja**

#### **7.13.1. Okvir, definicija i funkcije studija slučaja u nastavi ESP-a**

Studije slučaja predstavljaju jednu od veoma delotvornih iskustvenih tehnika u nastavi ESP-a zasnovanoj na zadacima. Uvođenjem konkretnih primera i scenarija iz profesionalnog života i struke za koje se studenti pripremaju, i objedinjivanjem rada na razvoju komunikativnih, profesionalnih i akademskih veština kroz podsticanje ličnog angažovanja studenata na rešavanju realnih, postojećih problema, premošćuje se jaz između teorije i prakse.

Upotreba studija slučaja zabeležena je još u 19. veku na Harvardskoj školi prava (Almagro Esteban & Pérez Cañado, 2004:139; Garvin, 2003), a kao metod, najviše se oslanja na pristup razvijen na MBA programima na Harvardskoj poslovnoj školi dvadesetih godina prošlog veka (Garvin, 2003; Hammond, 1980; Piotrowski, 1982:230). Iako su se u početku najviše koristile na poslovnim školama u SAD, danas studije slučaja predstavljaju okosnicu mnogih obrazovnih programa širom sveta.

Studija slučaja može se definisati kao „predstavljanje konkretne situacije iz profesionalnog ili svakodnevnog života, koja se izlaže posredstvom određenih činjenica, stavova i mišljenja, na osnovu kojih treba da se donese odluka” (Kaiser, 1983:20, prema Fischer et al., 2008:17). Rad na studiji slučaja podrazumeva predstavljanje i analizu problema, odnosno dilema karakterističnih za datu situaciju. To je tehnika zasnovana na analizi, diskusiji i odlučivanju u kojoj studenti na osnovu zabeleženih problematičnih situacija sa kojima su se određene organizacije susrele ali i imaginarnih scenarija, nastoje da reše problem i ponude pravac delovanja.

Veome su korisne u nastavi ESP-a jer podrazumevaju svrshodnu i spontanu upotrebu jezika, povezuju teoriju za realnim životnim, odnosno profesionalnim situacijama, a u bezbednosti učionice uvežbavaju relevantne veštine i preuzimanje rizika (Almagro Esteban & Pérez Cañado, 2004:138; Bonet, 1997; Dinapoli, 2001; Robinson, 1991:50; Uber Grosse, 1988:131). Za razliku od simulacija gde su studenti insajderi koji „preuzimaju određene uloge i odogovornosti”, u pristupu koji koristi studije slučaja studenti su autsajderi koji iznose svoje stavove o određenoj stručnoj problematici (Howe, 1987 prema St. John, 1996:12).

Primenljivost studija slučaja u nastavi ESP-a ogleda se i u kombinaciji rada na jeziku i na sadržaju, jezik se uči na svrshodan način putem rešavanja zadataka, dakle na način orijentisan prema značenju i praksi, kombinuje elemente individualnog i grupnog rada, integrisano razvijanje veština, usvajanje stručnog vokabulara i relevantnih jezičkih struktura u kontekstu, uz prisustvo izazova i profesionalne relevantnosti, važnih faktora u motivaciji, kao što smo ranije već naglasili (Uber Grosse, 1988:131).

Za razliku od studija slučaja u drugim disciplinama, gde je naglasak prvenstveno na sadržaju, u ESP-u „sadržaj je sredstvo a jezik postaje cilj aktivnosti” (Fischer et al., 2008:18-19), barem iz ugla nastavnika jezika, te je stepen njihove detaljnosti ovde

manje važan. Njihova fleksibilnost i mogućnost prilagođavanja različitim kontekstima, kao i mogućnost adaptacije u odnosu na stručna usmerenja i nivoe znanja, čine ih veoma pogodnim za primenu u nastavi. Predstavljaju dobar izbor za nastavnike koji vole da kombinuju slobodu u izboru materijala i sadržaja, uz istovremeno jasno strukturisan okvir u koji se oni ugrađuju (Bonet, 1997:206; Boyd, 1991:731-2; Fischer et al., 2008:21).

Prednosti korišćenja studija slučaja u ESP-u ogledaju se i u mogućnostima koje one pružaju za kontakt i rad sa autentičnim i visokostručnim tekstualnim, audio i video sadržajima na stranom jeziku, kao i za primenu metodologija vezanih za analizu, evaluaciju i prezentaciju rešenja koje su karakteristične za određene disciplinarne oblasti.

Studije slučaja su izuzetno bogate u pogledu sadržaja, i predstavljaju jedan zaokružen okvir koji „učenicima pruža priliku da konsoliduju već stečeno znanje i uvežbavaju specifičan jezik” (Daly, 2002), da nauče da sagledavaju stvari iz različitih, često suprotstavljenih uglova, da svoje misli iznose jasno, logično i organizovano, da se upoznaju sa različitim žanrovima u svojoj struci, da saradnički učestvuju u prezentaciji problema i njihovih rešenja. U studijama slučaja deduktivni pristup biva zamenjen induktivnim rezonovanjem, učesnici preuzimaju inicijativu i aktivnu ulogu u planiranju i odlučivanju (Piotrowski, 1982:230).

Korišćenje studija slučaja u nastavi jezika ima i brojne druge prednosti, kao što su razvijanje kritičkog mišljenja, unapređivanje organizacionih veština (što logička organizacija informacijama bogatih studija slučaja iziskuje u cilju jasnog i koherentnog predavljanja datog problema), razvijanje komunikativnih veština (kako usmene, tako i pisane komunikacije), unapređivanje veština usmene prezentacije, pregovaranja, argumentovanog izlaganja i sl., podsticanje kolaborativnog učenja i timskog rada (Daly, 2002).

Studije slučaja proširuju komunikativni repertoar studenata, jačaju veštine timskog rada, rešavanja problema i pregovaranja, razvijaju veštine prezentacije, kompetencije u pravljenju kompromisa, interkulturalne kompetencije, kao i veštine učenja (Anissimova, 2003; Fischer et al., 2008:18). Motivacija za rad na autentičnim tekstovima je povećana jer je njihovo uspešno savladavanje uslov za izražavanje i

uspešnu prezentaciju odabranog plana akcije u prezentaciji. Otuda je proces učenja intenziviran i uspešniji i sa jezičke tačke gledišta.

### **7.13.2. Implementacija tehnike studije slučaja**

Od iskustvenih tehnika implementiranih u okviru našeg trimestralnog programa, studije slučaja predstavljaju najstroženiji tip aktivnosti za studente jer obuhvataju rad sa stručnim tekstovima, rad na nivou diskursa i složenijih tipova konstrukcija, rad koji obuhvata analizu i sintezu višestrukih izvora, koji se kreće prema apstraktnijim i složenijim domenima jezičke upotrebe i argumentacije. Ovde se traži poređenje informacija, izvlačenje zaključaka, interpretacije, donošenje odluka i rešavanje problema.

Studije slučaja u velikoj meri iziskuju istraživanje, prikupljanje, selekciju, analizu i razumevanje autentičnih pisanih tekstova, ili usmenih, odnosno video materijala, na osnovu kojih se studenti upoznaju sa različitim aspektima datog problema i prikupljaju informacije koje će im poslužiti za njegovu prezentaciju i pronalaženje potencijalnih rešenja (Fischer et al., 2008:16). U poređenju sa simulacijama i projektima, iziskuju manje angažovanje nastavnika i lakše se uklapaju u silabus, a fokus je više na istraživanju koje sprovode sami studenti, a koje je relevantno za njihove buduće karijere.

Omogućavaju istovremeno razvijanje svih veština. Receptivne veštine, veštine efikasnog čitanja (čitanja na preskok i letimičnog čitanja) i razumevanja različitih stručnih tekstova, i veštine slušanja vezane za pregledanje autentičnih audio i video materijala, posebno su važne u traganju za relevantnim informacijama i njihovoj analizi. Produktivne veštine aktiviraju se kroz pisanje završnog izveštaja i kroz usmeno izlaganje studije slučaja (Fischer et al., 2008:18; Uber Grosse, 1988:132).

Metod studije slučaja izuzetno je pogodan i za saradnju sa stručnjacima iz datih oblasti. Dok je uloga nastavnika jezika usmerena na razvoj jezičkih kompetencija relevantnih u profesionalnom okruženju, stručnjaci mogu odigrati važnu ulogu konsultanata prilikom izbora tema i sadržaja studija slučaja, pribavljanja izvornih materijala, kao i prilikom ocenjivanja usmenih prezentacija i pisanih izveštaja (Fischer et al., 2008:13; 39-41).

Iz ovog razloga, a u dogovoru sa nastavnicima matičnih disciplina, studenti su se u većini slučajeva opredeljivali za projekte na kojima već rade i koje pripremaju u okviru stručnih predmeta. Odlučili smo da studente ne limitiramo u pogledu tipa studije slučaja i da ne insistiramo na gotovim studijama, s obzirom na činjenicu da se radi o pilot implementaciji tehnike i da smo uverenja da su studenti dovoljno zreli i samosvesni da donesu prave odluke po pitanju problema koji će predstaviti i čije će rešenje ponuditi, kao i da će im u stručnom pogledu pomoći nastavnici matične discipline, te smo im prepustili slobodu u donošenju odluke o izboru.

Teme za koje su se studenti opredelili su se odnosile na problematiku izbora između različitih tipova memorijskih uređaja, razmene informacija između heterogenih sistema, izbora između SQL i NOSQL baza podataka, izbora operativnih sistema na mobilnim uređajima, izbora *klaud kompjutinga* i različitih sistema mrežne zaštite u okviru različitih problemskih situacija, potom CRM sistemi i OLAP sistemi. Teme koje su odabrali, kao i tekstovi i zadaci tokom pripreme su svi bili autentični, slučajevi su studentima bili interesantni, relevantni, složeni i stimulativni, te im nije predstavljalo nikakvu teškoću da dublje istražuju i analiziraju potrebne materijale.

Neke od odabranih tema bile su retrospektivnog karaktera i bavile su se studijama slučaja koje su rešene u prošlosti, uz ocenjivanje uspešnosti rešenja do koga se došlo, dok su druge bile više orijentisane na proces donošenja odluka u sadašnjosti, s obzirom na činjenicu da je problem i dalje aktuelan (Fischer, 2005; Fischer et al., 2008:19). U pogledu strukture, za razliku od studija slučaja koje su zatvorenog tipa i gde je nastavnik taj koji prezentira gotove informacije na osnovu kojih učenici rade na rešavanju problema, naše studije slučaja bile su otvorenog tipa, što je podrazumevalo da studenti sami tokom istraživanja prikupe i pripreme potrebne izvore sa relevantnim informacijama, što ih istovremeno podstiče i na razvijanje veština pretrage i evaluacije sadržaja (Fischer et al., 2008:19-20). Sve studije slučaja treba da sadrže identifikaciju problema, analizu potencijalnih uzroka i definisanje potencijalnih pravaca delovanja, uz iznošenje prednosti i nedostataka za i protiv određenih tipova akcije, i na kraju odabir jednog rešenja koje će biti argumentovano predloženo i podržano (Westerfield, 1989:78). Krajnji proizvod je stručna, tehnička prezentacija, koja u sebi često sadrži i razne vizuelne materijale, grafikone, tabele, tehničke crteže, karakteristične za dato područje.

Ovakav oblik rada je u potpunosti orijentisan na učenike koji postaju „pravi protagonisti u procesu učenja” (Dinapoli, 2000:70) i preuzimaju veliki stepen odgovornosti za sadržaje na kojima se radi, probleme koji se analiziraju, rešavaju i predstavljaju u procesu odvijanja nastave i učenja.

Studenti su pokazali izuzetan nivo ne samo odgovornosti, već i zrelosti i stručne spremnosti, zavidan nivo poznavanja materije i veština kritičkog razmišljanja u prikupljanju, izboru i analizi postojećih materijala dobijenih iz različitih izvora (udžbenika, časopisa, tehničkih uputstava, materijala sa Interneta). Korišćeni su različiti žanrovi u zavisnosti od odabira relevantne literature, na koju su studente uputili nastavnici stručnih predmeta. Studenti su bili jednako uspešni kako u usmenoj tako i u pisanoj prezentaciji problema, iznošenju alternativnih rešenja i njihovih implikacija, kao i veštinama argumentovane diskusije u potonjim reakcijama na kritike i pitanja drugih studenata. Iako su timovi studenata obrađivali različita problemska područja, svi su studenti upoznati sa datom stručnom oblasti i pokazali su veliku zainteresovanost za ulazak u konstruktivne diskusije o predloženim rešenjima.

U fazi samog rada na studijama slučaja, sve vreme je zastupljeno integrisano razvijanje jezičkih veština. Zajednički fokus na formu odvijao se proaktivno u fazi pripreme tokom nekoliko uvodnih časova i bio je usmeren na aktivnosti podizanja nivoa jezičke svesti u domenu leksike i karakteristične stručne terminologije i kolokacija datog registra. Takođe je obuhvatio razvijanje sposobnosti studenata za orijentisanje u organizaciji stručnih informacija kroz razvijanje strategija čitanja. Sledeći blok časova bio je posvećen radu studenata u timovima na pripremi studije slučaja po izboru, sa ulogom nastavnika kao facilitatora i jezičkog savetnika. Jezički problemi na koje su studenti nailazili tokom rada beleženi su, te su u okviru *post-task* aktivnosti obrađivani kroz različite oblike vežbanja, u skladu sa umerenim pristupom nastavi zasnovanoj na zadacima koja vidi ulogu za eksplicitan fokus na jezičke forme. S obzirom na činjenicu da su timovi radili na različitim studijama slučaja, deo instrukcije bio je rezervisan za individualan rad sa timovima i pružanje relevantne jezičke podrške tokom samog procesa rada. Napredovanje timova na pripremi studije slučaja praćen je tokom časova. Kroz rad na autentičnim materijalima koji su studentima i relevantni i interesantni, usvajanje nove leksike, idioma, složenijih sintaksičkih struktura karakterističnih za date žanrove odvija se prirodno i spontano (Piotrowski, 1982:230). Ipak izdvajani su i

problematični segmenti sa kojima se većina timova susretala, i koji su bili predmet potonjih jezičkih instrukcija.

U skladu sa našim očekivanjima zasnovanim na višegodišnjem iskustvu u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, problemi na koje su studenti nailazili u receptivnoj fazi u tumačenju literature i produktivnoj fazi pripreme finalne prezentacije, odnosili su se često na principe logičke i funkcionalne organizacije diskursa, upotrebu elemenata za postizanje koherencije i kohezije u tekstovima, markere diskursa (kontrastivne, inferencijalne, temporalne), kao i složenije sintaksičke forme. Ovde prvenstveno imamo na umu različite aspekte koji se odnose na participske strukture, strukture komparacije, relativizacije, pasivizacije, izražavanje kontrasta, različite tipove modalnosti i sl., koje imaju visoku frekveniju i komunikativnu vrednost u informatičkom registru.

U finalnoj prezentaciji i pisanom izveštaju studenti su pokazali do koje mere su ovladali karakterističnim elementima diskursa za datu oblast, elementima kohezije, organizacije i strukture pisanog teksta, odnosno govornog diskursa. Premda je fokus bio prvenstveno na sadržaju, njegovo adekvatno prezentiranje iziskivalo je korišćenje prikladnih jezičkih obrazaca karakterističnih za način komunikacije date profesionalne, odnosno diskursne zajednice.

Uloga nastavnika u ovom procesu bila je uloga menadžera i facilitatora, savetnika prilikom konačnog definisanja teme i oblikovanja finalnog materijala, kao i izvora jezičkih informacija. Studenti su pak pokazali izuzetnu autonomiju i profesionalni autoritet u stručnom delu. S druge strane, iako uloga nastavnika jezika nije da predaje stručne sadržaje, on mora da ih poznaje u dovoljnoj meri da može da „postavi relevantna, provokativna pitanja koja će pomoći studentima u sintezi informacija” (Westerfield, 1989:76), tako da je rad na studijama slučaja iziskivao i praćenje stručne literature i konsultacije sa kolegama.

Studije slučaja ocenjivane su kroz vršnjačku, samo-evaluaciju i evaluaciju nastavnika, a ocenjivane su prema kriterijuma koji su uključivali 1) domet i raspon studije (uključujući elemente kao što su jasni i kompleksni opisi, složene rečenične forme, idiomatski izrazi, stilska prikladnost); 2) tačnost (mali broj gramatičkih grešaka); 3) fluentnost; 4) interakcija sa publikom 5) koherentnost (posebno bitna u ovako

složenim izlaganjima koja iziskuju dobro strukturiran govor i tekst). Redistribucija moći i odgovornosti u procesu ocenjivanja i uključivanje studenata u proces, o kojima će biti više reči u delu o evaluaciji, vrši se u cilju razvijanja autonomije i podsticanja studenata da preuzmu vlasništvo nad procesom učenja i odgovornost za rezultate učenja. Ima izuzetno veliku ulogu u produbljivanju samog procesa učenja i razvijanju veština neophodnih za celoživotno učenje (Brown, Rust & Gibbs, 1994:4).

U fazi refleksije, studenti su podržali uvođenje studija slučaja u rad, kao način povezivanja teorije i prakse, kao relevantniju, samostaliju i zabavniju tehniku rada na informatičkim temama u odnosu na tradicionalnije pristupe. Stručnost samih tema i sloboda u njihovom izboru pokazali su se kao izrazito motivišući za rad s obzirom na njihovu direktnu vezu sa budućim profesionalnim okruženjem i tipičnim načinima pristupu rešavanja konkretnih stručnih problema. Stepem uključivanja drugih studenata u diskusiju i veoma česte polemike koje bi usledile nakon prezentacije studije slučaja potvrdile su i opravdale studentske izbore, ali i delotvornost same tehnike.

### **7.13.3. Ciljne kompetencije po realizaciji programa**

U toku izvođenja programa engleskog jezika, koji obuhvata 3 semestra sa ukupno 180 časova nastave, nastojali smo da, u okviru izdvojenih veština, aktivnosti i kompetencija, na kraju prvog semestra postignemo B1 nivo znanja, a na kraju trećeg aproksimaciju nivoa B2. Od studenata se očekivalo da uz kompetencije na nivou objašnjenja i definisanja problema, pružanja konkretnih informacija, sumiranja izlaganja (B1+) ostvarenih na prvoj godini, dostignu i kompetencije konzistentnog iznošenja mišljenja u izlaganju pružanjem relevantnih objašnjenja, argumenata i komentara, argumentovano predstavljanje određene tačke gledišta, iznošenje prednosti i nedostataka različitih opcija, iznošenje složene argumentacije za i protiv određenog gledišta, spekulisanje o uzrocima, posledicama, hipotetičkim situacijama (B2) (Council of Europe, 2001:34-35). Ovde naravno ne možemo govoriti u apsolutnim vrednostima, posebno imajući u vidu različite početne tačke za različite polaznike i individualne karakteristike učenika i okolnosti, ali se mogu izdvojiti neke opšte tendencije.

U okviru aktivnosti koje smo posebno pratili i nastojali da razvijemo, izdvojene su sledeće (Council of Europe, 2001:59-60):



U okviru **produktivnih aktivnosti govorenja (usmene produkcije)** kao posebno važne izdvojili smo (prema Council of Europe, 2001:57-60):

1. obraćanje publici (u našem slučaju usmene prezentacije);
2. kontinuirani monolog (opisivanje iskustva ili izlaganje/predstavljanje nekog slučaja u debati).

Kako su prezentacije bile sastavni deo sve tri projekta (simulacije, projektnog rada i studije slučaja) nastajali smo da nivo kompetencije sa nivoa B1 koji se očekivao na kraju prve godine i koji podrazumeva sposobnost jasnog i fluentnog izlaganja prezentacije na poznatu temu u okviru učenikovog polja interesovanja (B1) podignemo tokom rada u dva semestra na drugoj godini na nivo B2, poželjan nivo u okviru engleskog jezika u funkciji struke koji podrazumeva:

- Davanje jasnih i detaljnih opisa i prezentacija o velikom broju tema povezanih sa predmetom interesovanja, uz davanje relevantnih primera, i potkrepljujućih ideja.
- Razvijanje jasne sistematične argumentacije uz prikladno naglašavanje bitnih elemenata i relevantne potkrepljujuće detalje; iznošenje prednosti i nedostataka različitih opcija u jasnom sledu argumentovanog izlaganja, uz mogućnost davanja fluentnih i spontanih odgovora na pitanja publike.

Na nivou **pisane produkcije (pisanja)**, a u skladu sa Zajedničkim evropskim okvirom (Council of Europe, 2001:61-63), nivo B2 koji smo nastojali da dostignemo kroz rad na studijama slučaja podrazumeva pisanje jasnih i detaljnih tekstova ili izveštaja vezanih za područje interesovanja uz sistematsku argumentaciju, sintetisanje i evaluaciju informacija i argumenata iz različitih izvora, naglašavanje ključnih stavki, iznošenje potkrepljujućih dokaza, evaluaciju različitih ideja i rešenja u skladu sa zauzetom tačkom gledišta, iznošenje prednosti i nedostataka određenih uglova gledanja.

Kada se radi o **receptivnim aktivnostima**, slušanju i čitanju, neophodnim za pripremu studije slučaja u radu na upoznavanju sa različitim pisanim i video materijalima, prema Zajedničkom evropskom okviru (Council of Europe, 2001:65-68), nivo B2 u pogledu slušanja podrazumeva praćenje dužih izlaganja i složene argumentacije na relativno poznatu temu, praćenje razgovora izvornih govornika uz određeni napor, praćenje jezički i idejno složenih predavanja i izveštaja u okviru

akademskih i profesionalnih prezentacija. Na nivou čitanja, B2 kompetencije podrazumevanju razumevanje dužih kompleksnih instrukcija vezanih za nove mašine ili procedure, s velikim stepenom nezavisnosti i sposobnosti prilagođavanja stila i brzine čitanja u odnosu na različite tekstove i svrhe. Aktivni vokabular je širok, lako se skeniraju dugi i kompleksni tekstovi uz lociranje relevantnih detalja, brzo identifikuju relevantni sadržaji i informacije i ideje vezane za profesionalne teme i procenjuje njihov značaj (Council of Europe, 2001:68-71).

Iako je program bio orijentisan na sve četiri makroveštine, one se najčešće ne pojavljuju izolovano već u okviru određenih govornih ili pisanih interakcija, uz korišćenje adekvatnih interaktivnih strategija.

U govornim interakcijama gde se kroz saradnju i kroz procese pregovaranja značenja, gradi konverzacioni diskurs (Council of Europe, 2001:73; Widdowson, 1978:59), na ovom nivou koriste se složene produktivne i receptivne strategije, strategije diskursa i strategije kooperacije, preuzimanja i davanja reči. Obuhvata aktivnosti kao što su transakcije, neformalna konverzacija, neformalna diskusija, formalna diskusija, debata, intervju, pregovaranje, saradnja (zajedničko planiranje) (Council of Europe, 2001:71-82), a na nivou B2 podrazumeva fluentnu, tačnu i delotvornu upotrebu jezika u čitavom nizu opštih, akademskih profesionalnih i rekreativnih tema, jasno povezivanje ideja, spontanu komunikaciju uz dobru gramatičku kontrolu, jasno izlaganje ideja uz relevantna objašnjenja i argumente, i prilagođavanje stepena formalnosti u skladu sa okolnostima, uz jasno i precizno iznošenje ideja i stavova, aktivno učestvovanje u diskusijama, zauzimanje strana, ubedljivo reagovanje na argumentaciju, uspešno učešće u pregovorima oko rešenja ili raspravama. Kompetencije vezane za pisane interakcije na nivou B2 (Council of Europe, 2001:82-84) podrazumevaju delotvorno iznošenje ideja u pisanom obliku.

Kompetencije na nivou B2 vezane za pragmatičku kompetenciju koju očekujemo od studenata odnose se na diskursnu kompetenciju, sposobnost produkcije koherentnog teksta u odnosu na tematsku organizaciju, uz izražavanje uzročno-posledičnih, temporalnih i drugih logičkih odnosa, funkcionalnu kompetenciju (adekvatno korišćenje govornog diskursa i pisanih tekstova u različite svrhe tokom

interakcija) i kompetencije vezane za organizaciju interakcija i transakcija, građenje priča i slučajaja, i sl. (Council of Europe, 2001:122-125).

## **7.14. Interpretacija rezultata i evaluacija uvedenih iskustvenih tehnika na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis**

### **7.14.1. Uvod**

Kako evaluacije predstavljaju neprocenjiv izvor informacija o željama, očekivanjima i strahovima studenata i odličan putokaz za unapređenje programa (Kiely, 2009:108), kao deo procesa refleksije o delotvornosti, učinku i uspehu simulacije „Preduzeće”, Projekta i Studija slučaja sprovedeni su upitnici među svim učesnicima programa, kao i višesatni intervjui sa manjim grupama studenata. Cilj upitnika i intervjuja bio je utvrđivanje stavova i mišljenja studenata/učesnika programa o kvalitetu i značaju implementiranih iskustvenih tehnika za učenje engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, „kao i stepen njihovog zadovoljstva programom” (Kiely, 2009:108).

Upitnici, korišćeni u ovom delu istraživanja i koji se nalazi u Prilogu, imali su za cilj dobijanje kako kvalitativnih tako i kvantitativnih podataka o iskustvu učenja putem iskustvenih tehnika i sastojali su se iz tri dela.

Prvi deo upitnika ispitivao je opšte stavove i mišljenja studenata vezanih za Simulaciju/Projekat/Studije slučaja. Pored prvog pitanja koje se odnosilo na pol, ostala pitanja iz prvog dela bila su otvorena<sup>43</sup>. Ispitala su stavove i mišljenja studenata o najkorisnijim i najizazovnijim aspektima programa, o timskom radu, o elementima koji su im se najviše, odnosno, najmanje dopali, i o teškoćama na koje su nailazili u radu.

Drugi deo upitnika se odnosio na strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije/Projekta/Studija slučaja i njihove implementacije, kao i usklađenost sa ciljevima programa i interesovanjima studenata (Tabela 22.).

Treći deo upitnika ispitivao je tvrdnje vezane za zadovoljstvo učesnika i percepciju korisnosti Simulacije/Projekta/Studija slučaja uopšte, kao i u pogledu

---

<sup>43</sup> Džouns (Jones, 1995:132) preporučuje upućivanje otvorenih pitanja na samom početku upitnika, jer su u suprotnom ispitanici skloni da i njih tretiraju kao činjenična pitanja, umesto da zaista iznesu svoje osećanja, ponašanja i stavove u pogledu učenja.

usvajanja određenih jezičkih, socijalnih i stručnih kompetencija i veština (Tabela 23). Daćemo prvo kratak tabelarni pregled srednjih ocena vezanih za tvrdnje iz drugog i trećeg dela upitnika, nakon čega ćemo podatke dobijene na ovaj način analizirati u kombinaciji sa opisnim odgovorima iz prvog dela upitnika i izjavama studenata datim u intervjuima i tokom procesa refleksije, kao i na osnovu povremenih opservacija nastavnika o procesu izvođenja programa.

#### **7.14.2. Ocena strukture, sadržaja i kvaliteta Simulacije/Projekta/Studija slučaja**

Drugi deo upitnika, kao što smo već napomenuli, odnosio se na strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije, odnosno Projekta i Studija slučaja i njihove implementacije, a učesnici su svoje slaganje sa navedenim tvrdnjama izneli na lestvici od 1 do 5, gde 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje sa tvrdnjama. U Tabeli 23 prikazane su srednje ocene koje se odnose na slaganje sa tvrdnjama vezanim za strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije, Projekta, odnosno Studija Slučaja.

**Tabela 23. Srednje ocene vezane za strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije/Projekta/Studija slučaja**

| <b>Tvrdnje:</b>  | <b>Simulacija<br/>n=57<br/>M</b> | <b>Projekat<br/>n=30<br/>M</b> | <b>Studije slučaja<br/>n=30<br/>M</b> |
|--|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| 9. Struktura Simulacije/Projekta/Studija slučaja bila je jasno definisana                        | 4,12                             | 4,56                           | 4,50                                  |
| 10. Sadržaj Simulacije/Projekta/Studija slučaja usklađen je sa ciljevima učenja.                 | 4,31                             | 4,66                           | 4,60                                  |
| 11. Sadržaj Simulacije/Projekta/Studija slučaja povezan je sa mojim potrebama i interesovanjima. | 4,28                             | 4,13                           | 4,26                                  |
| 12. Simulacija/Projekat/Studije slučaja bili su zanimljivi i podsticajni.                        | 4,38                             | 4,70                           | 4,66                                  |
| 13. Zadaci i aktivnosti bili su aktuelni, sadržajni i korisni.                                   | 4,33                             | 4,60                           | 4,50                                  |
| 14. Zadaci u okviru Simulacije/Projekta/Studija slučaja bili su odgovarajuće težine.             | 4,19                             | 4,50                           | 4,60                                  |
| 15. Predavač je bio dobro pripremljen za izvođenje Simulacije/Projekta/Studija slučaja.          | 4,56                             | 4,33                           | 4,60                                  |

Pregled odgovora u okviru ovog dela upitnika nedvosmisleno ukazuje na visok stepen slaganja sa tvrdnjama u upitniku i zadovoljstvo studenata u pogledu relevantnosti sadržaja, strukture i usklađenosti zadataka sa ciljevima učenja i njihovim potrebama i interesovanjima, čime su Simulacija, Projekat i Studije slučaja u potpunosti ispunili sva predviđena očekivanja definisana prilikom njihovog kreiranja i implementacije. Srednja vrednost ne pada ispod 4,12 ni u jednoj tvrdnji, a u većini slučajeva dostiže vrednost preko 4,30 što je veoma visoka ocena.

### 7.14.3. Ocena korisnosti Simulacije/Projekta/Studija slučaja

Treći deo upitnika ispitivao je tvrdnje vezane za zadovoljstvo učesnika i percepciju korisnosti Simulacije, Projekta i Studija slučaja uopšte, kao i u pogledu usvajanja određenih jezičkih, socijalnih i stručnih kompetencija i veština. U Tabeli 24. date su srednje ocene vezane za tvrdnje o njihovoj korisnosti i relevantnosti.

**Tabela 24. Srednje ocene vezane za korisnost i relevantnost Simulacije/Projekta/Studija slučaja.**

| Tvrdnje:   | Simulacija | Projekat  | Studije slučaja |
|--|------------|-----------|-----------------|
|  | n=57<br>M  | n=30<br>M | n=30<br>M       |
| 16. Učenje putem Simulacije/Projekta/Studija slučaja bilo je korisno i zanimljivo.   | 4,50       | 4,60      | 4,80            |
| 17. Rad kroz simulacije/projekte/studije slučaja više mi se dopada od tradicionalne nastave.                                     | 4,52       | 4,50      | 4,60            |
| 18. Tokom Simulacije/Projekta/ Studija slučaja unapredio/la sam veštine prezentacije.  | 4,45       | 4,33      | 4,50            |
| 19. Tokom Simulacije/Projekta/ Studija slučaja obogatio/la sam svoj rečnik.  | 4,41       | 4,46      | 4,66            |
| 20. Dopao mi se timski rad.  | 4,43       | 4,66      | 4,30            |
| 21. Simulacija/Projekat/Studija slučaja mi je pomogao/la da bolje razumem preduzetništvo /poslovanje preduzeća/informatičke teme | 4,21       | 3,96      | 4,00            |
| 22. Znanje stečeno radom na ovoj Simulaciji/Projektu/Studiji slučaja biće mi korisno u daljem radu.                              | 4,25       | 4,26      | 4,56            |
| 23. Simulacija/Projekat/Studija slučaja je povećao/la moju motivisanost za učenje engleskog.                                     | 4,32       | 4,40      | 4,50            |

Odgovori ukazuju na visok stepen slaganja sa svim tvrdnjama, gde je ukupna srednja vrednost, osim kod 21. pitanja koje se odnosi na Projekat, veća od 4,30, a dostiže kod nekih pitanja i vrednost 4,50, pa i više. Očito da ideja preduzetništva može da se u Projekat ugradi i na bolji način, što ukazuje na potrebu za većim stepenom buduće saradnje sa nastavnicima stručnih predmeta, o čemu će biti više reči nešto niže i u zaključcima.

Rezultate evaluacijskih upitnika, intervjuja i ličnih opservacija sagledaćemo i iz ugla polaznih hipoteza o prednostima iskustvenih tehnika u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike. Polazna pretpostavka implementacije iskustvenih tehnika u rad bila je da celishodan, delotvoran, savremen i motivišući kurikulum engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike mora biti:

(a) komunikativan i orijentisan na učenika i razvijanje njegove autonomije uz puno poštovanje individualnih razlika i stilova u učenju jezika;

(b) interkurikularan, kontekstualizovan, svrsihodan, stimulativan, i povezan sa autentičnom komunikacijom i realnim životnim i profesionalnim potrebama;

(c) procesno i proizvodno orijentisan

#### **7.14.4. Ocena korisnosti Simulacije/Projekta/Studija slučaja iz ugla postizanja komunikativnosti, interaktivnosti i autonomije u radu**

Na osnovu gorenavedene polazne pretpostavke, postavili smo određeni broj hipoteza, od kojih hipoteza 1 glasi:

*Iskustvene tehnike predstavljaju dobru platformu za komunikativan i interaktivan pristup nastavi jezika orijentisan na učenika i razvijanje njegove autonomije uz puno poštovanje individualnih razlika i stilova u učenju jezika;*

Potkrepljenje za ovu hipotezu potražili smo u odgovorima studenata na otvorena pitanja u upitniku, primedbama iznetim tokom procesa refleksije i tokom intervjuja sa grupama studenata, kao i na osnovu uvida dobijenih opservacijom samog procesa izvođenja nastave.

Veliki broj studenata naglasio je da su ih iskustvene tehnike (Simulacija, Projekat i Studije slučaja) podstakle na aktivno uključivanje u proces realizacije

zadataka, pomogle im da se „osećaju sigurno dok govore engleski”, ohrabrile ih da komuniciraju na engleskom i motivisale ih na njegovo unapređivanje. Uticale su na „prevlađivanje straha” i „oslobađanje u komunikaciji”.

Simulacija, Projekat i Studije slučaja odigravali su se u ambijentu u kome do izražaja dolazi autonomija u radu, u kome su studenti mogli slobodno da formiraju grupe, kreiraju identitete, osmišljavaju scenarije, komuniciraju i izražavaju sopstvene ideje, ispolje svoju kreativnost u mišljenju i delanju. Studenti su imali slobodu da koriste jezičke obrasce koje žele, da u okvirima zadatog modela ispolje veliki stepen individualnosti, da iskoriste sve prednosti rada u timu i vršnjačkog učenja, što je sve doprinelo opuštenoj atmosferi, umanjenju pritiska i straha od grešaka i jačanju samopouzdanja. Prema rečima jednog studenta „učenje kroz rad fokus premešta na značenje i zadatak, a učenje jezika se dešava usput“, što smanjuje tremu i utiče na sticanje samopouzdanja u komunikaciji na engleskom.

Među odgovorima na pitanje šta im se najviše dopalo u procesu nastave, kod obe grupe ispitanika nailazimo na sledeće teme:

a) komunikativni i interaktivni aspekti: „interaktivno učešće u nastavi”, „konverzacija na engleskom“, „oslobađanje i prebrođivanje barijere u govoru”;

b) kreativnost, autonomija i sloboda u radu: „mogućnost pretvaranja da smo druge osobe”, „smišljanje naziva kompanija i funkcija”, „sloboda u odlučivanju”.

Studenti su kao najkorisnije aspekte rada kako u Simulaciji, tako i na Projektu i u Studijama slučaja izdvojili:

a) učenje engleskog kroz poslovnu komunikaciju;

b) sticanje samopouzdanja u komunikaciji;

c) balansiranje samostalnosti i timskog rada, „učenje kroz druženje”.

Kako rad kroz projekte različitog tipa omogućava diferencijaciju u pristupu učenicima i poštovanje različitih stilova i strategija učenja, jačanje samopouzdanja, samopoštovanja i autonomije, samim tim vodi i većem angažovanju i uživanju studenata (Stoller 2006:24).

To se može prepoznati i u komentarima studenata na pitanje kako su se osećali tokom izvedbe Simulacije, u kojima dominiraju veoma pozitivna osećanja. U upitniku se sreću sledeće izjave: „odlično”, „izuzetno”, „pametno”, „važno, kao da je ono što radim bitno”, „produktivno i kreativno”, „ponosno”, „korisno”, „uzbuđeno”. Samo jedan odgovor ukazuje na pojačanu anksioznost: „Bila sam napeta i zabrinuta, zato što sam se brinula da li je sve bilo dobro”.

Studenti druge godine su odgovarali kratko, ali jasno i ubedljivo. Reči koji su upotreбили su: „fenomentastično”, „kul”, „sjajno”, „opušteno i zadovoljno”; „korisno”, „motivisano”, „uzbuđeno”, „zadovoljno”, „very cool, like we are doing this in real life”. Jedna studentkinja je napisala sledeće: „Imala sam tremu dok sam prezentovala ali kada sam završila izlaganje bila sam zadovoljna”. Druga studentkinja zapaža da je otkrila nešto novo o sebi, a to je da može da bude dobar lider i da organizuje ljude. Komentari studenata zaista održavaju duh i atmosferu u kojima se odvijao nastavni proces, posebno njegove završne faze, u kojoj je bilo mnogo entuzijazma, euforije, ali i treme i pozitivne uzbuđenosti.

Opservacija ukazuje na visok stepen učešća svih studenata koji su često ostajali angažovani u aktivnostima i tokom pauza. Iako su studenti bili različitog nivoa znanja, samo je mali broj studenata sa niskim početnim kompetencijama pokazao inhibicije, dok su ostali bili veoma aktivni u svim interakcijama.

Tokom rada na Simulaciji, Projektu i Studijama slučaja došao je do izražaja visok stepen solidarnosti učenika. Bolji studenti pomagali su slabijima, revnosno i sa mnogo entuzijazma, što se poklapa sa nalazima drugih autora da u grupnom radu ili radu u paru slabiji učenici mogu mnogo naučiti od svojih vršnjaka sa naprednijim nivoom znanja (Van den Branden, 2000:436; Van Gorp & Bogaert, 2006:95-96).

Prema nalazima Van den Brandena (Van den Branden, 2000), takođe se uočava pojava da je kod heterogenih parova jači član para dodatno motivisan da razume input jer od toga zavisi i rad njegovog slabijeg para. Ovakav odnos pozitivno utiče i na znanje jačeg studenta, jer ga ovakva situacija primorava da svoje znanje bolje profiliše i usmerava. „Jači” član prati i pomaže „slabijeg” sve vreme, kako jezički, tako i u smislu discipline i odgovornosti. Kroz rad putem navedenih tehnika, bolji studenti su se okušali u ulogama mentora, ohrabrujući i podstičući one „slabije”, koji su pokazivali slabosti ne



samo na jezičkom planu, već i na planu radnih navika, na odgovornije ponašanje, redovno ispunjavanje obaveza, ukazujući im i na sopstvene strategije učenja jezika koje su se pokazale delotvornim. Timski rad, kao dominantan oblik rada na ovom programu o kome će biti više reči kasnije, iziskuje angažovanost i odgovornost svih članova tima što iziskuje dobru organizaciju, pravilno usmeravanje procesa učenja i izvedbe zadatka i kontrolu nad tim procesima.

#### **7.14.5. Integrisanost pristupa kao platforma za razvijanje širih kompetencija**

Sledeća hipoteza, hipoteza 2, koju smo proveravali odnosi se na one aspekte iskustvenih tehnika koje su povezane sa njihovim potencijalom za interkurikularnu integraciju i razvijanje ne samo komunikativnih već i širih kompetencija, stručnih, socijalnih, kognitivnih, i emocionalnih. Ona glasi:

*Iskustvene tehnike su celishodan izbor u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe jer nude mogućnost integracije jezičkih i stručnih znanja i veština i razvijanje širih komunikativnih, kognitivnih i socijalnih kompetencija u skladu sa zahtevima kompleksnog učenja postavljenim pred obrazovanje za 21. vek.*

Ovu ćemo hipotezu razmotriti kroz analizu i intepretaciju kvalitativnih i kvantitativnih podataka dobijenih anketom. Prilikom analize podataka koji se odnose na mišljenja studenata o najkorisnijim aspektima rada u Simulaciji, na Projektu i u Studijama slučaja iskristalisalo se nekoliko tema.

##### **7.14.5.1. Usvajanje i razvijanje komunikativnih i leksičkih znanja i veština**

O učinku iskustvenih tehnika na ukupne komunikativne sposobnosti odgovor smo dobili iz otvorenih pitanja u upitnicima i pitanja u intervjuima, u kojima je veliki broj studenata kao najkorisnije efekte Simulacije, Projekta i Studija slučaja navelo razvijanje kompetentnosti u upotrebi engleskog i unapređenje relevantnih komunikativnih i interakcijskih veština na spontan način, kroz delovanje, dok je primarni fokus sve vreme bio na obavljanju zadatka. Studenti su kao konkretne primere naveli praktikovanje izgovora, usvajanje znanja i veština potrebnih za različite interakcije, rezervacije avionskih karata i hotelskih soba, vođenje formalnih i

neformalnih razgovora na poslovnim sajmovima, sastancima, poslovnim večerama, pisanje imejlova, CV-ja i motivacionog pisma, pisanje i izlaganje stručnih prezentacija. Takođe su kao značajno istakli usvajanje različitih sociokulturnih, sociolingvističkih i sociopragmatičnih kompetencija koje se odnose na kulturu jezičkog ponašanja i jezičke etikecije na radnom mestu. Stavljanjem akcenta na značenje i međusobne interakcije studenata aktivnosti ovog tipa deluju opuštajuće, jer prema rečima jednog studenta, ne iziskuju neposredan fokus na gramatiku i gramatička pravila, i time pozitivno utiču na tačnost u izlaganju. Studenti druge godine bili su zadovoljni usvajanjem znanja i veština vezanih za jezičku organizaciju složenijih stručnih izlaganja i njihovo prezentiranje.

Sa tvrdnjom o korisnosti Simulacije, Projekta i Studija slučaja u unapređenju veština prezentacije slaže se blizu 90% učesnika Simulacije/Projekta i svi učesnici Studija slučaja (srednja ocena Simulacije 4,45, Projekta 4,33, Studija slučaja 4,50), te možemo sa zadovoljstvom zaključiti da je i ovaj cilj uvođenja iskustvenih tehnika u nastavu, koji se kao potreba inženjera informatike visoko kotira u literaturi, kao i u upitnicima i intervjuima iz faze analize potreba, ispunjen. Ovladavanje elementima uspešnog prezentiranja objedinjuje u sebi brojne aspekte, jezičke, stručne, ali i afektivne. U svojim komentarima, studenti su isticali da su prezentacija i savladavanje treme i anksioznosti pred javni nastup predstavljali jedan od najvećih izazova, i da će veštine koji su stekli biti od velike koristi u budućem poslu. Takođe je istaknuto da su „prezentacije važne, jer je fokus na zadatku, a jezik ostavljaš iza sebe, i ne misliš o tome kako, već o tome šta ćeš da kažeš”. Istovremeno podrazumevaju vladanje različitim aspektima verbalne i neverbalne komunikacije, stručnim sadržajem koji je predmet izlaganja, ali i tehničkim znanjima koja su preduslov za pripremu svih savremenijih prezentacija.

U pogledu leksičkih aspekata, studenti su izdvojili usvajanje formalnih termina i stručnih izraza. Na pitanje 19. iz upitnika (Tabela 23.) o efektima Simulacije, Projektnog rada i Studija slučaja na usvajanje leksike, studenti su u visokom procentu odgovorili pozitivno. Srednje ocene su 4,41 za Simulaciju, 4,46 za Projekat, i 4,60 za Studije slučaja. Procentualno izraženo, 87,6 % učesnika Simulacije i 83,4% učesnika Projekta izražava slaganje sa tvrdnjom da su Simulacija/Projekat bili korisni za unapređivanje vokabulara, dok su se u grupi koja je ocenjivala Studije slučaja svi studenti složili sa njom. Jedna od studentkinja navodi da joj je Simulacija pomogla ne

samo da nauči nove reči, već i da nauči pravo značenje i upotrebu reči koje je ranije čula u kontekstu. Studenti su u intervjuima takođe stavili veliki naglasak na usvajanje korisnog poslovnog i stručnog vokabulara.

#### **7.14.5.2. Usvajanje i konsolidacija stručnih sadržaja i veština**

Od aspekata koji se odnose na usvajanje stručnih sadržaja i veština, studenti su u svojim odgovorima izdvojili sticanje i utvrđivanje znanja o funkcionisanju kompanija, otvaranju preduzeća, bolje upoznavanje sa različitim stručnim temama kao i ovladavanje veštinama javnog nastupa i prodajnih i tehničkih prezentacija. U pogledu efikasnosti ovih tehnika u usvajanju stručnih znanja, učesnici Simulacije su u *dibriefing* sesiji i u intervjuima posebno naglasili aspekte konsolidacije znanja o funkcijama u preduzeću, a kao izuzetno značajna istakli znanja koja su stekli prilikom pisanja CV-ja i motivacionog pisma. Studenti druge godine stavili su naglasak na značaj rada na informatičkim i poslovnim sadržajima.

Ipak, u odnosu na druge tvrdnje u upitniku, mišljenja o korisnosti tehnika u usvajanju konkretnih stručnih znanja, premda sa relativno visokom srednjom ocenom i stepenom slaganja, nešto su niža. Iako solidan, rezultat koji se odnosi na usvajanje stručnih sadržaja vezanih za preduzetništvo u okviru Projekta na drugoj godini studija otvara mogućnost za dalje unapređivanje i bolje usklađivanje sa stručnim aspektima. Iako je 63,4% studenata izrazilo slaganje sa ovom tvrdnjom, procenat od 33,3% ispitanika koji se samo donekle slažu nije zanemarljiv, a slične primedbe mogu se izneti i za Studije slučaja gde je 70% ispitanika izrazilo slaganje, a taj procenat, iako visok, znatno je manji u odnosu na neka naša očekivanja, s obzirom na činjenicu da se radi o sadržajima koji su direktno povezani sa budućom strukom naših studenata i na čiji izbor su imali neposredan uticaj.

Na ovom mestu osvrnućemo se i na zaključke studije koja je ispitivala efikasnost i delotvornost simulacija u nastavi na osnovu pregleda relevantne literature (Reiser, Gerlach & Barron, 1976). Iako datira iz 1976, njena zapažanja su i dalje aktuelna po nekim pitanjima. Prema ovoj studiji, uvid u veći broj istraživanja upućuje na zaključak da simulacije podstiču veću zainteresovanost studenata u odnosu na konvencionalne metode, ali da se ta zainteresovanost više odnosi na samo učestvovanje u simulacijama,

nego na zainteresovanost za sam predmet izučavanja (Reiser, Gerlach & Barron, 1976:2), što se donekle poklapa i sa nalazima našeg istraživanja.

### **7.14.5.3. Usvajanje i razvijanje socijalnih, kognitivnih i emocionalnih veština**

Ubedljivo najveći broj studenata je izdvojio socijalne aspekte, pre svega timski rad, kao najkorisniji, najznačajniji i najzanimljiviji deo rada u okviru iskustvenog pristupa. „Interakcija i saradnja u timu”, „bolje povezivanje i mogućnost da oni koji slabije znaju nauče bez velikog pritiska”, „razmena podataka i organizacija tima” su samo neki od odgovora koji upućuju na ovaj zaključak.

Timski rad je odlično ocenjen, srednjim ocenama 4,43 u Simulaciji, 4,30 u Studijama slučaja, i čak 4,66 kod Projekta, što ukazuje na potpuni uspeh uvedenih tehnika u pogledu razvijanja timskog duha i podsticanja timskog rada. Uspešan timski rad je jedno od najvećih postignuća celokupnog projekta inovacije nastave, što pokazuju rezultati u okviru otvorenog dela upitnika, kao i u potonjim intervjuima. Timski rad je najveći broj studenata naveo kao ključ uspeha u sva tri projekta. Sledeći komentari su ilustrativni:

„Dopada mi se zbog velike komunikativnosti, neko uvek ima nove ideje i to je odlično”.

„Volim da radim u timu, jer tada su uključena i tuđa mišljenja i predlozi”.

Studenti su istakli značaj timskog rada u balansiranju takmičarskog duha, s jedne strane, i saradnje u konačnoj pripremi i realizaciji projekta, sa druge strane. Izjava jednog studenta da je „u timskom radu neizbežno da ljudi nauče stvari”, potpuno je u duhu socijalnog konstruktivizma koji leži u osnovi pristupa koji smo odabrali u svom radu. U sličnom tonu je i zapažanje da su u timu i lošiji studenti dosta napredovali, „tim-bilding je bio odličan, bilo je poučno pokazivati drugima”, o čemu smo već izneli komentar u okviru teme koja se odnosi na autonomiju u radu. Svega je nekoliko studenata imalo uzdržan ili pomešan stav:

„Timski rad ima prednosti, ali i mane... zavisi”.

„Dopada mi se, mada je naporno i izazovno”.

Timski rad su učesnici Projekta i Studija slučaja ocenili kao „odličan način rada”, „vrlo koristan”, „zanimljiv”, „sjajan”, „fun”, „koristan za vežbu jezika”, „koristan, jer razvija veliki vokabular kod studenata”.

„Interesantno je, jer se spajaju različita mišljenja”.

„Odličan način za razvoj osećaja rada u timu”,

„Dopada mi se, jer će koristiti za posao u budućnosti”.

„Bilo je malo nedoumica, različitih mišljenja, ali smo na kraju uspeli da to lepo odradimo”.

Po rečima jedne studentkinje: „dobar je takmičarski duh jer s jedne strane želimo da budemo bolji, a moramo i da sarađujemo sa drugima da bismo ostvarili projekat”.

Drugi student zapazio je „da nije bitno ko najbolje zna, ljudi su radili različite stvari koje su bitne za celokupan uspeh projekta”, i dodaje da je Projekat „poboljšao međuljudske odnose među studentima”.

Jedna od studentkinja prve godine izjavljuje da joj je bilo zabavno...

...„nije mi bilo teško da radim u grupi, jer je svako radio svoj deo posla, svi smo pisali svoj deo teksta i na kraju povezali”.

„Više mi se dopada ovakav način rada jer gradimo međusobne odnose, i nije samo engleski u pitanju, već je raznovrsnije”, reči su jednog studenta, a drugi dodaje da su bolje upoznali svoje kolege, da im je poraslo samopouzdanje i da su naučili da je tim jak koliko je jaka najslabija karika.

„Timski rad uvek vodi poboljšanju znanja, zabavno je i produktivnije od učenja iz knjiga, treba učiti kroz zabavu”.

Ali jedna studentkinja izjavila je i sledeće... „sa ljudima sam uplašena, jer brinem o gramatici, pravilima, kad radim sama, ne brinem”. Ipak zaključuje da joj je Simulacija pomogla da prevaziđe problem u javnim nastupima. Početne teškoće u timskom radu ispoljila je još jedna studentkinja, ali je svoje mesto u timu našla u kreiranju sajta kompanije.

Mišljenja i komentari studenata umnogome ilustruju uobičajene mehanizme dinamike grupe koja prolazi razne faze od svog formiranja i faze upoznavanja, preko raznih konflikata i takmičenja do uspostavljanja poverenja, kohezije i saradnje u pravcu uspešnog izvođenja zadatka, sve do poslednje faze raspuštanja grupe po okončanju

projekta koju često prati i osećanje tuge (Dörnyei & Malderez, 1997). Kombinacija saradnje i takmičenja u ostvarivanju zadataka urodila je smanjenjem anksioznosti i uključivanjem svih studenata u rad, s jedne strane, a povećanom željom za uspešnom realizacijom zadataka s druge.

Pripadnost konkretnoj kompaniji koja ima svoje definisane okvire, ime, sedište, delatnost i cilj, postojanje neke vrste simbola, rituala i „grupne legende“ (Dörnyei & Malderez, 1997:78) pomoglo je u formiranju timskog duha i bližem povezivanju članova tima kao pripadnika jedne objedinjene zajednice studenata.

Timski rad doneo je i izazove u pogledu liderstva. Jedan student „direktor preduzeća” i vođa tima bio je samokritičan u intervjuu rekavši: „pretpostavljam sam da i drugi znaju koliko i ja, trebalo je proceniti koliko ko zna, trebalo je više da radim sa članovima tima...mogao sam biti bolji vođa tima”. Drugi vođa tima konstatovao je pak da je bilo teško naterati tim da radi, te da su na kraju oformili Facebook grupu kako bi se bolje organizovali. Neki su studenti pak otkrili da imaju dar za liderstvo koga nisu bili svesni.

Studenti su kao korisne aspekte rada putem iskustvenih tehnika izdvojili i različite kognitivne i emocionalne elemente, kao što su snalaženje u raznim situacijama, uspešno rešavanje zadataka, razmišljanje na engleskom, oslobađanje od stidljivosti prilikom govora pred manjim i većim grupama. Pobeđivanje straha, čak fobije od javnog nastupa, po rečima jednog studenta bio je jedan od najvećih benefita ovih tehnika, a veliku pomoć u prevladavanju treme pružio je grupni rad i nastup. Studenti su posebno zadovoljni bili građenjem pozitivnih odnosa sa kolegama, razvijanjem samopouzdanja, susretom sa vlastitim sposobnostima, ali i slabostima. Kroz ispunjavanje zadataka studenti su susretali sa neprestanom potrebom za donošenjem odluka, rešavanjem problema, selekcijom i evaluacijom odabranih opcija i materijala, razvijanjem kritičkog mišljenja i brojnim drugim zahtevima.

#### **7.14.5.4. Usklađenost pedagoških tehnika sa ciljevima učenja**

Element usklađenosti pedagoških tehnika poput simulacije, projekata i studija slučaja sa ciljevima učenja izuzetno je bitan faktor, jer njihovo uvođenje i zvođenje ne sme biti cilj sam po sebi. Da bi ispunile svoju svrhu i podstakle angažovanost studenata one moraju pratiti i podržavati ciljeve programe na jasan i direktan način (Wedig, 2010:547). Otuda se i preporučuje kreiranje originalnih simulacija i projekata za konkretne programe i konkretne grupe učenika.

U pogledu našeg pilot programa, iz ugla usklađenosti tehnika i rada sa ciljevima učenja, istraživanje je dalo visoke ocene. Izuzetno visoka srednja ocena na skali od 1 do 5, koja iznosi 4,31 za Simulaciju, odnosno 4,66 za Projekat, i 4,60 za Studije slučaja upućuju na adekvatnost njihovog uvođenja i prikladnost za ostvarivanje postavljenih ciljeva učenja. Ono što je izuzetno važno jeste da se i stavovi studenata poklapaju sa nalazima nastavnika koji je prilikom pripreme ovog programa morao voditi računa o prihvatljivosti uvođenja iskustvenih tehnika u odnosu na institucionalno usvojen i akreditovan kurikulum.

#### **7.14.6. Relevantnost, korisnost i aktuelnost zadataka i njihova usklađenost sa ciljnim potrebama i interesovanjima studenata poslovne informatike i e-biznisa**

Prethodno pitanje, pitanje integrisanog i kontekstualizovanog pristupa u nastavi, povezano je i sa sledećom hipotezom, koja se odnosi na relevantnost i primenljivost konkretnih zadataka u budućim profesionalnim aktivnostima. Hipoteza 3 glasi:

*Iskustvene tehnike omogućavaju uvođenje zadataka koji će reflektovati ciljne profesionalne potrebe studenata, sa potencijalnim transferom stečenih znanja u realnim budućim profesionalnim kontekstima*

Implementirane tehnike konceptijski se oslanjaju na nastavu zasnovanu na zadacima, koja je prema mišljenju mnogih autora, kao što smo izneli u poglavlju 6, optimalan odgovor za kreiranje relevantnih i sadržajnih programa za učenje stranog jezika, osmišljenih tako da na što neposredniji i konkretniji način odgovore na konkretne potrebe specifičnih profila učenika. Kroz sledećih nekoliko pitanja i tvrdnji u upitniku želeli smo da proverimo u kojoj meri je cilj njihovog uvođenja ispunio svoju svrhu iz ugla učesnika ovog programa.

Mišljenja u vezi sa usklađenošću sadržaja Simulacije/Projekta/Studija slučaja sa potrebama i interesovanjima studenata veoma su pozitivna ukazujući na to da su učesnici bili zadovoljni sadržajima obuhvaćenim zadacima. Ukupno 83,9% učesnika u Simulaciji, 76,8 učesnika u Projektu i 96,6% učesnika u Studijama slučaja se slaže sa ovom tvrdnjom. Nešto niži procenat u slučaju Projekta, kao što smo već istakli, ukazuje na prostor za preispitivanje pristupa sadržajima koji se odnose na preduzetništvo, bilo kroz reviziju sadržaja Projekta, ili kroz promenu postupka uvođenja projekta u rad koji će studentima na bolji način približiti relevantnost sadržaja za njihov obrazovni profil.

Kao odgovor na tvrdnju da su zadaci bili aktuelni, sadržajni i korisni, ispitanici iz obe grupe izneli su visok stepen slaganja, devedeset i više posto ukoliko zajedno posmatramo kategorije „slažem se” i „potpuno se slažem”. Simulacija, 91,2%, a Projekat 90%, i svi učesnici Studija slučaja. Ovakav rezultat izuzetno je zadovoljavajući, imajući u vidu da je jedan od osnovnih ciljeva primene iskustvenih tehnika u radu bilo uvođenje zadataka koji će biti relevantni u obrazovanju naših stručnjaka.

Kod tvrdnje vezane za adekvatnost težine zadataka, nešto niži procenat slaganja zapažen je kod učesnika u Simulaciji (76,3%). Na osnovu komentara da su im zadaci bili suviše laki može se zaključiti da se u ovoj grupi ispitanika nalaze studenti sa visokim nivoom znanja jezika. Tu vidimo mogućnosti za dalje unapređenje i traganje za adekvatnijim rešenjima u radu sa grupama različitog nivoa znanja.

S druge strane, iz ugla Projekta i Studija slučaja na osnovu ocena ispitanika može se zaključiti da su selekcija i gradiranje zadataka bili u potpunosti odgovarajući, jer se, osim jednog, svi ispitanici u obe grupe, slažu sa ovom tvrdnjom (99,6%).

Ovaj je aspekt izuzetno važan prilikom kreiranja zadataka, jer stanje „*flowa*”, o kome smo već govorili, vezuje se samo za zadatke i aktivnosti koji su optimalno izbalansirani, ne samo dostizni i izvodljivi, već i dovoljno izazovni, u zoni između dosade i anksioznosti (Csikszentmihalyi, 1975:39;49). Takvi zadaci omogućuju kreiranje optimalnog iskustva, osećanja da su naše veštine prikladne za hvatanje u koštac sa izazovima pred nama (Csikszentmihalyi, 1990), a upravo je zona proksimalnog razvoja ona u kojoj se odvija učenje (Vygotsky, 1978).



U delu upitnika koji ispituje stavove studenata prema korisnosti stečenih znanja u daljem radu, studenti su u fazi refleksije istakli pre svega korisnost za buduće poslovne intervjuje, mogućnost primene znanja o pisanju CV-ja i motivacionih pisma i poslovnih mejlova, kako na engleskom tako i na srpskom jeziku, potom vođenje dnevnika aktivnosti, uspostavljanje saradnje sa kolegama i klijentima, timski rad, kreativnost u radu, obradu i interpretaciju stručnih tema. Projekti su pomogli da se „probije led” u komunikaciji, u izvođenju stručnih prezentacija, u pregovaranju sa drugim kompanijama, u pravilima formalne komunikacije.

Jedan od studenata istakao je da ga uvežbavanje budućih poslovnih komunikacija čini sigurnijim u razmišljanju o budućim profesionalnim aktivnostima, budući da profesionalna komunikacija nije deo standardnih programa za učenje engleskog i nije se ranije susretao sa njom.

„Odličan način rada, daje uvid u aspekte realnog profesionalnog života”, primedba je drugog studenta.

„Korisno je bilo da naučimo stvari za realan život, jer ćemo kad završimo školu morati biti samostalni, a ovo je dobar način da naučimo kako”, reči su jedne studentkinje.

Teme i zadaci ocenjeni su kao relevantni i primenljivi, kao dobra priprema za zahteve profesionalnog okruženja, leksičke, komunikativne i stručne. Interakcije su ocenjene kao praktične i korisne, zadaci i svrhe su bili autentični iz ugla budućih potreba, što se mnogim studentima veoma dopalo jer predstavlja prvi susret sa ovakvim tipom rada. Po rečima jedne studentkinje, ono što joj se najviše dopalo jeste što fokus nije bio na usvajanju znanja o engleskom jeziku, već na praktikovanju veština njegove konkretne upotrebe. Dijalozi među studentima bili su originalni, autentični, često veoma kreativni i ugrađeni u realne scenarije. I izazovi su bili realni, po rečima jednog studenta, kao na primer saradnja sa drugim članovima tima, baš kao što je to slučaj i u pravom životu. Ovakva mišljenja potkrepljena su i visokim srednjim ocenama, 4,25 za Simulaciju, 4,26 za Projekat, i 4,56 za Studije slučaja.

## **7.14.7. Stimulativan ambijent kao osnov aktiviranja motivacije**

### **7.14.7.1. Zanimljivost, podsticajnost i korisnost učenja putem iskustvenih tehnika**

Sledeća hipoteza (hipoteza 4) tragalala za onim elementima iskustvenih tehnika koje predstavljaju izvor motivacije za učenje engleskog jezika za profesionalne potrebe i ona glasi:

*Kombinovanjem inputa, outputa i interakcije u autentičnoj i svrsishodnoj komunikaciji u cilju realizacije zadataka, iskustvene tehnike vode kreiranju stimulativnog ambijenta za učenje jezika.*

Svi studenti su dali pozitivan odgovor na pitanje da li im se dopao rad na Simulaciji, uz samo jedan uzdržan komentar. Većina studenata, preko 90%, koji su učestvovali u upitnicima vezanim za Projekat i Studije slučaja, izjasnila se pozitivno, ocenjujući da im se rad na Projektu i Studijama slučaja „jako” „veoma”, „izuzetno dopao”, da bi voleli da se ponovi, a samo je jedan student izjavio da mu se nije dopao, i da misli da nije bio koristan.

U intervjuima su studenti istakli koliko zabavni, inspirativni i interesantni su im bili časovi. Jedan student, učesnik Simulacije, prokomentarisao je da je sve bilo nalik na igru, da je delovalo neobavezno iako su radili ozbiljne stvari, da su na ovaj način poslovni engleski naučili sa lakoćom. Po njegovim rečima svi su dolazili na časove sa osmehom na licu u očekivanju još jednog uzbudljivog časa. Zapažanje druge studentkinje je da je sve bilo spontano i drugačije. Atmosfera je ocenjena kao podsticajna, opuštena i ohrabrujuća, bez mnogo stresa što je pomoglo i manje sigurnim studentima, kao i studentima sa nižim nivoima znanja da se opuste i uključe.

Pitanje koje se odnosilo na zanimljivost i podsticajnost implementiranih tehnika dalo je visoke ocene, 4,38 za Simulaciju, 4,70 za Projekat i za 4,60 Studije slučaja. Slaganje ispitanika sa iznetim tvrdnjama je veoma visoko, kod Simulacije 98,3% kod Projekta čak 73,3% u kategoriji „potpuno se slažem”, a ukupno sa „slažem se” 96,6%, kod Studije slučaja takođe preko 90%.

Prethodna tvrdnja direktno je povezana i sa tvrdnjom o korisnosti i zanimljivosti učenja putem konkretnih iskustvenih tehnika. Sa ovom tvrdnjom slaže se preko 90%

učesnika u sve tri grupe, čime je zadovoljena jedna od pretpostavki da do uspešnog učenja jezika i rasta motivacije dolazi ukoliko je sam proces zanimljiv i percipira se kao koristan. Ova tvrdnja ima i ubedljivo najviše srednje ocene u ovoj grupi pitanja, 4,50 za Simulaciju, 4,60 za Projekat i 4,80 za Studije slučaja.

Posebno smo zadovoljni ovakvim rezultatom, koje se poklapa i sa nalazima drugih istraživanja o učinku igara i simulacija na rast motivacije i zainteresovanosti (pogledati Chartier, 1973 za uvid u rezultate brojnih studija koje ispituju ovaj aspekt). Uvereni smo da je veoma važno da proces učenja prate osećaj uživanja i zabave (Prensky, 2001b) i prisustvo unutrašnjih izvora zadovoljstva koji prate samo iskustvo, već pomenuto osećanje „*floua*” (*flow*), stanje potpunog uranjanja i prepuštanja aktivnosti, čestog u kreativnim aktivnostima i igrama, gde izvor zadovoljstva ne leži samo u ostvarenju krajnjeg cilja aktivnosti, već i u uživanju koje prati samo iskustvo (Csikszentmihalyi, 1975:38). Ono što je zanimljivo jeste da bez obzira što je tvrdnja o usklađenosti Projekta sa potrebama i interesovanjima studenata bila slabije ocenjena, i dalje je izuzetno visoko vrednovana iz ugla korisnosti i zanimljivosti. U ovom slučaju moguće je da je aspekt zanimljivosti prevladao i rezultirao visokom ocenom.

#### **7.14.7.2. Prednosti iskustvenih tehnika u odnosu na tradicionalnu nastavu**

Pitanje koje je uvrđivalo da li se studentima učenje kroz iskustvene tehnike više dopada od tradicionalne nastave dalo je sledeće srednje ocene: Simulacija 4,52, Projekat, 4,50, Studije slučaja 4,60. Stepem slaganja sa tvrdnjom koja se odnosi na percepciju simulacija, projekata i studija slučaja kao preferiranih nastavnih tehnika u odnosu na tradicionalne metode izuzetno je visok. Po rečima jednog studenta ovo je „neobičan način rada koji pruža priliku da studenti koji ne znaju dobro engleski uče bez pritiska”.

Po rečima jedne studentkinje, ovakav način učenja je bolji, zabavniji, jer studenti moraju da razmišljaju, a poenta nije bila u učenju jezika, već u njegovom korišćenju. Ono što je bilo korisno po njenim rečima jeste primena gramatičkih pravila u kontekstu, kao i popunjavanje leksičkih praznina. Istovremeno, činjenica da je ambijent bio zabavan bio je od velike pomoći u učenju, jer po njenim rečima „kad je zabavno, lakše se uči, mozak mi ne radi kad nije zabavno”.

Većina studenata se u intervjuima složila da im se ovakav način rada više dopada...„vreme je proletelo”, „interesantno”, „opušteno”, „bolje je od tradicionalnog čitanja i prevoda, to se brzo zaboravlja, u simulacijama se stvari povezuju sa pojmovima i funkcijama, lakše se pamti”. Ovakav način rada ocenjen je kao bolji „jer ljudi više komuniciraju između sebe”, „ najbolje se nauči kroz konkretne stvari...kad je nešto interesantno, to drži pažnju”. Više studenata je ovakav način rada ocenio kao efikasniji, jer dok je u tradicionalnoj nastavi sve usmereno na čitanje i memorisanje gramatike, ovakav pristup nastavi insistira na komunikaciji i saradnji za koje oni veruje da su ključ uspeha u učenju jezika.

Ipak, nekoliko studenata je izrazilo veću naklonost prema tradicionalnim oblicima rada. Ovde se radi o studentima kojima je, na osnovu dvogodišnjeg uvida nastavnika u njihov rad, fluentnost slabija strana. Bilo je studenata koji su istakli da svaki od ovih oblika ima svoje prednosti i mane, „lepo je učiti i pravila”, dok je u inovativnim tehnikama „sve u komunikaciji između tima i drugih kompanija”.

#### **7.14.7.3. Uticaj iskustvenih tehnika na povećanje motivisanosti za učenje engleskog**

Srednje ocene vezane za tvrdnju da su konkretne iskustvene tehnike uticale na povećanje motivisanosti za učenje engleskog jezika visoke su: za Simulaciju 4,32, Projekat 4,40, i Studije slučaja 4,50. Slaganje studenata sa ovom tvrdnjom od blizu ili preko 90%, izuzetno je visoko, tako da potvrđuje *našu* početnu motivisanost za oprobavanje drugačijih tehnika, i donosi zadovoljstvo ishodom uvedenih inovativnih mera.

Studenti su ocenili da je učenje na ovakav način bilo prijatno, podsticajno i zabavno iskustvo, nalik na igru, ali uz ozbiljne zahteve. Uticalo je na rast samopouzdanja i na rast motivacije za učenje engleskog i komunikaciju. Časovi su bili zabavni, iskustvo je bilo potpuno novo i vrlo izazovno, a ideje i obaveze oko zadataka angažovale su ih i mimo predavanja. Ugrađivanje ličnih iskustava, želja i ideja bilo je krajnje podsticajno, sve je bilo praktično, mnogo zanimljivije od klasičnih predavanja, a znanje i ideje trebalo je primeniti u radu sa drugima.

Prema našem mišljenju jedan od ključeva uspešnosti u procesu nastave koja koristi iskustvene tehnike i zadatke kao polazište rada krije se zapravo i u njihovom

potencijalu da kombinuju sve elemente prirodnih interakcija, kroz različite autentične komunikativne aktivnosti u kojima dolazi do pregovaranja značenja u cilju realizacije zadataka. Uvidi dobijeni opservacijom aktivnosti ukazuju na to da se prilikom razmene informacija pojavljivao veliki broj slučajeva pregovaranja značenja i modifikovanog inputa, modeliranja i ispravljanja, što je rezultiralo i boljim autputom u finalnim prezentacijama. Ovaj napor boljim studentima pružio je priliku da svoj govor bolje prilagode različitim tipovima i nivoima interakcije u cilju obezbeđivanja razumljivog inputa za slabije studente, kao i konsolidaciju svojih kompetencija. U tom smislu, kolaborativni rad se pokazao kao izuzetno zahvalan i delotvoran. Raznovrsnost zadataka, kako u smislu njihovih ishoda, tako i u pogledu variranja veština koje aktiviraju, pomogla je da se nivo motivisanosti održi tokom celokupnog trajanja.

Na ovom mestu osvrnućemo se i nalaze studija koje su upoređivale rezultate različitih istraživanja na području simulacija i uticaj simulacija na usvajanje znanja. Data istraživanja ukazuju na podjednak stepen usvajanja znanja kod simulacija i kod drugih konvencionalnih i tradicionalnih pristupa nastavi (Cruickshank & Telfer, 1980: 78; Reiser, Gerlach & Barron, 1976:3-4). Slične nalaze na osnovu pregleda literature i empirijskih istraživanja o delotvornosti igara i simulacija u nastavi u odnosu na konvencionalne/tradicionalne tipove nastave u različitim predmetima (društvene nauke, matematika, jezičke veštine, fizika...) u periodu od gotovo 30 godina, od šezdesetih pa sve do devedesith godina dvadesetog veka, daje još jedna studija (Randel et al., 1992). Prema njihovim nalazima, iako veliki broj studija (nešto preko 50%) ne uočava bitne razlike u ishodima igara i simulacija u odnosu na tradicionalne pristupe nastavi, ne pokazuje ni manjkavosti korišćenja igara i simulacija. Blizu 40% analiziranih studija daje prednost igrama i simulacijama, a svega 7% daje prednost tradicionalnim metodama. Ako istraživanja možda i upućuju na zaključak da je stepen usvojenog znanja bez većih razlika, igre i simulacije se pokazuju kao superiorne u aktiviranju motivacije, pažnje, angažovanosti i zadovoljstva, stepenu zadržavanja i pamćenja, što svakako ima važan udeo u ukupnom iskustvu učenja, a poklapa se i sa rezultatima našeg istraživanja.

U nastavku ćemo dati još samo kratak osvrt na ocene aspekata iskustvenih oblika rada koji su više tehničke prirode i koji se odnose na percepcije studenata u pogledu njihove strukture i u pogledu pripremljenosti nastavnika za njihovo izvođenje.

#### **7.14.8. Stavovi vezani za strukturu Simulacije/Projekta/Studija slučaja**

Nijedan ispitanik nije izrazio neslaganje sa tvrdnjama u ovoj grupi. Ako uporedimo slaganje sa tvrdnjama u vezi sa strukturom Simulacije, Projekta i Studija slučaja, možemo videti da su struktura Projekta i Studija slučaja bolje percipirani u odnosu na strukturu Simulacije, ali su u ukupnom ishodu, mišljenja ispitanika u najvećoj meri u kategoriji slažem se ili u potpunosti se slažem. Srednje ocene su 4,12 (Simulacija), 4,56 (Projekat) i 4,50 (Studije slučaja). Bolje su ocenjeni programi druge godine, što može biti i rezultat činjenice da su nastavnik i studenti već saradivali na prvoj godini i da je odnos opušteniji, dok su se studenti prve godine sa nastavnikom prvi put susreli na izvođenju Simulacije.

#### **7.14.9. Stavovi vezani za pripremljenost nastavnika za izvođenje Simulacije/Projekta/Studija slučaja**

Imajući u vidu kompleksnost pozicije i uloge nastavnika u iskustvenim tehnikama u radu, o kojima je bilo više reči u delu 7.7., ocene za pripremljenost nastavnika su vrlo zadovoljavajuće: prosečna vrednost za izvođenje Simulacije je 4,56, za izvođenje Projekta 4,33, i za Studije slučaja 4,60. U intervjuima su studenti istakli dobru saradnju i zadovoljstvo zajedničkim radom.

Kao što smo već napomenuli, izvođenje ovakvih oblika nastavnog rada veoma je složeno i iziskuje pripremljenost na nepredvidive tokove odvijanja časa mnogo više nego što to iziskuje izvođenje nastave u klasičnom smislu. Kratki dnevници nastavnika vođeni tokom odvijanja svih ovih projekata ukazuju povremeno na snažnu strepnju, posebno pred izvođenje prezentacija, s obzirom da nastavnik nema potpunu kontrolu nad časom, i mora u velikoj meri da se oslanja na odgovornost i pouzdanost studenata, koja nije uvek bila na najvišem nivou. Nastavnik mora biti spreman na preusmeravanje tokova časova, susret sa neočekivanim problemima i izazovima, tehničkim ili ljudskim faktorom. Međutim, bez obzira na intenzivnost i zahtevnost u anagažovanju, strpljenju i koncentraciji, trud je urodio izuzetnim rezultatima.

## 7.15. Evaluacija i validacija iskustvenih tehnika učenja

U nastavku izlaganja, u diskusiji, ćemo se još jednom osvrnuti na rezultate našeg istraživanja u sklopu ukupne evaluacije prednosti iskustvenih tehnika učenja u nastavi stranih jezika za profesionalne potrebe, izdvajanjem nekoliko najupečatljivih tema. Teme su samo uslovno izdvojene s obzirom na činjenicu da su svi predstavljeni aspekti međusobno isprepletani i tesno povezani jedni sa drugima.

### 7.15.1. Autonomija učenika

Autonomija učenika je jedan od aspekata nastave na kome se svi više insistira, i na koji smo želeli da stavimo snažan akcenat u radu. „Autonomno učenje je jedan od glavnih ciljeva svakog oblika nastave, ali autonomno učenje ne podrazumeva učenje u izolaciji. Ono, pre svega, podrazumeva sposobnost za donošenje nezavisnih odluka o tome šta i kako učiti, i kako koristiti sve raspoložive resurse (uključujući vršnjake i nastavnike) u obezbeđivanju stimulusa, informacija i fidbeka koji olakšavaju učenje” (Tomlinson & Masuhara, 2000:159). U tom smislu rezultati upitnika i intervjua upućuju na usaglašenost iskustvenih tehnika sa ovim aspektom učenja jer aktivno ugrađuju razvijanje „veština planiranja, organizovanja i ocenjivanja sopstvenog učenja” i samim tim proširivanje repertoara strategija u učenju jezika (Geddes et al., 1990:82), kroz tzv. veštine autonomnog, samoregulirajućeg učenja (*self-regulating learning*) koje se nalaze u samom središtu održivog obrazovanja za odrasle (Ortiz-Ordonez, Stoller & Remmele, 2015:982). Preuzimanje inicijative, odgovornosti i kontrole nad sopstvenim učenjem, donošenje samostalnih izbora i odluka, razvijanje veština samoocenjivanja, kao i ovladavanje brojnim drugim afektivnim, socijalnim, kognitivnim i metakognitivnim procesima, ključnim u uspešnom učenju, vode postizanju autonomije u učenju (Byram & Hu, 2013), a samim tim i većoj motivaciji (Ortiz-Ordonez, Stoller & Remmele, 2015:986). Iskustvo pokazuje da studenti koji se tretiraju ne kao učenici jezika već kao „odrasli naučnici i inženjeri u procvatu i kojima se poveravaju predavanja, projekti i zadaci koji su tipično zanimljivi odraslima, počinju da misle, ponašaju se i govore kao zreli stručnjaci, čak i dok su još uvek studenti“ (Orr, 2010:224).

Utisci naših anketiranih studenata upućuju na iste zaključke, a komentari vezani za to kako su se osećali tokom rada pokazuju da su kroz osećaj autonomije razvili osećaj o sopstvenoj efikasnosti, koja po rečima stručnjaka vodi porastu motivacije i

deluje ohrabrujuće i inspirativno jer uz jezičke veštine, učenik razvija i samopouzdanje, samopoštovanje, kao i kognitivne sposobnosti i nova stručna znanja (Brown, 1987: 102; Dörnyei, 2001:21-22).

### **7.15.2. Integracija, kontekstualizacija i autentičnost**

Raznovrsnost aktivnosti u Simulaciji, Projektnom radu i Studijama slučaja, omogućile su integrisano uvežbavanje i razvoj svih jezičkih veština kroz različite interakcije u brojnim komunikativnim situacijama koje se kreiraju tokom njihovog odvijanja, i koje vode ovladavanju struktura realnog diskursa koje studenti treba da razumeju i generišu (Kovalik & Kovalik, 2002:347).

U simulacijama je učenje kontekstualizovano i ugrađeno u repliku nekog realnog scenarija. Studenti rešavaju probleme i zadatke smeštene u ciljne kontekste koji se mogu pojaviti i u realnom životu, što vodi uspostavljanju autentičnosti u smislu kojoj joj pridaje Vidouson i koja se ne odnosi toliko na izvornost samih materijala, koliko na autentičnost svrhe, pristupa, komunikativnog konteksta i komunikativne realnosti (Widdowson, 1978:80-81). Prema rečima Belčerove (Belcher, 2009:9), „jedan od pristupa koji povećava autentičnost jeste upotreba simulacija, ili zadataka inspirisanih realnim komunikativnim aktivnostima”. „Iako je realnost simulirana, razmene su autentične, inspirisane, isprovocirane i potaknute potrebama same simulacije” (Dupuy, 2006:5). Upotreba jezika je autentično autentična, jer se ne može predvideti niti unapred napisati, ona nastaje prirodno u okviru potreba izvođenja i kompletiranja svakog konkretnog zadatka, baš kao i u realnom životu (Colabucci, 2003).

Ove tehnike, kao što možemo videti i na osnovu komentara studenata odgovor su na jednu od zamerki koje Djuj upućuje tradicionalnom obrazovanju, a to je njegova odvojenost u odnosu na realni svet iskustva, jer se znanja stiču izolovano od konteksta, što ih čini nepristupačnim i neupotrebljivim u pravim životnim okolnostima (Dewey, 1938:45-49). Znanja stečena tokom školovanja moraju biti relevantna, korisna i funkcionalna i povezana sa ličnim iskustvima učenika, a sadržaji takvi da ga aktivno angažuju u savladavanju novih ideja koje će povezati sa onim što već zna (Samuda & Bygate, 2008:20). Obrazovanje i školovanje moraju omogućiti „pretvaranje znanja u ponašanje” (Ruben, 1999:499).



Jedan od načina da se to izvede jeste kroz aktivnosti u kojima učenici donose odluke ili izvode neke veštine, gde „učenici uče kroz interakciju misli i akcije” (Samuda & Bygate, 2008:21). Autentičnost i relevantnost su, uz motivaciju, o kojoj će biti više reči malo kasnije, i dva najčešća odgovora vezana za značaj i prednosti uvođenja TBLT pristupa u nastavu u istraživanju koje je ispitivalo percepcije kanadskih nastavnika vezane za pristup nastavi zasnovan na zadacima (Douglas, 2014: 21).

Reakcije studenata na pitanja iz upitnika povezana sa aktuelnošću, relevantnošću i korisnošću sprovedenih projekata, kao i mogućnosti transfera stečenih znanja u budućem radu u potpunosti potvrđuju sve ove stavove i opravdavaju izbor ovakvog pristupa nastavi. Izuzetno pozitivna ocena njihove usklađenosti sa potrebama i interesovanjima samih studenata takođe ispunjava zahtev da učenje „treba da bude fokusirano i oblikovano tako da zadovoljava lične interese koje učenici donose sa sobom, i ciljeve koje imaju na umu” (Samuda & Bygate, 2008:19).

Aktivnosti obuhvaćene projektima odlikavaju i preslikavaju društvene aktivnosti i funkcije, životne teme i sadržaje, relevantne i interesantne za učenike, i iziskuju integraciju veština i obradu različitih informacija (Stoller, 1997; 2002). Učenje kroz projektni rad je situirano i zadaci su ugrađeni u ciljne realistične kontekste. Fokus je na značenju, što samom učenju daje svrhu, time utirući put trajnijim i dubljim tragovima od rutinskog, mehaničkog učenja ili učenja napamet. Fokus na značenju i fluentnosti više nego na tačnosti čini ga odličnom tehnikom za implementaciju komunikativnog pristupa, a rad na projektima studente angažuje „na autentičnim zadacima u autentične svrhe” (Stoller, 2006:24) uz korišćenje autentičnih izvora informacija, što predstavlja idealan spoj i vezu sa realnim svetom (Mishan, 2005:ix). Projektni rad samom svojom kontekstualizovanošću doprinosi usvajanju sociokulturnog znanja uz jezičko, a unapređuje i društvene i kognitivne veštine (Beckett, 2006:6), poboljšava razvoj veština kritičkog mišljenja, rešavanja problema i unapređuje stručnost (Stoller, 2006:31), kao što se može videti i iz rezultata naše ankete.

Još jedan od korisnih aspekata ovakvih tehnika rada jeste i to što „(I)ntenzivnim fokusiranjem na određene teme, posebno važne studentima, u kontinuiranom vremenskom periodu pomažemo studentima da usvoje vokabular specifičan za određene teme i steknu samopouzdanje u razgovorima na te teme” (Seilhamer, 2013:12). To ima

pozitivan uticaj na postizanje uspešnosti u znanju jezika, opuštenosti i razvijanje tzv. *persona*, odnosno identiteta u drugom jeziku što se smatra važnim aspektom motivacije za učenje jezika i uspešnosti u dostizanju tog cilja (Seilhamer, 2013:12).

### **7.15.3. Interkurikularna integracija**

Direktno povezano sa prethodnom temom jeste i pitanje interkurikularne integracije u nastavi stranih jezika za posebne namene. U ovom pogledu, simulacije su izuzetno pogodne u nastavi ESP-a jer se sa učenjem jezika mogu ispreplesti razna stručna područja, a ciljne jezičke situacije se lako mogu identifikovati i izdvojiti (Littlejohn, 1990:130). Simulacije promovišu interdisciplinarnost, a njihovo izvođenje iziskuje i primenu i proširenje stručnih znanja (Magnin, 2002: 396). Time se dobija na holističnosti celog pristupa, gde se jezik pojavljuje kao medijum i sredstvo za usvajanje i primenu nekog stručnog znanja (Stoller, 2006:34).

U simulaciji, projektnom radu i studijama slučaja koje smo implementirali, uz razvijanje i unapređivanje jezičkih i komunikativnih veština, kod studenata se razvijaju i razumevanje i stručnost u poslovnoj sferi, u oblastima preduzetništva, marketinga i prodaje, ljudskih resursa i informacionih tehnologija. Ove tehnike omogućavaju konsolidaciju znanja koje su studenti stekli u okviru drugih predmeta, ekonomije, ekonomike preduzeća, marketinga i menadžmenta, informacionih sistema i e-poslovanja, kao i razvijanje profesionalnih kompetencija. Sve se ove tehnike potpuno uklapaju u savremene trendove interkurikularne integracije i saradnje između profesora jezika i profesora struke, povezivanjem nastavnih programa stručnih predmeta i jezika za profesionalne potrebe, a otvaraju mogućnosti i za timsku nastavu (Magnin, 2002: 397).

### **7.15.4. Razvoj fluentnosti**

Komunikativnost i interaktivnost iskustvenih tehnika neposredno je povezana i sa pitanjem razvijanja fluentnosti u stranom jeziku. Prema rečima Riversove (Rivers, 1987:5) „(U)čenici stiču veštinu *korišćenja* jezika onda kada je njihova pažnja usmerena na prenošenje i primanje autentičnih poruka (tj. poruka koje sadrže informacije koje su od značaja za govornika i slušaoca u situaciji koja je bitna za oboje). To je *interakcija*.”

Sama kontekstualizovanost i autentičnost komunikacije u simulaciji od učesnika iziskuje da veću pažnju posvete izvođenju aktivnosti i prenošenju značenja u samoj situaciji, nego formi i elementima gramatike ili izgovora, a činjenica da je „jezik podređen aktivnosti” (Hyland, 1993:17) doprinosi unapređenju fluentnosti. „U simulaciji je upotreba jezika aspekt komunikacije neophodan za izvođenje zadatka, a ne test tačnosti” (Hyland, 1993:17). Kreiranje realističnog okruženja omogućava razvijanje čitavog niza komunikativnih i interaktivnih veština, a kroz naglasak na intenzivnom autputu kroz kreativnu i prikladnu upotrebu jezika, kao jedan od ključnih elemenata u usvajanju jezika, čini ih izuzetno korisnim u sredinama gde učenici nemaju prilike za mnogobrojne kontakte sa izvornim govornicima, te simulacije prema mišljenju Hajlenda zaslužuju centralno mesto u repertoaru nastavnih metoda (Hyland, 1993:21).

Komentari studenata u upitniku, a posebno u intervjuima upućuju upravo na iste zaključke. Studenti su kao posebno korisne elemente svih ovih tehnika, a ne samo simulacije, istakli njihov fokus na ispunjavanju nejezičkog zadatka i orijentaciju na konkretne ishode interakcija, a činjenica da sam jezik, posebno njegovi strukturni aspekti nisu bili direktan predmet posmatranja, učinila ih je opuštenijima, otvorenijima i komunikativnijim, i omogućila im usvajanje jezičkih elemenata sa mnogo većom lakoćom.

#### **7.15.5. Kreativnost i imaginacija**

„Simulacije omogućavaju izvanredno uspešno učenje: one pružaju učenicima priliku da uvežbavaju veštine u realističnom okruženju, na bezbedan način, bez posledica koje bi greške imale u realnom životu” (Guralnick & Levy, 2010:108), a ova tvrdnja se može primeniti i na projektni rad i studije slučaja, i svakako predstavlja preduslov za uspešnost bilo kog oblika rada u okviru nastave zasnovane na zadacima (Pica, 2008:529). Simulacije predstavljaju imerziono okruženje koje liči na igru i može da bude veoma uzbudljivo. Simulacije učenicima nude „dinamična, sigurna i realna komunikativna iskustva u kojima mogu da razviju svoja verbalna krila bez straha po posledice u realnom životu” (McLaren, 2010:1964).

Slične tvrdnje mogu se izneti i za projektni rad „u kome studenti zajedno rade na ostvarenju nekog zajedničkog cilja, zajedničkog ishoda” i koji ih podstiče „na kreiranje

znanja u cilju rešavanja problema koji se pojavljuju dok su angažovani u svrsishodnim, realnim aktivnostima” (Beckett, 2002:53).

U simulacijama, „studenti se podstiču da koriste svoju imaginaciju kako bi vizuelizovali situacije u kojima se od njih traži da se nađu” (Tomlinson & Masuhara, 2000:153). Dinapoli (Dinapoli, 1999/2000:67; 2001) ističe koliko je kreativnost kao veština koja igra veoma važnu, mada teško merljivu, ulogu u usvajanju stranog jezika, često zanemarena u visokom obrazovanju, posebno kada se radi o nastavi jezika za posebne namene. Kao jedan od ključnih elemenata u razvoju divergentnog mišljenja kome savremeni obrazovni sistemi daju istaknuto mesto (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:7; Rodari, 1996: 114), kreativnost se mnogo bolje ispoljava u sigurnom okruženju koje podstiče preuzimanje rizika i otvorenost, između ostalog i zbog delovanja tzv. Krašenovog afektivnog filtera koji deluje kao mentalni blok i sprečava da input pređe u *intake* ukoliko učenik oseća strah, manjak samopouzdanja, nedovoljnu kompetentnost, nedostatak motivacije i sl. (Verhelst, 2006).

Uvid u utiske i mišljenja studenata obuhvaćenih našim istraživanjem pokazuje do koje mere su opuštena atmosfera, rasterećena klasičnog pritiska prisutnog u nastavi, okruženje i struktura nalik na igru, timski rad, mentorstvo studenata sa boljim znanjem i podela odgovornosti u grupi, uticali na oslabljavanje od napetosti i opuštanje u komunikaciji. Ovo je jedan od najpozitivnijih učinaka našeg iskustva. Otvorilo je prostor za ispoljavanje ličnih afiniteta, imaginacije i kreativnosti studenata, ulaženje u različite likove, poigravanje sa identitetima. Pripadnost određenoj grupi, timu, odnosno kompaniji, podstakla je studente na kreiranje sopstvenog identiteta i identiteta kompanije, kako vizuelnog, tako i sadržajnog. Maštovitost studenata ispoljila se kroz izbor sopstvenih imena i likova, izbore naziva i delatnosti kompanija, logotipa i slogana, a u slučaju jedne kompanije čak i unoforni zaposlenih. Kreativnost su studenti ispoljili i prilikom sklapanja međusobnih transakcija, promovisanja svojih proizvoda i tehničkih rešenja i odbrane svojih stavova u diskusijama. Finalne prezentacije nekih kompanija bile su prava mala umetnička dela, atraktivan i originalan spoj vizuelnih, auditivnih i jezičkih materijala. Element igre izražen kod ovih tehnika oslobodio je studente prilikom realizacije zadataka i rezultirao prezentacijama i projektima zavidnog kvaliteta.

### **7.15.6. Saradnja i kolaboracija**

U iskustvenom pristupu nastavi, studenti su u stalnoj interakciji među sobom, sa nastavnicima i sa okruženjem, a učenje se odvija kao društvena aktivnost sa snažnim naglaskom na saradnji i kolaboraciji. Učenje jezika se percipira kao interaktivni čin i proces u kome kroz „kooperativnu saradnju, zajedničke interpretacije i zajedničko izražavanje“ učestvuju učenici, nastavnici, tekstovi i aktivnosti (Breen & Candlin, 1980:95). Timski rad i organizacija doprinose razvoju i snaženju interpersonalnih veština, jer „savladavanje komunikacije na drugom jeziku ide uz savladavanje pregovaranja, saradnje i razumevanja” (Crookall, 1990:152).

„Kolaborativno učenje ne samo da olakšava udruživanje resursa već i stimuliše kreativno i kritičko razmišljanje i priprema učenika za iskustva realnog sveta koja odlikuju zajednički rad i učenje u timu” (Tomlinson & Masuhara, 2000:158). Timski rad pruža priliku za uvežbavanje učenja i rada u heterogenim grupama, u kojima se ukrštaju različita polazišta i interesovanja, različiti stilovi učenja, a studentima otvara mogućnost da situacije vide „očima drugog” otvarajući time uvide u alternativna rešenja (Geddes, 1990:98). Ne samo da utiče na razvoj socijalnih veština, već u duhu učenja Vigotskog, omogućava razvoj i kognitivnih veština (postavljanja ciljeva, planiranja, samoevaluacije), kroz učenje od vršnjaka, koji mogu biti modeli studentima sa slabije razvijenim radnim navikama, dok i dalje svaki student daje svoj doprinos u onom delu znanja i iskustva u kojima je dobar (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:8; Johnson, 2009:22-23).

Za grupni rad, kolaborativno i kooperativno učenje se vezuju, prema istraživanju brojnih autora, podrška, ko-konstrukcija znanja, spontana podela uloga, podela odgovornosti, udruživanje stručnosti, mogućnost modeliranja ponašanja prema drugima, konfrontacije, iznošenja stavova, upoznavanje sa alternativnim viđenjima problema, koji svi kroz složen splet dovode do kognitivnog restrukturiranja i internalizacije znanja i veština (Brown & Palincsar, 1986). Iako simulacije, projektni rad i studije slučaja mogu biti saradnički ili takmičarski orijentisani, da bi realizovali projekat, studenti moraju zajednički da rade, da dele ideje i resurse, a kroz udruživanje snaga i korišćenje različitih veština, talenata i znanja različitih članova tima, postiže se uspešno kompletiranje projekta (Sheppard & Stoller, 1995; Stoller, 1997; 2002). Ugrađivanje

kompetitivnih i konkurentnih aspekata u neke delove procesa takođe može imati pozitivan iskustveni efekat na studente jer odražava realnosti profesionalnog okruženja (Colabucci, 2003).

Utisci studenata učesnika ovog programa idu u potpunosti u prilog svim ovim tvrdnjama. Timski rad ubedljivo je ostavio najsnažniji utisak na sve studente, a učenje kroz druženje figurira kao najčešće isticana prednost ovakvih oblika rada, i kao najkorisniji aspekt programa. U timskom radu podjednako su uživali i podjednaku korist imali i studenti sa višim i studentima sa nižim nivoima znanja. Jači studenti pokazali su izuzetan stepen solidarnosti i posvećenosti u okviru timske saradnje, ohrabrujući slabije studente, prateći njihov rad i pružajući im kontinuiranu jezičku i ličnu podršku. Odvojili su slobodno vreme za dodatne aktivnosti u njihovoj pripremi za izvođenje zadataka, organizaciji i korekciji prezentacija i izveštaja.

Želja svih učesnika da doprinesu uspehu tima pokazuje da aktiviranje studenata u osmišljenim aktivnostima znatno umanjuje stepen njihove zbunjenosti i stidljivosti (Gardner & Lalonde, 1990:219), jer se odvija u okruženju koje naglašeno ohrabruje i podstiče komunikaciju i kooperaciju (Kovalik & Kovalik, 2002:346; Crookall & Oxford, 1990). Studenti deluju u jednoj hijerarhijski izmenjenoj društvenoj strukturi umreženi između sebe u ambijentu koji pruža podršku, smanjuje anksioznost i doprinosi stvaranju opuštene i prijatne atmosfere (Geddes, 1990:83), što sve u krajnjem ishodu pomaže razvijanju kompetencija u stranom jeziku.

Iako smo mi u ovom radu izraze *kolaborativno* i *kooperativno učenje* koristili kao sinonimne, s obzirom da im je zajedničko to što podstiču aktivno učešće studenata, grupni rad na izvršenju grupnih ciljeva i učenje bazirano na otkrivanju, ima mišljenja da se oni razlikuju. Kolaborativni rad je manje strukturiran u odnosu na kooperativni u pogledu dodeljivanja uloga članovima tima, zadaci su otvorenog tipa, složeniji i bez jedinstvenog odgovora, dok je uloga nastavnika uloga facilitatora grupnog rada, a nekog autoriteta (Oxford, 1997). Cilj takvog rada često i nije u konačnom proizvodu, već u deljenju informacija, dok kooperativni rad podrazumeva podelu zadataka između članova tima, čime se opterećenje studenata raspoređuje na sve članove, a svaki od njih istražuje različit aspekt problema koji onda deli sa drugima sa krajnjom svrhom

postizanja zajedničkog cilja koji je rezultat kako individualnog, tako i grupnog rada. Iz ovog ugla, naš rad je bliži kooperativnom modelu.

### **7.15.7. Motivacija**

„Angažovanje učenika u aktivnostima u kojima su usredsređeni na kreiranje pragmatičnog značenje doprinosi rađanju intrinzične motivacije” (Ellis, 2006), a po rečima Ričardsa i Rodžersa (Richards & Rodgers 2001:207;209): *„Ljudi uče drugi jezik mnogo uspješnije kada ga koriste kao sredstvo za usvajanje informacija, a ne kao cilj sam po sebi”(…)* a *„najuspješnije, kada se informacija koju usvajaju doživljava kao zanimljiva i korisna i kao ona koja vodi ka željenom cilju.*

Prisustvo intrinzične motivacije izuzetno je važno i u ESP-u, jer proces učenja jezika treba da bude zanimljiv i stimulativan, da ima elemente kreativnog i zabavnog, pošto studenti nisu samo potencijalni ciljni korisnici jezika, već ljudi koji ga aktivno uče i treba da oseće i neko zadovoljstvo u tome (Hutchinson & Waters, 1987:48).

U psihološkom smislu, aktivnosti koje najviše podstiču intrinzičnu motivaciju su, između ostalog, one koje zadovoljavaju potrebu za kompetentnošću (aktiviraju osećanje sposobnosti), potrebu za autonomijom i potrebu za povezanošću (u društvenom smislu) (Przybylski et al., 2010:155). Iako autori ove kriterijume razmatraju u sklopu video igara u okviru modela koji meri doživljaj igrača u pogledu zadovoljenja potreba (PENS- *player experience of need satisfaction*), oni se mogu primeniti i na druge tipove igara, kao što su nedigitalne simulacije ili projekti koji za studente predstavljaju izazov u sva tri aspekta: (a) razvijanju i primeni kompetencija, jezičkih i stručnih; (b) slobodi i fleksibilnosti u donošenju odluka i izboru strategija dolaska do cilja; (c) povezanosti sa drugim „igračima” kroz saradnju i takmičenje, uz dodatnu dimenziju (d) imerziju, odnosno utapanje u svet „igre” (Przybylski et al., 2010:157). Iz ovog ugla, sva tri implementirana projekta sadrže u sebi ove preduslove, uključujući i elemente izazova, fantazije i radoznalosti, koji se takođe izdvajaju kao veoma važni u aktiviranju intrinzične motivacije (Malone, 1981:335).

Iz jezičkog ugla, aktivnost se može smatrati komunikativnim, ako „u njoj učenik koristi ciljni jezik u komunikativne svrhe da bi postigao neki ishod” (Willis, 1996:23), a ishod je ono što je inspirativno i motivišuće. Prema Vilisovoj (Willis, 1996:11), uz

izloženost bogatom i razumljivom jezičkom inputu i korišćenje jezika u svrhu delovanja, motivacija predstavlja jedan od tri ključna uslova za uspešno učenje jezika:

TBLT kao oblik iskustvenog učenja uspešno zadovoljava ove uslove jer „zadaci ukidaju dominaciju nastavnika, a učenici dobijaju prilike da otpočnu i završavaju razgovore, budu u prirodnoj interakciji, da prekidaju i da postavljaju izazove, da traže od ljudi da čine stvari i proveravaju da li su one učinjene” (Willis, 1996:18). Kreiranjem prilika za učenike da slobodno koriste ciljni jezik podstaknuti brižljivo odabranim zadacima, kroz balansiranje izlaganju jezika i njegove upotrebe, stvaramo ambijent u kome studenti stupaju u kompletne interakcije time aktivirajući i zadovoljavajući motivaciju kao uslov (Willis, 1996:18).

U nastavi zasnovanoj na zadacima, „gotovo svi pedagoški zadaci imaju neko praktično svojstvo vezano za rešavanje problema koje služi da pobudi interesovanje učenika i održi njihovu pažnju” (Doughty & Long, 2003:58). Po rečima istih autora, svakako da je konkretno izvršenje nekog zadatka mnogo relevantnije i upečatljivije nego čitanje o tome kako ga je neko drugi izvršio, a naravno i mnogo uzbudljivije. Otuda je važno prilikom kreiranja zadataka voditi računa o tome da budu zanimljivi i relevantni i podsticajni za rad (Djurić, 1998: 224), ali deo odgovornosti leži i na učenicima i zavisi od učenika i njihovih međusobnih odnosa.

Kako je rad na projektima i procesno i proizvodno orijentisan, studenti mogu da uživaju u procesu stizanja do proizvoda i usvajanja znanja na tom putu, dok postojanje „opipljivog krajnjeg proizvoda koji je na dohvat ruke i koji je rezultat rada pojedinca i tima predstavlja najsnažniji mogući faktor motivacije” (Fried-Booth, 1982:101)

„Svaki proces koji obuhvata neku vrstu i stepen reidentifikacije leži u osnovi dugoročne motivacije potrebne za ovladavanje dodatnim jezikom”... „U okruženju koje je opušteno i ne predstavlja pretnju, učenici zaboravljaju da uče jezik i koncentrišu se na zadatak koji je pred njima, što rezultira mnogo prirodnijim interakcijama i primenom znanja i strategija komunikacije u praksi” (Scarcella & Crookall, 1990: 226).

Iz ugla TBLT-a, motivacija je veoma važna i u tom smislu što su učešće, stavovi i angažovanost studenata, „njihova pažnja, svesnost i kognitivna obrada” ključni za uspešno ostvarenje zadatka (Long, 1996:425). Motivisanje studenata posebno je važno u fazi uvođenja zadatka, kada je potrebno da studenti uvide relevantnost datog zadatka,



koja je ključni preduslov za njihovo angažovanje u pregovaranju oko značenja i u kreiranju autputa (Willis, 1996: 40). Deo motivacije leži u samom zadatku, koji treba da pobudi kod učenika intrinzičnu želju da progovori, da izrazi osećanja ili iznese mišljenje, a na nastavniku je da mu da život i da razvije njegov pun potencijal. Tokom rada bitno je izazvati onu vrsta motivacije koja će pokrenuti učenika na ulaganje mentalnog napora u izvršenje zadatka, kako u razumevanju inputa tako i u generisanju autputa. Nastavnik takođe mora da nastoji i da održi motivaciju tokom izvođenja zadatka, posebno u situacijama kada studenti nailaze na prepreke u radu. Pomoć studentima u savladavanju „jezičkih i kognitivnih problema” kroz pružanje interakcijske podrške tokom izvođenja zadatka ključna je za ostvarenje ciljeva učenja (Van Avermaet et al., 2006:177-8).

Kao što pokazuju podaci dobijeni evaluacijom našeg istraživanja, motivacija nije nedostajala studentima u radu, a njihova mišljenja i stavovi odražavaju i rezultate brojnih drugih teorijskih i empirijskih istraživanja vezanih za nastavu zasnovanu na iskustvenim tehnikama učenja i na zadacima. Motivacija je rezultat prisustva svih više puta navedenih elemenata na kojima počivaju ove tehnike, a to su svrsishodnost, relevantnost, interaktivnost, integrisanost, a posebno zanimljivost i zabavnost, za koje verujemo da su krunski dragulj ovakvih oblika rada.

### **7.16. Nedostaci iskustvenih tehnika u radu**

Razume se da bez obzira na niz navedenih prednosti koje u radu nude iskustvene tehnike, one nisu i bez određenih nedostataka, izazova i problema, počev od pre svega izbora projekta u pogledu njegove relevantnosti, autentičnosti i usklađenosti sa potrebama učenika, koncipiranja njegovog krajnjeg cilja i „obezbeđivanja podrške od početka do kraja kako bi se u definisanom vremenskom roku ostvario njegov cilj” (Fried-Booth, 1982:101).

Autori kao moguće zamke i nedostake iskustvenih tehnika navode sledeće:

#### *1. Jezička neprikladnost projekta.*

Knutsonova (Knutson, 2003:60-1) predlaže da se prilikom izbora zadataka treba rukovoditi Krašenovim  $i+1$  modelom, o kome je bilo više reči u poglavlju 6, jer pretežak projekat može izazvati frustraciju kod studenata i njihov prelazak na maternji

jezik. Upravo je iz ovog razloga i riskantno implementirati „gotove simulacije koje mogu biti neprikladne bilo za nivo znanja jezika ili za kognitivni nivo” (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:8-9). Otuda smo se mi i odlučili za modele projekata rađene po meri naših studenata, u meri u kojoj je to bilo izvodljivo, jer prilikom njegovog kreiranja i implementacije, nismo mogli da se u potpunosti rukovodimo Krašenovim principom, iz dva razloga. Imajući u vidu da se radi o mešovitoj grupi u pogledu nivoa znanja, koje se kreće od A do C prema CEF-u, težina zadataka bila je različita za različite studente. Drugi razlog teškoće u potpunom poštovanju principa *i+1* leži u tome što simulacije i projekti moraju da slede određeni logički scenario koji je tematski strukturiran, te se zadaci ne mogu dosledno gradirati prema težini.

## *2. Korišćenje maternjeg jezika prilikom grupnog rada.*

Pitanje upotrebe maternjeg u nastavi stranog jezika predmet je mnogo debata i kontroverzi u okviru komunikativnog pristupa, posebno iz ugla hipoteze o inputu i potrebe izlaganja učenika stranom jeziku (Macaro, 2001:531). Ipak, mnogi autori smatraju da korišćenje maternjeg jezika ne mora da se posmatra kao izuzetno negativna i nepoželjna pojava (Saville-Troike, 2006:113). Ellis (Ellis, 2013a:16-17) ističe da su, uprkos tome što TBLT generalno nastoji da obeshrabri upotrebu L1 u nastavi, istraživanja pokazala da maternji jezik može imati dragocenu proceduralnu funkciju prilikom utvrđivanja ciljeva zadatka i koraka koje treba slediti u njegovom rešavanju. U okviru pristupa učenju zasnovanom na zadacima, L1 se može opravdati, između ostalog, u funkciji korisnog kognitivnog alata za kreiranje pomoćnih konstrukcija (*scaffolding*) za učeničku produkciju u L2, može da olakša interni govor, koristan je za funkcije kao što su upravljanje zadatkom, klarifikacija zadatka, u diskusijama o vokabularu i značenju i savetovanju o gramatičkim aspektima, kao i u funkciji generisanja i održavanja interesa za zadatak (Littlewood, 2013; Storch & Wigglesworth, 2003). Maternji jezik može da ima i afektivnu funkciju pružajući studentima neku vrstu psihološke sigurnosti, a može i da ubrza prenošenje značenja i uputstava u fazi prezentovanja zadataka (Littlewood, 2013).

Za rane faze odvijanja zadatka u kojima tim još uvek radi privatno, kada se ideje još razvijaju i kada se kreiraju zajednički okvir i saradnički društveni odnosi među učesnicima, upotreba L1 je sasvim prirodna, kao što su i smeh, eliptičan govor ili

preklapanja u govoru (Samuda & Bygate, 2008:13). Gledano iz ovog ugla, preključivanje koda (*code-switching*) se može smatrati sasvim prirodnom pojavom u situacijama zajedničkog L1, koja ne ugrožava usvajanje L2 (Macaro, 2001).

Imajući u vidu sve funkcije koje maternji jezik može odigrati u fazi pripreme izvođenja zadatka, studenti u našem programu nisu forsirani da sve vreme koriste engleski jezik. U fazi priprema za prezentaciju koja je javna, veći zahtevi nametnuli su i drugi tip interakcija. Tako je i upotreba maternjeg jezika tokom ciklusa izvođenja zadatka i tokom celokupnog procesa izvođenja Simulacije, Projekta i Studija slučaja bivala sve manja, i javljala se samo u fazi početnih dogovora oko načina kompletiranja zadatka, i mada je nekada bilo potrebno davati instrukcije prvo na engleskom, a potom na srpskom jeziku da bi ih svi razumeli, kako su sve prezentacije i proizvodi (CV, motivaciono pismo, imejlovi, dnevnik, biznis planovi, tehnički izveštaj) bili na engleskom, sve se brže prelazilo na L2, u skladu sa zapažanjima koje iznose Vilisovi (Willis, 1996; Willis & Willis, 2007). Elis (Ellis, 2014:111) takođe ukazuje na to da se korišćenje L2, kao i fluentnost i složenost iskaza, a ponekad i tačnost, povećavaju ako se studentima ostavi dovoljno prostora i vremena da konceptualizuju i formulišu svoje izlaganje, da pripreme šta će da kažu i kako će to da kažu. I Knutsonova (Knutson, 2003:60-61) i Elis (Ellis, 2013a:6) sugerišu da se ovaj problem može prevazići i time što bi se studentima ukazalo na značaj korišćenja stranog jezika ne samo u cilju vlastitog postignuća i uspeha, već i kao deo odgovornosti za rezultate učenja drugih studenata.

### *3. Nesklonost grupnom radu.*

Nelagodnost prilikom grupnog rada zapaža se kod nekih studenata kao individualna karakteristika, a češće je pristutna u sredinama za koje je karakteristična tradicionalna nastava. Novina i nepoznatost samog iskustva takođe mogu biti uzrok nelagode i snebivanja učenika prilikom uključivanja u aktivnosti (Jung & Levitin 2002:371), kao što to bio slučaj sa pojedinim studentima i u okviru našeg programa, ali u veoma malom broju.

Ovo se može dovesti u vezu i sa stepenom angažovanja i doprinosa studenata/učesnika u Projektu, Simulaciji i Studijama slučaja. Da će doprinos studenata biti neravnomeran, bilo nam je jasno od samog početka, imajuću u vidu heterogenost

grupe i velike razlike u nivou znanja, ali cilj nam je bio da maksimalno uključimo sve u rad u uverenju da će unaprediti učenje jezika svih učesnika u projektima, mada ne na sasvim isti način. Bolji studenti su se našli u ulozi mentora, što takođe povoljno utiče na konsolidaciju njihovih znanja, a slabijim studentima su omogućeni benefiti grupnog rada i pomoći vršnjaka, koji se ocenjuje kao neprocenjivi u ovakvim tipovima aktivnosti. Postoje procene da je velika verovatnoća da će u svakoj grupi barem 30-40% učenika bolje znati engleski od ostalih, ali da „vešt nastavnik može iskoristiti najprednije učenike u pomaganju onima koji su manje sigurni u komunikativnim aktivnostima, kao što su rad u paru ili grupni rad” (Day & Krzanowski, 2011:25), što će, razume se, dosta zavisiti od samog konteksta u kome se odvija nastava ESP-a, od spremnosti studenata i uobičajene kulturne prakse.

Naši studenti su pokazali na delu iznenađujuće veliki stepen kooperativnosti, solidarnosti i saradnje, što je jedan od naših najsnažnijih utisaka sa ovih projekata. Jedna od studentkinja sa visokim nivo znanja engleskog je izrazila želju i tokom cele Simulacije paralelno igrala dve različite uloge u dve kompanije, u želji da svojim znanjem engleskog i svojim iskustvom u timskom i preduzetničkom radu u okviru projekta „Dostignuća mladih” pomogne u radu oba tima. Da dobri studenti ne bi bili „kaznjeni” zbog slabijeg učinka članova tima sa nižim nivoom znanja, na ocenjivanje celokupnog timskog projekta nije uticao neujednačen nivo doprinosa njegovih članova. Individualne razlike su ocenjivane na samom kraju, na osnovu portfolija i zajedničke procene sve tri strane, što je omogućilo izdvajanje po osnovu kvaliteta.

U okviru Projekta i Studija slučaja na drugoj godini, razlike nisu bile toliko uočljive, jer ovde imamo studente čiji nivoi znanja nisu više toliko udaljeni, zrelije studente koji se već bolje poznaju, imaju bolje organizacione i pregovaračke veštine u okviru grupnog rada. Projekat je bio osmišljen tako da svi učesnici moraju da budu podjednako angažovani, kako preduzetnički timovi, tako i žiri, i podela uloga i tereta odgovornosti mogli su se ravnomernije rasporediti.

Međutim, situacija sa Simulacijom na prvoj godini pokazala je mnogo više neujednačenosti i razlika u stepenu angažovanosti, što se pokazalo i u odgovorima u na pitanje o timskom radu, gde je jedan broj studenata prokomentarisao da timskog rada

nije bilo, da su neki članovi tima bili neozbiljni, i da su neki studenti, oni sa boljim znanjem i odgovorniji, poneli sav teret izvođenja Simulacije.

Pored izuzetnih primera timskog rada, bilo je i slučajeva sukoba, dominacije oko delegiranja odgovornosti. Jedan tim je došao u ozbiljan sukob oko izbora proizvoda koji će prezentovati, što je umalo rezultiralo tučom, ali se završilo samo napuštanjem jednog člana. Ovakve situacije mogu zavisiti i od tipa zadatka; zadaci koji su veoma neodređeni i otvoreni i gde postoji mnogo puteva i rešenja teren su na kome se može javiti konfrontacija, te treba težiti izbalansiranim zadacima gde je cilj dovoljno jasno definisan, a i dalje ostavlja prostor za kreativan doprinos i relativnu slobodu u dolasku do rešenja (Van den Branden & Van Gorp, 2000:48). Svakako da tip i način rada u grupi, kao i rezultati zavise od mnoštva nepredvidivih faktora koji su u vezi sa individualnim razlikama, tipovima ličnosti, stilovima i strategijama učenja.

#### *4. Izrazita zahtevnost u pogledu pripreme i organizacije.*

Simulacije i drugi oblici nastave zasnovani na elementima igre iziskuju veliko ulaganje vremena i napora od strane nastavnika, kako u fazi priprema, i osmišljavanja scenarija i okruženja igre, tako i u fazi režiranja, odnosno realizacije (Cruickshank & Telfer, 1980:77; Jung & Levitin, 2002:371; Lean et al., 2006:231; Purushotma, Thorne, & Wheatley, 2008; Sutcliffe, 2002:4). Ovo je potvrdilo i naše iskustvo, i mada smo se u odlučivanju za ovaj način rada pitali zašto nije više zastupljen u praksi, imajući u vidu sve benefite koje nudi, rad na osmišljavanju Simulacije i Projekta, tipova i redosleda zadataka, njihovo usklađivanje sa realnim ciljnim zadacima, iako izuzetno kreativno kao aktivnost, iziskuje mnogo veći napor od pripreme tradicionalne nastave.

Istovremeno su implementacija i organizacija skopčane sa mnogo frustracija i iziskuju neverovatno strpljenje i poverenje, kao i spremnost na improvizaciju i snalaženje u potpuno neočekivanim situacijama. Ovo je bila strategija izazova u pravom smislu, ne samo za studente, već i za nastavnika, pošto je za „uspešno sprovođenje projekta neophodna aktivna saradnja učesnika, a uvek ima onih učenika neradih da se uključe i lično angažuju” (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:8-9). U vezi sa ovim pitanjem možemo povezati i pitanje održavanje discipline prilikom izvođenja aktivnosti, koje nije uvek jednostavno. Elementi uzbuđenja i entuzijazma studenata, a ponekad i

treme i straha umeju da eskaliraju do mere kada je potrebna intervencija nastavnika, posebno u većim grupama, kao što je to bio slučaj na prvoj godini.

##### *5. Neispunjavanje obrazovnog cilja.*

Simulacije i projekti iziskuju pažljivo planiranje i izvođenje, uz vođenje računa o fidbeku i reflektivnoj fazi, kako se ne bi pretvorili samo u zabavnu aktivnost, ne pogodivši obrazovni cilj (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006:8-9). Isto tako se mora voditi računa o tome da razvijanje fluentnosti ne ide potpuno na uštrb tačnosti, kao i da ne dođe do fosilizacije umesto napretka.

Neka iskustva u radu sa projektima rezultirala su rezervisanošću prema održivosti projektnog rada. Jedna od prvih opsežnih i temeljnih studija o projektnom radu (Eyring, 1997), pokazala je da uprkos brižljivoj i temeljnoj pripremi aktivnosti na izvođenju projekta, iskustvo nije bilo pozitivno ni za nastavnike, ni za studente. Uz potpuni izostanak očekivane grupe solidarnosti i empatije (mada su se učesnice pokazale kao osjetljivije na ovaj pristup), uočeni su odsustvo fokusa, upadljivo izostajanje sa nastave ili kašnjenje, neuključivanje u rad, problem sa mešovitiom sastavom grupe, odsustvo kooperacije i inicijative, što se dovodi u vezu sa redistribucijom moći u učionici. Mada su studeti, učesnici projekta svoje iskustvo učenja jezika ocenili bolje u odnosu na kontrolnu grupu, razlozi nisu bili validni, jer su ostvareni prvenstveno neakademski ciljevi i manje opterećenje u radu.

Iz ugla nastavnika, izazovi su bili mnogo veći nego u klasičnoj nastavi, planiranje je bilo podložno nepredviđenim okolnostima, rukovođenje radom studenata frustrirajuće, a priprema materijala daleko zahtevnija (Eyring, 1997:32; 1989). Iako se u ovom slučaju teškoće u radu mogu pripisati i relativnom neiskustvu nastavnika koji je izvodio projekat, autorka studije izražava sumnju da li projektni rad izveden na datom univerzitetu može da bude održiva alternativa nastavi stranog jezika i da li uopšte nastavnici treba da svoju moć prepuštaju studentima i na to pitanje daje dajući odričan odgovor (Eyring, 1997:37).

U svojoj studiji o nastavi engleskog jezika zasnovanoj na projektima, Beketova (Beckett, 2005:109) je naišla na prilično poražavajuće rezultate, jer je svega jedna petina učesnika bila zadovoljna projektnim radom, dok je 57% studenata negativno ocenilo aktivnost, smatrajući da ih odvlači od učenja jezičkih aspekata koje oni smatraju

važnim za nastavak svog obrazovanja, a to su gramatika i vokabular. Autorka ovo pripisuje duboko ukorenjenim uverenjima studenata da se učenje jezika sastoji od učenja vokabulara, gramatike, govorenja i pisanja, ali ne i razvijanja istraživačkih i saradničkih veština, te da je veoma važno uskladiti uverenja, stavove i viđenja ciljeva učenja između nastavnika i učenika kako bi se izbegli konflikti, i kako odlični zadaci i metodi ne bi „pali na ispitu” jer učenicima možda nije ukazano na benefite takvih pristupa. Ovo je važno i zbog toga što je učenje zasnovano na projektima visoko vrednovano i opšteprihvaćeno u opštem obrazovanju, dok su ocene i osećanja nastavnika i učenika u vezi sa nastavom engleskog kao stranog jezika još uvek pomešana (Beckett, 2002: 52).

Iako, kao što smo u gorepomenutim studijama mogli da vidimo, ima autora koji su ukazali na mogućnost da neki studenti ne vrednuju ovakav tip aktivnosti, i da ih mogu smatrati neozbiljnim, što takođe može biti jedan od mogućih razloga skeptičnosti i neradosti mnogih nastavnika da implementiraju iskustvene tehnike učenja, naše je iskustvo bilo veoma ohrabrujuće, a učinci mnogo svrsishodniji i uspešniji u odnosu na ranije načine prezentiranja istih sadržaja. Ipak, i pored zabeleženih negativnih iskustava, većina istraživača i praktičara potvrđuje da prednosti prevagnjuju nad nedostacima, te da je pronalaženje pravog balansa između autoriteta i vođstva nastavnika i autonomije učenika ključ koji vodi uspehu projektnog rada u nastavi stranog jezika (Alan & Stoller, 2005:10-11), jer se trud uložen u pripremu, ohrabrivanje i uključivanje učenika mogu višestruko isplatiti na raznim nivoima (Fried-Booth, 1982:101).

U zaključku možemo da konstatujemo da su svakako potrebna dalja istraživanja koja će s jedne strane produbiti teorijska i empirijska saznanja o efektima i validnosti iskustvenog učenja, iz sadržajnog i procesnog ugla, i koja će uključiti i ispitivanje stavova i iskustava nastavnika, analizu teškoća, kao i potencijalnih institucionalnih ili drugih eksternih ograničenja koja mogu biti prepreka njegovom uvođenju (Dooly & Masats, 2008; Eyring, 1989, 1997). S obzirom na integrisanost samog pristupa, njegovu procesnu orijentisanost i orijentisanost prema razvijanju širih kompetencija, i postupak ocenjivanja njegove delotvornosti je mnogo kompleksniji i problematičniji i predmet je sve više studija i analiza.

## 8. ZAKLJUČCI I BUDUĆI PRAVCI RAZVOJA

### 8.1. Uvod

U skladu sa prirodom sprovedenog istraživanja, zaključci koje ćemo izvesti, odnose se, s jedne strane, na karakter potreba budućih inženjera informatike u domenu engleskog jezika, a s druge strane na jezičku i pedagošku delotvornost odabrane platforme nastave za koju verujemo da predstavlja celishodan odgovor na postavljene ciljeve programa i delotvornan pristup u ispunjavanju prepoznatih i definisanih potreba.

Prvi deo istraživanja imao je za cilj utvrđivanje jezičkog profila studenata, identifikaciju uloge engleskog jezika na području informatike i prirode profesionalnih potreba i domena upotrebe, identifikaciju potreba vezanih za proces učenja i razvijanja jezičkih znanja i veština, i sugestije za efikasniju nastavu.

Korišćena je tehnika ankete, kombinacijom upitnika i intervjua, kao i kvantitativnih i kvalitativnih podataka. Kako bi interpretacija podataka bila što objektivnija i nepristrasna, korišćena je strategija triangulacije.

Upitnici su obuhvatili studente prve, druge i treće godine sa studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis na Beogradskog poslovnoj školi (228), profesore matičnih predmeta sa iste institucije (13), kao i stručnjake iz oblasti informacionih tehnologija (187). Intervjui su sprovedeni sa stručnjacima iz date oblasti i jednim nastavnikom (9). Na osnovu upitnika i intervjua sa stručnjacima iz oblasti nastojali smo da dođemo do podataka o jezičkim i komunikativnim potrebama stručnjaka u oblasti informacionih tehnologija, kao ciljnim potrebama naših studenata, kao i potrebama procesa učenja, na osnovu kojih možemo da izradimo adekvatan program nastave na studijama, koji će biti s jedne strane, dovoljno širok i opšti da može da obuhvati potrebe raznorodnih potencijalnih radnih mesta, od kojih su možda neka tek u nastanku i razvoju, a s druge strane, dovoljno specijalizovan da pripremi studente za potrebe koje su jasno prepoznate na svim nivoima poslovanja i rada u poslovnom okruženju karakterističnom za ovaj profil.

Drugi deo istraživanja za svoje ciljeve imao je rekonceptualizaciju kurikuluma engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike na studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis, implementaciju praktičnog modela organizacije nastave zasnovane na zadacima korišćenjem iskustvenih tehnika



projektnog rada, simulacija i studije slučaja; i evaluaciju uspešnosti i efikasnosti implementiranih tehnika u nastavi, koja je ocenjena na osnovu studentskih evaluacijskih upitnika i intervjuja.

Namera nam je bila da probamo održive alternativne tehnike koje će biti uspešnije u aktiviranju motivacije, kreativnosti i imaginacije studenata, i koje će relevantnošću svojih sadržaja i povezanošću sa autentičnim interesovanjima i potrebama studenata, kroz integraciju sadržaja, jezika i veština, a poštujući zahteve postojećeg kurikuluma, nastavu i učenje engleskog jezika približiti potrebama profesionalne komunikacije, a uvođenjem elemenata igre, zabave i izazova udahnuti svežinu u pristup izvođenju nastave.

## **8.2. Komunikativne potrebe inženjera informatike u domenu engleskog jezika**

Rezultati dobijeni analizom potreba ukazuju na sveprisutnost engleskog jezika u svetu informacionih tehnologija i svakodnevnog profesionalnog rada stručnjaka u ovoj oblasti i potvrđuje našu prvu polaznu hipotezu. Bavljenje ovom delatnošću u potpunosti je prožeto engleskim jezikom, te nastava engleskog jezika za stručnjake ovog profila mora igrati veoma važnu ulogu u njihovom stručnom obrazovanju i osposobljavanju za kompetentno uključivanje u profesionalno okruženje.

Nalazi prvog dela istraživanja potvrđuju i hipotezu o tome da su profesionalne jezičke potrebe inženjera informatike u savremenom poslovnom okruženju višedimenzionalnog i kombinovanog tipa i kompleksnije od poznavanja uskospecijalizovanog jezika struke, te da samim tim iziskuju razvijene komunikativne kompetencije i veštine u različitim domenima. Prvi rezultati pokazali su da su domen praćenja stručne literature i čitanje tehničke dokumentacije i izveštaja među najfrekventnijim i najprisutnijim komunikativnim aktivnostima stručnjaka ovog profila. Međutim, dublje ispitivanje profesionalne komunikacije i rezultati dobijeni triangulacijom podataka ukazali su na činjenicu da se, u svetlu sveprožimajuće uloge engleskog jezika, koji na ovom području igra ulogu gotovo drugog jezika, komunikativne veštine moraju sagledati mnogo šire. Engleski jezik je okosnica obavljanja mnogih svakodnevnih aktivnosti i zadataka u savremenom profesionalnom okruženju inženjera i sastavni deo svakodnevnog profesionalnog života i rada u okviru jedne globalne diskursne zajednice. Kao što pokazuju rezultati ankete, predstavljeni

detaljno u poglavlju 5, dijapazon zastupljenih aktivnosti ukazuje na to da profesionalna komunikacija iziskuje različite jezičke veštine, kako recepcije, tako i produkcije i interakcije, o čemu treba voditi računa prilikom kreiranja programa orijentisanog na profesionalne potrebe inženjera informatike. Ovakve tendencije, samim tim, predstavljaju putokaz u konceptualizaciji silabusa i upućuju na potrebu proširivanja pristupa nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe i uključivanja sadržaja ne samo informatičke, već i poslovne i opšte prirode u rad, stavljanje prioriteta na konverzaciju i aspekte ovladavanja neformalnom i formalnom komunikacijom u različitim kontekstima i na različite teme, opšte, stručne i poslovne.

Rezultati do kojih smo došli poklapaju se sa nalazima mnogih drugih studija koje se bave profesionalnim potrebama inženjera u domenu engleskog jezika, kako kao maternjeg, tako i kao stranog jezika. Na potrebu da se komunikativnim veštinama u inženjerskim studijama, posebno u domenu usmene komunikacije, posveti mnogo više pažnje, ukazuju mnogi autori (Darling & Dannels, 2003; Jenkins, Jordan & Weiland, 1993; Jensen, 2000; Kassim & Ali, 2010; Kaur & Lee, 2006; Orr, 2010; Sageev & Romanowski, 2001; Spence & Liu, 2013). Dok je ranije akcenat u edukaciji inženjera bio više u domenu razvijanja tehničkih veština, promene u načinu obavljanja posla, novo multikulturalno i globalizovano radno okruženje iziskuju sve više i meke veštine „znanja stranih jezika, samopouzdanje u komunikaciji i interkulturalno iskustvo” (Gilleard & Gilleard, 2002). Meke, generičke veštine, koje uz komunikativne, uključuju i veštine kritičkog razmišljanja i rešavanja problema, veštine upravljanja informacijama, timski rad, preduzetničke veštine, liderstvo, etičnost i sl. danas se smatraju ključnim na globalnom tržištu rada (Vishal, 2009)<sup>44</sup>.

U „savremenom dinamičkom i konkurentskom profesionalnom okruženju od inženjera se iziskuje sposobnost da tehničke informacije brzo prenose različitim tipovima publike“(Sageev & Romanowski, 2001:685). Usled sve veće globalizacije industrije i povećane međunarodne mobilnosti, poslodavci danas od inženjera očekuju „nove kompetencije, sa naglaskom na povećanim sposobnostima za komunikaciju i rad

---

<sup>44</sup> Na ovakve potrebe ukazuju čak i neke ranije studije, gde od ukupno 38 veština neophodnih za rad i napredovanje inženjera, osam veština u samom vrhu liste obuhvata neki vid komunikacije (kao npr. tehničko pisanje, javni nastupi, razgovori, brzo čitanje, kreativno razmišljanje i sl.) (Middendorf, 1980, prema Orr, 2010:217-218).

u interdisciplinarnim timovima, kao i dobre jezičke veštine u okviru stranog jezika” (Jensen, 2000:36). Ovakve kompetencije u domenu engleskog jezika, koji se pojavljuje u ulozi globalnog profesionalnog jezika, ključne su komponente za profesionalni uspeh i napredovanje novog globalnog inženjera, te ESP mora da fokusira pažnju „na stručnu terminologiju i komunikativne veštine koje iziskuje međunarodno profesionalno područje” u globalnoj areni (Riemer, 2002:91). Veštine dobre komunikacije kako sa kolegama tako i sa širom javnošću i korisnicima, sposobnost da se ideje predstavljaju jasno i delotvorno, kako usmeno, tako i pismeno, veština aktivnog slušanja, razumevanja neizvornih govornika engleskog, sve su to ciljevi koji postaju važan element održivog obrazovanja, nezaobilazan za uspeh u savremenom konkurentskom društvu (Day & Krzanowski, 2011:23; Orr, 2010:217; Vishal, 2009). Otuda je, kao što smo već naglasili, fokus na komunikativnim veštinama jedan od najvažnijih elemenata ESP programa, sa akcentom na fluentnosti, ali ne zanemarujući i važnost tačnosti (Day & Krzanowski, 2011:23, Thanky, 2014).

### **8.3. Potrebe nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike**

Delotvoran silabus u nastavi ESP-a treba da reflektuje raznorodne aspekte učenja engleskog jezika za konkretne profesionalne potrebe; on mora izdvojiti odgovarajuće teme, strukture, veštine i zadatke, i biti istovremeno i procesno i proizvodno orijentisan. Iako je prilikom njegovog definisanja pogled često uprt u buduće i ciljne upotrebe jezika, on ne sme da potceni aspekte trenutne, polazne situacije, već mora da uzme u obzir i lične i individualne potrebe učenika, pedagoške i didaktičke potrebe procesa učenja (Robinson, 1991:46-7). U sebi mora uključivati i elemente kao što su zainteresovanost, zabavnost, kreativnost i angažovanost (Hutchinson & Waters, 1987:71). Otuda se on mora posmatrati kao fleksibilan konstrukt, otvoren za evaluaciju i redefiniciju u stalnoj potrazi za rešenjima optimalnim za datu situaciju i datu grupu učenika. Da bi vodio uspehu u učenju jezika, takav pristup, prema preporukama Kumaravadivelua (Kumaravadivelu, 1994:2) mora, između ostalog, biti orijentisan na kreiranje što više prilika za učenje, mora omogućiti kontekstualizaciju inputa, integraciju jezičkih veština i interakcije koje su rezultat pregovora, mora negovati jezičku osvešćenost i autonomiju učenika, i isto tako mora biti društveno relevantan.

Iz ugla procesa učenja, profesionalne komunikativne veštine najbolje se razvijaju kroz aktivno ugrađivanje humanističkih principa i komunikativnog pristupa u nastavu jezika, stvaranjem sredine inspirativne i podsticajne za učenje, korišćenjem svrishodnih, autentičnih i kontekstualizovanih aktivnosti, i davanjem prioriteta komunikativnim aktivnostima karakterističnim u međunarodnoj profesionalnoj komunikaciji u datom stručnom domenu (Day & Krzanowski, 2011:23).

Platforma koju smo odabrali verujući da je optimalna u nastavi engleskog jezika namenjenoj budućim inženjerima informatike zasnovana je na komunikativnom pristupu nastavi u širem smislu, dok se u užem smislu oslanja na pristup nastavi zasnovanoj na zadacima, imajući u vidu da studente pripremamo za konkretne zadatke realnog profesionalnog okruženja, te da su iz pedagoškog ugla aproksimacija i simulacija budućih radnih aktivnosti i izazova najodrživiji i najefikasniji način ispunjavanja obrazovnih ciljeva programa. Korišćenjem iskustvenih tehnika u radu, razvijanjem svih komunikativnih veština, uključujući i elemente socijalnih i kognitivnih veština, studente pripremamo za aktivno uključivanje u svet tehnoloških rešenja i inovacija, sastanaka, pregovora i prezentacija, telefonskih i mejl komunikacija i učešće u multidimenzionalnom svetu onlajn i oflajn interakcija.

#### **8.4. Prednosti modela nastave engleskog jezika za profesionalne potrebe izgrađenog na pristupu zasnovanom na zadacima i iskustvenim tehnikama učenja**

Model koji se oslanja na iskustvene tehnike simulacije, projektnog rada i studija slučaja može se smatrati efikasnim rešenjem za ostvarivanje ciljeva učenja predviđenih kurikulumom engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike, iz sledećih razloga:

1. Orijentisan je na učenika i razvijanje njegove autonomije uz puno poštovanje individualnih razlika i stilova u učenju jezika. Svojom orijentacijom na razvoj autonomije učenika, njegove nezavisnosti, samostalnosti i odgovornosti, na podsticanje saradnje, negovanje interpersonalnih veština, razvijanje samopouzdanja i spremnosti za preuzimanje rizika, uz puno poštovanje individualnih razlika u stilovima i strategijama učenja, ovaj model objedinjuje brojne zahteve holističkog i humanističkog pristupa u okviru iskustvenog učenja (Dooly & Masats, 2008; Eyring, 1991; Ortiz-Ordonez, Stoller & Remmele, 2015). Rezultati upitnika i intervjuja upućuju na izrazit stepen

zadovoljstva studenata u slobodi koju su dobili u radu i prostoru da utiču na organizaciju i elemente sadržaja nastave. Izbalansiranost strukturiranosti i fluidnosti u izvođenju ovih projekata omogućila je kreiranje ličnog iskustva u zadatim okvirima, mogućnost za ispoljavanje kreativnosti i imaginacije studenata, a ograničenja koja su postojala u pogledu definisanosti rokova i ishoda zadataka su s druge strane upućivala na neophodnost organizovanja i usmeravanja procesa učenja i kontrolu nad njegovom efikasnošću. Po isteku projekata studenti su bili upadljivo ponosni na rezultate koje su pokazali i lične izazove koje su savladali, uz dovoljan stepen samokritičnosti u pogledu aspekata, jezičkih, tehničkih ili stručnih, kojima nisu poklonili dovoljnu pažnju i na koje tek treba da usmere svoje dalje napore. U skladu sa postulatima nastave zasnovane na zadacima, ovakav tip rada na direktan i nedvosmislen način učenicima otvara put spoznaje o nedostacima u vlastitom sistemu znanja, na način koji ne ugrožava njihovo samopoštovanje, već ih čini spremnim i otvorenim za usvajanje novih sadržaja i veština. Ovaj metodološki pristup predstavlja dragoceno dijagnostičko sredstvo na osnovu koga se može jasno utvrditi i šta je ono što učenicima nedostaje, te nam je omogućio i ugrađivanje racionalnog, svrsishodnog i pravovremenog fokusa na formu, gde je akcenat stavljen na one jezičke strukture koje su se pokazale najrelevantnijim ili najproblematičnijim u procesu izvođenja zadataka, u trenutku kada su studenti psihološki spremni da ih usvoje i na način koji im daje kontekstualizovanost, svrsishodnost i smislenost. S druge strane, stavljanje akcenta na komunikativnu kompetenciju, afirmaciju usmerenosti na učenika i na proces učenja, fokus ne samo na formu, već pre svega na značenje, kako semantičko, tako i pragmatično, rezultiralo je aktivnim uključivanjem svih angažovanih studenata u rad. Ovo pokazuje i suštinsku usklađenost ovih tehnika sa postulatima komunikativnog pristupa nastavi, dominantne paradigme u nastavi stranih jezika. (Brandl, 2008; Brown 2002; Ellis, 2005; Jacobs & Farrell, 2003; Richards & Rodgers, 2001).

2. Interkurikularan je, svrsihodan i povezan za realnim životnim i profesionalnim potrebama. Obezbeđuje mogućnost integracije jezičkih i stručnih znanja i veština i razvijanje širih komunikativnih, kognitivnih i socijalnih kompetencija u skladu sa zahtevima kompleksnog učenja postavljenim pred obrazovanje za 21. vek. Svojom kontekstualizovanošću i povezanošću sa realnim životnim i profesionalnim kontekstima, kroz interkurikularnu integraciju i inkorporaciju stručnih sadržaja,

povezivanjem znanja i akcije, ovaj model obezbedio je autentičnost i situiranost komunikacije, čime ispunjava sve bitne preduslove nastave jezika za posebne namene (Belcher, 2009; Colabucci, 2003; Crookall & Thorngate, 2009:8; Fischer, Musacchio & Standring, 2006; Magnin, 2002). Ovakav pristup omogućio nam je kreiranje, integraciju i strukturiranje različitih zadataka i podzadataka koji korespondiraju sa realnim životnim situacijama i scenarijima, kroz simulaciju osnivanja i poslovanja preduzeća, pripremanje poslovnih planova i njihovog prezentiranja investitorima, kroz analizu aktuelnih problema i izazova na području informacionih tehnologija i analizu različitih hardverskih, softverskih i mrežnih rešenja. U projektima ovakvog tipa jezik je korišćen kao sredstvo i nosilac informacija u ispunjavanju autentičnih, relevantnih i svrsishodnih zadataka, sa opipljivim ishodima i jasnom svrhom (Fisher et al., 2006:9; Hyland, 1993).

Evaluacija programa sprovedena u fazi tzv. refleksije, odnosno dibrifinga, kroz intervju kao i putem evaluacijskog upitnika pokazala je izuzetno zadovoljstvo studenata ostvarenim rezultatima rada (dato u poglavlju 7), i veoma pozitivno mišljenje kako o strukturi i organizaciji datih nastavnih formata, njihovoj usklađenosti sa ciljevima programa i potrebama i interesovanjima samih studenata, tako i o njihovoj delotvornosti iz ugla učenja engleskog jezika za profesionalne potrebe, posebno unapređivanja stručnog vokabulara i veština prezentacije koje su objedinile brojne aspekte jezičkih i komunikativnih kompetencija i veština (leksičkih, strukturalnih, i diskursnih), ali i kognitivnih i socijalnih veština sa posebnim naglaskom na razvijanju timskog duha i rada, koji je izdvojen kao jedan od najefektnijih aspekata programa. Svojim ocenama i komentarima u upitnicima i intervjuima studenti su potvrdili stepen relevantnosti uvedenih tehnika iz ugla aktuelnosti, sadržajnosti i povezanosti sa budućim profesionalnim potrebama. Posebno je istaknuta primenljivost stečenih znanja i veština u domenu buduće profesionalne upotrebe, koju je obezbedila ne samo aproksimacija budućih ciljnih zadataka, vec i autentičnost sadržaja, materijala, a pre svega samih interakcija.

3. Obuhvata i procesnu i proizvodnu orijentaciju. Spoznaja o komunikaciji kao integrisanom procesu, a ne akumulaciji diskretnih struktura i elemenata podrazumeva i drugačije procesno orijentisane silabuse u kojima se komunikativni zadaci i aktivnosti pojavljuju kao osnovna jedinica organizacije nastave. Analitički pristup u učenju jezika u kome je student izložen holističkim, celovitijim aspektima i uvidima u jezik,

obezbeđuje prirodnije uslove za implicitno usvajanje stranog jezika, usklađene sa savremenim saznanjima da se jezik ne uči kroz postepenu akumulaciju svojih diskretnih delova, već na jedan složeniji način, bliži usvajanju maternjeg jezika (Wilkins, 1976).

Implementacija silabusa utemeljenog na pristupu zasnovanom na zadacima (TBLT) pokazala se kao ne samo aktuelan, već i vrlo efikasan i fleksibilan komunikativni pristup u nastavi, posebno prikladan za nastavu stranog jezika za profesionalne potrebe. Osim niza praktičnih prednosti, ovakav pristup utemeljen i na teorijama vezanim za prirodu jezika i učenja razvijenih u okviru interakcijskih, sociokulturnih i kognitivnih istraživanja, i potkrepljen brojnim empirijskim potvdama (Ellis, 2003; 2005; 2006; 2013a; Long, 1985; 2005; Long & Crookes, 1992; Pica, 2008; Prabhu, 1987; Robinson, 2001, 2011; Skehan, 1996; 1998). Kroz obezbeđivanje smislenih interkacija, bogatog inputa i podstaknutog autputa bitno se pospešuje razvijanje komunikativnih kompetencija, gde se znanje stranog jezika sagledava prvenstveno iz ugla njegove funkcionalne i kontekstualizovane upotrebe (Norris, 2009:591).

TBLT u centar interesovanja stavlja razvijanje komunikativne kompetencije kroz integraciju jezičkih veština u ciklusu kompletiranja zadataka. Primarna četiri kriterijuma TBLT-a jesu: 1) primarnost značenja u aktivnosti/zadatku; 2) povezanost sa realnim svetom; 3) cilj zadatka je ostvarenje nekog cilja; 4) ocena zadatka bazira se na osnovu njegovog ishoda (Skehan, 1996:38). Zadaci ugrađeni u Simulaciju, Projektni rad i Studije slučaja, su ti koji su komunikaciji dali neophodnu svrhu i motivaciju za interakciju, a prirodnim podsticanjem potrebe za komunikacijom kroz „strategije izazova” u pristupu zasnovanom na „bacanju u vatru” (Basturkmen, 2006) ohrabivali su studente na maksimalnu mobilizaciju svih postojećih znanja i resursa i usvajanje novih jezičkih kompetencija i veština u skladu sa socijalnom prirodom učenja i sa internim silabusima, odnosno individualnim potrebama i stilovima učenja.

4. Iskustvene tehnike u okviru nastave zasnovane na zadacima, kombinovanjem inputa, autputa i interakcije, kroz relevantost sadržaja, povezanost sa autentičnim interesovanjima i potrebama studenata, kreativnost i imaginaciju, negovanje autonomije i nezavisnosti, kao i saradnje i timskog rada, razvijanje efikasnih strategija za učenje i komunikaciju, kroz konverzaciju i pregovaranje značenja u autentičnoj komunikaciji u cilju realizacije zadataka, vode kreiranju stimulativnog ambijenta za učenje jezika i

rastu motivacije. Kao što pokazuju i podaci dobijeni evaluacijom našeg istraživanja, motivacija je bila izrazito prisutna u radu, kako individualnom, tako i grupnom, potvrđena aktivnim učešćem svih angažovanih studenata, ne samo u realizaciji zadataka, već i pružanju svesrdne pomoći slabijim studentima da se uključe u rad. Kvalitet samog procesa, a posebno finalnih proizvoda (prezentacija, planova i izveštaja) u potpunosti svedoče o stepenu zainteresovanosti studenata za ovakve oblike rada.

## **8.5. Ograničenja istraživanja i mogući pravci delovanja**

### **8.5.1. Izazovi kreiranja zadataka, ugrađivanja delotvornog fokusa na formu i testiranja u okviru TBLT pristupa**

Kreiranje i implementacija navedenog modela nailazili su i na izvesne teškoće, s jedne strane u fazi njegovog osmišljavanja i nemogućnosti doslednog sprovođenja i usklađivanja sekvenciranja zadataka prema jezičkoj i kognitivnoj kompleksnosti sa tematskim i situacijskim zahtevima Simulacije, odnosno Projekta i Studija slučaja, a s druge strane, tokom njegove organizacije i sprovođenja, u pogledu ravnomerne raspodele tereta odgovornosti u izvođenju zadataka.

U pogledu ugrađivanja fokusa na jezičke forme, ono se odvijalo u fazi dibrifinga kod Simulacije, ali je zbog specifičnosti dinamike nastave u okviru Projekta i Studije slučaja pristup morao biti fleksibilan, te je eksplicitan fokus korišćen u nekim fazama i proaktivno. Teškoće na koje su studenti nailazili najčešće su se poklapale sa strukturalnim aspektima predviđenim kurikulumom, što je znatno olakšalo rad. Kako je fokus našeg istraživanja bio primarno orijentisan na izvođenje nefokusiranih zadataka, u daljem radu vidimo prostor za dublje razvijanje aktivnosti na planu fokusiranih zadataka.

Ovakav pristup, koji je istovremeno i procesni i proizvodni, takođe predstavlja poseban izazov iz ugla pouzdanosti i validnosti ocenjivanja postignuća. Kao što smo već naglasili, zbog institucionalnih zahteva u pogledu ocenjivanja, kombinovali smo sisteme formativnog i sumativnog testiranja, u onom delu u kome je to bilo moguće, u okviru predispitnih aktivnosti, ali u ovom pogledu postoji mogućnost za dalje unapređivanje i usklađivanje testiranja sa principima TBLT pristupa.



Jedna od limitacija istraživanja bila je i nemogućnost sprovođenja adekvatnog uvodnog pristupnog testa koji bi takođe bio zasnovan na zadacima i čiji rezultati bi se mogli uporediti sa efektima sprovedene nastave na klasičan način. Imajući u vidu da uvedene tehnike razvijaju znanja i veštine kroz izvršavanje konkretnih zadataka, uporedivi bi bili samo rezultati sprovedeni testiranjem početnih sposobnosti izvedbe istih. Ovo nije bilo izvodljivo pre svega organizaciono, a problematično je i u pogledu sadržaja, s obzirom na činjenice da se studenti upoznaju sa datim stručnim sadržajima istovremeno sa odvijanjem projekata. Uslovi nisu dozvoljavali ni mogućnost uvođenja eksperimentalnih procedura. U istraživanjima ovakvog tipa, sa procesnom orijentacijom, problematično je pitanje preciznog izolovanja i praćenja efekata nastave kao i preciznog utvrđivanja neposrednih rezultata datog nastavnog procesa u odnosu na uticaje drugih oblika neformalnog ili formalnog učenja.

U nastavi koja koristi TBLT pristup, kao i različitim tipovima nastave zasnovane na igrama, još jedno od pitanja na čiji odgovor se još uvek traga jeste i kako izmeriti efekte tehnika na sticanje drugih, kognitivnih, afektivnih i socijalnih kompetencija, na čijem ugrađivanju u nastavne programe insistiraju svi savremeni obrazovni pristupi. Ovo je aspekt o kome treba dalje razmišljati u cilju preciznijeg merenja svih performansi rada.

Izazovi sa kojima smo se suočili pripadaju dilemama koje su generalno prisutne kao predmet promišljanja teoretičara i praktičara u ovoj oblasti. Nastava stranih jezika, kao što smo već više puta naglasili, sve se više okreće programima zasnovanim na zadacima kao jednom od dominantnih i održivih pristupa koji maksimalizuju proces učenja, poštujući kognitivne uvide u prirodu i procese učenja jezika.

Ono što predstavlja, međutim, izazov ove savremene metodologije učenja stranih jezika jeste, da uz zadržavanje principa orijentisanosti na učenika i na značenje, traga i za „kreativnom integracijom svrsishodne komunikacije sa relevantnim deklarativnim inputom i automatizacijom kako lingvističkih pravila tako i leksičkih elemenata”, i jednom principijelnom i „optimalnom saradnjom između procesa eksplisitnog i implicitnog učenja” (Dörnyei, 2009:40-41).

Potrebno je pronalaženje adekvatnog pristupa fokusu na formu, na strukturalne aspekte jezika, koji su neophodni ukoliko želimo automatizaciju veština na stranom

jeziku i tačnost i prikladnost na svim nivoima, jezičkom, pragmatičkom i diskursnom. Iako su svrsishodna komunikacija i autentične interakcije na stranom jeziku osnovni cilj učenja jezika, važne su i kontrolisane aktivnosti uvežbavanja, kao ključ uspešne nastave (Dörnyei, 2009:40-41). Zadaci, prema Norisu (Norris, 2009:591), zapravo i nude dobar referentni okvir za usvajanje jezičkih formi dovodeći ih, procesom osveščivanja i komunikacije, u vezu sa određenim značenjima kojima se ostvaruju konkretne funkcije. Povezivanje forme, značenja i funkcije na jedan holistički način predstavlja alternativu atomističkom pristupu jeziku, ali još uvek traga za potpuno pouzdanim i validnim oblicima jezičke intervencije.

Noris (Norris, 2009:588) takođe ističe nužnost usklađivanja i povezivanja teorijskih istraživanja na planu zadataka sa njihovom relevantnom pedagoškom primenom. Kako je nastava jezika izuzetno kompleksan i dinamičan poduhvat, istraživanja koja imaju za cilj da budu relevantna iz pedagoškog ugla moraju slediti metodologije koje će obuhvatiti i imati u vidu svu njenu multidimenzionalnost. To se može postići kombinacijom metoda i longitudinalnim studijama nastave zasnovane na zadacima koje će sagledati učinak celovitih programa i interkurikularne integracije, kao i kontinuiranim evaluacijama programa kako na širem društvenom planu, tako i u okviru manjih akcionih istraživanja u lokalnim uslovima koja daju neprocenjive uvide u delotvornost pojedinih tehnika (Norris, 2009:589-591). Ovo podrazumeva jedan sveobuhvatan i fleksibilan pristup u kome nema gotovih rešenja ni u pogledu nastave, ni u pogledu testiranja, i ne postoji univerzalan model. Na tvorcima programa je da na kreativan i osmišljen način tragaju za rešenjima koja funkcionišu u datoj kulturu, diskursnom domenu, u datoj učionici (Norris, 2009:591).

Ono što je izvesno jeste da kvantitativno merenje performansi učenja još uvek ne može biti izvedeno na nedvosmisleno pouzdan način, jer studenti polaze sa različitim predznanjima i iskustvima, kao jezičkim, tako i životnim, tako da će se i sadržaji i veštine koje će usvojiti razlikovati. Pristup ovom problemu razlikuje se od jednog do drugog autora ili nastavnika i skopčan je i sa nekim ličnim uverenjima u pogledu prirode jezika i prirode učenja i nastave jezika.

### 8.5.2. Saradnja sa stručnjacima iz matičnih oblasti

Jedan od zaključaka istraživanja jeste da treba razmisliti i o bližoj saradnji sa stručnjacima i preispitati neke od stručnih sadržaja koji su bili zastupljeni u programu, zameniti ih drugima, ili ih približiti studentima na adekvatniji način, u svetlu niženavedenih uvida.

Savremena obrazovna praksa na području jezika za posebne namene iziskuje i sve veću potrebu sa različitim vrstama saradnje i kolaboracije sa stručnjacima, teoretičarima i praktičarima iz datih akademskih, odnosno profesionalnih okruženja. Ovakva saradnja obezbeđuje da se studentima prenesu adekvatni sadržaji kroz rad na relevantnim temama i da se komunikativna praksa date discipline prikaže u pravom svetlu sa svim osobenostima njenih diskursa, žanrova, i komunikativnih konvencija. Iskustvene tehnike koje smo primenili u radu otvaraju i veoma zanimljive mogućnosti timskog podučavanja u okviru datih projekata.

Na ovom projektu stručnjaci su bili angažovani u ulozi konsultanata u pružanju informacija i uvida u stručne aspekte programa, autentične tekstove i zadatke. Međutim, moguće je ići i na kompleksnije oblike saradnje, timsku odnosno kolaborativnu nastavu ili razvijanje umreženih programa, gde se ESP program integriše sa nekim stručnim programom kroz zajedničko planiranje i koordiniranje izvođenja nastave (Dudley-Evans & St. John, 1998; Hyland, 2006b:387; Robinson, 1991:88; Tsao, 2011:142). Prednost takvih oblika izvođenja nastave ogleda se u tome što su istovremeno prisutni „nastavnik jezika koji može da pomogne u jezičkom i tematskom strukturiranju, dok je stručni nastavnik zadužen za pitanja sadržaja ((Robinson, 1991:89)<sup>45</sup>.

Imajući sve gorenavedene tvrdnje u vidu, a uzimajući u obzir i sve potencijalne nedostatke samog pristupa, možemo zaključiti da ga, bez obzira na izvesne inherentne slabosti i zamerke koje mu se mogu uputiti, njegove prednosti i benefiti koje nudi, preporučuju kao jedan od mogućih odgovora na postavljene izazove i zadatke obrazovanja inženjera informatike u 21. veku. Premda je integrisanje pristupa zasnovanih na sadržaju sa pristupom zasnovanom na zadacima u zajednički kurikulum i dalje problematično područje u smislu preciziranja nastavnih jedinica, struktura i

---

<sup>45</sup> O različitim aspektima i viđenjima ovakvih oblika saradnje u okviru tercijarnog obrazovanja u Srbiji, pogledati kod Đorović i Mirić (2011) i Mirić i Đorović (2015).

njihovog redosleda, to bi mogao biti jedan od budućih veoma delotvornih aspekata razvoja kurikuluma, za koji su svakako potrebne longitudinalne studije u realnim učionicama, a ne laboratorijskim uslovima (Pica, 2012:xvii).

## **8.6. Budući pravci razvoja: učenje zasnovano na igrama**

Kako današnji učenici žele interaktivne odnose sa materijalima različitih modaliteta (Prensky, 2001), uvođenje digitalnog učenja zasnovanog na igrama (*Game-based learning*) pojavljuje se kao predmet mnogih novih pedagoških istraživanja. „Upregnuti motivaciona svojstva kompjuterskih igara u cilju poboljšanja učenja i ostvarivanja obrazovnih ciljeva”, prema nekim autorima (Garris, Ahlers & Driskell, 2002:442) predstavlja „sveti gral” za sve one koji se bave nastavom i obukom. Njihova vrednost posebno se očitava u tome što kreiraju prostor koji poštuje društveno konstruktivistički pristup, nude mogućnosti poštovanja individualnih strategija učenja i višestrukih inteligencija, podstiču motivaciju i vode ostvarivanju trajnijeg i dubljeg učenja (IGI Global & Felicia, 2011: x-xiii). Pregled relevantne literature otkriva da se kao najčešći pozitivni ishodi učenja putem igara javljaju afektivni i motivacioni ishodi, potom usvajanje i razumevanje različitih sadržaja/znanja, razvijanje perceptivnih i kognitivnih veština, promena u ponašanju, prostorno-temporalnih veština, kao i unapređenje mekih, odnosno društvenih veština (Connolly et al, 2012:667; Wastiau, Kearney & Van den Berghe, 2009).

Slične zaključke iznosi i *The Horizon Report* (Johnson et al., 2011:3) koji ukazuje na potencijal igara u procesima učenja, uključujući visoko obrazovanje. Njihovi zaključci temelje se na delotvornosti učenja zasnovanog na igrama potvrđenoj brojnim studijama o pozitivnom uticaju igara na kognitivni razvoj<sup>46</sup>. Procenjuje se da će ovakav tip učenja biti sve masovniji i sve raznovrsniji, kako na području digitalnih igara, i

---

<sup>46</sup> Ipak, istinske domete koje ovakvo učenje ostvaruje u kognitivnom ili sadržinskom smislu teško je utvrditi jer studije sasvim prirodno pate od metodoloških nedostataka, različitih klasifikacija kompetencija i veština, terminološke neujednačenosti, i nepostojanja adekvatnih instrumenata koji bi zaista izmerili ishode ovakvog tipa učenja, daleko složenijeg od tradicionalnog (pogledati Wastiau, Kearney & Van den Berghe, 2009, za pregled literature o upotrebi igara u osnovnom i srednjem obrazovanju, i Connolly et al, 2012 za opsežnu analizu relevantnih izvora i studija vezanih za visoko obrazovanje). Povrh toga, limitacije studija ogledaju se u tome što se rezultati najčešće odnose na određeni domen, određenu igru ili određenu instituciju, te je teško proceniti validnost i značaj u drugim kontekstima, posebno ne na širem ili globalnom nivou (Hainey et al., 2013:476; Reiser, Gerlach & Barron, 1976:4-5).

kreiranja tzv. ozbiljnih igara kao žanra, namenjenih isključivo obrazovanju, tako i kroz razvoj i širenje nedigitalnih igara, koje je lako kreirati i implementirati i koje su već masovno prisutne u nastavi. Pored ozbiljnih igara, očekuje se i sve veća primena komercijalnih igara, koje imaju ugrađene komponente igara uloga ili drugih simuliranih iskustava, u razvijanju timskih i grupnih veština (Damassa & Sitko, 2010; Johnson et al., 2011; Megge, 2006). Očekuje se veliki napredak u razvoju kompleksnih, bilo takmičarskih bilo saradničkih, MMO (*massively multiplayer online games*) igara za učenje, koje će, kao i njihove zabavne varijante tipa *World of Warcraft*, *Everquest*, *Lord of the Rings Online*, *America's Army*, i drugih, moći da povežu više učesnika u zajedničkom angažovanju na rešavanju nekog problema (Johnson et al., 2011:21).

Pravci razvoja igara u visokom obrazovanju mogu biti dvojaki, bilo kroz njihovu upotrebu za razvoj specifičnih veština, kao što su odlučivanje, inovacije, liderstvo i rešavanje problema, bilo kroz integraciju sa nekim stručnim sadržajima, koji vode u pravcu inovativnog učenja na nove i kompleksnije načine. Igre u visokom obrazovanju nude potencijal za transformaciju učenja kroz korišćenje i razvoj veština istraživanja, pisanja, saradnje, rešavanja problema, govorenja u javnosti, liderstva, digitalne pismenosti i kreiranja medija. U integraciji sa stručnim sadržajima vode osvajanju kurikularnih znanja na nov i inovativan način. (Johnson et al., 2011: 21--22).

Ono što je izazov jeste ugrađivanje obrazovnih elemenata u prirodan tok igre. Još uvek ne postoje odgovori na pitanje kako obezbediti maksimalnu iskorišćenost ovog potencijala kroz integraciju obrazovnih teorija i teorije kreiranja igara. Još uvek nisu nađena prava rešenja koja bi ugradila elemente refleksije i time rezultirala svrsishodnim i motivišućim obrazovnim igrama, koje ne bi ostale na bihevioralnom nivou gde se zadaci ne savladavaju kroz proces učenja već se do njihovog rešenja dolazi putem pokušaja i greške (Kiili, 2005:14).

Iako bogata literatura koja datira od osamdesetih godina pokazuje da korišćenje igara u nastavi i nije prava novina (Coleman, 2002), danas se ipak primećuje sve veće interesovanje za uvođenje učenja zasnovanog na igrama u nastavu jezika, kao i za adaptaciju komercijalnih igara za potrebe učenja stranih jezika (Crookall, 2007:7; Halleck, 2002a; 2002b; Purushotma, 2005). Postoji bogat korpus literature vezane za ovo područja, kao i za istraživanja upotrebe igara sa alternativnom realnošću (*Alternate*

*reality games - ARGs*), u kojima učesnici rešavaju probleme kroz iskustva u okruženju gde su granice između igrice i realnog života zamagljene, kao npr. *World Without Oil*, o globalnoj naftnoj krizi, ili *The Tower of Babel*<sup>47</sup>, namenjenoj učenju stranih jezika u školama.

Komercijalna kompjuterska igra/simulacija SIMS, koja simulira svakodnevni život, korišćena je u više istraživanja koja su ispitivala njen uticaj na unapređivanje usvajanja vokabulara studenata srednjeg nivoa znanja engleskog u okviru visokoškolskih institucija (Miller & Hegelheimer, 2006; Ranalli, 2008). Studije obazrivo, i uz određene rezerve, iznose rezultate do kojih su došle, ali oni svakako idu u prilog korišćenja digitalnih igara u nastavi stranog jezika, prvenstveno kao dopunski tip aktivnosti, i uz korišćenje propratnih materijala koji fokusiraju pažnju studenata na određene leksičke aspekte (Miller & Hegelheimer, 2006; Ranalli, 2008). Jedno od istraživanja u ovom domenu (Yip & Kwan, 2006) ispitivalo je korisnost onlajn leksičkih igara u radu sa studentima budućim inženjerima u Hong Kongu, a rezultati, kako kvantitativni tako i kvalitativni, ukazuju ne samo na pojačano interesovanje studenata već i na pojačani uspeh i delotvornost u usvajanju i zadržavanju vokabulara u odnosu na kontrolnu grupu.

Još jednu potencijalnu mogućnost za uvođenje video igara u nastavu jezika predstavljaju virtuelni svetovi poput *Second Life*, *There*, i sl., koji predstavljaju tzv. sintetička imerziona okruženja sa mogućnostima glasovnog četa koja nude brojne potencijale u učenju stranih jezika (Ranalli, 2008:453).

S druge strane, iako područje upotrebe video igara za učenje stranih jezika nudi velike mogućnosti, imajući u vidu kompleksnost i sofisticiranost mnogih proizvoda ovog tipa koji nastaju kao rezultat složenih interdisciplinarnih istraživanja i koji u sebi kombinuju uvide brojnih naučnih oblasti, njihovo objedinjavanje svakako iziskuje duboko promišljanje i skopčano je sa mnogim teškoćama. Udruživanje igara sa učenjem stranih jezika veliki je pedagoški izazov, jer preslikavanje uspešnih pedagoških tehnika često nije dovoljno zanimljiv format za video igru, a s druge strane korišćenje gotove a

---

<sup>47</sup> Igra *The Tower of Babel* je kreirana sa ciljem promovisanja višejezičnosti i učenja jezika, konkretno engleskog, nemačkog, francuskog, ruskog, španskog, italijanskog i bugarskog. Igra je implementirana u nastavu u okviru zajedničkog projekta koji je obuhvatio 17 evropskih zemalja i preko 300 učenika i prilično je pozitivno ocenjena od strane samih učesnika (Connolly, Stansfield & Hailey, 2011).

zabavne igre bez intervencije ne vodi u pravcu delotvornog učenja, već se završava na iskustvu zabave (Purushotma, Thorne, & Wheatley, 2008).

Kao bolji pristup, neki autori predlažu da polazna tačka budu elementi gotovih video igara koji u sebi sadrže potencijal za učenje jezika, na koje treba usmeriti pažnju kao bazu za dalji razvoj (Purushotma, Thorne, & Wheatley, 2008). Ključ se krije u odmerenoj upotrebi i adaptaciji komercijalnih igara jer se onda ne ide na uštrb zabavnog elementa igre koji je često najvažniji faktor motivacije (Purushotma, 2005).

U ESP-u, kao mogući nastavak rada na uvođenju iskustvenih tehnika u nastavu, korišćenje digitalnih igara i simulacija vidimo prvenstveno u upotrebi proizvoda nastalih za obrazovne potrebe drugih disciplinarnih oblasti. Drugu mogućnost daju gotove komercijalne igrice, tzv. COTS – *commercial off-the-shelf games*. One su često zanimljivije i podsticajnije u angažovanju studenata, jer ovaj tip igara pripada onom delu gejming industrije za koji se izdvajaju mnogo veća sredstva (Ranalli, 2008:443).

Za potrebe nastave u okviru naše institucije, poslovne i preduzetničke simulacije kao što su Virtonomics ([www.virtonomics.com](http://www.virtonomics.com)) ili simulacija *Entrepreneurship Simulation: The Startup Game*<sup>48</sup> razvijena na Univerzitetu Pensilvanija, mogu se razmotriti kao komplementarni delovi programa.

Ovakav pristup uklopio bi se i u savremene trendove razvoja jezika za posebne namene, tzv. sledeću generaciju ESP-a (prema Orr, 2008), koja je otpočela 90-ih godina prošlog veka podstaknuta ubrzanim razvojem tehnologije i ekonomije, i kulturnim promenama, kada i samo obrazovanje postaje globalni fenomen, a ESP se razvija u pravcu sve veće interdisciplinarnosti.

Ono što sve više postaje neizostavan element nastave ESP-a jesu promene u načinu „isporuke” materijala koja sada koristi i tehnologiju kao medijum, računare, Ipod, mobilne telephone i druge uređaje koji omogućavaju 24-časovni pristup na zahtev. Nove tehnologije omogućavaju praćenje aktivnosti i napredovanje u učenju, kao i pružanje korisnih saveta (Orr, 2008). One takođe omogućavaju beleženje, arhiviranje i analizu govornih činova i interakcija, govornog diskursa, kao što i dovode do pojave „novih hibridnih govornih/pisanih žanrova, kao što su blogovi i vlogovi (Veb logovi i

---

<sup>48</sup> <https://cb.hbsp.harvard.edu/cbmp/product/WH0001-HTML-ENG>

video logovi)", interaktivni e-forumi, čet-rumovi, i specijalizovane diskusione grupe, čija uloga u pristupu ciljnom jeziku i njegovoj upotrebi i motivaciji za učenje u okviru ESP nudi neslućene mogućnosti (Belcher, 2006:149).

Može se očekivati da će budući pravci razvoja sve češće ići ne samo ka opštem uvođenju tehnologija u obrazovanje, već i kreiranju tzv. „ličnog prostora za učenje" (*Personal Learning Environment - PLE*) koji će omogućiti veću kontrolu nad iskustvom učenja, a uključivaće elemente sastavljene od blogova, vikija, podkastova (Tik, 2012:12). Biće sve više kombinovanih tehnologija učenja (*blended learning*), za koje neka istraživanja pokazuju da daju mnogo bolje efekte, bolje projekte i studentske radove, veći stepen uključivanja u onlajn diskusije, uz umanjenu anksioznost i strah od greške (Tik, 2012:13).

U svetlu pomenutih tendencija, mesto gde vidimo mogućnosti za dalje razvijanje programa engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike u okviru naše institucije, jeste u uvođenju kombinovanog pristupa učenju i obogaćivanju nastavnog procesa koji se odvija u učionici dopunskim onlajn materijalima, koji bi bili stalno dostupni studentima, posebno za faze pre uvođenja zadatka i faze po odvijanju zadatka. Kreiranjem okruženja za učenje u kome svaki student napreduje i istražuje svojim ritmom pružila bi se podrška svim studentima, a dostupnost informacija i materijala bi umanjila stepen pritiska. Kao potencijalna mogućnost izdvaja se i integracija već postojećih preduzetničkih onlajn simulacija, o kojima je već bilo reči, u rad na realizaciji Simulacije, odnosno Projekta.



## 9. LITERATURA

- ABET, Engineering Technology Accreditation Commission (2014). *Criteria for accrediting engineering programs. Effective for reviews during the 2015-2016 accreditation cycle*. Baltimore: USA  
<http://www.abet.org/etac-criteria-2015-2016/>
- Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 339-355.
- Adamson, B. (2004). Fashions in language teaching methodology. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 604-622). London: Blackwell Publishing Ltd.
- Alan B., & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum*, 43(4), 10-21.
- Anissimova, A.L. (2003). Developing small team communication skills in teaching ESP. *English for Specific Purposes World*, 1(4), Volume 2.  
[http://www.esp-world.info/Articles\\_4/Anisimova.htm](http://www.esp-world.info/Articles_4/Anisimova.htm) (07.05.2015.)
- Allwright, R.L. (1982). Perceiving and pursuing learners' needs. In M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.), *Individualisation* (pp. 24-31). London: Modern English Publications.
- Allwright, D. (2000). Interaction and negotiation in the language classroom: Their role in learner development. *Lancaster University Papers*.  
<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile50allrigh.pdf>
- Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly* 39(1), 9-31.
- Almagro Esteban, A., & Pérez Cañado, M.L. (2004). Making the case method work in teaching business English: a case study. *English for Specific Purposes*, 23, 137-161.
- Anthony, L. (1997). Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner. *Center for Language Research 1997 Annual Review*, 115-120.

- Ashford, S., & Smith, T. (2012). *StartUp enterprise. A business English simulation*. ELT Blueprints.
- Australian ICT Statistical Compendium. (2012). Australian Computer Society. Centre for Innovative Industries Economic Research  
[http://www.acs.org.au/data/assets/pdffile/0014/13541/2012\\_Statcompendium\\_final\\_web.pdf](http://www.acs.org.au/data/assets/pdffile/0014/13541/2012_Statcompendium_final_web.pdf) (10.03.2015.)
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkmen, H., & Elder, C. (2004) The practice of LSP. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.672-694). London: Blackwell Publishing Ltd.
- Barret, N. (1997). *The state of the cybernation. Cultural, political and economic implications of the Internet*. London: Kogan Page.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Beckett, G. H. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52-66.
- Beckett, H.G. (2006). Project-based second and foreign language education: Theory, research and practice. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp.3-16). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Beckett, G. H. and T. Slater (2005). The Project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116.  
<http://eltj.oxfordjournals.org/> (16.02. 2015.)
- Belcher, D. (2006).English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.

- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes: Theory and practice* (pp.1-20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Belcher, D., Johns, A. M., & Paltridge, B. (Eds.). (2011). *New directions in English for specific purposes research*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Beneke, J. (1991). Englisch als *lingua franca* oder als Medium interkultureller Kommunikation. In: Grebing, R. (ed.) *Grenzenloses Sprachenlernen*. (pp.54-66) Berlin: Cornelsen.
- Benesch, S. (1999). Rights analysis: Studying power relations in an academic setting. *ESP*, 18 (4), 313–327.
- Benesch, S. (2001/2008). *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beogradska poslovna škola – Visoka škola strukovnih studija (2014). *Monografija 1956-2014*. Beograd: Beogradska poslovna škola.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 48–62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V (2014). Analysing discourse variation in professional contexts. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional Communication* (pp. 3-12) Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Bhatia, V., & Bremner, S. (Eds.). (2014). Introduction. In *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. xvi-xxvii). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Black, M. C. (1995). Entrepreneurial English: Teaching business English through simulation. *English Teaching Forum*, 33 (2), 2-9.
- Bloor, M., Bloor, T. (1986). *Languages for specific purposes: Practice and theory*, Centre for Language and Communication Studies Occasional Papers, 19, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. ED 280 285

- Billíková, A., & Kiššová, M. (2013). *Drama techniques in the foreign language 'classroom'* /1. vyd. Nitra: UKF.
- Bologna Declaration* (1999). *The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education.*
- Bonet, P. (1997). Applying the case study approach to students of business English. In J. Piqué & D. J. Viera (Eds.), *Applied Languages: Theory and Practice in ESP*, Valencia: Universitat de València
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l' "approche communicationnelle" une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe 1*, 58-73.
- Boyd, F. A. (1991). Business English and the case Method: A reassessment. *TESOL Quarterly*, 25(4), 729–734.
- Brammer, M., & Sawyer-Laucanno, C. S. (1990). Business and industry: specific purposes of language training. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 143-150). New York: Newbury House.
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Breen, M. P. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candlin & D. F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 23–46). London: Prentice Hall.
- Breen, M.P., & Littlejohn, A. (Eds.). (2000). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: CUP.
- Bremner, S. (2008). Intertextuality and business communication textbooks: Why students need more textual support. *English for Specific Purposes*, 27(3), 306-321.
- Bremner, S. (2010). Collaborative writing: bridging the gap between the textbook and the workplace. *English for Specific Purposes* 29(2), 121–132.

- Briguglio, C. (2012). Linguistic and cultural skills for communication in global workplaces of the 21<sup>st</sup> century. In A. Patil, H. Eijkman & E. Bhattacharyya (Eds.), *New media communication skills for engineers and IT professionals: trans-national and trans-cultural demands* (pp.55-71). USA: IGI Global.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63–77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, A. & Palincsar, A. (1986). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. *Department of Education Technical report No. 372*, Cambridge, MA.
- Brown, D.W. (2006). Micro-level teaching strategies for linguistically diverse learners. *Linguistics and Education, 17*, 175–195.
- Brown, G, & Yule, G. (1983a) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983b). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. (2<sup>nd</sup> edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, H.D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. New York: Heinle & Heinle.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J.D. (2004). Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and standards. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Oxford: Blackwell.

- Brown, J..D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp.269-293). Oxford: Blackwell.
- Brown, S., Rust, C., & Gibbs, G. (1994). *Strategies for diversifying assessment in higher education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.  
www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsld-publications/div-ass5.cfm
- Brumfit, C. (1978). Communicative language teaching: An assessment . In P. Strevens, (Ed.), *In Honour of A. S. Hornby* (pp.33-44). Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. (2004). Language and higher education: Two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 163-173.
- Brunton, M. (2009). An account of ESP – with possible future directions. *English for SpecificPurposes*, 3 (24), Vol. 8, 103-123.
- Bugarski, R.(1997). *Jezik u kontekstu*. Beograd: Čigoja.
- Bullard, N. (1990). Briefing and debriefing. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming and language learning* (pp. 55–67). New York: Newbury House.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks in second language learning, teaching, and testing*. New York: Pearson Education.
- Byram, M., & Hu, A. (2013) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
- Cameron L. (2001). *Teaching language to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press
- Canale, M, & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Candlin, C.N. (1993). Task-based educational approaches. *Colloquium Papers*, 225-236.
- Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31, 485-500.
- Carter, R., & Nunan, D. (Eds.). (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, 1(1), 25-33.
- Chan, V. (2001). Determining students' language needs in a tertiary setting, *English Teaching Forum*, 39(3) 16-27.  
[http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/01-39-3-d.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-3-d.pdf)  
 (05.03.2015.)
- Chan, M. (2014). Communicative needs in the workplace and curriculum development of business English courses. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(4), 376-408.
- Chartier, M.R. (1973). Simulation games as learning devices; A summary of empirical findings and their implications for the utilization of games in instruction. ERIC document ED 101384.  
[https://archive.org/stream/ERIC\\_ED101384/ERIC\\_ED101384\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED101384/ERIC_ED101384_djvu.txt)  
 (07.04.2015.)
- Chaudron, C. et al. (2005). Analysis of a tertiary Korean as a foreign language program. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp.225-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheathan, T.R., & Erickson K.V (1975). Simulation learning experiences in speech communication. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association Convention (Chicago, Illinois, April 1975) ERIC.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113768.pdf>
- Cheng, W. (2014). Corpus analyses of professional discourse. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. 13-25). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

- Christopher, E. M., & Smith, L. E. (1990). Shaping the content of simulation/games. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 47-54). New York: Newbury House.
- Colabucci, P. (2003). Simulations as alternative assessment. *TESOL*, 22(2). [http://www.tesol.org/news-landing-page/2011/10/20/volume-22-2-\(september-2003\) \(06.04.2015.\)](http://www.tesol.org/news-landing-page/2011/10/20/volume-22-2-(september-2003) (06.04.2015.))
- Coleman, D.W. (2002). On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment. *Simulation & Gaming*, 33(2), 217–230.
- Colpin, M., & Gysen, S. (2006). Developing and introducing task-based language tests. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 151-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connolly, T.M., Stansfield, M. & Hainey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389-1415.
- Connolly, T. M., Boyle, E., Boyle, J., Macarthur, E., & Hainey, T. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686. [https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/LitReview\\_EmpiricalEvidence\\_SeriousGames.pdf](https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/LitReview_EmpiricalEvidence_SeriousGames.pdf) (10.10.2015.)
- Connor, U., & Traversa, A. (2014). The role of intercultural rhetoric in ESP education. *CELS Symposium*, 19-24. <http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/3.%20Connor%20and%20Traversa.pdf> (07.03.2015.)
- Corder P.S. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment*. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (27.11.2014.)
- Cowling, D.J. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*, 26, 426–442.



- Crookall, D. (1990). International relations: specific purpose language training. In D. Crookall, D. & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 151-158). New York: Newbury House.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming, 41*(6), 898–920.
- Crookall, D, Coleman, D.W., & Versluis, E.B. (1990). Computerized language learning simulation. Form and content. In D. Crookall, & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 165–182). New York: Newbury House.
- Crookall, D., Oxford, R., & Saunders, D. (1987). Towards a reconceptualization of simulation: From representation to reality. *Journal of SAGSET (Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training), 17*(4), 147-171.
- Crookall, D., & Saunders, D. (1989). Towards an integration of communication and simulation. In D. Crookall & D. Saunders (Eds.), *Communication and simulation: From two fields to one theme* (pp.3-29). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crookall, D., & Thorngate, W. (2009). Acting, knowing, learning, simulating, and gaming. *Simulation & Gaming, 40*(1), 8-26.
- Crookes, G. (1986). *Task classification: a cross-disciplinary review. Technical Report no. 4*, Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i.
- Crookes, G. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. New York, NY: Routledge.
- Crosling, G., & Ward, I. (2002). Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes, 21*, 41-57.
- Cruickshank, D.R., & Telfer, R. (1980). Classroom games and simulations. *Theory into Practice, 19* (1), 75-80.

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Cummings, M.G., & Genzel, R. B. (1990). Simulation/game design and adaptation. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 67-72). New York: Newbury House.
- Damassa, D. A., & Sitko, T.D. (2010). Simulation technologies in higher Education: Uses, trends, and implications. *Research Bulletin 3*. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. <http://www.educause.edu/ecar>. (10.11.2015.)
- Darling, A. L., & Dannels, D. P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), 1–16.
- Day, J., & Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for specific purposes: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delegacija Evropske Unije u Republici Srbiji <http://www.europa.rs/>  
[http://www.europa.rs/mediji/vesti\\_iz\\_brisela/3788/%E2%80%9CTehnologija+je+isuvi%C5%A1e+va%C5%BEna+da+bi+bila+prepu%C5%A1tena+mu%C5%A1karcima!%E2%80%9D.html#sthash.dZaqM5uI.dpuf](http://www.europa.rs/mediji/vesti_iz_brisela/3788/%E2%80%9CTehnologija+je+isuvi%C5%A1e+va%C5%BEna+da+bi+bila+prepu%C5%A1tena+mu%C5%A1karcima!%E2%80%9D.html#sthash.dZaqM5uI.dpuf) (06.03.2015.)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dinapoli, R. (2000). Using texts from dramatic literature as case studies in teaching English for specific purposes. In M.J. Coperias et al (Eds.), *Aprendizaje y Enseñanza de Una Segunda Lengua*, vol 5 of *Quaderns de Filologia Estudis Lingüistics*. Valencia: Universitat de València.

- Dinapoli, R. (1999/2000). From the case study approach to drama in ESP. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 66-71.  
<http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=307> (07.10.2015.)
- Dinapoli, R. (2001). The power of dramatizing case studies in ESP. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, VI.  
<http://www.njcu.edu/cill/vol6/index.html> (07.10.2015.)
- Di Pietro, T.J. (1983). Scenarios, discourse, and real-life roles. In J.W. Oller Jr. & P.A.R. Amato (Eds.), *Methods that work: A Smorgasbord of ideas for language teachers*. Rowley, MA: Newbury House
- Dokumentacija za akreditaciju studijskog programa Poslovna informatika i e-biznis. Elaborat.*(2012). Beograd: Beogradska poslovna škola.
- Dooly, M., & Masats, D. (2008). Russian dolls: Using projects to learn about projects. *GRETA Journal*, 16 (1/2), 27-35.  
[https://www.researchgate.net/publication/237441878\\_RUSSIAN\\_DOLLS\\_USING\\_PROJECTS\\_TO\\_LEARN\\_ABOUT\\_PROJECTS](https://www.researchgate.net/publication/237441878_RUSSIAN_DOLLS_USING_PROJECTS_TO_LEARN_ABOUT_PROJECTS) (17.02.2015)
- Dooly, M., & Masats, D. (2010). Closing the loop between theory and praxis: New models in EFL teaching. *ELT Journal*, 65(1), 42-51.  
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/early/2010/04/21/elt.ccq017.full?ijkey=0HSOPR2IeZ4kXNS&keytype=ref> (17.02.2015)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System* 25 (1), 65–81.

- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50–80. <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/> (10.04.2015.)
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2001). Language for specific purposes assessment criteria: where do they come from? *Language Testing*, 18(2), 171–185.
- Douglas, D. (2004). Discourse domains: The cognitive context of speaking. In D. Boxer & A. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 25-47). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Douglas, D., & Selinker, L. (1985). Principles for language tests within the 'discourse domains' theory of interlanguage: research, test construction and interpretation. *Language Testing*, 2.2, 205-226.
- Douglas, S. (2014). Teacher perceptions of task-based language teaching and learning across Canada. In H.M. McGarrell & D. Woods (Eds.), *Contact: Refereed Special Research Symposium Issue*, 40(2), 11-31.
- Du-Babcock, B. (2014). Business communication: A revisiting of theory, research and teaching. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. 68-84). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Ibérica*, 2, 3-11. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos Cádiz, España <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026295001> (10.01.2015)
- Dudley-Evans, T. (2008). Foreword. In S Benesch, *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice* (pp.ix-xv). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duke, R. (1974). *Gaming: The future's language*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dupuy, B. (2004). *Building from the ground up: An experiment in global simulation*. Paper presented at the annual meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Chicago, IL
- Dupuy, B. (2006). L'Immeuble: French language and culture teaching and learning through projects in global simulation. In G. H. Beckett & P.C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present and future* (pp.195-214). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Dorović, D. (2010). *Italijanski kao jezik struke na humanističkim studijama*, neobjavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Dorović, D. i Mirić, M. (2011). Jezičke potrebe studenata nefilološke orijentacije sagrađane kroz iskustva nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 23-35.
- Djurić, M. (1998). ESP textbooks: Who should produce them and how?. In R. de Beaugrande, Grosman, M., & B. Seidlhofer (Eds.), *Language policy and language education in emerging nations: Focus on Slovenia and Croatia and with contributions from Britain, Austria, Spain, and Italy* (pp. 219-229). Stamford: Ablex Publishing Cooperation.
- Edwards, N. (2000). Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study. *English for Specific Purposes*, 19, 291–296.
- Ellington, H., Gordon, M., & Fowlie, J. (2006). *Using games and simulations in the classroom*. London: Biddles Ltd.
- Elliott, L., & Prescott, J. (2014) The only girl in the class! Female students' experiences of gaming courses and views of the industry. In J. Prescott & J. McGurren (Eds.). *Gender considerations and influence in the digital media and gaming industry* (pp.36-55). Hershey: IGI Global.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.525-551). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL journal*.7(3), 9-24. <http://asian-efl-journal.com> (30.11.2014).
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL journal*, 8(3), [http://www.asian-efl-journal.com/Sept\\_06\\_dn.php](http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php) [http://www.asian-efl-journal.com/September\\_2006\\_EBook\\_editions.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf) (30.11.2014).
- Ellis, R. (2008). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In B. Spolsky & F.M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp.437-455). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R. (2013a). Task-based language teaching: Responding to the critics. University of Sydney. *Papers in TESOL*, Vol. 8 (1), 1-27.
- Ellis, R. (2013b). Changing trends in language teaching research. *Language Teaching Research*, 17(2), 141–143.  
[itr.sagepub.com/content/17/2/141.full.pdf](http://itr.sagepub.com/content/17/2/141.full.pdf) (11.03.2015.)
- Ellis, R. (2014). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. *Proceedings of CLaSIC 2014*, 103-117. (12.03.2015).  
[http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis\\_rod.pdf](http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf) (11.03.2015.)
- EU Commission-COM Document. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society*. Brussels. European Union  
[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) (25.12.2014.)

- European Commission. (2006). *Special Eurobarometer 243 Europeans and their languages*.  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (10.01.2015.)
- European Commission (2010a). *Women and ICT. Status report 2009* Information Society and Media.  
[http://www.womenandtechnology.eu/digitalcity/servlet/PublishedFileServlet/A\\_AABINHR/women\\_ict\\_report.pdf](http://www.womenandtechnology.eu/digitalcity/servlet/PublishedFileServlet/A_AABINHR/women_ict_report.pdf) (10.03.2015.)
- European Commission (2010b). *Digital agenda for Europe. Women in ICT. A Europe 2010 initiative*.  
<https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/women-ict> (10.03.2015.)
- European Commission (2013). *Women active in the ICT sector. Digital agenda for Europe. European Union*.  
[http://www.bgwomeninict.org/language/bg/uploads/files/documents\\_\\_0/documents\\_\\_32b35cbb8f4815da69c1295eb5c29c99.pdf](http://www.bgwomeninict.org/language/bg/uploads/files/documents__0/documents__32b35cbb8f4815da69c1295eb5c29c99.pdf) (10.03.2015.)
- European Parliament (2012). *Women in ICT*. Directorate General for internal policies. Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs. Gender Equality.  
<http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201208/20120831ATT50302/20120831ATT50302EN.pdf> (10.03.2015.)
- Evans S. (2012). Designing email tasks for the business English classroom: Implications from a study of Hong Kong's key industries. *English for Specific Purposes*, 31(3), 202–212.
- Eyring, J. (1989). *Teacher experiences and student responses in ESL project work instruction: a case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Eyring J. L. (1991). Experiential language learning. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign Language* (2<sup>nd</sup> Edition) (pp. 346-359). New York: Newbury House Publishers.
- Eyring, J.L. (1997). *Is project work worth it?* ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 838. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED407838.pdf>. (16.02.2015).

- Feinstein, A., & Cannon, H. (2001). Fidelity, verifiability and validity of simulation: Constructs for evaluation. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 28, 57-67.
- Fischer, J. (2005). Case studies in university language teaching and the CEF. In P. Forsman Svensson, Toepfer, T., & A. Virkkunen-Fullenwider (Eds.), *Proceedings of the CercleS workshop on CEF*, 31 August-1 September and selected papers from the bi- and multilingual universities conference, 1-3 September, 2005. Helsinki: University of Helsinki Language Centre <http://www.helsinki.fi/kksc/cef2005/documents/Fischer.pdf> (15.01.2015.)
- Fischer, J., Musacchio, M.T., & Standing, A. (Eds.). (2006). *Exploiting Internet case studies and simulation projects for language teaching and learning. A handbook*. [http://www.zess.unigoettingen.de/explics/admin/docs/EXPLICS\\_handbook\\_EN.pdf](http://www.zess.unigoettingen.de/explics/admin/docs/EXPLICS_handbook_EN.pdf) (15.01.2015.)
- Fischer, J., Casey, E, Abrantes, A. Gigl, E., Lešnik, M. et al (Eds.). (2008). *LCaS - language case studies: Teaching training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level: a handbook*. Graz: European centre for modern languages/ Council of Europe,
- Fischer, J., Chouissa, C., Dugovičová, S., & Virkkunen-Fullenwider, A. (2011). *Guidelines for task-based university language testing*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Flowerdew, J. (1990). English for Specific Purposes- a selective review of the literature. *ELT Journal*, 44(4), 326-330.
- Flowerdew, L. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: Countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes*, 24, 321-332.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (Eds.). (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Forey, G., & Lockwood, J. (Eds.). (2010). *Globalization, communication and the workplace talking across the world*. Bloomsbury Academic 2010.



- Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(03), 299-323.
- Foster, P., & Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215–247.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605–628.
- Framework for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (27.11.2014)
- Frederick, C., & Huss-Lederman, S. (1998). *The participatory approach to workplace and vocational ESL*, Centre of Applied Linguistics, Washington DC. (ED427562)  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/11/52/9c.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/52/9c.pdf) (10.03.2015.)
- Freiermuth, M. (2003). Case-based simulations in the EST classroom. *IEEE Transactions on Professional Communications*, 46, 221-230.
- Fried-Booth, D. (1982). Project work with advanced classes. *ELT Journal Volume*, 36(2), 98-103.<http://203.72.145.166/ELT/files/36-2-4.pdf> (07.01.2015.)
- García-Carbonell, A., Watts, F., & Rising B. (1998). Portfolio assessment in simulation for language learning. On gaming/simulation for the policy development and organizational Change. Tilburg: Tilburg University Press, 333-348.
- Garcia-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B., & Watts, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 32, 481-491.
- García-Carbonell, A., Andreu-Andrés, M. A., & Watts, F. (2014). Simulation and gaming as the future's language of language learning and acquisition of professional competences. *Back to the Future of Gaming*, Germany: WB Verlag, 214-227.

- Gardner, R. C., & Lalonde, R. N. (1990). Social psychological considerations. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 215-221). New York: Newbury House.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Garside, C., & Edwards, K. (1996). *Teaching communication theories An experiential approach*. Washington, D.C.. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Garvin, D. A. (2003). Making the case: Professional education for the world of practice. *Harvard Magazine* (September–October 2003), 56–65.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *Internet TESL Journal*, 7(10), 1-10.  
<http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html> (15.01.2015.)
- Gaudart, H. (1999). Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages. *Simulation & Gaming*, 30(3), 283–291.
- Geddes, M. et al. (1990). Teacher training. Rationale and nine designs. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 81-100). New York: Newbury House.
- Georgieva, N. (2013). Exploiting authentic video materials. In N. Stojković (Ed.), *Business English Teaching Proceedings of the 1st International Conference on Teaching English for Specific Purposes ESP*. Niš 2013, Faculty of Electronic Engineering. University of Niš.  
[http://istina.msu.ru/media/publications/articles/d69/a27/4468101/ESP\\_Conference\\_2013\\_A4.pdf](http://istina.msu.ru/media/publications/articles/d69/a27/4468101/ESP_Conference_2013_A4.pdf) (16.12.2014.)
- Gilleard, J., & Gilleard, J.D. (2002). Developing cross-cultural communication skills. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 128(4), 187–200.
- Gimenez Moreno, R., & Dinapoli, R. (1999). Developing Multiple and Creative Skills in ESP. In F. Fernández (Ed.), *Studies in English Language and Literature*, Valencia: Universidad de Valencia.

- GlobalEnglish. (2010). *Globalization of English Report 2010*.  
[http://static.globalenglish.com/files/case\\_studies/GlobEng\\_ResearchSt\\_GlobEng\\_Rep\\_EN-US\\_FINAL.pdf](http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_ResearchSt_GlobEng_Rep_EN-US_FINAL.pdf) (15.03.2015.)
- Goleman, D. (2008). *Emocionalna inteligencija*. Geopoetika. Beograd.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* London: British Council.  
<http://brotcoun.org/english/engl2000.htm>
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Gredler, M.E. (1996). Educational games and simulations: A technology in search of a research paradigm, In D.H. Jonassen (Ed.), *The handbook of research for educational communications and technology* (pp.521–539). New York: MacMillan.
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2<sup>nd</sup> edition) (pp. 571-581). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Grewal, D.S. (2006). Entrepreneurship in information technology. *Science in Engineering Research Journal, PISER 12*, 2(2), Bimonthly International Journal, 304-310. <http://piserjournal.org/> (18.02.2015.)
- Grosse, C. U. (1988). The case study approach to teaching business English. *English for Specific Purposes*, 7, 131-136.
- Guralnick, D.A., & Levy, C. (2010). Educational simulations: Learning from the past and ensuring success. In *USA Information Resources Management Association Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* Hershey, PA: IGI Global.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL Classroom*. Edinburgh: Nelson.
- Hainey, T., Westera, W., Connolly, T. M., Boyle, L., Baxter, G., Beeby, R. B., & Soflano, M. (2013). Students' attitudes toward playing games and using games in education: Comparing Scotland and the Netherlands. *Computers & Education*, 69, 474-484.

- Halleck, G. (Ed.). (2002a). Simulation in language learning, Part 1 [Symposium issue]. *Simulation & Gaming*, 33(3).
- Halleck, G. (Ed.). (2002b). Simulation in language learning, Part 2 [Symposium issue]. *Simulation & Gaming*, 33(4).
- Haley, M.H., & Austin, T.Y. (2014). *Content-based second language teaching and learning: An interactive approach* (2<sup>nd</sup> Edition). Boston: Pearson.
- Halliday, M.A.K. 1993. Towards a Language-based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An introduction to functional grammar* (4<sup>th</sup> edition). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hammond, J. S. (1980). *Learning by the case method*. Case No. 9-376-241. Boston: Harvard Business School.  
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1236622.files/CaseMethod.pdf>  
 (01.04.2015.)
- Hammond, J., & Derewianka, B. (2001). Genre. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 186-195). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, L.(2001). English for academic purposes. In R. Carter & D. Nunan, (Eds.), *Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp.126-130).Cambridge: Cambridge University Press.
- Hann, N. et al (2014). The impact of English on learners' wider lives. *ELT Research Papers* 14–02. London: British Council.
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Herbolich, J. B. (1979). Box kites. *English for Specific Purposes* 29, ELI Oregon State University.Reprinted in Swales, 1985, *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon pp.130-6.

- Holmes, J. (2005). When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 344-372). Cambridge: Cambridge University Press.
- Horner, D. & McGinley, K. (1990). Running simulation/games. A step-by-step guide. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 33–45). New York: Newbury House Publishers.
- Howatt, A. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford: Universtiy Press.
- Howe, B. (1987). *Portfolio*. Harlow: Longman.
- Huhta, M. (1999). *Language/communication skills in industry and business. Report for Prolang/Finland*. National Board of Education  
<http://www.edu.fi/julkaisut/skills42.pdf> (10.11.2014).
- Huhta, M. (2007). CEF professional profile in mechanical engineering. In M. Huhta (Ed.), *CEF professionalwebsite handbook*.  
[www.cefpro.org](http://www.cefpro.org) (10.11. 2014.)
- Huhta, M. (2010). *Language and communication for professional purposes - Needs analysis methods in industry and business and their yield to stakeholders*. Unpublished Doctoral Dissertation. Helsinki University of Technology Department of Industrial Engineering and Management.  
<http://lib.tkk.fi/Diss/2010/isbn9789522482273/isbn9789522482273.pdf>  
 (10.11.2014).
- Huhta, M., Vogt, K, Johnson, E & Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for language course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hultgren, A.K., & Cameron, D. (2010). Communication skills in contemporary service workplaces. Some problems. In G. Forey, G. & J. Lockwood (Eds.), *Globalisation, communication and the workplace: Talking across the world*. London: Continuum International Publishing Group, 41–57.
- Hutchinson, T., & Sawyer-Laucanno, C. (1990). Science and technology: specific purpose language training. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 135-141). New York: Newbury House.

- Hutchinson, T., & Waters, A (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1993). Language learning simulations: A practical guide. *English Teaching Forum*, 31(4), 16-22.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes* 21. 385–395.
- Hyland, K. (2006a): *English for academic purposes. An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Hyland, K. (2006b). English for specific purposes: some influences and impacts. In A. Cummins & C. Davison (Eds.), *The international handbook of English language education Vol 1* (pp 379-390). Norwell, Mass: Springer.
- Hyland, K. & Hyland, F. (1992). Go for gold: Integrating process and product in ESP. *English for Specific Purposes*, 11(3), 225-242.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin International.
- IGI Global., & Felicia, P. (2011). *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches*. Hershey, Pa.: IGI Global.
- Jacobs, G.M., & Farrell, T.S.C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30. [https://www.researchgate.net/publication/249768795\\_Understanding\\_and\\_Implementing\\_the\\_Clt\\_%28Communicative\\_Language\\_Teaching%29\\_Paradigm](https://www.researchgate.net/publication/249768795_Understanding_and_Implementing_the_Clt_%28Communicative_Language_Teaching%29_Paradigm) (09.02.2014)
- Jakobson, R. (1960). Concluding statement: linguistics and poetics. In T.A. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Jasso-Aguilar, R. (2005). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 127–158). Cambridge: Cambridge University Press.

- Jenkins, S., Jordan, M. K., & Weiland, P. O. (1993). The role of writing in graduate engineering education: A survey of faculty beliefs and practices. *English for Specific Purposes*, 12(1), 51-67.
- Jensen, H.P. (2000). Strategic planning for the education process in the next century. *Global Journal of Engineering Education.*, 4(1), 35-42. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.72.6981&rep=rep1&type=pdf> (20.03.2015.)
- Johns, A. & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Johns, A.M. (1991). English for specific purposes (ESP).Its history and contributions. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (2<sup>nd</sup> Edition) (pp. 67-77). New York: Newbury House Publishers.
- Johns, A.M. (2012). The history of English for specific purposes research. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes*, (pp- 5-30). Oxford: Blackwell.
- Johns, A., & Price-Machado, D. (2001). English for specific purposes: Tailoring courses to student needs and to the outside world. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3<sup>rd</sup> edition) (pp. 43-54). Boston, MA: Heinle.
- Johnson, K. (1982). The "deep end" strategy in communicative language teaching. In K. Johnson, K. (Ed.), *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2011.pdf> (12.05.2015.)

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jones, C. (1991). An integrated model for ESP syllabus design. *English for Specific Purposes* 10, 155-172.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, K (1995). *Simulations: A handbook for teachers and trainers*. London: Routledge.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R., & Mackay, R. (1973). A survey of the spoken English problems of overseas postgraduate students at the universities of Manchester and Newcastle-upon-Tyne. *Journal of the Institute of Education of the Universities of Newcastle-upon-Tyne and Durham*. 25/125. Newcastle: University of Newcastle.
- Jovanović, I. (2007). Nastava jezika struke kroz igru globalna simulacija. U I. Lakić, i N. Kostić (Ur.), *Language for Specific Purposes. Conference Proceedings* (pp.78-87). Podgorica: Insitut za strane jezike.
- Julian, M. (1995). English and technology as customers. In T. Orr (Ed.), *English for science and technology: Profiles and perspectives*. Aizu University, Aizuwakamatsu [Japan]. Center for Language Research. ERIC Document Reproduction Service, ED 389 174, 35-37.
- Jung C.S.Y., & Levitin, H. (2002). Simulation in an ESL Classroom. *Simulation & Gaming*, 33(3), 367-375.
- Kaiser, F.J. (Ed.). (1983). *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaneko,E., Rozycki,W., & Orr,T. (2009). Survey of workplace English needs among computer science graduates. *IPCC, 2009, International Professional Communication Conference*, 1-6.



- Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communication events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes* 29, 168–182.
- Kaur, S., & Lee, S.H. (2006). Analysing workplace oral communication needs in English among IT graduates. *English for Specific Purposes World*, 5(1), 1-8.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds). (1982). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13–24.
- Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2008). Ten steps to complex learning: A new approach to instruction and instructional design. In T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp.244-253). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khanna, D. (2013). We need more women in tech: The data prove it. *The Atlantic*, October 29<sup>th</sup>, 2013.  
<http://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/10/we-need-more-women-in-tech-the-data-prove-it/280964/> (15.04.2015.)
- Klasifikacija zanimanja. Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. godine* (2011). Republika Srbija. Republički zavod za statistiku.
- Kiely, R. (2009). Small answers to the big question: Learning from language programme evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), 99-116.
- Klabbers, J. H. G. (2009). *The magic circle: Principles of gaming and simulation (3<sup>rd</sup> and revised edition)*. UK: Sense Publishers
- Knutson, S. (2003). Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 20(2), 52-64.
- Koester, A. (2006). *Investigating workplace discourse*. London ; New York: Routledge.

- Kohonen V. (2007). Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective. In Council of Europe, *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*, Council of Europe Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kovalik, D. L., & Kovalik, L. M. (2002). Language learning simulations: A Piagetian perspective. *Simulation and Gaming*, 33(3), 345–352.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2006a). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59–81.
- Kumaravadivelu, B. (2006b): *Understanding language teaching. From method to postmethod*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Kumaravadivelu, B. (2007). Learner perceptions of learning tasks. In K. Van Den Branden, K. van Gorp & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp.7-31). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play*. Oxford: Oxford University Press
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning?. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2<sup>nd</sup> edition.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3<sup>rd</sup> edition). USA: Oxford University Press.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7, 227-242.
- Lee, I. (2008). Tasks in language teaching and learning. In A. Ma (Ed.), *A Practical guide to a task-based curriculum: Planning, grammar teaching and assessment* (pp.1-9). Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
- Levine, G. (2004). Global simulation: A student-centered task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 37(1), 26-36.
- Lewis, M. P, Simons, G.F., & Fennig, C.D. (Eds.). (2013). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. (1990). Testing: The use of simulation/games as a language testing device. In D. Crookall, & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 125–41). New York: Newbury House Publishers.
- Littlewood, W. (2004a). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.
- Littlewood, W. (2004b) Second language learning. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.501-524). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching, *English Teaching*, 68(3), 3-25.

- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1989). Task, group, and task-group interaction. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 8(2), 1-26.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (1997). *Focus on form in task-based language teaching*. Text from the McGraw-Hill videoconference: Grammar in the communicative classroom. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> (03.02. 2015.)
- Long, M. H. (Ed.). (2005a). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2005b). A rationale for needs analysis research. In Michael H. Long, (Ed.) *Second language needs analysis*, (pp.1-18.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2005c). Methodological issues in learner needs analysis. In Michael H. Long, (Ed.) *Second language needs analysis*, (pp.19-78.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching. In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp.373-394). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.

- Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Long, M.H., Inagaki, S. & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357–71.
- Long, M. H., & Porter, P.P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lung, J. (2014). A blended needs analysis: Critical genre analysis and needs analysis of language and communication for professional purposes. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional Communication* (pp. 257-273). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Ma, A. (2008). Teaching and planning for task-based learning. In Ma, A. (Ed.), *A Practical guide to a task-based curriculum: Planning, grammar teaching and assessment* (pp.11-37). Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Macalister, J., & Nation, I.P.S: (Eds.). (2011). *Case studies in language curriculum design: Concepts and approaches in action around the world*. New York: Routledge.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Magge, M. (2006). State of field review: Simulation in education. *Alberta Online Learning Consortium Calgary AB*.  
<http://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateOfField/SFRSimulationinEducationJul06REV.pdf> (07.06.2015.)
- Magnin, C.M. (2002). An interdisciplinary approach to teaching foreign languages with global and functional simulations. *Simulation & Gaming*, 33 (3), 395-399.

- Marshall, S., & Gilmour, M. (1993). Lexical knowledge and reading comprehension in Papua New Guinea. *English for Special Purposes Journal*, 13, 69-81.
- Marra, M., Holmes, J., & Riddiford, N. (2009). *Language in the Workplace Occasional Papers No.11*. Victoria University of Wellington.  
<http://www.victoria.ac.nz/lals/centres-and-institutes/language-in-the-workplace/docs/ops/OP11.pdf> (03.04.2015.)
- Martin, R., Maytham, B., Case, J., & Fraser, D. (2005). Engineering graduates' perceptions of how well they were prepared for work in industry. *European Journal of Engineering Education*, 30(2), 167-180.
- McLaren, A. (2010). Language simulations for fostering language acquisition and communicative competence in adult second-language learners. In Information Resources Management Association, *Gaming and simulations: Concepts, methodologies, tools and applications*.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0965079940020302> (03 May 2015)
- Maier, C.D. (2014). Stretching the multimodal boundaries of professional communication in multi-resources kits. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp. 40-49). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- Middendorf, W.H. (1980). Academic programs and industrial needs. *Engineering Education*, 71(8), 835-837.
- Mishan, F. (2005) *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Meyer, P., & Bernhardt, S. (1997). Workplace realities and the technical communication curriculum: A Call for Change. In K. Staples & C. Ornatowski (Eds.), *Foundations for teaching technical communication: Theory, practice, and program design* (pp.85-98). Greenwich, CT: Ablex.

- Miller, M., & Hegelheimer, V. (2006). The SIMs meet ESL incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *International Journal of Interactive Technology and Smart Education*, 3(4), 311-328.
- Mirić, M. i Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na univerzitetu: saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika strucnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 507-520.
- Mueller, A.M. (2005). English enhancement for engineering students: Professional and technical Communication. In T. Orr (Ed.), *English for science and technology: Profiles and perspectives* (pp. 38-37). Aizu University, Aizuwakamatsu (Japan), Center for Language Research. ERIC Document Reproduction Service, ED 389 174.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naidu, S. (2007). Transporting GOLDEN RICE to Malaysian classrooms. *Simulation & Gaming*, 38, 344-351.
- Nickerson, C (2010). English as a key resource to business and development. In G. Forey, G., & J. Lockwood (Eds.), *Globalization, communication and the workplace talking across the world* (pp.25-40). Bloomsbury Academic.
- Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp 578-594). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991a). *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Nunan, D, (1991b). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25( 2), 279–295.

- Nunan, D. (2001). Second language acquisition. In R. Carter & D. Nunan, (Eds.), *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 87-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining ‘task’. *Asian EFL journal*, 8(3), Article 1.
- O’Brien, M. (1996). *Partners in learning: A task-based advanced speaking course*. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago, IL. [://eric.ed.gov/?id=ED395472](http://eric.ed.gov/?id=ED395472).
- Orr, T. (2008). Next generation English for specific purposes (NextGen ESP). In L. Huang & L. Li (Eds.), *English education and English for Specific Purposes* (pp. 1-6). Shih Chien University, Taipei: Crane Publishing Co., Ltd.
- Orr, T. (2010). English language education for science and engineering students in M.F. Ruiz-Garrido et al. (Eds.), *English for professional and academic purposes* (pp. 213-231). Amsterdam – New York.: Rodopi.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(01), 109-148.
- Ortiz-Ordóñez, J.C., Stoller, F., & Remmele, B. (2015). Promoting self-confidence, Motivation and sustainable learning skills in basic education. *Procedia–Social & Behavioural Sciences* 171, 982- 986.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Oxford, R.L. (2001). Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.



- Oxford, R. L., & Crookall, D. (1990). Learning strategies. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 109–117). New York: Newbury House Publishers.
- P'Rayan, A. (2008). Making engineering students speak: MAP formula and commutainment activities, *English for Specific Purposes World*, 2(18), 7, [www.esp-world.info/contents.htm](http://www.esp-world.info/contents.htm) (15.04.2015.)
- Paltridge, B & Starfield, S. (Eds.) (2012). *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley & Sons, Inc.
- Pandian, A. et al. (2012). Communication framework to empower 21<sup>st</sup> century engineers and IT professionals. In A. Patil H. Eijkman. & E. Bhattacharyya (Eds.), *New media communication skills for engineers and IT professionals: trans-national and trans-cultural demands* (pp.34-54). Hershey PA, USA: IGI Publishing.
- Partnership for 21<sup>st</sup> century skills <http://www.p21.org/> (27.11.2014)
- Patil, A., & Eijkman, H. (2012). Megatrends in engineering and technology education: A call for the communicative imagination. In A. Patil, H. Eijkman & E. Bhattacharyya (Eds.), *New media communication skills for engineers and IT professionals: trans-national and trans-cultural demands* (pp.1-8). Hershey, PA, USA: IGI Publishing
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Peirce, B.N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1). 9–31.
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English Language Teaching*. (pp. 13-24). New York: Springer.

- Petrova, I (2008). Needs analysis as a starting point for designing a syllabus for English for specific purposes courses. Unpublished M.A. thesis. University of Tartu. Department of English language and literature. [https://www.academia.edu/556034/NEEDS\\_ANALYSIS\\_AS\\_A\\_STARTING\\_POINT\\_FOR\\_DESIGNING\\_A\\_SYLLABUS\\_FOR\\_ENGLISH\\_FOR\\_SPECIFIC\\_PURPOSES\\_COURSES](https://www.academia.edu/556034/NEEDS_ANALYSIS_AS_A_STARTING_POINT_FOR_DESIGNING_A_SYLLABUS_FOR_ENGLISH_FOR_SPECIFIC_PURPOSES_COURSES) (07.04.2015.)
- Phillipson, R. (2007). English, no longer a foreign language in Europe?. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English Language Teaching*. (pp. 123-136). New York: Springer.
- Pica, T.; Kang, H., & Sauro, S. (2006). Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 301–338.
- Pica, T. (2008a). Task- based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2<sup>nd</sup> edition) (pp.71– 82). New York: Springer.
- Pica, T. (2008b) Task-based teaching and learning. In B. Spolsky & F.M. Hult (Eds.), *The Handbook of educational linguistics* (pp.525-538). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Pica, T. (2012). Foreword. In A. Shehadeh & C.A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverhead Books.
- Piotrowski, W. V. (1982). Business as usual: Using the case method to teach ESL to executives. *TESOL Quarterly* 16, 229-238.
- Polack-Wahl, J.A. (2000). It is time to stand up and communicate (computer science courses). In *Proceedings of the 30th Annual Frontiers in Education Conference*, Volume 1, 16-21.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Prabhu, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson, *TESOL Quarterly*, 26(2), 25-241.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*. 9(5),1-6.
- Prensky, M. (2001b). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill, New York.
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology*, 14(2), 154–166.
- Pugh, M.C.V.. (2014) A look inside the current climate of the video game industry. In J. Prescott & J. McGurren (Eds.), *Gender considerations and Influence in the digital media and gaming Industry* (pp.82-92). Hershey: IGI Global.
- Purpura, J.E. & Graziano-King, J. (2005). Investigating the foreign language needs of professional school students in international affairs: A case study. Teachers College, Columbia University. Working Papers in *TESOL & Applied Linguistics*, 4(1)
- Purushotma, R. (2005). Commentary: You're not studying, you're just . . . . *Language Learning & Technology*, 9(1), 80–96.
- Purushotma, R., Thorne, S. L., & Wheatley, J. (2008). 10 key principles for designing video games for foreign language learning. <https://lingualgames.wordpress.com/article/10-key-principles-for-designing-video-27mkxqba7b13d-2/> (10.10.2015.)
- Quirk, R. et al. (1972). *A grammar of contemporary English*. London: Longman.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Ramani, E., Chacko, T., Singh, S.J., and Glendinning, E. H., (1988). An ethnographic approach to syllabus design: A case study of the Indian Institute of Science, Bangalore. *English for Specific Purposes*. 7, 81-90.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with "The Sims": Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455.

- Randel, J.M., Morris, B.A., Wetzel, C.D & Whitehill, B.V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming*, 23(3), 261-276.
- Reiser, R.A., Gerlach, V.S. & Barron, M.C. (1976). Research on simulation games in education. A critical analysis. *Technical report 60420*. Arizona State University. Department of educational technology. [eric.ed.gov/?id=ED12283](http://eric.ed.gov/?id=ED12283)
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-176.
- Richards, J. C. (2011). Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer Journal*. [https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back\\_articles/Towards\\_Reflective\\_Teaching.pdf](https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Towards_Reflective_Teaching.pdf) (12.06.2015.)
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> edition.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3<sup>rd</sup> edition.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C & Schmidt, R. (2010) *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Richards, K., (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42(2), 147-180.
- Richterich, R. (1972). A model for the definition of language needs of adults learning a modern language [microform], Strasbourg: the Council of Europe.
- Richterich, R., & Chancerel, J.L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.

- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research & Development*, 44(2), 43-5.
- Riemer, M. J. (2002). English and communication skills for the global engineer: *Global Journal of Engineering Education*. 6(1), 91-100.  
<http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol6no1/Riemer.pdf>  
 (05.04.2015.)
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp. 3-16). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1989). An overview of English for specific purposes, In H. Coleman (Ed.) *Working with language: A multidisciplinary consideration of language use in work contexts* (pp. 395-427). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Robinson, P. (2001) Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22, 27–57.
- Robinson, P. (2007). ESP in the 21<sup>st</sup> century: New challenges, new needs. U I. Lakić, i N. Kostić (Ur.), *Language for Specific Purposes. Conference Proceedings* (pp.142-147). Podgorica: Insitut za strane jezike.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61, Issue Supplement s1, 1-36.  
[http://www.researchgate.net/profile/Peter\\_Robinson13/publication/229767234\\_TaskBased\\_Language\\_Learning\\_A\\_Review\\_of\\_Issues/links/00b495257a87232f57000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Peter_Robinson13/publication/229767234_TaskBased_Language_Learning_A_Review_of_Issues/links/00b495257a87232f57000000.pdf) (06.02.2015.)
- Rodari, G. (1996) *The grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories*. New York : Teachers & Writers Collaborative.
- Ruben, B., & Lederman, L. C. (1990). Communication, culture, and language. In D. Crookall & R.L.Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 205–13). New York: Newbury House Publishers.

- Ruben, B. D. (1999). Simulations, games, and experience based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning. *Simulation and Gaming* 30(4), 498–505.
- Ruiz-Garrido, M. F., Palmer-Silveira, J. C., & Fortanet Gómez, I. (2010). Current trends in English for professional and academic purposes. In M.F. Ruiz-Garrido, Palmer-Silveira, J. C., & I. Fortanet Gómez (Eds.). *English for professional and academic purposes* (pp.1-10). Amsterdam: Rodopi.
- Sageev, P. & Romanowski, C. J. (2001). A message from recent engineering graduates in the workplace: Results of a survey on technical communication skills. *Journal of Engineering Education*, 90(4), 685-692.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Savignon, S. (1991). Communicative Language Teaching: The State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S.J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp.1–27). New Haven: Yale University Press.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39, 207-220.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A conceptual framework. Linguistic Minority Research. *Institute Newsletter*. University of California, Santa Barbara.
- Scarcella, R. & Crookall, D. (1990). Simulation/gaming and language acquisition. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming and language learning*. (pp. 223-230). New York: Newbury House.
- Schell, J. (2008). *The art of game design: A book of lenses*. Amsterdam: Elsevier/Morgan Kaufmann.

- Schnurr, S. (2012). *Exploring professional communication: Language in action*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Shehadeh, A. (2012a). Introduction. Broadening the perspective of task-based language teaching scholarship: The contribution of research in foreign language contexts. In A. Shehadeh & C. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (pp.1-22). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Shehadeh, A. (2012b) Task-Based Language Assessment: Components, Development, and Implementation. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan & S. Stoyloff (Eds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp.156-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheppard, K., & Stoller, F.L. (1995). Guidelines for the integration of student projects into ESP classrooms. *English Teaching Forum*, 33.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal* 53(3), 149–55.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11, 133–58.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2007). Common property. English as a lingua franca in Europe. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. (pp. 137-153). New York: Springer.
- Seilhamer, M.F. (2013). English L2 personas and the imagined global community of English users. *English Today*, 29(3), 8-14.  
[www.researchgate.net/.../00b7d52b26266098a7000000.pdf](http://www.researchgate.net/.../00b7d52b26266098a7000000.pdf) (05.04.2014.)
- Selinker, L. & Douglas, D. (1987). LSP and interlanguage: Some empirical studies. *ESP Journal* 6(2), 75-84.
- Skehan, P (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002). A non-marginal role for tasks. *ELT Journal* 56(3), 289-295.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*. 36, 1–14.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Testing Research*, 1(3), 185–211.
- Skehan & Foster (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93–120.
- Skehan, P. & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Službeni glasnik SRJ. *Jedinstvena nomenklatura zanimanja*, broj 9/98.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22(1), 29-51.
- Spelman, M.D. (2001). GLOBECORP: Simulation versus tradition. *Simulation & Gaming*, 33(3), 376-394
- Spence, P., & Liu, G.Z. (2013). Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes* 32, 97-109.
- St. John, M. J. (1996). Business is booming: Business English in the 1990s. *English for Specific Purposes* 15, 3-18.
- Stern, H.H.(1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stoller, F. (1997). Project work: A means to promote language content. *English Teaching Forum*, 35(4), 29-37.
- Stoller, F. (2002). Promoting the acquisition of knowledge in a content-based course. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 109–124). Alexandria, VA: TESOL.



- Stoller, F.(2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19–40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37, 760-770.
- Stuart, W., & Lee, E. (1972/1985). *The non-specialist use of foreign languages in industry and commerce*. Sidcup, UK: London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board.
- Sutcliffe, M. (2002). *Games, simulations and role playing. The handbook for economics lecturers*. University of the West of England. [https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/games\\_v5.pdf](https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/games_v5.pdf)
- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. London: Nelson.
- Swales, J.. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253), Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics* 26 (3), 376–401.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Sl.Glasnik RS, br. 107/2012.
- Tarone, E. (1989). Teacher-executed needs assessment: Some suggestion for teachers and program administrators. *MinneTESOL Journal*, 7, 39-48.

- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner. Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford:Oxford University Press.
- Tasnim, R (2012) Playing Entrepreneurship: Can Games Make a Difference? *Entrepreneurial Practice Review*, 2(4).  
[https://www.academia.edu/4643094/Playing\\_Entrepreneurship\\_Can\\_Games\\_Make\\_a\\_Difference](https://www.academia.edu/4643094/Playing_Entrepreneurship_Can_Games_Make_a_Difference) (20.02.2015.)
- Telecommunication development sector (2012). *A Bright Future in ICTs Opportunities for a new generation of women Report.*, ITU.  
<http://www.itu.int/ITU-D/sis/Gender/Documents/ITUBrightFutureforWomeninICT-English.pdf> (09.03.2015.)
- Thanky, P. (2014). Importance of English and communication skills for technical professionals. *International Journal of Scientific Research*, 3(4), 211-212.
- Tompkins, P. K. (1998) Role playing/simulation. *The Internet TESL Journal*, 4(8)  
<http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html> (05.03.2015.)
- Tsao, C. H. (2011). English for specific purposes in the EFL context: A survey of student and faculty perceptions. *The Asian ESP Journal*, 7(2), 125-149.
- Tomlinson & Masuhara, (2000). Using simulations on materials development courses *Simulation & Gaming*, 31(2), 152-168.
- Tudor, I. (1997). LSP or language education? In R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP* (pp. 90–102). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Turner, R. (1980). A note on 'special languages' and 'specific purposes'. *Unesco ALSED-LSP Newsletter*, 4, No. 1.(11), LSP Center, Denmark.  
<http://ej.lib.cbs.dk/index.php/UANL/article/viewFile/2345/2336> (03.04.2015).
- Uber Grosse, C. (1988). The case study approach to teaching business English. *English for Specific Purposes* 7, 131-136.
- USA Information Resources Management Association (2010). *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Hershey, PA: IGI Global.

- Valenduc, G. (2011). Not a job for life? Women's progression, conversion and dropout in ICT professions. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3(2).
- <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/172/343>  
(02.07.2015.)
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2006). From needs to tasks: language learning needs in a task based perspective. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp.17-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Avermaet P., Colpin M., Gorp K., Bogaert N., & Van den Branden K. (2006). The role of teacher in task-based language teaching. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp.175-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. In: *Reading Research Quarterly*, 35, 426-443.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-Based Language Education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Van Gorp, & M. Verhelst (Eds.), (2007). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. In M. H. Long (Ed.). *Second language needs analysis* (pp.159-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Gorp, K., & Bogaert, N. (2006). Developing language tasks for primary and secondary education In K. Van den Branden, (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice*, (pp.76-105). Cambridge: Cambridge University Press.

- Verhelst, M., (2006). A box full of feelings: promoting infants' second language acquisition all day long. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp.197-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Via, R. (1987). The magic "if" of theater: Enhancing language learning through drama. In Rivers, W. M. (Ed.), *Interactive language teaching* (pp.110-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vishal, J. (2009). Importance of soft skills development in education. *School of Educators*. ISSN no. 0975-0940. (10.04.2015.)
- Viša poslovna škola.45 godina. Sistem poslovne edukacije za budućnost* (2000). Viša poslovna škola. Beograd.
- Vogt, K & Kantelinen, R (2013). Vocationally oriented language learning revisited. *ELT Journal*, 67 (1), 62–69.  
<http://www.proflang.org/@Bin/163899/Introduction.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. From: *Mind and Society* (pp.79-91). CaMbridge, MA: Harvard University Press. Reprinted in: M. Gauvain & M. Cole (1997). *Readings on the Development of Children* (2<sup>nd</sup> edition) (pp 29-36).
- Wastiau, P., Kearney, C. & Van den Berghe, W. (2009). How are digital games used in schools? *Synthesis Report*. European Schoolnet.  
[http://games.eun.org/upload/gis-synthesis\\_report\\_en.pdf](http://games.eun.org/upload/gis-synthesis_report_en.pdf) (05.11.2015.)
- Wedig, T. (2010). Getting the most from classroom simulations: Strategies for maximizing learning outcomes. *PS: Political Science & Politics* 43(3), 547-555. American Political Science Association.  
[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S104909651000079X](http://journals.cambridge.org/abstract_S104909651000079X) (06.07.2015.)
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- West, R. (1997). Needs analysis: state of the art. In R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP* (pp. 68-79). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Westerfield, K. (1989). Improved linguistic fluency with case studies and a video method. *English for Specific Purposes*, 8, 75–83.
- White Paper: The Business English Index 2012 Report. Analyzing the Trends of Global Readiness for Effective 21<sup>st</sup> -Century Communication. Global English. [http://static.globalenglish.com/files/images/Business\\_English\\_Index\\_2012.pdf](http://static.globalenglish.com/files/images/Business_English_Index_2012.pdf) (15.03.2015.)
- Widdowson, H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman ELT.
- Willis; D. & Willis, J. (2001). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan, (Eds.), *Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 173-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (2009). Task-based Language Teaching: from meaning to form. *The Languages Show Olympia*  
[http://www.tesol-france.org/uploaded\\_files/files/Coll06-JaneWillisHandout.pdf](http://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll06-JaneWillisHandout.pdf) (05.02.2015.)
- Witt, J. (2000). English as a Global language: the Case of the European Union. *EUSE* 11/2000.
- World-Readiness Standards for Learning Languages*  
<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> (20.20.2014.)
- Wrigley, H.S. (1998). Knowledge in action: The promise of project-based learning. *Focus on Basics*, 2 (D), 13-18.  
<http://www.ncsall.net/index.html?id=384.html> (12.02. 2015.)

- Yaiche, F. (1996). *Les Simulations globales: Mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- Yip, F. W. M., & Kwan, A. C. M. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233–249.
- Ypsilandis, G., & Kantaridou, S. (2007). English for academic purposes: Case studies in Europe. *Revista de Linguisticay Lenguas Aplicadas*, 69-83.
- Zhu, Y. (2014). A situated genre approach for business communication education in cross-cultural contexts. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (pp.26-39) Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

## 10. PRILOZI

### Prilog 1: Upitnik za studente

Ovaj upitnik sačinjen je za potrebe istraživanja u oblasti nastave stranog jezika na Beogradskoj poslovnoj školi - visokoj školi strukovnih studija u svrhu unapređenja nastave i primenu novih pristupa u podučavanju jezika struke. Upitnik je anonimn. Odgovori koje budete dali neće uticati na Vašu ocenu iz predmeta Engleski jezik. Molimo Vas da sva pitanja pažljivo pročitate i na njih što iskrenije odgovorite zaokruživanjem, odnosno upisivanjem odgovora.

Pol :            a) muški                      b) ženski

Vi ste student : a) prve godine   b) druge godine   c) treće godine studija

Studijski program.....

1. Koje ste strane jezike i koliko dugo učili tokom prethodnog školovanja? (**Kao prvi strani jezik navedite onaj koji ste najduže učili.** Upisati jezik i broj godina učenja).

| prvi jezik | drugi jezik | treći jezik |
|------------|-------------|-------------|
|            |             |             |

2. Procenite u koji biste od dole opisanih nivoa svrstali sopstveno znanje tih jezika (A/B/C).

- a) Nivo A
- b) Nivo B
- c) Nivo C

| prvi jezik | drugi jezik | treći jezik |
|------------|-------------|-------------|
|            |             |             |

### **Nivo A**

Mogu da razumem rečenice svakodnevnog govora, ako se govori razgovetno i sporo.

U stanju sam da u kratkim jednostavnim tekstovima nađem predvidljive informacije.

Mogu da postavljam i odgovaram na jednostavna pitanja i da se sporazumevam u jednostavnim rutinskim situacijama, ali nisam u stanju da vodim razgovor tako da se on brzo ne prekine.

Mogu jednostavnim rečenicama da opišem svoju porodicu, druge ljude, zaposlenje.

U stanju sam da napišem poruku, kratak *e-mail* ili pismo, jednostavnu zabeležku.

### **Nivo B**

Razumem osnovne informacije izgovorene standardnim jezikom, i kad je reč o emisijama na TV ili radiju.

Mogu da čitam, uz teškoće, tekstove, članke, literarna dela u kojim se javlja frekventni, svakodnevni jezik.

Mogu bez pripreme da učestvujem u razgovoru o temama koje su mi bliske (porodica, studije, hobi, putovanja).

Mogu da objasnim svoje stavove i planove, prepričam neki događaj, opišem svoja osećanja.

Mogu da napišem kratki, povezan tekst o bliskim temama, *e-mail*/ pismo.

### **Nivo C**

Nemam poteškoća pri razumevanju usmenog govora.

Mogu da razumem dugačke i komplikovane literarne tekstove kao i stručne članke.

Mogu da upotrebljavam jezik delotvorno i učestvujem u diskusijama.

Mogu da opširno predstavim i objasnim kompleksne sadržaje.

Mogu da se pismeno izražavam jasno i strukturisano.

3. Da li pored engleskog jezika izučavate još neki od fakultativnih stranih jezika?

(Ukoliko je odgovor da, unesete koji je to jezik.)

a) da

b) Ne

---

4. Koliko mislite da će Vam u stručnom radu koristiti znanje engleskog jezika?

(Zaokružite samo jedan odgovor.)

a) Nimalo.

b) Malo.

c) Prilično će mi koristiti.

d) Veoma će mi koristiti.



5. Ako ste odgovorili potvrdno, engleski jezik po završetku studija ćete koristiti (Moguće je zaokružiti više odgovora):

- a) za praćenje stručne literature/praćenje usmenih izlaganja na naučnim/stručnim skupovima.
- b) za pisanje radova / usmena saopštenja na naučnim/stručnim skupovima
- c) u dopisivanju sa kolegama/prijateljima iz inostranstva
- d) na poslu, u komunikaciji sa stranim partnerima
- e) u različitim vidovima komunikacije koja nije vezana za Vašu struku
- f) nešto drugo: .....

6. Koja Vam znanja i veštine predstavljaju najveći problem u praćenju nastave engleskog jezika? (Moguće je zaokružiti više odgovora.)

- a) poznavanje stručnog vokabulara
- b) poznavanje gramatike
- c) tečnost i korektnost u govornom izražavanju, konverzacija
- d) sposobnost gramatički tačnog pismenog izražavanja
- e) razumevanje govora
- f) razumevanje teksta
- g) prevođenje
- h) sve gore navedeno
- i) nešto drugo:.....

8. Kojim znanjima i veštinama u okviru predmeta Engleski jezik treba pokloniti najveću pažnju?(Moguće je zaokružiti više odgovora.)

- a) stručnom vokabularu i obradi stručnih tekstova
- b) konverzaciji i svakodnevnom govornom izražavanju
- c) gramatičkim strukturama koje su najčešće zastupljene u stručnim tekstovima iz oblasti poslovne informatike
- d) osposobljavanju za korišćenje tog jezika na budućem poslu
- e) prevodjenju sa stranog jezika na maternji
- f) prevodjenju sa maternjeg na strani jezik
- g) osposobljavanju za korišćenje stručne literature na stranom jeziku
- h) osposobljavanju za praćenje i učestvovanje na predavanjima i seminarima koji se održavaju na tom jeziku
- i) nečemu drugom: .....

9. Rangirajte značaj i korisnost ponuđenih oblika rada u učenju i nastavi stranih jezika upisivanjem vrednosti od 1 (najmanje korisno) do 7 (najkorisnije) pored datih oblika.

|   |  |
|---|--|
| Samostalan rad na času                  |  |
| Samostalan rad kod kuće                 |  |
| Rad u paru na času                      |  |
| Rad u grupi na času                     |  |
| Zajednički rad svih na času (diskusija) |  |
| Projekti i simulacije                   |  |
| Konsultacije s prof.van redovne nastave |  |

10. Po Vašem mišljenju, engleski jezik na studijama treba da se izučava u vidu:

- a) Specijalizovanog programa jezika struke.
- b) Programa opšteg jezika koji ima široku primenu.
- c) Kombinovanog programa opšteg jezika i jezika struke.

11. Po Vašem mišljenju, koliko dugo je potrebno izučavati engleski jezik na studijama kako bi se stekla znanja i veštine potrebne stručnjacima u ovoj oblasti za uspešno obavljanje njihovog posla i za poslovne kontakte.

- a) tokom čitavih studija (na sve tri godine).
- b) na završnim godinama studija, kada je student ovladao osnovnim stručnim znanjima (na drugoj i trećoj godini).
- c) na početku studija zbog same prirode predmeta *Strani jezik* (na prvoj i drugoj godini).

12. Po Vašem mišljenju, tekstovi u nastavi engleskog jezika na Beogradskoj poslovnoj školi treba da budu:

- a) originalni i autentični, i pored teškoća koje bi eventualno mogle izazvati složene strukture i visok nivo jezika kojim su pisani.
- b) adaptirani, prilagođeni nivou znanja i mogućnostima studenata, na uštrb autentičnosti.
- c) sačinjeni isključivo za potrebe nastave, tj. izmišljeni i prilagođeni nivou znanja i mogućnostima studenata.

13. Po Vašem mišljenju sadržaji koje se obradjuju u okviru predmeta Engleski jezik za buduće inženjere poslovne informatike trebalo bi da budu orijentisani na :

- a) oblast informatike isključivo.
- b) oblast ekonomije i poslovnu sferu.
- c) opšte teme.
- d) kombinaciju opštih, poslovnih i informatičkih tema.
- e) nešto drugo:.....

14. Koje biste teme stručnih i drugih tekstova Vi predložili za obradu u nastavi engleskog jezika za studente poslovne informatike, vodeći računa o njihovoj praktičnoj vrednosti za Vašu struku?

a) stručne teme

b) opšte teme

**Hvala Vam na Vašem trudu i kreativnom doprinosu.**

**Tatjana Marković**

## **Prilog 2: Upitnik za nastavnike**

Ovaj upitnik sačinjen je za potrebe istraživanja u oblasti nastave Engleskog jezika na Studijskom programu Poslovna informatika i e-biznis na Beogradskoj poslovnoj školi - visokoj školi strukovnih studija, i biće korišćen u svrhu unapređivanja nastave i primene novih pristupa u podučavanju jezika struke.

Podaci će biti obradjeni anonimno.

Molimo Vas da na sledeća pitanja odgovorite obeležavanjem, upisivanjem odgovora ili opredeljivanjem na skali.

Hvala Vam na Vašem vremenu i kreativnom doprinosu.

Tatjana Marković

### **1. Pol:**

- Ženski
- Muški

### **2. Zvanje: \***

- Profesor
- Predavač
- Stručni saradnik

### **3. Koliko Vam u stručnom i/ili naučnoistraživačkom radu koristi znanje engleskog jezika? \***

- Nimalo
- Malo
- Prilično
- Veoma

### **4. Po Vašem mišljenju, za uspešno obavljenje posla u IT-u potreban je sledeći nivo znanja engleskog jezika? \***

- Početni
- Srednji
- Napredni

## 5. Engleski jezik koristite:

|   | Nikad<br>1            | Retko<br>2            | Ponekad<br>3          | Često<br>4            | Svakodnevno<br>5      |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Za praćenje stručne literature.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za čitanje izveštaja.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za čitanje tehničkih uputstava.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prilikom učestvovanja na različitim predavanjima, seminarima, skupovima, vebinar sesijama   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za pisanje radova/izveštaja.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za mejl komunikaciju.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za stručne prezentacije.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za izvođenje nastave ili održavanja predavanja i stručnih treninga.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za telefonsku komunikaciju.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na formalnim sastancima.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na neformalnim sastancima internih timova.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| U različitim društvenim vidovima komunikacije (upoznavanje sa kolegama iz inostranstva, ćaskanje, ugošćavanje stranih posetilaca i sl.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**6. Ocenite koja Vam znanja i veštine u domenu engleskog jezika nedostaju u Vašem svakodnevnom radu?**

|   | Retko/nikad<br>1      | Ponekad<br>2          | Često<br>3            | Uvek<br>4             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Poznavanje stručnog vokabulara.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Poznavanje gramatike.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tečnost i tačnost u govornom izražavanju.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Izgovor.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Razumevanje govora.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Čitanje i razumevanje teksta.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mejl komunikacija   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pisanje izveštaja.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interkulturalna kompetencija (Znanja i veštine potrebni za prikladnu komunikaciju sa pripadnicima drugih kultura) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**7. Kojim znanjima i veštinama u okviru predmeta "Engleski jezik struke" treba pokloniti najveću pažnju?**

Moguće je odabrati više odgovora.

- Stručnom vokabularu i obradi stručnih tekstova
- Konverzaciji i svakodnevnom govornom izražavanju.
- Gramatičkim strukturama.
- Osposobljavanju za korišćenje stručne literature na engleskom jeziku.
- Osposobljavanju za praćenje i učestvovanje na stručnim skupovima, predavanjima, seminarima, sastancima i sl.
- Drugo:

**8. Po Vašem mišljenju, engleski jezik na studijama treba da se izučava kao:\***

- Specijalizovani program jezika struke.
- Program opšteg jezika široke primene.
- Kombinovani program opšteg jezika i jezika struke.
- Drugo:

**9. Po Vašem mišljenju, koliko dugo je potrebno izučavati engleski jezik na studijama kako bi se stekla potrebna znanja i veštine za uspešno obavljanje posla u ovoj oblasti:**

- Za vreme trajanja osnovnih studija. (Svih 6 semestara)
- Na početku osnovnih studija. (Prva 3 semestra)
- Pri kraju studija. (Poslednja 3 semestra)

**10. Po Vašem mišljenju, sadržaji koji se obrađuju u okviru predmeta "Engleski jezik struke" za buduće inženjere poslovne informatike trebalo bi da budu pretežno fokusirani na:**

- Oblast informatike.
- Oblast ekonomije i poslovanja.
- Opšte teme
- Kombinaciju opštih, poslovnih i informatičkih tema.
- Drugo:

**11. Molimo Vas da predložite oblasti i teme za obradu u nastavi "Engleskog jezika struke" koje Vas posebno zanimaju i za koje mislite da imaju praktičnu vrednost na području poslovne informatike:**

**12. Ukoliko imate komentare ili sugestije vezane za nastavu engleskog jezika na studijama, molimo Vas da ih ovde iznesete:**

### **Prilog 3: Upitnik za stručnjake u oblasti informacionih tehnologija**

Ovaj upitnik sačinjen je za potrebe istraživanja u oblasti nastave Engleskog jezika na Beogradskoj poslovnoj školi - visokoj školi strukovnih studija, i biće korišćen u svrhu unapređivanja nastave i primene novih pristupa u podučavanju jezika struke. Podaci će biti obradjeni anonimno.

Molimo Vas da na sledeća pitanja odgovorite obeležavanjem, opredeljivanjem na skali ili upisivanjem odgovora. Vreme potrebno za popunjavanje upitnika je 5 do 7 minuta.

Hvala Vam na Vašem vremenu i kreativnom doprinosu.

Tatjana Marković

#### **1. Pol:**

- Ženski
- Muški

#### **2.Zanimanje:**

- Projektant/programer softvera i/ili softverskih alata
- Programer/administrator baza podataka
- Stručnjak za testiranje softvera
- Veb dizajner/programer
- Administrator računarskih mreža
- Stručnjak za prodaju informacionih tehnologija
- Tehničar/operator informacionih tehnologija
- Drugo :

#### **3. Koliko Vam u stručnom i/ili naučnoistraživačkom radu koristi znanje engleskog jezika? \***

- Nimalo
- Malo
- Prilično
- Veoma

#### **4. Po Vašem mišljenju, za uspešno obavljenje posla u IT-ju potreban Vam je sledeći nivo znanja engleskog jezika?**

- Početni
- Srednji
- Napredni



### 5. Engleski jezik koristite:

|   | Nikad<br>1            | Retko<br>2            | Ponekad<br>3          | Često<br>4            | Svakodnevno<br>5      |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Za praćenje stručne literature.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za čitanje izveštaja.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za čitanje tehničkih uputstava.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prilikom učestvovanja na različitim predavanjima, seminarima, skupovima, vebinar sesijama   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za pisanje radova/izveštaja.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za mejl komunikaciju.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za stručne prezentacije.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za izvođenje nastave ili održavanja predavanja i stručnih treninga.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Za telefonsku komunikaciju.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na formalnim sastancima.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na neformalnim sastancima internih timova.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| U različitim društvenim vidovima komunikacije (upoznavanje sa kolegama iz inostranstva, ćaskanje, ugošćavanje stranih posetilaca i sl.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**6. Ocenite koja Vam znanja i veštine u domenu engleskog jezika nedostaju u Vašem svakodnevnom radu?**

|   | Retko/nikad<br>1      | Ponekad<br>2          | Često<br>3            | Uvek<br>4             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Poznavanje stručnog vokabulara.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Poznavanje gramatike.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tečnost i tačnost u govornom izražavanju.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Izgovor.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Razumevanje govora.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Čitanje i razumevanje teksta.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mejl komunikacija   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pisanje izveštaja.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interkulturalna kompetencija (Znanja i veštine potrebni za prikladnu komunikaciju sa pripadnicima drugih kultura) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**7. Kojim znanjima i veštinama u okviru predmeta "Engleski jezik struke" treba pokloniti najveću pažnju?**

Moguće je odabrati više odgovora.

- Stručnom vokabularu i obradi stručnih tekstova
- Konverzaciji i svakodnevnom govornom izražavanju.
- Gramatičkim strukturama.
- Osposobljavanju za korišćenje stručne literature na engleskom jeziku.
- Osposobljavanju za praćenje i učestvovanje na stručnim skupovima, predavanjima, seminarima, sastancima i sl.
- Drugo:

**8. Po Vašem mišljenju, engleski jezik na studijama treba da se izučava kao: \***

- Specijalizovani program jezika struke.
- Program opšteg jezika široke primene.
- Kombinovani program opšteg jezika i jezika struke.
- Drugo:

**9. Po Vašem mišljenju, koliko dugo je potrebno izučavati engleski jezik na studijama kako bi se stekla potrebna znanja i veštine za uspešno obavljanje posla u ovoj oblasti:**

- Za vreme trajanja osnovnih studija. (Svih 6 semestara)
- Na početku osnovnih studija. (Prva 3 semestra)
- Pri kraju studija. (Poslednja 3 semestra)

**10. Po Vašem mišljenju, sadržaji koji se obrađuju u okviru predmeta "Engleski jezik struke" za buduće inženjere poslovne informatike trebalo bi da budu pretežno fokusirani na:**

- Oblast informatike.
- Oblast ekonomije i poslovanja.
- Opšte teme
- Kombinaciju opštih, poslovnih i informatičkih tema.
- Drugo:

**11. Molimo Vas da predložite oblasti i teme za obradu u nastavi "Engleskog jezika struke" koje Vas posebno zanimaju i za koje mislite da imaju praktičnu vrednost za Vaš svakodnevni posao.**

**12. Pitanje za kraj. Vi radite u:**

- IT kompaniji
- Banci/finansijskoj instituciji
- Vladinoj instituciji
- Javnom preduzeću
- Obrazovnoj instituciji
- Preduzeću za prodaju i marketing
- Proizvodnom preduzeću
- Drugo :

## **Prilog 4: Evaluacijski upitnik - Simulacija**

Poštovane kolegice i kolege,

Najljubaznije vas molim da iznesete svoje mišljenje i stavove vezane za Simulaciju „Preduzeće“ u kojoj ste učestvovali. Upitnik je anoniman i odgovori koje budete dali neće uticati na Vašu ocenu iz predmeta Engleski jezik. Molimo Vas da sva pitanja pažljivo pročitate i na njih što iskrenije odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti, odnosno upisivanjem odgovora.

### **I deo**

**1. Pol :**

a) muški

b) ženski

**2. Da li Vam se dopao rad na Simulaciji?**

**3. Šta Vam se najviše dopalo?**

**4. Šta Vam se najmanje dopalo?**

**5. Najkorisniji aspekt rada na ovoj Simulaciji je:**

**6. Kako ste se osećali tokom rada na Simulaciji?**

**7. Kako Vam se dopada timski rad?**

**8. Šta Vam je predstavljalo najveću teškoću ili izazov?**

## II deo

Na lestvici od 1 do 5 ocenite koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama vezanim za strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije. Na svakoj skali zaokružite samo jedan od brojeva:

1. Uopšte se ne slažem
2. Ne slažem se
3. Donekle se slažem
4. Slažem se
5. Potpuno se slažem

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 9. Struktura Simulacije bila je jasno definisana.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Sadržaj Simulacije usklađen je ciljevima učenja.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sadržaj Simulacije povezan je sa mojim potrebama i interesovanjima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Simulacija je bila zanimljiva i podsticajna.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Primeri i aktivnosti bili su aktuelni, sadržajni i korisni.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Zadaci u okviru Simulacije bili su odgovarajuće težine.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Predavač je bio dobro pripremljen za izvođenje Simulacije.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## III deo

Na lestvici od 1 do 5 ocenite koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama vezanim za korisnost Simulacije i zadovoljstvo učešćem u Simulaciji.

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. Učenje putem Simulacije bilo je korisno i zanimljivo.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Rad kroz simulacije više mi se dopada od tradicionalne nastave.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Tokom Simulacije unapredio/la sam veštine prezentacije.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Tokom Simulacije obogatio/la sam svoj rečnik.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Dopao mi se timski rad.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Simulacija mi je pomogla da bolje razumem poslovanje preduzeća.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Znanje stečeno radom na ovoj Simulaciji biće mi korisno u daljem radu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Simulacija je povećala moju motivisanost za učenje engleskog.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Hvala ☺

## **Prilog 5: Evaluacijski upitnik - Projekat**

Poštovane kolegice i kolege,

Najljubaznije vas molim da iznesete svoje mišljenje i stavove vezane za Projektni rad u kome ste učestvovali. Upitnik je anoniman i odgovori koje budete dali neće uticati na Vašu ocenu iz predmeta Engleski jezik. Molimo Vas da sva pitanja pažljivo pročitate i na njih što iskrenije odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti, odnosno upisivanjem odgovora.

### **I deo**

**1. Pol :**

a) muški

b) ženski

**2. Da li Vam se dopao rad na Projektu?**

**3. Šta Vam se najviše dopalo?**

**4. Šta Vam se najmanje dopalo?**

**5. Najkorisniji aspekt rada na ovom Projekta je:**

**6. Kako ste se osećali tokom rada na Projektu?**

**7. Kako Vam se dopada timski rad?**

**8. Šta Vam je predstavljalo najveću teškoću ili izazov?**

## II deo

Na lestvici od 1 do 5 ocenite koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama vezanim za strukturu, sadržaj i kvalitet Simulacije. Na svakoj skali zaokružite samo jedan od brojeva:

1. Uopšte se ne slažem
2. Ne slažem se
3. Donekle se slažem
4. Slažem se
5. Potpuno se slažem

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 9. Struktura Projekta bila je jasno definisana                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Sadržaj Projekta usklađen je ciljevima učenja.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sadržaj Projekta povezan je sa mojim potrebama i interesovanjima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Projekat je bio zanimljiv i podsticajan.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Primeri i aktivnosti bili su aktuelni, sadržajni i korisni.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Projektni zadaci bili su odgovarajuće težine.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Predavač je bio dobro pripremljen za izvodjenje Projekta.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## III deo

Na lestvici od 1 do 5 ocenite koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama vezanim za korisnost Projekta i zadovoljstvo radom na Projektu.

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. Učenje putem Projekta bilo je korisno i zanimljivo.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Rad kroz projekte više mi se dopada od tradicionalne nastave.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Tokom Projekta unapredio/la sam veštine prezentacije.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Tokom Projekta obogatio/la sam svoj rečnik.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Dopao mi se timski rad.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Projekat mi je pomogao da bolje razumem preduzetništvo.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Znanje stečeno radom na ovom Projektu biće mi korisno u daljem radu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Projekat je povećao moju motivisanost za učenje engleskog.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Hvala ☺

## **Prilog 6: Evaluacijski upitnik – Studije slučaja**

Poštovane kolegice i kolege,

Najljubaznije vas molim da iznesete svoje mišljenje i stavove vezane za Studije slučaja u kojima ste učestvovali. Upitnik je anonimn i odgovori koje budete dali neće uticati na Vašu ocenu iz predmeta Engleski jezik. Molimo Vas da sva pitanja pažljivo pročitate i na njih što iskrenije odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti, odnosno upisivanjem odgovora.

### **I deo**

#### **1. Pol :**

a) muški

b) ženski

#### **2. Da li Vam se dopao rad na Studijama slučaja?**

#### **3. Šta Vam se najviše dopalo?**

#### **4. Šta Vam se najmanje dopalo?**

#### **5. Najkorisniji aspekt rada na Studijama slučaja je:**

#### **6. Kako ste se osećali tokom rada na Studijama slučaja?**

#### **7. Kako Vam se dopada timski rad?**

#### **8. Šta Vam je predstavljalo najveću teškoću ili izazov?**



## II deo

Na lestvici od 1 do 5 ocenite koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama vezanim za strukturu, sadržaj i kvalitet Studija slučaja. Na svakoj skali zaokružite samo jedan od brojeva: 1. Uopšte se ne slažem

2. Ne slažem se

3. Donekle se slažem

4. Slažem se

5. Potpuno se slažem

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 9. Struktura Studija slučaja bila je jasno definisana.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Sadržaj Studija slučaja usklađen je ciljevima učenja.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sadržaj Studija slučaja povezan je sa mojim potrebama i interesovanjima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Studije slučaja su bile zanimljive i podsticajne.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Primeri i aktivnosti bili su aktuelni, sadržajni i korisni.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Zadaci u okviru Studija slučaja bili su odgovarajuće težine.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Predavač je bio dobro pripremljen za izvođenje Studija slučaja.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## III deo

Na lestvici od 1 do 5 ocenite koliko se slažete sa sledećim tvrdnjama vezanim za korisnost Studija slučaja i zadovoljstvo radom na Studijama slučaja.

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 16. Učenje putem Studija slučaja bilo je korisno i zanimljivo.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Rad na Studijama slučaja više mi se dopada od tradicionalne nastave.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Tokom Studija slučaja unapredio/la sam veštine prezentacije.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Tokom rada na Studijama slučaja obogatio/la sam svoj rečnik.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Dopao mi se timski rad.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Studije slučaja su mi pomogle da bolje razumem stručne teme iz informatike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Znanje stečeno radom na Studiji slučaja biće mi korisno u daljem radu.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Studije slučaja su povećale moju motivisanost za učenje engleskog.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Hvala ☺

## **BIOGRAFIJA AUTORA**

Tatjana Marković je rođena u Beogradu 1968. godine. Na Filološkom fakultetu u Beogradu, Grupi za engleski jezik i književnost, diplomirala je 1990. godine i stekla stručno zvanje profesora engleskog jezika i književnosti. Godine 1993. položila je stručni ispit za profesora engleskog jezika sa odličnim uspehom. Stekla je zvanje magistra filoloških nauka na Filološkom fakultetu u Beogradu 2003. godine, na Smeru za sociologiju jezika, odbranivši magistarski rad na temu „Anglicizmi u računarsko-informatičkoj terminologiji u srpskom jeziku“ koji se bavi analizom principa adaptacije i upotrebe engleskih pozajmljenica u ovoj oblasti, a uz terminološke kriterijume obrađuju se i semantičko-stilski aspekti anglicizacije kompjuterske terminologije u srpskom jeziku. Usavršavala se na seminarima u zemlji i inostranstvu.

Na Beogradskoj poslovnoj školi, visokoj školi strukovnih studija, na kojoj radi kao predavač za predmet Engleski jezik od 1993. godine, učestvovala je u realizaciji i unapređivanju nastavnih programa iz poslovnog engleskog jezika i engleskog jezika u informatici, kao i razvijanju međunarodne saradnje. Njena naučno-istraživačka interesovanja leže u oblasti metodike nastave, stručnih jezika, terminologije i jezika u kontaktu.

Tatjana Marković autor je i koautor više udžbenika i priručnika.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а **Татјана Марковић**

број индекса \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Искусствене технике у настави енглеског језика за професионалне потребе  
инжењера информатике“

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

**Потпис докторанда**

У Београду,



\_\_\_\_\_

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Татјана Марковић**

Број индекса \_\_\_\_\_

Студијски програм \_\_\_\_\_

Наслов рада „Искусствене технике у настави енглеског језика за професионалне  
потребе инжењера информатике“

Ментор **Др Ивана Трбојевић-Милошевић, доцент**

**Универзитет у Београду – Филолошки факултет**

Потписана **Татјана Марковић**

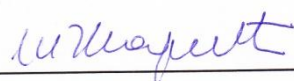
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

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

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

**Потпис докторанда**

У Београду,

  
\_\_\_\_\_

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

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

„Искусствене технике у настави енглеског језика за професионалне потребе инжењера информатике“

која је моје ауторско дело.

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

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

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

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

**Потпис докторанда**

У Београду,

