



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Ивана Нешић

**РАЗВОЈ КОМУНИКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У
НАСТАВИ ПОСЛОВНОГ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У
ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ**

- докторска дисертација -

Ментор: проф. др Надежда Стојковић

Крагујевац, 2018.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I. Аутор</i>
Име и презиме: Ивана Нешић
Датум и место рођења: 08. 01.1984, Ниш, Република Србија
Садашње запослење: наставник енглеског језика, Висока пословна школа струковних студија – Блаце
<i>II. Докторска дисертација</i>
Наслов: Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању
Број страница: 324
Број слика: 57 (10 слика, 1 графикон, 46 табела)
Број библиографских података: 302
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Научна област (УДК): 378.147::811.111'276.6(043.3) 371.332::811.111'276.6(043.3)
Ментор: др Надежда Стојковић, ванредни професор, Електронски факултет, Универзитет у Нишу, ужа научна област <i>Друштвене науке и хуманистика</i>
<i>III. Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 14.07.2016.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске/уметничке дисертације: 15.09.2016.
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата:
1) др Надежда Стојковић, ванредни професор, Електронски факултет, Универзитет у Нишу, уже научне области: <i>Друштвене науке и хуманистика</i>
2) др Јелена Даниловић-Јеремић, доцент, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, уже научне области: <i>Енглески језик и лингвистика</i>
3) др Драгана Спасић, редовни професор, Филозофски факултет Косовска Митровица, Универзитет у Приштини, ужа научна област: <i>Англистичка лингвистика</i>
Комисија за оцену и одбрану докторске/уметничке дисертације:
1) др Владан Павловић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, ужа научна област: <i>Англистичка лингвистика</i>
2) др Драгана Спасић, редовни професор, Филозофски факултет Косовска Митровица, Универзитет у Приштини, ужа научна област: <i>Англистичка лингвистика</i>
3) др Наташа Бакић – Мирић, доцент, Филозофски факултет Косовска Митровица, Универзитет у Приштини, ужа научна област: <i>Англофона књижевност</i>
Датум одбране дисертације:

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	vii
SUMMARY	ix
1. УВОД	1
1.1. Предмет и циљеви истраживања.....	2
1.2. Хипотезе	3
1.3. Ранија истраживања	4
1.4. Преглед поглавља	10
2. КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА	13
2.1. Комуникација – дефинисање појма	13
2.2. Језичка компетенција и језичка перформанса – Ноам Чомски	16
2.3. Појам комуникативне компетенције – Дел Хајмз	18
2.3.1. Комуникативна компетенција из перспективе етнографије комуникације.....	21
2.4. Модели комуникативне компетенције	23
2.4.1. Усвајање страног језика и комуникативна компетенција – Сандра Савињон	23
2.4.2. Интегративни модел комуникативне компетенције – Мајкл Канал и Мерил Свејн	25
2.4.3. Комуникативна језичка способност – Лајл Бахман	29
2.4.3.1. Језичка компетенција.....	31
2.4.3.2. Стратегијска компетенција.....	35
2.4.3.3. Психофизиолошки механизми.....	36
2.4.4. Модел комуникативне компетенције као основа за креирање силабуса у настави страног језика	37
2.4.5. Заједнички европски референтни оквир за језике (ЗЕРОЈ).....	42
2.4.5.1. Језичка компетенција.....	42
2.4.5.2. Социолингвистичка компетенција.....	44
2.4.5.3. Прагматичка компетенција.....	45

2.4.6. Сличности и разлике између модела комуникативне компетенције	47
2.4.7. Резултати из досадашњих истраживања базираних на различитим моделима комуникативне компетенције.....	49
2.4.8. Процена комуникативних компетенција	52
3. КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА.....	54
3.1. Историја развоја наставних метода у учењу страних језика.....	55
3.2. Класични метод – граматичко-преводни метод	56
3.3. Реформистички покрет – директни метод.....	57
3.4. Орални приступ – ситуациона настава језика/аудиолингвални метод	60
3.5. Комуникативни приступ – комуникативна настава језика.....	61
3.5.1. Карактеристике комуникативне наставе језика	65
3.5.2. Учење језика засновано на задатку	69
4. ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ (ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ)	73
4.1. Увод у појам енглеског језика за посебне намене.....	73
4.2. Фазе развоја енглеског језика за посебне намене.....	77
4.2.1. Анализа регистра.....	78
4.2.2. Анализа дискурса (реторичка анализа).....	79
4.2.3. Анализа потреба	80
4.2.4. Развијање вештина и стратегија	81
4.2.5. Приступ усмерен на процес учења	81
4.2.6. Анализа жанра	82
4.3. Енглески језик за посебне намене и енглески језик за опште намене	82
4.4. Класификација енглеског језика за посебне намене	84
4.4.1. Пословни енглески језик (енглески језик за пословне намене).....	87
4.5. Анализа потреба – дефиниција и приступи	90

5. ПСИХОЛОШКО-ДРУШТВЕНИ И ПЕДАГОШКИ ФАКТОРИ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА	97
5.1. Ставови о учењу страног језика.....	97
5.2. Самопроцена језичких способности ученика.....	102
5.3. Мотивација.....	105
5.4. Стратегије у учењу страног језика.....	109
5.5. Језичка анксиозност.....	114
6. МЕТОДОЛОГИЈА	118
6.1. Варијабле у истраживању.....	118
6.1.1. Комуникативна компетенција.....	118
6.1.2. Мотивација и анксиозност.....	119
6.1.3. Ставови студената о различитим активностима у наставном процесу.....	120
6.1.4. Стратегије у учењу енглеског језика.....	121
6.2. Методе, технике и инструменти истраживања.....	122
6.2.1. Мешовите методе истраживања.....	122
6.2.1.1. Триангулација.....	125
6.2.2. Технике и инструменти истраживања.....	127
6.2.2.1. Упитник.....	127
6.2.2.2. Интервју.....	132
6.2.2.3. Дневник.....	134
6.2.2.4. Тестирање/процена (Скала процене комуникативне компетенције).....	137
6.2.3. Валидност и поузданост методологије.....	138
6.2.4. Етичка питања.....	140
6.3. Узорак.....	141
6.3.1. Опис квантитативног узорка.....	142
6.3.2. Опис квалитативног узорка.....	147
6.3.3. Интегрисање квантитативних и квалитативних података.....	147
6.4. Ток истраживања.....	148
6.4.1. Ограничења и потешкоће у истраживању.....	149

7. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА	152
7.1. Анализа потреба	152
7.1.1. Анализа потреба – квантитативни подаци.....	153
7.1.2. Анализа потреба – квалитативни подаци.....	176
7.2. Процена комуникативних компетенција студената	209
7.2.1. Ставови студената о активностима у наставном процесу.....	214
7.2.2. Мотивација и анксиозност	218
7.2.3. Стратегије учења енглеског језика.....	220
7.2.4. Предиктори резултата на скали комуникативних компетенција	221
8. ДИСКУСИЈА	224
8.1. Анализа потреба – Интерпретација квантитативних и квалитативних резултата	224
8.2. Комуникативна компетенција – повезаност ставова студената о наставним активностима и њихових комуникативних компетенција.....	227
8.3. Утицај мотивације и анксиозности на комуникативну компетенцију	229
8.4. Утицај стратегија које студенти користе у учењу енглеског језика на нивоу комуникативних компетенција	232
8.5. Предиктори комуникативних компетенција студената	233
9. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	236
9.1. Будућа истраживања	244
9.2. Педагошке импликације	246
ЛИТЕРАТУРА	249
ПРИЛОЗИ	272
ПРИЛОГ 1	273
ПРИЛОГ 2	277
ПРИЛОГ 3	281
ПРИЛОГ 4	285

ПРИЛОГ 5	288
ПРИЛОГ 6	291
ПРИЛОГ 7	293
ПРИЛОГ 8	295
ПРИЛОГ 9	298
ПРИЛОГ 10	300
ПРИЛОГ 11	302
ПРИЛОГ 12	303
ПРИЛОГ 13	304
ПРИЛОГ 14	306

РАЗВОЈ КОМУНИКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У НАСТАВИ ПОСЛОВНОГ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

РЕЗИМЕ

Докторска дисертација *Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању* бави се испитивањем примене комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика и њеним утицајем на комуникативне компетенције студената. Циљ дисертације је најпре био да утврди ставове студената о употреби комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика, а затим да истражи везу између ставова студената о комуникативном приступу и њихових комуникативних компетенција. Испитиван је и утицај психолошко-друштвених и педагошких фактора попут мотивације, анксиозности и стратегија које студенти користе приликом учења енглеског језика на њихове комуникативне компетенције. Поред испитивања веза између комуникативних компетенција студената и њихових ставова о комуникативном приступу, као и везе између степена мотивисаности, анксиозности, употребе стратегија приликом учења енглеског језика и нивоа комуникативних компетенција студената, циљ ове дисертације је био и да изврши анализу потреба студената која представља полазну тачку у изради наставног плана и програма курсева енглеског језика за посебне намене, односно пословног енглеског језика. Наиме, анализа тренутне ситуације и циљне ситуације омогућила је увид у потребе студената на основу којих су изведени закључци који поткрепљују налазе добијене статистичком анализом и уједно пружају сугестије и импликације за будућу наставну праксу.

У истраживању су коришћене мешовите методе и оне укључују: прикупљање и анализу квантитативних података добијених на основу Општег упитника, Упитника о примени комуникативног приступа, Упитника о мотивисаности и анксиозности студената, Упитника о стратегијама учења страног језика и Скале за процену комуникативних компетенција студената и њихову статистичку обраду (дескриптивна статистика, корелациона анализа, дистрибуција фреквенција, регресиона анализа), прикупљање и анализу квалитативних података техником интервјуисања и писањем дневника о учењу енглеског језика и њихову анализу. Триангулација је извршена интеграцијом квалитативних података са квантитативним подацима тако да они поткрепљују добијене налазе. Истраживање је спроведено на

Високој пословној школи струковних студија у Блацу у току зимског семестра академске 2016/2017. године, а квантитативни узорак представља 43 студената друге и треће године студената који уче пословни енглески језик, док квалитативни узорак добијен на основу интервјуа представља 21 студент, а на основу дневника 39 студената.

Добијени резултати указују да иако студенти преферирају употребу појединих комуникативних активности у настави пословног енглеског језика, њихови ставови не утичу на нивое њихових комуникативних компетенција. Наиме, веза између ставова студената према комуникативном приступу и њихових комуникативних способности није пронађена. Међутим, истраживањем смо потврдили да постоји одређена повезаност између психолошко-друштвених и педагошких фактора са резултатима на Скали за процену комуникативне компетенције. Другим речима, студенти који су мотивисани да уче енглески језик остварују боље резултате када је комуникативна компетенција у питању, као и студенти код којих је анксиозност мање присутна. Истраживање је такође показало да је употреба стратегија којима се студенти служе у учењу енглеског језика веома заступљена и да повољно утиче на нивое њихових комуникативних компетенција. На крају, регресионом анализом је утврђено да су главни предиктори резултата на Скали за процену комуникативних компетенција студената: дужина учења енглеског језика, самопроцена способности читања и разумевања и употреба метакогнитивних стратегија у учењу енглеског језика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: комуникативна компетенција, комуникативни приступ, ставови студената, енглески језик за посебне намене, пословни енглески језик, анализа потреба, психолошко-друштвени и педагошки фактори у учењу страног језика

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN BUSINESS ENGLISH IN HIGHER EDUCATION

SUMMARY

The thesis *The Development of Communicative Competence in Business English in Higher Education* investigates the use of the communicative approach in teaching business English and its influence on students' communicative competences. The aim of the thesis was primarily to determine the students' attitudes about employing the communicative approach in teaching Business English and then to investigate the relationship between the students' attitudes about the communicative approach and their communicative competence. The effects of psychological, social and pedagogical factors, such as motivation, anxiety and the language learning strategies on their communicative competence are examined as well. In addition to investigating the relationship between the students' communicative competence and their attitudes about the communicative approach, as well as the relationship between the levels of motivation, anxiety and the use of language learning strategies and the levels of the students' communicative competence, the aim of this thesis was to perform a needs analysis, which presents a starting point in the design of the teaching plan and program of English for Specific Purposes courses, that is for Business English courses. Namely, the current situation analysis and the target situation analysis have provided insights into the students' needs which were used for making further conclusions which confirm certain results obtained by a statistical analysis and, at the same time, they provide suggestions and implications for future teaching practice.

Mixed methods were applied in the research, including: collection and analysis of quantitative data obtained from the General questionnaire, Questionnaire about the use of the communicative approach, Questionnaire about students' motivation and anxiety, Questionnaire about the use of language learning strategies and the Scale for assessing students' communicative competences and their statistical analysis (descriptive statistics, correlational analysis, frequency distribution, regression analysis), qualitative data obtained by analysing interviews and students' language learning diaries. Triangulation was performed by integrating qualitative and quantitative data in order to confirm the obtained results. The research was conducted at the Business School of Applied Studies in Blace, during the winter academic semester in 2016/2017. The quantitative sample is represented by 43 students of the second and the third year of studies who attend the Business English

course, whereas the qualitative sample obtained from interviews is represented by 21 students and 39 students' language learning diaries.

The obtained results indicate that although the students prefer the use of certain communicative activities in Business English, their attitudes do not influence the levels of their communicative competences. Namely, the relationship between their attitudes about the communicative approach and their communicative competences was not found. However, this research confirmed the existence of a relationship between the psychological, social and pedagogical factors and the results on the Scale for assessing communicative competence. In other words, motivated students achieve better results in terms of their communicative competences, as well as the students with lower levels of anxiety. This research also confirmed that the use of language learning strategies is very dominant among students and that it positively influences their communicative competence levels. Finally, the regression analysis identified the main predictors of the results on the Scale for assessing communicative competence: the duration of learning English, the self-evaluation of the reading and understanding skills and the use of metacognitive language learning.

KEY WORDS: communicative competence, communicative approach, students' attitudes, English for Specific Purposes, Business English, needs analysis, psychological, social and pedagogical factors in learning English

1. УВОД

Применом комуникативног приступа у настави страних језика настоји се да се развије способност ефикасног комуницирања на страном језику. Основно полазиште комуникативног приступа је да поред познавања формалних језичких образаца, подједнако важну улогу има развијање комуникативне компетенције на страном језику. Главно обележје комуникативног приступа је схватање по коме „учење комуникације“ не представља исто што и „учење језика“ и да постоје друге димензије које треба узети у обзир, а то су граматичке и комуникативне вештине које ученици треба да усвоје да би били успешни у употреби страног језика у свакодневним ситуацијама, као и врсте активности које су неопходне како би се то реализовало (Литлвуд, 1985: 1). Увођењем термина комуникативне компетенције (Хајмз, 1972), импликације за наставу страних језика почеле су да се огледају у знању у вези онога шта се говори, коме, на који начин и у којим ситуацијама. Другим речима, комуникативна компетенција обухвата структурално, друштвено и културолошко знање, а сва ова знања неопходна су за успешну вербалну интеракцију и комуникацију.

Поред развоја комуникативног приступа у настави страних језика седамдесетих година прошлог века, истовремено је почела да се издваја грана унутар наставе страног језика, настава страног језика за посебне намене (језик струке). У нашем истраживању, ставови студената о примени комуникативног приступа, односно о активностима које се користе у наставном процесу, и њихов утицај на комуникативне компетенције испитивани су у оквиру енглеског језика за посебне намене, односно пословног енглеског језика. С обзиром на све већи значај који је улога енглеског језика имала широм света, овај језик је постао неутрални језик за међународну комуникацију (Џонс и Дадли-Еванс, 1991: 301). Због тога што се за наставу енглеског језика за посебне намене одлука о избору методологије, садржаја и материјала доноси на основу потреба и разлога због којих ученици уче одређени

језик, енглески језик за посебне намене може се посматрати као приступ у настави енглеског језика (Хачинсон и Вотерс, 1987: 19). Енглески језик за посебне намене треба посматрати као област која нема јасно дефинисане границе јер се наставни планови концентришу на циљеве одређене групе и самим тим је избор тема ужи у зависности од потреба те групе. Циљеви могу бити професионални, академски, итд. (Робинсон, 1980). Настава енглеског језика за посебне намене концентрише се око потреба ученика које се тичу посла или студија, а не око личних или општих интересовања (Бастуркмен, 2010: 3). Из овога следи да настава општег енглеског језика и енглеског језика за посебне намене имају различите циљеве па се поставља питање да ли наставне методе које се користе у настави општег енглеског језика дају једнаке резултате у смислу нивоа комуникативних компетенција ученика онда када се користе у настави енглеског језика за посебне намене.

1.1. Предмет и циљеви истраживања

Предмет ове дисертације је испитивање утицаја ставова студената о комуникативном приступу¹ у настави енглеског језика за посебне намене на њихове комуникативне компетенције. Поред тога, предмет истраживања чине и сви они фактори који могу модификовати на позитиван или негативан начин однос између ставова студената према комуникативном приступу и нивоа њихових комуникативних компетенција. Друштвено-психолошки и педагошки фактори који могу утицати на тај однос укључују самопроцену језичких способности, мотивисаност студената за учење енглеског језика за посебне намене, језичку анксиозност и стратегије којима се студенти служе у учењу енглеског језика за посебне намене.

¹ У раду се користе термини комуникативни приступ (енг. „communicative approach“) и комуникативна настава језика (енг. „communicative language teaching“) са истим значењем јер је општеприхваћено да комуникативна настава језика не представља посебну методу у настави страних језика, већ се односи на приступ.

Истраживање пред нама има два циља. Први циљ је да се анализом потреба која ће се извршити на основу општег упитника (Прилог 1), на основу квалитативних података добијених из дневника студената о учењу енглеског језика и на основу одговора студената добијених у интервјуима утврди тренутна ситуација и циљна ситуација у учењу енглеског језика. Сматрамо да је за наше истраживање значајно укључити анализу потреба јер сваки курс језика за посебне намене има упориште у анализи потреба ученика². Анализа потреба има за циљ да наставнику понуди решења у смислу избора активности које ће примењивати у наставном процесу. Полази се од претпоставке да курс треба прилагодити студентима тако да одговара њиховим будућим потребама као стручњацима у пословима за које се школују. За студенте који су учествовали у овом истраживању, активности које се подразумевају струком којом ће се бавити укључују, на пример, пословни разговор, писање пословних писама, преговарање, презентовање и друге активности.

Други циљ истраживања је утврђивање везе између ставова студената према употреби комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика и степена њихових комуникативних компетенција. Као што је већ поменуто, на ову везу утичу бројни фактори, па ће стога и утицај ових фактора на ову везу бити испитан. Ова веза ће бити испитана упитницима (Прилог 2, Прилог 3, Прилог 4, Прилог 5), а интервјуима обављеним са студентима (Прилог 6 и Прилог 10), као и дневницима о учењу енглеског језика (Прилог 7 и Прилог 9) које су одређени студенти водили у току трајања курса, настојећемо да поткрепимо добијене резултате.

1.2. Хипотезе

Узимајући у обзир претходно наведени предмет и циљеве истраживања, основна хипотеза од које ово истраживање полази је:

² У раду се користе термини „ученик“ и „студент“. Када користимо први термин, мислимо генерално на ученике који уче страни (енглески) језик, а када користимо други термин мислимо на студенте који су обухваћени овим истраживањем, односно на испитанике.

- Студенти који преферирају употребу комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика имају развијеније комуникативне компетенције.

Истраживање пред нама полази и од тога да одређени психолошко-друштвени и педагошки фактори утичу на комуникативну компетенцију студената, те су додатне хипотезе истраживања следеће:

- Мотивација за учење енглеског језика утиче повољно на комуникативну компетенцију студената.
- Повећана анксиозност негативно утиче на комуникативну компетенцију студената.
- Употреба стратегија приликом учења енглеског језика утиче повољно на комуникативну компетенцију студената.

1.3. Ранија истраживања

Може се рећи да се комуникативном компетенцијом и њеним развојем, у неку руку и на неки начин, баве скоро сви радови који се тичу наставе енглеског језика као страног јер она представља централни појам од ког комуникативни приступ полази, а комуникативна настава језика свакако представља приступ који наставници већ неколико деценија користе у својим наставним праксама. Исто тако постоји велики број истраживања која се баве употребом комуникативног приступа у настави енглеског језика за посебне намене или, конкретније, пословног енглеског језика. Поред тога, доста пажње је посвећивано психолошким, друштвеним и педагошко-образовним факторима који утичу на комуникативне компетенције ученика. Међутим, не постоји пуно аутора који су испитивали комуникативне компетенције ученика који уче пословни енглески језик. Нека од поменутих истраживања биће описана у наставку.

Међу теоријским радовима који се баве комуникативном компетенцијом, издвајамо рад аутора Селси-Мурсија, Дернеи и Тарел (1995). Њихов циљ је био да прикажу на које начине се компоненте комуникативне компетенције могу искористити тако да се на основу њих креира наставни план и програм који би развијао комуникативне способности ученика, односно који би поспешео вештине изражавања ученика. Наиме, ови аутори предлажу модел који у себи садржи много више детаља о томе који садржаји у настави страног језика се односе на конкретне компоненте комуникативне компетенције. Доста пре ових аутора, Вилкинс (1976) и Ван Ек (1976) такође су напомињали да садржаји који се подучавају комуникативном наставом језика треба да буду базирани на моделу комуникативне компетенције.

Поред бројних теоријских радова који се баве различитим моделима комуникативне компетенције и њених компоненти (Савињон, 1976, 2002; Канал и Свејн, 1980; Бахман, 1990; Бахман и Палмер, 1982; Канал, 1983; Савил-Тројк, 2003 итд.) који ће бити детаљније описани у следећем поглављу, многи истраживачи су проверавали могућност примене комуникативног приступа у развоју комуникативне компетенције. Поред тога што описује природу комуникативне компетенције и њен практичан значај за наставу страног језика, Савињон (1976) наглашава практичне предлоге за учионицу (часове страног језика), где би се комуникативна компетенција развијала кроз играње улога, дискусије, језичке игре и сличне комуникативне активности. Други аутори, попут Зуанг-а (2007) и Фанг-а (2010), који су испитивали комуникативну компетенцију студената у високом образовању, спровели су истраживања и закључили да комуникативна настава језика, односно комуникативни приступ, побољшава комуникативне компетенције студената на терцијарном нивоу, али да исто тако комуникативни приступ мора да се заснива на компонентама комуникативне компетенције, односно да сагледавање и разумевање компоненти комуникативне компетенције усмерава настанак комуникативног силабуса.

Истраживачи који се баве комуникативном компетенцијом углавном наглашавају способност усменог излагања као главни циљ у учењу страног језика. Комуникативна компетенција омогућила је истраживачима да примењују овај

концепт и у другим областима којима се студенти баве, као што је струка (професија). На пример, Кнежевић (2013) је приступила истраживању способности усменог изражавања на нешто другачији начин тако што је спровела истраживање како би испитала ефикасност развијања вештине усменог излагања студената и примене усвојених вештина на задатке усменог излагања независно од енглеског језика. Ауторка је испитивала могућности трансфера из наставе енглеског језика на излагање у оквиру стручног предмета и закључује да развијање вештине усменог излагања у настави енглеског језика струке има двоструки ефекат: бољи квалитет излагања на енглеском језику и утицај на излагања независно од употребе енглеског језика и предмета излагања.

Што се тиче испитивања комуникативне компетенције у настави енглеског језика за посебне намене, у свом раду Белчер (2009) описује тренутно стање у области енглеског језика за посебне намене и наглашава да аутентични материјали не морају да подразумевају и аутоматску гаранцију аутентичности. Наиме, да би се аутентичност повећала, треба користити задатке који осликавају активности из стварног живота. Сврха оваквих аутентичних задатака није само развој комуникативних компетенција већ и развој стратегија за решавање проблема које могу да се користе у циљним заједницама.

Када је у питању пословни енглески језик, Планкен и Никерсон (2009) говоре о пословном дискурсу и пословном енглеском језику као универзалном језику, а објашњавају да истраживачи у тој области могу да послуже као полазна тачка за наставу и креирање материјала за наставу пословног енглеског језика. Истраживачи Климовиен, Барзциукиен и Ракаускаит (2016), који су се бавили сличном тематиком као истраживање пред нама, наводе да се разлози истраживања које су спровели у Литванији огледају у недостатку тачности и течности студената у пословном енглеском језику. Њихов рад се фокусира на примену комуникативне наставе језика, технике тимског рада, укључивање студената у креативне активности да би увежбавали употребу језика, тј. креативно размишљање. Истраживањем су потврдили да тимски рад омогућава ученицима да стекну неопходне вештине за

сарадњу, дружење, дељење информација, јер тимски рад омогућава сигурно окружење које представља један од предуслова за развој комуникативне компетенције у пословном енглеском језику. Активности које су аутори користили на часу укључују дискусије, дебате, састанке, кроз технике играња улога, импровизације, итд. Поред тога, аутори наглашавају значај равноправне расподеле улога у групи јер су најуспешније групе (тимови) оне које имају осећај за успех.

На нашим просторима такође постоје радови који испитују комуникативну компетенцију и комуникативни приступ у настави енглеског језика за посебне намене. На пример, Шафрањ (2009) је спровела лонгитудинално истраживање у ком су студенти и општег енглеског језика и енглеског језика за посебне намене сами процењивали своје комуникативне компетенције и утврдила је да су се комуникативне компетенције студената развиле у току три године колико је трајало истраживање. Поред тога, на основу добијених резултата ауторка је идентификовала и друге детаље у вези са наставом енглеског језика, као што су, на пример, комуникативне активности које треба практиковати на часу, а које повољно утичу на развој комуникативних компетенција студената, попут презентација, симулација састанака и преговарања. Преглед стања пословног енглеског језика у високом образовању у Словенији, Србији и Црној Гори представиле су Чепон, Стојковић, Никчевић-Батрићевић (2014). Ауторке наглашавају да настава пословног енглеског језика не треба бити усмерена само на побољшање језичке компетенције ученика, већ на развој компоненти дискурсне компетенције (кохезије, реторике и конверзацијске организације) и функционалне компетенције и социо-лингвистичке компетенције. С друге стране, Халупка-Решетар (2013) наглашава потребу обогаћивања наставе енглеског језика за посебне намене вежбама помоћу којих ће се развијати прагматичка компетенција студената (подизањем свести студената о говорним чиновима, а онда и њиховом употребом), јер она није на истом нивоу као њихова језичка компетенција. Интересантно истраживање спровели су Мартинез и Гутиерез (2013). У свом раду су испитали корелацију између комуникативних компетенција и пословних компетенција, осећања и мотивација, ставова према оцењивању и развоја комуникативних компетенција студената. Они су испитивали које пословне

компетенције је могуће развијати истовремено са учењем страног језика и дошли су до резултата да су неке од тих компетенција: способност учења, разумевање и употреба пословне праксе, комуникација, континуирано учење, флексибилност и адаптивност, интеркултурна свест, способност учења језика, способност вођења групе, грађење тимова, руковођење тимовима, преговарачке вештине, итд.

Поред истраживања које смо навели, бројни аутори бавили су се у својим радовима испитивањем ставова студената о учењу страног језика, о мотивацији, о анксиозности и о стратегијама учења страног језика као друштвено-психолошким и образовним факторима који утичу на постигнућа у учењу енглеског језика. Потребно је напоменути да већина ових истраживања садржи резултате који се тичу два или више наведених фактора, па тако врло често у радовима наилазимо на комбиновано испитивање ставова и мотивације или мотивације и анксиозности, и слично. На пример, Шафрањ (2013) је испитивала психолошко-друштвене факторе који утичу на учење енглеског језика и резултати до којих је дошла када су мотивација и ставови студената у питању је да они имају велики утицај на употребу одређених врста стратегија, као и на степен активног учешћа у учењу страног језика. Високо мотивисани студенти ће користити различите стратегије учења енглеског језика, а исто тако ће учестала употреба стратегија довести до значајне употребе стратегија учења страног језика. Аутори који су се такође бавили испитивањем ставова и мотивације Ал-Тамими и Шуиб (2009) истраживали су ставове студената инжењерства о учењу енглеског језика. Поред тога, аутори су истраживали у којој од три врсте мотивације (интегративној, инструменталној и личној) леже разлози за учење енглеског језика и закључили да је инструментална мотивација главни покретач студената за учење енглеског језика. За разлику од ових аутора, Грубор (2012б) је истраживала мотивисаност ученика за учење енглеског језика и дошла до резултата који указују на то да је интегративна мотивисаност доминантна у погледу разлога због којих ученици сматрају да треба да уче енглески језик. Наиме, овакви резултати указују на значај укључивања културолошког аспекта у наставу енглеског језика. Евидентно је да у истраживањима која се баве мотивацијом за учење страног језика постоји неусаглашеност у вези са питањем која врста мотивације доприноси

бољим постигнућима када је учење страног језика у питању. Резултати до којих су Гарднер и Макинтајер (1991) дошли показују да и интегративна и инструментална мотивација олакшавају учење страног језика.

Када је анксиозност као фактор који утиче на учење страног језика у питању, постоје такође бројна истраживања која су се бавила овим питањем, а ми ћемо навести само неколико. Анксиозност има значајан утицај на учење страног језика (Хорвиц, Хорвиц и Коуп, 1986), а показало се да она негативно утиче на постигнућа, односно на оцене које ученици добијају у току трајања курса страног језика (Хорвиц, 2001). Филипсова (1992) је, на пример, испитивала утицај анксиозности на процес учења страног језика. Први закључак до ког је дошла је да анксиозност расте приликом усменог изражавања, конкретније у ситуацијама када се ученици оцењују. Затим је уочила да анксиозност која се јавља приликом усменог изражавања на страном језику негативно утиче на генералне ставове које ученици имају према учењу страног језика. Дакле, не само што анксиозност неповољно утиче на резултате које ученици постижу, она обликује њихове ставове према будућим жељама и потребама да уче страни језик. Макинтајер и Чарос (1996) су, на пример, уочили да анксиозност спада у оне афективне факторе који умногоме дефинишу и одређују комуникацијски оквир на страном језику. У свом раду Чепон (2016) описује разлоге језичке анксиозности и закључује да су непознате теме и непотпуно знање о садржају тема које се изучавају најчешћи окидачи језичке анксиозности. Њено истраживање такође је показало да наставници и ученици имају различите погледе када је анксиозност у питању. Док ученици наводе недостатак знања о садржају, наставници наводе усмене испите, неуспех у течном говору и брига о томе како ће остали ученици реаговати на грешке као главне узрочнике анксиозности. Постоје и налази да већи степен мотивисаности смањује анксиозност и обрнуто, да увећана анксиозност неповољно утиче на степен мотивисаности ученика да уче страни језик (Гарднер и Макинтајер, 1993б).

1.4. Преглед поглавља

Ова дисертација садржи девет поглавља. Уводни део чини прво поглавље дисертације и у њему се описују предмет и циљеви истраживања, као и досадашња истраживања у области и преглед поглавља дисертације. Након увода, у другом поглављу следи теоријски део у ком је обрађен појам комуникације уопште, а затим настанак појма комуникативне компетенције као централне теме дисертације. У другом поглављу су такође описани различити модели комуникативне компетенције, односно компоненте комуникативне компетенције које су релевантне за наше истраживање због процене различитих компоненти комуникативне компетенције студената који уче пословни енглески језик. Различите перспективе узете су у обзир када је овај појам у питању и, на основу тога, направљен је приказ сличности и разлика у различитим моделима комуникативне компетенције. На крају овог поглавља разматрају се могућности процене комуникативних компетенција ученика базираних на описаним компонентама комуникативне компетенције.

Треће поглавље посвећено је историји развоја наставних метода у учењу страних језика, с посебном пажњом посвећеном комуникативном приступу у настави страних језика, односно комуникативној настави језика. Описане су најважније карактеристике комуникативног приступа, као и учење језика засновано на задатку, као једним видом извођења наставне унутар комуникативног приступа. Учење језика засновано на задатку је важно за наше истраживање јер се овај вид наставе користио у току трајања курса пословног енглеског језика који је обухватио студенте који су учествовали у истраживању.

Четврто поглавље бави се енглеским језиком за посебне намене (језиком струке) као кретањем унутар наставе страних језика које се појавило заједно са комуникативним приступом у настави страних језика. Представљене су дефиниције енглеског језика за посебне намене, а затим је детаљно описано шест фаза у развоју енглеског језика за посебне намене. Након тога, приказана је дистинкција између енглеског језика за опште намене и посебне намене, као и класификација енглеског

језика за посебне намене. Посебна пажња посвећена је пословном енглеском језику (енглески језик за пословне намене) као једној грани енглеског језика за посебне намене. На крају овог поглавља, обрађена је анализа потреба, односно приступи у анализи потреба студената, као једној од фаза у развоју енглеског језика за посебне намене, јер сваки курс страног језика који се бави језиком за посебне намене треба да почне анализом потреба студената и она треба да служи као основа за креирање наставног програма и плана.

Последње поглавље које се бави теоријским делом је пето поглавље у ком су описани психолошко-друштвени и педагошки фактори који утичу на учење страног језика. Издвојени су следећи фактори: ставови о учењу страног језика, самопроцена језичких способности ученика, мотивација, стратегије учења страних језика и језичка анксиозност.

У шестом поглављу описана је методологија истраживања, с посебним акцентом на мешовите методе истраживања јер је тај тип коришћен у овом истраживању. У овом поглављу описане су варијабле, почевши од комуникативне компетенције, мотивације, анксиозности, стратегија учења страног језика и начинима на које су ове варијабле мерене. Поред тога, описане су методе за прикупљање података: упитник, дневник, интервју и скалирање. Поред тога, разматране су и валидност и поузданост коришћене методологије, као и етичка питања. Узорак је описан у смислу квантитативних и квалитативних података будући да су подаци прикупљани упитницима и скалирањем и на основу ових метода су добијени квантитативни подаци, док су квалитативни подаци добијени уз помоћ дневника и интервјуа. Ток истраживања такође је описан у овом поглављу, као и ограничења и потешкоће на које је ауторка наилазила у току истраживања.

У седмом поглављу приказани су резултати истраживања и анализа. Прво су описани квантитативни резултати, а онда и квалитативни. Ово поглавље је подељено на квантитативне резултате добијене анализом потреба, а затим и квалитативне податке који такође описују потребе студената. Након представљених резултата анализе потреба студената, квантитативни резултати добијени на основу Скале

процене комуникативних компетенција приказани су и анализирани у односу на постављене хипотезе истраживања.

Осмо поглавље бави се дискусијом добијених резултата тако што су квантитативни и квалитативни резултати добијени анализом потреба интегрисани, а затим се дискусија наставља у односу на постављене додатне хипотезе.

Последње, девето поглавље, нуди закључна разматрања о резултатима добијених у истраживању. Наиме, закључци су наведени тако да одговоре на постављене хипотезе, а затим су додати закључци који су изведени на основу анализе потреба студената. После сваког закључка наведене су сугестије или препоруке за наставни процес. Поред тога, у овом поглављу описане су сугестије за будућа истраживања која су произашла из овог истраживања, као и педагошке импликације које истраживање пред нама има за будућу праксу када је настава енглеског језика за посебне намене (пословног енглеског језика) у питању.

2. КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА

2.1. Комуникација – дефинисање појма

Реч **комуникација** потиче из латинског језика, од глагола *communicare* – учинити заједничким, саопштити, пренети, обавестити, или именице *communicatio* – заједница, саобраћање, саопштавање, општење.³ Људска комуникација је активност и средство које је стално присутно. Готово у свим животним ситуацијама људи међусобно комуницирају. Они размењују поруке, информације, идеје, осећања, не само језиком као основним инструментом комуникације, већ и невербалном комуникацијом, уз помоћ различитих гестова.⁴ Људи међусобно комуницирају како би дошли до неког општег разумевања одређене ствари или феномена. Комуникација је увек присутна у свим људским активностима и укључена је у целокупно човеково понашање (Рот, 2004: 22).

Постоји шест основних функција људске комуникације по Рирдоновој (1998):

1. Људи комуницирају из различитих разлога – ради забаве, да би оставили утисак на друге, да покажу срдачност, да би добили информације, да неког убеди у нешто, итд. Комуницирамо да бисмо пренели информације.
2. Комуницирање резултира намераваним, али и ненамераваним ефектима.
3. Комуникација је углавном обострана.
4. Комуникација укључује најмање две особе које утичу једна на другу.
5. Комуникација се догодила и када није била успешна.

³ дефиниција преузета септембра, 2017. из Harper's Online Etymology Dictionary <https://www.etymonline.com/word/communication>

⁴ Рот (2004: 28) говори о разликама између вербалне и невербалне комуникације и наводи да се „вербална комуникација служи говором или писмено фиксираним речима и везама речи, док невербална комуникација може бити потпуно одвојена од говора, екстралингвистичка – као што су кинезичка и проксемичка комуникација, а може почивати и на додатним карактеристикама говора, на изговору гласова, и назива се паралингвистичком комуникацијом“.

6. Комуницирање укључује употребу симбола.

Слично овој ауторки, Јанићијевић (2006: 25-26) наводи размену информација као основну функцију комуникације. Поред те функције, комуникација има и следеће функције: функцију забаве, функцију поучавања (нема комуникације која нема поучну вредност за особу која трага за знањем), и функцију убеђивања (ова функција комуникације комбинује претходне три функције у себи). Канал (1983: 4) дефинише комуникацију као „размену и преношење информација између најмање два појединца кроз употребу вербалних и невербалних симбола, усменим, писаним и визуленим путем и кроз процесе продуковања и разумевања“⁵. Овај аутор даље истиче да карактеристике комуникације које он наводи нису исцрпне, већ да служе у сврхе истраживања и описа у области наставе страног језика. Наиме, комуникација представља облик друштвене интеракције; она подразумева висок степен непредвидивости и креативности у својој форми и поруци; комуникација се одвија у дискурсу и друштвено-културном контексту који одређују прикладност употребе језика и тачног тумачења исказа; комуникација се одвија под утицајем психолошких и других ограничења; комуникација је сврсисходна и подразумева употребу аутентичног језика; комуникација се тумачи као успешна у зависности од исхода (Ибид.).

Човек као друштвено биће има сталну потребу за контактом са другим особама, потребу да са људима комуницира. За људе је карактеристична комуникација речима. Познавање једног система знакова није довољно за успешну комуникацију јер се, како описује Бугарски (1996: 20), „ми не споразумевамо телепатски, простим читањем мисли“ већ је неопходна материјализација језика, а говор представља реализацију језика. Бугарски даље наводи да „језик и говор стоје у

⁵ Каналова дефиниција комуникације у оригиналу на енглеском језику: „the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes.”

односу кода и поруке, система и процеса; говор је језик у акцији“ (Ибид.). Да би комуницирање⁶ било могуће, учесници морају да располажу истим системом знакова.

Дакле, комуницирање представља размену информација која треба да доведе до међусобног разумевања. Међутим, неопходно је направити разлику између комуникације као општег термина који означава преношење информација и комуникације на страном језику када учесници који покушавају да комуницирају у одређеној ситуацији нису изворни говорници језика на коме се комуницира или када говорници користе различите дијалекте или варијете језика, или онда када говорници користе различите регистре или стилове. У тим случајевима, веома лако долази до неразумевања, имајући у виду чињеницу да учесници често не разумеју речи на страном језику или контекст у коме је потребно разменити информације. Да би говорници одређеног језика могли међусобно да комуницирају, неопходно је да поседују не само језичку способност већ и комуникативну способност. Другим речима, разлика између комуникативне компетенције (способности) и стварне комуникације може се сагледати на следећи начин: комуникативна компетенција представља битан део стварне комуникације и она се односи на знање (оно што појединац зна о језику и другим аспектима комуникативне употребе језика) и на вештине у употреби тог знања приликом интеракције у стварној комуникацији (Канал, 1983: 5).

⁶ По Бугарском (1996: 20-21) језичко комуницирање изгледа овако: „Један од учесника, А, уобличи неку поруку у мозгу, овај даје импулс нервима, мишићи ступају у погон и активирају говорне органе, који поруци дају физички облик, како би она могла да делује на чула. Тако материјализована порука преноси се кроз ваздушни канал и допире у виду таласног кретања до уха другог учесника, Б. Његов мозак издаје команду да му се нервним путем пренесу примљени акустички надражаји, обрађује примљене информације и, захваљујући познавању истог кода, дешифрује поруку, тј. разуме шта је А рекао. Ако сада Б хоће нешто да каже, процес се обрће“.

2.2. Језичка компетенција и језичка перформанса – Ноам Чомски

Иако су „знање језика“ и „употреба језика“⁷ сродне појаве, треба их разграничити, јер познавање, односно разумевање језика не подразумева и способност употребе тог језика у одређеним ситуацијама и контекстима. Наиме, ако говорник неког језика познаје граматичке структуре тог језика, то не значи да ће моћи да употреби то знање у конкретним комуникативним контекстима изван учионице где је научио граматичка правила одређеног језика. Супротно посматрано, говорник ће моћи усмено да комуницира у разним животним ситуацијама иако не поседује адекватан ниво знања из граматике.⁸ Отуд је нужно направити разлику између језичке способности (компетенције) и комуникативне способности (компетенције). Међутим, пре него што размотримо појам комуникативне компетенције, осврнућемо се на значење језичке способности и језичке перформансе.

Језичка способност је дефинисана као знање језика које поседује сваки говорник језика (Чомски, 2006: 55). Она подразумева познавање језика као апстрактног система који се налази у основи понашања, система који се састоји од правила која заједно одређују форму и значење неограниченог броја реченица. За разлику од језичке способности, *језичка перформанса* је описана као употреба језика (Чомски, 2006: 102).⁹ Перформанса није само одраз унутрашњих веза између звукова и значења већ она укључује и друге факторе попут самог говорника и ситуације који имају кључну улогу у утврђивању како се говор производи, препознаје и разуме. Својим револуционарним идејама, Ноам Чомски (1957; 2006) је указао на чињеницу

⁷ енг. „language knowledge“ и „language proficiency“

⁸ Граматичност се не може поистоветити са значењем у било ком семантичком смислу. На примеру следећих реченица, Чомски (1957: 15) то илуструје:

1) Colorless green ideas sleep furiously.

2) Furiously sleep ideas green colorless.

Уколико анализирамо претходно наведене примере, говорнику енглеског језика који познаје граматичка правила енглеског језика прва реченица ће звучати као граматички исправна, иако та реченица није семантички смислена. Другу реченицу ће, пак, изворни говорник енглеског језика одмах препознати као и граматички и семантички нетачну.

⁹ Дефиниција перформансе какву је представио Чомски је двосмислена, а како Манби 1978: 9) уочава, она се може схватити на два начина – као стварна перформанса или као правила која су у основи перформансе коју, с друге стране, Хајмз (1972) сматра делом компетенције.

да структуралне теорије језика не могу да објасне оно што је у основи језика – карактеристику језика која се односи на креативност у стварању безброј никада изговорених или написаних исказа/реченица и јединственост сваког новонасталог исказа/реченице. Међутим, Чомскијев појам језичке способности односи се искључиво на формално познавање језика и, као такав, не може у потпуности да објасни комуникативни аспект познавања језика. Његов концепт језичке способности је критикован управо због тога што се везује за веома уско дефинисан концепт граматичке компетенције и не садржи друштвене аспекте језика (Хајмз, 1972; Халидеј, 1978).

Управо се због таквог једноличног сагледавања језичке способности у раду Дела Хајмза касније развила идеја о постојању других аспеката познавања језика. На самом почетку свог рада (1972: 269-270) Хајмз реагује на лингвистичку теорију која се бави идеалним говорником-слушаоцем у потпуно хомогеној говорној заједници будући да у том случају многи лингвистички проблеми и подаци не би били узети у обзир.¹⁰ Као одговор на тај проблем, Хајмз уводи и дефинише термин комуникативне компетенције који ће касније бити коришћен као основно полазиште комуникативног приступа у настави страних језика.

¹⁰ Кембел и Вејлз (1970: 247) су међу првима указивали да Чомскијева подела на компетенцију и перформансу не узима у обзир социокултуролошки значај исказа у одређеној ситуацији или у контексту у коме се употребљава. Као и Хајмз, ови аутори подвлаче значај не само „граматичности“, већ и „прикладности“ у неком контексту.

2.3. Појам комуникативне компетенције – Дел Хајмз

„Морамо да објаснимо чињеницу да нормално дете усваја знање о реченицама, не само као граматичких, већ и као прикладних. Он или она усваја способност да зна када да говори, а када не, и о чему да прича са ким, када, где и на који начин.“¹¹

(Хајмз, 1972: 277)

Дел Хајмз, познати социолингвиста и антрополог, је увео појам **комуникативне компетенције** у лингвистичку теорију, реаговањем на лингвистичку теорију која узима у обзир само језичку способност и перформансу (делатност), без давања значаја социокултуролошком аспекту језика, као и употреби језика. Наиме, Хајмз (1972: 271-2) прво објашњава Чомскијеве термине језичке компетенције и перформансе. Језичка компетенција (способност) подразумева познавање језичких структура, тј. подсвесно познавање језика које теорија треба да објасни, а посебно у односу на урођене структуре од којих зависи. Захваљујући таквом знању могуће је произвести и разумети неограничен број реченица и у том смислу се о језику говори као „креативном“. Језичку перформансу изједначава са процесима кодирања и декодирања. Он потврђује да се теорија перформансе донекле бави одређеним социокултуролошким садржајем, али каже да се углавном сагледава као несавршена манифестација урођене језичке способности. Поред тога, он указује на значај Чомскијевих термина компетенције и перформансе у смислу надградње де Сосирових термина „langue“ и „parole“¹², јер ти термини сугеришу одређене људе, ситуације и радње. Међутим, он је предложио ширу теорију која би обухватила не

¹¹ енг. „We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about, with whom, when, where, in what manner.“

¹² Оснивач структуралне лингвистике, Фердинанд де Сосир (1915), разликује „langue“ (апстрактни систем, односно апстрактне принципе језика) без ког би искази, односно оно што он назива „parole“, били немогући. Језичка делатност („langage“) подразумева језик („langue“) и говор („parole“).

само језичку компетенцију, већ и постојање социокултуролошких фактора који утичу на комуникацију¹³. Након увођења термина комуникативне компетенције, Хајмз даље објашњава да поред тога што усвајају граматичка знања, деца развијају знања говора која су прикладна у њиховој заједници, а та знања даље примењују и оспособљавају се да препознају шта је у којој говорној ситуацији прикладно, а шта не (Ибид., 279). Управо у овом социокултуролошком аспекту језика огледа се Хајмзов супротстављен став у односу на Чомскијев, који изједначава језичку перформансу са употребом језика. Чомски наглашава граматичност реченица и способност говорника¹⁴ да разликује граматички исправне реченице од неграматичких, или оне реченице које су мање или више смислене, али се не бави социокултуролошким знањима која се морају узети у обзир када се изучава употреба језика.

Казден (2011: 364) дискутује о Хајмзовом концепту комуникативне компетенције, о његовом инсистирању на компетенцији која представља способност појединаца, а не на способности као апстрактном језичком потенцијалу. Хајмз се ослањао на етнографско истраживање како би показао да постоје варијације у знањима појединаца док је Чомски претпостављао да је способност знање које је заједничко за све изворне говорнике који су течни у датом језику. Управо у томе лежи Хајмова критика. Наиме, Хајмз описује две врсте судова који су карактеристични за лингвистичку теорију – суд о *граматичности* и суд о *прихватљивости*, где се први односи на језичку способност, а потоњи на језичку делатност (1972: 281).

¹³ Сличну дистинкцију предложио је Каминс (1979): а) когнитивно/академско језичко знање (енг. „cognitive-academic language proficiency – CALP“) и б) основне интерперсоналне комуникацијске вештине (енг. „basic interpersonal communicative skills – BICS“). CALP представља способност говорника да користи своје знање површинских језичких одлика изван свог интерперсоналног контекста, док се BICS односи на комуникативну способност коју сва деца усвајају како би могла да функционишу у свакодневној комуникацији.

¹⁴ Чомскијев говорник је идеални говорник, а како Савил-Тројк (2003) и Хајмз (1972) наглашавају, компетенција изворног говорника неког језика умногоме се разликује од компетенције оног говорника ком је дати језик страни па, стога, Чомскијев појам „идеалног говорника“ у хомогеној говорној заједници није прикладан у контексту етнографије.

Да би се развила адекватна теорија употребе језика и да би лингвистичка теорија била интегрисана са теоријом комуникације и културе, неопходно је одговорити на четири питања која Хајмз износи (Ибид., 281), а која се постављају језику и култури:

1. Да ли је (и у којој мери) нешто формално *могуће*?
2. Да ли је (и у којој мери) нешто *изводљиво*?
3. Да ли је (и у којој мери) нешто *прикладно* у контексту у ком се користи?
4. Да ли се (и у којој мери) нешто извршава, *изводи*, и шта то подразумева?

Прво питање које Хајмз поставља, питање *формалности*, не треба посматрати само у смислу граматичности, већ је потребно сагледати да ли је нешто у формалном систему граматично, културолошко, комуникативно, или није. Друго питање односи се на перформансу и прихватљивост у језичкој теорији, а аутор сматра да реч *изводљивост* обухвата и једно и друго. Треће питање (питање *прикладности*) треба сагледати у смислу прикладности одређеног исказа у одређеном контексту, а не само прикладности у граматичком смислу. Четврто питање (питање *изводљивости*) односи се на то да за неког говорника нешто може бити могуће, прикладно и изводљиво, а да се не изврши, односно изводи. Дакле, ово питање се односи на начин на који се повезује оно што је могуће, изводљиво и прикладно како би се тумачило одређено понашање до ког долази (Ибид., 284-286).

Од појаве Хајмзовог појма комуникативне компетенције, лингвисти су га разматрали, тумачили, допуњавали, критиковали. Неопходно је поменути Халидеја који је посматрао језик из друштвене перспективе, па је самим тим сагледавао употребу језика у смислу језичких функција које се остварују говором. Халидејов (1978) концепт „потенцијал значења“¹⁵ може се изједначити са Хајмзовим појмом комуникативне компетенције, али се ови појмови разликују у томе што Хајмз дефинише појам компетенције у чомскијевском смислу онога шта говорник зна, за

¹⁵ енг. „meaning potential“

разлику од Халидеја који потенцира да не треба превише потенцирати разлику између онога што говорник зна и може да уради у језичком смислу (Манби, 1978: 13). Купер (1968) је на сличан начин схватао комуникативну компетенцију. Наиме, он тврди да постоје две компоненте комуникативне компетенције - језичка и контекстуална компетенција говорника. Као и Хајмз, он је наглашавао социолингвистички аспект комуникативне компетенције.

Педагошке импликације појма комуникативне компетенције биле су од великог значаја седамдесетих година прошлог века. Примењени лингвисти су увидели да граматичка или лингвистичка компетенција није довољна да би се успешно комуницирало на страном језику. Онај говорник који жели да комуницира, поред граматичке компетенције мора познавати начине на које изворни говорници страног језика користе језик како би комуницирали. Да би се правилно и успешно комуницирало, неопходно је поседовати социолошка и културолошка знања поред формалног познавања језика, које представља само један аспект комуникативне компетенције. Наиме, комуникативна компетенција не подразумева само познавање правила која су нам потребна како бисмо саставили граматички исправне реченице или исказе, већ она представља скуп схема, формула, правила и способност да та правила применимо како бисмо прилагодили оно што желимо да кажемо стандардима контекста (Видовсон, 1989:135).

2.3.1. Комуникативна компетенција из перспективе етнографије комуникације

Следбеница Хајмзових идеја, Мјуриел Савил-Тројк (2003: 2) дефинише етнографију комуникације као дисциплину која је усмерена не само на опис комуникације у одређеним културолошким условима, већ и на формулацију концепата и теорија на којима се заснива метатеорија људске комуникације. Изостављање везе између описа и анализе културе (чиме се бави етнографија) и описа и анализе језичких кодова (чиме се бави лингвистика) је дуго било присутно, иако је однос између језика и културе и те како важан и неизоставан. Управо је то

навело Хајмза да се бави аспектима комуникације која су на неки начин измицала и антропологији и лингвистици (Ибид., 1).

Ауторка разматра појам комуникативне компетенције у контексту учења страних језика. Један од највећих доприноса етнографије комуникације примењеној лингвистици је идентификација онога што ученик страног језика мора да зна како би правилно комуницирао у различитим контекстима тог језика. Главна питања којима се етнографија комуникације бави су: обрасци и функције комуникације, природа и дефиниција говорне заједнице, однос језика и погледа на свет и друштвене организације, језичке и друштвене универзалије и неједнакости (Ибид., 10).

Из етнографске перспективе, ова ауторка дефинише комуникативну компетенцију као знање које говорник мора да поседује како би знао на који начин правилно да комуницира у одређеној говорној заједници, као и вештине којима се говорник служи како би употребио то знање. Другим речима, комуникативна компетенција укључује (Ибид., 20):

1) **Језичко знање** – Ово знање подразумева вербалне и невербалне елементе, обрасце елемената у одређеним говорним ситуацијама, као и опсег (у свим елементима и њиховој организацији) и значење могућих варијанти.

2) **Интеракционе вештине** – Ове вештине обухватају препознавање доминантних особина комуникационог окружења, правила употребе говора у смислу одабира одговарајућих форми у одређеним ситуацијама и за одређене улоге, организацију дискурса и процеса, правила интеракције и интерпретације и стратегије за постизање циљева. Ученици страног језика ове вештине теже савладавају јер се оне не подучавају експлицитно на часу. Поред познавања граматике и поседовања вокабулара који ученици могу да примене, интеракциони обрасци представљају важну компоненту комуникативне компетенције.

3) **Културолошко знање** – Ово знање односи се на познавање друштвене структуре одређене говорне заједнице, вредности и ставова, когнитивне мапе, процесе који се користе у преношењу знања и вештина.

2.4. Модели комуникативне компетенције

2.4.1. Усвајање страног језика и комуникативна компетенција – Сандра Савињон

„Као прво, комуникативна компетенција није метод. Она је начин описивања онога што изворни говорник зна, што му омогућава да остварује ефикасну интеракцију са другим изворним говорницима... Изворни говорник зна не само како да каже нешто, већ и шта да каже и када да каже.“¹⁶

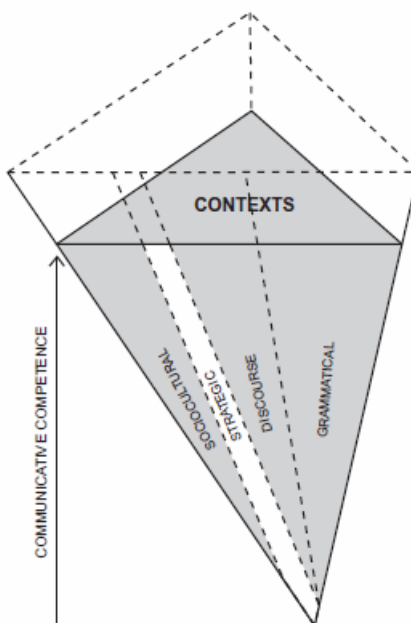
(Савињон, 1976: 5)

Позната професорка и примењени лингвиста, Сандра Савињон, почела је да се бави питањем комуникативне компетенције у учењу француског језика још 1972. године у својој докторској дисертацији¹⁷, а након тога област њеног научног истраживања обухватала је и питања усвајања страног језика и употребу комуникативне наставе у учењу страног језика. Као и Д. Хајмз, ова ауторка (Савињон, 1976: 9) истиче значај сагледавања целокупне комуникационе ситуације – са ким се обавља комуникација, однос саговорника, контекст, намера, а структуралној лингвистици оставља да се бави обликом и формом језика. Међутим, Савињонова (2002: 2) напомиње да Хајмзов фокус није био на учењу језика већ на

¹⁶ енг. „First of all, communicative competence is not a method. It is a way of describing what it is a native speaker knows which enables him to interact effectively with other native speakers... The native speaker knows not only how to say something but what to say and when to say it.“

¹⁷ Савињон (1972) је спровела истраживање које се бави комуникативним и граматичким вештинама три групе студената који су похађали почетни курс француског језика. Све три групе су пратиле програм у ком граматика заузима централно место у настави. Свака од три групе имала је додатни час, где је једна од три групе студената имала додатни час посвећен комуникативним активностима, друга група активностима које су се тичале одређене културе, а трећа група језичким (граматичким) активностима. Овим експериментом је закључила да највећи значај управо лежи у увођењу комуникативних вештина од самог почетка програма за учење страног језика.

језику као „друштвеном понашању“. Језичку способност или граматичку компетенцију треба посматрати као саставни део комуникативне компетенције.



Слика 1: Компоненте комуникативне компетенције
– Модел обрнуте пирамиде

Извор: Савињон (2002: 8)

Слика 1 представља на који начин ученици кроз искуство у комуникативним контекстима побољшавају комуникативну компетенцију. Кроз модел обрнуте пирамиде, Савињон описује комуникативну компетенцију као скуп од четири подједнако важне компоненте које су међусобно повезане и не могу се развијати или мерити посебно, а када долази до побољшања у једној од компоненти, то ће се одразити на целокупан развој комуникативне компетенције. Четири компоненте поменутог модела комуникативне компетенције су:

1) **Граматичка компетенција** – односи се на граматичке форме, на способност препознавања лексичких, морфолошких, синтактичких и фонолошких карактеристика језика и начине на које их користимо како бисмо тумачили речи и

реченице. Дакле, граматичка компетенција се не односи на способност изношења одређеног граматичког правила, већ на способност да то правило користимо приликом интерпретације или изражавања неког значења.

2) **Дискурсна компетенција** – односи се на повезаност изговорених или писаних речи, израза како би сачинили текст или целину. Текст може бити песма, е-маил порука, телефонски разговор итд.

3) **Социокултуролошка компетенција** – односи се на друштвена правила употребе језика. Она захтева разумевање контекста у ком се језик користи, односно које улоге учесници имају, какве информације размењују и функцију те интеракције. Приликом комуникације на мултикултуролошком нивоу, поред тога што учесници препознају и држе се друштвених правила у употреби језика, они морају да поседују знање о одређеној култури, као и да буду отворени за нову културу. Дакле, учесници у комуникацији треба да узму у обзир културолошке разлике у правилима употребе језика. Ауторка то назива „културолошка флексибилност“ или „културолошка свест“ (Ибид., 10).

4) **Стратегијска компетенција** – односи се на стратегије које користимо у непознатим контекстима да бисмо их савладали, на пример, онда када смо ограничени недовољним познавањем правила. Значај стратегијске компетенције смањује се искуством којим побољшавамо граматичке, дискурсне и социокултуролошке компетенције.

2.4.2. Интегративни модел комуникативне компетенције – Мајкл Канал и Мерил Свејн

Интегративне теорије комуникативне компетенције треба посматрати као теорије у којима постоји синтеза између познавања основних граматичких принципа, знања о томе како се језик користи у друштвеном контексту за извршавање комуникативних функција и знање о томе како се искази и комуникативне функције

могу комбиновати у складу са принципима дискурса (Канал и Свејн, 1980: 20). Ове теорије присутне су у радовима Манбија (1978), Стерн-а (1978), Видовсон-а (1978).

У осмишљавању комуникативног силабуса за учење страног језика за посебне намене, Манби (1978: 22-26) је предложио теоријски оквир који се састоји од три главна дела који даље имају своје саставне делове: 1) социокултуролошка оријентација, 2) социосемантичка основа језичког знања и 3) ниво дискурса. Компетенција и заједница представљају део социокултуролошке оријентације и односе се на релативност компетенције у хетерогеној говорној заједници коју треба имати на уму када се разматрају комуникативне потребе говорника. Други сегмент социокултуролошке оријентације тиче се познавања циљног језика у смислу познавања формалног језичког система и чињенице да то није довољно да би се успешно комуницирало. Наиме, правила употребе језика, као и језичке особине које одговарају релевантном друштвеном контексту неопходно је познавати (Видовсон, 1978). Пошто се комуникативна компетенција односи и на граматичку компетенцију и на контекстуалну компетенију, готово је немогуће изучавати их одвојено. Трећи сегмент социокултуролошке оријентације представљају комуникативне потребе. Социокултуролошка оријентација фокусира се на друштвену функцију и приказује приступ који је усмерен на ученика¹⁸. Социосемантичка основа језичког знања односи се на сагледавање језика као семантичких опција које произилазе из друштвених структура. Поред тога, она подразумева примену комуникативног приступа у настави језика који узима у обзир комуникативну вредност садржаја који се користи у настави страног језика. Трећи сегмент теоријског оквира овог аутора тиче се нивоа дискурса, који подразумева и писани и усмени дискурс. Јасно је да комуникативна компетенија садржи способност употребе језичких форми за извршавање комуникативних чинова и разумевање комуникативних функција реченица и њиховог односа са другим реченицама.

Канал и Свејн су представили модел комуникативне компетенције (1980: 19-20) као одговор на интегративне теорије комуникативне компетенције (на пример,

¹⁸ енг. „learner-centred approach“

Савињон, 1972; Ван Ек, 1976, Ван Ек и Трим, 1990; Халидеј, 1973) које се недовољно баве питањима како се појединачне реченице или искази могу повезати на нивоу дискурса и не интегришу различите компоненте комуникативне компетенције, те их они и не сматрају интегративним. У интегративним теоријама постоји претерана наглашеност улоге комуникативних функција и опција у друштвеном понашању приликом одабира граматичких форми, а недовољно посвећена пажња факторима као што су граматичка комплексност и транспарентност (Канал и Свејн, 1980: 22), а постоје три претпоставке због чега постоји пренаглашеност улоге комуникативних функција. Прва претпоставка је та да је основна и главна улога језика комуникациона. Међутим, иако комуникацију треба сматрати главним практичним питањем којим се треба бавити када је учење страног језика у питању, она не треба да буде важнија од других улога језика као што су изражавање, вербално размишљање, решавање проблема и креативно писање. Затим, друга претпоставка по којој ће граматичка форма уследити након остваривања комуникативног циља није исправна зато што је немогуће изоловати појединачне сврхе језика или начине на које ове сврхе међусобно функционишу. Поред тога, комуникацију не треба посматрати као једину сврху језика. Трећа претпоставка тиче се Видовсоновог (1978) схватања по ком у нормалној комуникацији говорници узимају у обзир аспекте језичке употребе¹⁹, а не аспекте граматичке употребе, што Канал и Свејн (1980) сматрају нетачним. Наиме, овакво схватање може се применити онда када посматрамо комуникацију између говорника којима је одређени језик матерњи, али када је у питању комуникација између два говорника који су почетни ниво у учењу страног језика, неопходно је обратити пажњу на употребу граматике јер такви говорници неће моћи да се баве толико употребом језика све док не савладају неке основне граматичке форме. Наиме, они сматрају да се комплексност граматике треба разматрати у процесу навођења граматичких форми и комуникативних функција које се односе на социolingвистичке потребе оних који уче страни језик (Ибид., 23-24).

¹⁹ Сусрећемо се са терминологијом која је двосмислена код Видовсона (1978) јер када се преведе на српски језик може доћи до мешања појмова. Наиме, аутор разликује „language usage“ и „language use“ где се први термин односи на „навођење речи и реченица као манифестација језичког система, а други термин је начин на који се систем реализује у нормалне комуникативне сврхе“ (Ибид., 18).

Модел комуникативне компетенције ова два аутора садржи три компоненте (Ибид., 29-31): 1) **граматичку компетенцију**, 2) **социолингвистичку компетенцију** и 3) **стратегичку компетенцију**, а касније Канал (1983) додаје и четврту компоненту комуникативне компетенције: 4) **дискурсну компетенцију**.

1) **Грааматичка компетенција** подразумева лексику, правила морфологије, синтаксе, фонологије. Грааматичка компетенција представља важно питање у комуникативном приступу у настави страног језика, чији је циљ да пружи ученицима страног језика знање о томе како да тачно утврде и изразе буквално значење исказа.

2) **Социолингвистичка компетенција** подразумева два скупа правила: социокултуролошка правила употребе и дискурсна правила која су кључна у интерпретацији друштвеног значења онда када није јасно повезано буквално значење исказа са намером говорника. Социокултуролошка правила употребе служе да одреде прикладност теме, улоге учеснике и правила понашања у одређеном контексту. Поред тога, ова правила се баве питањем у којој мери нека грааматичка форма може да се користи за дати стил или регистар.²⁰ Што се тиче правила дискурса, њих треба посматрати у смислу кохезије и кохеренције²¹ групе исказа. Дакле, фокус ових правила у њиховом моделу је на комбинацији исказа и комуникативних функција, а не на доброј грааматичкој форми неког исказа, нити на социокултуролошкој прикладности исказа и комуникативних функција у датом контексту.

3) **Стратегијска компетенција** подразумева вербалне и невербалне комуникативне стратегије које говорници користе онда када долази до прекида у комуникативном акту, било због различитих нивоа и могућности перформансе или због компетенција говорника. Аутори деле ове стратегије на оне које се више односе на грааматичку компетенцију и на оне које се више односе на социолингвистичку компетенцију. На пример, прве се користе онда када не можемо да се сетимо

²⁰ Наиме, у зависности од ситуације у којој се налазимо, користимо различите стилове. На пример, ако се нађемо у продавници, очекујемо од продавца љубазност у обраћању. То значи да поред тога што очекујемо адекватну грааматичку форму исказа, очекујемо и одређени стил или манир исказа.

²¹ Видовсон (1978) је разликовао кохезију текста као лингвистичког предмета и кохеренцију дискурса као комуникације.

одређене граматичке форме, те онда користимо стратегије којима парафразирамо оно што желимо да кажемо, а друге када не знамо на који начин да се обратимо непознатим људима.

4) **Дискурсна компетенција** подразумева способност комбиновања језичких структура у различите врсте текстова.

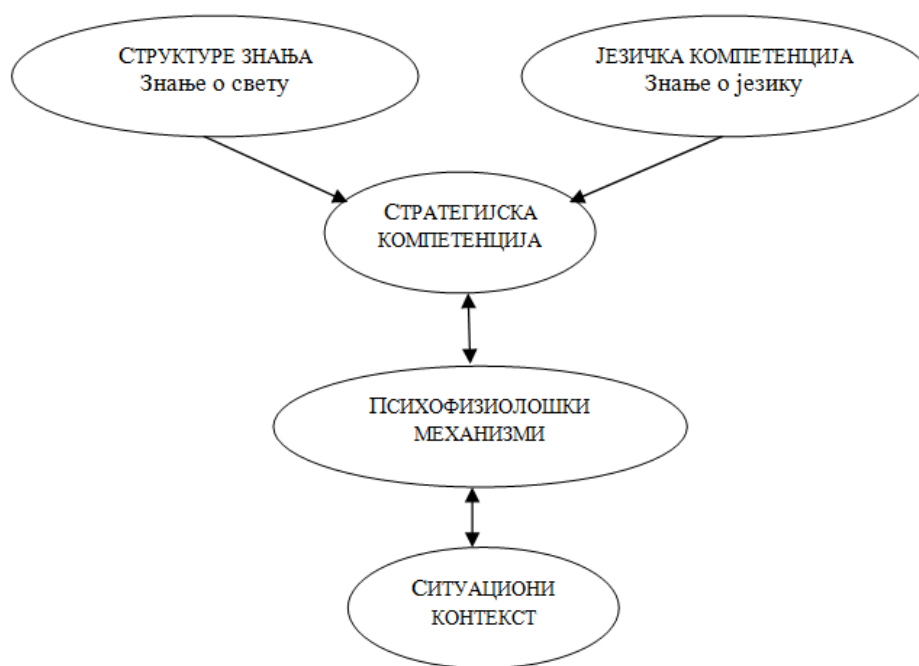
Овај модел треба посматрати из перспективе усвајања страног језика. У комуникативном приступу у настави страног језика, Канал и Свејн су много тога примењивали из овог теоријског оквира, попут креирања силабуса, методике наставе, усавшавања наставника и развијања наставних материјала (1980: 31-35). Намера им је била да открију које врсте знања и вештина ученик страног језика треба да савлада и научи, као и да развију теоријску основу за комуникативни приступ на основу разумевања природе људске комуникације.

2.4.3. Комуникативна језичка способност – Лајл Бахман

Модел комуникативне језичке способности Лајла Бахмана (1990) представља проширени модел његових претходника Хамјза (1972), Канала и Свејнове (1980, 1983), Савињонове (1976). Овај модел је настао на основу резултата до којих је Бахман дошао приликом истраживања која су се бавила тестирањем језичких способности ученика. Наиме, Бахман (1990: 84) уводи термин **комуникативна језичка способност**²² који се састоји од знања или компетенција и способности да се то знање употреби у одговарајућој контекстуализованој, комуникативној употреби језика. У склопу модела комуникативне језичке способности, Бахман предлаже три компоненте: **језичку компетенцију, стратегијску компетенцију и психофизиолошке механизме.**

²² енг. „Communicative Language Ability (CLA)“

- 1) **Језичка компетенција** се састоји од скупа одређених компоненти знања које се употребљавају у комуникацији.
- 2) **Стратегијска компетенција** карактерише менталну способност говорника да имплементира компоненте језичке способности у контекстуализованој комуникативној употреби језика. Он повезује стратегијску компетенцију са говорниковим познавањем структура, односно говорниково социокултуролошко знање.
- 3) **Психофизиолошки механизми** се односе на неуролошке и психолошке процесе који су укључени у испољавању језика као физичког феномена.

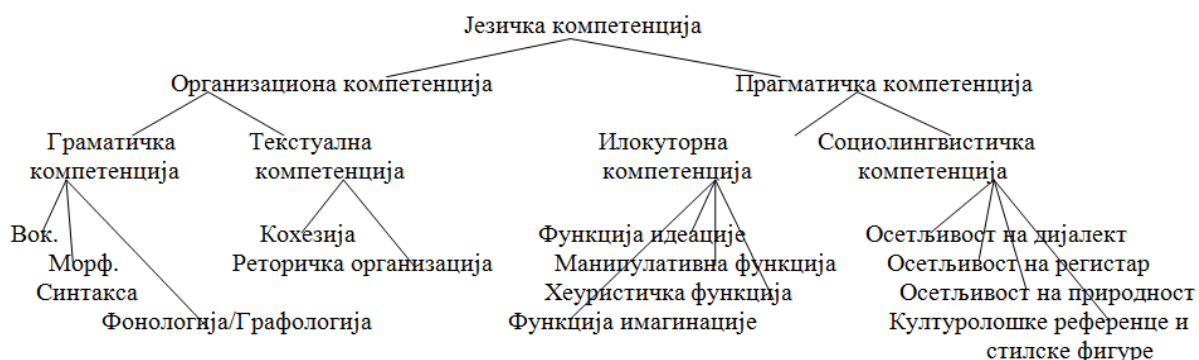


Слика 2. Компоненте комуникативне језичке способности у комуникативној употреби језика

Извор: Бахман (1990: 85)

2.4.3.1. Језичка компетенција

Слика 3 илуструје Бахманову поделу **језичке компетенције** на: 1) **организациону компетенцију** (која групише морфологију, синтаксу, вокабулар, кохезију и организацију) и 2) **прагматичку компетенцију** (која је редефинисана тако да садржи не само елементе Бахманове и Палмерове (1982)²³ социолингвистичке компетенције, већ и способности које се односе на функције које се извршавају кроз употребу језика). Бахманов дијаграм језичке способности (Слика 3) представља хијерархију односа између компоненти језичке компетенције које не треба сагледавати као одвојене и независне, већ треба имати у виду да се оне налазе у међусобној интеракцији и управо је та интеракција и контекст у коме се језик употребљава оно што карактерише комуникативну употребу језика.



Слика 3. Компоненте језичке компетенције

Извор: Бахман (1990: 87)

²³ У овом раду аутори описују комуникативну компетенцију као скуп три компоненте: граматичке компетенције (морфологија и синтакса), прагматичке компетенције (вокабулар, кохезија и организација) и социолингвистичке компетенције (регистар, урођеност, небуквални језик).

1) **Организациона компетенција** подразумева све оне способности које се користе приликом контролисања формалне структуре језика за стварање или препознавање граматички исправних реченица, разумевање њиховог садржаја, као и њихово сврставање како би се направио текст. Организациона компетенција обухвата: а) **граматичку компетенцију** и б) **текстуалну компетенцију**.

а) **Грамматичка компетенција** подразумева познавање вокабулара, морфологије, синтаксе и фонологије/графологије у употреби језика. Ове независне компетенције одлучују о избору речи за изражавање одређених значења, њиховом распореду у исказу и њиховој реализацији у виду звукова или писаних симбола. Бахманова грамматичка компетенција је слична Каналовој и Свејновој грамматичкој компетенцији.

б) **Текстуална компетенција** подразумева познавање конвенција за повезивање исказа како се формирао текст као јединица писаног или говорног језика, који садржи две или више исказа или реченица који су структурисани по правилима **кохезије** и **реторичке организације**. **Кохезија** обухвата начине за експлицитно маркирање семантичких односа, као што су референца, елипса, употреба везника и лексичка кохезија. Такође, ту спадају и конвенције као што је распоређивање информација у дискурсу. **Реторичка организација** подразумева уобичајене методе развоја као што су наратија, опис, поређење, класификација и анализа процеса (МакКриман, 1984 цитирано у Бахман, 1990). Пример који аутор наводи како би илустровао употребу конвенција реторичке организације је онда када подучавамо ученике како да распореде информације у пасусу (Бахман, 1990: 88). Поред тога, текстуална компетенција је укључена у конверзацијску употребу језика. Наиме, она подразумева конвенције које се употребљавају како би се конверзације започеле, одржавале и завршавале²⁴ и оне су аналогне реторичким обрасцима на које

²⁴ Грајсов (1975) **принцип кооперативности** односи се на правила којих се саговорници држе како би се конверзација одвијала. Саговорници морају бити кооперативни, односно морају да створе предуслове за одвијање конверзације, да усагласе оно што говоре са контекстом у ком се конверзација одвија. Четири максиме које принцип кооперативности обухвата су: 1) максима квантитета (која налаже да говорников допринос разговору садржи онолико информација колико је потребно), 2) максима квалитета (која налаже да говорников допринос разговору буде истинит), 3) максима

наилазимо у писаном дискурсу. Текстурална компетенција коју је представио Бахман слична је Каналовој и Свејновој дискурсној компетенцији (Селси-Мурсија et al., 1995: 8).

2) Прагматичка компетенција (Бахман, 1990: 89) подразумева описивање односа између говорника и контекста комуникације. Наиме, прагматика се бави односима између исказа и функција које говорници желе да изведу кроз те исказе, који су зависни од граматичких и илокуторних компетенција говорника. Прагматичка компетенција обухвата: а) **илокуторну компетенцију** и б) **социолингвистичку компетенцију**.

а) **Илокуторна компетенција** се користи у изражавању језика са одређеном илокуционом силом, као и у тумачењу илокуционе силе језика. Да би илустровао значај илокуторне компетенције, аутор даје следећи пример кратког разговора:

А: Ускоро ће поноћ! (Молим те одлази!)

Б: (Нећу да идем.) Пљушти као из кабла.

А: Баш ти хвала! (ни за шта!)²⁵

(Ибид., 92)

Грамматичка компетенција нам омогућава да ова три исказа посматрамо као граматички исправна, али уз помоћ илокуторне компетенције приписујемо исказима илокуциону силу, односно сваки препознајемо као одређени илокуциони чин или скуп чинова. Речима у заградама појашњава се илокуциона сила ова три исказа.

Илокуторна компетенција представља скуп језичких функција: **идеациона функција, манипулативна функција, хеуристичка функција и функција имагинације** (Ибид., 92).²⁶

релевантности (која налаже говорнику да његов допринос разговору буде релевантан за тему разговора) и 4) максима начина (која налаже да допринос разговору буде јасан). Говорници могу да поштују максиме, да их крше, да их игноришу или да се њима поигравају.

²⁵ енг. А: It's nearly midnight!

Б: It's raining cats and dogs.

А: Thanks a lot! (дијалог у оригиналу у Бахман, 1990: 92)

Иако описане као независне, треба нагласити да се језичке функције углавном јављају у употреби језика која садржи више функција у повезаним исказима и управо је та повезаност оно што омогућава дискурсну кохезију. **Функција идеације** је најдоминантнија функција језика у употреби уз помоћ које изражавамо значење у погледу искуства реалног света (размена информација о знању или осећањима). **Манипулативна функција** се односи на оне функције чија је основна сврха да утичу на свет око нас (на пример, у ову групу спада инструментална функција језика, односно употреба језика за завршавање неког посла). **Хеуристичка функција** укључује употребу језика како бисмо проширили наше знање о свету који нас окружује, и ова функција се најчешће јавља у настави, учењу, решавању проблема итд. Поред тога, ова функција се односи и на повећање знања о самом језику, односно на усвајање или учење језика. **Функција имагинације** нам омогућава да створимо или проширимо окружење у естетске или шаљиве сврхе као, на пример, када причамо вицеве, креирамо метафоре или фигуративно употребљавамо језик.

б) **Социолингвистичка компетенција** представља конвенције у употреби језика које су одређене контекстом у ком се језик употребљава и она нам омогућава да изводимо језичке функције које одговарају том контексту (Ибид., 94).

²⁶ Илокуторна компетенција, или оно што Канал и Свејн (1980) сврставају у дискурсну и социолингвистичку компетенцију, односи се на способност употребе језичких функција које не могу да се остваре без језичких форми – морфема, речи, граматичких правила и других организационих компетенција. Браун (2000: 250) дефинише форму као манифестацију језика, док функције подразумевају реализацију тих форми. Оснивач системске функционалне лингвистике, Халидеј (1973), представио је поделу на седам језичких функција: 1) **инструментална функција** – њена улога је да утиче на окружење тако да се одређене ствари догоде или да до дође до одређеног стања, 2) **регулаторна функција** – служи за контролисање ситуација и догађаја. На пример, на часу се ова функција манифестује као одређивање правила неке игре, давање упутстава итд., 3) **репрезентациона функција** – служи да пренесе чињенице и знања, да представи реалност онаквом каква јесте, 4) **интеракцијска функција** – користимо је онда када успостављамо контакте са другима или када градимо односе са другима, 5) **персонална функција** – омогућава говорницима да изразе своја мишљења, осећања, 6) **хеуристичка функција** – се односи на језик који се користи за стицање знања или упознавање са окружењем и 7) **имагинативна функција** – служи за стварање имагинарних система или идеја. На пример, имагинативна функција језика односи се на причање прича, писање романа, итд. Она подразумева стварање имагинарног окружења.

Једна од способности коју нам омогућава социолингвистичка компетенција је **осетљивост на разлике у дијалекту или варијетету**. Употреба регионалних или друштвених варијетета, које карактеришу различите конвенције, разликује се у зависности од карактеристика контекста у којем се језик употребљава. На пример, студенти на часу ће се определити за употребу стандардног књижевног језика, а не оног који би користили када се обраћају пријатељима у неформалним разговорима. Ова компетенција укључује **осетљивост на разлике у регистру** која се односи на варијације у употреби језика у оквиру једног дијалекта или варијетета. Трећи аспект социолингвистичке компетенције, **осетљивост на природност**, је способност формулације или тумачења исказа који није језички тачан, али који је формулисан на природан начин, односно који би звучао природно говорницима одређеног дијалекта или варијетета језика. Последњи аспект социолингвистичке компетенције који наводи Бахман (Ибид., 97) је **способност тумачења културолошких референци и стилских фигура**. Ове способности припадају лексикону одређеног језика, али неопходно је познавање ширег значења које одређена култура приписује догађајима, местима или људима у употреби језика. Аутор сврстава у социолингвистичку компетенцију способност употребе фигуративног говора, као и значења и слика које се таквим говором евоцирају, а које су дубоко укорењене у култури одређеног друштва, односно говорне заједнице (Ибид., 98).

2.4.3.2. Стратегијска компетенција за Бахмана не представља само део језичке компетенције, већ самостални део комуникативне језичке способности. Њена функција (видети Сliku 2) је да изведе, односно изврши знање о свету и знање о језику. Стратегијска компетенција је општа способност која омогућава појединцу да на најбољи начин употреби доступне способности у извршењу неког задатка. Он прихвата као исправну, али непотпуну дефиницију Канала и Свејнове (1983: 339) по којој стратегијска компетенција служи да компензује прекиде у комуникацији проузроковане недовољном компетенцијом или ограничењима у перформанси и да појача реторички ефекат исказа јер, иако овако дефинисана компетенција служи да

олакша комуникацију, она не описује механизме уз помоћ којих стратегијска компетенција функционише (Бахман, 1990: 99).

Стратегијска компетенција коју Бахман описује садржи: **компоненту процене, компоненту планирања и компоненту извођења. Компонента процене** омогућава нам да 1) идентификујемо информације које су потребне за реализацију одређеног комуникацијског циља у датом контексту, да 2) утврдимо које језичке компетенције имамо на располагању како бисмо на ефикасан начин искористили те информације за остварење комуникацијског циља, да 3) сазнамо које способности и знања поседује наш саговорник и ми, и 4) да након покушаја комуникације оценимо у којој мери је остварен комуникацијски циљ. **Компонента планирања** узима из језичке компетенције релевантне јединице (граматичке, текстуалне, илокуторне, социолингвистичке) и формулише план за остваривање комуникацијског циља. **Компонента извођења** се служи релевантним психофизиолошким механизмима како би применила план у модалитету и каналу који одговара комуникацијском циљу и контексту.²⁷

2.4.3.3. Психофизиолошки механизми су неуролошки и физиолошки процеси који се одвијају у фази извођења приликом употребе језика (Ибид., 107). Постоје визуелни и аудитивни канали комуникације, као и рецептивни начин и продуктивни начин комуникације у реализацији комуникације. У рецептивној употреби језика, примењују се аудиторне и визуелне вештине, док се у продуктивној употреби језика примењују неуромускуларне вештине.

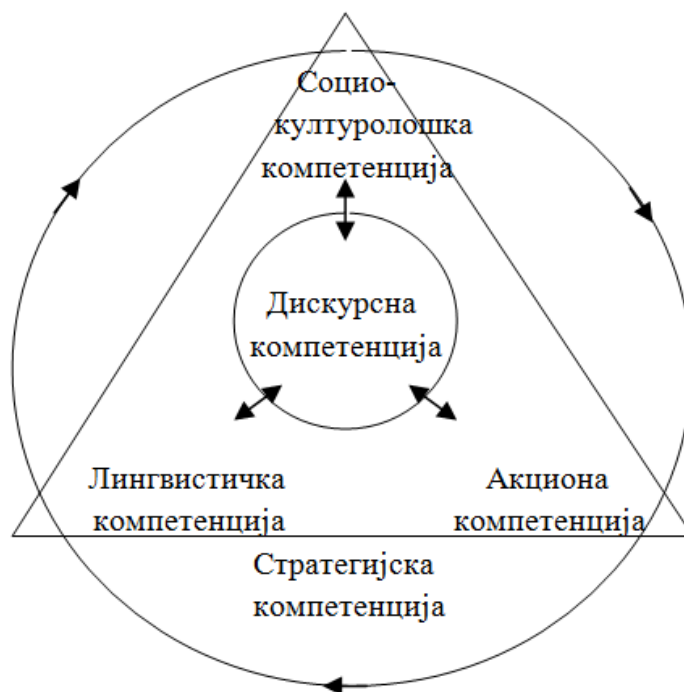
²⁷ Бахман (1990: 104) илуструје међусобно деловање ове три компоненте у разумевању и тумачењу примером који следи. У току неког предавања, наш комуникацијски циљ може да буде боље разумевање одређене области знања. Приликом процене ситуације, разматрамо тему, оно што знамо о говорнику, публици и нашем знању и способностима, и на основу тога стварамо очекивања у вези са исказима које ћемо тумачити, као и способностима да их разумемо. Процена о којој аутор говори може бити намерна, у смислу припреме за предавање, када свесно читамо неки чланак не би ли постигли комуникацијски циљ. У другим случајевима, процена се може одиграти на лицу места и онда морамо у том тренутку да прилагодимо одговарајуће способности.

2.4.4. Модел комуникативне компетенције као основа за креирање силабуса у настави страног језика

Слика 4 представља модел комуникативне компетенције Селси-Мурсије, Дернеија и Тарела, који је настао као резултат потребе за директним приступом у настави комуникативних вештина, а који би садржао детаљан опис шта комуникативна компетенција подразумева и како се њене компоненте користе као основа за креирање силабуса (1995: 6). Оно што разликује овај модел од модела Канала и Свејнове је додатна компонента – **акциона компетенција** – која подразумева разумевање комуникативне намере извршавањем и тумачењем говорних чинова²⁸ и скупова говорних чинова (Ибид., 9). У овом моделу, дискурс се налази на позицији где се лексика, граматика, акционе организационе вештине, комуникативне намере и социокултуролошки контекст спајају и формирају дискурс, који обликује сваку од осталих компоненти. Круг који се налази око пирамиде представља **стратегијску компетенцију** – инвентар вештина који омогућава говорнику да преноси, тумачи поруке, решава проблеме. Аутори наводе да њихов модел представља адаптирани модел комуникативне компетенције који су представили Канал и Свејн (1980), и да постоје само две разлике у терминологији. Наиме, они користе термин **лингвистичка компетенција**, док се код Канала и Свејнове (1980) употребљава **граматичка компетенција**. Овај избор термина појашњавају чињеницом да ова компетенција садржи и лексику и фонологију, а не само морфологију и синтаксу како се обично термином „граматика“ имплицира. Друга

²⁸ Џон Остин представља једно од најзначајнијих имена у теорији о говорним чинovima. Он је почео да се бави говорним чинovima у својим предавањима, која су касније објављена. Остин је први поставио питање значења неког исказа. Наиме, аутор наводи да је претпоставка филозофа да „изјава“ (исказ) служи само да би описала неку чињеницу предуго била присутна (1962: 1). Остин посматра значење у односима између језичких правила, ситуација у којима се одвија комуникација између пошиљаоца и примаоца поруке, као и намера које говорник има у одређеној говорној ситуацији. Дакле, концепт говорних чинова описује постојање значења у тим односима. Када је класификација говорних чинова у питању, Остин је представио пет типова чинова базираних на њиховим функцијама: декларативи, експресиви, директиви, репрезентативи и комисиви.

разлика између два модела је што аутори (Селси-Мурсија et al., 1995) користе термин **социокултуролошка компетенција**, а не **социolingвистичка компетенција**, како би је разликовали од акционе компетенције и да би нагласили чињеницу да су језички ресурси у лингвистичкој, акционој и дискурсној компоненти, док је социокултуролошко знање неопходно за правилну примену ових ресурса у другим компонентама (Ибид., 11).



Слика 4: Схематски приказ комуникативне компетенције

Извор: Селси-Мурсија, Дернеи и Тарел (1995: 10)

Дискурсна компетенција се бави избором речи, њиховим распоредом, структурама, реченицама и исказима како би се постигао уједињени усмени или писани текст. Компоненте дискурсне компетенције укључују: кохезију, деиксу, кохеренцију, жанр/структуру жанра, конверзацијску структуру (Ибид., 13-14).

Лингвистичка компетенција се састоји од основних елемената комуникације: типова реченица, структуре саставних делова, морфолошких инфлексција, лексичких ресурса, и фонолошких и ортографских система који су неопходни за реализацију комуникације у виду говора или писаног текста (Ибид., 16-17).

Акциона компетенција је дефинисана као способност преношења и разумевања комуникативне намере, односно спајање акционе намере са лингвистичком формом на основу поседовања инвентара вербалних образаца који носе илокуторну силу. Аутори наглашавају да се ова компетенција односи искључиво на усмену комуникацију, а „реторичка компетенција“ би била најприближнија акционој компетенцији у писаној комуникацији. У компоненте акционе компетенције спадају: познавање језичких функција (интерперсонална размена, тражење и давање информација, изражавање мишљења и осећања, убеђивање, изражавање проблема, изражавање будућих сценарија) и познавање скупова говорних чинова (Ибид., 17-22).

Социокултуролошка компетенција се односи на говорничково знање о томе како да се поруке пренесу на одговарајући начин у контексту комуникације, у складу са прагматичким факторима који се односе на варијације у употреби језика (Ибид., 23). Социокултуролошка компетенција садржи следеће компоненте: социо-контекстуалне факторе (који се тичу варијабли учесника и ситуације), факторе стилске прикладности (нпр. варијације у стилу попут степена формалности), културолошке факторе (социокултуролошко знање о циљној језичкој заједници, свест о разликама у дијалекту или региону и свест о различитим културама), невербалне комуникативне факторе (говор тела, афективни маркери попут израза лица, гестикулација, паралингвистички фактори) (Ибид., 24).

Стратегијска компетенција дефинисана је као познавање комуникативних стратегија и начина њихове употребе. Три функције употребе комуникативних стратегија могу се сагледати из три перспективе. Из психолингвистичке перспективе, ове стратегије подразумевају вербалне планове које говорници користе како би

превазишли проблеме у фазама планирања и извршења у постизању комуникативног циља. Из интеракционе перспективе, комуникативне стратегије укључују понашања која се јављају приликом тражења помоћи у решавању проблема на које се наилази у току трајања комуникације. Трећа перспектива је одржавање/континуитет комуникације и подразумева стратегије које служе одржавању комуникације онда када долази до потешкоћа у комуникацији. Све три функције тичу се потешкоћа до којих долази у комуникативном чину. Међутим, ови аутори сматрају да је могуће сагледати комуникативне стратегије у смислу побољшања ефикасности комуникације и, у том смислу, наводе пет саставних делова стратегијске компетенције: 1) стратегије за избегавање или смањивање, 2) стратегије за достигнуће или компензационе стратегије, 3) стратегије за одлагање или добијање на времену, 4) стратегије само-праћења, и 5) интеракционе стратегије. (Ибид., 26-27).

Након што су уочени неки недостаци овог модела, Селси-Мурсија (2007) је представила проширени модел комуникативне компетенције (Слика 5), у којем главну улогу има језик у виду формуле²⁹ и паралингвистички аспекти усмене комуникације (Ибид., 45). Проширени модел се разликује у томе што садржи **формулаичку компетенцију**, која представља противтежу лингвистичкој компетенцији и односи се на устаљене језичке изразе које говорници врло често употребљавају у свакодневnoj интеракцији.³⁰ У устаљене изразе ауторка сврстава: рутинске изразе (нпр. „наравно“, „како си?“³¹), колокације (нпр. „трошити новац“³²), идиоме (нпр. „умрети/отегнути папке (сленг)“³³), лексичке оквире (нпр. „Тражим/Треба ми _____“³⁴). Знање ових изрза посебно је добило на значају због његовог доприноса побољшању течности у говору. За разлику од претходног модела,

²⁹ енг. „formulaic language“

³⁰ енг. „Formulaic competence refers to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions.“ (Селси-Мурсија, 2007: 47)

³¹ енг. „of course“, „How are you?“

³² енг. „spend money“

³³ енг. „to kick the bucket“

³⁴ енг. „I’m looking for _____“

у овом моделу акциона компетенција је само једна од три компоненте **интеракционе компетенције**. Друга компонента интеракционе компетенције је **конверзациона компетенција** која се односи на смењивање говорника у разговору. **Невербална/паралингвистичка компетенција** укључује говор тела, невербалне сигнале за обележавање смењивања говора, гестикулацију, коришћење простора од стране говорника, додир, улога паузе и тишине, итд. (Ибид., 49). Значај овог модела огледа се у томе што предлаже бројна правила за осмишљавање и примену језичких курсева чији је циљ да омогуће ученицима да буду језички и културолошки компетентни у страном језику.



Слика 5. Проширени модел комуникативне компетенције

Извор: Селси-Мурсија (2007: 45)

2.4.5. Заједнички европски референтни оквир за језике (ЗЕРОЈ)

Поред представљених модела комуникативне компетенције и комуникативне језичке способности, представићемо модел комуникативне језичке способности из Заједничког европског референтног оквира за језике: учење, подучавање и вредновање језика (Савет Европе, 2001: 108-130). Овај модел комуникативне језичке способности садржи три основне компоненте: **језичку компетенцију, социолингвистичку компетенцију и прагматичку компетенцију** чији су саставни делови описани у наставку.

2.4.5.1. Језичка компетенција укључује лексичко, фонолошко и синтактичко знање и вештине језика као система, независно од социолингвистичке вредности његових варијација и прагматичких функција његове реализације (Ибид., 13). У склопу језичке компетенције налазе се: 1) лексичка компетенција, 2) граматичка компетенција, 3) семантичка компетенција, 4) фонолошка компетенција, 5) ортографска компетенција и 6) ортоепска компетенција.

1) **Лексичка компетенција** обухвата познавање и способност употребе вокабулара језика који се састоји од лексичких елемената и граматичких елемената. У лексичке елементе спадају:

а) *Устаљени изрази* који се састоје од неколико речи које се уче као целина. У ове устаљене изразе спадају реченичне формуле (поздрави, пословице и архаизми), идиоми (који представљају семантички скривене метафоре), устаљене фразе (које се као и идиоми уче као целине), фразални глаголи, устаљене колокације (речи које се углавном користе заједно).

б) *Појединачни облици речи* – појединачне речи могу да буду полисемичне. У ову групу спадају и речи отвореног типа (именице, глаголи, придеви, прилози) и лексички скупови затвореног типа (нпр. дани у недељи).

Граматички елементи припадају затвореном типу речи (у енглеском језику, на пример): чланови, квантификатори, демонстративи, предлози, личне заменице, односне заменице, присвојне заменице, упитне речи, везници, помоћни глаголи, модални глаголи.

2) **Граматичка компетенција** је дефинисана као знање и способност употребе граматичких ресурса одређеног језика. Правила комбиновања елемената у смислене реченице/исказе представљају граматику језика, а граматичка компетенција представља способност разумевања и изражавања значења стварањем и препознавањем добро формираних реченица које су настале у складу са тим принципима. У опис граматичке организације спада одређивање: елемената, категорија, врста, структура, процеса и односа. *Морфологија*, као део граматичке компетенције, бави се организацијом унутар речи (нпр. корен речи, афикси), процесима за формирање речи (нпр. класификација речи у просте, сложене) и другим начинима измене облика речи (нпр. алтерација вокала, модификација консонанта). *Морфофонологија* се бави фонетски условљеним варијацијама морфема (нпр. у енглеском језику, *s/s/iz* у речима *walks/lies/rises*). *Синтакса* се бави организацијом речи у реченицама на основу скупа правила.

3) **Семантичка компетенција** подразумева ученикову свест и контролу организације значења. У склопу семантичке компетенције, *лексичка семантика* се бави значењем речи (нпр. однос речи и општег контекста; међулексички односи), *граматичка семантика* се бави значењем граматичких елемената, структура и процеса, а *прагматичка семантика* логичким односима (нпр. пресупозиција, импликатура).

4) **Фонолошка компетенција** обухвата знање и вештине неопходне за перцепцију и продукцију:

- фонема (гласовних јединица језика) и алофона (њихове реализације у различитим контекстима),
- дистинктивних обележја (фонетске карактеристике које разликују фонеме),
- фонетску композицију речи (нпр. структура слогова),

- прозодије (нпр. акценат и ритам, интонација),
- фонетске редукције (нпр. редукција вокала, елизија).

5) **Ортографска компетенција** подразумева знање и вештине неопходне за перцепцију и продукцију симбола од којих су сачињени писани текстови. Наиме, ортографска компетенција представља правописну способност на основу које ученици треба да препознају и произведу:

- форму писаних и штампаних слова и великим словима и малим словима,
- правописна правила,
- знаке интерпункције и правила њихове употребе,
- типографске конвенције, фонт слова,
- најзаступљеније логографске знакове (нпр. @, €).

6) **Ортоепска компетенција** подразумева способност правилног изговора писане форме, а та способност укључује:

- познавање правила правописа,
- способност коришћења речника и препознавање правила у речнику која се користе за илустрацију изговора,
- знање о импликацијама писаних форми, а посебно употребе интерпункције за интонацију,
- способност решавања двосмислености (нпр. хомоними).

2.4.5.2. Социолингвистичка компетенција подразумева неопходно знање и вештине за употребу језика који се односе на друштвену димензију. Питања која се обрађују повезана су са употребом језика, укључујући: *језичке маркере друштвених односа, правила прикладног понашања, народне умотворине, разлике у регистру и дијалекте и нагласке.*

Језички маркери друштвених односа се разликују у различитим језицима и културама у зависности од статуса односа, блискости односа, регистра дискурса, итд. На пример, у језичке маркере друштвених односа за енглески језик спадају: поздрави

(употреба и избор), обраћање (избор и употреба – нпр. формално/неформално обраћање), конвенције у разговору, узвици.

Правила прикладног понашања такође се разликују од језика до језика и од културе до културе и често могу бити узрок неспоразума. У „позитивно“ прикладно понашање спада интересовање за нечију добробит, дељење искустава и проблема, изражавање дивљења и захвалности, обећавање услуга и гостољубивост. У „негативно“ прикладно понашање уврстано је избегавање понашања која су наредбодавна, изражавање жаљења, избегавање. У правила прикладног понашања је уврстана и употреба речи „молим“, „хвала“ итд. Поред тога, у ова правила спада и непристојно понашање, као што је изражавање претеране искрености, љутње, нестрпљења, итд.

Народне умотворине представљају устаљене формуле које се често користе, попут пословица, идиома, познатих фраза, израза о убеђењима, ставовима, вредностима.

Разлике у регистру подразумевају систематске разлике између варијетета језика који се користе у различитим контекстима. Различити нивои формалности представљају један аспект разлика у регистру који је описан у ЗЕРОЈ-у: званични ниво, формални и неформални нивои, неутрални ниво, фамилијарни и интимни нивои.

Дијалекти и нагласци – Социолингвистичка компетенција укључује способност препознавања језичких маркера друштвене класе, порекла, националне припадности, професије. У те маркере спада лексика, граматика, фонологија, гласовна обележја, говор тела.

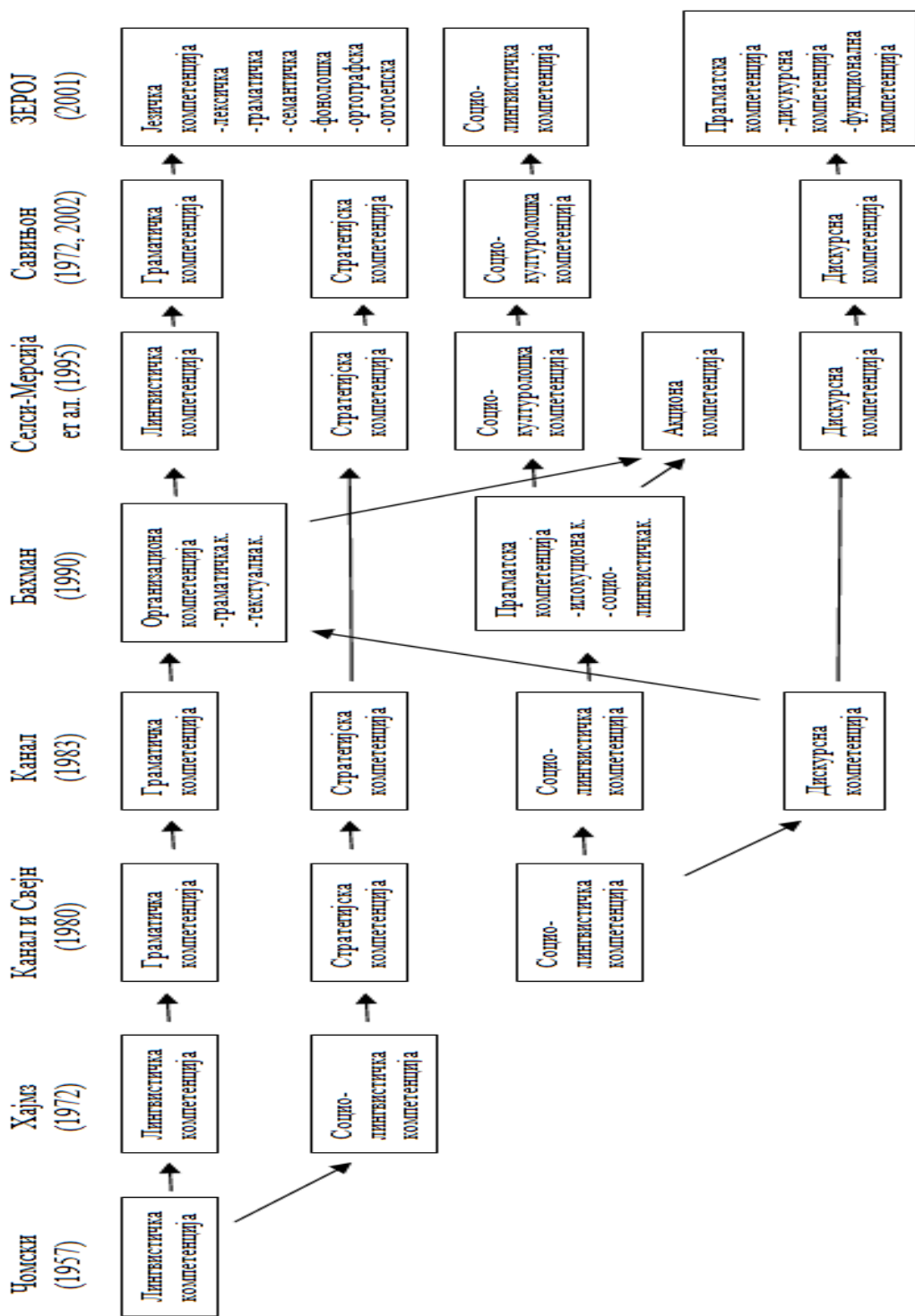
2.4.5.3. Прагматичка компетенција се бави познавањем правила на основу којих се поруке: 1) организују, структуришу и распоређују (**дискурсна компетенција**), 2) користе за обављање комуникативних функција (**функционална компетенција**) и 3) нижу на основу интеракцијских и трансакцијских шема.

Дискурсна компетенција представља способност низања реченица како би се произвеле кохерентне целине и она обухвата способност организације реченица у смислу теме/фокуса, природног низања реченица, узрока и последице. Такође, она обухвата способност структурирања и уређивања дискурса у смислу тематске организације, кохеренције и кохезије, стила и регистра, реторичке ефикасности, познавања правила уређивања текста (како су информације структуриране да би реализовале различите макрофункције, како се преносе приче, шале, итд.)

Функционална компетенција се односи на употребу говорног дискурса и писаних текстова у комуникацији која има одређене функционалне циљеве. *Микрофункције* су категорије у функционалној употреби једноставних исказа у интеракцији. Оне су класификоване (Threshold Level (1990) у Савет Европе, 2001: 125-6) као микрофункције које служе за: 1) давање и тражење информација (идентификација, извештавање, захтевање итд.), 2) изражавање ставова (знање, модалитет, вољност, осећања, морал, итд.), 3) убеђивање (привлачење пажње, обраћање, итд.), 4) учествовање у друштвеним односима (поздрави, представљања, обраћање, итд.), 5) структурирање дискурса (започињање разговора, учествовање у разговору итд.), 6) поправљање комуникације. *Макрофункције* су категорије које се користе за функционалну употребу говорног дискурса или писаног текста које сачињавају низови реченица за опис, наравију, коментарисање, објашњавање, аргументовање, давање инструкција, итд. Поред микрофункција и макрофункција, функционална компетенција подразумева и способност употребе образаца друштвене интеракције који су у основи комуникације и овај аспект спада у *интеракциони план*. Два квалитативна фактора која утврђују функционални успех ученика су: *флуентност (течност у изражавању)* – способност континуираног изражавања и сналажења онда када се дође до безизлазне ситуације, и *прецизност изражавања* – способност формулисања мисли и исказа како би значење било јасно.

2.4.6. Сличности и разлике између модела комуникативне компетенције

Слика 6 представља адаптирану верзију сличности и разлика између модела комуникативне компетенције које су приказале Багарић и Михаљевић-Ђигуновић (2007). Ауторке у свом раду описују сличности између следећих модела комуникативне компетенције: Канал и Свејн (1980), Канал (1983), Бахман и Палмер (1996) и ЗЕРОЈ (2001) и додатних модела обрађених у овом раду. Ауторка дисертације приказу ових модела комуникативне компетенције прикључује и друге моделе који су претходно описани (Чомски, 1957; Хајмз, 1972; Савињон, 1972, 2002; Селси-Мурсија, 1995, 2007 и ЗЕРОЈ у Савет Европе, 2001) јер сматрамо да су допринели свеобухватнијем разумевању и тумачењу концепта комуникативне компетенције, као и осмишљавању Скале за процену комуникативних компетенција (Прилог 5) коју смо користили у нашем истраживању.



Слика 6. Хронолошки приказ различитих модела комуникативне компетенција
 Извор: Багарић и Михаљевић-Ђигуновић (2007) и аутор

С обзиром на постојање великих подударања у опису компонената комуникативне компетенције у свим поменутиим моделима, у раду ћемо даље испитивати следеће компетенције студената: 1) **језичку компетенцију** како ју је дефинисао Бахман (1990), у склопу које ћемо оценити лексичку компетенцију, граматичку компетенцију, семантичку компетенцију и фонолошку компетенцију, 2) **социолингвистичку компетенцију** (Канал и Свејн, 1980; Канал, 1983; Бахман, 1990; ЗЕРОЈ, Савет Европе, 2001), 3) **дискурсну компетенцију** (Канал, 1983; Бахман, 1990; Селси-Мерсија, 1995), 4) **функционалну компетенцију/илокуторну компетенцију** (Бахман, 1990) и 5) **стратегијску компетенцију** (Савињон, 2002; Канал и Свејн, 1980; Канал, 1983; Бахман, 1990; Селси-Мурсија, 1995).

2.4.7. Резултати из досадашњих истраживања базираних на различитим моделима комуникативне компетенције

Велики број досадашњих теоријских и емпиријских истраживања која се баве комуникативном компетенцијом ослања се на описане моделе комуникативне компетенције у претходним одељцима. Лурда (2000) указује на чињеницу да не постоји јасан договор међу ауторима о томе шта све компетенција подразумева, па предлаже да компетенцију треба посматрати у смислу Чомскијеве формулације, док комуникативну језичку способност (компетенцију) треба схватати као способност говорника да користи неки језик, а ту способност је могуће раздвојити на језичко знање и комуникативно знање.

Међу истраживањима која се баве комуникативном компетенцијом у настави страних језика постоје она која се ослањају на једну компонентну комуникативне компетенције. Тако у издању Скарсела, Андерсен и Крашен (1990) представљено је неколико радова који се ослањају на Каналов и Свејнов модел комуникативне компетенције. Сваки рад обрађује по једну компоненту комуникативне компетенције. Социолингвистичку компетенцију су проучавали Холмс и Браун (1976), и они у свом

раду дискутују о вежбањима која су осмишљена тако да развијају рецептивну и продуктивну социолингвистичку компетенцију ученика. Ова вежбања се фокусирају на прикладну употребу и на разлике између социолингвистичких норми изворног и циљног језика. Полстон (1974) испитује појам комуникативне компетенције, а посебно компоненту социолингвистичке компетенције и импликације које она може имати за наставу страног језика.

Неки аутори у проучавању комуникативне компетенције користе другачију терминологију. На пример, Риверс (1973) користи следећу терминологију за комуникативну компетенцију у настави језика: стицање вештина и употреба вештина. Стицање вештина подразумева когницију (перцепција и апстраховање) и псеудо-комуникацију (артикулација и конструисање), а употреба вештина се односи на интеракцију. Интеракција подразумева рецепцију и изражавање које води до мотивације да се комуницира. Она заступа став да треба развити способност лаганог прелажења са стицања вештина на употребу вештина. Ни Виман (1977) није користио традиционалну поделу комуникативне компетенције, већ је предложио мало другачији модел комуникативне компетенције који се састоји од пет компоненти: управљања интеракцијом, емпатије, припадности/подршке, флексибилности у понашању и друштвене релаксације. Главна компонента у његовом моделу је управљање интеракцијом, а резултати експеримента су показали да постоји јака и позитивна веза између управљања интеракцијом и комуникативне компетенције. Он описује способног (компетентног) комуникатора као емпатичног, афилијативног, који пружа подршку и који је истовремено опуштен у интеракцији и способан да усклади своје понашање у складу са променом ситуације.

За наше истраживање значајно је било узети у обзир истраживања која су се бавила мерењем комуникативне компетенције ученика који уче страни (енглески) језик струке јер ово истраживање настоји да испита управо односе између ставова студената који уче енглески језик за посебне намене (пословни енглески језик) и њихових комуникативних компетенција. Један од радова који описује комуникативну компетенцију у односу на то у које сврхе се учи страни језик је рад Шафрањове

(2009) која је уз помоћ скале мерила како студенти инжењерског менаџмента сами опажају своје комуникативне способности на енглеском језику за опште и посебне намене, што јој је омогућило да добије бољи увид у проблеме и идеје како даље развијати комуникативне способности студената. На сличан начин се Макгроарти (1984) бави комуникативном компетенцијом. Она говори о чињеници да комуникативну компетенцију различите групе ученика могу различито схватати, па ће тако ученицима стручног усмерења бити потребне конверзацијске вештине, универзитетским асистентима ће бити неопходна течност (флуентност) у говору и мораће да производе фонолошки прихватљиве исказе, док ће ученицима у основним школама и средњим школама бити неопходно да поседују различите вештине како би напредовали у школи.

Свафар (2006), Шулц (2006), Јанковић (2015), Фат (1991) у својим истраживањима комуникативне компетенције настоје да интегришу и културни аспект. По мишљењу Свафар (2006), културна писменост представља један од циљева у равоју комуникативне компетенције. Наставници језика и наставници других предмета треба да размењују искуства о тренутним праксама и начинима на који се њихове праксе могу модификовати тако да се тај циљ може остварити. Претпоставка од које полази је да би комуникативна компетенција могла да добије потпуно ново значење уколико би способност читања, писања, слушања, размишљања и комуницирања у вези са више аспеката неке културе постала главни циљ програма за учење страних језика на свим нивоима, од почетника до дипломаца. Шулц (2006) сматра да комуникативна компетенција није ни реалан, а ни довољан циљ учења страног језика у општем образовању. Нереалан је јер ни време ни контекст у коме се одвија подучавање није одговарајуће како би се одржао дугорочни ниво знања. Он предлаже да се циљеви и приступи наставе преиспитају и поново уравнотеже тако да се испуне циљеви општег образовања. Студенти морају да развију разумевање за природу језика и интеркултуралну комуникацију. Другим речима, студенти треба да спознају чињеницу да су и језичка употреба и култура у основи језика. Сличног става је Јанковић (2015) која се залаже за увођење обједињених језичких и других образовних садржаја у настави страних језика од

најранијег школског узраста јер сматра да то може утицати позитивно на развој њихових комуникативних и когнитивних способности. Фат (1991) је истражио потребе студената на терцијарном нивоу у смислу њиховог оспособљавања да успешно комуницирају на енглеском језику у будућности. Он наглашава значај високог образовања у развоју комуникативних компетенција студената уз помоћ добро осмишљеног наставног плана и програма и испитивања практичних потреба студената.

Да би испитао значај аутентичних материјала за развој комуникативне компетенције, Гилмор (2011) је спровео лонгитудинално истраживање уз помоћу ког је показао да су аутентични материјали ефикаснији од уџбеничког материјала у развијању комуникативне компетенције јапанских студената на енглеском језику. Модел по коме је испитао комуникативне компетенције састоји се од пет компоненти: лингвистичке компетенције, прагматичке компетенције, социопрагматичке компетенције, стратегијске компетенције и дискурсне компетенције.

2.4.8. Процена комуникативних компетенција

Након детаљног прегледа различитих модела комуникативне комуникације и приказа одабраних компоненти комуникативне компетенције које ће бити испитиване у сврхе овог истраживања, неопходно је размотрити питање процене комуникативних компетенција ученика и њиховог развоја. Као последица посматрања језика као средства за преношење значења јавља се неусаглашеност, односно не постоји универзална скала за оцењивање појединачних језичких способности ученика. Комуникативна способност ученика зависи од контекста и сврхе, као и њихових улога и ставова у тим контекстима (Савињон, 2002: 5).

Дакле, основно полазиште треба да буде оцењивање ученика у ситуацијама које осликавају ситуације из свакодневног живота. Да би ученици били оцењени на

тај начин, неопходно је укључити их у активности које одражавају такве ситуације, попут презентација, играње улога, интервјуисање, рад у пару/групи и слично. Такве активности често морају да буду прилагођене одређеном контексту или комуникативним ситуацијама у којима ученици могу да се нађу у будућности. Из овога произилази да и комуникативне тестове треба прилагодити ситуацијама које се односе на језик за посебне намене, а у нашем случају ситуацијама у пословном контексту, али треба имати на уму да употреба комуникативних тестова није ограничена само на (енглески) језик за посебне намене.

Када говоримо о вредновању мислимо на оцењивање, на мерење знања, па се поставља питање који су то критеријуми за оцењивање комуникативне компетенције ученика. Идеални метод за мерење комуникативне компетенције не постоји. Наиме, комуникативну компетенцију ученика меримо посредно преко њихових одговора или преко практичних активности које обављају на часу, а будући да наставник представља основни инструмент за то мерење, субјективност у вредновању ученика не може у потпуности да се превазиђе (Конечни, 1990: 89). Дуран (1984) наглашава значај који су истраживања комуникативне компетенције имала за развој интегративног тестирања јер полазе од претпоставке да се језичке вештине најбоље могу оценити у контекстима где се језик користи природно. Поред описа шта четири компоненте комуникативне компетенције (структурална, социолингвистичка, дискурсна и стратегијска компетенција) подразумевају, Шмидхофер ет ал. (2012) у свом раду представили су могућности њиховог тестирања у виду одређених препорука наставницима о наставним методама, материјалима које треба примењивати. Шафрањ (2009) мери комуникативну компетенцију уз помоћ скале за само-перцепцију ученикових комуникативних способности.

У нашем истраживању, комуникативне компетенције студената су оцењивање на основу посебно осмишљене скале о којој ће бити више речи у шестом поглављу, у ком је детаљно описана методологија истраживања.

3. КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Будући да се истраживање пред нама бави комуникативним приступом и његовим утицајем на нивое комуникативних компетенција студената обухваћених истраживањем, сматрамо да је неопходно описати развој наставних метода у учењу страних језика, односно фазе у наставним методама које су довеле до настанка комуникативног приступа. Наиме, у наставку следи кратак осврт на наставне методе, њихове основне карактеристике, њихове позитивне и негативне стране које су допринеле развоју комуникативног приступа у настави страних језика. Сагледавање промена до којих је долазило у историји наставе страних језика је значајно да бисмо што боље разумели и побољшали методе које примењујемо у настави и учењу страних језика. Како наглашава Ларсен-Фримен (2000: ix-x), истраживање наставних метода је од великог значаја у образовању наставника из бар пет разлога:

1) Методе служе као основа за размишљање која може да помогне наставницима да свесно сагледају мисли које су у основи њиховог деловања. Наиме, када наставници сагледају принципе и технике које користе у настави, постаје им јасније зашто раде то што раде. Они постају свесни сопствених претпоставки, вредности и убеђења.

2) Наставници могу да бирају начине на које ће подучавати и да ли ће се то разликовати од начина на који су они подучавани. Увидом у методе, наставници доносе основане одлуке и изборе, а не условне.

3) Познавање метода представља део знања о настави страног језика. Наставници су чланови заједнице стручног дискурса у којој међусобно сарађују и нису изоловани у својој пракси.

4) Заједница стручног дискурса утиче на схватање наставника о томе на који начин подучавање доводи до учења тако што наставници уче из наставних пракси других наставника.

5) Познавање различитих метода омогућава наставницима широк спектар техника које могу да користе у настави што додатно повећава њихов професионални развој.

3.1. Историја развоја наставних метода у учењу страних језика

Историја учења страних језика обележена је начинима за проналажање што бољих и ефикаснијих приступа и метода у настави и учењу страних језика како би се одговорило на потребе ученика и њихове средине које су се стално мењале.³⁵ Промена ученикових потреба, када је учење страних језика у питању, увек је доводила до промена у наставним методама. Стерн сматра да су се различите методе развијале из три разлога: 1) као одговор на промену потреба у образовању због друштвених, економских, политичких или образовних разлога; 2) као одговор на промене у теоријама о језику и, консекветно, теоријама о подучавању и учењу страних језика; 3) као резултат искустава, интуиција и ставова наставника страних језика (1983: 471-2).

У данашње време, процењује се да је језик који се најчешће у свету учи као страни језик енглески језик, док је пре петсто година то био латински језик због своје доминантности у образовању, религији, трговини. Међутим, у 16. веку дошло је до промене интересовања, па су енглески, француски и италијански језик постали изузетно важни због политичких промена које су ступиле на сцену у Европи, а

³⁵ Детаљан преглед важних датума, трендова и имена заступљених у настави енглеског и француског језика за период од реформистичког покрета (од 1880.) до 1980. године представио је Стерн (1983: 97-115), али нагласио да постоје значајне разлике у зависности да ли се ради о Америци, Европи, па чак и Африци и Азији, те сматра овај преглед субјективним и прикладним за дискутовање у смислу поређења и у контексту наставе језика.

латински језик је добио другу функцију. У периоду од 17. до 19. века, модел по коме су се класична дела на латинском језику изучавала употребљаван је у настави страних језика. Наиме, у настави страних језика, граматичка правила су се учила напамет, као и конјугације и деклинације (Ричардс и Роџерс, 1986: 1-2). Учење страног језика је изједначавано са граматичким системом језика, тј. подразумевало је учење из књига са апстрактним граматичким правилима, спискове речи и реченица за превод, без икаквог наглашавања говорне вештине ученика. Усменено вежбање било је ограничено на читање наглас претходно преведених реченица, а све са циљем да се што боље илуструје граматика језика. Управо је у покушајима наставника језика да примене исте класичне методе у осмишљавању нових наставних материјала била једна од негативних консеквенци доминатности класичних језика у настави (Хауат и Смит, 2014: 80).

3.2. Класични метод – граматичко-преводни метод

До 19. века, приступ који се базирао на учењу латинског језика постао је стандардни приступ у учењу страних језика. Овај приступ је постао познат као **граматичко-преводни метод** или **класични метод** управо због тога што се овакав приступ употребљавао у настави класичних језика. Овај метод је превасходно коришћен како би ученици могли да читају страну литературу и да се на тај начин интелектуално развијају (Ларсен-Фримен, 2000: 11, Ричардс и Роџерс, 1986: 3, Стерн, 1983: 454), а не како би могли да користе језик који уче. У настави страних језика, овај метод су примењивали образовани људи који су већ владали класичном граматиком па су самим тим могли да примене познате категорије на нове језике које уче, а за способности млађих ученика који су ишли у школу овај метод није био прикладан (Хауат, 1984: 131). Вештине које су наглашене у овом методу су читање и писање, док се мало пажње поклањало говору и вештини слушања. Матерњи језик представља референтни систем за усвајање другог (страног) језика (Стерн 1983: 455). Реченица представља основну јединицу наставе страног језика, а један од главних

принципа овог метода је посвећивање пуно времена превођењу реченица са циљног језика на матерњи, и обрнуто, и учење напамет речи кроз спискове речи на матерњем и циљном језику. Како Хауат наглашава (1984: 131), структурални приступ 20. века такође је заснован на супериорности реченице и ове две методологије имају доста сличности. Улоге наставника и ученика у граматичко-преводном методу су веома традиционалне – наставник представља ауторитет у учионици, а ученици следе његова упутства како би савладали страни језик. Поред тога, интеракција између ученика и наставника се одвија у правцу од наставника до ученика, а ретко обрнуто и постоји врло мало интеракције између студената (Ларсен-Фримен, 2000: 17-18).

Иако је употреба овог метода била доминантна у настави страних језика у периоду од друге половине 19. века до краја прве половине 20. века, граматичко-преводни метод у модификованој форми и даље се користи у неким деловима света. Како су увидели Хауат (1984: 136) и Ричардс и Роџерс (1986: 3), критика овог метода која је уследила због ригорозности учења граматичких правила и спискова речи напамет можда је била претерана у смислу да овај метод није био толико страشان колико је био досадан. Шта више, неке технике које се употребљавају веома су корисне, ако не и пожељне у настави страних језика. Технике које се употребљавају у граматичко-преводном методу обухватају: превод књижевног текста, одговарање на питања која се тичу текста, учење антонима и синонима, дедуктивни приступ у настави граматичких правила, попуњавање празних места у тексту³⁶, учење напамет, итд. (Ларсен-Фримен, 2000: 19-20; Стерн, 1983: 453).

3.3. Реформистички покрет – директни метод

Средином 19. века, отпор према ригорозности граматичко-преводног метода у настави страних језика се повећавао због све веће потребе за говорним вештинама које су Европљанима биле неопходне како би могли да комуницирају (Ричардс и

³⁶ енг. „fill-in-the blanks“

Роџерс, 1986: 5). Стручњаци за стране језике почели су да развијају сопствене приступе у настави страних језика. Један од њих је био Француз К. Марсел чији се приступ заснивао на томе како деца усвајају матерњи језик. Он је наглашавао читање као најважнију вештину (Хауат, 1984: 152; Ричардс и Роџерс, 1986: 5). У Енглеској је Т. Прендергаст први представио „структурални силабус“ и залагао се да се граматичке структуре прво подучавају почевши од најједноставнијих структура, односно залагао се да ученици прво савладавају базичне језичке структуре. Такође је међу првима увидео да деца користе знања о контексту и ситуацији како би тумачила исказе и да користе запамћене изразе (Хауат, 1984: 156; Ричардс и Роџерс, 1986: 5). Најпознатији међу реформистима 19. века био је Француз Ф. Гуен који је развио приступ у настави страних језика на основу својих опажања како деца употребљавају језик. Централни концепт на основу ког је развио технику „низова“ је да структура текста одражава структуру искуства које описује (Хауат, 1984: 161; Ричардс и Роџерс, 1986: 5).

Иновације ових стручњака у приступима у настави страних језика осликавају промене до којих је долазило услед незадовољства граматичко-преводним методом по чијим принципима је готово немогуће постићи успешну комуникацију на циљном језику. Они су били свесни значаја поседовања говорних вештина, а разлози због којих није дошло до озбиљнијег ширења њихових идеја и приступа огледа се у чињеници да у време када су они писали нису постојала удружења наставника, часописи и конференције путем којих би изложили своја опажања и решења. Међутим, крајем 19. века ситуација је почела да се мења са све већим бројем лингвиста и наставника који су почели да пишу о потреби за новим приступима у настави језика (Ричардс и Роџерс, 1986: 7). Реформистички покрет базирао се на три основна принципа: 1) првенство говора, 2) централност повезаног текста представља језгро процеса подучавања и учења, и 3) апсолутни приоритет усмене методологије на часу (Хауат, 1984: 171).

Најпознатији и најутицајнији међу реформистима који су успели да прошире идеје о потреби за новим методама били су Х. Свит³⁷ у Енглеској, В. Виетор у Немачкој и П. Паси у Француској. Реформисти су се држали следећих правила у настави страних језика: 1. говор је примаран и с тога неопходна методологија треба бити базирана на усменом говору, 2. открића фонетике треба примењивати у настави, 3. ученици прво треба да чују језик пре него што га виде у писаној форми, 4. речи треба представити унутар реченица, а реченице у контексту, 5. индуктивни приступ у настави граматичких правила, 6. избегавање превођења (Ричардс и Роџерс, 1986: 8).

Поред реформистичких идеја, појавило се интересовање за развој принципа у настави страних језика на основу природних принципа који утичу на усвајање матерњег језика. Ти природни принципи су у основи „натуралистичких метода“, од којих је најпознатији **директни метод**³⁸. Директни метод подразумева искључиво употребу циљног језика да би се остварила основна сврха, а то је способност комуницирања на циљном језику (Стерн 1983: 456). За разлику од граматичко-преводног метода где интеракција између наставника и ученика готово да не постоји, у директном методу су наставник и ученици „партнери“ у процесу учења страног језика (Ларсен-Фримен, 2000: 28). Директни метод подразумева прелажење са књижевног језика на усмени, свакодневни говор, као основни принцип у настави страног језика (Стерн 1983: 458). Поред тога, главни принципи директног метода укључују: извођење наставе на циљном језику, усвајање вокабулара из свакодневног говора, стицање комуникативних вештина кроз честе часове, индуктивни приступ у настави граматике, учење вокабулара показивањем или уз помоћ предмета и слика, потенцирање правилног изговора и граматике (Ричардс и Роџерс, 1986: 11).

³⁷ Као одговор на различита схватања о томе како треба подучавати стране језике, Х. Свит (1899) је представио основне принципе за развој наставног метода: 1) пажљива селекција онога што ће бити подучавано, 2) ограничавање онога што ће бити подучавано, 3) уређивање градива у погледу четири вештине – слушање, читање, писање и говор, 4) оцењивање материјала од једноставних до сложених.

³⁸ Врло често у литератури директни метод се изједначава са Берлицовим методом (енг. „the Berlitz Method“) у настави страних језика. Берлиц је отворио прву школу језика у Америци, а касније су школе које су примењивале тај метод отворане и у Европи (Хауат, 1984: 203). Директни метод се изједначава и са „природним методом“ (енг. „the Natural Method“) (Хауат и Смит, 2014: 84).

3.4. Орални приступ – ситуациона настава језика/аудиолингвални метод

Орални приступ у настави страних језика развијао се од тридесетих до шездесетих година прошлог века због све веће потребе за повезивањем приступа у настави страних језика са неком теоријом језика и теоријама учења језика. У то време, бројни примењени лингвисти развијали су основе за приступ у настави језика, на челу са Х. Палмером (1922) и А. Хорнбијем (1950) (Ричардс и Роџерс, 1986: 33). Харолд Палмер је комбиновао директне Берлицове методе са приступима примењене лингвистике Хенрија Свита и реформистичког покрета како би развио интелектуалну и практичну основу за развој наставе енглеског језика као аутономне професије (Хауат, 1984: 231).

Орални приступ је довео до настанка **ситуационе наставе језика** која је била доминантна метода 60-их година прошлог века, у чијој основи је струкурализам, а главне карактеристике овог приступа по Ричардсу и Роџерсу (1986: 34-35) су следеће: 1. настава језика почиње са усменим језиком; језик се презентује усмено, пре него што се прикаже у писаном облику; 2. циљни језик је језик који се употребљава у учионици; 3. нове језичке јединице се уводе и вежбају у одређеној ситуацији; 4. бира се основни вокабулар; 5. једноставне граматичке форме се уче пре сложених; 6. читање и писање се уводе тек када се успостави лексичка и граматичка основа. Једна од дистинктивних обележја ситуационе наставе језика је да знање структура мора да се повеже са ситуацијама у којима се могу користити. Теорија учења која је у основи ситуационе наставе језика је бихевиористичка теорија.³⁹

Аудио-лингвални метод представља варијацију **ситуационе наставе језика** и разликује се од ње само у „релативном недостатку контекстуализације“ (Хауат и

³⁹ Бихевиориста Б.Ф.Скинер (1957: 10) је представио теорију учења која је могла да се примени на учење језика. Сматрао је да не постоји разлог зашто не бисмо посматрали вербално понашање исто као и невербално. У основи бихевиористичке теорије је тврдња да се сва лоша понашања која се науче исто тако могу одучити. Бихевиоризам се заснива на условљавању као механизму учења. Када је у питању учење страног језика, претпоставља се да свако учење, и вербално и невербално, пролази кроз процес стварања одређене навике или понашања.

Смит, 2014: 88). Овај метод представља један од метода у оралном приступу и разликује се од директног метода у томе што не наглашава усвајање вокабулара кроз употребу у контексту, већ инсистира на увежбавању граматичких образаца који управљају реченицама. Како наводи Ларсен-Фримен (2000: 35), реченични обрасци се усвајају кроз условљавање – помагање ученицима да правилно одговоре на стимулус. Другим речима, овим методом се фаворизују имплицитне стратегије учења у односу на експлицитне (Стерн 1983: 464). У основи овог метода је становиште структуралне лингвистике. Структуралисти посматрају језик као систем повезаних елемената који носе одређено значење. Учење језика подразумева савладавање ових елемената језика и учење правила на основу којих се ти елементи комбинују од фонема, преко морфема, речи и израза до реченица. Будући да језик првенствено предстаља говор, а тек онда писану форму, сматрало се да говор треба бити доминантинији у настави језика (Ричардс и Роџерс, 1986: 49). Један од основних принципа аудиолингвалног метода је да је учење страног језика процес стварања навика, где се добре навике стварају давањем тачних одговора, а грешке се избегавају памћењем дијалога и уз помоћ понављања. Улога наставника у овом методу је да контролише језичко понашање ученика (Ларсен-Фримен, 2000: 45). Основна техника овог метода је увежбавање и памћење дијалога у којима су представљане нове речи и структурални обрасци. Поред тога, важне технике у овом методу обухватају вежбе понављања, вежбе постављана питања и давања одговора, попуњавање дијалога, итд. (Ибид., 50).

3.5. Комуникативни приступ – комуникативна настава језика⁴⁰

Комуникативни приступ у настави страних језика појавио се седамдесетих година двадесетог века као резултат потребе да се комуницира на страном језику. Још су Олер и Обрехт (1968: 174) закључили да комуникативна активност треба да

⁴⁰ енг. „Communicative Language Teaching (CLT)“

заузима централно место у учењу страног језика, од самог почетка и у свим фазама. Дакле, када причамо о комуникативном приступу, прво помислимо на циљеве које настава страног језика треба да постигне, а то је да оспособи ученике за комуникацију на страном језику (Литлвуд, 1985: 1). Комуникативни приступ се заснива на ставу да је комуникација примарна, па је самим тим и основни циљ у учењу страних језика. Педагошки посматрано, комуникативни приступ у настави језика ставља ученика у сам центар педагошког процеса и гледа на образовање као на питање интелигентног размишљања, а не само примања информација (Гибонс, 2002: 6).

Централно место у комуникативном приступу заузима сама комуникативна активност, а како Хауат наводи (1984: 279) комуникативни приступ се може посматрати у својој „јакој верзији“ и „слабој верзији“. Када се посматра у „слабој верзији“, комуникативни приступ наглашава значај стварања могућности у којима ученици могу користити језик у комуникативне сврхе и интегрисања комуникативних активности у шири програм наставе језика. Комуникативне активности се односе на сврху курса како је она описана у силабусу. С друге стране, „јака верзија“ комуникативне наставе подржава став да се језик усваја кроз комуникацију и да се не ради о активацији постојећих језичких знања већ је у питању стимулација развоја самог језичког система. Аутор даље објашњава да се слаба верзија може описати као „учење употребе“ енглеског језика, док јаку верзију изједначава са „употребом енглеског језика како би се он научио“.

Наставне методе које су се користиле пре развоја комуникативног приступа у настави страног језика нису успевале да оспособе студенте да комуницирају на циљном језику. Наиме, ситуациона настава језика или аудиолингвални метод губили су на популарности због немогућности да се језик предвиди искључиво на основу ситуационих догађаја. Хауат (1984: 280) наводи да је неопходно осврнути се на чињеницу да искази носе значење у себи и да изражавају значења и намере говорника. Истраживања друштвене оријентације у овом периоду (нпр. Остин (1962), Хајмз (1972), Халидеј (1973, 1975), Савињон (1976), Канал и Свејн (1980) и други)

допринеле су померању акцента са формалних језичких структура у настави језика. Џонсон (2001: 183) описује ово померање акцента са језичких формалности на употребу језика као „социолингвистичку револуцију“ која је имала огроман утицај на наставу страних језика и допринела да комуникативна компетенција заузме централно место међу циљевима које наставна метода подразумева.⁴¹ Међутим, Свафар (2006) сматра да је увођењем појма комуникативне компетенције и наглашавањем комуникативних активности у настави страних језика акценат померен са аудиолингвалних приступа, али да није суштински променио основни циљ у усвајању говорног језика који се може применити у свакодневној комуникацији.

Наставници су почели да преиспитују дотадашње методе јер оне нису помагале ученицима страног језика да употребе стечено знање – ученици су, на пример, могли на часу да осмисле тачне реченице, али нису успевали адекватно да их употребе у правој комуникацији која се одвија изван учионице (Ларсен-Фримен 2000: 121). Фокусирање наставе језика на савладавање комуникативних вештина, а не граматичких структура је постајала све доминантнија потреба. То нас доводи до онога што је раније речено, да права комуникација имплицира способност употребе претходно научених правила за употребу језика.

Као што су и претходно наведене методе у настави страних језика имале упориште у језичким теоријама и теоријама о учењу и подучавању језика, може се рећи да је комуникативни приступ настао као резултат критике структурализма у делима Ноама Чомског (1957), који је преиспитивао структуралну теорију због немогућности да објасни сложеност језика у смислу његове креативности. Међутим,

⁴¹ У другој половини двадесетог века социолингвистика је почела да се развија као засебна дисциплина у лингвистици, као резултат све веће свести о повезаности друштва и језика. Језик није једноставан систем који на исти начин користе сви људи у свим ситуацијама. Социолингвистика се родила из тежње да се језик посматра као друштвени и културни феномен (Трацил, 1974: 32). Поред тога што говорник употребљава језик са основном денотативном функцијом, која подразумева преношење значења, упућивања на идеје, догађаје или ентитете који су изван језика, он кроз језик одаје сигнале о свом друштвеном пореклу и о личним подацима – друштвеној класи, статусу, регији из које потиче, полу, узрасту, итд. (Местри et al. 2000: 6).

како је Хасан (1971) уочила, изједначавање креативности са стварањем и разумевањем неограниченог броја новонасталих реченица не објашњава чињеницу да та креативност не проистиче из граматике, лексике или фонологије, већ из новог повезивања старих компоненти значења. Вилкинс (1972) је такође наглашавао да ученик страног језика мора да разуме и изрази комуникативна значења. Слична схватања имао је Видовсон (1978) који се фокусирао на комуникативне чинове који су о основи способности употребе језика за различите сврхе.

Ричардс и Роџерс (1986: 71) истичу да комуникативна настава језика има богату теоријску основу, а неке од карактеристика комуникативног аспекта језика су следеће:

- 1) Језик је систем који служи за изражавање значења;
- 2) Основна функција језика је интеракција и комуникација;
- 3) Структура језика одражава његове функционалне и комуникативне употребе;
- 4) Основне јединице језика нису само његове граматичке и структуралне одлике, већ категорије функционалног и комуникативног значења како се дискурсом показује.

Комуникативна настава језика никако не представља јединствену методу већ се користи за опис различитих пракси, принципа и контекста (Селси-Мурсија, 2014: 20). Комуникативну наставу језика дефинисао је Ричардс (2006: 2-5) као скуп принципа о циљевима наставе језика, о начинима на који ученици уче језик, активностима које олакшавају учење и улогама наставника и ученика на часу. Он даље описује развој комуникативне компетенције као примарни циљ комуникативне наставе језика, а она подразумева знање о томе како употребити језик у различите сврхе и функције, како употребити језик у зависности од окружења и ситуације, како произвести и разумети различите врсте текстова и знање како одржати комуникацију, упркос ограничењима у знању језика. Начини на које ученици уче језик подразумевају интеракцију између оних који уче језик и оних који га користе,

интеракцију кроз језик која има смисао и сврху, обраћање пажње на језик који ученик чује и његови напори да нове форме примени с циљем развоја комуникативне компетенције. Под активностима које олакшавају учење, он подразумева активности које укључују рад у пару или групи, играње улога⁴², рад на пројекту, а ове активности налажу нове улоге наставника и ученика где ученици активно учествују у активностима на часу, преузимају већу одговорност за сопствено учење, а наставници олакшавају или надгледају процес учења.

3.5.1. Карактеристике комуникативне наставе језика

На основу литературе која се бави комуникативном наставом језика, у овом делу настојаћемо да издвојимо главне карактеристике овог приступа, иако смо у претходном делу доста тога већ рекли о комуникативној настави језика. У изобиљу различитих дефиниција комуникативне наставе језике које се најчешће цитирају (Канал и Свејн, 1980; Литлвуд, 1981, 1983; Финоквиаро и Брамфит, 1983; Савињон и Бернс, 1983; Брамфит, 1984; Ричардс и Роџерс, 1986; Нунан, 1986, 1991, 1995; Џонсон, 1995, 2001; Ксиаоквинг, 1997; Ларсен-Фримен, 2000; Савињон (1976, 2000, 2002, 2003), Ричардс (2006), Селси-Мурсија (2014), Гебхард (2014) и други), навешћемо четири карактеристике које дефинишу комуникативну наставу језика по Брауну (2000: 266-7):

1. Наставни циљеви се концентришу на све компоненте комуникативне компетенције, а не само на језичку компетенцију.
2. Језичке технике су осмишљене на такав начин да ангажују ученике у прагматичкој, аутентичној и функционалној употреби језика.
3. Флуентност (течност у говору) и прецизност се посматрају као комплементарни принципи који су о основи комуникативних техника.

⁴² енг. „role play“

4. Ученици морају на часу да користе језик у неувежбаним ситуацијама и контекстима.

Као и Браун, Литлвуд (1981: 1) наглашава посвећивање пажње функционалном аспекту језика, а не само структуралном, као једну од основних карактеристика комуникативне наставе језика. Наиме, померање акцента са граматичких структура на функционалне аспекте језика и са форме на значење заузимају централно место у настанку комуникативног приступа у настави страних језика. Финокарио и Брамфит (1983: 91) потенцирају значење, док Савињон (2003: 56) указује и на значај самог ученика.

Основни циљ комуникативног приступа у настави страног језика је развој комуникативне компетенције (Савињон, 2003, 2007; Ричардс, 2006, Гебхард, 2014; Литлвуд, 2011), што подразумева развој способности ученика да разуме и произведе писани и говорни језик на комуникативан и тачан начин. Способност комуницирања на циљном језику подразумева способност ученика да изабере форме и функције на основу контекста и улога саговорника (Ларсен-Фримен, 2000: 128). Поред тежње да развије ову способност, комуникативна настава језика се врло често у дискусијама јавља с функцијом преношења значења⁴³. Преношење значења се, заправо, односи на напоре које ученици улажу како би разумели друге и како би други разумели њих, односно да пренесу поруке или значења (Селси-Мурсија, 2014: 19). Још један од циљева комуникативне наставе језика је способност течног и прецизног изражавања (Браун, 1994: 245), али како Финокарио и Брамфит (1983: 91) наглашавају, течно изражавање треба бити примарно, али не и важније од јасне и недвосмислене комуникације.

Када су улоге наставника и ученика у питању, комуникативна настава језика подразумева смањивање централе и традиционалне улоге наставника, што никако не значи да наставници немају контролу. Наставници могу контролисати процес учења иако ученици иницирају међусобну комуникацију. Примарна улога наставника је да

⁴³ енг. „negotiation of meaning“

олакша комуникацију тако што обавља три функције: функцију организатора, функцију вође активности и функцију истраживача или ученика (Брин и Кандлин, 1980: 99). Улогу наставника као организатора активности на часу ради олакшавања процеса учења страног језика наглашавају као важну Литлвуд (1981) и Ричардс и Роџерс (1986: 78). Да би се поспешила интеракција на часу и да би се ученици ангажовали, наставник треба да оцени потребе ученика, да организује час, да забавља, да буде модел који ученици имитирају и да информише ученике о култури (Гебхард, 2014: 68-69). Поред наведених улога, у комуникативном приступу наставник има улогу саветника јер он прати ученике, њихов развој и одговара на њихова питања (Ларсен-Фримен, 2000: 128; Ричардс и Роџерс, 1986: 78) и он треба да буде пример ефикасног говорника у смислу способности да успешно комуницира кроз парафразирање, потврђивање и давање повратних информација. Наставник и ученици треба да користе циљни језик течно и тачно, а наставник олакшава комуникацију и понекад исправља грешке ученика (Селси-Мурсија, 2014: 9). Важно је напоменути да ученици треба да комуницирају што више међусобно, а не толико са наставником (Ричардс и Роџерс, 1986: 77).

Употреба аутентичних материјала представља важан аспект комуникативне наставе језика. Наиме, наставник задаје аутентичне задатке и пројекте који се презентују и вежбају у већ познатом дискурсу, а не користи материјале који су конструисани искључиво у педагошке сврхе (Селси-Мурсија, 2014: 8). Сврха употребе аутентичних материјала огледа се у чињеници да на тај начин ученици уче да употребљавају језик онако како то раде изворни говорници језика који уче.

Ученици су одговорни за сопствено учење и развој знања и углавном учествују у активностима које се одвијају у пару или групи, а не појединачно (Ларсен-Фримен, 2000: 129). Активности у пару или групи представљају технике које се најчешће употребљавају у комуникативној настави језика. То су активности у којима партнери морају да размењују информације како би извршили одређени задатак.⁴⁴ Браун (1994: 245) сматра да је изузетно важно да ученици користе језик на

⁴⁴ енг. „information gap activities“

продуктиван и рецептиван начин у контекстима који нису претходно увежбавани, а то је могуће обавити приликом рада у групи. Томпсон (1996) и Савињон (2002) такође наглашавају значај техника рада у пару или групи као веома корисним техникама које помажу ученицима да пренесу значења и учествују у активностима за решавање проблема. Неке друге технике (активности) које се користе у комуникативној настави језика су језичке игре, играње улога, редослед речи у реченицама и реченица у тексту (Ларсен-Фримен, 2000: 132-134). Међутим, број активности које су компатибилне са комуникативном наставом језика је неограничен под условом да те активности подразумевају дељење информација, преношење значења и интерпретацију порука (Ричардс и Роџерс, 1986: 76).

Будући да наставник оцењује тачност и течност ученика, формално оцењивање се може спровести уз помоћ интегративног теста који има комуникативну функцију (Ларсен-Фримен, 2000: 129). Међутим, како наглашава Селси-Мурсија (2014: 20), комуникативна настава језика треба да садржи релативно мало формалног оцењивања. Међутим, употреба тестова има велики утицај на иновације у силабусима. Наиме, ученици се припремају за тестове које ће морати да полагају и који ће им омогућити даље образовање и нове могућности, а тестови не могу адекватно да прикажу контекст који је предмет људске комуникативне активности (Савињон, 2003: 65).

Примена комуникативне наставе језика веома зависи од контекста, од локалне политике о језичком образовању, од културе образовања, од праксе оцењивања и доступности обучених наставника (Селси-Мурсија, 2014: 20). Методе које су се користиле пре појаве комуникативног приступа (граматичко-преводни метод, директни метод и аудиолингвални метод) ослањале су се на уџбенике, а садржаји наставних програма су углавном били испланирани па су ове методе поприлично биле независне од контекста. С обзиром на то да се комуникативна настава језика ослања на употребу аутентичних материјала и вежбањем у свакодневним ситуацијама, да би се овакав вид наставе спровео, неопходан је такав језички контекст у коме ће бити омогућена аутентична употреба језика и могућност да

ученици употребе језик у реалним ситуацијама. У комуникативном приступу стално је присутна потреба да се настава језика побољша на неки начин. Међутим, све више има оних који сматрају да уочавање комплексности контекста у којима се учи језик сугерише да се потрага за бољом методом у настави језика треба напустити у корист утврђивања пракси и стратегија у настави који одражавају локалне потребе и искуства (Савињон, 2007: 218).

3.5.2. Учење језика засновано на задатку⁴⁵

С обзиром на то да су овим истраживањем обухваћени студенти чије су комуникативне компетенције оцењиване на основу задатака које добијају од наставника, неопходно је да поменемо и овај вид извођења комуникативне наставе језика. Да бисмо говорили о томе шта се подразумева под оваквим видом извођења наставе страног језика, прво ћемо се осврнути на појам „задатка“, који по Лонгу (1985: 89) означава „посао који се обавља за себе или за друге, слободном вољом или у замену за награду“. По Нунану (1989: 10) он представља „један део рада на часу који укључује ученике у разумевање, манипулисање, продукцију или у интеракцију на циљном језику, док је њихова пажња првенствено усмерена на значење, а не на форму“⁴⁶. Управо је потенцирање на значењу, а не на форми, у складу са основним принципима комуникативне наставе језика.

Кандлин (1987: 10) дефинише задатак као друштвену активност која служи за решавање проблема уз примену постојећег знања како би се циљ остварио. По Вилсону (1986: 27-28), основне карактеристике задатка су: 1) релевантност (задаци се

⁴⁵ енг. „task-based language learning“

⁴⁶ Ричардсова (2006: 31) дефиниција задатка базира се на његовим главним карактеристикама, а то су:

- Задатак је нешто што ученици раде или изводе уз помоћ постојећих језичких ресурса,
- Задатак је нешто што има резултат који није само повезан са учењем језика, иако до усвајања језика може доћи док ученик изводи задатак,
- Задатак је усредсређен на значење,
- У случају када задаци укључују два или више ученика, задатак захтева од ученика да користе комуникативне стратегије и вештине.

морају бирати у складу са потребама ученика. Другим речима, наставник треба да у сваком тренутку уме да објасни ученицима зашто је одређени задатак релевантан њиховим тренутним потребама); 2) прикладност (задатак мора бити прилагођен одговарајућем нивоу); 3) учење кроз извршавање (задаци морају увек бити оправдани у смислу циља који курс има); 4) учествовање (задатак захтева активно учешће ученика које зависи од заинтересованости ученика за ситуацију, као и његово препознавање релевантности за његове потребе); 5) мотивација (мотивација ученика се повећава тако што се градиво фокусира на потребе ученика и укључивање ученика у процес учења).

Приступ у настави страног језика који је заснован на задатку представља само један вид комуникативног приступа у настави страног језика. У оваквом виду наставе, ученицима се дају задаци за које они треба да нађу решење уз помоћ онолико знања страног језика колико имају на располагању (Хармер, 1999: 41). Овај вид наставе страног језика значајан је због омогућавања интеракције између учесника тако што заједничким снагама морају да реше неки задатак. Оваква интеракција олакшава усвајање језика, с обзиром на то да ученици морају заједно да раде на задатку како би разумели једни друге. Поред тога, таква интеракција омогућава ученицима да буду изложени језику који је можда изнад њиховог тренутног нивоа знања циљног језика, али који ће моћи касније да искористе (Ларсен-Фримен, 2000: 144).

Поред бројних подела на врсте задатака који се могу примењивати у настави језика заснованом на задатку, поменућемо једну поделу. Ричардс (2006: 31) разликује две врсте задатака: педагошке задатке и задатке из реалног света. За извршење првих неопходна је употреба одређених интеракцијских стратегија и језичких вештина (нпр. два ученика траже разлике између две слике), док друга врста задатака подразумева употребу језика онако како би то изгледало у реалним животним ситуацијама.

Важно је напоменути да се учење уз помоћ задатака разликује од традиционалних приступа у настави страних језика по томе што се час не одвија по

принципима „презентације-вежбе-продукције“⁴⁷, већ се учење засновано на задатку одвија кроз три врсте активности: активности пре задатка, циклус задатка и фокусирање на језик⁴⁸ (Ибид., 33-34), или како их класификују Скехан (1996) и Елис (2010: 7) активности које су одвијају у три фазе: „пре задатка“, „у току задатка“ и „после задатка“. Прва фаза је најкраћа и у њој наставник објашњава упутства ученицима тако што уводи тему и непознате речи и изразе који су релевантни за ту тему. Тада ученици имају прилику да кажу шта знају о тој теми или да питају за све непознате речи које се тичу те теме. Јако је важно мотивисати ученике у овој фази (Дернеи, 2001). Поред тога, сврха ове фазе је да припреми ученике да изврше задатке на начине који ће поспешити усвајање страног језика (Елис, 2010: 7). У другој фази, ученици извршавају задатак у пару или групи, планирају како ће извести остале ученике шта су обавили и извештавају их усмено или писмено. Управо у овој фази долази до највеће могућности употребе страног језика на часу са фокусом на значењу, а не на форми. Трећа фаза омогућава ученицима да дискутују или додатно увежбавају неки сегмент језика, односно језичке форме, које сматрају релевантним или интересантним (Хармер, 1999: 87). Такође, Елис (2010: 18) сматра да у овој фази, поред обраћања пажње на форму, постоје још два педагошка циља: могућност понављања задатка и могућност да ученици размисле о начину на који је задатак обављен.

С обзиром на то да сврха учења страног језика треба да буде способност комуницирања на страном језику, значај учења страног језика заснованог на задатку огледа се у могућности увежбавања језичких форми на примерима чије теме наставници бирају тако да оне испуне потребе ученика. Наиме, наставници бирају теме за дискусију или задају задатке на основу онога што су њихови ученици обележили као важним за развој комуникативних вештина на страном језику (нпр. презентовање, дискусија о стручној теми, симулација активности са којима се сусрећу у свакодневном животу или у свакодневном пословном окружењу). У сврхе

⁴⁷ енг. „presentation-practice-production“ (P-P-P)

⁴⁸ енг. „pretask activities“, „task cycle“, „language focus“

овог истраживања, овакав вид извођења наставе представља веома важно полазиште за развој комуникативних компетенција студената јер омогућава избор задатака који су за ученике релевантни.

4. ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ (ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ)

4.1. Увод у појам енглеског језика за посебне намене

Распрострањеност енглеског језика као међународног језика за комуникацију је веома присутна. Имајући у виду доминантност енглеског језика у стручној и научној комуникацији, неопходно је утврдити која правила се користе у употреби енглеског језика онда када га користе стручњаци и научници у свакодневној пракси који користе енглески језик као свој језик споразумевања (Димковић-Телебаковић, 2003: 13). Потреба за наставом енглеског језика за посебне намене⁴⁹ настала је као последица све веће и важније улоге енглеског језика широм света. Интернационална заједница је увиђала значај енглеског језика не само у преношењу знања, већ га је посматрала као неутрални језик за међународну комуникацију (Џонс и Дадли-Еванс, 1991: 301). Енглески језик за посебне намене се углавном посматра као активност унутар наставе енглеског језика у којој је акценат увек био на „практичним резултатима“ (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 1). Сличан став имају Кенеди и Болито који наводе да је важно да се енглески језик за посебне намене не посматра одвојено од наставе енглеског језика, већ као кретање унутар сфере наставе енглеског језика ка комуникативнијој основи за подучавање и учење енглеског језика (1984: 7).

Енглески језик за посебне намене појавио се у другој половини прошлог века као педагошки покрет у примењеној лингвистици са циљем да одговори на посебне језичке потребе ученика које су уско повезане са њиховим академским или професионалним животима или контекстима у којима користе енглески језик. Хачинсон и Вотерс (1987: 6-8) описују три тренда која су довела до настанка енглеског језика за посебне намене.

⁴⁹ енг. „English for Specific Purposes” (ESP)

Први од њих је експанзија научне, технолошке и економске активности након другог светског рата из које се јавила потреба за међународним језиком, а та улога је припала енглеском језику због економске моћи САД-а. Нова улога енглеског језика као језика за комуникацију приликом пословања, произвела је ученике који су желели да уче енглески језик искључиво у сврхе које су се тичале њихових професија. Дакле, курсеви енглеског језика су прилагођавани специфичним потребама ученика. Други тренд који је допринео настанку енглеског језика за посебне намене јесте померање акцента у лингвистици са описа граматичких форми на употребу језика (видети 3.5.). Језик који се употребљава разликује се од контекста до контекста што значи да треба утврдити карактеристике одређених ситуација и онда на основу њих осмислити курс.⁵⁰ Трећи тренд односи се на развој у психологији образовања који је допринео давању значаја ученицима и њиховим ставовима о учењу будући да се потребе ученика разликују, као и мотивација за учење па самим тим и успех у учењу.

Поред бројних дефиниција енглеског језика за посебне намене које литература из ове области нуди, не постоји јединствено одређење језика за посебне намене⁵¹. Разлози ове неусаглашености у одређењу појма су последица различитих перспектива лингвистичких дисциплина, другачијих приступа и метода, као и другачијих углова гледања на феномен језика за посебне намене, било да се ради о углу теоријске лингвистике или о педагошком углу, односно теорије наставе страних језика (Марковић, 2016: 13). Навешћемо неколико различитих дефиниција које илуструју ову неусаглашеност. Хачинсон и Вотерс (1987: 19) сматрају да је енглески језик за посебне намене приступ, а не производ, а то значи да он не укључује

⁵⁰ Димковић-Телебаковић (2003: 19) наводи да се право проучавање енглеског језика за посебне намене појавило шездесетих година прошлог века у раду о природи енглеског научног језика који је објавио Барбер (1962). Барберов рад потврђује чињеницу да се енглески језик науке и технике (ЕНТ) некада изједначавао са енглеским језиком за посебне намене. За детаљнији опис ЕНТ-а погледати радове Свејлза (1971), Селинкера и Тримбла (1976), Стрвенса (1978), Селинкера et al. (1981).

⁵¹ Неопходно је напоменути да је енглески језик за посебне намене део општег покрета у настави језика за посебне намене (енг. „Language for Specific Purposes – LSP“) (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 2).

специфичну методологију, садржај или материјал, већ се одлуке о избору садржаја, материјала и метода доносе на основу потреба и разлога због којих ученици уче енглески језик. С друге стране, Робинсон (1980) је дефинисала енглески језик за посебне намене као подучавање оних ученика енглеског језика који имају одређене циљеве који могу бити професионални, академски, итд. Ова ауторка констатује да је тешко прецизно дефинисати енглески језик за посебне намене јер он подразумева да је нешто „специфично“⁵², а оно што је можда специфично у једном делу света није нужно специфично у другом (Робинсон, 1991: 1). Слично овој дефиницији, Макеј и Маунтфорд (1978) говоре о енглеском језику за посебне намене као учењу енглеског језика искључиво у употребне сврхе. Бугарски (1997: 201) одређује језик у функцији струке као специфичан вид употребе одређеног језика који служи појмовно-терминолошком конституисању неке струке и комуницирању унутар те струке. Још једна од дефиниција, коју су представили Палтриц и Старфилд (2013: 2), каже да се енглески језик за посебне намене односи на учење страног језика који за циљ има способност ученика да употреби енглески језик у неком конкретном домену, а основна карактеристика енглеског језика за посебне намене је да су садржај и циљеви курса усмерени на специфичне потребе ученика. Језик за посебне намене се концентрише на оне карактеристике језика које се доводе у везу са ограниченом употребом циљног језика који је ученику потребан да би постигао одређени циљ (Манби, 1978: 2).

Поред поменутих дефиниција енглеског језика за посебне намене, најчешће цитирана дефиниција је она коју су предложили Дадли-Еванс и Сент Џон (1998: 4-5), а која уједно представља адаптирану верзију Стревенсове дефиниције енглеског језика за посебне намене (Стревенс, 1980: 108-9). Ова дефиниција окарактерисана је у смислу апсолутних и варијабилних карактеристика на следећи начин:

⁵² енг. „specific“

Апсолутне карактеристике	Варијабилне карактеристике
<p>- енглески језик за посебне намене је дефинисан тако да задовољи специфичне потребе ученика.</p> <p>- енглески језик за посебне намене се користи методологијом и активностима инхерентним за дисциплину којој служи.</p> <p>- енглески језик за посебне намене се фокусира на језик који одговара тим активностима у виду граматике, лексике, регистра, вештина, дискурса и жанра.</p>	<p>- енглески језик за посебне намене може бити осмишљен за специфичне дисциплине.</p> <p>- енглески језик за посебне намене у одређеним наставним ситуацијама може да користи посебну методологију у односу на енглески језик за опште намене.</p> <p>- енглески језик за посебне намене је углавном намењен одраслим ученицима, било да се ради о институцији терцијарног образовања или о професионалном окружењу. Међутим, може се користити и у средњим школама.</p> <p>- енглески језик за посебне намене је углавном намењен за ученике средњег или напредног нивоа. Већина курсева енглеског језика за посебне намене претпоставља основно познавање језичког система, али може се користити и са почетницима.</p>

Дефинисање енглеског језика за посебне намене на овај начин је веома корисно, посебно у смислу онога шта енглески језик за посебне намене подразумева, а шта не. Наиме, можемо да закључимо да енглески језик за посебне намене може, али и не мора да се бави посебном дисциплином, нити мора бити усмерен ка одређеној генерацијској групи или њиховим способностима. На врло практичан начин Хачинсон и Вотерс (1987: 18) описали су оно што енглески језик за посебне намене није: 1) енглески језик за посебне намене не треба сагледавати као „специјализовану варијанту“ енглеског језика, јер то што се енглески језик учи за посебне намене не значи да је то специјална форма енглеског језика, без обзира на чињеницу да постоје неке особине које се могу окарактерисати као специфичне за одређене контексте; 2) енглески језик за посебне намене не садржи, на пример, посебне научне речи и граматику за науку или, на пример, посебне хотелске речи и граматику за хотелско особље, већ се пуно тога налази испод површине; 3) енглески језик за посебне намене не треба да се разликује од било које друге форме наставе језика. Он првенствено треба да буде базиран на ефикасном и ефективном учењу. Иако се садржај учења разликује од енглеског за опште намене, нема разлога да се процес учења у било чему разликује. Дакле, не постоји специфична методологија енглеског језика за посебне намене која не би била применљива у настави енглеског језика за опште намене.

4.2. Фазе развоја енглеског језика за посебне намене

Да би енглески језик за посебне намене био обликован онако каквим га данас познајемо, он је морао да прође кроз неколико фаза развоја.⁵³ Од појаве енглеског језика за посебне намене, шездесетих година прошлог века, Хачинсон и Вотерс (1987) дефинисали су пет фаза његовог развоја: 1) анализа регистра, 2) анализа

⁵³ Нека од најважнијих истраживања која су се бавила детаљном анализом развоја енглеског језика за посебне намене представљена су у радовима следећих аутора: Хачинсон и Вотерс (1987), Џонс (1991), Робинсон (1991), Дадли-Еванс и Сент Џон (1998), Ричардс (2001), Бастуркмен (2006) и многи други.

дискурса (реторичка анализа), 3) анализа потреба (анализа циљне ситуације), 4) развијање вештина и стратегија и 5) приступ усмерен на процес учења. Ових пет фаза развоја Димковић-Телебаковић (2003) описује као приступе у енглеском језику за посебне намене. Анализа жанра представља шесту фазу развоја енглеског језика за посебне намене. У следећим одељцима описаћемо сваку од развојних фаза енглеског језика за посебне намене.

4.2.1. Анализа регистра

Прва фаза развоја енглеског језика за посебне намене - **анализа регистра** - одвијала се у шездесетим и раним седамдесетим годинама прошлог века и углавном се везује за радове Халидеја, Макинтоша и Стревенса (1964), који су закључили да с обзиром да постоје варијације у језику онда мора да постоје различите варијације одређених језика, затим, као и за Јуера и Латора (1969) који су се бавили анализом више од три милиона речи у енглеском језику науке и технике, и из тог корпуса одабрали најучесталије граматичке обрасце и речи које су заједничке за све научне дисциплине, и Свејлза (1971). Основно полазиште оваквог приступа енглеском језику за посебне намене је да се регистри⁵⁴ у различитим областима разликују (Хачинсон и Вотерс, 1987: 9), а циљ анализе је био да се идентификују граматичке и лексичке особине различитих регистара на нивоу реченице да би се пронашли неопходни елементи у настави енглеског језика за посебне намене. Студије учесталости су постале веома важне и сматрало се да учесталост неких елемената или структура говора карактерише научни писани и говорни дискурс. Међутим, Свејлз (1985: 1) указује да статистичке информације које су добијене из оваквих студија (нпр. Барберова студија, 1962) једино могу да буду од користи наставницима који покушавају да докажу да се енглески језик науке разликује од енглеског језика за

⁵⁴ Регистар је „контекстуална категорија која повезује лингвистичка обележја са ситуационим обележјима“. (Грегори и Керол, 1978: 4)

опште намене не само у смислу специјализованог вокабулара. Анализа регистра је критикована зато што такав приступ није могао да открије комуникативну природу оног што је написано (Видовсон, 1979: 56), будући да је приступ базиран на анализи реченице усредсређен на форму и као такав није допринео да ученици сагледавају енглески језик за посебне намене као средство за комуникацију. Већина материјала састојала се од поглавља која почињу дугачким специјализованим текстом за читање. То је уочено као недостатак овог приступа који је допринео развоју друге фазе у енглеском језику за посебне намене (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 22).

4.2.2. Анализа дискурса (реторичка анализа)

Док се анализа регистра фокусира на језик на нивоу реченице, другу фазу у развоју енглеског језика за посебне намене, **анализу дискурса (реторичку анализу)**, обележио је развој у лингвистици тако што је у овој фази акценат померен са реченичног нивоа на нивое изнад реченице (Хачинсон и Вотерс, 1987: 10). Укратко, анализа дискурса представља начине на које се реченице комбинују у дискурс да би створиле значење. У овој фази развоја, истраживања су се бавила идентификацијом организационих образаца у текстовима и лингвистичких средстава уз помоћ којих се ти обрасци сигнализирају (Хачинсон и Вотерс, 1987: 11). Допринос анализи дискурса дали су Ален и Видовсон (1974) који су наглашавали комуникативну вредност дискурса, а не граматичка својства регистра. У педагошком смислу, допринели су појави бројних уџбеника за учење енглеског језика за посебне намене чија сврха није била да опишу језик кроз граматичка правила, већ кроз употребу језика.

Критика анализе дискурса уследила је због тога што су листе граматичких појмова биле замењене листама функција које нису биле у потпуности употребљиве због њихове бројности (Шафрањ, 2005). Упркос критикама, наставници језика морају да разумеју на који начин је структурисан дискурс и како се може анализирати да би били ефективнији и ефикаснији у настави, као и да би могли да прате сопствени

професионални развој тако што ће кроз анализу дискурса моћи да анализирају природу употребе језика (Селси-Мурсија и Олштен, 2000).

4.2.3. Анализа потреба

Циљ **анализе потреба**, треће фазе у развоју енглеског језика за посебне намене, био је да се постојеће знање научно утемељи успостављањем процедура за повезивање језичке анализе са разлозима због којих ученици уче неки језик (Хачинсон и Вотерс, 1987: 12). Указивање на значај повезивања наставе страног језика са потребама студената проналазимо још код Палмера (1964: 124), који је истицао да је немогуће осмислити курс страног језика док не сазнамо нешто о ученицима за које је курс намењен, јер обликовање курса зависи од циљева које студенти имају. Психолози су допринели стварању овог приступа, стављањем ставова и потреба ученика у први план (Шафрањ, 2005; Вотерс, 1988).

Анализа потреба подразумева процес који обухвата испитивање у којим циљним ситуацијама ће ученицима циљни језик бити неопходан, а затим на основу тога осмислити силабус страног језика за посебне намене. У том смислу, Чејмберс (1980) истиче да би анализа потреба требало да се бави комуникативним потребама и њиховом реализацијом, што је резултат анализе циљне ситуације. Робинсонова (1991) истиче значај анализе потреба за планирање курса страног језика, као и за избор метода у извођењу наставе и начине учења. Анализу циљне ситуације детаљно је представио Манби (1978) у виду процедура које служе за откривање потреба ученика у смислу сврхе комуникације, комуникативних средстава, језичких вештина, функција, итд. Ова фаза у развоју енглеског језика за посебне намене допринела је да се језичка анализа повеже са разлозима због којих неко учи језик за посебне намене. Будући да анализа потреба представља полазну тачку када је креирање курса енглеског језика за посебне намене у питању, она је уједно фаза која је од највећег значаја за ово истраживање, па ће више речи о њој бити у одељку 4.5.

4.2.4. Развијање вештина и стратегија

Оно што разликује четврту фазу, фазу **развијања вештина и стратегија**, у развоју енглеског језика за посебне намене од претходне три, је покушај да се ситуација сагледа испод површине, да се језик сагледа у смислу мисаоних процеса који су у основи употребе језика (Хачинсон и Вотерс, 1987: 13). У основи приступа који се базира на вештинама је да су процеси резоновања и интерпретације заједнички свакој употреби језика и да они омогућавају долажење до значења. Међу значајнијим именима која се појављују као стручњаци који су допринели изучавању способности и вештина, а посебно вештини читања, су Грелет (1981), Натал (1982) и Алдерсон и Уркјухарт (1984).

4.2.5. Приступ усмерен на процес учења

Приликом описа пете фазе у развоју енглеског језика за посебне намене, важно је напоменути да су се све четири претходне фазе заснивале на опису употребе језика, док акценат ипак треба да буде на сам процес учења (Хачинсон и Вотерс, 1987: 14). Пета фаза у развоју енглеског језика за посебне намене обележена је **приступом усмереном на процес учења**. Најважнији аутори који се везују за ову фазу развоја јесу Хачинсон и Вотерс, а наслов њиховог дела *English for Specific Purposes. A Learning-centred approach* (1987)⁵⁵ управо истиче значај приступа усмереног на процес учења за енглески језик за посебне намене. Интересовање у овом приступу се помера са питања како се језик употребљава на питање шта омогућава људима да уче језик (Хачинсон и Вотерс, 1981). Они полазе од претпоставке да тиме што ће неко описати оно што може да уради са језиком не мора да значи да ће му помоћи да научи тај језик. Процес учења узима у обзир

⁵⁵ „Енглески језик за посебне намене. Приступ усмерен на учење“

индивидуалне разлике у учењу и у њему се методологија озбиљно узима у обзир и укључена је у све сегменте планирања и извођења наставе (Марковић, 2016: 24).

4.2.6. Анализа жанра

Приказ пет фаза у развоју енглеској језика за посебне намене био би непотпун без шесте развојне фазе која се појавила деведесетих година 20. века, **анализе жанра**, која представља важан инструмент у анализи професионалних и академских дискурса (Свејлз, 1990; Батиа, 1993). Анализа жанра се бави жанровима које конструишу, интерпретирају и користе чланови различитих заједница у академским, радним и другим контекстима (Батиа, 2015: 9). Свејлз (1990) је дефинисао жанр као скуп комуникативних догађаја који имају заједнички скуп комуникативних сврха. Комуникативну сврху жанра препознају људи који га користе и успостављају границе онога што је прихватљиво у смислу тога како текст треба бити написан или изговорен, којим питањима ће се бавити и на који начин ће то урадити (Палтриц, 2013: 347). Међутим, комуникативна сврха жанра може се мењати временом, може се ширити и смањивати (Свејлз, 2004). У педагошком смислу, подучавање базирано на жанру тежи да оспособи ученике страног језика да анализирају академски дискурс док читају, као и да буду способни да академски пишу у складу са социокултурним нормама одређеног академског или професионалног жанра (Хинкл, 2011: 534).

4.3. Енглески језик за посебне намене и енглески језик за опште намене

Будући да смо описали фазе у развоју енглеског језика за посебне намене, неопходно је да поменемо оно што разликује енглески језик за посебне намене од енглеског језика за опште намене. Повлачење границе између енглеског језика за

посебне намене и енглеског језика за опште намене⁵⁶ није лак задатак, и због тога Барнард и Земак (2003: 306-7) сматрају да енглески језик за посебне намене не треба посматрати као категорију подучавања енглеског језика, већ као област без јасно дефинисаних граница, где су курсеви углавном сконцентрисани на циљеве и користе ужи избор тема. С друге стране, као што смо већ поменули раније (видети 4.1.), неки аутори тврде да се енглески језик за опште намене не разликује од енглеског језика за опште намене у смислу теорије, док у пракси то није случај (Хачинсон и Вотерс, 1987), док Стревенс (1978), на пример, наводи да су ове две гране подучавања енглеског језика потпуно другачије.

Несумњиво је да енглески језик за посебне намене представља грану подучавања енглеског језика и као такав представља оне курсеве енглеског језика у којима су циљеви и садржај већим делом или у потпуности одређени функционалним и практичним потребама ученика, а не критеријумима који се примењују у општем образовању, тј. онда када се енглески језик посматра као страни језик у школи (Стревенс, 1978: 90). Како Видовсон указује (1983: 5), енглески језик за опште намене није мање специфичан од енглеског језика за посебне намене у смислу осмишљавања силабуса и уџбеника, јер су аутори истих морали да се воде одређеним спецификацијама, било да је у питању језичка структура која се проучава или сврха којој се тежи у различитим етапама савладавања градива. Оно што их разликује је начин на који је сврха дефинисана и начин њене примене. Другим речима, у случају енглеског језика за посебне намене, компетенција која се треба развијати је она која се бави специфичним задацима, док енглески језик за опште намене развија општу способност ученика да се снађе у недефинисаним могућим ситуацијама у будућности. Видовсон (Ибид., 7) прави јасну дистинкцију између ове две гране подучавања енглеског језика у смислу циљева и сврха које воде до одређених компетенција. Наиме, по њему, циљеви енглеског језика за посебне намене једнаки су његовој сврси и подучавање треба да доведе до ограничене компетенције, док

⁵⁶ енг. „EGP – English for General Purposes“

циљеви енглеског језика за опште намене доводе до сврхе, а као резултат образовања дају развој опште компетенције.

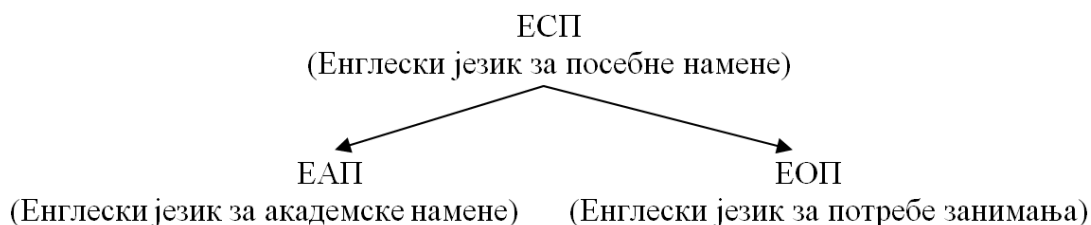
По Хачинсону и Вотерсу (1987: 157) постоје две разлике између енглеског језика за посебне и опште намене које утичу на улогу наставника. Поред тога што има функцију наставника, наставник енглеског језика за посебне намене мора озбиљно да се позабави анализом потреба ученика, израдом силабуса, писањем и адаптацијом материјала и оцењивањем чему су аутори посветили целу књигу. Друга разлика огледа се у чињеници да већина наставника енглеског језика за посебне намене није обучена за то.

Иако настава енглеског језика за посебне намене и енглеског језика за опште намене имају исти циљ у смислу оспособљавања ученика да користе језик у комуникативним ситуацијама, разлике између ове две гране не могу се изоставити. Наиме, Бастуркмен (2010: 8) сматра да ученика енглеског језика за посебне намене треба посматрати као неког ко тежи ка усавршавању у академском, професионалном или стручном смислу и он користи енглески језик у те сврхе. За разлику од њега, циљеви ученика енглеског језика за опште намене су углавном језичке природе (нпр. учење енглеског језика ради способности употребе граматичких структура, развоја говорне способности или ширења вокабулара).

4.4. Класификација енглеског језика за посебне намене

С обзиром на чињеницу да постоје бројне класификације енглеског језика за посебне намене, представити јасну поделу није једноставан задатај. Бројност подела је резултат различитих промена које су се дешавале унутар овог приступа у временском периоду у ком се развијао. Неке од класификација предложили су Стревенс (1978), Манби (1978), Видовсон (1983), Хачинсон и Вотерс (1987), Дадли-Еванс и Сент Џон (1998), Робинсон (1991), Димковић-Телебаковић (2003), Брантон (2009), Бастуркмен (2010). Постоји пуно сличности у приказима ових аутора, али оно

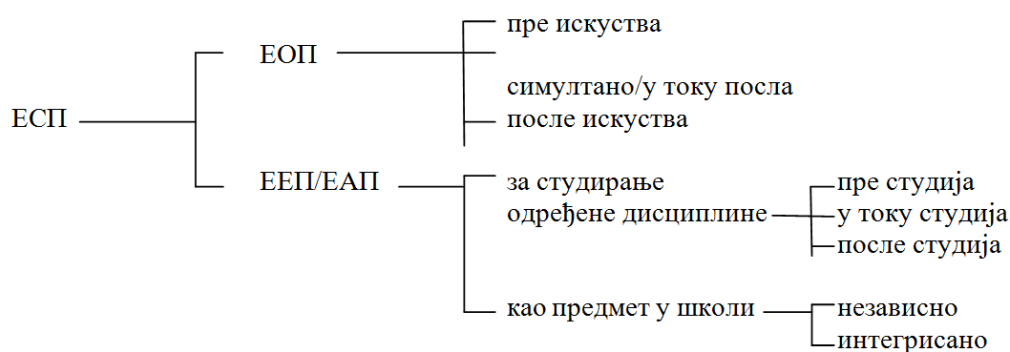
што се најчешће издваја као подела енглеског језика посебне намене код свих аутора јесте подела на **енглески језик за академске намене**⁵⁷ и **енглески језик за потребе занимања**.



Слика 7. Подела енглеског језика за посебне намене

Слика 8 представља веома практичну класификацију коју проналазимо код Робинсонове (1991: 3-4). Ауторка дели енглески језик за посебне намене на исти начин као што је приказано на претходној слици, али класификацију даље врши на основу искуства које ученици имају, односно на основу тога када се курсеви одвијају. Стога, курсеви „пре искуства“ или „пре студирања“ вероватно се неће бавити одређеним пословима који су уско повезани са самим послом, јер студенти још увек не познају довољно садржаје тих послова. У нашем истраживању су учествовали студенти који се могу сврстати управо у ту групу студената („пре искуства“) јер велика већина њих још увек нема искуства у послу.

⁵⁷ енг. „English for Academic Purposes – EAP“



Слика 8. Класификација енглеског језика за посебне намене на основу искуства

Извор: Робинсон (1991: 3-4)

Све већа потреба за енглеским језиком у академском истраживању и све већи број универзитета у различитим земљама на којима студенти похађају наставу на енглеском језику допринела је да енглески језик за академске намене постане доминантан у настави енглеског језика. Међу променама које Хајланд (2006: 2) наводи као неке од разлога који су довели до развоја енглеског језика за академске намене су: све већа улога енглеског језика у ширењу академског знања, све већа интернационализација и глобализација високог образовања. Енглески језик за академске намене (ЕАП)⁵⁸ је дефинисан као употреба енглеског језика за обављање академских задатака (Чарлс, 2013: 136). ЕАП је карактеристичан за универзитетски контекст, а циљ ове гране енглеског језика за посебне намене је да олакша учење или истраживање студената уз помоћ енглеског језика као посредника (Хајланд и Хемп-Лајонс, 2002: 3; Хемп-Лајонс, 2011: 89). ЕАП представља широк појам који покрива све области академске комуникативне праксе на нивоу терцијарног образовања, од наставног материјала до предавања и задатака на предавањима, интеракције на часу,

⁵⁸ енг. ЕАП = „English for Academic Purposes”

истраживачких жанрова, писања студената у виду семинарских радова и слично (Хајланд, 2006: 1).

Поред енглеског језика за академске намене, енглески језик за потребе занимања (ЕОП)⁵⁹ представља другу важну грану енглеског језика за посебне намене. Он има за циљ да развије код ученика оне компетенције које су им неопходне како би успешно обављали послове у оквиру професије којом се баве, односно радног места на коме раде. Може се рећи да енглески језик за потребе занимања покрива ширу област од енглеског језика за академске намене у смислу разноврсних пословних окружења на које се ова област грана. На пример, енглески језик за потребе занимања се грана на енглески језик за пословне потребе или енглески језик за правне послове, а гране енглеског језика за потребе занимања се развијају у складу са развојем и ширењем одређених професија (Белчер, 2009: 2).

4.4.1. Пословни енглески језик (енглески језик за пословне намене)

Област енглеског језика за посебне намене која се последњих деценија највише развија је енглески језик за пословне намене с обзиром на чињеницу да је енглески постао међународни језик у пословању (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 53). Све већа потреба за пословним енглеским језиком потиче од посебне групе ученика који већ поседују одређено граматичко знање енглеског језика, а код којих постоји и посебна потреба и сврха учења енглеског језика (Чепон, 2005: 46). Будући да је фокус нашег истраживања на студентима који уче пословни енглески језик, неопходно је узети у обзир шта пословни енглески језик подразумева, коме је намењен и како га подучавати. Најједноставније речено, пословни енглески језик је употреба енглеског језика у пословним активностима. Пословни енглески језик јесте грана енглеског језика за посебне намене, али није јасно дефинисана област већ се може посматрати

⁵⁹ енг. EOP = „English for Occupational Purposes”

као употреба енглеског језика која се везује за професију, стручне потребе и институционалне процедуре (Чепон et al. 2014: 529).

Милиони људи широм света свакодневно користе енглески језик у пословне сврхе. Френдо (2005: 1) описује пословање као размену ресурса и способности кроз употребу језика за финансије, трговину, индустрију, итд. Он говори о пословању као сарадњи, преговарању, моћи и контроли, проналажењу решења за проблеме до којих долази, а укратко дефинише пословни енглески језик као „комуникацију са људима у одређеном контексту“. Међутим, речи и фразе које се користе у пословном енглеском језику нису ограничене само на пословне контексте⁶⁰.

Елис и Џонсон (1994: 35) говоре о перформанси као једној од главних карактеристика пословног енглеског језика. По њиховом мишљењу, оно што већина ученика пословног енглеског језика треба да стекне је:

- самопоуздање и течност у говору;
- вештине неопходне за организовање информација;
- довољно језичке прецизности како би преносили недвосмислене идеје;
- стратегије за појашњавање и проверу информација;
- брзину у реаговању на исказе саговорника;
- јасан изговор;
- свест о прикладном језику и понашању у културама и ситуацијама у којима ће пословати.

Када говоримо о пословном енглеском језику, нужно је одговорити на питање којим ученицима су намењени такви курсеви? Да ли су то ученици који се тек припремају за пословне каријере или су то ученици који већ имају искуства, али им је познавање пословног енглеског језика неопходно за даљи развој у пословној

⁶⁰ Френдо (2005: 6) илуструје кратком разменом између две особе употребу свакодневног енглеског језика и напомиње да уколико се овакав свакодневни језик користи у пословном контексту, он постаје послови енглески језик:

A: Excuse me.

B: Hi. Can I help you?

A: I hope so. I'm looking for room 235. Mr Jenkin's office.

B: Yes, of course. It's just round the corner, over there.

каријери? Као што је већ описана класификација енглеског језика за посебне намене раније, у литератури која се бави пословним енглеским језиком постоји усаглашеност у вези са класификацијом ученика који уче пословни енглески језик и сврставају ученике пословног енглеског језика на: 1) *ученике без искуства*, који имају мало или нимало искуства у пословном свету, као што су ученици у средњим школама или студенти који намеравају да граде каријеру у пословном свету, 2) *ученике са искуством*, који већ раде у компанијама и упознати су са пословним светом, и на 3) *ученике са мало искуства*, који тек почињу да раде (Робинсон, 1991: 3-4; Џонсон, 1993; Елис и Џонсон, 1994; Френдо, 2005). Другим речима, настава пословног енглеског језика обухвата људе који раде у различитим компанијама или који се припремају да раде у некој компанији (Дона, 2000: 2).

У зависности од тога којој групи ученика је курс енглеског језика за пословне намене намењен, Дадли-Еванс и Сент Џон (1998: 55) говоре о разлици између **енглеског језика за опште пословне намене и енглеског језика за посебне пословне намене**⁶¹. Курсеви енглеског језика за опште пословне намене углавном су намењени ученицима без искуства или онима на почетку пословних каријера, а активности које се примењују су врло сличне општим курсевима енглеског језика какве сусрећемо у средњим школама или на терцијарном нивоу. Наставни материјали су прилагођени пословном контексту, а оно што је главна разлика између курсева пословног енглеског језика и општих курсева енглеског језика је заступљеност пословног вокабулара (Ибид., 56). За разлику од ових курсева, курсеви енглеског језика за посебне пословне намене примењују се код ученика који имају пословног искуства и они су специјално осмишљени и усредсређени на „специфичне пословне комуникативне догађаје“ (Ибид., 56).

Улога наставника пословног енглеског језика је врло значајна, а њена специфичност огледа се у томе што је веза између ученика и наставника симбиотска, јер наставник поседује знање о језику, а ученик врло често зна више о самом послу који треба да обавља (Френдо, 2005: 5). Из тога произилази да наставник и ученици

⁶¹ енг. „English for General Business Purposes – EGBP“ и „English for Specific Business Purposes – ESBP“

морају удруженим снагама да учествују у организовању силабуса који ће бити прилагођен њиховим потребама. То се постиже кроз анализу потреба коју обавља наставник, а уз помоћ које он долази до конкретних информација о томе шта његови ученици знају, шта желе да науче или како да побољшају своје знање, које области треба обрадити, у којим ситуацијама ученици сматрају да ће се наћи, какав вид наставе очекују за учење или усавршавање знања пословног енглеског језика. С обзиром да курсеви пословног енглеског језика треба да буду осмишљени тако да оспособе ученике да ефикасно комуницирају у пословном свету, односно да поседују вештине које би им омогућиле „да се укључе у међународне токове струке и науке“ (Благојевић, 2011: 837), они у основи треба да буду засновани на задацима⁶². Задаци који се примењују у настави треба што боље да симулирају оне задатке у реалним ситуацијама из живота у којима се ученици могу наћи у својим будућим пословним окружењима. Неки од задатака које, на пример, Елис и Џонсон (1994: 39) предлажу су: опис неког производа, симулирање пословног састанка на ком се неко први пут сусреће са пословним партнерима, симулирање телефонских разговора (играње улога), припрема презентација и слично.

4.5. Анализа потреба – дефиниција и приступи

О анализи потреба је већ било речи у опису развојних фаза енглеског језика за посебне намене (видети 4.2.3.). Анализа потреба се односи на технике за сакупљање и оцењивање релевантних информација за израду курса (Хајланд, 2006: 73). Она се бави питањима *како?* и *шта?*. Потребне представљају широк појам који обухвата ученикове циљеве, предзнање, владање језиком, разлоге због којих ученици желе да уче језик, ситуације за које ће им бити неопходно знање. Поред тога, потребе обухватају „оно што ученици знају, не знају или желе да знају“ (Ибид., 73).

⁶² Одабир задатака зависи од потреба ученика и њихових послова, тј. пословних ситуација у којима треба да учествују или да решавају. У случају ученика без искуства, задаци ће морати да се ослањају више на додатне материјале попут текстова или видео снимака (Елис и Џонсон, 1994).

С обзиром на то да анализа потреба представља полазну тачку и најважнији део у креирању наставног плана и када је енглески језик за посебне намене у питању, осврнућемо се на различите приступе анализи потреба које литература из ове области нуди. Пре седамдесетих година прошлог века, анализа потреба се углавном базирала на интуицији наставника, а тек се у седамдесетим годинама анализа потреба појавила као формални концепт (Флауерду, 2013: 325). У Манбијевом *Communicative Syllabus Design*-у (1978), представљен је најпознатији и најдетаљнији модел анализе потреба, који је повезан са приступом који се базира на вештинама, кроз Процесор комуникативних потреба⁶³ који служи за утврђивање циљне ситуације.

За анализу потреба Хачинсон и Вотерс (1987: 55-6) и Палтриц (2012: 180) наводе „циљне потребе“ и „потребе учења“⁶⁴ као њене кључне компоненте. Циљне потребе су дефинисане као појам који обухвата три аспекта: „неопходности“, „недостатке“ и „жеље“⁶⁵. „Неопходности“ представљају врсту потреба одређену захтевима циљне ситуације, тј. оно што ученик мора да зна како би ефикасно функционисао у циљној ситуацији. Да би се открило шта су „неопходности“, нужно је посматрати ситуације у којима ће ученик морати да функционише, а онда анализирати њене саставне делове. „Недостаци“ се посматрају у смислу оних неопходности који ученицима недостају. Дакле, треба установити шта ученици већ знају како би се сазнало које знање им недостаје. Неопходности и недостаци престављају објективне циљне потребе, док се „жеље“ односе на саме ученике и велика је вероватноћа да ће се ученикове жеље разликовати од ученика до ученика. Потребне учења су описане као пут, тј. начин да се стигне од почетне тачке, односно од недостатака, до одредишта, односно до неопходности (Хачинсон и Вотерс, 1987: 60). Да би успешно функционисао у одређеној ситуацији, ученик мора да поседује одређене вештине, стратегије, знања итд., а оно што анализа не може показати су начини на које је ученик то научио.

⁶³ енг. „Communication Needs Processor (CNP)“

⁶⁴ енг. „target needs“ и „learning needs“

⁶⁵ енг. „necessities“, „lacks“ и „wants“

Наиме, како Хачинсон и Вотерс (1987: 59-60) тврде, анализа потреба циљне ситуације је у суштини ствар „питања у вези са циљном ситуацијом и ставова различитих ученика у процесу учења о тој циљној ситуацији“. Ови аутори су понудили теоријски оквир циљне ситуације кроз низ питања која су у основи **анализе циљне ситуације**⁶⁶:

1) Зашто је ученицима језик потребан?

- за учење посао, обуку, комбинација ова два или нека друга сврха (нпр. испит, промоција);

2) Како ће се користити језик?

- као посредник (за причање, писање итд.), као канал (нпр. за телефон), као врста текста или дискурса (нпр. у академским текстовима, у неформалним конверзацијама);

3) Који садржаји ће се обрађивати?

- предмети (нпр. медицина, архитектура итд.), нивои (нпр. техничар, постдипломац, срељошколац итд.);

4) Са киме ће ученик користити језик?

- изворни говорници или не, ниво знања саговорника (нпр. експерт, лаик, ученик), однос (нпр. колега, муштерија, надређени, итд.);

5) Где ће се користити језик?

- физичко окружење (нпр. канцеларија, хотел итд.), људски контекст (нпр. на састанку, у телефонском разговору, итд.), језички контекст (у својој земљи, у иностранству);

6) Када ће се користити језик?

- заједно са курсем енглеског језика за посебне намене или накнадно; често, ретко, мало или пуно.

⁶⁶ енг. „target situation analysis“

Палтриц (2012: 180) описује анализу циљне ситуације коју је први представио Чејмберс (1980), као покушај да се тачно одреди које језичке вештине и знања су потребна ученицима да би успешно обављали своје будуће улоге, док **анализа тренутне ситуације**⁶⁷ испитује шта ученици могу да ураде на почетку курса, као и информације о њиховим субјективним потребама. Она се бави питањима претходно описана три аспекта циљних потреба (неопходностима, недостацима и жељама) (Флауерду, 2013: 327). Анализа тренутне ситуације се обавља на почетку курса и њена сврха је да се добије што бољи увид у информације о ученицима, нивоима њиховог знања, у искуства и ставове о учењу страних језика (Хајланд, 2006: 74, Џордан, 1997: 24). На сличан начин Дадли-Еванс (2001: 132) описује анализу потреба, а као саставни део анализе потреба наводи детаљну анализу која следи одмах након првобитне анализе потреба, и то анализу додатних информација о ученицима - нивои знања из енглеског језика, слабости или недостаци у смислу вештина на енглеском језику као и њихових перцепција о томе шта им је потребно. Ова анализа потреба представља анализу тренутне ситуације и субјективна је у смислу да испитује ставове ученика када је у питању, на пример, самопоуздање у вештини слушања или самопроцене способности усменог изражавања, итд. Оба аутора се слажу да је анализа циљне ситуације објективна, док је анализа тренутне ситуације субјективна.

С обзиром на то да анализа тренутне ситуације и анализа циљне ситуације не могу у потпуности да дају одговор на питање шта је потребно ученицима да би били мотивисани да уче страни језик, временом су се појавили и други приступи у анализи потреба, који ће укратко бити описани - **анализа средстава**⁶⁸, **анализа недостатака**⁶⁹, **анализа стратегије**⁷⁰.

Анализа средстава бави се питањима учионице, организације инфраструктуре и културе (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 124; Холидеј и Кук, 1982:

⁶⁷ енг. „present situation analysis“

⁶⁸ енг. „means analysis“

⁶⁹ енг. „deficiency analysis“

⁷⁰ енг. „strategy analysis“

133). Дакле, овај приступ има за циљ да утврди каква је ситуација у којој се језик учи – ко су наставници, ученици, какве су наставне методе, организација часа итд. Анализа средстава је важна зато што она показује да „оно што може добро да функционише у једној ситуацији не мора у другој“ (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 124).

Анализа недостатака се односи на оне недостатке о којима говоре Хачинсон и Вотерс (1987: 60), на објективне потребе ученика, односно на она знања која ученицима недостају како би дошли од тренутне ситуације или знања до циљне ситуације или знања. Другим речима, како наводи Дабић (2015: 64), анализа недостатака настала је у покушајима да се утврди шта недостаје од тачке А (тренутне ситуације) до тачке Б (циљне ситуације). Дакле, анализа недостатака треба да служи као основа за стварање силабуса јер се уз помоћ ње долази до података о јазу између тренутног и циљног знања, вештина и стратегија (Џордан, 1997).

Као што сам назив каже, **анализа стратегија** односи се на стратегије које ученици користе како би научили страни језик. Наиме, анализом стратегија добија се увид у начине на које ученици желе да науче страни језик (Вест, 1998: 71).

С обзиром на то да анализа потреба није јединствена, односно да она варира у зависности од тога „ко поставља каква питања и како се одговори тумаче“ (Дадли-Еванс и Сент Џон, 1998: 126), она би требало да буде свеобухватна и да укључи више елемената које смо споменули. Ови аутори су представили такав детаљан модел анализе потреба који укључује следеће информације:

А. професионалне информације – задаци и активности у којима ће ученици користити страни језик (*анализа циљне ситуације и објективних потреба*);

Б. личне информације – фактори који могу утицати на начине на које ученици уче (нпр. претходна искуства, мотивација, очекивања, ставови о учењу (*жеље, средства и субјективне потребе*));

В. информације о знању енглеског језика – тренутне вештине ученика и употреба језика (*анализа тренутне ситуације*) који нам омогућавају да утврдимо Г;

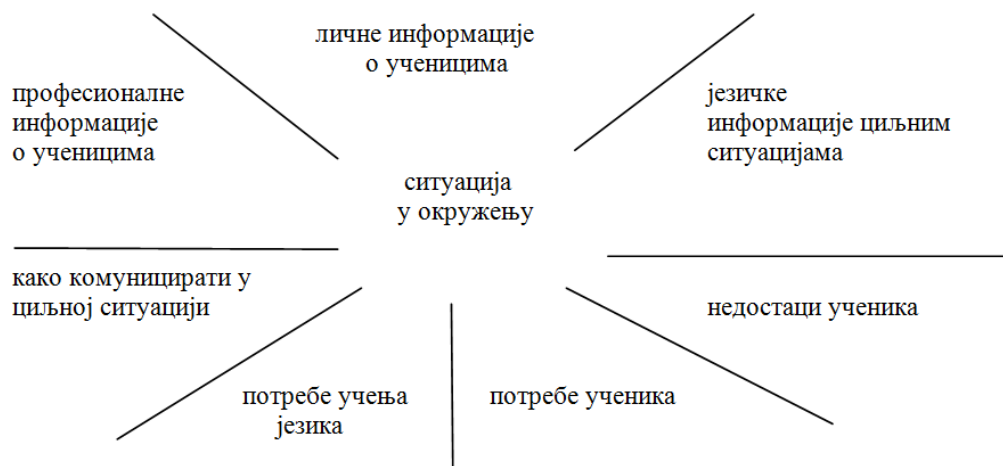
Г. шта ученицима недостаје: јаз између В и А (*недостаџи*);

Д. информације о учењу језика – ефикасни начини за усвајање језика и вештина из Г (*потребе*);

Ђ. информације о стручној употреби језика – знање о томе како се језик и вештине користе у циљној ситуацији (*језичка анализа, анализа дискурса и анализа жанра*);

Е. шта се очекује од курса;

Ж. информације о средини у којој ће се курс изводити (*анализа средстава*).



Слика 9. Информације које се добијају анализом потреба

Извор: Дадли-Еванс и Сент Џон (1998: 125)

С обзиром да наше истраживање обухвата студенте пословног енглеског језика, а анализа потреба представља полазну тачку у курсевима страних језика за посебне намене, у раду ће бити приказана анализа потреба студената која је обављена на почетку истраживања. Анализа потреба је спроведена кроз упитнике који садрже

питања о општим информацијама о студентима, њиховим ставовима о учењу пословног енглеског језика, њиховој мотивацији и анксиозности, као и стратегијама које користе у учењу енглеског језика. Модел анализе потреба који је претходно описан одговара спроведеној анализи потреба. Анализа потреба се развијала од тренутка појаве па све до данас и она представља почетни и основни део израде наставног плана за енглески језик за посебне намене. Када је први пут уведен појам анализе потреба, односио се на утврђивање и реализацију комуникационих потреба, као резултат анализе циљне ситуације (Чејмберс, 1980). Као што је већ описано (Дадлијев и Сент Џонов модел), касније су укључени други аспекти у анализу потреба – информације о тренутном знању ученика, недостацима, жељама, ставовима, средини у којој се учи страни језик итд. Једна од новијих дефиниција анализе потреба је дефиниција Хелен Бастуркмен (2010: 17). Ова ауторка објашњава да осмишљавање наставног плана и програма енглеског језика за посебне намене садржи фазу у којој се идентификују одређене вештине и језик, који ће бити неопходни ученицима како би се формулисао садржај курса, односно анализу потреба. Поред тога, анализа потреба се може користити на крају курса за процену знања ученика и самог процеса учења.

5. ПСИХОЛОШКО-ДРУШТВЕНИ И ПЕДАГОШКИ ФАКТОРИ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У претходном поглављу описали смо енглески језик за посебне намене, које све ученике обухвата и шта подразумева, јер се истраживање фокусира на студенте који уче пословни енглески језик. У овом поглављу ће бити речи о друштвено-психолошким и педагошким факторима који утичу на учениково савладавање страног језика, па самим тим и на комуникативне компетенције ученика. Како се може закључити на основу литературе која се бави истраживањем учења страних језика, ти фактори су бројни, а неки од најзначајних су: ставови и мотивација ученика у учењу страног језика, самопроцена језичких способности ученика, стратегије које ученици користе како би савладали страни језик, и други психолошки фактори попут анксиозности која, уколико је присутна код ученика, може да отежава овладавање страним језиком.

5.1. Ставови о учењу страног језика

Будући да се у овом раду испитују ставови студената према учењу пословног енглеског језика и њихов утицај на развој комуникативне компетенције, у овом делу ћемо дефинисати концепт става и шта он представља за наставу страних језика. Поред тога, неопходно је описати како се ставови формирају и мере. Ставови утичу на наше мисли, осећања и понашање према људима, предметима, и идејама са којима се сусрећемо (Борденс и Хоровиц, 2008: 164). Детаљан преглед дефиниција става, од појаве овог појма у литератури па до данас, описала је Ианос (2014: 96-97). Поред бројних дефиниција, ауторка је уочила заједничке елементе у свим дефиницијама: а) концепт става је хипотетички, он представља психолошки конструкт, б) ставови

имају евалуативну природу, в) ставови се односе на неки предмет, г) ставови се уче, д) ставови одређују понашање.

Испитивање ставова представља основно полазиште за социјалне психологе, јер концепт става заузима кључно место када описујемо осећања, мисли и поступке у односу на друге људе, ситуације и идеје (Борденс и Хоровиц, 2008: 157). Из социјално-психолошке перспективе, Ајзен дефинише став као нечију позитивну или негативну оцену одређеног понашања (1988: 117) и на тај начин он јасно повезује ставове са понашањем (Бартрам, 2010: 34). Како Бартрам уочава, већина понуђених дефиниција у литератури наглашава централну идеју евалуативних одговора о неком предмету или ситуацији (Ибид.). На пример, Гарднер (1985: 9) дефинише став као евалуативну реакцију на предмет о коме се формира став. Социјални психолози се ослањају на најприхваћенију и најчешће цитирану Олпортову (1935: 810) дефиницију става као „ментално и неурално стање спремности, организовано кроз искуство, које врши директивни или динамички утицај на одговор појединца на све предмете или ситуације са којима је у вези“.⁷¹ Како Борденс и Хоровиц (2008: 157) указују, реч „став“ често се појављује у свакодневним разговорима, али такво значење става није исто као оно од ког полазе социјални психолози. Наиме, у свакодневним ситуацијама, став се везује за нешто или неког, тј. односи се на осећања која су позитивна или негативна па тако за неког кажемо да има „лош став“, а за другог „добар став“. Иако је став првобитно психолошки конструкт, он досеже до језика на важан начин. Идеја од које Бејкер (1988: 112) полази је да је став према језику нешто што појединац поседује и тај став дефинише или промовише понашање тог појединца.

Борденс и Хоровиц рашчлањују ставове на експлицитне и имплицитне. У оним ситуацијама када слободно износимо и свесни смо својих ставова и како они утичу на наше понашање говоримо о експлицитним ставовима. Експлицитни ставови

⁷¹ енг. „An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related”.

функционишу на свесном нивоу. С друге стране, за оне ставове које функционишу на несвесном нивоу кажемо да су имплицитни и они аутоматски утичу на понашање (2008: 157).

Поред неколико подела става које постоје у литератури на компоненте које га чине, поменућемо прво једну од најранијих и најважнијих. Троделни модел става или Росенбергов и Ховландов модел (1960) састоји се од: а) афективне компоненте, б) когнитивне компоненте и в) компоненте понашања или, како је Бејкер (1988: 113) назива, акционе компоненте. У каснијим моделима, компоненте се разликују, али овај модел остаје прихваћен у модификованој верзији какву су предложили Борденс и Хоровиц (2008: 158), који су додали четврту компоненту – г) намера у понашању. Иако постоје четири одвојене компоненте, у пракси је тешко одвојити их јер су све међусобно повезане. На пример, о ставу према страном језику могуће је размислити и пренети га речима или другим симболима. То се односи на когнитивну компоненту става. Афективна компонента се односи на осећања и емоције које се везују за ставове. На пример, љубав према матерњем језику се може осећати тако дубоко да она не може бити адекватно исказана речима или симболима. Коначно, ставови се односе на спремност на акцију. Позитиван став може проузроковати одређено понашање (Бејкер, 1988). Међутим, не мора увек да постоји веза између ставова и понашања, иако интуитивно има смисла да ако знамо нечије ставове да ћемо моћи да предвидимо његово понашање (Борденс и Хоровиц, 2008: 172). Иако може да постоји усаглашеност између компоненти става, може да постоји и неусаглашеност. То значи да неко може имати позитивна размишљања о неком језику, али се истовремено може понашати негативно када је тај језик у питању (Бејкер, 1988).

Аутори се углавном слажу да је афективна компонента става доминантна, јер када размишљамо о неком предмету или некој особи, наш први одговор ће углавном бити афективне природе, односно наше осећање о нечему или неком, да ли нам се нешто допада или не (Борденс и Хоровиц, 2008: 158). Дакле, када говоримо о нашим ставовима у вези нечега или некога, доминира позитивно или негативно осећање које варира у свом интензитету. Бејкер (1988: 115) такође описује интензитет става на

основу степена наклоњености или ненаклоњености нечему. Поред тога, овај аутор разликује и сложеност нечијих ставова, која варира од особе до особе. Па тако неки ученик може имати једноставан, негативан став (нпр. мрзи све часове страних језика), други ученик може да поседује сложенији став, који се састоји и од позитивних и од негативних мисли и осећања о часовима који зависе од врсте часа, наставника, величине разреда итд. Борденс и Хоровиц (2008: 158) изједначавају наш првобитни одговор са нашим оцењивањем особе или предмета. Међутим, наша оцена предмета или особе такође се заснива на нашим мислима, намерама и понашањима који представљају саставне компоненте става.

Неопходно је напоменути да се концепт вредности често везује за концепт става. Ставови се увек везују са вредности појединца. Вредности су општији од ставова, па тако има мало вредности, а више ставова. Међусобно повезани ставови чине вредности које појединац негује, па тако људи са различитим ставовима сматрају да су различите вредности важне (Ибид., 159). И Кац и Стотланд (1959) сматрају да су вредности заправо групе ставова који се концентришу око неке главне идеје. Дакле, ставови су на неки начин подређени вредностима.⁷²

Појединац формира ставове на четири начина по Борденсу и Хоровицу (2008: 164). Први начин за формирање ставова односи се на изложеност. Наиме, ови аутори сматрају да изложеност одређеном предмету углавном позитивно утиче на осећања у вези са тим предметом па ће тако познате ствари постати прихватљиве и пријатне. Као други начин аутори наводе директно лично искуство које може да формира и мења ставове. У контексту нашег истраживања, то може да се односи, на пример, на претпоставку да ће ученици који имају сусрет са наставником страног језика који изазива у њима анксиозност вероватно формирати став да ће сви наставници страних језика изазивати исти осећај. Трећи начин на који формирамо ставове, а око којих се

⁷² Поред концепта вредности, Ианос (2014) наводи и концепт идеологије и друштвеног идентитета као важне концепте који се везују за ставове. Наиме, сличан односу става и вредности је однос вредности и идеологије (Ибид., 108). Другим речима, идеологије се односе на групе, док су ставови индивидуални. Идеологије су дефинисане као групе међусобно повезаних ставова и веровања у вези са доминантном темом (Конверс, 1964 цитиран у Ианос, 2014: 108).

већина социјалних психолога слаже, је да већину ставова учимо, тј. да ставови настају као резултат наших искустава, а не генетског наслеђа. То значи да кроз социјализацију, појединци уче о ставовима, вредностима и понашањима која су прихватљива за њихову околину и културу. На крају, постоје и истраживања која указују на то да ставови могу имати и генетску компоненту у себи, па зато ови аутори наводе генетику као четврти начин формирања ставова.

С обзиром на то су ставови приватна ствар неког појединца и не могу се измерити посматрањем некога, намеће се питање мерења ставова. Социјални психолози се служе различитим техникама како би открили и мерили нечије ставове. Техника коју смо користили у овом раду, а која уједно представља и најчешћи вид испитивања ставова (Борденс и Хоровиц, 2008: 161; Бејкер, 1988: 115) је анкета о ставовима, у виду упитника или скале где испитаници обележавају на датој скали у којој мери се слажу или не слажу са одређеном тврдњом.⁷³ Овај вид процене ставова спада у директно мерење ставова (Елис, 1994:199). Када је ограниченост ове технике у питању, она се, по Бејкеру (1988: 116-117) огледа у следећим разлозима: 1) људи често одговарају на упитнике на такав начин да оставе утисак да су бољи него што заправо јесу у стварности. Наиме, овај разлог осликава тенденцију људи да дају друштвено прихватљиве и пожељне одговоре; 2) истраживач може утицати на одговоре испитаника; 3) добро испитивање ставова ће обухватити цео опсег питања и идеја које су укључене у неку тему.

Значај ставова када је учење страних језика у питању огледа се у Гарднеровом објашњењу (1985: 8) да уколико су ставови студената у одређеној ситуацији када се учи страни језик повољни да ће искуство са језиком бити добро и да ће ученици бити охрабрени да наставе процес учења. Дакле, повољни ставови ће допринети позитивној перцепцији неког искуства, док ће негативни ставови довести до неповољне перцепције искустава. Чејмберс (1999) такође сматра да ће учење бити олакшано уколико ученик има позитивне ставове према језику и учењу. Елис има

⁷³ Ликертова скала представља овакав вид рангирања нечијег слагања или неслагања са одређеном тврдњом.

слично мишљење (1994: 198) и објашњава да ставови ученика имају утицај на нивое успеха које ученици страног језику постижу и самим тим њихове ставове одређује успех који постижу. Дакле, ученици са позитивним ставовима који постижу успех ће своје ставове појачати, а слично томе, негативни ставови ученика могу да се појачају неуспехом.

5.2. Самопроцена језичких способности ученика

Од осамдесетих година прошлог века, самопроцена⁷⁴ се појавила као ново поље интересовања у оцењивању језичких способности. Тако Оскарсон (1989: 1) говори о оправданости употребе принципа самопроцене у настави страног језика. Он сматра да из ученикове перспективе, оцењивање вештина на страном језику може да се врши на два начина: 1) у виду само-извештавања, односно самопроцене (оцењивање као унутрашња активност – активност усмерена ка самом ученику) и 2) у виду тестирања, односно из перспективе наставника (оцењивање као спољашња активност – активност којом друга особа управља). Иако се оцењивање као спољашња активност, тј. активност коју обавља наставник, дуго сматрала јединим правилним и поузданим начином за утврђивање језичке способности ученика, а самопроцена као субјективна и непоуздана, самопроцена намеће заједничку одговорност наставника и ученика будући да они не посматрају ствари из истог угла (Ибид., 1989: 3). У овом раду ћемо говорити и о самопроцени у првом смислу оцењивања (самопроцене).

⁷⁴ У литератури на енглеском језику најчешће наилазимо на термин „self-assessment“, али и на термине „self-rating“, „self-evaluation“, „self-appraisal“, „self-control“, „self-perception“.

Самопроцена обухвата учениково схватање самог себе и свог успеха (самоуспешност)⁷⁵. Значај примене самопроцене у учењу страног језика огледа се у потреби ученика да знају које су њихове способности, колико су напредовали и шта могу да ураде са стеченим вештинама јер без постојања таквог знања они не могу ефикасно да уче страни језик (Бланш и Мерино, 1989: 313). Такође, самопроценом ученици могу да укажу наставнику на индивидуалне потребе. Самопроцена служи као веома значајан алат за мотивацију и подизање свести ученика, тиме што помаже ученицима да цене своје јаче стране, препознају своје слабости и ефикасније усмере своје учење страног језика (Савет Европе, 2001: 192). Оно што Лабланк и Пиншод (1985: 676) виде као предност самопроцене је то што она помаже наставницима да открију колико се потребе студената подударују са оним што наставни програм нуди. Ови аутори извештавају у свом раду о низу експеримената који су довели до употребе самопроцене као теста за одређивање нивоа знања ученика и они постављају питање да ли ученици могу да оцене своје језичке способности? Будући да су ученици део целокупног процеса учења, а процес учења обухвата и процену знања тј. оцењивање⁷⁶, може се закључити да ученици треба да учествују и у процесу процене знања. Ученицима је важно дати могућност да самопроцене ситуацију у односу на њихове циљеве зато што они знају шта очекују од курса. За разлику од њих, Левковиц и Мун (1985: 51) у дискусији о слабијим ученицима тврде да је погрешно давати одговорност ученику да сам процењује своје компетенције на страном језику јер он нема поуздан показатељ са којим би могао да се упореди.

Од самог почетка употребе самопроцене у настави страних језика па до данас, углавном се налазе оправдања за употребу ове процедуре јер она омогућава ученицима да сами одлуче о циљевима у учењу страних језика, о садржајима и методама које преферирају или сматрају битним. У свом раду Литл (2005: 321)

⁷⁵ Бланш и Мерино (1989) у свом раду дају детаљан приказ литературе која се бави самопроценом језичких вештина и импликацијама које самопроцена има за наставнике и истраживаче. Поред бројних студија које се баве самопроценом, аутори у свом раду предлажу скалу самопроцене у виду упитника који садржи питања отвореног типа, као и структурисана питања (Ибид., 338-340).

⁷⁶ Самопроцена (енг. „self-assessment“) није исто што и само-оцењивање (енг. „self-grading“), већ је само-оцењивање део самопроцене (Лабланк и Пиншод, 1985: 676).

разматра значај и ограничења употребе самопроцене у учењу страног језика и наводи три разлога због којих сматра да је неопходно да се ученици укључе у самопроцену језичких способности. Први разлог због ког ученици треба да се укључе у самопроцену огледа се у чињеници да приступи у настави страног језика који су усмерени на ученике подразумева сарадњу између наставника и ученика. Та сарадња се не односи само на утврђивање садржаја наставног плана и програма, већ и на процену резултата након завршетка курса у смислу постигнућа ученика. Као други разлог оправданости самопроцене језичких способности наведено је развијање аутономности ученика, јер самопроцена има кључну улогу у обликовању процеса рефлексије од које такав развој зависи. Наиме, ученици неће моћи да одлучују о сопственим циљевима, о активностима и материјалима, ако већ не знају које задатке могу да обаве на циљном језику. На крају, способност самопроцене омогућава ученицима да језик који уче у формалном окружењу користе ван учионице. Слично разлозима претходно наведеног аутора, Оскарсон (1989: 3-5) је навео шест оправдања за употребу процедуре самопроцене језичких способности ученика, и то да: 1) самопроцена унапређује учење у смислу да омогућава ученицима да вежбају оцењивање, што је само по себи корисно за учење; 2) самопроцена подиже нивое свести; 3) она усмерава ка циљу у учењу страног језика; 4) она шири домен оцењивања (у смислу афективног учења јер ученик више цени сопствену процену језичких способности); 5) самопроцена ублажава терет који наставник има приликом оцењивања јер ученици и наставник заједнички оцењују; 6) самопроцена учи ученике како да наставе са учењем страног језика након завршеног курса, што представља значајан циљ у настави страног језика.

Самопроцена ученика, као вид рефлексивне активности, углавном се обавља уз помоћ упитника, а ученици могу и у дневнику описати ставовиме према учењу, мотивацију, искуства у учењу страног језика и слично. Дневник ученика помаже наставнику да прати напредак ученика, а ученицима служи као помоћ у самосталном учењу или самоспознаји (Шарер, 1983: 113). Када говоре о самопроцени, већина аутора мисли на упитнике које ученици попуњавају (Раш, 1979; Оскарсон, 1980, 1989; Пиншод и Лабланк, 1984).

5.3. Мотивација

Мотивација представља концепт коме је посвећено доста пажње у психологији образовања. Иако интуитивно можемо да претпоставимо шта мотивација може све да значи, односно да она претпоставља оно што наводи појединца да доноси одређене одлуке, да се укључи у неку активност, да уложи напор и истраје у тој активности, не постоји јасна усаглашеност на шта све мотивација може да се односи (Дернеи и Ушиода, 2011: 3). Када је учење страног језика у питању, по мишљењу многих аутора (Гарднер, 1985, 2001, 2007; Крукс и Шмит, 1991; Дернеи, 1994, 1998; Оксфорд и Ширин, 1994; Клемент et al., 1994), мотивација засигурно представља један од најважнијих фактора који утичу на учење страног језика у смислу исхода учења. Поред тога, она у великој мери одређује колико ће се ученик укључити у учење страног језика (Оксфорд и Ширин, 1994: 12).

Канадски психолози, Гарднер и Ламберт (1959; 1972) сматрају се утемељивачима истраживања мотивације у учењу страног језика. Они су мотивацију поставили у друштвено-психолошки оквир.⁷⁷ Како Гарднер наглашава (2001: 1), пре него што су Ламберт и он почели да се баве истраживањем мотивације, уврежено је било мишљење да је за учење страног језика неопходна само интелигенција и способност говора. Међутим, језичка способност и мотивација су међусобно повезане и обе су важне за постизање резултата. Стога, без мотивације ни особе са изузетним способностима често не могу да остваре дугорочне циљеве. За њих нису довољни ни прикладни наставни планови и програми, а ни употреба добрих наставних метода. С друге стране, високим степеном мотивисаности могуће је

⁷⁷ Поред тога, Гарднер (1985) је успоставио и одређене процедуре за научна истраживања и представио је технике и инструменте за процену мотивације. Један од најзначајнијих конструкта који је проистекао из његовог истраживања мотивације је тзв. „батерија тестова“ (енг. АМТВ – Attitude/Motivation Test Battery) која се састоји од 11 подтестова, а варијабле које испитује су: ставови ученика о контексту учења, мотивација, анксиозност, инструменталност и интегративност. За детаљан приказ батерије тестова видети Гарднер и Макинтајер (1993).

надоместити нечије недостатке у језичким способностима и недостатке који постоје у условима учења (Дернеи, 1998: 117).

Друга важна област у Гарднеровој теорији мотивације која је утицала на истраживања у области мотивације у учењу страног језика је дистинкција између интегративне и инструменталне оријентације (Гарднер и Ламберт, 1959)⁷⁸. Интегративност се односи на ставове које ученици страног језика имају о циљној језичкој групи, о могућностима да се интегришу у ту групу или да се бар интересују за интеракцију са циљном групом. Инструменталност се односи на практичне исходе учења страног језика попут добијања посла или напредовања на послу, и слично. Међутим, Дернеи (1994) сматра да мотивацију не смемо посматрати само кроз дистинкцију интегративност/инструменталност, јер је то превише статично и ограничено. Овај аутор (Ибид. 275-277) интегрише компоненте мотивације на следећи начин: *интрузивна/екструзивна мотивација и повезане теорије*, где се спољашња мотивација односи на понашање ученика које ће допринети, на пример, бољој оцени, док се унутрашња односи, на пример, на задовољство у обављању неке активности. Друга важна компонента мотивације је способност *проксималног постављања циљева*, а пример се огледа у тестирању, будући да има функцију указивања на напредак ученика који даље може да подстиче ученике да уче, као и да пружи повратне информације о залагању ученика. Трећа компонента је *когнитивна компонента мотивације*, која се ослања на когнитивне теорије мотивације које посматрају мотивацију као функцију људских мисли, а не инстинкте, потребе, стања итд. На крају, аутор наводи *потребу за постизање успеха* као компоненту

⁷⁸ Интегративност и инструменталност представљају саставни део Гарднеровог друштвено-образовног модела за усвајање страног језика (за опширнији опис поменутог модела видети у: Гарднер, 1985). Овај модел се фокусира на учење страног језика на часу. Поред ове две варијабле које утичу на процес учења страног језика, ставови о ситуацији учења, мотивација и језичка анксиозност представљају додатне варијабле унутар овог модела. Гарднеров друштвено-образовни модел је послужио многим истраживачима као полазна тачка за истраживања у области учења страног језика. Наиме, овај модел је касније само адаптиран, али његова главна обележја су остајала непромењена. На пример, Крукс и Шмит (1991: 472) су касније овај модел за учење страног језика уредили тако да садржи следеће варијабле: 1) културна убеђења која произилазе из друштвеног миљеа коме ученик припада, 2) мотивацију као извор индивидуалних разлика у учењу страног језика, 3) формалне и неформалне ситуације учења страног језика и 4) језичке и нејезичке исходе учења страног језика.

мотивације. Ова потреба је стабилна особина која утиче на понашање особе у свим аспектима живота, а то укључује и учење страног језика. Дакле, оне особе које имају велику потребу за успехом уједно ће преузимати иницијативу у активностима, више ће се трудити и бити истрајнији.

Чињеница да постоје бројне књиге и стотине радова које се баве истраживањем мотивације у учењу страног језика указује на огроман значај и утицај који мотивација има у области учења страног језика. Дернеи (2005: 66-67) је поделио истраживање мотивације у учењу страног језика на три периода. Први период је *Друштвено-психолошки период (1959-1990)* и он је обележен радом Гарднера и његових сарадника у Канади, о чему је претходно у раду било речи. Други период у истраживању мотивације је *Когнитивни период (у току 1990.-их)*. У овом периоду су преовладавали радови базирани на когнитивним теоријама у психологији образовања. Најзначајнији рад у овом периоду, који је утицао на остале радове овог периода који су се бавили истраживањем мотивације у учењу страног језика, је Круксов и Шмитов рад (1991). Како Дернеи (2005: 74) наводи, овај период су обележила два тренда: рад мотивационих психолога који су, као представници когнитивне перспективе, тврдили да начин на који неко посматра себе, своје способности, могућности, потенцијале, успехе итд. представља кључни аспект мотивације. Поред овог тренда, тренд који се појавио у овом периоду је потреба да се сузи макроперспектива у посматрању мотивације у учењу страног језика (нпр. мотивација целе заједнице) на анализу мотивације из микроперспективе, односно онако како она функционише у реалним ситуацијама (нпр. на часовима страног језика). Трећи период је обележен *усмереношћу ка процесу (од 2000. до 2005.)* и он је окарактерисан интересовањем за промене до којих долази у мотивацији који су покренули Дернеи-а, Ушиоду и њихове колеге у Европи. У овом периоду пажња се посвећивала занемареном аспекту мотивације, њеном динамичном карактеру и њеној променљивости у току неког временског периода, који може да се односи и на краће временске периоде (нпр. трајање једног часа) (Дернеи и Ото, 1998).

У мору радова који се баве мотивацијом у учењу страног језика, навешћемо неке за које сматрамо да су најзначајнији за разумевање овог важног фактора у учењу страног језика. Рад који приказује валидност употребе батерије тестова коју је осмислио Гарднер је описана у Гарднер et al. (1987). На основу батерије тестова, у раду су описани резултати који говоре о односу између ставова, мотивације и постигнућа у учењу страног језика, где постигнуће зависи једним делом од мотивације и ставова, а другим делом од језичке способности. Сличним анализама бавили су се Лалонд и Гарднер (1984), Гарднер, Лалонд и Пирсон (1983), Гарднер (2007). Додатним мерама мотивације попут упорности, пажње, специфичности циља, постављањем циљева, итд. бавили су се Трембли и Гарднер (1995). Рад који се бави испитивањем инструменталне и интегративне оријентације мотивације је рад Гарднера и Макинтајера (1991), у коме су резултати показали да обе оријентације олакшавају учење, с тим да су инструментално мотивисани ученици истрајнији онда када постоји могућност профитирања од учења. У свом раду из 1998. године, Дернеи се бави прегледом мотивације, односно наставља тамо где су Гарднер и Макинтајер (1993) стали и фокусира се на три централна питања: дефинисање мотивације, парадигме мотивације и начине на које се односе на резултате до којих се дошло у истраживању мотивације у учењу страног језика и импликације које истраживање мотивације у учењу страног језика има за образовање. Односом кључних компоненти мотивације, односно унутрашњом структуром мотивације у учењу страног језика (интегративност, инструменталност, виталност циљне заједнице, ставови према говорницима циљне заједнице, интересовање за циљну културу, језичко самопоуздање, друштвени миље) бавили су се у свом раду Сизер и Дернеи (2005). Једна од обимнијих анализа, која је обухватила преко десет хиљада особа, описана је у раду Масгорет и Гарднер (2003). Аутори се ослањају на Гарднеров друштвено-образовни модел и испитују однос успеха ученика у учењу страног језика и променљивих компоненти мотивације. У својим радовима, Гарднер указује и на значај наставника и истраживача у учењу страног језика (2001).

Поред ових радова, и код нас је присутно истраживање мотивације, па тако Максимовић и Петровић (2012) у свом раду описују однос између ставова студената

друштвених наука према страним језицима и њихове просечне оцене. На основу спроведеног истраживања, ауторке су закључиле да је учење страног језика од општег значаја за ученике и да на учење језика утичу и друштвени фактори, али и лична интересовања. Да се на нашим просторима истраживачи баве мотивацијом и сродним факторима који утичу на учење страних језика сведоче и докторска дисертација Грубор Ј. (2012), у којој се ауторка бави ставовима ученика према учењу енглеског језика и њиховим утицајем на њихова постигнућа. У дисертацији је мотивисаност испитана у склопу ставова ученика.

5.4. Стратегије у учењу страног језика

Истраживања у области стратегија које се користе у учењу страног језика показале су да су они ученици који примењују стратегије које одговарају њиховим личностима, потребама, стиловима учења, успешнији у учењу страних језика (Рубин, 1975; Ферк и Каспер, 1980; Биалисток, 1981; Тарон, 1980, 1981, 1983; Карвер, 1984; Омали и Шамот, 1990; Макаро, 2001; Коуен, 2002, 2010, 2011; Оксфорд, 1990, 1993, 2003). Такође, стратегије које ученици користе су од великог значаја у усмеравању сопственог процеса учења па су самим тим важне за равој њихових комуникативних компетенција (Омали и Шамот, 1990).

У неколико речи, стратегије представљају кораке које ученици предузимају како би побољшали учење (Оксфорд, 1990: 1). Стратегије су дефинисане и као кораци или радње које ученици извршавају како би побољшали развијање језичких вештина (Оксфорд и Коуен, 1992: 1). Стратегије можемо посматрати као одређена понашања или мисаоне процесе које ученици користе како би побољшали учење страног језика (Оксфорд, 2003: 8). Дефинисање појма стратегија у радовима који се баве учењем страног језика очигледно није био лак задатак, па тако постоје бројне дефиниције у литератури. Такође, проблем класификације стратегија учења језика је

стално присутан, а о томе су Оксфорд и Коуен говорили још на почетку деведесетих година прошлог века (1990: 3).

Да би дефинисала појам стратегије, на самом почетку истраживања стратегија у области учења страног језика, Рубинова (1975) је сагледала шта то поседује или које стратегије користи „успешан ученик језика“⁷⁹. Она дефинише стратегије као технике које ученик користи како би усвојио страни језик. У свом каснијем истраживању, Рубинова (1981) је класификовала стратегије учења језика у односу на то да ли директно или индиректно доприносе учењу. Наиме, процеси који директно доприносе учењу су: кларификација/верификација (нпр. ученик тражи додатне примере како би разјаснио оно што му није јасно), праћење (нпр. ученик исправља свој изговор, стил, граматику итд.), памћење (нпр. памћење речи уз помоћ асоцијација), погађање/индуктивно закључивање (нпр. ученик погађа значење или неко граматичко правило по осећају/интуицији), дедуктивно закључивање (нпр. употреба граматичких правила), вежбање (нпр. употреба нових речи у говору), а процеси који индиректно доприносе учењу су: стварање могућности за вежбање (нпр. ученик вежба са изворним говорником циљног језика) и тзв. трикови у продукцији (нпр. употреба синонима, гестикулације и слично). Иако је Рубинова (1975) допринела изучавању стратегија за учење језика тако што се могу анализирати стратегије које користе успешни ученици, Грејемова (1997: 38) је указала на ограниченост класификације у смислу да је Рубинова описала само општи приступ успешног ученика језика. Поред тога, није разматрала да ли су такви приступи

⁷⁹ енг. „good language learner“

По овој ауторки (Рубин, 1975: 45-48), такав ученик погађа, односно користи детаље из свог окружења не би ли му помогли да разуме комуникативну намеру саговорника. Поред тога, добар ученик језика поседује велику потребу да комуницира па зато користи парафразирање или гестикулацију или реченичне конструкције које су му познате како би се комуникација одржала. Још једна особина доброг ученика језика је то што је спреман да греша, чак до те мере да делује и смешно ако ће то допринети успешној комуникацији. Међутим, доброг ученика језика не одликује само усредсређеност на комуникацију, већ и на форму тако што стално трага за језичким обрасцима, анализира, категорише, синтетише односе између језичких елемената. Увежбавање представља важан сегмент учења страног језика, а добар ученик језика вежба тако што започиње разговоре на часу, вољан је да понавља итд. За доброг ученика језика је такође важно праћење сопственог говора и говора других јер тако може учити из сопствених и туђих грешака. Поред савладане граматике, добар ученик језика поклања пажњу значењу, контексту у коме се одвија разговор, односу између саговорника, правилима говора и слично. Све ове особине доброг ученика језика дају увид у његове когнитивне процесе.

карактеристични само за успешне ученике језика. Другим речима, и они ученици који нису успешни у учењу језика усвајају сличне стратегије као и успешни ученици (на пример, вежбање). Дакле, ауторка указује на то да је неопходно поставити питање зашто код неких ученика одређене стратегије функционишу, а код неких не.

Померање акцента са бихевиористичке на когнитивистичку парадигму је утицало на мишљења о томе како се језици уче и користе. С обзиром на то да је из когнитивистичке перспективе ученик укључен у процес учења, истраживања су почела да се баве процесима који се одвијају у умовима ученика када уче страни језик и када покушавају да на том језику комуницирају. Сходно томе, Ферк и Каспер (1980: 57) дефинишу стратегије као „алате које ученици користе када су укључени у те процесе“. Они даље дефинишу стратегије као планове који треба да испуне два критеријума: критеријум усмерености ка проблему и критеријум свесности који произилази из првог критеријума и у том смислу је секундаран (Ибид., 58). Код ових аутора, стратегије учења страног језика деле се у три категорије: 1) стратегије формалне редукције – које се користе да би се избегла нетачност или непрецизност у говору и да би се комуникација олакшала тако да ученици комуницирају уз помоћ редукованих система, или користе исказе за које знају да нису тачни, али су прикладни с комуникативне тачке гледишта, 2) стратегије функционалне редукције – које се користе када ученици имају проблеме у фази планирања или реализације комуникације и 3) стратегије постизања – уз помоћ којих ученик покушава да реши проблеме у комуникацији тако што шири комуникативне ресурсе, а не умањује комуникативни циљ.

Још једну класификацију стратегија представила је Тарон (1980) чији рад се базира на Каналовом раду о комуникативној компетенцији (Канал, 1980). Ова ауторка стратегије дели на стратегије које се тичу употребе језика и на стратегије за учење језика. У склопу првих, ауторка дефинише комуникативне стратегије и стратегије производње, где комуникативне стратегије представљају „заједнички покушај два саговорника да се сложе о значењима у ситуацијама где неопходне структуре значења нису заједничке“ (Ибид., 419), а стратегије производње су

дефинисане као покушај употребе језичког система на ефикасан и јасан начин уз минималан напор. Тарон касније уводи и стратегију перцепције (1981: 291) коју дефинише као покушај ефикасног тумачења уз минималан напор изјаве које размењују саговорници. С друге стране, стратегије за учење језика представљају покушаје ученика да развију језичке и социолингвистичке компетенције на циљном језику. Неопходно је испунити три критеријума када је комуникативна стратегија у питању, и то да: 1) говорник жели да комуницира, односно пренесе значење слушаоцу, 2) говорник сматра да су језичке и социолингвистичке структуре које су неопходне за преношење значења недоступне слушаоцу, и 3) говорник бира да не пренесе значење (да га избегне) или да нађе друге начине да пренесе значење. Критеријуми који се тичу стратегије производње су скоро исти као и за комуникативну стратегију, а оно што их разликује је изостајање могућности да се нађе други начин за преношење значења. Што се тиче стратегија за учење језика, први критеријум није неопходан јер основна мотивација ученика у овом случају није способност комуницирања, већ учење (на пример, памћење напамет, закључивање и слично). Важно је нагласити да Тарон (1980; 1981) посматра комуникативну стратегију и стратегију за учење језика као два различита концепта јер, иако се некада ове две врсте стратегија преплићу, не може се закључити да су све комуникативне стратегије уједно и стратегије за учење нити су све стратегије за учење уједно и комуникативне стратегије. Неке од стратегија које комуникативне стратегије обухватају су: парафразирање, позајмљивање, тражење помоћи, мимика, избегавање (Тарон, 1981: 286). Поред многих истраживања у области стратегија за учење страног језика, Тарон се бавила и стратегијском компетенцијом (Тарон, 1983). Стратегијска компетенција се састоји из два аспекта: способности ученика да успешно преноси информације свом саговорнику и способности ученика да користи комуникативне стратегије онда када наиђе на проблеме приликом преношења информација.

Из радова који се баве подучавањем стратегија ученицима, издвајамо Вивера и Коена (1994) који у свом раду истражују могућности примене подучавања стратегија у учењу страног језика на универзитетском нивоу. Њихов став је да ће

учење бити олакшано уколико су ученици упознати и свесни стратегија које могу да користе у учењу. Аутори сматрају да ученици на тај начин могу научити како да уче када знају како да препознају проблеме у учењу, да развију вештине за решавање проблема, да експериментишу са познатим и непознатим вештинама, да схвате како да ефикасно користе стратегије и да науче како да преносе стратегије у нове контексте учења (Ибид., 286).

Поделу стратегија за учење језика приближну оној какву данас познајемо и углавном користимо први су представили Омали и Шамот (1990). Они су поделили стратегије у три категорије: метакогнитивне стратегије, когнитивне стратегије и друштвене/афективне стратегије.⁸⁰ На сличан начин је Оксфордова (1990: 14) класификовала стратегије, с тим што их она сврстава у директне и индиректне стратегије, тако да у директне стратегије спадају: 1) меморијске, 2) когнитивне и 3) компензационе стратегије, а у индиректне: 4) метакогнитивне, 5) афективне и 6) друштвене стратегије. Ауторка даље описује стратегије на следећи начин:

- 1) *Меморијске стратегије* укључују стварање менталних веза, употреба слика и звукова, разматрање и деловање.
- 2) *Когнитивне стратегије* се односе на вежбање, примање и слање порука, анализу и закључивање.
- 3) *Компензационе стратегије* укључују интелигентно погађање и превазилажење ограничења у говору и писању.
- 4) *Метакогнитивне стратегије* се односе на усмеравање, планирање и оцењивање учења.
- 5) *Афективне стратегије* се користе за смањивање анксиозности приликом учења страног језика, за охрабривање.

⁸⁰ Метакогнитивне стратегије укључују: селективну пажњу на одређене аспекте задатка, планирање, праћење и оцењивање. Когнитивне стратегије се односе на увежбавање, организацију, сумирање, закључивање, дедукцију, визуализацију, трансфер познатих језичких информација на нове језичке задатке, елаборацију. Друштвене/афективне стратегије укључују: сарадњу/кооперацију (рад са другим ученицима), постављање питања, говор са самим собом (за детаљнији опис техника које ове три групе стратегија примењују, видети Омали и Шамот (1990: 44-45)

б) *Друштвене стратегије* се тичу постављања питања, сарадње са другима и саосећањем са другима.

Класификација стратегија коју је представила Оксфордова (1990), данас је општеприхваћена и за овај рад најважнија, будући да се један део истраживања који смо спровели базира управо на инструменту који је саставила на основу те класификације – Инвентар стратегија за учење језика⁸¹ (Оксфорд, 1989).

5.5. Језичка анксиозност

Поред описаних фактора који утичу на учење страног језика, анксиозност представља један од фактора који такође утичу на ефикасност учења страног језика. Спилбергер (1966: 363) дефинише анксиозност као субјективни осећај страха или тензије коју прати повећана будност аутономног нервног система. Ова емоција често представља за ученике препреку и може их спутавати у процесу учења страног језика. Неретко ученици наводе како нису успели да покажу своје знање у датом тренутку јер су се осећали угрожено, уплашено или пак нису имали довољно самопоуздања, па тако и резултати које постижу нису сразмерни њиховим реалним интелектуалним способностима и знањима (Ибид., 361). Анксиозност се може посматрати као супротна особина од високог самопоуздања или воље и жеље да се ризикује (Грејем, 1997: 93). Макинтајер (1999: 27) дефинише анксиозност као „бригу и негативну емоционалну реакцију која се изазива учењем или употребом страног језика“⁸². Проблем анксиозности представља озбиљну препреку у постизању језичке флуентности (Хорвиц et al., 1986: 126). Дакле, анксиозност представља препреку за развој комуникативних компетенција јер је њихов развој условљен конверзацијском интеракцијом.

⁸¹ енг. „Strategy Inventory for Language Learning“

⁸² енг. „worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language“

Постоје несугласице када је основна категорија анксиозности и питању. Наиме, Дернеи (2005: 198) поставља питање којој категорији она припада и указује на неусаглашеност у вези са тим да ли она представља компоненту мотивације, личну особину или пак емоцију. Сходно томе, у литератури су најзаступљеније две поделе анксиозности:

- 1) *Анксиозност која користи/олакшава и анксиозност која спречава/спутава.* Алперт и Хејбер (1960) су указали да анксиозност може бити позитивна и олакшати ученику тако што га наводи да уложи још више труда како би испунио одређени задатак.⁸³ За разлику од ње, анксиозност која спречава учење јавља се у ситуацијама када је ученик толико нервозан да не може да обави одређени задатак. Брига, као когнитивна компонента анксиозности, има негативан утицај на учење, док емотивност, као афективна компонента не мора да има негативан утицај (Дернеи, 2005: 198).
- 2) *Анксиозност као особина и анксиозност као стање.* Када се посматра као особина, анксиозност представља предиспозицију неке особе да постане анксиозна у било којој ситуацији, док се анксиозност као стање односи на реакцију коју појединац може да има на тренутно искуство или ситуацију (Ибид., 2005: 198).

Анксиозност о којој овде говоримо односи се на специфичну ситуацију у којој се јавља. Психолози разликују специфичне анксиозне реакције од општих у зависности од тога да ли се анксиозност јавља код људи у свим животним ситуацијама или је она ограничена на одређену ситуацију или окружење. Та специфична ситуација је у нашем случају учење страног језика на часу. Анксиозност која се јавља у ситуацији у којој се учи страни језик је језичка анксиозност. Језичка анксиозност је независан фактор и постоји мала повезаност између ње и анксиозности као опште особине (Хорвиц, 2001). Како Хорвиц et al. (1986: 125) објашњавају, језичка анксиозност коју ученици доживљавају има исте психо-

⁸³ Ови аутори су осмислили и скале којима се мере ове две врсте анксиозности (видети: Алперт и Хејбер, 1960: 213-214)

физиолошке симптоме као и она која се односи на било коју другу специфичну ситуацију. Дакле, симптоми који су присутни код ученика који осећају анксиозност су брига, страх, неспособност концентрисања, заборављање, знојење, палпитације. У свом раду, ови аутори (Ибид.) указали су да се истраживања у области учења страног језика до тада нису адекватно бавила дефинисањем језичке анксиозности као и њеним утицајем на учење страног језика. На пример, у Сковеловом раду (1978), истраживања која су описана приказују само корелацију између анксиозности и знања страног језика, а не и утицаје анксиозности на учење страног језика. По његовим речима, анксиозност није једноставан психолошки конструкт и можда је прерано покушавати повезивати је са глобалним и обимним задатком учења страног језика (Ибид., 132). Он сматра да пре него што анксиозност можемо да измеримо, морамо да будемо боље упознати са комплексном хијерархијом варијабли које међусобно делују код ученика, као што су унутрашњи и спољашњи фактори, афективне и когнитивне варијабле, па тек онда различите мере анксиозности и њихов однос према овим другим факторима (Ибид., 140).

Хорвиц et al. (1986: 127) говоре о три међусобно повезане категорије језичке анксиозности које се јављају приликом употребе језика:

- 1) *страх од комуникације* или *комуникацијска анксиозност* је концептуално најсличнија језичкој анксиозности и она представља један вид стидљивости коју одликује страх или анксиозност коју изазива комуницирање са људима. Ту спада усмена комуникација, трема од јавног наступа или слушање и учење нове поруке, односно анксиозност примаоца. Комуникацијска анксиозност приликом учења страног језика потиче из учениковог знања да ће тешко разумети друге или да ће други тешко разумети њега.
- 2) *анксиозност приликом тестирања* је важан сегмент језичке анксиозности јер учење страног језика на часу углавном подразумева неки вид оцењивања. Ову анксиозност изазива страх од неуспеха и најчешће се јавља код ученика који себи постављају нереалне захтеве, у смислу да је неуспех све што није перфектно.

3) *страх од негативног оцењивања* је сличан анксиозности од тестирања, али се разликује у томе што се не односи само на ситуације у којима се ученици тестирају. Овај вид оцењивања односи се и на друге ситуације у којима се ученик оцењује, на пример приликом интервјуисања за посао. Овај страх се такође може односити на страх од стварног или умишљеног оцењивања од стране других ученика.

Скалу за мерење анксиозности на часовима страног језика⁸⁴ осмислили су Хорвиц et al. (1986: 129-130) и у овом раду је коришћена њена адаптирана верзија тако да одговара потребама овог истраживања.

⁸⁴ енг. „Foreign Language Classroom Anxiety Scale“

6. МЕТОДОЛОГИЈА

У претходним поглављима дат је преглед релевантне литературе о комуникативној компетенцији, приказ различитих модела комуникативне компетенције и њихових компоненти, историја развоја метода у настави страних језика и место комуникативне компетенције у наставним методама, детаљан преглед настанка и развоја енглеског језика за посебне намене, а посебно пословног енглеског језика и друштвено-психолошких фактора који утичу на учење страног језика.

Ово поглавље се бави методологијом која је примењена у истраживању, описом метода за прикупљање података, као и описом узорка. На почетку идентификоване су варијабле у истраживању. Ауторка појашњава мешовите методе истраживања и триангулацију података, затим и методе за прикупљање података, с посебним фокусом на упитник, дневнике о учењу страног језика, интервју, а затим и на тестирање, односно на скале коришћене за процену комуникативних компетенција студената. Валидност и поузданост мешовитих метода истраживања биће описане, као и етичка питања. Поред примењених метода, у овом поглављу ће бити описан узорак на коме је вршено истраживање, ток истраживања као и ограничења овог истраживања.

6.1. Варијабле у истраживању

6.1.1. Комуникативна компетенција

Комуникативна компетенција представља главну зависну варијаблу у овом истраживању. Ова варијабла је мерена помоћу унапред припремљене скале (Прилог 5). Скала процене комуникативне компетенције осмишљена је и припремљена на основу описаних модела комуникативне језичке способности (комуникативне

компетенције) у теоријском делу (друго поглавље) и састоји се од шест субскала. Те субскеале служиле су за мерење:

1. опште комуникативне компетенције (ОКК),
2. језичке компетенције (ЈК), која опет представља скалу састављену од субскала за мерење лексичке (ЛК), граматичке (ГК), семантичке (СК) и фонолошке компетенције (ФонК),
3. социо-лингвистичке компетенције (СЛК),
4. дискурсне компетенције (ДК),
5. функционалне компетенције (ФунК),
6. стратегијске компетенције (СтрК).

Комуникативна компетенција је мерена тако што су два независна оцењивача оцењивала сваку од 30 карактеристика комуникације оценама од 1 (некомпетентан) до 5 (потпуно компетентан) па су затим оцене сумиране у субскеале и укупни скор на скали. Читава скала са свим мереним карактеристикама детаљно је описана у 6.2.2.4.

6.1.2. Мотивација и анксиозност

У складу са датим описом ових психолошких фактора (5.3. и 5.5.), мотивација и анксиозност приликом учења енглеског језика мерене су скалама (упитником) (Прилог 3). Субскала мотивација представља скраћену и адаптирану верзију Гарднерове (2004) батерије тестова ставова и мотивације за учење страног језика. Ова субскала састоји се од 20 тврдњи типа Ликерта, са распоном одговора од 1 (апсолутно се не слажем) до 5 (потпуно се слажем). Субскала је подељена на три димензије:

1. општи разлози (општа мотивација) за учење енглеског језика (ОМ),
2. мотивација због будуће каријере (МБК) и

3. мотивација због наставног процеса, часова и наставника (МНП).

Прва димензија обухвата 11 тврдњи (1, 2, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 18, 19, 20), друга димензија састоји се из четири тврдње (3, 4, 5, 6), док се трећа димензија састоји из пет тврдњи (10, 11, 12, 15, 17). Виши скор на овој субскали, као и на димензијама скале означава виши ниво мотивације студената за учење енглеског језика.

Субскала анксиозност (СА) представља адаптирану верзију скале за мерење анксиозности у учењу страног језика коју су представили Хорвиц, Хорвиц и Коуп (1996). Ова скала се састоји од 18 тврдњи. Одговори испитаника се крећу од 1 (апсолутно се не слажем) до 5 (потпуно се слажем), а тврдње 2, 6, 11, 13 и 15 су инвертне и бодују се обрнуто (од 1 – потпуно се слажем до 5 – апсолутно се не слажем). Виши скор на овој скали означава већу анксиозност студената у процесу учења енглеског језика.

6.1.3. Ставови студената о различитим активностима у наставном процесу

Ставови студената су описани као један од психолошко-друштвених фактора који утичу на комуникативне компетенције студената. Субскала ставова студената о активностима у наставном процесу (ССАНП) састоји се од 30 тврдњи које описују различите активности у току наставног процеса. Одговори испитаника се крећу од 1 (апсолутно се не слажем) до 5 (потпуно се слажем), а виши скор на скали указује на веће слагање са активностима које се користе у настави. Ова субскала подељена је на две димензије:

1. комуникативне активности (КА) и
2. некомуникативне активности (НКА).

Димензија комуникативне активности односи се на комуникативни приступ у наставном процесу, с посебним нагласком на рад у групи и састоји се од тврдњи: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, док се димензија некомуникативне

активности односи на оне активности које се примењују у наставном процесу, а које не спадају у комуникативне активности и састоји се из 12 тврдњи: 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

Субскала видови наставе граматике (СВНГ) односи се на ставове студената приликом учења граматичких језичких конструкција и састоји се од 10 тврдњи, типа Ликерта, а одговори испитаника се крећу од 1 (апсолутно се не слажем) до 5 (потпуно се слажем). Ова субскала подељена је на две димензије:

1. дедуктивни приступ у настави граматике енглеског језика (НГд) која обухвата четири тврдње (1, 2, 3, 4) и
2. индуктивни приступ у настави граматике енглеског језика (НГи) која обухвата шест тврдњи (5, 6, 7, 8, 9, 10).

6.1.4. Стратегије у учењу енглеског језика

Скала стратегија у учењу енглеског језика представља адаптирану верзију Инвентара стратегија за учење страног језика Окфордове (1989). На основу описа стратегија и њихове класификације у теоријском делу, коришћена скала (Прилог 4) подељена је на шест димензија од којих свака представља варијабле стратегија учења страног језика:

1. стратегије памћења (СП),
2. когнитивне стратегије (КогС),
3. компензационе стратегије (КомпС),
4. метакогнитивне стратегије (МКогС),
5. афективне стратегије (АС),
6. друштвене стратегије (ДС).

Распон одговора испитаника креће се од 1 (скоро никада није тачно у мом случају) до 5 (увек је тачно у мом случају). Виши скор како на скали, тако и на димензијама, указује на израженију примену одређених стратегија приликом учења енглеског језика.

6.2. Методе, технике и инструменти истраживања

6.2.1. Мешовите методе истраживања

Основна дистинкција између квантитативних и квалитативних метода истраживања огледа се у врсти података који се прикупљају. Наиме, када говоримо о квантитативним методама истраживања, подразумевамо процедуре прикупљања података (нпр. упитник) које дају бројчане резултате, док квалитативне методе истраживања примењују процедуре за прикупљање података (нпр. интервју) које дају отворене, небројчане резултате. Бројчани резултати се даље анализирају уз помоћ статистичких метода (нпр. статистици софтвер SPSS), док се небројчани резултати анализирају нестатистичким методама (нпр. анализа транскрибованих снимака) (Дернеи, 2007: 24). Другим речима, разлику између ова два типа истраживачких метода дефинишемо у смислу употребе речи или бројева⁸⁵ (Кресвел, 2014: 32). Међутим, сврставање истраживачких метода у један или други тип на основу тога да ли се добијају бројчани подаци није увек могуће јер ће квалитативни истраживачи увек добити неке бројчане резултате (нпр. узраст испитаника), а исто тако ће и квантитативни истраживачи доћи до неких небројчаних резултата (нпр. националност испитаника). Док квантитативна истраживања имају за циљ да тестирају одређене хипотезе, квалитативна истраживања приступају истраживачком

⁸⁵ За више детаља о разликама између квантитативног и квалитативног истраживања у студијама страног језика видети Гротјан (1987), Селицер и Шоами (1989), Ларсон-Фриман и Лонг (1991), Нунан (1992), Браун и Роџерс (2002), Макеј и Гас (2004).

контексту с циљем да уоче шта год је у њему присутно и да дозволе да се питања сама појаве из контекста (Макеј и Гас, 2015: 163).

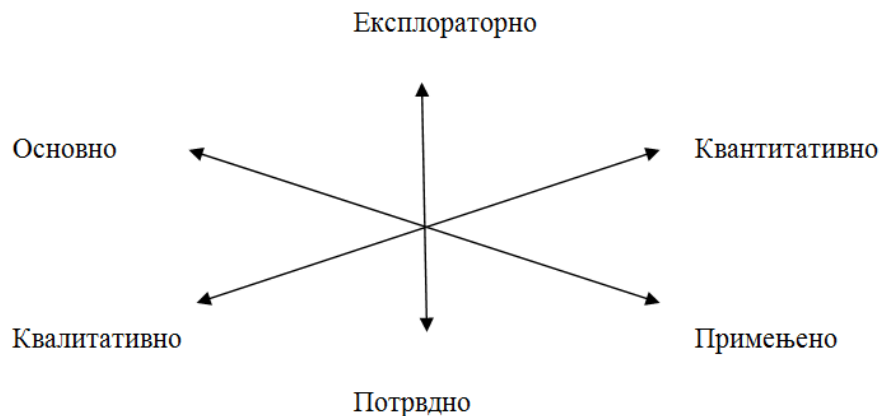
Поред квалитативног и квантитативног истраживања, постоје и мешовите методе истраживања које припадају трећој методолошкој или истраживачкој парадигми. Џонсон ет ал. (2007: 129) дефинишу мешовите методе истраживања као „интелектуалну и практичну синтезу засновану на квалитативном и квантитативном истраживању“⁸⁶. Ови аутори описују мешовите методе истраживања као приступ који се налази између две крајности: Платоа (квантитативна истраживања) и Софиста (квалитативна истраживања). Таква позиција истраживања подразумева поштовање оба филозофска становишта, али и истовремено трагање за неким средњим или заједничким решењем проблема. Наиме, у основи ових истраживања је прагматизам (Ибид., 113; Кресвел, 2014: 37). Мешовите методе истраживања представљају приступ који подразумева прикупљање и обраду и квантитативних и квалитативних података. Централна претпоставка од које полази овај вид истраживања је да комбиновање квалитативног и квантитативног метода омогућава потпуније разумевање проблема који се испитује (Дернеи, 2007: 24; Кресвел, 2014: 32, Крокер, 2009:5).

Када је у питању примењена лингвистика, истраживања мешовитим методама су веома присутна, а њихов број ће се увећавати јер постаје све јасније да се анализом комбинованих квалитативних и квантитативних података долази до „мултидимензионалних и прецизних слика о процесу усвајања страног језика“ (Роко ет ал. 2003). Оправдање за употребу мешовитих метода у истраживању огледа се у томе што су истраживања која употребљавају само један метод склона грешкама које се везују за одређени метод, док се у комбиновању метода подаци користе како би једни друге потврдили или допунили. Прикупљањем и анализом обе врсте података постиже се обухватније разумевање ситуације која се испитује (Грин ет ал. 1989). Другим речима, по Брауну (2011: 199) све већи број истраживача ће почети да

⁸⁶ енг. „Mixed methods research is an intellectual and practical synthesis based on qualitative and quantitative research“

користи мешовите методе истраживања јер они једни друге допуњују и потврђују, тако да је на крају целина већа од збира њених делова.

Једно једноставно објашњење за потребу употребе мешовитих метода истраживања изражава Пери (2011: 76) када каже да би „живот био тако једноставан када бисмо имали једну врсту свега, али би такође био досадан“. Сходно осталим сферама живота, методе истраживања се не могу сврстати у само једну врсту нити избор између две врсте. Истраживање се може класификовати уз помоћ најмање три континуума који се међусобно укрштају (Слика 10). Континуум основног-примењеног истраживања представља истраживања која се крећу од претежно теоријских па све до веома практичних истраживања. Наше истраживање се може сврстати на линији више ка практичном истраживању јер прво полази од теорије, а касније долази до веома практичних решења која се могу применити у настави. Што се тиче континуума квалитативног и квантитативног истраживања, ово истраживање се налази на половини јер се у њему примењују и квантитативне и квалитативне методе, тј. спада у истраживање које се служи мешовитим методама. На крају, трећи континуум представљају истраживања која или траже податке помоћу којих се одговара на питања без хипотезе, или податке који ће доказати постављену хипотезу. У том смислу наше истраживање се може поставити више као потврдно јер покушава да одговори на хипотезе постављене на почетку истраживања.



Слика 10. Дизајн за класификацију истраживања

Извор: Пери (2011: 76)

6.2.1.1. Триангулација

Пракса комбиновања квалитативних и квантитативних метода почела је највише да се примењује седамдесетих година прошлог века увођењем термина **триангулација**⁸⁷ у друштвене науке. Триангулација се у друштвеним наукама изједначавала са комбиновањем различитих извора података како би се проучавао исти феномен (Дернеи, 2007: 43). Истраживач се служи триангулацијом онда када жели да истражи и квантитативне и квалитативне податке како би могао да упореди различите резултате до којих је дошао и да донесе валидне закључке.

Предност триангулације је у томе што одузима мање времена, а притом даје валидне резултате тако што мане једне методе неутрализује предностима неке друге методе (Кресвел et al., 2003). Матисон (1988: 14) истиче да су дотадашње дискусије о триангулацији као истраживачкој стратегији засноване на два претпоставкама: да

⁸⁷ енг. „triangulation“

ће субјективност присутна у изворима података, истраживачу и у методи бити отклоњена уколико се користи у комбинацији са другом методом, и да ће резултати триангулације служити као потврда истине у вези са друштвеним феноменом који се истражује. Међутим, она је предложила алтернативну концепцију триангулације, где се значај триангулације огледа у пружању доказа који могу бити конвергентни (подударање резултата), противречни (резултати нису усклађени, али нису ни контрадикторни) или контрадикторни (различити резултати који се не могу упоредити).

Дензин (1978: 295) класификује триангулацију у четири врсте: 1) **триангулација података**⁸⁸, у којој се истраживач ослања на више извора података приликом истраживања (нпр. упитник, интервју, дневник) 2) **триангулација истраживача**⁸⁹, која подразумева више од једног посматрача истог феномена или предмета, 3) **триангулација теорија**⁹⁰, где се исти предмет истраживања посматра из различитих теоријских перспектива и 4) **методолошка триангулација**⁹¹ која се може односити на триангулацију унутар саме методе или триангулацију између различитих метода.

Сходно описаној стратегији у мешовитим методама истраживања, истраживање у овој дисертацији је базирано на подацима који су добијени из различитих извора: упитника, интервјуа, дневника и оцењивања. Ова четири извора података ће у делу о техникама и инструментима (видети 6.2.2.) који су коришћени у истраживању бити детаљније описани.

⁸⁸ енг. „data triangulation“

⁸⁹ енг. „investigator triangulation“

⁹⁰ енг. „theory triangulation“

⁹¹ енг. „methodological triangulation“

6.2.2. Технике и инструменти истраживања

У претходном одељку смо одредили да се истраживање у склопу ове дисертације вршило мешовитим методама истраживања. У складу са тим, технике и инструменти које је ауторка користила за прикупљање података обухватају процедуре за прикупљање и квантитативних и квалитативних података, па су бројчани подаци прикупљени уз помоћ упитника и тестирања (односно оцењивање уз помоћ скала), док су небројчани подаци прикупљени интервјуисањем и анализом дневника студената о учењу страног језика.

6.2.2.1 Упитник

Анкета представља технику прикупљања података која до потребних података долази тако што испитаник самостално попуњава претходно припремљен образац с питањима. Тај образац је инструмент који се назива упитник. Врло често се у нашем језику речи анкета и упитник срећу као синоними (Михаиловић, 1999: 182).

Браун (2001: 6) дефинише упитник као „било који писани инструмент који представља испитаницима низове питања или изјава на које они треба да реагују или писањем одговора или бирањем између понуђених одговора“⁹². Упитник представља типичан инструмент који се користи у квантитативним методама истраживања и његов циљ је да прикупи податке о појединцима. У основи ове технике је пропознавање чињенице да карактеристике, мишљења, ставови и намеравана понашања велике популације (нпр. ученици страног језика у некој земљи) могу бити описани и анализирани на основу испитивања само дела одређене

⁹² енг. „Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers.“

популације (нпр. ученици страног језика у средњим школама) (Дернеи и Сизер, 2012: 74). Поред тога што се упитницима могу утврдити ставови, мишљења и судови испитаника о некој појави, догађају, процесу итд. њима се могу утврђивати интересовања, преференције, очекивања испитаника.

По Банђуру и Поткоњаку (1999: 239) неке од предности упитника су: релативно једноставна организација испитивања, једноставно састављање ваљаних и поузданих упитника, могућност примене инструмента на великом броју испитаника, обрада података је једноставна, будући да се користи неки од софтверских програма за статистичку обраду података из упитника (нпр. СПСС⁹³), могућност комбиновања упитника са другим истраживачким техникама и инструментима. С друге стране, највећа слабост овог инструмента је субјективност у одговорима на питања па се врло често користе анонимни упитници јер они повећавају искреност и мотивисаност испитаника и да би се успоставила пријатнија атмосфера. Дернеи (2003: 10) наводи и друге слабости поред ове попут: једноставност и површност питања/изјава, само-обмањивање (испитаници сами себе обмањују приликом одговарања на питања), умор проузрокован предугачким упитницима, итд.

Постоје два типа упитника: упитник отвореног типа и упитник затвореног типа. У случају отвореног типа упитника, од испитаника се очекује да сами упишу одговоре на постављена питања или да допуне изјаве, и овај вид упитника се употребљава за прикупљање квалитативних података. У случају упитника затвореног типа, испитаници бирају један од понуђених одговора. Дакле, испитаници заокружују неку од понуђених алтернатива без обзира на то да ли се међу њима налази одговор који преферирају. Главна предност ових типа упитника је једноставно кодирање и представљање резултата (Дернеи, 2003: 35). Утврђивање степена присутности и испољености неког својства се врши скалирањем (процењивањем) (Банђур и Поткоњак, 1999: 251). Најчешћи облик скалирања са којим се сусрећемо у упитницима затвореног типа су скале Ликертовог типа због њихове једноставности, разноврсности и поузданости. Скале Ликертовог типа садрже низове изјава које се

⁹³ енг. „SPSS – Statistical Package for the Social Sciences“

односе на одређену групу испитаника који треба да обележе у којој мери се слажу или не слажу са изјавама. Најчешће су то одговори од „уопште се не слажем“ до „у потпуности се слажем“. Ауторка се у истраживању одлучила за упитнике затвореног типа, на српском језику јер је квалитет добијених резултата бољи уколико је упитник на матерњем језику испитаника (Дернеи и Сизер, 2012: 79).

Сврха Општег упитника (Прилог 1) који су студенти Високе пословне школе у Блацу попунили на почетку курса Пословног енглеског језика у зимском семестру 2016/2017 године је била да ауторка овог истраживања сазна опште информације о испитаницима: пол, године старости, годину студија, дужину учења енглеског језика, места на којима су студенти учили енглески језик. Поред основних информација, испитаници су заокруживали одговор на питање у којим ситуацијама најчешће употребљавају енглески језик. У овом упитнику се од испитаника тражило да оцене области у енглеском језику које су по њима најважније, да оцене своје способности на енглеском језику и активности које студенти преферирају на часу. Дакле, овај део упитника се бави анализом тренутне ситуације и циљне ситуације, о којима је било речи у 4.2.3. У овај упитник ауторка је уврстила питања која се тичу пословног енглеског језика и то питања о томе да ли студенти разликују енглески за посебне намене од пословног енглеског језика, као и о тежини и упознатости испитаника са пословним енглеским језиком. Поред општих питања, упитник садржи питања о томе за које врсте задатака на енглеском језику сматрају ће им бити значајни у будућности за њихову струку (нпр. обављање телефонских разговора, писање пословних мејлова итд.), као и њихова очекивања по завршетку курса када су способности употребе енглеског језика у погледу језичких вештина (читање, писање, говор, слушање) у питању (нпр. способност читања стучних текстова, способност обављања телефонских разговора са пословним партнерима, способност писања пословних писама, способност слушања презентација, итд.). Овим питањем је испитана циљна ситуација.

Сврха Упитника о мотивацији и анксиозности (Прилог 3) који су испитаници Високе пословне школе у Блацу попунили у току трајања курса Пословног енглеског

језика у зимском семестру 2016/2017. године је била да ауторка овог истраживања добије увид о ставовима студената који се тичу ова два изузетно значајна друштвено-психолошка фактора који утичу на учење страног језика. Упитник се састоји из два дела – први део садржи изјаве о мотивацији, а други о анксиозности. У првом делу упитника, од испитаника се тражило да се изјасне око двадесет изјава које се тичу мотивације у учењу енглеског језика на скали од 1 до 5 (где је 1 = апсолутно се не слажем, 2 = не слажем се, 3 = не знам, 4 = слажем се, 5 = у потпуности се слажем). Овај део упитника о мотивацији представља адаптирану верзију Гарднерове (2004) Батерије тестова за мерење ставова и мотивације⁹⁴. У другом делу упитника, испитаници су се изјашњавали о деветнаест тврдњи које се односе на присутност анксиозности у учењу енглеског језика. Одговори су ранжирани на скали од од 1 до 5 (где је 1 = апсолутно се не слажем, 2 = не слажем се, 3 = не знам, 4 = слажем се, 5 = у потпуности се слажем). Овај део упитника представља адаптирану верзију скале за мерење анксиозности на часу страног језика⁹⁵ коју су осмислили Хорвиц ет ал. (1986).

Сврха Упитника о комуникативним активностима (Прилог 2) који су студенти Високе пословне школе у Блацу попунили у току трајања курса Пословног енглеског језика у зимском семестру 2016/2017. године је била да ауторка овог истраживања добије увид о ставовима студената о комуникативним активностима које наставник страног језика користи на часу. Први део упитника се фокусира на преференцијама студената када су комуникативне и некомуникативне активности у питању (30 изјава), где се изјаве 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20 и 28 односе на комуникативне активности у настави страног језика, а изјаве 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29 и 30 на некомуникативне активности или на лоше стране наставног процеса. Други део упитника испитује разлике између индуктивног и дедуктивног приступа у настави енглеског језика (10 изјава). Изјаве које се односе на дедуктивни приступ у настави граматике енглеског језика су 1, 2, 3 и 4, а изјаве 5, 6, 7, 8, 9 и 10 се

⁹⁴ енг. „Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)“

⁹⁵ енг. „Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).“

односе на индуктивни приступ. Одговори су ранжирани на скали од од 1 до 5 (где је 1 = апсолутно се не слажем, 2 = не слажем се, 3 = не знам, 4 = слажем се, 5 = у потпуности се слажем). Упитник оцењује ставове студената у вези са употребом активности које су осмишљене тако да осликавају свакодневне ситуације из живота у виду симулација, играња улога, аутентичних материјала, итд. Посебан део упитника посвећен је употреби дедуктивног и индуктивног приступа у настави граматике енглеског језика. Контрверзе о употреби ова два приступа описане су у бројним радовима и студијама (нпр. Хамерли, 1975; Шафер, 1989; Елис, 2006; Нешић и Хамидовић, 2015). Шафер (1989: 396) дефинише индуктивни приступ као приступ у коме се пажња ученика фокусира на структуре које се уче, док се у дедуктивном приступу од ученика очекује да сами формулишу, а онда и вербализују обрасце који се налазе у основи. Ова два приступа су уско повезана са граматичко-преводном и аудиолингвалном методом у настави страних језика.

Сврха Упитника о стратегијама учења страног језика (Прилог 4) који су студенти Високе пословне школе у Блацу попунили у току трајања курса Пословног енглеског језика у зимском семестру 2016/2017. године била је да ауторка овог истраживања добије увид о стратегијама које студенти примењују како би били успешни у учењу енглеског језика. Скала која је коришћена је адаптирана верзија Инвентара стратегија за учење језика⁹⁶ (Оксфорд, 1989). Скала се састоји из шест делова од којих сваки садржи ајтеме у вези са неком врстом стратегија: део А (стратегије памћења – 5 ајтема), део Б (когнитивне стратегије – 9 ајтема, део В (компензационе стратегије – 5 ајтема), део Г (метакогнитивне стратегије - 5 ајтема), део Д (афективне стратегије – 3 ајтема), део Ђ (друштвене стратегије – 3 ајтема). Одговори су ранжирани на скали од од 1 до 5 (где је 1 = скоро никада није тачно у мом случају, 2 = ретко када је тачно у мом случају, 3 = понекад је тачно у мом случају, 4 = често је тачно у мом случају, 5 = увек је тачно у мом случају). Оксфордова (1990: 1) дефинише стратегије као кораке које ученици предузимају како би побољшали учење. Њихов посебан значај огледа се у томе што представљају

⁹⁶ енг. „Strategy Inventory for Language Learning (SILL)“

начине уз помоћу којих се ученици активно укључују у процес учења страног језика што је неопходно за развијање комуникативних компетенција ученика.

6.2.2.2. Интервју

Врло често се у стручној литератури технике испитивања интервјуом и анкетом поистовећују и то је донекле оправдано, сматра Михаиловић (1999: 183), јер се ради о техникама исте истраживачке методе – методе испитивања. Међутим, главна разлика између ове две технике у прикупљању података је у контакту који истраживач успоставља са испитаницима. Наиме, приликом анкетирања, истраживач не успоставља тако непосредан контакт са испитаницима, док се приликом интервјуисања омогућава непосредна комуникација између истраживача и испитаника.

Банђур и Поткоњак (1999: 234) дефинишу интервју као „унапред припремљен и планиран тематски разговор, разговор између истраживача, односно његовог сарадника (интервјуисте) и онога ко је субјект интервјуисања (интервјуисани)“. Интервју као истраживачка техника служи за прикупљање података које осликавају мишљења, судове, ставове, жеље, интересовања испитаника (интервјуисаних). Другим речима, интервјуи служе за добијање информација које не можемо директно да уочимо (Патон, 2002: 340-341). У примењеној лингвистици, интервјуи се веома често употребљавају, а у зависности од степена формалности, могу се сврстати од неструктурисаних, преко полуструктурисаних, па све до структурисаних интервјуа. Неструктурисани интервју је вођен углавном одговорима интервјуисаног, а не истраживачевим планом и истраживач има врло мало контроле будући да се правац у ком ће интервју кренути не може предвидети. У полуструктурисаном интервјуу, интервјуиста има идеју у ком правцу жели да се одвија интервју, али нема унапред припремљена питања, већ теме и питања која се спомену у току интервјуа одређују његов правац. Структурисани интервју подразумева план који је истраживач

претходно осмислио и на основу ког поставља дефинисана питања (Нунан, 1992: 149, Ричардс, 2009). Међутим, није могуће јасно дефинисати границу између врста интервјуа који постоје јер интервју представља динамичан процес који са састоји од многих невербалних реакција и комуникација, а не само од питања и одговора. Наиме, одговори утичу на постављање питања, а та питања опет на даље одговоре и управо то чини интервју веома сложеним социјалним контактом (Михаиловић, 1999: 174). Једна од предности употребе интервјуа је могућност допуне других података (нпр. одговора из упитника), поготову што је неким људима много теже да пишу и пријатније се осећају када могу да дају детаљне одговоре на питања интервјуисте. Поред тога, истраживач (интервјуиста) може да дође до додатних података уколико испитаници дају прекратке одговоре или одговоре који се не тичу теме (Адамс ет ал, 2005: 82), али и обрнуто, па смо зато у истраживању применили комбиноване методе.

Ауторка овог истраживања спровела је интервју са испитаницима на основу унапред припремљених питања, односно тзв. „водича за интервју“⁹⁷ (Прилог б), али је у зависности од правца кретања интервјуа и тема које су се јављале у току интервјуа постављала потпитања која нису стриктно дефинисана међу питањима у претходно припремљеном интервјуу. Да би одговори могли касније бити упоређивани, неопходно је било успоставити процедуру за спровођење интервјуа. Предности употребе водича за интервју су у томе што је припремљен тако да се иста истраживачка питања постављају свакој особи која се интервјуише, што нуди теме или области унутар којих може да се истражује, што може испробати или расветлити одређени предмет, што омогућава интервјуисти да слободно гради разговор, да спонтано поставља питања (Патон, 2002: 343).

⁹⁷ енг. „an interview guide“ (Патон, 2002: 343)

6.2.2.3. Дневник

Као квалитативна истраживачка процедура, **интроспекција** се употребљава у настави и учењу страног језика од седамдесетих година прошлог века. Интроспекција је постала веома важна у проучавању процеса учења страног језика због потребе наставника страног језика и истраживача да сазнају више о унутрашњим процесима који се одвијају у главама ученика, а које као такве није једноставно посматрати и анализирати. Нунан (1992: 115) је дефинисао интроспекцију као процес у коме појединац посматра и размишља о својим мислима, осећањима, мотивима, резонувању и психичким стањима, како би утврдио начине на који ти процеси и стања одређују понашање. Ова процедура се односи на три концепта: истовремена интроспекција, непосредна ретроспекција и одложена ретроспекција⁹⁸. Интроспекција која се одвија у току обављања одређеног задатка или у току неког догађаја је истовремена интроспекција, док се непосредна ретроспекција одвија по завршетку задатка или догађаја, а одложена ретроспекција доста касније, након задатка или догађаја (после неколико сати или више) (Бејли, 2015: 248). Најзначајнија предност ове процедуре је у томе што омогућава истраживачу да уђе колико је то могуће у умове учесника. Међутим, питање које се одмах поставља је да ли учесници дају истраживачу тачне информације или информације које истраживач жели да чује или сазна.

Дневник представља једну од интроспективних техника за прикупљање података у истраживањима која се баве учењем страног језика (Нунан, 1992; Тејлор и Собел, 2015). У ширем смислу, дневник представља писмени извештај о искуствима, осећањима, мислима, ставовима особе која пише дневник. Међутим, разлику треба направити између писања дневника у смислу записивања мисли, мишљења, осећања и слично, и концепта „студије дневника“⁹⁹ која обухвата: писање дневника, сакупљање и анализу података из дневника и доношење закључака на основу увида

⁹⁸ енг. „concurrent introspection, immediate retrospection, delayed retrospection“

⁹⁹ енг. „diary study“

који се добијају анализом података. Дневници се могу фокусирати на наставника и на подучавање, на ученике и учење или на интеракцију између наставника и ученика, тј. подучавања и учења (Нунан, 1992: 118-119). Бејли и Окснер (1983: 189) су дефинисали студију дневника као „извештај о искуству у учењу страног језика записаном у дневнику у првом лицу. Писац дневника може бити наставник језика или ученик језика – али централна карактеристика студија дневника је да су интроспективне: писац дневника испитује сопствено подучавање или учење. Стога може да извести о афективним факторима, стратегијама учења језика, и сопственим перцепцијама – аспекти искуства у учењу страног језика која су по правилу скривена или углавном недоступна спољашњем посматрачу“.¹⁰⁰

Иако постоји много критика и контроверзи због употребе интроспективних процедура за прикупљање података, значај дневника у откривању унутрашњих процеса који се одвијају у току учења језика је препознат, што поткрепљују бројни аутори који су се у својим радовима бавили овом темом, попут Шумана и Шумана (1977), Шмита и Фроте (1986), Бејлије (1991, 2015), Десмонда (1998), Холбахове (2000), Хуанга (2005), Павленкове (2007), Кертиса и Бејлије (2009) и других. Критике се концентришу на екстерну валидност и огледају се у питању о томе како се закључци који се заснивају на једном субјекту могу применити на друге ученике језика (Нунан, 1992: 123). Поред тога, статус података и њихово тумачење је упитно у смислу колико делови дневника заиста представљају оно што се дешавало у тренутку када је дневник писан. Другим речима, да ли су они који пишу дневнике стварно способни да вербализују мисли које су имали док су одређени задатак извршавали? Без обзира на наведене недостатке, интроспекција омогућава увид у процес учења који се не може добити само на основу истраживачеве перспективе. Писци дневника могу да вербализују своје утиске, ставове, мисли, а да не буду

¹⁰⁰ енг. „an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or a language learner – but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: The diarist investigates his own teaching or learning. Thus he can report on affective factors, language learning strategies, and his own perceptions – facets of the language learning experience which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer“.

ограничени темом. Дневници такође омогућавају већу флексибилност у односу на друге методе за прикупљање података (нпр. посматрање, интервјуи), јер учесници могу писати дневник онда када њима то одговара (Макеј и Гас, 2005: 178) и могу да пишу о темама које сами изаберу.

У сврхе истраживања пред нама, подаци који су прикупљени и анализирани представљају одломци из дневника 39 студената друге и треће године пословног енглеског језика на Високој пословној школи струковних студија у Блацу. Студенти су добили упутства да своје дневнике пишу на матерњем, а не циљном језику, јер на тај начин они могу да се изразе боље, а истовремено се умањује страх студената да ће бити исправљени (Олрајт и Бејли, 1991: 191). Овај део истраживања је обухватио само оне студенте који су били вољни да учествују, а то су углавном били најредовнији студенти, иако је постојао и већи број њих који је редовно похађао наставу, али није желео да учествује у овом делу истраживања.

На почетку зимског семестра 2016/2017. академске године, студенти који су пристали да пишу дневнике о учењу страног језика добили су упутства да пишу о процесу учења (пословног) енглеског језика. Информације које су добијене из дневника кодиране су на следећи начин: С1Д, С1Д, где С означава студента, број 1 се односи на одређеног студента, док Д упућује да се ради о дневнику. Будући да студенти нису били упознати са процедуром писања дневника о учењу страног језика, одлучили смо да осмислимо питања која су служила као водич студентима да би им писање дневника било једноставније, а уједно и да би се анализа података добијених из дневника олакшала. Питања која су студенти добили као подсетник или водич за писање дневника налазе се у Прилогу 7. Студентима је речено да одговоре на питања 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17 на почетку семестра, а на питања 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17 у току трајања курса, односно након обављеног задатка.

6.2.2.4. Тестирање/процена (Скала процене комуникативне компетенције)

У овом истраживању, тестирање (технике скалирања) се односи на употребу претходно припремљених скала за оцењивање. Технике скалирања представљају форму анкете које се „примењују код серија података које треба уредити у континуални низ. Овом техником се претвара серија квалитативних чињеница, изражена атрибутима, у квантитативни низ, изражен најчешће као варијабла“ (Михаиловић, 1999: 194). Скале које се користе у оквиру технике скалирања су врло сличне упитницима у уобичајеним анкетама. Њихова израда је много тежа и захтева већи степен методолошке стручности. Питања на њима садрже већи број одговора, између два и пет, који су међусобно равномерно распоређени, тако да чине извесну лествицу (Ибид., 195).

Циљ процене перформансе је да измери оно што ученици умеју да ураде (нпр. говор и писање) и углавном је у форми директног оцењивања, где се испитаници оцењују тако што изводе неку активност која захтева од њих да користе одређене вештине или компетенције (Факити, 2014:120). Факити описује овај вид оцењивања и као аутентично оцењивање јер ученици користе циљни језик у комуникативне сврхе.

Скала за процену опште комуникативне компетенције и њених компоненти (Прилог 5) осмишљена је у сврхе овог истраживања на основу различитих модела комуникативне компетенције и њених компоненти у теоријским разматрањима, као што је већ описано (видети 2.4.6.). Одлучили смо да скала за оцену компоненти комуникативне компетенције садржи следеће компоненте:

- 1) **језичку компетенцију** како ју је дефинисао Бахман (1990). У склопу језичке компетенције, оцењиване су лексичка компетенција, граматичка компетенција, семантичка компетенција и фонолошка компетенција,
- 2) **социолингвистичку компетенцију** (Канал и Свејн, 1980; Канал, 1983; Бахман, 1990; Савет Европе, 2001),
- 3) **дискурсну компетенцију** (Канал, 1983; Бахман, 1990; Селси-Мурсија, 1995),

- 4) **функционалну компетенцију/илокуторну компетенцију** (Бахман, 1990) и
- 5) **стратегијску компетенцију** (Савињон, 2002; Канал и Свејн, 1980; Канал, 1983; Бахман, 1990; Селси-Мурсија, 1995).

Скала опште оцене комуникативних компетенција садржи 5 карактеристика компетенција, где се прва ставка односи на језичку компетенцију, друга на социолингвистичку, трећа на дискурсну, четврта на функционалну и пета на стратегијску компетенцију. Свака од карактеристика ове скале оцењивана је оценама од 1 (некомпетентан) до 5 (потпуно компетентан). У наставку скале свака од компоненти је детаљно рашчлањена па је тако језичка компетенција подељена на лексичку компетенцију (три карактеристике), граматичку компетенцију (три карактеристике), семантичку компетенцију (две карактеристике), фонолошку компетенцију (две карактеристике). Социолингвистичка компетенција оцењивана је на основу три карактеристике, дискурсна, функционална и стратегијска, на основу четири карактеристике. Све карактеристике су посебно оцењене. Укупно је мерено 30 карактеристика комуникативне компетенције (5 општих карактеристика где свака представља једну од компоненти комуникативне компетенције и 25 карактеристика које се односе на различите компоненте комуникативне компетенције).

6.2.3. Валидност и поузданост методологије

Било да се ради о квантитативним или квалитативним истраживањима, појмови валидност и поузданост уско су повезани и у основи су свих истраживања. Суштина одређивања валидности истраживања (или инструмента) налази се у одговору на питање колико тај инструмент мери управо оно што се њима жели измерити, односно, у којој се мери он служи ономе што од њега као мерног инструмента очекујемо (Мужић, 1977: 155). По Факитију (2014: 84) валидност се односи на прецизност, тачност и легитимитет у мерењу и прикупљању података и закључака донетих на основу тих података. С друге стране, поузданост је уско

повезана са доследношћу истраживачких инструмената, опсервација или мерења конструкта. Поузданост треба да одговори на питање да ли се и у којој мери можемо ослонити на резултат који смо добили мерењем (Мужић, 1977: 163).

Постоје две врсте валидности које се углавном везују за квантитативне истраживачке методе: **интерна валидност** и **екстерна валидност**. Интерна валидност се бави питањем да ли су резултати истраживања резултат варијабли које се разматрају, а не нечег другог, док се екстерна валидност односи на степен могућности генерализовања резултата добијених из узорка на популацију (Пери, 2011: 96). Важно је напоменути да интерна и екстерна валидност не искључују једна другу. Наиме, интерна валидност ограничава степен до ког се резултати могу генерализовати (Нунан, 1992: 15). Овако посматрана валидност се углавном везује за квантитативна истраживања, али је она свакако значајна и када су квалитативна истраживања у питању. Делинцер и Лич (2007: 312) сматрају да не постоји усаглашеност у вези са тим шта валидност треба да значи у квалитативним истраживањима и наводе да постоји више термина у квалитативним истраживањима који се користе за валидност: кредибилност, зависност, поузданост, аутентичност итд. Пери (2011: 96) такође сматра да истраживачи који преферирају квалитативне истраживачке методе користе термин кредибилитет са истим значењем које има интерна валидност у квантитативним истраживањима.

Податак о поузданости треба да одговори на питање да ли се и у којој мери можемо ослонити на резултат добијен мерењем (Мужић, 1977: 163). Поузданост се односи на поновљивост истраживања. Банђур и Поткоњак (1999: 225) кажу да је мерни инструмент „релијабилан (поуздан, доследан, постојан) ако у два узастопна мерења једне исте величине и на истим испитаницима да идентичне или доста сличне резултате“. Поузданост може бити интерна и екстерна. **Интерна поузданост** се односи на доследност у прикупљању, анализи и тумачењу података, а **екстерна поузданост** односи се на то у којој мери истраживачи могу да понове неко истраживање и да добију сличне резултате из оригиналног истраживања (Нунан, 1992: 14).

Када су у питању мешовите методе истраживања, валидност представља способност истраживача да извуче значајне и тачне закључке на основу свих података (квантитативних и квалитативних) у истраживању (Кресвел и Плано, 2007). Другим речима, коришћењем мешовитих метода истраживања добија се „побољшана валидност“ (Дернеи, 2007: 45), јер овај тип истраживања има потенцијал да дође до доказа за валидност резултата кроз конвергенцију и потврду резултата.

6.2.4. Етичка питања

Однос моћи који је својствен интеракцији између истраживача и испитаника захтева одговорност у очувању достојанства и благостања испитаника (О’Лири, 2004: 50). Када се спроводи истраживање које је везано за људе, неопходно је да истраживач размотри и аспекте истраживања који се не тичу само мерних инструмената, већ и самих испитаника као људских бића. Отежавајућа околност истраживања која укључујују људе као испитанике је то што су таква истраживања по природи „наметљива и подаци који се прикупе могу бити злоупотребљени“ (Дернеи, 2003: 91). С обзиром на то да истраживач мора да приступи неким личним подацима о учесницима попут њихових година, пола, ставова, убеђења, искустава и слично, неопходно је да истраживач прати неке процедуре како би очувао поверљивост података и право испитаника на приватност.

Три кључна принципа које истраживач мора да узме у обзир када спроводи истраживање су: 1) пристанак на учешће, 2) анонимност учесника и 3) поверљивост података (Факити, 2014: 104). Учесници морају добровољно да пристану на учешће у истраживању и да знају шта ће радити и шта ће се од њих очекивати у истраживању. У сврхе овог истраживања, ауторка је: 1) упутила захтев институцији на којој је спроведено истраживање, односно овлашћеном лицу, за обављање истраживања (Прилог 11) и добила дозволу за спровођење истраживања (Прилог 12), 2) од

студената добила потписане формуларе о сагласности у вези са учешћем у истраживању (Прилог 13).

6.3. Узорак

Да би се истраживање спровело, неопходно је изабрати узорак на коме ће се истраживање спровести. Узорак представља део популације или „подкуп основног скупа“ (Банђур и Поткоњак, 1999: 212) који се бира за потребе истраживања. Међутим, узорак се не узима на исти начин у квантитативним и квалитативним методама истраживања. Узорковање је сложен, деликатан и одговоран посао сваког истраживача, а с обзиром на начин узимања узорка, оно може бити: **вероватносно** и **невероватносно**. Вероватносни узорци су: *случајни* (бира се „лутријски“, помоћу таблице случајних бројева), *стратификовани* (јединице популације се унапред поделе на стратуме, слојеве, подгрупе, затим се из сваког стратума узимају јединице популације која се истражује), *систематски* или *групни* (добија се тако што се систематски у складу са одређеним интервалом избора бирају јединице популације), док су невероватносни узорци: *намерни* (истраживач намерно бира узорак који ће допринети истраживању), *пригодни* (узорак који се истраживачу на располагању, тј. „при руци“), *квотни* (истраживач одређује и узима, али не случајно, одређен број јединица из подгрупа популације, које су усључене у узорак, али води рачуна да величина подгрупа у узорку и величина одговарајућих подгрупа у популацији буду пропорционалне) (Ибид., 212-213).

Када су у питању квантитативна истраживања, добар узорак је онај који је веома сличан циљној популацији, односно он треба да буде *репрезентативан* (Дернеи, 2007: 96). Дакле, за квантитативна истраживања се углавном примењује вероватносно узорковање, а правило је да ће већи узорак дати мање грешака. С друге стране, у квалитативним истраживањима се примењује невероватносно узорковање, односно намерно одабрани узорак. Најчешћи облик овог узорка у истраживањима

која се баве учењем страног језика је „погодан“ или „могући“ узорак (Ибид., 98), где главни критеријум у прикупљању података представља погодност за истраживача. Дакле, чланови циљне популације се бирају за сврху истраживања уколико испуњавају неке практичне услове (нпр. лака доступност, вољност учесника да волонтирају). Оно што је важно напоменути је да у квалитативним истраживањима многи истраживачи уопште не теже ка репрезентативности, већ им је циљ да разумеју оно што могу да сазнају од малог броја испитаника, а применљивост произилази из „научених лекција“ које се у зависности од контекста могу применити на другу или ширу популацију (Олири, 2004: 104).

6.3.1. Опис квантитативног узорка

Укупан узорак истраживања чини 43 испитаника, односно студената друге и треће године на Високој пословној школи струковних студија у Блацу. Истраживање је спроведено у зимском семестру 2016/2017. академске године. Испитаници су попунили четири упитника.

Испитаници су прво попунили Општи упитник (Прилог 1), чији циљ је био да се прикупе подаци о основним социо-демографским подацима испитаника релевантним за истраживање, години студија, дужини и начину досадашњег учења енглеског језика. Ауторка је настојала да овим упитником испита ставове студената о тренутној ситуацији у учењу енглеског језика, као и циљну ситуацију па се може рећи да је овим упитником обављена анализа потреба студената. Испитаници су изразили ставове о значају различитих области у енглеском језику, а затим су вршили самопроцену способности из области енглеског језика и оценили на којим од ових области би највише требало да раде. Испитаници су наводили активности које су им биле корисне у досадашњем учењу енглеског језика. Поред тога, испитаници су одговарали на питања о пословном енглеском језику, односно о томе да ли праве разлику између енглеског језика за опште намене и пословног енглеског језика, као и

који од њих сматрају тежим, који кориснијим за будуће занимање. Другим упитником (Прилог 3) добијени су подаци о мотивацији и анксиозности приликом учења енглеског језика. У трећем упитнику (Прилог 2) испитаници су изражавали ставове о различитим комуникативним и некомуникативних активностима у току наставног процеса и видовима наставе граматике (дедуктивни и индуктивни приступи). Четврти упитник (Прилог 4) испитивао је стратегије којима се студенти служе приликом учења енглеског језика.

Када је у питању пол испитаника (Табела 1), у истраживању је учествовало 62,8% испитаника женског пола и 37,2% испитаника мушког пола.

Табела 1. Структура узорка према полу испитаника

Пол	Број испитаника (N)	Проценти (%)
мушки	16	37,2
женски	27	62,8
Укупно (Σ)	43	100,0

У односу на старост испитаника, испитаници у истраживању су студенти Високе пословне школе струковних студија у Блацу, где је највећи број испитаника у истраживању, готово половина испитаника, имало 21 годину (48,8%). У мало мањем броју учествовало је оних испитаника који имају 22 године (39,5%). Два најмлађа испитаника су имала 20 година (4,7%), а најстарији испитаници 23 године (4,7%) и 24 године (2,3%) (Табела 2).

Табела 2. Структура узорка према старости испитаника

Године испитаника	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
20	2	4,7	4,7
21	21	48,8	53,5
22	17	39,5	93,0
23	2	4,7	97,7
24	1	2,3	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Када је у питању година студија испитаника, узорак је приближно уједначен: 51,2% испитаника је на другој години студији, а 48,8% је на трећој години студија (Табела 3).

Табела 3. Структура узорка према години студија испитаника

Пол	Број испитаника (N)	Проценти (%)
II година	22	51,2
III година	21	48,8
Укупно (Σ)	43	100,0

У односу на дужину учења енглеског језика, највише испитаника у истраживању енглески језик је учило више од осам година (62,8%), четвртина испитаника учила је енглески језик од четири до осам година (25,6%). Знатно мањи број испитаника (9,3%) је учио енглески језик мање од четири године, док је само један испитаник (2,3%) навео да никада није учио енглески језик.

Табела 4. Дужина учења енглеског језика

Дужина учења енглеског језика	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценат (%)
0 година	1	2,3	2,3
мање од 4 године	4	9,3	11,6
4 до 8 година	11	25,6	37,2
више од 8 година	27	62,8	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

У Табели 5 приказани су подаци о томе на којим нивоима образовања су испитаници учили енглески језик и на основу добијених резултата највише испитаника је енглески језик учило на свим нивоима школовања (81,4%), 7% испитаника учило је енглески језик само на високој школи или и на високој школи и у средњој школи, док је најмањи проценат (2,3%) оних испитаника који је учио енглески језик само у основној и високој школи и основној и средњој школи.

Табела 5. Подаци о учењу енглеског језика на различитим нивоима образовања

Ниво образовања	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
само висока школа	3	7,0	7,0
средња и висока школа	3	7,0	14,0
основна и висока школа	1	2,3	16,3
основна и средња школа	1	2,3	18,6
сви нивои школовања	35	81,4	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Поред учења енглеског језика у основној, средњој и високој школи, више од пола испитаника такође је учило енглески језик у приватним школама или на приватним часовима (60,5%), док је број испитаника који се изјаснио да је самостално учио енглески језик 53,5%. Ови резултати приказани су у Табелама 6 и 7. Иако је много мањи број испитаника учио енглески језик изван школе (на приватним часовима или у приватним школама), нешто виши проценат (46,5%) испитаника учио је енглески језик самостално што нам говори да постоји свест код студената о неопходности самосталног додатног ангажовања, а разлог нешто мањег процента оних који су учили и на другим местима може да лежи у чињеници да нису имали могућности или довољно финансијских средстава како би плаћали додатне часове енглеског језика.

Табела 6. Подаци о учењу енглеског језика приватно

Да ли сте осим у школи још негде учили енглески језик?	Број испитаника (N)	Проценти (%)
не	26	60,5
да	17	39,5
Укупно (Σ)	43	100,0

Табела 7. Подаци о учењу енглеског језика самостално

Да ли сте учили енглески језик самостално?	Број испитаника (N)	Проценти (%)
не	23	53,5
да	20	46,5

6.3.2. Опис квалитативног узорка

За прикупљање квалитативних података, ауторка је изабрала невероватносни (пригодни) узорак како би у потпуности одговарао циљевима истраживања. Квалитативни узорак у овом истраживању представља подузорак квантитативног истраживања. Наиме, 39 студената који су похађали курс пословног енглеског језика учествовало је у писању дневника о учењу страног језика. Од укупног броја студената који су учествовали у истраживању, 21 студент испитан је техником интервјуисања и 39 дневника студената је коришћено, од којих су најрепрезентативнији одговори коришћени у сврхе овог рада. Студенти су кодирани С1И, С2И, С3И, итд., где „С“ означава студента, а „1“ редни број студента, док се „И“ односи на интервју. На сличан начин су кодирани дневници студената, С1Д, С2Д, С3Д, где „Д“ означава да су у питању подаци добијени из дневника студената. Пример целог интервјуа са једним одабраним студентом налази се у Прилогу 10, а пример једног дневника у Прилогу 9.

6.3.3. Интегрисање квантитативних и квалитативних података

Да бисмо добили потпунију слику и боље разумели циљеве истраживања, служили смо се мешовитим методама истраживања, а у склопу њих и триангулацијом, о чему је било речи у претходном одељку (видети 6.2.2.1.). Кључна претпоставка од које триангулација као стратегија мешовитих метода истраживања полази је да све методе имају своја ограничења тако да употреба једног метода за оцењивање неког феномена даје ограничене и субјективне резултате. Међутим, када се две или више методе користе за оцењивање неког феномена, и када се резултати ових метода потврђују, онда се валидност резултата истраживања повећава (Грин et al., 1989: 256).

Истраживање пред нама располаже и квантитативним подацима, добијених помоћу упитника и скале за процену комуникативне компетенције, и квалитативним подацима, добијених на основу дневника о учењу страног језика који су студенти писали у току семестра и интервјуа обављених са студентима. У делу Резултати и анализа података (Поглавље 7), прво ће бити приказани квантитативни подаци, а затим и квалитативни. Подаци ће бити интегрисани у делу где се о добијеним подацима дискутује (Поглавље 8).

6.4. Ток истраживања

У ранијим деловима рада (видети 6.3.1.) поменуто је да је у истраживању учествовало 43 испитаника у зимском семестру 2016/2017. академске године, који су студенти Високе пословне школе струковних студија у Блацу. Поред прикупљених података који се тичу ставова студената помоћу претходно описаних упитника и скала, на крају семестра мерене су комуникативне компетенције студената тако што су два независна оцењивача (ауторка и други наставник енглеског језика на Високој пословној школи струковних студија у Блацу) оцењивала карактеристике компоненти комуникативне компетенције. Оцењивање је извршено тако што је оцењивач добио снимљени материјал одређених активности (аудио запис) студената и, уз претходно објашњење Скале за процену комуникативних компетенција студената, оценио студенте. После извршеног оцењивања, подаци су обрађени и анализирани уз помоћ СПСС, програма за статистичку анализу података.

Упоредо са прикупљањем квантитативних података, ауторка ове дисертације је уз помоћ технике интервјуисања прикупила квалитативне податке. Поред ових података, студенти су имали задатак да у току трајања семестра воде дневник о учењу страног језика и подаци добијени из дневника ће са осталим квалитативним подацима бити представљени у делу где се дискутује о резултатима и то онда када је потребно поткрепити добијене резултате.

6.4.1. Ограничења и потешкоће у истраживању

Једна од потешкоћа са којом се ауторка рада сусрела у току истраживања је неподударност студената обухваћених истраживањем на почетку и на крају семестра. На почетку истраживања када су студенти пристали да учествују у истраживању потписивањем пристанка (Прилог 13), укупно их је било 116. Наиме, ови студенти су обележавали своје одговоре у Општем упитнику. Међутим, у току трајања семестра, број студената који је наставио да учествује у истраживању се смањивао, да би коначно био сведен на 43 студента чије је резултате на свим попуњеним упитницима било могуће касније упоређивати. Међу студентима који су одустали у току истраживања, било је оних који су попунили све упитнике, али нису желели да учествују у активностима на основу којих су оцењивачи мерили њихове комуникативне компетенције па ти резултати нису могли да се користе у истраживању. Оно што би евентуално могло да се искористи из добијених резултата ових студената је приказ анализе потреба студената, а касније на основу анализе тих података да се предложи могућности осмишљавања курса пословног енглеског језика. Овакви резултати јесу корисни, али у нашем истраживању нису употребљиви, јер не могу одговорити на циљеве истраживања и постављене хипотезе ове докторске дисертације. Главни разлог због којег је дошло до осипања узорка је тај што студенти нису у обавези да долазе на предавања, па тако број студената који је оцењен на крају семестра представља групу студената која је имала скоро стопостотну присутност у току трајања зимског семестра.

Други проблем на који смо наишли у току истраживања тиче се прикупљања квалитативних података. Наиме, број студената који је пристао да води дневник о учењу енглеског језика је био мањи, свега 39 студента. Не само што је био мали, већ и они студенти који су водили дневник су, у току трајања семестра, све ређе и мање водили евиденцију о активностима на часу, њиховим мишљењима и осећањима, предлозима за наставника итд. Као резултат, већина добијених дневника садржала је само одговоре на она питања која ја ауторка задала као подсетник студентима о

ономе шта би њихови дневници требало да садрже. Па су тако дневници студената више личили на сажете описе њихових досадашњих искустава, мотивације, самопроцене знања и слично. Међутим, неколико дневника јесте садржало и мишљења, утиске и понеке предлоге о наставним активностима на часовима. Иако писање дневника није у потпуности испунило очекивања ауторке, многе податке ипак је било могуће искористити за анализу потреба студената и онда када је било неопходно поткрепити добијене резултате, односно у триангулацији података.

Сличан проблем јавио се приликом интервјуисања студената. Наиме, ауторка је настојала да добије што више информација од студената које би могле додатно да појасне њихове одговоре у упитницима. Међутим, мали број студената (21 студент) је пристао да учествује у интервјуисању, а и тај број који је пристао је давао поприлично кратке одговоре, са мало додатних података који би могли да се искористе као додатно појашњење већ добијених резултата. Исто као и у случају дневника, ауторка је одлучила да податке добијене овом техником искористи за анализу потреба и триангулацију података.

Поред ове три потешкоће које су се јавиле, сматрамо да је важно напоменути наш став када је у питању процена комуникативних компетенција студената. Као прво, Скала за процену комуникативних компетенција студената осмишљена је за оцењивање више компоненти комуникативне компетенције на основу припремљених презентација студената о компанији и једне активности у којој су учесници истраживања имали задатак да изведу симулацију пословног разговора (преговарања). Међутим, овако осмишљене активности нису довољно опширне како би на основу њих могле да се оцене све компоненте комуникативне компетенције подједнако добро. Оно што је могло да се уради боље и што је свакако нешто што би могло да се примени у будућим истраживањима која ће се бавити истим питањем је да испитаници у више наврата буду испитани тако да свака активност буде осмишљена тако да је на основу сваке од њих могуће оценити неку од компоненти комуникативне компетенције. На начин на који смо ми то урадили, незаобилазно је било ослањати се на већ стечене утиске и на претходно познавање могућности и

компетенција наших студената. Процена комуникативних компетенција је на неки начин у овом истраживању извршена не само на основу једног аудио снимка, већ на основу целокупног знања које су испитаници показивали у току трајања семестра. Оно што свакако иде у прилог чињеници да процена комуникативних компетенција студената није била субјективно мишљење ауторке дисертације јесте и високи степен подударности њених оцена са оценама другог оцењивача који није познавао испитанике на начин као ауторка. О сагласности оцењивача биће више речи у наредном поглављу где ће бити приказани резултати истраживања.

7. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Након што смо приказали примењену методологију у раду, у овом поглављу описаћемо добијене резултате. Прво ће бити описани квантитативни, а затим и квалитативни резултати. У делу где су описани квантитативни подаци, прво ћемо представити резултате добијене анализом потреба студената чији је циљ био да испита тренутну ситуацију и циљну ситуацију. Ови резултати добијени су на основу Општег упитника (Прилог 1). Након приказа квантитативних података, у склопу анализе потреба, приказаћемо квалитативне податке добијене анализом дневника о учењу страног језика и податке добијене техником интервјуисања. Квалитативни подаци и квантитативни подаци интегрисани су како би се извршила триангулација ове две врсте података.

Након анализе потреба, прелазимо на опис резултата добијених на основу Скале за процену комуникативне компетенције као зависне варијабле. Поред поузданости коришћеног инструмента, приказани су резултати добијени за усаглашеност два независна оцењивача који су оцењивали комуникативне компетенције студената. Након приказа корелација између појединих субскала унутар Скале за процену комуникативне компетенције, приказане су корелације између Скала којима су мерени психолошко-друштвене фактори у учењу страних језика и скале за процену комуникативне компетенције. На крају је приказана регресиона анализа и установљени су предиктори комуникативних компетенција студената.

7.1. Анализа потреба

Будући да курсеви енглеског језика за посебне намене треба да буду базирани на анализи потреба студената, сматрали смо да је прикупљање информација које се

тичу потреба студената веома значајно. Овај тип питања, која се налазе у Општем упитнику (Прилог 1), по Дернеи и Сизеру (2012: 75) су важна јер нам могу пружити информације о томе како студенти планирају да одговоре на одређене ситуације у којима се учи језик, њиховим ставовима према одређеном страном језику и процесу учења језика уопште (нпр. шта им се допада у учењу страног језика), убеђењима о одређеним проблемима који се тичу учења страног језика и разне друге информације о ученицима (нпр. ранија искуства у учењу језика). Када су курсеви базирани на анализи потреба, циљеви учења су очигледнији него што је то случај за курсеве општег енглеског језика. Поред тога, циљеви су и више ограничени, а ограничене циљеве лакше је остварити (Бастуркмен, 2010: 11).

7.1.1. Анализа потреба – квантитативни подаци

Поред општих питања која се тичу пола, године старости, година учења енглеског језика и места на којима су испитаници учили енглески језик раније, а чији резултати су приказани у поглављу о методологији истраживања (6.3.1.), питања којима смо испитивали тренутну ситуацију су питања 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. Питање која се односи на циљну ситуацију је питање број 16 у Општем упитнику.

Анализа тренутне ситуације

У Табели 8 приказани су резултати о ситуацијама у којима студенти употребљавају стечено знање из енглеског језика. Највећи број испитаника (81,4%) изјавио је да стечено знање из енглеског језика употребљава на друштвеним мрежама, као и за гледање филмова, серија и слушање музике (67,4%). Донекле смо овакве резултате очекивали, с обзиром на то да смо свесни да се у данашње време пуно слободног времена проводи на друштвеним мрежама или уз телевизију, а велики део доступног материјала је на енглеском језику. Низак проценат испитаника користи енглески

језик за писање мејлова, што је и било за очекивати будући да већи део њих не ради, а чак и они који раде не комуницирају на енглеском језику за сврхе посла већ на матерњем.

Табела 8. Подаци о употреби стеченог знања из енглеског језика

Енглески језик употребљавам за...		Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни и проценти (%)
читање књига, часописа, стручне литературе	не	38	88,4	88,4
	да	5	11,6	100,0
	укупно (Σ)	43	100,0	
гледање филмова, серија, слушање музике	не	14	32,6	32,6
	да	29	67,4	100,0
	укупно (Σ)	43	100,0	
Facebook и друге друштвене мреже	не	8	18,6	18,6
	да	35	81,4	100,0
	укупно (Σ)	43	100,0	
писање мејлова	не	33	76,7	76,7
	да	10	23,3	100,0
	укупно (Σ)	43	100,0	
играње игрица	не	25	58,1	58,1
	да	18	41,9	100,0
	укупно (Σ)	43	100,0	
путовања	не	19	44,2	44,2
	да	24	55,8	100,0
	укупно (Σ)	43	100,0	

Испитаници у истраживању исказивали су ставове о значају језичких вештина у енглеском језику (питање бр. 7 у Општем упитнику). У Табели 9, резултати указују да само четвртина (25,6%) испитаника оцењује област граматике као неважну (оценама 1 и 2), док 74,4% оцењује значај ове области просечном или изнадпросечном оценом.

Табела 9. Ставови студената о значају граматике

ГраMATика	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (неважно)	8	18,6	18,6
2	3	7,0	25,6
3	4	9,3	34,9
4	9	20,9	55,8
5	8	18,6	74,4
6 (најважније)	11	25,6	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Када је у питању значај способности писања на енглеском језику, половина испитаника је оценила ову област исподпросечном и ниском оценом (48,8%). Највишим оценама (5 и 6) ову област оценило је само 9,3% (Табела 10). Овакав резултат може да сугерише да студенти сматрају да су ову област већ савладали, па су друге области за њих значајније.

Табела 10. Ставови студената о значају способности писања

Способност писања	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (неважно)	12	27,9	27,9
2	9	20,9	48,8
3	9	20,9	69,8
4	9	20,9	90,7
5	3	7,0	97,7
6 (најважније)	1	2,3	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Слични резултати као за претходну област добијени су када су у питању ставови студената о значају способности читања и разумевања (Табела 11). Једна четвртина испитаника (25,6%) оценила је значај ове области највишим оценама (оценама 5 и 6), друга четвртина (25,6%) најнижим оценама (1 и 2), док је највећи проценат оних испитаника који су дали просечне оцене 3 и 4 (49,1%).

Табела 11. Ставови студената о значају способности читања и разумевања

Способност читања и разумевања	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (неважно)	3	7,0	7,0
2	8	18,6	25,6
3	11	25,6	51,2
4	10	23,3	74,4
5	8	18,6	93,0
6 (најважније)	3	7,0	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Као и за претходну област, студенти су изразили сличне ставове када је у питању значај способности слушања и разумевања. Резултати су показали да су ставови прилично уједначени, тако да скоро трећина (30,2%) испитаника оцењује ову област најнижим оценама (оцене 1 и 2), просечним оценама 3 и 4 ову област оценило је 44,2% испитаника, а највишим оценама четвртина испитаника (25,6%).

Табела 12. Ставови студената о значају способности слушања и разумевања

Способност слушања и разумевања	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (неважно)	4	9,3	9,3
2	9	20,9	30,2
3	9	20,9	51,2
4	10	23,3	74,4
5	6	14,0	88,4
6 (најважније)	5	11,6	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Другачији резултати добијени су за ставове студената о способности усменог изражавања и проширивања фонда речи на енглеском језику (Табела 13 и Табела 14). Када је у питању значај способности усменог изражавања, 62,7% испитаника оценило је ову област изнадпросечном оценом (оцена 4) и високим оценама (оцене 5 и 6), док је 37,3% испитаника оценило просечном и исподпросечним оценама. Дакле, поред ставова испитаника о томе да је граматика важна област у учењу енглеског језика, способност усменог изражавања издвојила се као област која је добила високе оцене у смислу значаја. Ситуација је слична када су ставови студената о проширивању вокабулара на енглеском језику у питању. Наиме, трећина испитаника (34,9%) оцењује значај вокабулара на енглеском језику највишим оценама. Међутим,

результати показују да трећина њих, чак 32,6% не сматра ову област важном и оцењује је најнижом оценом.

Табела 13. Ставови студената о значају способности усменог изражавања

Способност усменог изражавања	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (неважно)	2	4,7	4,7
2	6	14,0	18,6
3	8	18,6	37,2
4	1	2,3	39,6
5	13	30,2	69,8
6 (најважније)	13	30,2	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Табела 14. Ставови студената о значају проширивања фонда речи

Проширивање фонда речи	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (неважно)	14	32,6	32,6
2	8	18,6	51,2
3	2	4,7	55,8
4	4	9,3	65,1
5	5	11,6	76,7
6 (најважније)	10	23,3	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Питање 8 у Општем упитнику имало је за циљ да испитаници самопроцене своје способности из различитих области енглеског језика: граматике, писања, читања и разумевања, слушања и разумевања, усменог изражавања. Табела 15 приказује субјективне оцене студената сваке од наведених области. Када је у питању субјективна оцена испитаника о знању граматике енглеског језика, резултати упућују на то да само 4,7% испитаника оцењује своје знање из граматике као одлично (оценом 5), 20,9% оценом 4, а 74,4% испитаника оцењује своје способности у овој области просечним и исподпросечним оценама. Када је у питању способност писања на енглеском језику, 16,3% испитаника оцењује своје способности из ове области највишом оценом, а 11,6% најнижом оценом. Што се тиче способности читања и разумевања, резултати су слични: 14% испитаника сматра да је њихово знање из ове области слабо, док 18,6% њих сматра своје способности одличним. Када је способност слушања и разумевања у питању, резултати су мало другачији него за претходне две области. Наиме, као одличне 27,9% испитаника сматра своје способности у овој области, док исти толики проценат њих оцењује своје способности најнижим оценама (оцене 1 и 2). Способност усменог изражавања испитаници су оценили врло слично као знања из граматике. Више од пола испитаника (51,2%) је оценило своје способности усменог изражавања најнижим оценама, док је само 7% њих оценило своје способности највишом оценом. На основу субјективних оцена испитаника које области енглеског језика у којој мери познају, закључујемо да испитаници себе оцењују најнижим оценама када је у питању знање граматике и способност усменог изражавања, а вишим оценама за све остале области (писање, слушање и разумевање и читање и разумевање).

Табела 15. Самопроцена способности на енглеском језику

Грамматика	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (слабо)	11	25,6	25,6
2	9	20,9	46,5

3	12	27,9	74,4
4	9	20,9	95,3
5 (одлично)	2	4,7	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	
Писање	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (слабо)	5	11,6	11,6
2	11	25,6	37,2
3	10	23,3	60,5
4	10	23,3	83,7
5 (одлично)	7	16,3	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	
Читање и разумевање	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (слабо)	6	14,0	14,0
2	3	7,0	20,9
3	13	30,2	51,2
4	13	30,2	81,4
5 (одлично)	8	18,6	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	
Слушање и разумевање	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (слабо)	7	16,3	16,3
2	5	11,6	27,9
3	9	20,9	48,8
4	10	23,3	72,1
5 (одлично)	12	27,9	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Усмено изражавање	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
1 (слабо)	11	25,6	25,6
2	11	25,6	51,2
3	11	25,6	76,7
4	7	16,3	93,0
5 (одлично)	3	7,0	100,0
Укупно (Σ)	43	100,0	

Након што су студенти оценили своје способности из различитих области енглеског језика, питање 9 у Општем упитнику односило се на њихове ставове у вези са тим на којим областима сматрају да треба да пораде. Резултати су приказани у Табели 16. У складу са налазима из претходне табеле, као области на којима би требало највише да пораде, испитаници су означили способност усменог изражавања (79,1%), граматику (67,4%) и проширивање фонда речи из енглеског језика (65,1%). Поред тога, нешто мање од пола испитаника (46,5%) сматра да треба да поради на способности слушања и разумевања, док сличан проценат испитаника сматра да треба да побољша своје способности из области писања (30,2%) и читања и разумевања (32,6%).

Табела 16. Области на којима би студенти највише требало да раде

Области у енглеском језику	Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативни проценти (%)
ГраMATИКА	не	14	32,6
	да	29	67,4
	Укупно (Σ)	43	100,0

Писање	не	30	69,8	69,8
	да	13	30,2	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Читање и разумевање	не	29	67,4	67,4
	да	14	32,6	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Слушање и разумевање	не	23	53,5	53,5
	да	20	46,5	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Способност усног изражавања	не	9	20,9	20,9
	да	34	79,1	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Проширивање фонда речи	не	15	34,9	34,9
	да	28	65,1	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	

Након што смо појединачно приказали резултате добијене одговорима испитаника на питања 7, 8 и 9, извршили смо поређење ставова студената о значају сваке од области, самопроцене њихових способности из сваке од области и њихових ставова о томе да ли треба да побољшају, односно да пораде више на тој области у енглеском језику.

У Табели 17 извршено је поређење ставова студената о значају усног изражавања, самопроцене њихових способности усног изражавања и ставова о томе да ли сматрају неопходним да раде на тој области у енглеском језику. На основу добијених резултата, 34 од 43 испитаника (79,1%) сматра да треба да ради на усном изражавању, док 9 (20,9%) сматра да не треба да ради на усном изражавању. Од укупног броја испитаника, 33 (76,7%) оцењује своје способности као просечне или испод просека. Од ових 33 испитаника, 4 (12,1) испитаника сматра да

није потребно да раде на усменом изражавању, док 87,9% испитаника који сматрају да су њихове способности просечне или испод просека сматра да треба да ради више у овој области. 27 испитаника сматра да је усмено изражавање важно (62,8%), а од ових испитаника 5 (18,5%) сматра да не треба да ради на усменом изражавању. Од 19 (44%) испитаника који сматрају да је усмено изражавање важно, а да су њихове способности исподпросечне, њих 17 (89,5%) сматра да треба да ради на усменом изражавању.

Табела 17. Однос ставова студената о значају усменог изражавања, самопроцене и потребе да се ради на тој области

Категорија испитаника	Укупно	Сматрају да треба да раде на усменом изражавању	
	Број	Број	Процент (%)
Сви испитаници	43	34	79,1
Сматрају да је усмено изражавање важно	27	22	81,5
Оцењују своје способности као просечне или испод просека	33	29	87,9
Сматрају да је усмено изражавање важно и оцењују своје способности као исподпросечне	19	17	89,5

У Табели 18 приказано је поређење ставова студената о значају граматике, самопроцене њихових способности из граматике и ставова о томе да ли сматрају неопходним да раде на тој области у енглеском језику. На основу добијених резултата, 29 од 43 (67,4%) испитаника сматра да треба да ради на граматичи, 14 (32,6%) сматра да не треба да ради на граматичи. Висок проценат испитаника

(74,4%), односно 32 од 43 испитаника оцењује своје граматичке способности као просечне и испод просечне (оцене 1, 2 и 3), док од 32 испитаника који сматрају да су им граматичке способности испод просека, 4 (12,5%) сматра да не треба да ради на граматички. 28 од 43 (65,1%) испитаника сматра да је граматика важна (оцене 4, 5 и 6). Од 28 испитаника који сматрају да је граматика важна, 7 (25%) сматра да не треба да ради на граматички. Од 28 испитаника који сматрају да је граматика важна, 21 (75%) оцењује своје способности из граматике као просечне или испод просечне. Од 21 испитаника који сматрају да је граматика важна и да су њихове способности на нивоу просека или ниже, 17 (80,9%) изјављује да треба да ради на граматички. Само 4 (19%) од 21 који сматрају да је граматика важна и да су им способности испод просека, сматрају да не треба да раде на граматички.

Табела 18. Однос ставова студената о значају граматике, самопроцене и потребе да се ради на тој области

Категорија испитаника	Укупно	Сматрају да треба да раде на граматички	
	Број	Број	Процент (%)
Сви испитаници	43	29	67,4
Сматрају да је граматика важна	28	21	75,0
Оцењују своје способности као просечне или испод просека	32	28	87,5
Сматрају да је граматика важна и оцењују своје способности као исподпросечне	21	17	81,0

Резултати у Табели 19 показују да од укупног броја испитаника, 19 испитаника (44,2%) сматра да је фонд речи битан, а од броја испитаника који сматра

да је фонд речи важан, 68,4% сматра да треба да ради на проширивању фонда речи, док 31,6% сматра да не треба да се усавршава у овој области. Од укупног броја испитаника 65,1% сматра да треба да ради на проширивању фонда речи.

Табела 19. Веза између ставова студената о значају проширивања фонда речи и потреба да се усавршава

Категорија испитаника	Укупно	Сматрају да треба да раде на проширивању фонда речи	
	Број	Број	Процент (%)
Сви испитаници	43	28	65,1
Сматрају да је фонд речи битан	19	13	68,4

У Табели 20 приказано је поређење ставова студената о значају способности слушања и разумевања, самопроцене њихових способности из те области и ставова о томе да ли сматрају неопходним да раде на тој области у енглеском језику. На основу добијених резултата, 20 од 43 (46,5%) испитаника сматра да треба да ради на слушању и разумевању док 53,5% сматра да не треба да ради на слушању и разумевању. Нешто мање од пола испитаника (48,8%) оцењује своје способности слушања и разумевања као просечне и испод просечне (оцене 1, 2 и 3). Од 21 испитаника који сматрају да су им способности слушања и разумевања испод просека, 8 (38,1%) сматра да не треба да ради на слушању и разумевању. 21 од 43 (48,8%) испитаника сматра да је способност слушања и разумевања важна (оцене 4, 5 и 6). Од 21 испитаника који сматрају слушање и разумевање важним, 8 (38,1%) сматра да не треба да ради на граматички. Од 28 испитаника који сматрају да је граматика важна, 21 (75%) оцењује своје способности из граматике као просечне или исподпросечне. Од 12 испитаника који сматрају да су слушање и разумевање важни и

да су њихове способности исподпросечне, 8 (66,7%) изјављује да треба да ради на способности слушања и разумевања. 4 испитаника (33,3%) од 12 који сматрају да је ова област важна и да су им способности испод просека сматрају да не треба да раде на граматичи.

Табела 20. Однос ставова студената о значају способности слушања и разумевања, самопроцене и потребе да се ради на тој области

Категорија испитаника	Укупно	Сматрају да треба да раде на слушању и разумевању	
	Број	Број	Процент (%)
Сви испитаници	43	20	46,5
Сматрају да је слушање и разумевање важно	21	9	42,8
Оцењују своје способности као просечне или испод просека	21	13	61,9
Сматрају да је слушање и разумевање важно и оцењују своје способности као исподпросечне	12	8	75,0

У Табели 21 приказано је поређење ставова студената о значају способности читања и разумевања, самопроцене њихових способности из те области и ставова о томе да ли сматрају неопходним да раде на тој области у енглеском језику. На основу добијених резултата, 14 од 43 (32,6%) испитаника сматра да треба да ради на способности читања и разумевања, 29 (67,4%) сматра да не треба да ради на овој способности. 22 од 43 (51,2%) испитаника оцењује своје способности читања и разумевања као просечне и испод просечне (оцене 1, 2 и 3). Од 22 испитаника који сматрају да су им способности читања и разумевања испод просека, 13 (59,1%) сматра да не треба да ради на читању и разумевању. 21 од 43 (48,8%) испитаника

сматра да је способност читања и разумевања важна (оцене 4, 5 и 6). Од 21 испитаника који сматрају да је ова област важна, 14 (66,7%) сматра да не треба да ради на граматички. Од 13 испитаника који сматрају да је граматика важна и да су њихове способности на нивоу просека или ниже, 38,5% изјављује да треба да ради на граматички, а 61,5% сматра да не треба да раде на граматички.

Табела 21. Однос ставова студената о значају способности читања и разумевања, самопроцене и потребе да се ради у тој области

Категорија испитаника	Укупно	Сматрају да треба да раде на читању и разумевању	
	Број	Број	Процент (%)
Сви испитаници	43	14	32,6
Сматрају да је читање и разумевање важно	21	7	33,3
Оцењују своје способности као просечне или испод просека	22	9	40,1
Сматрају да је читање и разумевање важно и оцењују своје способности као исподпросечне	13	5	38,5

У Табели 22 приказано је поређење ставова студената о значају способности писања, самопроцене њихових способности из те области и ставова у вези са тим да ли сматрају неопходним да раде на тој области у енглеском језику. На основу добијених резултата, 13 од 43 (30,2%) испитаника сматра да треба да ради на способности писања, 30 (69,8%) сматра да не треба да ради на овој способности. 26 од 43 (60,4%) испитаника оцењује своје способности писања као просечне и испод просечне (оцене 1, 2 и 3). Од 26 испитаника који сматрају да су им способности писања испод просека, 18 (69,2%) сматра да не треба да ради на писању. Трећина

испитаника (30,2%), односно 13 од 43, сматра да је способност писања важна (оцене 4, 5 и 6). Од 13 испитаника који сматрају да је ова област важна, 8 (61,5%) сматра да не треба да ради на граматички. Од 6 испитаника који сматрају да је способност писања важна и да су њихове способности испод просека, 83,3% (5 испитаника) изјављује да треба да ради на писању.

Табела 22. Однос ставова студената о значају способности писања, самопроцене и потребе да се ради у тој области

Категорија испитаника	Укупно	Сматрају да треба да раде на писању	
	Број	Број	Процент (%)
Сви испитаници	43	13	30,2
Сматрају да је писање важно	13	5	38,5
Оцењују своје способности као просечне или испод просека	26	8	30,8
Сматрају да је писање важно и оцењују своје способности као исподпросечне	6	5	83,3

Судећи по броју испитаника који су изјавили да треба да раде у појединим областима, рекло би се да међу испитаницима постоји врло препознатљив образац комуникације па отуда и изражена потреба да се поједини аспекти комуникације побољшају. Највећи број испитаника изјављује да жели да побољша усмено изражавање. На другом месту је граматика, а затим фонд речи.

Питањем 10 у општем упитнику, испитивани су ставови о наставним активностима које су испитаницима до сада биле корисне у учењу енглеског језика. У Табели 23 приказани су добијени резултати.

Табела 23. Корисност наставне активности за учење енглеског језика

Активност		Број испитаника (N)	Проценти (%)	Кумулативн и проценти (%)
Понављање	не	32	74,7	74,4
	да	11	25,6	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Индивидуални рад	не	29	67,4	67,4
	да	14	32,6	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Рад у пару или групи	не	10	23,3	23,3
	да	33	76,7	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Играње улога	не	30	69,8	69,8
	да	13	30,2	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Презентације и дискусије	не	26	60,5	60,5
	да	17	39,5	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Граматичка вежбања	не	17	39,5	60,5
	да	26	60,5	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
	не	36	83,7	83,7

Језичке игре	да	7	16,3	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Читање и превођење текстова	не	9	20,9	20,9
	да	34	79,1	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	
Домаћи задаци	не	28	65,1	65,1
	да	15	34,9	100,0
	Укупно (Σ)	43	100,0	

На основу добијених резултата, испитаници сматрају да су активности које су им раније биле корисне за учење енглеског језика: читање и превођење текстова (79,1%), рад у пару или групи (76,7%) и граматичка вежбања (60,5%), док активности које нису допринеле учењу енглеског језика по њиховом мишљењу су: језичке игре (83,7%), понављање (74,4%), играње улога (69,8%), индивидуални рад (67,4%), домаћи задаци (65,1%), презентације и дискусије (60,5%). Овакви резултати сугеришу следеће: студенти сматрају да и комуникативне и традиционално некомуникативне активности могу бити корисне за учење страног језика, а исто важи и обрнуто, иако смо на почетку истраживања пошли од убеђења да ће студенти имати позитивније ставове према комуникативним активностима. Овакви резултати нас наводе да закључимо две ствари: или да су студенти у дотадашњем учењу енглеског језика били изложени једино тим врстама активности па их зато и сматрају корисним за учење енглеског језика, или да еклектички приступ у наставној пракси енглеског језика даје најбоље резултате. Другим речима, комбиновањем и комуникативних и некомуникативних активности, студенти сматрају да постижу најбоље резултате.

Питањима 11, 12, 13 и 14 у Општем упитнику испитиван је однос пословног енглеског језика и општег енглеског језика када су у питању ставови студената о њиховом претходном искуству, односно да ли су се раније сусрели са пословним енглеским језиком, да ли праве разлику између њих, који сматрају тежим, а за који сматрају да их припрема за будуће запослење. Резултати до којих смо дошли приказани су у Табели 24.

Табела 24. Општи енглески језик и пословни енглески језик

Да ли сте раније учили ПЕЈ?	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	18	41,9
не	25	58,1
Укупно (Σ)	43	100,0
Да ли правите разлику између ПЕЈ и ОЕЈ?	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	33	76,7
не	10	23,3
Укупно (Σ)	43	100,0
Да ли је ПЕЈ тежи од ОЕЈ?	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	31	72,1
не	12	27,9
Укупно (Σ)	43	100,0
Да ли је ПЕЈ припрема за запослење?	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	39	90,7
не	4	9,3
Укупно (Σ)	43	100,0

*ОЕЈ – општи енглески језик; ПЕЈ – пословни енглески језик

У односу на то да ли су раније учили пословни енглески језик, резултати показују да више од пола испитаника (58,1%) није имала искуства у учењу пословног енглеског језика. И поред тога што нису имали искуства од раније, чак 76,7% испитаника прави разлику између општег и пословног енглеског језика, али скоро исти проценат (72,1%) сматра да је пословни енглески језик тежи од општег. Најзначајнији резултат је свакако 90,7% испитаника који сматрају да их пословни енглески језик на неки начин припрема за будуће запослење. Сврха ових питања била је да испита свест студената о разлици између ова два вида енглеског језика и уједно да сазна да ли они, као студенти пословне (стручне) школе увиђају значај пословног енглеског језика за њихове будуће каријере.

У Табели 25 дат је приказ резултата добијених на питање 15 из Општег упитника, а у вези са значајем способности обављања пословних задатака на енглеском језику. Као значајан пословни задатак највећи број испитаника издваја преговарање (76,7%). Други по реду, по броју испитаника који сматрају овај задатак важним, је писање пословних мејлова (55,8%). Одмах затим следе презентовање производа или компаније и писање пословних писама са истим резултатом од 51,2%. Видео конференција је пословни задатак који студенти не сматрају веома значајним (само 14% испитаника сматра овај пословни задатак важним). Овим питањем смо хтели да утврдимо ставове студената о томе за које пословне задатке сматрају да ће им енглески језика бити најпотребнији.

Табела 25. Ставови студената о значају обављања пословних задатака на енглеском језику

Обављање телефонских разговора	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	17	39,5
не	26	60,5
Укупно (Σ)	43	100,0
Писање пословних мејлова	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	24	55,8

не	19	44,2
Укупно (Σ)	43	100,0
Видео конференција	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	6	14,0
не	37	86,0
Укупно (Σ)	43	100,0
Писање пословних писама	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	22	51,2
не	21	48,8
Укупно (Σ)	43	100,0
Презентовање производа/компаније	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	22	51,2
не	21	48,8
Укупно (Σ)	43	100,0
Преговарање	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	33	76,7
не	10	23,3
Укупно (Σ)	43	100,0
Симулација састанка	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	17	39,5
не	26	60,5
Укупно (Σ)	43	100,0
Пословна путовања	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
да	19	44,2
не	24	55,8
Укупно (Σ)	43	100,0

Анализа циљне ситуације

У односу на способности у језичким вештинама које сматрају да ће стећи или да је неопходно да стекну након завршетка курса пословног енглеског језика (циљна ситуација), резултати испитаника приказани су у Табели 26. У области читања, највећи проценат испитаника (72,1%) очекује да ће бити способан да чита опште текстове, а нешто нижи проценат (58,1%) да ће моћи да чита стручне текстове. Међутим, када је у питању читање мејлова, знатно већи број испитаника (58,1%) очекује да ће моћи да чита пословне мејлове, за разлику од мејлова од пријатеља (25,6%). Када је у питању способност говора, чак 76,7% испитаника очекује да ће бити оспособљено за интервју за посао, а 62,8% да ће моћи да обавља пословне телефонске разговоре и пословне састанке. Писање пословних мејлова и писама (83,7%) је на првом месту, када су у питању очекивања испитаника о способности писања на енглеском језику, а ипак када је способност слушања у питању, најважније им је да могу да слушају филмове, серије, музику на енглеском језику (69,8%). Само 25,6% испитаника очекује да ће моћи да чита мејлове од пријатеља, 21% сматра да ће моћи да учествује на семинарима или конференцијама, 39,5% очекује да ће моћи да пише радове на енглеском језику, а када је вештина слушања у питању, све активности биле су обележене као важне.

Табела 26. Очекивања студената о способностима у језичким вештинама

Читање	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
стручних текстова, књига, часописа	25	58,1
општих текстова, књига, часописа	31	72,1
пословних писама/мејлова	25	58,1
мејлова од пријатеља	11	25,6
Facebook и друге друштвене	22	51,2

мреже		
Говор	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
обављање телефонских разговора са пословним партнерима	27	62,8
у свакодневним разговорима са пријатељима и колегама	21	48,8
учествовање на пословним састанцима	27	62,8
учествовање на семинараима	21	48,8
интервју за посао	33	76,7
на путовањима	26	60,5
Писање	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
пословних писама/мејлова	36	83,7
мејлова пријатељима	15	34,9
извештаја	19	44,2
истраживачких радова	17	39,5
превода	30	69,8
Слушање	Број испитаника (Σ)	Проценти (%)
наставника/предавања	27	62,8
презентација	25	58,1
инструкција	25	58,1
за примање телефонских порука	23	53,5
телевизије, филмова, серија, музике	30	69,8

7.1.2. Анализа потреба – квалитативни подаци

Дневници

Као што је раније речено, с обзиром на то да студенти нису били упознати са писањем дневника (видети 6.2.2.3.), ауторка овог истраживања одлучила је да студентима на почетку семестра да нека упутства у виду питања која су се тицала њихових претходних искустава у учењу језика, претходних наставника, потешкоћа у учењу енглеског језика, ставова и мотивације, као и мишљења о пословном енглеском језику (Прилог 7). Циљ ових питања био је да студентима буде јасније какве информације треба да садрже дневници, али и да би се избегла несистематична препричавања искустава.

Иако су ова питања помогла студентима, на неки начин су одмогла нашем истраживању, јер развој студената није могао бити праћен на овај начин. Оно што је већина дневника садржала су одговори на постављена питања, а мали број дневника је садржао одломке који су писани у току семестра, након предавања или активности. Дакле, оно што би могло у будућности да се уради када се планира овакво истраживање је да се студентима објасни да је неопходно да кад год нађу времена запишу своје утиске и ставове о активностима које су рађене на часу и генерално о свом напретку у учењу енглеског језика. На тај начин би се могао добити потпунији увид у стање и развој способности студената на енглеском језику.

Подаци из дневника анализирани су тако што су издвојене најдоминантније теме које су се јављале у дневницима студената. Као главне издвојиле су се следеће теме:

1. Потешкоће које су студенти навели у вези са језичким способностима,
2. Претходна искуства студената са наставницима и њиховим наставним методама,

3. Значај учења пословног енглеског језика и општег енглеског језика,
4. Ниски резултати самопроцене језичких способности студената,
5. Присутност анксиозности приликом учења енглеског језика,
6. Значај употребе комуникативних активности на часовима пословног енглеског језика,
7. Интегративна и инструментална мотивација за учење енглеског језика.

Након што смо идентификовали главне теме у дневницима студената, урађена је анализа садржаја (МакДоноу и МакДоноу, 1997; Хуанг, 2005) како би се тумачили подаци, тако што је избројано колико пута је поменута свака од идентификованих тема у дневницима. Сврха ове методе била је да се прикаже фреквенција поменутих тема. Поред тога, одломци из дневника су наведени као доказ за одабране теме. Неке од тема је било прилично лако идентификовати (нпр. самопроцена студената) док је за препознавање других тема у дневницима била неопходна детаљнија анализа (нпр. читање целог одломка и доношење закључака на основу перцепција студената).

1. Потешкоће које су студенти навели у вези са језичким способностима

Када су у питању језичке способности студената, у Табели 27 приказано је да је половина испитаника (51,3%) показала забринутост у вези са претходном знањем граматике, док је нешто више од трећине испитаника (35%) пријавило потешкоће у (не)способности да комуницира на енглеском језику. Трећа најчешће спомињана потешкоћа коју су испитаници наводили је недовољан или неодговарајући фонд речи који им је неопходан да би успешно комуницирали. Испитаници су углавном објашњавали недостатак знања у овим областима због недовољно стеченог знања у основној и средњој школи, лоше наставне праксе претходних наставника, потешкоћа у савладавању граматичких структура и анксиозности које су осећали у току

разговора на енглеском језику јер нису поседовали довољан фонд речи. Све издвојене потешкоће у Табели 27 су на неки начин биле у вези једна са другом у већини случајева, али су у сврхе презентовања резултата овог истраживања одвојене у засебне категорије у табели.

Табела 27. Језичке потешкоће

Језичке потешкоће	Фреквенција (f)	Процент (%)
граматика	20	51,3
комуницирање	14	35,9
фонд речи	10	25,6
изговор	5	12,8
број дневника у којима нису поменуте потешкоће у језичким способностима	9	23,1

У продужетку следе неки од илустративних одломака из дневника испитаника:

Испитаник	Одломак из дневника
С1Д	„...Што се тиче слушања овог језика, волим да гледам филмове са енглеског говорног подручја тако да сам навикнута и на британски и на амерички акценат. Недостатак познавања одређеног броја речи подстиче ме да више радим на вокабулару свог енглеског језика...“
С2Д	„...Мада, ако бих баш морала да издвојим нешто посебно, то би била граматика. Она ми је занимљива и волим да је учим кроз примере наравно, али та област је много тежа од нпр. читања и писања...“
С4Д	„...Комуникација на енглеском језику са другима ми не иде добро, али ми не представља проблем слушање песама на овом језику... По мени је занимљиво и одгледати неки филм у

	току предавања. Наравно, то подразумева да филм буде на енглеском језику...“
С5Д	„...Оно што ми задаје проблеме код језичке области јесте говор на енглеском, док слушање на енглеском не представља проблем јер могу разумети бар приближно значење ако не конкретно...“
С7Д	„...Моје знање енглеског језика није баш најбоље. Пре доласка у Високу пословну школу имала сам проблема са тим предметом. Трудим се да научим колико могу. Оно што мени представља проблем јесте недостатак фонда речи, не сналазим се са говором и писањем. Граматика ми иде боље и мислим да бих могла да је савладам. Ишла сам на приватне часове раније како бих успела да побољшам своје знање, међутим није ми много помогло...“
С9Д	„... Први пут са енглеским језиком сам се сусрео у филмовима, видео игрицама и музици, а први пут сам почео да га учим у средњој школи. Од како сам дошао у Високу пословну школу моје знање је напредовало. Моје комникативне способности на овом језику су боље, много лакше преводим текстове. Наравно, пуно тога треба да поправим. Треба да више радим на граматички, и на повећању броја речи које знам. За мене је то најважније јер ћу тако боље комуницирати на енглеском...“
С16Д	„...Граматика ми није баш јача страна јер не умем да користим граматичка правила. Граматика за мене представља најпроблематичнију област. У основној школи, наставници су обрађали много више пажње на текстове и на учење нових речи, а ја бих волео да научим граматичку и да је користим када говорим...“
С17Д	„...Своје знање граматике не бих оценила баш високом оценом јер ми је тешко да у самом говору и при превођењу реченица применим граматичка правила. У писању на енглеском језику сналазим се добро, док са усменим изражавањем понекад имам проблем при изговарању мање познатих речи, али се углавном сналазим добро...“
С22Д	„...Иако енглески језик учим скоро 12 година, могу рећи да су ми од највећег значаја првенствено за разумевање, последње године средње школе. Од петог до осмог разреда основне школе, радили смо основне ствари и упознавали се са страним језиком. Касније надограђивали читањем обичнијих текстова и вежбања које смо радили из граматике. Највеће потешкоће што се тиче граматичког дела представља ми пасив, ког из

	године у годину обрађујем. Поред тога, потешкоће ми ствара и слободно усмено изражавање. Никако не могу да се ослободим и причам...”
--	--

Ови одломци илуструју језичке способности које су студенти идентификовали као оне које им представљају највише проблема у учењу енглеског језика. Већина одломака не објашњава зашто они имају проблема у овим областима. Међутим, као што смо раније поменули, то је због повезаности одређене теме са неком другом темом (нпр. повезаност језичких потешкоћа са претходним наставницима који су по мишљењу студената користили лоше наставне методе или анксиозност која се јавља због учења енглеског језика). Оно што је сигурно је то да за већину студената граматика и комуникација на енглеском језику представља највећу потешкоћу. Неки одломци садрже и савете студената о томе како да се превазиђу ови проблеми у учењу, а други само идентификују проблематичне области. У одломцима се види да су студенти наводили слушање, писање и читање као проблематичне области, али они нису укључени у табелу са нумеричким подацима јер су ови примери углавном били изоловани. Разумевање и памћење напамет граматичких правила је такође разлог потешкоћа у учењу граматике. Поред тога, вољност да побољшају своје знање из граматике, комуникативних способности и вокубалару такође је присутно у овим одломцима. То указује да су студенти свесни потешкоћа у учењу што може да представља корак напред ка смањењу или елиминисању ових препрека.

2. Претходна искуства студената са наставницима и њиховим наставним методама

Претходно искуство у учењу страног језика игра важну улогу у ставовима студената према учењу тог језика, као и мотивацији да наставе са учењем тог језика. Како Савир (2005: 570) објашњава у свом раду о утицају претходног икуства на језичке потешкоће на које студенти наилазе, на све ученике језика веома утиче оно

што већ знају и начини на које су научили да уче. Студенти обухваћени овим истраживањем су поменули претходно искуство са наставницима енглеског језика и њиховом наставном праксом као фактор који знатно доприноси њиховом тренутном знању енглеског језика и њиховим ставовима да наставе да уче енглески језика (Табела 28).

Табела 28. Наставна пракса претходних наставника

Претходни наставници	Фреквенција (f)	Процент (%)
Лоша наставна пракса	6	15,4
Честа промена наставника и наставних метода	17	43,6
Добар наставник и наставне методе	4	10,3
Ништа поменуто о претходним наставницима и наставним методама	13	33,3

Већина студената (примери: С3Д, С4Д, С5Д, С10Д, С15Д) је у својим дневницима поменула честу промену наставника и/или њихових наставних метода (43,6%) као фактор који, у већини случајева, негативно утиче на њихове ставове према енглеском језику и њиховим вештинама на енглеском језику. Неки студенти су навели лошу наставну праксу претходних наставника као главне разлоге за њихово лоше знање енглеског језика, што је врло често доводило до веома слабе комуникације између наставника и студената, а добијени резултат је било веома слабо или никакво знање (примери: С16Д, С18Д, С26, С30Д, С32Д). Међутим, нису сви одломци из дневника студената описивали само лоше наставнике и њихове наставне методе. Открили смо у дневницима и неколико одломака који су описали добру наставну праксу претходних наставника енглеског језика, као веома важан фактор који утиче на њихову мотивацију да уче енглески језик, да уживају у процесу учења и да побољшају своје знање (С1Д, С2Д, С6Д, С13Д).

У наставку следе одломци из дневника који илуструју ову доминантну тему која се јавила у дневницима.

Испитаник	Одломак из дневника
C1Д	„...Учење треба учинити занимљивим и креативним и то сам осетила тек код професорке на факултету која је уложила пуно труда да нам предавања у сваком моменту буду интересантна...“
C2Д	„...Када сам дошла овде (Високу пословну школу), кроз тимски рад, а и због великог разумевања од стране наше професорке, ја сам напредовала. Мотивисала нас је кроз разне видове инерактивне наставе, групни (тимски) рад, слушање дијалога, итд...“
C3Д	„...Наставнице енглеског су се стално мењале и то је још теже падало. Само што кренемо нешто озбиљније да учимо дође нова са другим планом рада и тако пар пут мењања у основној школи. Касније долази средња, а ја ништа не знам...“
C4Д	„...Сматрам да ми се знање енглеског језика побољшало на факултету, један од разлога за то је што нам већ три године иста професорка предаје тај предмет. У осталим годинама школовања су ми се константно мењали професори Енглеског језика и сматрам да је то један и од разлога зашто нисам добро савладала овај језик...“
C15Д	„...Енглески језик учим већ 12 година, почевши од трећег разреда основне школе. Међутим, због сталне промене наставног кадра моје знање енглеског језика није на највишем нивоу, с обзиром на године учења...“
C16Д	„...У средњој школи, може се рећи, нисмо радили ништа, јер је професорка више времена посвећивала препричавању градских трачева него предавању новог градива...“
C18Д	„...У основној школи смо јако мало радили, наставница се није трудила да нам објасни, радили смо вежбања у вежбанци тако што смо учили решења из књиге. У средњој школи се професорка трудила да нас што више научи, давала нам је разна вежбања и домаће задатке, али смо јако мало времена на часу проводили вежбајући...“
C26Д	„...Наставници у основној и средњој школи су по мени користили јако лошу наставну методу, методу искључивог говора енглеског језика током целог часа, без српског језика осим током превода, и то је јако лоше зато што је тада наша

	моћ комуникације на енглеском била скоро никаква...“
С30Д	„...После те наставнице која је морала да нас напусти, додељена нам је нова наставница, незаинтересована да нас научи било чему. Њој је најбитније било да предаје шта мора и да нам даје тестове. Није била строга, али је имала лошу комуникацију са ђацима. На њеним часовима је увек била присутна галама, расправе и нико није обраћао пажњу на лекције које је предавала. Чак и кад би се десило да неко обрати пажњу и пита је за објашњење није умела да нам објасни...“
С32Д	„...У основној школи сам имала наставницу која није имала добру комуникацију и однос са ђацима тако да су часови пролазили више у расправљању и опоменама него у учењу. На предавањима је ретко ко слушао и није била заинтересована да нас научи нечему. Углавном се све сводило на то да спремамо напамет писмене задатке како бисмо имали позитивне оцене али се после тога све заборављало и опет вртело све из почетка... (професорка) се труди да студенте који не знају добро енглески језик научи основним стварима и помогне им да савладају градиво, а исто тако студенти који знају колико толико прошире своје знање и науче ствари које досад нису знали...“

Наведени примери о претходном искуству, наставницима и њиховим наставним методама сугеришу да на ставове студената према учењу страног језика у великој мери утиче њихово претходно искуство, а посебно утицај претходних наставника и њихових наставних метода. Такође се може видети из илустративних примера да студенти са бољим искуством сматрају да поседују боље језичке способности и вољни су да побољшају своје знање, док они који имају лоше искуство углавном себе оцењују лошијим оценама и нису веома расположени да уче енглески језик. Што се тиче претходног искуства, студенти су веома свесни грешака које су њихови претходни наставници правили и могли су да уоче лоше праксе наставника. На основу одломака, логичан закључак који следи из ставова студената је да лош квалитет наставних метода наставника утиче неповољно на језичке способности студената. Још једно питање које се помиње у одломцима је чињеница да су студенти морали да уче напамет граматичка правила како би положили испит. Акцент на

учењу граматичких структура је онеспособио студенте да комуницирају слободно на енглеском језику. Другим речима, превелика фокусираност на учење напамет је умањила вежбање комуникације, односно поспешила је пасивно знање.

3. Значај учења пословног енглеског језика и општег енглеског језика

Будући да истраживање обухвата студенте пословног енглеског језика, један од циљева анализе потреба био је да се открије да ли и у којој мери студенти сматрају да је пословни енглески језик за њих важнији од општег енглеског језика или обрнуто. У Табели 29 приказани су резултати у вези са значајем пословног енглеског језика и општег енглеског језика.

Табела 29. Ставови студената о значају пословног енглеског језика и општег енглеског језика

Значај пословног енглеског језика и општег енглеског језика	Фреквенција (f)	Проценти (%)
Општи енглески језик	4	10,3
Пословни енглески језик	15	38,5
Подједнака заступљеност	9	23,1
Ништа није наведено	11	28,2
Укупно (Σ)	39	100,0

Као што се може видети у Табели 29, 38.5% студената сматра учење пословног енглеског језика важнијим од учења општег енглеског језика (10,3%). Међутим, у четвртини дневника студената (23,1%) наилазимо на ставове студената да је подједнако важно учити и општи и пословни енглески језик. Разлог због ког готово трећина студената није поменула у дневницима ни један ни други вероватно

се огледа у томе што студенти нису сигурни шта је разлика између пословног и општег енглеског језика, а то се може појаснити чињеницом да већина њих није учила пословни енглески језик пре високог образовања, иако су неки навели да су учили пословни енглески језик у средњој школи. У наставку следе одломци из дневника студената који илуструју оне студенте који сматрају да је учење пословног енглеског језика важније (С5Д, С7Д, С18Д), студенте који сматрају да је учење општег енглеског језика важније (С2Д, С6Д, С26Д) и студенте који сматрају учење пословног енглеског језика и општег енглеског језика подједнако важним (С16Д, С17Д, С29Д):

Испитаник	Одломак из дневника
С2Д	„...Општи енглески је мени лакши за разумевање од пословног. И сматрам да бисмо више требали општи енглески да учимо. А за то би могла наша професорка да се избори, нпр. да комбинује општи са пословним, али тако да општи буде више заступљен...“
С5Д	„...Лично бих рекла да је пословни језик бољи и доста тога се може научити. Пословни језик је по мени тежи што се тиче превода и комуницирања, али бих више и радо учила пословни језик због стручних речи, јер сматрам да је потребни због посла...“
С6Д	„...У ВПШ смо се сусрели и са пословним енглеским језиком. По мом мишљењу предност дајем општем енглеском језику јер сматрам да ће пословни језик касније користити мали број студената...“
С7Д	„...Сматрам да је пословни енглески битнији од општег јер ће нам касније значити на послу како бисмо са лакоћом комуницирали са драгим...“
С16Д	„...Сматрам да током студија више пажње треба посветити општем енглеском, али не треба занемарити ни пословни енглески...“
С17Д	„...У току студија општи и пословни језик треба да буду заступљени у истој мери, а у пословном овладаш основним знањем економских термина потребних за наш смер и занимање...“
С18Д	„...Радимо и стручне текстове што је јако битно за нас јер има пуно непознатих речи. Мислим да нам је сада пословни

	енглески језик потребнији од општег због запошљавања...”
C26Д	„...Ја сматрам да је велика заступљеност општег типа енглеског језика од кључног значаја за наше знање истог, док је пословни тип бар по мени непотребан јер када се усаврши општи тип разлика је само у вокабулару за врсту посла за коју и будемо желели да знамо терминологију...”
C30Д	„...По мени је за учење стручног енглеског језика неопходан општи...”

Велики број студената поседује свест о потреби да учи пословни енглески језик како би били спремни за своје будуће послове и каријере. Закључак који се може донети на основу одломака у вези са значајем који придају комуникацији је да се студенти који преферирају општи енглески језик углавном слажу да треба да буду способни да прво комуницирају на енглеском језику да би могли да уче пословни енглески језик. Очигледно је да нису свесни разлика између курсева општег и пословног енглеског језика, јер један од аспеката који их разликује је у томе што општи енглески језик треба да обезбеди студентима „опште комуникативне вештине“, док се пословни енглески језик, поред ових вештина, концентрише на „стручне комуникацијске вештине“ (Бригер, 1997: 15). Такви ставови могу се повезати са њиховом немогућношћу да их разликују јер већина студената није била упозната са пословним енглеским језиком у претходном образовању. Упркос томе, они су свесни чињенице да ће највероватније морати да науче енглески тако да ће моћи да га користе у сврхе будућег запослења.

4. Ниски резултати самопроцене језичких способности студената

Иако се оцењивање као спољашња активност, тј. активност коју извршава наставник, дуго посматрало као једини адекватан начин утврђивања способности студената, а самопроцена као субјективна и непоуздана, оцењивање налаже заједничку одговорност и за наставника и за студента јер они не могу да посматрају

ствари из исте перспективе (Оскарсон, 1989: 3). Управо смо то урадили у нашем истраживању јер сматрамо да је самопроцена веома корисна, зато што омогућава студентима да размисле о томе шта знају и да дефинишу оно што очекују од курса у виду језичких вештина које би желели да стекну или побољшају. Табела 30 представља присутност ниских резултата самопроцене студената на које смо наишли.

Табела 30. Присутност ниске самопроцене знања

Ниска самопроцена знања	Фреквенција (f)	Проценти (%)
Да	21	53,8
Не	18	46,2
Укупно (Σ)	39	100,0

Студенти су углавном оцењивали своје знање (и позитивно и негативно) без много објашњења. Табела 30 представља фреквенцију оних студената који су себе оценили нижом оценом (53,8%) и средњом или високом оценом (46,2%). Неки студенти су оценили своје знање уопштено, док су други то чинили у односу на језичке вештине. Из тог разлога су резултати груписани у две категорије јер је било немогуће даље правити поткатегије због разноврсних података које смо добили, и нумеричких (примери: С2Д, С11Д, С16Д, С17Д, С18Д, С19Д, С26Д) и описних (С1Д, С14Д, С17Д). То нам говори да истраживач можда није довољно појаснио на који начин студенти треба да процене своје знање. Неки одломци из дневника студената који илуструју самопроцену знања:

Испитаник	Одломак из дневника
С1Д	„...Досадашње знање бих оценила као напредно. Читање бих оценила као добро, писање пак изискује више труда, али сматрам да ни у овој области нисам лоша...“
С2Д	„...Конкретно, ја своје комуникативне способности, када је енглески језик у питању бих оценила на скали од 1 о 5 са 2.5...“
С8Д	„...Своје знање из претходне године бих оценио оценом 7...“

C11Д	„...Своје знање бих оценио овако: читање енглеског језика оценом 3, граматику 2, писање 2, комуникацију 3...Учење енглеског језика у средњој школи бих оценио оценом 3...“
C14Д	„...За то време сам јако добро савладала Енглески језик у виду граматике, као и конверзације са људима на енглеском језику. Што се тиче читања, писања и диктата, ту нисам имала проблема, док су ми неке комплексније ствари, као што је на пример слагање времена, правиле доста мука, док и то временом нисам савладала...“
C16Д	„...Своје знање енглеског језика пре уписа Високе школе на скали од 1 до 10, могу оценити 6...“
C17Д	„...Своје знање граматике не бих оценила баш високом оценом јер ми је тешко да у самом говору и при превођењу реченица применим граматичка правила. У писању на енглеском језику сналазим се добро, док са усменим изражавањем понекад имам проблем при изговарању мање познатих речи, али се углавном сналазим добро... Своје знање енглеског језика пре уписа ВПШСС на скали од 1 до 5 оценила бих оценом 3...“
C18Д	„...Своје знање енглеског језика оцењујем са 2. Граматика и усмено изражавање су ми јако слаба страна док ми писање иде боље...“
C19Д	„...Своје знање енглеског језика оцењујем са 3. Знање енглеског језика ми је много лоше. Граматика ми је веома лоша...“
C26Д	„...Своје знање енглеског језика бих оценио са деветком, где ми најбоље иде комуникација као и добро разумевање онога што чујем или прочитам на овом језику... Своје комуникативно знање бих оценио највишом оценом баш због тога што немам никаквог страха током комуникације, и због тога што и са не тако великим вокабуларом речи могу да изнесем своје мишљење или да дам било који одговор.“

5. Присутност анксиозности приликом учења енглеског језика

Табела 31 даје приказ резултата фреквенције дистрибуције језичке анксиозности које студенти осећају приликом учења енглеског језика. Иако 56,4% представља проценат оних студената који спадају у групу оних који „не показују анксиозност“, то не значи да они не осећају анксиозност, већ да нису споменули

ништа о анксиозности у својим дневницима. То оставља велики проценат (43,6%) оних који су записали у дневницима да осећају језичку анксиозност.

Табела 31. Присуство анксиозности код испитаника

Анксиозност	Фреквенција (f)	Проценти (%)
Да	17	43,6
Не	22	56,4
Укупно (Σ)	39	100,0

Следе примери из дневника студената:

Испитаник	Одломак из дневника
С3Д	„...Када сам дошла на ВПШ, енглески 1, 2 и сад 3 баш сам се плашила са мојим незнањем, нисам знала да ли ћу икада положити. Али професорка је тако добра и много добро предаје да је мени страх нестао...“
С8Д	„...Када сам дошао на Високу, било ми је тешко да се прилагодим. Као почетнику, било ми је све нејасно, јер су сви већ по нешто знали и то ми је стварало додатну нервозу...“
С12Д	„...Многи имају страх да започну разговор на енглеском језику да не би погрешили. Али мислим да би из својих грешака, уз помоћ саговорника брже отклонили те грешке...“
С13Д	„...Од тог првог часа енглеског језика, почиње мој страх. Како завршити, како извући оцену, када немам довољно знања? Предавања су била искључиво на енглеском. Гледајући са стране бледо јер једва разумем о чему професорка прича, све већи страх се јавља. Успеха није било јер нисам једина која нема довољно знања, да бих могла без проблема да учествујем...“
С14Д	„...Први пут се нисам плашила и схватила да солидно говорим енглески језик када сам пар пута причала са енглеским држављанима без икаквог проблема, без страха да ли ће ме неко разумети или исправљати, тако да сам у

	том тренутку била јако поносна на себе...“
C17Д	„...Проблеми са којима се најчешће сусрећем су немогућност примене граматичких правила у говору или при превођењу реченица. То је делимично и због страха да не погрешим...“
C19Д	„...Проблем код мене а и ко других ученика је страх да говоримо како мислимо да треба...“
C22Д	„...Никако не могу да се ослободим и причам. Некако ме је срамота...“

б. Значај употребе комуникативних активности на часовима пословног енглеског језика

Активности које спадају у комуникативне (нпр. играње улога, рад у пару или групи, пројекти, презентације) треба да олакшају учење енглеског језика јер студенти могу да учествују у овим активностима на часу и да сами преузму одговорност за сопствено учење. Као што се може видети у Табели 32, употреба комуникативних активности на часу сагледана је као значајна, безначајна и без одговора у дневнику студента. То што веома висок проценат (81,6%) студената сматра да су комуникативне активности важне може да значи да студенти препознају колико ове активности могу да побољшају њихове језичке способности. У већини одломака из дневника, студенти спомињу рад у пару или групи као активност која олакшава учење.

Табела 32. Значај комуникативних активности

Значај комуникативних активности	Фреквенција (f)	Проценти (%)
Да	32	82,1
Не	6	15,4
Ништа није наведено	1	2,6
Укупно (Σ)	39	100,0

У наставнку следе илустративни примери идентификоване теме из одломака дневника:

Испитаник	Одломак из дневника
С3Д	„...Треба чешће да радимо у групама јер смо више мотивисани и сви смо углавном укључени у рад. Оваква вежбања нам баш пуно значе и треба их што више примењивати јер бисмо пуно научили....“
С4Д	„...Рад у групи у коме ће свако од нас понаособ додати мали део задатка који ће касније морати да презентује је одличан метод – да се повећа активност на предавањима. По мени је занимљиво и одгледати неки филм у току предавања. Наравно, то подразумева да филм буде на енглеском језику... По мени је рад у групи одлична техника да се неко градиво боље савлада, разуме, а самим тим је и интересантно...“
С5Д	„...Групни рад као и презентовање и делимично дијалог има значајну улогу у мотивисању за даљи рад као и учење енглеског језика... Тимски рад са студентима који боље познају енглески је бољи и доста тога се може научити...“
С6Д	„...Допада ми се рад у групи јер се на тај начин даје прилика слабијим студентима да науче нешто од својих колега, а и да буду у већој мери укључени у рад. За разлику од овог типа вежбања сматрам да презентовање пружа мање резултате. Веома је тешко задржати концентрацију студената уколико и сами нису укључени у рад...“
С7Д	„...Одговара ми рад у групи тј. тимски рад. Осећам се много опуштеније и сигурније у себе јер увек неко може да ми помогне. Волела бих да наставник/професор што више активира оне ученике који су слабији како би се ослободили и покушали да савладају градиво...“
С10Д	„...Када смо радили у пару мислим да смо се боље снашли него индивидуално јер смо се допуњавали. Волео бих када бисмо наставили да радимо у пару јер ту учествују студенти који се иначе не истичу јер имају слабије знање. Лоше стране не видим када се ради у пару...“
С18Д	„...Радимо јако занимљива вежбања по групама и тако лакше учимо.... Прво вежбање односно дијалог између две особе помогао нам је да научимо како да представимо своју фирму и опишемо свој посао. То вежбање нам је омогућило како да странци или другој особи презентујемо свој посао. Друго вежбање нам је омогућило да научимо доста ствари које се

	користе на пословним састанцима. Ово вежбање је јако корисно за нас јер нам помаже да научимо како да поступамо и понашамо се на пословном састанку...“
C20Д	„...Рад у групи помаже да олакшамо комуникацију са другима...“
C22Д	„...Највише ми одговара рад у групи, у који смо сви у потпуности укључени...“
C31Д	„...Кроз вежбу смо учили нове пословне појмове, вежбали читање, писање и говор. Било је јако занимљиво и свидело ми се што смо имали парове са којима смо били опуштени док смо радили задатак. Имали смо могућност да употпунимо један другог...“
C32Д	„...На предавањима највише волим рад у групи јер сам много опуштенија са колегама и увек постоји неко ко зна више, неко ко зна мање, али заједно успемо да завршимо задатак који нам је дат...“

7. Интегративна и инструментална мотивација за учење енглеског језика.

Када говоримо о постигнућима у учењу страних језика, мотивација увек представља један од најважнијих фактора који утичу на процес учења страног језика (Гарднер, 1985). Психолошко-друштвени фактор који спречава чак и оне са изузетним способностима да буду успешни у остваривању циљева је мотивација, односно недостатак исте. Исто тако, висока мотивисаност може да надомести нечије слабије нивое језичких способности (Дернеи, 1998: 117). У Табели 33, приказани су резултати студената који сматрају да је инструментална мотивација од мањег значаја (20,5%) од интегративне мотивације (28,2%). Изненађујуће велики проценат студената (59,0%) није споменуо ниједан тип мотивације у својим дневницима.

Табела 33. Мотивација (вишеструки одговори)

Мотивација студената	Фреквенција (f)	Процент (%)
Интегративна	11	28,2
Инструментална	8	20,5
Ништа није наведено	23	59,0

Примери који илуструју ове налазе:

Испитаник	Одломак из дневника
S11Д	„...Највише ме мотивише да читамо и преводимо текстове, проналазимо непознате речи...“
S17Д	„...Оно што ме највише мотивише да учим енглески језик је сама неопходност знања језика, због његове примене у свакодневном животу...“
S21Д	„...Волела бих да знам енглески језик јер би ми много помогло у даљем школовању, око посла...“
S26Д	„...Највећу мотивацију за учење енглеског језика имам током читања и превода текстова, јер се тада повећава наш вокабулар речи, за који сматрам да је најважнији за добру комуникацију...“
S30Д	„...По мени је познавање страног језика прелепа ствар, боља слика о човеку, како уживо тако и на папиру за даље школовање, за бољи посао и за многе друге могућности које су много веће са познавањем енглеског језика...“
S32Д	„...Сматрам да је енглески језик у данашње време изузетно тражен и неопходан и волела бих да будем у могућности да га разумем и да комуницирам са другим људима...“

Дневници су нам омогућили да изолујемо теме које су се најчешће јављале. Поред тога, циљ нам је био да сазнамо и посебне потребе студената, проблеме са којима се сусрећу и да олакшамо процес учења. Када су у питању језичке потешкоће, већина је навела потребу да побољша граматичке и конверзацијске вештине. На пример, један од студената је предложио гледање филма на енглеском да би се усвојиле вештине онако како се оне користе у природним окружењима. Дневници

студената такође представљају одраз њихових жеља о томе како би волели да буду подучавани, а то увек представља добар извор за наставнике који онда могу осмислити своје курсеве тако да оговарају потребама студената. Ово је посебно значајно за оне који уче енглески језик за посебне намене, како је анализа потреба почетна тачка за осмишљавање курса енглеског језика за посебне намене. То је зато што су наставници енглеског језика за посебне намене заинтересовани за циљне потребе, а не опште потребе својих студената. Другим речима, интересује их оно што ће им бити потребно у будућности (Белчер, 2009: 4).

Одломци из дневника који су анализирани у овом истраживању садрже доказе о веома значајној области, односно факторима (друштвено-психолошким) који утичу на учење страног језика. Мотивација студената, анксиозност и ставови утичу на вољу за учење страног језика. Они могу значајно да утичу на самопоуздање студената и да успоре развој у учењу страног језика. Претходна искуства и знања такође могу утицати на ставове студената о учењу страног језика. Она могу створити позитивна расположења за оне студенте који су задовољни претходним наставницима и наставним методама, а исто тако могу утицати на студенте да буду мање или да уопште не буду мотивисани да уче ако су им претходна искуства била негативна.

Дневници омогућавају важне увиде у искуства студената из њихове перспективе. Они садрже информације о индивидуалним разликама међу студентима у смислу вештина, искустава, ставова итд. и те информације нису ограничене као у случају употребе других техника, нпр. упитника. Дневници такође омогућавају студентима да изразе критичко размишљање и да испоље своје ставове.

Интервјуи

Интервјуисање испитаника извршено је у складу са описаном методологијом (видети 6.2.2.2.). На основу питања на која су испитаници давали одговоре, добијене су информације веома сличне информацијама добијених из дневника. Оно што

дефинитивно разликује податке добијене техником интервјуисања и писања дневника јесу много краћи одговори који су изоловани анализом интервјуа него што је то случај са дневницима. Један од разлога може бити непосредан контакт између истраживача и испитаника. Наиме, постоји могућност да су неки испитиваници осећали нелагодност приликом одговарања на питања. Таквим испитаницима вероватно је једноставније било да записују своје ставове и осећања у дневницима, који су доста посреднији у односу на технику интервјуисања. Још један разлог може да буде у неприпремљености испитаника да дају одговоре, односно испитаници се нису припремали за своје одговоре и нису имали превише времена да размисле о својим мишљењима и емоцијама. Због тога су одговори које су давали кратки и осликавају оно што им је вероватно у том тренутку пало на памет. Међутим, неприпремљеност уједно може да буде и позитивна страна јер су одговори искренији.

Подаци које смо добили интервјуисањем не разликују се много од оних добијених уз помоћ упитника. Управо због тога се технике интервјуисања и анкетања (испитивачке методе) врло често поистовећују у литератури (Михаиловић, 1999: 183). Резултати су такође слични резултатима који су добијени анализом дневника студената. Иако је претпоставка била да ће резултати добијени техником интервјуисања бити много детаљнији и омогућити бољи увид у анализу тренутне и циљне ситуације, то није био случај јер, као што смо видели у претходном одељку, дневници су нам пружили прилично детаљан увид у процес учења енглеског језика.

Као и код приказа резултата добијених из дневника, подаци добијени из интервјуа биће приказани по темама које су се издвојиле као најважније, односно оне теме о којима су испитаници највише и најчешће говорили. Неке од тема које смо приказали из дневника (нпр. самопроцена знања) неће бити приказане овде јер нисмо дошли до нових сазнања. Испитаници су углавном давали кратке одговоре и нису образлагали зашто је то тако. Теме које су се издвојиле као значајне су:

1. Мотивација за учење енглеског језика;
2. Ситуације у којима се енглески језик најчешће употребљава;

3. Ставови студената о комуникативним и некомуникативним активностима;
4. Ставови студената о пословном енглеском језику;
5. Приступи у настави граматике енглеског језика;
6. Стратегије у учењу енглеског језика.

Описаћемо у наставку добијене резултате на основу тема које смо издвојили као најзначајније из интервјуа обављених са испитаницима.

1. Мотивација за учење енглеског језика

Будући да нам дневници нису пружили онолико информација колико смо очекивали када је мотивисаност студената за учење енглеског језика у питању, настојаћемо да у овом делу прикажемо више разлога због којих студенти уче енглески језик. На питање *Шта вас мотивише да учите енглески језик?* добили смо одговоре који су приказани у табели да би били прегледнији и да би их лакше анализирали. Разлози су разноврсни и могу се сврстати у следеће: 1) рад на себи (примери: С3И, С15И, С19И), 2) енглески језик као Lingua Franca (примери: С4И, С11И, С12И, С15И, С18И), 3) будућност, посао и каријера (примери: С6И, С7И, С9И, С10И, С11И, С12И, С14И), 4) полагање испита (примери: С8И, С13И, С14И), одлазак у иностранство (примери: С9И, С14И, С17И).

Испитаник	Одговор из интервјуа
С3И	„Моја мотивација је да радим на себи, да усавршавам своје знање енглеског језика и не планирам да станем.“
С4И	„Професор може доста да нас мотивише током предавања. Зависи како нам изнесе то знање, како нам пренесе. Учим зато што знам да ће ми у животу требати јер у данашње време енглески језик се доста користи.“

С6И	„Сматрам да је данас, пре свега, за нашу будућност веома важан енглески језик и да приликом запошљења морамо да знамо енглески јер нећемо моћи да се запослимо.“
С7И	„Не учим енглески само због школе. Пре свега ми је битно због посла, да могу лакше да се запослим.“
С8И	„Највише да положим испит искрено, а после да више усавршим енглески језик због посла.“
С9И	„Боља будућност.“ (Интервјуиста: У ком смислу?) „Па у пословном смислу. Волела бих да одем одавде, а да бих отишла потребан ми је страни језик, првенствено енглески језик, а касније и неки други.“
С10И	„Због будућности. Никада се не зна где ћемо да се нађемо сутрадан, где ћемо да се запослимо.“
С11И	„Интересује ме и највише ме привлачи енглески да бих могла са другим људима да причам. Где год да одемо нам треба енглески. Па и због посла, између осталог.“
С12И	„Енглески је језик који се свуда у свету користи и зато мислим да може доста да помогне. А и поред тога за посао касније може да помогне.“
С13И	„Мотивише ме оцена. Кад су нам остале оцене добре зашто да не буду и из енглеског језика. Не желим да кварим просек.“
С14И	„Тренутно ме мотивише да завршим школу, да имам добар успех и мотивише ме то да по завршетку ове школе, уколико будем отишла ван Србије, могу да га користим.“
С15И	„Па пре свега енглески језик је сам по себи битан... енглески језик се сада свуда користи, у свим земљама, где год да се појавимо... Мене мотивише неко ново искуство, нешто ново да знам да могу да се снађем не само овде у Србији већ и у неким другим земљама.“
С17И	„Одлазак у иностранство можда.“
С18И	„Не знам, то што је енглески језик јако потребан, користи се свуда у свету и једноставно је енглески језик нешто што свима треба, што сви говоре, где год да одемо енглески језик сви говоре.“
С19И	„Мотивација? У почетку то је била мотивација да једноставно савладам енглески који сам прво чуо од брата, а касније је мотивација дошла сама по себи. Немам неки специјални извор мотивације.“

Узимајући у обзир разноврсне разлоге које су испитаници наводили као разлоге за учење енглеског језика, можемо да закључимо да инструментална мотивација (каријера и посао, полагање испита и одлазак у иностранство) преовладава у односу на интегративну мотивацију (рад на себи и енглески језик као *Lingua Franca*). Ситуација је била другачија у анализи података добијених из дневника, где је интегративна мотивација била заступљенија, али објашњење за ово неподударење се вероватно огледа у високом проценту оних који нису ништа споменули на тему мотивације у својим дневницима (чак 59% испитаника уопште не спомиње мотивацију у дневницима који су претходно описани).

На основу добијених резултата, можемо уочити да мотивисаност студената углавном никада не потиче из једног извора, већ се често преплићу разлози тако да код одређеног броја студената наилазимо на обе врсте мотивисаности. Највећи број одломака из интервјуа приказује мотивисаност испитаника да уче енглески језик због будућности, посла и каријере. Овај податак је важан јер нам говори да студенти и те како имају развијену свест о неопходности владања енглеским језиком у данашњем свету, где се пословање врло често одвија на енглеском језику и где је енглески језик постао међународни језик у пословању. Такође је присутна свест код испитаника о енглеском језику као међународном језику, али је у другим примерима који су подведени под „енглески језик као *Lingua Franca*“ ова мотивација описана у смислу да је енглески језик генерално неопходан свуда у свету, а не конкретно за њихове будуће каријере. Оно што је интересантно, али што уједно забрињава у нашим налазима је чињеница колико испитаника је навело да ће им енглески језик бити потребан због тога што планирају да иду у иностранство да раде, али то није тема нашег истраживања и њоме треба да се баве неки други истраживачи. За ово истраживање искоришћена је само у сврхе илустровања инструменталне мотивације.

2. Ситуације у којима се енглески језик најчешће употребљава

Истраживање о томе где испитаници најчешће употребљавају енглески језик извршено је уз помоћ Општег упитника и дневника, али резултати које смо добили из интервјуа такође илуструју ово тему и поткрепљују неке од налаза које смо добили. Иако су сви испитаници наводили у којим ситуацијама користе енглески језик, нећемо наводити све да бисмо избегли понављање, већ само оне примере који се разликују. У табели су приказани одговори на питање *У којим ситуацијама најчешће употребљавате енглески језик?* из интервјуа. Овим питањем анализирана је тренутна ситуација, али и претходно искуство које су испитаници имали у учењу енглеског језика.

Испитаник	Одговор из интервјуа
С1И	„Па обично кад гледам филмове. Трудим се да не читам увек превод па да можда разумем и запамтим нешто. Можда прочитам нешто, неки текст на интернету кад ми треба. И у комуникацији на путовањима, са странцима.“
С2И	„Најчешће у школи или ако имамо неког пријатеља из иностранства па дође у току распуста и онда са њим.“
С3И	„Па... у причању, конверзацији са неким другим људима, кад одем на неко путовање ван земље... у дописивању, читању преко интернета... гледању филмова.“
С4И	„Највише када ми треба за школу.“
С5И	„Највише на летовањима.“
С6И	„Најчешће када путујем.“
С7И	„Па поред школе, за интернет највише.“
С10И	„За нека истраживања по Интернету, за комуникацију са рођацима у иностранству и на предавањима.“
С15И	„Тренутно употребљавам у школи. Што се тиче испита и што се тиче већег неког образовања, а овако генерално кући, што се тиче компјутера и друштвених мрежа и тако даље, не нешто претерано. Немам баш неки контакт са енглеским језиком.“

C16И	„Најчешће у школи. Слабо у другим ситуацијама. За неке игрице и на интернету ако нешто треба.“
C18И	„Не знам... за комуницирање са странцима, за дописивање, прављење CV-а на енглеском језику.“
C19И	„Па, у разговорима са странцима, нпр. у игрању игрица које су интерактивне тј. које су преко Интернета. Користим га у говору са познаницима и другарима, за гледање филмова, слушање музике.“
C20И	„Па искрено највише за друштвене мреже као што су Инстаграм и Фејсбук и свиђа ми се што могу да разумем неке странице које нису наше него на енглеском.“

Приликом анализе добијених резултата када су у питању различите ситуације у којима се употребљава енглески језик, најзаступљеније су следеће ситуације: 1) Интернет и друштвене мреже (примери: C1И, C3И, C10И, C15И, C16И, C18И, C19И, C20И), 2) на путовањима са странцима (примери: C1И, C3И, C5И, C6И, C10И, C18И, C19И), 3) у школи (примери: C2И, C4И, C10И, C15И, C16И), 4) гледање филмова и слушање музике на енглеском језику (примери: C1И, C3И, C19И) и 5) игрице (примери: C16И, C19И).

3. Ставови студената о комуникативним и некомуникативним активностима

Када су у питању активности које се користе на часу и ставови испитаника о њима, одговоре смо пронашли на питање у интервјуу *Које активности вам се свиђају, које не и шта треба променити?* Испитаници су углавном причали о позитивним странама активности које се раде на часу, а неки су коментарисали негативно активности. Када су у питању комуникативне активности, као најомиљеније међу испитаницима издвојиле су се језичке игре (пример: C1И), рад у групи (примери: C1И, C2И, C3И, C4И, C5И, C6И, C11И, C19И), дијалози (пример: C1И), презентовање (примери: C1И, C6И), конверзација (пример: C3И), док традиционално гледано некомуникативну активност превођења су неки испитаници

сматрали веома корисном (примери: С2И, С5И). Када су у питању негативни ставови студената према комуникативним активностима, мали број њих није задовољан радом у групи или пару (С16И, С20И) и конверзацијом на часу уопште (примери: С5И, С16И).

Испитаник	Одговор из интервјуа
С1И	„Па, по мом мишљењу активности на часу су јако занимљиве. И мислим да би требало још неке игрице, ако могу тако да назовем, да се убаце... Омиљена ми је можда читање текстова, оне задатке које дајете да смишљамо дијалоге, после то да презентујемо и слично... Најмање интересантно је што има превише граматике, обнављање времена и слично.“
С2И	„Омиљена активност ми је тимски рад, на пример када заједно преводимо текст или када решавамо неке задатке... То што је више нас укључено у тај рад... Најмање ми се свиђа граматика. Мислим да је преобимна.“
С3И	„На предавањима ми се углавном све свиђа. Највише волим када професорка ради са нама, када води конверзацију са нама, када није то само пуко објашњавање, само чисти примери и да вежбамо, него када заједно са професорком учествујемо у раду...Па, групни рад на неки начин помаже да савладамо градиво јер уколико ја радим у некој групи и уколико неко не разуме или ја не разумем, ту смо да се помажемо међусобно и да радимо на томе што не знамо.“
С4И	„Занимљив ми је групни рад, када слушамо нешто, када радимо заједно. Најмање ми се свиђа граматика... Да, мислим да је тако лакше јер се ту скупимо сви. Неки поседују више знања и зато могу да нам помогну да нешто боље савладамо и научимо.“
С5И	„Рад у групи и читање и превођење текстова највише волим. Најмање ми је интересантно комуницирање на енглеском језику јер ми то слабије иде и онда ја разумем, али се слабије изражавам на енглеском језику. Помогло би ми више вежбања у којима се прича на енглеском језику.“
С6И	„Свиђају ми се активности. Пре свега ми се свиђа што ви како професор са нама сарађујете, свиђа ми се што имамо презентације и рад у групи јер тако ми који не знамо добро енглески језик, лакше нам је да нешто запишемо да бисмо научили... Највише ми се свиђа рад у групи. Сматрам да када

	имамо рад у групи тако студенти могу највише да напредују и да науче онда када раде у групи са онима који знају мало више од њих, а они студенти који знају боље се посвећују онима који знају мало мање.“
С7И	„Не бих ништа променила... Предавања ми се свиђају, начин рада. Најмање омиљено ми је читање.“
С9И	„Ја сам задовољна.“
С10И	„Допада ми се однос професора према студентима. Слободни смо, можемо да кажемо све што мислимо и како мислимо да треба. Оно што погрешимо, исправите и то је то.“
С11И	„Свиђа ми се граматика, када радимо вежбања у групи, када правимо групе и причамо међусобно.“
С16И	„Променио бих више да се прича на енглеском... Рад у групи ми не помаже. Моје мишљење је да је најбоље кад појединачно свако прича, слушамо друге и онда после кад дођемо на ред лакше и више научимо сами него у групи јер у групи неко више зна, неко мање и онда не знаш где си.“
С19И	„Активности на часу? Веома је добро што доста обрађујемо текстове и вежбамо говор. Такође је добро што обрађујемо доста граматике јер је у суштини најосновнија граматика. Не свиђа ми се, на пример, што у претходним годинама учења енглеског језика смо имали доста сувопарног градива. То су била нека класична предавања, штура објашњења и преслушавање касета. То је чак одвраћало ученике да уче енглески јер им не држи пажњу. Можда би у будућности требало више да се фокусирају на гледање филмова, неких интерактивних игрица, једноставно неког садржаја који ће да привуче ученике да науче и савладају енглески... Рад у групи може да буде јако користан, али само ако постоји више особа заинтересованих за енглески језик. Може да буде користан зато што на сопственим примерима можемо да видимо наше владање енглеским језиком, можемо да установимо колико знамо да користимо енглески језик, а и доста доприноси што на тај начин ми усавршавамо енглески језик.“
С20И	„Мени се не свиђа рад у групи јер неке наше колеге мисле да не знају. Можда знају и више него што мисле и треба да превазиђу ту баријеру, да почну да причају. Небитно је ако погреше, то може да се исправи или међусобно да се исправимо или ви да нас исправите.“

На основу добијених резултата, можемо закључити да су студенти већим делом задовољни употребом комуникативних активности на часу, а посебно су задовољни радом у пару или групи или како га још називају, тимским радом. Разлози су слични и односе са на могућност учења од оних који боље владају енглеским језиком у групи, као и дељење информација и искустава како би се заједничким напорима савладало градиво. Поред тога, ова активност им је занимљива јер им омогућава директни контакт са колегама и ствара атмосферу у којој је пријатније учити страни језик. Они испитаници који не преферирају рад у групи или пару наводе да неједнаки нивои способности свих чланова групе неповољно утичу на њихово знање и они сматрају да би најбоље било да сви раде индивидуално како им они који мање знају не би сметали.

4. Ставови студената о пословном енглеском језику

На питања *Да ли правите разлику између општег и пословног енглеског језика и у чему је разлика? Шта је корисније?* добили смо углавном позитивне одговоре, односно испитаници праве разлику између пословног и општег енглеског језика, а што је још важније, свесни су да је стручни вокабулар то што их чини различитим. Свесни су тога да је пословни енглески језик неопходан за успешно комуницирање на послу и сматрају да је важно да га уче. Примери који илуструју одговоре испитаника који праве разлику између општег и пословног енглеског језика су С1И, С2И, С3И, С4И, С5И, С6И, С9И, С15И, С19И, а само С7И, С8И, и С14И не праве разлику. Међу испитаницима који праве разлику, С2И, С4И, С11И навели су да је пословни енглески језик тежи од општег енглеског језика, а С1И, С2И, С5И, С6И одговорили су да је стручни вокабулар оно што разликује пословни енглески језик од општег.

Испитаник	Одговор из интервјуа
С1И	„Па наравно...Разлика је у речнику“
С2И	„Правим разлику и могу да кажем да је тежи пословни енглески језик... Разлика је у тим неким стручним речима које су онако теже.“
С3И	„Правим разлику... Што се тиче пословног енглеског језика, он нам треба ако се будемо некад запослили у струци, па ако нам буде требало да се усавршавамо...“
С4И	„Да, пословни је тежи по мени. Обимније је. Стручније.“
С5И	„Делимично. ПЕЈ би требало да садржи више стручних израза и речи, док ОЕЈ је више о граматички и општој употреби.“
С6И	„Да, да, правим разлику. Приликом учења пословног енглеског језика, учили смо неке термине са којима се не сусрећемо у ОЕЈ. Те термине очекујем да ћу моћи касније да користим уколико се будем запослила у струци. Сматрам да ће ми ПЕЈ бити од великог значаја. Користићу неке термине које не бих користила да не радим на неком месту.“
С7И	„Искрено, не... Не знам шта би требало да садржи пословни енглески језик.“
С8И	„Слабо правим разлику... Мислим да би највише требало да садржи комуникацију људи у некој фирми и слично.“
С9И	„Наравно, али мислим да не могу један без другог, тј. не може пословни без општег... Разликују се у томе што општи подразумева сам почетак, упознавање са оним што користимо свакодневно, а пословни енглески језик је нешто стручнији изрази који служе, не знам ни ја, када се запослимо, у фирмама.“
С11И	„Пословни је тежи и сматрам да је потребно више њега да учимо него општи. Мислим да више научимо на пословном него на општем курсу јер сам општи учила и у основној и у средњој школи па ми је јасније.“
С14И	„Ја искрено не правим.“
С15И	„Да, правим разлику јер сам у средњој школи учила стручни језик, а до осмог разреда смо учили општи језик и стручни језик је углавном везано за струку којом се бавимо и због тога сам највише правила разлику.“
С19И	„Да, правим разлику. Општи енглески користи се у свакодневном говору, једноставно је неопходан и потребан док је пословни (стручни) енглески језик уско повезан са

	професијом и служи... конкретни термини служе за обављање неког конкретног посла.“
--	--

Одговорима на питање које се тиче разликовања општег од пословног енглеског језика, добили смо исте резултате као у дневницима и овим смо поткрепили наше налазе и из дневника и из упитника.

5. Приступи у настави граматике енглеског језика

На питања *Коју област сматрају важнијом: граматiku или комуникацију (способност усменог изражавања)?* и *На који начин наставник треба да предаје граматiku?*, прикупили смо податке који илуструју ставове испитаника о дедуктивном и индуктивном приступу у настави граматике енглеског језика и шта сматрају важнијим, комуникацију или граматiku на енглеском језику. На основу примера из интервјуа, можемо да закључимо да испитаници преферирају дедуктивни приступ у настави граматике енглеског језика или комбинацију дедуктивног и индуктивног приступа. Овај податак поткрепљује добијене квантитативне резултате из упитника и значајан је јер нам сугерише да комуникативни приступ, односно индуктивни приступ у настави граматике, не представља увек оно што студенти преферирају. Интересатан податак је да су испитаници изразили позитивније ставове када је у питању способност комуницирања у односу на познавање граматичких структура (примери: С4И, С6И, С11И, С13И, С14И, С17И, С19И, С20И), али више њих преферира дедуктивни приступ у настави граматике енглеског језика (примери: С1И, С4И, С5И, С6И, С9И, С11И, С14И, С17И, С20И) и неколико њих који преферирају комбиноване методе (примери: С1И, С3И, С13И). Овакви подаци сугеришу наставнику да је употреба еклектичког приступа у настави енглеског језика пожељна и неопходна, и да студенти сматрају да на тај начин најбоље могу да усвоје и граматичка правила и да развијају своје говорне способности.

Испитаник	Одговор из интервјуа
С1И	„Стицање говорних способности је важније, мада је мени граматика и то јако повезано јер једно без другог не може баш... Мислим да треба да се предаје кроз примере и кроз формална објашњења, али да то све буде укомбиновано заједно.“
С3И	„Као што сам рекао, граматика би требало да буде основа за наше знање језика. Мада, важно је и споразумевање и само разумевање енглеског језика... (Граматику треба предавати) Свим методама. Прво да нам се објасни шта учимо, затим да нам се кроз примере објасни како се, на пример, време гради и шта, а затим у комуникацији да ми радимо на томе.“
С4И	„Сматрам да је говорна способност ипак важнија... Може да нам презентује (граматику), да записујемо правила и онда да вежбамо кроз примере.“
С5И	„Ако не знамо граматику, онда не можемо ни да се изражавамо тако да је много битније прво да научимо граматику да бисмо могли да се изражавамо... Лакше је кроз примере и пуно вежбања.“
С6И	„Мислим да су говорне способности важније... Наставник треба да нам да правила и онда примере кроз које ми можемо да схватимо јер уколико само прочитамо правила, нпр. како се користе, сматрам да многи касније не би могли да их примене.“
С9И	„По мени је граматика мало мање важна зато што можемо да се споразумемо без граматике, али је свакако потребна да би се лепо и правилно изражавали... Мислим да треба прво лепо да објасни на српском да бисмо могли лепо да укапирамо о чему се тачно ради и онда после да вежбамо.“
С11И	„По мени стицање говорних способности... Да наставник објасни (граматику) па да на примерима увежбамо.“
С13И	„Стицање говорних способности... Све заједно, кроз објашњења и примере и употребу да би се лакше схватило.“
С14И	„Говорна способност је важнија... Ја мислим да треба да даје доста примера и доста вежбања.“
С17И	„Можда је за енглески језик важнија граматика, али мени као појединцу мислим да је важнија говорна способност... Мислим да треба кроз што више примера и формалних објашњења треба да буду присутна, али што више примера је важно да се то схвати.“
С19И	„По мом мишљењу знање граматике је важно, али не толико

	важно колико је знање језика и говора. Не знам, ево на пример, приликом сусрета са странцем можемо, требамо да знамо да се споразумемо са њим док граматичке грешке могу да се превазиђу током говора. Граматика може да се научи у било које доба дана и ноћи док говор морамо сами да усавршимо.“
C20И	„Не кажем да граматика није битна, битна је да би правилно формирали реченице, али важнији је говор... Мени се свиђа како ви предајете граматiku. Треба да вежбамо кроз примере.“

6. Стратегије у учењу енглеског језика

Скарсела и Оксфордова (1992: 63) дефинишу стратегије учења као одређене поступке, понашања или технике које ученици користе како би побољшали сопствено учење као што су, на пример, конверзација са партнером или охрабрење самог себе у савладавању одређеног проблема. Значај употребе стратегија у учењу страног језика огледа се у томе што оне олакшавају учење, убрзавају га и чине га интересантнијим и употребљивим за нове ситуације (Оксфорд, 1990: 8). Последње питање у интервјуу односило се на начине на које испитаници памте оно што се ради на часу, односно *Како побољшавају знање из енглеског језика? На који начин памте тј. које стратегије користе за учење енглеског језика?* Подаци указују да стратегије које испитаници најчешће користе су когнитивне стратегије (примери: С1И, С2И, С10И, С19И, С20И, С21И), метакогнитивне стратегије (примери: С3И, С5И, С15И, С18И) и стратегије памћења (примери: С6И, С7И, С8И, С12И, С14И).

Испитаник	Одговор из интервјуа
С1И	„С: Па обично записујем све што ми није јасно и онда то кроз нека вежбања обнављам и слично. И: Како учите нове речи? С: Кроз филмове, кроз читање књига и слично.“

C2И	„Тако што се трудим и сама кући преко Интернета пратим сајтове где има бесплатних курсава енглеског језика“
C3И	„Гледањем филмова, гледањем страних емисија... Уколико имам могућност да комуницирам са неким на енглеском језику.“
C5И	„Углавном са неким ко боље зна енглески језик од наших колега и са професором.“
C6И	„На пример, када учимо нове речи, читам их касније и тако научим.“
C7И	„Напамет.“
C8И	„Најбоље је писањем, па изговором и преводом тих речи и онда их учим напамет.“
C10И	„Конверзацијом и писањем и читањем.“
C12И	„Доста пута записујем. Волим да слушах песме на енглеском па уз превод учим нове речи.“
C14И	„Записивањем, слушах предавања.“
C15И	„Пре свега, оно што учимо треба кући лепо погледати и све то некако сумирати што учимо на часу... тако да ја најчешће тако радим... и пред испит ми је много лакше кад сам просто упућена у то све.“
C18И	„Гледам оно што смо радили, вежбања, онда тражим слична вежбања по литератури коју имам и онда гледам да урадим слично и да видим колико сам научила.“
C19И	„Углавном уз помоћ асоцијација, тј. повезивања речи које већ познајем, упоређујем их са неким речима из нашег језика. Доста помажу филмови, музика, игре зато што ту чујемо енглески говор. Има доста игара које долазе са енглеског говорног подручја, тј. већина и ту стичемо буквално сам изговор.“
C20И	„Не знам искрено. Једноставно слушах пажљиво. И када неку реч не знам у реченици, покушавам да је уклопим, да је укомбинујем.“
C21И	„Па, можда кроз примере које радимо. Не знам, читам.“

7.2. Процена комуникативних компетенција студената

Комуникативна компетенција представља главну зависну варијаблу у овом истраживању. Мерење комуникативне компетенције студената извршено је оцењивањем сваке од 30 карактеристика комуникативне компетенције оценама од 1 до 5. Скала је приказана у Прилогу 5, а опис карактеристика у делу 6.2.2.4. Када је у питању поузданост коришћеног инструмента (Табела 1), за скалу опште оцене комуникативне компетенције (ОО), као и за све субскеале које се односе на различите компоненте комуникативне компетенције, добијени резултати указују на високу поузданост, где се сви коефицијенти крећу изнад 0,9.

Табела 34. Поузданост коришћеног инструмента

Скала	Кронбахов коефицијент (α)
ОО	0,984
ЈК	0,948
ЛК	0,994
ГК	0,991
ФК	0,951
СЛК	0,992
ДК	0,997
ФуК	0,993
СтК	0,989
Укупно	0,997

Да би се добили објективнији и поузданији резултати, комуникативне компетенције студената мерила су два оцењивача. Табела 35 представља оцене комуникативних компетенција два независна оцењивача. Сагласност два оцењивача

мерена је двоструко. С једне стране, израчунат је коефицијент корелације за оцене једног и другог оцењивача (r), а с друге стране Коенов капа коефицијент сагласности оцењивача (κ). Коефицијенти корелације су изузетно високи (од 0,914 до 0,980), што значи да се на основу оцена једног оцењивача може репродуковати више од 85% оцена другог оцењивача. Коенови капа коефицијенти (Cohen's κ) показују колико је проценат сагласних одговора два оцењивача већи него што би се могло очекивати на основу случајне расподеле оцена. Код већине субскала ти коефицијенти показују знатну сагласност. Релативно ниски коефицијенти на скалама сачињеним од већег броја ајтема – на скали опште оцене комуникативне компетенције (0,322) и на скали језичке компетенције (0,294) последица је „нагомилавања“ разлика. Највиша сагласност илустрована је коефицијентом добијеним за социолингвистичку компетенцију (0,631), а сви остали коефицијенти, осим два већ поменута са релативно ниским коефицијентом сагласности и највишег добијеног коефицијента за социолингвистичку компетенцију, у рангу су од 0,436 (дискурсна компетенција) до 0,573.

Табела 35. Оцене карактеристика комуникативне компетенције два независна оцењивача

	Сагласност		Оцењивач 1		Оцењивач 2	
	Капа	r	AS	SD	AS	SD
ОО	0,322	0,954	3,114	1,269	2,981	1,447
ЈК	0,294	0,948	3,128	1,287	3,086	1,382
ЛК	0,573	0,956	3,111	1,383	3,008	1,502
ГК	0,507	0,933	2,960	1,334	2,897	1,482
ФК	0,554	0,914	3,405	1,270	3,488	1,276
СЛК	0,631	0,979	3,158	1,376	3,143	1,500
ДК	0,436	0,942	2,941	1,327	2,720	1,420
ФуК	0,479	0,953	3,048	1,338	2,929	1,475
СтК	0,547	0,957	3,316	1,256	3,131	1,355
Укупно	0,147	0,980	3,113	1,273	3,003	1,397

Овако високи коефицијенти дозвољавају да се даље анализе изведу оценама једног оцењивача. Одабрали смо да то буде Оцењивач 2 чије оцене имају нешто већу варијансу. Стандардне девијације код Оцењивача 2 су веће него код Оцењивача 1 на свим субскалама, осим на субскали фонолошке компетенције.

Табела 36 представља корелације између појединих субскала са укупном скалом комуникативне компетенције. Високи коефицијенти корелације између укупног скорa на скали комуникативне компетенције и скорова на субскалама говоре да све субскеале мере у основи исту способност (компетенцију).

Табела 36. Корелације субскала комуникативне компетенције са укупном скалом комуникативне компетенције

	ОО	ЈК	ЛК	ГК	ФК	СЛК	ДК	ФyК	СтК
Оцењивач 1	0,977	0,994	0,977	0,970	0,907	0,965	0,972	0,976	0,967
Оцењивач 2	0,989	0,995	0,981	0,984	0,860	0,973	0,959	0,988	0,968

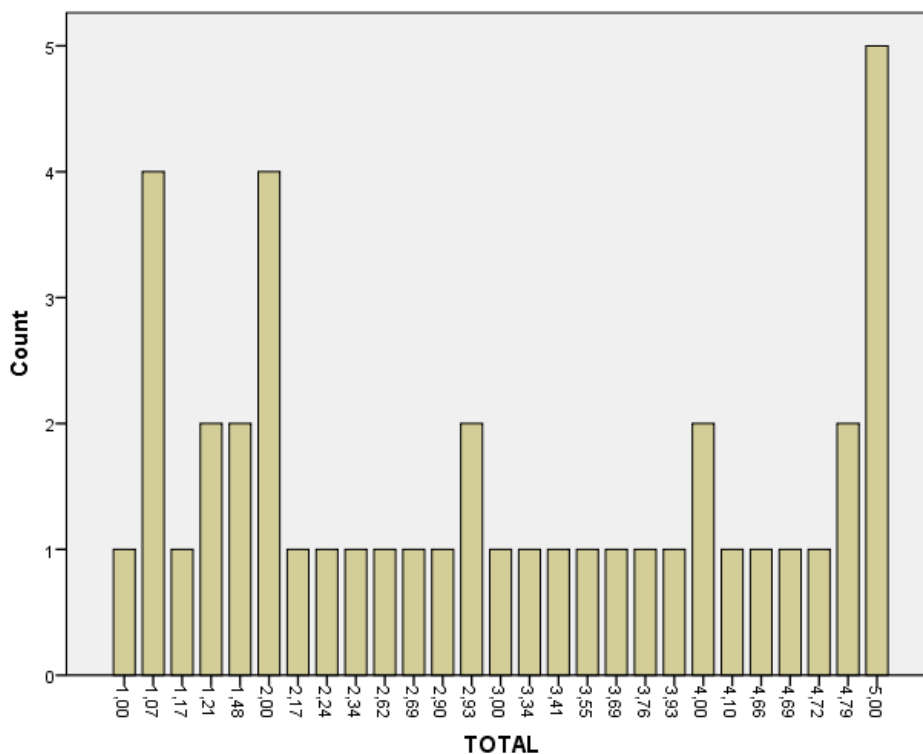
У Табели 37 приказане су корелације између појединих субскала комуникативне компетенције. Сви коефицијенти корелације су изнад 0,9 што говори да су мере изузетно високо сагласне. Међу субскалама једино фонолошка компетенција има нешто ниже коефицијенте корелације са другим субскалама код оба оцењивача.

Табела 37. Коефицијенти корелација између субскала комуникативне компетенције

Субскала	ЛК	ГК	ФК	СЛК	ДК	ФунК	СтК
ОО Оцењивач 1	0,958 [*]	0,971 ^{**}	0,868 ^{**}	0,948 ^{**}	0,940 ^{**}	0,975 ^{**}	0,957 ^{**}
Оцењивач 2	0,955 ^{**}	0,947 ^{**}	0,876 ^{**}	0,924 ^{**}	0,927 ^{**}	0,939 ^{**}	0,944 ^{**}
ЛК Оцењивач 1		0,966 ^{**}	0,785 ^{**}	0,969 ^{**}	0,941 ^{**}	0,979 ^{**}	0,941 ^{**}
Оцењивач 2		0,934 ^{**}	0,849 ^{**}	0,941 ^{**}	0,934 ^{**}	0,945 ^{**}	0,957 ^{**}
ГК Оцењивач 1			0,827 ^{**}	0,940 ^{**}	0,954 ^{**}	0,980 ^{**}	0,929 ^{**}
Оцењивач 2			0,862 ^{**}	0,921 ^{**}	0,955 ^{**}	0,948 ^{**}	0,913 ^{**}
ФК Оцењивач 1			0,868 ^{**}	0,834 ^{**}	0,759 ^{**}	0,818 ^{**}	0,867 ^{**}
Оцењивач 2			0,876 ^{**}	0,891 ^{**}	0,879 ^{**}	0,877 ^{**}	0,855 ^{**}
СЛК Оцењивач 1					0,922 ^{**}	0,956 ^{**}	0,941 ^{**}
Оцењивач 2					0,928 ^{**}	0,945 ^{**}	0,917 ^{**}
ДК Оцењивач 1						0,939 ^{**}	0,897 ^{**}
Оцењивач 2						0,946 ^{**}	0,930 ^{**}
ФунК Оцењивач 1							0,948 ^{**}
Оцењивач 2							0,925 ^{**}

Графички приказ скорова (График 1) на скали комуникативне компетенције открива прилично равномерну дистрибуцију. Једна трећина испитаника (14 испитаника) има скорове испод 2, једна трећина (13 испитаника) изнад 4, док је преостала трећина (15 испитаника) смештена у интервалу скорова већих од 2 и мањих од 4. Оваква дистрибуција дозвољава да се јасно разликују студенти са високим, средњим и ниским нивоима комуникативних компетенција и да се њихове разлике у комуникативним компетенцијама доведу у везу са разликама у другим посматраним карактеристикама, пре свега у ставовима према различитим активностима у наставном процесу.

График 1. Дистрибуција скорова на скали комуникативне компетенције (оцењивач 2)



7.2.1. Ставови студената о активностима у наставном процесу

У Табели 38 представљени су добијени резултате у вези са ставовима испитаника о активностима у наставном процесу. На свим субскалама израженост је изнад теоријског просека и може се рећи да су ставови студената према различитим активностима у наставном процесу и различитим видовима наставе граматике позитивни. На субскалама ставова студената о комуникативним активностима у наставном процесу добијен је нешто виши скор ($AS=3,93$; $SD=0,757$) него на субскали ставова студената о некомуникативним активностима ($AS=3,43$; $SD=0,737$). Када су у питању видови наставе граматике, знатно виши скор је добијен на димензији дедуктивни приступ у настави граматике ($AS=4,08$; $SD=0,867$) него на димензији индуктивни приступ у настави граматике ($AS=3,41$; $SD=0,795$). Када је у питању поузданост инструмента, за субскале КА и НКА добијена је веома висока поузданост изнад 0,9, док је нешто нижи коефицијент добијен за НГд (0,872) и НГи (0,738).

Добијени резултати нам говоре да испитаници преферирају комуникативни приступ у настави енглеског језика, али да приступ који им више одговара када је настава граматике енглеског језика у питању је дедуктивни приступ. Овакви ставови испитаника су у неку у руку у супротности са принципима комуникативног приступа који, између осталог, подразумева потенцирање функционалне употребе језика, односно употребе граматике у контексту, а не учење језичких форми и структура. Будући да страни језик треба да буде средство комуникације, у комуникативном приступу акценат се помера са граматичке компетенције на комуникативну компетенцију (Ларсен-Фримен, 2000). Питање које је стално присутно у настави страних језика је који је најефикаснији модел за наставу граматике страног језика: фокусирање на граматичка правила и форму (дедуктивни метод) или употреба граматичких структура у функционалним вежбањима пре презентације правила (индуктивни метод). Добијени резултати сугеришу комбиновану методу у настави енглеског језика, односно употребу комуникативних активности које осликавају

реалне животне ситуације у стварним контекстима, уз експлицитно објашњење граматичких правила онда када је то неопходно.

Табела 38. Израженост резултата на субскалама ставова о активностима у наставном процесу

Субскала	MIN	MAX	AS	SD	Кронбахов коефицијент (α)
КА	1	5	3,932	0,757	0,948
НКА	1	5	3,426	0,737	0,944
НГд	1	5	4,081	0,867	0,872
НГи	1	5	3,411	0,795	0,738

Када је у питању повезаност субскала ставова о активностима у наставном процесу (Табела 39), најизраженије корелације уочене су између субскала НКА и НГд (0,575) и субскала КА и НГи (0,474). Прилично нижи коефицијент корелација постоји између КА и НКА (0,235), КА и НГд (0,275), НКА и НГи (0,321), а повезаност између НГд и НГи готово да не постоји (0,019). Овакви резултати су у складу са основним принципима комуникативног приступа, где граматику страног језика треба предавати индуктивно, односно употребити језик функционално тако да ученици сами могу да закључе правила. С друге стране, субскала која се односи на некомуникативне активности корелира са дедуктивним приступом у настави страних језика, што је такође био очекивани резултат.

Табела 39. Корелације међу субскалама ставова о активностима у наставном процесу

Субскала	НКА	НГд	НГи
КА	0,235	0,275	0,474**
НКА		0,575*	0,321*
НГд			0,019

Табела 40 представља корелацију комуникативних компетенција и ставова студената о наставним активностима. Коефицијенти корелације између ставова студената о активностима у наставном процесу и њихових укупних комуникативних компетенција су веома ниске и крећу се од 0,050 (НГд) до 0,163 (КА). Слични резултати уочени су када је у питању корелација између свих субскала комуникативне компетенције и ставова студената о наставним активностима, где се скорови крећу од 0,023 (повезаност ФК и КА) до 0,188 (ЛК и КА). Добијени резултати нам говоре да ставови испитаника у вези са наставним активностима нису повезани са њиховим постигнућима. Другим речима, ставови испитаника о комуникативним и некомуникативним активностима неће утицати на њихове скорове на скали за мерење комуникативне компетенције. Детаљнија анализа и коментари ових налаза биће представљени у делу Дискусија резултата (Поглавље 8).

Табела 40. Корелација комуникативних компетенција и ставова студената о наставним активностима

	ЛК	ГК	ФК	СЛГ	ДК	ФyК	СтК	УКК	ЈК	КА	НКА	НГд	НГи
ОО	0,958**	0,971**	0,868**	0,948**	0,940**	0,975**	0,957**	0,989**	0,982**	0,186	0,108	0,042	0,152
ЛК		0,966**	0,785**	0,969**	0,941**	0,979**	0,941**	0,981**	0,978**	0,188	0,031	0,047	0,143
ГК			0,827**	0,940**	0,954**	0,980**	0,929**	0,984**	0,987**	0,158	0,090	0,083	0,067
ФК				0,834**	0,759**	0,818**	0,867**	0,860**	0,884**	0,023	0,031	-,119	0,033
СЛК					0,922**	0,956**	0,941**	0,973**	0,966**	0,164	0,038	0,028	0,126
ДК						0,939**	0,897**	0,959**	0,943**	0,167	0,107	0,122	0,114
ФyК							0,948**	0,988**	0,982**	0,161	0,071	0,075	0,112
СтК								0,968**	0,957**	0,162	0,028	0,035	0,109
УКК									0,995**	0,163	0,069	0,050	0,115
ЈК										0,145	0,056	0,025	0,093
КА											0,235	0,275	0,474**
НКА												0,575*	0,321**
НГд													0,019

7.2.2. Мотивација и анксиозност

Као што је већ поменуто раније, све скале коришћене у истраживању су петостепене, Ликертовог типа, а израженост мерених резултата се изражава као просек са теоријским распоном од 1 до 5.

Када је у питању мотивација испитаника (Табела 41), израженост која је добијена на свим димензијама или подскалама мотивације је изнад теоријског просека, а највећа израженост је добијена на димензији мотивације због будуће каријере ($AS=4,471$; $SD=0,615$), затим нешто мања израженост на димензијама опште мотивисаности студената ($AS=3,903$; $SD=0,626$) и мотивације због наставног процеса ($AS=3,702$; $SD=0,769$). На субскали анксиозност, добијена је очекивано нижа израженост ($AS=2,947$; $SD=0,926$) у односу на мотивацију. Резултати на овој субскали су такође изнад теоријског просека, што указује на постојање извесног нивоа анксиозности, у смислу забринутости и нервозе да се одређене наставне јединице неће добро савладати или да ће студенти наићи на неке препреке приликом учења. Када је у питању поузданост субскала, највиши коефицијент поузданости изражен је за субскалу анксиозности (0,941), а за остале субскале мотивације, сви скорови су нешто нижи (од 0,742 до 0,789), али свакако се могу сматрати поузданим.

Табела 41. Израженост резултата на субскалама мотивације и анксиозности

Субскала	MIN	MAX	AS	SD	Кронбахов коефицијент (α)
ОМ	2,09	5,00	3,903	0,626	0,742
МБК	2,00	5,00	4,471	0,615	0,789
МНП	1,00	5,00	3,702	0,769	0,745
СА	1,00	4,47	2,947	0,926	0,941

Када су у питању корелације комуникативних компетенција, мотивације и анксиозности, резултати (Табела 42) показују делимичну везу између скале комуникативне компетенције и скале анксиозности (-0,322), што говори да се анксиозност смањује када скорови на скали комуникативне компетенције расту. Такође је уочена нешто нижа корелација између субскале опште мотивисаности и мотивисаности због будуће каријере (0,372) и скале комуникативне компетенције (0,297). Највећа израженост повезаности уочена је између опште мотивације и самог наставног процеса (0,531) и мотивисаности због наставног процеса и будуће каријере (0,507).

Овакви резултати нам говоре да друштвено-психолошки фактори, мотивација и анксиозност, имају утицаја на резултате постигнућа у смислу комуникативних компетенција испитаника. Другим речима, резултати показују да виши степен мотиваности и нижи степен анксиозности повољно утичу на резултате које испитаници постижу приликом оцењивања комуникативних компетенција.

Табела 42. Корелације скале комуникативне компетенције и субскала ОМ, МБК, МНП и СА

Субскала	СА	ОМ	МБК	МНП
СКК	-0,322*	0,297	0,184	0,277
СА		-0,303*	-0,158	-0,293
ОМ			0,372	0,531
МБК				0,507

7.2.3. Стратегије учења енглеског језика

Када су у питању стратегије које студенти користе приликом учења енглеског језика (Табела 43), највећа израженост ($AS=3,535$; $SD=1,053$) добијена је на субскали метакогнитивних стратегија (МКогС), затим нешто нижа на субскалама друштвених стратегија ($AS=3,434$; $SD=0,926$), стратегија памћења ($AS=3,084$; $SD=0,807$) и когнитивних стратегија ($AS=3,036$; $SD=0,809$). Најнижи скорови добијену су за субскале компензационих стратегија ($AS=2,902$; $SD=0,885$) и афективних стратегија ($AS=2,767$; $SD=0,768$). Битно је истаћи да је израженост на свим субскалама изнад теоријског просека. Поузданост коришћеног инструмента је такође приказа у Табели 10, где се субскала метакогнитивних стратегија показала као веома високо поуздана (0,936), док су остале субскале (ДС, СП, КогС, КомпС) са нешто нижим Кронбаховим коефицијентом од 0,753 до 0,834. За субскалу афективних стратегија (АС) добијена поузданост није довољна, а налаз се може тумачити у складу са малим бројем карактеристика (тврдњи) који има утицај на висину поузданости. Свакако је потребно резултате добијене на овој субскали тумачити обазриво и са задршком.

Табела 43. Израженост резултата на субскалама стратегија учења страног језика

Субскала	MIN	MAX	AS	SD	Кронбахов коефицијент (α)
МКогС	1,00	5,00	3,535	1,053	0,936
ДС	1,00	5,00	3,434	0,993	0,830
СП	1,00	5,00	3,084	0,807	0,753
КогС	1,00	4,78	3,036	0,809	0,834
КомпС	1,00	4,60	2,902	0,885	0,783
АС	1,00	4,33	2,767	0,768	0,162

Корелације скале комуникативних компетенција са различитим субскалама стратегија приликом учења страног језика приказане су у Табели 44. Резултати

показују да укупна скала комуникативних компетенција корелира релативно високо са скором на скали метакогнитивне компетенције (0,472), док са осталим субскалама стратегија не постоји битна корелација. Све субскале стратегија приликом учења страног језика међусобно корелирају (од 0,192 до 0,712), па се највиша израженост повезаности уочава између скорова на субскалама когнитивних стратегија и компензационих стратегија (0,712), а најнижа између компензационих стратегија и друштвених стратегија (0,192).

Табела 44. Корелације скале комуникативне компетенције и субскала СП, КогС, КомпС, МКогС, АС и ДС

Субскала	СП	КогС	КомпС	МКогС	АС	ДС
СКК	0,078	0,100	-0,212	0,472**	-0,153	0,170
СП		0,655**	0,619**	0,527**	0,646**	0,456**
КогС			0,712**	0,522**	0,601**	0,512**
КомпС				0,370*	0,538**	0,192**
МКогС					0,348*	0,421**
АС						0,513**

7.2.4. Предиктори резултата на скали комуникативних компетенција

Комуникативна компетенција процењивана је помоћу Скале комуникативне компетенције. Резултати на скали крећу се у распону од 1 до 5, а виши скорови означавају и виши ниво комуникативне компетенције. Резултати на скали комуникативне компетенције у великој мери корелирају са бројним варијаблама које су у овом истраживању посматране било као независне, било као контролне варијабле. Највиши коефицијенти бинарне корелације забележени су код следећих

варијабли: самопроцена способности читања и разумевања (0,618), да ли је енглески језик учен на свим нивоима школовања (0,555), самопроцена способности слушања и разумевања (0,495), дужина (у годинама) учења енглеског језика (0,501), самопроцена способности усменог изражавања (0,475), процена да је неопходно радити на читању и разумевању (0,475), самопроцена знања граматике (0,462), сагласност са ставом да је учење пословног енглеског језика припрема за будуће запослење (0,451). Преглед корелација свих варијабли које су посматране са резултатима на скали комуникативне компетенције налазе се у Прилогу 14.

Будући да скоро све самопроцене способности језичких вештина на енглеском језику корелирају са скалом комуникативне компетенције, сачињена је јединствена варијабла „самопроцена комуникативних способности“ коришћењем факторске анализе. Коефицијент бинарне корелације ове варијабле и скале комуникативне компетенције износи 0,522. Проблем са бинарним корелацијама је у томе што се не могу директно сабирати. Две варијабле са највишим коефицијентима корелације, а зависном варијаблом не морају бити два најбоља предиктора вредности зависне варијабле. Уколико варијабле предиктори корелирају међусобно, њихова заједничка предиктивна моћ може бити мања него што је предиктивна моћ две варијабле са нижим коефицијентима корелације са зависном варијаблом, али са међусобним коефицијентом корелације блиским нули. Због тога се у трагању за најбољом комбинацијом независних (предикторских) варијабли мора послужити другим приступом.

Један од најједноставнијих и најчешће коришћених приступа за решавање овог проблема је линеарна регресија. Овим поступком се: 1) проналази најбоља комбинација варијабли за конструисање предикторског модела, 2) оцењује сам модел (у којој мери успева да на основу варијабли предиктора репродукује опажене вредности зависне варијабле), 3) израчунавају коефицијенти на основу којих је могуће предвидети вредност зависне варијабле када се знају вредности независне варијабле.

Најбољи предикторски модел (Табела 45) сачињен је на основу три варијабле: 1) да ли је енглески језик учен на свим нивоима, 2) самопроцена способности читања и разумевања и 3) скор на субскали метакогнитивне стратегије. Коефицијент корелације између измерених вредности зависне варијабле (скала комуникативне компетенције) и вредности предвиђене овим моделом износи 0,625. Другим речима, моделом се објашњава 40% разлика у скоровима на скали комуникативне компетенције.

Табела 45. Модел регресионе анализе

Модел	R	R ²	Прилагођен R ²	SE
1	0,625 ^a	0,391	0,343	1,13

а. Предиктори: (константа), самопроцена способности читања и разумевања, учење енглеског језика на свим нивоима, МКог стратегије

У Табели 46 приказане су вредности коефицијената из регресионе анализе.

Табела 46. Вредности коефицијената из регресионе анализе

Коефицијенти ^a					
Модел	B	SE	β	t	p
1 (Константа)	0,456	0,640		0,713	0,480
МКогС	0,141	0,223	0,107	0,326	0,531
учење енглеског језика на свим нивоима образовања	1,146	0,581	0,326	1,973	0,056
способност читања и разумевања	0,333	0,176	0,302	1,893	0,066

а. Зависна варијабла: Скала комуникативне компетенције

8. ДИСКУСИЈА

Након приказа квантитативних и квалитативних резултата у претходном поглављу, у овом поглављу ћемо дискутовати о добијеним резултатима. Резултати ће бити продискутовани тако што ће први део бити посвећен интеграцији квантитативних и квалитативних резултата добијених анализом потреба тренутне и циљне ситуације испитаника када је учење енглеског језика у питању.¹⁰¹ Након тога, ради једноставнијег праћења, резултате ћемо дискутовати у односу на постављене хипотезе истраживања.

8.1. Анализа потреба – Интерпретација квантитативних и квалитативних резултата

Анализом потреба дошли смо до резултата да се енглески језик у највећој мери користи или за гледање филмова и серија на енглеском језику и за слушање музике или за друштвене мреже. Можемо закључити да се употреба енглеског језика код испитаника обухваћеног овим истраживањем своди углавном на слободно време. Другим речима, испитаници употребљавају енглески језик најчешће за активности које обављају у слободно време. Будући да се ради о студентима пословног енглеског језика, оваква употреба енглеског језика, која не укључује пословне активности, делимично је ограничена, али може се оправдати чињеницом да су готово сви испитаници само студенти и да нико од њих још увек није у радном односу, па их стога сврставамо у ученике без искуства¹⁰², а они не користе енглески језик у

¹⁰¹ Иако анализа потреба не представља централно питање овог истраживања, сматрамо да је важно за наше истраживање јер на основу ње можемо да закључујемо шта је то што курс пословног енглеског језика треба да садржи и како наставник треба да осмисли и предаје пословни енглески језик, о чему ће бити више речи у закључним разматрањима и педагошким импликацијама.

¹⁰² У делу 4.4.1. разматрано је питање коме је пословни енглески језик намењен и описана је прихваћена подела у литератури. Наиме, пословни енглески језик може бити намењен ученицима који немају искуства у пословном свету, онима који већ раде у компанијама, односно онима који су већ

пословне сврхе. Међутим, анализом потреба дошли смо до важног податка који указује на то да код испитаника постоји свест о значају обављања појединих пословних задатака на енглеском језику, као што су: преговарање, презентовање компаније или производа, писање пословних мејлова.¹⁰³ Наиме, испитаници подвлаче значај ових активности као битне за њихове будуће каријере јер ће их оспособити или им олакшати обављање пословних задатака у будућности. Када упоредимо податке, и квантитативни и квалитативни подаци показали су висок проценат оних студената који су свесни разлике између пословног и општег енглеског језика, а квалитативни подаци су нам појаснили ставове студената о томе који од њих сматрају значајнијим и зашто. По мишљењу испитаника, они у већој мери сматрају да је пословни енглески језик важнији од општег, или сматрају и општи и пословни енглески језик подједнако важним. Студенти сматрају да је учење пословног енглеског језика важно због њихових будућних каријера. Наиме, учење пословног енглеског језика олакшаће им обављање пословних задатака на енглеском језику, као што је: писање пословних мејлова, интервјуа за посао и слично.

На основу самопроцене различитих области у енглеском језику, дошли смо до закључка да студенти себе оцењују најнижим оценама када је способност усменог изражавања у питању, а одмах следи и познавање граматике енглеског језика, што нам показује изражену потребу студената да побољшају своје способности усменог изражавања. Овакав податак је такође у складу са ставовима студената да ће им пословни енглески језик бити потребнији у будућности. Другим речима, поред познавања форме када је граматика у питању, акценат је на усменом изражавању, што у неку руку представља предуслов за успешне каријере јер је у пословном свету способност усменог изражавања неопходност у склапању послова и у преговарању. Оваквом констатацијом не желимо да умањимо значај писане кореспонденције, као што је случај са пословним мејловима који су такође веома важни у обављању пословних задатака. У складу са овим, испитаници су навели да су усмено

имали контакт са пословним светом и онима који имају мало искуства, односно онима који и даље уче, али уједно и почињу да раде.

изражавање, односно способност комуницирања на енглеском језику и граматика области на којима сматрају да треба највише да раде. На основу резултата, уочили смо да је испитаницима најважније да буду способни да комуницирају на енглеском језику, затим да побољшају знања из граматике енглеског језика и да прошире фонд речи. То сугерише две ствари: прво да је усмена комуникација за њих важнија од писане (да је култура комуницирања више усмена него писана) и, друго, да им је важније да кажу шта мисле и шта желе да кажу него да чују шта им друга страна говори (то се види по релативно малој потреби да раде на разумевању онога што чују или прочитају). На самом крају листе онога што им је потребно је писање, што је у складу са првом ствари. Наравно, све би се ово могло тумачити и обрнуто. Да они већ владају вештинама писања и разумевања говора и текста и да им је стога потребно да науче оно што слабије знају. Нажалост, подаци о томе како оцењују своје способности у тим областима противрече овој претпоставци.

Будући да се истраживање бавило употребом комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика, важни резултати до којих смо дошли анализом потреба је да испитаници сматрају да су комуникативне активности (нпр. рад у групи), али и некомуникативне активности (нпр. понављање) допринеле учењу енглеског језика. Овакви подаци нам говоре да је испитаницима неопходна разноврсност у смислу наставних метода које наставник употребљава, као и техника које из њих произилазе. Другим речима, ученике не треба ограничавати једном наставном методом, већ приступити подучавању комбинованим методама. Ученици осећају већу сигурност онда када су на сигурном терену, онда када наставник користи технике које су им познате. Тако, на пример, понављање или увежбавање граматичких структура представља активност коју треба избегавати у комуникативном приступу у корист индуктивног закључивања граматичких правила на основу контекста. Међутим, ставови ученика у овом истраживању говоре да они преферирају формална упутства када је граматика енглеског језика у питању. Наиме, ученици преферирају када прво добију формална упутства која касније могу да увежбавају у контекстима из свакодневног живота. Потпуно напуштање употребе неких традиционалних техника, као што је дедуктивни приступ у настави

граматике енглеског језика, није увек пожељно и не мора да пружи најбоље резултате.

8.2. Комуникативна компетенција – повезаност ставова студената о наставним активностима и њихових комуникативних компетенција

Сходно постављеним хипотезама истраживања, у овом делу ћемо дискутовати о добијеним резултатима који се односе на утицај ставова студената о комуникативним активностима у настави енглеског језика на нивое њихових комуникативних компетенција. Основна хипотеза коју смо поставили на почетку истраживања је да ће *студенти који преферирају употребу комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика имати развијеније комуникативне компетенције*. Међутим, резултати до којих смо дошли не потврђују ову хипотезу. Наиме, резултати показују ниске коефицијенте повезаности ставова студената о наставним активностима и њихових нивоа комуникативне компетенције, где је највиши коефицијент повезаности добијен за ставове студената према комуникативним активностима и њихових нивоа комуникативних компетенција (0,163). Овако низак коефицијент корелације нам не дозвољава да доводимо у везу ставове студената о наставним активностима са оценама њихових комуникативних компетенција. С обзиром на овакав резултат, нужно је да поново размотримо концепт става, као и формирање става. Наиме, када смо описали у теоријском делу формирање ставова, навели смо четири начина за формирање ставова (Борденс и Хоровиц, 2008). Први начин се односи на изложеност. У случају нашег истраживања, позитивни ставови испитаника према наставним активностима у енглеском језику могу се оправдати управо овим начином формирања ставова. С обзиром на чињеницу да 62,8% испитаника уче енглески језик више од 8 година, можемо да закључимо да су енглески језик и наставне активности које се користе у настави енглеског језика испитаницима постале прихватљиве па самим тим и пријатне после толике дужине инструкције и учења енглеског језика. Поред тога, ставови студената су формиран

на основу њиховог претходног искуства. Зашто онда долази до неподударности општих ставова о нечему (у нашем случају ставова према наставним активностима) и понашања (у нашем случају постигнућа приликом процене комуникативних компетенија)? Објашњење ове недоследности, које може да се примени и у нашем случају, најсликовитије су представили Ајзен и Фишбајн (2005: 180). Искористићемо њихово објашњење јер најбоље поткрепљује наше објашњење. Људи који имају исте опште ставове о нечему могу се понашати на различите начине. Ови аутори то илуструју следећим примером (Ибид.): два појединца која имају позитивне ставове према цркви могу испољити своју наклоњеност на другачије начине – посвећивањем времена или улагањем новца. Дакле, можда ће једна особа показати своју наклоњеност тако што ће цркви донирати новац, док ће друга особа посетити цркву и на тај начин показати наклоњеност. У складу са оваквим ставом, испитаници обухваћени нашим истраживањем показали су позитивне ставове према одређеним наставним активностима у учењу енглеског језика, што очигледно није значило да ће се довољно потрудити да савладају градиво и унапреде своје комуникативне компетенције. Позитивни ставови испитаника према наставним активностима у учењу енглеског језика нису утицали на њихове скорове на скали комуникативне компетенције.

У делу где су приказани квалитативни подаци добијени из дневника и интервјуа (видети 7.1.2.), испитаници су показали веома позитивне ставове када су комуникативне активности у питању, а посебно су наглашавали рад у групи или пару као активност која може да побољша њихова знања тако што ће у групи увек моћи да науче од других који су бољи од њих или на туђим и сопственим грешкама. Поред тога, слободније и сигурније у себе се осећају онда када могу да говоре у групи са колегама и када их они исправљају, а не када то чини наставник. Поред тога што сматрају да могу побољшати своје језичке способности, испитаници су такође наводили да су више мотивисани, да им је интересантније и да су више укључени у активности на часу онда када раде у групи.

Можемо закључити да на основу ставова који испитаници испољавају према активностима у настави енглеског језика, не можемо да тврдимо да ће бити успешни

у савладавању енглеског језика. Укратко речено, могуће је имати позитивне ставове о неком језику, а исто тако показати негативан успех (понашање). Одговор на питање како је могуће показивати лоше резултате приликом оцењивања комуникативне компетенције, а имати позитивне ставове према наставним активностима које треба да побољшају комуникативне компетенције студената можемо да објаснимо тиме што су студенти обухваћени истраживањем имали позитивне ставове о наставним активностима, али да нису били изложени таквим наставним активностима. С друге стране, објашњење оваквих резултата је да није довољно имати само позитивне ставове, већ да и читав низ других фактора (на пример, посвећеност, рад, напор, жеља, мотивација итд.) утичу на однос између ставова и постигнућа када је учење енглеског језика у питању. О томе ћемо дискутовати у наредним одељцима.

8.3. Утицај мотивације и анксиозности на комуникативну компетенцију

Након што смо показали да у нашем истраживању не постоји веза између ставова које испитаници испољавају према наставним активностима и резултата добијених за њихове комуникативне компетенције, у овом одељку дискутоваћемо о додатним хипотезама овог истраживања. Прва додатна хипотеза истраживања је да *мотивација студената за учење енглеског језика утиче повољно на њихове комуникативне компетенције*, а друга додатна хипотеза је да *повећана анксиозност приликом учења енглеског језика негативно утиче на њихове комуникативне компетенције*.

У делу 7.2.2. приказали смо резултате корелација између резултата на скали комуникативних компетенција и скала мотивације и анксиозности. У вези са овим резултатима, закључили смо да постоји делимична веза између резултата добијених на скали комуникативних компетенција и скале анксиозности у смислу да се анксиозност смањује онда када се резултати на скали комуникативне компетенције повећавају. Када је мотивисаност испитаника у питању, најизраженије корелације пронађене су између субскеле опште мотивације за учење енглеског језика и

субскеале мотивације због наставног процеса (наставник и активности на часу) са резултатима на скали комуникативне компетенције. Дакле, испитаници обухваћени истраживањем постижу боље резултате на скали комуникативних компетенција онда када су мотивисани за учење енглеског језика да би радили на себи, било да се ради о постизању добрих резултата на испиту, због повећања броја страних језика којима владају или због тога што ће тако бити образованији. Поред тога, присутан је друштвени аспект у мотивацији који доприноси бољим резултатима. Наиме, испитаници постижу боље резултате онда када су мотивисани да уче енглески језик како би успоставили пријатељске везе преко друштвених мрежа и како би боље упознали стране културе кроз пријатељства са људима са говорног подручја где је енглески језик матерњи језик. Готово идентичне резултате који се односе на општу мотивисаност учили смо и у квалитативним подацима, где испитаници инсистирају да је интегративна мотивација, односно мотивација која се тиче културе и људи са циљног говорног подручја, већим делом одговорна за учење енглеског језика. Још један важан резултат је да студенти постижу боље резултате онда када су мотивисани да уче енглески језик зато што то за њих представља уживање или зато што им је интересантно. Дакле, фактор који се односи на индивидуалне жеље или интересовања такође треба узети у обзир јер и он доприноси бољим резултатима. Међутим, не треба занемарити чињеницу да на основу резултата из дневника и интервјуа испитаници такође сматрају инструменталну мотивацију (нпр. учење енглеског језика због будуће каријере или посла) као значајну. Упркос томе, нисмо пронашли значајну повезаност субскеале мотивисаности због будуће каријере са резултатима на Скали комуникативних компетенција.

Нижи степен повезаности овог психолошког фактора са резултатима које студенти постижу можемо интерпретирати као последицу недостатка мотивисаности оних студената који имају предиспозиције, тј. способности да остваре добре резултате у смислу нивоа комуникативне компетенције. Поред тога, присуство мотивације код студената није једини предуслов који је неопходан за постизање резултата. Наиме, студенти могу бити мотивисани, имати жељу да уче енглески језик из различитих разлога, као што су нам квантитативни и квалитативни подаци

показали, али недостатак рада, посвећености, труда, времена за учење и слично, утичу на то да не постижу увек добре резултате. Поред тога, с обзиром на то да су још увек студенти, они немају искуства у практичној примени својих знања из енглеског језика (нпр. у послу) и због тога не постижу жељене резултате. Можемо закључити да, поред мотивисаности, други фактори утичу на резултате које студенти енглеског језика постижу, а они могу бити разноврсни: од претходног искуства, година проведених у учењу енглеског језика, тренутних нивоа знања, самопоуздања, аспирација итд.

Када је у питању језичка анксиозност и повезаност тог психолошког фактора са резултатима на скали комуникативне компетенције, уочена је делимична повезаност (видети 7.2.2.), односно што је осећај језичке анксиозности већи код студената, то су резултати које постижу на скали комуникативне компетенције лошији. Овакав резултат је био очекиван с обзиром на бројна поменута истраживања (видети 5.5.) која су се бавила утицајем анксиозности на исходе учења страног језика. С обзиром на то да се комуникативна компетенција испитаника оцењивала на основу усменог излагања, можемо претпоставити да се анксиозност јавила као последица ниског самопоуздања да се на циљном језику говори, а да то није било у вези са њиховим комуникативним компетенцијама, односно да језичка способност постоји, али не и довољно самопоуздања. С друге стране, анксиозност се може приписати њиховим ниским нивоима комуникативне компетенције, односно разлог њихове анксиозности управо лежи у ниским нивоима способности. Било да се ради о студентима који су поседовали не тако слабе језичке способности или су у питању били студенти са лошијим компетенцијама, кад је језичка анксиозност расла она је проузроковала лошије скорове на скали комуникативне компетенције.

Упркос томе што нам резултати говоре да велики проценат испитаника жели да побољша способности усменог изражавања на енглеском језику, страх од говора на енглеском језику има негативан утицај на њихове говорне способности, а посебно у ситуацијама тестирања, као што је била у овом истраживању, где су се комуникативне компетенције оцењивале приликом усменог изражавања. Неопходно је идентификовати факторе који смањују језичку анксиозност приликом усменог

изражавања, а то свакако није жеља или потреба да комуницирају на енглеском језику, јер не постоји конзистентност између онога што они желе (желе да побољшају усмено изражавање) и резултата које постижу (анксиозност умањује њихове комуникативне способности). На основу квалитативних података које смо добили из дневника испитаника, можемо закључити да су главни узроци страха који се јавља незнање или страх да не погреше приликом усменог изражавања и да ће због тога доживети непријатност пред колегама или наставником који ће их исправити.

8.4. Утицај стратегија које студенти користе у учењу енглеског језика на нивое комуникативних компетенција

Трећа додатна хипотеза овог истраживања је да *употреба стратегија приликом учења енглеског језика утиче повољно на комуникативну компетенцију студената*. У претходном поглављу (видети 7.2.3.) приказали смо резултате које смо добили у вези са употребом стратегија у учењу енглеског језика. Високи скорови на свим субскалама показују да испитаници активно користе стратегије у учењу енглеског језика. Међутим, када је у питању веза између употребе стратегија у учењу енглеског језика и резултата на скали комуникативне компетенције, највиши коефицијент повезаности уочавамо између употребе метакогнитивних стратегија и резултата које студенти постижу. Метакогнитивне стратегије су уједно оне са највишим скоровима када је у питању употреба стратегија у учењу енглеског језика. Метакогниција подразумева свест о мисаоним процесима па се тако метакогнитивне стратегије односе на способност ученика да сагледају стратегије које користе приликом учења енглеског језика и да на тај начин буду успешнији. У погледу резултата које смо добили, можемо да закључимо да су они студенти који преузимају свесне кораке у учењу енглеског језика, односно они који су свесни стратегија којима се служе када уче енглески језик, показали боље резултате у комуникативним способностима. Будући да се употреба метакогнитивних стратегија приликом учења енглеског језика у нашем истраживању показала као један од главних предиктора

постигнутих резултата у виду комуникативне компетенције ученика, о њима и њиховом значају биће више речи у следећем одељку.

8.5. Предиктори комуникативних компетенција студената

У делу 7.2.4. представили смо најбољи модел за предвиђање скорова ученика на скали комуникативне компетенције и дошли смо до резултата да постоје три предиктора која могу да објасне 40% добијених резултата на скали за процену комуникативне компетенције. Ти предиктори су: 1) дужина учења енглеског језика, 2) ученикова самопроцена способности читања и разумевања на енглеском језику и 3) употреба метакогнитивних стратегија у учењу енглеског језика. О овим предикторима ћемо дискутовати појединачно, а затим ћемо их интегрисати и прокоментарисати тако да покажемо да су ови предиктори уско повезани једни са другима.

Истраживачи који су се бавили факторима који утичу на усвајање страног језика увек наводе године старости када појединац почиње да учи страни језик или дужину изложености страном језику као неке од главних фактора који утичу на усвајање страног језика. У складу са тим, у овом истраживању се показало да је дужина учења енглеског језика један од предиктора доброг резултата на скали комуникативне компетенције ученика. Логично је да ће они ученици који уче енглески језик дуже боље развити комуникативну способност на енглеском језику од оних који су краћи временски период били изложени енглеском језику. Међутим, важно је нагласити да дуже учење енглеског језика у великој већини случајева доводи до заокруженог знања у области општег енглеског језика што представља предуслов и добру основу за даље усавршавање у области енглеског језика за посебне намене, односно пословног енглеског језика. Наиме, само онда када су савладане језичке вештине може се извршити надградња у виду енглеског језика за посебне намене, а да би се језичке вештине савладале потребно је време. Дакле, дужина

учења engleskog jezika utичe na to u kojoj mери ће ученик savладати jeзичке вештине engleskog jezika (читање, писање, слушање и говор), па самим тим и на комуникативне компетенције које ће ученик стећи.

Један од проблема са којима се ученици сусрећу приликом учења engleskog jezika (или било ког страног jezika) је неразумевање прочитаног текста на englesком. Наиме, чест случај у пракси је да ученици прочитају текст или задати материјал, а затим не могу да изврше задатак јер нису разумели то што су прочитали. Један од разлога може бити велики број непознатих речи са којима се сусретну. Још један разлог може бити недовољна свест о прочитаном, односно недовољна усредсређеност ученика. Из овог следи да уколико ученик није способан да разуме оно што је прочитао, он неће моћи да испуни касније задатке који се односе на тај текст. У нашем истраживању самопроцена способности читања и разумевања на englesком jeziku показала се као један од предиктора оцене комуникативне компетенције ученика. Дакле, уколико ученици нису способни да читају и разумеју то што су прочитали на englesком jeziku, они неће бити довољно комуникативно компетенти. Из овога следи да је предуслов успешне комуникације на englesком jeziku базиран првенствено на разумевању прочитаног, односно да ученици неће моћи успешно да комуницирају уколико прво нису добро заокружили своје способности читања и разумевања. Овај предиктор је уско повезан са претходним предиктором (дужина учења engleskog jezika) јер ће ученици који дуже уче страни језик вероватно боље savладати непознате речи, а самим тим и боље разумети прочитани материјал. Боље разумевање води успешнијем испуњавању задатака у којима се огледа комуникативна компетенција ученика. На пример, уколико ученик пословног engleskog jezika добије задатак да презентује одређену компанију тако што ће прочитати и проучити информације о тој компанији, његове комуникативне способности у презентовању те компаније осталим ученицима биће боље уколико су способности читања и разумевања тог ученика боље, а ниво способности читања и разумевања ће бити већи уколико је ученик дуже учио englesки језик.

Трећи предиктор комуникативних компетенција студената је употреба метакогнитивних стратегија у учењу енглеског језика. Саму срж метакогниције, која се односи на знање о сопственом размишљању или управљање размишљањем, чини посматрање односно размишљање о сопственим размишљању. Међутим, метакогниција не подразумева само знање које студенти поседују о сопственом учењу већ како то знање може да утиче на исходе учења, односно на резултате које касније постижу. Сходно томе, метакогнитивне стратегије у учењу страног језика користе се за управљање целокупним процесом учења и подразумевају, на пример, планирање одређеног задатка на страном језику, праћење грешака, оцењивање обављеног задатка итд. (Оксфорд, 2003: 12). Дакле, метакогнитивне стратегије које ученици користе приликом учења страног језика омогућавају оријентисаност на самог себе, односно на сопствени развој и учење страног језика. Значај употребе метакогнитивних стратегија огледа се у чињеници да успешни ученици страног језика преузимају одговорност за сопствено учење што значи да они морају прво да буду свесни сопственог процеса учења, затим да процене потребе учења и да идентификују и примене стратегије које ће им помоћи у остварењу тих циљева.

Употреба метакогнитивних стратегија у учењу енглеског језика такође је уско повезана са учениковим способностима читања и разумевања. Наиме, ученици често обављају задатак читања без свести о томе шта треба предузети како би остварили постављене циљеве, односно како би првенствено разумели, а затим и обавили задатке који се односе на прочитани текст. До тога долази јер ученици не обраћају пажњу на оно што прочитају на један рефлексиван начин, односно на начин где размишљају о томе шта је то што читају. Употребом метакогнитивних стратегија ученици прате своје способности читања и разумевања, процењују то што су прочитали, а затим идентификују елементе потребне за обављање задатака. Праћењем корака које предузимају приликом планирања обављања задатка или оних које предузимају када је генерално учење енглеског језика у питању, ученици побољшавају своје шансе да постигну боље резултате у комуникацији, односно све је извесније да ће њихова комуникативна способност на енглеском језику бити боља.

9. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Циљ овог поглавља је да сумира главне резултате до којих смо дошли у нашем истраживању, а које смо представили и о којима смо дискутовали у претходна два поглавља. Поред закључака, у овом поглављу настојаћемо да укажемо на могућа истраживања у будућности, као и да пружимо неке сугестије и практичне препоруке које су проистекле из истраживања и добијених резултата. Закључци су изведени на основу постављених хипотеза које следе из истраживачких питања. Наиме, прво истраживачко питање односи се на испитивање у којој мери ставови студената о комуникативним активностима у настави енглеског језика утичу на нивое њихових комуникативних компетенција. Друго истраживачко питање које се надовезује на прво је на који начин психолошко-друштвени фактори (мотивација, анксиозност, самопроцена и стратегије учења језика) утичу на нивое њихових комуникативних компетенција. Ради прегледности, закључци ће бити представљени тако да одговоре на постављене хипотезе, а сугестије придружене одмах након тога. Поред закључака које смо извели на основу постављених хипотеза, описаћемо додатне закључке до којих смо дошли на основу осталих података, углавном квалитативних, а које сматрамо важним јер ближе описују и употпуњују целокупну слику о употреби комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика. Сматрамо да је важно навести и ове закључке јер они могу да послуже као основа за сугестије и препоруке за наставни процес у будућности.

1. Закључак који је уследио из првог истраживачког питања које се односи на то у којој мери ставови студената о комуникативним активностима у настави енглеског језика утичу на нивое њихових комуникативних компетенција је да не постоји веза између ставова студената и њихових резултата у смислу нивоа комуникативних компетенција. Наиме, позитивни ставови студената о комуникативним активностима не утичу тако да нивои комуникативних компетенција студената расту.

Дакле, иако се показало да студенти у великој мери имају позитивне ставове према комуникативним активностима које се употребљавају у наставном процесу, повезаност истих са нивоима њихових комуникативних компетенција није пронађена. Препорука која следи из овог закључка, а која може бити корисна за будућа истраживања је да је свакако важно испитати ставове студената о приступима који се користе у настави енглеског језика, али да исте не треба нужно доводити у директну везу са њиховим постигнућима. Информације које можемо да добијемо испитивањем ставова студената који се тичу наставних активности или метода корисне су због креирања курса енглеског језика за посебне намене. У случају нашег истраживања, резултати до којих смо дошли сугеришу нам да студенти преферирају употребу еклектичког приступа у настави енглеског језика, односно да сматрају одређене комуникативне активности корисним док друге не сматрају, а исти случај је и када су некомуникативне активности или класичне методе у настави страних језика у питању. Тако, на пример, технике које су корисне студентима су групни рад или рад у пару, али и некомуникативне активности попут увежбавања граматике кроз примере и читање и превођење текстова. Очигледно је да студенти воле оно што им је познато па тако радије прихватају да читају и преводе стручне текстове, него да уче уз помоћ комуникативних активности које опонашају ситуације из свакодневног живота и на основу којих могу индуктивно да закључе граматичка правила или значења непознатих, стручних речи. С обзиром да су у питању студенти који уче пословни енглески језик, не чуди потреба за експлицитним објашњењем јер пословни енглески језик захтева претходно добро владање језичким способностима општег енглеског језика и савладан општи вокабулар на енглеском језику. Учење пословног енглеског језика представља надградњу већ добро савладаног градива из општег енглеског језика, а оно што разликује општи енглески језик од енглеског језика за посебне намене јесте стручни вокабулар. Самим тим, потреба за експлицитним инструкцијама и објашњењима када су граматичка правила у питању или нове стручне речи је оправдана.

2. Још један од закључака до ког смо дошли, а који се односи на другу додатну хипотезу, је да друштвено-психолошки фактори, мотивација и анксиозност,

делимично утичу на нивое комуникативних компетенција студената. Наиме, што је већа мотивисаност студената, а мања присутност језичке анксиозности, то су постигнућа студената у смислу комуникативних способности бољи.

Мотивацију студената за учење енглеског језика посматрамо као оријентисаност¹⁰⁴ ка одређеним циљевима. На основу истраживања дошли смо до закључка да разлози међусобно не морају да искључују једни друге јер појединац може да буде оријентисан истовремено ка различитим циљевима. Па тако оријентисаност студената може бити уједно и инструментална и интегративна, односно студенти могу имати циљ да усаврше енглески језик због будућих каријера у пословном свету, а исто тако могу желети да унапреде своје опште образовање тако што ће познавати један светски језик какав је енглески језик или просто желе да се идентификују са културом циљног језика и постану чланови групе циљног језика. Квантитативни подаци нам говоре да постоји условљеност различитих оријентисаности, односно да су општа мотивација за учење енглеског језика и учење енглеског језика због будуће каријере или због самог наставног процеса повезане. Исто тако, на основу квалитативних података, закључујемо да мотивисаност студената може бити вишеструка, у том смислу да постоје студенти који желе да уче енглески језик из више разлога, а разлози које наводе углавном су инструменталне оријентације, попут коначне оцене или побољшаног изгледа за запослењем, али и интегративне, где студенти наводе способност комуницирања са странцима у групи циљног језика као главни подстицај за учење енглеског језика.

Када је анксиозност у питању, логичан закључак до ког смо дошли је да анксиозност расте што је комуникативна компетенција студената мања, и обрнуто. Важно је напоменути да су нам квалитативни подаци показали да студенти говоре о анксиозности углавном у смислу усменог изражавања на часовима енглеског језика. Наиме, страх од усменог изражавања да не би направили грешку или да им се колеге

¹⁰⁴ Оријентисаност се односи на разлоге учења страног језика јер они доприносе идентификацији и именовању циљева који покренућу и одржавају мотивацију различитог интензитета и квалитета (Ортега, 2009: 173).

не би подсмевале због грешака које би направили представља главни узрок језичке анскизности.

Једна од практичних препорука која може да се изведе на основу ових закључака је да наставник треба да пронађе начине на које би искористио различите оријентисаности студената како би их мотивисао да побољшају своје комуникативне компетенције. На пример, уколико је присутна заинтересованост студената за културу циљног језика, наставник може да приближи културу кроз употребу различитих аутентичних материјала, попут новинских или магазинских чланака који се баве циљном културом или филмова који оцртавају главне карактеристике те културе. Тако студенти уз помоћ аутентичних материјала, који су одабрани тако да задовоље њихове оријентисаности, могу да побољшају своје комуникативне компетенције. Наиме, успех ће бити готово загарантован уколико студенти уче кроз активности или уз помоћ материјала који су уско повезани са оним што их интересује. Поред тога што избор активности и материјала које одговарају оријентисаностима студената може повољно да утиче на мотивацију за учење енглеског језика, он може повољно да утиче и на анксиозност студената тако што ће студентима бити лакше да превазиђу страх који осећају онда када обављају задатке који су им интересантни или који их мотивишу да уче енглески језик. На основу квалитативних података то такође можемо закључити, јер онда када говоре о анксиозности, студенти често спомињу наставне методе које су претходни наставници користили, а које им нису одговарале па самим тим се и њихова одбојност према енглеском језику или страх од усменог изражавања повећала. Поред тога, на основу квалитативних података можемо закључити да активности које пријају студентима и које их мотивишу да раде на својим језичким способностима су дефинитивно рад у групи или пару. Резултати сведоче о томе да се студенти осећају пријатније онда када раде у групи јер је размена различитих искустава и знања присутна, а самим тим и њихов страх да ће погрешити се смањује. Дакле, комуникативне активности, попут рада у групи или пару треба искористити за стварање опуштеније атмосфере, атмосфере у којој студенти различитих нивоа знања могу једни од других да науче, односно где у највећој мери слабији студенти (код

којих је израженија анксиозност) могу да се консултују са колегама који поседују више нивое знања из енглеског језика и на тај начин могу избећи страх од тога да ће их наставник исправити, или да ће им се колеге подсмевати.

Иако смо акценат ставили на групни рад, јер су нам резултати показали да студенти преферирају овај вид извођења активности на часу енглеског језика, не треба занемарити ни друге квалитативне податке које смо добили на основу анализе потреба, а који се тичу других активности које студенти сматрају важним или да ће им бити од користи у будућим каријерама. Наиме, пословни задаци за које студенти сматрају да ће им енглески језик бити од користи у будућим каријерама укључују писање пословних писама и мејлова, преговарање, презентовање производа или компаније. С обзиром на овај податак, сугестија за будући план о извођењу и организацију курса пословног енглеског језика треба да садржи вежбања која представљају симулацију ових пословних задатака. Посебно важно је припремити студенте за оне послове на енглеском језику за које сматрају да ће им бити од користи. Један од циљева енглеског језика за посебне намене треба да буде овај вид припреме, а њу је могуће извршити само онда када се стручне речи које су им потребне за будуће послове примењују у реалним контекстима односно у ситуацијама које осликавају свакодневне догађаје у пословном свету.

3. Закључак који је у вези са трећом додатном хипотезом је да је повезаност стратегија које студенти користе у учењу енглеског језика и њихових комуникативних компетенција уочена у употреби метакогнитивних стратегија. Поред употребе метакогнитивних стратегија, резултати су потврдили употребу друштвених стратегија у скоро истој мери, као и стратегија памћења. Забележена је нешто мањи значај употребе когнитивних, компензационих и афективних стратегија. Иако су резултати показали висок степен употребе стратегија учења, релативно висока повезаност између нивоа комуникативних компетенција студената и стратегија које употребљавају пронађена је само када су у питању метакогнитивне стратегије. Значај употребе стратегија у учењу страног језика огледа се у томе што она доприноси главном циљу учења страног језика, а то је комуникативна компетенција. Конкретно када су метакогнитивне стратегије у питању и њихова повезаност са комуникативним

компетенцијама студената, њихова употреба је значајна јер омогућава ученицима већу усредсређеност на саме себе и на сопствене процесе учења. Важне карактеристике стратегија учења страног језика су то што су оне често свесне радње које ученици предузимају и што се могу подучавати (Оксфорд, 1990: 9). Управо те карактеристике стратегија су у вези са метакогнитивним стратегијама и сугестијама које се могу понудити наставницима. Метакогнитивни приступ у образовању је све популарнији због чињенице да основне компоненте метакогниције могу да се примене на било који задатак који ученик жели да обави (Хакер et al., 2009: 3). Метакогнитивне стратегије су веома значајне у постизању бољих резултата у учењу енглеског језика и због тога наставници могу да предузму кораке како би своје ученике подучавали како да постану свеснији сопственог процеса учења енглеског језика тако што ће им показати како, када и где да примењују метакогнитивне стратегије. На пример, приликом читања стручног текста или обављања неког задатка, наставник може да прати задатак, да заустави ученике и пита их шта је то што су прочитали, до каквих сазнања су дошли, да заједно сумирају то што је урађено или прочитано, односно да би били сигурни да су ученици разумели то што су прочитали и на који начин ће им то помоћи да реше одређени задатак.

4. Додатни закључак до ког смо дошли је да су најбољи предиктори нивоа комуникативних компетенција студената дужина учења (инструкције) енглеског језика, самопроцена способности читања и разумевања студената и употреба метакогнитивних стратегија у учењу енглеског језика. Описали смо у претходном поглављу чињеницу да су сва три фактора уско повезана. Прво, дужина учења енглеског језика повољно утиче на способности студената у смислу језичких вештина на енглеског језику. Наиме, што је трајање учења енглеског језика дуже, то ће њихове језичке способности бити развијеније. Језичка способност која је идентификована као најзначајнији предиктор комуникативне компетенције је самопроцена способности читања и разумевања, што значи да је први корак који води до развоја комуникативних компетенција савладавање способности читања и разумевања, на основу кога ће студенти моћи успешно да комуницирају. Дакле, да би

комуницирање на енглеском језику било могуће или успешно, студенти сматрају да је неопходно прво да развију способност читања и разумевања прочитаног.

5. Још један од закључака до којих смо дошли који није директно повезан са постављеним хипотезама, али доприноси побољшању наставне праксе, односи се на податке добијене анализом потреба. Анализа потреба студената који уче енглески језик за посебне намене, а у нашем случају пословног енглеског језика у високом образовању, неопходна је јер нам омогућава увид у разноврсне податке који су важни за сагледавање тренутне и циљне ситуације у учењу енглеског језика.

Квалитативни и квантитативни подаци добијени анализом потреба обухватају ставове које испитаници имају према учењу енглеског језика, затим психолошко-друштвене факторе (мотивација и анксиозност) који утичу на учење енглеског језика, информације о стратегијама којима се ученици служе када уче енглески језик, самопроцену различитих језичких способности на енглеском језику, као и ставова о томе које од ових језичких способности сматрају важним и где виде недостатке у језичким способностима на којима треба у будућности да раде. Посебно желимо да нагласимо значај података које смо добили на основу писања дневника о учењу енглеског језика. Наиме, дневници студената омогућили су увид у ставове, мишљења, предлоге студената о њиховом досадашњем учењу енглеског језика, као и о томе шта очекују у будућности. На основу података добијених из дневника, издвојили смо доминантне теме које су послужиле као додатно појашњење добијених квантитативних података. Доминантне теме из дневника о учењу енглеског језика пружиле су нам увид у досадашња искуства студената у учењу енглеског језика и мишљења о наставном процесу и наставној пракси њихових претходних наставника и наставних метода тренутног наставника. Поред тога, анализом података из дневника добили смо увид у разлоге због којих студенти имају потешкоћа у учењу енглеског језика, као и о областима које им задају највише проблема. Психолошко-друштвени фактори такође су се издвојили у дневницима као фактори који значајно утичу на учење енглеског језика, као и на резултате које студенти постижу. Поред ових података, добили смо увид у циљну ситуацију, односно у разлоге због којих сматрају да је учење пословног енглеског језика важно или на који начин ће им помоћи у

будућим каријерама. Такође смо уочили да постоји потреба код студената да њихов наставник показује отвореност и опуштеност, јер што су наставник и његове наставне методе опуштеније и приступачније, то ће студенти бити опуштенији и мотивисанији да уче енглески језик. Самим тим расте и вероватноћа да ће више комуницирати и развијати течност у говору на енглеском језику. Овако издвојене теме појасниле су циљеве које студенти имају, а које наставник треба да сагледа и укључи у курс који планира за студенте. Из тог разлога је анализа потреба важна, јер што су циљеви учења јаснији, то ће исходи учења бити бољи. Анализа потреба је значајна у практичном смислу за наставнике енглеског језика за посебне намене јер су они заинтересовани за циљне потребе студената.

6. Важан закључак до ког смо дошли је да иако студенти сматрају да је учење пословног енглеског језика теже од општег енглеског језика, они препознају значај учења пословног енглеског језика као вид припреме за будуће запослење. Подељена су била мишљења када је у питању значај пословног и општег енглеског језика, тако да постоји сличан број оних студената који сматра да је општи енглески језик важнији од учења пословног енглеског језика и обрнуто, а значајан је и податак да многи сматрају да учење општег енглеског језика треба да претходи учењу пословног енглеског језика. Дакле, постоји свест о томе да без свеобухватног знања енглеског језика за опште намене, у смислу владања свим језичким способностима, није могућа адекватна надградња у виду пословног енглеског језика.

На основу анализе циљне ситуације односно способностима којима студенти теже, такође смо идентификовали задатке које студенти сматрају да треба да буду оспособљени да обављају по завршетку курса. Дошли смо до закључка да студенти желе да развијају језичке способности читања, писања, слушања и говора у пословном окружењу и за пословне задатке, а не само у опште сврхе. С тим у вези, способност читања стручних текстова, књига, часописа и пословних писама и мејлова је пожељна код студената у скоро истој мери као и за читање општих текстова, књига, часописа и пословних писама и мејлова. Студенти такође теже да развију говорне способности како би могли да обављају телефонске разговоре са пословним партнерима у будућности и да учествују на пословним састанцима и

пословним интервјуима. Способност писања пословних мејлова и писама на енглеском језику је још један од циљева које студенти имају. Када је способност слушања у питању, није уочена велика разлика између општих и пословних ситуацијама у којима сматрају да ће им ова способност бити неопхода.

На основу ставова студената можемо закључити да је употреба комуникативног приступа подједнако важна и у настави општег енглеског језика и пословног енглеског језика. Наиме, главни принципи од којих комуникативна настава језика полази треба подједако да се односе и на наставу пословног енглеског језика. Наставници треба да обезбеде услове у којима се права комуникација реализује, а то је могуће кроз примену комуникативних активности попут играња улога, презентација, симулација ситуација из живота, играње језичких игара и слично. Када су студенти пословног енглеског језика у питању, резултати су показали да студенти преферирају активности које се одвијају унутар групе или у пару. Наиме, студенти преферирају тимски рад када решавају задатке. Кроз тимски рад интеракција се поспешује, анксиозност опада јер нема претераног прекидања и исправљања грешака. Мотивисаност расте када се активности одвијају у групи.

9.1. Будућа истраживања

У току истраживања, уочили смо нека питања која би могла бити испитана у будућности. Најпре сматрамо да истраживање које смо спровели може да се примени на одређеној групи студената у току трајања све три године студија. Као што смо већ навели у ограничењима истраживања, један од основних недостатака у нашем истраживању тиче се немогућности тестирања свих компоненти комуникативне компетенције на основу само једне врсте активности. Одређене активности омогућавају бољи увид у одређене компоненте комуникативне компетенције. С обзиром на то да су студенти Високе пословне школе у Блацу у обавези да похађају курс енглеског језика све три године студирања, мишљења смо да би развој комуникативних компетенција студената могао да се прати и испита детаљније

уколико би се пратио напредак групе у трајању од три године. У току дужег временског периода постоји много већа могућност за примену различитих наставних активности и тестирање различитих компоненти комуникативних компетенција у истим. На овај начин би се омогућила анализа почетног стања комуникативних компетенција студената и њихових постигнућа када су њихове комуникативне компетенције у питању.

Такође сматрамо да се истраживање попут нашег може проширити и на остале високе школе на територији Србије у којима се учи пословни енглески језик, јер би већи узорак показао и веродостојније резултате који би се могли генерализовати и на основу којих би практична, педагошка решења била уочљивија. Увидом у резултате који би обухватили већи број студената, могли би да се донесу неки општи закључци о креирању наставног плана и програма. Као што смо више пута нагласили у раду, спровођење анализе потреба је незаобилазан корак у креирању курса енглеског језика за посебне намене. Поред тога, резултати би могли бити генерализовани онда када би се истраживање проширило и на високе школе у којима се учи енглески језик за намене које нису пословне већ, на пример, техничке, медицинске итд. Такође се може применити и на различите нивое образовања, па се тако могу испитати групе ученика које су у средњим стручним школама и који уче енглески језик за посебне намене. Овакво истраживање не мора да буде ограничено само на ученике већ се може проширити и на професионална окружења, што значи да би се могао испитати утицај различитих фактора на комуникативну компетенцију људи који су у радном односу, а уче енглески језик за посебне намене. Међутим, контролисање оваквог истраживања би било отежано.

С обзиром на то да смо уочили да постоје позитивни ставови студената када је дедуктивни приступ у настави граматике енглеског језика у питању, отвара се могућност за спровођење истраживања које би се бавило применом некомуникативних, традиционалнијих активности у комбинацији са комуникативним активностима у настави енглеског језика за посебне намене.

У будућности би се могло спровести истраживање које би се бавило питањем усклађености самопроцене језичких способности ученика са оценама наставника.

Говорили смо о делотворности самопроцене ученика, али исто тако постоје ограничења у овом виду процене способности. Наиме, самопроцену треба испитати у релацији са објективним оценама наставника и испитати да ли је овакав вид оцењивања практичан, у смислу да олакшава наставницима и оцењивање и долажење до информација о томе на којим областима треба више да пораде са својим ученицима, или је превише субјективан да би се користио као техника процене целокупног знања ученика.

9.2. Педагошке импликације

С обзиром на то да смо у делу где су представљени закључци истраживања (Поглавље 9) већ говорили и о неким практичним решењима, у овом делу ћемо сумирати и поновити практична решења и сугестије. Основну хипотезу од којег је ово истраживање пошло, а то је да позитивни ставови студената о комуникативном приступу у настави пословног енглеског језика повољно утичу на нивое њихових комуникативних компетенција, нисмо потврдили. Међутим, не треба занемарити чињеницу да су студенти показали изразито позитивне ставове када је примена комуникативног приступа у питању. У складу са тим, пожељно је организовати наставу пословног енглеског језика тако да се примењују комуникативне технике и активности. Међутим, организација предавања и вежби је тако извршена да су групе углавном велике, а и нивои знања ученика унутар група су веома разноврсни. С обзиром на то, неопходно би било уколико за то постоје могућности или поделити групе на самом почетку семестра у мање групе или задавати задатке које би студенти решавали унутар мањих група или парова. Већ смо раније установили на основу упитника, а и квалитативних података добијених из дневника и интервјуа, да студенти имају позитивне ставове када је рад у групи у питању јер се на тај начин подстиче тимски рад у коме студенти са нижим нивоима знања могу да науче од својих колега који су напреднији. Групни рад функционисаће онда када наставник надгледа ученике док извршавају задатак и нуди помоћ када за то постоји потреба.

Такође је важно напоменути да групни рад повећава мотивисаност студената, а смањује анксиозност што је веома значајно, с обзиром на то да смо истраживањем установили да већа мотивисаност и нижи ниво анксиозности побољшава резултате које студенти постижу када је комуникативна компетенција у питању. Дакле, употребом групном рада или рада у пару успоставиће се позитивнија атмосфера, у којој ће студенти бити више мотивисани да уче пословни енглески језик, а уједно и мање анксиозни.

Поред тога што смо установили да је употреба комуникативног приступа у настави пословног енглеског језика пожељна, дужина учења енглеског језика се показала као битан фактор који одређује нивое комуникативних компетенција студената. Другим речима, што је дуже трајање инструкције енглеског језика то су комуникативне компетенције студената израженије. С обзиром на то да је наставним планом и програмом предвиђено да студенти уче енглески језик у току све три године студирања, можемо да тврдимо да је организација трајања инструкције енглеског језика адекватна. Међутим, оно што би могло да се промени је заступљеност наставе општег енглеског језика и пословног енглеског језика. Наиме, да би ученици могли да надграде своја знања из енглеског језика у виду енглеског језика за посебне намене, неопходно је да добро владају општим енглеским језиком. У том смислу, било би добро организовати наставу енглеског језика тако да прва година студија буде посвећена заокруживању већ стеченог знања из општег енглеског језика, а друга и трећа пословном енглеском језику.

Самопроцена способности студената на енглеском језику нам је показала да студенти углавном сматрају да треба да побољшају усмено изражавање на енглеском језику. Оно што је неопходно примењивати у настави пословног енглеског језика су активности које осликавају стварне ситуације из живота, односно ситуације које личе на оне које их могу задесити у будућим пословним окружењима. Да би активности више личиле на стварне ситуације из свакодневног живота, пожељно је примењивати симулације пословних састанака, интервјуа, пословних (телефонских) разговора, симулацију преговарања, презентацију производа, итд. Укључивањем студената у

активности које су сличне стварним пословним окружењима омогућиће им да се вољније и спремније укључују у разговоре са својим колегама. Овакве активности ће поспешити мотивацију и смањити анксиозност. Студенти ће бити више мотивисани да се укључе у активности за које сматрају да ће имати практичну примену у будућности и на тај начин ће моћи да побољшавају своје способности усменог изражавања.

Висок степен употребе стратегија у учењу енглеског језика показао се као делотворан када је ниво комуникативних компетенција студената у питању. Другим речима, они студенти који се служе различитим стратегијама постижу боље резултате. Истраживањем смо показали да постоји веза између употребе стратегија и постигнућа из енглеског језика. Поред тога, један од главних предиктора, поред дужине трајања инструкције на енглеском језику и самопроцене способности читања, је употреба метакогнитивних стратегија у учењу енглеског језика. Неопходно је да наставници подучавају своје студенте како да се служе овим стратегијама које ће им помоћи да буду аутономни и омогућити да прате развој сопствених вештина на енглеском језику.

ЛИТЕРАТУРА

Адамс, Фуџи и Макеј: Adams, R., Fujii, A., Mackey, A. (2005). Research methodology: Qualitative research. In C. Sanz (ed.) *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice*, 69-105 Washington, DC: Georgetown University Press.

Ајзен: Ajzen, I. (1988). *Attitudes, behavior and personality*. Chicago, IL: Dorsey.

Ајзен и Фишбајн: Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behaviour. In D. Albarracin, B.T.Johnson & M.P.Zanna (eds.), *The Handbook of Attitudes*, 173-221, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Алдерсон и Уркухарт: Alderson, J. & Urquhart, A. (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

Ален и Видовсон: Allen, J. & Widdowson, H. (1974). Teaching the Communicative Use of English. In Mackey, R. & Palmer J.D. (eds.), *English for Specific Purposes*, 56-57 London: Longman.

Алперт и Хејберт: Alpert, R. & Habert, R. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 61 (2): 207-215.

Ал-Тамими и Шуиб: Al-Tamimi, A. & Shuib, M. (2009). Motivation and Attitudes Towards Learning English: A Study of Petroleum Engineering Undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology. *GEMA Online Journal of Language Studies*. vol. 9 (2): 29-55.

Бахман: Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Бахман и Палмер: Bachman, L., & Palmer, A. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, vol. 16 (4): 449-65.

Бахман и Палмер: Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Багарић, В., Михаљевић Ђигуновић, Ј. (2007). Defining Communicative Competence, *Methodika*, vol. 8 (1): 94-103.

Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Барбер: Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. *Contributions to English Syntax and Phonology*, Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1-23.

Барнард и Земак: Barnard, R. & Zemach, D. (2003). Materials for Specific Purposes. In Tomlinson B. (ed.) *Developing Materials for Language Teaching*, 306-322, London: Continuum.

Бартрам: Bartram, B. (2010). *Attitudes to Modern Foreign Language Learning*. Continuum International Publishing Group.

Бастуркмен: Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Lawrence Erlbaum Associates.

Бастуркмен: Basturkmen, H. (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London and New York: Palgrave Macmillan.

Батиа: Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.

Батиа: Bhatia, V. (2015). Critical Genre Analysis: Theoretical Preliminaries. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, no 54. 9-20. Преузето 13.03.2017. ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/her/article/view/22944/20054

Бејкер: Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. England, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Бејли: Bailey, K. (1991). Diary Studies of Classroom Language Learning: the Doubting Game and the Believing Game. In E. Sadtono (ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*, 60-102, Anthology Series 28.

Бејли: Bailey, K. (2015). Conducting Diary Studies. In D., Brown & C., Coombe, (eds.) *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*, 247-252.

Бејли и Окснер: Bailey, K., & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science. *Second language acquisition studies*, 188-198.

Белчер: Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An Introduction. In D. Belcher (ed.), *English for Specific Purposes: Theory and Practice*, 1-21. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Биалисток: Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency, *Modern Language Journal*, vol. 65: 24-35.

Благојевић, С. (2011). Настава енглеског језика у функцији оспособљавања српских стручњака за успешно укључивање у међународну заједницу сруке и науке. *Теме*, vol. 35 (3): 837-846.

Бланш и Мерино: Blanche, P. & Merino, B. (1989). Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning*, vol. 39 (3): 313-340.

Бојовић, М. (2013) *Значај и развој комуникативне језичке способности студента у учењу енглеског језика као језика струке*, (докторска дисертација), Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

Борденс и Хоровиц: Bordens, K. & Horowitz, I. (2008). *Social psychology, third edition*. United States: FreeLoad Press.

Брамфит: Brumfit, C. (1984) *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Брантон: Brunton, M. (2009). An account of ESP – with possible future directions. *English for Specific Purposes* 3 (24): 103-123.

Браун: Brown, D. H., (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

Браун: Brown, J.D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Браун: Brown, J. D. (2011). Quantitative Research in Second Language Studies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. 2: 190-207, Abingdon, England: Routledge.

Браун и Роџерс: Brown, J. D. & Rogers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

Бригер: Brieger, N. (1997). *Teaching Business English Handbook*. York, England: York Associates.

Брин и Кандлин: Breen, M. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, vol. 1: 89-112.

Бугарски, Р. (1996). *Увод у општу лингвистику*, Сабрана дела, књ. 6, Чигоја.

Бугарски, Р. (1997). *Језик у контексту*. Београд: Чигоја.

Ван Ек: Van Ek, J. A. (1976) *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*, Strasbourg: Council of Europe.

Ван Эк и Трим: Van Ek, J. & Trim J. (1990) *Threshold 1990*, Council of Europe, Cambridge University Press.

Вест: West, R. (1998). ESP – state of the art. *CELSE, Networking for ESP*. Switzerland: The University of Manchester.

Вивер и Коуен: Weaver, S. & Cohen, A. (1994). Making Learning Strategy Instruction a Reality in the Foreign Language Curriculum. In C. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: Individual learners in multisection programs*, 285-323, Boston: Heinle & Heinle.

Видовсон: Widdowson, H. (1978) *Teaching language as communication*, London: Oxford University Press.

Видовсон: Widdowson, H. (1979). The description of scientific language. In Widdowson H. (ed.) *Explorations in Applied Linguistics*, 55-61, Oxford: Oxford University Press.

Видовсон: Widdowson, H. G. (1983). *Language Purpose and Language Use*. Oxford University Press.

Видовсон: Widdowson, H. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, vol. 10: 128-137.

Вилкинс: Wilkins, D. A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Ms. Strasbourg: Council of Europe.

Вилкинс: Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

Вилсон: Wilson, J. (1986). Task-based Language Learning. In Brumfit, J.C. (ed.) *ESP for the University*, 27-64, Oxford: Pergamon Press.

Виман: Wiemann, J. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human communication research*, vol. 3 (2): 195-213.

Вотерс: Waters, A. (1988). ESP: Back to the future. *ESpecialist*, vol. 9 (1-2): 28-43.

Гарднер: Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.

Гарднер: Gardner, R. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, vol. 6 (1): 1-18.

Гарднер: Gardner, R. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*.

Преузето 25.09.2016.
<https://pdfs.semanticscholar.org/043b/4389a9fa5acf303c6280fb218da4ddff1ee4.pdf>

Гарднер: Gardner, R. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, vol. 8: 9-20.

Гарднер и Ламберт: Gardner, R. & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13: 266-272

Гарднер и Ламберт: Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Гарднер, Лалонд и Пирсон: Gardner, R., Lalonde, R., Pierson (1983). The socio-educational model of second language acquisition: course related changes. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 32: 243-266.

Гарднер, Лалонд, Моркрофт и Еверс: Gardner, R., Lalonde, R., Moorcroft, R. & Evers, F. (1987). Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. *Journal of Language and Social Psychology*. vol. 6 (29): 29-47.

Гарднер и Макинтайер: Gardner, R. & McIntyre, P. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says It Isn't Effective? *SSLA*, vol. 13 (1): 57-72.

Гарднер и Макинтайер: Gardner, R. & McIntyre, P. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, vol. 43: 157-194.

Гарднер и Макинтайер: Gardner, R. & McIntyre, P. (1993б). A student's contributions to second language learning: Part II. Affective variables. *Language Teaching*, vol. 26: 1-11.

Гебхард: Gebhard, J.G. (2014). *Teaching English as a Foreign or Second Language: A Self-development and Methodology Guide*, 2nd edition, Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Гибонс: Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching ESL children in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.

Гилмор: Gilmore, A. (2011). Developing Japanese Learners' Communicative Competence. *Language Learning*, vol. 61 (3): 786-819.

Грајс: Grice, P. (1975), Logic and Conversation, *Syntax and Semantics 3: Speech Arts*, Cole et al. (eds.), 41-58, Преузето 31.01.2017, www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf

Грејем: Graham, S. (1997). *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning Modern Languages in Practice*. Multilingual Matters Ltd.

Грелет: Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Грегори и Керол: Gregory, M. & Carroll, S. (1978). *Language and situation: language varieties and their social contexts*, Routledge & Kegan Paul, London.

Грин, Карасели и Грејем: Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 11 (3): 255-274.

Гротјан: Grothjan, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research*, 54-81, Clevedon, England: Multilingual Matters.

Грубор, Ј. (2012а). Ставови према учењу енглеског као страног језика и њихов утицај на постигнуће. (Докторска дисертација). Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

Грубор, Ј. (2012б). Мотивисаност ученика за учење енглеског као страног језика. *Настава и васпитање*, вол. 61 (4): 680-696.

Дабић, Т. (2015). *Потребе студената информационих технологија у настави енглеског језика у Србији*. (Докторска дисертација). Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду.

Дадли-Еванс: Dudley-Evans T. (2001). English for specific purposes. In Carter, R. & Nunan, D. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, 131-137, Cambridge University Press.

Дадли-Еванс и Сент Џон: Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Делинцер и Лич: Dellinger, A., & Leech, N. L. (2007). A validity framework: A unified approach to evaluating validity of empirical research. *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1: 309-332.

Дензин: Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Дернеи: Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, vol. 78 (3): 273-284.

Дернеи: Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, vol. 31: 117-135.

Дернеи: Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Дерней: Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Дерней: Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Дерней: Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Дерней и Ото: Dornyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, vol. 4: 43-69.

Дерней и Сизер: Dornyei Z. & Csizer, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In Mackey, A. & Gass, S (ed.) *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Blackwell Publishing Ltd.

Дерней и Ушиода: Dornyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

Десмонд: Desmond, A. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, vol. 2 (1): 24-47.

Димковић-Телебаковић. Г. (2003). *Савремени енглески језик струке и науке*. Нови Сад: Наше слово.

Дона: Donna, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge University Press.

Дуран: Duran, R. (1984). Some implication of communicative competence research for integrative proficiency testing. In Rivera, C. (ed.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application (Series)*, 44-58, Multilingual Matters Ltd.

Елис: Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Елис: Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective, *TESOL Quarterly*, vol. 40 (1): 83-107.

Елис: Ellis, R. (2010). The Methodology of Task-Based Teaching. In Robertson, P. and Nunn, R. (eds.) *The Asian EFL Journal*. Special Edition from the 1st Asian Cebu Conference. Australia: Time Taylor Press. 6-23 Презето 05.03. 2017. https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://asian-efl-journal.com/wp-content/uploads/mgm/downloads/82776800.pdf&hl=en_US

Елис и Џонсон: Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.

Зуанг: Zhuang, X. (2007). From communicative competence to communicative language teaching. *Sino-US English Teaching*, vol.4 (9): 39-45.

Ианос: Ianos, M. (2014). *Language Attitudes in a Multilingual and Multicultural context. The Case of Autochthonous and Immigrant Students in Catalonia*. Докторска дисертација. Преузето октобра, 2017. <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/132963/Tmai1de1.pdf?sequence=4>

Јанићијевић, Ј. (2006), *Комуникација и култура – са уводом у семиотичка истраживања*, Нови Сад: Будућност, издавачка књижевница Зорана Стојановића.

Јанковић, Н. (2015). Развијање комуникативних и општих когнитивних способности кроз наставу енглеског језика од раног школског узраста. *Комуникација и култура (online)*, вол. 6 (6): 117-133.

Јуер и Латор: Ewer, J., & Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Longman.

Казден: Cazden, C. (2011). Dell Hymes's Construct of "Communicative Competence", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 42 (4): 364-369.

Каминс: Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 197-205. Преузето 31.01.2017. https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19

Канал, Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schimdt (eds.) *Language and communication*, 2-27, Harlow: Longman.

Канал и Свејн: Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1: 1-47.

Кандлин: Candlin, C. N. (1987). Towards Task-Based Language Learning. In C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*, Lancaster Practical Papers in English, 5-22, Lancaster: Lancaster University.

Кандлин и Марфи: Candlin, C. & Murphy, D. (eds.) (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

Карвер: Carver, D. (1984). Plans, learner strategies and self direction in language learning. *System*. vol. 12 (2): 123-131.

Кац и Стотланд: Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science*, vol. 3: 423- 475, New York, NY: McGraw-Hill.

Кембел и Вејлз: Campbell, R. & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In Davies, A. (ed.) *Problems of language and learning*. London: Heinemann.

Кенеди и Болито: Kennedy, C. & Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Basingstoke: Macmillan.

Кертис и Бејли: Curtis, A., & Bailey, K. (2009). Diary studies. *OnCue Journal*, vol. 3 (1): 67-85.

Клемент, Дернеи и Ноулс: Clement, R., Dornyei, Z. & Noels, K. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*. vol. 44 (3): 417-448.

Климовиен, Барзциукиен и Ракаускаит: Klimoviene, G., Barzdziukiene, R., Rackauskaite, N. (2016). Developing Students' Communicative Competence in Business English. *Studies about Languages*, no. 28: 102-114.

Кнежевић, Љ. (2013). Ефекти развијања вештине усменог излагања у оквиру наставе енглеског језика струке. У Н. Силашки и Т. Ђуровић (Ур.) *Актуелне теме енглеског језика науке и струке у Србији*, 201-215, Београд: Чугура принт.

Конечни, Е. (1990). Вредновање комуникативне компетенције ученика. *Зборник радова Живи језици: учење/настава језика – комуникативни приступ и образовање наставника*, Филозофски факултет у Новом Саду, Институт за стране језике и књижевност, 89-95.

Коуен: Cohen, A. (2002). Assessing and Enhancing Language Learners' Strategies. *Hebrew Higher Education*, vol. 10: 1-11.

Коуен: Cohen, A. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In Schmitt N. (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, 161-178, London: Hodder Education.

Коуен: Cohen, A. (2011). Second Language Learner Strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. 2: 681-698, Abingdon, England: Routledge.

Кресвел: Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Inc.

Кресвел, Плано, Гутман и Хансон: Creswell, J., Plano C. V., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*, 209-240, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Кресвел и Плано: Creswell, J. & Plano, C. V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Крокер: Croker, R. A. (2009). An Introduction to Qualitative Research. У Heigham, J. & Croker, R.A. (eds.) *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*, 3-25, Palgrave MacMillan.

Крукс и Шмит: Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*. vol. 41 (4): 469-512.

Купер: Cooper, R. L. (1968). An elaborated language testing model. *Language Learning*, Special issue No.7: 57-72.

Ксиаоквинг: Xiaoqing, L. (1997). *A Brief Introduction to the Communicative Language Teaching*. Преузето октобра, 2016. године <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404863.pdf>

Ксиаоквинг: Xiaoqing, L. (2004). *Communicative Competence and Critical Thinking: a Crosscultural View of Chinese EFL Learners and Teacher in a University Context*, (докторска дисертација), Dublin City University, Ireland, Преузето 13.02.2017. from doras.dcu.ie/19171/1/Lixin_Xiao_20130624091955.pdf

Лабланк и Пиншод: Le Blance, R. & Pinchaud, G. (1985). Self-Assessment as a Second Language Placement Instrument. *TESOL Quarterly*, vol. 19 (4): 673-687.

Лалонд и Гарднер: Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16: 224-237.

Ларсен-Фримен: Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.

Ларсен-Фримен и Лонг: Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Research*. Lodon: Longman.

Левковиц и Мун: Lewkowicz, J. & Moon, J. (1985). Evaluation: a way of involving the learner. In Alderson, J.C. (ed.) *Lancaster practical papers in English language education*, Vol. 6: Evaluation, 45-80, Oxford: Pergamon Press.

Литл: Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*. vol. 22 (3): 321-336.

Литлвуд: Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Литлвуд: Littlewood, W. (1983). *A communicative approach to language-teaching methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Литлвуд: Littlewood, W. (1985). Integrating the New and the Old in a Communicative Approach. In Das, B.K. (ed.) *Communicative Language Teaching. Selected Papers from the RELC Seminar*. (Singapore, April 23-27, 1984). Anthology Series 14, 1-13, Southeast Asian Ministers of Education Organization. Regional Language Centre.

Литлвуд: Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. 2: 541-558, New York: Routledge.

Лонг: Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In Hyltenstam, K. & Pienemann, N. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, 77-97, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Лурда: Llurda, E. (2000). On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 10 (1): 85-95.

Макаро: Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. New York: Continuum.

Макгроарти: McGroarty, M. (1984). Some Meanings of Communicative Competence for Second Language Students. *TESOL Quarterly*, vol. 18 (2): 257-272.

МакДоноу и МакДоноу: McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.

Макей и Гас: Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Макей и Маунтфорд: Mackay, R. & Mountford, A.J. (eds) (1978). The Teaching of English for Specific Purposes: theory and practice. *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.

Макинтайер: MacIntyre, P. (1999). Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. In D. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning*, 24-45, Boston: McGraw-Hill.

Макинтайер и Чарос: MacIntyre, P. & Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 15 (3): 3-26.

Максимовић, Ј. и Петровић Ј. (2012). Attitudes of Humanities and Social Sciences Students on Foreign Language Learning. *Facta Universitatis: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, vol.11 (1): 21-31.

Макриман: McCrimman, J. M. (1984). *Writing with a Purpose*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

Манби: Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for defining the Content of Purpose-specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Марковић, Т. (2016). Искусствене технике у настави енглеског језика за професионалне потребе инжењера информатике. Докторска дисертација. Преузето 06. 03. 2017. <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/geet/o:14710/bdef:Content/get>.

Мартинез и Гутиерез: Martinez, R., & Gutierrez, A. (2013). Developing communicative competence in English as a second language by integrating business competencies. *Business Education and Accreditation*, vol. 5 (2): 65-77.

Масгорет и Гарднер: Masgoret, A. & Gardner, R. (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, vol. 53 (1): 123-163.

Матисон: Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, vol. 17 (2): 13-17.

Местри, Свон, Думерт и Лип: Mesthrie, R., Swann, J. Deumert, A. & Leap, W. (2000). *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Михаиловић, Д. (1999). *Методологија научних истраживања*. Београд: Факултет организационих наука.

Мужић, В. (1977). *Методологија педагошких истраживања*. Сарајево: Завод за уџбенике.

Натал: Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.

Нешић, И. и Хамидовић К. (2015). Teaching English Grammar: Efficiency of Inductive and Deductive Approaches – Students' Perceptions. *Зборник радова филозофског факултета у Приштини*, вол. 45 (3): 189-205.

Нунан: Nunan, D. (1986). *Communicative Language Teaching: The Learner's View*. Преузето 05.01. 2017. https://archive.org/details/ERIC_ED273092

Нунан: Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.

Нунан: Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *Tesol Quarterly*, vol. 25 (2): 279-295.

Нунан: Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

Оксфорд: Oxford, R. (1989). Strategy Inventory for Language Learning. Преузето септембра, 2016. године from <http://www.finchpark.com/arts/sille.doc>

Оксфорд: Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Оксфорд: Oxford, R. (1993). Research on Second Language Learning Strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13: 175-187.

Оксфорд: Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview, *GALA*, 1-25.

Оксфорд и Коуен: Oxford, R. & Cohen, A. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*, vol. 3 (1-2): 1-35.

Оксфорд и Ширин: Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, vol. 78 (i): 12-28.

Олер и Обрехт: Oller, J. & Obrecht, D.H. (1968). Pattern Drill and Communicative Activity: A Psycholinguistic Experiment. *IRAL*, vol.6 (2): 165-172.

Олири: O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: Sage Publications.

Олпорт: Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, 133–175, Worcester, MA: Clark University Press.

Олрајт и Бејли: Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Омали и Шамот: O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Ортега: Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge.

Оскарсон: Oskarsson, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. London: Pergamon Press.

Оскарсон: Oskarsson, M. (1989). Self-Assessment in Language Proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, vol. 6 (1): 1-13.

Остин: Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. London: Clarendon Press.

Павленко: Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 28 (2): 163-188.

Палмер: Palmer, H. (1922). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer&Sons Ltd. Преузето 20.02.2017
<https://archive.org/details/oralmethodofteac00palmuoft>

Палмер: Palmer, H. (1964). *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.

Палтриц: Paltridge, B. (2012). Teaching English for Specific Purposes. In Burns, A., Richards, J. (eds.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, 179-185, Cambridge University Press.

Палтриц: Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. In Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*, 347-366, John Wiley & Sons, Inc. Blackwell Publishing.

Палтриц и Старфилд: Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.) (2013) *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley & Sons, Inc. Blackwell Publishing.

Патон: Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Пери: Perry, F. (2011). *Research in Applied Linguistics: Becoming a Discerning Consumer*. New York: Routledge.

Планкен и Никерсон: Planken, B. & Nickerson, C. (2009). English for Specific Business Purposes: Intercultural Issues – the Use of Business English as a Lingua Franca. In D. Belcher (ed.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 107-126, University of Michigan.

Полстон: Paulston, C. (1974). Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, vol. 8 (4): 347-362.

Пиншод и Лабланк: Pinchaud, G. & Le Blanc, R. (1984). L'auto-evaluation en contexte scolaire. *Etudes de Linguistique Appliquee*, vol. 56: 88-98.

Раш: Raasch, A. (1979). To Evaluate Oneself – Is That a Neologism? *Francais dans le Monde*, (149): 63-67.

Риверс: Rivers, W. (1973). From Linguistic Competence to Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, vol. 7 (1): 25-34.

Рирдон: Reardon, K. (1998). *Интерперсонална комуникација: Где се мисли сусрећу*, превео проф. др Павао Новосел, Загреб: Алинеа.

Ричардс: Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ричардс: Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. Преузето 28.02. 2017. faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1347871288.356924906420-Jack-C-Richards-Communicative-Language-Teaching-Today.pdf

Ричардс: Richards, K. (2009). Interviews. In Heigham, J. & Croker, R.A. (eds.) *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*, 182-200, Palgrave MacMillan.

Ричардс и Роџерс: Richards, J. & Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Робинсон: Robinson, P. (1980). *ESP English for Specific Purposes*. Pergamon Press Ltd. New York.

Робинсон: Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Роко, Блис, Галагер, Перез-Прадо, Алакачи, Двајер, Фајн, Папамихиел: Росо, Т. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., Perez-Prado, A., Alacaci, C., Dwyer, E. S., Fine, J. C. & Pappamihiel, N. E. (2003). The pragmatic and dialectical lenses: Two views of mixed methods use in education. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.). *The handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences*, 595-615, Thousand Oaks, CA: Sage.

Росенберг и Ховланд: Rosenberg, M., & Hovland, C. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, 1-14, New Haven, CT: Yale University Press.

Рот, Н. (2004). *Знакови и значења: Вербална и невербална комуникација*, Београд: Плато.

Рубин: Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us, *TESOL Quarterly*, vol. 9 (1): 41-51.

Рубин: Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, vol. 2: 117-131.

Совет Европе: Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strassbourg: Council of Europe & Cambridge University Press. Преузето 06.02. 2017. from www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Савил-Тројк: Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction*, 3rd edition, Blackwell Publishing.

САВИЊОН: Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

САВИЊОН: Savignon, S. J. (1976). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. Преузето 12.12. 2016. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135245.pdf>

САВИЊОН: Savignon, S. (2000). Communicative language teaching. In Byram, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 125-129, London: Routledge.

САВИЊОН: Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 1-27, New Haven, London: Yale University Press.

САВИЊОН: Savignon, S. (2003). Teaching English as Communication: a global perspective. *World Englishes*, vol. 22 (1): pp. 55-66.

САВИЊОН: Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, vol 39: 207-220.

САВИЊОН и Бернс: Savignon, S. & Berns, M. (1983). (eds.) *Communicative Language Teaching: Where are we going?* vol. 4 (2), Language Learning Laboratory, Urbana-Champaign: University of Illinois.

Савир: Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, vol. 6 (5): 567-580.

Свафар: Swaffar, J. (2006). Terminology and Its Discontents: Some Caveats about Communicative Competence, *The Modern Language Journal*, vol. 90 (2): 246-249.

Свејлз: Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*, Nelson, Walton-on-Thames.

Свејлз: Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.

Свејлз: Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Свејлз: Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

СВИТ: Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press. Преузето 17.02.2017.
https://archive.org/stream/practicalstudyl00sweegoog/practicalstudyl00sweegoog_djvu.txt

Селинкер, Тарон и Ханзли: Selinker, L., Tarone, E., Hanzeli, V. (eds.) (1981). *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble*, Newbury House, Rowley, Mass.

Селинкер и Тримбл: Selinker, L. & Trimble, L. (1976) Scientific and Technical Writing: The choice of Tense. *English Teaching Forum*, vol. 14 (4).

Селси-Мерсија: Celce-Murcia, M. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th edition, edited by Donna M. Brinton, Marguerite Ann Snow. Boston: Heinle Cengage Learning.

Селси-Мерсија: Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcon Soler & M. P. Safront Jorda (eds.), *Intercultural language use and language learning*, 41-57, Springer. Преузето 13.02. 2017.
file:///C:/Users/pc/Downloads/celce-murcia.pdf

Селси-Мурсија, Дернеи и Тарел: Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications in *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6 (2): 5-35.

Селси-Мерсија и Олштен: Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.

Сизер и Дернеи: Csizer, K. & Dornyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effect. *The Modern Language Journal*, vol. 89 (1): 19-36.

Скарсела, Андерсен и Крашен: Scarcella, R., Andersen, E.S., & Krashen, S.D. (eds.) (1990). *Developing Communicative Competence in Second Language*. Newbury House.

Скарсела и Оксфорд: Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Скехан: Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*, 17-30, Oxford: Heinemann.

Скинер: Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Сковел: Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, vol. 28 (1): 129-142.

Сосир: de Saussure, F. (1915). *Course in General Linguistics*, Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye, McGraw-Hill Book Company, New York, Toronto, London.

Спилбергер: Spielberger, C. (1966). The Effects of Anxiety of Complex Learning and Academic Achievement. In C. Spielberger (ed.) *Anxiety and Behaviour*, 361-398, New York: Academic Press Inc.

Стерн: Stern, H. (1978) *The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification*, by Jean-Guy Savard and Lorne Laforge, proceedings from the 5th AILA Congress, 425-456 (1981)

Стерн: Stern, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Стревенс: Strevens, P. (1978). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford University Press.

Стревенс: Strevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon.

Тарон: Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, vol.30 (2): 417-431.

Тарон: Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy, *TESOL Quarterly*, vol. 15 (3): 285-295.

Тарон: Tarone, E. (1983). Teaching Strategic Competence in the Foreign Language Classroom. *Studies in Language Learning*, vol.4: 121-130.

Тејлор и Собел: Taylor, S. & Sobel, D. (2015). Using Introspective Methods. In Brown, D. & Coombe, C. (eds.) *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*, 231-237.

Томсон: Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, vol. 50 (1): 9-15.

Трембли и Гарднер: Tremblay, P. & Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, vol. 79 (4): 505-520.

Чепон, С. (2005). Business English in Practical Terms. *Scripta Manent 1* vol. 1: 45-54.

Чепон, С., Стојковић, Н., Никчевић-Батрићевић, А. (2014). Business English in Practical Terms: The Case of Tertiary Educational Settings in Slovenia, Serbia, Montenegro. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Special Issue, vol. 2 (3): 527-540.

Чомски (1957). *Syntactic Structures*, Mouton Publishers, The Hague, Paris.

Чомски (2006). *Language and Mind*, third edition, Cambridge University Press, ISBN-13 978-0-511-13774-7 (ebook), ISBN-13 978-0-521-67493 Преузето 25.11.2016. <http://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>)

Факити: Phakiti, A. (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning*. Bloomsbury Publishing.

Фанг: Fang, F. (2010). A Discussion on Developing Students' Communicative Competence in College English Teaching in China. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 1 (2): 111-116.

Ферк и Каспер: Faerch, C & Kasper, G. (1980). Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, vol. 5 (1): 47-118.

Фат: Fatt, J. (1991). Achieving Communicative Competence: The Role of Higher Education, *Higher Education*, vol. 22 (1): 43-62.

Филипс: Phillips, E. (1992). The Effect of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, vol. 76 (1): 14-26.

Финокиаро и Брамфит: Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.

Флауерду: Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In Paltridge, B. & Starfield, S. (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley & Sons, Inc. Blackwell Publishing.

Френдс: Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English*. Pearson Education Limited, Longman.

Хайланд: Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. New York: Routledge.

Хайланд и Хемп-Лайонс: Hyland, L. & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes 1*, 1-12.

Хаймз: Hymes, D. (1972). On Communicative Competence, In J.B. Pride & J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293 Harmondsworth, Penguin.

Хакер, Данлоски и Грејсер: Hacker, D., Dunlosky, J., Graesser, A. (2009). A Growing Sense of “Agency” (2009). In Hacker, D., Dunlosky, J., Graesser, A. (eds.) *Handbook of Metacognition in Education*, 1-4, New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Халидеј: Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Халидеј: Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.

Халидеј: Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press, Longon: Edward Arnold.

Халидеј, Макинтош и Стревенс: Halliday, M., McIntosh, A. & Strevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman.

Халупка-Решетар, С. (2013). Испитивање прагматичке компетенције студената енглеског језика струке. У Н. Силашки и Т. Ђуровић *Актуелне теме енглеског језика науке и струке у Србији*, 215-231, Београд: Чугура принт.

Хамерли: Hamerly, H. (1975). The Deduction/Induction Controversy. *The Modern Language Journal*. vol. 59 (1-2): 15-18.

Хармер: Harmer, J. (1999). *The practice of English language teaching (3rd ed.)*. Essex, England: Pearson Education Limited.

Харпер: Harper, D. *Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com>

Хасан: Hasan, R. (1971). Syntax and Semantics, In Morton, J. (ed.) *Biological and Social Factors in Psycholinguistics*, London: Longmans.

Хауат: Howatt, A. (1984). *The History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Хауат и Смит: Howatt, A. & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective, *Language and History*, vol. 57 (1): 75-95.

Хачинсон и Вотерс: Hutchinson, T. & Waters, A. (1981). Performance and Competence in English for Specific Purposes, *Applied Linguistics*, vol. 2 (1): 56-69.

Хачинсон и Вотерс: Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Холбах: Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study. *System*, vol. 28: 85-96.

Хуанг: Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, vol. 33 (4): 609-621.

Хемп-Лайонс: Hamp-Lyons, L. (2011). English for Academic Purposes. In Eli Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. vol. 2: 89-106.

Хинкл: Hinkel, E. (2011). What Research on Second Language Writing Tells Us and What it Doesn't. In Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II, 523-539, New York: Routledge.

Холидеј и Кук: Holliday, A. & Cooke T. (1982). An ecological approach to ESP. In *Issues in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 5, 123-43, Lancaster: Lancaster University.

Холмс и Браун: Holmes, J. & Brown, D. (1976). Developing Sociolinguistic Competence in a Second Language, *TESOL Quarterly*, vol. 10 (4): 423-431.

Хорвиц: Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21: 112-126.

Хорвиц, Хорвиц и Коуп: Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, vol. 70 (2): 125-132.

Хорнби: Hornby, A.S. (1950). The situational approach in language teaching. A series of three articles in *English Language Teaching*. 4: 98-104, 121-128, 150-156.

Чарлс: Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. In Paltridge, B. & Starfield, S. (eds). *The Handbook of English for Specific Purposes*, 136-154, John Wiley & Sons, Inc. Blackwell Publishing.

Чејмберс: Chambers, F. (1980). A Re-Evaluation of Needs Analysis. *English for Specific Purposes Journal*, 1: 25-33.

Чејмберс: Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Чепон, С. (2016). Teachers' and students' perspectives on the reasons for speaking anxiety in English for specific purposes. *ESP Today*, vol. 4 (2): 184-201.

Чомски: Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton Publishers.

Чомски: Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*, Cambridge University Press.

Џонс: Johns, M. (1991). English for Specific Purposes (ESP). Its history and contributions. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second of foreign language*, 67-77, New York: Newbury House Publishers.

Џонс и Дадли-Еванс: Johns, M. & Dudley-Evans T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, vol. 25 (2): 297-314.

Џонсон: Johnson, C. (1993). Business English. *Language Teaching*, vol 26: 201-209.

Џонсон: Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Џонсон: Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, Essex: Pearson, Longman.

Џонсон, Онвугбузи и Тарнер: Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Towards a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods research*, vol.1 (2): 112-133.

Џордан: Jordan, R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Шарер: Scharer, R. (1983). Identification of learner needs at Eurocentres. In Richterich, R. (ed.) *Case studies in identifying language needs*. Prentice Hall.

Шафер: Shaffer, C. (1989). A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, vol. 73 (4): 395-403.

Шафрањ, Ј. (2005). Енглески језик за посебне намене. *Педагошка стварност*, вол. 51 (9-10): 738-747.

Шафрањ, Ј. (2009). Students' Communicative Competence. *Зборниј Института за педагошка истраживања*, вол. 41 (1): 180-194.

Шафрањ, Ј. (2013). Strategies of learning English as a foreign language at Faculty of Technical Science. *Procedia – Social and Behavioral Studies*, (93): 775-782.

Шмидхофер, Саиз де Лобато Гарсија и Стротман: Schmidhofer, A., Saiz de Lobado Garcia, E., Strotmann, B. (2012). Assessment of Communicative Competence. *IX Jornada Internacionales de Innovacion Universitaria*. Преузето 15.03.2017. abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1623/EVAL06.pdf?sequence=2

Шмит и Фрота: Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 237-326, Rowley, MA: Newbury House.

Шулц: Schulz, R. (2006). Reevaluating Communicative Competence as a Major Goal in Postsecondary Language Requirement Courses, *The Modern Language Journal*, vol. 90 (2) 252-255.

Шуман и Шуман: Schumann, F., & Schumann, J. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. *on TESOL*, vol. 77: 241-249.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1

ОПШТИ УПИТНИК

Сврха овог упитника је да истраживач сазна *опште информације* о студентима, *о потребама, очекивањима и ставовима* студената о учењу пословног енглеског језика.

Подаци добијени упитником користиће се за унапређење наставне праксе пословног енглеског језика у високом образовању, која има за циљ да припреми студенте за њихово будуће запослење. Уколико имате било каквих питања, поставите их одмах испитивачу.

Упитник је анониман. Молимо Вас да заокружите и/или одговорите на следећа питања и исказе.

I Опште информације о студенту, досадашње знање, потребе, очекивања и ставови студената о учењу енглеског језика.

1. Пол: а) М
 б) Ж

2. Године старости: _____

3. Студент сам: а) 2. године студија
 б) 3. године студија

4. Енглески језик учим:
а) 0 година
б) мање од 4 године
в) од 4 до 8 година
г) више од 8 година

5. Енглески језик сам учио/ла (могуће је заокружити више одговора):
а) у основној школи
б) у средњој школи
в) на високој школи

- г) у приватној школи/на приватним часовима
- д) самостално

6. Енглески језик најчешће употребљавам за (могуће заокружити више одговора):

- а) читање књига, часописа, стручне литературе
- б) гледање филмова, серија, слушање музике
- в) Facebook и друге друштвене мреже
- г) писање мејлова
- д) играње игрица
- ђ) на путовањима

7. Оцените по важности од 1 (најмање важна област) до 6 (најважнија област) следеће области у енглеском језику:

- а) ___ граматика
- б) ___ способност писања на енглеском језику
- в) ___ читање и разумевање
- г) ___ слушање и разумевање
- д) ___ способност усменог изражавања
- ђ) ___ проширивање фонда речи

8. Оцените своје способности на енглеском језику од 1 (најнижа оцена) до 5 (највиша оцена) за сваку од наведених области:

- а) ___ граматика
- б) ___ способност писања на енглеском језику
- в) ___ читање и разумевање
- г) ___ слушање и разумевање
- д) ___ способност усменог изражавања

9. Сматрам да би највише требало да радим на следећим областима (могуће је заокружити више области):

- а) граматика
- б) способност писања
- в) читање и разумевање
- г) слушање и разумевање
- д) способност усменог изражавања

ђ) проширивање фонда речи

10. Заокружите активности које су Вам до сада биле корисне за учење енглеског језика (могуће је заокружити више активности):

- а) понављање и учење напамет граматичких правила и речи
- б) индивидуални рад
- в) рад у пару или групи
- г) играње улога
- д) презентације и дискусије
- ђ) граматичка вежбања
- е) језичке игре
- ж) читање и превођење текстова
- з) домаћи задаци

11. Да ли сте раније учили пословни енглески језик?

- а) да
- б) не

12. Да ли правите разлику између општег енглеског језика и пословног енглеског језика?

- а) да
- б) не

13. Да ли Вам је теже да учите пословни енглески језик од енглеског језика за опште намене?

- а) да
- б) не

14. Да ли сматрате да Вас учење пословног енглеског језика припрема за будуће запослење?

- а) да
- б) не

15. Које од наведених пословних задатака на енглеском језику сматрате важним? (могуће заокружити више одговора)

- а) обављање телефонских разговора
- б) писање пословних мејлова
- в) видео-конференција
- г) писање пословних писама
- д) презентовање производа/компаније
- ђ) преговарање
- е) симулација састанка
- ж) пословна путовања

16. По завршетку курса пословног енглеског језика, за шта очекујете да ћете бити способни да користите енглески језик у погледу језичких вештина (читање, говор, писање, слушање? (могуће је заокружити више одговора)

- Читање:
- а) стручних текстова, књига, часописа
 - б) општих текстова, књига, часописа
 - в) пословних писама/мејлова
 - г) мејлова од пријатеља
 - д) Facebook и друге друштвене мреже

- Говор:
- а) за обављање телефонских разговора са пословним партнерима
 - б) у свакодневним разговорима са пријатељима и колегама
 - в) за учествовање на пословним састанцима
 - г) за учествовање на семинарима, конференцијама
 - д) за интервју за посао
 - ђ) на путовањима

- Писање:
- а) пословних писама/мејлова
 - б) мејлова пријатељима
 - в) писање извештаја
 - г) истраживачких радова
 - д) превода

- Слушање:
- а) наставника/предавања
 - б) презентација
 - в) инструкција
 - г) за примање телефонских порука
 - д) телевизије, филмова, серија, музике

Хвала на сарадњи!

ПРИЛОГ 2

СТАВОВИ О НАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА И НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Сврха овог упитника је да истраживач сазна *о ставовима студената о различитим наставним активностима* које наставник примењује на часу, проблемима са којима се ученици сусрећу и *видовима наставе граматике енглеског језика* приликом употребе енглеског језика.

Подаци добијени упитником користиће се за унапређење наставне праксе пословног енглеског језика у високом образовању, која има за циљ да припреми студенте за њихово будуће запослење. Уколико имате било каквих питања, поставите их одмах испитивачу.

Упитник је анониман. Молимо Вас да заокружите и/или одговорите на следећа питања и исказе.

I Активности

Прочитајте изјаве и обележите поље које одговара вашем одговору. Користите следећу скалу:

- 1 – апсолутно се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – не знам
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

Изјава	1	2	3	4	5
1. Преферирам да учествујем у активностима које се одвијају кроз рад у групи од 2 до 4 студента (нпр. дијалози, дискусије, итд.).					
2. Постижем боље резултате у раду са другим студентима него када радим самостално.					

3. Рад у групи подстиче активност студената на часу.					
4. Рад у групи олакшава савладавање свих језичких вештина (писање, говор, слушање, читање).					
5. Решавање проблема је олакшано радом у групи.					
6. Рад у групи омогућава слабијим студентима да науче од бољих.					
7. Вештина комуникације се побољшава приликом рада у групи.					
8. Више ми прија када ме студенти исправе него када то уради наставник.					
9. Рад у групи потпомаже успостављање радне атмосфере међу студентима.					
10. Преферирам када наставник подели студенте у неколико мањих група у којима се решавају задаци по упутствима наставника.					
11. Преферирам да постављам питања и дајем одговоре на енглеском језику приликом рада у групи.					
12. Рад у групи подстиче конверзацију на енглеском језику.					
13. Преферирам дискусије које иницира наставник, а које се тичу стручног текста не теме: пословања, интервјуисања, разговора за посао итд.					
14. Преферирам да слушам дијалоге које на наставник на часу пушта, а које касније можемо да коментаришемо.					
15. Преферирам када наставник поставља питања о стручном тексту која отварају дискусије путем којих се стичу говорне/конверзационе способности.					
16. Преферирам када на часу читамо реченицу по реченицу текста.					
17. Преферирам када наставник објасни текст и онда радимо вежбања.					
18. Преферирам када на часу енглеског језика вежбамо говорне ситуације из свакодневног живота (нпр. Сусрет са пријатељима, обављање куповине, у ресторану и слично).					

19. Преферирам када на часу енглеског језика вежбамо говорне ситуације из пословног света (нпр. симулација пословног састанка, интервјуа, презентације, видео-конференције и слично).					
20. Сматрам важним када наставник нуди повратне информације у вези успешности обављеног задатка.					
21. Немам пуно могућности да вежбам на часу.					
22. Аутентични материјали се ретко користе на часу.					
23. Наставник потенцира граматичке структуре, читање и превођење.					
24. Уџбеник и активности нису у потпуности прилагођени потребама које се тичу будућег запослења.					
25. Преферирам када наставник преведе на српски језик тешке делове текста.					
26. Преферирам када наставник преведе на српски језик нове стручне речи.					
27. Преферирам употребу матерњег језика на часу.					
28. Наставник потенцира искључиво употребу енглеског језика на часу што отежава разумевање.					
29. Преводим текст на српски језик како бих боље разумео/ла.					
30. Прво смислим на српском шта ћу рећи или написати па онда преведем на енглески језик.					

II Граматика

Прочитајте изјаве и обележите поље које одговара вашем одговору. Користите следећу скалу:

- 1 – апсолутно се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – не знам
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

Изјава	1	2	3	4	5
1. Формалне инструкције и објашњења ми помажу у произвођењу граматички тачних конструкција.					
2. Преферирам да наставник представи и објасни правила граматичких структура.					
3. Морам бити упознат/а са формом и функцијом неке граматичке структуре пре него што је употребим у контексту.					
4. Сматрам да могу побољшати употребу граматичких структура константним увежбавањем.					
5. Студенти могу усвојити граматику ако су изложени циљном језику, без претходног објашњавања правила.					
6. Преферирам да сам/а проналазим везе између граматичких структура и правила њихове употребе.					
7. Савладавање граматике је најефикасније онда када се учи кроз активности које се односе на ситуације из свакодневног живота.					
8. Увежбавање граматичких структура увек се мора одвијати у оквиру контекста, никако кроз изоловане примере.					
9. Када се грамика предаје одвојено од осталих језичких компонената, студенти нису у могућности да такво знање примене у свакодневној комуникацији.					
10. Савладавање граматичких структура је важно за обављање послова на енглеском језику попут разговора, презентација, семинара итд.					

Хвала на сарадњи!

ПРИЛОГ 3

УПИТНИК О МОТИВАЦИЈИ И АНКСИОЗНОСТИ

Сврха овог упитника је да истраживач сазна *о мотивацијама* студената за учење енглеског језика и *анксиозности* приликом учења страног језика.

Подаци добијени упитником користиће се за унапређење наставне праксе пословног енглеског језика у високом образовању, која има за циљ да припреми студенте за њихово будуће запослење. Уколико имате било каквих питања, поставите их одмах испитивачу.

Упитник је анониман. Молимо Вас да заокружите и/или одговорите на следећа питања и исказе.

I – Мотивација

Прочитајте изјаве и обележите поље које одговара вашем одговору. Користите следећу скалу:

- 1 – апсолутно се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – не знам
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

Изјава	1	2	3	4	5
1. Учење енглеског језика сматрам важним да бих положио/ла испит.					
2. Учење енглеског језика сматрам важним да бих знао/ла што више страних језика.					
3. Учење енглеског језика сматрам важним да бих могла да комуницирам са странцима на путовањима.					
4. Учење енглеског језика сматрам важним да бих могао/ла да се запослим у иностраној компанији.					
5. Учење енглеског језика сматрам важним да бих могао/ла да се запослим у иностранству.					

6. Учење енглеског језика сматрам важним да бих могао/ла да се усавршавам у иностранству.					
7. Учење енглеског језика сматрам важним да бих могао/ла да комуницирам преко друштвених мрежа.					
8. Учење енглеског језика сматрам важним да бих упознао/ла стране културе.					
9. Учење енглеског језика сматрам важним да бих стекао/ла пријатеље у земљама у којима се говори енглески језик.					
10. Мој наставник енглеског језика ме мотивише да учим енглески језик.					
11. Садржаји уџбеника и материјала ме мотивишу да учим енглески језик.					
12. Садржаји у уџбенику и материјалима су веома актуелни и занимљиви.					
13. Учење енглеског језика сматрам важним зато што сви мисле да је енглески језик добар за мене.					
14. Учење енглеског језика сматрам веома интересантним.					
15. Позитивна атмосфера на часу ме подстиче да учим енглески језик.					
16. Учење енглеског језика ми користи у свакодневном животу (за гледање филмова, слушање музике, Интернет итд.).					
17. Учење енглеског језика сматрам веома лаким и зато га учим.					
18. Учење енглеског језика сматрам важним да бих могао/ла да разумем текстове, филмове, емисије без превода.					
19. Енглески језик учим зато што то за мене представља уживање.					
20. Учење енглеског језика сматрам важним зато што ћу тако бити образованији/а.					

II – Анксиозност

Прочитајте изјаве и обележите поље које одговара вашем одговору. Користите следећу скалу:

- 1 – апсолутно се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – не знам
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

Изјава	1	2	3	4	5
1. Никада се не осећам потпуно сигурно када говорим на часу енглеског језика.					
2. Не бринем да ћу погрешити на часу.					
3. Дрхтим када знам да ће ме наставник прозвати на часу.					
4. Плаши ме када не разумем шта наставник говори на енглеском језику.					
5. Стално мислим да су други студенти бољи у језицима од мене.					
6. Осећам се опуштено на тесту из енглеског језика.					
7. Бринем се због последица уколико не положим испит из енглеског језика.					
8. Толико се понекад унервозим да заборавим и ствари које знам.					
9. Срамота ме је да одговарам на часу.					
10. Изнервирам се када не знам шта ме наставник исправља.					
11. Осећам се добро када говорим на часу енглеског језика.					
12. Плашим се да ће наставник исправити сваку грешку коју направим.					
13. Не осећам притисак да треба добро да се припремим за час енглеског језика.					
14. Час се одвија толико брзо да се бринем да нећу постићи све.					
15. Осећам се веома сигурно и опуштено на часовима					

енглеског језика.					
16. Осећам се преоптерећено због свих језичких правила која треба да научим.					
17. Унервозим се када не разумем баш све што наставник каже.					
18. Плашим се да ће ми се студенти смејати када говорим на енглеском језику.					
19. Унервозим се када наставник поставља питања за која нисам претходно припремио/ла одговор.					

Хвала на сарадњи!

ПРИЛОГ 4

СТАВОВИ О СТРАТЕГИЈАМА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Сврха овог упитника је да истраживач сазна *о стратегијама* које студенти користе приликом учења енглеског језика.

Подаци добијени упитником користиће се за унапређење наставне праксе пословног енглеског језика у високом образовању, која има за циљ да припреми студенте за њихово будуће запослење. Уколико имате било каквих питања, поставите их одмах испитивачу.

Упитник је анониман. Молимо Вас да прочитате изјаве и обележите поље које одговара вашем одговору. Користите следећу скалу:

- 1 – скоро никада није тачно у мом случају
- 2 – ретко када је тачно у мом случају
- 3 – понекад је тачно у мом случају
- 4 – често је тачно у мом случају
- 5 – увек је тачно у мом случају

Изјава	1	2	3	4	5
ДЕО А – Стратегије памћења					
1. Размишљам о повезаности онога што већ знам и нових ствари које учим из енглеског језика.					
2. Користим нове речи у реченицама како бих их запамтио/ла					
3. Користим римовање како бих запамтио/ла нове речи на енглеском језику.					
4. Често обнављам лекције из енглеског језика.					
5. Памтим нове речи или изразе на енглеском језику тако што се присећам њиховог места на страни, табли или на уличном знаку.					
ДЕО Б – когнитивне стратегије					
6. Изговарам или напишем нове речи на енглеском језику неколико пута.					
7. Покушавам да имитирам говор изворних говорника енглеског језика.					
8. Употребљавам енглеске речи које знам на					

различите начине.					
9. Започињем конверзацију на енглеском језику.					
10. Гледам телевизијске емисије и филмове на енглеском језику.					
11. Тражим речи на српском језику које су сличне новим речима на енглеском језику.					
12. Покушавам да пронађем неке шаблоне у енглеском језику.					
13. Тражим значење неке речи на енглеском језику тако што је делим на делове које разумем.					
14. Покушавам да не преводим реч по реч.					
ДЕО В – компензационе стратегије					
15. Да бих разумео/ла непознате речи на енглеском, погађам њихово значење.					
16. Када не могу да се сетим неке речи у току конверзације на енглеском језику, ја користим мимику.					
17. Чitam на енглеском језику без тога да потражим значење сваке нове речи.					
18. Покушавам да погодим шта ће друга особа речи следеће на енглеском језику.					
19. Ако не могу да се сетим одговарајуће речи на енглеском језику, употребим реч или фразу која има исто значење.					
ДЕО Г – метакогнитивне стратегије					
20. Покушавам да пронађем што више начина да користим енглески језик.					
21. Примећујем своје грешке и користим их како бих побољшао/ла своје знање.					
22. Обраћам пажњу када него говори на енглеском језику.					
23. Тражим особе са којима могу да причам на енглеском језику.					
24. Размишљајам о свом напретку у учењу енглеског језика.					
ДЕО Д – афективне стратегије					
25. Охрабрујем себе када говорим на енглеском језику чак и када ме је страх да ћу направити грешку.					
26. Примећујем да сам напет/а или нервозан/на када учим или користим енглески језик.					
27. Записујем своја осећања у дневнику о учењу језика.					

ДЕО Ђ – друштвене стратегије					
28. Ако нешто не разумем на енглеском језику, замолим особу која говори да успори или понови шта је рекла.					
29. Вежбам енглески језик са другим студентима.					
30. Постављам питања на енглеском језику.					

Хвала на сарадњи!

ПРИЛОГ 5

СКАЛА ПРОЦЕНЕ КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

ОПШТА ОЦЕНА КОМПОНЕНТИ КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ					
1. У комуникацији, студент правилно употребљава лексику и граматичка правила приликом изражавања.	1	2	3	4	5
2. Студент правилно употребљава језик у одређеном контексту узимајући у обзир ситуацију, учеснике, информације које се размењују, регистар итд.	1	2	3	4	5
3. У комуникацији је присутна кохерентност и кохезија, повезаност изговорених речи.	1	2	3	4	5
4. Функционална употреба језика која има за исход течност и тачност у изражавању је присутна.	1	2	3	4	5
5. Студент користи вербалне и невербалне стратегије када дође до промене теме или прекида у комуникацији.	1	2	3	4	5

ЈЕЗИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА					
Лексичка компетенција	1 (најмања оцена) – 5 (највећа оцена)				
1. познавање и способност употребе устаљених израза (реченичне формуле, идиоми, устаљене фразе, фразални глаголи, колокације)	1	2	3	4	5
2. познавање и способност употребе лексичких скупова отвореног типа (именице, глаголи, придеви, прилози) и лексичких скупова затвореног типа (нпр. дани у недељи).	1	2	3	4	5
3. познавање и способност употребе чланова, предлога, личних заменица, односних заменица, упитних речи, везника, и других граматичких елемената који припадају затвореном типу речи	1	2	3	4	5
Граматичка компетенција					
1. способност правилног комбиновања елемената у смислене реченице	1	2	3	4	5
2. способност разумевања и изражавања значења формираних реченица	1	2	3	4	5
3. способност организације речи у реченицама на основу синтаксичких правила	1	2	3	4	5

Семантичка компетенција					
1. способност препознавања односа речи према контексту, међулексичких односа	1	2	3	4	5
2. способност препознавања логичких односа (нпр. импликатура, пресупозиција)	1	2	3	4	5
Фонолошка компетенција					
1. способност препознавања и употребе фонема и њихових дистинктивних обележја (нпр. назалност, изговор „th“ и слично)	1	2	3	4	5
2. способност употребе акцента, ритма и интонације	1	2	3	4	5

СОЦИОЛИНГВИСТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА					
	1 (најмања оцена) – 5 (највећа оцена)				
1. способност употребе језика у одређеном контексту	1	2	3	4	5
2. способност разумевања контекста у смислу улога које учесници имају и информација које размењују	1	2	3	4	5
3. способност правилног избора граматичке форме за одређени стил или регистар (нпр. неформални или формални регистар)	1	2	3	4	5

ДИСКУРСНА КОМПЕТЕНЦИЈА					
	1 (најмања оцена) – 5 (највећа оцена)				
1. способност комбиновања језичких структура како би се постигла повезаност	1	2	3	4	5
2. постојање кохеренције (повезаност изговорених речи, израза у тексту) и кохезије (нпр. правилна употреба везника; правилан распоред информација)	1	2	3	4	5
3. способност конверзацијске употребе језика (започињање, одржавање и завршавање конверзација)	1	2	3	4	5
4. способност флексибилности у смислу прилагођавања онога што се каже и начина на који се каже ситуацији и саговорницима	1	2	3	4	5

ФУНКЦИОНАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА					
	1 (најмања оцена) – 5 (највећа оцена)				
1. способност функционалне употребе једноставних исказа у интеракцији (микрофункције), нпр. давање и тражење информација, изражавање ставова, убеђивање итд.	1	2	3	4	5
2. способност функционалне употребе говорног дискурса или писаног текста које чине низови	1	2	3	4	5

реченица за описивање, објашњавање, аргументовање итд.					
3. способност сналажења и изражавања онда када се дође до безизлазне ситуације (флуентност/течно изражавање)	1	2	3	4	5
4. способност формулисања мисли и исказа тако да значење буде јасно (прецизност изражавања)	1	2	3	4	5

СТРАТЕГИЈСКА КОМПЕТЕНЦИЈА					
	1 (најмања оцена) – 5 (највећа оцена)				
1. способност иницирања комуникације	1	2	3	4	5
2. способност употребе вербалних и невербалних комуникацијских стратегија када дође до прекида у комуникацији	1	2	3	4	5
3. способност брзог реаговања када се тема у разговору промени	1	2	3	4	5
4. способност преношења главних идеја саговорницима	1	2	3	4	5

ПРИЛОГ 6

ПИТАЊА ЗА ИНТЕРВЈУ

1. Представите се. Где студирате? На којој сте години и на ком студијском програму?
2. Колико дуго учите енглески језик? Где сте све учили енглески језик? Да ли само у школи или и негде другде? Опишите ако има више одговора.
3. Да ли сте сами бирали енглески језик као страни језик или вам је то било наметнуто у школи?
4. Како бисте оценили своје досадашње знање енглеског језика на скали од 1 до 10? Можете ли да образложите шта вам је јача страна, а шта слабија? У којим областима се бољи/лошији?
5. У којим ситуацијама најчешће употребљавате енглески језик? Када и са ким?
6. Шта је по вама најважнија област (језишка вештина) у енглеском језику? Да ли је то писање, читање, граматика, говор, слушање? Образложите колико је могуће разлоге.
7. Да ли сте већ имали искуства са пословним енглеским језиком? Да ли можете да направите разлику између општег енглеског језика и пословног енглеског језика или не? Ако разлика постоји, у чему се она највише огледа?
8. Да ли вам је овај курс помогао у томе да направите разлику?
9. Да ли сте сада оспособљени за неке друге вештине? У чему вам је највише помогао курс пословног енглеског језика? У ком сегменту сте највише побољшали знање?
10. Где очекујете да ћете моћи да употребљавате вокабулар и друге језичке вештине које сте стекли на овом курсу?
11. Шта вас највише мотивише да учите енглески језик?
12. Да ли мислите да ћете лакше доћи до запослења?
13. Какво је Ваше мишљење о активностима које радимо на часу? Које су Вам активности омиљене? Које су мање омиљене? Које Вас мотивишу да учите? Која су беспотребна?
14. Шта треба променити у курсу пословног енглеског језика?
15. Шта мислите о раду у групи или пару и од другим комуникативним активностима као што су играње улога, презентовање, језичке игре, итд.? Да ли вам то помаже да савладате градиво из енглеског језика и на који начин?

16. Реците ми да ли сматрате учење граматике важнијим од стицања говорних способности или обрнуто? Шта је важније од та два по вама и зашто? Чему ће допринети то знање?

17. На који начин треба наставник да предаје граматику? Да ли директно уз формална објашњења или да Ви сами закључујете на основу примера које Вам наставник даје на часу?

18. Да ли имате сопствене начине на које побољшавате своје знање енглеског језика? Како ви то радите када сте сами, осим на часовима? Којим стратегијама се служите у учењу енглеског језика? (Да ли ви памтите уз помоћ асоцијација или записујете или на неки други начин?)

19. Да ли имате неке сугестије уопштено о настави пословног енглеског језика?

20. Додајте још неки коментар ако имате о курсу.

ПРИЛОГ 7

ВОДИЧ ЗА ПИСАЊЕ ДНЕВНИКА

На питања која следе не треба давати одговоре посебно већ их користити као смернице у писању једне целине. Та целина треба да садржи информације о вашим ставовима, искуствима, проблемима итд. у досадашњем учењу енглеског језика.

1. Колико година учите енглески језик? Где сте учили енглески језик? у основној/средњој школи/на приватним часовима?
2. Како бисте оценили своје досадашње знање граматике? усмено и писмено изражавање? слушање? читање?
3. Да ли сте похађали средњу стручну школу или гимназију? Да ли је енглески језик био прилагођен струци за коју се образујете или сте учили општи енглески језик?
4. Како процењујете своје знање енглеског језика пре него што сте уписали Високу пословну школу (знање стечено у основној и средњој школи)?
5. Које језичке области вам задају или су вам задавале највише проблема? (граматика/усмено изражавање/писмено изражавање/читање/слушање и разумевање)
6. Какве методе су користили наставници у основној и средњој школи? (на који начин су изводили наставу?)
7. Шта бисте волели највише да унапредите током трајања овог семестра/курса енглеског језика)?
8. Кој тип вежбања вас највише мотивише да учите енглески језик? (превођење/вежбање граматике/слушање дијалога и дискутовање/презентације/рад у групи итд.)
9. У којој мери сматрате да треба да буде заступљен општи енглески језик, а у којој мери пословни енглески језик у току студија? Образложити одговор.
10. Колико сте и шта научили у току овог курса?
11. Колико вам је помогло то што сте научили у развоју говорних/комуникативних способности на енглеском језику?
12. Шта вам помаже да успешно савладате градиво?
13. Који су најчешћи проблеми са којима се сусрећете? Како ћете решити те проблеме? Шта наставник може да предузме да реши те проблеме
14. Шта планирате да радите у будућности и да ли/како мислите да ће вам учење пословног енглеског језика помоћи у томе?

15. Шта су ваша највећа достигнућа? Шта сте најбоље savladali? Zahvaљујући чему?
16. Шта је помогло у развоју комуникативне компетенције? Које активности?
17. Са чиме још увек имате проблема? Како можете сами/наставник да унапреди наставу како би вам олакшао области у којима имате проблема?

ПРИЛОГ 8

ПРИМЕР ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ И ПОСЛОВНОГ РАЗГОВОРА

Презентација компаније

Задатак: Изаберите домаћу или страну компанију коју желите да представите. Неки од података које презентација треба да садржи су: назив и седиште компаније, производ/е компаније, активности компаније, информације о запосленима и о пословању компаније, итд. Можете укључити у презентацију све додатне информације које сматрате релевантним.

Пример презентације:

Студент 2

Hello, everyone. Today, I would like to present to you something about the company I work for. I work for Nestle. This company was founded in 1866. Everyone thinks of chocolate when Nestle is mentioned but chocolate was not this company's first product. Henry Nestle produced food for infants, for babies, in 1867. What he did was to combine cow's milk, flour and sugar for babies whose mothers had problems with breastfeeding. The first time this company made chocolate was in 1904. Today, Nestle is a Swiss company for food and drinks and it had its main office in Switzerland. I can say that it is the largest company for food in the whole world. Some of the products which this company makes are: baby food, bottled water, coffee, dairy products, ice cream, frozen food and others. You have probably heard of some of its most famous brands. These are: Nespresso, Nescafe, Smarties chocolate, Maggi soups and many more. There are around 450 factories all over the world in almost 200 different countries. This company has more than 300,000 workers. I want to say something about management too. Nestle has a Board of Directors and the chairman is Paul Bulck. Executive board takes care of every day management and business. The CEO of Nestle is Mark Shriver. Nestle's strategy is to focus on providing benefits for all people through food and drinks and services. We help people to be inspired to have and live better lives, healthier lives and we do this with our products and services. We always try to improve the quality of life. We are doing our best to improve a healthier future for all people. Now I am going to present to you our most important principles. They are the following: first, nutrition, health and wellness, then, quality assurance, then

communication with the consumer, respecting human rights in our operations, promoting leadership and responsibility, being safe and healthy at work and many more. But, our top priority is to provide our consumers with safety. Our motto is to build trust by giving our consumers products and services which match their expectations about products and services. I talked about our products but I want to say something more about our brands. The most popular brands and which you must know are: Crunch, KitKat, Movenpick icecream, Nescafe. Thank you very much for your attention and enjoy Nestle every day!

Пословни разговор - преговарање

Задатак: Изаберите партнера за овај задатак и дискутујте о могућим решењима и/или компромисима. Произвођач млечних производа (један студент) већину својих производа продаје ланцу супермаркета (други студент) који касни са уплатама. Супермаркет тврди да се квалитет производа добављача погоршао.

Пример пословног разговора (преговарање):

Студент 5 и Студент 11

C5: Hello and thank you for meeting me today.

C11: Good afternoon. Thank you.

C5: Ok. So, the problem is that lately you have been very late with your payments for the products that we sell to you.

C11: Yes, I am aware. There is a reason for that.

C5: Ok. And can we please discuss the reasons?

C11: Yes. First of all, your products are not as good as they used to be. It seems that the milk you use is different. The taste of the products is not as good as it was before. This is the feedback we get from our end users.

C5: I do not think that this is possible because the supplier we have is the same. Still, this is not the reason why we shouldn't be paid for our products.

C11: Yes, I understand. But I think that you should lower the price for your products or improve the quality so that it is the same.

C5: We could lower the price by 3% if you can make advance payments of 50% of the value agreed in the contract.

C11: Well, I think that would be possible only if you improve the quality of the products.

C5: Alright. But this means extra costs for us so if you want better quality then you will have to pay more. This means that we can decrease the value of our products for 2% instead of 3%

C11: Ok. We can accept that.

C5: Then, it's a deal. But please make sure that you are not late with the payments in the future.

C11: I guess we have a deal then.

C5: It was nice doing business with you.

C11: It was nice doing business with you, too.

ПРИЛОГ 9

УЗОРАК ДНЕВНИКА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Студент 30 – Одломак #1

Енглески језик сам званично почела да учим у четвртом разреду основне школе и нисам била толико заинтересована за њега. Наставница је била добра, бар за кратко време које је провела са нама. Учење нам није било тешко јер смо енглески језик учили кроз цртеже, игре, песмице чиме је енглески језик постао мени јако занимљив. После те наставнице која је морала да нас напусти, додељена нам је нова наставница, незаинтересована да нас научи било чему. Њој је најбитније било да предаје шта мора и да нам даје тестове. Није била строга, али је имала лошу комуникацију са ђацима. На њеним часовима је увек била присутна галама, расправе и нико није обраћао пажњу на лекције које је предавала. Чак и кад би се десило да неко обрати пажњу и пита је за објашњење није умела да нам објасни. Приватно сам доста времена проводила гледајући филмове, серије, слушајући страну музику, сурфовала по интернету, играла игрице које су углавном биле на енглеском језику тако да сам се интересовала за даље учење, за ширење фонда речи и убрзо сам почела да савладавам читање, писање, превод и доста сам разумела, само то није било баш школски јер ми је граматика због наставнице ишла слабије. Стално сам се јављала да читам и преводим како би ме наставница уочила и како бих касније лакше радила тестове. На тестовима је био присутан „тимски рад“, тако да нам је граматiku помагала другарица која је ишла на приватне часове. Тако смо завршили тај предмет у основној школи.

Средња школа је била другачија. Захтевније градиво и доста захтевнија професорка. Била је једна од строжих професора у тој школи (у питању је Машинска школа). Мени је била једна од омиљених професора, док је други ђаци нису волели. По мени је то било у зависности од тога колико си знао предмет, јер ђаци који су знали добро енглески језик нису имали проблема и потешкоћа на њеним часовима. Код ње је морало да се зна основно, у супротном је обарала студенте. Морало је да се учи, што мени није ни мало сметало јер сам временом све више волела енглески језик и увек сам уживала приликом учења нових лекција, речи, информација. Чини ми се да је професорка била захтевнија кад су пролазне оцене биле у питању, док је према одличним ученицима била попустљивија. Умела је да награди активност и да хвали ученике који напорно раде и који се труде што је мене још више мотивисало и довело до тога да ми енглески језик постане један од омиљених предмета. Није ни све било тако идеално јер је по мени граматика била доста запостављена. За писмени спремиш одређено градиво/вежбања и после писменог се више не помињу и временом се заборави научено. Читање, превод и писање су увек присутни и немогуће је

заборавити их. Тако је завршена и средња школа са доста тога наученог, али по мени увек недовољно.

Висока пословна школа је прича за себе. Превише студената, неко зна, неко понешто, неко никад није учио енглески језик, а све то треба ускладити. Очекивала сам да ће енглески језик бити тежи али пошто је већина у питању са оскудним знањем, критеријуми морају да буду нижи, што је по мени сасвим коректно. Професорка је јако добра, вероватно мени до сад најбоља јер ради са свим студентима. Покушава да слабије студенте научи основним стварима, а истовремено омогућава бољим студентима да прошире своје знање. Мада је и овде присутан проблем везан за граматику. Учимо ми сграматику и вежбамо, али је исти случај као у средњој школи. После колоквијума се ради друго градиво и старо се брзо забораве. У основној и средњој школи је био заступљен општи енглески тако да се доста ствари разликује од Високе пословне школе у којој је заступљен стручни енглески језик. Различит у смислу учења нових појмова. Учимо о пословању, о компанијама, о CV-у, генерално пословним стварима. Свака лекција има по неку непознату реч по неку нову информацију. По мени је за учење стручног енглеског језика неопходан општи. Такође сматрам да је битна ствар то што професори не форсирају разговор са студентима (раније ученицима), тако да и ако неко зна да чита, преводи и пише не уме да комуницира баш добро јер је присутан страх да се не каже или изрази погрешно. Када би професори почели мало више да форсирају разговор, студенти/ученици би имали већу слободу да причају на енглеском језику који је свуда тражен, у данашње време неопходан како за одлазак на одмор у иностраној држави тако и за могућности запошљавања на некој бољој позицији.

Кад је учење и вежбање у питању сматрам да је рад у групи најбољи тип вежбања јер поред учења новог градива имамо могућност помагања једни другима и усавршавања већ наученог. Недовољно је знање енглеског језика научено искључиво у школи. За разумевање је потребно интересовање које ја имам кад завршим са предавањима. То је моје достигнуће: разумевање, комуникација. По мени је познавање страног језика прелепа ствар, боља слика о човеку, како уживо тако и на папиру за даље школовање, за бољи посао и за многе друге могућности које су много веће са познавањем енглеског језика.

Одломак #2

На данашњем часу смо имали две активности. Прва активност се односила на рад у групи, односно у пару. Добијали смо дијалоге о фирмама које смо требали да представимо и њихово радно место у њима. Овом активношћу смо провежбали читање, комуникацију, писање... и било је веома интересно, није било оцењивања па смо самим тим били опуштенији. Сваки пар је прво састављао дијалоге, а потом их представљао пред сивма.

Друга активност је била слушање пословних израза и речи које смо записивали, свако за себе и касније смо уз професорку проверавали шта смо написали. Било је занимљиво зато што смо исправљали шта смо погрешили или нисмо добро чули. Неко је слабије разумео а неко боље.

ПРИЛОГ 10

УЗОРАК ИНТЕРВЈУА СА ИСПИТАНИКОМ

Студент 19 – Интервју

И: Добар дан. Представите се. Где студирате, на којој сте години на ком студијском програму?

С: Студент сам Високе пословне школе у Блацу, друга година, смер Рачуноводство.

И: Колико дуго учите енглески језик?

С: Енглески учим од првог разреда основне школе. Значи више од 12 година.

И: Да ли сте сами бирали енглески језик као страни језик или Вам је то било наметнуто у школи?

С: Енглески сам изабрао сам јер у мојој породици старији брат је учио енглески. Енглески сам почео да учим чак и пре школе, неке основне школе.

И: Да ли сте учили енглески језик само у школи или и негде другде, нпр. у приватној школи?

С: Приватне часове никада нисам похађао. Учио сам доста и самостално енглески, кроз филмове, цртане, видео игре.

И: У којим ситуацијама најчешће употребљавате енглески језик?

С: Па, у разговорима са странцима, нпр. у игрању игрица које су интерактивне тј. које су преко Интернета. Користим га у говору са познаницима и другарима, за гледање филмова, слушање музике.

И: Како бисте оценили своје досадашње знање из енглеског језика?

С: Своје знање могу да оценим као прилично солидно, а наравно постоји доста аспеката које могу да побољшам, као нпр. слабо познавање граматике, али то надокнађујем на основу слуха и претходног знања енглеског.

И: Које области у енглеском језику су најважније?

С: По мом мишљењу најважнији су говор и слушање и писање енглеског јер граматику можемо да савладимо у било које доба, једноставно подсетићемо се, а говор морамо да знамо јер у случају живе конверзације ми морамо да направимо разговор.

И: С обзиром на то да сте трећа година и да имате искуства са пословним енглеским језиком у овој школи, да ли сада можете да направите разлику између општег и пословног енглеског језика или не?

С: Да, правим разлику. Општи енглески користи се у свакодневном говору, једноставно је неопходан и потребан док је пословни (стручни) енглески језик уско повезан са професијом и служи... конкретни термини служе за обављање неког конкретног посла.

И: Шта је за Вас важније? Пословни или општи енглески језик?

С: Пословни енглески.. надам се да ћу моћи да га користим у некој будућој каријери, у разговору, у обављању неких послова у иностранству.

И: Шта Вас мотивише да учите енглески језик?

С: Мотивација? У почетку то је била мотивација да једноставно савладам енглески који сам прво чуо од брата, а касније је мотивација дошла сама по себи. Немам неки специјални извор мотивације.

И: Какво мишљење имате о активностима које радимо на часу?

С: Активности на часу? Веома је добро што доста обрађујемо текстове и вежбамо говор. Такође је добро што обрађујемо доста граматике јер је у суштини најосновнија граматика. Не сивђа ми се, на пример, што у претходним годинама учења енглеског језика смо имали доста сувопарног градива. То су била нека класична предавања, штура објашњења и преслушавање касета и ... То је чак одвраћало ученике да уче енглески јер им не држи пажњу. Можда би у будућности требало више да се фокусирају на гледање филмова, неких интерактивних игрица, једноставно неког садржаја који ће да привуче ученике да науче и савладају енглески.

И: Да ли можете да прокоментаришете неку од активности које користимо на часу?

С: Рад у групи може да буде јако користан, али само ако постоји више особа заинтересованих за енглески језик. Може да буде користан зато што на сопственим примерима можемо да видимо наше владање енглеским језиком, можемо да установимо колико знамо да користимо енглески језик, а и доста доприноси што на тај начин ми усавршавамо енглески језик.

И: Да ли је важније познавање граматике енглеског језика или способност усменог изражавања на енглеском језику?

С: По мом мишљењу знање граматике је важно, али не толико важно колико је знање језика и говора. Не знам, ево на пример, приликом сусрета са странцем можемо, требамо да знамо да се споразумемо са њим док граматичке грешке могу да се превазиђу током говора. Граматика може да се научи у било које доба дана и ноћи док говор морамо сами да усавршимо.

И: На који начин учите градиво са часа? Које стратегије користите да бисте савладали градиво?

С: Углавном уз помоћ асоцијација, тј. повезивања речи које већ познајем, упоређујем их са неким речима из нашег језика. Доста помажу филмови, музика, игре зато што ту чујемо енглески говор. Има доста игара које долазе са енглеског говорног подручја, тј. већина и ту стичемо буквално сам изговор.

И: Хвала Вам!

С: Нема на чему. Хвала Вама! Довиђења!

ПРИЛОГ 11

ЗАХТЕВ ЗА ОДОБРЕЊЕ ИСТРАЖИВАЊА

Висока пословна школа струковних студија Блаце
Краља Петра I 70
18420 Блаце

За директора -

ПРЕДМЕТ: Захтев за одобравање истраживања на Високој пословној школи струковних студија у Блацу ради израде докторске дисертације на тему *„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“*

Поштовани, овим захтевом Вам се обраћам, с обзиром на то да сам као докторанд на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу испунила све услове за израду докторске дисертације под називом *„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“* у сарадњи са ментором проф. др Надеждом Стојковић, како бих добила Вашу сагласност за спровођење истраживања у току зимског семестра 2016/2017 школске године са студентима друге и треће године.

Подаци добијени анкетом и интервјуом спроведеним на Високој пословној школи струковних студија у Блацу биће анонимни и користиће се искључиво у сврху писања докторске дисертације на тему *„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“*.

Као наставник енглеског језика радим у овој институцији од октобра 2008. године и у нади да ћете ми омогућити спровођење истраживања, као једног од неопходних услова за израду докторске дисертације, унапред захвална.

Подносилац захтева

Ивана Нешић
Наставник енглеског језика
Висока пословна школа струковних студија
Блаце

ПРИЛОГ 12

ОДОБРЕЊЕ ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ

ВИСОКА ПОСЛОВНА ШКОЛА
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА БЛАЦЕ

Број 368/16
Датум 23. 11. 2016. г.

САГЛАСНОСТ

Одобрава се истраживање на Високој пословној школи струковних студија из Блаци Ивани Нешић наставнику енглеског језика ради израде докторске дисертације на тему *„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“*.

Образложење

Ивана Нешић, докторанд на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу и наставник енглеског језика на Високој пословној школи струковних студија у Блаци, поднела је захтев за одобравање истраживања као једног од неопходних услова за израду докторске дисертације на тему *„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“*.

Истраживање ће се спровести у току зимског семестра 2016/2017 школске године са студентима друге и треће године, а подаци добијени анкетом и интервјуом спроведеним на Високој пословној школи струковних студија у Блаци биће анонимни и користиће се искључиво у сврху писања докторске дисертације на тему *„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“*.

У Блаци

23. 11. 2016. г.

ДИРЕКТОР

др Љубица Милачић, професор

ПРИЛОГ 13

ПРИСТАНАК ИСПИТАНИКА ДА УЧЕСТВУЈЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

Наслов пројекта: Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању

Име и презиме истраживача: Ивана Нешић

Име и презиме ментора: Проф. др Надежда Стојковић

- Упознат/а сам са информацијама које се тичу природе и сврхе истраживања које ми је претходно објашњено. Разумем природу и сврху истраживања и пристајем да учествујем.
- Познато ми је да могу да одустанем од учешћа у истраживању кад год то пожелим и да то неће утицати на мој статус ни сада ни у будуће.
- Познато ми је да подаци добијени овим истраживањем могу да буду објављени али тако да моје име и мој идентитет остану у тајности.
- Познато ми је да ћу током интервјуа бити сниман/а видео камером/диктафоном.
- Познато ми је да ће подаци бити сачувани само у сврхе истраживања. Приступ подацима имаће само људи који су укључени у процес истраживања.
- Познато ми је да ће подаци добијени упитником бити сачувани само у истраживачке сврхе.
- Познато ми је да могу да контактирам истраживача или ментора ако пожелим додатне информације о истраживању. Поред тога, биће ми омогућено да се обратим институцији која стоји иза овог истраживања ако пожелим да поднесем жалбу на процес истраживања.

Име и презиме испитаника: _____

Потпис испитаника: _____

Датум: _____

Контакт:

Истраживач: Ивана Нешић

Институција: запослена на Високој пословној школи струковних студија у Блацу
студент докторских студија на Филолошко-уметничком факултету у
Крагујевцу

Email: ivana0801@hotmail.com

ivanadjokic@vpskp.edu.rs

Тел: +381 64 16 66 157

+381 18 272 085

Ментор: проф. др Надежда Стојковић

Email: nadezda.stojkovic@elfak.ni.ac.rs

ПРИЛОГ 14

ПРЕГЛЕД КОРЕЛАЦИЈА СВИХ ВАРИЈАБЛИ КОЈЕ СУ ПОСМАТРАНЕ СА РЕЗУЛТАТИМА НА СКАЛИ КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Корелација пола испитаника и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	ПОЛ		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Мушки	15	2,19	1,23
Женски	27	3,45	1,29
		Eta	0,44
		Eta ²	0,19

Корелација старости испитаника и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	СТАРОСТ		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
до 21 године	22	2,79	1,34
22 и више	20	3,24	1,45
		Eta	0,164
		Eta ²	0,027

Корелација година студија испитаника и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	ГОДИНА СТУДИЈА		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
друга година	21	3,22	1,38
трећа година	21	2,79	1,42

		Eta	0,155
		Eta ²	0,024

Корелација дужине учења енглеског језика и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Дужина учења енглеског језика		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Није учио/ла	1	1,17	-
Мање од 4 год.	4	1,32	0,46
Од 4 до 8 год.	11	2,76	1,15
Више од 8 год.	26	3,43	1,35
		Eta	0,501
		Eta ²	0,251

Корелација нивоа образовања на којима је учен енглески језик и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Нивои образовања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
само на факултету	3	1,41	0,51
У средњој школи и на факултету	3	1,40	0,53
У основној школи и на факултету	1	2,00	-
У основној школи и средњој школи	1	1,07	-
На свим нивоима образовања	34	3,37	1,28
		Eta	0,555
		Eta ²	0,308

Корелација између начина учења енглеског језика и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Приватно учење енглеског језика		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	25	2,81	1,38

Да	17	3,29	1,42
		Eta	0,172
		Eta ²	0,030

Корелација између самосталног учења енглеског језика и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Самостално учење енглеског језика		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	22	3,02	1,33
Да	20	2,99	1,50
		Eta	0,010
		Eta ²	0,000

Корелација употребе енглеског језика за читање књига, часописа и стручне литературе и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Читање књига, часописа и стручне литературе		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	37	3,03	1,38
Да	5	2,82	1,65
		Eta	0,048
		Eta ²	0,002

Корелација употребе енглеског језика за гледање филмова, серија и слушање музике и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Гледање филмова, серија и слушање музике		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	13	2,15	1,12
Да	29	3,38	1,35
		Eta	0,414
		Eta ²	0,172

Корелација употребе енглеског језика за Facebook и друге друштвене мреже и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Facebook и друге друштвене мреже		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	8	3,52	1,59
Да	33	2,88	1,36
		Eta	0,183
		Eta ²	0,033

Корелација употребе енглеског језика за писање мејлова и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Писање мејлова		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	32	3,06	1,41
Да	10	2,81	1,41
		Eta	0,079
		Eta ²	0,006

Корелација употребе енглеског језика за играње игрица и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Играње игрица		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	25	3,31	1,36
Да	17	2,55	1,36
		Eta	0,272
		Eta ²	0,074

Корелација употребе енглеског језика на путовањима и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Путовања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	18	3,03	1,40
Да	24	2,98	1,43
		Eta	0,015
		Eta ²	0,009

Корелација ставова студената о значају граматике и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Граматика		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (неважно)	8	2,59	1,60
2	3	2,93	1,07
3	4	3,86	1,29
4	8	3,24	1,49
5	8	3,55	1,46
6(веома важно)	11	2,44	1,17
		Eta	0,365
		Eta ²	0,133

Корелација ставова студената о значају способности писања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Способност писања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (неважно)	12	2,71	1,53
2	9	3,52	1,60
3	8	3,21	1,22
4	9	2,67	1,27
5	3	3,06	1,68
6(веома важно)	1	2,93	
		Eta	0,244
		Eta ²	0,060

Корелација ставова студената о значају способности читања и разумевања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Читање и разумевање		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (неважно)	3	3,42	1,73
2	8	2,85	1,62
3	11	3,10	1,61
4	10	2,87	1,21
5	8	2,15	1,28
6(веома важно)	2	4,10	0,97
		Eta	0,222
		Eta ²	0,049

Корелација ставова студената о значају способности слушања и разумевања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Слушање и разумевање		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (неважно)	4	3,40	1,07
2	9	2,80	1,16
3	9	2,62	1,45
4	10	3,27	1,59
5	5	3,06	1,47
6(веома важно)	5	3,13	1,90
		Eta	0,199
		Eta ²	0,040

Корелација ставова студената о значају способности усменог изражавања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Способност усменог изражавања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (неважно)	2	3,00	1,41
2	5	2,48	1,08
3	8	2,80	1,49
4	1	4,79	-

5	13	2,74	1,40
6(веома важно)	13	3,45	1,47
		Eta	0,324
		Eta ²	0,105

Корелација ставова студената о значају развијања фонда речи и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Фонд речи		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (неважно)	13	3,30	1,30
2	8	3,15	1,64
3	2	2,46	0,66
4	4	2,46	1,74
5	5	3,33	1,72
6(веома важно)	10	2,66	1,28
		Eta	0,244
		Eta ²	0,060

Корелација самопроцене из граматике и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	ГраMATика		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (слабо)	11	1,97	1,21
2	8	3,06	1,46
3	12	3,39	1,08
4	9	3,62	1,56
5 (одлично)	2	3,31	0,88
		Eta	0,462
		Eta ²	0,213

Корелација самопроцене из граматике и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Способност писања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD

1 (слабо)	5	1,70	1,29
2	10	2,97	1,39
3	10	2,98	1,23
4	10	3,43	1,43
5 (одлично)	7	3,39	1,44
		Eta	0,378
		Eta ²	0,143

Корелација самопроцене способности читања и разумевања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Читање и разумевање		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (слабо)	6	1,10	0,84
2	2	2,34	0,49
3	13	3,05	0,98
4	13	3,75	1,28
5 (одлично)	8	3,31	1,60
		Eta	0,618
		Eta ²	0,381

Корелација самопроцене способности слушања и разумевања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Слушање и разумевање		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (слабо)	7	1,89	1,49
2	4	2,26	1,09
3	9	2,89	1,02
4	10	3,90	1,30
5 (одлично)	12	3,23	1,35
		Eta	0,495
		Eta ²	0,245

Корелација самопроцене способности усменог изражавања и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Усмено изражавање		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
1 (слабо)	11	2,21	1,37
2	10	2,88	1,36
3	11	3,51	1,29
4	7	2,92	1,23
5 (одлично)	3	4,64	0,62
		Eta	0,475
		Eta ²	0,226

Корелација ставова студената о потреби да раде на различитим областима и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Граматика		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	14	3,53	1,25
Да	28	2,74	1,41
		Eta	0,273
		Eta ²	0,074
Варијабла	Способност писања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	30	3,33	1,30
Да	12	2,19	1,35
		Eta	0,373
		Eta ²	0,139
Варијабла	Способност читања и разумевања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	29	3,44	1,33
Да	13	2,02	1,03
		Eta	0,475
		Eta ²	0,225

Варијабла		Способност слушања и разумевања	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	23	3,37	1,27
Да	19	2,55	1,44
		Eta	0,295
		Eta ²	0,087
Варијабла		Способност усменог изражавања	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	9	3,06	1,49
Да	33	2,98	1,39
		Eta	0,024
		Eta ²	0,001
Варијабла		Проширивање фонда речи	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	15	3,30	1,13
Да	27	2,84	1,52
		Eta	0,160
		Eta ²	0,026

Корелација ставова студената о корисности одређених активности и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла		Понављање	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	31	3,13	1,33
Да	11	2,64	1,59
		Eta	0,155
		Eta ²	0,024
Варијабла		Индивидуални рад	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	28	3,28	1,39

Да	14	2,45	1,29
		Eta	0,285
		Eta ²	0,081
Варијабла	Рад у пару или групи		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	10	2,71	1,42
Да	32	3,09	1,40
		Eta	0,117
		Eta ²	0,014
Варијабла	Играње улога		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	30	3,15	1,42
Да	12	2,63	1,31
		Eta	0,170
		Eta ²	0,029
Варијабла	Презентације и дискусије		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	26	2,97	1,54
Да	16	3,05	1,17
		Eta	0,028
		Eta ²	0,006
Варијабла	Граматичка вежбања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	17	2,83	1,20
Да	25	3,12	1,53
		Eta	0,105
		Eta ²	0,011
Варијабла	Језичке игре		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	36	3,21	1,40
Да	6	1,76	0,44
		Eta	0,368
		Eta ²	0,135

Варијабла	Читање и превођење текстова		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	9	2,81	1,53
Да	33	3,05	1,38
		Eta	0,072
		Eta ²	0,005
Варијабла	Домаћи задаци		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	28	3,28	1,44
Да	14	2,45	1,16
		Eta	0,281
		Eta ²	0,079

Корелација ставова о пословном енглеском језику и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Да ли сте раније учили пословни енглески језик?		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	24	2,68	1,36
Да	18	3,44	1,36
		Eta	0,273
		Eta ²	0,074
Варијабла	Да ли правите разлику између општег и пословног енглеског језика?		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	9	1,92	1,0
Да	33	3,30	1,35
		Eta	0,410
		Eta ²	0,168
Варијабла	Да ли је пословни енглески језик тежи од општег енглеског језика?		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD

Не	12	3,53	1,49
Да	30	2,79	1,32
		Eta	0,241
		Eta ²	0,058
Варијабла	Да ли пословни енглески језик припрема за будуће запослење?		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	4	1,09	0,87
Да	38	3,20	1,31
		Eta	0,451
		Eta ²	0,203

Корелација ставова о значају појединих пословних задатака и резултата на скали комуникативне компетенције

Варијабла	Обављање телефонских разговора		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	25	2,62	1,39
Да	17	3,57	1,23
		Eta	0,337
		Eta ²	0,113
Варијабла	Писање пословних мејлова		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	19	2,83	1,48
Да	23	3,15	1,33
		Eta	0,115
		Eta ²	0,013
Варијабла	Видео конференције		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	37	2,86	1,41
Да	5	4,03	0,85
		Eta	0,273
		Eta ²	0,075

Варијабла		Писање пословних писама	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	20	2,85	1,30
Да	22	3,14	1,50
		Eta	0,104
		Eta ²	0,056
Варијабла		Презентовање производа/компаније	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	20	2,77	1,40
Да	22	3,21	1,39
		Eta	0,160
		Eta ²	0,026
Варијабла		Преговарање	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	10	2,78	1,40
Да	32	3,07	1,41
		Eta	0,089
		Eta ²	0,008
Варијабла		Симулација састанка	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	25	3,12	1,43
Да	17	2,83	1,37
		Eta	0,101
		Eta ²	0,010
Варијабла		Пословна путовања	
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	24	2,63	1,12
Да	18	3,50	1,60
		Eta	0,310
		Eta ²	0,096

**Корелација ставова о очекивањима о способностима за обављање задатака и
резултата на скали комуникативне компетенције**

Варијабла	Читање стручних текстова, књига, часописа		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	17	2,88	1,37
Да	25	3,09	1,44
		Eta	0,074
		Eta ²	0,006
Варијабла	Читање општих текстова, књига, часописа		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	12	3,15	1,34
Да	30	2,94	1,44
		Eta	0,070
		Eta ²	0,005
Варијабла	Читање пословних писама/мејлова		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	21	3,48	1,42
Да	21	2,52	1,22
		Eta	0,347
		Eta ²	0,120
Варијабла	Читање мејлова од пријатеља		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	16	2,76	1,36
Да	26	3,15	1,42
		Eta	0,136
		Eta ²	0,019
Варијабла	Читање: Facebook и друге друштвене мреже		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD

Не	21	3,48	1,42
Да	21	2,52	1,22
		Eta	0,347
		Eta ²	0,120
Варијабла	Говор: за обављање телефонских разговора са пословним партнерима		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	16	2,76	1,36
Да	26	3,15	1,42
		Eta	0,136
		Eta ²	0,019
Варијабла	Говор: у свакодневним разговорима са пријатељима и колегама		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	22	2,93	1,54
Да	20	3,08	1,26
		Eta	0,054
		Eta ²	0,003
Варијабла	Говор: за учествовање на пословним састанцима		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	16	2,90	1,42
Да	26	3,07	1,40
		Eta	0,059
		Eta ²	0,003
Варијабла	Говор: за учествовање на семинарима, конференцијама		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	22	2,60	1,23
Да	20	3,45	1,46
		Eta	0,307
		Eta ²	0,094
Варијабла	Говор: за интервју за посао		
		Скала комуникативне компетенције	

Вредности	N	AS	SD
Не	10	3,14	1,39
Да	32	2,96	1,42
		Eta	0,055
		Eta ²	0,003
Варијабла	Говор: на путовањима		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	17	2,95	1,27
Да	25	3,03	1,50
		Eta	0,028
		Eta ²	0,001
Варијабла	Писање пословних писама/мејлова		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	7	2,87	1,49
Да	35	3,03	1,40
		Eta	0,042
		Eta ²	0,002
Варијабла	Писање мејлова пријатељима		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	28	2,87	1,33
Да	14	3,27	1,53
		Eta	0,136
		Eta ²	0,019
Варијабла	Писање извештаја		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	24	2,77	1,32
Да	18	3,31	1,47
		Eta	0,192
		Eta ²	0,037
Варијабла	Писање истраживачких радова		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	26	2,85	1,38

Да	16	3,25	1,42
		Eta	0,138
		Eta ²	0,019
Варијабла	Писање превода		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	13	3,12	1,43
Да	29	2,95	1,40
		Eta	0,058
		Eta ²	0,003
Варијабла	Слушање наставника/предавања		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	16	2,92	1,52
Да	26	3,05	1,34
		Eta	0,046
		Eta ²	0,002
Варијабла	Слушање презентација		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	18	2,64	1,38
Да	24	3,27	1,38
		Eta	0,228
		Eta ²	0,052
Варијабла	Слушање инструкција		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	18	3,21	1,26
Да	24	2,84	1,50
		Eta	0,133
		Eta ²	0,018
Варијабла	Слушање телефонских порука		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	20	3,20	1,35
Да	22	2,83	1,45
		Eta	0,134
		Eta ²	0,018

Варијабла	Слушање телевизије, филмова, серија, музике		
		Скала комуникативне компетенције	
Вредности	N	AS	SD
Не	13	3,09	1,40
Да	29	2,96	1,42
		Eta	0,044
		Eta ²	0,002

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Ивана Нешић, изјављујем да докторска дисертација под насловом:

„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“

која је одбрањена на _____

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 Нишу, 01.06.2018. године,



потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Ивана Нешић,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

„Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању“

која је одбрањена на _____

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 Нишу, 01.06.2018. 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 понуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: [http://creativecommons.org/rs/](http://creativecommons.org.rs/)