



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Миљана Стојковић-Трајковић

**УНАПРЕЂЕЊЕ УЧЕЊА ЈЕЗИКА СТРУКЕ
ПУТЕМ ХИБРИДНЕ НАСТАВЕ И СИСТЕМА
ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ**

Докторска дисертација

Ментор: проф др Савка Благојевић

Крагујевац, 2017

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I. Аутор</i>
Име и презиме: Миљана Стојковић-Трајковић
Датум и место рођења: 18.05.1985. год., Лесковац
Садашње запослење: наставник страног језика, Висока пословна школа струковних студија Лесковац
<i>II. Докторска дисертација</i>
Наслов: Унапређење учења језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем
Број страница: 237
Број слика: 77 табела, 26 графикона, 31 слика
Број библиографских података: 209
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Научна област (УДК): англистика (методика)
Ментор: др Савка Благојевић, редовни професор,
<i>III. Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 22.06.2015. год.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске/уметничке дисертације: IV-02-718/11, 09.12.2015.год.
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата: 1. др Савка Благојевић, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ужа научна област: <i>Англистика</i> 2. др Мирјана Мишковић Луковић, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, Ужа научна област: <i>Англистика</i> 3. др Јасмина Ђорђевић, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ужа научна област: <i>Англистика</i>
Комисија за оцену и одбрану докторске/уметничке дисертације: 1. др Јасмина Ђорђевић, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ужа научна област: <i>Англистика</i> , председник 2. др Мирјана Мишковић Луковић, редован професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, ужа научна област: <i>Енглески језик и лингвистика</i> , члан 3. др Дејан Марковић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, ужа научна област: <i>Русистичка лингвистика</i> , члан
Датум одбране дисертације:

УНАПРЕЂЕЊЕ УЧЕЊА ЈЕЗИКА СТРУКЕ ПУТЕМ ХИБРИДНЕ НАСТАВЕ И СИСТЕМА ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ

Апстракт

Дисертација *Унапређење учења језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем* бави се анализом унапређења учења језика струке применом хибридне наставе и система за управљање учењем на примеру примене платформе Едмодо. Тематски оквир ове дисертације као и спроведено истраживање може се сврстати у актуелне теме методике учења страног језика и нет лингвистике.

Дисертација је имала за циљ да утврди колико се овладавање специфичним вокабуларом пословног језика може побољшати применом система за управљање учењем (*Learning Management Systems*) на примеру платформе Едмодо (*Edmodo*), као и да ли је то побољшање условљено хибридном тј. мешовитом наставом. Истраживање је фокусирано на четири аспекта: (1) утврдити степен до којег су студенти овладали специфичним вокабуларом применом хибридног приступа у односу на традиционални приступ; (2) утврдити да ли и колико се језичко постигнуће језика струке побољшало применом хибридног приступа у односу на коришћење традиционалног приступа код учења језика струке; (3) испитати ставове студената о примени информационо-комуникационе технологије у учењу енглеског као језика струке; (4) утврдити ставове о примени хибридне наставе и платформе Едмодо у настави енглеског као језика струке након спроведеног експеримента.

У емпиријско истраживање укључени су студенти који похађају наставу Пословног енглеског језика са одсека Финансије и менаџмент на Високој пословној школи струковних студија из Лесковца, старости 21 ± 2 , који су учили страни језик од трећег разреда основне школе и који су се налазе на Б2 нивоу познавања језика према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике. Истраживањем је обухваћено 80 испитаника (44 особе женског и 36 особе мушког пола). За одређивање нивоа усвајања наставног садржаја у овом истраживању у обзир су узета два вида језичког постигнућа: оцена на финалном мерењу (1) као и средња вредност укупног збира поена на сваком појединачном делу теста (2).

У првом делу истраживања, анализирали смо колико студенти експерименталне групе познају ширину и дубину вокабулара пре и после примене хибридне наставе користећи у ту сврху тестове вишеструког избора, скалу познавања вокабулара и задатка препознавања вокабулара, и добијене резултате упоредили са резултатима контролне групе. Резултати су анализирани квантитативно (путем Т теста, Анове двофакторске анализе, Ефекта величине и χ^2 теста) и квалитативно. Резултати истраживања указали су да је експериментална група знатно више напредовала у односу на контролну групу, што је довело до закључка да се учење језика струке може побољшати применом хибридног приступа, и то применом платформе Едмодо.

У другом делу истраживања анализирали смо ставове студената о примени ИКТ у настави ЕЈС путем анкетног упитника као и ставове и перцепцију студената експерименталне групе о примени хибридног приступа и платформе Едмодо у учењу. Добијени подаци упућују да испитаници обеју група имају изразито позитиван став према примени ИКТ у настави ЕЈС, као и то да испитаници експерименталне групе сматрају да се путем хибридног приступа повећава њихова ефикасност у учењу, аутономност, критичко размишљање, као и мотивација за учењем. Истраживање је такође указало на предности које хибридна настава има у односу на традиционалну у учењу ЕЈС.

Општи закључак јесте да се овладавање специфичним вокабуларом и језичко постигнуће језика струке значајно повећава применом хибридне наставе, као и применом платформе Едмодо у настави енглеског као језика струке.

Значај спроведеног истраживања огледа се у представљању једног савременог оквира за организацију и унапређење наставе језика струке на високошколским институцијама у Републици Србији.

Кључне речи: енглески језик струке, хибридна настава, системи за управљање учењем, језичко постигнуће, вокабулар

THE IMPROVEMENT OF ESP LEARNING THROUGH BLENDED LEARNING AND LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS

Abstract

The dissertation THE IMPROVEMENT OF ESP LEARNING THROUGH BLENDED LEARNING AND LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS analyses the improvement of ESP learning by using the blended learning method and the Edmodo platform as a learning management system. The theme of this thesis and the conducted research can be classified into current topics of English Teaching Methodology and technology assisted language learning.

The dissertation is intended to determine whether language achievement and mastering ESP vocabulary could be improved via Learning Management Systems and whether this is supported by using the blended learning method.

The research is focused on four objectives (1) to determine the level to which the students master their ESP vocabulary by using the blended learning approach in comparison to the traditional one; (2) to determine whether and how language achievement in ESP can be improved by using the blended approach compared to traditional; (3) to examine the students' attitudes towards the usage of ICT in ESP learning (4) to examine the students' attitudes towards the usage of the blended learning approach and the Edmodo platform in ESP learning after completing the experiment.

The empirical study included students who attended Business English classes at the Department of Finance and Management at the Higher Business School of Professional Studies in Leskovac, age 21 ± 2 , who had studied English as a foreign language since the third grade of their primary school (B2 level of language proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)). The study included 80 participants (44 females and 36 males). To determine the level of the teaching material acquired by the students during the experiment, two aspects of language achievement were taken into consideration: the score at the final exam (1); the mean value of the total sum of points from each individual part of the test (2).

In the first part of the study, based on examining the breadth and depth of vocabulary knowledge, we analysed the knowledge of the experimental group before and after the blended learning method application, through multiple-choice tests, a vocabulary knowledge scale and a vocabulary recognition task, and then we compared the obtained results with the ones of the control group. The results were analysed quantitatively (by paired samples test, two-factor ANOVA analysis, and the size effect and the chi-square test and qualitatively.

The study showed that the results of the experimental group were significantly better in comparison to that of the control group, which led to the conclusion that ESP learning can be improved by both the application of the blended learning approach, and the application of the Edmodo platform. In the second part of the study we analysed the attitudes of the participants in both groups towards the use of ICT in ESP learning as well as the attitudes and perceptions of the participants in the experimental group towards the implementation of the blended learning approach and the Edmodo learning platform for ESP learning.

The obtained results indicated that the participants in both groups have a very positive attitude towards the use of ICT in ESP learning. Also, the results of the experimental group showed that its participants find a blended approach useful in learning ESP contents, promoting their critical thinking and increasing their motivation. The research also pointed to the advantages of the blended learning courses over courses taught in a traditional way.

The general conclusion is that mastering ESP vocabulary and language achievement are significantly improved when the blended learning method and the Edmodo platform are applied in ESP learning.

The significance of this research can be seen as an attempt to present a modern framework for organizing and promoting ESP courses at higher education institutions in the Republic of Serbia.

Keywords: English for Specific Purposes, ESP vocabulary, the blended learning approach, the Edmodo platform, learning management systems, language achievement.

СПИСАК АКРОНИМА НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

ЕАЈ – енглески као академски језик

ЕЈС – енглески као језик струке

ЕОАН – енглески за опште академске намене

ЕОПН – енглески за опште професионалне намене

ЕОСН – енглески за опште стручне намене

ЕПАН – енглески за посебне академске намене

ЕППН – енглески за посебне професионалне намене

ЕПСН – енглески за посебне стручне намене

ИКТ – информационо-комуникациона технологија

ОЕЈ – општи енглески језик

УДУ – универзални дизајн у учењу

СПИСАК АКРОНИМА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

BSD – Berkley Software Distribution
CACD – Computer Assisted Class Discussion
CAI – Computer Assisted Instruction
CAL – Computer Assisted Learning
CALI – Computer Assisted Language Instruction
CALL – Computer Assisted Language Learning
CALL – Computer Assisted Language Learning
CASLA – Computer Assisted Second Language Acquisition
CBE – Computer Based Education
CBI – Computer Based Instruction
CBLT – Computer Based Language Training
CELL – Computer Enhanced Language Learning
CMC – Computer Mediated Communication
CMI – Computer Managed Instruction
CML – Computer Managed Learning
CMS – Course Management System
DDL – Data Driven Learning
DLL – Digital Language Learning
EAOP – English for Academic and Occupational Purposes
EAP – English for Academic Purposes
EBE – English for Business and Economics
ELAM – E-learning Acceptance Model
EOP – English for Occupational Purpose
ESS – English for Social Studies
EST – English for Science and Technology
EST – English with Specific Topic
FA – False Alarm

FTRM – Forward Translation Recognition Matrix

GPL – Genera Public License

HTML – Hypertext Markup Language

ICAI – Intelligent Computed Assisted Instruction

ICALL – Intelligent Computer Assisted Language Learning

ICT – Information Communication Technology

ICT4LT – Information and Communication Technologies for Language Teaching

ITS – Intelligent Tutoring Systems

J2EE – Java Enterprise Edition

KMS – Knowledge Management System

LCMS – Learning Content Management System

LMS – Learning Management System

MALL – Mobile Assisted Language Learning

MBM – Measure of the Breadth of Meaning Dimension of Word Knowledge

MCQs – Multiple Choice Questions

MOO – MUD, object-oriented

MOOCs – Massive Open Online Courses

MOODLE – Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

NBLT – Network Based Language Teaching

OLE – Online Learning Environment

RSS – Rich Site Summary

SCRM – Sentence Completion Recognition Matrix

SCROM – Shareable Content Object Reference Model

TALL – Technology Assisted Language Learning

TAM – Technology Acceptance Model

TELL – Technology Enhanced Language Learning

UDL – Univerzal Design in Learning

UTAUT – Unified Theory of Acceptance and Use of Technology

VAM – Vocabulary Assessment Magazine

VKS – Vocabulary Knowledge Scale

VLE – Virtual Learning Environment

VRT – Vocabulary Recognition Task

WELL – Web Enhanced Language Learning

WELL – Web Enhanced Language Learning

WWW – World Wide Web

WYSIWYG – What You See Is What You Get

Садржај

1. УВОД.....	1
1.1. Савремене тенденције и досадашња наставна пракса	1
1.2. Досадашња истраживања.....	6
1.2.1. Истраживања која се баве испитивањем хибридне, односно, мешовите наставе	7
1.2.2. Истраживања која се односе на употребу система за управљање учењем у настави ...	9
1.2.3. Истраживања која су се односила на примену платформе Едмодо у учењу страног језика.....	11
1.3. Предмет дисертације, циљеви истраживања и хипотезе	13
1.4. Структура дисертације.....	14
2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО ДИСЕРТАЦИЈЕ	17
2.1. Језик струке.....	17
2.1.1. Настанак језика у посебне сврхе	17
2.2. Разлика између енглеског језика за опште потребе, за потребе струке и за академске потребе	20
2.3. Типологија језика за посебне сврхе	23
2.4. Обележја језика струке и настава језика струке.....	26
2.4.1. Значај и улога наставника у настави језика струке	28
2.4.2. Приступ усмерени ка развијању језичких вештина у настави ЕЈС	29
2.5. Кратак историјат примене рачунара у учењу енглеског језика	31
2.5.1. Историјски развитак по Варшауеру и Хилеју.....	32
2.5.2. Историјски развитак по Дејвису	33
2.5.3. Историјски развитак по Баксу.....	33
2.6. Типологија програма и акронима	34
2.6.1. Типологија акронима по Ливају.....	36
3. ЛЕКСИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО ЈЕЗИКА СТРУКЕ.....	40
3.1. Типологија вокабулара	40
3.2. Идентификација и одабир вокабулара	42
3.2.1. Одабир лексике струке.....	46
3.2.2. Приступ аутоматске екстракције термина	48
3.3. Стратегије у учењу лексике ЕЈС	50
3.4. Познавање лексике језика струке	53
3.5. Испитивање вокабулара и његова анализа	55
3.5.1. Процена познавања вокабулара	56
4. ХИБРИДНА НАСТАВА	59
4.1. Теоријска основа хибридног приступа у учењу језика струке.....	59

4.1.1. Теорија бихевиоризма.....	59
4.1.2. Теорија когнитивизма	60
4.1.3. Теорија конструктивизма.....	61
4.1.4. Теорија конективизма	62
4.1.5. Блумова таксономија.....	63
4.1.6. Мултимедијално учење.....	64
4.1.7. Колаборативно учење	65
4.1.8. Универзални дизајн у учењу	66
4.1.9. Искусвена теорија у учењу	67
4.1.10. Социокултуролошка теорија у учењу.....	68
4.2. Разлика између учења на даљину, онлајн учења, е-учења и хибридног учења.....	69
4.3. Дефиниција хибридне наставе	70
4.3.1. Типологија хибридне наставе по Стекеру и Хорну (2012).....	71
4.4. Разлика између хибридне и традиционалне наставе.....	75
5. СИСТЕМИ ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ.....	79
5.1. Имплементација интернет сервиса у процесу учења у Србији.....	79
5.2. Разлика између система за управљање учењем и за управљање едукативним садржајима	80
5.3. Класификација система за управљање учењем и едукативним садржајем.....	83
5.4. Стратегија одабира система	84
5.5. Модели прихватања технологије у учењу.....	88
5.6. Најчешће коришћене платформе за учење језика: Едмодо, Блекборд и Мудл	91
5.7. Платформа Едмодо.....	94
6. ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО ДИСЕРТАЦИЈЕ.....	97
6.1. Проблем истраживања	97
6.2. Предмет истраживања.....	97
6.3. Циљ и карактер истраживања	97
6.4. Задаци истраживања	98
6.5. Хипотезе у истраживању	98
6.6. Популација и узорак истраживања	99
6.7. Методе истраживања	100
6.8. Технике и инструменти истраживања	100
6.8.1. Скала познавања вокабулара.....	101
6.8.2. Задатак препознавања вокабулара	102
6.8.3. Тест вишеструког избора.....	103
6.8.4. Испитивање ставова о примени савремене технологије у настави језика струке	103

6.8.5. Примена платформе Едмодо у учењу језика струке	104
6.8.6. Испитивање ставова о примени хибридне методе у настави језика струке.....	104
6.9. Статистичка обрада података.....	104
6.10. Експериментални третман	105
6.10.1. Употреба платформе Едмодо и апликација у експерименталном третману.....	106
7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	124
7.1. Степен познавања пословне лексике код експерименталне групе	124
7.2. Степен познавања пословне лексике код контролне групе.....	126
7.3. Разлике између контролне и експерименталне групе у познавању лексике.....	127
7.4. Разлике између контролне и експерименталне групе у облику усвојеног вокабулара ...	137
7.5. Ставови о примени савремене технологије у настави језика струке.....	139
7.6. Разлике у језичком постигнућу код експерименталне и контролне групе	146
7.7. Перцепција испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке	148
7.8. Перцепција испитаника о примени хибридне наставе у настави језика струке	159
8. ДИСКУСИЈА	177
8.1. Однос пословне лексике и начина њеног усвајања.....	177
8.2. Ставови о примени технологије и хибридног приступа у настави језика струке	179
8.3. Перцепција испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке	181
9. ЗАКЉУЧАК.....	185
9.1. Педагошке импликације	188
9.2. Сугестије за будућа истраживања.....	191
10. ЛИТЕРАТУРА	192
Прилог 1. Тест одређивања нивоа познавања језика по Дејву Алену (Dave Allen 1992).....	209
Прилог 3. Скала познавања вокабулара (после-тестирање).....	220
Прилог 4. Задатак препознавања вокабулара (пре тестирање)	221
Прилог 5. Задатак препознавања вокабулара (после-тестирање).....	222
Прилог 6. Задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина (пре тестирање)	223
Прилог 7. Задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина (после тестирање). 224	
Прилог 8. Тест вишеструког избора (пре тестирање)	225
Прилог 9. Тест вишеструког избора (после тестирање)	228
Прилог 10. Ставови о примени савремене технологије у настави језика струке	231
Прилог 11. Перцепција испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке....	234
Прилог 12. Перцепција испитаника о примени хибридне наставе у настави језика струке	236

Students do not learn much just sitting in classes listening to teachers, memorizing prepackaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write reflectively about it, relate it to past experiences, and apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves.

Arthur W. Chickering and Stephen C. Ehrmann

If a child can't learn the way we teach maybe we should teach the way they learn.

Ignacio Estrada

Anything we can do as faculty members and professors to harness this natural love of learning that our students have ... I think is a good thing.

Steven Mic

1. УВОД

Развој информационе технологије довео је до појаве нових метода у настави страног језика. Један од најновијих трендова у настави и у учењу страног језика јесте учење уз примену рачунара¹ и путем мреже². Чињеница да студенти данас све више времена проводе на друштвеним мрежама навела је наставнике страних језика, како у свету тако и код нас, да увиде значај коришћење друштвених мрежа³ и почну да их примењују у настави страног језика. Циљ овакве наставе јесте да се учионица повеже са спољним светом и да се студентима обезбеди остваривање језичког искуства у самој учионици. Овакав тренд је препознат и у образовном систему наше земље, те се у стратегији образовања у Србији до 2020. године⁴ предвиђа да се један део предавања у високом школству организује на даљину помоћу рачунара. Као резултат овога, на универзитетима у Србији почео је да се користи систем за управљање учењем и платформа Мудл,⁵ чиме се започело са увођењем хибридног приступа у учењу.

1.1. Савремене тенденције и досадашња наставна пракса

Како бисмо разумели шта се променило у методици учења страног језика, а самим тим и утврдили да ли је и у ком домену пракса напредовала и који се трендови тренутно примењују у учионици, неопходно је било пратити досадашња истраживања, објављене интервјуе, блогове као и електронске чланке.

Уколико пратимо радове Алана Вотерса (2012)⁶, видећемо да он даје одговоре на питања у вези са новим тенденцијама у методици наставе и учењу страног језика.

¹ енгл. *Computer assisted language learning*, представља учење језика у коме се путем рачунара презентује едукативни садржај ученику или где се рачунар користи као алат уз помоћ којег се поспешује учење страног језика (Zhang, Felicia, 2008).

² енгл. *Web based learning*, односи се на употребу веб алата, апликација, као и употребу едукационог материјала доступног на мрежи (Интернету) којим се побољшава учење страног језика (Son, J.-B. (2007). Разлика између учења уз помоћ рачунара и веб орјентисаног учења огледа се у чињеници да је код првог учења едукациони садржај (лекције, вежбе, симулације, и тестирање) доступан путем рачунара, док се код веб орјентисаног учења едукациони садржај испоручује путем веб сервиса односно Интернетом. (Глушац, 2012)

³ енгл. *Social Media Language Learning*, представља један вид учења страног језика путем умрежавања и представља иновативни приступ у учењу страног језика где се друштвене мреже уводе у сам процес учења страног језика. На овај начин се поспешује комуникација ученика и развијају језичке вештине (M.A, Sim, Anamaria-Mirabela, P, 2014).

⁴ Стратегија образовања је доступна на следећем линку:

http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf

⁵ енгл. *Moodle*

⁶ Alan Waters 2012.

Наиме, аутор прави паралелу између онога што се десило у „науци“, односно у теорији и онога шта се заправо променило у пракси. Анализирајући „стручни дискурс“⁷ (истраживања, извештаје са конференција, презентације и анализирајући електронски дискурс), аутор наводи да су се промене протеклих 20. година у теорији кретале од *post method condition*⁸ (стања након примене методе) преко *appropriate methodology*⁹ (одговарајуће методологије), па до *methodism*¹⁰ (методизма). То заправо значи да прописани начини држања наставе, попут аудиолингвалне методе, не представљају више кредибилну основу за методологију учења страног језика. Затим се појављују идеје да је најбоља она методологија која се заснива на друштвеним нормама ситуације у којој се реализује сама настава. Након овога, дошло се до јединственог приступа и уверења да приступ комуникацијом до учења¹¹ представља најбољи приступ у учењу страног језика. По овом приступу, ученици користе језик како би решили одређене проблеме, док усвајање знања граматике настаје као нуспроизвод комуникације. Како би одредио трендове који се примењују у пракси, Вотерс је анализирао уџбенике и наставни материјал и утврдио да се методологија која се помиње у теорији заправо у знатно мањој мери примењује у пракси и да се сама пракса није много променила у претходних 15 година. Исти аутор сматра да се претходно поменути приступ комуникацијом до учења у пракси другачије примењује. По уџбеницима, како аутор наводи, прво се учи граматика, затим је дат низ практичних вежби помоћу којих се развијају језичке вештине ученика које би он касније примењивао у пракси.

Објашњење за разлог због којег није дошло до већих промена у пракси Вотерс види у „хегемонији изворних говорника“¹². Он сматра да се изворни говорници, који заузимају веће место у писаном научном дискурсу, залажу за овај природни приступ који је могуће извести у њиховој учионици. Међутим, учење и методологија учења страног језика супротна је од тога. Вотерс сматра да постоји низ истраживања којима се подржава идеја учењем до комуницирања,¹³ наводећи истраживања Лајтбауна и Спада (2006), али исто тако да постоји недостатак који се односи на истраживања

⁷ енгл. *Professional discourse*

⁸ Овај термин је први увео Кумаравадивелу (Kumaravadivelu 1994) у свом раду „The postmethod condition: (E) merging strategies for second/foreign language teaching”, *TESOL quarterly* 28.1 (1994): 27-48.

⁹ Термин „одговарајуће методологије“ (*appropriate methodology*) увео је Холидеј (Holliday, Adrian) у својој књизи *Appropriate methodology and social context*.

¹⁰ За термин *методизам* пронашли смо да се први пут јавља код Алена Вотерса (Waters, Alan) у његовом раду „Trends and issues in ELT methods and methodology”

¹¹ енгл. *Communicating to learn*

¹² Holliday 2005.

¹³ енгл. *Learning to communicate*

комуникацијом до учења, позивајући се на Свона (2005)¹⁴. Наиме, како аутор наводи, проблем са уџбеницима лежи у схватању које је дао Олрајт (1981),¹⁵ који истиче да се учење у учионици јавља као последица непредвидиве интеракције међу ученицима, и да се у самом уџбенику не може предодредити како ће се учење одвијати. Из тог разлога, препоручује се да се у одређеним ситуацијама треба „удаљити“ од уџбеника. Садашњи тренд обучавања путем семинара и тренинга не даје резултате, како Вотерс наводи, али види њихов значај и улогу у праћењу иновација у образовању. По његовом мишљењу, садржај таквих обука има тенденцију да направи компромис између идеја „одозго на доле“,¹⁶ које је често немогуће извести у учионици, као и недостатак подршке након обуке и имплементације

Када говоримо о иновацијама у учењу, учење путем мреже¹⁷ једно је од најбрже примењиваних учења у образовању (Кан 2005)¹⁸. Све више се и шире прихватају предности информационе технологије и нових приступа у учењу, чиме се стварају добро организована, интерактивна, приступачна, корисна, флексибилна окружења у учењу, у чији центар се налази сам ученик, са чиме се слажу Сарица и Кавус (2009)¹⁹. Нови трендови и технологије су само један од алата којим се аутентичност енглеског језика користи за развијање четири језичке вештине. Применом овакве технологије знатно се повећава жеља ученика за учењем, што је резултирало повећањем курсева који се заснивају на хибридном приступу у учењу.

Итон (2010)²⁰ у свом раду *Global Trends in Language Learning in the 21st Century* наводи трендове у учењу језика. Ауторка сматра да фокус у учењу језика у 21. веку више није на граматици, на памћењу и учењу на основу корена речи, већ на практичној употреби језика и на познавању културе као средства за комуницирање и повезивање са другима у свету (Итон 2010: 5). Све више пажње се посвећује начинима учења и предавања језика и начинима усвајања нових сазнања. Иста ауторка је, правећи метаанализу трендова на основу досадашњих истраживања, обухватила истраживања на тему учења енглеског као другог страног језика, затим учење енглеског за говорнике

¹⁴ Swan 2005

¹⁵ Allwright 1981

¹⁶ Термином *top-down* означава се учење које води од експлицитног до имплицитног знања, док се термином *bottom-up learning* означава учење које води од имплицитног ка експлицитном знању.

¹⁷ енгл. *Web based learning*

¹⁸ Khan 2005

¹⁹ Sarica, Cavus 2009¹⁹ Khan 2005

²⁰ Eaton 2010

других језика, књижевности и лингвистике. Она наводи да студенти постају свесни да морају бити спремни за доживотно учење и развијање вештина за 21. век,²¹ те да је познавање страног језика само једна од вештина која ће им бити неопходна за стицање радног односа. Студенти лако могу да препознају, користећи информационо-комуникациону технологију, да ли оно што заправо уче могу и применити у стварном животу, тако да оно што студенти сматрају непотребним, то и одбацују у учењу. Убрзо је развојем технологије престала употреба језичких лабораторија, управо како су предвидели Чен (1996)²² и Фројлих (1982)²³. Језичке лабораторије се све мање употребљавају, јер представљају додатне трошкове за институцију и могуће их је лако заменити веб-алатима. Оно што аутока сматра садашњим трендом огледа се у:

- Јасном демонстрирању учења;
- Стандардизованом оцењивању;
- Индивидуалном приступ у учењу;
- Доказивању суштине учења;
- Употреби технологије у учењу и
- Повезивању учења језика са вештинама неопходним за 21. век.

Тренутно је, у настави страног језика, све заступљенија припрема портфолија студента, путем којег се демонстрира напредак и достигнућа студента у учењу. Такав портфолио представља демонстрацију знања и употребу језика, а студент све активније учествује у постављању циљева који би требало да се реализују у учењу (Паук 2007)²⁴. Овакав тренд је тренутно заступљен у средњошколским институцијама у Републици Србији, али још увек није заступљен у настави која се изводи на високошколским институцијама.

У свету се све више примењују стандардизовани тестови оцењивања познавања језика, попут Европског референтног формата за језике (ЦЕФР). Реа-Дикинс (2001)²⁵ сматра важним чињеницу да студент може да прати своје учење и врши самооцењивање, те тако постаје директно одговоран за исход свог учења.

Употреба технологије у учењу објединила је многе претходно наведене трендове, управо путем система за управљање учењем. Ова технологије, којом се

²¹ Види. 4.3.2.

²² Chen 1996

²³ Froehlich 1982

²⁴ Pauk 2007

²⁵ Rea-Dickins 2001

поспешује и демонстрира учење, може бити синхрона²⁶ (која се одвија у стварном времену, попут употреба претходно споменутих система, скајпа, виртуалног окружења и др.) и асинхрона,²⁷ која се не одвија у реалном тренутку, попут подкастова и блога. Идеје које се тренутно примењују у учењу и примени технологије нису тако нове, већ су инкорпорирани у веб-алате и системе којим се поспешује учење.

Рејчел Робертс, у свом блогу о иновацијама у учењу језика, наводи да је још од 1885. године постојала идеја о систему интервалног понављања, те је Ебинхаус²⁸ извео експеримент како би увидео којом брзином се заборавља претходно научено. Резултати су указали да, уколико се дати термини не користе и не понављају, убрзо се заборављају. Године 1930, како Робертс (2015)²⁹ наводи, група аутора је истраживала колико пута је потребно поновити неку информацију како би се она запамтила, при чему су доказали да је систем временског понављања од велике важности у учењу. Те системе је много лакше применити употребом веб 2.0 технологије, што је довело до појаве бројних апликација које се заснивају на овим системима и које се све више користе у учењу вокабулара. Такође, један од новијих трендова које је донела и примена веб 2.0 технологије јесте повезивање студената и наставника са спољним светом. Због великог обима садржаја који је доступан на мрежи, често и наставник и студент имају проблем због губитка времена у потрази за одговарајућим садржајима, тако да су се поједини издавачи почели удруживати са различитим компанијама и почели да селектирају садржаје. Један такав пример је удруживање Pearson`sa са ВВС-јем³⁰. Како наставници постају свесни да је ученицима неопходан аутентичан материјал, све више постају и сами одговорни за проналажење и креирање таквог материјала, те налазе начине како да технологију коју студенти користе, попут мобилних телефона и таблета, уврсте и укључе у процес учења страног језика. Самим тим је употреба веб 2.0 технологије довела до веће креативности у учионици.

²⁶ енгл. *Synchronous communication*

²⁷ енгл. *Asynchronous communication*

²⁸ енгл. *Spaced recognition system*

²⁹ Блог Рејчел Робертс доступан је на адреси <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/whats-new-english-language-teaching>

³⁰ Сарадња између Pearson`sa са ВВС-јем започета је 2005. год. а односи се на употребу и штампање едукативних садржаја ВВС-ја под новим именом ВВС Active. На овај начин је Pearson добио дозволу за коришћење едукативних садржаја односно активности којима се поспешује учење у склопу својих наставних садржаја. За више информација погледати: http://www.bbc.co.uk/pressoffice/bbcworldwide/worldwidestories/pressreleases/2005/10_october/pearson_partnership.shtml

Можемо истаћи да је, досадашња пракса на високим школама у Републици Србији, нажалост, знатно другачија у односу на савремене тендеције и трендове у учењу страног језика, а самим тим и у односу на наставу језика струке, где спада јасно демонстрирање процеса учења, стандардизовано оцењивање, индивидуални приступ у учењу, доказивање суштине учења, употреба технологије у учењу и повезивање учења језика са вештинама неопходним за 21. век. На високим школама у Републици Србији наставници се сусрећу са великим групама студената, различитих нивоа познавања језика и стилова учења, са најчешће неадекватним уџбеницима и веома кратким временским периодом за обраду наставних садржаја и за увежбавање. Из претходнонаведених разлога, наставници често нису у могућности да примене споменуте приступе у учењу, па се у настави најчешће ослањају на уџбеник, примењујући фронтални облик рада са минимално елемената комуникативног приступа.

Анализирајући досадашња истраживања, закључили смо да хибридни приступ у учењу страног језика, као и примена система за управљање учењем, дају позитивне резултате, али и повећавају мотивацију ученика за учењем језика и утичу на развијање вештина неопходних за 21. век, што нас је и подстакло да у овој дисертацији истражимо у којој мери се може унапредити учење језика струке и побољшати мотивација студената за учење енглеског као језика струке.

1.2. Досадашња истраживања

Поред анализе савремених тенденција у методици учења страног језика на теоријском и практичном плану, у овом делу рада сагледаћемо актуелно стање у примњеној лингвистици, рецизније – у настави страног језика струке. Како се циљ нашег истраживања односи на испитивање хибридне наставе у учењу језика струке применом система за управљање учењем на примеру платформе Едмодо, било је неопходно поделити досадашња истраживања у три групе, и то на:

- истраживања која се баве испитивањем хибридне односно мешовите наставе, у која спадају истраживања аутора као што су: Иронс, Кил и Билема (2002)³¹, Бојл, Чок, Џонс и Пикард (2003)³², Торн (2003)³³, Нојмар (2005)³⁴, Џакира, Мустафа и

³¹ Irons, Keel, Bielema 2002

³² Boyle et al. 2003

Бакар (2006)³⁵, Чен и Џонс (2007)³⁶, Страјк (2007)³⁷, Акојунлу и Јимаз-Сојлу (2008)³⁸, Мек Карти (2010)³⁹, Ли и Цаи (2011);

- истраживања која се односе на употребу система за управљање учењем у настави, следећих аутора: Русхоф и Ритер (2001)⁴⁰, Хампел и Хаук (2006)⁴¹ Георгули, Скалкидис и Гуериро (2008)⁴², Годвин-Џонс (2009)⁴³, Ливај и Стил (2009)⁴⁴; Љубојевић (2010)⁴⁵ Туркмен (2012)⁴⁶, Перифанон (2013)⁴⁷;
- истраживања која се односе на примену платформа Едмодо у учењу, следећих аутора: Конган (2013)⁴⁸ Моналиса, Арди (2013)⁴⁹, Ал-Катири (2014)⁵⁰, Балсубраманиан, Јакумар и Фукеј (2014)⁵¹ Гунез (2014).⁵²

1.2.1. Истраживања која се баве испитивањем хибридне, односно, мешовите наставе

Иронс, Кил и Билема (2002) испитивали су хибридни приступ у учењу на високошколским институцијама код оних курсева који се одвијају на даљину помоћу Блекборд⁵³ платформе у учењу. Резултати истраживања су указали да хибридни приступ у учењу знатно утиче на активност студената и повећање интеракције која се одвија на релацији наставник-студент, као и да су резултати у учењу знатно бољи у односу на резултате студената који су били изложени фронталном облику рада. Бојл, Чок, Џонс и Пикард (2003) у свом истраживању обухватили су 600 испитаника са две

³³ Thorne.2003

³⁴ Neumeier 2005

³⁵ Dzakiria, Mustafa, Bakar2006

³⁶ Chen, Jones2007

³⁷ Stracke 2007

³⁸ Akkoyunlu, Yilmaz-Soylu, 2008

³⁹ McCarthy, 2010

⁴⁰ Rüschoff, Ritter 2001

⁴¹ Hampel, Hauck 2006

⁴² Georgouli, Skalkidis, Guerreiro 2008

⁴³ Godwin-Jones 2009

⁴⁴ Steel, Levy 2009

⁴⁵ Ljubojević, 2010

⁴⁶ Turkmen, 2012

⁴⁷ Perifanou 2012

⁴⁸ Kongchan 2013

⁴⁹ Monalisa, Ardi 2013

⁵⁰ Al-Kathiri 2014

⁵¹ Balasubramanian, Jaykumar, Fukey 2014

⁵² Güneş 2014

⁵³ енгл. *Blackboard*

високошколске институције које су примењивале хибридно учење. Резултати истраживања су указали на знатно побољшање у постигнутим резултатима у учењу, самим тим се повећала присутност и учешће на настави, као и коришћење онлајн садржаја. Анализирајући истраживања различитих организација о примени хибридног приступа у учењу, Торн (2003) закључује да овакав облик рада има неограничен потенцијал, због чињенице да ставља акценат на развој у учењу (2003:5). Нојмар (2005) у свом раду даје савете за организацију хибридних курсева у учењу страног језика. Он сматра да, кад би се на прави начин организовала и користила хибридна настава у учењу, представљала би спону између наставника страног језика и студената, као и методичара и практичара. Приликом планирања хибридне наставе неопходно је посветити довољно пажње њеној организацији и узети у разматрање начин на који ће се комбиновати елементи традиционалне наставе са елементима хибридне наставе, а затим, у којој мери ћемо увести технологију у наставу, које методе ћемо користити, како ће се одвијати комуникација и који вид комуникације, које ће бити улоге наставника, а које студента, колика ће бити аутономија студента при учењу и на којој локацији ће се изводити оваква настава. Џакира, Мустафа и Бакар (2006) бавили су се испитивањем ставова студената последипломских студија у Малезији о примени хибридног приступа у учењу. Интересантно је да су студенти који су били изложени оваквом облику учења осетили извесну изолацију у учењу у односу на традиционалну наставу у којој се примењује фронтални облик рада. Аутори резултате свог истраживања објашњавају тренутним стањем у систему образовања у Малезији, при чему наводе да студенти нису навикли на извесну самосталност у учењу. Упркос свему томе, испитаници су исказали позитиван став према примени овог приступа у учењу, али уз одређену подршку наставника у учењу.

Још једно истраживање које је за циљ имало испитивање ефикасности учења путем хибридне наставе јесте истраживање Чен и Џонс (2007). Они су испитивали примену хибридног приступа у учењу код студената последипломских студија на Универзитету у Америци. Ефикасност хибридног приступа посматрана је у односу на традиционалну наставу у којој се одвијао фронтални облик рада. Резултати истраживања су указали да су обе групе испитаника исказале задовољство похађаним курсевима, али да је група испитаника која је била изложена хибридном учењу нагласила да би похађала и друге курсеве уколико се они изводе на овај начин. Код испитаника који су били изложени хибридном учењу аналитичке вештине су се знатно

побољшале, као и активност у учењу, у односу на испитанике који су били изложени фронталном облику рада

Својим истраживањем Страјк (2007) је указао на најчешће разлоге због којих студенти одустају од онлајн курсева и хибридне наставе. Један од наведених разлога јесте чињеница да садржаји који су дати путем мреже, односно онлајн, често нису пратили садржаје који су се обрађивали у учионици, а ту је и недостатак писаних материјала и неприхватање рачунара као медијума и као замене за наставника.

Акојунлу и Јимаз-Сојлу (2008) испитују да ли се мишљење студената о примени хибридне наставе у учењу разликује у односу на њихове стилове у учењу. Истраживање је указало да се мишљење студената разликује у односу на њихове стилове учења, али да у постигнутим резултатима у учењу није било статистички значајне разлике. Мек Карти (2010) истражује како хибридни приступ може да помогне у остваривању комуникације између „домаћих“ и иностраних студената. У истраживању је обухватио студенте прве године студија са Универзитета у Аделајду, где је учествовало 120 студената, од којих су 27 били друге националности. Резултати истраживања су указали на то да се интеракција између ових студената знатно побољшала употребом оваквог приступа, као и то да су се студенти брзо прилагодили на овакав начин учења, пошто је њима употреба друштвених мрежа већ позната, те да су почели и активно да се укључују у академске кругове и активности.

Наведене резултате касније су потврдили Ли и Цаи (2011), који су у свом истраживању обухватили 190 испитаника на Тајвану. Студенти који су били изложени хибридном приступу у учењу забележили су знатно боље резултате у развијању језичких вештина у односу на испитанике који су били изложени фронталном облику рада. Такође, даљи резултати су указали на краће време код давања одговора приликом полагања тестова за сертификате код испитаника који су били изложени хибридном приступу у односу на оне који су били изложени традиционалном (фронталном) приступу у учењу.

1.2.2. Истраживања која се односе на употребу система за управљање учењем у настави

Русхоф и Ритер (2001) у свом раду, анализирајући теорије у учењу, наводе да друштво у коме живимо захтева да информације процесуирамо и трансформишемо у

знање, и то представља један од најбитнијих разлога за промену традиционалних модела у учењу и употребу технологије.

Хампел и Хаук (2006) сматрају да није само довољно видети нова окружења у учењу као замену за учење у учионици. Они су у свом истраживању испитали на који начин се може побољшати учење и настава страног језика применом Лицеума⁵⁴. Резултати су указали на то да долази до ангажовања више модалитета у учењу, чиме се поспешује учење страног језика и повећава ангажовање студената у учењу. Георгули, Скалкидис и Гуериро (2008) у свом раду су дали јасне оквире за увођење е-учења у курсеве у којима се изводио фронтални облик рада. Њихове истраживање о доприносу система за управљање учењем засновано је на трогодишњем испитивању, у коме је учествовало 316 испитаника са универзитета АТЕИ из Атине. Резултати истраживања указали су да овакви системи могу заиста пружити подршку студентима у учењу и побољшати њихово учење и активно укључити у процес учења и оне студенте који су у радном односу. Годвин-Џонс (2009) даје спецификацију веб-алата који се користе у учењу страног језика и наводи да су системи за управљање учењем заправо објединили ове алате и да наставници језика све више стварају персонализовано окружење у учењу.

Међутим, значај и примена система за управљање учењем умногоме зависи од циљева и уверења самог наставника, што су и доказали Ливај и Стил (2009). У свом раду о примени система за управљање у учењу (Мудла) у настави страног језика Љубојевић (2010) указује на низ активности које ова платформа нуди за учење страног језика. Она наводи активности попут пројектног учења, писања форума, вршњачког оцењивања, праћење активност корисника, чиме би се избегао фронтални облик рада, а самим тим и традиционална настава. Следеће истраживање које је обавио Туркмен (2012) имало је за циљ испитивање система за управљање учењем, али и употребе платформе Едмодо у учењу страног језика. У овом истраживању је учествовало 84 студената са универзитета у Турској средњег нивоа познавања језика, који су користили платформу Едмодо у настави страног језика. Резултати истраживања су показали да курикулум намењен студентима у традиционалној настави не спрема их за свакодневни живот, као и то да су студенти највише изложени језику циљу употребом

⁵⁴ Лицеум је софтвер који се први пут појавио на Опен универзитету у Енглеској 2002. године. Њиме се омогућава синхрона комуникација студената. Наиме, група студената може водити разговор користећи опцију конференцијског позива. Поред ове могућности, овај софтвер такође садржи и опције као што је бела табла и рад са документима. За више информација погледати:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Lyceum_\(synchronous_CMC_software\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Lyceum_(synchronous_CMC_software))

друштвених мрежа. Перифанон (2013), је на основу свог досадашњег искуства у примени платформе Едмодо, закључио да примена ове платформе води ка стварању „заједнице“⁵⁵ која учи применом технологије. У свом раду даје типологију апликација и активности којима се могу побољшати учење страног језика.

1.2.3. Истраживања која су се односила на примену платформе Едмодо у учењу страног језика

У свом истраживању, у коме је учествовало 87 студената и један наставник са универзитета на Тајланду, Конган (2013) је као инструменте користио дневник, интервју, Ликертову скалу ставова и документе које је наставник слао путем Едмодо. Резултати његовог истраживања су указали да Едмодо пружа могућност слабијим ученицима да се боље припреме за наставу и учествовање на самом часу, али и извесну самосталност у учењу, као и могућност да се посвете учењу без ометања других, чиме даје и одређену флексибилност у учењу и организацији наставе. Студенти су имали позитиван став према учењу преко платформе Едмодо и сматрали су да је лака за употребу, по налику на Фејсбук. Арди Моналиса (2013) у свом раду даје савете на основу свог искуства о примени платформе Едмодо у учењу страног језика. Она платформу Едмодо види као веома користан алат, не само за учење већ и организацију наставе страног језика, због чињенице да се повећава интеракција самих корисника, као и самих опција које платформа нуди, попут апликација и складиштења материјала.

Ал-Катири (2014) такође указује на предност коришћења платформе Едмодо, упоређујући резултате 42 испитаника, који су били подељени у две групе. Једна група је учила применом платформе Едмодо, а друга је била изложена фронталном облику рада. Резултати истраживања су указали да, иако су постојале потешкоће приликом увођења ове платформе за учење, забележен је бољи резултат у учењу код групе која је учила путем ње. Ова група је такође имала позитивнији став према учењу енглеског језика у односу на другу групу.

Јакумар и Фукеј Балсубраманиан (2014) покушавају да дају одговор на питање да ли употреба Едмодо у учењу представља јединствену стратегију коју би требало да и остали наставници уведу у своју наставу. Истраживање је извршено у Малезији и у

⁵⁵ У овом случају под „заједницом“ се подразумева група људи (студената) који деле заједничке академске циљеве и ставове и који сарађују преко платформе Едмодо у извршавању пројектних задатака и активностима у учењу.

њему је учествовало укупно 249 студената. Резултати истраживања су указали да студенти виде платформу Едмодо као платформу која им помаже и поспешује учење и омогућава да уживају у самом процесу учења, чиме се повећава мотивација за учењем језика. Највише су је користили у комуницирању са наставницима и другим студентима, за праћење садржаја и извршавање активности у учењу.

С друге стране, Гунез (2014) испитује ефикасност Едмода као допунског алата у учењу енглеског језика. У истраживању је учествовало 23 студента Б2 нивоа познавања језика. Платформа је омогућила студентима лакше претраживање наставних садржаја, али и учешће у активностима којима се развијају језичке вештине у учењу. Употреба Едмода довела је до повећања мотивације за учењем страног језика и већег учешћа студената у наставним активностима што је условило повећање интеракције међу њима.

На крају, треба истаћи да, уколико мало ближе погледамо досадашња истраживања, видећемо да су она, углавном, имала за циљ да испитају ставове о примени рачунарске технологије или да укажу на модел наставе у којој се примењују рачунари. Међутим, мали је број истраживања који се бавио резултатима усвајања наставног садржаја, тј. испитивањем језичког постигнућа употребом ових система. Такође, недостају истраживања која су имала за циљ да испитају примену ове платформе у учењу језика струке у Републици Србији, што је управо и био разлог нашег опредељења да се у истраживању приступи испитивању језичких постигнућа у области језика струке.

Уколико погледамо број истраживања и чланака који се односе на употребу платформе Мудл и Едмодо у учењу језика струке, закључујемо да је број истраживања који се односи на употребу платформе Едмодо знатно мањи (2640 чланака) у односу на истраживања о употреби платформе Мудл (17600 чланака). Како постоји велики број истраживања о примени Мудла као водеће платформе у учењу, али не и употребе Едмода као друге по величини платформе у овом погледу, то смо се одлучили за истраживање које се односи на ову платформу, да бисмо истакли њен значај за учење страног језика струке.

1.3. Предмет дисертације, циљеви истраживања и хипотезе

Полазећи од чињенице да је циљ учења пословног језика струке оспособљавање студената за самостално комуницирање у пословне сврхе и усвајање пословног вокабулара, **предмет истраживања** односи се на примену хибридне наставе и система за управљање учењем код усвајања језичког садржаја из области пословног енглеског језика, конкретно, код усвајања вокабулара овог специфичног типа језика струке.

Истраживање је имало за **циљ** да утврди колико се језичко постигнуће у области овладавања специфичним вокабуларом пословног језика може побољшати применом система за управљање учењем на примеру платформе Едмодо. Други важан циљ био је утврдити да ли је ово побољшање условљено хибридном наставом. На крају, добијени подаци овог истраживања стављени су у функцију унапређења наставе језика струке и на тај начин интерпретирани.

Општа хипотеза од које ово истраживање полази гласи:

Усвајање језичког садржаја језика струке може се побољшати путем хибридне тј. мешовите наставе применом система за управљање учењем, и то, конкретније, коришћењем платформе Едмодо.

Будући да смо емпиријско истраживање поделили на четири мања подистраживања, у оквиру њих смо поставили још 6 помоћних хипотеза, које се односе на разлике у познавању вокабулара (X1–X3), на ставове о примени ИКТ у учењу језика струке (X4), језичког постигнућа (X5) и, на самом крају, на ставове о примени хибридне наставе у учењу језика струке (X6).

Хипотеза 1. Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код експерименталне групе.

Хипотеза 2. Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код контролне групе.

Хипотеза 3. Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе испитаника.

Хипотеза 4. Постоји статистички значајна разлика у ставовима између експерименталне и контролне групе о примени информационо-комуникационе технологије у настави језика струке.

Хипотеза 5. Постоји статистички значајна разлика у језичком постигнућу између експерименталне и контролне групе испитаника.

Хипотеза 6. Испитаници експерименталне групе имају изразито позитиван став према примени ове методе у настави енглеског језика на основу искуства.

1.4. Структура дисертације

Након што смо у уводном делу навели савремене правце у учењу страног језика и упоредили их са тренутном праксом на високошколским институцијама у Републици Србији, у овом делу (**поглавље 1**) осврнули смо се и на актуелно стање у учењу страног језика путем хибридне наставе, наводећи досадашња истраживања на тему употребе хибридне наставе, система за управљање учењем и примену платформе Едмодо у учењу страног језика.

Даљи теоријски део ове дисертације поделили смо у четири поглавља. У другом делу (**поглавље 2**) обрадили смо језик струке утврђујући разлике између овог облика језика и академског, као и општег језика, при чему смо извршили и типологију енглеског језика као језика струке. У другом делу овог поглавља концентрисали смо се на наставу језика струке, улогу наставника и приступа усмереним ка развијању језичких вештина у учењу језика струке. Како је једна од стратегија у настави језика струке примена рачунара у учењу, у овом делу смо дали кратак историјат развоја учења енглеског језик помоћу рачунара са типологијом акронима.

Будући да је истраживање имало за циљ да испита језичко постигнуће у области овладавања специфичним вокабуларом пословног језика, следеће поглавље (**поглавље 3**) је посвећено лексици ЕЈС. На самом почетку овог поглавља извршили смо типологију вокабулара, а затим објаснили на који начин се врши идентификација и одабир вокабулара ЕЈС, при чему смо посебну пажњу усмерили на аутоматску екстракцију термина, која је типична за наставу ЕЈС. У другом делу овог поглавља сагледали смо најчешће стратегије у учењу вокабулара ЕЈС, а затим покушали да дефинишемо шта заправо значи знати неки термин и на који начин се врши анализа и испитивање вокабулара ЕЈС.

Четврти део (**поглавље 4**) посвећен је хибридној настави, која је и предмет овог истраживања. Како бисмо оправдали употребу хибридне наставе у учењу ЕЈС,

неопходно је било пронаћи оправдање у педагошким, психолошким и теоријама учења страног језика. Пошто у литератури често долази до преплитања термина учења на даљину, онлајн учења и хибридног учења, један део овог поглавља посветили смо покушају дефинисања хибридне наставе и утврђивање разлике између претходно наведених облика наставе. У завршном делу овог поглавља дали смо типологију хибридне наставе по Стекеру и Хорну како бисмо што боље објаснили модел изокренуте наставе, који смо примењивали у овом истраживању. Потом смо направили поређење хибридне наставе са традиционалном наставом у којој се примењује фронтални облик рада како бисмо били у могућности да сагледамо предности хибридне наставе у односу на традиционалну.

Након тога, у **поглављу (5)**, обрадили смо системе за управљање учењем. У првом делу овог поглавља покушали смо да дамо кратак историјат увођења учења путем мреже у Републици Србији. Затим смо, због све чешћег мешања термина у теорији, покушали да направимо дистинкцију између система за управљање учењем, система за управљање садржајем и система за управљање едукативним садржајем. Следећи део овог поглавља даје објашњење на који начин се врши класификација система за управљање учењем, која је стратегија одабира таквих система и како корисници прихватају технологију у учењу. У завршном делу овог поглавља дали смо преглед три најчешће коришћене платформе у учењу енглеског језика како бисмо се на самом крају задржали на примени платформе Едмодо у наставу ЕЈС, која је и предмет истраживања.

У **поглављу (6)**, методолошком делу дисертације, описани су узорак, методе и технике коришћене у истраживању, при чему смо засебно објаснили тестове које смо примењивали у овом истраживању, да би на крају описали процес истраживања.

Седмо поглавље (7) даје преглед анализе резултата истраживања. Први део резултата односи се на разлике у познавању вокабулара, други на примену савремене технологије у настави ЕЈС; док се трећи део овог поглавља наметнуо током истраживања, а односи се на перцепцију испитаника о примени платформе Едмодо у учењу ЕЈС. Четврти део приказаних резултата односи се на разлике у језичком постигнућу, а у завршном делу поглавља приказујемо резултате који се односе на перцепцију испитаника о примени хибридне наставе у настави ЕЈС.

Потом, **поглавље 8** обухвата дискусију у којој смо упоредили тако добијене резултате са резултатима других истраживања, а покушали смо и да оправдамо тако добијене резултате. Закључно поглавље (**поглавље 9**) посвећено је сумирању резултата. На самом крају овог поглавља, у посебном делу, понудили смо оквир за организацију и осавремењивање наставе на високошколским институцијама у Републици Србији, а затим смо предложили и неке будуће правце истраживања.

2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО ДИСЕРТАЦИЈЕ

2.1. Језик струке

Први део овог поглавља даје увид у неке од разлога за појављивање језика струке и његово издвајање од општег енглеског језика. Након излагања развојног пута језика струке, покушаћемо да направимо јасну дистинкцију између енглеског језика као језика струке, енглеског академског језика и општег енглеског језика и сагледаћемо све облике језика струке, како бисмо јасно утврдили типологију језика струке. У другом делу овог поглавља ближе ћемо приказати основна обележја наставе језика струке, као и улогу наставника, што је неопходно размотрити пре организације курсева ЕЈС. На самом крају овог поглавља приказаћемо различите приступе према развијању језичких вештина у настави ЕЈС, са посебним освртом на приступ према употреби технологије при подучавању језика струке.

2.1.1. Настанак језика у посебне сврхе

Најбоље дефинисане разлоге за настанак језика струке дали су Хачинсон и Вотерс (1987)⁵⁶, који сматрају да све разлоге за настанак језика струке можемо сврстати у три групе. Први и основни разлог за настанак језика струке представља **потреба**⁵⁷. Уколико пратимо историјски развитак, прве потребе за настанак језика струке појавиле су се након Другог светског рата, услед развоја који је уследио на научном, техничком и економском плану и наметнуо комуникацију на страном језику, уз коришћење специфичног вокабулара за сваку струку понаособ. Затим је уследио догађај с краја 20. века, тачније 70-их година, када је дошло до кризе у нафтној индустрији, када су западне земље биле приморане да улажу свој капитал у земље богате нафтом. Сви ови догађаји условили су комуникацију на страном језику, и то у посебне сврхе.

Други разлог за настанак језика струке представљала је **револуција у лингвистици**⁵⁸. Теоретичари су се окренули од традиционалне лингвистике која се бавила проучавањима особина језика и почели су се бавити питањем како се језик

⁵⁶ Hutchinson, Waters (1987)

⁵⁷ енгл. *need*

⁵⁸ енгл. *revolution in linguistics*

користи у природном окружењу и сву своју пажњу су усмерили ка проналажењу начина на који студенти могу најлакше усвојити или научити страни језик, што се сматра и почетком примењенолингвистичких истраживања. Како аутори наводе, анализа у ком контексту се језик користи условила је појаву више варијанти језика, међу којима спада и језик струке.

Трећи разлог за настанак језика струке огледа се у **задовољавању потребе студента**⁵⁹. Оно што аутори Нигреа (2010)⁶⁰ и Дабић (2015)⁶¹ наводе јесте да је језик струке другачији од општег језика јер је језик струке више окренут ка психологији него ка лингвистици. Развојем језика струке студенти током учења усвајају различите вештине и стратегије у учењу, њихова мотивација се повећава из различитих потреба и интересовања, стога је било неопходно да се, поред изучавања карактеристика општег језика, који је предмет теоријске лингвистике, појави и језик струке, који је имао задатак да одговори на потребе и интересовања студента.

У даљем делу рада, задржаћемо се на развоју енглеског језика струке са примењенолингвистичког аспекта. Пратећи рад Тијане Дабић (2015), која се позива на Хаченсона и Вотерса (1987), можемо уочити пет етапа развоја ЕЈС:

- 1) **Анализе регистра**⁶²,
- 2) **Анализе дискурса**,⁶³
- 3) **Анализе потреба**⁶⁴ **или анализе циљане ситуације**⁶⁵,
- 4) **Развијање вештина и стратегија учења и усмереност на процес учења**⁶⁶ и
- 5) **Анализе жанра**⁶⁷.

Анализа регистра. Како ауторка истиче, овај принцип почива на претпоставци да свака научна област има свој регистар и да се анализом тог регистра могу утврдити

⁵⁹ енгл. *Focus on the learners` needs*

⁶⁰ Negrea 2010

⁶¹ Дабић 2015

⁶² енгл. *Register analysis*

⁶³ енгл. *Discourse analysis*

⁶⁴ енгл. *Needs Analysis*

⁶⁵ енгл. *Target situation analysis*

⁶⁶ енгл. *Skills and strategies/centred approach*

⁶⁷ енгл. *Genre analysis*

граматичка и лексичка обележја специфичног регистра. Анализа регистра је типична за 60-е и 70-е године прошлог века.

Анализа дискурса. Након анализе лексичких и граматичких обележја, прешло се на анализу на нивоу реченице. Овом анализом се настојало утврдити да ли постоје разлике у облицима који се појављују у енглеском језику струке и општем енглеском језику, па је утврђено да не постоји значајна разлика у језичким структурама, сем да се сложенице, модални глаголи, пасив, као и кондиционални, у већој мери појављују у научним и стручним текстовима у односу на текстове општег енглеског језика. С анализе на нивоу реченице, убрзо се прешло на надреченични ниво. Како Робинсон (1991)⁶⁸ наводи, разлог из ког се писац текста одлучио за одређену структуру много је битнији у односу на учесталост појављивања дате структуре.

Анализа потребе или анализа циљане ситуације. Иницијатором ове анализе сматра се Џон Манбај (1978),⁶⁹ који истиче да се наставни програм језика струке треба израђивати на основу потребе студената. Те потребе се огледају у сврси комуникације, средстава комуникације, језичких вештина, окружења и у употреби одређених структура. У центру израде наставног плана и програма треба да стоји одговор на питање – „Зашто студент учи страни језик?“.

Развијање вештина и стратегија учења и усмереност ка процесу учења. Уколико посматрамо претходне етапе, можемо закључити да су се готово све анализе бавиле анализом структура на нивоу реченице или писаног и говорног дискурса. Како Шафрањ (2009)⁷⁰ наводи, овај приступ се заснивао на анализи процеса размишљања и интерпретације, који стоје иза употребе језика. Управо овакав став је довео до револуције у примењеној лингвистици, због чињенице да се пажња истраживача пребацила са језичке употребе на процес учења језика. Зачетницима се сматрају Хачесон и Вотерс и њихово дело *Енглески језик у посебне сврхе* из 1987. године,⁷¹ које у центар анализе ставља процес учења.

Анализа жанра. Зачетници ове анализе су Дадли-Еванс и Џон (1998)⁷² и она подразумева анализу реченице и текста, потребе студента и посвећује пуну пажњу

⁶⁸ Robinson 1991

⁶⁹ John Munby 1978

⁷⁰ Šafranj 2009

⁷¹ Hutchinson, and Waters. *English for specific purposes*. Cambridge University Press, 1987.

⁷² Dudley/Evans, T., St.John 1998

процесима учења, као и вештинама и стратегијама за овладавање одређеним жанром Дабић (2015: 31)⁷³.

Што се тиче енглеског као језика струке, Мастер (2005)⁷⁴ наводи да, од деведесетих година, па до данас, ЕЈС је окренут ка **учењу уз помоћ рачунара**⁷⁵, а највећи акценат се ставља на развијање самосталности у учењу, о чему ће бити речи у поглављу 2.5.

2.2. Разлика између енглеског језика за опште потребе, за потребе струке и за академске потребе

У теорији језика струке, веома је тешко направити јасну дистинкцију између терминолошких синтагми **енглески језик за посебне потребе**⁷⁶ и термина **енглески језик за академске потребе**⁷⁷, иако су ови термини присутни у теорији још 60-их година 20. века. Један од разлога који доводи до мешања термина, како Мекеј и Маунтфорд (1987)⁷⁸ наводе, јесте њихово истовремено и заједничко појављивање, те се поставља питање: „*Да ли енглески језик за посебне потребе треба посматрати као део енглеског језика за академске потребе или га треба посматрати као језик за оне потребе које је лако одредити?*“ (Билокуоглу 2012: 78).⁷⁹

Прво одређење појма енглески језик у посебне потребе (сврхе) покушали су да дају Хачинсон и Вотерс (1987), који сматрају да у основи дефинисања појма стоји одговор на питање – „*Зашто студент треба да учи страни језик?*“. Они сматрају да језик струке представља приступ настави језика струке у коме су све одлуке, садржаји и методе засноване на оном „*разлогу који студент има за учењем језика*“.⁸⁰

Следећи покушај дефинисања енглеског језика за посебне сврхе даје је Робинсон (1991)⁸¹, која га дефинише на основу два критеријума: првог, који је **усмерен ка циљу учења**⁸² и другог, који је окренут ка анализи **зашто је језик потребан**

⁷³ Dabić 2015: 31

⁷⁴ Master 2005

⁷⁵ енгл. *Computer Assisted Language Learning*

⁷⁶ енгл. *English for Specific Purposes*

⁷⁷ енгл. *English for Academic Purposes*

⁷⁸ Mackay, Mountford 1978

⁷⁹ Bilokcuoglu 2012

⁸⁰ Hutchinson, Waters 1987: 19.

⁸¹ Robinson 1991

⁸² енгл. *Goal directed*

студентима.⁸³ Иако не постоји јасна дефиниција, ипак најпотпунију дају Дадли-Еванс и Џонс (1998)⁸⁴, који енглески језик за посебне сврхе дефинишу као наставу енглеског језика која се изучава на академским институцијама или као предавања енглеског језика у професионалне и струковне сврхе.

Следеће питање које се у теорији намеће јесте: *која је разлика између енглеског језика за посебне сврхе и општег енглеског језика*, као и *зашто је тако тешко направити јасну дистинкцију између ЕЈС и ОЕЈ*. Како Хаченсон и Вотерс (1987: 53) наводе: „у самој теорији разлика не постоји, али у пракси постоји велика разлика“.⁸⁵

Сам Билокуоглу (2012) покушава да направи јасну дистинкцију између енглеског језика за посебне сврхе и општег енглеског језика. По њему, језик струке је намењен одраслима који су у радном односу или студентима струковних студија, док је општи енглески језик усмерен ка ученицима средњошколског образовања. Уколико посматрамо циљеве ове две варијанте језика, аутор наводи да је циљ језика струке испунити потребе студената, док је циљ општег језика побољшати језичке компетенције, попут читања, писања, изговора, конверзације, вокабулара, граматике. У сфери интересовања језика за посебне сврхе налази се група студента и потребно је организовати курсеве тако да су у складу са структуром групе и сходно њиховом интересовању, док се у сфери интересовања општег језика налазе вокабулар, правопис, граматика, изговор и др.⁸⁶

Одговор на друго питање које се односи на то зашто је тако тешко направити јасну дистинкцију између ЕЈС и ОЕЈ - можемо пронаћи у раду Тијане Дабић (2015), која, позивајући се на ауторе Баструкмена⁸⁷ (2006), Блур и Блур (1986),⁸⁸ покушава дати одговор на ово питање. Ауторка наводи да је тешко направити јасну дистинкцију између због два супротна становишта која постоје у теорији. По једном становишту, ЕЈС се посматра у склопу ОЕЈ, док се, по другом становишту, ЕЈС посматра као засебан тип језика који стоји независно од ОЕЈ. По првом становишту, аутори попут Квирк, Гринбаум, Лич и Свартик⁸⁹ (1972) тврде да се учење језика струке мора заснивати на

⁸³ енгл. *Needs analysis*

⁸⁴ Dudley-Evans, St. Jones 1998

⁸⁵ Hutchinson, Waters 1987: 53

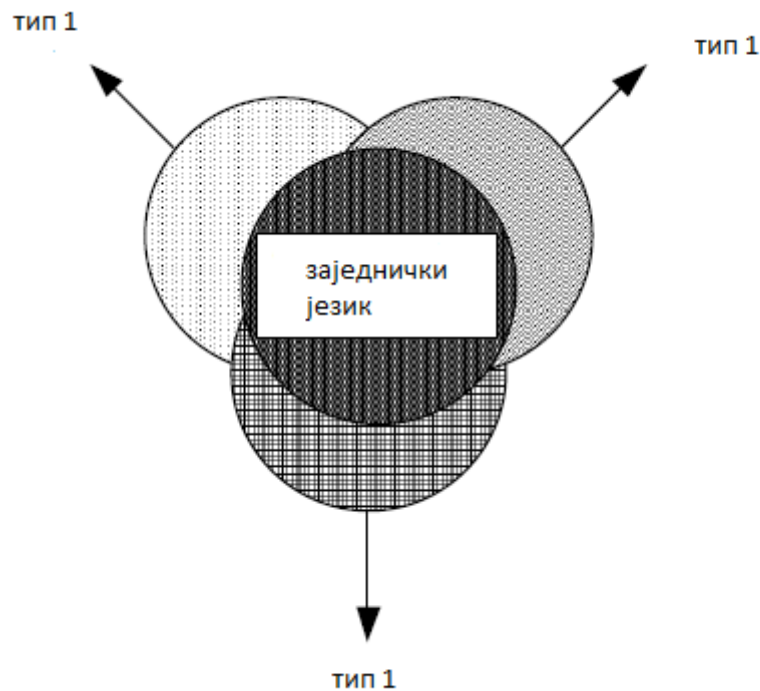
⁸⁶ Bilokcuoglu 2012

⁸⁷ Bastrukmen 2006

⁸⁸ Bloor, Bloor 1986

⁸⁹ Quirk, Greenbaum, Leech i Svartik 1972: 29.

познавању ОЕЈ, што значи да се поједине речи и реченичне структуре које су присутне у ОЕЈ могу користити у ЕЈС. Ово становиште Дабић (2015: 34) илустрирује позивајући се на Кордера⁹⁰ (1973), што је и приказано на слици 1.

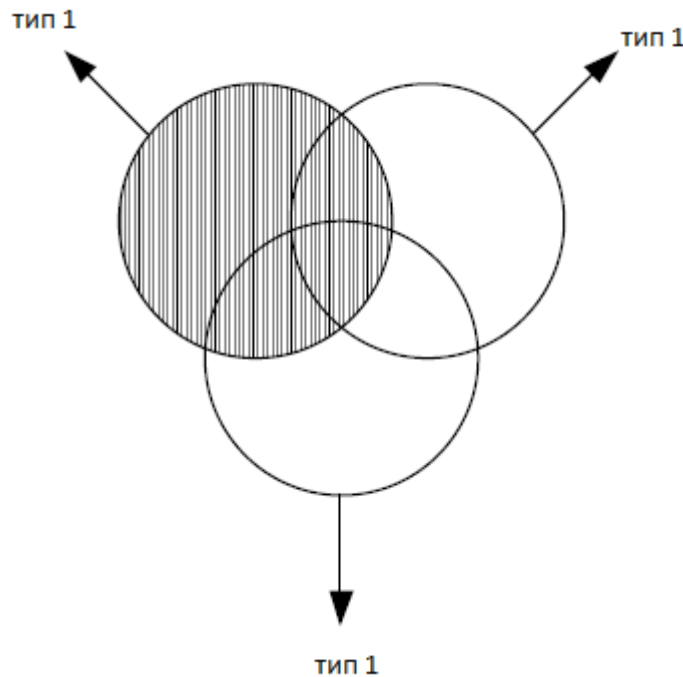


Слика 1. Приказ основног заједничког језика, Дабић позивајући се на Кордера (2015: 34).

Друго становиште, како ауторка наводи, подразумева да не постоји основни заједнички језик на коме би се ослањали остали типови језика попут ЕЈС, већ да основни језик постоји у сваком типу језика засебно. Овим се наводи да у учењу ЕЈС није потребно претходно познавање ОЕЈ, већ да ће полазници током курса ЕЈС усвојити и општи језик поред ЕЈС. Дабић (2015), још једном, позивајући се на Блур и Блур (1986),⁹¹ илуструје ово становиште, што се може видети на слици 2.

⁹⁰ Corder 1973

⁹¹ Bloor, Bloor 1986



Слика 2. Преглед типова језика преузето из Дабић (2015: 35).

2.3. Типологија језика за посебне сврхе

Како бисмо били у могућности да дамо одговор на питање *колико заправо облика језика струке постоји*, неопходно је позвати се на типологију коју су дали Картер (1983)⁹² и Хачисон и Вотерс (1987)⁹³. Картер је извршио следећу типологију: језик за посебне сврхе је поделио на **енглески језик као ограничени језик**⁹⁴, **енглески језик у академске и струковне сврхе**⁹⁵ и **енглески језик специфичне тематике**⁹⁶.

Уколико ближе погледамо типологију коју су дали Хачисон и Вотерс (1987), видећемо да су они језик струке поделили у три групе:

- 1) **језик који се користи у науци и технологији,**⁹⁷
- 2) **језик који се користи у пословању и економији**⁹⁸ и

⁹² Carter 1983

⁹³ Hucheson, Waters 1987

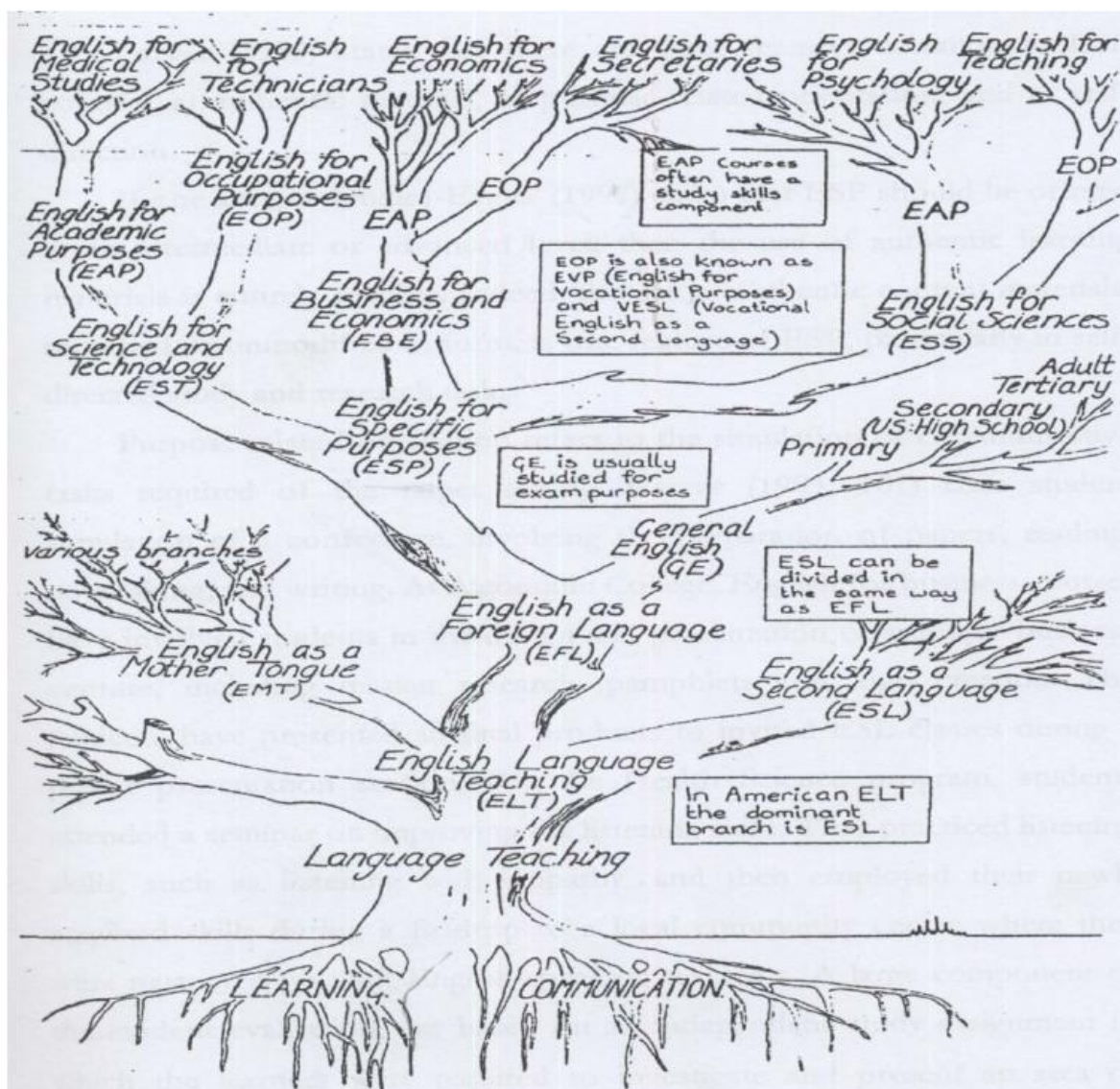
⁹⁴ енгл. *English as Restricted Language*, њиме је означео језик који се користи ефикасно за комуникацију у специфичном окружењу.

⁹⁵ енгл. *English for Academic and Occupational Purposes (EAOP)*, језик који се користи у професионалне и струковне сврхе.

⁹⁶ енгл. *English with Specific Topic (EST)*, језик који је специфичан за одређену област.

⁹⁷ енгл. *English for Science and Technology (EST)*

3) **језик који се користи у друштвеним наукама**⁹⁹, што се може видети на слици 3.



Слика 3. Подела енглеског језика, преузето из Хачисон и Вотерс (1987: 17).

Примећујемо да је свака од претходнопоменутих грана даље разграната на две гране, и то:

- енглески језик у академске сврхе¹⁰⁰ и
- енглески језик струке¹⁰¹.

⁹⁸ енгл. *English for Business and Economics (EBE)*

⁹⁹ енгл. *English for Social Studies (ESS)*

¹⁰⁰ енгл. *English for Academic Purposes (EAP)*

Поред претходнонаведене поделе, у раду ћемо се ипак задржати на подели и употреби термина ЕЈС који се налази у докторској дисертације Тијане Дабић (2015). Ауторка је, позивајући се на Баструкмена (2006),¹⁰² дала поделу језика струке новијег датума и увела нове акрониме, што се може видети из табеле 1.

Табела 1 . Подела ЕЈС, преузето из Дабић 2010: 25.

Категорија	Поткатогије	Пример
Енглески за академске намене	Енглески за опште академске намене (ЕОАН)	Енглески за академско писање
	Енглески за посебне академске намене (ЕПАН)	Енглески за студије права
Енглески за пословне/професионалне намене	Енглески за опште професионалне намене (ЕОПН)	Енглески за сектор здравствене неге
	Енглески за посебне професионалне намене (ЕППН)	Енглески за медицинске сестре
Енглески за стручне намене	Енглески за опште стручне намене (ЕОСН)	Енглески у угоститељству
	Енглески за посебне стручне намене (ЕПСН)	Енглески за рецепционере у хотелима

Као што можемо видети из табеле, ЕЈС подељен је у три категорије: **Енглески за академске намене**¹⁰³, **Енглески за пословне/професионалне намене**¹⁰⁴ и **Енглески за стручне намене**¹⁰⁵, при чему је свака категорија подељена у по две поткатогије. Енглески језик за академске намене се дели на **енглески језик за опште академске намене (ЕОАН)**¹⁰⁶ и **енглески језик за посебне академске намене (ЕПАН)**¹⁰⁷. Енглески језик за посебне/професионалне намене дели се на: **енглески за опште професионалне намене (ЕОПН)**¹⁰⁸ и **енглески за посебне професионалне намене**

¹⁰¹ енгл. *English for Occupational Purposes (EOP)*

¹⁰² Bastrukmen 2006

¹⁰³ енгл. *English for Academic Purposes*

¹⁰⁴ енгл. *English for Professional Purposes*

¹⁰⁵ енгл. *English for Vocational Purposes*

¹⁰⁶ енгл. *English for General Academic Purposes*

¹⁰⁷ енгл. *English for Specific Academic Purposes*

¹⁰⁸ енгл. *English for General Professional Purposes*

(ЕППН)¹⁰⁹. На самом крају, енглески језик за стручне намене се дели на: **енглески за опште стручне намене (ЕОСН)¹¹⁰** и **енглески за посебне стручне намене (ЕПСН)¹¹¹**. Она је, наводећи Баструкмена (2006), истакла да разлику између самих курсева диктирају термини општи и посебни/одређени, тако да сви они курсеви који у себи садрже термин *општи* намењени су полазницима сродних дисциплина, док су сви они курсеви који садрже термин *посебни*, заправо, намењени полазницима одређене струке или дисциплине. Предмет истраживања у овој дисертацији, уколико пратимо претходну поделу, обухвата енглески за стручне намене.

2.4. Обележја језика струке и настава језика струке

Када је реч о осмишљавању и организовању наставе језика струке неопходно је узети у обзир обележја и карактеристике језика струке. Позивајући се на Карвера (1983)¹¹², Билокоглу (2012)¹¹³ наводи три основна обележја курсева језика струке. Прво и основно обележје наставе језика струке представља аутентичан материјал и употреба материјала који се односи на специфично поље. Како Бојовић (2006)¹¹⁴ наводи, материјал мора бити аутентичан, модеран и релевантан. Одабир материјала утиче на који ће се начин одвијати курс. Поред аутентичности текста, текстови морају бити разнолики и омогућавати активности којима се поспешују вештине студената. Текстови се могу користити за добијање новог вокабулара или побољшавања вештина читања и комуницирања Брацај (2014).¹¹⁵

Орјентација ка сврси¹¹⁶ захтева да се студенти нађу у одређеној ситуацији која је специфична за дату област изучавања. Трећу карактеристику представља **окренутост ка себи**,¹¹⁷ која за циљ има да студенти постану активни корисници језика и постигну извесну самосталност у учењу.

¹⁰⁹ енгл. *English for Specific Professional Purposes*

¹¹⁰ енгл. *English for General Vocational Purposes*

¹¹¹ енгл. *English for Specific Vocational Purposes*

¹¹² Carver 1983

¹¹³ Bilokcuoğlu 2012

¹¹⁴ Бојовић 2006

¹¹⁵ Брацај 2014

¹¹⁶ енгл. *Purpose-related orientation*

¹¹⁷ енгл. *Self-direction*

Приликом организације курса језика струке неопходно је узети у обзир групу студента којима је намењен курс, обратити пажњу на њихов узраст и ниво познавања општег језика. Наставник се, затим, мора фокусирати на то који аспекти језика би задовољили потребе студента и дати одговор на питање које теме морају бити уврштене у курикулум, као и који аспекти језика су потребни и како их описати. Наставник поред свега овога мора узети у обзир и окружење и потребе студента, стога је неопходно да изврши **анализу потреба**¹¹⁸ и **окружења**¹¹⁹ и да да одговоре на питања „ко“, „зашто“, „где“ и „када“.¹²⁰ Приликом анализе окружења, наставник такође мора створити позитивну атмосферу за учење, која је у тесној вези са мотивацијом и утиче на исход у учењу (Хармер 1991)¹²¹.

Ниједан наставни план и програм курса ЕЈС не може се замислити без анализе потреба. Основни циљ анализе потребе у ЕЈС јесте да се успостави како се шта на курсу ради. Како Лонг (2005: 1) наводи, постоје четири основна разлога зашто је потребно извршити анализу потреба у настави ЕЈС:

- 1) Да би се одредило који материјал је одговарајући у одређеној ситуацији учења;
- 2) Да би се оправдао значај материјала за све који су на неки начин укључени у учење;
- 3) Да би се оправдали разлози за различитости у употребама студента и стилова;
- 4) Да би се осмислио наставни план и програм који ће у потпуности одговарати потребама студента у датом контексту (Дабић 2015: 87)¹²².

Када је реч о фазама подучавања ЕЈС, можемо их пронаћи у раду Дадли-Еванса (1998: 121)¹²³. Посматрајући слику 4, можемо закључити да они третирају анализу потреба као једну од фаза у подучавању ЕЈС:

¹¹⁸ енгл. *Needs analysis*

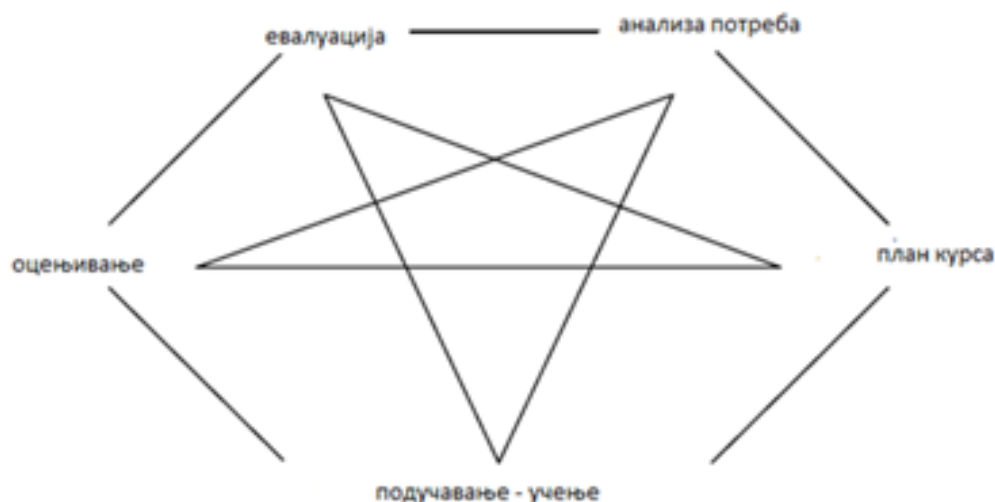
¹¹⁹ енгл. *Situational analysis*

¹²⁰ Hutchinson, Waters 1987: 22.

¹²¹ Harmer 1991

¹²² Дабић 2015

¹²³ Dudley-Evans 1998



Слика 4 . Фазе у подучавању ЕЈС по Дадли-Еванс (1998: 121).

На слици су, поред анализе потреба, приказане и фаза планирања, затим следи креирање плана курса, подучавање и учење и на крају фаза евалуације. На слици се јасно може видети да се свака фаза не посматра засебно већ да се фазе преклапају, што нам такође указује да су фазе и међусобно зависне.

2.4.1. Значај и улога наставника у настави језика струке

Аутори праве јасну разлику између наставника који предаје општи језик и наставника који предаје језик струке. Јасну разлику можемо пронаћи у раду Робинсона (1991)¹²⁴, који наводи да разлика лежи у томе што задатак наставника језика струке није само да предаје језик већ и да осмишљава, поставља и руководи целокупном наставом. Убрзо након ове дефиниције, како би се јасно направила разлика између наставника који предаје општи енглески језик и наставника који предаје језик струке, појавио се нови термин у теорији којим се описује наставник језика струке, а то је **практичар**¹²⁵. Анализирајући наставу језика струке, Робинсон наводи улоге које наставник има у настави језика струке. Како је језик струке специфичан, студенти, врло често, због поља интересовања имају предзнање о одређеној теми и препознају термине, тако да у овој ситуацији наставник неће имати улогу наставника већ је **консултант**, партнер који даје

¹²⁴ Robinson 1991

¹²⁵ енгл. *practitioner*

савете студентима и поспешује комуникацију, стога је његова улога у стварању окружења у коме ће студенти моћи да лакше усвајају језик. Услед недостатка уџбеника, наставник често мора да планира, долази у посед аутентичног материјала, процењује корисност таквог материјала, стога је његова **улога да осмисли и управља наставом**. Како би задовољио потребе студената и спровео анализу потребе, а самим тим и осмислио наставу и припремио материјал, неопходно је да наставник доста истражује, тако да је овде његова **улога истраживача**. Приликом креирања курикулума, како наставник не познаје специфичну струку у потпуности, неопходно је да се консултује са специјалистима из одређених области како би на прави начин креирао курикулум, и ову улогу аутор назива **наставник-сарадник**. На самом крају, како наставник врши процену и евалуацију како знања студената, тако и значаја материјала, он се налази у **улози проценитеља**.

2.4.2. Приступи усмерени ка развијању језичких вештина у настави ЕЈС

У свом раду, Дабић наводи следеће:

„Курс ЕЈС највише се бави развијањем оних вештина које су потребне за успешно функционисање у циљним ситуацијама у оквиру све четири језичке вештине и при том као најчешћу основу наставне јединице виде релевантне жанрове и задатке који су значајни за успешно функционисање у циљној дискурсној заједници¹²⁶ (2015: 88)“

У свом даљем раду ауторка је извршила типологију приступа у развијању језичких вештина и направила јасну дистинкцију између:

1. **приступа усмереног ка развијању појединачних вештина**¹²⁷ – овај приступ специфичан је за граматичко-преводиачки метод учења језика и усмерен је ка развијању одређене вештине. Овим приступом се настојало обучити студенте у једној или две вештине, које, како се испоставило, нису биле довољне за комуникацију у академском нити пословном окружењу;
2. **интегрисаног приступа развоја вештина**¹²⁸ – овај приступ се појавио са појавом **Заједничког европског оквира за живе језике**¹²⁹. До појаве овог

¹²⁶ енгл. *Target discourse community*

¹²⁷ енгл. *Segregated Skills*

¹²⁸ енгл. *Integrated Skills*

¹²⁹ енгл. *Common European Framework for Foreign Languages*

оквира постојале су само четири основне језичке вештине (говор, слушање, читање и писање). Овакав оквир је, како Дабић (2015) наводи, указао теоретичарима и методичарима да се у стварној комуникацији користи више вештина творећи интегрисане вештине. Поред основних вештина, појавом оквира издвајају се следеће вештине: рецептивне (слушање и читање), продуктивне (говор и писање), интерактивне (конверзација и писана размена информација), медијацијске (превођење, резимирање, преформулација и сређивање текста).

3. **приступа окренутог ка холистичкој употреби језика**¹³⁰ – овакав приступ инсистира на употреби свих језичких вештина и од наставника се захтева да примени широки репертоар холистичких активности у циљу што успешнијег учења језика.
4. **приступа академских писмености**¹³¹ – у раду Лиа и Стрита (1998)¹³² академска писменост се односи на писменост која није директно повезана са предметом изучавања, али јесте са ширим институционалним дискурсима и жанровима. Језичке вештине попут читања и писања третирају као друштвену праксу која варира од контекста, културе и жанра. На тај начин чине део групне друштвене праксе, која, заправо, подразумева одређен начин размишљања, осећања, веровања, вредновања и понашања.
5. **приступа ка употреби технологије при подучавању језика**¹³³ – до појаве овог приступа морало је доћи, како ауторка наводи, због развијања интегрисаних вештина. Како Арслан (2008)¹³⁴ наводи, употреба технологије даје више могућности студенту у развијању језичких вештина због стварања аутентичног окружења, мултимедије, обезбеђујући већу аутономност студента у учењу (Дабић 2015: 91).

¹³⁰ енгл. *Whole Language Approach, Holistic Teaching*

¹³¹ енгл. *Academic Literacies*

¹³² Lea, Street 1998

¹³³ енгл. *Technology Integration in Language Teaching*

¹³⁴ Arslan 2008

2.5. Кратак историјат примене рачунара у учењу енглеског језика

Како бисмо сагледали приступ употребе технологије при подучавању језика неопходно је пратити његов развојни пут. Развитак учења страног језика путем рачунара може се пратити кроз радове Џонс и Фортескју (1987)¹³⁵, Хардисти и Виндет (1989)¹³⁶, Ливај М. (1997)¹³⁷, Варшауер и Хилеј (1998)¹³⁸, Дејвис (2000)¹³⁹ и Бакс (2003)¹⁴⁰.

Радове ових аутора можемо поделити у три групе:

- оне који су пратили фазе развоја на основу педагошког значаја (Варшауер и Хилеј (1998) Бакс (2003));
- они који су пратили развитак на основу дате типологије програма у учењу посредством рачунара (Џонс и Фортескју (1987), Хардисти и Виндет (1989));
- они који су рађени на основу пројеката који су значајни за сваки период посебно (Ливај М. (1997)).

Ипак, оно око чега се сви аутори слажу јесте да је постојало три периода која су обележила развој учења страног језика путем рачунара, и то:

1. од 1960 до 1970. године;
2. 1980 до 1990. године;
3. на крају, од 1990. године до данас.

У даљем раду сагледаћемо историјски развитак, чиме би се означили различити приступи у учењу страног језика путем рачунара, и то по Варшауеру и Хилеју (1998), Дејвису (2000), да бисмо закључили са Баксом (2003). На овај начин стећи ћемо јасан увид и разлоге за појављивање мноштво термина који се односе на учење страног језика путем рачунара.

¹³⁵ Jones, Fortescue 1987

¹³⁶ Hardisty, Windett 1989

¹³⁷ Levy 1997

¹³⁸ Warschauer, Healey 1998

¹³⁹ Davies 2000

¹⁴⁰ Bax, 2003

2.5.1. Историјски развитак по Варшауеру и Хилеју

Варшауер и Хилеј (1998) су поделили фазе развитка на три периода, и то су: **бихевиорални, комуникативни и интегративни период.**

Бихевиорална фаза развитка започета је још 50-их година прошлог века и вођена је бихевиоралном теоријом учења, по којој се учење заснива на стимулусу и давању одговора на тај стимулус. У овој фази рађено је на мејфрејм рачунарима¹⁴¹, који су се налазили на универзитетима и рачунар је имао улогу татора који се никада не умара. Прве вежбе које су се користиле биле су вежбе дриловања, а затим и оне које су објашњавале граматику, па и вежбе које су се односиле на тестирање превођења.

Комуникативна фаза, тзв. комуникативни CALL, започета је убрзо након што је бихевиорални приступ учењу био одбачен и након што су велики рачунари који су се налазили у кампусима били замењени микрорачунарима који су пружили све веће могућности за различите активности и могућности у учењу страног језика посредством рачунара. У планирању активности, велику улогу је имала и когнитивна теорија, по којој учење представља процес откривања, изражавања и напредовања, што су уједно и били услови за појаву програма који су се бавили реконструкцијом текстова и симулација. Проблем се огледао у томе што се и даље стављао акценат на форму, а не на употребу језика у аутентичном окружењу.

Проблем који је постојао у комуникативној фази настојало се да се превазиђе током 90-их година прошлог века, па су и сами наставници покушавали да укажу на употребу језика у аутентичним друштвеним контекстима, тако да се у **интегративној фази** утиче на то да ученици користе што већи број инструмената, не само рачунаре, већ сада и мобилне телефоне у учењу страног језика како би га увежбавали у аутентичним друштвеним контекстима.

¹⁴¹ Мејнфрејм рачунари су моћни рачунари који се првенствено користе у индустријским и државним организацијама за критичне апликације, обраду података великих размера, као што су попис становништва, индустријске и потрошачке статистике, планирање ресурса предузећа и обрада трансакција. Термин је оригинално потекао од великих ормара у којима је била смештена централна процесорска јединица и главна меморија раних рачунара (Ebbbers, Mike, et al. 2006)).

2.5.2. Историјски развитак по Дејвису

Дејвис (2000) прави разлику између четири приступа, а то су: **традиционални, експлоративни, мултимодални** и, на крају, **веб** приступ.

По **традиционалном приступу** стимулус је имао главни значај. Наиме, ученик добија стимулус на који мора да да одговор, што се огледало у томе да ученик на екрану види текст на који мора да да одговор, а који је најчешће уносио преко тастатуре. Наставник је и даље био у центру пажње а повратна информација и анализа грешака још увек нису биле довољно развијене.

Временом долази до промене и ученик бива све више у центру образовног процеса и вежбе и активности се нису више заснивали на пуком дриловању, већ, како их је Џонс (1994)¹⁴² називао, пуком извлачењу података DDL (*data driven learning*), па је управо то разлог зашто је аутор овом приступу или фази дао назив **експлоративни**. Како су персонални рачунари били замењени мултимедијалним персоналним рачунарима, трећи приступ носи назив **мултимодални**. Ови рачунари могли су да препознају људске гласове, слике. С проналаском CD-а, који је омогућио комбинацију звука, слике и видеа, започео је и овај приступ. Касније, с проналаском DVD-а, долази до развоја софтвера за анализу грешака. Како је 90-их година прошлог века дошло до развоја интернета и услуга које он нуди, а једна од тих услуга је и *World Wide Web* (WWW), лансиран 1993. године, учење страног језика постаје знатно олакшано и ученицима се омогућава двосмерна комуникација преко интернета у виду аудио или видео конференцијског позива, а самим тим је и повећана палете активности и програма који су ученику на располагању. У овом периоду долази и до појаве акронима WELL¹⁴³, па је овај период познат као **WEB CALL**. Како је долазило до ког технолошког открића, тако се и повећавао број активности програма за учење језика посредством рачунара, тако да можемо закључити да овај период још увек траје.

2.5.3. Историјски развитак по Баксу

Бакс (2003) се није слагао са претходном поделом из једног разлога. Он је замерао претходним ауторима то да реч „фаза“ није одговарајућа, јер се подразумева да

¹⁴² Johns 1994

¹⁴³ енгл. *web enhanced language learning*

она мора да има крај, тј. мора да дође до њеног завршетка, за шта је он касније дао и објашњење којим подвлачи да поједине „фазе“ и даље трају. Уместо речи „фаза“, он се определио за реч „приступ“, тако да он прави разлику између **ограниченог, отвореног и интегрисаног** приступа у учењу страног језика посредством рачунара.

За свој први приступ, аутор је изабрао термин **ограничен** иако се слаже да је овај приступ инспирисан бихевиоралним приступом у учењу, али сматра да су активности, софтвер, улога наставника и повратна информација ученика били ограничени у односу на данашње, па се зато и одлучио за овај термин. Како су се временом ове улоге мењале и софтвери постајали све бољи и софистициранији, аутор се одлучио за термин **отворени** и из још једног разлога. Наиме, он указује на чињеницу да се улога наставника променила и да су и они постали отворенији ка употреби рачунара у учењу страног језика. На самом крају, последњи приступ је аутор назвао **интегрисани** због чињенице да ће се рачунари употребљавати у учењу страног језика потпуно неопажено, тј. да ће они бити интегрисани у наставни процес.

2.6. Типологија програма и акронима

У прегледаној литератури не постоји јасна типологија програма. Свако од аутора је типологију извршио на другачији начин, тако да ћемо у овом раду покушати да објединимо њихове поделе и направимо кратак преглед програма који су се користили у учењу језика посредством рачунара. Типологију програма можемо поделити на програме са одређеним типом вежбања, затим, на оне програме који доводе до увежбавања одређених вештина, на употребу таквих програма и, на крају, на основу улоге коју ти програми имају у учењу.

Прву поделу можемо пронаћи у радовима Дејвиса и Хигинса (1985). Наиме, они су извршили типологију програма на основу вежбања које ти програми нуде и дали су примере за сваку од њих. Они праве разлику између следећег:

- Вежбања попуњавање празнина;
- Вежбе вишеструког избора;
- Вежбе слободног формата;
- Туторијали;
- Симулације;
- Текстуалне слагалице;
- Авантуре;

- Игре;
- Вежбе за манипулацију текстом;
- Вежбе откривања и истраживања и
- Вежбе писања.

Другу поделу дали су Џонс и Фортескје (1987). Они праве разлику међу следећим програмима:

- Програми за учење граматике;
- Програми за учењем вокабулара;
- Програми који утичу на побољшање вештине читања;
- Програми за писање;
- Програми који утичу на побољшање вештина говора;
- Програми који служе за увежбавање слушања;
- Програми за добијање и проналажење информација;
- Програми откривања.

Како се рачунари могу примењивати у различитом окружењу, одатле се створила и потреба да се изврши подела програма и вежби на основу њихове примене. Такву поделу могуће је пронаћи у радовима Хардистија и Виндита (1989). Они су направили разлику између програма који се могу примењивати и који су намењени:

- школској употреби, при чему су обухватили вежбе попут попуњавања празнина, вишеструког избора, спајања;
- канцеларијској употреби, при чему су обратили пажњу на програме за прављење базе података, писање;
- библиотечкој употреби;
- кућној употреби, попут симулација и авантура.

Од 1989. до 1996. године није се могао наћи ни један другачији приступ од претходнопоменутих у изради типологије програма. Тек 1996. године је Варшауер извршио типологију на другачији начин. Наиме, она је направила разлику између програма на основу улоге рачунара и на тај начин је направио разлику између:

- рачунара као татора, при чему је обухватила програме за објашњење граматике, побољшавање вештине слушања, изговора, читања, писања, затим, за обогаћивање вокабулара, реконструкцију текстова и програме који ће испитивати схватање одређених текстова;

- рачунара као стимулуса, при чему је обухватила програме са таквом улогом да се нису користили као туторијали већ су захтевали анализу, критичко размишљање, дискусију и, на крају, писање;
- рачунара као инструмента у учењу, где су спадали програми попут Ворда, програми за проверу граматике и спелинга, конкорданце, они који су омогућавали проналазак појединих референци *Encarta*, касније *MOOs*¹⁴⁴.

Креирањем система за управљање учењем и едукативним садржајем претходнонаведени програми и улоге рачунара су омогућиле кориснику да готово све програме пронађе на једном месту, као и да улога рачунара буде вишеструка у учењу.

2.6.1. Типологија акронима по Ливају

Проблем у учењу језика путем рачунара чини и мноштво термина у употреби, који често наводе наставника да одабере другачији приступ. У анализираној литератури сусрели смо се са великим бројем акронима који се односе на учење страног језика посредством рачунара. Како би што лакше и боље објаснили акрониме који се односе на учење језика посредством рачунара, неопходно је осврнути се на типологију акронима које је дао Ливај, а која се односи на употребу рачунара у образовању. У овом поглављу покушаћемо да након извршене типологије термина дамо и њене еквиваленте на српском језику.

Ливај (1997)¹⁴⁵ је извршио типологију акронима на следећи начин:

- *CAI (computer assisted instruction)*¹⁴⁶
- *CAL (computer assisted learning)*¹⁴⁷
- *CML (computer managed learning)*¹⁴⁸
- *CMI (computer managed instruction)*¹⁴⁹
- *CBE (computer based education)*¹⁵⁰
- *CBI (computer based instruction)*¹⁵¹

¹⁴⁴ енгл. *Massive Open Online Courses*

¹⁴⁵ Levy 1997

¹⁴⁶ срп. (наш превод) Давање инструкција уз помоћ рачунара

¹⁴⁷ срп. (наш превод) Учење уз помоћ рачунара

¹⁴⁸ срп. (наш превод) Управљање учењем путем рачунара

¹⁴⁹ срп. (наш превод) Управљање инструкцијама путем рачунара

¹⁵⁰ срп. (наш превод) образовање базирано на употреби рачунара

- *ICAI (intelligent computed assisted instruction)*¹⁵²
- *ITS (intelligent tutoring systems)*¹⁵³
- *CMC (computer mediated communication)*¹⁵⁴

Као што можемо приметити, најчешће се појављују речи попут *instruction* и *learning*, које нам указују на то да се рачунари могу употребљавати за постављање одређених задатака и давање инструкција, али исто тако да их ученици могу употребљавати као инструменте помоћу којих ће олакшати своје учење. Свему што је претходно речено иде у прилог и то што је Ливај указао да ће се најбоље разумети употреба рачунара у образовању ако сагледамо његове функционалне улоге, а ту се, пре свега, мисли на то да се рачунар истовремено може посматрати и као тотор и као инструмент у образовању.

Из прегледане литературе успели смо да издвојимо следеће термине који се односе на учење језика путем рачунара:

- *CALL (computer assisted language learning)*¹⁵⁵
- *CELL (computer enhanced language learning)*¹⁵⁶
- *CACD (computer assisted class discussion)*¹⁵⁷
- *CBLT (computer based language training)*¹⁵⁸
- *CASLA (computer assisted second language acquisition)*¹⁵⁹
- *CALI (computer assisted language instruction)*¹⁶⁰
- *DLL (digital language learning)*¹⁶¹
- *ICALL (intelligent computer assisted language learning)*¹⁶²
- *ICT4LT (information and communication technologies for language teaching)*¹⁶³
- *MALL (mobile assisted language learning)*¹⁶⁴

¹⁵¹ срп. (наш превод) Давање инструкција путем рачунара

¹⁵² срп. (наш превод) Давање инструкција путем интелигентних/паметних рачунара

¹⁵³ срп. (наш превод) Интелигенти тоторски системи

¹⁵⁴ срп. (наш превод) Комуникација посредством рачунара

¹⁵⁵ срп. (наш превод) учење језика помоћу рачунара

¹⁵⁶ срп. (наш превод) унапређивање учења језика уз помоћ рачунара

¹⁵⁷ срп. (наш превод) вођење дискусије уз помоћ рачунара

¹⁵⁸ срп. (наш превод) употреба рачунара у језичким обукама

¹⁵⁹ срп. (наш превод) усвајање другог језика уз помоћ рачунара

¹⁶⁰ срп. (наш превод) давање језичких инструкција уз помоћ рачунара

¹⁶¹ срп. (наш превод) учење језика уз помоћ дигиталне технологије

¹⁶² срп. (наш превод) учење језика уз помоћ паметних рачунара

¹⁶³ срп. (наш превод) информационо-комуникациона технологија у настави језика

¹⁶⁴ срп. (наш превод) учење језика путем мобилних уређаја

- *NBLT (network based language teaching)*¹⁶⁵
- *TALL (technology assisted language learning)*¹⁶⁶
- *TELL (technology enhanced language learning)*¹⁶⁷
- *WELL (web enhanced language learning)*¹⁶⁸

Сваки од ових термина фокусира се на употребу рачунара у учењу језика. Један део њих прецизирају особине програма, други начин учења, али у литератури се још увек није усталио само један термин. Скоро неколико деценија се расправља о томе који термин треба да буде универзални, а први који су указали на потешкоћу одабира термина јесу Вајат (1984)¹⁶⁹ и Хигинс (1983)¹⁷⁰. Наиме, они сматрају да треба задржати *CALL*, због чињенице да он покрива све улоге које рачунар може имати у учењу језика, док се други термин односи само на једну његову улогу, а то је да се рачунар користи као туторијал, при чему се учење заснива на инструкционим вежбама попут вежба дриловања. Заправо *CALL* и *CALI* су термини који су се и први појавили. Касније су се појавили термини попут *CELL*, *TALL* и *TELL*. Термин *CELL* увео је 1998. године наставник Ендру Лиона, са циљем да се прошири значење и укаже на његову ефикасност. Термин *TELL* углавном се користио на универзитетима у Хулу и Енглеској. Знатно касније, како се у настави страног језика од технологије није употребљавао само рачунар, појавила се жеља да се са речи рачунар пређе на технологију, а са развојем интернета и мобилне телефоније појавили су се термини попут *NBLT*, *MALL* и *WELL*. Ипак, да бисмо лакше одредили који термин да користимо у овом раду, а да не бисмо изазвали пометњу код читаоца, водићемо се разлозима које је дао Ливај (1997) и уједно ћемо испитати његову стратегију за одабир термина. Можемо се сложити са аутором када истиче да се термин *CALL* треба задржати, зато што га је Вајат увео још 1984. године, притом је овај термин одабрао како би се истакла цела палета улога коју рачунар има у образовању. Такође, овај термин је успео да се одржи у многим часописима, монографијама, уџбеницима, па чак и у организацијама које се баве његовим проучавањем. Стратегију коју је аутор имао за одабир термина јесте испитати који од ових термина је најзаступљенији на претраживачу *Google*.

¹⁶⁵ срп. (наш превод) настава језика базирана на умрежавању (учење језика путем умрежавања и друштвених мрежа)

¹⁶⁶ срп. (наш превод) учење језика уз помоћ технологије

¹⁶⁷ срп. (наш превод) унапређење учења језика применом технологије

¹⁶⁸ срп. (наш превод) унапређење учења језика применом веб-алата.

¹⁶⁹ Wyatt 1984

¹⁷⁰ Higgins 1983

Вођени Вајтовим примером, покушали смо да утврдимо учесталост ових термина на основу претраживача *Google scholar* и утврдили њихову учесталост на дан 9. 3. 2013. године, што се може видети у табели 2. Утврдили смо да се доста променило од 1997. године. Термин *CALL* се сада налази на седмом месту, док је на првом *NBLT*. Ипак, на основу свега реченог, термин којим би се објаснио приступ у овој дисертацији потпадао би под термин *ICT4LT (information and communication technologies for language teaching)* , а терминима попут *NBLT, MALL, WELL* користимо се као подтерминима који ће ближе одредити начин учења посредством рачунара.

Табела 2. Учесталост термина на дан 9. 3. 2013. године.

Број	Акроним	Број чланака
1	CBLT	2,210,000
2	NBLT	1,730,000
3	DLL	1,490,000
4	ICT4LT	569,000
5	CACD	482,000
6	TELL	398,000
7	CELL	383,000
8	CALL	347,000
9	TALL	339,000
10	WELL	258,000
11	CALI	149,000
12	CASLA	106,000
13	MALL	85,500
14	ICALL	83,600

3. ЛЕКСИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Након представљања типологије језика струке са основним обележјима наставе ЕЈС и приступима усмереним ка развијању језичких вештина у настави ЕЈС, овим поглављем желимо да укажемо на најзначајнији елемент у учењу ЕЈС, а то је усвајање лексике¹⁷¹. На самом почетку поглавља разврстаћемо типове лексике ЕЈС, односно, говорићемо о типологији вокабулара, која је од велике важности приликом одабира вокабулара који ће се обрађивати на самом курсу ЕЈС. У самом процесу усвајања лексике ЕЈС од иманентног значаја је улога наставника и његов приступ идентификацији и одабиру вокабулара ЕЈС, па ћемо зато размотрити различите приступе у његовом одабиру са посебним освртом на аутоматску екстракцију термина. Сложеност познавања лексике покушаћемо ближе да појаснимо на основу четири нивоа познавања вокабулара по Сталу (1999),¹⁷² правећи јасну дистинкцију између рецептивног и продуктивног знања речи.

3.1. Типологија вокабулара

Вокабулар можемо поделити у четири категорије:

- вокабулар за потребе слушања,
- вокабулар неопходан за вођење конверзације на страном језику,
- вокабулар за потребе читања и
- вокабулар за потребе писања.

У основи, вокабулар се може поделити на писани вокабулар и вокабулар који је у употреби у говору. Писани вокабулар се углавном састоји од лексичких или нелексичких термина, укључујући заменице, предлоге и везнике. Код вокабулара говора опште речи су фреквентније, што значи да су у широј употреби у свакодневном говору у односу на оне које можемо наћи у писаном говору. Шмит и Мек Карти

¹⁷¹ Под термином *лексика*, како се наводи у енциклопедијском речнику модерне лингвистике (1985: 140), означавамо све оно што се односи на речник (вокабулар) неког језика који се употребљава у великом броју техничких израза. У даљем делу рада ми ћемо користити термин вокабулар (речник), који се, како се наводи у истом речнику (1985: 221), користи у свакодневном смислу, а поготову у настави и учењу језика струке, при чему се прави разлика између активног и пасивног вокабулара.

¹⁷² Stahl 1999

(1997)¹⁷³, на основу своје компаративне студије, закључују да је говорни језик централни и одговоран за добијање оних термина неопходних за припрему студената за комуницирање на страном језику, док писани језик представља базу.

Приликом испитивања вокабулара, такође је неопходно направити јасну дистинкцију између „главног“ и „споредног“ вокабулара. **Главни вокабулар** сачињавају термини¹⁷⁴ који се могу употребити за парафразирање или се уз помоћ њих могу дефинисати други термини. За овакве термине је лако пронаћи антониме и управо због претходно истакнутог, ови термини чине главни, централни вокабулар. **Споредни вокабулар** чине термини који се третирају као споредни, а њихов други назив је: термини који су специфични за одређени домен, односно предмет. Вокабулар који ови термини чине не може се третирати као неутралан и не може бити у широј употреби у различитим доменима.

Брукс (2014)¹⁷⁵ такође прави јасну дистинкцију између вокабулара који се користи за грађење одређеног дискурса и процедуралног вокабулара који се користи како би се ближе објаснили или парафразирали компликованији термини или боље дефинисали у току саме комуникације.

Следећа подела вокабулара је на технички, полутехнички и општи вокабулар. Како Дадли Еван и Ст. Џон (1998)¹⁷⁶ наводе, од изузетне је важности дефинисати ове врсте вокабулара. Полутехнички вокабулар је вокабулар који је у употреби у општем језику, тј. у свакодневном говору и високо је фреквентан у одређеним техничким описима и дефиницијама. За разлику од полутехничког, технички вокабулар је уско специјализован и има ограничено значење у одређеним дисциплинама и његово значење може варирати у различитим дисциплинама.

По Чангу, Михви, Нејшону (2004)¹⁷⁷ и Фарелу (1990)¹⁷⁸ постоји још један тип вокабулара, а то је академски вокабулар. Они сматрају да, уколико студенти изучавају језик струке на универзитетима, неопходно је да буду упознати са овом врстом вокабулара, због чињенице да ће бити њему изложени. Овакав вокабулар је неопходно

¹⁷³ Schmitt, McCarthy 1997

¹⁷⁴ Под појмом „термин“ подразумевамо реч која се користи у неком научном, техничком и уметничком или спортском подручју, док вокабулар чине термини различитог типа.

¹⁷⁵ Brooks 2014

¹⁷⁶ Dudley-Evans, St John 1998

¹⁷⁷ Chung, Mihwa, Nation 2004

¹⁷⁸ Farrell 1990

обрађивати како би студенти могли да извршавају своје обавезе на универзитету, као и да прате наставу, пишу семинарске радове у виду есеја и укључују се у дискусију на часовима.

У овом истраживању главни акценат је на техничком вокабулару, за који се сматра да лежи у основи учења језика струке.

3.2. Идентификација и одабир вокабулара

У теорији постоје различита гледишта о томе како одабрати вокабулар који ће бити обрађен на самом курсу и ком типу вокабулара треба усмерити већу пажњу.

Бек и Мек Овен (2002)¹⁷⁹ дају преглед и инструкције који вокабулар треба размотрити на основу типа термина које садрже, и утврђују три нивоа:

- Ниво 1 – употреба **учесталих термина**¹⁸⁰ – на овом нивоу се налазе термини који су у фреквентнијој употреби у свакодневном говору. За ове термине је познато да се не морају експлицитно обрађивати како у старијим разредима, тако и са природним говорницима;
- Ниво 2 – **софистицирана употреба термина** – у обзир су узети знатно комплекснији термини. Њихово појављивање је учестало у академском окружењу. Овим терминима се треба посветити довољна пажња на самом курсу због чињенице да ће их студенти користити у свом окружењу и постати корисници „софистицираног језика“;
- Ниво 3 – **специфична употреба термина** – подразумева употребу термина који се односе на одређену дисциплину и који су специфични за одређени садржај. Овим терминима се мора посветити највећа пажња и они се морају објашњавати чак и онда када одређена тематска јединица захтева препознавање датог термина и разумевање концепта;

По мишљењу аутора, наставник језика мора дати одговоре на нека питања приликом доношења одлуке који вокабулар предавати, а то су:

1. Колико је одређени термин уопштен?

¹⁷⁹ Beck, McKeown 2002

¹⁸⁰ енгл. *common words*

2. У какву се везу дати термин може довести са оним терминима и идејама које студент познаје?

3. У чему дати термин доприноси тексту или одређеној ситуацији?

Флениган и Гринвуд (2007)¹⁸¹ доказују на примерима средњошколског узраста ученика да је наставницима неопходан систем који је тако направљен и који ће бити од помоћи у организацији, категоризацији и одређивању приоритета у погледу вокабулара који ће обрађивати. Они су, позивајући се на радове делом Грејвеса (2000)¹⁸², а делом Бека и Мековена (2002)¹⁸³, дали четворостепену категоризацију термина, наводећи шта је битно за који степен и колико се датим терминима треба посветити пажња у обради.

Ниво 1 – У ову групу спадају термини који су неопходни за разумевање одређеног текста или пасуса и неопходно је да студенти и ученици буду унапред упознати са значењем ових термина како би што лакше разумели и кретали се кроз текст који читају. Код ових термина неопходно је да наставник пре обраде текста посвети од 15 до 20 минута експлицитном објашњавању ових термина или да путем конверзације и контекста наведе студенте на разумевање. Такође, за ове термине је неопходно да студенти разумеју сва њихова значења¹⁸⁴.

Ниво 2 – Овде такође спадају термини који су битни за разумевање одређеног текста, али студенти не морају бити упознати са потпуним значењем термина. Уместо тога, њима је за разумевање потребно само основно значење термина. Овим терминима се такође треба посветити пажња на самом почетку часа, али је за њихову обраду потребно знатно мање времена у односу на термине који припадају нивоу 1. Ове термине можемо поделити на две подгрупе: на оне термине који су нови и на оне који дају нови концепт одређеном термину. Приликом обраде прве групе термина неопходно је дати дефиницију датог термина или употребити реч у одређеном контексту. Приликом обраде друге групе термина довољно је дати само синоним или дефиницију тог термина.

Ниво 3 – У ову групу спадају они стручни термини који нису од великог значаја за разумевање одређеног садржаја. Ту спадају они термини за које наставник сматра да студенти познају до одређеног нивоа. Ове термине наставник може обрађивати са

¹⁸¹ Flanigan, Greenwood 2007

¹⁸² Graves 2000

¹⁸³ Beck, McKeown 2002

¹⁸⁴ енгл. *in depth knowledge*

студентима током читања или након читања одређеног текста. У овој групи можемо разликовати четири типова стручних термина:

- термини који се не морају разумети пре текста пошто не утичу на његово разумевање;
- термини који су јасно и експлицитно објашњени у самом тексту;
- термини са којима се студенти могу срести у различитим доменима и окружењима и
- термини који служе за прецизност у изражавању.

Ниво 4 – У ову групу спадају они термини за које се претпоставља да их студент познаје од раније. Приликом обраде оваквих термина наставник мора бити обазрив због чињенице да је разумевање таквих термина условљено предзнањем студената. У ову групу спадају термини који се не подударaju са циљем наставника и они термини за које студент може пронаћи значење или га извући из самог контекста.

Како бисмо што јасније разумели све нивое и начине обраде, користимо слику из њиховог рада уз додатну обраду како би била што јаснија самом читаоцу.



Графикон 1. Четворостепенa категоризација термина по Фленигану и Гринвуду (2007: 230).

Већина аутора попут Нејшона (2001)¹⁸⁵, Шмита, Мек Картија (1997)¹⁸⁶, као и Рида (2000)¹⁸⁷, сматра да се одабир вокабулара може извршити на основу учесталости, те се прави јасна дистинкција између високофреквентних, средњефреквентних и нискофреквентних термина. Поред фреквентности, они такође праве јасну дистинкцију и између академског и техничког вокабулара.

- **Високофреквентни вокабулар** обухвата око 80% нашег писаног и говорног језика и овај вокабулар сачињавају термини који улазе у опсег од 2000 до 3000 породице¹⁸⁸ термина.
- **Средњефреквентни вокабулар**, фреквентност појављивања термина је у рангу од 4000 до 9000 породица термина. Студенти морају бити упознати са значењем ових термина како би били у могућности да разумеју аутентичан садржај.
- **Нискофреквентан вокабулар** обухвата термине чија је фреквентност појављивања изнад 9000 породица термина. У ову групу спадају они термини који су од личног интереса студента или који су битни за обављање одређене струке и спадају у део пословања.
- **Академски вокабулар** је знатно учесталији у академским текстовима, па укључује и оне термине који се могу срести у различитим дисциплинама. Ови термини су неопходни за студенте који бораве на универзитетима.
- У **технички вокабулар** спадају нискофреквентни термини који су у употреби у одређеном домену, предмету или дисциплини. Као такви они су неопходни за познавање одређене професије и од велике су важности стручњацима тих области или оним људима који искажу интересовање за дату област.

Често се, приликом обраде вокабулара, а позивајући се на фреквентност, наставници окрећу употреби листе термина¹⁸⁹. Имајући у виду Нејшонов рад (2001), употреба оваквих листа је од великог значаја због чињенице да је она настала на основу

¹⁸⁵ Nation 2001

¹⁸⁶ Schmitt, McCarthy 1997

¹⁸⁷ Read 2000

¹⁸⁸ Појам **породица термина** (енгл. *word family*) означава групу речи, односно групу термина који имају заједнички образац или одређену карактеристику. У породицу термина убраја се основни облик речи са свим њеним дериватима.

¹⁸⁹ енгл. *Word Lists*

упоређивања корпуса од милион речи. У литератури се следеће листе наводе као репрезентативне:

- *GSL*¹⁹⁰
- *UWL*¹⁹¹
- *AWL*¹⁹²

Све ове листе такође садрже основни академски вокабулар, који може бити од помоћи студентима. На самој мрежи постоји прегршт оваквих листа, али мало је оних који се баве језиком струке. За сада на мрежи постоји једино *Cambridge English Business List*¹⁹³. Иако смо у истраживању користили типологију вокабулара која је дата од горе наведених аутора, у одабиру вокабулара који се користио у истраживању нисмо се водили листама него смо сами креирали листе на основу фреквентности и уз помоћ аутоматске екстракције термина примењујући софтвер *VocabGrabber*.

3.2.1. Одабир лексике струке

У настави језика струке често се поставља питање како на прави начин одабрати који вокабулар ће се обрађивати на часу. Позивајући се на досадашња истраживања из ове области, Нелсон (2000)¹⁹⁴, у свом раду о идентификацији техничког вокабулара¹⁹⁵, даје четири различита приступа у одабиру вокабулара. Он сматра да проблем лежи у чињеници да још увек не постоје јасно одређени приступи уз помоћ којих би се технички вокабулар одвојио од општег. Најтеже је, како он наводи, одредити да ли одређени термин спада у домен техничког вокабулара и да ли је специфичан за одређену струку или не. Да би се неки термин сврстао у домен техничког вокабулара, такав термин мора бити представљен својим функционалним аспектом, а у обзир се

¹⁹⁰ енгл. *General Service List (GSL)*. Ова листа обухвата укупно 2000 термина које је дао Михаел Вест (Michael West) 1953. године. Листа обухвата високофреквентне термине које је аутор пронашао у писаном корпусу. Види https://en.wikipedia.org/wiki/General_Service_List

¹⁹¹ енгл. *University Word List (UWL)*. Ову листу термина дали су Ксу и Нејшон (Xue, Nation, 1984) и она обухвата 836 нових термина који се не појављују у *GSL* листи али се појављују у академским текстовима. Термине су поделили у 11 нивоа, при чему су у ниво 1 сврстани високофреквентни термини, а у нивоу 11 нискофреквентни термини. В. http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/_.html

¹⁹² енгл. *Academic Word List (AWL)*. Ову листу термина дао је Аверил Кокс (Averil Cox) као резултат магистарског рада на универзитету Велигтон на Новом Зеланду. Листа садржи укупно 570 породица термина, али не обухвата листу од 2000 најфреквентнијих термина у писаном корпусу. В. <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/information>

¹⁹³ За више информација в. <http://www.cambridgeenglish.org/images/22099-vocabulary-list.pdf>

¹⁹⁴ Nelson 2000

¹⁹⁵ Технички вокабулар се односи на одређену област или предмет, појављује се у одређеном домену и представља део система познавања самог предмета.

мора узети и одређена употреба датог термина у контексту. Аутор прави јасну разлику између следећих приступа:

- **Приступ скалирања.** Скалирање о којем говоре Бејкер (1988)¹⁹⁶ и Фарел (1990)¹⁹⁷ класификују термине по томе колико су термини блиски одређеном домену односно предмету.

- **Консултовање са стручњацима.** Други приступ можемо такође пронаћи у радовима Нејсона (2001), који наводи да, како би се овакав вокабулар идентификовао, неопходно је консултовати се са стручњацима из те области, тј. онима који познају и који су специјализовани за тај предмет или једноставно консултовати стручне речнике.

- **Праћење учесталости (фреквентности) појављивања термина.** Трећи приступ односи се на фреквентност појављивања датог термина. Код овог приступа, упоређује се учесталост појављивања датог термина у одређеном домену или његовог непојављивања у другим доменима.

- **Аутоматска екстракција термина.** Овај приступ односи се на употребу рачунара за екстракцију термина.

Првим приступом (приступом скалирања) одређује се да ли појединачно значење термина потпада под одређени домен или не (Штамбук (1998)¹⁹⁸ и Бечка (1972)¹⁹⁹). Овај приступ веома много зависи од интуиције и познавања дате области. Проблем код другог приступа који се огледа у консултацији са стручњацима из одређене области и употребу стручних речника, односи се на утврђивање обима глосара²⁰⁰. Важно је напоменути да је помоћу овог приступа веома тешко утврдити начин на који је извршена селекција вокабулара. Праћењем учесталости (фреквентности) појављивања термина можемо уочити које је термине сам аутор стручног текста одабрао и за који глосар се определио. Присутност аутора у самом тексту се огледа у експлицитном давању дефиниције у самом тексту, најчешће у виду термина исписаног посебним стилем или фонтом, употреби синонима у заградама и на крају употреби дијаграма. Последњи од набројаних приступа (аутоматска екстракција

¹⁹⁶ Baker 1988

¹⁹⁷ Farrell 1990

¹⁹⁸ Štambuk 1998

¹⁹⁹ Bečka 1972

²⁰⁰ Под „глосаром“ подразумевамо стручни речник у којем су детаљно објашњења значења речи. Под глосаром подразумевамо речник који за разлику од обичног речника не садржи све речи страног језика, већ садржи оне термине и фразе који се могу наћи искључиво у научним или техничким текстовима тј. које су особене за одређену струку. Види: <http://velikirecnik.com/?s=glosar>

термина) односи се на употребу софтвера и апликација за екстракцију термина, односно ова метода омогућава наставницима страних језика да путем упоређивања текста са корпусом који је доступан на мрежи а на основу фреквентности појављивања термина у њима, утврде најрелевантнију листу речи за одређену тематску јединицу (Благојевић, Стојковић-Трајковић, 2016:633). Овај приступ се поред термина аутоматска екстракција термина²⁰¹ може пронаћи и као аутоматско препознавање термина²⁰² или усвајање термина асистенцијом рачунара²⁰³.

Како бисмо у истраживању били сигурни да смо на прави начин одабрали најрелевантнији вокабулар за потребе наставе језика струке, који ће касније и бити предмет истраживања, користимо четврти од набројаних приступа, приступ аутоматске екстракције термина, о коме ће бити речи у наредном поглављу.

3.2.2. Приступ аутоматске екстракције термина

До сада су наставници страних језика користили „ручну“ екстракцију термина²⁰⁴ која се огледала у класификацији термина по томе колико су термини блиски одређеном домену, и праћењу фреквентност појављивања датог термина. То значи да су наставници ишчитавали корпуре и издвајали термине за које су они или стручњаци мислили да су кључни за разумевање текста. Ипак, по увођењу рачунара у учење и развојем софистицираних софтвера убрзо се појавио и нови метод: аутоматска екстракција термина²⁰⁵ (Кагуера, Умино 1996)²⁰⁶. Овај метод се односи како на једнојезички, тако и двојезички тип екстракције термина. Једнојезична екстракција²⁰⁷ има за циљ да анализом текста или одређеног корпуса идентификује и понуди листу термина „кандидата“²⁰⁸, како се популарно каже у англистичкој литератури, односно, да сачини листу кључних термина за разумевање датог корпуса. Овакво издвајање термина од великог је значаја за наставнике који се баве страним језиком за општу намену, академским језиком или језиком струке, али исто тако и за ауторе уџбеника.

²⁰¹ енгл. *Automatic Term Extraction*

²⁰² енгл. *Automatic Term Recognition*

²⁰³ енгл. *Computer Assisted Term Acquisition*

²⁰⁴ енгл. *Manual Term Extraction*

²⁰⁵ енгл. *Automatic Term Extraction*

²⁰⁶ Kageura Umino 1996

²⁰⁷ енгл. *Monolingual Term Extraction*

²⁰⁸ Термин *кандидати* биће коришћен и у нашем раду да би означио јединице које су после идентификовања у корпусу *спремне* да уђу у глосар, тј. у коначну листу термина који су неопходни за разумевање датог језичког материјала.

Код двојезичне екстракције термина²⁰⁹ неопходно је да софтвер подржава више језика јер је његов задатак не само да идентификује кључне термине датог корпуса, већ и да понуди његове еквиваленте на одабраном језику.

Пацијенца и сарадници (2005)²¹⁰ наводе да у нет лингвистици постоје три методе издвајања термина, по чему можемо поделити софтвере на софтвере који користе :

- Лингвистички метод;
- Статистички метод;
- Мешовити, хибридни метод.

Лингвистичком методом се идентификује комбинација речи која се подудара са одређеним морфолошким и синтактичким обрасцима применом система фраза (Ерл 1970)²¹¹, док Бургулит и Дидер (1992)²¹² сматрају да су синтаксички подаци довољни за анализу и да они могу да утичу на препознавање кључних термина. Да би се извршила идентификација термина, Даиле и сарадници (1995)²¹³ наводе да је неопходно упоредити дати корпус са уобичајним високофреквентним изразима, и то на основу процеса рашчлањивања и процеса препознавања термина. Код процеса рашчлањивања софтвер користи површинску анализу уз помоћ које се идентификују облици попут глагола, именице, придева и прилога, примењујући термин „означавања дела говора“. Код процеса препознавања, софтвер врши упоређивање термина који припадају свакодневној комуникацији.

Статистички метод функционише независно од језика. Уз помоћ овог метода врши се анализа на основу фреквенције термина у одређеном корпусу. На основу тога, софтвер ће направити листу термина, а затим ће упоредити фреквентност и појављивање термина у одређеном корпусу са корпусом доступним на мрежи. Софтвер потом даје листу термина у којој је наведена фреквентност на основу које наставник може донети одлуку којим терминима је потребно колико времена посветити у обради. Неки од софтвера који се користе статистичком методом јесу WordCount,

²⁰⁹ енгл. *Bilingual Term Extraction*

²¹⁰ Paziienza et al. 2005

²¹¹ Earl 1970

²¹² Bourigault 1992

²¹³ Daille, 1995

VocabGrabber, Five Filters, Text Analyser, WebCrop, Complete Lexical Tutor, Term Mine²¹⁴.

Мешовити / хибридни метод издвајања термина представља софтвер који користи комбинацију претходна два приступа - лингвистичког и статистичког метода. Помоћу статистичког метода одређује се фреквентност термина, а затим се лингвистичким методом преузимају одређена синтактичка правила и филтери који су кључни при одабиру термина.

У овом истраживању одлучили смо се за примену софтвера VocabGrabber, уз помоћ кога смо одабрали кључне термине који ће се обрађивати у оквиру сваке јединице и који ће бити предмет испитивања.

3.3. Стратегије у учењу лексике ЕЈС

„Савладавање вокабулара је од виталног значаја како за говорнике другог страног језика тако и за оне чији је циљ усвајање језика струке. Вокабулар представља основну и најважнију ствар у њиховом учењу Алгатани“ (2015: 21)²¹⁵.

У овом поглављу обрадићемо стратегије у учењу лексике ЕЈС које су од великог значаја за учење ЕЈС. Како Елис (1997)²¹⁶ наводи, стратегије учења лексике односе се на студентов вољан и свестан покушај да нешто научи. Иако у раду Шикмановић (2013)²¹⁷ постоји класификација стратегија по ауторима, попут Пол Неишна (2001)²¹⁸, Гу и Џонсон (1996)²¹⁹, Аните Сокмен (1997)²²⁰, у овом раду ћемо се задржати на класификацији стратегија у учењу лексике коју је дао Ноберт Шмит (1997)²²¹, а које Шикмановић (2013: 111–114) наводи у свом раду.

Шикмановић прави разлику између **стратегије откривања** и **стратегије консолидације**. **Стратегија откривања** указује нам на то како се студент сналази са речима када на њих наиђе први пут и овде разликујемо две стратегије: **стратегија**

²¹⁴ В. Благојевић, С., Стојковић-Трајковић, М. „Примена аутоматске екстракције термина код израде глосара“ *Philologia Mediana* (2016), 633-651.

²¹⁵ Alqahtani 2015:21-34.

²¹⁶ Ellis 1997

²¹⁷ Šikmanović 2013

²¹⁸ Nation, 2001

²¹⁹ Gu, Johnson, 1996

²²⁰ Sökmen 1997

²²¹ Schmitt 1997

детерминације и **друштвена стратегија**. Уз помоћ **стратегије детерминације** студент открива значење речи на основу свог знања језика, циља и сличности коју дата реч има са речима матерњег језика, затим, погађа значење речи на основу контекста или употребом речника, приручника и листе термина. **Друштвене стратегије** указују да студент открива значење датог термина уз помоћ других људи, наставника, других студената, или, када је реч о хибридном учењу, применом система за управљање учењем. **Стратегије консолидације** представљају оне стратегије уз помоћ којих студент утврђује нове речи чије је значење већ претходно открио. У групу ових стратегија спадају **друштвене стратегије**, **стратегије памћења**, **когнитивне** и **метакогнитивне стратегије**. **Друштвене стратегије** омогућавају студентима увежбавање речи кроз разговор са другим студентима, радом у групи, интеракцијом са изворним говорницима и наставником. **Стратегије памћења** омогућавају студентима учење и увежбавање речи путем повезивања речи са претходно усвојеним материјалом, постојећим знањем, повезивање са сликом или менталном представом датих речи, као и груписање речи, затим, памћење ортографског и фонолошког облика речи путем писања и изговора, подвлачењем првог слова у речи, проучавање структуре речи, парафразирање значења речи, праћење речи уз физичку активност, метод кључне речи, итд. **Когнитивне стратегије** се не фокусирају на манипулативну менталну обраду речи. Овде правимо разлику између стратегије понављања и употребе механичких средстава за проучавање лексике; затим, ту је стратегија писања и изговарања речи, већи број питања, као и прављење листе речи и бележење речи, стратегија прављења сопственог речника и стратегија слушања аудио-записа речи.

Поред когнитивних стратегија, постоје и **метакогнитивне стратегије**, које се односе на студентову контролу и процену учења. У ову групу спадају стратегије попут интеракције са изворним говорницима, тестирање и организација и распоређивање времена за увежбавање и понављање речи, стратегије изостављања речи, као и стратегије континуираног учења.

Табела 3. Стратегије у учењу лексике (Шикмановић према Шмит 2013: 118).

Стратегије откривања	Стратегије консолидације
<ul style="list-style-type: none"> - Стратегије детерминације - Друштвене стратегије 	<ul style="list-style-type: none"> - Друштвене стратегије - Стратегије памћења - Когнитивне стратегије - Метакогнитивне стратегије

Како бисмо дали одговор на питање како се учи и усваја лексика, неопходно је посветити пажњу двома хипотезама, а то су хипотеза о имплицитном усвајању лексике и хипотеза о експлицитном усвајању лексике. Шикмановић (2013) сматра да имплицитно односно инцидентно или случајно усвајање лексике у основи подржава Крашенову теорију о инпуту (1985)²²² и односи се на случајно учење неке информације, без намере да се она запамти. По овој хипотези, како ауторка наводи, „*студенти усвајају значење нових речи, подсвесно, као резултат поновљене изложености датим речима у различитим контекстима, онда када се ученик свесно фокусира не на форму, већ на поруку, односно значење*“ (2013: 41).

За разлику од хипотезе о имплицитном усвајању лексике, хипотеза о експлицитном, односно намерном или директном усвајању лексике односи се на студентову свесну примену стратегија за учење лексике, које би олакшале процес усвајања лексике.

У настави ЕЈС поставља се питање да ли је за усвајање лексике ЕЈС боље експлицитно или имплицитно учење. Одговор на ово питање можемо пронаћи у Шмитовом раду (2013), који сматра да је на почетним нивоима учења неопходно експлицитно учење и да је важније од имплицитног, док на вишим нивоима важи супротно. Лауфер и Хулстијн (2001)²²³ тврде да се имплицитно уче фонетска и фонолошка обележја, док се помоћу учестале изложености језичком инпуту уче значења речи.

Пратећи ова два становишта, можемо закључити да су и имплицитно и експлицитно учење лексике од подједнаке важности у усвајању лексике ЕЈС. У нашем истраживању испитаници су у били изложени, како имплицитном усвајању лексике путем аудио и видео снимка и текстова, тако и експлицитном учењу лексике, при чему су се примењивале когнитивне и метакогнитивне стратегије у учењу, користећи апликацију *Cram*, у којој се примењивао систем интервалног понављања.

²²² Krashen 1985

²²³ Laufer, Hulstijn 2001

3.4. Познавање лексики језика струке

„Шта заправо значи знати неку реч? Ако се ментални лексикон непрестано мења, шта онда значи знати неку реч и када се може рећи да ученик страног језика зна неку реч датог језика?“ (Шикмановић 2013: 58).

Како бисмо извршили процену познавања термина, неопходно је покушати дати одговор на претходно постављено питање. Студенти често знају доста о некој речи, али нису способни да дату реч употребе у практичне сврхе. Како ауторка наводи, знање речи је потпуно када студент може да активно употреби неку реч у оном тренутку када му је она најпотребнија, али без пуно „мозгања“. Иако у теорији постоје различита схватања и подељена мишљења о томе шта значи знати неку реч, у раду ћемо се задржати на схватању и одговорима које је дао Стал (1999)²²⁴. По његовом мишљењу, постоје четири нивоа познавања језика, у односу на:

1. речи које студент никад није видео;
2. речи које је студент чуо, али не зна њихово значење;
3. речи које студент може да препозна у контексту и да објасни њихово значење, и на крају,
4. речи које студент зна и може применити.

Како измерити познавање речи и шта претставља мерни концепт? Као мерни концепт узимају се појмови познавања речи или степен знања речи. Како Шикмановић (2013: 60) наводи, позивајући се на Елис (1999)²²⁵, степен знања речи варира од:

- Нижег степена познавања речи који представља најелементарније знање, који се односи на први сусрет студента са датом речи или визуелног препознавања речи у контексту.
- Високог степена познавања речи, који се односи на то да студент поседује фонолошке, морфолошке, синтаксичке и лексичке информације о некој речи.
- До највишег степена познавања речи који се огледа у чињеници да се студент налази на нивоу изворног саговорника оног тренутка када студент зна применити реч у одговарајућем контексту.

²²⁴ Stahl 1999

²²⁵ Ellis 1999

За даљу анализу неопходно је направити разлику и између продуктивног и рецептивног знања речи:

„Продуктивно знање речи (П) обично се дефинише као оно што ученик треба да зна о једној речи како би је употребио у говору или писању, а рецептивно као оно знање које му помаже да ту реч разуме док чита или пише“. (Шикмановић 2013: 60).

У литератури се често уместо продуктивног знања може пронаћи термин активно познавање вокабулара док се рецептивно знање третира као пасивно познавање вокабулара. Како бисмо што боље анализирали које су то способности студената које поседује код рецептивног и продуктивног знања речи, водићемо се типологијом коју је дала Шикмановић (2013: 64) позивајући се на Нејшона (2001)²²⁶.

Типологију способности рецептивног и продуктивног знања речи дајемо у табели која следи (табела 4.)

Табела 4. Способности рецептивног и продуктивног знања речи (Шикмановић 2013: 63-64).

Рецептивно знање речи	Продуктивно знање речи
<ul style="list-style-type: none"> - Способност студента да препозна дату реч након што чује дату реч - Способност студента да препозна реч у писаној форми оног тренутка када наиђе на њу приликом читања текста - Способност студента да препозна делове из којих се реч састоји (префиксе, инфиксе и суфиксе) и да их повеже са значењем речи - Знање конкретног значења речи - Знање значења речи у датом контексту - Знање концепта који стоји у основи речи и омогућава разумевање - Знање речи у различитим контекстима - Знање да постоје речи које се сличне по значењу - Знање да ли је реч правилно употребљена у реченици 	<ul style="list-style-type: none"> - Способност студента да изговори правилно дату реч - Способност студента да правилно састави реч уколико се она састоји из делова - Способност студента да употреби реч у њеном правом значењу, као и у различитим контекстима - Способност студента да користи синонине и антониме дате речи - Способност студента да правилно употреби реч у реченици - Способност студента да користи колокације - Способност студента да процени да ли се дата реч може користити у одређеној ситуацији или не

²²⁶ Nation 2001

<ul style="list-style-type: none"> - Способност препознавања колокација дате речи - Познавање колико је учестала дата реч 	
---	--

На основу претходне анализе способности, можемо закључити да су у овом истраживању испитивани како рецептивно, тако и продуктивно знање речи.

3.5. Испитивање вокабулара и његова анализа

Испитивање вокабулара код студената не односи се само на проверу значења, односно не односи се на то да студент само познаје дефиницију датог термина (Џонсон и Парсон (1984))²²⁷; Неги и Скот (2000)²²⁸, већ је питање познавања вокабулара доста сложено, те је потребно посветити пажњу елементима учења вокабулара који се односе на: постепеност, мултидимензионалност, рецептивност и продуктивност.

Када је реч о постепености, Дејл (1965)²²⁹ поставља најмање четири ступњева познавања термина.

1. Први ступањ односи се на то да се ученик никада пре није сусрео са датим термином.
2. Други ступањ се односи на то да је студент свестан да тај термин постоји, али он сам не познаје значење тог термина.
3. Трећи ступањ се односи на ситуацију у којој студент на основу контекста може закључити значење термина, али је то непрецизно.
4. Четврти ступањ односи се на то да студент препознаје и зна значење термина.

Бек, Мек Овен и Омансон (1987)²³⁰ на једном континууму показују да познавање термина може варирати од а) непознавања термина, б) уопштеног разумевања, в) разумевања и сужавања значења на основу контекста и утврђивање разлика, г) познавања термина, али и тежој могућности присећања термина и употребе на одговарајући начин, д) познавања значење термина, његовог односа са другим терминима и његову метафоричку употреба.

²²⁷ Johnson, Pearson 1984

²²⁸ Nagy, Scott 2000

²²⁹ Dale 1965

²³⁰ Beck, McKeown, Omanson 1987

Браво и Карвети (2008)²³¹ на сличном континууму покушавају да прикажу разумевање вокабулара. Они разликују следеће нивое:

- Најнижи ниво. На овом нивоу студент нема контролу над датим термином што значи да студент никада није нити видео нити чуо дату реч.
- Средњи ниво. На овом нивоу студент има пасивну контролу над датим термином. Студент је у могућности да декодира односно препозна сам термин и да кратку дефиницију или синоним истог.
- Највиши ниво. На овом нивоу студент има активну контролу што значи да је студент у могућности да дати термин доведе у везу са другим терминима и да га употребљава у свом усменом и писаном изражавању.

Мултидимензионалност се односи на то да термин може бити полисемичан, чиме се продубљује познавање термина. Разумевање свих значења и мултидимензионалност представљају сасвим другу димензију познавања вокабулара. Стога је Хронбах (1942)²³² извршио другачију систематизацију правећи разлику између више димензија разумевања вокабулара:

- генерализације, која се односи на способност да се дефинише термин;
- примене, која се односи на избор употребе термина на одговарајући начин;
- дубине, која се односи на познавање свих значења термина, полисемија;
- прецизности, која се односи на способност правилне примене термина у свим ситуацијама;
- доступности, која се односи на способност употребе термина продуктивно.

На крају, рецептивност се односи на то да студенти разумеју термин приликом читања и слушања, док се продуктивност односи на то да су студенти способни да користе термин у усменом и писаном излагању.

3.5.1. Процена познавања вокабулара

Како би одредили коју скалу је најбоље користити у истраживању, морамо имати на уму циљ истраживања, а то је, као што смо нагласили, испитивање вокабулара ради процене напредовања у учењу и савладавању курса пословног језика. За то је неопходно утврдити колико студенти познају одређени термин, односно испитивати

²³¹ Bravo, Cervetti 2008

²³² Cronbach 1942

дубину вокабулара²³³. Рид (2000)²³⁴ прави разлику између три димензије процене познавања вокабулара: (а) од делимичног до прецизног познавања вокабулара²³⁵, (б) познавање дубине вокабулара (*depth of knowledge*)²³⁶, (в) од рецептивне до продуктивне употребе вокабулара²³⁷.

Када је реч о циљном вокабулару, важно је познавати везу између форме и значења²³⁸. Овде се утврђује да ли је студент способан да за термин језика циља нађе одређени еквивалент на матерњем језику, тј. да ли је способан да успостави L2–L1 везу. Управо ово представља основ за мерење величине, тј. ширине усвојеног вокабулара²³⁹, при чему се могу примењивати тестови вишеструког избора²⁴⁰, где студенти бирају одговарајући термин или дефиницију од четири понуђена одговора; затим, тестови повезивања, где се дати термини повезују са одређеним дефиницијама или са еквивалентном на матерњем језику; и на крају, да/не²⁴¹ тестови, путем којих се утврђује да ли студенти познају или не дати термин. Овакав вид тестова спада у тестове самопроцене. Тестови који се овде користе обухватају скалу процене познавања вокабулара²⁴².

Како би се утврдило да ли су студенти способни за „дубље“ познавање вокабулара, тј. познавање ширег значења термина, неопходно је испитати и спровести тестирање за испитивање тзв. дубине вокабулара. Најпре, овде је неопходно утврдити да ли су студенти упознати са обликом односно формом термина, тј. како се термин пише, изговара и који је облик речи. Затим се прелази на значење термина, тј. да ли су студенти упознати са свим значењима датог термина и који су му синоними, како изгледа деривација датог термина и, на крају, ту је употреба датог термина.

Приступи приликом процењивања ширег познавања вокабулара по Риду (2000)²⁴³ јесу следећи:

²³³ енгл. *Vocabulary depth*. Дубина познавања вокабулара, како Шикмановић наводи, односи се на квалитет студентовог знања речи односно на врсту језичког знања које је неопходно да би се овладало неким термином (2013: 65).

²³⁴ Read 2000

²³⁵ енгл. *partial to precise knowledge*

²³⁶ енгл. *depth of knowledge*

²³⁷ енгл. *receptive to productive use ability*

²³⁸ енгл. *form-meaning links*

²³⁹ енгл. *Vocabulary breadth*. Под ширином познавања вокабулара Шикмановић подразумева ширину знања речи и односи се на питање колико је речи потребно једном ученику језика (2013:65).

²⁴⁰ енгл. *Multiple Choice Test*

²⁴¹ енгл. *yes/no test*

²⁴² енгл. *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*

²⁴³ Read 2000

- **Прецизирање значења**²⁴⁴, којим се утврђује колико студенти познају специфично значење циљног термина.
- **Мрежноповезано знање**²⁴⁵, којим се одређује колико су студенти способни да циљни термин доведу у везу са осталим терминима које познају. Овде спадају задаци препознавања вокабулара и мрежног повезивања²⁴⁶.
- **Разумљиво познавање термина**²⁴⁷, која показује колико, заправо, студенти знају о облику, значењу и употреби термина.

У свом раду за одређивање прецизности значења, Рид (2000) наводи тест вишеструког избора и да/не тестове. За мрежноповезано знање важни су тестови формата асоцијација, односно повезивања, при чему се циљни термин односи на неколико речи. За разумљиво познавање термина кључни су тестови у којима се тражи деривација циљних термина, затим, трансформација и писање реченица с датим термином, као и тестирање колокоција, односно испитивање познавања одређених идиома.

У овом истраживању смо применили тестове вишеструког избора, скалу процене познавања вокабулара, задатак препознавања вокабулара са распоређивањем, о којима је нешто више речено у поглављу 6.8.1, 6.8.2, и 6.8.3.

²⁴⁴ енгл. *precision of meaning*

²⁴⁵ енгл. *network knowledge*

²⁴⁶ енгл. *Vocabulary Recognition Task (VRT) и VRT WEB*

²⁴⁷ енгл. *comprehensive word knowledge*

4. ХИБРИДНА НАСТАВА

Након разматрања процеса усвајања и анализе лексике ЕЈС, поглавље које следи биће посвећено хибридној настави, која представља и предмет овог истраживања. Пажњу ћемо, најпре, посветити теоретском оквиру на коме почива хибридни приступ у учењу језика струке: теорији бихејвиоризма (сегмент рада 4.1.1), теорији конективизма (4.1.2), Блумовој дигиталној таксиномији (4.1.3) и универзалном дизајну у учењу (4.1.4)²⁴⁸ (УДУ), јер су све оне од велике важности за хибридно учење.

У даљем тексту покушаћемо да ближе дефинишемо хибридни приступ у учењу, позивајући се на бројне теоретичаре. На самом крају овог поглавља, покушаћемо да направимо јасну дистинкцију између хибридне, традиционалне и онлајн наставе, како би ближе одредили у ком обиму се користе интернет алати у свакој од њих. Како бисмо боље сагледали резултате овог истраживања, неопходно је било извршити типологију хибридне наставе позивајући се на Стерна (1975)²⁴⁹, а посебно ћемо се задржати на ротационом моделу изокренуте наставе, која је и била предмет овог истраживања.

4.1. Теоријска основа хибридног приступа у учењу језика струке

Објашњење за примену хибридне наставе може се пронаћи у већини теорија, али се хибридна настава заснива на когнитивном учењу, когнитивизму и теорији ситуационог учења. У овом делу покушаћемо да дамо образложење пратећи педагошке, психолошке теорије, као и теорије о усвајању језика, водећи се холистичким приступом у учењу обогаћеном технологијом²⁵⁰.

4.1.1. Теорија бихевиоризма

Теорија бихевиоризма, чији су представници Торндајк (1913)²⁵¹, Павлов (1927)²⁵² и Скинер (1974)²⁵³, наводи да до учења долази приликом промене понашања изазваних стимулусима и утицајима из окружења. Принцип бихевиоризма код хибридне наставе

²⁴⁸ енгл. *Universal design in learning*

²⁴⁹ Stern 1975

²⁵⁰ Холистички приступ обухвата групу образовних метода којима је заједничко да процес учења посматрају у контексту целовитог развоја људског бића.

²⁵¹ Thorndike 1913

²⁵² Pavlov 1927

²⁵³ Skinner 1974

може се применити приликом тестирања, а односи се на омогућавање покушаја и погрешака и на прилагођавање одговора након добијања повратне информације приликом презентовања садржаја и употребе мултимедија.

4.1.2. Теорија когнитивизма

Насупрот бихевиоризму, у когнитивизму спољни стимуланс би требало активно користити. Наиме, студенти не треба да буду контролисани од стране спољног стимуланса, већ треба дати стимуланс да претворе у знање. Когнитивизам није битан само за усвајање чињеница, већ и за развијање способности одлучивања и решавања проблема. Он посматра учење као усвајање или реорганизовање когнитивних структура путем којих људи обрађују, задржавају и складиште информације (Гуд, Брофи 1990)²⁵⁴.

Како би на прави начин разумели и објаснили хибридни приступ на основу когнитивизма, неопходно је сагледати принципе когнитивизма које је поставио Хартли (1998)²⁵⁵. Да би се учење олакшало, неопходно је садржаје и информације, као и инструкције, добро организовати, затим, веома је важно јасно структурирати претходно знање, а значајне су и разлике између појединаца, јер могу утицати на учење. Пажња је усмерена и на добијање повратне информације јер пружа информације о успеху и указује на то да ли су студенти у потпуности схватили задатак.

У својој књизи о електронском учењу Драган Глушац (2012)²⁵⁶ наводи кључне идеје којима теорија когнитивизма објашњава како човек учи. Наиме, аутор наводи да су основна начела на којима почива теорија когнитивизма следећа:

- Људска меморија има два канала путем којих се одређена информација обрађује – аудиторни и визуелни;
- Људска меморија поседује ограничени капацитет за обраду информација;
- Процес учења по овој теорији представља комплексан процес;
- Новонаучена знања и вештине се морају применити на конкретним проблемима како би учење било успешно.

-

²⁵⁴ Good, Brophy 1990

²⁵⁵ Hartley 1998

²⁵⁶ <http://www.tfzr.uns.ac.rs/Content/files/0/Knjiga%20Elektronsko%20ucenje.pdf>

Како наводи Глушац (2012:17):

„За делотворно проучавање употребом когнитивних теорија важно је, између осталог, претходно утврдити врсту и развијеност схема које ученици поседују, те обликовати процес и садржај учења на начин да се даље развијају и мењају и допуњују постојеће схеме. Схеме које појединац поседује током свог развоја постају садржајно све богатије, сложеније и више структуриране“.

Хибридни приступ у учењу и примена ИКТ омогућавају добру организацију наставних садржаја комбинујући аудитивне и визуелне садржаје. Исто тако опција „планера“ даје могућност студентима да испланирају извршавање задатих активности. Извршавајући одређене активности употребом апликација и симулација студенти добијају повратну информацију од наставника, рачунара или својих вршњака, чиме стичу јасан увид о исходу сопственог учења.

4.1.3. Теорија конструктивизма

Конструктивизам је настао на основама теорије когнитивизма, а за развој теорије конструктивизма најзначајнији су радови Пијажеа (1970)²⁵⁷, Брунера (1972)²⁵⁸, Виготског (1978)²⁵⁹ и Паперта (1990)²⁶⁰. Главни акценат код конструктивиста стављен је на учење које је у потпуности окренуто студенту (Андерсон и Канука, 1999)²⁶¹. Како Мајер (1998)²⁶² наводи, улога студента се мења, студент постаје „мајстор“ знања примењујући метакогнитивне стратегије у учењу и у потпуности контролишући когнитивни процес. Наставник охрабрује студенте да открију принципе и дођу до знања решавајући неке од постављених проблема. Вилсон (1997)²⁶³ и Ривс и Ривс (1997)²⁶⁴, сматрају да људи уче обсервацијом, тј. посматрањем, процесуирајући и интерпретирајући понашање да разумеју своје искуство, базирајући се на претходном знању.

Андерсон и Канука (1999) сматрају да су се у теорији конструктивизма појавиле четири важне позиције конструктивиста, које се огледају у експресивном конструктивизму, радикалном конструктивизму, ситуационом учењу и социјалном конструктивизму. У основи свих ових приступа је идеја да учење зависи од студентовог

²⁵⁷ Piaget, Duckworth 1970

²⁵⁸ Bruner 1972

²⁵⁹ Vygotsky 1978

²⁶⁰ Papert 1990

²⁶¹ Anderson Kanuka 1999

²⁶² Mayer 1999

²⁶³ Wilson 1997

²⁶⁴ Reeves, Thomas, and Patricia Reeves 1997

претходног знања и искуства и заснива се на њима. Знање настаје активношћу студената и студенти сами стичу и контролишу своје знање, због чега је студент у центру образовног процеса, а наставник је особа која је ту да студенту пружи одређену информацију и усмерава га ка усвајању одређених вештина и знања. На основу социјалног конструктивизма може се закључити да на студентово учење највише утиче његово окружење, а ту се, пре свега, мисли на наставнике, вршњаке, пријатеље, али и само друштво²⁶⁵.

Може се закључити да је хибридна настава у потпуности окренута студенту. Наставник у процесу учења има улогу инструктора, а модел изокренуте наставе омогућава студентима да код куће самостално усвајају одређене наставне садржаје, а затим примењују научене садржаје у активностима симулација и решењу проблемских задатака у тимском или групном раду.

4.1.4. Теорија конективизма

Конективизам је дефинисао Џорџ Сименс (2004)²⁶⁶, а ову теорију он још назива и теоријом *за* дигитално доба. Покушао је да објасни утицај технологије на то како живимо, како комуницирамо и, на крају, како учимо. Аутор сматра да услед развоја технологије студенти губе потпуну контролу над процесом учења, а део знања остаје у „машини“, док је само један део у човеку, те је тако задатак наставника да пронађе одговарајући начин како ће давати инструкције и како ће омогућити интеракцију између самих студената и студената и „машине“. Циљ конективизма је припрема студената за живот и учење у дигиталном добу. Принципи на којима почива конективизам су:

- Знање и учење је засновано на разноликости мишљења;
- Учење представља процес повезивања више доступних информација;
- Одржавање веза утиче на учење и неопходно је за наставак учења;
- Битно је уочити повезаност и односе између различитих идеја и концепата;
- Могућност за усвајање нових знања знатно је битнија од тренутног знања;

²⁶⁵ Из ове премисе се касније издвојила нова теорија – теорија конективизма, о чему ће бити реч у сегменту 4.1.4.

²⁶⁶ Siemens 2004

- Све активности намењене су усвајању тачних и ажурираних информација. (Глушац 2012: 20–21).

Баш као и код хибридне наставе, и овде се студент налази у центру образовних процеса. Хибридна настава, комбинујући онлајн и традиционалну наставу, даје могућност студентима за стварање сопственог окружења и заједница у учењу, као и употребу веб-алата којима се поспешује синхрона и асинхрона комуникација.

4.1.5. Блумова таксономија

Блумова таксономија (1956)²⁶⁷ постала је систем класификације циљева у учењу, и то у три домена:

- Когнитивни (шта знамо или мислимо),
- Психомоторни (шта радимо),
- Афективни (шта осећамо и какви су наши ставови).

Како Риглут (1999)²⁶⁸ наводи, Блумова таксономија је убрзо постала стандард који се почео примењивати у класификацији образовних циљева и активности, али се до 2001. године сматрало да Блумова таксономија није потпуна, те је 2001. године²⁶⁹ извршена ревизија, при чему је обухваћено знање које је требало научити (знати шта) и когнитивни процес (знати како). Када су циљеви инструкција и когнитивних процеса на нижем нивоу, тј. нивоу памћења и разумевања, улога наставника се заснива на предавању и демонстрирању одређених наставних садржаја и употреби вежбе дриловања. Код средњег нивоа, тј. примене и анализе, улога наставника се огледа у „вођењу“ студената до успостављања интеракције, путем које се поспешује комуникација и сарадња, како би се поспешило и учење. На највишем нивоу, тј. нивоу евалуације и стварања, наставник је модератор и студенти и „машина“²⁷⁰ преузимају улогу у учењу и учествују у решавању проблема, којима се поспешује учење, што се може видети на слици 5.

²⁶⁷ Bloom, Benjamin S. (1956)

²⁶⁸ Reigeluth, Carr-Chellman 1999

²⁶⁹ Krathwohl 2002

²⁷⁰ Churches 2009

Блумова таксономија	Ревидирана Блумова таксономија	Проширена Блумова дигитална таксономија	Активности по нивома	Активности са дигиталним алатима
		Дељење	Јавно дељење, објављивање, разглашавање	Допринос отвореним друштвеним мрежама, објављивање, разграшавање, умрежавање
Евалуација	Креација	Креација	Дизајнирање, конструисање, планирање, продукција, проналажење, осмишљавање, израда	Програмирање, снимање, анимирање, блоговање, видео-блоговање, ремиксовање, видео-кастинг, поткастинг, режирање
Синтеза	Евалуација	Евалуација	Проверавање, постављање хипотеза, критиковање, експериментисање, просуђивање, тестирање, уочавање, надгледање	Коментарисање блогова, разматрање, постовање, модерирање, колаборација, тестирање
Анализа	Анализа	Концептуализација	Поређење, организовање, деконструисање, наглашавање, проналажење, структурирање, интегрисање	Хаковање, мешање, повезивање, процењивање, разоткривање, обрнути инжењеринг
Примена	Примена	Примена	Примењивање, извођење, коришћење, спровођење	Покретање, учитавање, управљање, едитовање, дељење са групом
Разумевање	Разумевање	Повезивање	Интерпретирање, сумирање, закључивање, парафразирање, класификовање, поређење, објашњавање, давање примера	(Напредно) претраживање, блоговање, твитовање, аотирање, категоризовање, таговање, коментарисање, претплаћивање
Знање	Запамћивање	Делање	Препознавање, слушање, описивање, идентификовање, именовање, лоцирање, проналажење	Набрајање, истицање, маркирање, сарађивање и дељење у групи, претраживање

Слика 5. Блумова дигитална таксономија. Преузето са линка:

<https://nusicbg.files.wordpress.com/2014/08/blumova-digitalna-taksonomija.jpg>

4.1.6. Мултимедијално учење

Мултимедиално учење представља новији приступ у учењу који је заступљен од 2000. године и који почива на теоријама из области педагогије, чији је најважнији представника Марија Монтесори и њена теорија о осам принципа знања²⁷¹ који се примењују у васпитној пракси. Да би дошло до мултимодалног учења, неопходно је ученике изложити мултимодалном окружењу, а најбоља окружења су она која представљају комбинацију вербалних и невербалних приказа знања, уз коришћење презентација мешовитих модалитета (Газибара 2016)²⁷².

²⁷¹ В. <http://yuoiea.com/uoiea/assets/files/The%20Montessori%20Method.pdf>

²⁷² Gazibara, S. (2016)

Код учења у мултимодалном окружењу, све што се догађа зависи управо од активности самог студента (Морено, Мајер 2007)²⁷³. Код оваквог учења студент је окренут метакогнитивном учењу, уз извесну самосталност при учењу. Ово учење је битно за активно учење, а самим тим и за хибридни приступ у учењу, где се процес учења активно укључују сви стилови учења и где студенти, својим искуством и мишљењем, доприносе квалитетном и ефикасном учењу.

4.1.7. Колаборативно учење

Колаборативно²⁷⁴ учење представља учење у коме одређена група људи заједно учи. Колаборативно учење се дели на:

- Учење засновано на проблему,²⁷⁵
- Учење засновано на пројекту,²⁷⁶
- Учење засновано на захтеву.²⁷⁷

Код учења заснованог на проблему, студент се фокусира на сам процес решавања задатог проблема. Наставник у овом случају прати рад студента, начин његовог размишљања и извесну креативност у решавању задатог проблема. За овакав облик наставе типичан је рад у малим групама и код оваквог облика учења студенти сами управљају процесом учења.

Код учења заснованог на пројекту, студенти морају сами да одлуче како ће приступити задатом проблему и на који начин ће покушати да га реше. Циљ овакве наставе је да се створе услови у којима ће студент имати могућност коришћења различитих извора како би стекао одређена сазнања која ће касније применити у решавању задатог проблема, као и развијање комуникативних и когнитивних вештина, које се стичу у групном раду. Тек када је студент, не само мисаоно, већ и функционално активан, може доћи до учења. Учење засновано на захтеву такође ставља студента у сам центар образовног процеса. Овај вид учења фокусира се на активно учење и постављање питања, као и на развој критичког размишљања.

²⁷³ Moreno, Roxana, and Richard Mayer (2007)

²⁷⁴ енгл. *Collaborative learning*

²⁷⁵ енгл. *Problem based learning*

²⁷⁶ енгл. *Task based learning*

²⁷⁷ енгл. *Inquiry based learning*

Хибридно учење је повезано са колаборативним учењем путем стварања виртуелних заједница у учењу. Употреба платформи у учењу омогућава како синхрону тако и асинхрону комуникацију путем којих студенти могу учествовати у различитим дискусијама и доћи до одређених сазнања који ће им помоћи да јасније сагледају и реше одређени задати проблем.

4.1.8. Универзални дизајн у учењу

Иако је универзални дизајн²⁷⁸ у учењу, првенствено, намењен особама са посебним потребама, он се може применити на све студенте. Како би се задовољила потреба 21. века да образовање треба да створи индивидуу која зна како да учи, која жели да учи и која је самостална у учењу и припремљена за целоживотно учење, универзални дизајн у учењу подржава хибридно учење на тај начин што се оно може применити на све студенте и подржати њихову разноликост у учењу, а исто тако и применити на различите стилове учења. Универзални дизајн у учењу обухвата следеће:

- Презентовање садржаја на више различитих начина;
- Ангажовање студената примењујући мноштво различитих активности у учењу;
- Пружање прилике студентима да на мноштво различитих начина демонстрирају и презентују усвојене садржаје.

УДУ се заснива на когнитивној теорији, андрагогији и истраживањима у области образовања. УДУ помаже наставницима да користе ИКТ на иновативне начине како би укључили целокупну групу у процес учења и персонализовали давање инструкција за сваког студента понаособ (Розе, Мајер 2002)²⁷⁹.

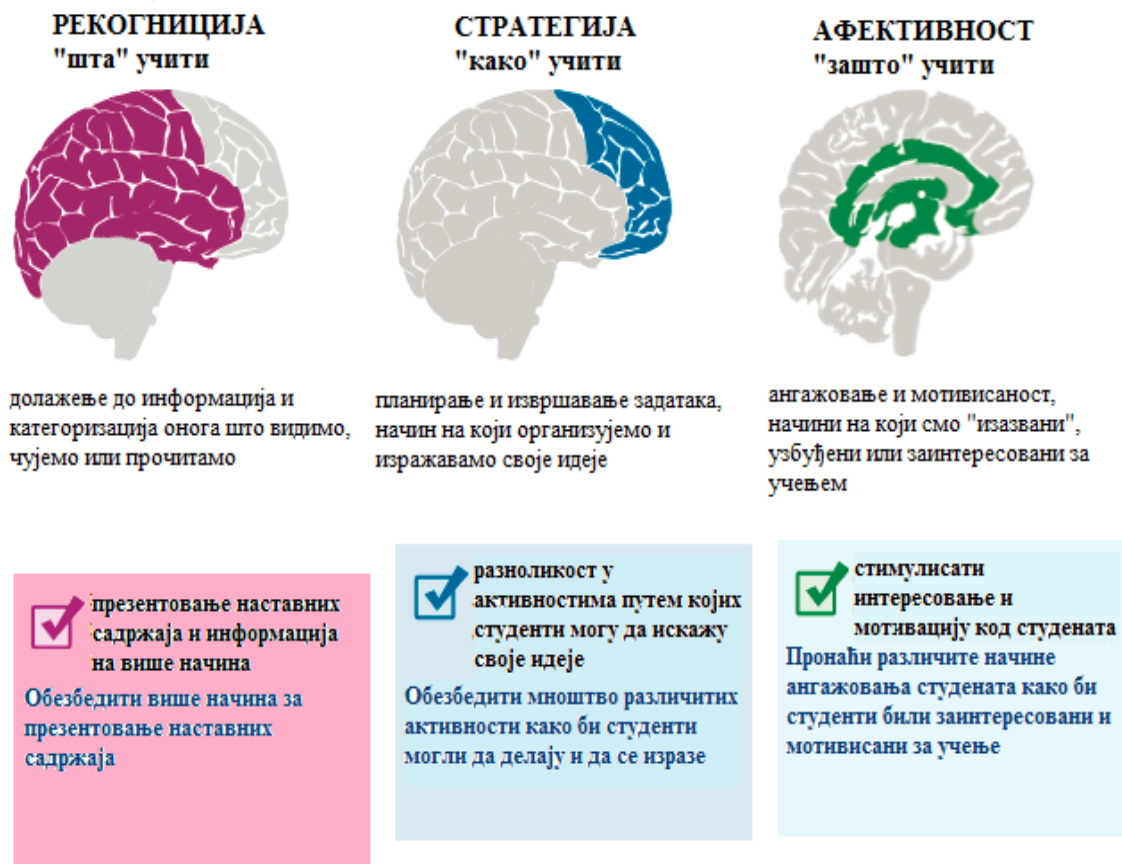
На слици 6 је приказана адаптирана верзија УДЛ.

Употреба хибридне наставе и примена система за управљање учењем даје могућност наставнику да презентује наставне садржаје на различите начине, обухватајући аудитивне, визуелне и писане текстове, симулације и др. Исто тако, системи за управљање учењем и поједине платформе нуде широку палету апликација и активности помоћу којих студент може да утврди које је претходне наставне садржаје усвојио, а чиме се повећава и његова мотивација за учењем.

²⁷⁸ енгл. *Universal design in learning*

²⁷⁹ Rose, David H., and Anne Meyer (2002).

УНИВЕРЗАЛНИ ДИЗАЈН У УЧЕЊУ



Слика 6. Универзални дизајн у учењу.²⁸⁰

4.1.9. Искусвена теорија у учењу

Представник искуствене теорије у учењу, Колб (1984)²⁸¹, заснива своју теорију на циклусу учења и на различитим стиловима. Направио је јасну разлику између четири стила у учењу, и истиче да учење подразумева формирање концепата, и то оних концепата који могу да се примене у складу са ситуацијом, а сва нова искуства којима су студенти изложени утичу на развој нових појмова. Учење се одвија тако што конкретно искуство студента води ка посматрању датог искуства које уводи у стварање апстрактног концепта генерализације и извођења закључка које он касније користи приликом тестирања хипотеза у новонасталим ситуацијама. На тај начин се долази до

²⁸⁰ Слика преузета са следећег линка и адаптирана:
http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice

²⁸¹ Kolb 1984

стварања нових искуства. Да би дошао до знања, студент мора да прође кроз сва четири циклуса. Хибридни приступ му омогућава да се укључи у процес учења на начин на који то њему и његовом стилу учења најбоље одговара.

4.1.10. Социокултуролошка теорија у учењу

Виготски (1980)²⁸² сматра да је учење условљено социјалном интеракцијом између деце и других особа из њиховог окружења. Знање настаје на основу студентове интеракције са другима и условљено је вештинама и способностима које се вреднују у одређеној култури, а у овом случају социјално окружење утиче и доводи до процеса учења (Дарлинг-Хамонд 1996²⁸³). Виготски прави јасну разлику између самосталног учења и учења уз помоћ других и ту разлику назива зоном проксималног развоја²⁸⁴. Активан ниво развоја представља оно што дете може да уради, а потенцијални ниво развоја оно шта може да уради уз помоћ других.

Дете приликом учења искушава окружење користећи се већ конструисаним менталним мапама. Уколико је дато искуство поновљено, онда се оно смешта у когнитивну структуру. Међутим, ако је искуство ново, онда се претходно усвојена когнитивна структура мења и прилагођава се датој ситуацији и на тај начин се ствара ново искуство у учењу (Пијаже 1970)²⁸⁵.

Употребом хибридне наставе наставник креира окружење за учење које укључује социјалну интеракцију, дискусију, сарадњу и добијање повратне информације. Ова теорија подржава учење при коме студенти уче једни од других у групном раду. Улога наставника јесте да води студента до одређеног знања, при чему ће се студенту дати извесну самосталност у учењу. Наставник примењује „постављање скела“²⁸⁶, односно давању подршке студентима, која се смањује оног тренутка када он увиди да су студенти знатно сигурнији и компетентнији за учење.

²⁸² Vygotsky 1980

²⁸³ Darling-Hammond 1996

²⁸⁴ енгл. *zone of proximal development*

²⁸⁵ Piaget 1970

²⁸⁶ енгл. *Scaffolding* – термин „постављање скела“ односи се на различите технике које наставници користе како би помогли студентима да боље разумеју наставне садржаје и постигну извесну самосталност и независност у учењу.

4.2. Разлика између учења на даљину, онлајн учења, е-учења и хибридног учења

У теорији се често преплићу термини попут учења на даљину²⁸⁷, онлајн учења²⁸⁸, е-учења (учење уз помоћ веб-алата)²⁸⁹ и хибридног тј. мешовитог учења²⁹⁰. Поставља се питање да ли постоји разлика између горепомнутих термина или ипак они у основи представљају исту ствар.

На основу прегледане литературе, веома је тешко направити јасну дистинкцију између ових термина, јер се много термина међусобно преплиће. Мур, Диксон и Галиен (2011)²⁹¹ покушали су да направе јасну дистинкцију између термина *учење на даљину*, *онлајн учење* и *учење обогаћено веб садржајима*, анализирајући досадашња истраживања из ове области. Они дефинишу учење на даљину као „напор“ да се обезбеди приступ у учењу оним ученицима који су географски удаљени. У основи свих дефиниција на које су наишли јесте чињеница да се комуникација, односно, како аутори наводе, „давање инструкција“ одвија на релацији ученик-инструктор, као и да се она одвија у одређеном времену и на другом месту (изван учионице), приликом чега се користе различити формати инструкционог материјала.

Још једно неслагање међу ауторима, што се *учења и образовања на даљину* тиче, огледа се у питању да ли *учење на даљину* *отпада под термин образовање на даљину*, како то наводи Киган (1996)²⁹². Кинг и сарадници (2001)²⁹³ сматрају да, *учење и образовање на даљину*, представљају потпуно различите појмове. По њима, учење на даљину представља „способност“, док образовање на даљину представља „активност“ у оквиру те способности. Аутори Мур, Диксон и Галиен (2011) тврде да су у свом истраживању наишли на мноштво термина који се употребљавају као синоними за е-учење: *web-based learning*, *web-based training*, *distance learning* и *online* или *course learning* (Дрингус 2005)²⁹⁴.

²⁸⁷ енгл. *distance learning*

²⁸⁸ енгл. *online learning*

²⁸⁹ енгл. *e-learning*

²⁹⁰ енгл. *blended learning*

²⁹¹ Moore, Camille, Galyen 2011

²⁹² Keegan 1996

²⁹³ King et al. 2001

²⁹⁴ Dringus, Cohen 2005

Може се рећи да су најбољу дефиницију до сада за е-учење дали Тавангариан и сарадници (2004)²⁹⁵, који су, водећи се конструктивистичким теоретским моделом, дефинисали е-учење као трансформацију искуства појединаца у знање појединца које се одвија у процесу грађења знања помоћу веб-алата.

Термин **онлајн учење** веома је присутан у примењеној лингвистици и у многим радовима се третира као један од модернијих верзија учења на даљину, где се учење одвија уз употребу одређене технологије, уз коју је могуће побољшати приступ образовним садржајима (Бенсон 2002²⁹⁶, Царливер 2004²⁹⁷, Конрад 2002²⁹⁸).

Позивајући се на бројне теоретичаре, Мур, Диксон и Галиен (2011) закључују да, када је реч о окружењу у учењу, сви претходно споменути термини се преплићу. Такође, проблем на који су наишли јесте проблем дефинисања термина **окружења у учењу**. Како наводе, оно може бити дефинисано као системи за управљање учењем²⁹⁹(LMS), системи за управљање курсевима³⁰⁰ (CMS), виртуална окружења³⁰¹ (VLE), системи за управљање знањем³⁰² (KMS) (Кан 2001³⁰³, Нихолс 2003³⁰⁴, Спектор 2007³⁰⁵). На крају, аутори сматрају да, када говоримо о окружењима у учењу, сви претходно наведени термини би требало потпадати под термин **онлајн окружење у учењу**³⁰⁶ (OLE) (Асунка 2008³⁰⁷, Барнард-Брак, Лан 2010³⁰⁸, Рходе 2009³⁰⁹, Занг, Кену 2010³¹⁰).

4.3. Дефиниција хибридне наставе

Што се тиче хибридног учења, како Грахам (2006)³¹¹ наводи, не постоји општеприхваћена дефиниција. У даљем делу овог поглавља дајемо преглед дефиниција

²⁹⁵ Tavangarian, Leypold, Nölting, Röser, Voigt, 2004

²⁹⁶ Benson 2002

²⁹⁷ Carliner 2004

²⁹⁸ Conrad 2002

²⁹⁹ енгл. *Learning Management System*

³⁰⁰ енгл. *Course Management System*

³⁰¹ енгл. *virtual learning environment*

³⁰² енгл. *knowledge management system*

³⁰³ Khan 2001

³⁰⁴ Nichols 2003

³⁰⁵ Spector 2007

³⁰⁶ енгл. *online learning environment*

³⁰⁷ Asunka 2008

³⁰⁸ Barnard-Brak, Lan, Paton 2010

³⁰⁹ Rhode 2009

³¹⁰ Zhang, Kenny 2010

³¹¹ Graham 2006

хибридне наставе, и након упоређивања са традиционалном (класичном) наставом, покушаћемо да укажемо на њене кључне карактеристике.

Колинс и Мунен (2001)³¹² сматрају да хибридно учење представља хибрид традиционалне наставе и онлајн учења како би се учење одвијало и у учионици и онлајн, при чему онлајн садржаји подржавају наставне садржаје презентоване фронталном методом. Дзиубан и сарадници (2004)³¹³ виде хибридно учење као учење које комбинује ефикасност и могућност социјализације у учионици са могућностима самосталног и активног учења, које нуди онлајн окружење. Гарисон и Канука (2004)³¹⁴ описују хибридно учење као интеграцију искуства учења лицем у лице са искуством учења путем мреже. Пичиано (2006)³¹⁵ наводи да се термин хибридно учење први пут појављује у америчкој литератури и означава мешавину традиционалног учења у коме се примењује фронтални облик рада и учења заснованог на употреби технологије како би се подржала разноликост педагошких метода у учењу. Грахам (2006)³¹⁶ сматра да хибридна настава представља комбинацију инструкција добијених фронталним радом (лицем у лице) комбинованих са инструкцијама добијених путем рачунара како би се побољшала интерактивна настава.

И на крају, треба рећи да се хибридно учење, како наводе Веркостет и сарадници (2008)³¹⁷, заснива на најбољим особинама традиционалног учења, попут односа између студената и наставника, које се комбинују са особинама онлајн учења, које се огледају у смањењу осећаја изолације и стварању осећаја припадности заједници у учењу, а све у циљу побољшавања активности и стварања могућности за управљање учењем. Како наводе, „досадан“ аспект давања инструкција пребацује се на онлајн окружење.

4.3.1. Типологија хибридне наставе по Стекеру и Хорну (2012)³¹⁸

У раду ћемо се задржати на дефиницији Стејкера и Хорна, који су, позивајући се на дефиниције доступне у теорији, образложили детаљно свој приступ хибридној настави: *Хибридно учење представљено је у облику формалног образовања у коме*

³¹² Colis, Moonen 2001

³¹³ Dziuban, Hartman, Moskal 2004

³¹⁴ Garrison 2004

³¹⁵ Picciano 2006

³¹⁶ Graham 2006

³¹⁷ Verkroostet al. 2008

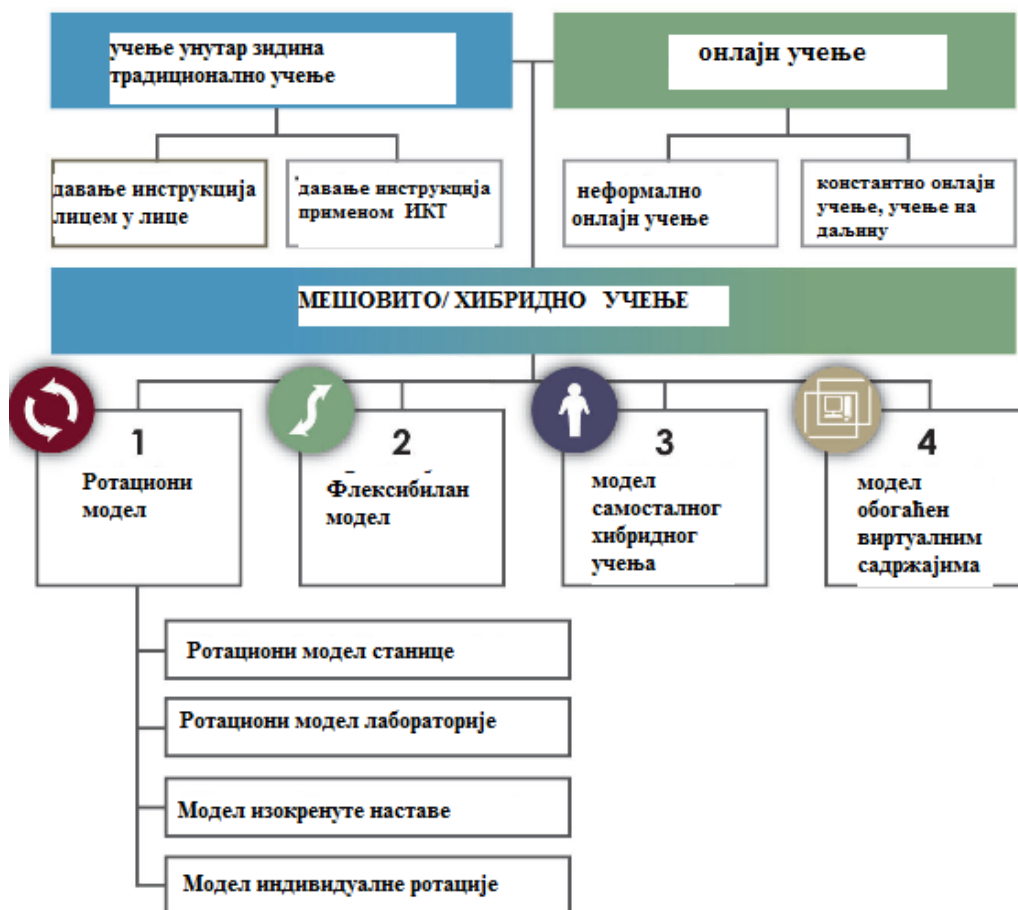
³¹⁸ Staker, Horn 2012

студент једним делом учи путем интеракције и дељених садржаја онлајн, уз одређени ниво контроле над временом, местом и начином, а једним делом у школи, далеко од куће. (2012: 3-4).

Како аутори наводе, има неколико кључних елемената ове дефиниције које је неопходно појаснити.

- **Формално.** На овај начин се прави разлика између формалног и неформалног учења које се одвија онлајн и које се огледа у самосталном игрању игрица које поспешују учење.
- **Садржаји и инструкције.** Употребом ових термина прави се разлика између онлајн учења и пуког коришћења интернет алата у учењу.
- Други део дефиниције прецизира да се учење мора одвијати и ван куће и да мора бити надгледано.
- Термин **време** се односи на чињеницу да време у учењу није ограничено на школску годину или школски дан.
- Термином **место** прецизира се да се учење не одвија само унутар зидина школе.
- Термином **пут** се прецизира чињеница да се учење не заснива на педагогији наставника. Системи за управљање учењем омогућавају студентима да уче у складу са сопственим потребама.
- Термин **темпо** односи се на чињеницу да учење више није ограничено на целу групу у учионици него се може прилагодити појединцу.

Постоје различите класификације хибридне наставе, али ми ћемо се у раду задржати на класификацији коју су дали Стекер и Хорн (2012) анализирајући моделе примењене у школама. Како аутори наводе, школа се може одлучити за примену више модела на различитим курсевима. Класификација хибридне наставе приказана је на графикону 2.



Графикон 2 . Класификација хибридне наставе (адаптација графикана Стекера и Хорна 2012: 8).

Традиционални модел учења заснива се на настави која се изводи лицем у лице, при чему наставник води дискусију са студентима који су истог годишта. Инструкциони материјали се базирају на уџбеницима и предавањима. Инструкциони модел побољшан применом ИКТ заснива се на традиционалном моделу наставе уз примену ИКТ. За разлику од традиционалног учења, код онлајн учења постоје три врсте учења: неформално онлајн учење, које се заснива на учењу без структурираног програма и без надзора, док се друга два - константно онлајн учење и учење на даљину заснивају на учењу без одласка на факултет и надзора у учењу. Традиционални модел у комбинацији са онлајн учењем чини мешовито, хибридно учење.

Пратећи графикон, можемо закључити да су Стекер и Хорн направили разлику између четири модела хибридног учења.

1. **Ротациони модел** се може поделити на:

- **Ротациони модел станице**³¹⁹, који захтева од студената да „ротирају од станице“³²⁰ до станице на основу распореда. Наиме, студенти могу да ротирају од онлајн учења до станице предвиђене за одређену активност у учењу, попут групних пројеката, индивидуалног туторстава и др.

- **Ротациони модел лабораторије**, који се заснива на ротационом моделу станице, али код овог модела студенти не ротирају у односу на активност већ ротирају између различитих локација у оквиру образовне институције, односно на универзитетском простору. Код оваквог модела се подразумева да студенти не приступају онлајн учењу, већ приступају веб садржајима у лабораторијама образовне институције.

- **Изокренута настава**, код које је омогућена комбинације наставе која се одвија лицем у лице и онлајн наставе. Инструкције, као и наставне садржаје, студент добија и приступа им путем мреже, док се на самој образовној институцији уместо предавањима приступа активностима и употреби научених садржаја.

- **Модел индивидуалне ротације**, при коме студенти ротирају у односу на унапред утврђени распоред међу модалитетима у учењу, од којих је један онлајн учење. Сваки студент добија распоред по коме се врши ротација између онлајн учења и учења лицем у лице.

2. **Флексибилан модел** омогућава дељење садржаја и давање инструкција онлајн, а затим се студенти крећу по устаљеном распореду између модалитета учења, попут рада у паровима, пројектних задатака и рада у групи. Неке од ових активности захтевају наставникову подршку, а неке не.

3. **Модел самосталног хибридног учења** даје могућност студенту да направи избор које ће курсеве похађати онлајн, а које на образовној институцији.

4. **Модел обогаћен виртуалним садржајима** примењује се на све курсеве који се изучавају на образовној институцији. Студенти деле своје време на време проведено на образовној институцији и учење на даљину употребом садржаја и инструкција дељених онлајн (Стекер и Хорн 2012: 8–15).

³¹⁹ Под појмом „станице“ подразумевамо место (простор) одакле студент приступа учењу и извршавању активности у учењу.

³²⁰ Под термином „ротирање“ подразумевамо кретање студената, односно мењање њихове тренутне позиције у процесу учења.

4.4. Разлика између хибридне и традиционалне наставе

Да бисмо у потпуности разумели концепт хибридне наставе, неопходно је направити поређење овог облика наставе са традиционалном (класичном) наставом.

Пратећи Блумову таксономију, можемо закључити да се код традиционалног приступа у учењу, од студената очекује да сам развија високорангиране вештине мишљења, док је улога студената у учионици пасивна. Код хибридног приступа у учионици се користе активности којима се промовише развијање високорангираних вештина мишљења.

Посебан облик хибридне наставе јесте модел изокренуте наставе, који представља алтернативни приступ у осмишљавању, имплементирању окружења у учењу другачијем од традиционалног модела наставе. Посматрајући традиционални модел наставе на високошколским институцијама, можемо закључити да студенти долазе на наставу, слушају предавања, наставник користи презентације или презентује садржаје у виду демонстрирања, а затим код куће увежбавају постављене проблеме, истражују поједине садржаје како би били способни да у активностима примене садржаје усвојене на настави.

Модел изокренуте наставе даје обрнуту могућност од оне коју традиционална настава нуди. Студент код куће, путем мреже, прати презентације и наставни материјал, а време на часу је посвећено помагању студентима да примене садржаје које су усвајали код куће. Овакав модел, како Манган (2013)³²¹ и Херид и Шилер (2013)³²² сматрају, даје могућност обраде више материјала током семестра, студент има приступ материјалу кад год пожели, добија константну повратну информацију приликом извршавања одређених активности и тестирања. Наставник такође може обрадити само оне теме које су потребне за формативну процену, чиме се оставља више времена за активности на самом часу, пружа могућност давања више задатака. Студентима се пружа могућност употребе аутентичног материјала и учествовање у дискусији изван учионице, те студенти постају активни учесници курса, што није могуће у традиционалном моделу наставе.

³²¹ Mangan 2013

³²² Herreid, Schiller 2013

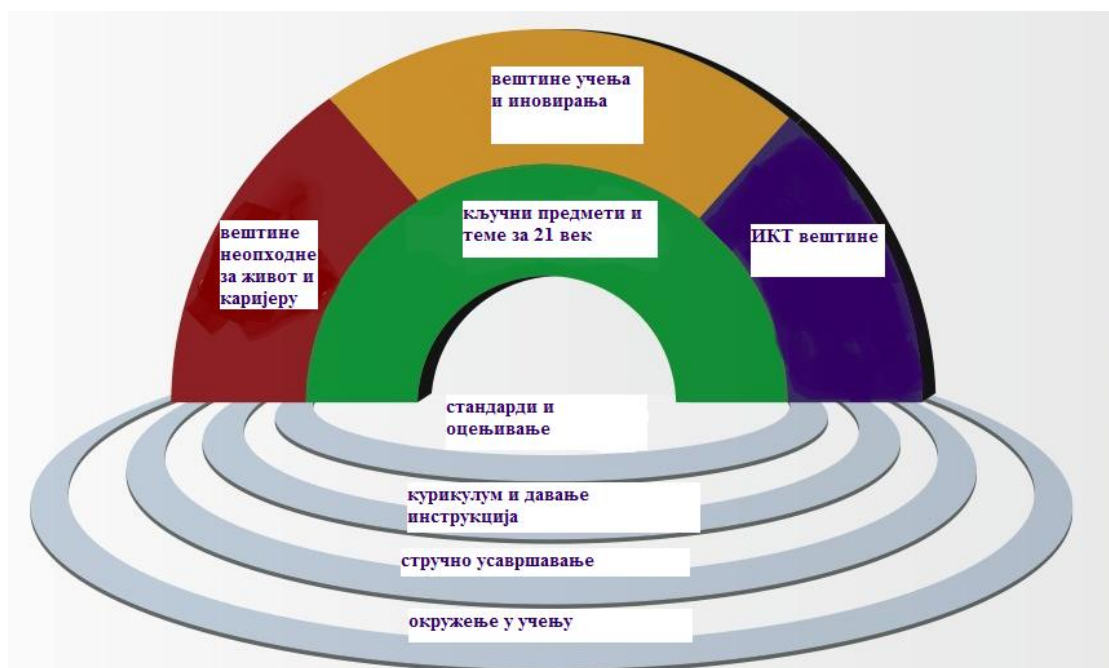
Модел хибридне, мешовите наставе, са посебним акцентом на изокренуту наставу, у потпуности одговара циљевима и исходима у учењу и развијању вештина неопходних за 21. век. Брет Галагер (2014)³²³ сматра, позивајући се на Дијану Маркс (2013)³²⁴, да високо образовање треба да припреми студенте за „непознату будућност“, учећи их и развијајући им вештине које су битне за 21. век, као и оне вештине које су битне и специфичне за одређену струку. То што подразумева:

- **Развијање вештина неопходних за живот и каријеру.** Под овим се подразумева развијање оних способности које су неопходне за ефикасан рад у променљивом окружењу. Ту спада и развијање оних вештина које су неопходне студенту да надгледа, дефинише и одређује приоритете, као и да користи време на одговарајући начин и управља радом ефикасно; затим, поставља и испуњава задате циљеве чак иако се сусретне са одређеним препрекама; одређује приоритете, планира и управља процесом рада да би постигао одређени резултат.
- **Развијање вештина неопходних за учење и иновирање** омогућава се да студент касније имплементира нове идеје, сагледава своје пропусте као могућност за учење, уочавајући да се иновативност заснива од мањег успеха и честих погрешака, решава проблеме на иновативан начин, постаје способан да поставља значајна питања у циљу проналажење решења, изражава идеје усменим и писаним путем и употребљава невербалне вештине у различитим контекстима; слуша пажљиво како би дошао до значења; користи се комуникацијом у различите сврхе; демонстрира способност за рад у тиму. У ове вештине спада и развијање тзв. *4к* вештина: вештине критичког размишљања, комуницирања, колаборације и развијања креативности.
- **Развијање ИКТ способности.** У ориганалном моделу стоји развијање способности информисања, медија и употребе технологије. Како се управљање информацијама и приступ данас одвија посредством рачунара, можемо развијање ових вештина једноставно означити као ИКТ вештине. Односи се на развијање вештина неопходних за долажење до информација, употребу информација и комуницирање употребом технологије. Другим речима, важно је описменити студенте за употребу информационо-комуникационе технологије.

³²³ Brett Gallagher, доступно на адреси: <https://idt600brettcapparelli.wordpress.com/author/bcaffare/>

³²⁴ Diane Marks 2013

Циљеви, исходи и вештине за 21. век приказане су на слици 7³²⁵.



Слика 7. Циљеви, исходи и вештине учења за 21. век

Мур и Кирсли (2011)³²⁶ сматрају да систем изокренуте наставе у потпуности подржава идеје за развој способности неопходних за 21. век и даје могућност студентима за увежбавање ових вештина у учионици. За разлику од традиционалне наставе овакав модел наставе даје различите могућности студентима:

- Користе ИКТ као алат за комуникацију и претраживање садржаја;
- Планирају и у потпуности управљају својим учењем, употребом метакогнитивних стратегија;
- Постављају питања како би добили одређену информацију о ономе што уче, али исто тако и развијају критичко размишљање;
- Раде у тиму како би решавали одређене проблеме и учествовали у пројектним задацима.

На самом крају, покушаћемо да упоредимо ове облике наставе у односу на дељени садржај путем мреже.

³²⁵ <http://www.p21.org/storage/images/stories/rainbow/Framework-copyrighted.png>

³²⁶ Moore, Kearsley 2011

Код традиционалне (класичне наставе) не постоји дељени садржај путем мреже. Садржаји су дељени у учионици усменим и писаним путем.

Код **наставе уз употребу веб-алата** проценат дељеног садржаја износи од 1% до 30% укупне организације наставе. Садржаји који се користе путем мреже само доприносе у разумевању садржаја који су дељени у учионици.

Хибридна односно мешовита настава комбинује дељење садржаја усменим и писаним путем (лицем у лице) и дељење садржаја путем мреже. Дискусија и наставни садржаји су вођени путем мреже, али се један део наставе изводи и у институцији.

Онлајн настава укључује више од 80% дељеног садржаја путем мреже и код оваквог облика наставе потребан је један до два састанка у институцији (школи).

Настава на даљину се у потпуности одвија путем мреже без иједног доласка на институцију³²⁷.

На крају, можемо закључити следеће:

- Традиционална настава пружа курсеве у којима не постоји употреба технологије и садржаји су дељени писаним и усменим путем.
- Курсеви односно настава обogaћена веб садржајима и применом веб 2.0 технологије користи технологију како би се нагласили садржаји презентовани лицем у лице. Овде се такође користе системи за управљање курсевима, али само како би се представио наставни програм или задале одређене активности.
- Хибридна настава комбинује традиционални приступ (приступ фронталног рада) са онлајн приступом у учењу.
- Онлајн настава представља наставу при којој су наставни садржаји доступни онлајн и не постоји потреба за организовањем састанака и класичне, традиционалне наставе. Код онлајн наставе не постоји контрола наставника над процесом учења.
- Настава на даљину представља наставу при којој су сви садржаји дељени путем мреже и све активности се изводе преко мреже и не постоји никаква потреба за долазак нити боравак у институцији.

³²⁷ В. <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/01/17/is-blended-learning-the-best-of-both-worlds/>

5. СИСТЕМИ ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ

Како се ова дисертација бави испитивањем савладавања језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем, неопходно је обрадити у посебном поглављу системе за управљање учењем. На самом почетку овог поглавља задржаћемо се на имплементацији е-учења у Републици Србији како бисмо јасно сагледали од ког тренутка су ови системи у употреби на високошколским институцијама.

У примењенолингвистичкој теорији и пракси често се преплићу термини попут система за управљање садржајем (CMS), система за управљање учењем (LMS) и система за управљање едукативним садржајем (LCMS), што може утицати на наставнике да одаберу погрешни систем, те ћемо због тога у посебном потпоглављу овог поглавља указати на разлику која постоји између ових система и указати на различите стратегије и софтвере који могу олакшати наставницима одабир оваквих система. На самом крају овог поглавља задржаћемо се на употреби платформе „Едмодо“ у настави језика струке, што је и предмет ове дисертације. Покушаћемо да укажемо на значај примене ове платформе у настави језика струке позивајући се на бројна истраживања.

5.1. Имплементација интернет сервиса у процесу учења у Србији

Употребу система за управљање учењем у Србији можемо повезати са учењем на даљину. Прва институција која је, поред класичних предавања и вежби, увела употребу интернет сервиса у учењу био је Медицински факултет Универзитета у Београду, у школској 1999/2000. години. Они су све до 2004. године користили мејлинг листе, форуме, блогове и сајт факултета за комуникацију, а затим су одпочели употребу Мудла³²⁸ као јединственог софтверског решења. Разлог зашто су се баш определили за Мудл лежи у томе што је у питању бесплатан систем и што су га у то време многи међународни универзитети користили. Најпре је Медицински факултет започео са коришћењем платформе на једном курсу, а затим и на више.

Поред Медицинског факултета, и компанија *Link Group* се одлучила да креира сопствени едукативни софтвер који ће примењивати на Високој школи струковних студија за информационе технологије и у Центру за стране језике и другим

³²⁸ енгл. *Moodle*

институцијама. Највећи преокрет је настао развојем Академске мреже Србије (АМРЕС), која је током 2007. године покренула пројекат о увођењу е-образовања на многим факултетима и институцијама у Србији. Они су се одлучили за примену платформе Мудл и многи факултети и универзитети су одлучили да у своје програме уведу платформу Мудл, попут Универзитета у Београду, Универзитета у Новом Саду, Универзитета у Крагујевцу и Универзитета у Нишу са појединим факултетима. Приватни универзитети попут Универзитета Метрополитен, Универзитета Сингидунум и Универзитета Мегатренд определили су се за креирање сопственог софтвера за подршку е-учењу. У развоју е-образовања и образовања на даљину значајну улогу има и компанија Microsoft, која заједно са Универзитетом у Нишу учествује на реализацији пројекта који се залаже за обуку и оспособљавање наставног особља за учење на даљину³²⁹.

5.2. Разлика између система за управљање учењем и за управљање едукативним садржајима

Уколико желимо да јасно дефинишемо одређене платформе у учењу, а самим тим и разумемо њихове карактеристике, неопходно је најпре направити јасну дистинкцију између термина који се у теорији преплићу. Са развојем е-учења, као и информационо-комуникационе технологије, са посебним системима и софтверима, као и апликацијама које олакшавају учење, дошло је и до преплитања термина попут LMS³³⁰, LCMS³³¹, CMS³³² CsMS³³³. Иако је већина набројаних акронима слична, ови системи су у основи потпуно различити.

На самом почетку потребно је објаснити термин и ближе објаснити основу система за управљање садржајем (CMS – *Content Management System*). Овај термин се у теорији најчешће преплиће са системима за управљање учењем (LMS – *Learning Management System*). Систем за управљање садржајем, како Миленковић и сарадници (2010) наводе, представља алат који омогућава како техничком, тако и нетехничком особљу да креира, мења и дели садржаје у виду текста, графике и др., а манипулација тим садржајима ограничена је централизованим сетом правила, процеса и токова рада

³²⁹ В. <http://dabar.edu.rs/istorija-upotrebe-lms-sistema-u-srbiji/>

³³⁰ енгл. *Learning Management System*

³³¹ енгл. *Learning Content Management System*

³³² енгл. *Content Management System*

³³³ енгл. *Classroom Management System*

који обезбеђују кохерентан и валидан изглед крајњег производа као што може бити вебсајт. Ови системи су настали из потребе да се лакше користе капацитети информационе технологије и лакше управља садржајем.

Системе за управљање садржајем можемо поделити на:

- системе за управљање документима,
- системе за управљање дигиталним садржајем,
- системе за управљање веб садржајем и
- системе за управљање едукативним садржајем.

Како прва три система нису предмет овог рада, посебну пажњу посветићемо системима за управљање едукативним садржајем. Поставља се питање *да ли је овај систем, а самим тим и термин, проистекао из система за управљање учењем или обрнуто*, као и *да ли су системи за управљање учењем и системи за управљање едукативним садржајем приближно исти*. Јасну дистинкцију између ових термина, а и самих система, тешко је пронаћи у примењенолингвистичкој теорији. Ипак, у свом раду аутор је указао на значајне разлике између ових система.

Системи за управљање едукативним садржајем, како Миленковић и сарадници (2010) наводе, имају задатак да управљају и деле едукативни садржај за учење на даљину, и тај садржај је најчешће у виду текстуалних докумената³³⁴ или презентација³³⁵. Употребом оваквих система организације могу да комбинују тај садржај у један јединствени систем који ће моћи да управља њиме и да на један ефикасан начин креира и дели курсеве базиране на том садржају. Исто тако имају могућност да организују садржај по узору на неки од едукативних стандарда попут СЦРОМ стандарда³³⁶. Ако посматрамо делове система за управљање едукативним садржајем, он мора:

³³⁴енгл. *Word doc*.

³³⁵енгл. *Power Point Presentation*

³³⁶Објектни референтни модел дељеног садржаја SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*) јесте стандард који је постављан у току пројекта АДЛ.

Овим стандардом се уводи термин дељеног објекта (*Sharable Content Object*), који представља основну јединицу за учење *learning object*, која је једнака једној лекцији у електронском курсу. Основне поставке овог стандарда су:

- Трајност (*durability*) – једном креиран материјал се може користити у току релевантног временског периода;
- Преносивост (*interoperability*) – могућност преношења материјала за учење на различите платформе;
- Поновна употребљивост (*reusability*) – већа употреба материјала у различитим контекстима

- Поседовати алате за креирање садржаја;
- Омогућити флексибилан дизајн курса;
- Дати подршку поново искористивим објектима;
- Поседовати отворени интерфејс ка другим системима.

Алати за креирање садржаја омогућавају едукативном особљу да без имало програмског предзнања и искуства лако креирају садржај. Ту се налази обавезан алат који омогућава да се одређени едукативни садржај не мора конвертовати у ХТМЛ³³⁷ формат (алат носи назив WYSIWYG (*What you see is what you get*)).

Флексибилан дизајн курса омогућава едукатору одређену слободу у дизајнирању и приказивању курсева одређеној циљаној групи. Такође, сви материјали унутар система за управљање едукативним садржајем смештени су у виду објекта који се могу користити касније на неком од наредних курсева. Отворени интерфејс ка другим системима нуди могућност да, поред низ десктоп алата и апликација, едукатор може да повуче низ садржаја са другог система, а у овом случају они морају да подржавају формате ХТМЛ и СЦОРМ.

Многе институције су прихватиле дигитални свет као и интернет алате путем којих би поспешили учење. Технолошки је захтеван систем који би се бавио састављањем, уређивањем, управљањем и дељењем садржаја. Различити термини су у литератури како би се овакви системи описали: *Interactive Management, virtual learning management, CMS, LCMS, LMS* (Солемон и Сулејман 2006³³⁸).

Уколико желимо да направимо јасну дистинкцију између система за управљање едукативним садржајем и система за управљање учењем, сагледаћемо радове Брукса (2006)³³⁹. Како Брукс и сарадници (2006) сматрају, системи за управљање едукативним садржајем садрже минимално колаборативне навигације, што значи да се студенти често налазе у вакуму током самог курса и да немају контакт са заједницом у учењу. Како се наводи у овом раду, разлика између ових система односи се на то да се системи

-
- Доступност (*accessability*) – могуће је извршити класификацију података и лако их пронаћи уколико желимо да их укључимо у нови материјал.

³³⁷ енгл. *Hypertext Markup Language*, језик за означавање хипертекста је описни језик специјално намењен опису веб страница. Помоћу њега се једноставно могу одвојити елементи као што су наслови, параграфи, цитати и слично. Поред тога, у HTML стандард су уграђени елементи који детаљније описују сам документ, као што су кратак опис документа, кључне речи, подаци о аутору и слично. Ови подаци су општепознати као метаподаци и јасно су одвојени од садржаја документа. <https://sr.wikipedia.org/wiki/HTML>, приступљено: 16. 5. 2016.

³³⁸ Solemon, Sulaiman 2006

³³⁹ Brooks, Hansen, Greer 2006

за управљање едукативним садржајем углавном фокусирају на процес складиштења материјала онлајн и дају могућност поновног коришћења материјала кроз функционално интегрисану базу, док се системи за управљање учењем фокусирају на ученика и процес учења.

Како Џонс (2001)³⁴⁰ наводи, системи за управљање учењем садрже процес заказивања часова, омогућавају регистрацију полазника, док се системи за управљање садржајем углавном фокусирају на дељење и испоруку материјала.

Хол, Парадиз и Кортни (2003)³⁴¹ сматрају да је први и основни циљ система за управљање учењем да управља полазницима, док системи за управљање садржајима управљају учењем.

За потребе овог истраживања определили смо се за системе за управљање учењем пошто се они фокусирају на ученика и сам процес учења јер се предмет истраживања односи на учење, а не на садржаје.

5.3. Класификација система за управљање учењем и едукативним садржајем

Како Миленковић и сарадници (2010: 180-181/2) наводе, класификацију система за управљање учењем и едукативним садржајем можемо извршити на више начина:

- По врсти, где се прави разлика између система за управљање садржајем као радног окружења и управљање садржајем који функционише као систем. Први нуди алате који програмери могу да користе у изградњи система, а други представљају софтвер оријентисан ка кориснику, а не ка програмеру.
- По лиценци – лиценца може бити „бесплатна“ или лиценца отвореног кода³⁴², при чему можемо направити разлику између више облика лиценци, међу којима су најпознатије BSD³⁴³ и GPL³⁴⁴. Разлика између ових лиценци огледа се у ограничењима које корисник има. Код прве лиценце корисник може да користи софтвер потпуно бесплатно, једина његова обавеза је да у својим документима спомене аутора софтвера у циљу бесплатног маркетинга, док друга лиценца има више ограничења у односу на прву.

³⁴⁰ Jones 2001

³⁴¹ Hall, Paradise, Courtney 2003

³⁴² енгл. *open-source*

³⁴³ енгл. *Berkeley Software Distribution*

³⁴⁴ енгл. *General Public License*

- По програмском језику у којем је систем писан, попут J2EE³⁴⁵.
- По цени, где цена софтвера варира од бесплатних, па до оних који коштају неколико милиона долара.

5.4. Стратегија одабира система

Како би јасно утврдили да ли ће се приликом креирања курсева на високим школама применити системи за управљање учењем или системи за управљање едукативним садржајима, Квидер и Хатаб (2010)³⁴⁶ дају сугестију да уколико институција жели да створи виртуалну учионицу и управља учењем и полазницима, онда се треба одлучити за системе за управљање учењем. Уколико је пак институција заинтересована за креирање курсева код којих инсистира на очувању интелектуалне својине и управља учењем, онда се треба одлучити за системе за управљање едукативним садржајима, због могућности складиштења и управљања садржајима.

Додатне потешкоће у одабиру представља и мноштво алата које нуде ови системи, као и број система доступних на тржишту. Значајну помоћ приликом одабира можемо добити одговарајући на питања која се тичу: сврхе, буџета, мултимедијалних алата, начина оцењивање и вредновање, комуникације, дизајна, приступа, техничке подршке, сигурности, отворености ка другим интерфејсима (Брнс, 2014)³⁴⁷. Сматрамо да је, након низа тако добијених одговора, неопходно консултовати литературу и пронаћи радове који се тичу појединих система који се баве упоређивањем и јасно видети како се показала примена ових система³⁴⁸. На самој мрежи постоје сајтови путем којих се претражују и добијају референце оваквих система. Један такав сајт који смо примењивали у одабиру платформе јесте *CAPTERRA*³⁴⁹. Путем овог сајта уношењем величина претраге можемо добити класификацију система за управљање учењем (слика 8). Исто тако, сајт нам нуди могућност рангирања система по мишљењу корисника, клијената (слика 10) и праћењу путем друштвених мрежа (слика 11), чиме се стиче јасан увид у то које платформе су најактуелније за учење.

³⁴⁵ енгл. *Java Enterprise Edition, Microsoft*

³⁴⁶ Qwaider, Hattab 2010

³⁴⁷ <https://elearningindustry.com/choosing-online-learning-platform-makes-sense>, приступљено: 16. 5. 2015.

³⁴⁸ Са развојем информационе технологије, знатно је олакшано претраживање и одабир ових система

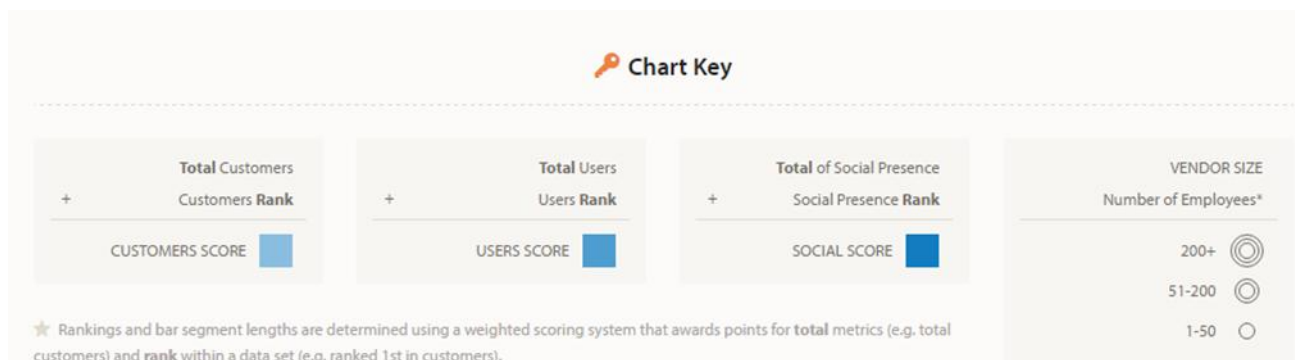
³⁴⁹ <http://www.captterra.com/learning-management-system-software/>, приступљено 16. 5. 2015.

Top LMS Software

Learning management systems are used by academic institutions and companies to manage, track, and deliver courses and training programs. One of the fastest growing software sectors over the last decade, it is now a billion dollar plus industry with hundreds of competing offerings. Below is a look the most popular options as measured by a combination of their total number of customers, active users, and online presence. In order to see a comprehensive list, please visit our [Learning Management System Directory](#).



Слика 8. Класификација система за управљање учењем.



Слика 9. Могућности рангирања система.



Слика 10. Рангирање система на основу мишљења клијената и корисника.



Слика 11. Рангирање система на основу броја пратиоца на друштвеним мрежама.

Теоретичари и практичари се слажу да не постоји најбољи систем за управљање учењем и да сам одабир система зависи од потребе институције или едукатора, као и

циља. Наиме, оно што може бити значајно за једну институцију не значи да мора бити од важности за другу. Елис и Калво (2007)³⁵⁰ указују на то је, да приликом одабира система за универзитет, неопходно узети у разматрање целокупно искуство полазника у учењу. Уколико је универзитет примењивао ове системе у хибридној настави, неопходно је утврдити како су се студенти снашли и како користе системе, како су прихватили информациону технологију, као и на који начин је ова технологија побољшала њихове исходе учења.

Како у теорији недостаје довољно савета и истраживања који би се односили на кораке приликом одабира система за управљање учењем, у овом делу приказаћемо и објединити кораке које дају *Tagoras*³⁵¹ и *ITS Learning*³⁵².

Кораци у одабиру и имплементирању одговарајућег система за управљање учењем обухватају следеће:

1. Одабрати тим унутар институције (ИТ стручњаке, предметне наставнике, менаџмент школе)
2. Поставити и појаснити циљеве. Приликом овог корака неопходно је консултовати се са колегама, студентима и стручњацима о томе како желимо да изгледа систем, као и за шта ће и на који начин наставници и студенти користити тај систем.
3. Идентификовати потребе и захтеве. Овде је неопходно превести циљеве и исходе учења у захтеве система. Захтеве је потребно дефинисати на следећи начин:
 - *Систем би морао да...*
 - *Систем би требало да...*
 - *Било би добро ако би систем омогућио да...*
4. Истражити тржиште. Претражити произвођаче, одгледати демо-снимке и туторијале и испитати која од компанија је имала искуства са имплементирањем ових система на високошколским институцијама и образовним институцијама. Испитати истраживања која се односе на примену ових система у образовању. Одабрати најзаступљеније

³⁵⁰ Ellis, Calvo 2007

³⁵¹ Тагорас је водећа консултантска компанија која помаже компанијама и пословним организацијама у реализацији целоживотног учења и стручног усавршавања. За више информација: <http://www.tagoras.com/>; <http://www.tagoras.com/selecting-lms-infographic/>

³⁵² Itslearning AS је компанија која се бави развојем система за управљање учењем. Од 2016. године је њихова платформа постала водећа у Европи. За више информација: <https://itslearning.com/global/> савети о одабиру ЛМС-а доступни на сајту: <http://info.itslearning.net/rs/655-PLS-373/images/itslearning-how-to-choose-the-best-lms-for-your-district.pdf>

платформе, претражујући их путем сајтова Carpentera и сличних. Изабрати минимум три компаније којима ће се проследити захтеви.

5. Рангирати способности компаније да задовољи захтеве, са посебним освртом на критичне и комплексне захтеве типичне за институцију.

6. Одабрати компанију и потписати уговор. Пре потписивања уговора неопходно је размотрити ризике, попут доплаћивања за поједине алате, ограниченог приступа и сл.

7. Известити пилот истраживање у трајању од једног семестра, и то на неколико курсева. Након примене, написати студију и указати на добре и лоше стране примене ових система у учењу, као и испитати прихватање оваквог вида технологије у учењу примењивајући неки од модела прихватања технологије.

5.5. Модели прихватања технологије у учењу

Применом система за управљање учењем и хибридне наставе мора се узети у обзир и модели прихватања технологије како бисмо у даљем истраживању били у могућности да анализирамо применом ТАМ модела да ли и у којој мери студенти прихватају технологију у учењу језика струке. Милошевић, Зећировић и Крнета (2014)³⁵³ дају концептуални оквир за разумевање и прихватање технологије е-учења и учења путем система за управљање учењем. Модели који су аутори анализирали су: Дејвисов модел прихватања технологије (ТАМ)³⁵⁴, обједињеност теорија у прихватању и употреби технологије (УТАУТ)³⁵⁵ и модел прихватања е-учења (ЕЛАМ)³⁵⁶.

Модел прихватања технологије ТАМ. Како Милошевић, Зећировић и Крнета (2014) наводе, овакав модел би требало да представља адаптацију теорије социјалне психологије, посебно намењене за прихватање информационих система. У основи модела је опажена корисност и лакоћа коришћења. „Опажена корисност представља опажане корисника о томе да ли потенцијална иновација пружа могућност да се одређени задатак применом технологије обавља на бољи начин него што је случај коришћења других алтернатива. Лакоћа коришћења представља степен напора који корисник мора да уложи приликом коришћења нове технологије“ (Чуданов 2011: 26-

³⁵³ Milošević, Zećirović, Krneta 2014

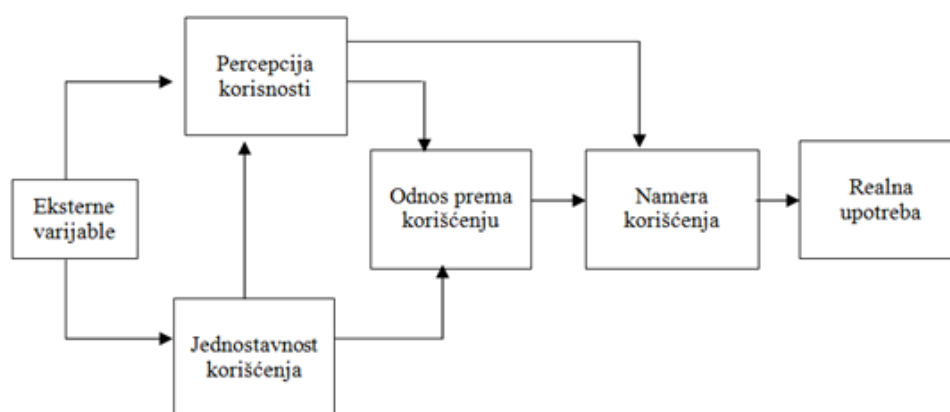
³⁵⁴ енгл. *Technology Acceptance Model (TAM)*

³⁵⁵ енгл. *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)*

³⁵⁶ енгл. *E-learning Acceptance Model (ELAM)*

27)³⁵⁷. Можемо рећи да је овај фактор пресудан у прихватању технологије у учењу. Дејвис и сарадници (1996, 2000) утврдили су да се велики број субјективних опажања ствара, и то у односу на системе, и да је, заправо, коришћење система директно везано за субјективно опажање, што је довело до проширења ове теорије и појаву ТАМ 2 модела.

Моделом ТАМ 2 аутори су желели да укажу на који начин и у зависности од ког скупа фактора долази до формирања става и понашања корисника. Они такође указују на то да опажена корисност још увек у великој мери утиче на формирање ставова корисника, као и намере да се та технологија користи у даљем учењу. Аутори су успели да групишу факторе у две групе: социјалне и когнитивне факторе. У социјалне факторе спадају: добровољни пристанак³⁵⁸, искуство³⁵⁹, субјективне норме³⁶⁰ и слика личности у групи³⁶¹, док у когнитивне факторе спадају: релевантност посла³⁶², квалитет резултата³⁶³ и уочљивост резултата³⁶⁴ (Чуданов 2011: 28).



Графикон 3. ТАМ модел, преузето из Зећировић (2014: 3)³⁶⁵.

³⁵⁷ Čudanov 2011

³⁵⁸ енгл. *voluntariness*

³⁵⁹ енгл. *experience*

³⁶⁰ енгл. *subjective Norm*

³⁶¹ енгл. *image*

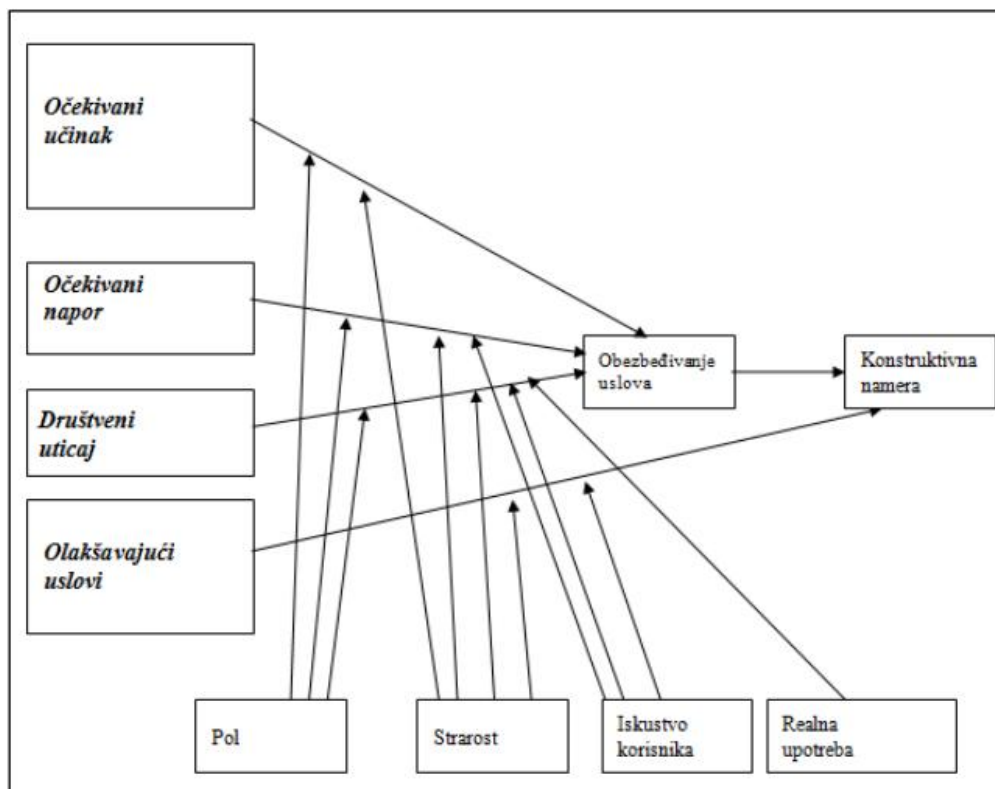
³⁶² енгл. *job relevance*

³⁶³ енгл. *output quality*

³⁶⁴ енгл. *result demonstrability*

³⁶⁵ <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Edin%20Zecirovic.pdf>

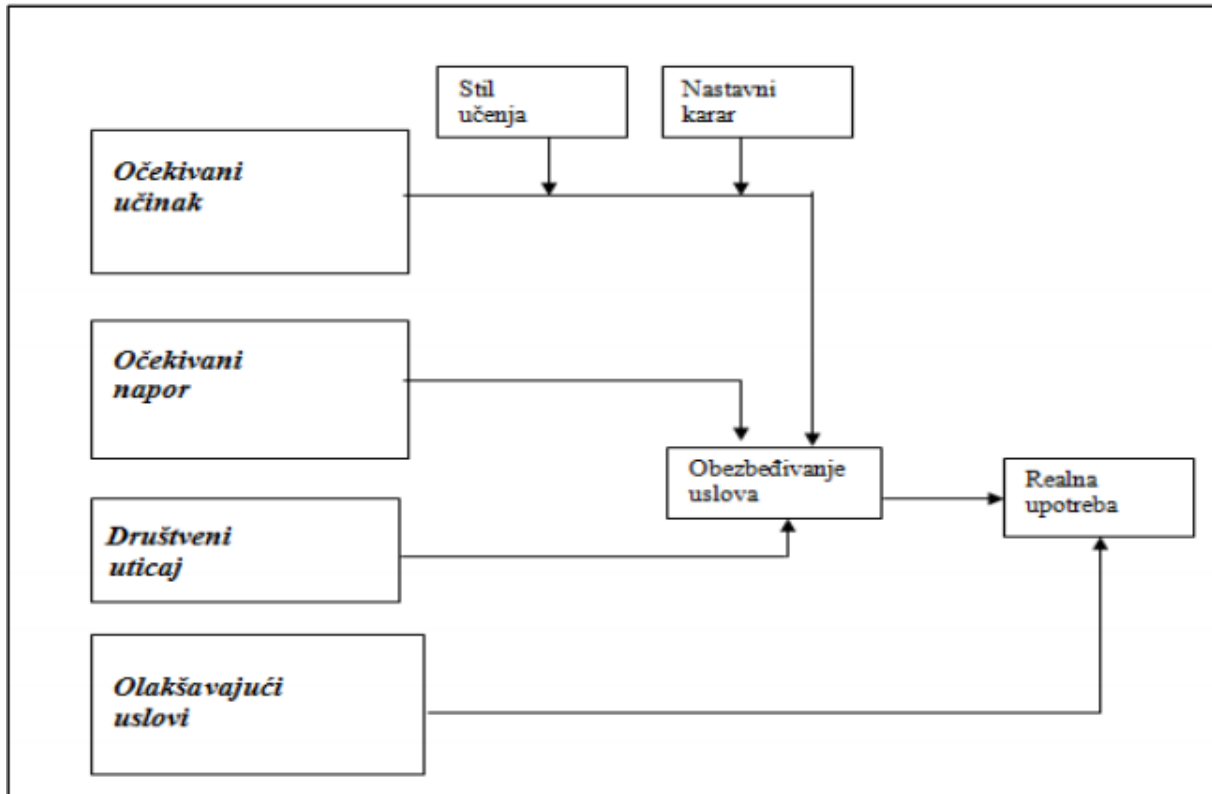
Обједињеност теорија у прихватању и употреби технологије (UTAUT). По овом моделу дефинисани су сви они фактори који имају велики утицај на прихватање технологије. У те факторе спадају очекивани учинак, очекивани напор, друштвени утицај и обезбеђивање услова. На основу њих, појединац доноси одлуку да ли ће неки систем користити или не. Приликом сагледавања прихватања технологије применом овог модела мора се узети у обзир пол корисника, његова старост, чињеница да ли је корисник имао искуства у употреби тих система. Обједињеност теорија у прихватању и употреби технологије може се видети из графикана 4.



Графикон 4: UTAUT модел, преузето из рада Зећировић (2014: 4).

Модел прихватања е-учења (ELAM). Овај модел је типичан за е-учење, које представља учење подржано и олакшано коришћењем ИКТ. Претходна два модела нису обједињавала ставове студената и наставника, тако да је овај модел прилагођен обема странама. У факторе који утичу на одабир технологије, између осталог, спадају очекивани учинак, очекивани напор, друштвени утицај и обезбеђивање услова. Такође, одлука може зависити и од стилова учења студената, као и наставног кадра. Док на њихову одлуку о примени технологије може имати утицај фактори којим се олакшавају

услови учења. Модел прихватања е-учења и система за управљање учењем може се видети из графикана 5.



Графикон 5: ELAM модел, преузето из рада Зећировић (2014: 5).

5.6. Најчешће коришћене платформе за учење језика: Едмодо, Блекборд и Мудл

Најчешће примењивани системи за управљање учењем су Едмодо³⁶⁶, Блекборд³⁶⁷ и Мудл³⁶⁸. Уколико направимо поређење, користећи сајт CAPTERRA између 2014. и 2015. године, видећемо да је Мудл био водећа платформа у учењу, а сада је његово место преузео Едмодо.

На основу наведених претраживача, утврђено је да су најчесталији системи за управљање учењем Блекборд, Мудл и Едмодо. У овом делу покушаћемо да направимо разлику између ових платформи и објаснимо на основу досадашњих истраживања зашто смо се одлучили за примену платформе Едмодо у истраживању.

³⁶⁶ енгл. *Edmodo*

³⁶⁷ енгл. *Blackboard*

³⁶⁸ енгл. *Moodle*

Након оснивања компаније Блекборд, 1997. године, појавио се систем за управљање учењем, који се примењује као алат у е-учењу или учењу на даљину. Овакав софтвер није бесплатан, па због све веће цене услуге коришћења софтверског пакета, све више институција се опредељује за употребу других, бесплатних софтвера.

За разлику од Блекборда, Мудл и Едмодо су бесплатни софтвери и све је учесталија њихова употреба у учењу. Мудл можемо сврстати у три категорије, он спада и у категорију система за управљање учењем, као и система за управљање курсевима и на крају, Мудл је и виртуелно окружење за учење. Мудл је креирао Мартин Догиамас, наставник рачунарских наука, који је на Универзитету у Аустралији, Универзитет у Перту, изучавао и радио на усавршавању система за управљање учењем. Уколико посматрамо акроним Moodle, увиђамо следеће:

Moodle- M-Modular - Модуларно

Moodle-OO-Object-Oriented – Објектно-оријентисано

Moodle- D-Dynamic-Динамично

Moodle-L-Learning – Намењено учењу

Moodle-E-Environment – Окружење.

Дакле, можемо закључити да акроним Мудл стоји за модуларно објектно-оријентисано окружење за развој учења.

Како бисмо на што бољи начин разумели разлике између ових платформи, неопходно је позвати се на досадашња истраживања. Бремер и Брајант (2005)³⁶⁹ наводе да се предност Мудла у односу на Блекборд огледа у лакоћи имплементације, штедњи (смањењу трошкова лиценцирања) и већој функционалности дискусионих форума. Док је предност Блекборда у односу на Мудл у функционалности, а то се односи на употребу и коришћење података из других система, попут резултата појединих активности, као и обједињавања виртуалног дневника. Муњоз и Дузер (2005)³⁷⁰ доказују да наставници, студенти, а самим тим и особе које су одговорне за креирање курсева, често бирају платформу Мудл. На основу њихове перцепције, највећа предност употребе Мудла огледа се у повећаној интеракцији коју систем дозвољава између

³⁶⁹ Bremer, Bryant 2005

³⁷⁰ Munoz, Duzer 2005

наставника и студента. Овако добијене резултате подржава Мијазо (2008)³⁷¹. Управо ови резултати представљају разлог зашто се у већини високошколских образовних институција употребљава Мудл.

Иако је Мудл 2014. и почетком 2015. године постао водећа платформа у образовању, с краја 2015. и почетком 2016. године платформа Едмодо је преузела његово место. На основу истраживања која се баве упоређивањем платформи, попут истраживања Брајана Вадмена (2013)³⁷² на тему о будућности виртуалног учења на Тајланду, можемо уочити како је до тога и дошло. На основу перцепције студената у споменутом истраживању, који су употребљавали Мудл и Едмодо, показано је да испитаници имају позитивнији став према примени платформе Едмодо. Разлози за то се могу пронаћи у сличности коју платформа Едмодо има са Фејсбуком, те је сама употреба платформе знатно олакшана. Употреба платформе Мудл, по мишљењу испитаника, знатно је захтевнија у погледу технолошког познавања. Студенти приликом употребе Мудла морају да запамте шифру од најмање 10 карактера које им наставник додели, док код платформе Едмодо студенти сами бирају своје корисничко име и шифру. Платформа Мудл од корисника захтева да током навигације до жељеног курса студент мора проћи кроз четири линка, док код платформе Едмодо студент пролази само кроз један линк, који га води директно до жељеног курса. Како испитаници наводе, карактеристике и опције које платформа Едмодо поседује знатно су лакше за коришћење и корисније у односу на карактеристике које нуди платформа Мудл. Још један разлог огледа се и у начину употребе платформе. Платформа Едмодо поседује апликације за коришћење на мобилним уређајима, попут таблет рачунара и паметних телефона, што платформа Мудл не поседује. Узимајући у обзир да је Едмодо имао више од милион корисника у 2011. години, а током 2015. више од педесет милиона корисника, као и да обухвата 85% школа у САД (Герон 2012)³⁷³, можемо тврдити да је постала водећа платформа за учење током 2015. године.

Разлике које се огледају у овим системима односе се на:

- особине и функције које нуде дати системи;
- трошкове лиценцирања и

³⁷¹ Miyazoe 2008

³⁷² Wadman 2013

³⁷³ <https://www.forbes.com/sites/tomiogeron/2012/03/06/edmodo-launches-third-party-platform-for-education-apps/#53a0ccba299a>

- лакоћу коришћења.

5.7. Платформа Едмодо

Платформа Едмодо је препознатљива као „фејсбук за школе“ (Алсхави и Алхомуд 2016: 5)³⁷⁴. Поставља се питање *зашто и како треба употребљавати платформу Едмодо у настави језика струке*. Да бисмо одговорили на ово питање, неопходно је сагледати неке од карактеристике платформе које су битне како за сваку наставу уопште, тако и за наставу ЕЈС. Набројаћемо седам разлога за коришћење ове платформе у савременој настави.

Платформа Едмодо је сигурна за употребу, јер наставник или администратор у школи креира и управља групом. Ова платформа даје могућност повезивања наставника који деле заједничке и сличне идеје у једну заједницу, па ће комуницирати и помагати једни другима у проналажењу идеја за организацију курсева.

Едмодо је сигурно место за дигитално онлајн учење јер сви подаци који се налазе у групи нису видљиви на интернету и наставник има потпуну контролу над студентима и курсом, пошто може ограничити студента да само види „постове“³⁷⁵, не и да их сам поставља. Други разлог за употребу ове платформе огледа се у чињеници да сваки студент ствара своје окружење у учењу како би повећао своју самосталност. Поред тога, платформа Едмодо нуди низ апликација које студентима могу олакшати учење и претраживање садржаја на мрежи, попут речника и апликација коришћених у овом истраживању. У овом истраживању користили смо се следећим апликацијама:

1. апликацијом за вежбање вокабулара *Cram*³⁷⁶, за сваку обрађену тематску јединицу. Апликација је потпуно бесплатна и доступна на адреси <http://www.cram.com/>. Овај сајт као и апликацију могу користити како наставници и едукатори, тако и ученици и студенти.

³⁷⁴ Alshawi, Alhomoud 2016

³⁷⁵ Под термином „пост“ подразумевамо објаву, односно дељени садржај.

³⁷⁶ Сајт је основан 2001. године, а првобитно име је *Флешкард иксчејџи* (Flashcard Exchange). Апликација је доступна и за андроид уређаје. Тренутно седиште компаније је у Холивуду, у Америци. Тренутни број корисника је преко 2 281 176 корисника и преко 136 473 404 флешкартица, а недељно се дода око 714 600 флешкартица. В. Поглавље 6.10.1

2. апликацијом за вежбање активности читања *Actively Learn*³⁷⁷ путем платформе Едмоду. Циљ аутора ове апликације јесте да подстакну ученике да уживају и пронађу сврху у читању, као и да их наведу на критичко размишљање.³⁷⁸ Принцип рада апликације је једноставан. Након креирања профила, групама испитаника које наставник води путем платформе, доступна је и ова апликација. Наставник креира задатак тако што додаје текстове из своје библиотеке или користи садржаје који су доступни на мрежи. Апликација нуди и могућност да наставник додели различите текстове појединцима у групи. На тај начин наставник теже текстове може задавати напреднијим студентима док текстове лакше за разумевање може додељивати слабијим студентима.

3. и апликацијом InstaGrok за увежбавање вештине писања, користили смо апликацију *InstaGrok*³⁷⁹, која представља претраживач који комбинује софистицирану семантичку технологију са интерактивним корисничким интерфејсом да би се ученици више ангажовали и да би се учење персонализовало.

Трећи разлог за употребу ове платформе огледа се у повећању и поспешивању комуникације између наставника и студената. Најпре, повећава се комуникација између наставника и студената због учесталих питања које студенти имају приликом израде одређених активности, као и након добијања повратне информације током израде теста. Комуникација између самих студената повећава се због учествовања у заједничким активностима, као и у дискусијама. За наставу језика струке нарочито је важно повезивање наставника са специјалистима и туторима из одређених области. Наиме, наставник може сарађивати са специјалистима и туторима у изради материјала који ће се изучавати на самом курсу, или наставници могу позвати специјалисте и туторе да учествују у групним дискусијама заједно са студентима. Пети разлог за употребу ове платформе огледа се у доступности материјала. Сав материјал који је наставник слао доступан је студентима у сваком тренутку и на једном месту, што смањује време за

³⁷⁷ Апликација је доступна на адреси <http://www.activelylearn.com/>, али се, такође, налази и у *продавници* на Едмоду. Употреба апликације је бесплатна, осим за додатне опције.

³⁷⁸ Ова апликација је покренута 2012. године и тренутно седиште компаније је у Сијетлу. Оснивачима је било потребно око 15 година искуства да развију ову апликацију, а након опсежног истраживања, аутори су утврдили да је разумевање текста овом методом побољшано чак за 80% у односу на традиционалну методу.

³⁷⁹ Ова апликација је доступна на адреси <https://www.instagrok.com/>, али се налази и у *продавници* на Едмоду. Основне опције су бесплатне, док се за додатне опције, попут откривања плагијата, може доплатити. Оснивачи сајта и апликације си Кирил Кирејев и Ендру Бендер, док је седиште компаније у Калифорнији.

проналажење садржаја, као и трошкове око копирања тих садржаја. Шести разлог огледа се у могућности коју платформа пружа за креирање садржаја који одговарају сваком студенту појединачно, као и креирање подгрупа, где ће наставник делити оне садржаје које су од заједничког интереса за одређену групу студената. И на крају, седми разлог за употребе ове платформе у настави огледа се у могућности коју платформа нуди за синхрону и асинхрону комуникацију на страном језику. Што се тиче наставе језика струке, она се може користити и као „алат“ за тестирање и испитивање језичких вештина студената. Најпре, платформа даје могућност употребе језика циља ван наставног окружења и изван учионице, такође нуди активности за дијагностифицирање познавање граматике и лексике ЕЈС код студената. Такође се поспешују се активности слушања и гледања аутентичног материјала који је од велике важности за наставу ЕЈС; извршавају се пројектни задаци, а развија се критичко размишљање у групном раду и раду у паровима; развија се самосталност у учењу студената приликом употребе апликације и писањем есеја на задату тему.

На крају треба истаћи да платформа Едмодо позитивно утиче на развијање мотивације код студената и буђење интересовања за курс ЕЈС објављивањем садржаја на платформи пре заказаног часа. Како Окомура Схинји (2016)³⁸⁰ наводи, платформа Едмодо утиче на развијање и побољшање комуникације, као и на развијање језичких вештина, а посебно комуникативних способности.

³⁸⁰ Okomura Shinji 2016

6. ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО ДИСЕРТАЦИЈЕ

Како су предмет дисертације и циљеви истраживања већ дати у уводном делу рада (сегмент 1.3), овде ћемо се на њих укратко подсетити и нагласити проблем истраживања, а да би стално имали у виду хипотезе које смо поставили при истраживању, поновићемо их после навођења циља и карактера истраживања, као и набрајња задатака које смо поставили у истраживању.

6.1. Проблем истраживања

Проблем истраживања односио се на питање: да ли се може побољшати учење пословног језика путем *хибридне, тј. мешовите наставе* и коришћењем *система за управљање учењем*, и у којој мери је то могуће постићи. Проблем који смо поставили је изузетно актуелан због чињенице да је циљ учења пословног језика, а самим тим и комуникативног приступа као најважнијег приступа у овој настави, оспособљавање ученика за самостално комуницирање у пословне сврхе и усвајање пословног вокабулара. Међутим, одговор на постављено питање није једноставан, те је неопходно извршити више оваквих истраживања како би се дошло до емпиријских доказа и потврдила почетна хипотеза у овом истраживању, да се усвајање наставног садржаја пословног језика може побољшати уз помоћ хибридне наставе и система за управљање учењем, у овом случају применом платформе **Едмода**³⁸¹.

6.2. Предмет истраживања

На основу постављеног проблема истраживања, предмет истраживања за потребе ове дисертације је примена хибридне, мешовите наставе и система за управљање учењем код усвајања језичког садржаја из области пословног енглеског језика, конкретно, код усвајања вокабулара овог специфичног типа језика струке.

6.3. Циљ и карактер истраживања

Истраживање је имало за циљ да утврди колико се језичко постигнуће у области овладавања специфичним вокабуларом може побољшати у учењу пословног језика

³⁸¹ енгл. *Edmodo*

путем система за управљање учењем на примеру платформе Едмодо и утврдити да ли је оно условљено хибридном, тј. мешовитом наставом, као и стављање тако добијених података у функцију унапређења наставе језика струке. Истраживање се заснивало на извођењу експеримента, те можемо рећи да је експерименталног карактера, при чему се строго водило рачуна о свим његовим фазама: припремној, где се водило рачуна о усаглашавању нивоа знања испитаника, фази самог извођења експеримента, и завршној, када су сакупљени подаци и када се вршила њихова анализа и упоређивање, да би се дошло до закључака релевантних за истраживање.

6.4. Задаци истраживања

Полазећи од напред наведеног циља формулисани су и извршени следећи задаци:

1. Најпре су утврђени нивои знања код испитаника, након чега смо издвојили испитанике средњег језичког нивоа (Б2).
2. Испитани су ставови експерименталне и контролне групе о примени савремене технологије у настави језика струке.
3. Утврђено је постојање разлика у познавању вокабулара на иницијалном и завршном мерењу код експерименталне групе.
4. Утврђено је постојање разлика у познавању вокабулара на иницијалном и завршном мерењу код контролне групе.
5. Утврђено је постојање разлика у познавању вокабулара на завршном мерењу између експерименталне и контролне групе.
6. Утврђен је ниво савладавања наставног садржаја код свих група.
7. Испитано је мишљење експерименталне групе о примени платформе Едмодо у учењу језика струке на основу њиховог искуства.

6.5. Хипотезе у истраживању

На основу циља и задатка истраживања поставили смо следећу општу хипотезу, коју смо назвали основном хипотезом:

Усвајање језичког садржаја језика струке може се побољшати путем хибридне, тј. мешовите наставе применом система за управљање учењем на примеру коришћења платформе Едмодо.

Друге, помоћне хипотезе, које су постављене у истраживању, следеће су:

Хипотеза 1. Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код експерименталне групе.

Хипотеза 2. Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код контролне групе.

Хипотеза 3. Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе испитаника.

Хипотеза 4. Постоји статистички значајна разлика у ставовима између експерименталне и контролне групе о примени информационо-комуникационе технологије у настави језика струке.

Хипотеза 5. Постоји статистички значајна разлика у језичком постигнућу између експерименталне и контролне групе испитаника.

Хипотеза 6. Испитаници експерименталне групе имају изразито позитиван став према примени ове методе у настави енглеског језика на основу искуства.

6.6. Популација и узорак истраживања

Основни статистички скуп, популацију из које су изабране јединице за узорак истраживања, чинили су ученици пословног енглеског језика Високе пословне школе струковних студија из Лесковца старости 21 (± 2), који су учили страни језик од трећег разреда основне школе и који се налазе на Б2 нивоу, због чега је пре извођења истраживања било потребно извршити тестирање и издвојити оне ученике који се налазе на том нивоу знања. Како бисмо утврдили ниво познавања језика, било је

неопходно подвргнути испитанике **тесту познавања језика**³⁸². У истраживању је коришћен такав тест (прилог 1). Након извршеног тестирања и добијених резултата, испитаници су подељени у две групе. Прву групу су чинили ученици пословног енглеског језика који су били подвргнути хибридној, тј. мешовитој настави и коришћењу апликације за усвајање вокабулара, и њу ћемо третирати као експерименталну групу; другу групу су сачињавали ученици који су били подвргнути традиционалној настави, тј. настави без употребе савремене технологије, њу смо третирали као контролну групу. У истраживању је било предвиђено да учествује 100 испитаника (по 50 испитаника у свакој групи). Ипак, тај број се смањио након тестирања, те је у истраживању учествовало 80 испитаника (44 особе женског и 36 особе мушког пола). Сваку групу је сачињавало по 40 испитаника и реч је о циљном узорку. Прву групу, тј. експерименталну групу чинило је 22 особе женског и 18 особа мушког пола, док је контролну групу чинило 23 особе женског и 17 особа мушког пола.

6.7. Методе истраживања

Због природе предмета, циља и задатака, као и хипотеза истраживања, у раду смо користили методу анализе садржаја, експерименталну методу, методу дескриптивне статистике и наративну методу. Методу анализе садржаја користили смо, преваходно, у циљу формирања теоријске основе истраживања, да би се расветлио проблем истраживања и тиме омогућило фокусирање на предмет истраживања. Анализирани су и студије, монографије, научни радови, стручни чланци и речници који су у непосредној вези са проблемом који се истражује. У самом истраживању смо користили експерименталну методу, док смо, након прикупљања података, користили методу дескриптивне статистике. На крају, интерпретација добијених података и извођења закључка на основу њих спроведене су коришћењем наративне методе.

6.8. Технике и инструменти истраживања

За одређивање нивоа усвајања наставног садржаја истраживање је обухватало два вида језичког постигнућа: оцену на финалном мерењу (1), као и средњу вредност укупног збира поена на сваком појединачном делу теста (2).

³⁸² енгл. *Full Placement Test*. У овом истраживању примењивали смо тест Дејва Алена (Dave Allen 1992) у издању Oxford University Press, тест 2, в. прилог 1.

За одређивање усвајања и богаћења вокабулара неопходно је било извршити серију тестирања која је за циљ имала да испита у којој мери су испитаници усвојили кључне термине. Приликом анализе вокабулара језика струке најпре је било неопходно одредити вокабулар који ћемо тестирати. Код тестирања одлучили смо се за вокабулар који је презентован на самом курсу, али у овом случају не односи се на термине које је прописало Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије, због чињенице да списак таквог вокабулара не постоји, те смо се тако одлучили за тестирање циљаног вокабулара.

Код тестирања вокабулара неопходно је било испитати обим, тј. број термина за које студенти поседују одређени ниво знања, тзв. ширину познавања вокабулара, као и колико познају дубину вокабулара³⁸³. Стандардни тестови за мерење оваквог вокабулара јесу **тестови вишеструког избора**³⁸⁴, који се могу применити након сваке обрађене лекције или на крају курса (Комб 2011)³⁸⁵. Поред теста вишеструког избора, у истраживању су за процену вокабулара коришћени и следећи тестови: **скала познавања вокабулара**³⁸⁶, **задатак препознавања вокабулара**³⁸⁷ (Штал, Кетрин, Браво 2010)³⁸⁸. Тестови су коришћени како на иницијалном тестирању, након месец дана од почетка курса, тако и на финалном тестирању, на самом крају курса³⁸⁹.

6.8.1. Скала познавања вокабулара

Овим тестом испитивана је дубина познавања вокабулара, употребом „да-не“ формата. Од испитаника се захтевало да сами дају процену познавања датих термина на скали од 1 до 5, где је 1 означавало „Не сећам се да сам пре видео овај термин“ (1 поен), 2 – „Видео сам овај термин раније, али не знам шта он значи“ (2 поена), 3 – „Видео сам овај термин раније и мислим да значи...“ (уколико је дат синоним или превод 3 поена), 4 – „Познајем овај термин и он значи...“ (уколико је дат синоним или превод 4 поена),

³⁸³ види 3.5.1

³⁸⁴ енгл. *Multiple Choice Questions (MCQs)*

³⁸⁵ Combe, C. (2011)

³⁸⁶ енгл. *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*

³⁸⁷ енгл. *Vocabulary Recognition Task (VRT)*

³⁸⁸ Sthal, Katherine, Bravo 2010

³⁸⁹ Како велики број термина из ове области још увек нема своје преводне еквиваленте у српском језику, то смо у раду понудили своје преводе таквих термина, остављајући у фусноти њихов оригинални облик на енглеском језику.

5 – „Могу да употребим дати термин у реченици” (5 поена, али је неопходно да испитаник понуди и синоним или превод датог термина). Уколико се испитаник одлучио да означи термин бројем 3 или 4, неопходно је да понуди еквивалент датог термина на српском језику, али ако је термин означио бројем 5, поред еквивалента, морао је да да пример датог термина у одређеном контексту, тј. да дати термин искористи у реченици. Скала је садржала укупно 30 термина који су добијени аутоматском екстракцијом термина (прилози 2 и 3).

6.8.2. Задатак препознавања вокабулара

Овај тест се састојао из две активности. У првој активности испитаници су морали да пронађу термине који су се односили на следеће наставне јединице: *Пословни бонтон*, *Пословни састанак*, *Преговори* и *Трговина*, као репрезентативне тематске јединице на овом курсу. Поред тога што су ове тематске јединице третиране као репрезентативне, оне су садржале највећи број нискофреквентних термина³⁹⁰. Једина разлика између теста који је дат на иницијалном и оног који је дат у финалном мерењу била је у формулацији упутства за израду теста. Код иницијалног теста од испитаника се тражило да претпоставе који од наведених термина би се односили на претходнопоменуте тематске јединице, док се код финалног мерења од испитаника захтевало да се присете обраде тематске јединице и да повежу термине са обрађеним тематским јединицама, као што се може видети у прилогу 4 и 5.

Задатак препознавања вокабулара је садржао укупно 32 термина, од тога 28 термина се директно односило на горепоменуте јединице, а преосталих 8 су третирани као **дистрактори**³⁹¹. Резултат теста добијен је следећом формулом: $A (H-FA=K)$, односно: укупан резултат познатих термина (К) добијен је када се од исправно одабране речи означене словом (Н), одузме сваки одабир дистрактора који је третиран као неисправно одабран или лажни аларм (FA). Након попуњавања овог теста, испитаници су приступили другом делу активности, познатијем као **Задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина**³⁹² (Прилог 6 и 7). Од испитаника се захтевало да изабране термине из претходне активности распореде испод

³⁹⁰ За више информација о нискофреквентним терминима погледати поглавље 3.2.1.

³⁹¹ Термином *дистрактор* означени су сви термини који нису припадали тематској јединици, а који су били слични по значењу терминима тематских јединица. Циљ увођења дистрактора био је да збуни испитанике и наведе их да помисле да дати термин припада тематској јединици.

³⁹² енгл. *Vocabulary Recognition Task Web (VRT Web)*

сваке тематске јединице за коју сматрају да јој одређени термин припада. Овај тест је носио укупно 28 поена, по 1 поен за сваки исправно одабран термин.

6.8.3. Тест вишеструког избора

Тестом вишеструког избора процењивали смо дубину познавања вокабулара. Овај тест састојао се од 30 питања која су обухватала циљане термине. Свако питање је имало по четири избора, од којих је само један био тачан, при чему је сваки тачан одговор носио по један поен. Приликом припреме овог теста посебна пажња била је посвећена формулацији питања, а посебна пажња је била усмерена ка равномерном распоређивању тачних одговора (прилог 8 и 9).

6.8.4. Испитивање ставова о примени савремене технологије у настави језика струке

Како бисмо испитали ставове о примени савремене технологије, било је, најпре, неопходно утврдити да ли и у којој мери испитаници користе *информационо-комуникациону технологију* (ИКТ) у учењу страног језика.

У испитивању је коришћен анкетни упитник који представља адаптацију упитника који су користили Ловерисон и сарадници (2006)³⁹³ у свом истраживању о употреби технологије у високом образовању. За потребе овог истраживања упитник је садржао 4 дела. У првом делу је било потребно утврдити основне податке испитаника (пол, доступност технологије и вид технологије који испитаник користи). У другом делу анкете од испитаника се тражило да искажу своје искуство у употреби ИКТ, тако што је требало да означе колико често користе ИКТ у учењу. У трећем делу се од испитаника захтевало да наведу на који начин је ИКТ укључена у њихове активности учења, као и да наведу на ком се нивоу примене ИКТ у учењу сами испитаници налазе. У четвртом, последњем делу упитника, од испитаника се захтевао да се изјасне о начину примене ИКТ у учењу, затим, да наведу своје мишљење о томе како ИКТ може бити интегрисана у курсеве који се изучавају у школи и, на крају, да се одлуче за одређени вид наставе – традиционалну наставу (лицем у лице), наставу на даљину или хибридную наставу, што се може видети из прилога 10.

³⁹³ Lowerison et al. 2006

6.8.5. Примена платформе Едмодо у учењу језика струке

Како бисмо јасно утврдили мишљење експерименталне групе о примени платформе Едмодо у учењу језика струке, и то на основу искуства испитаника ове групе стеченог у истраживању, користили смо анкетни упитник који је садржао тринаест питања и који је представљао комбинацију и адаптацију упитника коришћених у истраживањима Енрикес (2014)³⁹⁴ и Балусбраманиан, Џејкумар, Фукеј (2014)³⁹⁵. Упитник је имао за циљ да утврди познавање, начин коришћења и време приступа платформи, затим је од испитаника захтевао да процени корисност платформе и, на крају, да да јасан увид за који вид наставе би се испитаник определио на основу сопственог искуства (прилог 11).

6.8.6. Испитивање ставова о примени хибридне методе у настави језика струке

На основу искуства и употребе Едмода, као и изложености хибридној, мешовитој настави, одлучили смо да испитамо и ставове испитаника о значају хибридне методе у учењу језика струке. За ове потребе користили смо петостепену Ликертову скалу ставова која је са двадесет и осам тврдњи подељених у две области представљала комбинацију инструмената коришћених у истраживањима. (Овстон, Јорк, Марта (2013)³⁹⁶, Клемент и Џонс (2007)³⁹⁷ и Мелтон, Бленд, Чопак-Фос (2009)³⁹⁸.

У првом делу испитивања од испитаника се захтевао да означи степен слагања или неслагања са одређеним тврдњама које су се односиле на значај употребе хибридне методе у учењу језика струке, док се у другом делу скале од испитаника захтевало да упореде курс пословног језика који се изучава путем хибридне методе са курсевима где се настава одвија искључиво традиционалном методом (прилог 12).

6.9. Статистичка обрада података

Подаци добијени помоћу инструмента истраживања обрађивани су најпре преко дескриптивне статистике на следећи начин: путем израчунавања мере пребројавања

³⁹⁴ Enriquez 2014

³⁹⁵ Balasubramanian, Jakumar, Fukey 2014

³⁹⁶ Owston, York, Murtha 2013

³⁹⁷ Clement, Keith 2007

³⁹⁸ Melton, Bland, Chopak-Foss 2009

(апсолутне и релативне фреквенције), затим мере просека (аритметичка средина), мере релевантног односа (проценти и пропорције), и на крају, мере варијабилности, тј. стандарне девијације.

Добијени подаци су били припремљени за анализу формирањем базе података у рачунару, коришћењем статистичког програма SPSS16.00. Код испитивања разлика између група и добијених података, неопходно је било применити тестове разлика. Како бисмо утврдили да ли постоји разлика између иницијалног и финалног мерења код сваке групе посебно, као и између финалног мерења обеју група, у анализи смо применили **T тест**³⁹⁹. Да бисмо утврдили да ли постоји интеракција између експерименталне и контролне групе, неопходно је било применити **Анову двофакторску анализу**⁴⁰⁰ са поновљеним мерењем, а да бисмо били у могућности да утврдимо напредовање сваке групе засебно, неопходно је било применити **анализу ефекта величине**⁴⁰¹. У испитивању ставова о примени технологије у настави језика струке неопходно је било приступити χ^2 ⁴⁰²-тесту и утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између група.

Добијене резултате приказали смо табеларно и у дијаграмима како би презентовани садржај био јаснији, прегледнији и сликовитији.

6.10. Експериментални третман

Групу испитаника сачињавали су студенти средњег нивоа познавања језика (B2) који су били подељени у две групе. Контролна група се састојала од испитаника који су били изложени учењу пословног енглеског језика традиционалном методом (лицем у лице). У овој групи испитаници су похађали часове предавања и вежби. Укупан фонд часова износио је 30 часова предавања и 30 часова вежби. Предмет је слушан у првом (зимском) семестру у трајању од 15 недеља.

³⁹⁹ *T тест* је статистички поступак који се употребљава за одређивање статистичке значајности разлике између два узорка, односно две аритметичке средине.

⁴⁰⁰ *Анова двофакторска анализа* је статистичка метода којом се упоређују аритметичке средине више узорака и доноси се закључак о постојању разлика између средина.

⁴⁰¹ Анализа ефекта величине, како Сун, Пан и Ванг (2010) наводе, може се дефинисати као статистички показатељ који квантификује степен у којем се резултат добијен на узорку разликује од очекивања спецификованих нултом хипотезом.

⁴⁰² χ^2 спада у непараметријске тестове. Њиме се израчунава да ли постоји статистички значајна повезаност у фреквенцијама два атрибутивна обележја или, другачије речено, између добијених фреквенција и фреквенција које очекујемо приликом испитивања одређене хипотезе.

Експерименталну групу сачињавали су испитаници такође средњег нивоа познавања језика који су били изложени хибридном учењу (комбинацијом традиционалног и онлајн учења). Као и код контролне групе, експериментална група је похађала часове предавања и слушала предмет у првом (зимском) семестру у трајању од 15 недеља. Код експерименталне групе наставни садржај је испитаницима био доступан неколико дана пре часова на којима је примењена платформа Едмодо и овде смо примењивали посебан облик хибридне наставе – **ротациони модел изокренуте наставе**⁴⁰³.

На часовима предавања испитаници обеју група били су изложени аудио-материјалу са изворним говорницима енглеског језика на одређену тему, након чега би уследила конверзација на том језику и обрађивао се основни вокабулар, док су на часовима вежби са испитаницима обрађивани текстови, изводиле су се симулације и увежбавале граматичке јединице. Код увежбавачког вокабулара испитаници контролне групе били су изложени вежбама вишеструког избора, вежбама повезивања, дефинисања термина, као и препознавања термина, док су испитаници експерименталне групе увежбавали вокабулар употребом апликације *Cram*⁴⁰⁴. За писање есеја на задату тему испитаницима експерименталне групе је на располагању била апликација *InstaGrok*⁴⁰⁵ док је за увежбавачко читања и разумевања текста коришћена апликација *Actively Learn*⁴⁰⁶.

6.10.1. Употреба платформе Едмодо и апликација у експерименталном третману

Експериментална група је била изложена хибридном учењу, где је за потребе онлајн учења коришћена платформа Едмодо, која је доступна на сајту: <https://www.edmodo.com/> и чије је коришћење бесплатно⁴⁰⁷.

За потребе истраживања приступили смо сајту и креирали групу која је носила назив *HBS F and M first year*⁴⁰⁸, и бројила је укупно 117 чланова, од којих је за потребе

⁴⁰³ Више о ротационом моделу изокренуте наставе речено је у поглављу 4.3.1

⁴⁰⁴ Види поглавље 5.7

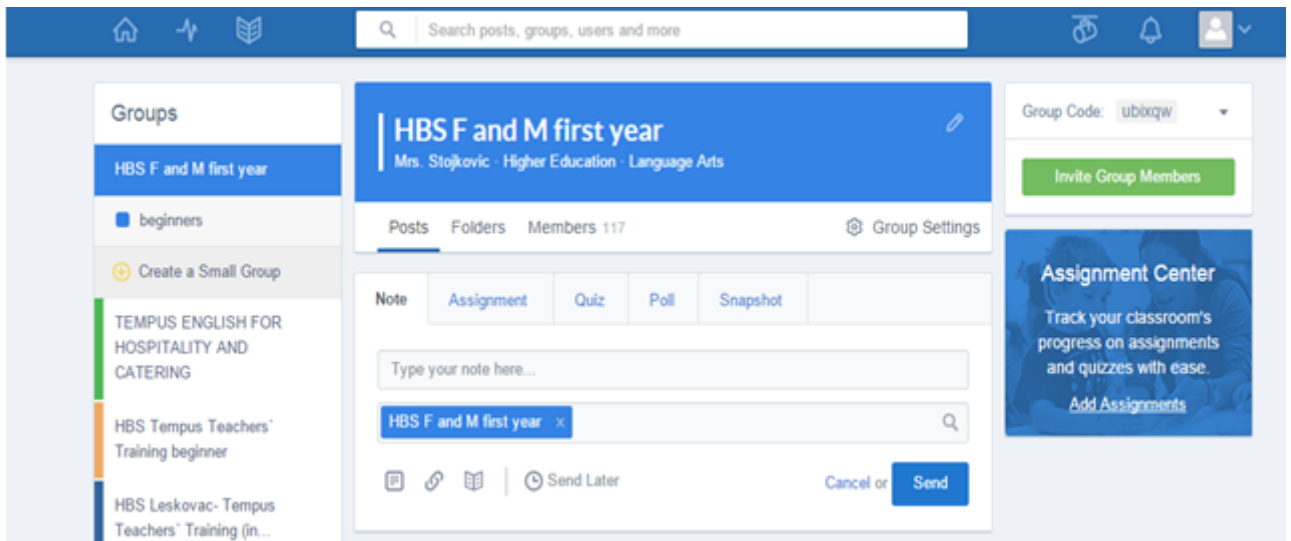
⁴⁰⁵ Види поглавље 5.7

⁴⁰⁶ Види поглавље 5.7

⁴⁰⁷ Платформа Едмондо је настала 2008 године а креирали су је Ник Борг, Џеф О`Хара, Кристал Хатер и тренутно броји више од 64.299 993 чланова. Седиште компаније је у Сан Матеу у Калифорнији

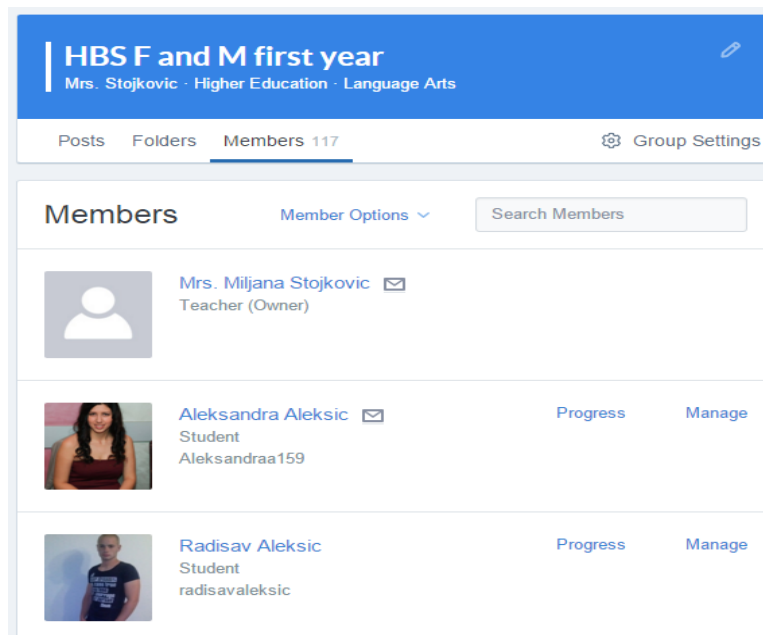
⁴⁰⁸ Назив *HBS F and M first year* потиче од комбинације почетних слова институције (Higher Business School) и смерова на коме су испитаници (Finance and Management), као и године учења страног језика (First Year).

истраживања издвојено 40. Група је креирана крајем септембра 2015. године, а регистрација чланова је била октобра исте године. Слика 1. јасно приказује назив групе и број чланова, као и то да је група затвореног типа због присуства кода: ubixqw.



Слика 12. Назив групе и број чланова на платформи Едмодо.

На слици 13. можемо видети приказ чланова који припадају групи HBS F and M first year.



Слика 13. Приказ чланова на платформи Едмодо.

Наставни садржај није био доступан испитаницима на почетку курса, већ су га испитаници добијали неколико дана пре часова наставе. Пошто је наставник поставио наставни садржај, нотификација о томе је слата испитаницима путем мејла. Наставни садржај је садржао аудио и видео снимке језика циља, презентацију са тематском јединицом и практичне фразе за одређену тематску јединицу, као што се може видети на слици 14.



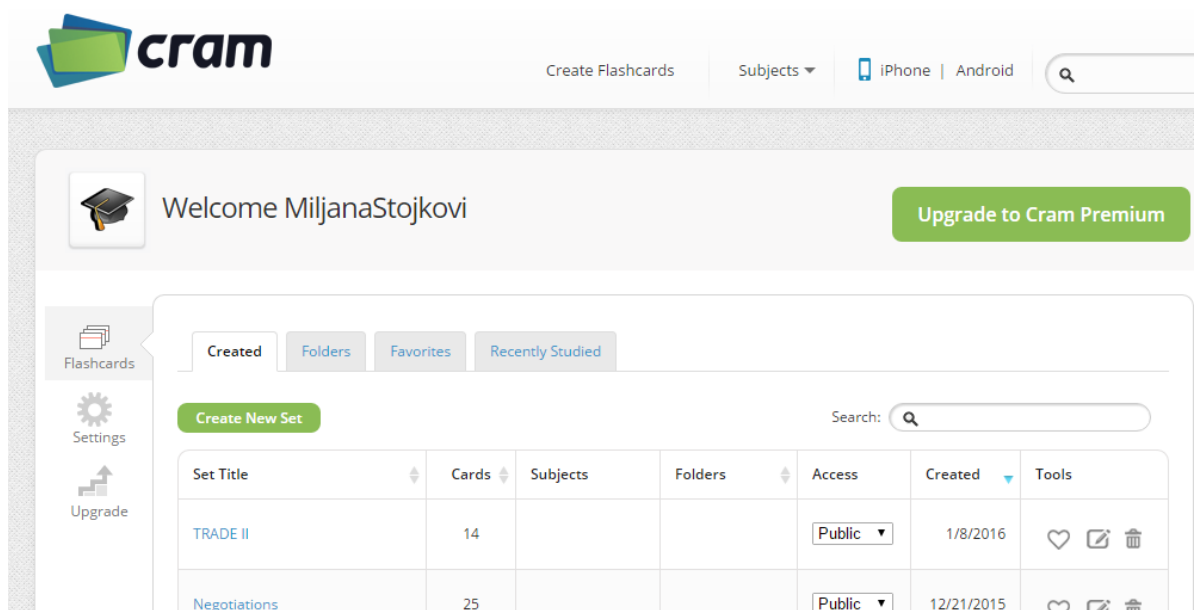
Слика 14. Приказ наставног садржаја доступног на тему пословног састанка.

Након добијеног садржаја испитаници су били изложени дискусији путем традиционалног учења лицем у лице. Након ових часова испитаници експерименталне групе су на платформи добијали апликацију за вежбање вокабулара *Cram*, за сваку обрађену тематску јединицу⁴⁰⁹. У истраживању је наставник сам креирао сетове, односно комбинацију трмина из одређене области, за сваку тематску јединицу засебно, а затим је линк са датом тематском јединицом окачен на зид платформе како би испитаници лакше дошли до материјала. Одабир термина за сваку тематску јединицу добијен је аутоматском екстракцијом термина, путем софтвера за екстракцију термина **VocabGrabber**⁴¹⁰. Такође, наставник је оставио могућност студентима да сами додају

⁴⁰⁹ В.поглавље 5.7.

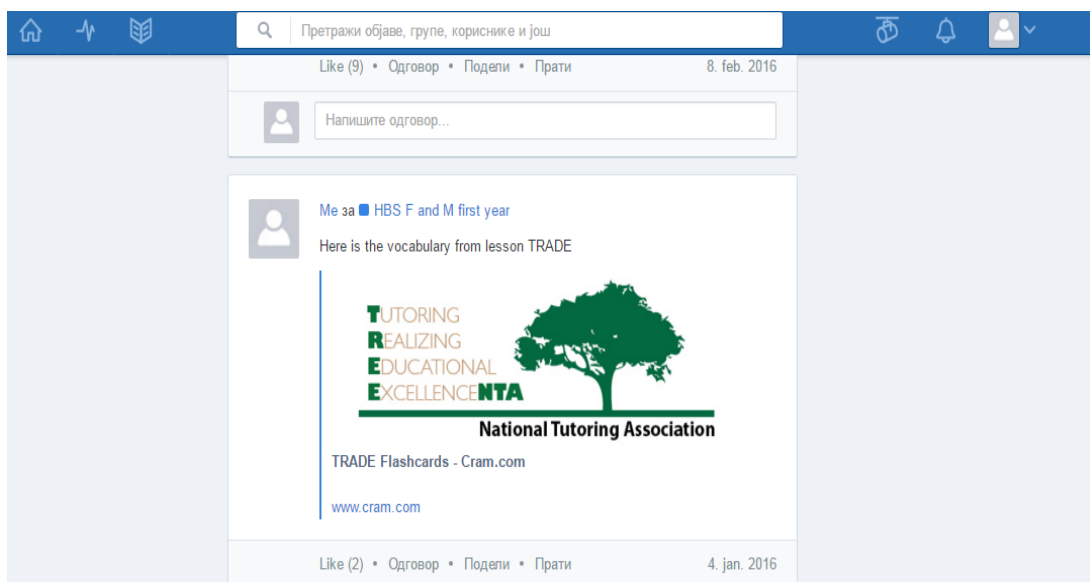
⁴¹⁰ В. поглавље 3.2.3.

картице са њима непознатим терминима. На слици 15 приказане су опције приликом креирања сетова картица.



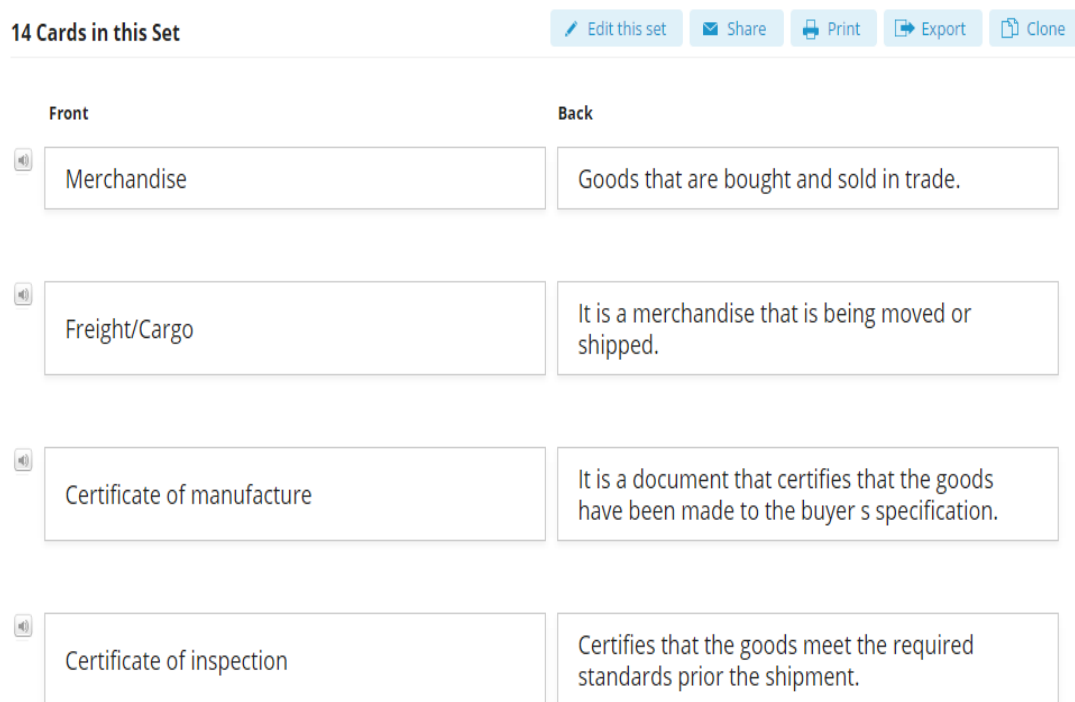
Слика 15. Приказ опција приликом креирања сетова картица.

На слици 16 можемо видети приказ апликације на зиду платформе како би испитаници лакше приступили одређеном сету картица.



Слика 16. Приказ апликације *Cram* на зиду платформе Едмодо.

Апликација је испитаницима нудила неколико могућности обраде вокабулара. Приликом отварања првог елемента менија⁴¹¹ (*Flashcards*) испитаници су имали могућност да се упознају са кључним глосаром за дату тематску јединицу, где су имали опцију да чују изговор датог термина и да погледају његову дефиницију (слика 17.) Опције које су им такође биле на располагању су следеће: могућност да додају термине које наставник није уврстио у глосар, а који су њима непознати, да поделе дати садржај са колегама, да одштапају сет картица, да их „извезу“⁴¹² и, на крају, да их дуплирају⁴¹³. Испитаници су у експерименталном третману имали задатак да се упознају са кључном терминологијом и да додају термине који су им непознати уколико их наставник није додао одређеном сету.



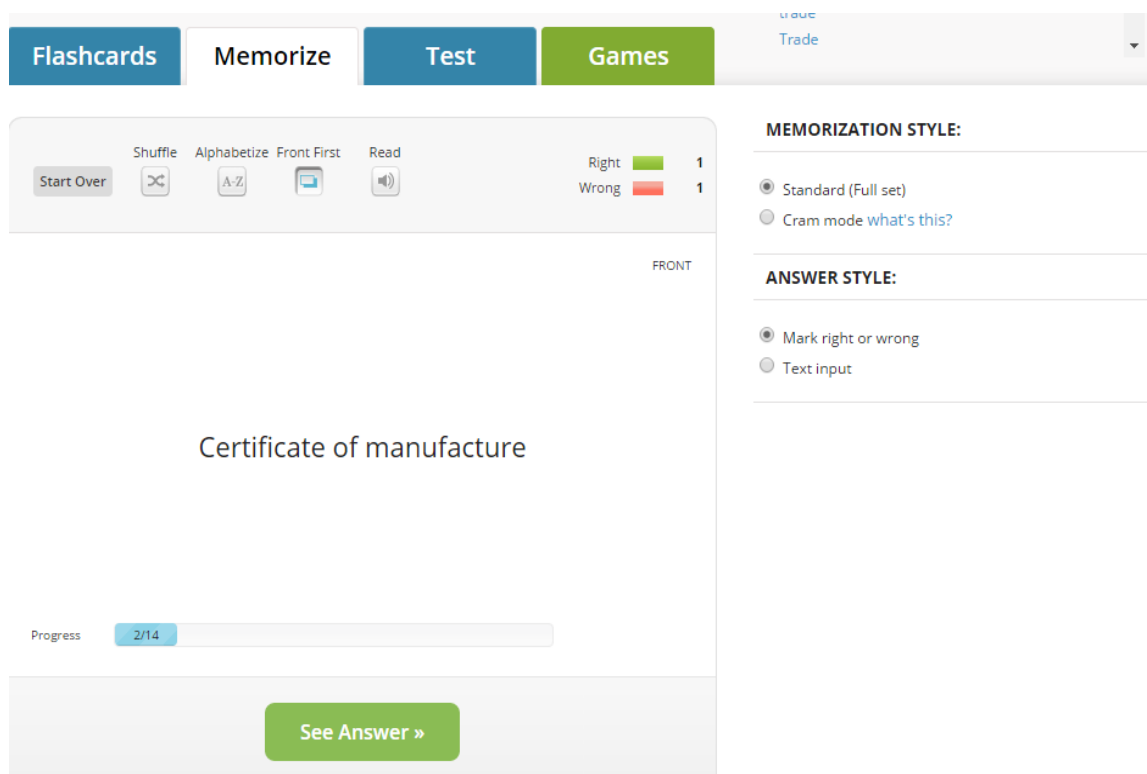
Слика 17. Приказ сет картица на одређену тему, први елемент менија (Flashcards).

⁴¹¹ Под „елементом менија“ подразумева се опција у менију. Опција се бира помоћу тастатуре или миша и корисник прави селекцију команде у циљу извршавања жељене акције.

⁴¹² Термином „извезу“ подразумева се премештање информација из једног система програма у други.

⁴¹³ Под „дуплирањем“ подразумева се креирање двоструког записа односно вредност додељена индексираним пољу у једном запису базе података дуплира вредност додељену истом пољу у другом запису базе података.

Други елемент менија (*Memorize*) даје могућност испитаницима да увежбају памћење одређеног термина користећи принцип **интервалног понављања**⁴¹⁴. Наиме, апликација најпре даје могућност испитаницима да подесе параметре попут стилова, као што је приказано на слици 18. Код стилова испитанику су понуђене две опције: обнављање свих термина, односно целокупног сета картица (*Standard (Full set)*), док се опција *Cram mode* заснива на принципу „интервалног понављања“. Овај стил омогућава испитанику да започне са учењем термина на 5 различитих нивоа. Нивои се разликују по тежини. Након што тачно употреби термин, испитаник прелази на следећи ниво, уколико одговори негативно, софтвер га враћа на почетни ниво. Испитаник наставља са учењем све док не пређе свих пет нивоа тежине, што значи да је учесталим понављањем термина олакшано њихово усвајање.

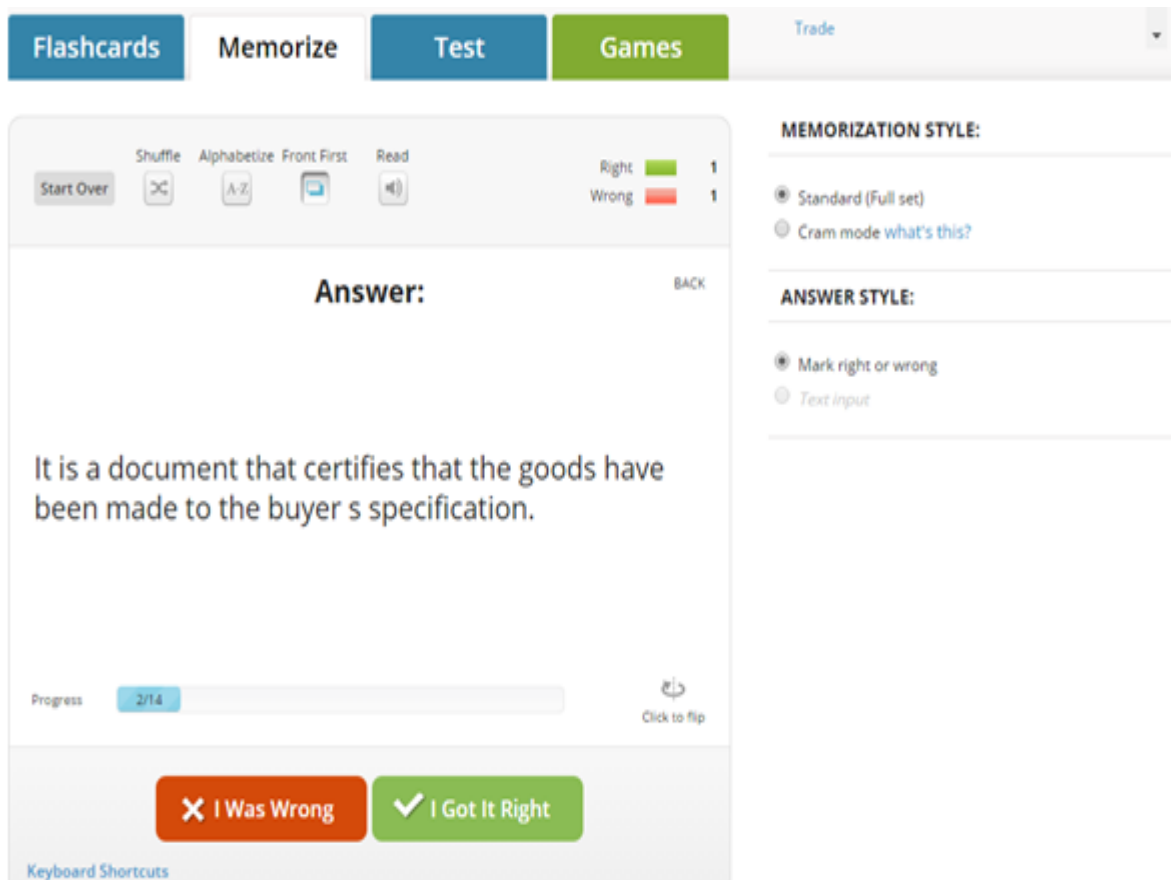


Слика 18. Приказ који се односи на учење непознатог термина.

Апликација, затим, приказује одређени термин који испитаник треба да дефинише, након чега се окреће картица и испитаник види дефиницију датог термина.

⁴¹⁴ енгл. *spaced recognition*

Задатак испитаника је да након датог одговора означи да ли је дао тачан или нетачан одговор, како би на крају добио јасан увид у то колико је термина у потпуности савладао (слика 19).



Слика 19. Приказ давања одговора и дисјунктивног формата процене датог одговора.

Трећи елемент менија (*Test*) даје могућност испитаницима да саставе тест са различитим облицима провере вокабулара, да одлуче које би грешке софтвер требало да разматра током оцењивања теста, и на крају, да одреде да ли ће термин или дефиниција бити оно што се испитује.

Начини провере вокабулара који су на располагању испитаницима су питања код којих испитаници дају одговор уписивањем термина за дату дефиницију или питања код којих испитаници сами дефинишу одређени термин, као што се може видети на слици 20.

Flashcards Memorize Test Games Trade

Written Questions (4)

1. It is a merchandise that is being moved or shipped.

2. Goods that are bought and sold in trade.

3. A document issued by a seller to a buyer listing the goods or services supplied and stating the sum of money due.

Question Format:

- Matching
- Written
- Multiple Choice
- True / False

When Grading, Ignore

- Case (A = a)
- Punctuation
- Spaces
- Things in parentheses

FRONT OR BACK...

- Front of card is the prompt
- Back of card is the prompt

Question Limit

14 of 14 available terms

Make New Test

Слика 20. Приказ задатка који се односи на уписивање одговора.

Испитаницима су такође биле на располагању и тзв. „вежбе спајања“, где су им, најпре, дате две колоне; у једној колони налазе се дефиниције, док се у другој колони налазе термини. Уколико је испитаник изабрао другу опцију, тада је у првој колони дат термин, а у другој дефиниција. Од испитаника се захтевало да означе слово под којим се налази термин за који је дата дефиниција, као што се може видети на слици 21.

Matching (4) *Match items in column A to column B*

COLUMN A	COLUMN B
<p>1. <input type="text" value="Choose matching letter > ▼"/></p> <p>It is a document that supplier provides to the buyer before he sends the merchandise and it involves the specifications of the merchandise, the quantity and value/price.</p>	<p>A. Certificate of inspection</p>
<p>2. <input type="text" value="Choose matching letter > ▼"/></p> <p>It is a document that guarantees that the payment will be made as soon as the seller meets conditions of sale.</p>	<p>B. Pro forma invoice</p>
<p>3. <input type="text" value="Choose matching letter > ▼"/></p> <p>Certifies that the goods meet the required standards prior the shipment.</p>	<p>C. Customs</p>

Слика 21. Приказ задатка спајања дефиниције и термина.

Трећи облик питања су питања вишеструког избора, при чему је испитаницима дата дефиниција, а затим понуђене четири опције од којих је само једна тачна, или обрнуто. Од испитаника се тражило да за дати термин одаберу одговарајућу дефиницију. Прва опција, где су испитаници морали да одаберу одговарајући термин на задату дефиницију, може се видети на слици 22.

Multiple Choice Questions (3)

1. It is a contract between a transportation company and an exporter and it lists all the goods that are carried.

- a. Pro forma invoice
- b. Bill of Lading
- c. Duty
- d. CIF (Cost Insurance Freight)

2. It is a tax that the customs authorities collect applied to imports and exports.

- a. Freight/Cargo
- b. Pro forma invoice
- c. CIF (Cost Insurance Freight)

Слика 22. Приказ задатка одабира једног од више понуђених одговора.

Последњи облик питања која је ова апликација нудила испитаницима јесу питања која се односе на тачност датог исказа. Апликација би испитанику дала дефиницију или термин (у зависности коју је опцију испитаник изабрао на самом почетку тестирања), а затим би му понудила термин или дефиницију за коју је требало да се изјасни да ли је истинита, односно тачна, или то није, као што се може видети на слици 23.

True / False Questions (3)

1. It is a person who helps importers and exporters to move their goods through Customs. He prepares all documents, helps them with communication and also arranges payment of duties.

Pro forma invoice

True False

2. It means that in the price are included cost of goods insurance and charges of transportation to the destination port.

Invoice

True False

3. It is a document that certifies that the goods have been made to the buyer s specification.

CIF (Cost Insurance Freight)

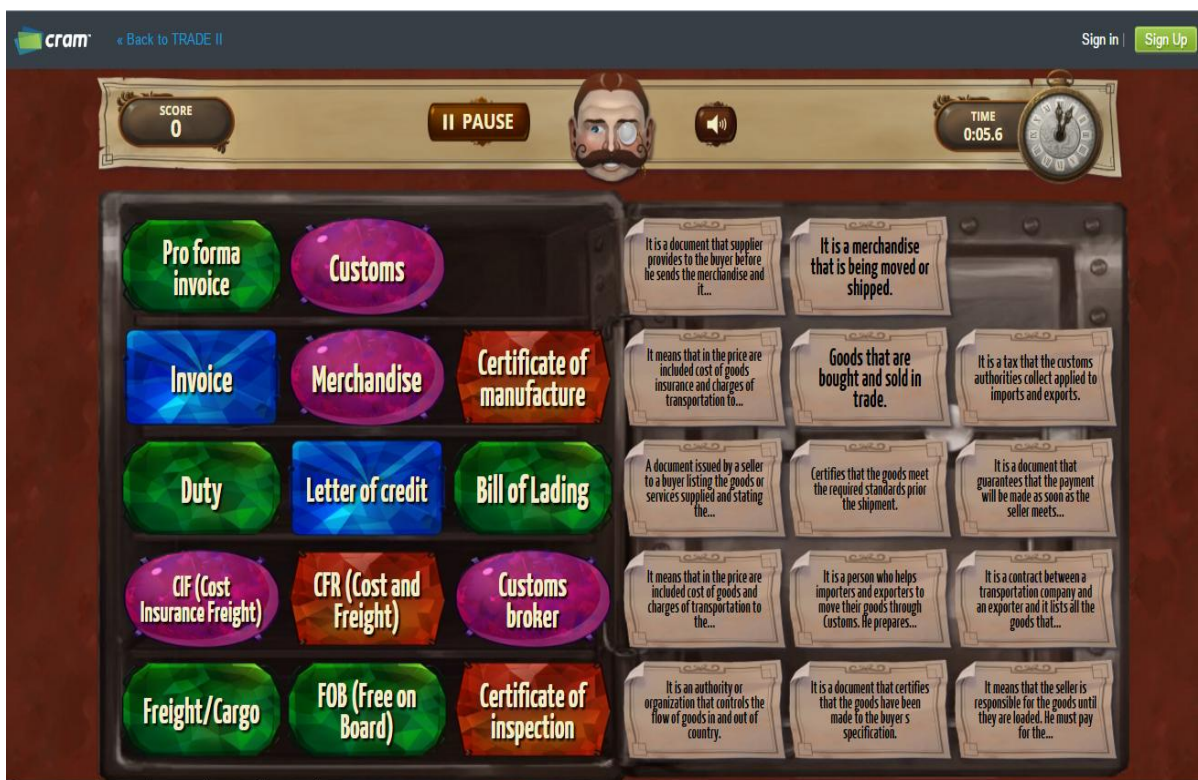
True False

Слика 23. Приказ задатка одабира тачног/нетачног исказа.

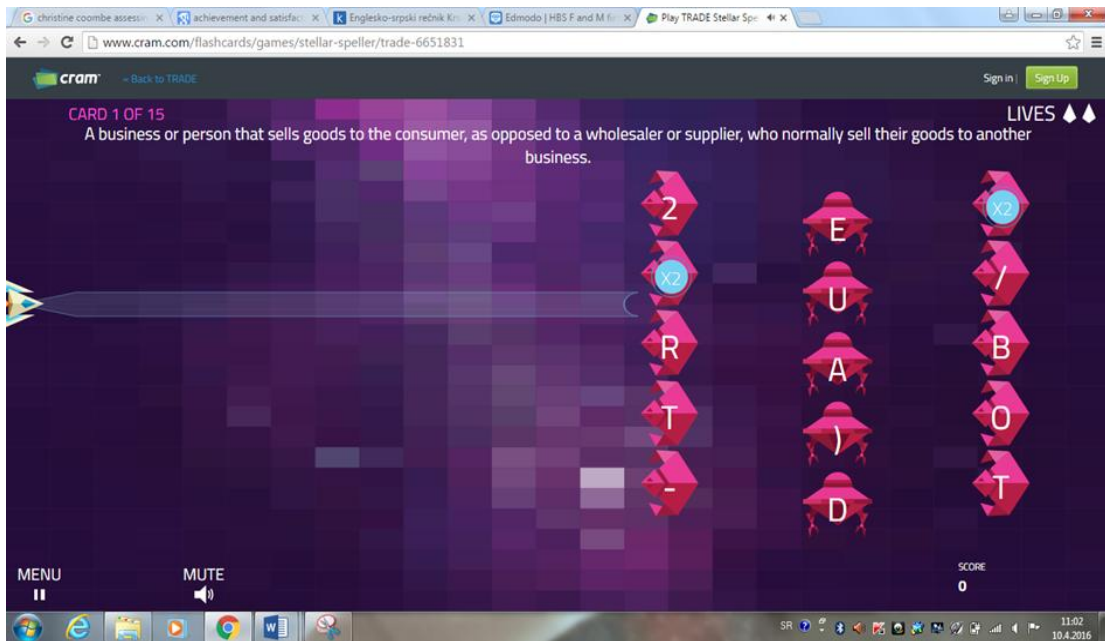
Четврти елемент менија *Games* садржао је игре које су такође биле на располагању испитаницима приликом учења вокабулара (слика 24). Прва игра *Jewels of wisdom* јесте игра упаривања, која је испитаницима дала задатак да за одређене термине пронађу дефиниције и да их упаре, као што је приказано на слици 25. Такође, испитаници су имали могућност да чују одређене термине; док је друга игра *Stellar Speller* од испитаника захтевала да на одређену дефиницију пронађу дати термин, при чему треба водити рачуна о писању (слика 26).



Слика 24. Приказ доступних игара на апликацији.



Слика 25. Приказ игре *Jewels of wisdom*.



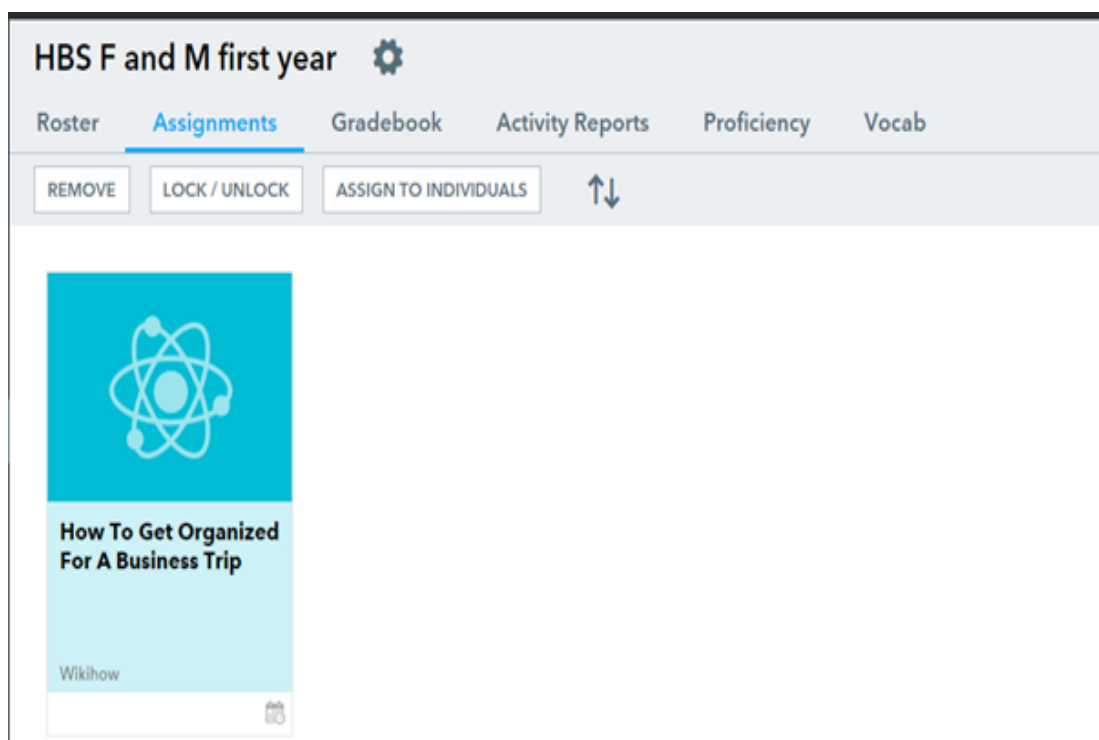
Слика 26. Приказ игре *Stellar Speller*.

Док су испитаници експерименталне групе увежбавали вокабулар путем апликације, испитаници контролне групе су увежбавали вокабулар на часовима вежби путем различитих типова вежби.

Да бисмо могли да утврдимо да ли постоји разлика у оствареним резултатима, испитаници контролне групе су били изложени вежбањима којима су били изложени и испитаници експерименталне групе, и то задацима који се односе на дописивање одговора, задатке спајања дефиниције и термина, задатке одабира једног од више понуђених одговора и задатке одабира тачног/нетачног исказа, баш као и у апликацији. Како би испитаници обеју група што боље разумели значење одређеног термина у контексту, неопходно је било изложити испитанике читању текстова са давањем одговора на постављена питања и применити активност читања и разумевања текста. Испитаници контролне групе су били изложени овој активности на часовима вежби док су испитаници експерименталне групе користили апликацију *Actively Learn* путем платформе Едмодо⁴¹⁵.

Како су у истраживању учествовали испитаници Б2 нивоа познавања језика, текстови нису додељивани појединачно већ целој групи, као што се може видети на слици 27.

⁴¹⁵ В. Поглавље 5.7.



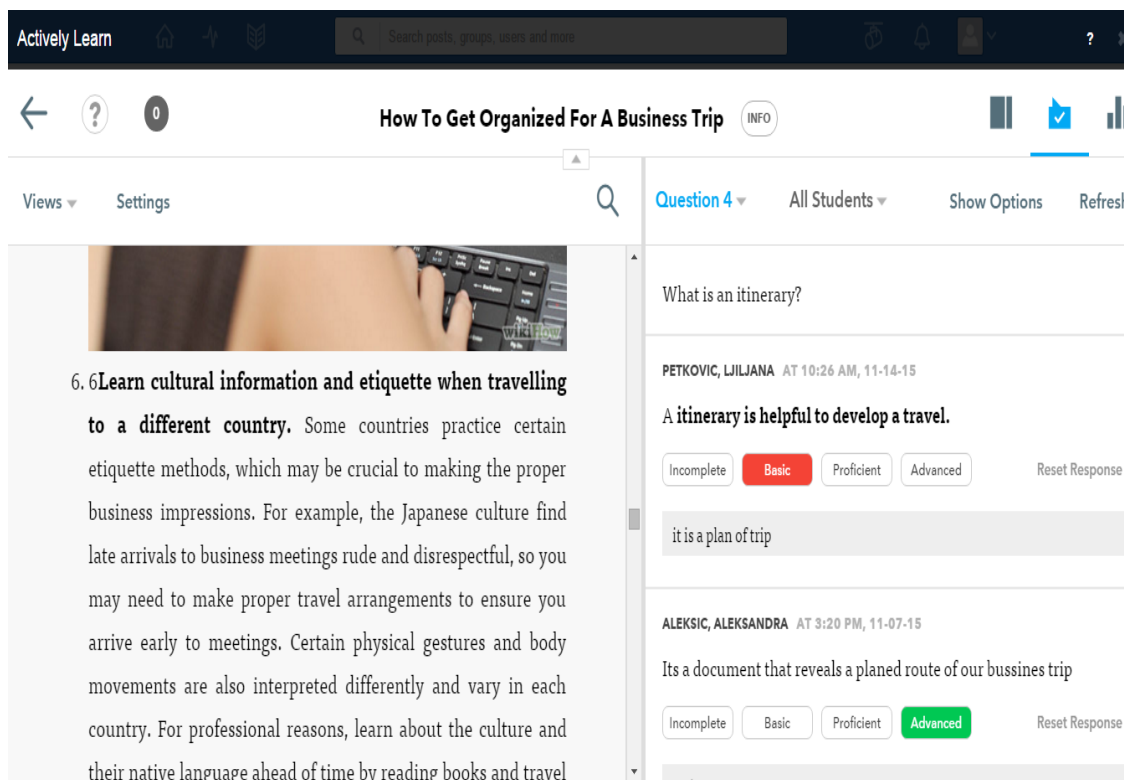
Слика 27. Креирање задатка у групи помоћу апликације *Actively Learn*.

Приликом креирања задатка, наставник је имао могућност да питања постави на крају текста, иза непознатог термина или након одређеног пасуса. У истраживању, наставник је комбиновао место постављања питања, а такође је могао да одабере и различите моделе питања попут питања који се односе на дописивање одговора, питања спајања дефиниције и термина, питања одабира једног од више понуђених одговора и питања одабира тачног/нетачног исказа. Након постављања текста и формулације питања, наставник је од испитаника путем платформе затражио решење датих задатака. Испитаници су након покретања текста имали неограничено време за читање задатог текста и за давање одговора. Током читања, испитаник је имао могућност да погледа дефиниције неких термина, а уколико није разумео неки део текста могао је да га означи опцијом (*I don't understand flag*), након чега би му наставник пружао подршку и наводио га до тачног одговора. Такође, испитаници су имали могућност да путем апликације дискутују о задатом тексту. Приликом оцењивања одговора наставник је имао четири могућности. Могао је да оцени одговор као непотпун⁴¹⁶, основни⁴¹⁷,

⁴¹⁶ енгл. *incomplete*

⁴¹⁷ енгл. *basic*

стручни⁴¹⁸, напредни⁴¹⁹, а исто тако је био у могућности да искористи опцију „ресетовања“⁴²⁰ одговора и пружи испитанику шансу да промени свој одговор на задато питање, као што се може видети на слици 28.






Слика 28. Пример текста и оцењивања помоћу апликације *Actively Learn*.

Након оцењивања, наставник има увид у резултате целе групе, где је приказан број поена, као и процентуално савладавање наставног садржаја, као што је то приказано на слици 29. Међутим, уколико бисмо желели да добијемо даље извештаје, као што су *Activity Reports*, *Proficiency* и *Vocab*, неопходно је доплатити. Ипак, наставник је у могућности да копира виртуелни дневник, који касније може додати својој евиденцији.

⁴¹⁸ енгл. *proficient*

⁴¹⁹ енгл. *advanced*


⁴²⁰ Под „ресетовањем“ се подразумева да је након прегледаног одговора наставник исти тај одговор враћао испитанику на поновно разматрање и дораду.

HBS F and M first year    Miljana

Roster Assignments **Gradebook** Activity Reports Proficiency Vocab

DOWNLOAD GRADEBOOK AS CSV

Here are all the grades given to students, per assignment sorted by recency. Ungraded responses ARE NOT included here. Use the bulk grading option in an assignment if you want to grade many questions at once. The total column is a sum of points earned/sum of points possible (it is not an average).

Student	Total Points	How To Get Organized For A... 
Jovic, Julija	48/90 53%	48/90 53%
Kocić, Marijana	56/90 62%	56/90 62%
Petkovic, Ljiljana	59/90 66%	59/90 66%
Popovic, Nenad	60/90 67%	60/90 67%
Grujic, Predrag	60/90 67%	60/90 67%

Слика 29. Приказ резултата групе на апликацији *Actively Learn*.

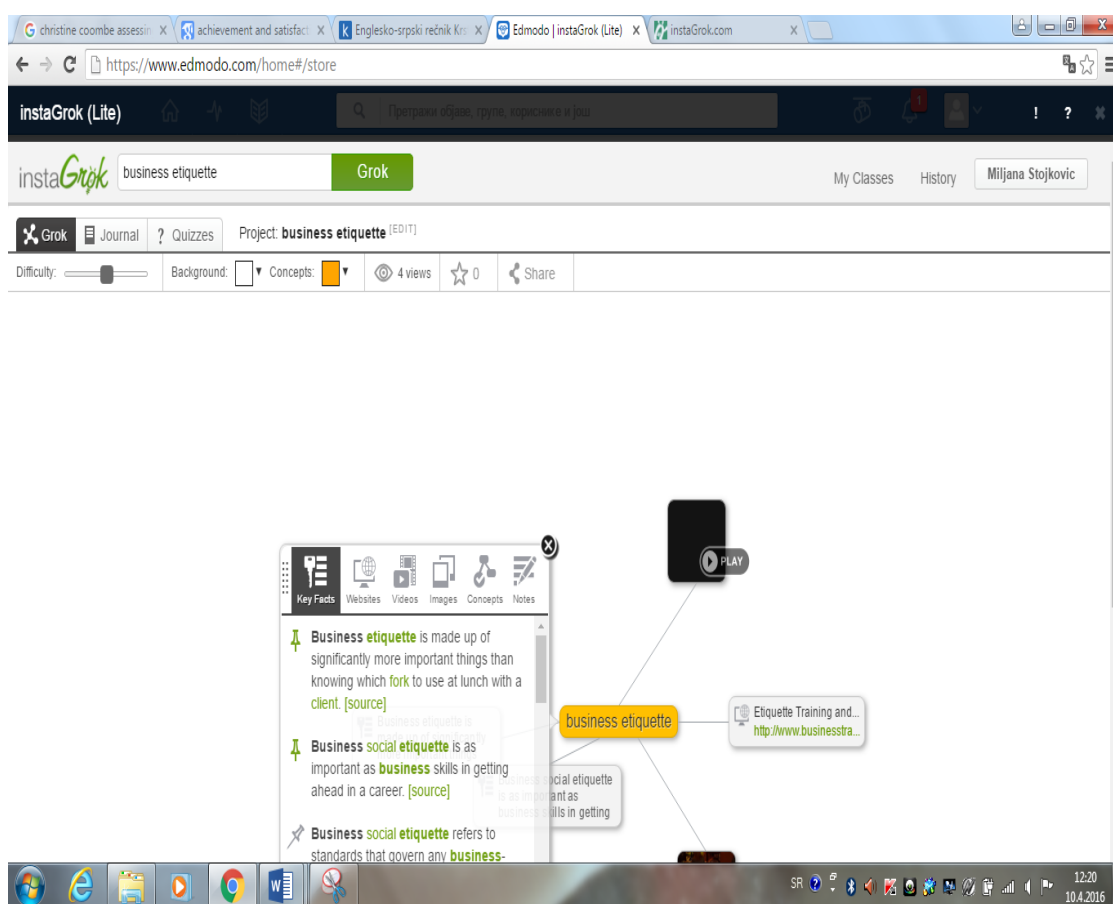
За увежбавање вештине писања, испитаници контролне групе писали су есеје на задату тему код куће, док су испитаници експерименталне групе користили апликацију *InstaGrok*.

Принцип коришћења апликација је следећи: наставник задаје тему на коју студенти напишу есеј, користећи ову апликацију. Студент уноси наслов теме у претраживач (*Grok*) и добија на зиду информације у виду кључних чињеница, списак веб-сајтова који се баве овом темом, списак видео-снимака који обрађују задату тему, слике на задату тему, концепте и сл., и, на крају, дозвољава испитанику да креира своје белешке. Резултати су приказани у виду мреже⁴²¹. На овај начин испитаници сигурно приступају садржајима и сами врше одабир садржаја који ће користити. Опција

⁴²¹ енгл. *Mind mapping*

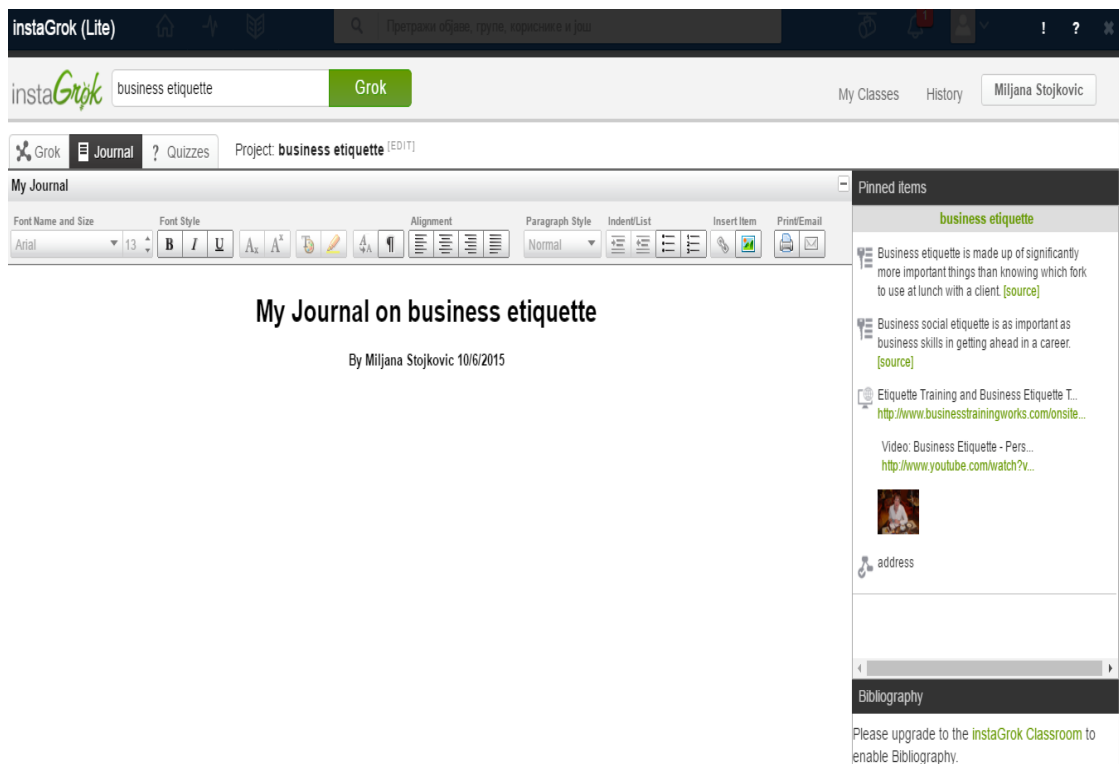
извода⁴²² дозвољава им да одаберу садржаје које ће користити у свом есеју и они ће им бити доступни током писања есеја, а то се може видети на слици 30.

После овога, испитаници приступају писању есеја, користећи изворе који се налазе са десне стране и такав есеј шаљу наставнику путем платформе (слика 31). Наставник оцењује есеј, али исто тако сваком испитанику апликација дозвољава да погледа да ли је баш те информације испитаник гледао преко претраживача, као и да погледа оригинални документ који је испитаник креирао. На овај начин се спречава плагијат код израде есеја. Такође, апликација пружа могућност да наставник види тачно време и учесталост приступа апликације за сваког испитаника понаособ.



Слика 30. Приказ употребе претраживача Грок.

⁴²² Извод (енг. Pin)



Слика 31. Приказ опције за писање есеја.

Након 15 недеља, испитаници су имали писани и усмени испит. Неколико недеља пре испита свим испитаницима је дат глосар који је садржао све термине обрађене на језичком курсу. Тематске јединице које су обрађиване на курсу Пословни Енглески језик I, биле су следеће: Пословни бонтон, Телефонирање, Организација и држање пословних састанака, Планирање пословног путовања и пословни ручак, Преговарање, Трговина, Писање биографије и вођење интервјуа. Најзначајнији вокабулар, нискофреквентни вокабулар коришћен је у следећим тематским јединицама: Пословни бонтон, Организација и држање пословних састанака, Преговарање, Трговина, те су због тога ове тематске јединице и заузимале централно место у нашем тестирању.

7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

7.1. Степен познавања пословне лексике код експерименталне групе

Прва хипотеза постављена у истраживању имала је за циљ да утврди да ли постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код експерименталне групе. Како бисмо утврдили постојање разлика, неопходно је било извршити Т тест. Т тест је у истраживању и доказивању ове хипотезе примењен четири пута, по једанпут за сваки тест испитивања вокабулара.

У табели 4. приказана је дескриптивна статистика са средишним вредностима и стандардном девијацијом за иницијално и финално тестирање приликом примене тестова: скале за познавање вокабулара, задатка препознавања вокабулара са распоређивањем термина и теста вишеструког избора код експерименталне групе. На основу резултата средишних вредности, стандардне девијације и стандардне грешке у мерењу, јасно се види да се резултати разликују на иницијалном и финалном мерењу код експерименталне групе, код сваког теста појединачно, стога можемо закључити да постоји разлика у познавању вокабулара на иницијалном и финалном мерењу.

Табела 4. Дескриптивна статистика иницијално и финално мерење код експерименталне групе.

Дескриптивна статистика

Експ. група	Бр	Средишна вредност				Стандардна девијација				Стандардна грешка у мерењу			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Иницијално	40	59,28	6,78	40	8,32	20,27	4,07	5,65	5,36	3,21	,643	4,34	,847
Финално	40	85,20	15,60	40	15,65	25,88	4,70	14,33	5,32	4,09	,742	5,27	,842

Како бисмо утврдили постојање разлика које су добијене дескриптивном статистиком применили смо Т тест за сваки тест вокабулара појединачно. У табелама 2-5 приказани су Т тестови за сваки тест испитивања вокабулара.

Табела 5. Т тест за примену скале познавања вокабулара код експерименталне групе.

Т тест						
експериментална	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	18,496	39	,000	59,275	52,79	65,76
Финално	20,824	39	,000	85,200	76,92	93,48

Табела 6. Т тест за примену задатака препознавања вокабулара код експерименталне групе.

Т тест						
експериментална	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	10,537	39	,000	6,775	5,47	8,08
Финално	21,015	39	,000	15,600	14,10	17,10

Табела 7. Т тест за примену задатака препознавања вокабулара са распоређивањем термина код експерименталне групе.

Т тест						
експериментална	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	8.231	39	.000	5.650	4.26	7.04
Финално	17.163	39	.000	14.325	12.64	16.01

Табела 8. Т тест за примену теста вишеструког избора код експерименталне групе.

Т тест						
експериментална	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	9,830	39	,000	8,325	6,61	10,04
Финално	18,594	39	,000	15,650	13,95	17,35

Из горенаведених табела (табела 5-8) можемо видети да је Т тест показао статистички значајну разлику између иницијалног и финалног мерења код експерименталне групе, и то применом скале за познавање вокабулара, задатка препознавања вокабулара са распоређивањем термина и теста вишеструког избора, где

је ниво значајности 0,000, што је мање од $p \leq 0,001.0,001$ и тиме је јасно утврђено постојање разлика.

Из претходно наведеног може се закључити да је хипотеза 1 *да постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код експерименталне групе* у потпуности доказана. На основу презентованих података можемо закључити да је експериментална група напредовала на финалном мерењу у односу на иницијално.

7.2. Степен познавања пословне лексице код контролне групе

Друга хипотеза која је постављена у раду односи се на постојање разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику на иницијалном и финалном мерењу код контролне групе. За потребе доказивања ове хипотезе неопходно је било спровести Т тестове и утврдити да ли постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу приликом тестирања путем скале за познавање вокабулара, задатка препознавања вокабулара и теста вишеструког избора.

Табела 9, у којој је приказана дескриптивна статистика за примену теста код контролне групе, јасно приказује разлику на иницијалном и финалном мерењу, због присуства разлике и у средишним вредностима, као и стандардној девијацији.

Табела 9. Дескриптивна статистика иницијално и финално мерење код контролне групе.

Дескриптивна статистика													
Контролна група	Бр	Средишна вредност				Стандардна девијација				Стандардна грешка у мерењу			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Иницијално	40	47,18	4,72	2,78	5,18	12,37	3,23	2,70	3,54	1,96	,510	,427	,560
Финално	40	52,00	8,28	6,05	9,12	11,61	3,69	3,55	2,65	1,84	,584	,562	,419

Табела 10. Т тест за примену скале познавања вокабулара код контролне групе.

Т тест						
Контролна	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	24,119	39	,000	47,175	43,22	51,13
Финално	28,335	39	,000	52,000	48,29	55,71

Табела 11. Т тест за примену задатака препознавања вокабулара код контролне групе.

Т тест						
Контролна	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	9,262	39	,000	4,725	3,69	5,76
Финално	4,170	39	,000	8,275	7,09	9,46

Табела 12. Т тест за примену задатака препознавања вокабулара са распоређивањем термина код контролне групе.

Т тест						
Контролна	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	6,493	39	,000	2,775	1,91	3,64
Финално	10,774	39	,000	6,050	4,91	7,19

Табела 13. Т тест за примену теста вишеструког избора код контролне групе.

Т тест						
Контролна	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Иницијално	9,236	39	,000	5,175	4,04	6,31
Финално	21,758	39	,000	9,125	8,28	9,97

Т тест који је приказан у табелама 10-13 такође потврђује да постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу код контролне групе, где је ниво значајности 0,000, што је мање од 0,001 и тиме је јасно утврђено постојање разлика. Приказани резултати у табелама јасно указују да је код контролне групе забележен напредак на финалном мерењу у односу на иницијално, чиме потврђујемо да је метод хибридне наставе утицао на финални резултат.

7.3. Разлике између контролне и експерименталне групе у познавању лексике

Како бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између методе која се примењује у учењу, у овом случају између традиционалне (лицем у лице) и

хибридне методе, у раду је постављена хипотеза која гласи да *постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе испитаника*. За доказивање ове хипотезе било је неопходно извршити Т тестове за сваки спроведени тест испитивања вокабулара.

У табели 14. приказане су вредности стандардне девијације и средишних вредности за обе групе, где је група 1 контролна група, а група 2 експериментална група. Као што се може видети из добијених вредности, постоји разлика између ових двеју група.

Табела 14. Дескриптивна статистика за скалу препознавања вокабулара између контролне и експерименталне групе.

Дескриптивна статистика				
СПВ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Контролна	40	52,00	11,607	1,835
Експериментална	40	85,20	25,877	4,091

Како бисмо јасно доказали да ли постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу путем скале за познавање вокабулара, урађен је Т тест чије су добијене вредности представљене у табели 15. Из табеле се види да је ниво значајности = 0,000, што је вредност мања од 0,001 и тиме смо утврдили да постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу код примене скале за препознавање вокабулара за испитивање вокабулара.

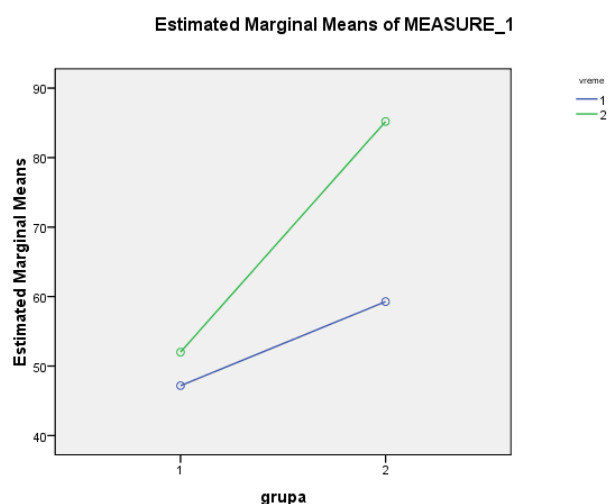
Табела 15. Т тест за скалу препознавања вокабулара између контролне и експерименталне групе.

Т тест									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.			Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				f	Sig. (2-tailed)			Lower	Upper
Equal variances assumed		24,393	,000	7,404	,000	-33,200	4,484	-42,127	-24,273
Equal variances not assumed				7,404	4,082	-33,200	4,484	-42,190	-24,210

Резултати двоструке Анове (табела 16) са поновљеним мерењем за разлике на финалном тесту код примењивања овог теста указују да постоји значајна разлика узимајући у обзир фактор група и фактор време. Из табеле се такође може видети да постоји значајна интеракција између група на нивоу значајности 0,000, односно да је једна група значајно напредовала у односу на другу, што се такође може закључити на основу графикана 6. Прецизно одређивање напретка једне групе у односу на другу је утврђено ефектом величине.

Табела 16. Двострука Анова са поновљеним мерењем за скалу препознавања вокабулара.

Анова за скалу препознавања вокабулара									
Measure: MEASURE_1									
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
grupe	Sphericity Assumed	20520,900	1	20520,900	86,417	,000	,689	86,417	1,000
vreme	Sphericity Assumed	9455,625	1	9455,625	677,418	,000	,946	677,418	1,000
grupe *	Sphericity Assumed	4452,100	1	4452,100	275,213	,000	,876	275,213	1,000
vreme	Sphericity Assumed								
a. Computed using alpha = ,05									



Графикон 6. Разлике између група на финалном мерењу код примене скале за препознавање вокабулара.

Како смо утврдили да постоји статистички значајна разлика на финалном мерењу код експерименталне и контролне групе приликом примене скале за препознавање вокабулара, било је неопходно утврдити у којој мери су обе групе напредовале, као и колико је значајно применити обе методе у ту сврху. У табели 17 се јасно види да је контролна група побољшала разумевање пословног вокабулара применом овог теста за 10,2%, тако да можемо рећи да овакав напредак има средњи значај, док је експериментална група побољшала своје познавање вокабулара за 43,7%, што представља значајан напредак.

Табела 17. Ефекат величине код примене скале за препознавање вокабулара.

група	иницијално		Финално		разлика	Е с	значај
контролна	47,18	12,37	52,00	11,61	10,2%	0,4017999	средњи
експериментална	59,28	20,26	85,20	25,87	43,7%	1,1155615	велики

На основу претходно наведених анализа можемо закључити да је хибридни приступ у учењу пословног вокабулара дао боље резултате у односу на традиционални метод. Као што се и може видети из табеле 17, експериментална група је на скали препознавања вокабулара побољшала своје резултате за чак 33,5% у односу на контролну групу.

У табели 18 приказане су вредности стандардне девијације и средишних вредности за обе групе, где је група 1 контролна група, а група 2 експериментална група. Као што на основу добијених вредности можемо видети, постоји разлика између ових двеју група.

Табела 18. Дескриптивна статистика код примене задатка препознавања вокабулара код контролне и експерименталне групе.

Дескриптивна статистика				
ЗПВ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Контролна	40	8,28	3,693	,584
Експериментална	40	15,60	4,695	,742

Након извршеног Т теста, потврђено је да постоји статистички значајна разлика између финалног мерења између експерименталне и контролне групе. У табели се јасно види да је вредност знатно мања од 0,001, чиме смо утврдили постојање разлика.

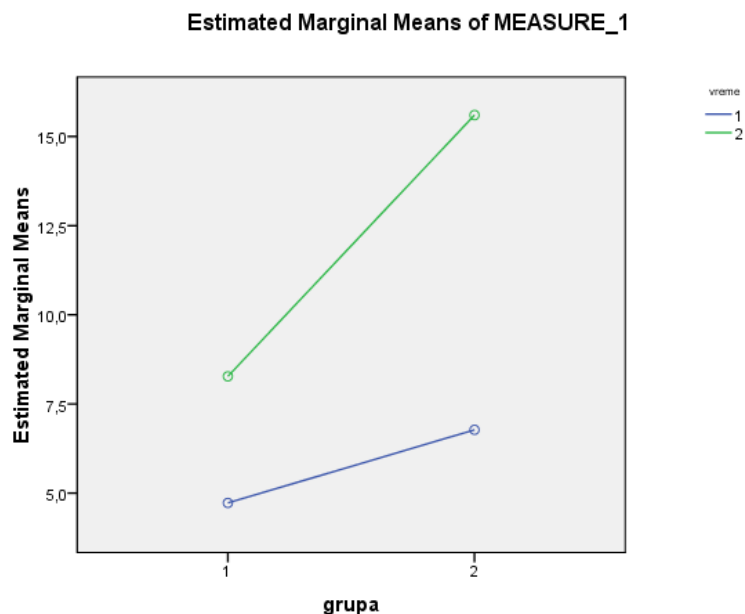
Табела 19. Т тест код примене задатка препознавања вокабулара код контролне и експерименталне групе.

Т тест код примене задатка препознавања вокабулара											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
	Equal variances assumed	4,651	,034	-7,756	78	,000	-7,325	,944	-9,205	-5,445	
	Equal variances not assumed			-7,756	73,904	,000	-7,325	,944	-9,207	-5,443	

Резултати двоструке Анове (табела 20) са поновљеним мерењем за разлике на финалном тесту код примењивања овог теста указују да постоји значајна разлика узимајући у обзир фактор група и фактор време. Из табеле 20 се такође може видети да постоји значајна интеракција између група на нивоу значајности 0,000, односно да је једна група значајно напредовала у односу на другу. Прецизно одређивање напретка једне групе у односу на другу је утврђено ефектом величине (табела 21).

Табела 20. Двострука Анова са поновљеним мерењем код примене задатка за препознавање вокабулара.

Анова									
Measure: MEASURE_1									
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
grupe	Sphericity Assumed	878,906	1	878,906	43,842	,000	,529	43,842	1,000
vreme	Sphericity Assumed	1531,406	1	1531,406	194,326	,000	,833	194,326	1,000
grupe * vreme	Sphericity Assumed	278,256	1	278,256	21,553	,000	,356	21,553	,995
a. Computed using alpha = ,05									



Графикон 7. Разлике између група на финалном мерењу применом задатка за препознавање вокабулара.

Како смо утврдили да постоји статистички значајна разлика на финалном мерењу код експерименталне и контролне групе код примене овог теста код испитивања вокабулара, такође је неопходно било утврдити у којој мери су обе групе напредовала, као и колики је значај примене обеју метода.

У табели 21 се види да је контролна група побољшала разумевање пословног вокабулара за 75,4%, док је експериментална група побољшала своје разумевање за 130,1%. Постигнути резултати могу се оценити као веома значајни.

Табела 21. Ефекат величине код примене задатка за препознавање вокабулара.

група	иницијално		финално		разлика	Е с	значај
контролна	4,72	3,22	8,28	3,69	75,4%	1,028015496	велики
експериментална	6,78	4,07	15,60	4,61	130,1%	2,028336688	велики

Дескриптивна статистика приказана у табели 22 за задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина код финалног мерења експерименталне и контролне групе јасно приказује разлике у резултатима средњих вредности код

експерименталне и контролне групе, као и разлике у стандардној девијацији. Т тест приказан у табели 23 потврђује резултате дескриптивне статистике и јасно доказује да постоји статистички значајна разлика на иницијалном и финалном мерењу код контролне групе у примени овог теста, где је ниво значајности мањи од 0,001.

Табела 22. Дескриптивна статистика за задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина између контролне и експерименталне групе.

Дескриптивна статистика				
ЗРТ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Контролна	40	6,05	3,551	,562
Експериментална	40	14,32	5,279	,835

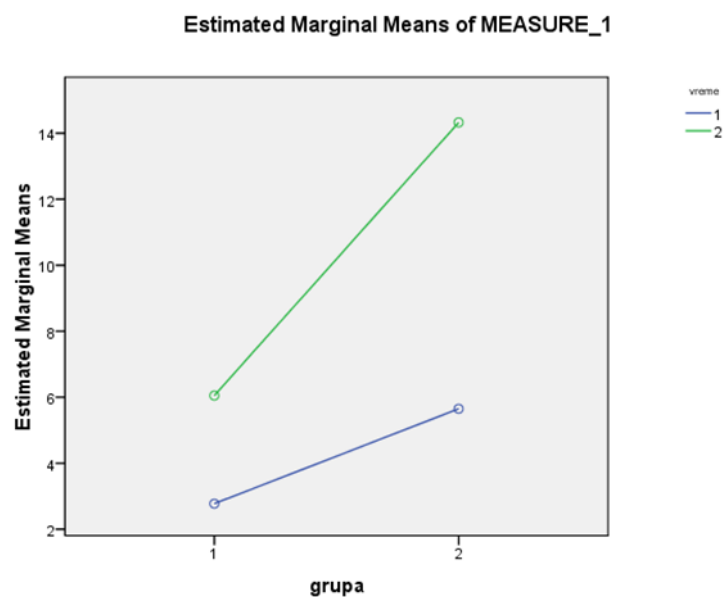
Табела 23. Т тест за задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина код контролне и експерименталне групе.

Т тест											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
	Equal variances assumed	13,527	,000	-8,226	78	,000	-8,275	1,006	-10,278	-6,272	
	Equal variances not assumed			-8,226	68,302	,000	-8,275	1,006	-10,282	-6,268	

Резултати двоструке Анове (табела 24) са поновљеним мерењем за разлике на финалном тесту код примењивања задатака за препознавања вокабулара са распоређивањем термина указују да постоји значајна разлика узимајући у обзир фактор група и фактор време. Из табеле 24 се такође може видети да постоји значајна интеракција између група на нивоу значајности 0,000, односно, да је једна група значајно напредовала у односу на другу. Прецизно одређивање напретка једне групе у односу на другу утврђено је ефектом величине.

Табела 24. Двострука Анова са поновљеним мерењем за задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина.

Анова									
Measure: MEASURE_1									
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
grupe	Sphericity Assumed	878,906	1	878,906	43,842	,000	,529	43,842	1,000
vreme	Sphericity Assumed	1531,406	1	1531,406	194,326	,000	,833	194,326	1,000
grupe * vreme	Sphericity Assumed	278,256	1	278,256	21,553	,000	,356	21,553	,995
a. Computed using alpha = ,05									



Графикон 8. Разлике између група на финалном мерењу применом задатка препознавања вокабулара са распоређивањем термина.

Како смо утврдили да постоји статистички значајна разлика на финалном мерењу код експерименталне и контролне групе код примене задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина код испитивања вокабулара, такође је

неопходно било утврдити у којој мери су обе групе напредовале, као и значај примене обеју метода.

У табели 25 се може видети да је контролна група побољшала разумевање пословног вокабулара за 117,6%, док је експериментална група побољшала своје разумевање за 130,1%. Овако постигнути резултати су од великог значаја.

Табела 25. Ефекат величине код примене задатка за препознавања вокабулара са распоређивањем термина.

група	иницијално		финално		разлика	Е с	значај
контролна	2,78	2,70	6,05	3,55	117,6%	1,036855097	Велики
експериментална	6,78	4,07	15,60	4,69	130,1%	2,008673911	велики

У табели су приказане средње вредности, као и стандардна девијација за експерименталну и контролну групу код примене теста вишеструког избора. Као што се може уочити из табеле 26, постоји разлика између ових вредности код обеју група, а да би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика, извршен је Т тест (табела 27). Добијени резултати и ниво значајности 0,000 јасно су указали да постоји статистички значајна разлика код финалног мерења између експерименталне и контролне групе.

Табела 26. Дескриптивна статистика за тест вишеструког избора између група.

Дескриптивна статистика				
ТВИ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Контролна	40	9,12	2,652	,419
Експериментална	40	15,65	5,323	,842

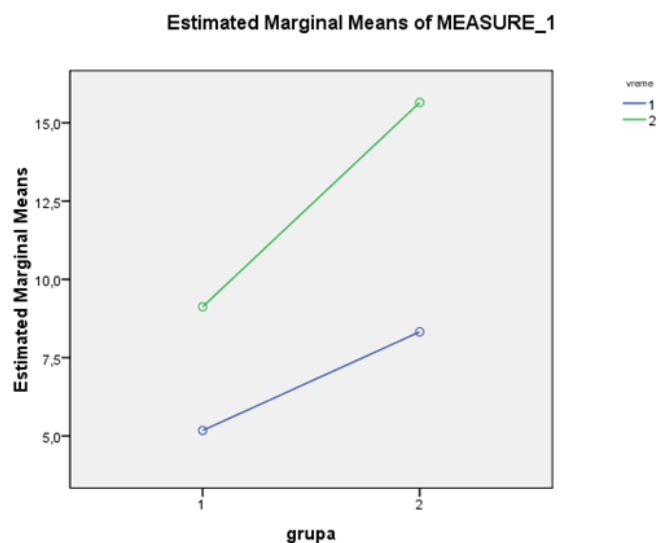
Табела 27. Т тест за тест вишеструког избора између контролне и експерименталне групе.

Т тест											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
	Equal variances assumed	26,236	,000	-6,939	78	,000	-6,525	,940	-8,397	-4,653	
	Equal variances not assumed			-6,939	57,241	,000	-6,525	,940	-8,408	-4,642	

Резултати двоструке Анове са поновљеним мерењем за разлике на финалном тесту код примењивања теста вишеструког избора теста указују на то да постоји значајна разлика узимајући у обзир фактор група и фактор време. Из табеле 28 се такође може видети да постоји значајна интеракција између група на нивоу значајности 0,000, односно да је једна група значајно напредовала у односу на другу. Прецизно одређивање напретка једне групе у односу на другу утврђено је ефектом величине.

Табела 28. Двострука Анова са поновљеним мерењем за тест вишеструког избора.

Анова									
Measure: MEASURE_1									
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
grupe	Sphericity Assumed	936,056	1	936,056	35,299	,000	,475	35,299	1,000
vreme	Sphericity Assumed	1271,256	1	1271,256	154,455	,000	,798	154,455	1,000
grupe *	Sphericity Assumed	113,906	1	113,906	11,410	,002	,226	11,410	,909
a. Computed using alpha = ,05									



Графикон 9. Разлике између група на финалном мерењу код примене теста вишеструког избора.

У табели 29 приказана је разлика између иницијалног и финалног мерења код обеју група, где се јасно види разлика за сваку групу појединачно. Као што можемо видети код примене теста вишеструког избора, контролна група је забележила побољшање у познавању пословног вокабулара на енглеском језику за 76,1%, док је експериментална група забележила побољшање од 88,1%. Добијене вредности указују да су обе групе постигле значајан напредак у том смислу.

Табела 29. Ефекат величине код примене теста вишеструког избора.

група	иницијално		финално		разлика	Е с	значај
контролна	5,18	3,54	9,12	2,65	76,1%	1,260063129	Велики
експериментална	8,32	5,36	15,65	5,32	88,1%	1,372649549	Велики

7.4. Разлике између контролне и експерименталне групе у облику усвојеног вокабулара

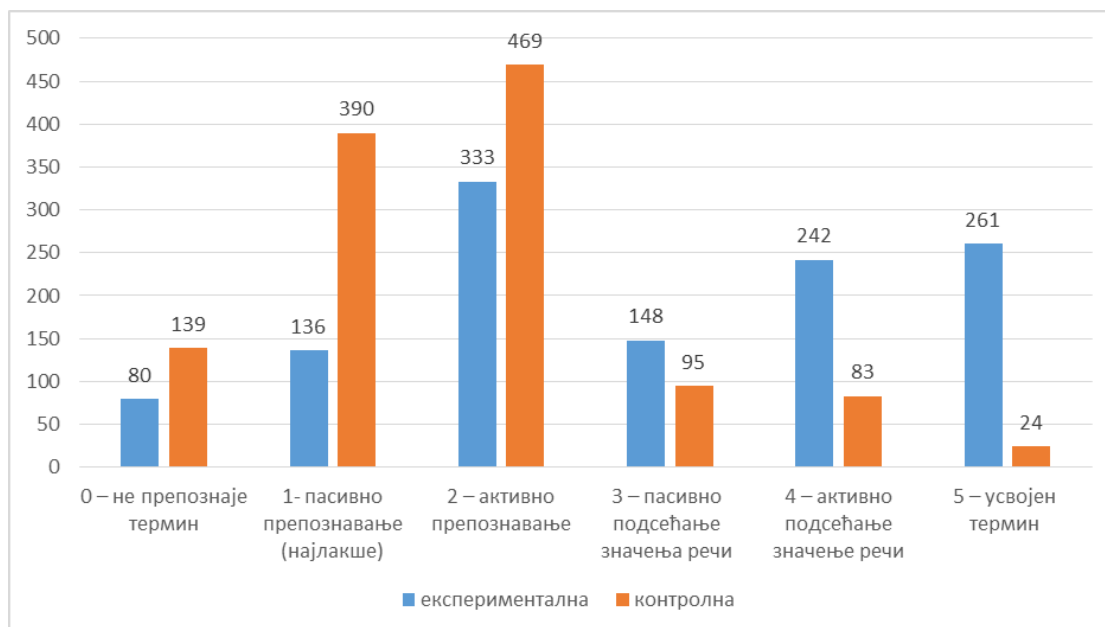
Претходно дати резултати указују да постоји статистички значајна разлика на финалном мерењу, као и у напредовању испитаника експерименталне и контролне групе. У истраживању се такође наметнула потреба за доказивањем разлике у облику усвојеног вокабулара.

Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између облика усвојеног вокабулара између експерименталне и контролне групе применили смо χ^2 тест, као што се може видети у табели 30. У овој табели је 0 означено непознавање термина, 1 – пасивно препознавање, 2 – активно препознавање, 3 – пасивно присећање значења речи, 4 – активно присећање значења речи, 5 – усвојени термин.

Табела 30. χ^2 тест за облик усвојеног вокабулара.

	0	1	2	3	4	5	
експериментална	80	136	333	148	242	261	1200
контролна	139	390	469	95	83	24	1200
	219	526	802	243	325	284	
χ^2							$\chi^2 = 448,043$, $df = 5$, $\chi^2/df = 89,61$

Као што се може видети из ове табеле, на основу поређења израчунатог $\chi^2 = 448.043$, за број степена слободe $df=5$ на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, уочава се да је израчуната вредност већа од граничних вредности. Резултат истраживања показује да постоји статистички значајна разлика између облика усвојеног вокабулара између експерименталне и контролне групе, што се може видети на графикону 10.



Графикон 10. Разлике између група у усвојеном облику термина.

7.5. Ставови о примени савремене технологије у настави језика струке

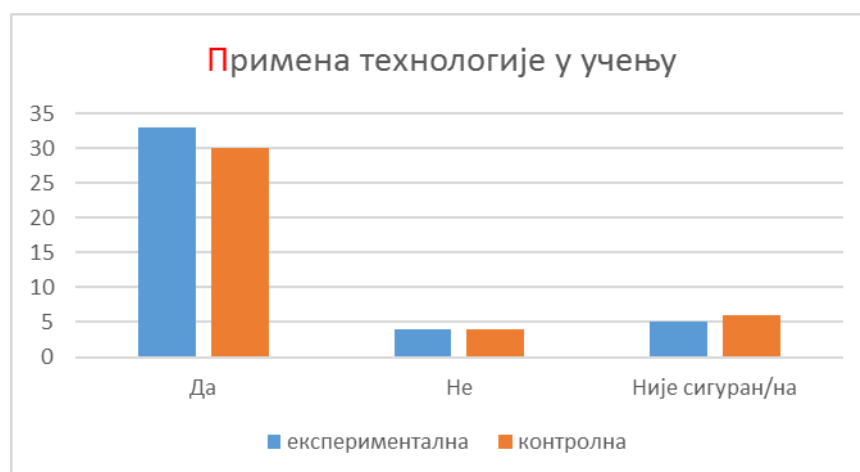
У истраживању је, такође, постављена хипотеза која гласи да *постоји статистички значајна разлика у ставовима између експерименталне и контролне групе у вези са применом савремене технологије у настави језика струке*.

За потребе доказивања ове хипотезе било је неопходно анализирати податке употребом χ^2 теста. Најпре су испитаници одговарали на питања из упитника. Питање бр. 1 у одељку 4. захтевало је од испитаника да се изјасне да ли би увели технологију у своје учење. Добијени одговори су приказани у табели 31.

Табела 31. Ставови о потреби коришћења информационо-комуникационе технологије у учењу (χ^2 тест).

	експериментална	контролна
Да	33	30
Не	4	4
Није сигуран/на	5	6
N	40	40
χ^2	$\chi^2 = 0,185, \text{ df} = 2, \chi^2/\text{df} = 0.91$	

Као што се може видети из табеле на основу поређења израчунатог $\chi^2 = 0,185$, за број степена слободе $\text{df} = 2$ на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, учава се да је израчуната вредност мања од граничних вредности на оба нивоа значајности, те да не постоји статистички значајна разлика између група које су се определиле за примену технологије у учењу језика струке. Ово се може видети из графикана 11.



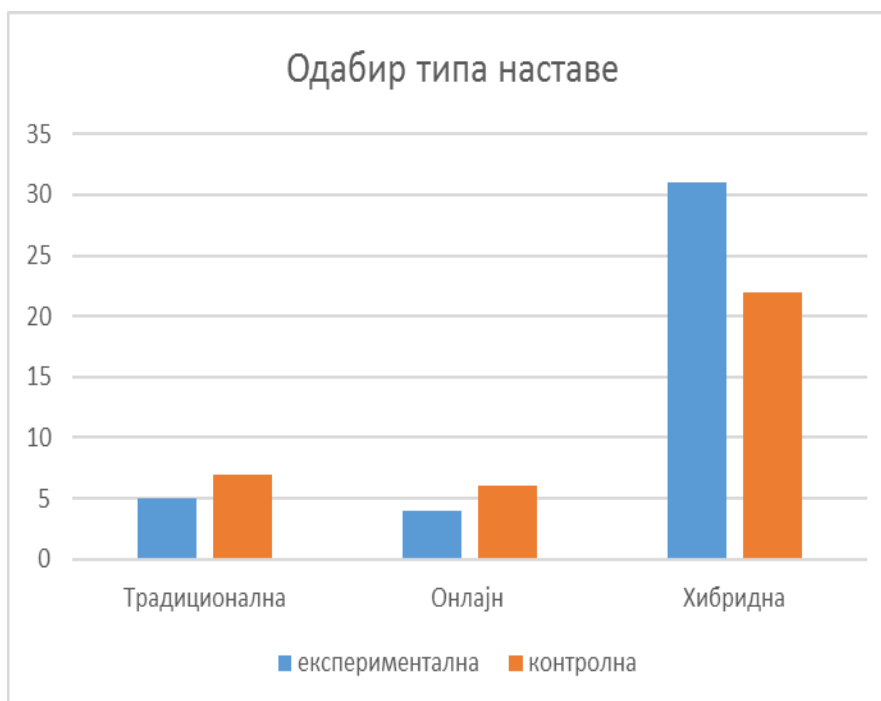
Графикон 11. Разлике између група у односу на ставове о примени информационо-комуникационе технологије у учењу језика струке.

Како бисмо били у могућности да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика у вези са одабиром типова наставе између експерименталне и контролне групе, применили смо χ^2 тест, као што се може видети у табели 32.

Табела 32. Ставови о одабиру наставе (χ^2 тест).

	експериментална	контролна
Традиционална	5	7
Онлајн	4	6
Хибридна	31	22
N	40	40
χ^2	$\chi^2 = 1,937, \text{ df} = 2, \chi^2/\text{df} = 0.38$	

Као што се може видети из табеле на основу поређења израчунатог $\chi^2 = 1,937$ са за број степена слободе $\text{df} = 2$ на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, уочава се да је израчуната вредност мања од граничних вредности. Ово показује да не постоји статистички значајна разлика код испитаника експерименталне и контролне групе у вези са типом наставе за коју се опредељују, а што се може видети из графикана 12.



Графикон 12. Разлике између група у вези са одабиром типа наставе.

Други део упитника се односио на искуства које испитаници имају у употреби информационо-комуникационе технологије. Прво питање у овом делу имало је за циљ да утврди да ли и у којој мери испитаници употребљавају информационо-комуникациону технологију у учењу страног језика.

Табела 33. Ставови о учесталости коришћења ИКТ у учењу страног језика код експерименталне и контролне групе.

		Frequency		Percent		Valid Percent	
		екс	Конт	екс	конт	екс	конт
	Уопште	0	10	0	25,0	0	25,0
Примена	Ретко	1	17	2,5	42,5	2,5	42,5
	Повремено	1	13	2,5	32,5	2,5	32,5
	Учестало	14	0	35,0	0	35,0	0
	Скоро увек	19	0	47,5	0	47,5	0
	Све време	5	0	12,5	0	12,5	0
	Укупно	40	40	100,	100	100	100

Резултати приказани у табели 33 нам јасно указују да већина испитаника (47,5%) експерименталне групе скоро увек употребљавају информационо-комуникациону технологију у учењу страног језика у односу на испитанике контролне групе, где највећи број испитаника њих (42,5%) ретко или повремено (32,5%) користи информационо-комуникациону технологију у учењу. За разлику од експерименталне групе, укупан број испитаника контролне групе који не користи информациону технологију у учењу није занемарљив и он износи 25%. Овако добијени резултати могу се ближе објаснити добијеним одговором на следеће питање, које се односило на спецификавање нивоа рачунарске интеграције у њиховом учењу страног језика. Испитаницима је дато шест нивоа интегрисаности и тражило се да се одреде за одређени ниво. У табели 34 приказани су резултати добијени за експерименталну и контролну групу испитаника

Табела 34. Нивои примене технологије при учењу код експерименталне групе.

		Frequency		Percent		Valid Percent	
		експ	контр	експ	контр	експ	контр
	Свестан	0	1	0	2,5	0	2,5
Нивои примене рачунарске технологије	Учи	3	8	7,5	20,0	7,5	20,0
	Разуме	6	9	15,0	22,5	15,0	22,5
	Упознат	12	4	30,0	10,0	30,0	10,0
	Прилагодио се	12	15	30,0	37,5	30,0	37,5
	Креативно примењује	7	3	17,5	7,5	17,5	7,5
	Укупно	40	40	100,0	100,0	100,0	100,0

Из приложених резултата можемо закључити да од испитаника експерименталне групе њих 30% је упознато са начинима употребе информационо-комуникационе технологије у учењу страног језика као и да је користи у неком облику, њих 30% се прилагодило и користи је у учењу страног језика, док 17,5% испитаника је креативно примењује у учењу страног језика. У односу на експерименталну групу, добијени резултати за контролну групу се могу поделити у две групе. Испитаници контролне групе или су свесни, разумеју и још увек уче о примени информационо-комуникационе технологије у учењу страног језика, или су се прилагодили примени информационо-комуникационе технологије у учењу страног језика. Добијени резултати се морају посматрати у равни са резултатима добијеним на претходном питању. Због чињенице да испитаници контролне групе још увек уче и истражују примену информационо-комуникационе технологије у учењу страног језика, јасно је зашто је они користе врло ретко или повремено у учењу.

Трећи део упитника је захтевао од испитаника да наведу на који начин користе информационо-комуникациону технологију у учењу страног језика. На ово питање испитаници су могли да одаберу више од 21 понуђеног одговора. У табели 35 приказани су добијени резултати експерименталне и контролне групе.

Табела 35. Начин употребе информационо-комуникационе технологије у учењу страног језика
(експериментална и контролна група).

Фреквентност							
		N		Percent		Percent of Cases	
		Експ	конт	експ	конт	експ	конт
Начин употребе ИКТ у учењу језика струке код испитаника	Употреба библиотеке	11	7	8,0%	6,7%	27,5%	17,5%
	Употреба претраживача	24	24	17,5%	23,1%	60,0%	60,0%
	Гледање или слушање подкаста наставника	2	1	1,5%	1,0%	5,0%	2,5%
	Гледање или слушање подкаста студената	2	2	1,5%	1,9%	5,0%	5,0%
	Употреба РСС фида	1	0	,7%	0	2,5%	0
	Употреба специфичних софтвера	1	0	,7%	0	2,5%	0
	Снимање и дељење аудио и видео материјала	1	1	,7%	1,0%	2,5%	2,5%
	Вођење блога	2	2	1,5%	1,9%	5,0%	5,0%
	Вођење блога	3	0	2,2%	0	7,5%	0
	Праћење и коментарисање блогова других студената	4	3	2,9%	2,9%	10,0%	7,5%
	Праћење путем Твитера	2	1	1,5%		5,0%	2,5%
	Употреба Твитера за остављање коментара	4	3	2,9%	2,9%	10,0%	7,5%
	Употреба друштвених сајтова означавања	4	3	2,9%	2,9%	10,0%	7,5%
	Употреба сервиса за дељење садржаја	8	8	5,8%	7,7%	20,0%	20,0%
	Употреба алата за рад са документима	5	0	3,6%	0	12,5%	0
	Креирање викис	0	1	0	1,0%	0	2,5%
	Употреба друштвених мрежа	36	31	26,3%	29,8%	90,0%	35,0%
	Учествовање у симулацијама у виртуалним световима	2	0	1,5%	0	5,0%	0
	Употреба конференцијског позива и чета	6	4	4,4%	3,8%	15,0%	10,0%
	Осмишљавање сајта у оквиру курса	1	0	,7%	0	2,5%	0
Употреба мобилних телефона	18	14	13,1%	13,5%	45,0%	35,0%	
Укупно	137	104	100,0%	100,0%	342,5%	260,0%	

На основу приказаних резултата у табели 35, можемо закључити да не постаји значајна разлика о начину употребе ИКТ у учењу језика струке код испитаника експерименталне и контролне групе. Обе групе у великој мери користе ИКТ у учењу језика струке на следећи начин:

- Користе библиотеке и претраживаче како би лакше дошли до наставног садржаја;
- Користе друштвене мреже, што се може објаснити чињеницом да желе да поспеше комуникацију у учењу на релацији наставник–студент и студент–студент и добију одређене информације које се тичу курса;
- Користе мобилне и андроид уређаје, што се може објаснити употребом апликација које олакшавају учење језика струке.

Резултати нам такође указују да испитаници и експерименталне и контролне групе у знатно мањој мери користе Твитер, блогове, конференцијске позиве и четове, као и да не прате подкастове наставника, не користе РСС фид и не креирају викис у учењу језика струке.

Док се претходно питање односило на начин употребе информационо-комуникационе технологије у учење у учењу страног језика, четврти део упитника односио се на перцепцију испитаника о употреби ИКТ у настави језика струке, односно на њихово виђење сврхе коришћења ИКТ у настави. Како су прво питање које се односило на жељу испитаника да користе ИКТ у учењу, као и треће питање о одабиру хибридног метода, обрађени приликом доказивања четврте хипотезе, остало нам је да анализирамо добијене резултате који се односе на начин на који би ИКТ требало, по мишљењу испитаника, да буде интегрисана у наставни процес. У том смислу, издвојили смо 10 параметара, који су наведени у табели 36. На ово питање испитаници су могли да дају до 10 понуђених одговора.

Табела 36. Начин могуће употребе ИКТ у учењу страног језика (експериментална и контролна група).

Фреквентност							
		N		Percent		Percent of Cases	
		експ	конт	експ	конт	експ	конт
Начин употребе у настави	Инструкциони ⁴²³	17	23	16,2%	28,4%	42,5%	57,5%
	Комуникативни ⁴²⁴	18	13	17,1%	16,0%	45,0%	32,5%
	Организациони ⁴²⁵	10	6	9,5%	7,4%	25,0%	15,0%
	Аналитични ⁴²⁶	9	2	8,6%	2,5%	22,5%	5,0%
	Рекреациони ⁴²⁷	7	9	6,7%	11,1%	17,5%	22,5%
	Експанзивни ⁴²⁸	6	4	5,7%	4,9%	15,0%	10,0%
	Креативни ⁴²⁹	19	10	18,1%	12,3%	47,5%	25,0%
	Евалутивни ⁴³⁰	3	3	2,9%	3,7%	7,5%	7,5%
	Информативни ⁴³¹	16	11	15,2%	13,6%	40,0%	27,5%
Укупно	105	81	100,0%	100,0 %	262,5%	202,5%	

Уколико ближе погледамо резултате приказане у табели 36, видећемо да се испитаници експерименталне и контролне групе слажу око употребе информационо-комуникационе технологије:

- Испитаници експерименталне групе, њих 17,1% и испитаници контролне групе, њих 16,0%, слажу се да се информационо-комуникациона технологија треба примењивати у комуникативне сврхе у учењу језика струке.

⁴²³ Термином *инструкциони* означена је сврха употреба информационо-комуникационе технологије у учењу језика струке. Овде се ИКТ примењује за увежбавање језика тако што су студенти изложени вежбама дрловања и гледању туторијала.

⁴²⁴ Комуникативном сврхом означена је употреба ИКТ у учењу тако што се њеном употребом поспешује комуникација која се одвија на релацији наставник–студент, студент–студент, студент–заједница у учењу.

⁴²⁵ Организационом сврхом означена је употреба ИКТ у планирању и извршавању активности у учењу.

⁴²⁶ Аналитичном сврхом означена је употреба ИКТ у анализирању података, статистичкој обради, анализи графикана, табела, нацрта и слика.

⁴²⁷ Рекреационом сврхом означена је употреба ИКТ у учењу језика струке путем играња игрица.

⁴²⁸ Експанзивном сврхом означена је употреба ИКТ приликом увежбавања симулација.

⁴²⁹ Креативном сврхом означена је употреба ИКТ у припреми графикана, снимању и објављивању аудио и видео материјала који се односе на језик струке.

⁴³⁰ Евалутивном сврхом означена је употреба ИКТ приликом испитивања и процене знања студента, као и процени значаја материјала језика струке.

⁴³¹ Информативном сврхом означена је употреба ИКТ у проналажењу наставног садржаја језика струке.

- Да се информационо-комуникациона технологија треба примењивати у организационе сврхе у учењу страног језика, сложило се 9,5% испитаника експерименталне групе и 7,4% испитаника контролне групе;
- Да се информационо-комуникациона технологија треба примењивати у експанзивне сврхе, сложило се 5,7% испитаника експерименталне групе и 4,9% испитаника контролне групе;
- Да у евалутивне сврхе треба користити информационо-комуникациону технологију, сложило се 2,9% испитаника експерименталне групе и 3,7% испитаника контролне групе;
- Да у информативне сврхе треба користити информационо-комуникациону технологију, сложило се 15,2% испитаника експерименталне групе и 13,6% испитаника контролне групе.

Из приложених резултата, видимо да се мишљење испитаника разликује о употреби информационо комуникационе технологије у учењу страног језика:

- У инструкционе сврхе, за коју се одлучило 16,2% испитаника експерименталне групе и 28,4% испитаника контролне групе;
- У аналитичне сврхе, за коју се одлучило 8,6% испитаника експерименталне групе и 2,5% испитаника контролне групе;
- У рекреационе сврхе, за коју се одлучило 6,7% испитаника експерименталне групе и 11,1% испитаник контролне групе;
- У креативне сврхе, за коју се одлучило 18,1% испитаника експерименталне групе и 12,3% контролне групе.

7.6. Разлике у језичком постигнућу код експерименталне и контролне групе

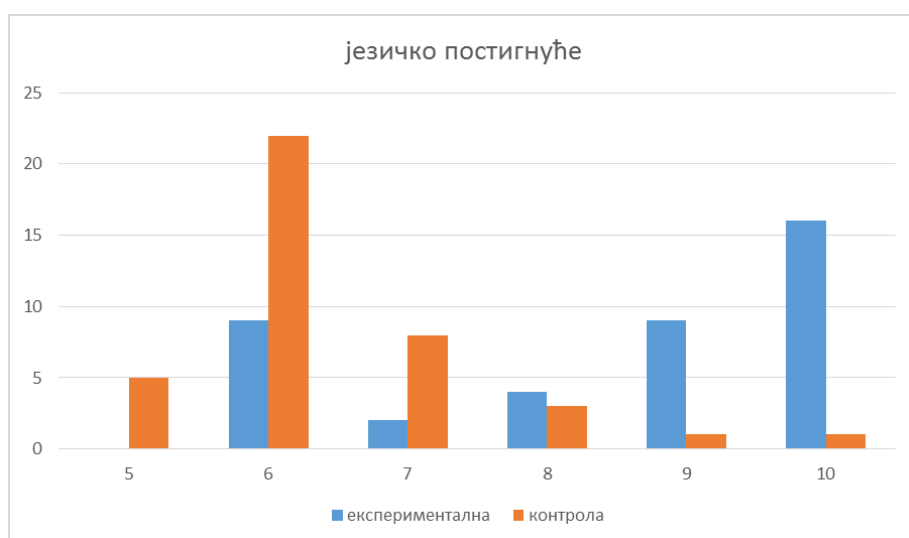
Следећа хипотеза у истраживања гласила је *да постоји статистички значајна разлика у језичком постигнућу између експерименталне и контролне групе испитаника.* За потребе доказивања ове хипотезе било је неопходно анализирати податке употребом

χ^2 теста. Финалне оцене на завршном испиту, као и просечна оцена приказани су у табели 37.

Табела 37. Разлике у језичком постигнућу.

	5	6	7	8	9	10	Просечна оцена
Експериментална	0	9	2	4	9	16	8,53
Контролна	5	22	8	3	1	1	5,85
Збир	5	31	10	7	10	17	
χ	$\chi^2 = 33,83, \quad df = 5, \quad \chi^2/df = 0.00000257$						

Као што се може видети из табеле 37, на основу поређења израчунатог $\chi^2 = 33,83$, за број степена слободе $df = 5$ на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, уочава се да је израчуната вредност мања од граничних вредности на оба нивоа значајности, те да постоји статистички значајна разлика између група о примени технологије у учењу страног језика, као што се може видети из графикана 13. Приказани резултати у табели 37 нам јасно указују да су испитаници који су били изложени хибридној методи учења забележили већу просечну оцену у односу на испитанике контролне групе. Овим се потврђује тврдња да хибридни метод даје боље резултате у односу на традиционални метод у усвајању језика струке.



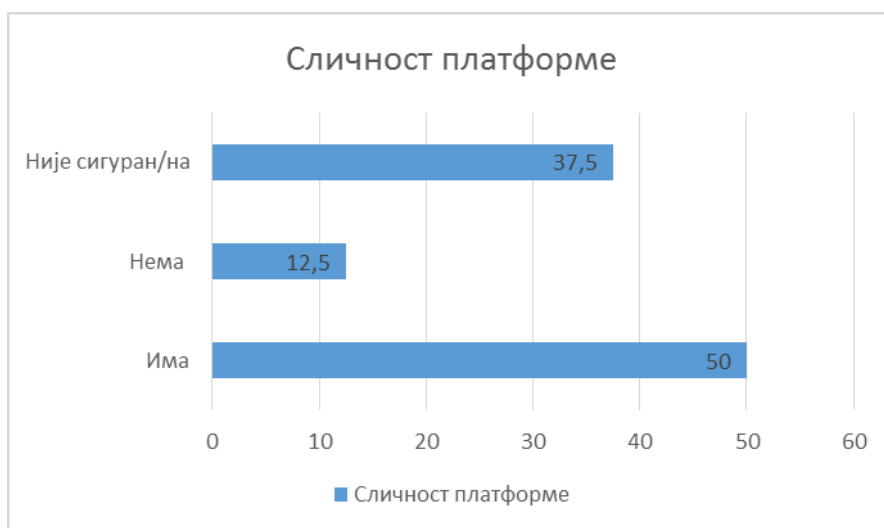
Графикон 13. Разлике у језичком постигнућу.

7.7. Перцепција испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке

Даљи резултати у истраживању односе се на перцепцију испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке. Како бисмо то утврдили, испитаницима експерименталне групе је дат упитник који је садржао укупно 13 питања која су се односила на њихово искуство са употребом Едмода. Сви испитаници експерименталне групе су имали креиран налог на платформи. Прво питање је имало за циљ да утврди да ли су испитаници свесни сличности коју ова платформа има са друштвеном мрежом Фејсбук. Добијени резултати су приказани у табели 38. Као што можемо видети, 50% испитаника је приметило повезаност платформе са друштвеном мрежом Фејсбук. Такође, 37,5% није сигурно да ли постоји нека сличност, док 12,5% сматра да не постоји никаква сличност са Фејсбуком нити неком другом друштвеном мрежом.

Табела 38. Сличност Едмода са другим друштвеним мрежама.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Сличност платформе	Има	20	50,0	50,0
	Нема	5	2,5	12,5
	Није сигуран/на	15	7,5	37,5
	Укупно	40	100,0	100,0



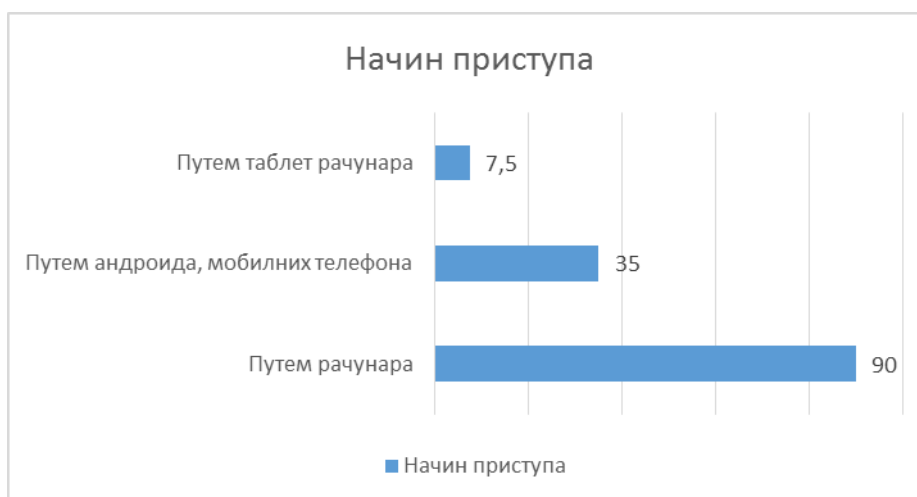
Графикон 14. Сличност Едмода са другим друштвеним мрежама.

Друго питање у упитнику је имало за циљ да утврди како су испитаници експерименталне групе приступали платформи. Добијени резултати су приказани у

табели 39. Код овог питања испитаници су имали могућност давања више одговора због чињенице да је платформа доступна и на андроид телефонима, таблет рачунарима и рачунарима.

Табела 39. Начин приступа платформи.

Фреквентност				
		N	Percent	Percent of Cases
Начин приступа	Путем рачунара	36	67,9%	90,0%
	Путем андроида, мобилних телефона	14	26,4%	35,0%
	Путем таблет рачунара	3	5,7%	7,5%
	Укупно	53	100,0%	132,5%



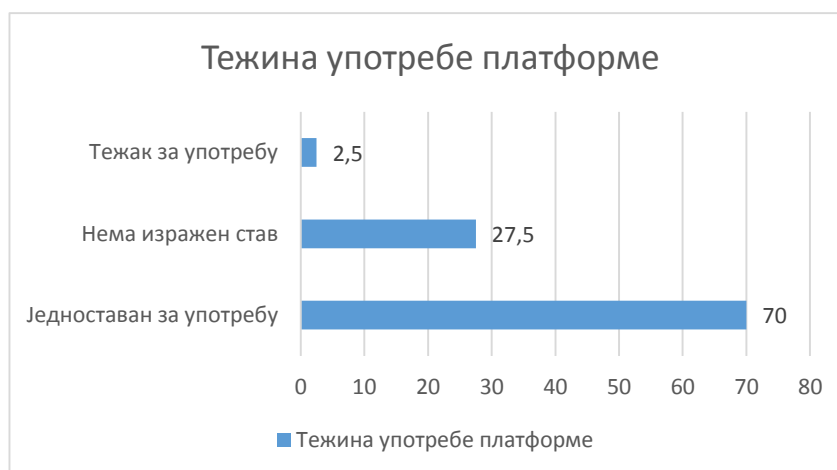
Графикон 15. Начин приступа платформи.

Као што можемо видети из табеле 39, 90% испитаника је приступало путем рачунара, 35% путем мобилних телефона, 7,5% путем таблет рачунара.

Следеће питање у упитнику је захтевало од испитаника да се изјасне о лакоћи употребе платформе. У табели 40 су приказани одговори добијени на ово питање. Из табеле можемо закључити да 70% испитаника сматра да је платформа једноставна за употребу, 27,5% нема став по овом питању док 2,5% сматра да је платформа тешка за употребу.

Табела 40. Тежина употребе платформе.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Тежина употребе платформе	Једноставан за употребу	28	70	70
	Нема изражен став	11	27,5	27,5
	Тежак за употребу	1	2,5	2,5
	Укупно	40	100	100,0

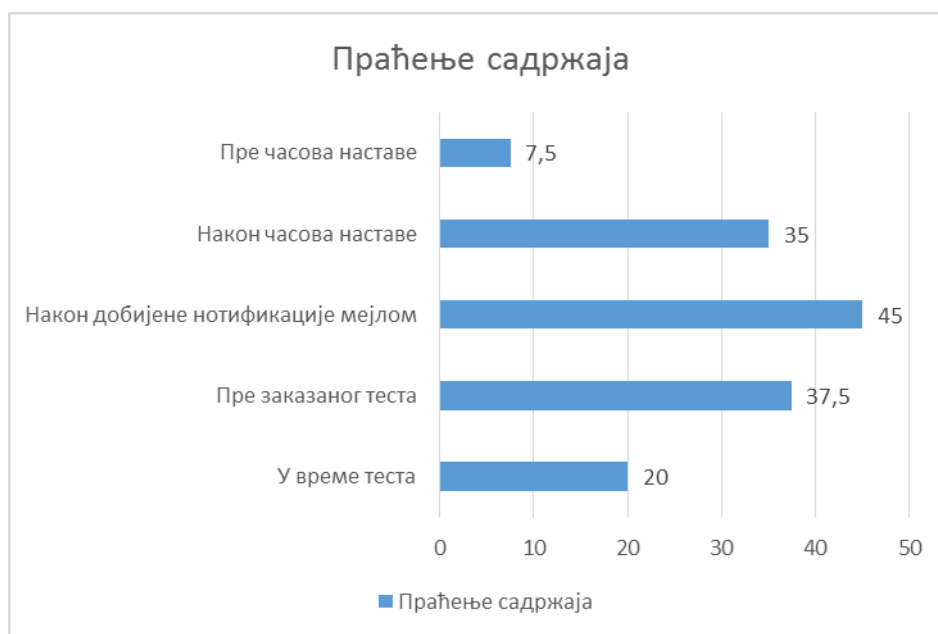


Графикон 16. Тежина употребе платформе.

Пето питање је имало за циљ да утврди у ком периоду су испитаници пратили садржај курса на платформи. Испитаници су имали могућност одабира више понуђених одговора. Добијени резултати су приказани у табели 41. Као што можемо видети из табеле, 45% је приступало платформи након нотификације, 37,5% пре заказаног тестирања, 35% након предавања, 20% у време теста и 7,5% пре часова енглеског.

Табела 41. Период праћења садржаја.

Фреквентност				
		N	Percent	Percent of Cases
Праћење садржаја	У време теста	8	13,8%	20,0%
	Пре заказаног теста	15	25,9%	37,5%
	Након добијене нотификације мејлом	18	31,0%	45,0%
	Након часова наставе	14	24,1%	35,0%
	Пре часова наставе	3	5,2%	7,5%
	Укупно	58	100,0%	145,0%

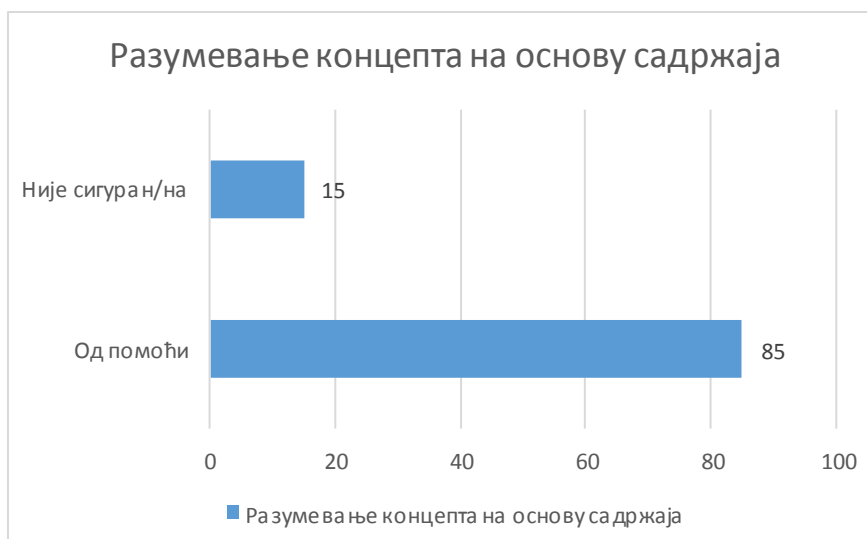


Графикон 17. Период праћења садржаја.

Следеће питање у упитнику је тражило од испитаника да се изјасне да ли су им садржаји и видео-материјал били од помоћи у разумевању концепта обрађених на самом часу. У табели 42 су приказани добијени резултати на овом питању. Као што можемо видети, 85% сматра да су им садржај и видео-материјал помогли у разумевању док 15% није сигурно. Испитаници експерименталне групе нису дали негативне одговоре на ово питање.

Табела 42. Разумевање концепта на основу садржаја.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Разумевање концепта на основу садржаја	Од помоћи	34	85,0	85,0
	Није сигуран/на	6	15,0	15,0
	Укупно	40	100,0	100,0



Графикон 18. Период праћења садржаја.

Седмо питање је тражило од испитаника да се одлуче који су им омиљене карактеристика платформе. Ово питање је давало могућност испитаницима да изаберу више понуђених одговора. Добијени резултати су приказани у табели 43. Као што можемо видети из табеле, 60% испитаника је рекло да су то линкови – фајлови (садржај курса и видео-материјал који је постављан на платформи), 45% се одлучило за обавештења које је добијало на страници, 40% је одабрало планер, 37,5% је одабрало опцију праћења сопственог напретка током самог курса, 35% се одлучило за апликације и активности и задатке које је добијало путем платформе, 27,5% је одабрало анкетање, 20% се одлучило за све карактеристике док се 10% одлучило за онлајн дискусију.

Табела 43. Разумевање концепта на основу садржаја.

	Responses			
	N	Percent	Percent of Cases	
Карактеристике платформе	Обавештења	18	13,1%	45,0%
	Планер	16	11,7%	40,0%
	Задужења-активности	14	10,2%	35,0%
	Складиштење материјала	13	9,5%	32,5%
	Линкови-фајлови	24	17,5%	60,0%
	Анкете	11	8,0%	27,5%
	Апликације	14	10,2%	35,0%
	Онлајн дискусија	4	2,9%	10,0%
	Праћење сопственог напретка	15	10,9%	37,5%
	Све претходно наведено	8	5,8%	20,0%
	Укупно	137	100,0%	342,5%

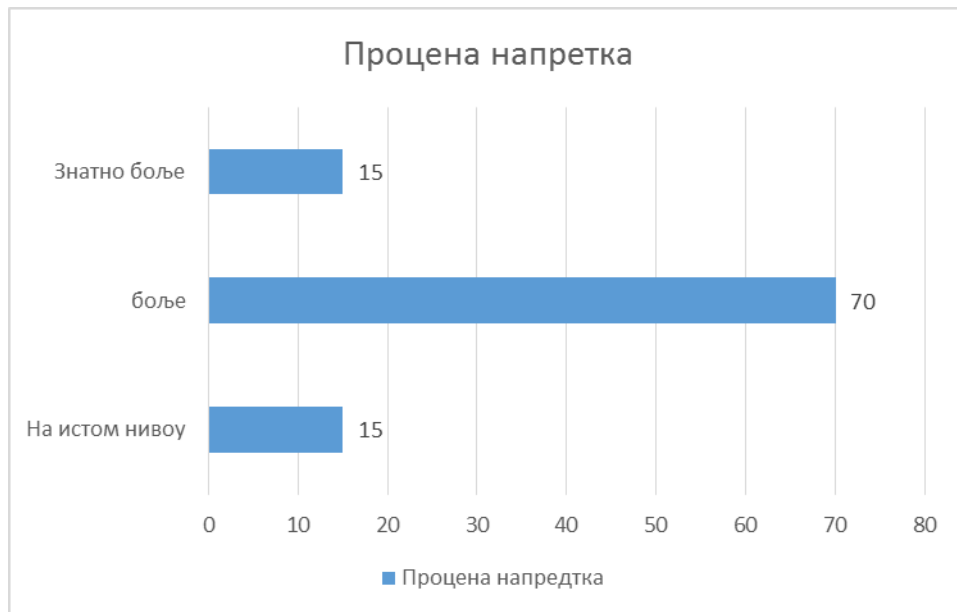


Графикон 19. Разумевање концепта на основу садржаја.

Осмо питање је тражило од испитаника да процени свој напредак на тестовима и задацима од тренутка учења путем платформе. Добијени резултати из табеле 44 указују да 70% сматра да се учинак побољшао, 15% сматра да се знатно побољшао док 15% сматра да је на истом нивоу. Негативних одговора на овом питању није било.

Табела 44. Процена напретка.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Процена напретка	На истом нивоу	6	15,0	15,0
	Боље	28	70,0	70,0
	Знатно боље	6	15,0	15,0
	Укупно	40	100,0	100,0

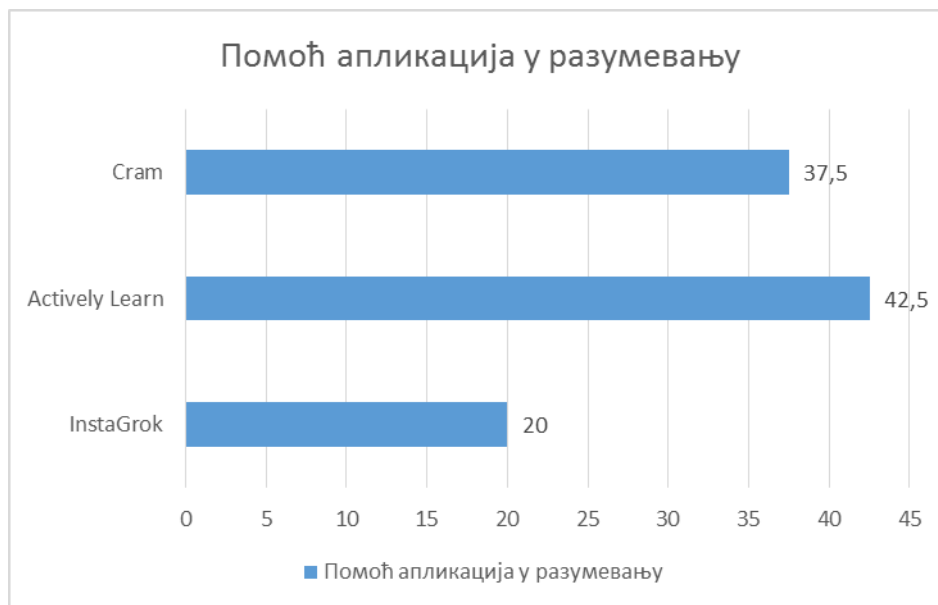


Графикон 20. Процена напретка.

Следеће питање односило се на употребу апликација. Од испитаника се захтевало да процене која им је апликација највише помогла у разумевању садржаја и припреми за израду задатака. Добијени подаци су приказани у табели 45. Као што можемо видети, 42,5% сматра да им је апликација *Actively Learn* помогла, 37,5% сматра да је то била *Cram* апликација док 20% сматра да је то била апликација *InstaGrok*.

Табела 45. Помоћ апликација у разумевању.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Помоћ апликација у разумевању	InstaGrok	8	20,0	20,0
	Actively Learn	17	42,5	42,5
	Cram	15	37,5	37,5
	Укупно	40	100,0	100,0

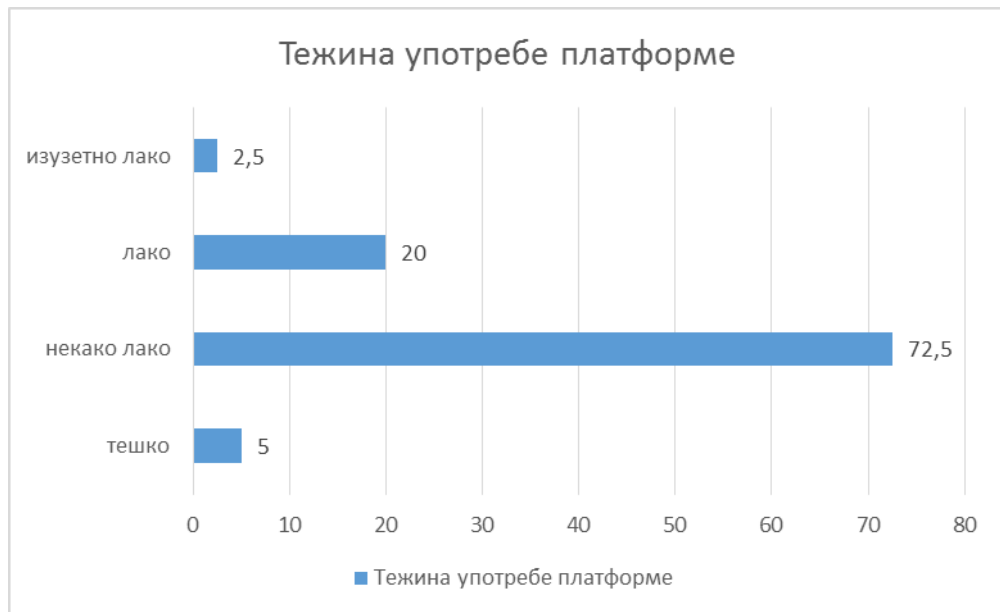


Графикон 21. Помоћ апликација у разумевању.

Десето питање је имало за циљ да процени колико је испитаницима било тешко да користе платформу у учењу. У табели 46 су дати добијени резултати на овом питању. Из табеле 46 можемо видети да 72,5% сматра да је учење путем платформе некако лагано, 20% сматра да је лако, 5% сматра да је тешко док 2,5% сматра да је изузетно лако.

Табела 46. Тежина употребе платформе у учењу.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Тежина употребе платформе у учењу	Тешко	2	5,0	5,0
	Некако лагано	29	72,5	72,5
	Лако	8	20,0	20,0
	Изузетно лако	1	2,5	2,5
	Укупно	40	100,0	100,0

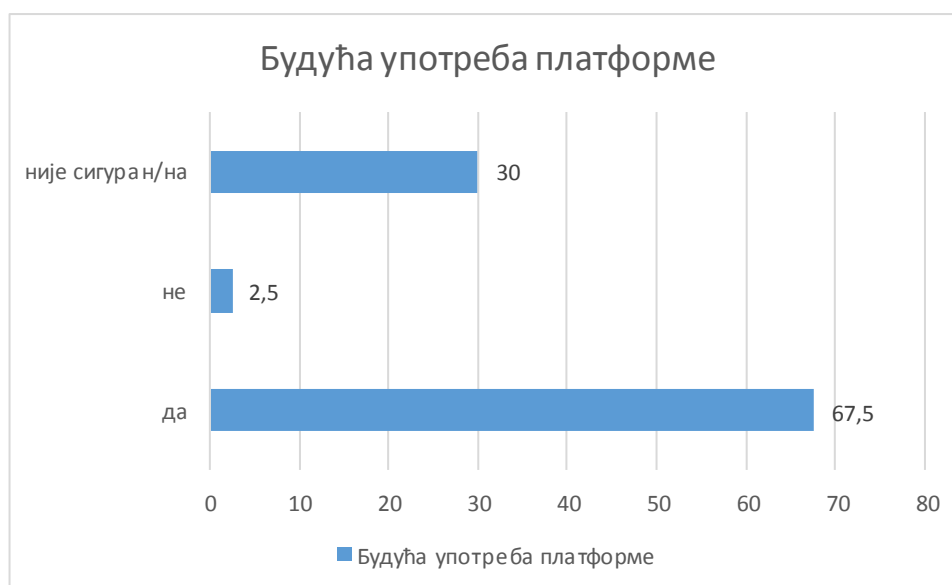


Графикон 22. Тежина употребе платформе у учењу.

Следеће питање у упитнику је имало за циљ да испита став испитаника експерименталне групе о будућој примени платформе Едмодо и на осталим курсевима који се изучавају у школи. У табели 47 су приказани добијени резултати на овом питању. Као што можемо видети, 67,5% сматра да би волело да и остале предмете изучавају уз помоћ платформе, 30% није сигурно, док 2,5% се не би одлучило за овакав вид наставе.

Табела 47. Будућа употреба платформе.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Будућа употреба платформе	Да	27	67,5	67,5
	Не	1	2,5	2,5
	Није сигуран/на	12	30,0	30,0
	Укупно	40	100,0	100,0

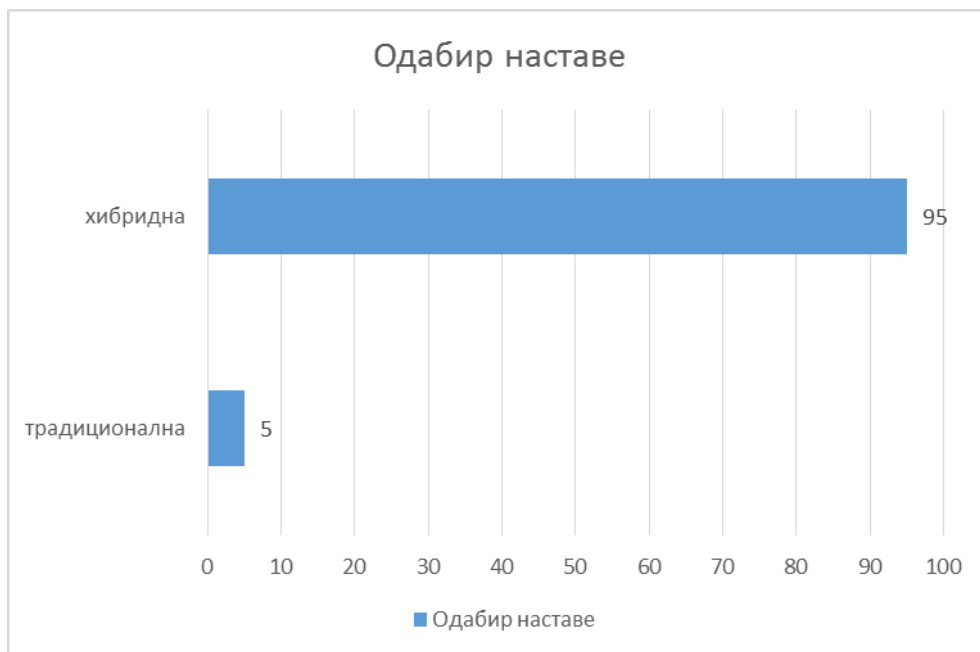


Графикон 23. Будућа употреба платформе.

Питање број дванаест је од испитаника захтевало да се одлучи који вид наставе би похађао да може да бира. Одговори које смо добили на ово питање представљени су у табели 48. Као што можемо видети, 95% се одлучило за хибридни метод док се свега 5% одлучило за традиционални. Испитаници експерименталне групе нису одабрали одговор који се односи на онлајн похађање наставе.

Табела 48. Одабир наставе.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Одабир наставе	Традиционална	2	5,0	5,0
	Хибридна	38	95,0	95,0
	Укупно	40	100,0	100,0

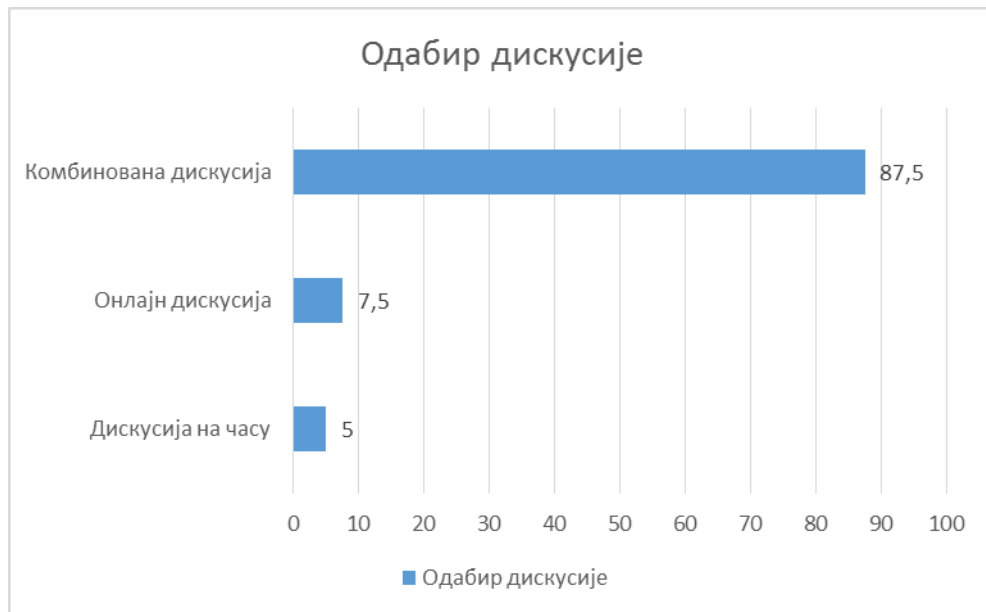


Графикон 24. Одабир наставе.

Последње питање у упитнику је захтевало од испитаника да се изјасне о начину вођења дискусије на самом предмету. Добијени резултати су приказани у табели 49. Из табеле можемо видети да се 87,5% одлучило за комбиновану дискусију, 7,5% за онлајн дискусију док се 5% одлучило за дискусију на самом часу лицем у лице.

Табела 49. Одабир дискусије.

		Frequenc у	Percent	Valid Percent
Одабир дискусије	Дискусија на часу	2	5,0	5,0
	Онлајн дискусија	3	7,5	7,5
	Комбинована дискусија	35	87,5	87,5
	Укупно	40	100,0	100,0



Графикон 25. Одабир дискусије.

7.8. Перцепција испитаника о примени хибридне наставе у настави језика струке

У делу који следи приказћемо резултате који се односе на перцепцију експерименталне групе на тему хибридне наставе, а у циљу доказивања хипотезе да испитаници експерименталне групе имају изразито позитиван став према примени ове методе у настави енглеског језика на основу свог искуства.

Како би испитали ставове експерименталне групе о примени хибридне наставе на примеру употребе платформе Едмодо на курсевима пословног језика извршили смо скалирање, при чему је инструмент била скала ставова састављена из два дела, укупно 28 тврдњи. Први део је имао за циљ да испита ставове испитаника о самом курсу пословног језика док је други део испитивао ставове испитаника о примени хибридне наставе у односу на традиционални метод.

Прва тврдња је гласила: „Узимајући све у обзир, задовољан/на сам курсем“. Из табеле 50 се види да се 55% испитаника у потпуности слаже са овом тврдњом, 40% се слаже, а 5% испитаника нема јасно истакнут став о овој тврдњи. Степен неслагања није изражен код ове тврдње.

Табела 50. Задовољство курсем.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Задовољство курсем	Нема став	2	5,0	5,0
	Слаже се	16	40,0	40,0
	Слаже се у потпуности	22	55,0	55,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Друга тврдња је гласила: „Уколико будем имао прилику, у будућности би похађао курс који садржи обе компоненте онлајн и лицем у лице“. Добијени резултати из табеле 51 указују да се 67,5% испитаника слаже, 17,5% се у потпуности слаже, 12,5% нема јасно изражен став о овој тврдњи, док 2,5% се не слаже.

Табела 51. Похађање хибридних курсева у будућности.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Похађање хибридних курсева у будућности	Не слаже се	1	2,5	2,5
	Нема став	5	12,5	12,5
	Слаже се	27	67,5	67,5
	Слаже се у потпуности	7	17,5	17,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Трећа тврдња је гласила: „Искуство на овом курсу је побољшало могућности да приступим и користим наставне садржаје“. Резултати су приказани у табели 52. Као што можемо видети из табеле, 67,5% испитаника се слаже са овом тврдњом, 22,5% се у потпуности слаже, док 10% нема јасно изражен став о овој тврдњи. Степен неслагања није изражен од стране испитаника експерименталне групе.

Табела 52. Приступ и употреба наставних садржаја.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Приступ и употреба наставних садржаја	Нема став	4	10,0	10,0
	Слаже се	27	67,5	67,5
	Слаже се у потпуности	9	22,5	22,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Четврта тврдња је гласила: „Онлајн компоненте курса и компоненте представљене лицем у лице су се међусобно допуњавале“. Добијени резултати приказани су у табели 53. Као што можемо видети из табеле, 45% испитаника се слаже са овом тврдњом, 30% се у потпуности слаже док 25% нема јасно изражен став о овом питању. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 53. Допуњавање садржаја.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Допуњавање садржаја	Нема став	10	25,0	25,0
	Слаже се	18	45,0	45,0
	Слаже се у потпуности	12	30,0	30,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Пета тврдња је гласила: „Сајт Едмодо је добро организован и лак за навигацију“. У табели 54 су приказани резултати испитаника експерименталне групе. Као што можемо видети, 50% испитаника се у потпуности слаже, 42,5% се слаже, 7,5% нема јасно изражен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 54. Организација и лакоћа употребе платформе.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Организација и лакоћа употребе платформе	Нема став	3	7,5	7,5
	Слаже се	17	42,5	42,5
	Слаже се у потпуности	20	50,0	50,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Шеста тврдња је гласила: „Едмодо нуди одмах повратну информацију/подршку“. Добијени резултати приказани су у табели 55. Као што можемо видети, 50% испитаника се у потпуности слаже са овом тврдњом и 50% испитаника се слаже. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 55. Подршка и повратна информација.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Подршка и повратна информација	Слаже се	20	50,0	50,0
	Слаже се у потпуности	20	50,0	50,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Седма тврдња гласила је: „Едмодо штеди труд и време за добијање информације или проналажење наставног материјала“. Из табеле 56 јасно видимо да 60% испитаника експерименталне групе се у потпуности слаже са овом тврдњом, као и 40% испитаника који се слажу са овом тврдњом. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 56. Умањење времена за добијање информација.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Умањење времена за добијање информација	Слаже се	16	40,0	40,0
	Слаже се у потпуности	24	60,0	60,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Осма тврдња гласила је: „Материјал дат на мрежи је био од користи“. Добијени резултати приказани су у табели 57. Као што можемо видети, из табеле 42,5% се слаже са овом тврдњом, 40% испитаника се у потпуности слаже док 17,5% нема јасно изражен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 57. Корисност материјала презентованог на мрежи.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Корисност материјала презентованог на мрежи	Нема став	7	17,5	17,5
	Слаже се	17	42,5	42,5
	Слаже се у потпуности	16	40,0	40,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Девета тврдња је гласила: „Овакав курс ми је повећао мотивацију“. Из табеле 58 можемо видети да 52,5% испитаника се слаже са овом тврдњом, 37,5% се у потпуности слаже, док 10% нема јасно истакнут став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 58. Повећање мотивације.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Повећање мотивације	Нема став	4	10,0	10,0
	Слаже се	21	52,5	52,5
	Слаже се у потпуности	15	37,5	37,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Десета тврдња гласила је: „Овај курс повећава ефикасност учења“. Добијени резултати су приказани у табели 59. Као што можемо видети из табеле, 65% испитаника се слаже са овом тврдњом, 20% испитаника се у потпуности слаже док 15% нема јасно истакнут став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 59. Повећана ефикасност у учењу.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Повећана ефикасност у учењу	Нема став	6	15,0	15,0
	Слаже се	26	65,0	65,0
	Слаже се у потпуности	8	20,0	20,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Једанаеста тврдња гласила је: „Овај курс ми је помогао да развијем вештине за самоучење“. Добијени резултати из табеле 60 указују да се 60% испитаника слаже са овом тврдњом, 22,5% испитаника се у потпуности слаже, док 17,5% нема јасно изражен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 60. Аутономност у учењу.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Аутономност у учењу	Нема став	7	17,5	17,5
	Слаже се	24	60,0	60,0
	Слаже се у потпуности	9	22,5	22,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Дванаеста тврдња гласила је: „Овај курс ми је помогао да развијем критичко размишљање“. Приказани резултати у табели 61 указују да се 42,5% испитаника слаже са овом тврдњом, као и 7,5% испитаника, који се у потпуности слажу, док 50% испитаника нема јасно изражен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 61. Развијање критичког размишљања.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Развијање критичког размишљања	Нема став	20	50,0	50,0
	Слаже се	17	42,5	42,5
	Слаже се у потпуности	3	7,5	7,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Тринаеста тврдња је гласила: „Овај курс поспешује комуникацију између наставника и ученика“. Приказани резултати у табели 62 указују да се 52,5% испитаника слаже са овом тврдњом, као и 45% испитаника, који се у потпуности слажу, док 2,5% нема јасно изражен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 62. Већа комуникација између наставника и ученика.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Већа комуникација између наставника и ученика	Нема став	1	2,5	2,5
	Слаже се	21	52,5	52,5
	Слаже се у потпуности	18	45,0	45,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Други део скале је имао за циљ да испитаници, упоређујући са курсевима који се изводе традиционалном методом, искажу своје ставове о хибридној методи. Прва тврдња у другом делу скале или четрнаеста по реду је гласила: „курс не захтева непрекидно присуство настави“. Добијени резултати су приказани у табели 63. Као што можемо видети из табеле, 42,5% испитаника се слаже са овом тврдњом, као и 12,5%, који се у потпуности слаже, 30% испитаника нема јасно изречен став о овој тврдњи, док 10% испитаника се не слаже, као и 5% који се у потпуности не слажу са овом тврдњом.

Табела 63. Присуство настави

		Frequency	Percent	Valid Percent
Одсуство са кампуса	Не слаже се у потпуности	2	5,0	5,0
	Не слаже се	4	10,0	10,0
	Нема став	12	30,0	30,0
	Слаже се	17	42,5	42,5
	Слаже се у потпуности	5	12,5	12,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Петнаеста тврдња је гласила: „Овај курс дозвољава смањење трошкова и времена путовања сваке недеље“. Добијени резултати су приказани у табели. Као што се може видети из саме табеле 64, 37,5% испитаника нема јасно изречен став по овој тврдњи, док се 35% испитаника слаже са овом тврдњом, као и 17,5%, који се у потпуности слажу, док се 7,5% испитаника не слаже са датом тврдњом, као ни 2,5% испитаника, који се у потпуности не слажу са овом тврдњом.

Табела 64. Смањење трошкова и времена.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Смањење трошкова и времена	Не слаже се у потпуности	1	2,5	2,5
	Не слаже се	3	7,5	7,5
	Нема став	15	37,5	37,5
	Слаже се	14	35,0	35,0
	Слаже се у потпуности	7	17,5	17,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Шеснаеста тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице на овом курсу сам био више укључен“. Добијени резултати по овој тврдњи приказани су у табели 65. Као што се може видети из табеле, 45% испитаника се слаже са овом тврдњом, као и 25% испитаника, који се у потпуности слажу са овом тврдњом, док 30% нема јасно изречен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 65. Веће ангажовање на курсу.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Веће ангажовање на курсу	Нема став	12	30,0	30,0
	Слаже се	18	45,0	45,0
	Слаже се у потпуности	10	25,0	25,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Седмнаеста тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице на овом курсу постављам питања“. Добијени резултати су приказани у табели 66. Као што можемо видети из табеле, 47,5% испитаника се слаже са овом тврдњом, као и 20% испитаника, који се у потпуности слажу са овом тврдњом, док 32,5% нема јасно изречен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 66. Активно учествовање.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Активно учествовање	Нема став	13	32,5	32,5
	Слаже се	19	47,5	47,5
	Слаже се у потпуности	8	20,0	20,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Осамнаеста тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице осећам да се моја интеракција са другим студентима повећала“. Добијени резултати приказани су у табели 67. Као што можемо видети из табеле, 50% испитаника се слаже са овом тврдњом, као и 10% испитаника, који се у потпуности слажу са тврдњом, док 35% нема јасно изречен став, а 5% испитаника је изразило неслагање са датом тврдњом.

Табела 67. Повећана интеракција између студената.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Повећана интеракција између студената	Не слаже се	2	5,0	5,0
	Нема став	14	35,0	35,0
	Слаже се	20	50	50
	Слаже се у потпуности	4	10,0	10,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Деветнаеста тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице осећам да се моја интеракција са другим студентима побољшала“. У табели 68 приказани су добијени резултати. Из табеле видимо да се 62,5% испитаника слаже са датом тврдњом, као и 15% испитаника, који се у потпуности слажу са тврдњом, док 22,5% испитаника нема јасно изречен став о овом питању. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 68. Побољшана интеракција између студената.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Побољшана интеракција између студената	Нема став	9	22,5	22,5
	Слаже се	25	62,5	62,5
	Слаже се у потпуности	6	15,0	15,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесета тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице осећам се повезано са другим студентима који похађају овај курс“. У табели 69 приказани су добијени резултати. Као што можемо видети из табеле, 42,5% испитаника се слаже са овом тврдњом, као и 15% који се у потпуности слажу, 37,5% нема јасно изречен став о овој тврдњи, док је 5% испитаника изразило неслагање са датом тврдњом.

Табела 69. Осећај припадања групи.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Осећај припадања групи	Не слаже се	2	5,0	5,0
	Нема став	15	37,5	37,5
	Слаже се	17	42,5	42,5
	Слаже се у потпуности	6	15,0	15,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесет прва тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице на овом курсу сам се осећао изоловано“. У табели 70 су приказани добијени резултати. Као што можемо видети из табеле, 50% испитаника се не слаже са овом тврдњом, као ни 30% испитаника, док 20% испитаника није имало јасно изречен став по овом питању.

Табела 70. Изолованост.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Изолованост	Не слаже се у потпуности	12	30,0	30,0
	Не слаже се	20	50,0	50,0
	Нема став	8	20,0	20,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесет друга тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице осећам да се моја интеракција са инструктором повећала“. Добијени резултати приказани су у табели 71. Као што можемо видети из табеле, 50% испитаника се слаже са овом тврдњом, као и 15% испитаника, који се у потпуности слажу са овом тврдњом, док 32,5% нема јасно изречен став о овој тврдњи, а 2,5% испитаника је изразило неслагање са датом тврдњом.

Табела 71. Повећана интеракција са инструктором.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Повећана интеракција са инструктором	Не слаже се у потпуности	1	2,5	2,5
	Нема став	13	32,5	32,5
	Слаже се	20	50,0	50,0
	Слаже се у потпуности	6	15,0	15,0
	укупно	40	100,0	100,0

Двадесет и трећа тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице осећам да се моја интеракција са инструктором побољшала“. Добијени резултати су приказани у табели 72. Као што можемо видети из табеле, 60% испитаника је изразило слагање са датом тврдњом, као и 25% испитаника, који се у потпуности слажу са датом тврдњом, док 15% испитаника није имало јасно изречен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 72. Побољшана интеракција са инструктором.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Побољшана интеракција са инструктором	Нема став	6	15,0	15,0
	Слаже се	24	60,0	60,0
	Слаже се у потпуности	10	25,0	25,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесет четврта тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице био сам одушевљен/на информацијама и садржајима које сам добио/ла на курсу“. У табели 73 су приказани добијени резултати. Из табеле можемо видети да се 42,5% испитаника слаже са овом тврдњом, као и 25% испитаника, који се у потпуности слажу са овом тврдњом, док 25% испитаника нема јасно изречен став о овој тврдњи, а 7,5% испитаника је изразило степен неслагања са датом тврдњом.

Табела 73. Одушевљеност садржајима.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Одушевљеност садржајима	Не слаже се	3	7,5	7,5
	Нема став	10	25,0	25,0
	Слаже се	17	42,5	42,5
	Слаже се у потпуности	10	25,0	25,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесет пета тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице имао/ла сам проблема са употребом технологије“. Добијени резултати су приказани у табели 74. Као што можемо видети из табеле, 40% испитаника је изразило степен неслагања са овом тврдњом, као и 40% испитаника, који су изразили у потпуности неслагање са овом тврдњом, док 10% испитаника нема јасно изречен став о овој тврдњи, а 5% испитаника је изразило степен слагања са овом тврдњом, као и 5% испитаника који се у потпуности слажу са овом тврдњом.

Табела 74. Проблеми приликом употребе технологије.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Проблеми приликом употребе технологије	Не слаже се у потпуности	16	40,0	40,0
	Не слаже се	16	40,0	40,0
	Нема став	4	10,0	10,0
	Слаже се	2	5,0	5,0
	Слаже се у потпуности	2	5,0	5,0
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесет шеста тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице на овом курсу сам се осећао/ла анксиозно“. У табели 75 су приказани добијени резултати. Као што можемо видети из табеле, 40% испитаника је изразило степен неслагања са датом тврдњом, као и 27,5% испитаника, који се у потпуности не слажу са датом тврдњом, док 30% испитаника није имало јасно изречен став о овој тврдњи, а 2,5% је изразило степен слагања са датом тврдњом.

Табела 75. Анксиозност приликом употребе технологије.

		Frequency	Percent	Valid Percent
Осећај анксиозности	Не слаже се у потпуности	11	27,5	27,5
	Не слаже се	16	40,0	40,0
	Нема став	12	30,0	30,0
	Слаже се	1	2,5	2,5
	Укупно	40	100,0	100,0

Двадесет седма тврдња гласила је: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице овај курс је захтевао више времена и труда“. У табели 76 су приказани добијени резултати по овој тврдњи. Као што можемо видети из табеле, 30% испитаника је изразило степен слагања са овом тврдњом, као и 7,5% испитаника, који се у потпуности слажу са овом тврдњом, док 22,5% испитаника нема јасно изражен став о овој тврдњи, а 22,5% испитаника је изразило степен неслагања са овом тврдњом, као и 15% испитаника, који се у потпуности не слажу са датом тврдњом.

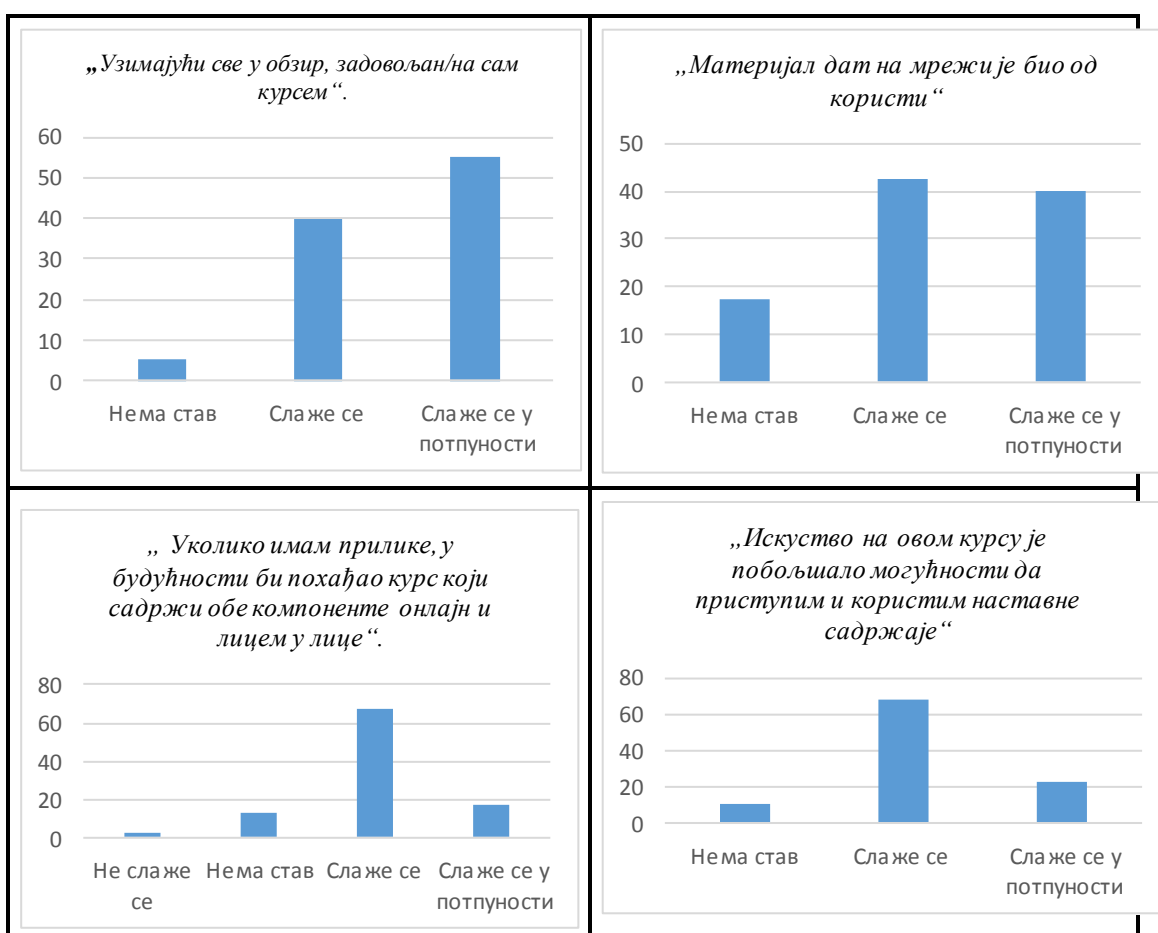
Табела 76. Више времена и већи труд.

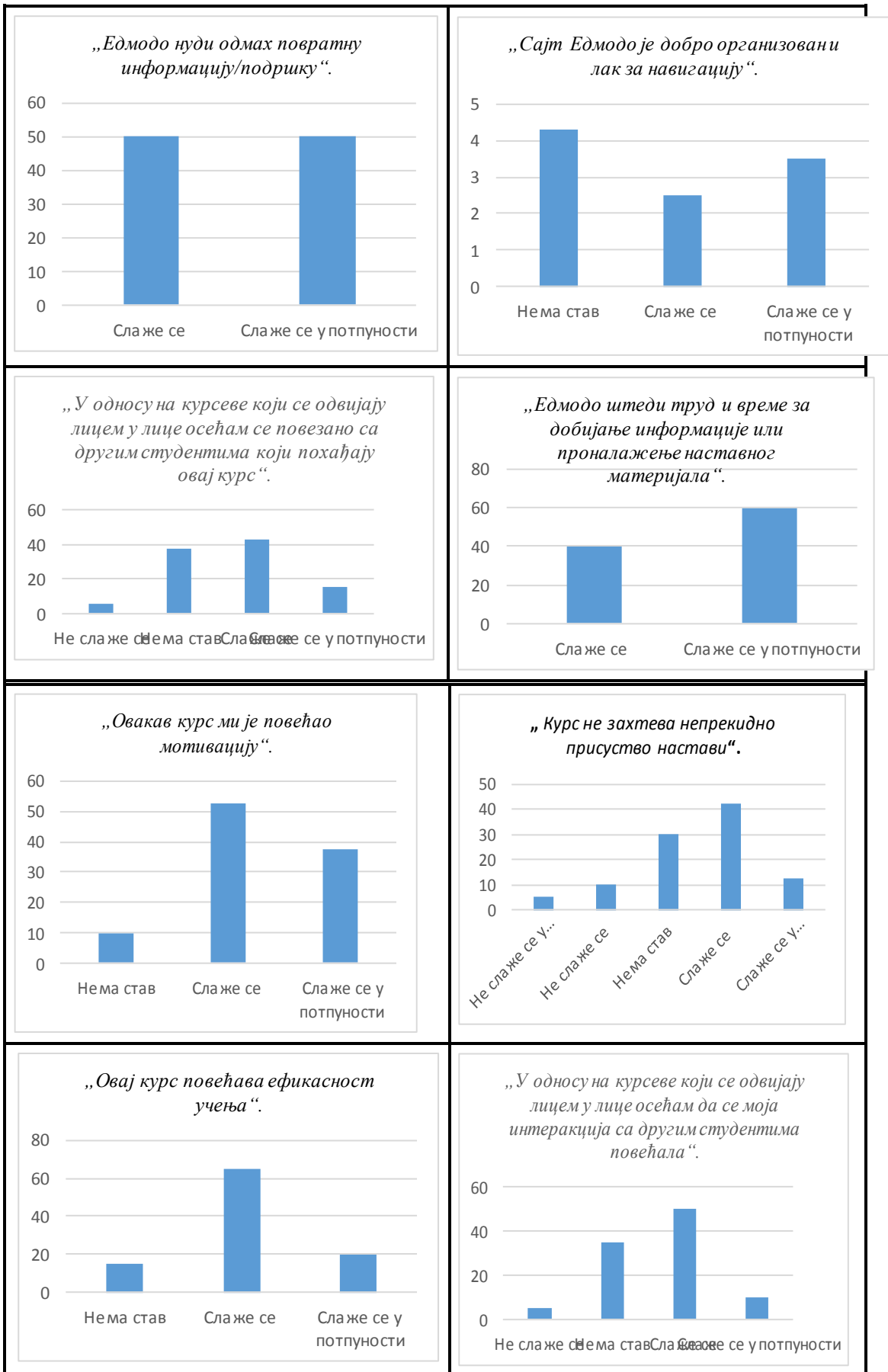
		Frequency	Percent	Valid Percent
Више времена и већи труд	Не слаже се у потпуности	6	15,0	15,0
	Не слаже се	10	25,0	25,0
	Нема став	9	22,5	22,5
	Слаже се	12	30,0	30,0
	Слаже се у потпуности	3	7,5	7,5
	Укупно	40	100,0	100,0

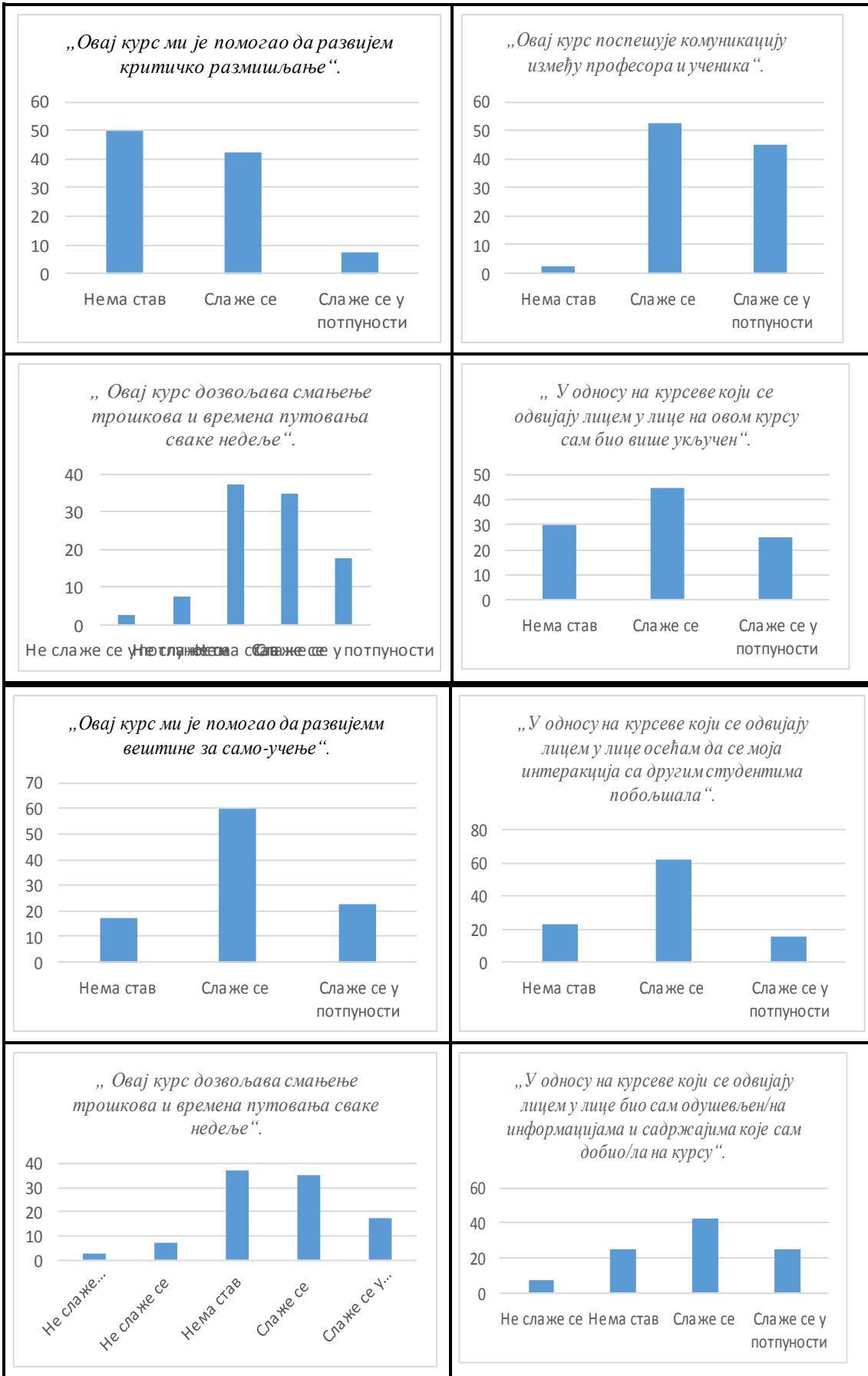
Двадесет осма тврдња је гласила: „У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице овај курс ми је помогао да разумем кључне концепте“. У табели 77 су приказани резултати. Као што можемо видети из табеле, 50% испитаника се у потпуности слаже са датом тврдњом, као и 45% испитаника, који су изразили степен слагања са датом тврдњом, док 5% испитаника нема јасно изречен став о овој тврдњи. Испитаници експерименталне групе нису дали степен неслагања са овом тврдњом.

Табела 77. Разумевање кључних концепата.

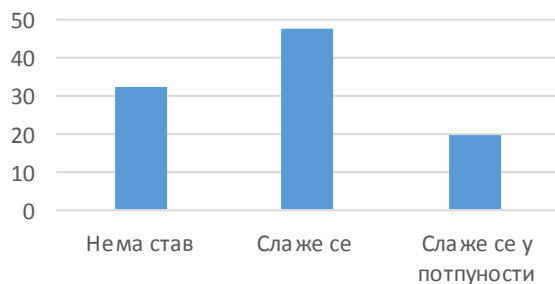
Разумевање кључних концепата		Frequency	Percent	Valid Percent
	Нема став	2	5,0	5,0
	Слаже се	18	45,0	45,0
	Слаже се у потпуности	20	50,0	50,0
Укупно	40	100,0	100,0	



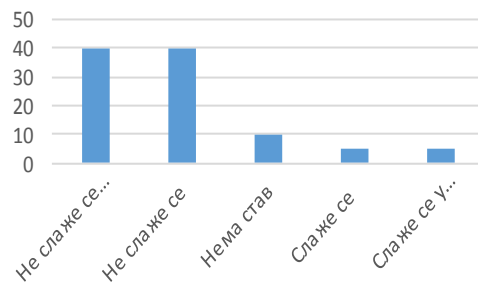




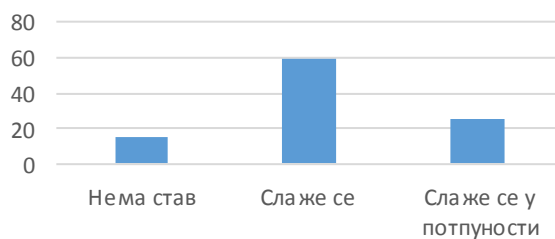
„ У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице на овом курсу постављам питања“.



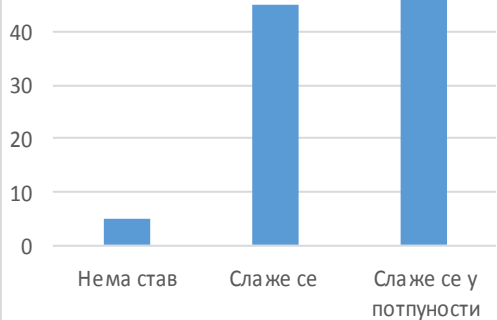
„ У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице имао/ла сам проблема са употребом технологије“.



„ У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице осећам да се моја интеракција са инструктором побољшала“.

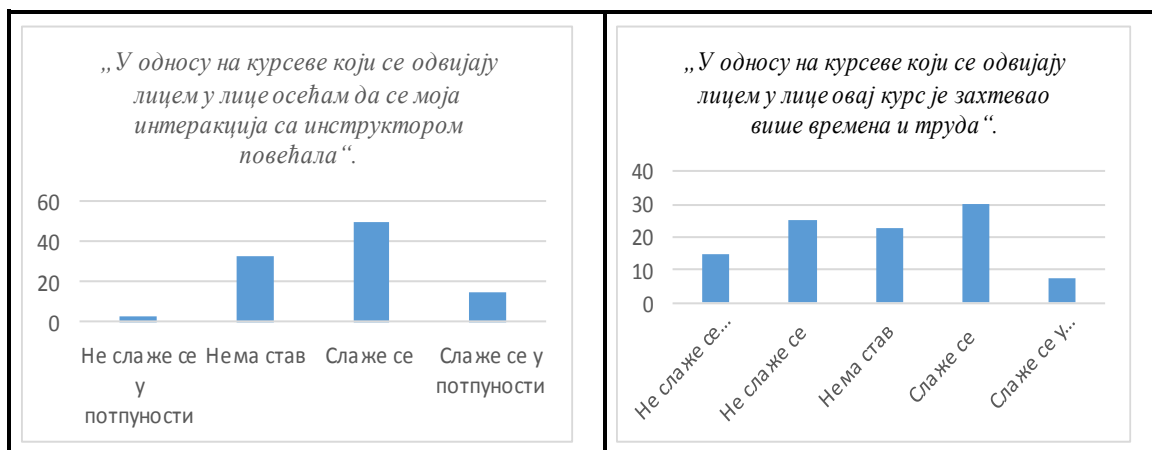


„ У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице овај курс ми је помогао да разумем кључне концепте“.



„ У односу на курсеве који се одвијају лицем у лице на овом курсу сам се осећао/ла анксиозно“.





Графикон 26. Ставови испитаника о примени хибридног приступа у учењу.

8. ДИСКУСИЈА

У светлу добијених резултата, у овом делу дисертације, размотрићемо три основна питања која су постављена у истраживању, и односе се на: 1) однос пословне лексике и начина њеног усвајања, 2) ставове о примени технологије и хибридног приступа у настави језика струке, и 3) перцепцију испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке .

8.1. Однос пословне лексике и начина њеног усвајања

Истраживање је указало да постоји значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног мерења, на следећим тестовима: скале препознавања вокабулара, задатка препознавања вокабулара, задатка препознавања вокабулара са распоређивањем термина и теста вишеструког избор код испитаника који су били изложени хибридном начину учења путем платформе Едмодо. Такође, резултати упућују да постоји значајна разлика између иницијалног и финалног мерења путем претходно поменутих тестова и код испитаника који су били изложени традиционалном начину учења. Постојање разлика је утврђено на нивоу тестова за испитивање вокабулара. Ови резултати јасно указују да су испитаници обеју група напредовали на финалном у односу на иницијално мерење, те да су обе методе дале резултате у напредовању испитаника. Тако добијени резултати могу се објаснити чињеницом да су испитаници обеју група били изложени истим формама вежбања, попут вежби повезивања, вежби допуњавања, вежби превођења и вежбама вишеструког избора.

Ипак, на основу Т теста, двофакторске Анове анализе и ефекта величине, јасно се види да постоји статистички значајна разлика на финалном мерењу између испитаника експерименталне и контролне групе. Добијени резултати указују на то да хибридни приступ, где се комбинује онлајн метод са традиционалним методом, даје боље резултате у усвајању пословног вокабулара на енглеском језику у односу на традиционални приступ. Ефектом величине утврдили смо колики је просечан напредак како у активном, тако и у пасивном усвајању вокабулара. Када говоримо о пасивном усвајању вокабулара, хибридни приступ даје боље резултате за 12,5% до 54,6% у односу на традиционални приступ. Наравно, резултат је условљен и врстом теста. Код

активног усвајања вокабулара разлика је нешто мања и она варира од 12% до 33,5%. Даљом анализом резултата утврђено је да постоји разлика између усвајања вокабулара код испитаника који су били изложени хибридном учењу и испитаника који су били изложени традиционалном учењу. Резултати истраживања се подударају са истраживањем Нејади и Саид (2007)⁴³², који тврде да се путем хибридног учења, употребом апликација и игара повећава памћење и усвајање вокабулара, као и са резултатима које наводе Леуфер (2005)⁴³³ и Шмит (2008)⁴³⁴, који истичу да експлицитно излагање учењу вокабулара може помоћи ученику да усвоји термин, као и да му остане у дугорочном памћењу. Управо систем флешкартица и примена методе интервалног понављања даје ученицима шансу да се сами организују у учењу вокабулара (Церолд, Бадли и Хјувс 1999)⁴³⁵. Такође, Мајлс и Квон (2008)⁴³⁶ сматрају да примена рачунара и принципа интервалног понављања даје боље резултате у усвајању како рецептивног, тако и продуктивног вокабулара.

Највећи број усвојених термина код испитаника који су били изложени традиционалном учењу односи се на активно препознавање термина док се најмањи број односи на активно подсећање значења речи и усвајање термина. Испитаници који су били изложени хибридном усвајању термина исказали су већи број активног подсећања значења речи, као и већи број усвојених термина у односу на контролну групу. Још један доказ о разлици између ова два метода јесу добијени резултати на језичком постигнућу на крају курса. Резултати указују да су испитаници који су били изложени хибридном учењу путем платформе Едмодо и апликација забележили боље резултате у односу на испитанике који су били изложени традиционалној методи учења. Просечна оцена испитаника који су били изложени хибридној методи износила је 8,53 у односу на испитанике традиционалне методе, код којих је просечна оцена износила 5,85. Овако добијени резултати су у равни са резултатима добијеним у истраживањима Цијубен, Чарлс (2006)⁴³⁷ и метаанализи Америчког департмана за образовање за 2009⁴³⁸.

⁴³² Neyadi, Saeed 2007

⁴³³ Laufer, 2005

⁴³⁴ Schmitt 2008

⁴³⁵ Jarrold, Baddeley, Hewes 1999

⁴³⁶ Miles, Kwon 2008

⁴³⁷ Dziuben et al. 2006

⁴³⁸ US Department of Education 2009

8.2. Ставови о примени технологије и хибридног приступа у настави језика струке

Узимајући у обзир узраст испитаника и генерацији којој припадају, резултати истраживања указују да не постоји значајна разлика у исказивању ставова о примени технологије и хибридног приступа у учењу пословног енглеског језика.

Када говоримо о примени рачунара у учењу страног језика, истраживање је утврдило да испитаници учестало примењују рачунар у учењу. Ипак, не сме се занемарити и број оних који или не примењују или ретко користе. Просечно време које студент проведе у употреби технологије износи од сат времена до пет сати дневно. Најчешће приступају друштвеним мрежама, користе претраживаче, библиотеке и сервисе за дељење садржаја у учењу. Знатно мање користе блогове, подкасте, четове и Твитер. Највећи број испитаника приступа мрежи путем рачунара или андроид телефона, стога овако добијени резултати указују да је употреба мобилних телефона у учењу на знатно високом нивоу, што је у равни са истраживањима Туркмена (2012)⁴³⁹.

Када говоримо о примени рачунара у учењу и сагледавамо нивое на којима се студенти налазе, долазимо до податка да се највећи број испитаника налази на просечном нивоу њихове примене (40%), док се 11,2% налази на напредном нивоу примене, као и 13,8%, који се налазе на експертском нивоу примене. Овако добијени резултати се могу појаснити чињеницом да испитаници припадају генерацији „Z познатијој као и Генерација“⁴⁴⁰, за које је типично да у свакодневном животу употребљавају технологију и користе друштвене мреже за комуникацију. Ипак, не смемо занемарити резултате који указују да се студенти налазе на нивоима придошлице, као и на почетном нивоу, што значи да још увек нису довољно информисани или обучени за употребу технологије у учењу, те је стога неопходно утицати на информисање студената о примени ове технологије и показати им на који начин је употребљавати. Највећи број испитаника сматра да употреба технологије у учењу страног језика треба да се заснива на инструкционом, креативном, комуникативном, информативном, организационом, експанзивном и аналитичном нивоу. Они сматрају да путем технологије могу добијати инструкције, комуницирати са инструктором и другим студентима, информисати се о садржајима курса, креирати аудио и видео садржаје и делити их путем мреже, учествовати у симулацијама и, на

⁴³⁹ Türkmen 2012

⁴⁴⁰ енгл. *iGeneration*

крају, примењивати у обради података. На последњем месту је евалуативни ниво. Узимајући у обзир добијене резултате, можемо закључити да студенти имају изразито позитиван став према примени технологије у учењу, што потврђује и истраживање Ловерсон, Гречен (2004)⁴⁴¹.

Овако добијени резултати указују нам да употребу технологије, а самим тим и платформу Едмодо, испитаници виде као алате који ће им помоћи и олакшати учење, што потврђује резултате до којих су дошли и Јонасен, и сарадници 1998⁴⁴², Брансфорд и сарадници, 2000⁴⁴³, Енрикез, Анђело, 2014⁴⁴⁴, али када је у питању евалуација, испитаници се опредељују за традиционални метод. Податак да се тако мали број испитаника одлучио за евалуативну примену сугерише нам да испитаници не желе да се настава страног језика у потпуности пребаци на метод онлајн учења, већ да се евалуација врши у самој институцији. Део добијених података се може објаснити чињеницом да приликом евалуације (оцењивања) испитаници желе да остваре контакт са инструктором и да при добијању резултата и подршке буде примењена метода лицем у лице.

Даљи резултати истраживања су нам још једном потврдили да је учење страног језика путем рачунара⁴⁴⁵, као и учење страног језика путем мобилног телефона⁴⁴⁶, у великој мери примењивано у учењу пословног језика. Када је реч о платформи Едмодо, испитаници сматрају да је платформа лака за приступање и употребу. Ово се може објаснити чињеницом да платформа и карактеристике подсећају на друштвену мрежу Фејсбук и да на основу модела ТАМ⁴⁴⁷ због сличности је и била испитаницима лака за употребу у учењу. Само 5% испитаника је изјавило да је употреба платформе у учењу отежана, што се може објаснити нивоима примене. Испитаници који су на нижим нивоима примене технологије у учењу сматрају да је употреба платформе у учењу отежана.

На основу добијених резултата у истраживању, а на основу искуства и мишљења испитаника који су били изложени хибридном учењу, сви наставни садржаји који су

⁴⁴¹ Lowerison, et al. 2004

⁴⁴² Jonassen et al. 1998

⁴⁴³ Bransford et al. 2000

⁴⁴⁴ Enriquez, Angelo 2014

⁴⁴⁵ енгл. *CALL 1(computer assisted language learning)*

⁴⁴⁶ енгл. *MALL (mobile assisted language learning)*

⁴⁴⁷ В. 5.5.

били доступни преко платформе, као и апликације, знатно су олакшали њихово разумевање кључних концепата пословног курса енглеског језика, што потврђују и слична истраживања Енрикез, Анђело (2014)⁴⁴⁸. На основу употребе апликација и садржаја, испитаници сматрају да се њихов учинак на тестирањима знатно побољшао, што се подудара са резултатима који смо добили приликом испитивања усвојеног вокабулара, као и језичког учинка. Само 15% испитаника сматра да је остало на истом нивоу, што се може појаснити њиховим предзнањем из школе из које долазе. Наиме, испитаници средњих стручних школа поседују веће предзнање стручне терминологије неголи студенти гимназије. Овакав приступ у учењу даје јасан увид студентима у побољшање вештина, што је у равни са истраживањима Чен, Клемент, Џонс (2014)⁴⁴⁹ и Енрикез, Анђело (2014)⁴⁵⁰.

8.3. Перцепција испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке

За наставу пословног језика код које се примењује ротациони модел са посебним освртом на изокренуту наставу најбитније је време приступа платформи. Резултати нам указују да је период приступа платформи, као и време праћења садржаја, најчешће након добијање нотификације мејлом. Овако добијени подаци иду у равни са организацијом наставе применом ове методе, али исто тако могу бити објашњени чињеницом да су испитаници приликом регистрације остављали своје мејлове, као и да су се у учењу служили мобилним телефонима, те да су након добијања нотификације улазили и прегледавали садржаје. Око 35% испитаника је приступало садржајима након наставе како би се упознали са активностима за наредну недељу, док је мали број 7,5% приступао пре часова наставе. Ипак, велики број испитаника је приступао у време тестирања (35%), што се може појаснити чињеницом да студенти на високим школама углавном уче „кампањски“, те приступају садржајима само када сматрају да су им потребни. Иако су резултати по овом питању охрабрујући, ипак закључујемо да је студентима потребно време да се навикну на овакав тип изокренуте наставе и континуирани рад.

Узимајући у обзир карактеристике платформе Едмодо, највећи број испитаника, њих 80%, сматра да су им највише користили линкови и фајлови који су били доступни

⁴⁴⁸ Enriquez 2014

⁴⁴⁹ Chen, Clement, Jones 2014

⁴⁵⁰ Enriquez 2014

на самој платформи. Ова карактеристика је од изузетне важности за студенте пословног језика због чињенице да су им ти садржаји пружали могућност за слушање говорника језика циља, као и да су им давали конкретне примере примене вокабулара у пословне сврхе. Затим следе обавештења које даје инструктор (60%), као и планер (65%). Планер је по мишљењу испитаника био од изузетне важности јер им је сигнализирао датуме и крајње рокове одређених активности током курса, на основу којих су испитаници могли лакше да се организују у учењу.

Следећа карактеристика за коју су се одлучили испитаници јесте опција прогреса, односно могућности праћења сопственог напретка током самог курса (57,5%). Често током учења студентима није дат јасан увид у њихово напредовање током курса из активности у активност, те је то разлог зашто су се испитаници определили за ову карактеристику. Такође, 55% испитаника се одлучило за задатке као и апликације које су биле доступне на платформи, а које су им знатно олакшале разумевање концепта усвајања пословног језика, као и опције складиштења материјала (52,5%) због неограниченог капацитета платформе.

Још један доказ који упућује на чињеницу да студенти желе да буду активно укључени у процес учења и доношења одлука јесу резултати који показују да се 37,5% испитаника одлучило за опцију гласања. Најмањи проценат испитаника се одлучило за карактеристику онлајн дискусије, само 30%.⁴⁵¹ Овако добијени резултати нам указују да, када је реч о дискусији на страном језику, већи број испитаника се опредељује за дискусију традиционалним методом, или комбинованом методом, где се 87,5% испитаника одлучило за овакав тип дискусије. Ошти је закључак да се курсеви језика струке не могу у потпуности пребацити на учење онлајн.

Вођени искуством, највећи број испитаника је имао изразито позитиван став кад се определио за даљу примену платформе Едмодо у курсевима пословног језика, што је у равни са истраживањем Тонгмак, Матупајас (2013)⁴⁵², док се приликом одабира методе чак 95% испитаника одлучило за хибридну методу у учењу пословног језика.

На основу претходнонаведених резултата, можемо закључити да испитаници вођени искуством имају изразито позитиван став према примени хибридне методе у

⁴⁵¹Блиуц и сарадници (Blisc et al. 2011) такође потврђују да онлајн дискусија није толико квалитетна и да се углавном своди на постове који се не заснивају на некој дубљој анализи и размишљању, као и критичком осврту, што је случај са дискусијом у којој се примењује традиционални метод.

⁴⁵²Thongmak, Mathurayas 2013

учењу пословног језика. У упоређивању са курсевима који се изводе традиционалном методом, где се примењује фронтални облик рада, овакав метод омогућава смањење трошкова и уштеду времена због тога што не морају константно боравити што је од великог значаја за све оне студенте који су у радном односу или морају одсуствовати због породичних проблема. Хибридно учење нуди већу флексибилност (Грахам, Чарлс, Мисанчук 2004)⁴⁵³ и смањење трошкова (Хардинг и др. 2005⁴⁵⁴, Пун 2012⁴⁵⁵, Ештон и Елиот 2007⁴⁵⁶, Флек 2012⁴⁵⁷).

Даљи резултати указују да овако организовани курсеви дају могућност студентима да буду више укључени и да активно учествују у односу на курсеве где се примењује традиционални метод. Овако добијени подаци се могу објаснити тиме што испитаници имају учестале активности и задатке преко платформе током курса, те да је логично што се осећају укљученим и што постављају више питања. Исто тако, захваљујућим тим активностима, интеракција између студента и инструктора, као и комуникација између самих студената, знатно се повећала и побољшала, као што потврђују и друга истраживања (Мелтон и сарадници 2009)⁴⁵⁸. Студенти су, на основу свог искуства, добили осећај припадности групи и нису се осећали изолованим током целокупног трајања курса.

Иако смо на самом почетку истраживања претпоставили да ће се код испитаника појавити осећај анксиозности због увођења нечег новог попут изокренуте наставе, као и због навикавања на употребу платформе, резултати истраживања указују на супротно. Наиме, испитаници нису имали проблема са употребом технологије, стога се нису осећали анксиозно. Такође, планер им је у великој мери помогао у организацији и поштовању рокова, те су успели да завршавају своје задатке на време. Овакав приступ им је омогућио већу самосталност у учењу и олакшани приступ материјалу, што се подудара са истраживањима Ештон и Елиот (2007)⁴⁵⁹, Рајс и Стефенс (2010)⁴⁶⁰, Колопи и Арнолд (2009)⁴⁶¹, Пун (2012)⁴⁶². На крају, мишљења по питању утрошка времена и

⁴⁵³ Graham, Charles, Misanchuk 2004

⁴⁵⁴ Harding et al. 2005

⁴⁵⁵ Poon 2012

⁴⁵⁶ Ashton, Elliott 2007

⁴⁵⁷ Fleck 2012

⁴⁵⁸ Melton et al. 2009

⁴⁵⁹ Ashton, Elliot 2007

⁴⁶⁰ Reiss, Steffens 2010

⁴⁶¹ Collopy, Arnold 2009

⁴⁶² Poun 2012

труда су подељена. Један део испитаника (40%) сматра да за овакав курс није потребно утрошити више времена и труда, док 37,5 % сматра да је утрошило више времена и труда на овом курсу у односу на курсеве где се примењује традиционални метод, док се 22,5% није изјаснило о овом питању. Овакви резултати могу се објаснити недостатком разноврсних активности у учењу и вештинама примене и употребе технологије у учењу. Примена оваквог приступа и употреба платформе на најбољи начин се омогућава „болоњским начином“ студирања, који тражи од студената да већину својих обавеза завршавају пре самог испита, те тако добију поене који се односе на предиспитне обавезе. Резултати су, такође, указали да испитаници сматрају да се применом хибридног приступа учењу повећава њихова ефикасност у учењу, самосталност и критичко размишљање. Поред тога испитаници су се осећали мотивисаније за похађање оваквог курса, што се подудара са резултатима Касл и МекГир 2010⁴⁶³, Колоп и Арнолд 2009⁴⁶⁴, Фарлин, Џејн, Томсон 2011⁴⁶⁵, Овстен, Гарисон и Кук 2006⁴⁶⁶.

На крају, можемо закључити да је у овом случају боље резултате дао хибридни приступ у односу на традиционални, што потврђују и истраживања Џијубан и сарадници 2011⁴⁶⁷, Џијубан, Хартман, Џац 2006⁴⁶⁸, а одабир хибридног приступа условљава константну комуникацију са инструктором (Мартинез-Каро, Ева Кампузано-Боларин 2011⁴⁶⁹), могућност лакшег приступа материјалу и остваривање веће самосталности у учењу. С друге стране, одабир платформе Едмодо омогућава лакоћу и једноставност код употребе, уштеду времена, а пре свега, повећава мотивацију студената за рад (Екмекци 2016⁴⁷⁰).

⁴⁶³ Castle, McGuire 2010

⁴⁶⁴ Collop, Arnold 2009

⁴⁶⁵ Farley, Jain, Thomson 2011

⁴⁶⁶ Owston, Garrison, Cook 2006

⁴⁶⁷ Dziuban et al. 2011

⁴⁶⁸ Dziuban, Hartman, Judge et al. 2006

⁴⁶⁹ Martínez-Caro, Campuzano-Bolarín 2011

⁴⁷⁰ ЕКМЕКЦИ 2016

9. ЗАКЉУЧАК

Истраживање које је представљено овом дисертацијом подстакнуто је реалним проблемима са којима се најчешће сусрећу наставници језика струке на високошколским институцијама, а то је рад са великим групама студената и различити нивои познавања језика. Током креирања наставних програма наставници морају водити рачуна о свим нивоима, али је трајање курса најчешће ограничено и износи 15 недеља. Управо из овог разлога наставник нема довољно времена за учестале активности, као ни за излагање студената употреби специфичног вокабулара у свакодневном животу, што значи да студенти немају могућност да увиде практичну примену специфичног вокабулара код говорника језика циља. Са развојем информационо-комуникационе технологије, променила се и настава језика струке, почео се примењивати метод учења путем рачунара или андроид уређаја. Ипак, на високошколским институцијама се и даље у великој мери примењује традиционални приступ, који условљава студенте да припремају испит „кампањски“.

Ово истраживање је подстакнуто и стратегијом образовања до 2020. године Министарства просвете и технолошког развоја, која предвиђа организацију курсева на даљину, те се јавила потреба за дубљом анализом хибридне тј. мешовите наставе. Иако се на неким универзитетима примењује искључиво онлајн настава или настава на даљину, на државним универзитетима у Србији полако почиње да се примењује хибридни систем наставе, и то увођењем платформи за управљање учењем. Како је језик струке специфичан, коришћење традиционалне наставе на високошколским установама не даје добре резултате, јер не омогућава остваривање комуникације са свим студентима и пружање подршке, нити дозвољава могућност учења на даљину и онлајн учење, пошто се код ње конверзација на страном језику, као и евалуација, одвијају искључиво лицем у лице.

Спроведено истраживање карактеришу следећа обележја:

- Истраживање је спроведено у складу са постављеним циљем и задацима;
- Методологија се показала функционалном јер је детерминисана предметом полазишта рада;

- Искуства која су у истраживању стечена и резултати који су у овом раду добијени показују да су истраживања овог типа могућа и да могу довести до података којима се може поклањати поверење. Они потврђују да се усвајање језичког садржаја језика струке може побољшати путем хибридне тј. мешовите наставе применом система за управљање учењем на примеру коришћења платформе Едмодо.

На основу свега наведеног постављени су следећи закључци:

- Хипотеза 1, која је гласила: *Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код експерименталне групе*, може се у потпуности прихватити.
- Хипотеза 2, која је гласила: *Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику између иницијалног и финалног тестирања код контролне групе*, може се у потпуности прихватити.
- Хипотеза 3, која је гласила: *Постоји статистички значајна разлика у познавању пословног вокабулара на енглеском језику на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе испитаника*, може се у потпуности прихватити.
- Хипотеза 4, која је гласила: *Постоји статистички значајна разлика у ставовима између експерименталне и контролне групе о примени савремене технологије у настави језика струке*, није доказана, те се може одбацити.
- Хипотеза 5, која гласи: *Постоји статистички значајна разлика у језичком постигнућу између експерименталне и контролне групе испитаника*, може се у потпуности прихватити.
- Хипотеза 6, која гласи: *Испитаници експерименталне групе имају изразито позитиван став према примени ове методе у настави енглеског језика на основу искуства*, може се у потпуности прихватити.

Истраживање је такође указало на постојање разлика у облицима усвојеног вокабулара код испитаника који су били изложени хибридном методу учења и испитаника који су били изложени традиционалном методу учења. Исто тако, утврђен је значај који хибридни приступ има на активно подсећање термина и усвајање

термина. Истраживање је такође доказало и у којој мери се може побољшати језичко постигнуће, као и активно и пасивно познавање специфичног вокабулара, применом хибридне методе и принципа интервалног понављања.

Међутим, намеће се питање да ли и у којој мери су студенти, наставници и институције упознати са могућностима употребе технологије у учењу применом хибридне наставе, и то ротационог модела са посебним обликом изокренуте наставе.

Решавање овог проблема лежи у спровођењу низа истраживања која ће утврдити ставове институције, наставника и студената, а која се тичу примене оваквог облика наставе не само на курсевима пословног језика, већ и на свим осталим курсевима који се изучавају на високошколским институцијама. Такође је неопходно утврдити и нивое примене технологије, а самим тим и системе за управљање учењем.

Иако је истраживање доказало да се употребом хибридне методе повећава мотивација студента за курс пословног језика, као и да сви испитаници имају изразито позитиван став према примени технологије и хибридног метода у учењу језика струке, ипак се приликом увођења технологије и при одабиру платформе мора приступити са великим опрезом. Приликом одабира платформе мора се водити рачуна о једноставности њеног коришћења и сличности које она има са одређеним друштвеним мрежама, како би је студенти прихватили и лакше користити. Исто тако, наставник се мора определити које ће карактеристике платформе користити и на који начин, као и које ће апликације примењивати у учењу. Веома је битно одабрати оне карактеристике које ће помоћи студентима да схвате садржаје предвиђене курсом, као и да лакше дођу до наставног материјала, да укључују студенте у процес одлучивања и праћења сопственог напретка, чиме ће добити увид у континуирани прогрес током изучавања курса и на тај начин повећати ангажовање студената на курсу.

Наше истраживање указало је да се примена технологије на курсевима пословног језика треба одвијати на инструкционом, креативном, комуникативном, информативном, организационом, експанзивном и аналитичном нивоу, те да се евалуативни ниво треба спроводити у институцији. Наставник може давати кратке тестове путем платформе који би помогли студентима у припреми финалних испита, али би се ипак испити спроводили у самој институцији, самим тим би однос који приписује Стратегија образовања био испоштован, као и болоњски процес, и студенти би се нашли у центру учења, због чињенице да платформе омогућавају наставнику рад

са великим групама и поделу студената по нивоима, као и учестало праћење и ангажовање свих студената на курсу.

9.1. Педагошке импликације

У овој дисертацији централно питање односило се на побољшање учења језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем код усвајања језичког садржаја, конкретно, код усвајања лексике језика струке.

Анализирајући квантитативне и квалитативне податке, указали смо да хибридна настава, и то посебан облик изокренуте наставе, даје резултата у усвајању језичког садржаја и да она може директно утицати на језичко постигнуће и мотивацију студената у учењу. Циљ сваког курса јесте усвајање наставних садржаја, а на основу добијених резултата у истраживању и на основу искуства и мишљења испитаника који су били изложени хибридном учењу, сви садржаји који су били доступни путем платформе Едмодо, као и апликација, знатно су олакшали њихово разумевање кључних концепата пословног курса енглеског језика.

Досадашња пракса у настави ЕЈС показала је да се наставници страних језика, који предају на високошколским институцијама, најчешће суочавају са великим групама студената, недостатком времена за обраду и увежбавање материјала и са уџбеницима који нису уско специјализовани из одређене области. Због недостатка обуке за примену разних приступа и стратегија у настави ЕЈС, наставници страних језика у великој мери се ослањају на уџбеник који често не садржи у довољној мери аутентичне текстове, ни одговарајућу лексику.

Како би учење, а самим тим и настава језика струке била продуктивнија, мишљења смо да се хибридна настава, и то модел изокренуте наставе, треба применити у настави језика струке на високошколским институцијама у Републици Србији. У практичној примени, то би значило да се часови наставе и вежби користе за практични рад студената и увежбавање комуникације у учионици, док би се студенти упознавали са наставним садржајима од куће пре часова предавања, чиме би се повећало ангажовање студената и избегао фронтални облик рада, а самим тим и „кампањско“ учење студената. Наиме, активности увежбавања слушања, читања и писања могу се радити од куће уз помоћ одређених апликација, док би се активности које се односе на

увежбавање комуникације у одређеним ситуацијама, симулације и пројектни задаци изводили у институцији, односно школи. На тај начин би се настава језика струке осавременила, а време неопходно за увежбавање одређених наставних садржаја би се на овај начин повећало.

Како је језик струке специфичан и разликује се од академског и општег језика, сматрамо да је из тог разлога неопходно применити приступ „учењем до комуникације“, а не „комуникацијом до учења“. У педагошком смислу, из горенаведених разлога, наш предлог би био да је на самом почетку тј. на нижим годинама студија неопходно експлицитно излагање вокабулару, а касније, на вишим годинама, и имплицитно излагање вокабулару, чиме би се утицало на богаћење специфичног вокабулара студената, којим ће се омогућило касније комуницирање у пословном окружењу.

Одабир вокабулара је од изузетне важности и на њему се темељи настава језика струке, те је неопходно упознати наставнике са различитим приступима који се користе прилико одабира вокабулара, а посебно са аутоматском екстракцијом термина, која се показала најрелевантнијим приступом у овом истраживању. Истраживање нам је такође указало да је примена интервалног понављања у апликацији Stem утицала на усвајање продуктивног и рецептивног вокабулара код студената, те смо мишљења да апликације оваквог типа треба препоручити студентима за увежбавање специфичног вокабулара код куће.

Морамо, такође, указати и на значај увођења тестова којима се испитује дубина познавања вокабулара (скала познавања вокабулара, задатак препознавања вокабулара). Ови тестови могу помоћи наставнику на два начина: најпре, да одреди нивое познавања специфичног вокабулара који ће обрађивати, уколико примењује ове тестове пре обрађивања наставне јединице (чиме ће стећи јасан увид којим терминима треба посветити колико пажње у обради); затим, да има јасан увид у резултате примене одређене стратегије у усвајању специфичног вокабулара и да утврди ли је студент више овладао продуктивним или рецептивним вокабуларом.

Системе за управљање учењем и платформу Едмодо требало би користити на инструкционом, креативном, комуникативном, информативном, организационом, експанзивном и аналитичном нивоу. Када је реч о евалутивном нивоу (нивоу оцењивања), платформа се треба користити само за израду портфолија студента како би

студент био у могућности да прати свој напредак, док се формална евалуација мора извршити у оквиру институције, односно у школи.

На послетку, важно је истаћи да је, да би се прешло са фронталног облика рада (традиционалне наставе) на хибридную наставу, неопходно размишљати не само стратешки већ и систематично. Тако, како Ален Вотерс (2015) тврди, да бисмо могли да нешто имплементирамо у курикулум, потребно је узети у обзир тренутно стање у учионици, познавање језика, вештине и способности наставника, мотивацију ученика, сагледати улогу система оцењивања и доступних извора. Важно је и то да образовна институција треба да има разумевање и жељу за увођењем нових идеја, а мора да обезбеди и неопходни материјал. Такође, мора омогућити и сарадњу наставника како би заједно учествовали у решавању проблема на који могу наићи приликом имплементације и редовно добијати извештаје од стране наставника о напорима увођења иновација.

Узимајући у обзир наведене чињенице, сматрамо да је потребно најмање годину дана како би се ова настава у потпуности реализовала и одабрала одговарајућа платформа. Један семестар је, најпре, потребно посветити одабиру одговарајуће платформе, пратећи седам корака при томе, док други семестар треба посветити извођењу пилот истраживања. У том периоду наставник би требало да прати како студенти прихватају овакав вида учења (примењујући један од модела попута ТАМ, УТАУТ или ЕЛАМ), затим, да открије најчешће проблеме и, на крају, да изврши евалуацију. Тек тада, на основу пилот истраживања и резултата, може се започети са применом хибридне наставе у учењу језика струке. То би значило да се прва година студија посвећују увођењу платформе и система у учењу језика струке, кад се студенти навикавају на овакав вид учења, док се активнија употреба система очекује на вишим годинама студија.

На самом крају, сматрамо да би се хибридном наставом могао јасно показати процес и исход учења језика струке, повећала самосталност студената у учењу, доказала суштина учења језика струке и утицало на развијање вештина неопходних за 21. век, чиме би се повећала мотивација студената за учењем енглеског језика струке.

9.2. Сугестије за будућа истраживања

Имајући у виду сложеност анализе хибридне наставе и система за управљање учењем, као и њихов утицај на унапређење учења језика струке, у дисертацији смо се усредсредили на испитивање усвајања лексике као кључног елемента наставе језика струке, а једним делом дотакли смо се и испитивања ставова о примени хибридне наставе и платформе Едмодо у учењу језика струке, помоћу којих би се унапредила настава језика струке. Будућа истраживања која би била усмерена ка испитивању унапређења учења језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем можемо поделити на:

- Истраживања којима ће се утврдити утицај овог облика наставе на унапређење четири основне језичке вештине;
- Истраживања којима ће се утврдити утицај овог облика наставе на унапређење комуникативне способности;
- Истраживања која ће обухватити и испитанике других нивоа познавања језика, због чињенице да су испитаници овог истраживања припадали Б2 нивоу познавања језика, те на тај начин утврдити валидност добијених резултата;
- Истраживања која ће обухватити и испитанике различитих стилова у учењу, чиме би се утврдио утицај хибридне наставе на различите стилове у учењу и утврдило да ли је исход учења директно условљен стиливима у учењу или хибридном наставом;
- Истраживања усмерена на пословне, као и академске курсеве, која би употпунила добијене резултате, чиме би се извео општи закључак о примени хибридне наставе у учењу енглеског језика на високошколским институцијама.

Као што се може видети, истраживање урађено за потребе ове дисертације може подстаћи многа друга слична истраживања која би водила ка истом циљу: унапређењу и осавременивању наставе страних језика, а посебно наставе страног језика струке на терцијалном степену образовања.

10. ЛИТЕРАТУРА

1. Акојунлу и Јимаз-Сојлу, 2008: Akkoyunlu, Buket, and Meryem Yilmaz-Soylu. "A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles." *Educational Technology & Society* 11.1 (2008): 183-193.
2. Алгатани, 2015: Alqahtani, Mofareth. "The importance of vocabulary in language learning and how to be taught." *International Journal of Teaching and Education* 3.3 (2015): 21-34.
3. Ал-Катири, 2014: Al-Kathiri, Fatimah. "Beyond the classroom walls: Edmodo in Saudi secondary school EFL instruction, attitudes and challenges." *English Language Teaching* 8.1 (2014): 189.
4. Алсхави и Алхомод, 2016: Alshawi, Shatha Turki, and Faisal Abdullah Alhomoud. "The Impact of Using Edmodo on Saudi University EFL Students' Motivation and Teacher-Student Communication." *International Journal of Education* 8.4 (2016): 105-121.
5. Андерсон и Канука, 1999: Anderson, Terry, and Heather Kanuka. "Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature." (1999).
6. Арслан, 2008: Aykut, Arslan. "Implementing a holistic teaching in modern ELT classes: using technology and integrating four skills." (2008): 1-21.
7. Асунка, 2008: Asunka, S. (2008). Online learning in higher education in Sub-Saharan Africa: Ghanaian University students' experiences and perceptions. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). R
8. Бакс, 2003: Вах, Stephen. "CALL—past, present and future." *System* 31.1 (2003): 13-28.
9. Балсубраманиан, Якумар и Фукеј, 2014: Balasubramanian, Kandappan, V. Jaykumar, and Leena Nitin Fukey. "A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment"." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 144 (2014): 416-422.
10. Барнард-Брак, Лан и Патон, 2010: Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Paton, V. O. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1)
11. Баструкмен, 2006: Basturkmen, Helen. *Developing courses in English for specific purposes*. Springer, 2010.

12. Бејкер, 1988: Baker, Mona. "Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles." *Reading in a foreign language* 4.2 (1988): 91-105.
13. Бек и Мек Овен, 2002: Beck, Isabel L., and Margaret G. McKeown. "Questioning the author: Making sense of social studies." *Educational Leadership* 59.3 (2002).
14. Бек, Мек Овен и Омансон, 1987: Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, and Richard C. Omanson. "The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques." (1987).
15. Бенсон, 2002: Benson, A. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443–452
16. Бергштед, 2003: Bergstedt, Stefan, et al. "Content management systems and e-learning systems-a symbiosis?." *Advanced Learning Technologies, 2003. Proceedings. The 3rd IEEE International Conference on. IEEE, 2003.*
17. Бечка, 1972: Бечка, Ј., 1972. The lexical composition of specialized texts and its quantitative aspect. *Prague Studies in Mathematical Linguistics* 4, 47–64. веди референцу у оригиналу
18. Билокоглу, 2012: Bilokcuoğlu, Hasan. "English for Specific Purposes." *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 3.1 (2012): 78.
19. Блиуц и сарадници, 2011: Bliuc, Ana-Maria, et al. "A blended learning Approach to teaching foreign policy: Student experiences of learning through face-to-face and online discussion and their relationship to academic performance." *Computers & Education* 56.3 (2011): 856-864.
20. Блум, 1956: Bloom, Benjamin S. "Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain." *New York: McKay* (1956): 20-24.
21. Блур и Блур, 1986: Bloor, Meriel, and Thomas Bloor. "Languages for Specific Purposes: Practice and Theory. CLCS Occasional Paper No. 19." (1986).
22. Бојл и сарадници, 2003: Boyle, Tom, et al. "Using blended learning to improve student success rates in learning to program." *Journal of educational Media* 28.2-3 (2003): 165-178.
23. Бојовић, 2006: Bojovic, Milevica. "Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development." *The proceedings of the 31st Annual Association of Teacher Education Conference. 2006.*
24. Браво и Карвети, 2008: Bravo, Marco A., and Gina N. Cervetti. "Teaching vocabulary through text and experience in content areas." *What research has to say about vocabulary instruction* (2008): 130-149.

25. Брансфорд, Брофи, Вилијамс, 2000: Bransford, John, Sean Brophy, and Susan Williams. "When computer technologies meet the learning sciences: Issues and opportunities." *Journal of Applied Developmental Psychology* 21.1 (2000): 59-84.
26. Брацај, 2014: Bracaj, Morena. "Teaching English for Specific Purposes and teacher training." *European Scientific Journal* 10.2 (2014).
27. Бремер и Брајант, 2005: Bremer, Dave, and Reuben Bryant. "A Comparison of two learning management Systems: Moodle vs Blackboard." *Proceedings of the 18th Annual Conference of the National Advisory Committee on Computing Qualifications*. 2005.
28. Брукс, 2014: Brooks, M. "The Role of Vocabulary in English for Specific Purposes (ESP) Teaching and Learning: Considerations for Asia University." *The role of Vocabulary for ES*p** (2014): 153-171.
29. Брукс, Хансен, Грив, 2006: Brooks, Christopher, Collene Hansen, and Jim Greer. "Social awareness in the iHelp courses learning content management system." *Workshop on Social Navigation and Community-Based Adaptation Technologies*. 2006.
30. Брунер, 1972: Bruner, Jerome S. "Nature and uses of immaturity." *American Psychologist* 27.8 (1972): 687.
31. Бургулит, Дидер, 1992: Bourigault, Didier. "Surface grammatical analysis for the extraction of terminological noun phrases." In *Proceedings of the 14th conference on Computational linguistics-Volume 3*, pp. 977-981. Association for Computational Linguistics, 1992.
32. Вадман, 2013: Wadman, Brian. "Revealing students' perceptions of VLEs." (2013).
33. Варшауер и Хилеј, 1998: Warschauer, Mark, and Deborah Healey. "Computers and language learning: An overview." *Language teaching* 31.02 (1998): 57-71.
34. Ведел, 2009: Wedell, Martin. *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Bloomsbury Publishing, 2009.
35. Венкатеш, Дејвис, 2000: Venkatesh, Viswanath, and Fred D. Davis. "A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies." *Management science* 46.2 (2000): 186-204.
36. Веркрост и сарадници, 2008: Verkroost, Marie-Jose, et al. "Finding a balance in dimensions of blended learning." *International Journal on ELearning* 7.3 (2008): 499.
37. Веше, Парибакт, 1996: Wesche, Marjorie, and T. Sima Paribakht. "Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth." *Canadian Modern Language Review* 53.1 (1996): 13-40.
38. Виготски, 1978: Vygotsky, Lev. "Interaction between learning and development." *Readings on the development of children* 23.3 (1978): 34-41.

39. Виготски, 1980: Vygotsky, Lev Semenovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press, 1980.
40. Вилсон, 1997: Wilson, Brent G. "Reflections on constructivism and instructional design." *Instructional development paradigms* (1997): 63-80.
41. Вотерс, 2012: Waters, Alan. "Trends and issues in ELT methods and methodology." *ELT journal* 66.4 (2012): 440-449.
42. Газибара, 2016: Gazibara, Senka. "Active learning in a multimodal environment." *Školski vjesnik-Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 65.Tematski broj (2016): 323-334.
43. Гарисон и Канука, 2004: Garrison, D. Randy, and Heather Kanuka. "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education." *The internet and higher education* 7.2 (2004): 95-105.
44. Георгули, Скалкидис и Гуериро, 2008: Georgouli, Katerina, Ilias Skalkidis, and Pedro Guerreiro. "A framework for adopting LMS to introduce e-learning in a traditional course." *Educational Technology & Society* 11.2 (2008): 227-240.
45. Глушац, 2012: Glušac, Dragana. "Elektronsko učenje." *Zrenjanin, Technical faculty Mihajlo Pupin* (2012).
46. Годвин-Џонс, 2009: Godwin-Jones, Robert. "Emerging technologies personal learning environments." *Language Learning & Technology* 13.2 (2009): 3-9.
47. Грахам, 2006: Davies, Graham. "CALL (computer assisted language learning)." *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (S. 90-93). London: Routledge 2000
48. Грахам, 2006: Graham, Charles R. "Blended learning systems." *The handbook of blended learning* (2006): 3-21.
49. Грахам, Чарлс, Мисанчук, 2004: Graham, Charles R., and Melanie Misanchuk. "Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments." *Online collaborative learning: Theory and practice* 1.8 (2004): 1-202.
50. Грејвес, 2000: Graves, M.F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B.M. Taylor, M.F. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116–135). Newark, DE: International Reading Association.
51. Гринбау, Лич, Свартвик, 1972: Greenbaum, Sidney, Geoffrey Leech, and Jan Svartvik. "A GRAMMAR OF." (1972).
52. Гу и Џонсон, 1996: Gu, Yongqui and Robert Keith Johnson (1996). "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes." *Language Learning*. Volume 46. Issue 4. Page 643-679

53. Гуд, Брофи, 1990: Good, Thomas L., and Jere E. Brophy. *Educational psychology: A realistic approach*. Longman/Addison Wesley Longman, 1990.
54. Гунез, 2014: Güneş, Aysun. "The Facebook of Education." *Conference proceedings. ICT for language learning*. libreriauniversitaria. it Edizioni, 2014.
55. Дабић, 2015: Dabić, Tijana. *Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji*. Diss. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, 2015.
56. Дадли-Еванс и Џон, 1998: Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge university press.
57. Даиле, 1995: Daille, Béatrice. "Combined approach for terminology extraction: lexical statistics and linguistic filtering." (1995).
58. Дарлинг-Хамонд, 1996: Darling-Hammond, Linda. "The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education." *Educational Researcher* 25.6 (1996): 5-17.
59. Дејвис и Венкатеш, 1996: Davis, Fred D., and Viswanath Venkatesh. "A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model: three experiments." *International Journal of Human-Computer Studies* 45.1 (1996): 19-45.
60. Дејл, 1965: Dale, Edgar. "Vocabulary measurement: Techniques and major findings." *Elementary English* 42.8 (1965): 895-948.
61. Дрингус, Коен, 2005: Dringus, L. P., & Cohen, M. S. (2005). An adaptable usability heuristic checklist for online courses. 35th Annual FIE '05. Presented at the Frontiers in Education.
62. Еберс, 2006: Ebbers, Mike, et al. "Introduction to the New Mainframe: Networking." *Copyright IBM Corp* (2006).
63. Ејхолс, Барбе, 1961: Eichholz, Gerhard, and Richard Barbe. "An experiment in vocabulary development." *Educational Research Bulletin* (1961): 1-28.
64. Екмекци, 2016: ЕКМЕКЏИ, Emrah. "Integrating Edmodo into Foreign Language Classes as an Assessment Tool." http://www.partedres.com/archieve/spi_16_1/1_per_16_spi_1_1_Page_1_11.pdf
16.4.2016
65. Елис и Калво, 2007: Ellis, Robert A., and Rafael A. Calvo. "Minimum indicators to assure quality of LMS-supported blended learning." *Educational technology & society* 10.2 (2007): 60-70.
66. Елис, 1997: Ellis, Nick (1997). "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning." U N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary:*

- description, acquisition and pedagogy (122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
67. Енрикез, Анђело, 2014: Enriquez, Mark Angelo S. "Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning." DLSU Research Congress, De La Salle University, Manila, Philippines. 2014. http://www.dlsu.edu.ph/conferences/dlsu_research_congress/2014/_pdf/proceedings/11-i-ii-010-ft.pdf
 68. Ерл, 1970: Earl, Lois L. "Experiments in automatic extracting and indexing." *Information Storage and Retrieval* 6.4 (1970): 313-330.
 69. Ештон и Елиот, 2007: Ashton, J., & Elliott, R. (2007). Juggling the balls — Study, work, family and play: Student perspectives on flexible and blended heutagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 167–181.
 70. Занг и Кени, 2010: Zhang, Z., & Kenny, R. (2010). Learning in an online distance education course: Experiences of three international students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1)
 71. Занг, 2008: Zhang, Felicia, ed. *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*. IGI Global, 2008.
 72. Иронс, Кил и Билема, 2002: Irons, Larry R., Robert Keel, and Cheryl L. Bielema. "Blended Learning and Learner Satisfaction: Keys to User Acceptance?." *USDLA Journal* 16.12 (2002): n12.
 73. Итон, 2010: Eaton, Sarah Elaine. *Global Trends in Language Learning in the 21st Century*. 2010.
 74. Јонасен, Чад, Хсиу-Пинг, 1998: Jonassen, David H., Chad Carr, and Hsiu-Ping Yueh. "Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking." *TechTrends* 43.2 (1998): 24-32.
 75. Кагуера, Умино, 1996: Kageura, Kyu, and Bin Umino. "Methods of automatic term recognition: A review." *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication* 3.2 (1996): 259-289.
 76. Кан, 2001: Khan, B. (2001). *Web-based training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
 77. Кан, 2005: Khan, B. H., (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. Hershey, PA: Information Science Publishing retrieved on 6th January from <http://BooksToRead.com/elearning>).
 78. Карлинер, 2004: Carliner, S. (2004). *An overview of online learning* (2nd ed.). Armherst, MA: Human Resource Development Press
 79. Картер, 1983: Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.

80. Касл и МекГир, 2010: Castle, Sidney R., and Chad J. McGuire. "An analysis of student self-assessment of online, blended, and face-to-face learning environments: Implications for sustainable education delivery." *International Education Studies* 3.3 (2010): 36.
81. Квидер и Хатаб, 2010: Qwaider, Walid Qassim, and Ezz Hattab. "Learning Content Management System (LCMS) Versus Learning management System." *3rd International Conference, Excellent in Education*. 2010.
82. Киган, 1996: Keegan, Desmond. *Foundations of distance education*. Psychology Press, 1996.
83. Кинг и сарадници, 2001: King, Frederick B., et al. "Defining distance learning and distance education." *Educational Technology Review* 9.1 (2001): 1-14.
84. Колб, 1984: Kolb, Bryan. "Functions of the frontal cortex of the rat: a comparative review." *Brain Research Reviews* 8.1 (1984): 65-98.
85. Колис и Мунен, 2001: Colis, B. & Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. Kogan-Page London.
86. Колоп и Арнолд, 2009: Collopy, R. M., & Arnold, J. M. (2009). To blend or not to blend: Online and blended learning environments in undergraduate teacher education. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 85–101
87. Комб, 2011: Coombe, Christine. "Assessing vocabulary in the language classroom." (2011). <http://marifa.hct.ac.ae/2011/1194>
88. Конган, 2013: Kongchan, Chada. "How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms." *The European Conference on Language Learning 2013*. 2013.
89. Конрад, 2002: Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1–19
90. Кордер, 1973: Corder, S. Pit. "The elicitation of interlanguage." *Errata: Papers in error analysis* (1973): 36-48.
91. Кратвол, 2002: Krathwohl, David R. "A revision of Bloom's taxonomy: An overview." *Theory into practice* 41.4 (2002): 212-218
92. Крашен, 1985: Krashen, Stephen D. *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd, 1985.
93. Кристал, 1985: David, Crystal. "Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike." *Nolit, Beograd* (1985).
94. Кук, Хайм, Вотс, 1963: Cook, J. M., A. W. Heim, and K. P. Watts. "The Word-in-Context: A new type of verbal reasoning test." *British Journal of Psychology* 54.3 (1963): 227-237.

95. Кумаравадивелу, 1994: Kumaravadivelu, Bala. "The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching." *TESOL quarterly* 28.1 (1994): 27-48.
96. Лонг, 2005: Long, Michael H. "Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research." *Second language needs analysis* (2005): 1-16. Wyatt, David H. *Computer-assisted language instruction*. Vol. 11. No. 1. Pergamon, 1984.
97. Лайтбаун и Спад, 2006: Lightbown, Patsy M., and Nina Spada. *How languages are learned*. Oxford University Press, 2006.
98. Лауфер и Хулстијн, 2001: Laufer, B. and J. Hulstijn (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics* 22(1): 1-26
99. Лауфер, 2005: Laufer, Batia. "Focus on form in second language vocabulary learning." *Eurosla yearbook* 5.1 (2005): 223-250.
100. Лиа и Стрит, 1998: Lea, Mary R., and Brian V. Street. "Student writing in higher education: An academic literacies approach." *Studies in higher education* 23.2 (1998): 157-172.
101. Ливај М., 1997: Levy, Michael. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press, 1997.
102. Ловерсон и сарадници, 2004: Lowerison, Gretchen, et al. "Student perceived effectiveness of computer technology use in post-secondary classrooms." *Computers & Education* 47.4 (2006): 465-489.
103. Љубојевић, 2010: Ljubojević, Danijela. "Application of a LMS moodle in teaching foreign languages." *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu* 23.4 (2010): 115-125.
104. Мајер, 1999: Mayer, Richard E. "Designing instruction for constructivist learning." *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* 2 (1999): 141-159.
105. Мајлс и Квон, 2008: Miles, Scott, and C. Kwon. "Benefits of using CALL vocabulary programs to provide systematic word recycling." *ENGLISH TEACHING-ANSEONGGUN*-63.1 (2008): 199.
106. Манган, 2013: Mangan, K. (2013). Inside the flipped classroom. In *The Chronicle of Higher Education*, October 4, (p. B18).
107. Мартинез-Каро, Ева Кампузано-Боларин, 2011: Martínez-Caro, Eva, and Francisco Campuzano-Bolarín. "Factors affecting students' satisfaction in engineering disciplines: traditional vs. blended approaches." *European Journal of Engineering Education* 36.5 (2011): 473-483.

108. Мастер, 2005: Master, Peter. "Research in English for specific purposes." *Handbook of research in second language teaching and learning* (2005): 99-116.
109. Мек Карти, 2010: McCarthy, Joshua. "Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience." *Australasian Journal of Educational Technology* 26.6 (2010).
110. Мекеј и Маунтфорд, 1987: Mackay, Ronald, and Alan Mountford. *English for Specific Purposes: A case study approach*. Longman Publishing Group, 1978.
111. Мелтон, Бленд, Чопак-Фос, 2009: Melton, Bridget Frugoli, Helen W. Bland, and Joanne Чорак-Foss. "Achievement and satisfaction in blended learning versus traditional general health course designs." *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 3.1 (2009): 26. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1155&context=ij-sotl> 15.10.2016.
112. Мијазо, 2008: Miyazoe, T. "LMS-based EFL blended learning: Blackboard vs. Moodle." *JALT 2007 conference proceedings, Tokyo: JALT*. 2008.
113. Миленковић, Јовановић-Миленковић, Радојичић, 2010: Milenković, Dejan S., Marina V. Jovanović-Milenković, and Zoran A. Radojičić. "Content management systems: Concept and features." *Vojnotehnički glasnik* 58.1 (2010): 166-184.
114. Милошевић, Зеђировић и Крнета, 2014: Milošević MA, Zeđirović ED, Krneta RA. Technology acceptance models and learning management systems: case study. In *Proceedings of the conference: eLearning 2014* (pp. 35-40).
115. Моналиса, Арди, 2013: Monalisa, Monalisa, and Havid Ardi. "Using "edmodo" educational social network in teaching English for high school students." *Journal of English Language Teaching* 2.1 (2013):
116. Морено, Мајер, 2007: Moreno, Roxana, and Richard Mayer. "Interactive multimodal learning environments." *Educational Psychology Review* 19.3 (2007): 309-326.
117. Мунбај, 1978: Munbay, John. "Processing Model for Specifying Communicative Competence in a Foreign Language." (1978).
118. Муњоз и Дузер, 2005: Munoz, Kathy D., and Joan Van Duzer. "Blackboard vs. Moodle: A comparison of satisfaction with online teaching and learning tools." *Humboldt State University* 15 (2005).
119. Мур и Кирсли, 2011: Moore, Michael G., and Greg Kearsley. *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning, 2011.

120. Мур, Диксон и Галиен, 2011: Moore, Joi L., Camille Dickson-Deane, and Krista Galyen. "e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?." *The Internet and Higher Education* 14.2 (2011): 129-135.
121. Неги и Скот, 2000: Nagy, William E., and Judith A. Scott. "Vocabulary processes." *Handbook of reading research* 3.269-284 (2000).
122. Неги, 1984: Nagy, W., Anderson, R., 1984. How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly* 19, 304–330.
123. Нејади и Саид, 2007: Al Neyadi, Osha Saeed. "The effects of using games to reinforce vocabulary learning." (2007).
124. Нејшон, 2001: Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
125. Нелсон, 2000: Nelson, M., 2000. A corpus-based study of business English and business English teaching materials, unpublished Ph.D. thesis, University of Manchester, Manchester.
126. Нигреа, 2010: Negrea, Violeta. "ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP): CURRICULUM DEVELOPMENT." *Euromentor Journal-Studies about education* 3 (2010): 137-146.
127. Нихолс, 2003: Nichols, M. (2003). A theory of eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1–10
128. Нојмир, 2005: Neumeier, Petra. "A closer look at blended learning—parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning." *ReCALL* 17.02 (2005): 163-178.
129. Овстен, Гарисон и Кук, 2006: Owston, R. D., Garrison, D. R., and Cook, K. (2006) *Blended Learning at Canadian Universities*. In Bonk, C. J. & Graham, C. R., *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. pp 338-350. San Francisco: Pfeiffer.
130. Овстон, Јорк, Мурта, 2013: Owston, Ron, Dennis York, and Susan Murtha. "Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative." *The Internet and Higher Education* 18 (2013): 38-46
131. Окумура, 2016: Okumura, Shinji. "The use of an educational social networking sitefor English language learningbeyond the classroom in a Japanese university setting." (2016): 39-45.
132. Олрајт, 1981: Allwright, Richard L. "What do we want teaching materials for? 1." *ELT journal* 36.1 (1981): 5-18
133. Павлов, 1927: Pavlov, Ivan P. "Conditioned reflexes." *An Investigation of the physiological activity of the cerebral cortex* (1927).

134. Паперт, 1990: Papert, Seymour. "A critique of technocentrism in thinking about the school of the future." (1990): 248-258.
135. Парибакт, Веше, 1993: Paribakht, T. Sima, and Marjorie Bingham Wesche. "Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program." *TESL Canada journal* 11.1 (1993): 09-29.
136. Паук, 2007: Pauk, B. (2007). Student participation in developing outcomes: A survey of students majoring in European Languages. Teaching and Learning Forum 2007 Retrieved May 25, 2010, from <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2007/referee>
137. Пацијенца, Пеначиоти и Занзото, 2005: Paziienza, Maria Teresa, Marco Pennacchiotti, and Fabio Massimo Zanzotto. "Terminology extraction: an analysis of linguistic and statistical approaches." *Knowledge mining*. Springer Berlin Heidelberg, 2005. 255-279.
138. Перифанон, 2012: Perifanou, Maria A. "My Personal Mobile Language Learning Environment: An Exploration and Classification." *Technologies, Innovation, and Change in Personal and Virtual Learning Environments* (2012): 212.
139. Пијаже, 1970: Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology. New York: Wiley.
140. Пичиано, 2006: Picciano, Anthony G. "Blended learning: Implications for growth and access." *Journal of asynchronous learning networks* 10.3 (2006): 95-102.
141. Пун, 2012: Poon, J. (2012). Use of blended learning to enhance the student learning experience and engagement in property education. *Property Management*, 30(2), 129–156.
142. Рајс и Стефенс, 2010: Reiss, M., & Steffens, D. (2010). Hybrid toolboxes: Conceptual and empirical analysis of blending patterns in application of hybrid media. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(2), 305–326.
143. Реа-Дикинс, 2001: Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462.
144. Ривс и Ривс, 1997: Reeves, Thomas C., and Patricia M. Reeves. "Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web." *Web-based instruction* (1997): 59-66.
145. Риглут и Кар-Челман, 1999: Reigeluth, Charles M., and A. Carr-Chellman. "Instructional-design theories and models (volume II)." *A new paradigm of instructional theory* (1999).
146. Рид, 2000: Read, John. *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press, 2000.
147. Робинсон, 1991: Robinson, Pauline C. *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991. провери да ли је рефернца 1991 или 2001

148. Род, 2009: Rhode, J. F. (2009). Interaction equivalency in self-paced online learning environments: An exploration of learner preferences. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1)
149. Розе, Мајер, 2002: Rose, David H., and Anne Meyer. *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714 (Product no. 101042: \$22.95 ASCD members; \$26.95 nonmembers), 2002.
150. Русхоф и Ритер, 2001: Rüschoff, B., & Ritter, M. (2001). Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3/4), 219-232
151. Сарица и Кавус, 2009: Sarica, Gulcin Nagehan, and Nadire Cavus. "New trends in 21st century English learning." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 1.1 (2009): 439-445.
152. Свон, 2005: Swan, Karen. "A constructivist model for thinking about learning online." *Elements of quality online education: Engaging communities* 6 (2005): 13-31.
153. Сим, Анамариа-Марибела, 2014: Monica-Ariana, Sim, and Pop Anamaria-Mirabela. "The Impact Of Social Media On Vocabulary Learning." *Annals of Faculty of Economics* 1.2 (2014): 120-130.
154. Сименс, 2004: Siemens, George. "Categories of eLearning." *Retrieved April 21 (2004): 2006*.
155. Скинер, 1974: Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
156. Сокмен, 1997: Sökmen, A. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary." U N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. 237-257. Cambridge: Cambridge University Pres
157. Солемон и Сулејман, 2006: Solemon, Badariah, and Rosnafisah Sulaiman. "Rapid e-learning content management system (RE-COMS)." *International Journal of Computing & Information Sciences* 4.1 (2006): 1-8.
158. Сон, 2007: Son, Jeong-Bae. "Learner experiences in web-based language learning." *Computer Assisted Language Learning* 20.1 (2007): 21-36.
159. Спектор, 2007: Spector, J. M. (2007). *Finding your online voice: Stories told by experienced online educators*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
160. Стал, 1999: Stahl, Steven A. *Vocabulary development*. Brookline Books, 1999.
161. Стекер и Хорн, 2012: Staker, Heather, and Michael B. Horn. "Classifying K-12 Blended Learning." *Innosight Institute* (2012).

162. Стерн, 1975: Stern, H. (1975). "What Can We Learn from the Good Language Learner?" *The Canadian Modern Language Review*. 31(4). 304-318
163. Стил, Ливај, 2009: Steel, Caroline, and Mike Levy. "Creativity and constraint: Understanding teacher beliefs and the use of LMS technologies." *Same places, different spaces: Proceedings of ascilite Auckland* (2009): 1013-1022.
164. Страјк, 2007: Stracke, Elke. "A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment." *ReCALL* 19.01 (2007): 57-78
165. Сун, Пан, Ванг, 2010: Sun, Shuyan, Wei Pan, and Lihshing Leigh Wang. "A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology." *Journal of Educational Psychology* 102.4 (2010): 989.
166. Схињи, 2016: Okomura Shinji "The use of an educational social networking site for English language learning beyond the classroom in a Japanese university setting." (2016). <http://libir.mukogawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10471/1182/1/P039-045.pdf>
167. Томас, 2010: Thomas, Pelleth Yohannan. Towards developing a web-based blended learning environment at the University of Botswana. Diss. 2010.
168. Тонгмак, 2013: Thongmak, Mathupayas. "Social Network System in Classroom: Antecedents of Edmodo© Adoption." *Journal of e-Learning and Higher Education* (2013).
169. Торн, 2003: Thorne, Kaye. *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Kogan Page Publishers, 2003.
170. Торндајк, 1913: Thorndike, Edward Lee. *The psychology of learning*. Vol. 2. Teachers College, Columbia University, 1913.
171. Туркмен, 2012: Türkmen, H. G. (2012, January). Using social networking in EFL classroom in higher education. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 1, p. 350). "Carol I" National Defence University.
172. Фарел, 1990: Farrell, Paul. "Vocabulary in ESP: A Lexical Analysis of the English of Electronics and a Study of Semi-Technical Vocabulary. CLCS Occasional Paper No. 25." (1990).
173. Фарлеј, Џејн, Томсон, 2011: Farley, Alan, Ameeta Jain, and Dianne Thomson. "Blended Learning in Finance: Comparing Student Perceptions of Lectures, Tutorials and Online Learning Environments Across Different Year Levels*." *Economic Papers: A journal of applied economics and policy* 30.1 (2011): 99-108.

174. Флек, 2012: Fleck, James. "Blended learning and learning communities: opportunities and challenges." *Journal of Management Development* 31.4 (2012): 398-411.
175. Флениган и Гринвуд, 2007: Flanigan, Kevin, and Scott C. Greenwood. "Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51.3 (2007): 226-238.
176. Фројлих, 1982: Froehlich, J. (1982). The Language Lab: Renaissance or Extinction? *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* (15.2), 15(2), 264-269.
177. Хайм, Вотс, 1961: Heim, A. W., and K. P. Watts. "A PRELIMINARY STUDY OF THE SELF-JUDGING VOCABULARY SCALE." *British Journal of Psychology* 52.2 (1961): 175-186.
178. Хампел и Хаук, 2006: Hampel, Regine, and Mirjam Hauck. "Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces." *The JALT CALL Journal* 2.2 (2006): 3-18.
179. Хардинг, Качјунски, Вуд, 2005: Harding, Ansie, Dan Kaczynski, and Leigh Wood. "Evaluation of blended learning: analysis of qualitative data." *Proceedings of uniserve science blended learning symposium*. 2005.
180. Хардисти и Виндет, 1989: Hardisty, D., & Windett, S. (1989). CALL. Walton Street, Oxford: Oxford University
181. Хармер, 1991: Harmer, Jeremy. "The practice of English language teaching." *London/New York* (1991).
182. Хартли, 1998: Hartley, J. R. (1998), 'Qualitative reasoning and conceptual change: computer-based support in understanding science', in R. G. F. Winkels and B. Bredeweg (guest eds), *Interactive Learning Environments: Special Issue on the Use of Qualitative Reasoning Techniques in Interactive Learning Environments*, 5, 53-64.
183. Хачинсон и Вотерс, 1987: Hutchinson, Tom, and Alan Waters. *English for specific purposes*. Cambridge University Press, 1987.
184. Херид и Шилер, 2013: Herreid, Clyde Freeman, and Nancy A. Schiller. "Case studies and the flipped classroom." *Journal of College Science Teaching* 42.5 (2013): 62-66.
185. Хигинс, 1983: Higgins, John. "Computer assisted language learning." *Language Teaching* 16.02 (1983): 102-114
186. Хол, Парадиз и Кортни, 2003: Hall, Dianne, David Paradice, and James F. Courtney. "Building a theoretical foundation for a learning-oriented knowledge management system." *JITTA: Journal of Information Technology Theory and Application* 5.2 (2003): 63.

187. Холидеј, 1994: Holliday, Adrian. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge University Press, 1994.
188. Холидеј, 2005: Holliday, A. 2005. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
189. Хронбах, 1942: Cronbach, Lee J. "An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing." *The journal of educational research* 36.3 (1942): 206-217.
190. Чанг, Михва, Нејшон, 2004: Chung, Teresa Mihwa, and Paul Nation. "Identifying technical vocabulary." *System* 32.2 (2004): 251-263.
191. Чен и Џонс, 2007: Chen, Clement C., and Keith T. Jones. "Blended learning vs. traditional classroom settings: Assessing effectiveness and student perceptions in an MBA accounting course." *Journal of educators online* 4.1 (2007): n1. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907743.pdf>
192. Чен, 1996: Chen, J. F. (1996). CALL is not a Hammer and not Every Teaching Problem is a Nail! Changing Expectations of Computers in the Classroom. *The Internet TESL Journal* 2(7).
193. Чрчис, 2009: Churches, Andrew. "Bloom's digital taxonomy." *Educational Origami* 4 (2009).
194. Чуданов, 2011: Čudanov, Mladen. *Strateška primena informacionih i komunikacionih tehnologija*. FON. (2011)
195. Џонс и Фортескју, 1987: Jones, Christopher, and Sue Fortescue. *Using computers in the language classroom*. Addison-Wesley Longman Limited, 1987.
196. Џакира, Мустафа и Бакар, 2006: Dzakiria, Hisham, Che Su Mustafa, and Hassan Abu Bakar. "Moving forward with Blended Learning (BL) as a pedagogical alternative to traditional classroom learning." *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)* 3.1 (2006): 11-18.
197. Џеролд, Бадли и Хјувс, 1999: Jarrold, C., A. D. Baddeley, and A. K. Hewes. "Genetically dissociated components of working memory: Evidence from Downs and Williams syndrome." *Neuropsychologia* 37.6 (1999): 637-651.
198. Џијубан и сарадници, 2011: Dziuban, Charles, et al. "Blended courses as drivers of institutional transformation." *Blended learning across disciplines: Models for implementation*. IGI Global, 2011. 17-37.
199. Џијубен, Хартмен и Москал, 2004: Dziuban, Charles D., Joel L. Hartman, and Patsy D. Moskal. "Blended learning." *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin* 7.1 (2004): 12.
200. Џијубен, Чарлс и сарадници, 2006: Dziuban, Charles, et al. "Blended learning enters the mainstream." *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* 195 (2006): 206.

201. Џонс, 1994: Johns, Tim. "1 9 From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven Learning." *Perspectives on pedagogical grammar* 293 (1994).
202. Џонс, 2001: Jones, C. (2001). Rules of the game, *Online Learning Magazine*, Vo5, R.K. No. (6).
203. Џонсон и Парсон, 1984: Johnson, Dale D., and P. David Pearson. *Teaching reading vocabulary*. Holt Rinehart & Winston, 1984.
204. Шафрањ, 2009: Šafranĵ, Jelisaveta. "Students' communicative competence." *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja* 41.1 (2009): 180-194.
205. Шикмановић, 2013: Šikmanović, Ljiljana. *Učenje i usvajanje leksike engleskog kao stranog jezika kod odraslih*. Diss. Универзитет у Београду, Филолошки факултет, 2013.
206. Шмит и Мек Карти, 1997: Schmitt, Norbert, and Michael McCarthy, eds. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Vol. 2035. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
207. Шмит, 2008: Schmitt, Norbert. "Review article: Instructed second language vocabulary learning." *Language teaching research* 12.3 (2008): 329-363.
208. Штал, Браво, 2010: Dougherty Stahl, Katherine A., and Marco A. Bravo. "Contemporary classroom vocabulary assessment for content areas." *The Reading Teacher* 63, no. 7 (2010): 566-578.
209. Штамбук, 1998: Štambuk, A., 1998. Tenets of cognitive linguistics as a framework for terminology research. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 34, 233–243

Извори са интернета:

- <http://jalt-publications.org/tlt/articles/2000-language-teaching-methodology-and-teacher-education-trends-and-issues%E2%80%9494-interview-a> преузето 15.05.2016. год. у 18:30
- http://www.mpn.gov.rs/wpcontent/uploads/2015/08/strategija_ obrazovanja_do_2020.pdf преузето 15.05.2016. у 21:15
- <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/whats-new-english-language-teaching> преузето 15.05.2016. год. у 20:00
- <http://www.tfzr.uns.ac.rs/Content/files/0/Knjiga%20Elektronsko%20ucenje.pdf> преузето 7.06.2016. год. у 23:17
- <https://nusicbg.files.wordpress.com/2014/08/blumova-digitalna-taksonomija.jpg> преузето 17.11.2016. год у 22:00

- <http://yuoiea.com/uoiea/assets/files/The%20Montessori%20Method.pdf> презето
17.11.2016. год. у 23:17
- http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice презето 12.05.2017.
год. у 21:36
- <http://www.p21.org/storage/images/stories/rainbow/Framework-copyrighted.png>
презето 20.11.2016. год. у 19:25
- <https://idt600brettcaffarelli.wordpress.com/author/bcaffare/> презето 02. 03. 2016.
год у 22:17
- <http://dabar.edu.rs/istorija-upotrebe-lms-sistema-u-srbiji/> презето 16. 11. 2016. год.
у 23:54
- <http://www.emergingedtech.com/2010/11/moodle-2-versus-blackboard-brief-comparison/> презето 16.11.2016.год. у 20:05
- <http://uki.blackboard.com/> презето 16.11.2016. год у 20:42
- <https://moodle.org/> презето 16.11.2016. год у 21:20
- <https://learning-management-system.financesonline.com/> презето 17.11.2016. год у
02:25
- <https://www.forbes.com/sites/tomiogeron/2012/03/06/edmodo-launches-third-party-platform-for-education-apps/#53a0ccba299a> презето 16.11.2016. год у 23:12
- <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Edin%20Zecirovic.pdf> презето
06.02.2017. год у 23:20

© Dave Allan 1992 Photocopying is illegal

Oxford Placement Test 2

Grammar Test PART 1

Name _____			
Total Listening _____ / 100	Total Grammar Part 2 _____ / 50		
Total Grammar Part 1 _____ / 50	Grand total _____ / 200		

Look at these examples. The correct answer is ticked.

- a In warm climates people like likes are liking sitting outside in the sun.
- b If it is very hot, they sit at under the shade.

Now the test will begin. Tick the correct answers.

- | | |
|---|----------|
| 1 Water <input type="checkbox"/> be freezing <input type="checkbox"/> is freezing <input checked="" type="checkbox"/> freezes at a temperature of 0°C. | 1 _____ |
| 2 In some countries <input type="checkbox"/> there is <input type="checkbox"/> is <input checked="" type="checkbox"/> it is dark all the time in winter. | 2 _____ |
| 3 In hot countries people wear light clothes <input type="checkbox"/> for keeping <input type="checkbox"/> to keep <input checked="" type="checkbox"/> for to keep cool. | 3 _____ |
| 4 In Madeira they have <input type="checkbox"/> the good <input checked="" type="checkbox"/> good <input type="checkbox"/> a good weather almost all year. | 4 _____ |
| 5 Most Mediterranean countries are <input type="checkbox"/> more warm <input type="checkbox"/> the more warm <input checked="" type="checkbox"/> warmer in October than in April. | 5 _____ |
| 6 Parts of Australia don't have <input type="checkbox"/> the <input type="checkbox"/> some <input checked="" type="checkbox"/> any rain for long periods. | 6 _____ |
| 7 In the Arctic and Antarctic <input checked="" type="checkbox"/> it is <input type="checkbox"/> there is <input type="checkbox"/> it has a lot of snow. | 7 _____ |
| 8 Climate is very important in <input type="checkbox"/> most of <input type="checkbox"/> most <input checked="" type="checkbox"/> the most people's lives. | 8 _____ |
| 9 Even now there is <input type="checkbox"/> little <input checked="" type="checkbox"/> few <input type="checkbox"/> less we can do to control the weather. | 9 _____ |
| 10 In the future <input type="checkbox"/> we'll need <input type="checkbox"/> we are needing <input checked="" type="checkbox"/> we can need to get a lot of power from the sun and the wind. | 10 _____ |
| 11 Pele is still perhaps <input type="checkbox"/> most <input type="checkbox"/> the most <input checked="" type="checkbox"/> the more famous footballer in the world. | 11 _____ |
| 12 He <input type="checkbox"/> had been <input type="checkbox"/> is <input checked="" type="checkbox"/> was born in 1940. | 12 _____ |
| 13 His mother <input type="checkbox"/> not want <input type="checkbox"/> wasn't wanting <input checked="" type="checkbox"/> didn't want him to be a footballer. | 13 _____ |
| 14 But he <input type="checkbox"/> used <input type="checkbox"/> ought <input checked="" type="checkbox"/> has used to watch his father play. | 14 _____ |
| 15 His father <input type="checkbox"/> made him to <input type="checkbox"/> made him <input checked="" type="checkbox"/> would make him to practise every day. | 15 _____ |

subtotal ___/15

- 16 He learned to use **or his left foot or** **and his left foot and** **both his left foot and** his right. 16
- 17 He got the name Pele when he **had only ten years** **was only ten** **was only ten years**. 17
- 18 By 1956 he **has joined** **joined** **had joined** Santos and had scored in his first game. 18
- 19 In 1957 he **has been picked** **was picked** **was picking** for the Brazilian national team. 19
- 20 The World Cup Finals were in 1958 and Pele was looking forward **to play** **to playing** **to be playing**. 20
- 21 But he hurt **this** **the** **his** knee in a game in Brazil. 21
- 22 He thought he **isn't going to** **couldn't** **wasn't going to** be able to play in the finals in Sweden. 22
- 23 If he **hadn't been** **weren't** **wouldn't be** so important to the team, he would have been left behind. 23
- 24 But he was **a such** **such a** **a so** brilliant player, they took him anyway. 24
- 25 And **even though** **even so** **in spite of** he was injured he helped Brazil to win the final. 25

The history of the World Cup is **quite a** **a quite** **quite** short one. 26

Football **has been** **is being** **was** played for 27

above **over** **more than** a hundred years, but the first World Cup 28

competition **did not be** **was not** **was not being** held until 29

1930. Uruguay **could win** **were winning** **had won** the Olympic football 30

final in 1924 and 1928 and wanted **be** **being** **to be** World Champions for the third time. 31

Four teams entered from Europe, but with **a little** **few** **little** success. 32

It was the first time **which** **that** **when** professional teams 33

are playing **would play** **had played** for a world title. 34

It wasn't until four years **later** **more** **further** that a 35

European team succeeded **to win** **in winning** **at winning** 36

for **the** **a** **its** first time. The 1934 World Cup was 37

again won by **a** **the** **one** home team, 38

what **this** **which** has been the case several times since 39

then. The 1934 final was **among** **between** **against** two 40

European teams, Czechoslovakia and Italy. Italy, **which** **that** **who** won, 41

went on **to win** **winning** **to have won** the 1938 final. Winning 42

successive finals is something that **is not** **was not** **has not been** achieved 43

again until Brazil did **these** **them** **it** in 1958 and 1962. If Brazil 44

would have won **would win** **had won** in 1966 then the 45

authorities would have needed to **have** **let** **make** the original World Cup replaced. 46

But England stopped the Brazilians **to get** **getting** **get** a third successive win. An England player, 47

Geoff Hurst, scored three goals in the final and won it almost **by his own** **on himself** **by himself**. 48

1966 proved **being** **as being** **to be** the last year that England 49

would **will** **did** even qualify for the finals till 1982, though they got in as winners in 1970. 50

Grammar Test PART 2

- 51 Many **persons** **people** **peoples** nowadays believe that everyone should learn to use computers. 51
- 52 The majority of children in the UK **have** **has** **are having** access to a micro-computer. 52
- 53 There are more computers per head in England than **anywhere else** **somewhere else** **anywhere other** in the world. 53
- 54 Learning a computer language is not the same **as** **like** **than** learning a real language. 54
- 55 Most people start off with 'Basic', **who** **what** **which** is the easiest to learn. 55
- 56 Children seem to find computers easy, but many adults aren't used to **work** **the work** **working** with microtechnology. 56
- 57 There aren't **no** **any** **some** easy ways of learning to program a computer. 57
- 58 The only way to become really proficient is to practise a lot **on your own** **by your own** **on your self**. 58
- 59 You can pick up the basics quite quickly if you **want to** **would** **are willing to** make an effort. 59
- 60 Most adults feel it would be easier if only they **would have started** **would start** **had started** computer studies earlier. 60
- 61 Some people would just **rather** **prefer** **better** not have anything to do with computers at all. 61
- 62 A lot have resigned themselves to never even **know** **known** **knowing** how a computer works. 62
- 63 Microtechnology is moving so fast that hardly **anybody** **nobody** **no one** can keep up with it all. 63
- 64 It's no use **in trying** **to try** **trying** to learn about computers just by reading books. 64
- 65 Everyone has **difficulty in learning** **difficulties to learn** **it difficult to learn** if they can't get 'hands-on' experience. 65

Below is a letter written to the 'advice' column of a daily newspaper. Tick the correct answers.

Dear Marge,

- I am writing** **I will write** **I should write** to you because I 66
- am not knowing** **don't know** **know not** what to do. I'm twenty-six and a teacher at 67
- a primary school in Norwich where **I'm working** **I've worked** **I work** for the last five years. 68
- When I **was** **have been** **had been** there for a couple of years, one of the older members of staff 69
- would leave** **left** **had been leaving**, and a new teacher 70
- would be** **became** **was** appointed to work in the same department as me. 71
- We **worked** **have worked** **should work** together with the same classes during her first year 72
- and had the **opportunity for building** **possibilities to build** **chance to build** up a good professional 73
- relationship. Then, about eighteen months after **she has arrived** **to have arrived** **arriving** 74
- in Norwich, she decided to buy **her own** **herself** **her a** house. 75

She was tired of to live live living in rented accommodation and wanted a place by her own of her own of herself. At about the same time, I was given have been given gave notice by the landlord of the flat what I was living that I had lived I was living in and she asked me if I liked had liked would like to live with her. She said told explained me that by the time she would pay would have paid had paid the mortgage and the bills it there they wouldn't be a lot many few left to live on. She suggested us to we should we may share the house and share the costs. It seemed like a good idea, so after we'd agreed we could agree we agreed with all the details what that who needed to be sorted out, we moved into the new house together. At the end of this month we have lived we have been living we'll have been living together for a year and a half. It's the first time I live I'm living I've lived with anybody before, but I should guess I might have guessed I'd have guessed what would happen. I've fallen in love with her and now she's been offered another job 200 miles away and is going to move. I don't know what to do. Please give me some advice.

Yours in shy desperation,

Steve

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

Look at the following examples of question tags in English. The correct form of the tag is ticked.

- a He's getting the 9.15 train, isn't he hasn't he wasn't he ?
- b She works in a library, isn't she doesn't she doesn't he ?
- c Tom didn't tell you, hasn't he didn't he didn't he ?
- d Someone's forgotten to switch off the gas, didn't one didn't they haven't they ?

Now tick the correct question tag in the following 10 items:

- 91 Steve's off to China, has he hasn't he isn't he ? 91
- 92 It'll be a year before we see him again, won't it won't we shan't it ? 92
- 93 I believe he's given up smoking, isn't he don't I hasn't he ? 93
- 94 I'm next on the list to go out there, am not I are I aren't I ? 94
- 95 No doubt you'd rather he didn't stay abroad too long, shouldn't you wouldn't you hadn't you ? 95
- 96 He's rarely been away for this long before, is he hasn't he has he ? 96
- 97 So you think he'll be back before November, shall he will he do you ? 97
- 98 Nobody's disagreed with the latest proposals, did he has he have they ? 98
- 99 We'd better not delay reading this any longer, should we did we had we ? 99
- 100 Now's hardly the time to tell me you didn't need a test at all, did you is it isn't it ? 100

Oxford Placement Test 2

Listening Test

Name	_____
Total Listening	_____ / 100
Total Grammar Part 1	_____ / 50
Total Grammar Part 2	_____ / 50
Grand total	_____ / 200

Look at the example below. Listen to the tape. You will hear the example *once* only. Decide which word you hear, 'soap', or 'soup'.

- a Will you get me some

soap	<input checked="" type="checkbox"/> soup
------	--

 at the supermarket?

The word was 'soup', so 'soup' is ticked. Now look at these examples, and listen to the tape again. This time, you tick the words you hear. For example, if you hear 'shorts' tick 'shorts'.

- b The team need new

shirts	shorts
--------	--------

.
- c They've recently developed a new kind of

vine	wine
------	------

 around here.

The words on the tape were 'shorts' and 'vine', so the correct answers look like this:

- b The team need new

shirts	<input checked="" type="checkbox"/> shorts
--------	--

.
- c They've recently developed a new kind of

<input checked="" type="checkbox"/> vine	wine
--	------

 around here.

Now the test will begin. Listen to the tape and tick (✓) the words you hear.

- 1 What do you think of the Bell School **teachers** **T-shirts** ? I really like them. 1
- 2 He asked if it could be given in a bit late and I said **yes, today** **yesterday** was OK. 2
- 3 I think Agassi's winning it **to love** **two-love** . 3
- 4 I'd have **lied** **liked** to help him. 4
- 5 At **least** **last** you understand what I mean. 5
- 6 I think she lives at No. **68** **60A** . 6
- 7 He was **lapped** **rapped** by his team-mates because he hadn't trained hard enough. 7
- 8 Seals are **culled** **killed** each summer off the Newfoundland coast. 8
- 9 They asked if I was sending anybody and I said **Mike or myself** **I might go myself** . 9
- 10 I'm afraid we've only **fifty** **fifteen** left in stock. 10
- 11 She **likes** **lacks** that little extra bit of class. 11
- 12 He's just become a member of the **Hockey** **Jockey** Club. 12
- 13 They're going to **Wrexham** **Wroxham** for their holidays. 13
- 14 What do you think those **ships** **shapes** on the horizon are? 14
- 15 Did you realize he **slept** **slipped** out last night? 15
- 16 It's an **amazing** **amusing** story, isn't it? 16
- 17 The roads were absolutely **impossible** **impassable** last week. 17
- 18 Sooner or later we'll have to **chuck** **check** them out. 18
- 19 Is it ready for **typing** **taping** yet? 19
- 20 Most of the **new wavebands** **new-wave bands** sound really good. 20
- 21 We need a **cork** **chalk** board in our classroom. 21
- 22 Do they have many **orchids** **orchards** in Tunisia? 22
- 23 I see Oxford University is advertising the chair in **metaphysics** **matter physics** . 23
- 24 Can you help **Bridget** **Richard** to get it finished? 24
- 25 It'll be difficult to keep within these **perimeters** **parameters** , but you must try. 25
- 26 I think they now give the weather report from the **new** **news** studio. 26
- 27 He's working on a new **model** **module** at the moment. 27
- 28 I must say I quite **fancy** **fancied** going to see his latest film. 28
- 29 She's one of the most **evil-** **even-** tempered people I've ever met. 29
- 30 His house is really **tidy** **tiny** . 30
- 31 The bathroom's small, but it's got a **flush** **flash** loo. 31
- 32 Iran has been particularly successful in reducing its dependence on American **experts** **exports** . 32
- 33 Is **lamb** **land** cheaper in Australia than it is here? 33
- 34 Do you think he feels a bit **better** **bitter** about it now? 34
- 35 In the late sixties neo-colonialist attitudes could have posed a real threat to the **Kenyan Asian** **Kenyan nation** . 35

- 36 We just can't get our gardener to cut the **hedges edges** neatly. 36
- 37 If you add **soda cider**, it'll make it nice and fizzy. 37
- 38 She said that as far as she was concerned we'd **been be** no trouble at all. 38
- 39 The longer we went on, the **hotter harder** it became. 39
- 40 If you're looking for John I think he's in the **lab lav**. 40
- 41 He's teaching the computer to play a new game – not chess but something **similar simpler**. 41
- 42 Did you know your rear offside light's **on gone**? 42
- 43 I'm leaving! I'm not going to let you **run ruin** my life. 43
- 44 That was the first of a series of **dramatic traumatic** events that took place in his teens. 44
- 45 My son got a new pair of **flippers slippers** to take on holiday with him. 45
- 46 If only one could test learners' **attitudes aptitudes**, it'd be a lot easier to group them. 46
- 47 I'm told there are a lot of **tigers Thai girls** in the north of the country. 47
- 48 I wish that **guy I** could be given more help at times. 48
- 49 The main advantage of this material is that it's **expendable expandable**. 49
- 50 Do you know if this text is **copyright copied right**? 50
- 51 Have you **had heard** the results yet? 51
- 52 Is Susie's horse ready for **shoeing showing**? 52
- 53 Do you know if he's gone **aboard abroad** yet? 53
- 54 To get accurate results you need to use a wide range of **text- test-** types. 54
- 55 She's a member of the **National Natural** Childbirth Trust. 55
- 56 She bought him a **Bulova pullover** for Christmas. 56
- 57 He was best known for his work in **musicals music halls** in the fifties. 57
- 58 I understand the Prime Minister is **back in backing** Britain. 58
- 59 Several teams have paid dearly for underestimating **the Brazilians their resilience**. 59
- 60 I think he said he wouldn't be back till **eight late**. 60
- 61 Are we going to be able to send him the **remainder reminder** in time? 61
- 62 I don't really think she has any intention of **leaving living** with him. 62
- 63 Seeing that has made me feel really **angry hungry**. 63
- 64 Let's **eat heat** that stew up tomorrow. It seems a pity to waste it. 64
- 65 Have you **tasted tested** it yet? 65
- 66 I honestly thought you were **joking choking**. 66
- 67 I don't know if he **hurt heard** her or not. 67
- 68 Mansell left the pits **fast first**, but Senna was soon after him. 68
- 69 Do you have any idea what the **prize price** is? 69
- 70 I can't put anything in this **bucket pocket** because there's a hole in it. 70

- 71 You know **I I'd** like to see you whenever possible. 71
- 72 The only way to get there in winter is by the old route up the mountain **pass path**. 72
- 73 Are you going to help us get the **vote boat** out? 73
- 74 Have you seen those **bills pills** I was looking for? 74
- 75 I believe Peter's **chairman German**, isn't he? 75
- 76 He won several Grand Prix races in the **Surtees thirties** before he retired. 76
- 77 Was the **Mini money** recognizable afterwards? 77
- 78 He works for the **highlands islands** tourist board. 78
- 79 James was one of the **Stuarts stewards**, wasn't he? 79
- 80 The finance committee were told that the extra **house hours** would cost £40,000. 80
- 81 They'd be surprised if they realized what people like **Caroline Carol and I** have to do. 81
- 82 **AJ HA** Foyt is the only driver to have won the 'Indi 500' three years in a row. 82
- 83 The conference is scheduled for Friday the **13th 30th** of May. 83
- 84 I'm afraid I've no idea if **they they've** finished. 84
- 85 I could do with **an ice-cold a nice, cold** drink. 85
- 86 He's recently become an **MB MP**. 86
- 87 Farmers in the north and in Scotland lost a lot of **lambs rams** last winter. 87
- 88 This **pen pan** is no use – it keeps leaking. 88
- 89 It was several hours before they **phoned found** us. 89
- 90 Cambridge is about 60 miles from Norwich and 60 **also or so** from London. 90
- 91 The police said they would **fine find** the offender immediately. 91
- 92 If you like the style, there's a wide choice of **colours collars** available. 92
- 93 The **race rice** was ruined by the rain. 93
- 94 He **ran rang** off before we could ask his name. 94
- 95 That was quite a **flight fright** we had, wasn't it? 95
- 96 Import restrictions on **Catalan cattle and** sheep are now likely to be lifted. 96
- 97 I've **strained sprained** my wrist, so I won't be able to play tomorrow. 97
- 98 What he said was true in **either neither** case. 98
- 99 **Norwich Knowledge** grew faster than ever before after the Renaissance. 99
- 100 This **election selection** doesn't give one much of a choice, does it? 100

Theoretical introduction

Research background and validation of the Oxford Placement Tests

The *Listening Test* is a highly economical and easy-to-administer objective test, which can be attempted by any student from elementary level upwards. It is also a highly sensitive and delicate measure of an important component of communicative performance. All the items were derived from authentic situations and initially pre-tested on groups of native speakers. Only those items which were consistently answered correctly by the entire sample of native-speakers were included in the bank of items from which the final 100 for each test were drawn. Several hundred items were then trialled on groups of students in language institutions in the United Kingdom and overseas, and each set of results subjected to detailed item analysis to determine facility values, discrimination indices, etc. Tests were then carried out for item and inter-test reliability and to establish concurrent validity between the *Oxford Placement Tests* and comprehensive test batteries that had given satisfactory grading and placement scores in a variety of English language teaching institutions worldwide. The *Oxford Placement Tests* have proved to be highly effective initial placement instruments and a reliable means of grading students at all levels from elementary upwards, with a consistent record of predictive validity in respect of examination entry.

The structures tested in the *Grammar Test*, along with the distractors used and the linguistic environments in which they are set, all derive from analysis of test items used by the University of Cambridge Local Examinations Syndicate, the Royal Society of Arts, the ARELS Examinations Trust, and the British Council, at the different levels encompassed by the *Oxford Placement Tests*. In addition to this, and particularly at lower levels, standard structure lists and item-grading lists were consulted, though in many cases, items traditionally thought to be difficult turned out to be easy, and vice versa.

All the items have been tested over a five-year period on multi-level samples of students involving over 40 different nationalities. The overall results have been analysed and the balance of difficulty levels in the final tests worked out accordingly.

In all parts of the tests the lexis has been carefully controlled and kept as neutral as possible. Meaning is inevitably and intentionally tested within the test, but the aim throughout has been to find out what structures a student knows, not to confuse or mystify. Item reliability over aggregates is very high. The facility values and discrimination indices of particular items show a high level of consistency from one large multi-lingual sample to another, given the same defined sample range and balance of levels within the sample, though there can be significant variations item-by-item between different language groups.

Answer Key

Listening Test

- | | | |
|---------------------|----------------|---------------------------|
| 1 T-shirts | 70 bucket | 35 later |
| 2 yes, today | 71 I'd | 36 in winning |
| 3 to love | 72 pass | 37 the |
| 4 liked | 73 vote | 38 the |
| 5 least | 74 pills | 39 which |
| 6 60A | 75 chairman | 40 between |
| 7 lapped | 76 Surtees | 41 who |
| 8 culled | 77 Mini | 42 to win |
| 9 I might go myself | 78 islands | 43 was not |
| 10 fifteen | 79 stewards | 44 it |
| 11 lacks | 80 hours | 45 had won |
| 12 Hockey | 81 Carol and I | 46 have |
| 13 Wroxham | 82 AJ | 47 getting |
| 14 shapes | 83 30th | 48 by himself |
| 15 slipped | 84 they've | 49 to be |
| 16 amazing | 85 an ice-cold | 50 would |
| 17 impassable | 86 MB | 51 people |
| 18 chuck | 87 lambs | 52 have |
| 19 typing | 88 pan | 53 anywhere else |
| 20 new wavebands | 89 phoned | 54 as |
| 21 cork | 90 or so | 55 which |
| 22 orchards | 91 find | 56 working |
| 23 matter physics | 92 collars | 57 any |
| 24 Bridget | 93 rice | 58 on your own |
| 25 parameters | 94 rang | 59 are willing to |
| 26 news | 95 flight | 60 had started |
| 27 module | 96 cattle and | 61 rather |
| 28 fancied | 97 sprained | 62 knowing |
| 29 even- | 98 neither | 63 anybody |
| 30 tiny | 99 Norwich | 64 trying |
| 31 flash | 100 selection | 65 difficulty in learning |
| 32 experts | | |
| 33 land | | |
| 34 bitter | | |
| 35 Kenyan nation | | |
| 36 edges | | |
| 37 cider | | |
| 38 been | | |
| 39 hotter | | |
| 40 lab | | |
| 41 similar | | |
| 42 gone | | |
| 43 ruin | | |
| 44 traumatic | | |
| 45 flippers | | |
| 46 aptitudes | | |
| 47 Thai girls | | |
| 48 guy | | |
| 49 expendable | | |
| 50 copyright | | |
| 51 heard | | |
| 52 showing | | |
| 53 aboard | | |
| 54 text- | | |
| 55 National | | |
| 56 Bulova | | |
| 57 music halls | | |
| 58 back in | | |
| 59 their resilience | | |
| 60 late | | |
| 61 remainder | | |
| 62 leaving | | |
| 63 angry | | |
| 64 heat | | |
| 65 tested | | |
| 66 choking | | |
| 67 hurt | | |
| 68 fast | | |
| 69 prize | | |

Grammar Test

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1 freezes | 66 I am writing |
| 2 it is | 67 don't know |
| 3 to keep | 68 I've worked |
| 4 good | 69 had been |
| 5 warmer | 70 left |
| 6 any | 71 was |
| 7 there is | 72 worked |
| 8 most | 73 chance to build |
| 9 little | 74 arriving |
| 10 we'll need | 75 her own |
| 11 the most | 76 living |
| 12 was | 77 of her own |
| 13 didn't want | 78 was given |
| 14 used | 79 I was living |
| 15 made him | 80 would like |
| 16 both his left foot and | 81 told |
| 17 was only ten | 82 had paid |
| 18 had joined | 83 there |
| 19 was picked | 84 a lot |
| 20 to playing | 85 we should |
| 21 his | 86 we'd agreed |
| 22 wasn't going to | 87 that |
| 23 hadn't been | 88 we'll have been living |
| 24 such a | 89 I've lived |
| 25 even though | 90 I might have guessed |
| 26 quite a | 91 isn't he |
| 27 has been | 92 won't it |
| 28 over | 93 hasn't he |
| 29 was not | 94 aren't I |
| 30 had won | 95 wouldn't you |
| 31 to be | 96 has he |
| 32 little | 97 do you |
| 33 that | 98 have they |
| 34 had played | 99 had we |
| | 100 is it |

student added up to give total scores and the tests placed in rank order. Students can then be graded or placed with maximum ease and efficiency.

Further information on marking the tests and using them for diagnostic purposes is provided with the *Marking Kit*.

What is the significance of the overall scores?

Both sections of the test have 100 items and produce percentage scores. These can be used separately if desired and/or tied in with the rankings derived from other, less easy-to-use placement instruments, e.g. interviews. The two sections of the test are, however, designed to be used together to produce a total score out of 200. It is this aggregate score from the two sections that should ideally be used to establish a rank order for placement or other purposes. Very high correlations (.89 and over) have been established between the scores out of 200 and scores on much more complex test batteries that have produced highly satisfactory student placement and accurate prediction of exam results. The overall score can also be related to a variety of external

norms, as shown on the Levels Chart.

Note: scores below 80 cannot provide the same degree of reliability as those in the range 80 - 200.

The tests offer an extremely reliable basis for the initial assessment of students of English. Don't forget though that once students are known to an institution, the best possible evaluation of their overall ability in English will often come from their teacher(s). Above all, remember that tests are useful servants, but dangerous masters.

The Levels Chart shows levels relationships which represent broad statistical correlations. It therefore offers a very useful general guide to where learners are on a number of widely recognized scales of overall language proficiency, e.g. in relation to other levels frameworks, IELTS bands, and some of the major public examinations in EFL.

It should be remembered, however, that no global test score can provide the detailed language profile that is needed if a full description of an individual's proficiency is required.

Band	Description	OPT Score	IELTS	Cambridge Exams			ARELS/ Oxford Exams		LCCI Exams	
				Scheme 1	Scheme 2	Teachers	ARELS	Oxford	EFB/EFC	SEFIC
9	Native speaker: functionally bilingual									
8	Near-native speaker: expert user	190	⑨	Diploma			AD Dist. AD Credit AD Pass			
7	Professional user					CEELT 2				
7	Very advanced: highly proficient user	180	⑧	CPE A CPE B CPE C	CCSE 4				Level 3	Adv.
6	Advanced: proficient user	170	⑦	CAE	CCSE 3 CEIBT		AHC Dist. AHC Credit AHC Pass	OH Dist. OH Credit OH Pass		
5	Post-intermediate: competent user	160	⑥			CEELT 1			Level 2	Int.
5	Upper intermediate	150		FCE A FCE B FCE C	CCSE 2					
4	Mid-intermediate: independent user	145	⑤				AP VGP AP GP AP P	OP Dist. OP Credit OP Pass		Thresh.
4	Lower intermediate	140								
3	Pre-intermediate: adequate user	130	④	PET	CCSE 1				Level 1	Prelim.
2	Post-elementary: Threshold Level	120								
2	Elementary: limited user	110	③		CCSE Found.					
1	Foundation: Waystage Level	100	②							
1	Basic: very limited user	90	①							
1	False beginner: minimal user	80	①							
1	Absolute beginner: non-user		①							

Прилог 2. Скала познавања вокабулара (пре-тестирање)

NAME _____

Look at the following list of words and give each one a number of rating 1-5 based on how well you know the word.

Look at the VKS (Vocabulary Knowledge Scale) below:

1. I don't remember having seen this word before
2. I have seen this word before but I don't know what it means
3. I have seen this word before and I think it means
4. I know this word, it means
5. I can use this word in a sentence, e.g.

(Ref. Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. Canadian Modern Language Review, 53(1), 13-40.)

ENGLISH WORD	1-5	SERBIAN WORD	SENTENCE
RETAILER			
CHECK IN			
INVOICE			
NAME TAG			
ITINERARY			
FACILITATOR			
PARTICIPANT			
SMALL-TALK			
IMPORTER			
WHOLESALE			
NEGOTIATE			
CARGO			
SUPPLIER			
SUITE			
BALLOT			
TOPIC			
INCENTIVE TRIP			
COMPETE			
AUCTION			
RECORDER			
AGREEMENT			
STRATEGY			
CUSTOMS			
SCHEDULE			
EMPLOYEE			
TRADE FAIR			
TAX			
EXTENSION			
OBJECTIVE			
BOOKING			

Прилог 3. Скала познавања вокабулара (после-тестирање)

NAME _____

Look at the following list of words and give each one a number of rating 1-5 based on how well you know the word.

Look at the VKS (Vocabulary Knowledge Scale) below:

1. I don't remember having seen this word before
2. I have seen this word before but I don't know what it means
3. I have seen this word before and I think it means
4. I know this word, it means
5. I can use this word in a sentence, e.g.

(Ref. Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. Canadian Modern Language Review, 53(1), 13-40.)

ENGLISH WORD	1-5	SERBIAN WORD	SENTENCE
RETAILER			
CHECK IN			
INVOICE			
NAME TAG			
ITINERARY			
FACILITATOR			
PARTICIPANT			
SMALL-TALK			
IMPORTER			
WHOLESALE			
NEGOTIATE			
CARGO			
SUPPLIER			
SUITE			
BALLOT			
TOPIC			
INCENTIVE TRIP			
COMPETE			
AUCTION			
RECORDER			
AGREEMENT			
STRATEGY			
CUSTOMS			
SCHEDULE			
EMPLOYEE			
TRADE FAIR			
TAX			
EXTENSION			
OBJECTIVE			
BOOKING			
RETAILER			
CHECK IN			
INVOICE			

Прилог 4. Задатак препознавања вокабулара (пре тестирање)

Name _____

We will be learning a lot about business etiquette, business meetings, negotiations and trade. Below you see a list of words. Put a circle around the word that you are able to read and are sure have something to do with business etiquette, business meetings, negotiations and trade. Do not guess because the wrong answers will lower your score.

Accommodating	Compromising	Business card
Flinch	Quantity	Permission
Consultation	Duty	Nibble
Distributor	Agenda	Hold
Folio	Bogey	Enterport
Bill of lading	Pro forma invoice	Expense template
Handshaking	Minute	Candidate
Southpaw	Item	Extension
Presenter	Badge	Collaborating
Manufacture	Letter of credit	Outward journey
Inspection	Introduction	

Correctly Chosen Target or Hits (H) _____

Incorrectly Chosen Foils or False Alarms (FA) _____

Known word score (K) _____

Classroom Score Calculation A (H-FA=K) _____

Known word score/25=percentage correct _____

Прилог 5. Задатак препознавања вокабулара (после-тестирање)

Name _____

We have been learning a lot about business etiquette, business meetings, negotiations and trade. Below you see a list of words. Put a circle around the word that you are able to read and are sure have something to do with business etiquette, business meetings, negotiations and trade. Do not guess because the wrong answers will lower your score.

Accommodating	Compromising	Business card
Flinch	Quantity	Permission
Consultation	Duty	Nibble
Distributor	Agenda	Hold
Folio	Bogey	Enterport
Bill of lading	Pro forma invoice	Expense template
Handshaking	Minute	Candidate
Southpaw	Item	Extension
Presenter	Badge	Collaborating
Manufacture	Letter of credit	Outward journey
Inspection	Introduction	

Correctly Chosen Target or Hits (H) _____

Incorrectly Chosen Foils or False Alarms (FA) _____

Known word score (K) _____

Classroom Score Calculation A (H-FA=K) _____

Known word score/18=percentage correct _____

Прилог 6. Задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина (пре тестирање)

Name _____

Read the words that you have just circled. Then write them in the correct category

BUSINESS ETIQUETTE	BUSINESS MEETINGS
NEGOTIATIONS	TRADE

Words correct _____

Percentage of correctly categorized Hits _____

Прилог 7. Задатак препознавања вокабулара са распоређивањем термина (после тестирање)

Name _____

Read the words that you have just circled. Then write them in the correct category

BUSINESS ETIQUETTE	BUSINESS MEETINGS
NEGOTIATIONS	TRADE

Words correct _____

Percentage of correctly categorized Hits _____

Прилог 8. Тест вишеструког избора (пре тестирање)

NAME _____

INSTRUCTIONS: READ EACH QUESTION CAREFULLY, AND THEN CIRCLE THE ANSWER THAT BEST FITS THE QUESTION.

1. Part time participants missed _____ at the beginning of the meeting.

- a) checklist
- b) registry
- c) list
- d) roll call

2. If someone sells things in large amounts to other businesses rather than to individual customers, he/ she is a _____.

- a) wholesaler
- b) retailer
- c) distributor
- d) merchandiser

3. The ship was carrying a _____ of crude oil.

- a) burden
- b) cargo
- c) weight
- d) load

4. A ticket or piece of paper used to vote in an election is called _____.

- a) ballot
- b) poll
- c) vote
- d) ticket

5. We can not yet *define* the conditions under which the transport will be organized we know that the transport will occur. The meaning of define in the sentence is _____.

- a) show and describe it clearly and completely
- b) explain the meaning of
- c) to create something over a period of time
- d) to learn or find out something by getting information

6. A charge of money usually imposed by authority on persons or property for public purposes is called _____.

- a) impost
- b) tax
- c) levy
- d) assessment

7. A tax especially on imports into a country is called _____.

- a) levy
- b) tax
- c) duty
- d) customs

8. There are a lot of _____ on our agenda so let s start the meeting.

- a) information
- b) details
- c) items
- d) things

9. A person who presents something or a particular item at the meeting is called _____.

- a) lecturer
- b) orator
- c) presenter
- d) conveyor

10. The _____ will arrive by truck at noon.

- a) merchandise
- b) staff
- c) commodities
- d) things

11. The rules indicating the proper and polite way to behave is called _____.

- a) habit
- b) courtesy

- c) formalities
- d) etiquette

12. A short organizational meeting that is held each day. It lasts up to 15 minutes is called _____.

- a) operational review
- b) stand up
- c) annual allignment
- d) monthly planning

13. The car dealer _____ each car before it is called and issues certification of inspection.

- a) witnesses
- b) attests
- c) certifies
- d) testifies

14. He *transferred* my call to another line. The meaning of transfer in the sentence is ____.

- a) moved
- b) assigned
- c) passed from one to another
- d) relocated

15. A public sale at which things are sold to the people who offer to pay the most is called _____.

- a) jam
- b) bid
- c) bargain
- d) auction

16. Selling in small quantities directly to the ultimate consumer is called _____.

- a) export
- b) wholesale
- c) retail
- d) import

17. Someone whose job is to make na official record of what is said at the meeting is called _____.

- a) minute-taker
- b) chairman
- c) timekeeper
- d) presenter

18. A type of meeting at which the attendees examine the way in which a company or department works to see how it can be more efficient and profitable is called _____.

- a) stand up meeting
- b) operational review
- c) annual allignment
- d) monthly planning

19. A large-scale showcase of various products, prototypes and inventions designed to bring item to the attention of new potential buyers is called a _____.

- a) product launch
- b) consumer show
- c) fair
- d) convention

20. The chairman should *develop* the agenda before the meeting. The meaning of develop in the sentence is _____.

- a) to create something over a period of time
- b) to elaborate
- c) to evolve
- d) to unfold

21. A book that contains the financial records of a business is called _____.

- a) invoice
- b) pro forma invoice
- c) ledger
- d) record book

22. The chairman must *determine* who should attend the meeting before he calls it. The meaning of *determine* in the sentence is ____.

- a) resolve
- b) conclude
- c) adjudicate
- d) decide

23. A place at a port, airport or border, where officials check that the goods that people are bringing into a country are legal and whether they should pay customs duties is called _____.

- a) duty
- b) frontier
- c) customs
- d) border

24. To include something as part of something else is _____.
- a) incorporate
 - b) combine
 - c) blend
 - d) fuse
25. A plan of journey that includes information about when and where you will travel. It is called _____.
- a) minutes
 - b) plan
 - c) agenda
 - d) itinerary
26. A decision about what to do made by two or more people, groups or organization is called _____.
- a) plan
 - b) agreement
 - c) strategy
 - d) tactic
27. A document giving details of goods or services that someone has bought and must pay for is called _____.
- a) invoice
 - b) ledger
 - c) expense statement
 - d) bill of sale
28. A group of people who are going somewhere together or who are all involved in the same activity is called _____.
- a) club
 - b) company
 - c) group
 - d) party
29. An amount refunded for costs incurred or expenses paid is called _____.
- a) investment
 - b) reimbursement
 - c) payment
 - d) repayment
30. We will advertise it on TV for a month before _____.
- a) advertisement
 - b) promotion
 - c) annual alignment
 - d) product launch

Прилог 9. Тест вишеструког избора (после тестирање)

NAME _____

INSTRUCTIONS: Before you take the test, take some time to think about all new words and phrases we have learned and the activities we have been doing in class. Read each question carefully, and then **CIRCLE THE ANSWER** that best fits the question.

1. Part time participants missed _____ at the beginning of the meeting.
 - a) checklist
 - b) registry
 - c) list
 - d) roll call
2. If someone sells things in large amounts to other businesses rather than to individual customers, he she is a _____.
 - a) wholesaler
 - b) retailer
 - c) distributor
 - d) merchandiser
3. The ship was carrying a _____ of crude oil.
 - a) burden
 - b) cargo
 - c) weight
 - d) load
4. A ticket or piece of paper used to vote in an election is called _____.
 - a) ballot
 - b) poll
 - c) vote
 - d) ticket
5. We can not yet *define* the conditions under which the transport will be organized we know that the transport will occur. The meaning of define in the sentence is _____.
 - a) show and describe it clearly and completely
 - b) explain the meaning of
 - c) to create something over a period of time
 - d) to learn or find out something by getting information
6. A charge of money usually imposed by authority on persons or property for public purposes is called _____.
 - a) impost
 - b) tax
 - c) levy
 - d) assessment
7. A tax especially on imports into a country is called _____.
 - a) levy
 - b) tax
 - c) duty
 - d) customs
8. There are a lot of _____ on our agenda so let s start the meeting.
 - a) information
 - b) details
 - c) items
 - d) things
9. A person who presents something or a particular item at the meeting is called _____.
 - a) lecturer
 - b) orator
 - c) presenter
 - d) conveyor
10. The _____ will arrive by truck at noon.
 - a) merchandise
 - b) staff
 - c) commodities
 - d) things
11. The rules indicating the proper and polite way to behave is called _____.
 - a) habit

- b) courtesy
- c) formalities
- d) etiquette

12. A short organizational meeting that is held each day. It lasts up to 15 minutes is called _____.

- a) operational review
- b) stand up
- c) annual allignment
- d) monthly planning

13. The car dealer _____ each car before it is called and issues certification of inspection.

- a) witnesses
- b) attests
- c) certifies
- d) testifies

14. He *transferred* my call to another line. The meaning of transfer in the sentence is ____.

- a) moved
- b) assigned
- c) passed from one to another
- d) relocated

15. A public sale at which things are sold to the people who offer to pay the most is called _____.

- a) jam
- b) bid
- c) bargain
- d) auction

16. Selling in small quantities directly to the ultimate consumer is called _____.

- a) export
- b) wholesale
- c) retail
- d) import

17. Someone whose job is to make na official record of what is said at the meeting is called _____.

- a) minute-taker
- b) chairman
- c) timekeeper
- d) presenter

18. A type of meeting at which the attendees examine the way in which a company or department works to see how it can be more efficient and profitable is called _____.

- a) stand up meeting
- b) operational review
- c) annual allignment
- d) monthly planning

19. A large-scale showcase of various products, prototypes and inventions designed to bring item to the attention of new potential buyers is called a _____.

- a) product launch
- b) consumer show
- c) fair
- d) convention

20. The chairman should *develop* the agenda before the meeting. The meaning of develop in the sentence is _____.

- a) to create something over a period of time
- b) to elaborate
- c) to evolve
- d) to unfold

21. A book that contains the financial records of a business is called _____.

- a) invoice
- b) pro forma invoice
- c) ledger
- d) record book

22. The chairman must *determine* who should attend the meeting before he calls it. The meaning of *determine* in the sentence is _____.

- a) resolve
- b) conclude
- c) adjudicate
- d) decide

23. A place at a port, airport or border, where officials check that the goods that people are bringing into a country are legal and whether they should pay customs duties is called _____.

- a) duty
- b) frontier
- c) customs
- d) border

24. To include something as part of something else is _____.
- a) incorporate
 - b) combine
 - c) blend
 - d) fuse
25. A plan of journey that includes information about when and where you will travel. It is called _____.
- a) minutes
 - b) plan
 - c) agenda
 - d) itinerary
26. A decision about what to do made by two or more people, groups or organization is called _____.
- a) plan
 - b) agreement
 - c) strategy
 - d) tactic
27. A document giving details of goods or services that someone has bought and must pay for is called _____.
- a) invoice
 - b) ledger
 - c) expense statement
 - d) bill of sale
28. A group of people who are going somewhere together or who are all involved in the same activity is called _____.
- a) club
 - b) company
 - c) group
 - d) party
29. An amount refunded for costs incurred or expenses paid is called _____.
- a) investment
 - b) reimbursement
 - c) payment
 - d) repayment
30. We will advertise it on TV for a month before _____.
- a) advertisement
 - b) promotion
 - c) annual alignment
 - d) product launch

Прилог 10. Ставови о примени савремене технологије у настави језика струке

INSTRUCTIONS This questionnaire has four sections and consists of four printed pages. Please mark ALL your answers. Circle the most appropriate response when answering the closed-ended questions.

SECTION I - Your Background, and Resources Available to You

1. **Gender:** A. Female B. Male

2. **What computing equipment do you have access to**

- | | |
|---|--|
| a) Desktop computer at home | d) Laptop on campus with wireless internet |
| b) Laptop computer at home | e) Computer labs on campus |
| c) Laptop on campus with no internet connection | f) Mobile phone with internet access |
| | g) Gaming console with internet access |

SECTION II –Your Experience with Computer Technologies

1. **Please indicate how often you integrate computer technologies in your learning activities.**

- | | |
|-----------------|------------------|
| a) Not at all | d) Frequently |
| b) Rarely | e) Almost Always |
| c) Occasionally | f) All the Time |

2. **On average, how many hours per week do you spend using a computer for personal use outside of learning activities?**

- | | |
|--|--|
| a) None | d) 3 hours or more, but less than 5 hours |
| b) Less than 1 hr | e) 5 hours or more, but less than 10 hours |
| c) 1 hour or more, but less than 3 hours | f) 10 hours or more |

3. **Please read the following descriptions of the proficiency levels a user has in relation to computer technologies. Determine the level that best describes you and circle the corresponding letter on your answer sheet.**

a) **Unfamiliar**

I have no experience with computer technologies.

b) **Newcomer**

I have attempted to use computer technologies, but I still require help on a regular basis.

c) **Beginner**

I am able to perform basic functions in a limited number of computer applications.

d) **Average**

I demonstrate a general competency in a number of computer applications.

e) **Advanced**

I have acquired the ability to competently use a broad spectrum of computer technologies

f) **Expert**

I am extremely proficient in using a wide variety of computer technologies.

SECTION III - Your Process of Integration

1. **Please indicate how computer technologies are integrated into your learning activities. Circle the appropriate response on your answer sheet.**

- a) Use library online resources (e.g. e-journals / electronic databases) to find information
- b) Use internet search engines (e.g. Google, Yahoo) to find information
- c) Watch or listen to podcasts or vodcasts created by lecturers
- d) Watch or listen to course-related podcasts or vodcasts created by other students
- e) Use RSS feeds to subscribe to information sources that are relevant to your studies
- f) Use software that is specific to your field of study (e.g. Mathematica, AutoCAD)
- g) Create audio/video materials and share them with other students online as part of your studies (e.g. using Audacity, Garage Band, Director, iMovie)
- h) Develop a blog privately to develop your own ideas or reflect on your learning
- i) Develop a blog that is shared with other students in your class
- j) Read and comment on blogs created by other students
- k) Use Twitter to track other people's comments
- l) Use Twitter to contribute your own comments
- m) Use social bookmarking sites (e.g. delicious) to bookmark useful web links
- n) Use web services to share resources and ideas related to your course and learning (e.g. Flickr, YouTube, Picasa)
- o) Use webbased document tools (e.g. Google docs) to work collaboratively on activities and assignments
- p) Create wikis collaboratively with other students as part of your studies
- q) Use social networking sites (e.g. Facebook, MySpace) for groupwork activities with other students as part of your studies
- r) Participate in simulations in virtual worlds
- s) Use webconferencing or video chat (e.g. Skype, Elluminate, Adobe Connect) to communicate and collaborate with other students on assignments and projects
- t) Design and build web pages as part of your course (e.g. using HTML editors, Dreamweaver, Frontpage)
- u) Use a mobile phone (e.g. Smartphone, iPhone) to access or contribute study-related information on the internet

2. Please read the descriptions of each of the six stages related to the process of integrating computer technology in learning activities. Choose the stage that best describes where you are in the process and circle the corresponding letter on your answer sheet.

a) Awareness

I am aware that technology exists, but have not used it – perhaps I'm even avoiding it. I am anxious about the prospect of using computers.

b) Learning

I am currently trying to learn the basics. I am sometimes frustrated using computers and I lack confidence when using them.

c) Understanding

I am beginning to understand the process of using technology and can think of specific tasks in which it might be useful.

d) Familiarity

I am gaining a sense of self-confidence in using the computer for specific tasks. I am starting to feel comfortable using the computer.

e) Adaptation

I think about the computer as an instructional tool to help me and I am no longer concerned about it as technology. I can use many different computer applications.

f) Creative Application

I can apply what I know about technology in the classroom. I am able to use it as an instructional aid and have integrated computers into the learning process.

SECTION IV – Perception on the usage of technology in the course

1. Would you like to use technology in the subjects at your school?

- a) Yes
- b) No
- c) Not sure

2. Please indicate how computer technologies should be integrated into your courses. Circle the appropriate activities.

- | | |
|---|---|
| a) Instructional (e.g., drill, practice, tutorials,) | g) Creative (e.g., desktop publishing, digital video, digital camera, scanners, graphics) |
| b) Communicative | h) Expressive (e.g., word processing, on-line journal) |
| c) Organizational | i) Evaluative (e.g., assignments, portfolio, testing) |
| d) Analytica (e.g., statistics, charting, graphing, drafting) | j) Informative |
| e) Recreational (e.g., games) | |
| f) Expansive (e.g., simulations, brainstorming) | |

2. If you have a choice between attending lectures face-to-face or accessing lectures online which would you choose?

- a) Attending lectures face-to-face
- b) Accessing online downloadable videos of lectures
- c) A combination of both

Прилог 11. Перцепција испитаника о примени платформе Едмодо у настави језика струке

The purpose of this Survey/Questionnaire is to assist with research in the use of Edmodo for educational purposes. Please complete the following questions to reflect your opinions as accurately as possible and to answer factual questions to the best of your knowledge. Your information will be kept strictly confidential.

Thank You.

Name _____ (For authenticity purposes)

- 1. Have you logged into Edmodo?**
a) Yes
b) No
- 2. Does Edmodo have similar features to any social networking sites (SNS) that you are familiar with?**
a) Yes
b) No
c) Not sure
If your answer is yes write the name of the site _____
- 3. How do you use Edmodo?**
a) By computer
b) By android – i phone
c) By I pad, I pod
- 4. How would you rate the ease of use of Edmodo?**
a) Simple
b) Neutral
c) Difficult
d) Very difficult
- 5. When do you view your English course Edmodo site?**
a) Around test time
b) Before the test
c) As soon as I get notice by a mail
d) After my English class
e) Before my English class
- 6. Do you find the study material and videos on the Edmodo site assist you in understanding concepts covered in the class**
a) I do
b) I do not
c) Not sure
- 7. Which is your favourite feature of the Edmodo site?**
(Circle more than one answer)
a) Alerts
b) Planner
c) Assignments
d) Backpack
e) Links/files
f) Polls
g) Apps
h) Online discussions
i) Progress
j) All of the above
- 8. How are you doing on your assignments (test/quizzes) since you started using Edmodo for assignments?**
a) worse
b) about the same
c) somewhat better
d) much better
- 9. Which app do you find the most helpful for understanding the course and preparing for the assignments?**

- a) InstaGrok
- b) Actively Learn

c) Scam

10. How would you rate the level of difficulty in learning to use Edmodo?

- a) Extremely difficult
- b) Difficult
- c) Somewhat easy

- d) Easy
- e) Extremely easy

11. Would you like to see Edmodo used in any other subject at the University/School?

- a) Yes
- b) No

c) Not sure

12. If you had a choice between attending lectures face-to-face or accessing lectures online which would you choose?

- a) Attending lectures face-to-face
- b) Accessing online downloadable videos of lectures

c) A combination of both

13. If you had a choice between participation in classroom discussion or online discussion which would you choose?

- a) Class discussion
- b) Online discussion
- c) A combination of both

Прилог 12. Перцепција испитаника о примени хибридне наставе у настави језика струке

The purpose of this Survey/Questionnaire is to assist with research in the use of Blended learning for educational purposes. Please indicate your level of agreement or disagreement with each of these statements. Place an "X" mark in the box of your answer. Your information will be kept strictly confidential.

Thank You.

	STATEMENT	STRONGLY DISAGREE	DISAGREE	NEUTRAL	AGREE	STRONGLY AGREE
1.	Overall, I am satisfied with this course.					
2.	Given the opportunity I would take another course in the future that has both online and face-to-face components.					
3.	This course experience has improved my opportunity to access and use the class content.					
4.	The online and face-to-face course components of this course enhanced each other.					
5.	The course Edmodo site is well organized and easy to navigate.					
6.	Edmodo site offers immediate feedback.					
7.	Edmodo saves time and effort to get the information or material					
8.	The web resources in this course are helpful.					
9.	This course increases motivation					
10.	This course increases the effectiveness of learning					
11.	This course helps me develop self-learning skills					
12.	This course helps me develop critical thinking					
13.	This course facilitates communication between student and teacher					
COMPARED TO TYPICAL FACE-TO-FACE COURSES I HAVE TAKEN...						
14.	...this course offered the convenience of not having to come to campus as often.					
15.	...this course allowed me to reduce my total travel time each week and related expenses					
16.	...I am more engaged in this course					
17.	...I am likely to ask questions in this course					
18.	...I feel that the amount of my interaction with other students in this course increased					
19.	...I feel that the quality of my interaction with other students in this course was better					
20.	...I feel connected with other students in this course					
21.	...I feel isolated during this course					
22.	...I feel that the amount of my interaction with the instructor in this course increased.					
23.	...I feel that the quality of my interaction with the instructor in this course was better.					

24.	...I am overwhelmed with information and resources in this course					
25.	...I have trouble using the technologies in this course					
26.	...I feel more anxious in this course					
27.	...this course required more time and effort.					
28.	...this course has improved my understanding of key concepts.					

Образац 1

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Миљана Стојковић-Трајковић, изјављујем да докторска дисертација под насловом:

"Унапређење учења језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем"

која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат *сопственог истраживачког рада*.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду* ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,
- да умножени примерак докторске дисертације у штампаној и електронској форми у чијем се прилогу налази ова Изјава садржи докторску дисертацију истоветну одбрањеној докторској дисертацији.

У _____, _____ године,

М. Стојковић-Трајковић
потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Миљана Стојковић-Трајковић,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

"Унапређење учења језика струке путем хибридне наставе и система за управљање учењем"

која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету

Универзитета у Крагујевцу, и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

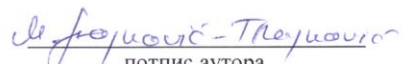
не дозвољавам¹

¹ Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада²

У _____, _____ године,


потпис аутора

² Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од попуњених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>