

Jelena Jerković
Bojana Komaromi

ASPEKTI NASTAVE
ENGLESKOG JEZIKA STRUKE
U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU



Novi Sad, 2022.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za Izdavača
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš

Jelena Jerković
Bojana Komaromi
**ASPEKTI NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE
U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU**

Recenzenti
Prof. dr Ljiljana Knežević, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad
Prof. dr Tatjana Glušac, Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“, Novi Sad
Prof. dr Jagoda Topalov, Filozofski fakultet, Novi Sad

Lektura
Slobodan Tornjanski

Tehnička priprema i dizajn korica
Igor Lekić

ISBN
978-86-6065-747-5



Novi Sad, 2022.

Zabranjeno preštampavanje i fotokopiranje. Sva prava zadržava Izdavač i autor.
Sadržaj i stavovi izneti u ovom delu jesu stavovi autora i ne odražavaju nužno stavove
Izdavača, stoga Izdavač ne može snositi nikakvu odgovornost prema njima.

SADRŽAJ

UVODNA REČ	7
1. NASTAVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE – ZAHTEVI I KARAKTERISTIKE	9
1.1. UVOD	9
1.2. UČINKOVITOST KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	11
1.3. HRONOLOŠKI PREGLED RAZVOJA KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE ..	12
1.4. PODELE KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	15
1.5. ZAKLJUČAK.....	16
2. ANALIZA POTREBA KAO PRVI KORAK U KREIRANJU NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	18
2.1. UVOD	18
2.2. ANALIZA POTREBA I PRISTUP ANALIZI POTREBA BAZIRAN NA ZADACIMA .	19
2.3. ISTRAŽIVANJE.....	21
2.4. REZULTATI.....	23
2.5. ZAKLJUČAK.....	25
3. ANALIZA POTREBA I ZNAČAJ VEŠTINE PISANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	28
3.1. UVOD	28
3.2. ZNAČAJ VEŠTINE PISANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	29
3.3. ISTRAŽIVANJE.....	30
3.4. REZULTATI.....	32
3.5. ZAKLJUČAK.....	35
4. MOTIVACIJA ZA UČENJE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE: INSTRUMENTALNA I INTEGRATIVNA ORIJENTACIJA	38
4.1. UVOD	38
4.2. MOTIVACIJA U OBLASTI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	39
4.3. ISTRAŽIVANJE.....	41
4.4. REZULTATI.....	42
4.5. ZAKLJUČAK.....	44

5. UTICAJ NASTAVE NA DALJINU NA MOTIVACIJU STUDENATA ZA UČENJE ENGLESKOG JEZIKA	47
5.1. UVOD	47
5.2. FAKTORI KOJI UTIČU NA MOTIVACIJU ZA UČENJE STRANOG JEZIKA	48
5.3. MOTIVACIJA NA ČASOVIMA ENGLESKOG JEZIKA NA DALJINU	48
5.4. ISTRAŽIVANJE.....	51
5.5. REZULTATI.....	53
5.6. ZAKLJUČAK.....	55
6. STILOVI I STRATEGIJE UČENJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	58
6.1. UVOD	58
6.2. INDIVIDUALNE RAZLIKE MEĐU UČENICIMA	59
6.3. STIL UČENJA KAO OSNOVA RAZLIČITOSTI MEĐU UČENICIMA	59
6.4. STRATEGIJE UČENJA KAO MANIFESTACIJE STILOVA UČENJA	61
6.5. ISTRAŽIVANJA STRATEGIJA UČENJA U NASTAVI JEZIKA STRUKE	64
6.6. ZAKLJUČAK.....	66
7. UPOTREBA AFEKTIVNIH STRATEGIJA UČENJA KOD RAZLIČITIH TIPOVA LIČNOSTI U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE	67
7.1. UVOD	67
7.2. EKSTROVERTNOST I INTROVERTNOST UČENIKA	68
7.3. AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA.....	69
7.4. ISTRAŽIVANJE.....	71
7.5. REZULTATI.....	72
7.6. ZAKLJUČAK.....	78
8. VEŠTINA PREVOĐENJA U ENGLESKOM JEZIKU STRUKE: PRIMER PREVOĐENJA ENDOCENTRIČNIH IMENIČKIH SLOŽENICA NA SRPSKI	81
8.1. UVOD	81
8.2. ENDOCENTRIČNE IMENIČKE SLOŽENICE U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU	81
8.3. PREVOĐENJE IMENIČKIH SLOŽENICA NA SRPSKI.....	84
8.4. ISTRAŽIVANJE.....	86
8.5. REZULTATI.....	87

8.6. ZAKLJUČAK.....	91
9. DISKURS ENGLESKOG JEZIKA STRUKE I NAUKE: PRIMER ENDOCENTRIČNIH BINOMINALNIH SLOŽENICA.....	93
9.1. UVOD	93
9.2. PROMENE U DISKURSU ENGLESKOG JEZIKA STRUKE I NAUKE – GRAMATIČKA METAFORA	93
9.3. BINOMINALNE SLOŽENICE U DISKURSU I NASTAVNIM MATERIJALIMA ENGLESkog JEZIKA STRUKE	95
9.4. ISTRAŽIVANJE.....	96
9.5. REZULTATI.....	97
9.6. ZAKLJUČAK.....	99
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	101
DODACI	102
LITERATURA	115

UVODNA REČ

Monografija *Aspekti nastave engleskog jezika struke u visokoškolskom obrazovanju* posvećena je različitim aspektima nastave engleskog jezika i ima za cilj da studente pripremi za što uspešniji rad u budućoj struci. Ova knjiga predstavlja sintezu višegodišnjih istraživanja nastalih tokom rada sa studentima i kroz saradnju sa nastavnicima jezika struke sa drugih fakulteta i univerziteta, nastavnika stručnih predmeta, kao i stručnjaka zaposlenih u različitim sektorima privrede. Zasnivajući se na savremenim teorijskim postavkama i pristupima, istraživanja razmatraju važne aspekte podučavanja engleskog jezika struke na tercijarnom nivou, sagledane kroz dugogodišnja iskustva autorki i mogućnosti šire primene dobijenih rezultata. Iako su istraživanja predstavljena u ovoj monografiji sprovedena u okviru prevashodno inženjerske struke, verujemo da se dobijeni rezultati mogu koristiti i za srodne struke i naučne oblasti.

Ova tematska zbirka naučnih priloga ima za cilj da ukaže na važne elemente nastave, počevši od planiranja i osmišljavanja nastavnog procesa do realizacije i primene, ali i da ukaže na potencijalne poteškoće sa kojima se susreću nastavnici jezika struke. Stoga je ova monografija namenjena, pre svega, nastavnicima jezika struke kojima može pomoći tokom kreiranja i organizacije nastave i ponuditi im smernice za dalje profesionalno usavršavanje. Monografija sadrži devet poglavlja, organizovanih u nekoliko celina. Poglavlje 1 sagledava zahteve i karakteristike engleskog jezika struke, pružajući kratak prikaz hronološkog razvoja ovog tipa nastave, kao uvod u analize različitih aspekata nastave engleskog jezika struke koje slede u daljim poglavljima. Poglavlje 2 bavi se analizom potreba, kao prvim korakom u organizovanju nastave jezika struke, dok se u Poglavlju 3 analiza potreba primenjuje i sagledava u okviru veštine pisanja. U narednim poglavljima različitim aspektima nastave se pristupa kroz istraživanja individualnih karakteristika polaznika, kao što su motivacija (Poglavlja 4 i 5), stilovi i strategije učenja te tipovi ličnosti (Poglavlja 6 i 7). U poslednjoj celini bavili smo se specifičnostima samog engleskog jezika struke, kroz veštinu prevođenja i osobenosti diskursa engleskog jezika struke (Poglavlja 8 i 9).

* * *

Veliku zahvalnost dugujemo recenzentima ove monografije, prof. dr Ljiljani Knežević, prof. dr Tatjani Glušac i prof. dr Jagodi Topalov, koje su svojim komentarima i promišljanjima u velikoj meri doprinele da ovaj rukopis bude unapređen, svrsishodan i bolje organizovan. Zahvaljujemo se i profesoru Slobodanu Tornjanskom, koji nam je pomogao u lekturi i korekturi teksta monografije. Hvala i našim sadašnjim i bivšim studentima i kolegama koji su bili voljni da nam pomognu u sprovođenju istraživanja, a potom i u našem nastojanju da nastavu stranog jezika struke učinimo što savremenijom i prilagođenijom potrebama današnjih studenata.

Ipak, za sve moguće propuste u monografiji, odgovornim se mogu smatrati isključivo autorke.

U Novom Sadu, novembra 2022.

J.J.

B.K.

1. NASTAVA ENGLSKOG JEZIKA STRUKE – ZAHTEVI I KARAKTERISTIKE¹

1.1. UVOD

Razvojem nauke i tehnologije, privrede i trgovine krajem XX veka, javlja se sve veća potreba za komunikacijom na međunarodnom nivou, a samim tim i sve veća potreba za učenjem stranih jezika. Ono što je novina u nastavi stranih jezika jeste sve češća potreba polaznika da strani jezik nauče iz vrlo jasno određenog razloga – radi uspešnijeg bavljenja svojom profesijom. Tako se šezdesetih godina XX veka javlja nova grana u okviru nastave stranog jezika – nastava jezika struke. Ova nova grana je, za razliku od nastave opšteg jezika, orijentisana ka specifičnim potrebama svojih polaznika. Osnovne karakteristike bilo kog kursa jezika struke jesu fokusiranost na jezik, veštine i žanrove koji se najčešće koriste u okviru profesije određene grupe polaznika. Dakle, da bismo precizno definisali engleski jezik struke (eng. *English for Specific Purposes – ESP*) i da bismo ga razlikovali od kurseva opšteg engleskog jezika (eng. *English for General Purposes – EGP*), neophodno je istaći da se radi o specifičnom pristupu učenju engleskog jezika koji se bazira na potrebama svojih polaznika (Hutchinson & Waters 1987: 19). Naime, autori Hačinson i Voters (1987) smatrali su da jezik struke ne treba posmatrati kao poseban jezik ili metodologiju, niti da se ovakav kurs sastoji od specifičnog nastavnog materijala koji je potrebno naučiti, što se, razvojem ove oblasti, značajno izmenilo. Osnovno pitanje, koje je ujedno i ključ ovakvog kursa stranog jezika, jeste: „Zašto određeni polaznik treba da nauči strani jezik?“ (Hutchinson & Waters 1987: 19). Stoga se jezik struke najčešće definiše kao *pristup* podučavanju stranog jezika u kome sve odluke o sadržini i metodu podučavanja zavise od razloga iz kojih polaznik treba da nauči strani jezik. Ono što je, takođe, karakteristika kurseva jezika struke jeste činjenica da se najčešće radi o odraslim polaznicima, koji predstavljaju homogene grupe kada su u pitanju ciljevi učenja jezika, ali ne i kada

¹ Ovo poglavlje predstavlja delimično izmenjenu verziju dela neobjavljene doktorske disertacije autorke Jelene Jerković pod naslovom „Analiza potreba kao ključni aspekt u procesu izrade kursa engleskog jezika za oblast tehnološke i inženjerske struke“, odbranjene na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, 2016. godine, pod mentorstvom prof. dr Radmile Bodrič.

je u pitanju nivo postojećeg znanja jezika, što neretko predstavlja poteškoću za nastavnike (Paltridge & Starfield 2013: 2).

Kuk (Cook 2002) ukazuje na postojanje distinkcije između unutrašnjih i spoljašnjih ciljeva podučavanja jezika (eng. *external vs. internal goals*). Spoljašnje ciljeve Kuk definiše kao upotrebu jezika izvan učionice, tj. obavljanje raznih aktivnosti u stvarnim životnim situacijama, dok su unutrašnji ciljevi više povezani sa obrazovnim ciljem u učionici, kao što su unapređenje veštine mišljenja, uključujući analize, memorisanje i socijalne ciljeve (navedeno u Basturkmen 2010: 7). Može se zaključiti da je podučavanje jezika struke povezano sa spoljašnjim ciljevima, gde su polaznici najčešće uključeni u akademske, profesionalne ili poslovne obaveze i stoga jezik uče sa vrlo konkretnim ciljem, a to je specifična jezička kompetencija, tj. polaznici se obučavaju za postizanje „realnih/životnih” ciljeva. Stoga je izuzetno važno da nastavnici jezika struke otkriju jezičke ciljeve polaznika koji se traže u ciljnim situacijama ili akademskim disciplinama i da utvrde da li sadržaj kursa jezika struke obučava polaznike u tom pravcu, kao i da potom izvrše redefinisavanje postojećih planova i programa (Jerković 2016b: 398).

Značajno je istaći da kursevi jezika struka imaju promenljive i stalne karakteristike. Detaljnu analizu ovih karakteristika daju autori Dadli-Evans i Sent Džon u Tabeli 1.

Tjudor (Tudor 1997: 91) ukazuje na još jednu specifičnost jezika struke, govoreći da se jezik struke bavi domenima znanja za koje se ne očekuje da su poznati prosečno obrazovanom izvornom govorniku. Drugim rečima, ono što je fokus kurseva jezika struke nije deo komunikativnog repertoara svih obrazovanih izvornih govornika, kao što je to slučaj sa kursovima opšteg engleskog jezika. Prema tome, možemo zaključiti da kursevi engleskog jezika struke zahtevaju dodatne napore samih nastavnika, zahtevajući od njih obuku za određenu naučnu oblast ili disciplinu. Još jedna otežavajuća okolnost za nastavnike je i činjenica da kursevi jezika struke traju jedan određen vremenski period, budući da se i same potrebe i okolnosti polaznika menjaju (Basturkmen 2010: 9). Kako Basturkmen dalje zaključuje, neophodni su dodatni naponi nastavnika u smislu istraživanja potreba i izrade kursa koji može biti aktuelan jedno kratko vreme te se postavljaju pitanja: „Da li je ovakvo podučavanje jeziku učinkovito?”, kao i: „Da li je vredno uložiti trud, vreme i energiju za izradu kursa koji će trajati samo jedno kratko vreme?” (Basturkmen 2010: 9). Na postavljena pitanja ponudićemo odgovore u narednom delu, oslanjajući se na sprovedena istraživanja učinkovitosti kurseva engleskog jezika struke.

1. Stalne karakteristike kursa jezika struke

- kreiran je tako da zadovolji potrebe svojih polaznika
- koristi osnovnu metodologiju i aktivnosti discipline kojoj služi
- fokusiran je na jezik (gramatiku, leksiku, registar), veštine, diskurs i žanr tako da odgovara ovim aktivnostima

2. Promenljive karakteristike kursa jezika struke

- može biti vezan ili kreiran za pojedinačne, specifične discipline
- može koristiti u specifičnim nastavnim situacijama drugačiju metodologiju od opšteg kursa
- često je kreiran za odrasle polaznike, ili na institucijama tercijernog nivoa ili u profesionalnom poslovnom okruženju. Međutim, može se koristiti i za učenike srednjih škola
- generalno se kreira za srednji ili viši nivo studija. Većina kurseva jezika struke podrazumeva osnovna znanja iz jezika, ali se može koristiti i sa početnicima

Tabela 1. Stalne i promenljive karakteristike kursa jezika struke
(Dudley-Evans & St John 1998: 4-5)

1.2. UČINKOVITOST KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Učinkovitost kurseva bila je tema više empirijskih istraživanja (npr. Johns & Dudley-Evans 1991; Master 2005). Master (Master 2005: 109) postavlja nekoliko pitanja koja se odnose na opravdanost kurseva engleskog jezika struke:

- Da li stručni kursevi funkcionišu?
- Da li su ovakvi kursevi delotvorniji od prethodnih kurseva koji su za cilj imali opšte jezičko znanje?
- Ukoliko jesu delotvorniji, u kom smislu?
- Da li se uloženi trud isplati?
- Da li postoje neki nepredviđeni ili nenamerni ishodi, nastali realizovanjem stručnih kurseva?

Sproveden je niz istraživanja sa ciljem da se pruži odgovor na postavljena pitanja. Kasper (Kasper 1997) je u svom istraživanju ispitivao dve grupe studenata na jednom američkom koledžu: prva grupa studenata pohađala je stručni kurs engleskog jezika, tokom kog su obrađivani tekstovi sa kojima se studenti susreću na stručnim, akademskim predmetima, dok je druga grupa studenata pohađala opšti kurs engleskog jezika. Istraživanje je pokazalo da su studenti koji su pohađali stručni kurs

engleskog jezika ostvarili veći uspeh i napredak na akademskim studijama, kao i brži napredak ka višem nivou jezičkog znanja.

Druga studija koju je kasnije sproveo Song (Song 2006), takođe na američkom koledžu, poredila je akademsku upotrebu engleskog jezika dve grupe studenata koji su iste godine upisali prvi semestar studija. Prva grupa studenata slušala je stručni kurs engleskog jezika, a druga opšti. Oba kursa su imala za cilj akademsku pismenost iz engleskog jezika. Međutim, stručni kurs engleskog jezika je, takođe, imao za cilj da integriše učenje engleskog jezika sa disciplinama koje se izučavaju na koledžu. Stoga su studenti ove grupe često dobijali zadatke i teme iz stručnih predmeta i pružena im je prilika da učestvuju u društvenim i akademskim događajima na fakultetu, kao što su predavanja gostujućih predavača. Autor studije je utvrdio da su studenti sa stručnog kursa pokazali bolje rezultate iz oblasti engleskog jezika, kao i uopšte bolji dugoročan uspeh na studijama.

Na osnovu navedenih osobenosti nastave jezika struke, specifičnih ciljeva učenja kao i rezultata sprovedenih istraživanja o opravdanosti i učinkovitosti kurseva jezika struke, vidimo da ovi kursevi stavljaju akcenat na potrebe i interese studenata pa se može pretpostaviti da, samim tim, utiču i na viši nivo motivacije kod studenata. U metodici je opštepoznato da veća motivacija po pravilu daje veće šanse da dođe do učenja a, samim tim, i do boljih rezultata. Dakle, sprovedena istraživanja i iskustvo predavača pokazuju da su u datom nastavnom kontekstu stručni kursevi engleskog jezika delotvorniji i korisniji za svoje polaznike jer imaju preciznije određene ciljeve u odnosu na opšte kurseve i da svakako postoji opravdanost izrade stručnih kurseva.

1.3. HRONOLOŠKI PREGLED RAZVOJA KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Kao što smo već spomenuli u uvodnom odeljku, engleski jezik je šezdesetih godina XX veka postao opšteprihvaćeni zajednički jezik tehnologije i trgovine te se u ovom periodu stvorila nova generacija polaznika, koja je znala tačan razlog, tj. svrhu učenja jezika. Brz razvoj i do tada neviđena ekspanzija nauke, tehnologije i ekonomije učinila je da vreme i novac kao ograničenja stvore potrebu za učinkovitim kursevima jezika sa jasno definisanim ciljevima. Od samih početaka pa do danas, jezik struke je prošao kroz nekoliko faza razvoja. Važno je, takođe, istaći da jezik struke nije monolitan, univerzalan fenomen; naime, jezik struke se razvijao različitom brzinom u različitim državama (Hutchinson & Waters 1987: 9). Međutim, jedna oblast je posebno uticala na razvoj jezika struke uopšte. Ova oblast se naziva engleski jezik za potrebe

nauke i tehnologije (eng. *English for Science and Technology*), koju Svejls (Swales 1971) koristi da bi ilustrovao razvoj jezika struke uopšte:

„Sa jednim ili dva izuzetka [...] engleski jezik za potrebe nauke i tehnologije je uvek postavljao i nastavlja da postavlja trendove u teoretskim diskusijama, u načinu analize jezika i u raznovrsnom postojećem nastavnom materijalu.”²

Prva faza u razvoju jezika struke vezuje se za dela Pitera Strevena (Halliday, McIntosh & Strevens 1964; Strevens 1988), Džeka Juera (Ewer & Latorre 1969) i Džona Svejlisa (Swales 1971) za period između šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka. U ovoj fazi se po prvi put govori o specifičnom registru elektroinženjera koji se značajno razlikovao od registra opšteg engleskog jezika. Ovakva analiza imala je za cilj da utvrdi gramatičke i leksičke karakteristike koje bi se, zatim, koristile u izradi plana i programa i bile više i češće zastupljene u nastavi nego karakteristike sa kojima se ovi polaznici ne susreću, kako bi ovakav kurs više odgovarao potrebama svojih polaznika. Primer ovakvog plana i programa je *Kurs opštenaučnog engleskog jezika* (eng. *A Course in Basic Scientific English*, Ewer & Latorre 1969).

U drugoj fazi u razvoju jezika struke akcenat se premešta sa registra na diskurs, tj. kako se rečenice kombinuju u diskurs da bi se dobilo određeno značenje. Cilj istraživanja u ovoj fazi razvoja bio je da se utvrde organizacioni modeli u tekstovima i da se odrede jezička sredstva kojima se ovi modeli obeležavaju. Ovakvi modeli su tako činili plan i program jezika struke. Primer ovakvog pristupa je i *Diskursni pristup* (eng. *A Discourse Approach*, Trimble 1985).

Cilj treće faze razvoja jezika struke bio je da se iskoriste postojeća znanja i da se više doprinese naučnom aspektu. U ovoj fazi utvrđuju se potrebe učenja stranog jezika, odnosno vrši se analiza potreba (eng. *needs analysis*), što postaje prihvaćen termin u metodici nastave. Još jedan termin koji se pominje u literaturi je i analiza ciljne situacije (eng. *target situation analysis*), koji uvodi Čejmbers (Chambers 1980). Pošto je cilj kursa jezika struke obuka polaznika za adekvatno funkcionisanje u ciljnim situacijama u kojima će koristiti jezik, procesu izrade kursa jezika struke bi trebalo uvek da prethodi analiza ciljne situacije određene grupe polaznika, a zatim detaljna analiza jezičkih karakteristika te situacije. Jedno od najdetaljnijih objašnjenja analiza ciljne situacije dato je u *Komunikativnom programu* (eng. *Communicative Syllabus Design*, John

² „With one or two exceptions... English for Science and Technology has always set and continues to set the trend in theoretical discussion, in ways of analysing language, and in the variety of actual teaching material.” (Swales 1971)

Munby 1978). Ovakav model kursa daje detaljnu sliku potreba polaznika u smislu procesa komunikacije, komunikativnog okruženja, načina komunikacije, jezičkih veština, jezičkih funkcija, struktura, itd. Analiza ciljne situacije se smatra ključnom u razvoju jezika struke jer je upravo u ovoj fazi razvoja analiza potreba polaznika kao koncept stavljena u prvi plan izrade kursa.

Četvrta faza u razvoju jezika struke predstavlja pokušaj da se problem sagleda i ispod površine, tj. da se ne sagledava samo jezik, nego i proces mišljenja koji prati upotrebu jezika, kao i upotrebu veština i strategija. U ovoj fazi su urađena i dva nacionalna projekta u Brazilu i Maleziji (eng. *The National ESP Project in Brasil* i *The University of Malaya ESP Project*) koji su imali za cilj da razviju strategije i veštine čitanja kod studenata. Osnovna ideja je bila da se studenti ne fokusiraju na površinske strukture jezika, već na dubinske interpretativne strategije koje omogućavaju studentima da razumeju površinske jezičke strukture, na primer da razumeju značenje reči na osnovu konteksta, korišćenje vizuelnog izgleda kako bi odredili tip teksta, korišćenje istog porekla reči kod reči koje su slične u maternjem i stranom jeziku, itd.

Do sada predstavljene faze razvoja jezika struke bile su bazirane na opisu upotrebe jezika, tj. suština je bila u opisu onoga što čovek radi sa jezikom, bilo da se radi o površinskim oblicima jezika kao što je registar ili o dubinskim oblicima kao što su veštine i strategije. Međutim, Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters 1987) ističu značaj i procesa učenja jezika. Naime, pomenuti autori objašnjavaju da bi prema opisanim fazama razvoja bilo dovoljno pročitati gramatiku i jedan rečnik, kako bi neko naučio strani jezik. Prema tome, peta faza u razvoju jezika struke akcenat stavlja na proces učenja jezika i smatra da bi kursevi trebalo da budu koncipirani upravo prema potrebama učenja jezika (eng. *learning-centred approach*).

U predstavljenoj analizi hronološkog razvoja jezika struke uočava se nekoliko različitih pristupa kreiranju kurseva jezika struke, od kojih su najčešći jezički pristup (eng. *language-centred approach*), pristup zasnovan na razvoju jezičkih veština (eng. *skills-centred approach*) i pristup učenja (eng. *learning-centred approach*). Međutim, pored pristupa u kreiranju kurseva engleskog jezika struke, važno je objasniti i podele koje postoje u okviru engleskog jezika struke te se njima detaljnije bavimo u narednom odeljku.

1.4. PODELE KURSEVA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Činjenica da su kursevi engleskog jezika struke, kao što smo već napomenuli, promjenljiva kategorija čije se osobenosti menjaju kroz vreme, otežava tačnu i preciznu podelu ovih kuseva. Pored toga, treba istaći da u metodici nastave jezika struke postoji veliki broj kompleksnih podela kurseva engleskog jezika struke, gde različiti autori prilaze podelama iz različitih uglova gledanja, polazeći od različitih kriterijuma (Robinson 1991: 3-4; Dudley-Evans & St John 1998: 6-9). Jednu od najsavremenijih podela, a istovremeno prilično jasnu i jednostavnu podelu, daje Basturkmen (Basturkmen 2010: 6), fokusirajući se prevashodno na potrebama polaznika.

Grana	Podgrana	Primer
Engleski jezik za akademske namene (EJAN)	Engleski jezik za opšte akademske namene (EJOAN)	Engleski jezik za akademsko pisanje
	Engleski jezik za posebne akademske namene (EJPAN)	Engleski jezik za studije prava
Engleski jezik za profesionalne namene (EJPN)	Engleski jezik za opšte profesionalne namene (EJOPN)	Engleski jezik za zdravstveni sektor
	Engleski jezik za posebne profesionalne namene (EJPPN)	Engleski jezik za medicinske sestre
Engleski jezik za stručne namene (EJSN)	Engleski jezik za opšte stručne namene (EJOSN)	Engleski jezik za ugostiteljski sektor
	Engleski jezik za posebne stručne namene (EJPSN)	Engleski jezik za recepcionere u hotelima

Tabela 2. Podela kurseva engleskog jezika struke (Basturkmen 2010: 6)

U Tabeli 2. vidimo da autorka Basturkmen tri osnovne grane kurseva engleskog jezika struke – *engleski jezik za akademske namene*, *engleski jezik za profesionalne namene* i *engleski jezik za stručne namene* deli na po još dve podgrane. *Engleski jezik za akademske namene* odnosi se na tercijarni nivo obrazovanja i karakterističan je za nastavu jezika na fakultetima. Podgrane ovih kurseva čine kursevi za *opšte* i *posebne akademske namene*, gde se opšte namene odnose na akademske jezičke veštine i znanja bez obzira na naučnu disciplinu, a posebne su bazirane na stručnom kontekstu određene naučne discipline. Druga grana kurseva engleskog jezika struke je *engleski za profesionalne namene*, takođe sa podgranama za *opšte* i *posebne namene*, koji se odnosi na nastavu jezika za stručnjake iz određene naučne oblasti i može se održavati na fakultetima kao

priprema za budući poziv ili u kompanijama kao dodatna obuka. Ovakvi kursevi se odnose više na poslovne kurseve iz određene naučne discipline i usmereni su na obrazovanje polaznika koji su na završnim godinama studija ili su stekli visoki stepen obrazovanja. Treću granu podele čini *engleski jezik za stručne namene*, koji se dalje deli na *engleski jezik za opšte stručne namene* i *engleski jezik za posebne stručne namene*. Ovi kursevi su namenjeni prevashodno polaznicima sa srednjim stručnim obrazovanjem i pohađaju se ili u okviru nastave jezika struke u srednjoškolskom obrazovanju ili kao poseban kurs za određeno radno mesto.

Distinkcija koja se podrazumeva pod terminima *opšti* i *poseban* kurs vidi se u tome što *opšte* kurseve engleskog jezika mogu da slušaju polaznici iz srodnih disciplina i struka, dok su *posebni* kursevi namenjeni prvenstveno polaznicima određene naučne discipline ili stručne oblasti. Ovakva podela engleskog jezika struke u velikoj meri odgovara potrebama budućih inženjera, čime se ova monografija najviše i bavi jer sve tri grane ove podele imaju važnost i zastupljenost u obuci studenata za korišćenje engleskog jezika. Naime, od velikog značaja je da studenti inženjerskih fakulteta tokom studija steknu osnovna znanja i veštine iz engleskog jezika za opšte akademske namene (EJOAN) i engleskog jezika za posebne profesionalne namene (EJPPN), dok je uobičajena praksa da znanja iz engleskog jezika za posebne stručne namene (EJPSN) dobijaju na svom budućem radnom mestu, kao vid dodatne obuke ili treninga (Jerković 2012).

1.5. ZAKLJUČAK

U ovom poglavlju predstavili smo najvažnije odlike kurseva engleskog jezika struke, glavne ciljeve ovakve nastave i njihovu učinkovitost. Istakli smo da se radi o specifičnom pristupu učenju engleskog jezika, koji se bazira na potrebama svojih polaznika. Takođe je zapaženo da priprema nastave engleskog jezika struke zahteva dodatan napor nastavnika engleskog jezika u smislu istraživanja potreba i izrade kursa engleskog jezika za posebne namene, što neretko podrazumeva i obuku za određenu naučnu oblast ili disciplinu. Budući da se engleski jezik struke počeo razvijati u drugoj polovini XX veka naglim razvojem tehnologije i nauke, prikazali smo kratak hronološki razvoj ovakvih kurseva po fazama i jednu od najsavremenijih podela engleskog jezika struke, koja se prevashodno bazira na potrebama polaznika. Predmet razmatranja u narednom poglavlju biće analiza

potreba, koja se u literaturi spominje kao prvi korak u organizovanju nastave jezika struke.

2. ANALIZA POTREBA KAO PRVI KORAK U KREIRANJU NASTAVE ENGLISKOG JEZIKA STRUKE³

2.1. UVOD

Kako je istaknuto u prethodnom poglavlju, analiza potreba smatra se prvim korakom i polaznom tačkom u procesu izrade kursa za posebne namene. Napretkom tehnologije i nauke, uočava se sve veća potreba polaznika kurseva stranih jezika da strani jezik nauče iz jasno određenog razloga, a to je što uspješnije i efikasnije bavljenje svojom profesijom. Kako studenti koji pohađaju nastavni predmet engleskog jezika struke na tercijarnom nivou najčešće imaju različite akademske, profesionalne ili poslovne zadatke, oni jezik uče sa vrlo konkretnim ciljem, a to je specifična jezička kompetencija (Hutchinson & Waters 1987: 19). Zato je izuzetno važno da nastavnici jezika struke otkriju jezičke ciljeve tj. potrebe polaznika, uključujući najčešće korišćene jezičke veštine, specifičnu terminologiju, odgovarajuće jezičke strukture, specifične žanrove kao i osobenosti stručnog diskursa (Komaromi & Jerković 2021) koji se traže u ciljnim situacijama ili akademskim disciplinama i da utvrde da li postojeći sadržaj kursa jezika struke obučava polaznike u tom pravcu. Kako bi se kreirao adekvatan plan i program i, u skladu sa tim, izabrao adekvatan nastavni materijal i odgovarajuća metodologija, neophodno je izvršiti analizu potreba (eng. *needs analysis*), koja se u literaturi spominje, kako smo rekli, kao prvi korak u organizovanju nastave jezika struke (Chambers 1980; Dudley-Evans & St John 1998; Basturkmen 2010; Jerković 2016b). Ovaj zadatak najčešće je poveren nastavnicima i predavačima stranih jezika, odnosno metodičarima i lingvistima. Međutim, kako bi došli do pravog rešenja i odgovora na prethodno pomenuta pitanja, nastavnici jezika struke vrlo često moraju konsultovati različite izvore, na prvom mestu same studente (polaznike kursa), kao i predstavnike odgovarajuće struke – lekare, ekonomiste, inženjere,

³ Ovo poglavlje predstavlja značajno izmenjenu i skraćenu verziju rada autorki Jelene Jerković i Bojane Komaromi pod naslovom „Analiza potreba inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja kao indikator modifikacije nastave engleskog jezika na tercijarnom nivou“, objavljenog 2019. godine u tematskom zborniku *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VIII/2*.

pravnike, tj. osobe koje jezik struke koriste u konkretnim situacijama za potrebe svog posla (Long 2005; Basturkmen 2010). U ovom poglavlju ćemo predstaviti rezultate analize potreba koja je sprovedena za potrebe budućih inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja te ćemo detaljnije opisati aktivnosti i pristupe koje ovakva analiza podrazumeva.

2.2. ANALIZA POTREBA I PRISTUP ANALIZI POTREBA BAZIRAN NA ZADACIMA

U literaturi nastave stranog jezika struke spominje se veliki broj definicija analize potreba. Prema jednoj od najčešće citiranih definicija, analiza potreba je postupak koji podrazumeva prikupljanje relevantnih informacija vezanih za specifičan jezik i jezičke veštine potrebne za organizovanje nastave stranog jezika određene struke (West 1994; Basturkmen 2010; Flowerdew 2013; Parkinson 2013). Pored toga, analiza potreba se definiše i kao proces identifikacije specifičnog jezika i jezičkih veština određene grupe polaznika (Chambers 1980), kao i zadaci i aktivnosti u kojima će polaznici koristiti engleski jezik – analiza ciljne situacije i objektivnih potreba (Dudley-Evans & St. John 1998). Vremenom se ova definicija menjala i proširivala pa je u početku analiza potreba imala za cilj da odredi prioritetne jezičke veštine (čitavanje, pisanje, slušanje, govorenje), situacije i zadatke (telefonski razgovori, pisanje zapisnika sa sastanaka), a kasnije se proširila na uključivanje analize nedostataka (nedostaci ili raskorak između onoga što polaznici treba da znaju da bi funkcionisali u ciljnoj situaciji i trenutnog jezičkog znanja polaznika) (West 1997).

Analiza potreba smatra se ključnim preduslovom za kreiranje kurikuluma koji će biti usklađen sa svrhom za koju će određeni profil studenata koristiti jezik u svojoj budućoj profesiji. Pitanja koja se najčešće sreću u literaturi o analizi potreba jesu: „Šta podrazumevamo pod potrebama?“, „Iz kog razloga određeni polaznici treba da nauče engleski jezik?“ i „Kakvu informaciju bi analiza potreba trebalo da nam prenese?“. Autori Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters 1987) objašnjavaju da se pod potrebama podrazumeva sposobnost da razumemo i/ili proizvedemo jezičke karakteristike određene ciljne situacije, na primer: čitanje naučnog članka, pisanje laboratorijskog izveštaja, prezentovanje rezultata na naučnoj konferenciji i slično. Detaljnija analiza potreba zahteva da se napravi razlika između a) ciljnih potreba (eng. *target needs*) – šta je potrebno da polaznik uradi u nekoj ciljnoj situaciji i b) potrebe učenja (eng. *learning needs*) – šta je potrebno da polaznik

uradi da bi naučio. Termin ciljne potrebe je, svakako, širi pojam koji podrazumeva tri tipa potreba: obaveze, nedostatke i želje (Hutchinson & Waters 1987), i biće korišćen u ovom poglavlju.

Imajući u vidu različite aspekte i faze razvoja analize potreba, ovaj proces, prema Basturkmen (Basturkmen 2010: 19), treba da podrazumeva sledeće aktivnosti:

- analiza ciljne situacije (identifikacija zadataka, aktivnosti i jezičkih veština u kojima će polaznici koristiti engleski jezik i šta bi sve polaznici trebalo da znaju),
- analiza diskursa (opis jezika koji se koristi u datim situacijama),
- analiza trenutnog stanja (utvrđivanje onoga šta polaznici znaju, a šta ne i šta mogu ili ne mogu da urade u odnosu na zahteve ciljne situacije),
- analiza faktora polaznika (motivacija polaznika i njihova percepcija potreba),
- analiza nastavnog konteksta (faktori koji se odnose na okruženje u kojem će se nastava odvijati i razmatranje šta realno kurs i nastavnik mogu da ponude polaznicima).

Ovako sagledana analiza potreba daje jednu kompletniju sliku, odnosno omogućuje sagledavanje situacije iz svih uglova (studenata, nastavnika stranog jezika struke i stručnjaka iz određene naučne oblasti). Sa ovakvom tezom o analizi potreba saglasan je i Long (Long 2005), koji je u velikoj meri kritikovao planove i programe bazirane na pojmovno-funkcionalnim potrebama koji se oslanjaju na intuiciju primenjenih lingvista i nastavnika engleskog jezika pre nego na stručnjake iz određene oblasti i same studente. Tako je nastao i pristup analizi potreba baziran na zadacima (eng. *task-based needs analysis*), a potom i metodički pristup podučavanja jezika, koji je ukazao na važnost opisa posla, potrebnih zadataka i standarda obavljanja posla koje formulišu stručnjaci iz određene oblasti, pružajući tako mnogo pouzdanije izvore podataka nego što bi to uradili samo lingvisti i nastavnici stranog jezika.

Pristup baziran na zadacima (eng. *task-based language teaching*) ima za cilj da istakne upravo svrhu učenja stranog jezika i da pruži prirodni kontekst za učenje jezika (Ellis 2003; Izadpanah 2010). Prema Njunanu (Nunan 2004: 35) osnovni principi ovog pristupa jesu:

- izbor sadržaja koji je baziran na analizi potreba,
- naglasak na učenju jezika u ciljnim situacijama,

- korišćenje autentičnog nastavnog materijala u procesu učenja jezika,
- pružanje mogućnosti studentima da se fokusiraju ne samo na strani jezik, već i na proces učenja jezika,
- podsticanje oslanjanja na iskustva i znanja studenata kao važnog elementa u učenju jezika,
- povezivanje jezičkog znanja u učionici sa konkretnim situacijama na budućem radnom mestu.

Iz navedenih principa vidimo da ovakav metodički pristup u osnovi uzima u obzir jezik i situacije koje, u našem slučaju, studente inženjerskih fakulteta očekuju na budućem radnom mestu i da, istovremeno, naglašava praktičnu upotrebu jezika. Dakle, zadaci su centralni elementi ovog pristupa jer oni pružaju kontekst koji u fokus stavlja učenje ciljnog jezika. Na ovaj način su studenti podstaknuti i motivisani da, korišćenjem postojećeg jezičkog znanja, svoje znanje prilagode potrebama buduće struke (Willis 1997).

Uzimajući u obzir važnost sagledavanja situacije i sa aspekta stručnjaka, kao i važnost pristupa baziranog na zadacima, sprovedena je analiza potreba inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja u vezi sa upotrebom engleskog jezika u profesionalne svrhe. U nastavku ćemo predstaviti metodologiju i rezultate sprovedenog istraživanja.

2.3. ISTRAŽIVANJE

Predmet istraživanja u ovom poglavlju bila je analiza potreba inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja: inženjera tehnologije (ITF) i inženjera poljoprivrede (IPF)⁴. Glavni ciljevi istraživanja bili su da se izvrši analiza potreba u vezi sa upotrebom engleskog jezika inženjera za profesionalne potrebe kao i da se utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u dobijenim rezultatima između ove dve grupe inženjera.

Istraživanje je sprovedeno tokom zimskog semestra akademske 2018/19. godine na uzorku od po 50 zaposlenih inženjera tehnologije i inženjera poljoprivrede (ukupno 100 ispitanika), primenom ankete kao metode sakupljanja

⁴ U daljem tekstu koristiće se skraćenice ITF za inženjere Tehnološkog fakulteta, i IPF za inženjere Poljoprivrednog fakulteta.

podataka i upitnika kao mernog instrumenta⁵ (primer upitnika nalazi se u odeljku Dodaci).

Upitnik korišćen za potrebe ovog istraživanja sastojao se od šest demografskih pitanja, kojim smo utvrdili da je raspodela prema polu u velikoj meri ujednačena za obe grupe ispitanika: 60% ženskih i 40% muških ispitanika inženjera tehnologije i 56% ženskih i 44% muških inženjera poljoprivrede. Vrlo sličnu raspodelu za posmatrane grupe inženjera dobili smo i kada je reč o starosnoj strukturi uzorka: u obe grupe najveći deo čine ispitanici starosne grupe 24-35 godina (54% za ITF, i 50% za IPF), trećinu ispitanog uzorka čine inženjeri starosne grupe 36-45 godina (30% za ITF i 36% za IPF), dok najmanji udeo ispitanika čine najstariji inženjeri, preko 46 godina starosti (16% za ITF i 14% za IPF). Što se tiče radnih mesta ispitanika, utvrđeno je postojanje dve grupe institucija u kojima su inženjeri zaposleni: naučno-obrazovne institucije (Tehnološki fakultet, Novi Sad; Institut za prehrambene tehnologije, Novi Sad; Poljoprivredni fakultet, Novi Sad; Institut za ratarstvo i povrtarstvo / NS seme, Novi Sad) i privredni sektor (Tarket i Sintelon, Bačka Palanka; Industrija mesa Neoplanta, Novi Sad; Dunav Soja, Novi Sad; Patent Co, Mišićevo itd). Pored toga, demografski podaci pokazali su da je najveći broj ispitanika obe grupe engleski jezik učio tokom osnovne i srednje škole (62% za ITF i 78% za IPF), a potom i na fakultetu (84% za ITF i 82% za IPF), dok je preko 50% inženjera engleski učilo i privatno. Posmatrajući dužinu učenja engleskog jezika, obe grupe ispitanika su, u najvećoj meri, engleski učile između 10 i 20 godina (50% za ITF i 40% za IPF), dok značajan broj njih ima staž učenja engleskog jezika i duži od 20 godina (34% za ITF i 36% za IPF).

Sagledavši rezultate vezane za demografske podatke ispitanika, uočavamo da je struktura uzorka za dve grupe inženjera vrlo slična, kako sa aspekta polne i starosne strukture ispitanika, tako i kada je reč o dosadašnjem iskustvu u učenju engleskog jezika.

Preostala pitanja u upitniku imala su za cilj da ispitaju sledeće varijable: učestalost korišćenja engleskog jezika za potrebe posla, stav o važnosti znanja engleskog jezika radi uspešnijeg obavljanja posla i procenu zastupljenosti korišćenja specifičnih jezičkih veština i mikroveština u okviru struke. Za poređenje

⁵ Upitnik koji je korišćen za potrebe ovog istraživanja baziran je na Upitniku sačinjenom za potrebe izrade doktorske disertacije (Jerković 2016a).

raspodela odgovora inženjera tehnologije i poljoprivrede korišćeni su Hi-kvadrat i Fišerov neparametarski test.

2.4. REZULTATI

Prvi segnemt istraživanja imao je za cilj da ispita učestalost korišćenja engleskog jezika za potrebe posla među zaposlenim inženjerima tehnologije i inženjerima poljoprivrede. Pitanja koja su merila učestalost korišćenja jezika za potrebe posla su sledeća: „Koliko često koristite opšti engleski jezik za potrebe svog posla?“ i „Koliko često koristite stručni engleski jezik za potrebe svog posla?“. Najveći broj inženjera obe grupe navodi da engleski, kako opšti tako i stručni, često koristi za potrebe posla (92% i 90% za ITF i 76% i 72% za IPF). Gotovo zanemarljiv procenat obe grupe inženjera engleski koristi retko za profesionalne potrebe (2% i 2% za ITF i 2% i 6% za IPF).

Stav o važnosti znanja engleskog jezika za uspešnije bavljenje poslom utvrdili smo analizom odgovora inženjera tehnologije i poljoprivrede da engleski jezik smatraju „veoma važnim“, „delimično važnim“ ili „nevažnim“. Gotovo svi inženjeri (96% za ITF i 94% za IPF) opredelili su se za prvi odgovor, dok nijedan ispitanik nije ocenio znanje engleskog jezika nevažnim za uspešno bavljenje poslom.

Naredni segment upitnika bavio se ispitivanjem zastupljenosti korišćenja specifičnih jezičkih veština i mikroveština u okviru inženjerske struke. Rezultati ankete pokazali su da se jezičke veštine čitanja, pisanja i usmene komunikacije kod obe grupe ispitanika učestalije koriste nego veština slušanja, pri čemu inženjeri tehnologije najčešće koriste engleski jezik za čitanje i pisanje, dok inženjeri poljoprivrede gotovo podjednako koriste veštine čitanja, pisanja i veštine usmene komunikacije. Statističkom obradom podataka, primenom Fišerovog testa, dobijena je i statistički značajna razlika ($p=0,0114$) između inženjera tehnologije i poljoprivrede kada je u pitanju potreba za korišćenjem određenih jezičkih veština.

Pored toga, za jezičku veštinu čitanja, najveći procenat inženjera obe grupe naveo je da im je veština čitanja najviše potrebna za izučavanje stručne literature (50% za ITF i 46% za IPF), zatim čitanje formalnih pisama te stručnih uputstava. Veoma važna jezička veština za inženjere jeste i veština pisanja.⁶ Dobijeni rezultati

⁶ Važno je istaći da se rezultati ovog istraživanja u velikoj meri poklapaju sa rezultatima o važnosti veštine pisanja u okviru engleskog jezika za potrebe inženjerske struke, koje smo predstavili u Poglavlju 3 ove monografije.

istraživanja ukazuju na postojanje izvesnih razlika između dve grupe ispitanika. Dok su inženjeri tehnologije procenili kao primarno potrebne žanrove akademsko pisanje (46%) i poslovnu komunikaciju (43%), inženjeri poljoprivrede su na prvom mestu istakli potrebu za visokim nivoom kompetencije za poslovnu komunikaciju na engleskom jeziku (52%), a potom važnost akademskog pisanja (35%). Slična raspodela odgovora dobijena je i za jezičke veštine govora i slušanja, kod kojih je uočeno da inženjeri tehnologije veći značaj pridaju veštinama govora i slušanja u akademskom kontekstu, za razliku od inženjera poljoprivrede kod kojih se istiće potreba za kompetencijama u poslovnoj komunikaciji na engleskom jeziku.

Sagledavajući dobijene rezultate o potrebnim jezičkim veštinama za inženjere tehničko-tehnološkog naučnog polja, možemo istaći da se izdvajaju jezičke veštine čitanja, pisanja i govora (ove veštine čine preko 80% potrebnih veština kod obe grupe inženjera). Dobijena raspodela odgovora ukazuje na neophodnost upotrebe kako produktivnih, tako i receptivnih jezičkih veština za profesionalne potrebe. Međutim, poredeći analizirane grupe inženjera, videli smo da za profesionalne potrebe inženjeri tehnologije više koriste veštine čitanja i pisanja, dok su inženjerima poljoprivrede u približno istoj meri potrebne i veštine čitanja, pisanja i usmene komunikacije. Ovaj rezultat može se obrazložiti vrstama poslova koje obavljaju inženjeri ove dve struke, pošto posao inženjera tehnologije u većoj meri zahteva naučno-istraživački, laboratorijski rad i rad u pogonima, dok poljoprivredna struka, pored naučno-istraživačkog i laboratorijskog rada, češće podrazumeva i direktan kontakt sa klijentima i saradnicima. Na sličan način mogu se obrazložiti i razlike u rezultatima između dve grupe inženjera kada je reč o potrebama za konkretnim mikroveštinama u okviru veština pisanja, slušanja i govora (inženjeri poljoprivrede ističu važnost veština poslovne komunikacije u istoj meri ili čak više od upotrebe engleskog jezika u akademskom kontekstu) pošto priroda posla i radna mesta ovih inženjera, više nego kod inženjera tehnologije, zahtevaju znanje poslovnog engleskog jezika i veštine poslovne (kako pismene, tako i usmene) komunikacije.

U skladu sa ovim saznanjima, dobijenom analizom sa aspekta zaposlenih stručnjaka tehničko-tehnološkog polja, nastavnici engleskog jezika na tercijarnom nivou nastavni proces treba da usaglase sa zahtevima budućih radnih mesta, kako bi budući inženjeri usvojili upravo ona znanja i one veštine koje će koristiti u svom profesionalnom radu. Metodčki pristup koji odgovara ovim ciljevima nastave jeste spomenuti – *pristup zasnovan na zadacima* (eng. *task-based teaching*), koji pruža

odgovarajući kontekst koji aktivira proces učenja jezika u ciljnim situacijama. Njegovom primenom studenti su motivisani da svoje znanje prošire i prilagode potrebama budućih radnih mesta (Jerković i Rakić 2017).

Konkretni primeri zadataka za veštine čitanja i pisanja mogu biti naučni rad, tehnička uputstva, laboratorijski izveštaj i poslovna korespondencija, kroz koje studenti, s jedne strane, usvajaju veštine razumevanja pisanog teksta, odnosno veštine pisanja na engleskom jeziku, dok se, s druge strane, upoznaju sa odgovarajućim naučnim i profesionalnim diskursom i stručnom terminologijom. Za potrebe jezičkih veština govora i slušanja, odgovarajući zadaci obuhvataju stručna predavanja, poslovnu komunikaciju (npr. telefonski razgovori, razgovori preko skajpa) i poslovne debate, koji studente adekvatno osposobljavaju da razviju kompetencije usmenog izražavanja i razumevanja primljene poruke, istovremeno usvajajući veštine prepoznavanja i upotrebe diskursnih markera i stručnu terminologiju potrebnu u profesionalnom okruženju.

U kontekstu diskusije o kompetencijama koje je potrebno usvojiti na tercijarnom nivou kroz učenje stranog jezika struke, važno je istaći i značaj usvajanja englesko-srpskih kontaktnojezičkih kompetencija (Prčić 2013), značajnih kako za same studente, tako i za naučnu zajednicu u celini. Englesko-srpske kontaktnojezičke kompetencije definisane su kao vrsta jezičkog znanja koje se odnosi na „valjanu upotrebu reči i imenâ iz engleskog jezika u srpskom“ (Prčić 2013: 183). Prčić ističe da nejezički profesionalci (u našem slučaju inženjeri), pre svega istraživači i profesori, čine jednu od kategorija posebnih korisnika jezika koji utiču na formiranje jezičkih navika u javnosti pa tako i načina na koje se elementi iz engleskog jezika (uključujući i stručnu terminologiju) koriste u srpskom jeziku i to na nivou fonologije, morfosintakse, pravopisa, semantike sa pragmatikom i stilistike. Prčić kao najefikasniji metod za usvajanje englesko-srpske kontaktnojezičke kompetencije navodi institucionalni metod, u okviru obrazovnog sistema, ističući značaj upravo časova engleskog kao stranog jezika.

2.5. ZAKLJUČAK

Analiza potreba smatra se neophodnim korakom u izradi kursa engleskog jezika struke ili, ukoliko kurs već postoji, pravcem modifikacije postojećeg kursa. Jednom utvrđene potrebe određene grupe polaznika ne moraju ostati nepromenjene jer se sa razvojem nauke i tehnologije menjaju i potrebe za

određenim jezičkim vještinama i kompetencijama, tako da je neophodno pratiti promene i, u skladu sa njima, prilagođavati postojeće kurseve. Razvojem globalne komunikacije, nauke i tehnologije nameće se potreba za efikasnim, kratkotrajnim i uskospecijalizovanim kursevima koji zadovoljavaju konkretne ciljne potrebe za engleskim jezikom (Harding 2007). Engleski jezik struke sve više se proučava kao posebna grana nauke o jeziku, pri čemu se ističe značaj prilagođavanja kursa konkretnim, specifičnim potrebama polaznika (Hutchinson & Waters 1987; Brindley 1989; Knežević i Vuković-Vojnović 2000), što se može primeniti i na engleski jezik za potrebe inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja (Kaewpet 2009; Jerković 2016b). Na ovaj način postiže se veća uspešnost kursa, kao i veća motivacija i samopouzdanje polaznika u korišćenju engleskog jezika kao stranog u ciljnim situacijama.

Rezultati analize potreba dobijeni ovim istraživanjem pokazali su da je za inženjersku profesiju potrebno znanje kako opšteg, tako i stručnog engleskog jezika te da je danas gotovo nemoguće obavljati inženjerski posao bez dodira sa engleskim jezikom, bez obzira na sektor zaposlenja. Važan podatak dobijen ovim istraživanjem je i postojanje visoke svesti zaposlenih inženjera o važnosti znanja engleskog jezika radi uspešnijeg obavljanja posla.

Obe grupe ispitanika, i inženjeri tehnologije i inženjeri poljoprivrede, ukazali su na značaj kako produktivnih, tako i receptivnih jezičkih vština za potrebe svog posla. Pored toga, u okviru svake jezičke vštine, inženjeri su istakli koje specifične mikroveštine i kompetencije budući inženjeri treba da steknu tokom kursa engleskog jezika na tercijarnom nivou. Pohađajući kurs engleskog jezika u kojem je akcenat stavljen na usvajanje upravo ovih mikroveština i kompetencija, studenti inženjerskih fakulteta će se kroz nastavu upoznati sa situacijama koje ih očekuju na budućim radnim mestima, što je u skladu sa opštim principima pristupa baziranog na zadacima (Nunan 2004; Izadpanah 2010).

Iako su rezultati ovog istraživanja u velikoj meri pokazali sličnost u potrebama između inženjera tehnologije i poljoprivrede, utvrđene su i određene razlike. Dok su inženjerima tehnologije potrebnije jezičke vštine čitanja i pisanja, inženjeri poljoprivrede, pored ove dve vštine, navode i važnost usmene komunikacije. I u okviru pojedinačnih mikroveština nalazimo veliku sličnost u potrebama, posebno vezano za akademski diskurs, ali je za obavljanje poslova inženjera poljoprivrede takođe važna i vština poslovne komunikacije, budući da

se značajan broj njih zapošljava u privrednom sektoru, što često podrazumeva direktan kontakt na engleskom jeziku sa klijentima i saradnicima.

Pedagoške implikacije dobijenih rezultata se prevashodno odnose na modifikovanje postojećih nastavnih planova i programa u pravcu veće zastupljenosti jezika struke, kao i stalnu zastupljenost onih stručnih jezičkih mikroveština u nastavnom procesu koje su se pokazale kao najpotrebnije za inženjersku struku. Međutim, iako je engleski jezik danas, po pravilu, prvi strani jezik u prethodnom obrazovanju, studenti se upisuju na fakultete sa velikim razlikama u znanju ovog jezika, što utiče na organizaciju nastave engleskog jezika struke. Iz ugla nastavnika, izazov čini potreba da jezik struke bude deo nastavnog plana i programa čak i u grupama studenata sa nižim nivoom znanja jezika.

Predstavljeni rezultati svakako su primenjivi i na proces nastave i na drugim inženjerskim fakultetima gde se podučava engleski jezik struke, pri čemu bi bilo važno analizom potreba utvrditi konkretne mikroveštine, potrebne za određeni inženjerski profil.

Dok se ovo poglavlje bavilo analizom potreba iz perspektive stručnjaka (tj. zaposlenih inženjera), naredno poglavlje detaljnije se bavi analizom potreba u okviru jezičke veštine pisanja, kao važne produktivne veštine u kontekstu jezika struke, iz perspektive studenata.

3. ANALIZA POTREBA I ZNAČAJ VEŠTINE PISANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE⁷

3.1. UVOD

Veština pisanja predstavlja važnu produktivnu vještinu, koju u ovom poglavlju sagledavamo sa aspekta nastave u smislu zastupljenosti ove jezičke vještine u nastavnom procesu, ali i sa aspekta studenata, odnosno, njihovog stava o važnosti ove vještine i utvrđivanja trenutnog nivoa znanja ove jezičke vještine. U uvodnom delu ovog poglavlja, predstavimo definicije vještine pisanja kao kognitivne sposobnosti, a zatim ćemo se fokusirati na značaj ove vještine u okviru nastave engleskog jezika struke.

Pisanje predstavlja jednu od četiri osnovne jezičke vještine koje se razvijaju u nastavi stranih jezika, pored govorenja, čitanja i slušanja. Za razliku od čitanja i slušanja, koje se smatraju receptivnim jezičkim vještinama, pisanje i govorenje predstavljaju produktivne jezičke vještine jer učenik u procesu pisanja izražava jezičku poruku. S obzirom na prirodu samog kognitivnog procesa, pisanje se smatra kompleksnim procesom koji nas primorava da analiziramo, organizujemo i artikuliramo, zatim da logično i jasno razmišljamo i, konačno, da bolje razumemo neki problem. Pored toga, ne samo da stalno vežbanje pisanja poboljšava preciznost izražavanja, nego dovodi i do preciznijeg i jasnijeg razmišljanja. Kognitivni psiholozi (Vygotsky 1962; Piaget 1972) ukazali su na veoma blisku vezu između pisanja i razmišljanja, ističući da proces pisanja uvek uključuje kognitivne sposobnosti koje se uopšteno smatraju mišljenjem, kao što su: klasifikacije, generalizacije, diskriminacije, postavljanje hipoteza, testiranje itd. U mnogim slučajevima, pisanje se smatra ne samo vrstom pomoći mišljenju, već samim mišljenjem. Lindeman i Emig, kao članovi Odbora za pokret pisanja u različitim disciplinama (eng. *Writing Across the Curriculum Movement*), smatraju da proces pisanja u nastavi u svim disciplinama ima za cilj ne samo poboljšavanje samog procesa pisanja, nego i procesa učenja (Lindemann 1989; Emig 1997).

⁷ Ovo poglavlje se bazira na radu autorke Jelene Jerković pod naslovom „Veština pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima u Srbiji“, objavljenog 2012. godine u časopisu *Nastava i vaspitanje* 2, str. 350-364.

Veština pisanja bi se generalno mogla definisati kao proces kojim učenik iznosi svoje mišljenje i ideje na određenu temu, zatim te ideje organizuje prvo u reči, potom u rečenice, paragrafe i, konačno, u pisani tekst. Koliko god nam ovako definisan proces pisanja delovao jednostavno, on zahteva od pisca čitav niz mentalnih (kognitivnih) aktivnosti kao što su: organizacija određenih ideja (misli), preciznost u izražavanju – kako bi se izbegla dvosmislenost u značenju, izbor odgovarajućeg vokabulara (rečnika) i gramatičkih konstrukcija. Dakle, da bi se obavila pismena komunikacija, neophodno je da učenik u dovoljnoj meri savlada zakonitosti pisanog jezika koji ima svoju pravopisnu, gramatičku, stilističku i leksičku normu, kako bi ga čitalački auditorijum mogao razumeti. Na ovaj način dolazimo i do cilja učenja veštine pisanja, što predstavlja sposobnost upotrebe naučenog materijala, odnosno *inputa*, kako bi se postigao onaj nivo kompetentnosti koji bi bio blizak nivou izvornog govornika (Jerković 2010). U praksi, odnosno samoj nastavi stranih jezika, savladavanje veštine pismenog izražavanja nije samo po sebi cilj koji treba postići; ono je i sredstvo pomoću koga se, prema mišljenju savremenih metodičara, utvrđuje stečeno znanje iz jezika i indirektno utiče na kvalitet drugih veština (Bodrić 2004: 10). Otuda i u savremenoj literaturi sve veće interesovanje za istraživanja ove važne jezičke veštine.

3.2. ZNAČAJ VEŠTINE PISANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Nastava engleskog kao jezika struke u velikoj meri je određena specifičnim potrebama učenika koje su definisane zahtevima njihove buduće profesije. Shodno tome, glavni cilj ovakve nastave jeste utvrđivanje potreba učenika u skladu sa njihovom budućom profesijom, kako smo to detaljnije objasnili u prvom i drugom poglavlju ove monografije. Kada njihove potrebe budu ustanovljene, potrebno je odrediti ciljeve nastave i odlučiti se za određeni nastavni materijal i metodološki pristup.

Kako se analiza potreba može posmatrati iz više uglova (na primer kroz situacije u kojima će se jezik koristiti ili vrste zadataka koji će se obavljati i sl.), najvažnije je odrediti one jezičke sposobnosti koje su najdominantnije u okviru određene struke (Jerković 2016a). Ovo ujedno čini glavnu razliku između nastave engleskog jezika za opšte svrhe i engleskog kao jezika struke. Osnovna karakteristika opšteg kursa jeste upravo podjednaka zastupljenost sve četiri jezičke veštine. S druge strane, na kursovima jezika struke su, po pravilu, zastupljene one

jezičke veštine koje odgovaraju specifičnostima određene profesije (Jerković 2016b).

U slučaju inženjera tehnologije, pored jezičke veštine čitanja, koja je prema mnogim autorima najpotrebnija za akademske svrhe (Robinson 1991; Jordan 1997), jednu od ključnih uloga za buduće tehnologe svakako ima veština pisanja. Naime, budući naučnici i inženjeri mogu tehnički i tehnološki biti briljantni i kreativni, ali ukoliko ne umeju svoje saradnike da ubede u vrednost svojih ideja, njihove tehničke sposobnosti ostaće neprimećene i neiskorišćene. Dakle, pored neophodnog tehnološkog obrazovanja, budući inženjeri tehnologije svakako moraju posedovati osnovno jezičko znanje, pre svega osnovne karakteristike jezika tehnološke struke (registar tehnološke i inženjerske struke, tipične gramatičke strukture i oblike, kao i specifičan diskurs) kao i znanje vezano za najfrekventnije pismene forme, tj. vrste eseja (žanrova) sa kojima će se susretati kao budući tehnolozi (Robinson 1991; Jordan 1997).

Drugim rečima, predstavljene potrebe bi se mogle smatrati potrebnim, tj. poželjnim nivoom znanja engleskog jezika za studente tehnologije. Međutim, da bismo postigli potrebni nivo znanja kod polaznika, neophodno je određivanje postojećeg, trenutnog nivoa znanja kojim raspolažu studenti prve godine tehnologije (Jerković 2010). Predmet empirijskog istraživanja koje ćemo u narednom delu opisati predstavlja upravo utvrđivanje postojećeg nivoa znanja iz oblasti pisanja na engleskom jeziku kod studenata tehnologije kao i njihovih stavova o važnosti i zastupljenosti ove jezičke veštine.

3.3. ISTRAŽIVANJE

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se, sa jedne strane, utvrdi zastupljenost veštine pisanja na tehnološkim fakultetima u Srbiji, a da se, sa druge strane, detaljnom analizom određenih aspekata akademskog pisanja u pismenim radovima studenata tehnologije ukaže na konkretne probleme i time omogući modifikovanje nastavnog procesa i sadržaja u cilju postizanja što boljih rezultata učenja engleskog jezika kao jezika struke. U skladu sa tim, istraživanje se sastoji iz dva dela. Oba dela sprovedenog istraživanja su kvantitativnog tipa, s tim da su u prvom delu istraživanja učestvovali studenti tehnologije sa tehnoloških fakulteta u Srbiji (Novi Sad, Beograd, Leskovac), a u drugom delu samo studenti tehnologije sa Tehnološkog fakulteta u Novom Sadu. Istraživanje je sprovedeno tokom zimskog

semestra akademske 2009/2010. godine. Kako oba dela istraživanja imaju svoje specifičnosti i faze, ciljevi istraživanja su grupisani kroz sledeće tri grupe:

- I grupa ciljeva obuhvata:
 - Ispitivanje zastupljenosti veštine pisanja u nastavnom procesu
 - Ispitivanje stava studenata o važnosti veštine pisanja u nastavnom procesu
 - Ispitivanje subjektivnog osećaja studenata pred zahtevom pisanja na engleskom jeziku
- II cilj odnosi se na utvrđivanje aktuelnog nivoa znanja pisanja na engleskom jeziku putem analize pet osnovnih aspekata pisanja (sadržaj, organizacija, vokabular, gramatika, pravopis) prema modelu analitičkog bodovanja (Cohen 1994).
- III grupa ciljeva odnosi se na utvrđivanje povezanosti aktuelnog nivoa znanja pisanja i zastupljenosti veštine pisanja u nastavnom procesu.

Prvi deo istraživanja sproveden je tako što su ispitanici popunjavali upitnik, koji je za cilj imao da utvrdi zastupljenost veštine pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima u Srbiji (Novi Sad, Beograd, Leskovac), kao i stavove studenata i njihov subjektivni osećaj vezan za važnost ove jezičke veštine. Korišćeni upitnik (primer upitnika nalazi se u odeljku Dodaci) sastojao se od ukupno 13 pitanja na srpskom jeziku, od kojih 12 koristi četvorostepenu Likertovu skalu (gde odgovor 1 ima značenje *nikada*, a odgovor 4 ima značenje *uvek/redovno*), a jedno pitanje je otvorenog tipa i zahteva tekstualni odgovor od ispitanika. Kako bi psihometrijska svojstva instrumenta za prikupljanje podataka bila obezbeđena, upitnik je sastavljen na osnovu različitih izvora upitnika koji su korišćeni u istraživanju veštine pisanja za potrebe jezika struke (Selfe & Arabi 1986; Gardner & Fulwiler 1998; Abu-Rizaizah 2005).

U drugom delu istraživanja bilo je potrebno izvršiti merenje aktuelnog nivoa znanja veštine pisanja kod studenata I godine tehnologije. Ovaj deo istraživanja je sproveden na poduzorku novosadskih studenata tehnologije, s obzirom na činjenicu da su oni pohađali časove engleskog jezika na kojima je uvežbavana veština pisanja u okviru jezika tehnološke struke. Pošto je prethodno izvršena analiza potreba pokazala da su najpotrebnije pisane forme za buduće tehnologe: izveštaj, rezime i poslovno pismo (eng. *report, summary, business letter*), upravo ove tri pisane forme su korišćene za merenje aktuelnog nivoa znanja pisanja.

Metod koji je korišćen prilikom ocenjivanja ovih pismenih radova bio je analiza pet aspekata pisanja (organizacija, sadržaj, vokabular, gramatika, pravopis) u navedene tri najfrekventnije pisane forme za studente tehnologije – izveštaj, rezime i poslovno pismo. Rezultati su obrađeni metodom analitičkog bodovanja, prvo za svaki aspekt pisanja posebno, a zatim je svaki zadatak dobijao kumulativnu ocenu, sabiranjem ocena za svaki od aspekata (Cohen 1994). Statistička analiza je sprovedena korišćenjem elemenata deskriptivne statistike (srednje vrednosti i procenti) i metode inferencijalne statistike (analiza varijanse – ANOVA i Pirsonov r koeficijent korelacije).

3.4. REZULTATI

Istraživanje je u prvom delu obuhvatilo ukupno 411 (N=411) studenata od ukupno upisanih 507 studenta I godine tehnologije osnovnih akademskih studija na tehnološkim fakultetima u Srbiji (Novi Sad, Beograd, Leskovac) koji su slušali predmet Engleski jezik kao obavezan predmet u prvom semestru I godine.

Uvidom u polnu strukturu ukupnog broja studenata prve godine na tehnološkim fakultetima u Srbiji, vidimo da strukturu uzorka čini oko 60% ženskih ispitanika, tj. ispitanica i oko 40% muških ispitanika. Što se tiče godina starosti studenata, može se reći da ispitanici uzorak studenata u proseku ima 19,7 godina (od toga studenti u Novom Sadu imaju prosečno 19,4 godine, studenti u Beogradu 19,6 i studenti u Leskovcu 20,1 godinu). Iz ovih podataka možemo zaključiti da se većina studenata (oko 90%) upisala na fakultet odmah nakon srednje škole. Ovako ujednačena starosna struktura uzorka je od velike važnosti za sam proces pisanja jer različite starosne dobi imaju različite strategije pisanja, različita interesovanja, iskustvo i nivo informisanosti, što značajno utiče na sam produkt pisanja (Emig 1983; Fulwiler 1987).

Uzorak koji se ispituje u ovom istraživanju obuhvata studente sa tri različita nivoa znanja engleskog jezika: A1, B1 i B2⁸. Naime, studenti su na početku semestra radili dijagnostički test na osnovu kog su klasifikovani u tri grupe, koje predstavljaju navedena tri nivoa znanja.

⁸ Zajednički evropski okvir za žive jezike (*Language competence determined based on Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*):

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

Drugi deo istraživanja se odnosio samo na studente na Tehnološkom fakultetu u Novom Sadu, koji su tokom zimskog semestra 2009/2010. imali zadatak da na času vežbi napišu izveštaj (sa temom *Thermal insulation*), rezime (za dobijeni akademski rad do 200 reči) i poslovno pismo (sa temom *Inquiry*). Za svaki od ovih zadataka studenti su imali maksimalno 45 minuta (jedan čas).

Rezultati su predstavljeni prema već postavljenim ciljevima istraživanja i to kao jedinstveni skor koji meri svaku od postavljenih varijabli na pojedinačnim fakultetima. Za dobijanje jedinstvenog skora za prvu varijablu koja je merila zastupljenost veštine pisanja sumirana su pitanja 3, 4, 5, 11 iz upitnika na nivou celog uzorka: 3. „Koliko ste u dosadašnjem obrazovanju (do fakulteta) uvežbavali veštinu pisanja na časovima engleskog jezika?“, 4. „Da li ste u okviru nastave engleskog jezika na fakultetu imali časove posvećene veštini pisanja?“ 5. „Da li ste za napisani tekst dobijali mišljenje predavača (*feedback*)?“ i 11. „Da li u nastavi engleskog jezika na fakultetu dobijate adekvatna uputstva za pisanje akademskih radova?“.

Odgovori ispitanika su rekodovani (obrnuto kodirani) tako da veći skor govori o većoj zastupljenosti veštine pisanja. Raspon rezultata kreće se od minimalnih 4 do maksimalnih 16. Dobijena srednja vrednost iznosi 9,3127 na sva tri fakulteta. U cilju ispitivanja razlika zastupljenosti veštine pisanja na pojedinačnim fakultetima, primenjena je analiza varijanse. Rezultati ANOVA testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika ($p=0,026$) između ovih grupa, tj. fakulteta, kada je u pitanju zastupljenost veštine pisanja. Najveća srednja vrednost (9,4907) dobijena je na Tehnološkom fakultetu u Novom Sadu, što govori o nešto većoj zastupljenosti veštine pisanja na ovom fakultetu. Zatim, sledi Tehnološko-metalurški fakultet u Beogradu sa srednjom vrednosti od 9,2809 i, na kraju, Tehnološki fakultet u Leskovcu sa 9,1667. Imajući u vidu dobijenu srednju vrednost na nivou celog uzorka (9,3127), možemo govoriti o nižem nivou zastupljenosti veštine pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima.

Druga merena varijabla odnosila se na stav studenata o važnosti pisanja u nastavnom procesu pa su za njeno merenje sumirana pitanja 6, 7, 8 i 9 na nivou celog uzorka: 6. „Da li bi, po vašem mišljenju, bilo korisno da se veština pisanja redovno uči u okviru nastave engleskog jezika?“, 7. „Da li mislite da biste stalnom vežbom pisanja naučili da se pismeno izražavate u bilo kojoj situaciji (na bilo koju temu)?“, 8. „Da li smatrate da je pisanje kao jezička veština važna za vaš budući

poziv?“ i 9. „Da li mislite da će utisak o vašem pismenom izražavanju prilikom prijave za posao odlučivati pri izboru kandidata?“.

Dobijena srednja vrednost iznosi 13,4526 za sva tri fakulteta, od maksimalnih 16,00. Kako bismo ispitali stav studenata o važnosti veštine pisanja na pojedinačnim fakultetima, primenjena je analiza varijanse, tj. F testa, koja pokazuje da postoji statistički značajna razlika između ovih grupa, tj. fakulteta, kada je u pitanju stav studenata o važnosti veštine pisanja. Najveća srednja vrednost (14,0504) dobijena je na Tehnološkom fakultetu u Leskovcu, što govori o nešto većoj važnosti veštine pisanja za studente ovog fakulteta. Zatim, sledi Tehnološki fakultet u Novom Sadu, sa srednjom vrednosti od 13,8571 i, na kraju, Tehnološko-metalurški fakultet u Beogradu, sa srednjom vrednosti od 12,7906.

S obzirom na to da srednja vrednost iznosi 13,4526 (od maksimalnih 16,00), možemo govoriti o pozitivnom stavu studenata o važnosti veštine pisanja. Ukoliko bismo dobijenu srednju vrednost uporedili sa dobijenom srednjom vrednosti za samu zastupljenost veštine pisanja u nastavnom procesu (9,3127), može se govoriti o značajnoj razlici u zastupljenosti veštine pisanja i stavu studenata o važnosti ove jezičke veštine.

U cilju ispitivanja subjektivnog osećaja studenata pred zahtevom pisanja na engleskom jeziku kao i razloga za takav osećaj, analizirano je pitanje iz upitnika koje meri ovu varijablu: 1. „Kako se osećate kada treba nešto da napišete na engleskom jeziku?“. Dobijeni rezultati govore o visokom procentu studenata (53,5%) koji imaju osećaj nesigurnosti pred zahtevom pisanja na engleskom jeziku. S druge strane, procenat studenata koji se osećaju sigurnim u ovakvoj situaciji iznosi 28,2%, što je značajno manji procenat ispitanika. Zatim sledi procenat od 13,4% ispitanika koji su rekli da se osećaju zbunjeno pred zahtevom pisanja, a najmanji broj njih (4,9%) naveo je osećaj inhibiranosti.

Pitanje koje je logično sledilo, imalo je za cilj da ispita razloge za takav osećaj i jedino je pitanje otvorenog tipa u upitniku. Odgovor na ovo pitanje dalo je 313 ispitanika, od ukupno 411. Odgovori, odnosno navedeni razlozi za ovo pitanje su zatim, svrstani u grupe sličnih ili istih odgovora te je, na taj način, izračunat procenat za svaki od njih. Uvidom u pojedinačne odgovore studenata, utvrđeno je da najveći broj njih (108) navodi kao razlog nesigurnog osećaja pred zahtevom pisanja na engleskom jeziku nedovoljno znanje pravopisa i gramatike. Drugi razlog koji se navodi za osećaj nesigurnosti je nedovoljna vežba pisanja u dosadašnjem učenju engleskog jezika (64). S druge strane, 77 ispitanika je kao razlog za osećaj

sigurnosti prilikom pisanja na engleskom jeziku navelo dobro znanje engleskog jezika, dok je njih 14 za ovaj osećaj kao razlog navelo dovoljno vežbe u pisanju. Kao razlog za osećaj zbunjenosti, 24 ispitanika je navelo nesigurnost u svoje znanje engleskog jezika, a njih 14 je navelo nedovoljan fond reči. Najmanji broj ispitanika (4) je kao razlog za osećaj inhibiranosti pred zahtevom pisanja navelo strah od neznanja pred profesorom, a njih 8 je za ovakav osećaj navelo nedovoljno znanje pismenog izražavanja na maternjem jeziku.

Zavisna varijabla koja je merena u ovom istraživanju predstavlja kumulativnu ocenu svih napisanih zadataka (izveštaja, rezimea i poslovnog pisma), kao i ocenu pojedinačnih aspekata pisanja (sadržaj, organizacija, vokabular, gramatika i pravopis) prema modelu analitičkog bodovanja (Cohen 1994). S obzirom na činjenicu da je ovaj deo istraživanja obavljen na poduzorku studenata Tehnološkog fakulteta u Novom Sadu, broj ispitanika (N) iznosi 161. Dobijeni rezultati pokazuju da je najniže ocenjen aspekt organizacije sa 3,2940, a zatim aspekt sadržaja sa 3,4700 (na skali ocena 1-5). Ove srednje vrednosti pokazuju da su aspekti organizacije i sadržaja, kao dva izuzetno važna aspekta pisanja, niže ocenjeni od ostalih. Vokabular je ocenjen sa 3,7164, zatim sledi gramatika sa 3,9565. Najbolje ocenjen aspekt pisanja je pravopis sa 4,1346. Dobijena kumulativna ocena iznosi 17,5714 od maksimalnih 25,00, gde možemo govoriti o nižem nivou znanja pisanja na engleskom jeziku.

U cilju utvrđivanja povezanosti aktuelnog nivoa znanja pisanja i zastupljenosti veštine pisanja u nastavnom procesu, podaci su obrađeni metodom inferencijalne statistike, kako bi se odredio Pirsonov r koeficijent korelacije. Dobijeni rezultati korelacione analize između varijable aktuelnog nivoa znanja pisanja i varijable zastupljenosti veštine pisanja iznose $r=0,453$, $p<0,05$. Dakle, ustanovljena je statistički značajna pozitivna korelacija između varijable nivoa znanja pisanja i varijable zastupljenosti veštine pisanja u nastavnom procesu. Ova korelacija je svakako bila očekivana jer ukazuje na činjenicu da nivo znanja pisanja zavisi upravo od zastupljenosti, tj. vežbe veštine pisanja u nastavnom procesu.

3.5. ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati su pokazali da je u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima nedovoljno zastupljena veština pisanja. Rezultati korelacione analize između zastupljenosti veštine pisanja i nivoa znanja pisanja na engleskom jeziku

ukazuju na postojanje značajne statističke korelacije te možemo govoriti o velikom uticaju nastave veštine pisanja na sam rezultat pisanja, što je bilo i očekivano. Na osnovu toga, ističe se potreba da predavači engleskog jezika na tehnološkim fakultetima ovoj jezičkoj veštini posvećuju više pažnje i da, na taj način, utiču na poboljšanje znanja pisanja kod svojih studenata.

Rezultati merenja stavova pokazali su da kod studenata postoji izuzetno pozitivan stav o važnosti veštine pisanja u nastavnom procesu, što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima na srednjoškolskom nivou (Glušac 2009: 108). Naime, ustanovljena je razvijena svest o važnosti ove jezičke veštine kod studenata tehnologije, posebno kada je u pitanju njihov budući poziv, što je u skladu sa rezultatima analize potreba predstavljenih u prethodnom poglavlju. S druge strane, rezultati takođe govore da u praksi – u nastavnom procesu, ova jezička veština nije dovoljno zastupljena. Može se zaključiti da su studenti dobro informisani i upućeni u zahteve budućeg radnog mesta, ali da u tom smislu ne dobijaju dovoljno u nastavnom procesu jezika struke. Ovakvi rezultati pokazuju da bi trebalo očekivati da su studenti dovoljno motivisani za uvežbavanjem veštine pisanja u nastavi. Dakle, predavači engleskog jezika su oni koji bi trebalo da iskoriste ovakvu situaciju i da u nastavni proces uključe veštinu pisanja kao sastavni deo nastavnog procesa.

Ispitivanje subjektivnog osećaja studenata pred zahtevom pisanja pokazalo je da se studenti u velikom broju osećaju nesigurno u ovakvoj situaciji, što ukazuje na slabije poznavanje veštine pisanja uopšte, što, zatim, ponovo svedoči o tome da je ova veština nedovoljno zastupljena u nastavi engleskog jezika na fakultetu. Dobijeni rezultati vezani za uzroke ovakvog osećaja mogu da budu od pomoći predavačima engleskog jezika na koje aspekte jezika treba više da obrate pažnju i da, na taj način, modifikuju nastavni proces, kako bi ova veština dobila svoje pravo mesto. Treba još napomenuti da je merenjem ove varijable pokazano da su studenti pokazali visok nivo samosvesnosti o svom znanju ili neznanju, vezanom za ovu jezičku veštinu.

Rezultati merenja nivoa znanja pisanja pokazali su da je kumulativna ocena veštine pisanja svakako na nižem nivou od nivoa koji zahteva buduća profesija studenata, dok su rezultati korelacione analize između varijable zastupljenosti veštine pisanja u nastavi i samog nivo znanja veštine pisanja ukazali na postojanje statistički značajne korelacije. Ovakvi rezultati bili su očekivani jer se, svakako, očekuje od studenata koji su više vežbali veštinu pisanja da napišu bolje pismene

radove iz oblasti struke, nego što bi to uradili studenti koji tako nešto nisu nikada radili ili su radili vrlo retko na časovima engleskog jezika. Dobijena slika o trenutnoj situaciji može biti ohrabrujuća za nastavnike engleskog jezika, s obzirom na to da se na ovakvo stanje stvari može uticati. Dakle, ukoliko bi se ova veština redovno uvežbavala u nastavnom procesu na fakultetu, svakako bi i rezultati na testovima pisanja bili bolji.

Problem na koji mnogi predavači nailaze u procesu nastave je nedovoljan fond časova predavanja i vežbi, gde realno ostaje vrlo malo prostora za uvežbavanje jezičke veštine pisanja. Dodatno opterećenje je i program jezika struke, koji podrazumeva rad na specifičnom vokabularu i uvežbavanju gramatičkih struktura. Veština pisanja na ovim kursevima uglavnom nije dovoljno obrađena i pored izuzetno velike važnosti, posebno za tehnološku struku. Mogućnost rešavanja ovog problema je, a sa ciljem da se obezbedi veća zastupljenost veštine pisanja u nastavi engleskog jezika na fakultetima, da nastavnik na času pruži dovoljno uputstava za pisanje određene stručne forme, a da samo pisanje eseja ostaje studentima kao domaći zadatak. Nakon toga je izuzetno važno da studenti dobiju mišljenje, odnosno povratnu informaciju od nastavnika za napisani zadatak, kako bi se, sa jedne strane, podstakla njihova motivacija, dok bi se, sa druge strane, sprovela ispravka grešaka napravljenih u eseju (Glušac 2009: 111). Na ovaj način bi studenti dobili sve potrebne informacije koje bi samostalno mogli detaljnije da istraže.

Kako smo u poslednja dva poglavlja predstavili rezultate analize potreba, kao indikatora modifikacije nastavnog procesa, u narednom poglavlju bavićemo se motivacijom polaznika, kao jednim od najvažnijih afektivnih faktora u nastavi stranih jezika struke.

4. MOTIVACIJA ZA UČENJE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE: INSTRUMENTALNA I INTEGRATIVNA ORIJENTACIJA⁹

4.1. UVOD

Faktori koji utiču na proces učenja uopšte, a potom i na učenje stranog jezika, mnogobrojni su. Međutim, faktor motivacije se izdvaja po svojoj važnosti, što nam pokazuju mnogobrojna istraživanja koja su utvrdila pozitivnu korelaciju između uspešnosti u procesu učenja stranog jezika i stepena motivacije polaznika (Dörnyei 1998: 117). Motivacija je vrsta unutrašnjeg pokretača koja nas navodi na aktivnost da bismo postigli ili ostvarili neki cilj (Harmer 2001). Ona nam pruža primarni podsticaj da započnemo učenje stranog jezika, a kasnije nas pokreće da nastavimo dug i često monoton proces učenja (Dörnyei 1998). Takođe, ističe se da svi ostali faktori koji utiču na učenje stranog jezika u određenoj meri podrazumevaju postojanje motivacije. Istraživanja pokazuju da se za uspešan ishod učenja faktor motivacije smatra značajnijim čak i od faktora sposobnosti i talenta za učenje stranog jezika (Gardner & Lambert 1972; Dörnyei 1998).

Kada je reč o učenju engleskog jezika za potrebe određene struke, prethodna istraživanja bavila su se, pre svega, utvrđivanjem nivoa i značaja instrumentalne i integrativne orijentacije u motivaciji na tercijarnom nivou obrazovanja (Vuković-Vojnović i Knežević 2007; Đurović i Silaški 2014; Marošán & Marković 2019). Specifičnost nastave jezika struke je u povezivanju znanja engleskog jezika sa budućim pozivom studenata te se u ovom obrazovnom kontekstu obično pretpostavlja dominantnost instrumentalne orijentacije jer se engleski jezik povezuje ne samo sa proširivanjem znanja i polaganjem ispita, već i sa mogućnostima za dobijanje posla i napredovanja u karijeri. Sa druge strane, integrativna orijentacija podrazumeva želju polaznika da bolje upozna ili se integriše u društvenu zajednicu jezika koji se uči te je pretpostavka da će

⁹ Ovo poglavlje se bazira na radu autorki Jelene Jerković i Bojane Komaromi pod naslovom „Značaj instrumentalne i integrativne motivacije u nastavi engleskog jezika struke na Tehnološkom i Poljoprivrednom fakultetu“, objavljenom 2022. godine u tematskom zborniku *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/3*, str. 333-342.

integrativna orijentacija u motivaciji biti više prisutna u kontekstu učenja stranog jezika za opšte namene.

Stoga u ovom poglavlju ispitujemo da li kod studenata Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu postoji razlika između instrumentalne i integrativne orijentacije u motivaciji za učenje engleskog jezika struke, a zatim ispitujemo i koji aspekt instrumentalne orijentacije je dominantan kod studenata – poslovni, vezan za uspešnost u budućoj profesionalnoj karijeri ili akademski, koji se odnosi na uspešnost u ostvarivanju akademskih ciljeva. Pored pomenutih istraživačkih pitanja, utvrdićemo i da li postoji razlika u motivaciji za učenje engleskog jezika struke između studenata nižih i viših godina studija.

4.2. MOTIVACIJA U OBLASTI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Postoji nekoliko različitih podela motivacije. Jedna od češće korišćenih klasifikacija motivacije je podela na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju (Deci 1975; Brown 2000a; Noels 2001), pri čemu se ekstrinzična motivacija javlja kao rezultat spoljašnjih faktora i okruženja i podrazumeva određenu vrstu nagrade (npr. ocene, nagrade, novac, viša pozicija, pohvala ili izbegavanje kazne), dok intrinzična motivacija potiče iz unutrašnjih faktora, tj. podstaknuta je ličnim zadovoljstvom, radoznalošću i zainteresovanošću za učenje te učenje predstavlja nagradu samo po sebi (npr. kroz osećaj kompetentnosti i ostvarenosti).

Druga podela podrazumeva razliku između integrativne i instrumentalne orijentacije¹⁰ (Gardner & Lambert 1972; Brown 2000a):

- **integrativna orijentacija** bi se mogla definisati kao učenje da bi se upoznala kultura i zemlja u kojoj se govori jezik kao i ljudi koji koriste jezik sa ciljem da se približimo zajednici ciljnog govornog područja¹¹.

¹⁰ Iako su Gardner i Lambert (Gardner & Lambert 1972) prvobitno koristili termine *integrativna i instrumentalna motivacija*, kasnije su usvojeni termini *integrativna i instrumentalna orijentacija* (Gardner & MacIntyre 1991). Objašnjava se da je orijentacija jedan od faktora koji doprinosi razvoju motivacije te da u okviru jedne orijentacije učenik može imati jači ili slabiji nivo motivacije (Ellis 1994; Topalov 2011).

¹¹ Grejam (Graham 1984, u Brown 2000) tvrdi da je pojam integrativne motivacije određen suviše široko te da bi za motivaciju koja ima za cilj identifikovanje sa ciljnom zajednicom bilo pogodnije koristiti pojam asimilativne orijentacije, dok bi se pojam integrativne orijentacije koristio za želju učenika da bolje upoznaju govornike i kulturu ciljnog jezika. Lam (Lamb 2004) podseća da treba imati u vidu i da je kontekst u kojem je nastala podela na integrativnu i instrumentalnu motivaciju (Kanada) specifičan jer u tom

Prema Gardneru (1985), učenje sa integrativnim ciljem podrazumeva i generalnu otvorenost prema drugim zajednicama ili zainteresovanost za učenje stranih jezika uopšte, kao i pozitivan stav prema okruženju u kojem se odvija učenje i zadovoljstvo u samom procesu učenja.

- **instrumentalna orijentacija** podrazumeva učenje iz praktičnih razloga (ili „utilitarnih razloga“, Bodrič 2014) npr. za potrebe posla ili studiranja, pri čemu razlikujemo dva aspekta:
 - **poslovni**, vezan za uspešnost u budućoj profesionalnoj karijeri (mogućnost nalaženja posla i napredovanja u karijeri),
 - **akademski**, koja se odnosi na uspešnost u ostvarivanju akademskih ciljeva (mogućnost korišćenja stručne literature na engleskom, nastavak studija u inostranstvu, mogućnost dobijanja stipendija).

U kontekstu pojma integrativnosti, Lam (Lamb 2004), ukazuje na promenu u načinu poimanja engleskog jezika usled procesa globalizacije jer se engleski jezik više ne vezuje samo za određene geografske ili kulturne zajednice (pre svega britanske ili američke), već za sve veću internacionalnu kulturu, koja, između ostalog, uključuje oblasti tehnoloških inovacija, putovanja, sporta, muzike itd. Ovde pripadaju i sfere nauke i poslovanja, koje se na globalnom nivou takođe odvijaju na engleskom jeziku, što čini da se danas integrativna i instrumentalna orijentacija u motivaciji za učenje engleskog jezika struke sve više preklapa. Međutim, Topalov ipak ističe značaj postojanja podele na integrativnu i instrumentalnu orijentaciju jer ona „oslikava važnost društvenih i kulturoloških faktora u učenju i usvajanju stranog jezika“ (Topalov 2011: 60).

Motivacija za učenje engleskog jezika struke, u odnosu na motivaciju za učenje engleskog za opšte namene, pretpostavlja izvesne specifičnosti: imajući u vidu ciljeve ovog učenja – priprema za obavljanje buduće profesije, pretpostavlja se dominantnost instrumentalne orijentacije u motivaciji i očekivano je da pomenuta razlika bude izraženija na tercijarnom nivou, gde nastava jezika struke ima jasno definisane ciljeve i ishode zasnovane na analizi potreba. S druge strane, ne treba zanemariti važnost integrativne orijentacije u motivaciji, imajući u vidu

okruženju učenici engleskog jezika imaju kontakte sa govornicima i kulturom ciljnog jezika i potrebu za integracijom, što nije slučaj sa učenicima u mnogim drugim delovima sveta.

saznanja da je integrativna orijentacija faktor koji je, po pravilu, povezan sa uspešnošću u učenju stranog jezika (Gardner 1985).

Do sada je sproveden niz istraživanja motivacije u nastavi engleskog jezika struke na tercijarnom nivou. Na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu (Vuković-Vojnović i Knežević 2007) urađeno je istraživanje koje je ukazalo na prisustvo i unutrašnje i spoljašnje motivacije. Međutim, dominantniju ulogu kod studenata ima unutrašnja motivacija (koja obuhvata integrativnu orijentaciju). Iako ovakav rezultat nije bio očekivan u nastavi engleskog jezika struke, zaključuje se da je unutrašnja motivacija poželjnija za postizanje boljih rezultata u učenju stranog jezika, dok studenti tek treba da se upoznaju sa mestom engleskog jezika u okviru svoje buduće struke. Istraživanje sprovedeno na Ekonomskom fakultetu u Beogradu (Silaški i Đurović 2014) ukazalo je na prisustvo ne samo instrumentalne, već i integrativne orijentacije u motivaciji, pri čemu je utvrđeno da se nivo instrumentalne orijentacije povećava prelaskom na više godine studija. Slični rezultati dobijeni su i na Medicinskom fakultetu u Novom Sadu (Marošan & Marković 2019), gde je utvrđeno prisustvo izuzetno visokog nivoa motivacije, kako instrumentalne, tako i integrativne orijentacije. Iako do sada sprovedena istraživanja daju značajna saznanja o motivaciji u kontekstu nastave engleskog jezika struke kod studenata različitih fakulteta, postoji potreba da se utvrdi stepen i orijentacije motivacije kod studenta inženjerskih fakulteta. Ovo istraživanje nastoji da, pored stepena integrativne i instrumentalne orijentacije, utvrdi i koliko su unutar instrumentalne orijentacije izraženi akademski, odnosno poslovni aspekti.

4.3. ISTRAŽIVANJE

Istraživanje je sprovedeno tokom letnjeg i zimskog semestra akademske 2020. godine na uzorku od ukupno 100 ispitanika (50 studenata sa I i II godine i 50 studenata sa III i IV godine studija) Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu. Za potrebe istraživanja korišćen je upitnik, koji je nastao prilagođavanjem postojećih upitnika za ispitivanje motivacije u nastavi engleskog jezika struke (Vuković-Vojnović i Knežević 2007; Đurović i Silaški 2014). Upitnik je bio anoniman i uključivao je i četiri demografska pitanja. Na osnovu dobijenih demografskih podataka, utvrđeno je da je u istraživanju učestvovalo ukupno 24 muških i 76 ženskih ispitanika. Najveći broj studenata je učio engleski

jezik 12 godina (66%) ili 8 godina (22%) pre upisa na fakultet. Mali procenat studenata učio je engleski jezik manje od 8 godina (12%). Što se tiče pohađanja nastave na fakultetu, 67% studenata iz uzorka pohađalo je nastavu redovno, 24% je pohađalo nastavu povremeno, dok je svega 9% ispitanika retko prisustvovalo nastavi.

Upitnik se sastojao od 12 tvrdnji koje su ispitanici ocenjivali na Likertovoj šestostepenoj skali (od *apsolutno se ne slažem* do *apsolutno se slažem*). Primer korišćenog upitnika nalazi se u odeljku Dodaci. Analiza dobijenih rezultata predstavljena je u procentima za svaku tvrdnju i u vidu srednje vrednosti ocene.

Cilj sprovedenog istraživanja je da pružimo odgovore na sledeća istraživačka pitanja:

- Da li su studenti analiziranih inženjerskih fakulteta motivisani za učenje engleskog jezika?
- Koja je orijentacija u motivaciji, integrativna ili instrumentalna, izraženija kod ispitanika?
- Koji je aspekt instrumentalne orijentacije, akademski ili poslovni, zastupljeniji?
- Da li se razlikuju orijentacije motivacije kod studenata I i II godine u odnosu na studente III i IV godine studija?

4.4. REZULTATI

Za potrebe analize dobijenih rezultata, tvrdnje su podeljene u tri grupe: tvrdnje koje su ispitivale integrativnu orijentaciju (tvrdnje 1, 4, 10 i 11), tvrdnje koje su ispitivale akademski aspekt instrumentalne orijentacije (tvrdnje 3, 6, 7, 9, 12) i tvrdnje koje su ispitivale poslovni aspekt instrumentalne orijentacije (tvrdnje 2, 5, 8).

Na osnovu rezultata tvrdnji koje su ispitivale **integrativnu orijentaciju**, može se zaključiti da studenti i nižih i viših godina studija generalno pokazuju visok nivo integrativne orijentacije (prosečna srednja ocena 4,45 na skali od 1 do 6). Preko 65% ispitanika pozitivno je ocenilo (sa *uglavnom se slažem*, *slažem se* ili *apsolutno se slažem*) sve četiri tvrdnje. Veoma značajan podatak je da učenje engleskog jezika za većinu studenata predstavlja zadovoljstvo, a ne obavezu (tvrdnja 1. „Učenje engleskog jezika za mene predstavlja zadovoljstvo, a ne obavezu“), što je takođe potvrđeno u ocenama za tvrdnje 4 i 10 (tvrdnja 4. „Želim da dobro naučim engleski

jezik da bih mogao da gledam filmove i slušam muziku sa engleskog govornog područja“ i tvrdnja 10. „Kroz učenje engleskog jezika volim da učim i o načinu života i civilizaciji naroda sa engleskog govornog područja“), kroz koje vidimo da studenti učenje engleskog jezika povezuju sa različitim aspektima svog slobodnog vremena i ličnih interesovanja. Ovakav stav ispitanika može se objasniti i činjenicom da se nastava stranog jezika na univerzitetskom nivou po metodologiji razlikuje od ostalih predmeta, kao i da je „komunikacija između profesora i studenata na ovom predmetu, delimično i zbog prirode samog predmeta, mnogo izraženija u odnosu na ostale predmete“ (Đurović i Silaški 2014: 175). Najviši stepen integrativne orijentacije (97% i 98% pozitivnih ocena) uočava se kod 11. tvrdnje („Želim da dobro naučim engleski jezik kako bih mogao da razgovaram sa ljudima sa engleskog govornog područja i da se snađem kad putujem u inostranstvo“), gde su studenti pokazali da su izuzetno motivisani da uče engleski jezik da bi mogli da komuniciraju sa strancima i koriste engleski jezik kada putuju u inostranstvo.

Iako su odgovori kod studenata nižih i viših godina studija slični, ipak se uočava izraženija integrativna orijentacija kod studenata III i IV godine, gde je ustanovljena i viša srednja vrednost ocene za sve četiri tvrdnje. Ovakav rezultat pokazuje da studenti, približavajući se završetku studija, pokazuju viši nivo svesti o važnosti engleskog jezika za samostalnu komunikaciju i snalaženje u inostranstvu i u novim situacijama u kojima im je neophodno znanje engleskog jezika.

Rezultati tvrdnji koje su ispitivale **akademski aspekt instrumentalne orijentacije** svedoče o visokim vrednostima srednje ocene (prosečna srednja ocena 4,55 na skali od 1 do 6), iz čega se može zaključiti da studenti smatraju da im je engleski jezik potreban i koristan tokom studija. Interesantno je primetiti da su najniže vrednosti odgovora utvrđene za 3. tvrdnju („Postizanje dobre ocene na ispitu najvažniji mi je podsticaj za učenje engleskog jezika“), te da visoka ocena nije jedan od važnijih motiva za učenje engleskog jezika. S druge strane, najviše vrednosti (88% pozitivnih ocena za niže godine studija i 96% pozitivnih ocena za više godine studija) uočene su kod 6. tvrdnje („Želim da dobro naučim engleski jezik jer mi je važno da steknem široko opšte obrazovanje“), čime studenti ističu važnost znanja engleskog jezika za sticanje šireg opšteg obrazovanja jer, na taj način, na primer, imaju pristup značajno većem broju informacija koje su dostupne samo na engleskom jeziku.

Poredeći rezultate studenata nižih i viših godina, vidimo da studenti nižih godina imaju viši nivo motivacije kod 3. tvrdnje („Postizanje dobre ocene na ispitu

najvažniji mi je podsticaj za učenje engleskog jezika“) i 9. tvrdnje („Učim engleski jer će mi koristiti tokom studija“), tj. tvrdnji koje se odnose na važnost engleskog jezika za uspešnost tokom studiranja. Ovakav rezultat je i očekivan, imajući u vidu da su studenti na nižim godinama studija usresređeni prevashodno na ostvarivanje kratkoročnih akademskih ciljeva, a to su uspešno polaganje ispita i završavanje studija. S druge strane, studenti viših godina imaju viši stepen motivacije kod tvrdnje 6 („Želim da dobro naučim engleski jezik jer mi je važno da steknem široko opšte obrazovanje“) i tvrdnje 12 („Želim da dobro naučim engleski jezik da bih mogao da nastavim školovanje u inostranstvu“), koje nisu usko vezane za polaganje ispita, već se stavlja akcenat na važnost obrazovanja uopšte i nastavak školovanja.

Kada je u pitanju **poslovni aspekt instrumentalne orijentacije**, dobijene su visoke vrednosti odgovora studenata. Kod sve tri tvrdnje, pozitivne ocene dalo je preko 75% studenata. Najviši procenat pozitivnih ocena za poslovni aspekt instrumentalne orijentacije (98% i 96% pozitivnih ocena za niže i više godine studija) uočava se kod 2. tvrdnje („Smatram da ću tokom svoje buduće karijere imati koristi od poznavanja engleskog jezika“), gde su studenti pokazali izuzetnu motivisanost jer su svesni da će im znanje engleskog jezika biti potrebno i korisno u budućoj karijeri u struci. Visok nivo motivacije uočava se i kod 5. tvrdnje („Želim da dobro naučim engleski jezik da bih mogao da nađem posao u inostranstvu“), što nije očekivano, budući da zaposlenje u inostranstvu nije cilj svih studenata. U 8. tvrdnji („Želim da dobro naučim engleski jezik da bih pronašao/la dobro plaćen posao“), pokazano je da studenti povezuju znanje engleskog jezika ne samo sa mogućnostima pronalaska budućeg posla, već i sa visinom plate.

Iako su odgovori kod studenata nižih i viših godina studija slični, ipak se uočava nešto izraženija instrumentalna orijentacija kod studenata III i IV godine, gde je ustanovljena viša srednja vrednost ocene (osim kod 8. tvrdnje koja se odnosi na pronalaženje dobro plaćenog posla). Budući da završetak studija podrazumeva traženje zaposlenja, studenti III i IV godine studija pokazuju viši nivo svesti o uticaju znanja engleskog jezika na mogućnost pronalaženja posla u struci.

4.5. ZAKLJUČAK

Specifičnost nastave jezika struke ogleda se u tome što povezuje prethodno stečeno znanje engleskog jezika sa akademskim interesovanjima i budućom profesijom studenata.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su studenti Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta veoma motivisani za učenje engleskog jezika. Visoke vrednosti dobijene su ne samo za instrumentalnu orijentaciju u motivaciji (srednje vrednosti ocene na šestostepenoj skali su: 4,55 za akademski aspekt i 4,8 za poslovni aspekt), već i za integrativnu orijentaciju u motivaciji (srednja vrednost ocene je: 4,45)¹². Dobijeni rezultati u skladu su sa Braunovim zapažanjima (Brown 2000a: 154) da se učenje stranog jezika retko odvija u kontekstu koji je isključivo instrumentalan ili isključivo integrativan te da je za uspešno učenje jezika značajna i integrativnost i instrumentalnost motivacije. Ipak, najviša srednja vrednost utvrđena je za poslovni aspekt instrumentalne orijentacije, što je i očekivano imajući u vidu da su ispitanici ovog istraživanja bili studenti koji pohađaju nastavu engleskog jezika struke. Za većinu faktora motivacije, kako integrativne, tako i instrumentalne orijentacije, uočava se veća motivisanost studenata viših godina studija, osim kod faktora akademskog aspekta instrumentalne orijentacije vezanih za značaj znanja engleskog jezika za uspešnost studiranja. Razlike među ocenama za različite orijentacije u motivaciji, međutim, nisu velike, što je u skladu sa zapažanjima da se danas, usled globalizacije i stvaranja internacionalne kulture koja obuhvata i sfere nauke i poslovanja kojima dominira engleski jezik, integrativnost i instrumentalnost motivacije za učenje engleskog jezika sve više preklapaju (Lamb 2004; Topalov 2011; Bodrič 2019).

Na osnovu dobijenih zaključaka mogu se izvesti preporuke za nastavnu praksu engleskog jezika struke na tercijarnom nivou:

- Utvrđen visok nivo integrativne orijentacije treba uzeti u obzir prilikom odabira tema i nastavnog materijala koji bi trebalo da budu u skladu sa uzrastom i interesovanjima studenata. U kontekstu nastave jezika struke posebnu pažnju treba posvetiti kulturološkim i obrazovnim aspektima anglofonih zajednica povezujući ih sa temama relevantnim za oblasti tehnološke i poljoprivredne struke (npr. zaštita životne sredine, bezbednost hrane, način ishrane, obrazovni sistem, životne navike itd).
- U skladu sa zaključkom da je akademski aspekt instrumentalne orijentacije dominantniji kod studenata nižih godina studija, potrebno je

¹² Značajan podatak je da se rezultati ovog istraživanja u velikoj meri poklapaju sa rezultatima analize potreba predstavljenim u Poglavlju 2, što svedoči o tome da se motivacija studenata značajno podudara sa stvarnim potrebama vezanim za znanje engleskog jezika koje postoje u poslovima inženjerske struke (Jerković i Komaromi 2019).

studente na nižim godinama studija osposobiti da koriste stručnu literaturu na engleskom jeziku, što im može biti od pomoći prilikom pripremanja stručnih ispita i pisanja radova na engleskom jeziku.

- Budući da je najviša srednja vrednost ocene utvrđena kod poslovnog aspekta instrumentalne orijentacije, posebno kod studenata viših godina studija, znanje i veštine koje studenti završnih godina treba da steknu, pored poznavanja stručne terminologije, podrazumevaju i pisanje stručnih izveštaja, usmene prezentacije i izlaganje rezultata iz odgovarajuće struke, kao i ovladavanje diskursnim obeležjima i karakteristikama pisanih i usmenih žanrova, značajnih za njihovu buduću profesionalnu karijeru.

U osmišljavanju kurikuluma za engleski jezik struke na analiziranim fakultetima, ali i srodnim inženjerskim fakultetima, stoga, treba imati u vidu različite orijentacije u motivaciji studenata i njihove potrebe u širem društvenom kontekstu kojim dominira komunikacija na engleskom jeziku.

U poglavlju koje sledi, nastavićemo da se bavimo motivacijom te ćemo istražiti uticaje nastave na daljinu na motivaciju studenata istih fakulteta prilikom učenja engleskog jezika.

5. UTICAJ NASTAVE NA DALJINU NA MOTIVACIJU STUDENATA ZA UČENJE ENGLESKOG JEZIKA¹³

5.1. UVOD

U prethodnom poglavlju razmatrana je motivacija kao jedan od najvažnijih faktora i podsticaja u procesu učenja jezika, dok se u ovom poglavlju ispituje uticaj nastave na daljinu na motivaciju studenata za učenje engleskog jezika. Naime, okolnosti pandemije izazvane virusom korona dovele su do značajnih promena u mnogim aspektima ljudskih delatnosti, uključujući i obrazovanje. Nastavnici širom sveta suočili su se sa izazovom da u veoma kratkom roku organizuju nastavu na daljinu i uključe učenike i studente u rad, trudeći se da im pruže efikasno, prijatno i motivišuće radno okruženje. Istraživanje predstavljeno u ovom poglavlju bavi se analizom motivacije studenata za učenje engleskog jezika na daljinu u poređenju sa motivacijom u klasičnoj nastavi u učionici. Imajući u vidu da je motivacija za učenje promenjiva karakteristika, izučavaju se oni faktori motivacije na koje je pandemija imala značajan uticaj, uključujući faktore fizičkih uslova, metode podučavanja kao i afektivne i međuljudske faktore. Posebna pažnja posvećena je međuljudskim i afektivnim faktorima, uključujući značaj interakcije sa nastavnikom i vršnjacima, kao i potencijalni uticaj nastave na daljinu na ublažavanje nivoa anksioznosti tokom usmenog izražavanja, kao jednog od najizazovnijih aspekata nastave stranih jezika (Horwitz et al. 1986). Glavni cilj istraživanja bio je da se prepoznaju faktori koji pozitivno utiču na motivaciju studenata, i kada je reč o nastavi na daljinu i kod klasične nastave, da bi se izvršila njihova integracija u uspešniju buduću praksu.

¹³ Ovo poglavlje se bazira na radu autora Jelene Jerković, Bojane Komaromi i Dušana Rakića pod naslovom „The Effects of Online English Classes on Students’ Motivation to Learn the English Language”, objavljenog 2022. godine u časopisu *Folia Linguistica et Litteraria* 39, str. 335-352.

5.2. FAKTORI KOJI UTIČU NA MOTIVACIJU ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

U literaturi se navodi niz faktora koji utiču na motivaciju za učenje stranog jezika, uključujući: uticaj roditelja i nastavnika, uticaj vršnjaka, stavovi učenika, metode podučavanja, zahtevi prilikom ocenjivanja pa čak i zahtevi društva da se pojedinci međusobno takmiče (Brown 2000a: 162). Uticaj ovih faktora zavisi od uzrasta polaznika (npr. mlađi osnovci prema studentima) i mogu biti unutrašnji (npr. lični, afektivni faktori) ili spoljašnji (npr. uticaj nastavnika i vršnjaka, metode podučavanja, socijalni faktori). Harmer (Harmer 1991: 4) navodi sledeće faktore koji utiču na motivaciju za učenje engleskog jezika: fizički faktori (npr. uslovi u učionici, nivo higijene i oprema), metode podučavanja, uticaj nastavnika i uspeha u učenju (npr. nivo izazova koji pruža nastavnik). Vong (Wong 2007) u svojoj studiji ukazuje na direktnu vezu i pozitivnu korelaciju između uticaja nastavnika i uspeha studenata u učenju, dok Komz (Combs 1965) primećuje da je pozitivan stav nastavnika neophodan element u stvaranju podsticajne atmosfere u učionici. Razmatrajući metode podučavanja kao afektivni faktor motivacije, Berns (Burns 1982) navodi da nastavnici koji koriste metode podučavanja u kojima je student u centru nastavnog procesa, pre nego tradicionalne metode, stvaraju prijatniju atmosferu za učenje. Fizički faktori ili faktori okruženja mogu pozitivno uticati na motivaciju učenika ukoliko, na primer, učionica ima dovoljno svetla, dobre higijenske uslove, odgovarajući raspored stolova, modernu opremu poput vizuelnih uređaja, pametnih tabli, projektoru, korisnih nastavnih materijala i slično (Trong Tuan 2012). S druge strane, ukoliko neki od ovih uslova nije ispunjen, na primer, gužva u učionici, mračne učionice, stari nameštaj i prevaziđeni tehnološki uređaji, studenti mogu postati demotivisani jer je zbog loših uslova u radnom okruženju učenje otežano (Ekiz & Kulmetov 2016).

5.3. MOTIVACIJA NA ČASOVIMA ENGLESKOG JEZIKA NA DALJINU

Dernjei (Dörnyei 2001) ističe da se motivacija za učenje sve do 1990. godine smatrala relativno nepromenljivom karakteristikom koja obuhvata: a) učenikovu društvenu percepciju stranog jezika i njegovih govornika, koja se ogleda kroz različite stavove učenika prema jeziku, b) opšte stavove prema situaciji u kojoj se odvija učenje stranog jezika, kao što je mišljenje o nastavniku ili kursu i c) kontakt sa drugim kulturama i nivo samopouzdanja koji se na taj način postiže. Devedesetih godina XX veka ovakav pristup motivaciji proširio se dodavanjem određenog broja

kognitivnih i situacionih varijabli kao što je povezanost grupe učenika. Motivacija počinje da se posmatra kao dinamična karakteristika koji se menja pod uticajem različitih spoljašnjih i unutrašnjih faktora kojima je učenik izložen (Dörnyei 2001). Lajtboun i Spada (Lightbown & Spada 2013) takođe naglašavaju dinamičnu prirodu motivacije, pokušavajući da objasne promene koje se dešavaju u procesu učenja i njihove uticaje.

Smatra se da 2020. godinu možemo sagledati kao specifičnu situacionu varijablu koja je značajno uticala na proces podučavanja i učenja. Pandemija izazvana virusom korona prouzrokovala je globalno zatvaranje svih vidova obrazovnih institucija, primoravši institucije da pređu na različite platforme i aplikacije na internetu. Iz tog razloga i studenti svih univerziteta u Srbiji suočavaju se sa novim, virtuelnim načinom učenja, dok se, sa druge strane, od nastavnika očekuje da svoja predavanja realizuju pomoću virtuelnih platformi za učenje i digitalnih alata, što zahteva dodatno znanje i veštinu. Sa obe tačke gledišta, novonastali uslovi značajno su uticali na procese nastave i učenja, dok je i motivacija studenata kao ključni faktor u procesu učenja jezika prošla kroz značajne promene (Ali 2020; Ghazi-Saidi et al. 2020; Rizun & Strzelecki 2020; Holzer et al. 2021; Pokhreal & Chhetri 2021).

Sproveden je značajan broj naučnih istraživanja na temu motivacije u učenju na daljinu (Keller 1999; Hara & Kling 2003; Artino 2008; Keller 2008; Paulus & Scherff 2008; Wighting et al. 2008; Park & Choi 2009). Ova istraživanja došla su do mnogobrojnih saznanja i zaključaka kao što su: da studenti koji pohađaju nastavu na daljinu imaju veći broj izostanaka; da studenati tokom nastave na daljinu imaju viši nivo unutrašnje motivacije; da se zbog upotrebe novih tehnologija javlja osećaj izolovanosti i nezadovoljstva; da je slabija motivacija presudan faktor koji utiče na povećan broj studenata koji napuštaju studije; da je motivacija glavni razlog za uspešno učenje na daljinu.

Uticaj upotrebe tehnologije na motivaciju za učenje važna je istraživačka tema, kako kod nastave na daljinu, tako i kod klasične nastave (Hartnett 2016). Studija koja se bavila uticajem upotrebe kompjutera i digitalnih medija na motivaciju studenata za učenje engleskog jezika u klasičnoj nastavi (Đorđević 2013) utvrdila je da upotreba kompjutera tokom nastave engleskog jezika značajno utiče na unutrašnju motivaciju studenata i stvaranje podsticajnog okruženja tokom procesa učenja. Takođe, pokazano je da multimedijalne prezentacije doprinose efikasnijem procesu učenja (Martinez-Lage 1997). Pored toga, u nedavnom

istraživanju (Šafran, Zivlak i Bojanić 2019) uočeno je da studenti pokazuju viši nivo motivacije integrativne orijentacije za učenje engleskog jezika kada koriste digitalne medije jer su motivisani da pohađaju kurseve engleskog jezika na daljinu, slušaju tekstove pesama na engleskom preko interneta i, iz razonode, čitaju tekstove na engleskom na internetu. Autori datog istraživanja zaključuju da studenti pokazuju želju za učenjem jezika u okruženju i kontekstu u kome se jezik govori.

Značajan broj istraživanja bavio se motivacijom za učenje engleskog jezika na daljinu, ispitujući različite aspekte motivacije u ovim uslovima učenja, posebno u uslovima izazvanim pandemijom virusa korona. Na primer, u istraživanju sprovedenom tokom prve godine pandemije (Subakthiasih & Putri 2020), ustanovljeno je da studenti pokazuju višu unutrašnju, nego spoljašnju motivaciju prilikom učenja engleskog jezika na daljinu. Sa druge strane, dobijeni su i rezultati koji ukazuju da studenti pokazuju nizak nivo kako integrativne, tako i instrumentalne orijentacije u motivaciji prilikom učenja engleskog jezika u virtuelnim uslovima učenja koji su uzrokovani pandemijom virusa korona (Ikhwan & Andiyanti 2021).

Budući da se u ovom poglavlju bavimo nastavom na daljinu, predstavljeno istraživanje bavi se onim aspektima motivacije koji su bili značajno izmenjeni u poređenju sa klasičnim načinom podučavanja (licem-u-lice). Ovi aspekti obuhvataju:

- fizičke uslove,
- metode podučavanja i
- afektivne i međuljudske faktore.

Aspekt fizičkih uslova se odnosi na činjenicu da su studenti bili van učionica jer se proces učenja obavljao od kuće. Novonastali uslovi pružili su određenu fleksibilnost koja može imati pozitivan ili negativan uticaj na proces i rezultat učenja.

Metode podučavanja bile su izmenjene u smislu korišćenja elektronskih uređaja i različitih aplikacija i platformi umesto aktivnosti u učionici koje uključuju i različite komunikativne i interaktivne zadatke i aktivnosti.

Ispitivani afektivni faktori odnose se na osećaj anksioznosti koji nastaje usled komunikacije na stranom jeziku pred nastavnikom i kolegama. Pretpostavlja se, naime, da okolnosti nastave na daljinu, gde se komunikacija odvija u značajno izmenjenom obliku, utiču na faktor anksioznosti. Sa druge strane, međuljudski

faktori ispituju se u kontekstu značaja direktne interakcije sa nastavnikom i kolegama. Afektivni i međuljudski faktori su analizirani objedinjeno jer se smatra da se radi o različitim aspektima iste situacije – interakcije sa nastavnikom i kolegama.

5.4. ISTRAŽIVANJE

Oslanjajući se na navedene aspekte motivacije, za potrebe istraživanja postavili smo sledeća istraživačka pitanja:

- Da li studenti smatraju da im upotreba modernih tehnologija u učenju engleskog jezika daje više motivacije za učenje u poređenju sa metodama klasične nastave?

- Da li su studenti pozitivno stimulisani fleksibilnošću nastave na daljinu (u smislu vremena i prostora) u poređenju sa fiksnim rasporedom klasične nastave?

- Da li nastava na daljinu utiče na nivo anksioznosti kod studenata? I u kojoj meri studenti smatraju da direktna interakcija sa nastavnikom ili kolegama ima uticaj na motivaciju za učenje?

Istraživanje je sprovedeno na Tehnološkom i Poljoprivrednom fakultetu, Univerziteta u Novom Sadu, tokom letnjeg i zimskog semestra 2020. godine. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 120 studenata (po 60 studenata sa oba fakulteta) koji su pohađali nastavu engleskog jezika na daljinu u ovom periodu. Nastava se odvijala upotrebom platforme *Microsoft Teams*, i mogla se pohađati sinhrono i asinhrono. Demografski podaci o učesnicima odnosili su se na pol, dužinu učenja engleskog jezika tokom prethodnog školovanja i prisutnost studenata na časovima engleskog jezika. Kada je reč o polnoj strukturi uzorka, utvrđeno je da je u istraživanju učestvovalo 72% ženskih ispitanika i 27,5% muških ispitanika. Najveći broj studenata je učio engleski jezik tokom osnovne i srednje škole, tj. 12 godina (60%). Značajno manji procenat studenata (29,16%) učio je engleski jezik od šest do deset godina pre upisa na fakultet, dok ih je samo 5,83% učilo kraće od pet godina. S druge strane, samo 3,33% studenata je imalo iskustvo u učenju engleskog jezika duže od 12 godina, a samo 1,66% ispitanika nije imalo ovo iskustvo pre upisa na fakultet. Što se tiče pohađanja nastave engleskog jezika na fakultetu, 70% studenata iz uzorka pohađalo je nastavu redovno, 22,5% je pohađalo nastavu povremeno, dok je svega 7,5% ispitanika retko prisustvovalo nastavi.

Merni instrument korišćen za potrebe ovog istraživanja je upitnik (primer upitnika nalazi se u odeljku Dodaci) koji su studenti anonimno popunjavali na kraju semestra. Pošto su studenti imali različit nivo znanja engleskog jezika, upitnik je dat na srpskom. Sastojao se od osam tvrdnji koje su se odnosile na uticaj nastave na daljinu, odnosno klasične nastave na motivaciju za učenje engleskog jezika. Studenti su procenjivali tvrdnje na šestostepenoj Likertovoj skali, od 1 – *apsolutno se ne slažem* do 6 – *apsolutno se slažem* (skala je podrazumevala tri pozitivna odgovora – *apsolutno se slažem*, *slažem se*, *uglavnom se slažem* i tri negativna odgovora – *apsolutno se ne slažem*, *ne slažem se*, *uglavnom se ne slažem*). Tvrdnje 1–4 odnosile su se na uticaj različitih aspekata nastave na daljinu na motivaciju studenata za učenje engleskog jezika, dok su tvrdnje 5–8 vezane za faktore klasične nastave (licem-u-lice). Svaka od osam tvrdnji (T1–T8) odnosila se na opisane aspekte motivacije, koji su obeleženi kao FU (fizički uslovi), MP (metode podučavanja), AF (afektivni faktori) i MF (međuljudski faktori) i to na sledeći način.

Faktori motivacije tokom nastave na daljinu uključivali su:

- T1: upotreba modernih tehnologija i aplikacija (MP)
- T2: fleksibilnost nastave na daljinu u smislu vremena i prostora (FU)
- T3: podsticanje interesovanja dodatnim materijalom na internetu (MP)
- T4: ublažavanje nivoa anksioznosti tokom nastave na daljinu (AF)

Faktori motivacije tokom klasične nastave uključivali su:

- T5: dobijanje mišljenja od nastavnika o radu, za vreme redovne nastave (MF)
- T6: uticaj fiksnog rasporeda časova i ličnog prisustva (FU)
- T7: interakcija sa kolegama kroz zajedničke aktivnosti, npr. grupni rad (MF)
- T8: neposredna interakcija sa nastavnikom tokom redovne nastave (MF)

Pošto je statističkom analizom (hi-kvadratni test i t-test) utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u motivaciji između studenata Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta, rezultati su dalje analizirani objedinjeno (za detaljnije rezultate statističke analize videti Jerković et al. 2022). Rezultati dobijeni za svaku tvrdnju su analizirani testom ANOVA tako što su poređene srednje vrednosti (dobijene na šestostepenoj Likertovoj skali) i procenti da bi se odredili faktori koji utiču na motivaciju kod studenata za učenje engleskog jezika.

5.5. REZULTATI

Poredivši vrednosti dobijene za tvrdnje vezane za nastavu na daljinu (T1–T4) i klasičnu nastavu (T5–T8), dolazimo do interesantnog podatka – da studenti generalno imaju pozitivan stav prema svim ispitivanim faktorima i to u obe vrste nastave. Na primer, većina studenata smatra da nastava na daljinu umanjuje anksioznost koja se uočava tokom klasične nastave, ali, isto tako, studenti primećuju važnost neposredne interakcije sa nastavnikom i kolegama.

Međutim, ako uporedimo dobijene vrednosti za dve grupe tvrdnji, uočavamo veće vrednosti za tvrdnje T5–T8 u odnosu na tvrdnje T1–T4. Na primer, 96% studenata prepoznaje važnost dobijanja mišljenja od nastavnika o svom radu tokom klasične nastave (T5). Zatim sledi vrednost od 88% za tvrdnju T6, gde se vidi da studenti uočavaju značaj fiksnog rasporeda i redovnog pohađanja nastave (licem-u-lice). Treća najviša vrednost je primećena za tvrdnju koja se, takođe, odnosi na klasičnu nastavu – 86,5% studenata smatra neposrednu interakciju sa nastavnikom stimulativnom u procesu učenja (T8).

Sa druge strane, niže, ali i dalje veoma značajne vrednosti dobijene su za tvrdnje koje su analizirale faktore nastave na daljinu. Naime, 59% studenata smatra da ovakav vid nastave pozitivno utiče na smanjenje anksioznosti tokom nastave (T4). Tvrdnja koja se odnosila na podsticanje interesovanja za dodatnim materijalom na internetu (T3) imala je nešto veći procenat (61%), dok je najvišu vrednost (82%) iz ove grupe faktora imala tvrdnja T1 – koja se odnosi na upotrebu modernih tehnologija i aplikacija (*Microsoft Teams, Moodle, YouTube* itd) u procesu učenja engleskog jezika.

Faktori motivacije su, takođe, analizirani u okviru tri spomenute grupe faktora: fizički uslovi, metode podučavanja, kao i afektivni i međuljudski faktori. Primenom statističke metode ANOVA upoređene su međusobno srednje vrednosti za svaku tvrdnju i iskazane su *p*-vrednosti koje su pokazale postojanje statistički značajne razlike među tvrdnjama.

1. Metode podučavanja: Za tvrdnje T1 (upotreba modernih tehnologija i aplikacija) i T3 (podsticanje interesovanja za dodatnim materijalom na internetu), većina studenata (82% i 61%) smatra upotrebu digitalnih tehnologija korisnim u procesu učenja. Međutim, dobijena je statistički značajna razlika ($p=0.003942$) između odgovora na tvrdnje T1 i T3, što nam pokazuje da, iako, s jedne strane, digitalne tehnologije deluju vrlo stimulativno u procesu učenja engleskog jezika,

studenti nisu u istoj meri motivisani da u procesu učenja engleskog jezika traže i dodatne materijale za rad na internetu.

2. **Fizički uslovi:** Kada je reč o fizičkim uslovima, dobili smo naizgled kontradiktorne rezultate. Naime, moglo se očekivati da će studenti za samo jednu od tvrdnji T2 ili T6 smatrati da ima pozitivan uticaj na motivaciju. Međutim, 72% studenata smatra da tvrdnja T2 (fleksibilnost nastave na daljinu u smislu vremena i prostora) pozitivno utiče na motivaciju, dok čak 88% studenata smatra da je značajan uticaj fiksnog rasporeda časova i redovnog ličnog prisustva na motivaciju za učenje engleskog jezika. Ovakvi rezultati pokazuju da, iako studenti smatraju da fleksibilnost nastave na daljinu pozitivno utiče na motivaciju za učenje engleskog jezika, oni istovremeno pokazuju svest o važnosti redovnog pohađanja nastave (licem-u-lice) za uspešnost u procesu učenja. Dakle, za obe tvrdnje su dobijeni slični rezultati te nije dobijena statistički značajna razlika među njima ($p=0,1271$). Drugim rečima, oba faktora mogu se smatrati značajnim za motivaciju studenata.

3. **Afektivni i međuljudski faktori:** Tvrdnja koja se odnosila na ublažavanje nivoa anksioznosti prilikom usmenog izražavanja na engleskom jeziku tokom nastave na daljinu (T4) imala je najniži rezultat. Naime, 59% studenata se slaže sa tvrdnjom da nastava na daljinu pozitivno utiče na ublažavanje faktora napetosti prilikom usmenog izražavanja na engleskom jeziku pred nastavnikom i kolegama. Međutim, iako većina studenata smatra pozitivnim uticaj nastave na daljinu na ublažavanje ove vrste napetosti, čini se da međuljudski faktori klasične nastave (interakcija licem-u-lice sa nastavnikom, rad na času sa kolegama, dobijanje mišljenja od nastavnika o svom radu) ima značajniji uticaj na motivaciju studenata. Naime, rezultati analize varijanse su pokazali statistički značajnu razliku između tvrdnje T4 (ublažavanje nivoa anksioznosti tokom nastave na daljinu) i tvrdnji T5 (dobijanje mišljenja od nastavnika o radu, za vreme klasične nastave), T7 (interakcija sa kolegama kroz zajedničke aktivnosti, npr. grupni rad) i T8 (neposredna interakcija sa nastavnikom tokom klasične nastave) (dobijene su p -vrednosti $p=0,000032$, $p=0,000523$ i $p=0,000032$). Ovi rezultati nam pokazuju da međuljudske faktore koje vezujemo za klasičnu nastavu u učionici studenti smatraju značajnijim za motivaciju za učenje engleskog jezika.

5.6. ZAKLJUČAK

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju faktori kako nastave na daljinu, tako i klasične nastave (licem-u-lice) koji su pozitivno uticali na motivaciju studenata za učenje engleskog jezika, kako bi se oni potom integrisali u buduću nastavnu praksu. Osnovna ideja je da se nakon završene pandemije ne vratimo klasičnoj nastavi u nekadašnjem obliku, već da pokušamo da primenimo elemente nastave koji su se pokazali korisnim za motivaciju studenata i iz jednog i iz drugog oblika nastave.

Rezultati koji se odnose na upotrebu modernih tehnologija i aplikacija pokazali su da većina studenata smatra da ovaj faktor pozitivno utiče na motivaciju za učenje engleskog jezika. Dobijeni rezultat je u skladu sa nalazima istraživanja do kojih su došli Šafran, Zivlak i Bojanić (2019), gde je utvrđeno da studenti pokazuju viši nivo motivacije integrativne orijentacije kada koriste digitalne medije. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da bi moderne tehnologije trebalo da budu više zastupljene i u klasičnoj nastavi. Na primer, jedan deo nastavnih aktivnosti i vežbi mogao bi se sprovesti tako što će studenti koristiti svoje telefone ili druge digitalne uređaje, koristeći pritom različite aplikacije, podkaste i platforme za učenje jezika kako bi časovi bili dinamičniji i zanimljiviji.

Drugo istraživačko pitanje ispitalo je uticaj fleksibilnosti nastave na daljinu na motivaciju, gde je utvrđeno da ovaj faktor pozitivno utiče na motivaciju studenata, ali je u isto vreme utvrđeno i da redovno prisustvo na klasičnoj nastavi ima još veći pozitivan uticaj na motivaciju. Zanimljivo je da ovakav rezultat nije u skladu sa dobijenim nalazima nekih od prethodnih istraživanja (npr. Wighting et al. 2008), koji su utvrdili postojanje višeg nivoa unutrašnje motivacije studenata tokom nastave na daljinu u poređenju sa redovnom nastavom. Kako bi se uzela u obzir oba faktora motivacije iz sprovedenog istraživanja, neophodno je razmotriti mogućnost da se studentima pruži prilika da barem jedan deo nastave pohađaju na daljinu, s tim što bi u ovakvom hibridnom tipu nastave trebalo posebnu pažnju posvetiti boljoj saradnji i komunikaciji ne samo sa nastavnikom, već i među studentima (v. Kaufmann & Vallade 2020). Na ovaj način bi se podstakla veća nezavisnost i kreativnost studenata, kao način podsticanja motivacije u procesu učenja.

Treće istraživačko pitanje bavilo se afektivnim faktorima i međuljudskim odnosima. Dobijeni rezultati pokazuju da kod studenata postoji visoka svest o

pozitivnim aspektima klasične nastave, uključujući interakciju licem-u-lice sa nastavnikom i kolegama, za šta nije pronađena adekvatna zamena u procesu nastave na daljinu. Istraživanjem je pokazano da su faktori klasične nastave mnogo važniji za motivaciju studenata, nego efekat ublažavanja anksioznosti prilikom nastave na daljinu.

S druge strane, spomenuti faktor ublažavanja anksioznosti zahteva posebnu pažnju. Naime, iako većina studenata tvrdi da je tokom nastave na daljinu smanjen nivo anksioznosti prilikom usmenog izražavanja, ne treba zaboraviti da je usmena interakcija između nastavnika i studenata često redukovana ili potpuno izostaje zbog tehničkih problema, kašnjenja prenosa slike i zvuka i sl. Stoga se čini da nastava na daljinu pre odlaže, nego što rešava ovaj problem studenata u budućnosti. Kako smo ranije spomenuli, anksioznost tokom usmenog izražavanja jeste jedan od izazovnijih aspekata nastave stranih jezika. Horvic i saradnici (Horwitz et al. 1986) posebno naglašavaju da situacije u kojima se od studenata zahteva da aktivno učestvuju na času, koristeći se stranim jezikom, često mogu ugroziti samopouzdanje i samopercepciju studenata. Ovakav vid napetosti može značajno da poljulja ceo proces učenja stranog jezika. Ovakve situacije bi stoga trebalo rešavati podizanjem svesti studenata o ovakvim problemima i primenom metoda koje bi podstakle studente da aktivnije učestvuju na času. Na primer, odvajanje više vremena za pripremu pre usmenih aktivnosti kako bi se studenti unapred upoznali sa temama i traženim vokabularom, organizovanje rada u grupama i sprovođenja individualnih istraživanja i sl. Detaljnija analiza ovakvih metoda bi mogla biti tema nekog narednog istraživanja, posebno kvalitativne analize koja bi se mogla baviti upotrebom materijala sa interneta koji bi imali za cilj da ublaže nivo anksioznosti kod studenata tokom procesa učenja.

Domet i primenljivost rezultata koje smo predstavili imaju izvesna ograničenja. Budući da se ovo istraživanje odnosi na studente fakulteta u Srbiji, gde nastava na daljinu nije držana sve do izbijanja pandemije, dobijeni rezultati bi mogli biti korisni univerzitetima gde se nastava na daljinu nedavno počela uvoditi. Osim toga, važno je primetiti da stavovi studenata prema nastavi na daljinu mogu zavisi od same forme časova, na primer, da li se časovi drže sinhrono ili asinhrono, koji alati i platforme se koriste i sl. Stoga bi buduća istraživanja motivacije mogla da uzmu u obzir uticaj različitih formi časova na daljinu. Sprovedeno istraživanje bi moglo biti dodatno prošireno ukoliko bismo uključili relevantne društvene i psihološke faktore koji bi mogli imati uticaja na stavove i odgovore studenata,

uključujući, pre svega, uslove i resurse koje studenti imaju na raspolaganju tokom nastave na daljinu (npr. adekvatan prostor za učenje kod kuće, podrška porodice, dostupnost digitalnih uređaja i stabilna internet-veza). Pored toga, kako bi se dobila jasnija slika istraživanih pitanja, buduća istraživanja bi mogla odrediti vezu između motivacije studenata i akademskog postignuća (stečenih kompetencija i ocena) tokom klasične nastave i tokom nastave na daljinu, uzimajući u obzir i utiske i ocene nastavnika vezane za motivaciju studenata, aktivnost i napredak u različitim uslovima učenja.

U naredna dva poglavlja nastavićemo da se bavimo individualnim karakteristikama polaznika, odnosno, stilovima i strategijama učenja, kao i tipovima ličnosti.

6. STILOVI I STRATEGIJE UČENJA U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA STRUKE¹⁴

6.1. UVOD

Procesu podučavanja stranog jezika, ali i podučavanju uopšte, može se pristupiti na dva načina: s jedne strane, traženjem univerzalnih, opšteprimenljivih principa učenja jezika koji su svojstveni svim učenicima, ili pak, s druge strane, prepoznavanjem i izučavanjem individualnih razlika među učenicima. Analizirajući razvoj pristupa i metoda u nastavi jezika, posebno poslednjih nekoliko decenija, primećuju se velike promene u načinu na koji nastavnik poima učenika. Naime, nastavnici počinju prema svojim učenicima da se odnose kao prema kompletnim osobama, umesto da ih posmatraju isključivo u svetlu njihovih mentalnih sposobnosti (Scrivener 1994). U gotovo svim metodičkim pristupima danas insistira se na tome da nastavnik bude svestan da učenici imaju specifičan psihološki sklop, potrebe, iskustvo i probleme. Krajem prošlog veka dolazi se i do novih otkrića na polju psiholingvistike u smislu saznanja o različitim tipovima ličnosti i stilova učenja. Veliki doprinos daje teorija o različitim tipovima inteligencija (eng. *multiple intelligences*), koju je razvio Gardner (1991, 1993) tvrdeći da individuu ne možemo okarakterisati samo jednom inteligencijom, već čitavim nizom tipova inteligencija.

Nastava je, dakle, sve više okrenuta učenicima sagledanim kao individue. Ovaj proces u literaturi naziva se humanizacija procesa učenja. Značaj humanizacije učenja leži i u tome što se različitosti među učenicima i njihovim načinima usvajanja znanja ne posmatraju više kao mane, već kao prednosti (Glušac 2008). Ovo poglavlje daje pregled literature o veoma aktuelnim i važnim temama vezanim za individualne razlike među učenicima – stilovima i strategijama učenja i pruža ostvrt na njihov značaj i u kontekstu nastave jezika struke.

¹⁴ Ovo poglavlje se delom zasniva se magistarskom radu autorke Bojane Komaromi (Bojane Šobot) „Individualni pristup u nastavi engleskog jezika“, odbranjenog 2010. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pod mentorstvom prof. dr Gordane Petričić.

6.2. INDIVIDUALNE RAZLIKE MEĐU UČENICIMA

Jedno od prvih iskustava svakog nastavnika već posle nekoliko koraka u učionici je uočavanje različitosti među učenicima. Ono što prvo primećujemo su razlike u njihovom izgledu, načinu ponašanja i govora, da bismo, kroz rad sa njima, vremenom počeli da uočavamo različitosti u načinu razmišljanja, zaključivanja, uočavanja detalja i ideja, elokventnosti. Zatim, počinjemo da zapažamo da su neki učenici talentovaniji, da brže i lakše uče, duže pamte ili imaju veću motivaciju, dok drugi imaju probleme da savladaju gradivo; neki učenici su skloni otvorenom ispoljavanju osećanja i mišljenja i stvaraju bolje odnose sa ostalim učenicima i sa nastavnikom, dok se drugi obično drže sa strane, ili su, pak, agresivni i netolerantni.

Individualne razlike je teško tačno odrediti i definisati, budući da zavise od čitavog dijapazona varijabli vezanih za kognitivne, afektivne i socijalne aspekte čoveka (Ellis 1994; Komaromi 2012). Pregledom literature zaključuje se da zasad ne postoji jedna univerzalna klasifikacija faktora koji utiču na individualne razlike kod učenika pri učenju stranog jezika, no postoje određeni elementi koji se javljaju u više klasifikacija i koji se, stoga, smatraju najznačajnijim. Na primer, Elis (Ellis 1985, 1994) kao najučestalije navodi sledeće: uzrast, sklonost ka učenju jezika, stil učenja, motivacija i tip ličnosti; Ričards i Šmit (Richards & Schmidt 2002) nabrajaju: sklonost ka učenju jezika, motivaciju, kognitivni stil učenja, strategije učenja, i tip ličnosti; Lajtoun i Spada (Lightbown & Spada 2001) ističu motivaciju, sklonost ka učenju jezika, ličnost, preferencije (koje poistovećuju sa stilom učenja) i inteligenciju; Mičel i Majlz (Mitchell & Myles 2001) pored kognitivnih i afektivnih, ističu i značaj socijalnih faktora na krajnji učinak pojedinca, što, između ostalog, navodi i Njunan (Nunan 1991), koji smatra da stil učenja proizlazi iz varijabli ličnosti, uključujući psihološke i kognitivne faktore, socio-kulturno poreklo i dosadašnje iskustvo u obrazovanju.

6.3. STIL UČENJA KAO OSNOVA RAZLIČITOSTI MEĐU UČENICIMA

Prema navedenim klasifikacijama, stil učenja smatra se jednim od najznačajnijih faktora u kome se ogledaju individualne razlike među učenicima. U literaturi se pored termina stil učenja javlja i termin kognitivni stil i ova dva termina se u metodičkoj literaturi često koriste u istovetnom značenju. Braun (Brown 2000a), međutim, pravi razliku između ova dva pojma, objašnjavajući da kognitivni

stil predstavlja način na koji generalno učimo stvari i način na koji prilazimo problemu, no ukoliko su kognitivni stilovi posebno vezani za obrazovni kontekst, u kome su isprepleteni afektivni i fiziološki faktori, o njima obično govorimo kao o stilovima učenja. Ellis definiše kognitivni stil kao način na koji pojedinac pristupa rešavanju problema, ili „način na koji čovek shvata, konceptualizuje i organizuje informacije, kao i način na koji ih se kasnije priseća“¹⁵. Ellis navodi kognitivni stil kao faktor koji se kod individue ne menja lako, ali ga je, ipak, moguće prilagoditi. Prema Braunu (Brown 2000b), stil karakterišu konzistentne i dugotrajne osobenosti, tendencije ili preferencije kojima se razlikujemo od drugih ljudi, a koje se odnose na ličnost (ekstrovertnost, samopouzdanje, nervoza, itd) ili kogniciju (na primer, dominacija leve ili desne hemisfere).

Erman i Oksford (Ehrman & Oxford 1990) navode da je u literaturi prepoznato preko dvadeset dimenzija stilova učenja. Braun (Brown 2000a) takođe ističe da postoji veliki broj do sada određenih stilova učenja, koji se mogu zasnivati na različitim senzornim, komunikativnim, kulturnim, afektivnim, kognitivnim ili intelektualnim faktorima. Braun (Brown 2000a: 114-122) nabroja pet dimenzija stilova učenja koje smatra najznačajnijim po uticaju koji imaju na uspešno učenje jezika:

- zavisnost od konteksta (eng. *field dependence*): sklonost da percepcija pojedinačnih elemenata i faktora ne zavisi od konteksta i okruženja (nezavisnost od okruženja), ili sklonost da se delovi i detalji ne poimaju pojedinačno, već u kontekstu celine, čime se dobija jasnija slika celine (zavisnost od konteksta)
- dominantnost funkcionisanja leve ili desne hemisfere: osobe sa dominacijom leve hemisfere informacije obrađuju više linearno, analitički i logički, dok osobe sa dominacijom desne hemisfere percipiraju više putem čula, kroz opservacije i donošenje intuitivnih sudova, a informacije obrađuju holistički
- tolerantnost prema višeznačnosti (eng. *ambiguity tolerance*): kognitivna spremnost da prihvatimo ideje koje se suprotstavljaju našem postojećem znanju ili stavovima, ili pak tendencija da ideje koje se ne uklapaju u naš postojeći sistem odbacujemo

¹⁵ [This is the term used to refer to] the way people perceive, conceptualize, organize, and recall information (Ellis 1994: 37).

- refleksivnost i impulsivnost: sklonost ka donošenju odluka brzo i bez prevelikog razmišljanja, ili sklonost ka sistematičnom razmišljanju i donošenju dobro promišljenih odluka
- vizuelni i auditivni stilovi: sposobnost da lakše obrađujemo vizuelne ili auditivne informacije

Primer istraživanja stilova učenja baziranih na dominantnosti hemisfera mozga predstavila je Komaromi (2012), ukazujući na saznanja da dominantnost hemisfera utiče ne samo na način obrade informacija, već i na neke druge, podjednako važne aspekte učenja, kao što su društveni i metakognitivni faktori. Ističe se da nastava često počiva na metodama zasnovanim isključivo na principima rada leve hemisfere, što znači da su sposobnosti i potencijali učenika sa dominacijom desne hemisfere često zapostavljeni u nastavi. Ideja pomenutog rada je da nastavu treba prilagoditi potrebama što većeg broja učenika i što veći broj učenika uključiti u rad: potrebno je da aktivnosti budu dinamične i aktiviraju različite delove mozga jer se ovim načinom rada stvara, s jedne strane, ravnopravnost prema učenicima, ali istovremeno se učenicima i pruža prilika da razvijaju veštine za koje je zadužena nedominantna hemisfera. Rezultati empirijskog istraživanja pokazali su da se primenom ovakvog načina rada postižu bolji rezultati u nivou znanja engleskog jezika studenata i ukazano je na nedvosmisleno pozitivan stav studenata prema ovom pristupu kao i visok nivo svesnosti o direktnom uticaju primene ovog pristupa na uspešnost u učenju.

6.4. STRATEGIJE UČENJA KAO MANIFESTACIJE STILOVA UČENJA

U kontekstu ispoljavanja stilova učenja u učionici, brojni autori uvode pojam strategija učenja. Oksford (Oxford 1989) navodi da stilovi učenja imaju značajan uticaj na izbor strategija učenja učenika, kao i da i stilovi i strategije zajedno utiču na krajnji ishod učenja. Braun (Brown 2000b) ističe da strategije, zapravo, predstavljaju manifestacije odgovarajućih stilova učenja. Značaj strategija učenja Braun (Brown 2000a) navodi i u drugom izvoru, tvrdeći da upravo izučavanjem stilova i strategija učenja prelazimo iz polja razumevanja univerzalnih svojstava učenja ka specifičnim varijacijama u učenju kod svakog pojedinca.

Strategije učenja, ili učeničke strategije, (eng. *learner strategies*) Ellis (Ellis 1994) definiše kao generalno svesne radnje i ponašanja učenika koje imaju za cilj da učenik neko gradivo nauči. Braun (2000b) opisuje strategije kao različite metode

pristupanja problemu ili zadatku, načine na koje delamo da bismo ostvarili neki krajnji cilj, ili osmišljene modele pomoću kojih upotrebljavamo određene informacije. Oksford (Oxford 1990) u knjizi *Language Learning Strategies* proširuje definicije strategija učenja, navodeći da su to specifične radnje koje učenici preduzimaju da bi učenje jezika bilo lakše, uspešnije, samostalnije, zabavnije i primenjivije na nove situacije. I dok su stilovi relativno stalne kategorije kod jedne osobe, tj. ono što karakteriše individuu, strategije variraju i unutar same individue jer svako ima više mogućih načina na koje prilazi problemu. Smatra se da je učenicima sa različitim stilovima učenja putem primene različitih strategija moguće pružiti odgovarajuće uslove za učenje i usvajanje gradiva

Upoznavanje sa strategijama učenja i njihovo usvajanje vode ka formiranju strateške kompetencije, pod kojom se podrazumeva „sposobnost pojedinca da poznaje i aktivno koristi različite strategije učenja da bi bio što uspešniji u procesu učenja“ (Blagojević 2012: 723). Navodi se da je pojam strateške kompetencije uveden kada su lingvisti uvideli da za ovladavanje stranim jezikom nisu dovoljne samo lingvistička i komunikativna kompetencija, već i neka vrsta sposobnosti koja će olakšati proces savladavanja jezika, kao i njegovu produkciju.

Oksford (Oxford 1990: 8-14) detaljno opisuje svojstva strategija učenja jezika, navodeći ih na sledeći način:

- za osnovni cilj imaju sticanje komunikativne kompetencije
- omogućuju učenicima da više preuzimaju inicijativu i odgovornost za sopstveno učenju
- dodeljuju nastavniku nove uloge
- orijentisane su ka rešavanju nekog problema
- predstavljaju specifične radnje koje preduzimaju sami učenici
- odnose se na mnoge aspekte učenika, a ne samo one kognitivne
- potpomažu učenje i na direktan i indirektan način
- nisu uvek prepoznatljive
- obično su svesne
- mogu se naučiti
- fleksibilne su
- postoje različiti faktori koji na njih utiču

Iako literatura nudi više podela strategija učenja, primećuje se da su razlike u postojećim taksonomijama vezane više za grupisanje strategija, nego za repertoar (Radić-Bojanić 2012). Međutim, dve taksonomije se izdvajaju kao

najuticajnije. Prvu su predstavili O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot 1990: 44-52), prema kojoj strategije delimo na: 1) kognitivne strategije, koje se odnose na rad sa novim informacijama, načine obrade informacija, povezivanje novih ideja sa ostalim informacijama u pamćenju; 2) metakognitivne strategije, koje su vezane za svesno razmišljanje o samom procesu učenja, npr. organizacija ličnog plana rada da bi se olakšalo efektivno učenje; i 3) društvene strategije, koje se odnose na načine na koje pojedinci biraju da komuniciraju sa drugim učenicima ili izvornim govornikom. Drugu taksonomiju dala je Oksford (Oxford 1990), koja strategije učenja razvrstava u dve osnovne grupe: direktne, koje se primenjuju na sam jezik i indirektne, koje se koriste da bi se uticalo na proces učenja. Direktne strategije obuhvataju:

- 1) Strategije pamćenja, koje koristimo da bismo što efikasnije čuvali, odnosno pamtili nove informacije, na primer kroz povezivanje jednog pojma ili koncepta u stranom jeziku sa drugim.
- 2) Kognitivne strategije, koje omogućavaju učeniku da radi sa jezičkim materijalom na direktne načine, kroz analiziranje, vođenje beleški, sumiranje, skiciranje, reorganizaciju informacija i slično.
- 3) Strategije kompenzacije, koje pomažu učenicima da nadomeste znanje koje im nedostaje, na primer pogađanjem nepoznatih pojmova na osnovu konteksta, upotrebom sinonima, ali i upotrebom neverbalnih mehanizama kao što su pravljenje pauze u govoru.

Indirektne strategije se dele na:

- 1) Metakognitivne strategije, koje se koriste za organizaciju celokupnog procesa učenja, što, između ostalog, uključuje prepoznavanje sopstvenih stilova učenja, planiranje, prikupljanje i organizovanje materijala kao i evaluaciju sopstvene uspešnosti u učenju.
- 2) Afektivne strategije, koje učenici koriste da bi regulisali svoje emocije i raspoloženja, prepoznajući svoje emocije i stepen anksioznosti, nagrađujući sebe zbog postignuća, upotrebom strategije dubokog disanja, vođenja dnevnika učenja i slično.
- 3) Društvene strategije, koje pomažu učenicima u radu sa drugim (na primer, kroz rad u grupama), ali i u razumevanju ciljne kulture jezika koji se uči (na primer, kroz komunikaciju sa izvornim govornicima).

Svih šest grupa strategija međusobno su povezane i utiču jedna na drugu, a dalje se dele u 19 podgrupa, koje su razrađene u 62 konkretne strategije (shematski predstavljeno u Oxford 1990: 18-21).

Važno je napomenuti da, iako strategije koriste sami učenici da bi unapredili svoje znanje i učenje, od velikog značaja je i uloga nastavnika koji učenicima pomaže da strategije razviju i koriste na najefikasniji način (Oxford 1990). Ista autorka na drugom mestu (Oxford 2003) preporučuje nastavnicima stranog jezika da koriste širok pristup podučavanju da bi se omogućila smislena i kreativna raznolikost koja će zadovoljiti potrebe svih učenika i ističe da ne možemo očekivati da bi jedan metodički pristup učenju stranog jezika mogao odgovarati čitavom razredu ili grupi učenika različitih sklonosti po pitanju stila i strategija učenja.

6.5. ISTRAŽIVANJA STRATEGIJA UČENJA U NASTAVI JEZIKA STRUKE

Poslednjih godina kod nas urađen je niz značajnih istraživanja vezanih za upotrebu strategija učenja u nastavi jezika struke na tercijarnom nivou.

Na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu sprovedeno je istraživanje o upotrebi kognitivnih i metakognitivnih strategija prilikom usmenih izlaganja studenata (Knežević 2012). Rezultati u ovom radu pokazali su da studenti koji su u okviru nastave engleskog jezika struke bili podučavani kognitivnim i metakognitivnim strategijama sa uspehom ove strategije koriste i na sličnim zadacima u okviru drugih predmeta na studijama, odnosno van okvira upotrebe stranog jezika.

Na Univerzitetu u Kragujevcu ispitivana je povezanost upotrebe strategija usmenog izražavanja i nivoa anksioznosti kod studenata biotehnologije (Bojović 2020). Ukazano je na visok nivo upotrebe strategija usmenog izražavanja među studentima koji pohađaju nastavu engleskog jezika struke, kao i na izvesne razlike u izboru strategija u zavisnosti od nivoa anksioznosti (na primer, ispitanici za koje je utvrđen niži nivo jezičke anksioznosti češće koriste sinonime i opisna objašnjenja u situacijama kada ne mogu da se sete adekvatne reči u usmenom izražavanju na engleskom jeziku).

U istraživanju sprovedenom na fakultetima za buduće učitelje i vaspitače ispitivana je primena afektivnih strategija za učenje engleskog jezika na nematičnim fakultetima (Ćirković-Miladinović 2012). U ovom istraživanju došlo se

do zaključka da mali broj studenata ovih fakulteta koristi afektivne strategije, uključujući i studente koji su zainteresovani i motivisani za učenje engleskog jezika. U okviru pedagoških implikacija istraživanja, ističe se značaj uloge nastavnika u formiranju pozitivnih stavova prema učenju engleskog jezika kroz stvaranje prijatne i podsticajne atmosfere u učionici kao i u razvijanju i usvajanju afektivnih strategija kod studenata.

Strategije čitanja i strategije učenja vokabulara engleskog jezika analizirane su u istraživanju sa studentima pravne struke (Stanojević Gocić 2017). Kao rezultat, utvrđena je povezanost između stavova studenata o sopstvenom korišćenju ovih strategija učenja (u smislu učestalosti njihove upotrebe) sa postignutim uspehom na testovima poznavanja vokabulara i testovima razumevanja pročitane teksta. Kao pedagoška implikacija ovog istraživanja, naglašava se značaj eksplicitnog podučavanja strategijama učenja, koje treba da bude integrisano u nastavu engleskog jezika struke, čime se podstiče samostalnost studenata koji na ovaj način mogu da kontrolišu i nadgledaju svoje učenje, preuzimajući odgovornost za sopstveni napredak.

Na Visokoj poslovnoj školi u Novom Sadu izučavana je upotreba strategija za učenje vokabulara engleskog jezika u zavisnosti od pola studenata (Bikicki 2012). Rezultati istraživanja pokazali su da postoje izvesne tendencije u upotrebi strategija kod ispitanika muškog i ženskog pola, ali da ne postoje jasne razlike među polovima po tom pitanju. Kao jedan od zaključaka ističe se potreba za podučavanjem strategijama za učenje vokabulara i davanje zadataka koji studentima pružaju mogućnost da naučene strategije primenjuju. Ističe se, takođe, potreba za razvijanjem metakognitivnih strategija, pomoću kojih bi studenti planirali, pratili i procenjivali sopstveno učenje.

Značajno je ovde uvrstiti i istraživanje u okviru nastave engleskog jezika za potrebe akademske discipline, sprovedenog na Filozofskom fakultetu u Nišu, na Departmanu za filozofiju (Blagojević 2012). Analizirajući širok opseg strategija (metakognitivnih, kognitivnih, socioafektivnih i komunikativnih) pokazano je da korišćenje strategija učenja vodi ka većoj uspešnosti u jezičkoj performansi, kao i da povećava stepen motivisanosti studenata i njihovu spremnost na evaluaciju sopstvenog rada. U radu se, takođe, ističe da je davanje instrukcija za sticanje i razvijanje strategija učenja korisno ne samo za uspešnije savladavanje stranog jezika, već može biti od velike koristi i u budućem profesionalnom radu i usavršavanju.

6.6. ZAKLJUČAK

Ovo poglavlje imalo je za cilj da ukaže na značaj prepoznavanja individualnih razlika među učenicima, pre svega kroz prepoznavanje različitih stilova i strategija učenja u nastavi engleskog jezika struke na tercijarnom nivou.

Saznanja koja imamo o strategijama kod učenja stranog jezika struke ukazuju nam na značaj njihove upotrebe ne samo za uspešnost u učenju stranog jezika, već i na primenjivost naučenih strategija na zadatke van same nastave jezika, odnosno u daljem stručnom usavršavanju i budućem profesionalnom radu. Takođe, treba istaći važnost izučavanja strategija učenja za pojedinačne struke, imajući u vidu da specifičnosti same struke, kao i nastave jezika te struke, utiču na odabir strategija.

Naredno poglavlje pružiće primer istraživanja koje ispituje uticaj individualnih razlika, posmatranih kroz različite tipove ličnosti, na odabir i upotrebu strategija učenja jezika struke.

7. UPOTREBA AFEKTIVNIH STRATEGIJA UČENJA KOD RAZLIČITIH TIPOVA LIČNOSTI U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE¹⁶

7.1. UVOD

Kao što je istaknuto u prethodnom poglavlju, savremeni metodički principi danas oblikuju nastavu na drugačiji način, nego nekad. Naime, u procesu nastave došlo je do proširenja fokusa pažnje te više nije relevantno samo ono što se uči, odnosno ono što nazivamo proizvodom učenja, već i kako učenici to znanje stiču, odnosno sam proces učenja (Oxford 1990). Učenje posmatrano kao proces razmatra čitav dijapazon faktora, poput društvenog i emotivnog prilagođavanja novom jeziku i kulturi, grešaka koje učenici prave i razloga za pravljenje tih grešaka, dok se posebna pažnja posvećuje afektivnim faktorima koji utiču na proces učenja i afektivnim stanjima učenika. Značaj afektivnih faktora u učenju i nastavi stranog jezika predmet je sve više istraživanja u savremenoj literaturi (Radić-Bojanić i Topalov 2010, 2013; Ćirković-Miladinović 2012, 2019; Đorđević 2014; Suzić 2014, 2016). Izučavanja afektivnog domena usko su povezana sa individualnim razlikama među učenicima, čime se ovo poglavlje i bavi.

U prethodnom poglavlju pokazano je da je jedan od najznačajnijih faktora koji utiču na individualne razlike kod učenika pri učenju stranog jezika ličnost, odnosno tip ličnosti (Ellis 1985, 1994; Nunan 1991; Richards & Schmidt 2002). Ovo poglavlje istražuje uticaj pripadnosti određenom tipu ličnosti (ekstrovertnom ili introvertnom) na upotrebu afektivnih strategija učenja u nastavi jezika struke. Treba imati u vidu da nastava jezika struke postavlja svojevrzne zahteve sa kojima se učenici pre nisu susretali i stavlja ih u nove komunikativne situacije, što takođe može imati uticaja na njihova afektivna stanja i afektivne faktore u procesu učenja.

¹⁶ Ovo poglavlje zasniva se na radu autorke Bojane Komaromi „Korelacija između ekstrovertnosti i introvertnosti i upotrebe afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika“ objavljenom 2014. godine u tematskom zborniku *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika*, koji je pripremila prof. dr Biljana Radić-Bojanić.

7.2. EKSTROVERTNOST I INTROVERTNOST UČENIKA

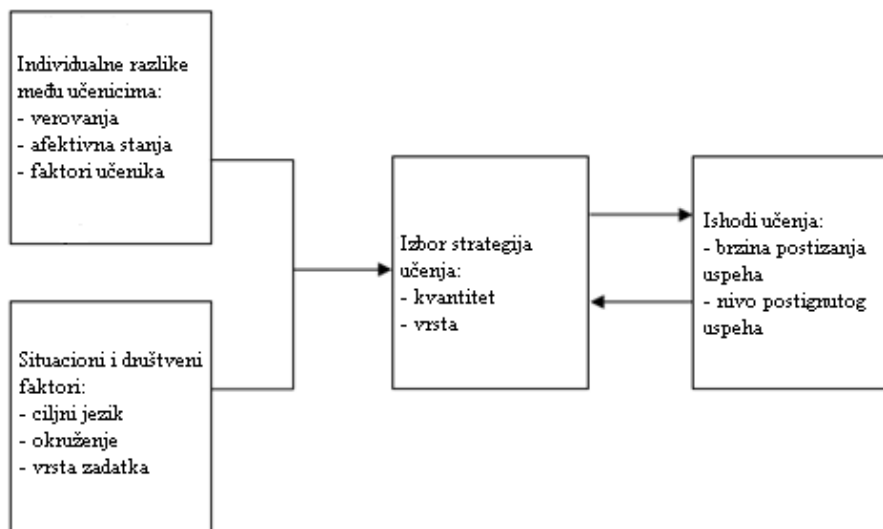
Ekstrovertnost i introvertnost se, kao faktori ličnosti značajni u procesu učenja, javljaju u brojnim izvorima (Skehan 1989; Larsen-Freeman & Long 1991; Ellis 1994; Brown 2000b; Oxford 2001 itd.). Ekstrovertne i introvertne ličnosti razlikuju se u svom odnosu prema spoljnom svetu, pre svega, u načinu komunikacije i potrebama da komuniciraju sa ostalim ljudima i učestvuju u društvenim situacijama. Ekstrovertne osobe su više otvorene prema spoljnom svetu, drugim ljudima i događajima, dok su introvertne osobe više okrenute ka svom unutrašnjem svetu, sopstvenim mislima i osećanjima. Treba svakako imati u vidu da ekstrovertnost i introvertnost treba poimati kao kontinuum, te da svaka osoba ima i ekstrovertnu i introvertnu stranu, pri čemu je jedna ili druga strana dominantnija (Eysenck & Eysenck 1975).

Iako je prvu definiciju i detaljan opis ekstrovertnih i introvertnih tipova ličnosti dao još Karl Jung (Jung 1923), uticaj ekstravertnosti odnosno introvertnosti na uspeh u učenju jezika, ishode učenja i odabir i upotrebu strategija učenja smatra se i dalje nedovoljno istraženom temom. Postoje, ipak, istraživanja koja ukazuju na postojanje razlika kod ovih tipova ličnosti po pitanju reagovanja na situacije u učionici, kao i stečenog ili pokazanog znanja, odnosno uspeha u učenju. Na primer, Deval i Fernam (Dewaele & Furnham 2000) istraživali su razlike između ekstrovertnih i introvertnih učenika u usmenoj produkciji jezika u dve različite situacije: u stresnoj situaciji (usmeni ispit) i neformalnom razgovoru. Rezultati istraživanja su pokazali da u neformalnom razgovoru nije bilo razlika po pitanju produkcije jezika i obe grupe su pokazale slične jezičke veštine. Međutim, u stresnoj situaciji je zapaženo da introvertne osobe govore manje tečno, više oklevaju pri govoru, prave više grešaka, da ne mogu da se sete reči, itd., dok su ekstrovertni učenici uspeli da zadrže fluentnost i u ovakvoj situaciji. S druge strane, Radić-Bojanić (2020) je pokazala da su u sprovedenom istraživanju introvertni učenici pokazali bolje znanje engleskog jezika, ali i da treba imati u vidu da na rezultate u velikoj meri utiče način ocene znanja (u ovom slučaju to su bili testovi, koji više pogoduju introvertnim učenicima). Autorke Erman i Oksford (Ehrman & Oxford 1989) su analizirale povezanost tipova ličnosti i strategija učenja koje različiti tipovi koriste i došle do saznanja da pripadnost određenom tipu ličnosti (ekstrovertnom ili introvertnom) utiče na odabir strategija, uključujući i afektivne strategije.

7.3. AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA

Strategije učenja danas predstavljaju jedno od polja metodike koje se najviše izučava. Izučavaju se vrste strategija, primena strategija za različite jezičke veštine, faktori koji utiču na izbor strategija i slično (Skehan 1989). Strategije učenja su od velikog značaja za učenje jezika jer omogućuju aktivno uključivanje učenika u rad. Iako je neosporno da studenti koriste niz strategija u procesu učenja, oni najčešće nisu svesni toga da ih koriste te se ističe uloga nastavnika koji treba da te strategije učini „vidljivim“, odnosno da pomogne studentima da postanu svesni strategija koje već koriste, ali i da ih upozna sa novim strategijama koje će im biti korisne za učenje stranog jezika (Blagojević 2012). Radić-Bojanić i Topalov (2010) ističu da je upravo primena strategija ono što proces usvajanja stranog jezika čini različitim od procesa usvajanja maternjeg jezika jer strategije učenja čine eksplicitnim ono što bi se inače dešavalo bez učenikove svesti o tome, što bi kao rezultat imalo nepotpuno skladištenje informacija u dugoročnoj memoriji.

Na osnovu klasifikacije strategija učenja prema Rebeki Oksford (Oxford 1990) izloženoj u prethodnom poglavlju, među indirektnim strategijama nalaze se, pored metakognitivnih i društvenih, i afektivne strategije. Kao što je već istaknuto, afektivni faktori spadaju među najuticajnije faktore koji utiču na uspešnost učenja. Elis (Ellis 1994) ukazuje na povezanost između afektivnih stanja kod učenika i izbora strategija učenja (Slika 1), kao i na odnos između strategija učenja i krajnjih ishoda učenja. Značajno je istaći da veza između strategija učenja i ishoda učenja ide u dva smera, što znači da koliko uspeh zavisi od upotrebe strategija, tako i uspeh može uticati na izbor strategija.



Slika 1: Odnos između individualnih razlika među učenicima, situacionih faktora, strategija učenja i ishoda učenja (Ellis 1994: 530)

Ćirković-Miladinović (2012) ističe da problemi u učenju engleskog jezika kao stranog nastaju veoma često usled afektivnih faktora kao što su prisustvo negativnih emocija, anksioznosti, straha od pravljenja greške, pritiska da se položi ispit itd. Do sličnih zaključaka dolazi i Suzić (2014), uočavajući da na probleme u savladavanju engleskog jezika u velikoj meri utiče postojanje negativnih stavova, niskog samopouzdanja i prisutnost jezičke anksioznosti. Pored toga, afektivni faktori često utiču jedan na drugog te je, na primer, anksioznost povezana sa motivacijom: učenici koji su u velikoj meri anksiozni oko svog učinka na časovima često imaju smanjenu motivaciju za učenje jezika (Ehrman et al. 2003: 323). Učenici kojima savladavanje jezika ide dobro najčešće su osobe koje imaju pozitivna osećanja i stavove vezane za učenje, dok kod ostalih učenika negativna osećanja mogu usporiti napredak, čak i u situacijama kada u potpunosti razumeju tehničke aspekte učenja novog jezika. Međutim, Oksford (Oxford 1990) objašnjava da nastavnici mogu imati izuzetan uticaj na emotivnu atmosferu u učionici na sledeće načine: 1) menjajući društvenu strukturu u učionici i dajući učenicima više odgovornosti; 2) obezbeđujući što više prirodne komunikacije; i 3) učeći učenike da koriste afektivne strategije.

Afektivne strategije (eng. *affective strategies*) dele se u tri osnovne grupe (Oxford 1990: 140-144): strategije smanjivanja anksioznosti, strategije samoohrabrivanja i strategije osluškivanja sopstvenog emotivnog stanja. Strategije smanjivanja anksioznosti (eng. *lowering anxiety*) imaju kako mentalnu, tako i fizičku komponentu. One obuhvataju: 1) korišćenje progresivnog opuštanja, duboko disanje ili meditaciju; 2) smanjivanje anksioznosti slušanjem opuštajuće muzike; i 3) smanjivanje anksioznosti kroz smeh (npr. gledanje smešnog filma, vicevi i sl.). Strategije samoohrabrivanja (eng. *encouraging yourself*) uključuju: 1) izgovaranje ili pisanje pozitivnih izjava koje učenik upućuje sam sebi, kako bi se osećao sigurnije u učenju novog jezika; 2) promišljeno rizikovanje, što se odnosi na situacije kada postoji mogućnost da učenik koristeći jezik napravi grešku ili ispadne smešan, ali se, oslanjajući se na dobru procenu situacije, ipak odlučuje na rizik; i 3) samopohvaljivanje i nagrađivanje. Strategije osluškivanja sopstvenog emotivnog stanja (eng. *taking your emotional temperature*) pomažu učeniku da sazna kako se oseća i zašto se tako oseća, kako bi laške mogao da prepozna negativne stavove i emocije koje ometaju napredak u učenju jezika kao i da kontroliše sopstveno emotivno stanje. Ova grupa obuhvata: 1) osluškivanje svog tela, odnosno signala koje daje naše telo, kako negativnih (stres, briga, bes), tako i pozitivnih (sreća, zainteresovanost, zadovoljstvo); 2) pravljenje spiska osećanja, stavova i motivacije vezanih za učenje jezika uopšte ili za određene jezičke zadatke; 3) pisanje dnevnika učenja; i 4) razgovaranje o osećanjima sa drugom osobom (nastavnikom, prijateljem, porodicom).

Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika smatra se jednim od preduslova za uspešno učenje stranog jezika na univerzitetskom nivou (Ćirković-Miladinović 2012).

7.4. ISTRAŽIVANJE

Cilj ovog istraživanja je da ispita u kojoj meri studenti koriste afektivne strategije učenja i da utvrdi da li pripadnost studenata ekstrovertnom i introvertnom tipu ličnosti utiče na odabir afektivnih strategija koje koriste u procesu učenja i u situacijama kada je potrebno da koriste engleski jezik.

U istraživanju koje je sprovedeno tokom letnjeg semestra 2014. godine učestvovalo je 40 studenata Poljoprivrednog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu: 21 studentkinja i 19 studenata, prosečne starosti 20 godina. Uzorak su

sačinjavali studenti prve godine smjera Agroturizam i ruralni razvoj. Studenti su pohađali nastavu jezika struke, koristeći udžbenik *Oxford English for Careers: Tourism 1*. Važno je istaći da kursevi jezika za turističku struku akcenat stavljaju na usmenu komunikaciju te se od studenata tokom nastave zahteva aktivno učešće u različitim komunikativnim aktivnostima (npr. dijalози sa klijentima, telefonski razgovori, dijalози koji se odvijaju na sajmovima turizma, promocije turističkih aranžmana, opisivanje kulturnih i zabavnih sadržaja).

Istraživanje se sastojalo iz kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja, obuhvatajući tri dela: 1) podela učenika na tipove ličnosti, 2) kvantitativno istraživanje u kome se učenici izjašnjavaju o upotrebi afektivnih strategija, 3) kvalitativno istraživanje u kome odabrana grupa ispitanika obrazlaže date odgovore. Studenti su prvo na osnovu prilagođenog Ajzenkovog testa ličnosti (eng. *Eysenck Personality Questionnaire – EPQ*) podeljeni na ekstrovertne i introvertne osobe, birajući odgovore *da* ili *ne* (test u celosti nalazi se u odeljku Dodaci). Nakon toga, studenti su radili anketni upitnik o afektivnim strategijama koje koriste pri učenju i upotrebi engleskog jezika. Upitnik je preuzet iz knjige *Language Learning Strategies*, odnosno preuzet je deo Inventara strategija za učenje jezika (eng. *Strategy Inventory for Language Learning – SILL*) koji se odnosi na upotrebu afektivnih strategija za učenje stranog jezika (Oxford 1990: 296). Upitnik se sastoji od šest tvrdnji vezanih za upotrebu afektivnih strategija koje su studenti ocenjivali birajući odgovor na petostepenoj Likertovoj skali (1 – *nikada ili gotovo nikada nije tačno*, do 5 – *uvek ili gotovo uvek je tačno*). Rezultati su izraženi procentualno i analizirani deskriptivnom metodom.

Kvalitativno istraživanje realizovano je kroz intervju sa odabranom grupom ispitanika u kome su studenti detaljnije objašnjavali svoje odgovore vezane za upotrebu afektivnih strategija u učionici i van nje. Za intervju su odabrani studenti iz obe grupe: 5 introvertnih i 4 ekstrovertna ispitanika. Analiza odgovora dobijenih iz intervjua sprovedena je primenom metode analize sadržaja.

7.5. REZULTATI

Rezultati testa ličnosti: Rezultati Ajzenkovog testa ličnosti pokazali su da među ispitanicima ima više introvertnih nego ekstrovertnih osoba: 22 introvertne osobe (55%) i 18 ekstrovertnih osoba (45%).

Rezultati kvantitativnog istraživanja: Rezultati upitnika nam ukazuju da je upotreba afektivnih strategija kod studenata, generalno gledano, na prilično niskom nivou: prosečna učestalost upotrebe strategija za introvertne studente je 2,75, dok je za ekstrovertne 2,42 (ocenjeno na petostepenoj skali). Ovaj podatak je u skladu sa rezultatima istraživanja Ćirković-Miladinović (2012), koje je sprovedeno takođe kod studenata koji uče engleski na nematičnim fakultetima (vaspitački i učiteljski fakulteti), a koje je ukazalo na nisku frekventnost upotrebe afektivnih strategija od 2,33. Ćirković-Miladinović (2012) je utvrdila i da se, od svih strategija koje studenti koriste, afektivne strategije upotrebljavaju u najmanjoj meri.

Analiza podataka po pojedinačnim strategijama dala je rezultate upotrebe afektivnih strategija po tipu ličnosti prikazane u Tabeli 3:

Afektivne strategije	I	E
1. Pokušavam da se opustim kad god se bojim da koristim engleski.	3,23	3,11
2. Podstičem sebe da govorim engleski čak i kada se bojim da ću napraviti grešku.	3,77	4,06
3. Nagrađujem sebe kada nešto dobro uradim na engleskom.	2,52	2,41
4. Mogu da primetim ako sam napet/a i nervozan/na kada učim ili koristim engleski.	2,63	1,94
5. Zapisujem svoja osećanja u svesku / dnevnik učenja.	1,41	1,16
6. Razgovaram sa nekim o tome kako se osećam kada učim engleski.	2,27	1,35

Tabela 3: Učestalost upotrebe pojedinačnih afektivnih strategija za introvertne (I) i ekstrovertne (E) studente

Rezultati pokazuju da upotreba afektivnih strategija varira kod tipova ličnosti: prva i treća strategija koriste se gotovo isto u obe grupe (*Pokušavam da se opustim kad god se bojim da koristim engleski* i *Nagrađujem sebe kada nešto dobro uradim na engleskom*), drugu strategiju više koriste ekstrovertne osobe (*Podstičem sebe da govorim engleski čak i kada se bojim da ću napraviti grešku*), dok poslednje tri strategije koriste više introvertne osobe (*Mogu da primetim ako sam napet/a i nervozan/na kada učim ili koristim engleski*; *Zapisujem svoja osećanja u svesku/dnevnik učenja*; *Razgovaram sa nekim o tome kako se osećam kada učim engleski*).

Ako pogledamo koje strategije primenjuju više ekstrovertni, a koje introvertni studenti, videćemo da su to upravo strategije koje su u skladu sa njihovim tipovima ličnosti. Naime, ekstrovertne osobe su obično osobe koje se

lagodnije osećaju među ljudima i imaju više samopouzdanja u društvenim interakcijama te ne beže od govora. Učestalija upotreba druge strategije potvrđuje da se ekstrovertne osobe manje plaše da naprave grešku i više se podstiču da govore, čak i ako nisu sigurne da li je njihov odgovor tačan.

S druge strane, introvertne osobe, koje su inače više okrenute ka sebi i svojim mislima i osećanjima, lakše primećuju sopstvenu napetost i nervozu kada treba da iskažu svoje misli na engleskom jeziku. Budući da su više svesni ovih osećanja, oni u manjoj meri sebe podstiču da govore na engleskom jeziku, bojeći se da će napraviti grešku. Očekivani su i viši procenti odgovora na poslednja dva pitanja jer je očekivano da se introvertne osobe više bave svojim osećanjima, bilo da ih zapisuju u dnevnik ili o njima razgovaraju sa drugima.

Rezultati kvalitativnog istraživanja: Posle urađenog testa ličnosti i upitnika, pojedini studenti imali su intervju u kome su razgovarali o datim odgovorima u upitniku. Analiza odgovora podeljena je u četiri grupe: 1) odgovori vezani za tip ličnosti; 2) odgovori vezani za strategije za smanjivanje anksioznosti; 3) odgovori vezani za strategije samoohrabivanja; i 4) odgovori vezani za strategije osluškivanja sopstvenog emotivnog stanja.

Odgovori vezani za tip ličnosti: Pre razgovora o pitanjima iz upitnika, ispitanici su se izjašnjavali da li se slažu sa tipom ličnosti kome pripadaju prema testu (ispitivač je studentima prethodno objasnio osobenosti ekstrovertnih i introvertnih osoba). Većina ispitanika se složila sa rezultatima testa, npr:

S1 (I – 2,16¹⁷): Volim, volim da budem okružena ljudima, ali ako su mi oni bliski, odabrano društvo... ali ne volim neke osobe koje mi nisu tako bliske, da ih viđam, niti imam potrebu da budem sa bilo kim ko mi nije blizak.

S3 (I – 3,16): Sve zavisi u kom sam društvu. Obično volim da budem sama, ne volim gužvu, nego tako neki određen krug ljudi koji meni odgovaraju.

S6 (E – 1,83): Volim da se družim, uglavnom sam u društvu dosta ljudi, stalno sam okružen nekim ljudima.

¹⁷ Intervjuisani studenti su označeni brojevima 1-9 (S1-S9), a pored svakog broja naznačeno je i kom tipu ličnosti student pripada (I za introvertne i E za ekstrovertne), kao i učestalost upotrebe afektivnih strategija uopšte (na skali 1-5, preuzeto iz kvantitativnog istraživanja).

Odgovori vezani za strategije smanjivanja anksioznosti: Rezultati upitnika su pokazali da studenti obe grupe koriste ove strategije sa skoro istom učestalošću. Kada su u pitanju konkretne strategije koje studenti koriste, niko od studenata nije govorio o fizičkoj komponenti opuštanja, dubokog disanja ili meditacije. Ova činjenica svedoči o tome da se studenti u dosadašnjem obrazovanju nisu susretali sa primenom ovih strategija. Međutim, ono o čemu su studenti obe grupe govorili je da kod kuće gledaju serije i filmove na engleskom, često bez prevoda i da slušaju muziku koja je na engleskom, te da im to pomaže da budu spremniji na času, da osećaju materiju bližom, a samim tim su i opušteniji. Samo jedan student introvertne grupe, S7 (I – 2,5), spomenuo je da mu šale na času pomažu da se opusti jer mu to skrene pažnju sa osećaja nelagodnosti i on se oseća opuštenije. Ipak, nisu uočene značajnije razlike između dve grupe po pitanju primene strategija ove grupe.

Odgovori vezani za strategije samoohrabivanja: Strategije samoohrabivanja u upitniku odnosile su se na situacije kada studenti sami sebe ohrabruju da koriste engleski, čak i ako se boje da će napraviti grešku, kao i kada nagrađuju sebe ako ostvare neki uspeh vezan za učenje engleskog jezika.

Kada je u pitanju nagrađivanje, rezultati upitnika su pokazali da ne postoji velika razlika između tipova ličnosti. Takođe, u intervjuu se pokazalo da se studenti obe grupe nagrađuju na slične načine i u sličnim situacijama. Najčešće sebe nagrađuju nekim poklonom, knjigom, slatkišem, ili nečim drugim što im pričinjava zadovoljstvo. Značajno je napomenuti da se svi studenti koji primenjuju ovu strategiju slažu da je primenjuju samo posle nekih značajnih događaja, npr. položenih kolokvijuma ili ispita:

S2 (E – 2,3): Da, pa to uglavnom bude ako je neki test u pitanju, ako dobro uradim... samo u tim slučajevima... sad ovako nešto na času ako dobro uradim, jednu lekciju, to ne.

Jedna introvertna studentkinja imala je drugačiji odgovor od ostalih ispitanika:

S14 (I – 2,5): Samopouzdanjem se najviše nagrađim. Nisu to sad neke nagrade da ja sebi nešto kupim, nego ja budem baš onako srećna što sam nešto uradila što je dobro.

S druge strane, postoje studenti oba tipa ličnosti koji nikada ne koriste ovu strategiju, ali se pokazalo da su to uglavnom studenti koji inače ostvaruju dobre rezultate te uspeh na testovima i ispitima ne vide kao značajan podvig.

Strategija podsticanja je jedina strategija koju, prema upitniku, ekstrovertni studenti koriste učestalije od introvertnih studenata (a to je ujedno i strategija koja se uopšte najčešće koristi među ispitanicima). Odgovori ekstrovertnih studenata tokom intervjua zaista potvrđuju da se oni, mahom, ne plaše svojih grešaka i da svesno primenjuju ovu strategiju:

S2 (E – 2,3): Pa nekada, na primer, Vi nešto pitate na času, ja kažem to što mislim pa ako nije tačno, Vi ćete mene ispraviti, a ako je tačno, onda još bolje. Nemam sa tim problem.

S4 (E – 1,83): Ne bojim se gramatičke neke greške, bitno mi je da me razumete, Vi ili neka druga osoba.

S6 (E – 1,83): Nemam problem sa tim da napravim grešku. Na greškama se uči.

Odgovori studenata introvertne grupe bili su drugačiji jer ovi studenti, mahom, govore o teškoćama koje imaju kada pokušavaju da se izraze na engleskom. Ipak, njihovi odgovori svedoče o tome da se i ovi studenti trude da primenjuju ovu strategiju:

S7 (I – 2,5): Nisam nervozan, samo nekad kad treba da pričam na engleskom... to još nisam dobro savladao. Nije to strah, ali nije mi baš svesjedno kad treba da pričam. Ali imam neko predznanje iz škole, to me čini samopouzdanijim i čini me opuštenim na času... Stanem da prvo razmislim u glavi kako bi trebalo, kako to zvuči i onda kažem.

S8 (I – 2,5): Ja se puno opterećujem šta ću reći, da li je to dobro ili nije. Nekad se bojim da kažem nešto i onda kad neko drugi kaže, onda vidim da sam bila u pravu, a nisam rekla. Ali u poslednje vreme sam počela da govorim što mislim da je tačno, a pre nisam, pre sam imala manje samopouzdanja. Sada nekako pokušavam da ne razmišljam toliko o tome, nego samo da kažem, pa šta bude.

S druge strane, postoje i odgovori koji svedoče o tome da primena ove strategije kod nekih intervjuisanih introvertnih studenata nije uspešna:

S3 (I – 3,16): Nemam osnovu iz škole pa onda kad treba nešto da kažem, onda mi bude onako... da li je to dobro, nije dobro, da li to tako treba ili ne treba... i onda nastane konfuzija.

S5 (I – 3): Ne kažem šta mislim. Bojim se, ne znam ni ja... bojim se da ću reći neku glupost.

Analiza komentara o primenama strategija ove grupe ukazala je na značajnu razliku između introvertnih i ekstrovertnih studenata koja nije bila očigledna iz rezultata upitnika. Pored toga što u manjoj meri primenjuju ovu strategiju od ekstrovertnih studenata, introvertni studenti moraju da ulože mnogo više napora da bi je primenili. Iz ovog proizlazi značajan zaključak za nastavnike da je introvertnim studentima potrebno više podsticaja, podrške i pohvale kako bi mogli češće i uspešnije da primenjuju ovu strategiju te da više učestvuju u aktivnostima na časovima koje zahtevaju izlaganje javnosti.

Odgovori vezani za strategije osluškivanja sopstvenog emotivnog stanja:

Rezultati upitnika su pokazali da introvertni studenti primećuju sopstvenu anksioznost više od ekstrovertnih studenata, što je pokazano učestalošću primene ove strategije: 2,63 za introvertne i 1,94 za ekstrovertne studente. Osećanja koja studenti introvertne grupe najčešće primećuju i spominju su nervoza, trema (pogotovo pred usmeni ispit), ali i signali koje im šalje telo, poput studentkinje S1 (I – 2,16) koja je opisala da se „sva tresla“ pred početak usmenog ispita.

U razgovoru sa studentima u vezi sa postojanjem ili odsustvom anksioznosti, studenti su se najčešće pozivali na predznanje, ali sa različitim stavovima o značaju predznanja. Naime, jedan deo studenata koji su učestvovali u intervjuu obrazložili su svoju napetost i nervozu ili odsustvo ovih osećanja na časovima engleskog manjkom ili postojanjem očekivanog znanja. Deo ovih stavova već je prikazan kroz navode u prethodnim odeljcima. Neki studenti, uključujući i introvertne osobe, koji imaju visoke ocene na prethodnim ispitima iz engleskog jezika, objasnili su da im znanje koje imaju uliva sigurnost. S druge strane, pojedini ispitanici iz obe grupe sugerisali su suprotnu uzročno-posledičnu vezu: da im sigurnost u sebe, tj. samopouzdanje, omogućuje bolje znanje i više ocene.

Kao jedan od odgovora koji su pojedini studenti obe grupe opisali kao okolnosti u kojima primećuju smanjenu anksioznost na časovima je rad u parovima i grupama, što im pruža mogućnost da bolje spremne odgovore i budu sigurniji u sebe. S druge strane, nekim, pogotovo introvertnim studentima, više prija samostalan rad jer tako mogu bolje da se skoncentrišu i da više iskažu svoju individualnost. Ova tema, međutim, zahteva zasebno istraživanje.

Poslednje dve strategije odnosile su se na vođenje dnevnika učenja, odnosno zapisivanje osećanja vezanih za učenje engleskog jezika i na razgovor o osećanjima vezanim za učenje ove materije. Prva od ove dve strategije je najmanje učestala strategija među ispitanicima uopšte. Jedan od razloga je što su neki od intervjuisanih studenata objasnili da im je ceo koncept dnevnika učenja nepoznat i nejasan, što znači da je ovo strategija na koju nastavnici posebno treba da obrate pažnju. Ipak, strategiju više koriste introvertni studenti, koji obrazlažu da im bude „lakše“ kad napišu šta osećaju, pogotovo ako imaju problema sa učenjem.

Kada je u pitanju strategija razgovora sa drugima, ispitanici introvertna grupe kao razloge primene ove strategije navode osećaj rasterećenja i podsticaj. Razgovori su najčešće sa kolegama, prijateljima i ukućanima:

S5 (I – 3): Razgovaram uglavnom sa drugaricom. Ja joj kažem sve što imam, a ona dobro zna engleski pa me podstiče time kako treba da znam engleski. I bude mi lakše kada pričam sa njom o tome.

S7 (I – 2,5): Imam potrebu da razgovaram o tome, čujem se stalno sa drugarima, pokušavamo zajedno da rešimo neke probleme koje imamo, znači mi dosta.

S druge strane, rezultati upitnika svedoče o tome da većina ispitanika ekstrovertne grupe nema potrebu da koristi ovu strategiju (frekventnost je 1,35), što je potvrđeno i u kvalitativnom istraživanju jer su svi studenti iz ove grupe koji su učestvovali u intervjuu potvrdili da nemaju potrebu za ovom vrstom razgovora sa drugima.

7.6. ZAKLJUČAK

Učenje stranog jezika se najčešće odvija u grupi, što podrazumeva učešće u različitim društvenim interakcijama, kako sa nastavnikom, tako i sa drugim

članovima grupe. Uz to, specifičnosti nastave stranog jezika struke često od učenika zahtevaju veoma aktivno učešće u različitim komunikativnim aktivnostima na stranom jeziku, što učenicima može stvarati neprijatne i stresne situacije, tj. može imati uticaja na afektivna stanja učenika. Istraživanje predstavljeno u ovom poglavlju imalo je za cilj da pokaže da li se pripadnost introvertnom ili ekstrovertnom tipu ličnosti odražava na načine na koje učenici reaguju na različite situacije u učionici i (ukoliko su im te situacije nelagodne) kako pokušavaju da ih reše.

Rezultati istraživanja pokazali su da je upotreba afektivnih strategija među studentima iz uzorka generalno vrlo niska. Utvrđene su, međutim, izvesne razlike između ekstrovertnih i introvertnih studenata u upotrebi afektivnih strategija te se kod različitih tipova ličnosti prepoznaju tendencije upotrebe određenih strategija, ili pak karakteristična emotivna stanja koja prate primenu strategija. Najveće razlike između ekstrovertnih i introvertnih studenata uočene su kod strategija samoohrabrivanja i strategija osluškivanja sopstvenog emotivnog stanja.

Kod strategija iz grupe samoohrabrivanja, bitno je istaći strategiju podsticanja, koja je jedina strategija koju koriste više ekstrovertni studenti, što je potvrđeno i kroz intervju u kome su ispitanici ove grupe pokazali slobodu u izražavanju na engleskom jeziku i odsustvo straha od pravljenja grešaka; s druge strane, introvertnim studentima primena strategija podsticanja predstavlja značajan napor i potrebna im je podrška i podstrek nastavnika, a nekada i drugačiji pristup nastavi kroz kombinaciju samostalnog rada i rada u parovima i grupama.

Strategije osluškivanja sopstvenog emotivnog stanja se kao grupa strategija koriste najmanje kod studenata, pogotovo kod ekstrovertnih studenata. Ekstrovertni ispitanici naveli su da, mahom, nemaju potrebu za primenom ovih strategija zbog generalno znatno manjeg osećaja anksioznosti na časovima. Introvertnim studentima su, međutim, ove strategije vrlo dragocene i korisne, pre svega, strategija prepoznavanje osećanja i razgovor sa drugima u vezi sa tim osećanjima. Tokom intervjua, stekao se utisak da je ispitanicima, pogotovo iz grupe introvertnih studenata, i sam intervju bio prijatno i podsticajno iskustvo te se ovde ističe značaj primene strategije razgovora sa samim nastavnikom.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na značaj prepoznavanja individualnih razlika među učenicima. Osobe različitih psiholoških profila za uspešan rad zahtevaju različite pristupe i uslove rada, manju ili veću podršku nastavnika i odgovarajuću atmosferu i organizaciju rada. I dok ekstrovertnim učenicima treba

pružati što više situacija za interakciju sa nastavnikom i drugim učenicima, introvertnim učenicima treba pomoći da sagrade čvrsto samopouzdanje i oslobode se anksioznosti na časovima, stvarajući prijatnu atmosferu punu podrške i obučavajući ih da na najefikasniji način upotrebljavaju afektivne strategije učenja engleskog jezika.

Dok su se prethodna poglavlja bavila različitim aspektima individualnih razlika među učenicima, naredna poglavlja nastavi i učenju jezika struke pristupaju sa aspekta izučavanja specifičnosti samog engleskog jezika struke, kroz veštinu prevođenja i podučavanja o osobenostima diskursa engleskog jezika struke.

8. VEŠTINA PREVOĐENJA U ENGLESKOM JEZIKU STRUKE: PRIMER PREVOĐENJA ENDOCENTRIČNIH IMENIČKIH SLOŽENICA NA SRPSKI¹⁸

8.1. UVOD

Novija istraživanja pokazuju da složenice tipa „imenica+imenica“ (na primer *sample analysis, food products, research questions*) postaju sve zastupljenije u engleskom jeziku struke i nauke (Biber & Gray 2011). Reč je o strukturama koje informacije mogu da prenesu na vrlo koncizan način, što ih čini posebno pogodnim za stručne i naučne tekstove. Ove složenice spadaju među najučestalije i najproduktivnije strukture u savremenom engleskom jeziku. Međutim, zbog svoje kompleksnosti i potencijalne višeznačnosti, one predstavljaju izazov za učenike engleskog jezika, posebno ako je ovaj tip složenice generalno netipičan i neproduktivan u maternjem jeziku učenika, kao što je to slučaj sa srpskim (Komaromi i Jerković 2021). Ovo poglavlje prikazuje osobenosti ovog tipa složenica i predstavlja istraživanje kojim se ispituje sposobnost studenata da ove složenice razumeju i prevode na srpski u kontekstu engleskog jezika struke. Istraživanje ima za cilj da ukaže na probleme sa kojima se studenti susreću u prevođenju, kao i da istakne važnost bavljenja ovom kompleksnom jezičkom jedinicom u nastavi engleskog jezika struke na tercijarnom nivou.

8.2. ENDOCENTRIČNE IMENIČKE SLOŽENICE U ENGLESKOM I SRPSKOM JEZIKU

Kompozicija je tvorbeni obrazac pomoću kog se formiraju nove lekseme spajanjem dve ili više leksema (Bauer 2003). Građenje složenica je glavni mehanizam formiranja novih leksema u mnogim jezicima, uključujući engleski, u kome je to i najproduktivniji tvorbeni obrazac (Plag 2003).

Složenice se, obično, analiziraju kroz hijerarhijske odnose između konstituenata, tj. odnose između upravnog elementa (eng. *headnoun*), koji je u

¹⁸ Istraživanje predstavljeno u ovom poglavlju zasniva se na radu autorki Bojane Komaromi i Jelene Jerković „Sposobnost razumevanja i upotrebe engleskih endocentričnih binominalnih složenica kod studenata inženjerske struke“, objavljenom 2020. godine u zborniku *Jezici i kulture u vremenu i prostoru IX*, 369-381.

engleskom jeziku najčešće krajnji desni član složenice i predstavlja centralni konstituent složenice i odredbenog člana ili modifikatora (eng. *modifier*), koji se nalazi ispred upravnog elementa i bliže ga određuje. Upravni član je centralni deo strukture i većina njegovih sintaktičkih svojstava prenosi se na celu složenicu. Prema vrsti reči upravnog člana, složenice se mogu podeliti na imeničke složenice (npr. *tomato sauce*, *computer program*), glagolske složenice (npr. *deep fry*, *brain-wash*), pridevske složenice (npr. *knee-deep*, *deep-blue*) itd. (Plag 2003: 182). Složenice od upravnog člana dobijaju i druga gramatička obeležja, kao što su rod i broj (npr. *movie actresses* je imenička složenica ženskog roda množine). Poseban tip kompozicije su neoklasične kompozicije, sastavljene od elemenata poreklom iz latinskog ili starogrčkog jezika, koji imaju osobine osnove (imaju puno leksičko značenje i mogu se međusobno kombinovati), ali i osobine afiksa (nesamostalne su jedinice, realizovane vezanim morfima), npr. bio-|-logija, geo-|-logija, bio-|-grafija (Prčić 2016).

Složenice analizirane u ovom poglavlju su imeničke složenice koje imaju druge imenice kao modifikatore, tj. složenice tipa „imenica+imenica“ ili binominalne složenice, npr. *sample analysis*, *research purposes*, *food policy*, kao i kombinacije od tri i više imenica, npr. *greenhouse gas emissions*, *water quality analysis procedures*. Analizirane složenice spadaju u grupu endocentričnih složenica, koje predstavljaju potklasu pojma koji je predstavljen upravnim elementom te je čitava složenica hiponim glavnog, odnosno upravnog elementa složenice (Bauer 2003). Stoga je upravni član u ovim složenicama centralan, ne samo sintaktički, već i semantički.

Značenje endocentričnih složenica „imenica+imenica“ zasniva se na principu semantičke kompozitivnosti (Prčić 2016), odnosno kombinaciji značenja njenih konstituenata. Međutim, pošto u ovim složenicama nalazimo samo imenice bez funkcijskih reči koje bi ukazale na logičke odnose između konstituenata (Biber et al. 1999), ove složenice su često višeznačne van konteksta jer se između imenica može ustanoviti veći broj semantičkih odnosa. Ova pojava se može ilustrovati primerom *marble museum*, koji može imati značenje muzeja (kao zgrade) napravljene od mermera, ili muzeja (kao institucije) koja izlaže mermerne predmete ili pak klikere (Plag 2003). Bajber i saradnici (Biber et al. 1999: 588) navode primer složenice *elephant boy*, koja bi se mogla tumačiti kao ‘dečak koji liči na slona’ ili ‘dečak koji jaše slona’ ili ‘dečak koji se brine o slonovima’. Plag (2003), međutim, objašnjava da je interpretacija složenica određena konceptualnim i

semantičkim svojstvima konstituenata, odnosno imenica. Zbog toga je, na primer, malo verovatno da se složenica *computer surgery* tumači kao 'operacija nad računarima', imajući u vidu da se računari ne tretiraju na isti način kao ljudski organi, već se tumači kao 'operacija koja se izvodi uz pomoć računara'. Drugim rečima, u situacijama kada može postojati više od jednog mogućeg kompozitivnog značenja složenice, odgovarajuću interpretaciju nam daje kontekst i naše ekstralingvističko znanje.

Značajan doprinos razumevanju značenjskih odnosa unutar binominalnih složenica dala je Levi (1978), koja je kroz svoju analizu sugerisala da imeničke složenice nastaju sažimanjem kompleksnih dubinskih struktura, tj. da su izvedene putem sintaktičkih procesa brisanja ili nominalizacije predikata dubinske strukture te da se dubinska struktura složenica može razviti dodavanjem sledećih elemenata: *cause, have, make, use, be, in, for, from* i *about* (na primer *tear gas* → *gas causes tears*; *picture book* → *book has pictures*; *honey bee* → *bee makes honey*; *horse doctor* → *doctor for horses*; *olive oil* → *oil (made) from olive*). Tokom proteklih decenija, nekoliko autora je dalo predloge taksonomija semantičkih odnosa između složeničkih konstituenata (Downing 1977; Vanderwende 1994; Barker & Szpakowicz 1998; Biber et al. 1999; Adams 2001; Balyan & Chatterjee 2015). Bajber i saradnici (Biber et al. 2002: 273-274) odnose između konstituenata u složenicama sagledavaju fokusirajući se na značenjske odnose unutar složenice, koje grupišu na sledeći način (pri čemu je I_1 – oznaka za upravni član, I_2 – oznaka za odredbeni član):

1. SASTAV: I_1 se sastoji od I_2 ; I_1 je napravljen od I_2 (npr. *glass windows*)
2. NAMENA: I_1 se koristi za I_2 (npr. *pencil case*)
3. IDENTITET: I_1 se odnosi na isto što i I_2 , ali se klasifikuje prema različitim osobinama (npr. *men workers*)
4. SADRŽAJ: I_1 je o I_2 ; I_1 se tiče I_2 (npr. *algebra test*)
5. OBJEKATSKI: I_2 je objekat procesa opisanog u I_1 , ili radnje koju je izvršio posrednik opisan u I_1 (npr. *egg production*)
6. SUBJEKATSKI: I_2 je subjekat opisanog procesa; I_1 je imenica izvedena od neprelaznog glagola (npr. *child development*)
7. VREME: I_1 se održava u vreme opisano u I_2 (npr. *summer conditions*)
8. MESTO: I_1 se nalazi na mestu opisanom u I_2 (npr. *corner cupboard*)
9. INSTITUCIJA: I_1 identifikuje instituciju za I_2 (npr. *insurance companies*)
10. PARTITIVNI: I_1 opisuje delove I_2 (npr. *cat legs*)

11. SPECIJALIZACIJA: I₂ opisuje oblast specijalizacije osobe ili profesije opisane u I₁; I₁ je živo (npr. *finance director*)

Dok u engleskom jeziku kompozicije tipa „imenica+imenica“ predstavljaju jedan od najproduktivnijih tvorbenih obrazaca, u srpskom jeziku su složenice ovog tipa vrlo retke i značajno su više zastupljene u pozajmljenicama iz, na primer, turskog jezika (*sahat-kula*, *ćeten-(h)alva*) i iz nemačkog (*fusnota*, *špilhozne*, *hausmajstor*, *šparkasa*) itd. (Klajn 2002: 44-48). Od sredine XX veka sve više se pozajmljuju složenice i polusloženice iz engleskog jezika (na primer *rok-muzika*, *čarter-let*), a nije redak slučaj da je imenica u drugom (desnom) delu složenice anglicizam koji je u srpskom jeziku prisutan od pre (na primer *kik-boks*, *šou-biznis*, *horor-film*). Danas se sve više javljaju sirovi anglicizmi (kao što su *air bag*, *computer consultant*, *web site*), koji su direktno preuzeti iz engleskog jezika i prilagođeni srpskom jeziku samo na semantičkom i pragmatičkom nivou, delimično na morfosintaktičkom i fonološkom, dok na nivou ortografije ostaju u nepromenjenom obliku, tj. ostaju neprilagođeni srpskom jeziku (Prčić 2019: 122-123).

Složenice u srpskom uglavnom imaju drugačiju strukturu te, na primer, mnoge složenice u srpskom jeziku imaju interfikse kao što su -o- i -e- (npr. *nosorog*, *kišobran*, *lovočuvar*), što nije čest slučaj u engleskom jeziku.

Kada je reč o ortografiji, u engleskom se uočava nedoslednost u pisanju binominalnih složenica. Bauer (1998: 69) primećuje da pisanje varira čak i kod jednog istog primera u različitim rečnicima (npr. *girl friend*, *girl-friend* i *girlfriend*). U srpskom jeziku, s druge strane, generalno pravilo je da se složenice pišu kao jedna reč (npr. *mesojed*, *rukopis*), dok se kod polu-složenice najčešće stavlja crtica (npr. *uzor-majka*). Međutim, ističe se da pravopis ne treba da bude kriterijum za kategorizaciju procesa tvorbe reči (Bauer 1998; Klajn 2002).

8.3. PREVOĐENJE IMENIČKIH SLOŽENICA NA SRPSKI

Da bi se analizirali prevodni obrasci engleskih imeničkih složenica na srpski jezik, potrebno je razmotriti raspoložive prevodne postupke. Prema Prčiću (2019: 178-180), to su direktno prevođenje, strukturno prevođenje i funkcijska aproksimacija.

1. direktno prevođenje je postupak neposrednog prevođenja doslovnog ili prenesenog značenja: npr. *fish and chips* > *riba i pomfrit* (doslovno), *mouse*

(‘kompjuterski pokazivački uređaj’) > *miš* (preneseno značenje). Ukoliko postoje i dodatna semantička obeležja, ona se takođe prenose prevodom: npr. *mobile* > *mobilni* (implicirano semantičko obeležje – ‘telefon’).

2. strukturno prevođenje (kalkiranje) je doslovno prevođenje elemenata u polimorfemskim rečima (izvedenim, složenim ili fraznim) odgovarajućim elementima iz ciljnog jezika: npr. *print.er* > *štam.p.ač* (sufiksacija). Složenice iz engleskog jezika se često prevode na srpski kao frazne reči: npr. *ice diving* > *ronjenje pod ledom*, *feasibility study* > *studija o izvodljivosti*. Prčić primećuje da se u ovim prevodima binominalnih kompozicija odslikava dubinska struktura reči u izvornom jeziku (*ice diving* < ‘diving under the ice’). Kod ovog prevodnog postupka izdvaja se i podvrsta koja se zove delimično strukturno prevođenje (ili delimično kalkiranje), kao hibridni postupak u kome se jedan element (osnova ili afiks) prevodi odgovarajućim elementom iz ciljnog jezika, dok je drugi element pozajmljen iz izvornog jezika: npr. *work.aholic* > *rado.holik*, *rado.holičar*.
3. funkcijska aproksimacija je najčešći prevodni postupak u kome se sadržaj iz izvornog jezika izražava leksičkim sredstvima raspoloživim u ciljnog jeziku da bi se što vernije prenela funkcija denotata. Jedan način je da se zadrži izvorna perspektiva ili konceptualizacija: npr. *skydiving* > *akrobacije u vazduhu*, dok se drugom metodom menja izvorna perspektiva ili konceptualizacija: npr. *jetlag* > *zonski sindrom*, *showroom* > *prodajni salon*.

Zbog strukturnih razlika između engleskog i srpskog jezika, direktno prevođenje se ne javlja često kao prevodni postupak kod prevođenja složenica „imenica+imenica“ (osim u slučaju pozajmica, kao što je gore pomenuto), već se koriste postupci strukturnog prevođenja ili funkcijske aproksimacije.

Prema rezultatima kontrastivnih istraživanja koja su se bavila prevodom engleskih binominalnih kompozicija na srpski (Krimer-Gaborović 2004, 2017; Šobot 2006), najčešći prevodni obrasci su:

- frazne lekseme tipa:
 - pridev + imenica, npr. *bird nest* > *ptičije gnezdo*, *lace curtain* > *čipkana zavesa*
 - I_1 + predlog + I_2 , npr. *pepper mill* > *mlin za biber*, *ink blot* > *mrlja od mastila*
 - I_1 + I_2 u genitivu, npr. *copper mine* > *rudnik bakra*, *city centre* > *centar grada*

Ostali, manje produktivni prevodni obrasci (Krimer-Gaborović 2017) obuhvataju:

- izvedenice, npr. *woman servant* > *služkinja*
- monomorfemske lekseme, npr. *alarm clock* > *budilnik*
- polusloženice tipa 'I₁ + - + I₂' type, npr. *member-country* > *zemlja-članica*
- složenice tipa 'I₁ + -o- + I₂', npr. *water tower* > *vodotoranj*
- složenice tipa 'imenica + -o- + glagol', npr. *kitchen sink* > *sudoper*
- složenice tipa 'pridev + -o- + glagol', npr. *power cable* > *dalekovod*
- neoklasične kompozicije, npr. *soil science* > *geologija*
- kalkovi, npr. *water cannon* > *vodeni top*

8.4. ISTRAŽIVANJE

Istraživanje predstavljeno u ovom poglavlju imalo je za cilj da ispita kako studenti razumeju i prevode imeničke složenice na srpski u kontekstu engleskog jezika struke, kao i da se pokaže da li broj složeničkih konstituenata utiče na sposobnost studenata da razumeju složenice i daju tačne i potpune prevode. Pored toga, cilj je bio da se na osnovu rezultata istraživanja utvrdi šta studentima predstavlja poteškoće u procesu prevođenja te da se ponude strategije koje bi im pomogle da lakše razumeju i efikasnije prevode ovu vrstu složenica u stručnim i naučnim tekstovima.

Istraživanje je sprovedeno tokom zimskog semestra akademske 2019/2020. godine na uzorku od 50 studenata završnih godina osnovnih studija Poljoprivrednog i Tehnološkog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu (3. i 4. godina studija, nivo znanja B2 prema Zajedničkom evropskom okviru za jezike). Merni instrument korišćen u istraživanju je test prevođenja rečenica sa engleskog jezika na srpski (test se nalazi u odeljku Dodaci). Test se sastojao od deset rečenica preuzetih iz stručnih časopisa iz oblasti poljoprivrede i tehnologije¹⁹, koje su, po potrebi, prilagođene nivou znanja ispitivanih studenata. Svaka rečenica je uključivala najmanje jednu imeničku složenicu sa različitim brojem konstituenata: složenice „I+I“, „I+I+I“ ili „I+I+I+I“. Složenice su odabrane tako da, s jedne strane,

¹⁹ Konsultovani su sledeći časopisi: *Agricultural Systems*, vol. 162 (2018), *Agricultural Systems*, vol. 104 (2011), *Annual Review of Food Science and Technology*, vol. 9 (2018), *Annual Review of Food Science and Technology*, vol. 7 (2016), *International Journal of Food Science and Technology*, vol. 54 (2019), *Journal of Food Process Engineering*, vol. 41 (2018), *Journal of the Science of Food and Agriculture*, vol. 99 (2019).

predstavljaju visokofrekventne izraze tipične za inženjersku struku, dok se, sa druge strane, vodilo računa da budu zastupljene složenice sa različitim značenjskim odnosima među konstituentima (prema Biber et al. 2002).

8.5. REZULTATI

Prvi deo istraživanja odnosio se na prevođenje rečenica koje sadrže binominalne složenice (I_2+I_1). Reč je o sledećim složenicama (uz koje je data razvijena dubinska struktura i značenjski odnos između imenica, prema Biber et al. 2002):

- (1) *meat products* → *products are made from meat* (1. SASTAV)
- (2) *water pressure* → *water has pressure* (6. SUBJEKATSKI)
- (3) *sample analysis* → *sample is analysed* (5. OBJEKATSKI)
- (4) *research purposes* → *research has purpose* (6. SUBJEKATSKI)
- (5) *food policy* → *policy deals with food* (4. SADRŽAJ)
- (6) *cancer therapy* → *therapy is used for treating cancer patients* (2. NAMENA)

Analiza rezultata prevoda pokazala je da studenti, većinom, nemaju poteškoća pri prevođenju binominalnih kompozicija, opredeljujući se za jedan od tri najčešća prevodna obrasca (prema Krimer-Gaborović 2017): pridev + imenica, I_1 + predlog + I_2 ili $I_1 + I_2$ u genitivu. Na primer, složenica (1) *meat products* prevedena je ili kao *mesni proizvodi* (pridev+imenica) ili *proizvodi od mesa* (I_1 +predlog+ I_2), (2) *water pressure* prevedena je kao *pritisak vode* (I_1+I_2 gen) ili *vodeni pritisak* (pridev+imenica), (3) *sample analysis* kao *analiza uzorka* (I_1+I_2 gen) itd. Kod navedenih složenica, procenat tačnih prevoda je 90-100%. Međutim, u nekim slučajevima, postupak prevođenja zahteva uključivanje određenih elemenata koji nisu vidljivi u samoj složenici (tj. na površinskom nivou) već u njenoj dubinskoj strukturi, što predstavlja izazov za studente koji u velikoj meri pokušavaju da koriste jedan od tri navedena prevodna obrasca, izbegavajući dodavanje punoznačnih reči. Na primer, u složenici (6) *cancer therapy*, značenjski odnos između konstituenata je NAMENA, a dubinska struktura je *terapija se koristi za lečenje raka/ pacijenata sa rakom*. Rezultati su pokazali da je složenicu čak 43% studenata prevelo kao *terapija raka* (I_1+I_2 gen). Kako se genitiv bez predloga u srpskom uglavnom ne koristi za izražavanje namene, ovo se nije smatralo prihvatljivim prevodom. Navedena dubinska struktura ukazuje na to da je u procesu sažimanja izbrisan glagol *treat*, a potencijalno i objekat *patients*. Kao što

je ranije objašnjeno, prevodi na srpski često odražavaju dubinsku strukturu engleskih složenica, a da bi se dao adekvatan i semantički sveobuhvatan prevod, u određenim slučajevima elemente izbrisane u procesu sažimanja (tj. formiranja kompozicije) treba vratiti u tekst prevoda. Međutim, prevode *terapija za lečenje raka* (umetnuti glagol) i *terapija obolelih od kancera* (umetnuti objekat) dalo je samo 7% odnosno 3% studenata. Može se zaključiti da se studenti u ovim slučajevima fokusiraju na formu umesto na značenje, na taj način primenjujući princip površinskog prevodenja (Prčić 2019: 53-57).

Složenice strukture $I_3+I_2+I_1$ obuhvatale su:

(7) *olive oil consumption*

(8) *greenhouse gas emissions*

(9) *food supplement powder*

Složenice (7) i (8) prevedene su isključivo upotrebom kombinacije tipičnih prevodnih obrazaca. Na primer, složenica (7) *olive oil consumption* je najčešće prevedena kao *potrošnja maslinovog ulja* ($I_1 + (\text{pridev}+I_2)$ gen) sa 80% tačnih prevoda, a (8) *greenhouse gas emissions* kao *emisije gasova staklene bašte* ($I_1 + I_2$ gen + I_3 gen) sa 48% tačnih prevoda. Značajno je napomenuti da se niži procenat tačnih prevoda za složenicu (8) ne može pripisati problemima sa prevodenjem, već nepoznavanju engleskog izraza *greenhouse gas*, što se može zaključiti iz podatka da je veliki deo studenata pogrešno preveo ovaj izraz (npr. *gasovi zelenih kuća*, *zeleni gasovi* itd.) ili su, jednostavno, izostavili taj deo složenice.

S druge strane, složenica (9) *food supplement powder* je prilično specifična jer prevodi studenata na srpski uključuju ne samo tipične prevodne obrasce, već i dativ (kao u *dodatak hrani u vidu praha*, *praškasti dodatak ishrani*). Kako je značenjski odnos u prvom delu složenice *food supplement* OBJEKATSKI (*X supplements food*), opravdana je upotreba dativa, koji se u srpskom može koristiti za iskazivanje objektivnih funkcija. Još jedno zanimljivo zapažanje vezano za ovu složenicu odnosi se na prevod upravnog člana (I_1), tj. imenice *powder*. Značenjski odnos između I_1 *powder* i ostatka složenice je SASTAV i u većini studentskih prevoda je ova imenica prevedena ili predloškom frazom *u prahu* / *u vidu praha* / *u formi praha*, ili pridevom *praškast* ili izrazom *u praškastom obliku*. Zanimljivo je da, iako je reč *powder* na engleskom I_1 , upravni element u svim ispravnim prevodima na srpskom je imenica *supplement*. S druge strane, među netačnim prevodima možemo uočiti pokušaje da reč *prah* bude upravni element, u prevodima kao što su *prašak supplement hrani*, *puder supplement ishrani*, *prah kao dodatak hrani*,

prašak prehrambenog suplementa. U prva dva primera studenti su dali prevode sa premodifikacijom u vidu imenice u nominativu (I_1 nom + I_2 nom + I_3 dat), što se smatra neopravdanim anglicizmom (Prčić 2019) i, samim tim, netačnim prevodom. Prevod *prah kao dodatak hrani*, s druge strane, ne ukazuje jasno na semantički odnos SASTAVA. Može se zaključiti da je promena strukture prevoda u slučaju ove složenice opravdana, dok se upotreba predloške fraze ili prideva (npr. *u prahu*, *praškast*) može objasniti srpskim morfo-sintaktičkim i semantičkim sredstvima izražavanja SASTAVA. Kao što je to bio slučaj i sa binomnim složenicama, potreba za netipičnom promenom strukture u ciljnom jeziku kao rezultat daje manji broj tačnih prevoda (52% netačnih prevoda na srpski).

Poslednja grupa bile su složenice od četiri člana ($I_4+I_3+I_2+I_1$):

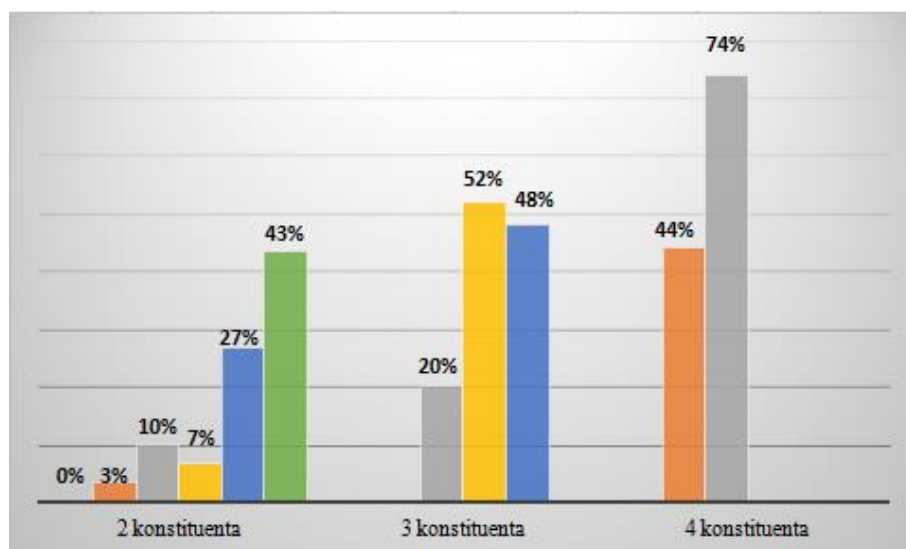
(10) *water quality analysis procedures*

(11) *food product development stages*

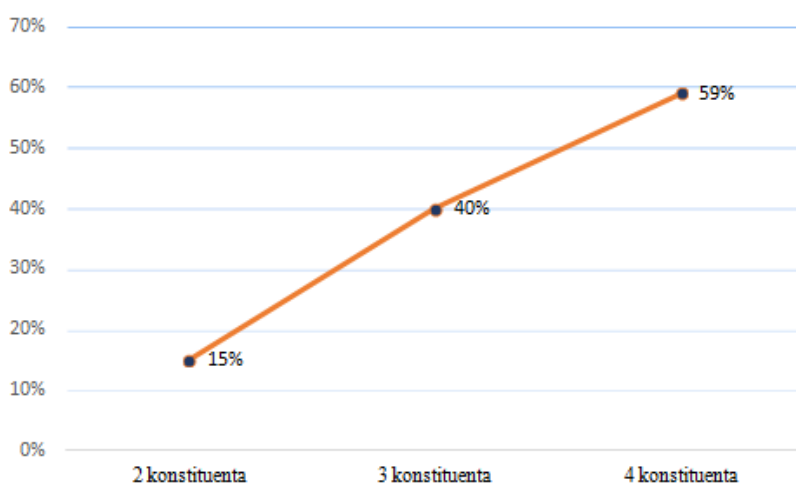
Tačni prevodi za ove složenice sastojali su se od tipičnih prevodnih obrazaca u različitim kombinacijama, uključujući i strukturu sa tri imenice u genitivu ($I_1 + I_2$ gen + I_3 gen + I_4 gen), npr. *procedure analize kvaliteta vode* za složenicu (10), ili čak kombinaciju sva tri obrasca prevođenja ($I_1 +$ prep + $I_2 +$ (Adj+ I_3) gen), npr. *faze u razvoju prehrambenih proizvoda* za složenicu (11).

Međutim, analiza je pokazala da je čak 74% i 44% studenata dalo netačan i/ili nepotpun prevod za složenice (10) i (11). Za razliku od složenice (8) *greenhouse gas emissions*, gde su se studenti susreli sa problemom u vezi sa značenjem izraza, ili (9) *food supplement powder*, gde se složenica nije mogla prevesti bez značajne promene strukture na ciljnom jeziku, kod četvoročlanih složenica (10) i (11) studenti su imali problem sa određivanjem semantičkih odnosa između reči. Ovo se može ilustrovati netačnim prevodima kao što su *kvalitet vode analizira proceduru* za složenicu za (10) ili *hranjivi produkti u fazi razvitka* za složenicu (11), čime se pokazuje da su studenti razumeli pojedinačne reči i primenili uobičajene prevodne obrasce, ali da nisu mogli da odrede upravni element, niti da uspostave pravilne semantičke odnose između imenica.

Rezultati istraživanja za sve složenice sumirani su na Slici 2, gde su predstavljeni procenti netačnih prevoda analiziranih složenica u zavisnosti od broja konstituenata, i na Slici 3, koja prikazuje srednje vrednosti netačnih prevoda za složenice sa različitim brojem konstituenata.



Slika 2: Procenti netačnih prevoda složenica sa različitim brojem konstituenata



Slika 3: Poređenje srednjih vrednosti netačnih prevoda složenica sa različitim brojem konstituenata

8.6. ZAKLJUČAK

U ovom poglavlju podseća se na važnost sticanja i usavršavanja veštine prevođenja u nastavi engleskog jezika struke na tercijarnom nivou, kao i na neophodnost bavljenja složenicama tipa „imenica+imenica“, kako bi se studentima olakšalo razumevanje i prevođenje ovih složenica, veoma zastupljenih u engleskom jeziku struke i nauke.

Rezultati istraživanja pokazali su da studenti imaju najveći uspeh u prevođenju binominalnih složenica (u proseku 85% tačnih prevoda), nešto manje kod prevođenja složenica sa tri imenice (60% tačnih prevoda), a najmanje kada su u pitanju četvoročlane složenice (41% tačnih prevoda). U većini slučajeva, studenti su koristili prevodne obrazaca tipične za prevođenje ovog tipa složenica: pridev + imenica, I_1 + predlog + I_2 i I_1 + I_2 gen.

Međutim, važno je napomenuti da, iako su studenti koji su učestvovali u istraživanju imali visok nivo jezičke kompetencije (nivo B2), procenat netačnih prevoda za pojedine složenice bio je visok (dostižući čak 43% za dvočlanu, 52% za tročlanu i 74% za četvoročlanu složenicu). Analiza netačnih i nepotpunih prevoda dala je uvid u probleme sa kojima se susreću studenti Poljoprivrednog i Tehnološkog fakulteta pri prevođenju imeničkih složenica u kontekstu struke. Utvrđeno je da poteškoće u prevođenju najčešće nastaju u sledeće tri situacije: (1) kada složenicu nije moguće prevesti koristeći samo opisane tipične prevodne obrasce, nego je potrebno, na osnovu značenjskih odnosa i dubinske strukture složenice, prilagoditi prevod i, po potrebi, uvesti element koji nije vidljiv u engleskoj složenici na površinskom nivou, (2) kada je broj složeničkih konstituenata veći jer više imenica u složenici podrazumeva veći broj impliciranih semantičkih odnosa, a samim tim i teže razumevanje i tumačenje cele složenice i (3) kada poteškoće i greške nastaju pod uticajem engleskog jezika, kroz upotrebu neopravdanih anglicizama u srpskom.

Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da bi imeničke složenice trebalo u većoj meri integrisati u nastavne planove i programe jezika struke na tercijarnom nivou. Tokom nastavnog procesa studenti treba da se bolje upoznaju sa semantičkim i sintaktičkim svojstvima složenica „imenica+imenica“ i prevodnim postupcima dostupnim za prevođenje na srpski jezik. Na ovaj način bi se studentima omogućilo da steknu više znanja o imeničkim složenicama i razviju strategije koje bi im pomogle da bolje razumeju ovu vrstu složenica i ispravno ih

prevode, fokusirajući se na značenje, umesto na formu. Ove strategije treba da uključuju načine identifikovanja složenica u rečenici; identifikovanje upravnog elementa (I_1); određivanje pravca prevođenja počevši od poslednjeg konstituenta identifikovane složenice (iako to nije apsolutno pravilo); utvrđivanje semantičkih odnosa između konstituenata itd. (za detaljniji opis pedagoških strategija videti Alemán Torres 1997: 21-22). Pored toga, Frajz (Fries 2017), koja je takođe istraživala ovo pitanje u kontekstu jezika struke kod studenata inženjerstva, predlaže da eksplicitno učenje kroz morfo-sintaktički pristup (tj. eksplicitnu obuku iz gramatike) treba kombinovati sa implicitnim učenjem. Primeri implicitnog učenja odnose se na primenu ekstralingvističkog znanja (tj. znanja iz oblasti struke) da bi se rešile nejasnoće i višeznačnosti, kao i da studenti treba da budu stalno izloženi jeziku koji sadrži ove strukture u datom specijalizovanom domenu itd. (za detaljniji opis videti Fries 2017: 97-99). Konačno, tokom rada na veštinama prevođenja, treba obratiti pažnju i na upotrebu neopravdanih anglicizama, u ovom slučaju to je upotreba imenica u nominativu u službi modifikatora u složenici, što nije tipična struktura u srpskom jeziku (npr. *prašak suplement hrani*, *puder suplement ishrani*) jer bi se, u suprotnom, mogla očekivati povećana upotreba ovakvih struktura pod snažnim uticajem engleskog (npr. *internet veza* ili čak sirovi anglicizmi kao što su *Internet provider*, *business plan*; Prčić 2019: 177).

Naredno poglavlje proširuje ovu temu, baveći se, takođe, prevođenjem imeničkih složenica i mogućnostima njihove upotrebe, sada sa srpskog jezika na engleski, dok je akcenat na karakteristikama modernog diskursa struke i nauke.

9. DISKURS ENGLESKOG JEZIKA STRUKE I NAUKE: PRIMER ENDOCENTRIČNIH BINOMINALNIH SLOŽENICA²⁰

9.1. UVOD

Kao što je pokazano u prethodnim istraživanjima, dobro poznavanje i korišćenje engleskog jezika postaje ne samo potreba, već i podrazumevano znanje za bavljenje bilo kojim segmentom struke i nauke danas (Jerković i Komaromi 2019, 2022). Jedan od aspekata jezika koji se često zapostavlja u nastavi je diskurs, odnosno upoznavanje studenata sa obeležjima diskursa modernog jezika struke i nauke. Naime, u poslednjih nekoliko decenija dolazi do uočljivih promena u stručnom i akademskom diskursu koje se ogledaju prvenstveno u sve prisutnijoj tendenciji korišćenja frazne determinacije. Posebno su primetne dve karakteristike ovog stila: česta upotreba modifikacije kroz imeničke složenice i sve ređa upotreba zavisnih rečenica koje bi čitaocu ponudile tumačenje odnosa između konstituenata unutar rečenice (Biber & Gray 2011). Ovakva promena uticala je na stvaranje sve prisutnijeg „zbijenog diskursnog stila“ (eng. *compressed discourse style*), koji više nije eksplicitan i sasvim jasan, već zahteva od studenata dodatne veštine i znanje kako bi protumačili značenje teksta, a potom i usvojili ovaj stil prilikom pisanja.

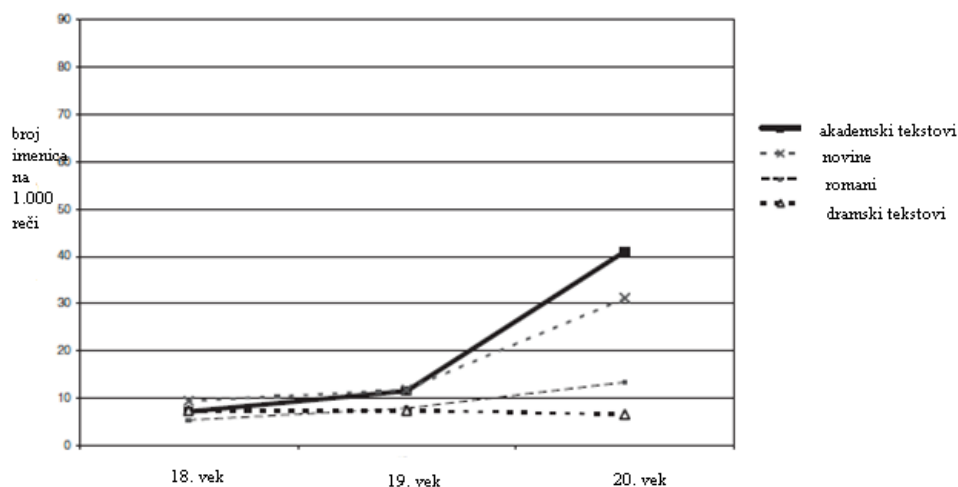
Ovo poglavlje ima za cilj da ukaže na specifičnosti stručnog i naučnog diskursa danas, kao i da kroz analizu studentskih prevoda pokaže u kojoj meri studenti prepoznaju mogućnost upotrebe engleskih imeničkih složenica u kontekstu engleskog jezika struke.

9.2. PROMENE U DISKURSU ENGLESKOG JEZIKA STRUKE I NAUKE – GRAMATIČKA METAFORA

Naučni i akademski diskurs danas karakteriše visoka leksička gustina (eng. *lexical density*), tj. gustina informacija u tekstu, koja se meri brojem punoznačnih

²⁰ Ovo poglavlje zasniva se na radu autorki Bojane Komaromi i Jelene Jerković „Variation in the Translation Patterns of English ‘Noun + Noun’ Compounds in ESP: The Case of Engineering Students“, objavljenom 2021. godine u časopisu *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(2), 167-184.

reči po zavisnoj rečenici. Na primer, u neformalnom govornom jeziku leksička gustina je obično oko dve punoznačne reči po zavisnoj rečenici. Leksička gustina pisanog jezika je generalno veća, u proseku oko četiri do šest punoznačnih reči po zavisnoj rečenici, dok u akademskom diskursu leksička gustina može biti znatno veća, često preko 10 punoznačnih reči (Halliday 2004). Nedavno istraživanje (Biber & Gray 2011) ukazalo je na značajnu dijahronu promenu u stilu pisanog akademskog diskursa, koja se ogleda u sve većoj tendenciji ka nominalizaciji i složenim strukturama imeničkih složenica (Slika 4). Pokazano je da se akademski tekstovi danas u velikoj meri oslanjaju na imenice (praćene relativnim odsustvom glagola) i na složenice (praćene smanjenom upotrebom zavisnih rečenica). U prilog ovome ide i rezultat korpusnog istraživanje koje su sproveli Bajber i saradnici (Biber et al. 1999) pokazujući da imenice kao premodifikatori čine oko 30% svih premodifikatora u akademskim tekstovima.



Slika 4: Promene u upotrebi imenica u različitim diskursima (Biber & Gray 2011: 231)

Velika leksička gustina, koja u značajnoj meri nastaje usled nominalizacije, često dovodi do nejasnoća i poteškoća u razumevanju pisanih tekstova. Na primer, u izrazu *higher productivity means more supporting services*, nije jasno da li veća produktivnost vodi ka povećanju pomoćnih usluga ili je prouzrokovana većim brojem pomoćnih usluga (Halliday 2004). Prema Halideju (Halliday 2004), velika leksička gustina i višeznačnost su propratna pojava procesa koji se naziva

gramatička metafora. Ovaj koncept se odnosi na zamenu jedne vrste reči ili strukture drugom (npr. *his departure* umesto *he departed*). Međutim, Halidej tvrdi da gramatičke metafore nisu samo još jedan način da se kaže ista stvar, već da, na izvestan način, one predstavljaju drugačiji pogled na svet. Ova vrsta metafore je posebno učestala u naučnom diskursu i pretpostavlja se da bi upravo to mogao biti kontekst u kome se gramatička metafora najpre javila. Naime, da bi na osnovu svojih eksperimenata opisali „novu vrstu znanja“, naučnici su spontano stvorili novu varijantu engleskog jezika koja bi bila pogodna za opisivanje koraka u svojim istraživanjima, prelazeći od onoga što je već utvrđeno na ono što iz toga sledi. Halidej objašnjava da se to u engleskom jeziku najefikasnije postiže tako što se jedan korak u istraživanju predstavi jednom rečenicom koja sadrži dva nominalizovana dela – jedan deo na početku i jedan na kraju i glagolom između njih, kojim se objašnjava kako drugi korak sledi iz prvog. U ovom procesu, kroz nominalizaciju, glagoli sa dinamičnim značenjem transformišu se u imenice sa statičnim značenjem (Biber & Gray 2011). Pragmatički posmatrano, imeničkom premodifikacijom dobijenom ovom transformacijom implicira se trajnost pojma predstavljenog datom imeničkom strukturom. Na ovaj način, imenička premodifikacija ne samo da opisuje glavnu imenicu, već je takođe definiše i ograničava, dodeljujući joj određenost i stalnost te je čini pogodnom za prenošenje naučnih činjenica (Jucker 1992; Pastor Gómez 2010).

9.3. BINOMINALNE SLOŽENICE U DISKURSU I NASTAVNIM MATERIJALIMA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Prethodni odeljak objasnio je gramatičku diskursnu promenu koja se u engleskom jeziku struke i nauke javlja početkom XX veka, a čiji su rezultat tekstovi koji se značajno razlikuju od usmenog diskursa. Ovaj stil, koji se odlikuje složenim strukturama imeničkih složenica, čini današnji stručni i akademski diskurs kompaktnijim, sažetijim i manje eksplicitnim. Na primer, u tekstu nalazimo izraze kao što su *inoculation experiments* umesto *experiments that test the effectiveness of inoculation*; *pressure hose* umesto *a hose able to withstand pressure* i slično.

Kao što je navedeno u prethodnom odeljku, dinamični procesi koji su najčešće bili opisivani upotrebom glagola, sada se, sve češće, opisuju upotrebom imenica sa statičnim značenjem. Do ove transformacije dolazi derivacijom, odnosno dodavanjem derivacionog sufiksa (npr. *-tion*, *-ent*, *-ance*) tj.

nominalizacijom ili upotrebom imenice na mestu glagola (npr. strong *increase*, *flow line*), tj. konverzijom (Biber & Gray 2011).

U akademskim tekstovima na engleskom jeziku, gde je u značajnoj meri zastupljen engleski jezik struke, više od 60% imeničkih složenica sadrži imenicu kao modifikator glavne imenice, tj. upravnog člana (Biber et al. 1999). Pored toga, isti autori ukazuju i na proširivanje na nivou značenja ovakvih struktura, imajući u vidu da se imenice mogu kombinovati sa drugim imenicama u različitim značenjskim odnosima. Kao što je opisano u Poglavlju 8, binominalne složenice u sebi sadrže niz od dve imenice, bez dodatnih funkcijskih reči koje bi ukazale na logičke odnose između delova složenice te je neophodno da čitalac zaključi koji je nameravani odnos između odredbene imenice i glavne imenice u složenici. Upravo ova raznovrsnost značenjskih odnosa između dve imenice doprinosi sve većoj složenosti prilikom čitanja i pisanja stručnih i akademskih tekstova te studenti često nailaze na probleme u ovim jezičkim veštinama.

S druge strane, istraživanje koje je imalo za cilj da utvrdi u kojoj meri je imenička premodifikacija zastupljena u udžbenicima i gramatikama engleskog jezika (Biber & Reppen 2002) pokazalo je da se u nastavnom materijalu akcenat stavlja na atributivne prideve kao primarno sredstvo modifikacije imenica, u manjoj meri na participe u službi prideva, dok je imenička premodifikacija uglavnom zanemarena. Imeničke složenice su nedovoljno zastupljene u udžbenicima i nastavi iako njihova složenost i potencijalna višeznačnost predstavljaju izazov za učenike engleskog kao stranog jezika. Ovaj izazov je još veći kada je reč o nastavi jezika struke jer se studenti, pored zahteva vezanih za stručni vokabular i usko stručne teme, suočavaju i sa specifičnom složenošću diskursa. Takođe, literatura u oblasti nastave engleskog jezika koja se bavi strategijama za lakše razumevanje i prevođenje ove vrste složenica je oskudna (npr. Alemán Torres 1997; Fries 2017).

9.4. ISTRAŽIVANJE

Cilj istraživanja predstavljenog u ovom poglavlju bio je da se ispita sposobnost studenata da prepoznaju mogućnost upotrebe engleskih binominalnih složenica u prevođenju sa srpskog, odnosno da se utvrde faktori koji utiču na odabir binominalnih složenica kao prevodnog obrasca. Istraživanje je sprovedeno tokom zimskog semestra akademske 2019/2020. godine na uzorku od 50

studentata završnih godina osnovnih studija Poljoprivrednog i Tehnološkog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu. Merni instrument bio je test prevođenja rečenica sa srpskog jezika na engleski (test se nalazi u odeljku Dodaci). Test je sadržao pet rečenica preuzetih iz stručnih časopisa iz oblasti poljoprivrede i tehnologije (navedenih u prethodnom poglavlju), koje su autorke prevele na srpski i prilagodile za potrebe testa i, po potrebi, prilagodile i nivou znanja ispitivanih studentata.

Svaka od odabranih rečenica koje su studenti imali da prevedu sa srpskog na engleski jezik sadržala je (najmanje jedan) izraz koji se na engleski može prevesti binominalnom složenicom (ili nekim drugim prevodnim obrascem). Ti izrazi su: *sobna temperatura*, *mesni proizvodi*, *bezbednost hrane*, *koncentracija soli*, *sadržaj vlage*, *uzorci hrane*, *razlike u temperaturi*.

9.5. REZULTATI

Rezultati istraživanja su pokazali da studenti u najvećem broju slučajeva daju tačne prevode, dok je broj nepotpunih prevoda (nedostaje jedna imenica ili obe imenice) bio od 0% za složenice *bezbednost hrane* i *koncentracija soli* do 33,33% za *sadržaj vlage*.

Svi tačni i potpuni prevodi prevedeni su na engleski jezik koristeći samo dva prevodna obrasca:

- binominalna složenica ($I_2 + I_1$):
 - *sobna temperatura* → *room temperature*
 - *bezbednost hrane* → *food safety*
 - *mesni proizvodi* → *meat products*, itd.
- frazna leksema sa predlogom ($I_1 + \text{predlog} + I_2$):
 - *bezbednost hrane* → *safety of food*
 - *proizvodi od mesa* → *products of meat*
 - *koncentracija soli* → *concentration of salt* itd.

(pri čemu je u svim prevodima upotrebljava predlog *of*, osim kod izraza *razlike u temperaturi*, gde je pored predloga *of* korišćen i predlog *in*).

Analizom dobijenih rezultata utvrđeno je da je odabir prevodnog obrasca zavisio od sledeća dva faktora:

- **Redosled reči u strukturi srpskog izraza**

Ukoliko izraz na srpskom ima strukturu pridev+ I_1 (npr. *sobna temperatura*, *mesni proizvodi*) prevođenje je delimično olakšano pošto dati redosled reči odgovara redosledu reči u engleskom jeziku (*room temperature*, *meat products*). U ovom slučaju, većina ispitanika (83,33% i 93,33% za date primere) ovakve izraze prevodi binominalnim složenicama I_2+I_1 .

Kada izraz u srpskom jeziku ima strukturu I_1+I_2 gen (npr. *bezbednost hrane*, *koncentracija soli*, *sadržaj vlage*, *uzorci hrane*) ili I_1 +predlog+ I_2 (*razlike u temperaturi*), dakle, kada redosled reči u srpskom ne odgovara redosledu reči u engleskom, prevodni obrasci $I_2 + I_1$ i $I_1 + \text{predlog} + I_2$ procentualno su zastupljeni u približno istoj meri: *salt concentration* (50%) i *concentration of salt* (50%), *moisture content* (36,66%) i *content of moisture* (30%), *temperature differences* (46,66%) i *differences in/of temperature* (50%).

▪ **Stepen kompaktnosti odgovarajuće binominalne složenice u engleskom jeziku**

Drugi faktor koji utiče na odabir prevodnog obrasca je stepen kompaktnosti složenice. Stepenn kompaktnosti nekog leksičkog spoja zavisi od tri faktora: zamenljivost (mogućnost zamene jedne lekseme unutar celine drugom leksemom srodnog značenja), postojanost (mogućnost vršenja transformacija i/ili modifikacija) i prozirnost (stepen predvidljivosti smisla celine) (Prčić 2016: 147).

Kod većine ispitivanih složenica uočava se mogućnost zamenljivosti odredbenog člana složenice pa se umesto odredbenog člana *room* u složenici *room temperature* mogu naći i druge imenice te dobijamo složenice poput: *sea temperature*, *body temperature*, *air temperature*, *summer temperature*. Takođe, u složenici *salt concentration* odredbeni član *salt* može se zameniti drugim imenicama, dajući, na primer, složenice: *oxygen concentration*, *water concentration*, *protein concentration*, *fat concentration*.

S druge strane, složenica *food safety* predstavlja ustaljeni izraz koji se na internet stranici Organizacije za hranu i poljoprivredu (eng. *Food and Agriculture Organisation – FAO*) definiše na sledeći način: „Bezbednost hrane odnosi se na rukovanje, čuvanje i pripremanje hrane, kako bi se sprečile infekcije i obezbedilo da hrana zadrži dovoljno hranljivih materija, kako bismo imali zdravu ishranu”²¹. Iz

²¹ „Food safety is about handling, storing and preparing food to prevent infection and help to make sure that our food keeps enough nutrients for us to have a healthy diet” (<http://www.fao.org/3/a0104e/a0104e08.htm>).

tog razloga, možemo reći da složenica *food safety*, sa sopstvenom definicijom, ima viši stepen kompaktnosti i predstavlja pojam koji se sreće ne samo u kontekstu struke, već i u medijskim tekstovima vezanim za zdravu ishranu i ljudsko zdravlje uopšte. Ovom činjenicom se može objasniti dobijeni rezultat da 90% ispitanika izraz *bezbednost hrane* prevodi složenicom I_2+I_1 (*food safety*) a samo 10% njih prevodnim obrascem I_1 +predlog+ I_2 (*safety of food*).

9.6. ZAKLJUČAK

Osnovni cilj ovog poglavlja bio je da istakne diskurs kao važan aspekt nastave engleskog jezika struke na tercijarnom nivou. Naime, od velikog značaja je da fokus nastave bude i na podizanju svesti studenata o važnim karakteristikama naučnog i stručnog diskursa, koji se po svojim karakteristikama bitno razlikuje ne samo od usmene komunikacije, već i od drugih pisanih tipova diskursa. Novija istraživanja pokazala su da je jedna od odlika modernog stručnog i naučnog diskursa učestala upotreba imenica i imeničkih složenica. Budući da ovim imeničkim složenicama nedostaju funkcijske reči koje bi objasnile semantičke odnose između imenica, ove strukture predstavljaju izazov za studente koji uče engleski jezik struke. Ovo se posebno odnosi na studente kojima ovakvi sintaktički mehanizmi nisu bliski iz maternjeg jezika, kao što je to slučaj sa govornicima srpskog jezika.

U ovom poglavlju predstavljena je analiza prevoda izraza sa srpskog jezika koja je za cilj imala da pokaže u kojoj meri studenti prepoznaju mogućnost da izraze na srpskom prevedu upotrebom engleskih binominalnih složenica. Prema rezultatima analize, odabir prevodnog obrasca zavisio je od dva faktora: 1) redosled reči u strukturi srpskog izraza i 2) stepen kompaktnosti odgovarajuće binominalne složenice u engleskom jeziku. Na primer, rezultati su pokazali da, ukoliko je struktura izraza u srpskom jeziku pridev+ I_1 , veći procenat ispitanika se opredeljuje za prevod engleskom binominalnom složenicom (I_2+I_1) jer redosled reči u prevodu ostaje nepromenjen (npr. *sobna temperatura* → *room temperature*). Takođe, veći broj ispitanika se odlučuje za prevod binominalnom složenicom ukoliko se radi o složenici sa visokim stepenom kompaktnosti (npr. *bezbednost hrane* → *food safety*).

Sagledavajući odlike engleskog jezika struke i promene koje se javljaju u naučnom i stručnom diskursu poslednjih decenija, od velikog je značaja da se kroz

nastavu engleskog jezika studentima omogućiti razumevanje osobnosti ovog tipa diskursa, uključujući i specifičnosti binominalnih složenica. Uočava se potreba da se kod studenata razvijaju strategije koje će im olakšati kako razumevanje, tako i upotrebu binominalnih složenica, dok bi posebnu pažnju u nastavi trebalo posvetiti i vještinama prevođenja i razumevanju prevodnih postupaka, potrebnih za uspešno ovladavanje engleskim jezikom struke.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Engleski jezik danas predstavlja jezik internacionalne kulture, koja, između ostalog, uključuje i sfere nauke i poslovanja. Usled procesa globalizacije i sa napretkom tehnologije i nauke, uočava se sve veća potreba da se strani jezik u visokoškolskom obrazovanju uči sa vrlo jasno određenim ciljem, a to je sticanje specifične jezičke kompetencije za što uspešnije i efikasnije bavljenje budućom profesijom.

U ovoj monografiji pokušale smo da pružimo uvid u važne faktore nastave engleskog jezika struke na tercijarnom nivou, sagledane sa različitih teoretskih i praktičnih aspekata. Knjiga je osmišljena tako da nastavi stranog jezika struke s jedne strane pristupa sagledavajući zahteve buduće struke, kroz sprovođenje analize potreba, dok, s druge strane, uzima u obzir specifične potrebe i interesovanja studenata, uključujući motivaciju, tipove ličnosti, stilove i strategije učenja, kao i tražene veštine i specifičnosti stručnog i naučnog diskursa.

Iako su istraživanja predstavljena u ovoj monografiji sprovedena, mahom, na osnovu rada sa studentima inženjerske struke, zaključci do kojih smo došle mogu biti od koristi u procesu profesionalnog usavršavanja i nastavnicima engleskog jezika koji rade u drugim oblastima struke i nauke. Obrađene teme čine samo neke od aspekata nastave engleskog jezika struke i mogu poslužiti kao dobar temelj za dalju nadogradnju kompetencija nastavnika, sa ciljem poboljšanja nastavne prakse u visokoškolskom obrazovanju.

DODACI

Dodatak 1 (Poglavlje 2)

Upitnik za analizu potreba namenjen studentima/inženjerima tehnologije i poljoprivrede

Cilj upitnika je da ispita trenutno stanje u vezi sa upotrebom i nastavom engleskog jezika na Tehnološkom i Poljoprivrednom fakultetu, Univerziteta u Novom Sadu, kako bi se potom izvršilo prilagođavanje plana i programa i obezbedila kvalitetnija nastava engleskog jezika u univerzitetskoj nastavi koja ima za cilj da studente adekvatno pripremi za njihov budući poziv.

Svi podaci su anonimni i koristiće se isključivo za potrebe istraživanja dr Jelene Jerković i dr Bojane Komaromi, pod naslovom „Analiza potreba inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja kao indikator modifikacije nastave engleskog jezika na tercijarnom nivou“. Ukoliko ne želite da učestvujete u istraživanju, slobodno vratite upitnik. Ukoliko želite da učestvujete u istraživanju, to će podrazumevati vašu saglasnost/pristanak da učestvujete. Molim vas da zaokružite i dopunite sledeća pitanja. Hvala!

1. Pol: a) M b) Ž
2. Godine starosti: a) 24-35 b) 36-45 c) 46 i više
3. Zvanje / Naziv radnog mesta: _____
4. Uža naučna oblast: _____
5. U dosadašnjem obrazovanju učio/la sam engleski jezik (moguće je zaokružiti više odgovora):
a) samo u osnovnoj školi b) samo u srednjoj školi c) u osnovnoj i srednjoj školi
d) na fakultetu e) privatni časovi / škola f) samostalno
6. Engleski jezik učim:
a) manje od 5 godina b) 5-10 godina c) 10-20 godina
d) više od 20 godina
7. Koliko često koristite engleski jezik za potrebe svog posla?
a) često b) ponekad c) retko
8. Koliko često koristite stručni engleski jezik za potrebe svog posla?
a) često b) ponekad c) retko

9. Da li smatrate da znanje engleskog jezika utiče na uspješnije bavljenjem vašim poslom?

- a) veoma važno b) delimično važno c) nevažno

10. Da li mislite da određene jezičke veštine iz engleskog jezika više koristite u okviru svog posla? (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a) čitanje b) pisanje c) usmena komunikacija d) slušanje

11. U okviru jezičke veštine čitanja na engleskom jeziku, koje biste žanrove izdvojili kao češće korišćene? (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a) stručna literatura (udžbenici/radovi/časopisi)
b) stručna uputstva (za upotrebu preparata, opreme)
c) formalna pisma/dopisi/poslovna komunikacija/mejlovi
d) nešto drugo: _____ (navedite, opišite žanr)

12. U okviru jezičke veštine pisanja na engleskom jeziku, koje biste žanrove izdvojili kao češće korišćene? (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a) naučni radovi/apstrakti/pisanje projekata
b) pisanje izveštaja (laboratorijski i sl.)
c) formalna pisma/mejlovi/ biografije/CV
d) nešto drugo: _____ (navedite, opišite žanr)

13. U okviru jezičke veštine govora na engleskom jeziku, koje biste žanrove izdvojili kao češće korišćene? (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a) predavanja/izlaganja na naučnim skupovima
b) debate, poslovni sastanci, neformalna komunikacija
c) telefonski razgovori/komunikacija sa kolegama
d) nešto drugo: _____ (navedite, opišite žanr)

14. U okviru jezičke veštine slušanja na engleskom jeziku, koje biste žanrove izdvojili kao češće korišćene? (moguće je zaokružiti više odgovora):

- a) predavanja/izlaganja na naučnim skupovima
b) debate, poslovni sastanci, neformalna komunikacija
c) telefonski razgovori/komunikacija sa kolegama
d) nešto drugo: _____ (navedite, opišite žanr)

Hvala na izdvojenom vremenu i trudu!

Dodatak 2 (Poglavlje 3)**Upitnik o veštini pisanja**

Poštovani studenti, obraćamo vam se kako bismo zatražili vašu pomoć. Pred vama se nalazi upitnik koji ima za cilj da ispita zastupljenost veštine pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima u Srbiji, kao i potrebu studenata tehnologije u pogledu veštine pisanja, kako bi se potom izvršilo prilagođavanje nastavnog procesa prema dobijenim rezultatima istraživanja. Svi podaci su anonimni i koristeće se isključivo u magistarskom radu Jelene Jerković, pod naslovom Veština pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima, na Filozofskom fakultetu (Odsek za anglistiku) u Novom Sadu. Ukoliko ne želite da učestvujete, slobodno vratite upitnik. Ukoliko odlučite da vratite popunjen primerak upitnika, to će značiti vašu saglasnost da učestvujete u istraživanju. Hvala što ste odvojili vreme da popunite upitnik.

Pol: M Ž

Godište: _____

1. Kako se osećate kada treba nešto da napišete na engleskom jeziku?
A) sigurno B) zbunjeno C) nesigurno D) inhibirano
2. Navedite razloge: _____
3. Koliko ste u dosadašnjem obrazovanju uvežbavali veštinu pisanja na engleskom jeziku?
A) često B) povremeno C) vrlo retko D) nikada
4. Da li ste u okviru nastave engleskog jezika na fakultetu imali časove posvećene veštini pisanja?
A) redovno B) povremeno C) retko D) nikada
5. Da li ste za napisani tekst dobijali mišljenje predavača (feedback)?
A) da, uvek B) ponekad C) retko D) nikada
6. Da li bi, po vašem mišljenju, bilo korisno da se veština pisanja redovno uči u okviru nastave engleskog jezika?
A) da, obavezno B) povremeno C) možda D) ne
7. Da li mislite da biste stalnom vežbom pisanja naučili da se pismeno izražavate u bilo kojoj situaciji (na bilo koju temu)?
A) da B) delimično C) možda D) ne
8. Da li smatrate da je pisanje kao jezička veština važna za vaš budući poziv?

- A) veoma B) delimično važna C) ne previše važna D) nevažna
9. Da li mislite da će utisak o vašem pismenom izražavanju prilikom prijave za posao odlučivati pri izboru kandidata?
- A) da B) delimično C) nije presudno D) ne
10. Da li u okviru nastave engleskog jezika na fakultetu pišete pismene forme iz oblasti vaše struke?
- A) da B) ponekad C) vrlo retko D) nikada
11. Da li u nastavi engleskog jezika na fakultetu dobijate adekvatna uputstva za pisanje akademskih radova?
- A) da, detaljna B) uglavnom C) nedovoljna D) ne dobijamo
12. Da li mislite da je potrebno da naučite da pišete raznovrsne stručne pismene forme (npr. poslovno pismo, ponuda, izveštaj, akademski rad)?
- A) potrebno je B) delimično C) ne previše D) nepotrebno je
13. Da li je u nastavi engleskog jezika na fakultetu više zastupljen stručni jezik od opšteg?
- A) da, uglavnom B) podjednako C) manje zastupljen D) nedovoljno

(preuzeto i prilagođeno od Selfe & Arabi 1986; Gardner & Fulwiler 1998; Abu-Rizaizah 2005)

Dodatak 3 (Poglavlje 4)

Upitnik o značaju instrumentalne i integrativne orijentacije u motivaciji namenjen studentima Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta

Cilj upitnika je da ispita stepen integrativne i instrumentalne orijentacije u motivaciji kod studenta Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu. Svi podaci su anonimni i koristeće se isključivo za potrebe naučnog istraživanja dr Jelene Jerković i dr Bojane Komaromi, pod naslovom „Značaj instrumentalne i integrativne motivacije u nastavi engleskog jezika struke na Tehnološkom i Poljoprivrednom fakultetu“.

Ukoliko ne želite da učestvujete u istraživanju, slobodno vratite upitnik. Ukoliko želite da učestvujete, to će podrazumevati vašu saglasnost/pristanak da učestvujete u anketi. Molimo vas da zaokružite i dopunite sledeća pitanja. Hvala!

1. Pol: a) M b) Ž
2. Godina studija: a) I b) II c) III d) IV
3. Koliko godina ste učili engleski jezik pre upisa na fakultet? _____
4. Nastavu engleskog jezika na fakultetu sam pohađao/la:
a) redovno b) povremeno c) retko

U narednom delu upitnika je potrebno da zaokružite broj na skali od 1 do 6: 1 (Apsolutno se ne slažem), 2 (Ne slažem se), 3 (Uglavnom se ne slažem), 4 (Uglavnom se slažem), 5 (Slažem se), 6 (Apsolutno se slažem)

		Apsolutno se ne slažem	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Apsolutno se slažem
1.	Učenje engleskog jezika za mene predstavlja zadovoljstvo, a ne obavezu	1	2	3	4	5	6
2.	Smatram da ću tokom svoje buduće karijere imati koristi od poznavanja engleskog jezika	1	2	3	4	5	6
3.	Postizanje dobre ocene na ispitu najvažniji mi je podsticaj za učenje engleskog jezika	1	2	3	4	5	6

4.	Želim da dobro naučim engleski jezik da bih mogao/la da gledam filmove i slušam muziku sa engleskog govornog područja	1	2	3	4	5	6
5.	Želim da dobro naučim engleski jezik da bih mogao/la da nađem posao u inostranstvu	1	2	3	4	5	6
6.	Želim da dobro naučim engleski jezik jer mi je važno da steknem široko opšte obrazovanje	1	2	3	4	5	6
7.	Učim engleski ne samo zato što mi je to predmet na studijama	1	2	3	4	5	6
8.	Želim da dobro naučim engleski jezik da bih pronašao/la dobro plaćen posao	1	2	3	4	5	6
9.	Učim engleski jer će mi koristiti tokom studija	1	2	3	4	5	6
10.	Kroz učenje engleskog jezika volim da učim i o načinu života i civilizaciji naroda sa engleskog govornog područja	1	2	3	4	5	6
11.	Želim da dobro naučim engleski jezik kako bih mogao/la da razgovaram sa ljudima sa engleskog govornog područja i da se snađem kad putujem u inostranstvo	1	2	3	4	5	6
12.	Želim da dobro naučim engleski jezik da bih mogao/la da nastavim školovanje u inostranstvu	1	2	3	4	5	6

Dodatak 4 (Poglavlje 5)

Upitnik za ispitivanje uticaja nastave na daljinu na motivaciju studenata inženjerskih fakulteta za učenje engleskog jezika

Cilj upitnika je da proveri u kojoj meri je nastava na daljinu pozitivno ili negativno uticala na motivaciju za učenje engleskog jezika kod studenata Tehnološkog i Poljoprivrednog fakulteta, Univerziteta u Novom Sadu za vreme pandemije izazvane virusom korona u poređenju sa klasičnom nastavom. Svi podaci su anonimni i koristiće se isključivo za potrebe naučnog istraživanja dr Jelene Jerković, dr Bojane Komaromi i dr Dušana Rakića, pod naslovom „Uticaj nastave na daljinu na motivaciju studenata za učenje engleskog jezika“.

Ukoliko ne želite da učestvujete u istraživanju, slobodno vratite upitnik. Ukoliko želite da učestvujete, to će podrazumevati vašu saglasnost/pristanak da učestvujete u anketi. Molimo vas da zaokružite i dopunite sledeća pitanja. Hvala!

1. Pol: a) M b) Ž
2. Godina studija: a) I b) II c) III d) IV
3. Smer: _____
4. Koliko godina ste učili engleski jezik pre upisa na fakultet? _____
5. Nastavu engleskog jezika na fakultetu sam pohađao/la:
a) redovno b) povremeno c) retko

U narednom delu upitnika je potrebno da zaokružite broj na skali od 1 do 6: 1 (Apsolutno se ne slažem), 2 (Ne slažem se), 3 (Uglavnom se ne slažem), 4 (Uglavnom se slažem), 5 (Slažem se), 6 (Apsolutno se slažem)

		Apsolutno se ne slažem	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Apsolutno se slažem
1.	Upotreba digitalnih tehnologija u nastavi engleskog jezika (Power Point, Moodle, Youtube) je za mene podsticajno u učenju engleskog jezika	1	2	3	4	5	6

2.	<i>Nastava na daljinu</i> iz engleskog jezika je delovala stimulativno na mene jer nije vremenski i prostorno ograničena	1	2	3	4	5	6
3.	<i>Nastava na daljinu</i> me je podstakla da potražim dodatne sadržaje za učenje engleskog jezika na internetu	1	2	3	4	5	6
4.	<i>Nastava na daljinu</i> smanjuje osećaj napetosti i nervoze koju imam na času engleskog jezika kada treba aktivno da učestvujem	1	2	3	4	5	6
5.	Smatram korisnim da odmah dobijem povratnu informaciju od profesora <i>tokom redovne nastave</i>	1	2	3	4	5	6
6.	Fiksni raspored predavanja i vežbi me motiviše na redovan rad i aktivno učestvovanje na času <i>tokom redovne nastave</i>	1	2	3	4	5	6
7.	Rad u grupama me motiviše da lakše i brže usvojim nova znanja <i>tokom redovne nastave</i>	1	2	3	4	5	6
8.	Važna mi je direktna interakcija sa profesorima da bih bolje napredovao u učenju <i>tokom redovne nastave</i>	1	2	3	4	5	6

Dodatak 5 (Poglavlje 7)

Ajzenkov test ličnost (skraćen i prilagođen za potrebe istraživanja)

Ovaj upitnik je vezan za načine na koje se ponašate, osećate i postupate. Posle svakog pitanja zaokružite Da ili Ne. Pokušajte da ocenite da li Da ili Ne predstavlja ono što, obično, radite ili kako se, obično, osećate. Uradite test brzo i nemojte trošiti previše vremena na svako pitanje. Potrebna je vaša prva reakcija, a ne odgovor o kome ćete dugo razmišljati. Ne postoje tačni ili pogrešni odgovori.

1. Da li često žudite za uzbuđenjem?
Da Ne
2. Da li ste, obično, bezbrižni?
Da Ne
3. Da li zastanete i razmislite pre nego što nešto uradite?
Da Ne
4. Da li drugi misle za vas da ste vrlo aktivni?
Da Ne
5. Da li biste uradili gotovo sve ako bi vas neko na to izazvao?
Da Ne
6. Generalno, da li više volite da čitate nego da budete
sa drugim ljudima?
Da Ne
7. Da li volite da radite nešto što traži vašu punu pažnju?
Da Ne
8. Da li, obično, možete da se prepustite i jako uživate
na žurci punoj ljudi?
Da Ne
9. Da li više volite da imate malo prijatelja, ali da budu posebni?
Da Ne
10. Da li ste, mahom, tihi kada ste sa drugim ljudima?
Da Ne
11. Da li često radite stvari u momentu?
Da Ne

12. Ako ima nešto što želite da saznate, da li radije proverite u knjizi, nego da o tome razgovarate sa nekim?
Da Ne
13. Da li volite da budete u društvu u kome se osobe šale jedni na račun drugih?
Da Ne
14. Da li volite da radite stvari kod kojih morate da reagujete brzo?
Da Ne
15. Da li volite mnogo da izlazite?
Da Ne
16. Da li, generalno, radite i govorite stvari brzo, bez da zastanete da o tome razmislite?
Da Ne
17. Da li toliko volite da razgovarate sa ljudima da nikad ne propustate priliku da razgovarate sa strancem?
Da Ne
18. Da li vam je teško da se stvarno zabavljate na žurci gde ima puno ljudi?
Da Ne
19. Da li se krećete polako i bez žurbe?
Da Ne
20. Da li biste bili nesrećni kada ne biste mogli da vidate mnogo ljudi većinu vremena?
Da Ne
21. Da li biste rekli da ste prilično samouvereni?
Da Ne
22. Da li možete lako podići atmosferu na dosadnoj žurci?
Da Ne
23. Kada neko viče na vas, da li onda i vi počnete da vičete na njih?
Da Ne
24. Da li volite da se šalite na račun drugih?
Da Ne

Dodatak 6 (Poglavlje 8)

Test prevođenja sa engleskog na srpski jezik

Rezultati ovog testa koristiće se za istraživanje koje obuhvata studente inženjerske struke i bavi se sposobnostima razumevanja i prevođenja stručnih tekstova. Test je anoniman i rezultati će se koristiti isključivo za potrebe istraživanja dr Bojane Komaromi i dr Jelene Jerković. Date rečenice potrebno je prevesti sa engleskog na srpski jezik. Molimo vas da svaku rečenicu prevedete u potpunosti.

1. European Union needs a common food policy in order to achieve the necessary goals of providing healthy diets.

2. The research deals with the role of nutrition as a cancer therapy.

3. Meat and meat products are rich in nutrients including fats, proteins, vitamin B12, zinc and iron.

4. Increase in water pressure may result in decrease in volume.

5. The laboratory has conducted the sample analyses for the research purposes.

6. The food supplement powder is dissolved in water to form a drink mixture which contains a soy protein.

7. Food consumption was analysed comparing the highest and lowest levels of olive oil consumption.

8. The effects of various greenhouse gas emissions to global warming are needed to develop strategies for environmental protection.

9. The equipment is used for performing a range of water quality analysis procedures quickly and accurately.

10. There are several food product development stages to be considered.

Hvala na izdvojenom vremenu i trudu!

Dodatak 7 (Poglavlje 9)

Test prevođenja sa srpskog na engleski jezik

Rezultati ovog testa koristiće se za istraživanje koje obuhvata studente inženjerske struke i bavi se sposobnostima razumevanja i prevođenja stručnih tekstova. Test je anoniman i rezultati će se koristiti isključivo za potrebe istraživanja dr Bojane Komaromi i dr Jelene Jerković. Date rečenice potrebno je prevesti sa srpskog na engleski jezik. Molimo vas da svaku rečenicu prevedete u potpunosti.

1. Eksperiment je izveden na sobnoj temperaturi od 20°C.

2. Bezbednost hrane ima za cilj da smanji rizik nenamernog zagađenja hrane da bi se zaštitilo zdravlje ljudi.

3. Koncentracija soli u mesnim proizvodima iznosila je između 2,5 i 5%.

4. Postoji nekoliko procedura za merenje sadržaja vlage u različitim uzorcima hrane.

5. Razlike u temperaturi među uzorcima su veće u odnosu na prethodno merenje.

Hvala na izdvojenom vremenu i trudu!

LITERATURA

- Abu-Rizaizah, S. (2005). The Process of Designing an ESP Writing Course for Engineers in a Saudi Company. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*. Vol.2.
- Adams, V. (2001). *Complex Words in English*. London: Pearson Education.
- Alemán Torres, F. (1997). A Classroom-centred Approach to the Translation into Spanish of Common Noun Compounds Phrase Patterns in English Technical Texts. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 4, 13-24.
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 3, 16-25.
- Artino, R. A. (2008). Motivational Beliefs and Perceptions of Instructional Quality: Predicting Satisfaction with Online Training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24.3, 260-270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>.
- Balyan, R., & Chatterjee, N. (2015). Translating noun compounds using semantic relations. *Computer Speech and Language*, 32.1, 91-108.
- Barker, K., & Szpakowicz, S. (1998). Semi-automatic recognition of noun modifier relationships. *Proceedings of International Conference on Computational Linguistics (COLING-1998)*, 96-102.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bauer, L. (1998). When is a sequence of two nouns a compound in English? *English Language and Linguistics*, 2, 65-86.
- Bauer, L. (2003). *Introducing Linguistic Morphology*. 2nd ed. Edinburg: Edinburg University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. (2002). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Biber, D., & Reppen, R. (2002). What does frequency have to do with grammar teaching? *Studies in Second Language Acquisition* 24, no. 2, SPECIAL ISSUE:

- Frequency Effects in Language Processing: A Review with Commentaries*, 199-208.
- Biber, D., & Gray, B. (2011). Grammatical Change in the Noun Phrase: the Influence of Written Language Use. *English Language and Linguistics*, 15.2, 223-250. <https://doi.org/10.1017/S1360674311000025>
- Bikicki, N. (2012). Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 11-25). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Blagojević, S. (2012). Značaj strateške kompetencije kod učenja engleskog jezika za akademske potrebe studenata iz srpske 338 govorne sredine. U: B. Dimitrijević (Ur.) *Tematski zbornik radova sa konferencije Nauka i savremeni univerzitet* (str. 721-735). Niš: Filozofski fakultet.
- Bodrič, R. (2004). *Nastava pisanja na engleskom jezik*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Bodrič, R. (2014). Motivacija za učenje engleskog kao stranog jezika van formalnog sistema obrazovanja. U: S. Gudurić i M. Stefanović (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru IV/2* (str. 155-175). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bodrič, R. (2019). Refleksije studenata anglistike o motivacionim faktorima u učenju engleskog jezika. *Philologia Mediana*, 11, 295-312.
- Bojović, M. D. (2020). Strategije učenja struke i anksioznost u učenju engleskog jezika struke u visokoškolskoj nastavi. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45(5), 181-203. <https://doi.org/10.19090/gff.2020.5.181-203>.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: R.K. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum* (pp. 63-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. H. (2000a). *Principles of Language Learning and Teaching. Fourth Edition*. Longman.
- Brown, D. H. (2000b). *Teaching by Principles. Second Edition*. Longman.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept Development and Education*. Holt: Rinehart and Winston.
- Chambers, F. (1980). A Re-Evaluation of Needs Analysis. *English for Specific Purposes Journal*, 1, 25-33.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*, USA: Heinle and Heinle Publishers.

- Combs, A.W. (1965). *The Professional Education of Teachers*. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Cook, V. (2002). Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective. In: V. Cook (Ed.) *Portraits of the L2 User* (pp. 325-343). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ćirković-Miladinović, I. (2012). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 73-90). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ćirković-Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Dewaele, J.M., & Furnham, A. (2000) Personality and speech production: a pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28 (2), 355-365. doi: <http://dx.doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1017/S0142716411000555>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-35. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>
- Downing, P. (1977). On the creation and use of English compound noun. *Language*, 53.4, 810-842. <https://doi.org/10.2307/412913>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Đorđević, J. (2013). Računar u nastavi engleskog jezika struke kao sredstvo podsticanja unutrašnje motivacije studenata. U: N. Silaški i T. Đurović (Ur.) *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji* (str. 277-288). Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.
- Đorđević, J. (2014). Prevazilaženje problema jezičke anksioznosti uz primenu računara u nastavi engleskog jezika. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika* (str. 61-77). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đurović T., i Silaški N. (2014). Motivacija studenata ekonomije u nastavi engleskog jezika struke. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika* (str. 162-81). Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ehrman, M., Leaver, B., & Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Ekiz, S., & Kulmetov, Z. (2016). The Factors Affecting Learners' Motivation in English Language Education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1.1, 18-38.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Emig, J. (1983). *The Web of Meaning, Essays on writing, teaching, learning and thinking*. New Jersey: Boynton/Cook Publishers.
- Emig, J. (1997). Writing as a Mode of Learning, *College Composition and Communication*, 28. New Jersey: Boynton/Cook Publishers.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. A. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. London: Longman.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck personality questionnaire*. London: Hodder & Stoughton.
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: B. Paltridge & S. Starfield (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 325-347). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Fries, M-H. (2017). Teaching compound nouns in ESP: insights from cognitive semantics. In: C. Sarré & S. Whyte (Eds.) *New Developments in ESP Teaching and Learning Research* (pp. 93-107). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.747>
- Fulwiler, T. (1987), *Teaching with Writing*, Upper Montclair, NJ: Boynton Cook Publishers.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Minds: How children think and How Schools Teach*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. (1991). An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative Motivation, Induced Anxiety, and Language Learning in a Controlled Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Gardner, S., & Fulwiler, T. (Eds.) (1998). *The Journal Book: For Teachers in Technical and Professional Programs.*, Upper Montclair, NJ: Boynton Cook Publishers.
- Ghazi-Saidi, L., Criffield, A., Kracl, C. L., McKelvey, M., Obasi, S. N., & Vu, P. (2020). Moving from face-to-face to remote instruction in a higher education institution during a pandemic: Multiple case studies. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 370-383. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.169>
- Glušac, T. (2008). *Povratna informacija kao podsticaj pri učenju pisanja u srednjoškolskoj nastavi engleskog jezika*. Neobjavljeni magistarski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Glušac, T. (2009). Povratna informacija kao podsticaj pri učenju pisanja u srednjoškolskoj nastavi engleskog jezika. *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 199-226.
- Graham, C. R. (1984). Beyond integrative motivation: the development and influence of assimilative motivation. *Paper presented at the Eighteenth Annual TESOL Convention*, Houston, TX, March 1984.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Strevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (2004). Some grammatical problems in scientific English. In: J. J. Webster (Ed.), *The Language of Science* (pp. 159-180). London - New York: Continuum. (Original work published 1989).

- Hara, N., & Kling, R. (2003). Students' Distress with a Web-based Distance Education Course: an Ethnographic Study of Participants' Experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4.2, 557-579.
- Harding, K. (2007). *English for Specific Purposes*. New York - Oxford: University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Harlow: Longman.
- Hartnett, M. (2016). The Importance of Motivation in Online Learning. *Motivation in Online Education*, 5-32. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2_2
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70.2, 125-132. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Hutchison, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikhwan, E. J. Q., & Andriyanti, E. (2021). Students' Motivation to Acquire English through Virtual Learning midst Covid-19 Pandemic. *Lingua Cultura*, 15(1), 11-20.
- Izadpanah, S. (2010). A study on Task-Based Teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language*, 3, 47-56.
- Jerković, J. (2010). Veština pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima u Srbiji. Neobjavljen magistarski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jerković, J. (2012). Veština pisanja u nastavi engleskog jezika na tehnološkim fakultetima u Srbiji, *Nastava i vaspitanje*, 2, 350-364.
- Jerković, J. (2016a). *Analiza potreba kao ključni aspekt u procesu izrade kursa engleskog jezika za oblast tehnološke i inženjerske struke*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jerković, J. (2016b). Analiza potreba studenata tehnoloških fakulteta u Srbiji u nastavi engleskog jezika, *Metodički vidici*, 7, 377-401. <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.377-401>

- Jerković, J., i Rakić, D. (2017). Prilagođavanje pristupa zasnovanog na zadacima u nastavi engleskog jezika za oblast tehnološko-inženjerske struke, *Nastava i vaspitanje*, 3, 547-560. <http://dx.doi.org/10.5937/nasvas1703547J>
- Jerković, J., i Komaromi, B. (2019). Analiza potreba inženjera tehničko-tehnološkog naučnog polja kao indikator modifikacije nastave engleskog jezika na tercijarnom nivou. U: S. Gudurić i B. Radić-Bojanić (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VIII/2* (str. 431-442). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jerković, J., Komaromi, B., & Rakić, D. (2022). The Effects of Online English Classes on Students' Motivation to Learn English Language, *Folia Linguistica et Litteraria*, 39, 335-352. <https://doi.org/10.31902/fli.39.2022.17>.
- Jerković, J., i Komaromi, B. (2022). Značaj instrumentalne i integrativne motivacije u nastavi engleskog jezika struke na Tehnološkom i Poljoprivrednom fakultetu. U: S. Gudurić, J. Dražić i M. Stefanović (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru X/3* (str. 333-342). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Johns, T. F., & Dudley-Evans, A. (1991). English for Specific Purposes (ESP): Tailoring Courses to Students' Needs – and to the Outside World. In: M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. (pp. 43-54). Boston: Heinle and Heinle.
- Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jucker, A.H. (1992). *Social Stylistics: Syntactic Variation in British Newspapers*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jung, G. K. (1923). *Psychological Types, or, The Psychology of Individuation*. Oxford, England: Harcourt, Brace.
- Kaewpet, C. (2009). Communication needs of Thai civil engineering students. *English for Specific Purposes*, 28, 266-278.
- Kasper, G. (1997). The Impact of Content-Based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Student. *English for Specific Purposes*, 16, 309-320.
- Kaufmann, R., & Vallade, J. I. (2020). Exploring connections in the online learning environment: student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1749670>

- Keller, J. M. (1999). Using the ARCS Motivational Process in Computer-based Instruction and Distance Education. *New Directions for Teaching & Learning*, 78, 39-47. <https://doi.org/10.1002/tl.7804>.
- Keller, J. M. (2008). First Principles of Motivation to Learn and e3-learning. *Distance Education*, 29.2, 175-185. <https://doi.org/10.1080/01587910802154970>
- Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku. Deo 1, Slaganje i prefiksacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za srpski jezik SANU /Novi Sad: Matica srpska.
- Knežević, Lj., i Vuković-Vojnović, D. (2000). Analiza potreba kao značajan izvor podataka u nastavi stranog stručnog jezika, *Primenjena lingvistika*, 1, 70-74.
- Knežević, LJ. (2012). Kognitivne i metaforitivne strategije u funkciji bolje organizacije usmenih izlaganja studenata. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 103-114). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Komaromi, B. (2012). Ocena uspešnosti prilagođavanja nastave različitim stilovima učenja. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 103-114). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Komaromi, B. (2014). Korelacija između ekstrovertnosti i introvertnosti i upotrebe afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika* (str. 28-42). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Komaromi, B., i Jerković, J. (2020). Sposobnost razumevanja i upotrebe engleskih endocentričnih binominalnih složenica kod studenata inženjerske struke. U: S. Gudurić i B. Radić-Bojanić (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru IX* (str. 369-381). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Komaromi, B., & Jerković, J. (2021). Variation in the Translation Patterns of English 'Noun + Noun' Compounds in ESP: The Case of Engineering Students. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(2),167-184. <https://doi.org/10.4312/elope.18.2.167-184>.
- Krimer-Gaborović, S. (2004). *Endocentrične imeničke složenice u engleskom jeziku i njihovi prevodni ekvivalenti u srpskom*. Neobjavljeni magistarski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Krimer-Gaborović, S. (2017). Sistem prevođenja engleskih binominalnih složenica na srpski jezik. U: S. Gudurić i B. Radić-Bojanić (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VI* (str. 303-313). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Levi, J. (1978). *The Syntax and Semantics of Complex Nominals*. New York: Academic Press.
- Lightbown, P.S., & Spada, N. (2001). Factors Affecting Second Language Learning. In: C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.) *English Language Teaching in its Social Context, A Reader* (pp. 28-42). USA and Canada: Routledge.
- Lightbown, P.S., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lindemann, E. (1989). *Writing to learn*. University of North Carolina at Chapel Hill. No. 4, Center for Teaching and Learning.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In: M. H. Long (Ed.) *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marošan Z., & Marković, V. (2019). Instrumental and integrative motivation in teaching English for medical purposes. *Medicinski pregled*, 72(3-4), 98-104. <https://doi.org/10.2298/MPNS1904098M>
- Martinez-Lage, A. (1997). Hypermedia Technology for Teaching Reading. In: M. D. Bush & R. M. Terry (Eds.) *Technology Enhanced Language Learning* (pp. 121-163). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Master, P. (2005). English for Specific Purposes. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 99-115). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2001). Second Language Learning: Key Concepts and Issues. In: C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.) *English Language Teaching in its Social Context, a Reader* (pp. 11-27). USA and Canada: Routledge.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation.

- In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.) *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for Teachers*. Phoenix, ELT. Hemel Hempsted.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). *The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning*. ERIC Digest, ED317087. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA, 1-25.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester – West Sussex: John Wiley & Sons Inc.
- Park, J-H., & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12.4, 207-217.
- Parkinson, J. (2013). English for Science and Technology. In: B. Paltridge & S. Starfield (Eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 162-180). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Pastor Gómez, I. (2010). *Nominal Modifiers in Noun Phrase Structure: Evidence from Contemporary English*. Neobjavljena doktorska disertacija. Santiago de Compostela: University Santiago de Compostela.
- Paulus, T., & Scherff, L. (2008) Can Anyone Offer any Words of Encouragement? Online Dialogue as a Support Mechanism for Preservice Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16.1, 113-136.
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pokhreal, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of Covid-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Prčić, T. (2013). Englesko-srpska kontaktnojezička kompetencija: od prakse preko teorije do prakse. U: S. Gudurić i M. Stefanović (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru II/2* (str. 183-195). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Prčić, T. (2016). *Semantika i pragmatika reči*. Treće, elektronsko, izdanje. Novi Sad: Filozofski fakultet. Preuzeto sa: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-356-9>
- Prčić, T. (2019). *Engleski u srpskom*. Treće, elektronsko, izdanje. Novi Sad: Filozofski fakultet. Preuzeto sa: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-512-9>
- Radić-Bojanić, B., i Topalov, T. (2010). Uticaj kognitivnih i afektivnih faktora na strategije učenja stranog jezika. *Nastava i vaspitanje*, 3, 364-376.
- Radić-Bojanić, B. (2012). Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara engleskog jezika. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 91-102). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radić-Bojanić, B., i Topalov, T. (2013). Afektivni filter i usvajanje gramatičkih sadržaja. U: S. Gudurić (Ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru II* (str. 433-441). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radić-Bojanić, B. (2020). Relation of Extraversion/Introversion and Foreign Language Proficiency in the EFL Classroom. *Folia Linguistica et Litteraria*, 33, 253-266.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman, London.
- Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-19
- Robinson, P. C. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Heinemann: Oxford.
- Selfe, C. & Arabi, F. (1986). Writing to learn Engineering Students Journals. In: A. Young & T. Fulwiler, *Writing Across the Disciplines*. Upper Montclair, NJ: Boynton Cook Publishers.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Song, B. (2006). Content-Based ESL Instruction: Long Term Effects and Outcomes. *English for Specific Purposes*, 25, 420-437.
- Stanojević Gocić, M. (2017). *Strategije učenja i usvajanja vokabulara u funkciji razvijanja veštine čitanja u nastavi engleskog jezika struke*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološko-umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
- Stevens, P. (1988). ESP after Twenty Years: A re-appraisal. In: M.L. Tickoo (Ed.) *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Subaktiasih, P., & Gusti Putri, I. (2020). An Analysis of Students' Motivation in Studying English during Covid-19 Pandemic. *Linguistic, English Education and Art (LEEAA) Journal*, 4(1), 126-141. <https://doi.org/10.31539/leea.v4i1.1728>
- Suzić, R. (2014). Uticaj afektivnih faktora na učenje engleskog jezika kod učenika osnovne škole. U: B. Radić-Bojanić (Ur.) *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika* (str. 127-143). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Suzić, R. (2016). Jezička anksioznost i anksioznost pri komunikaciji na stranom jeziku u razrednoj situaciji. *Metodički vidici*, 7, 347-365.
- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. London: Nelson.
- Šafran, J., Zivlak, J., & Bojanić, R. (2019). Relationship between Social Networks and Digital Media Engagement and Students' Motivation to Learn English. *Teme*, 18.2, 355-374. <https://doi.org/10.22190/TEME171011023S>
- Šobot, B. (2006). Noun + Noun Compounds in Serbian under the Influence of English. *Primenjena lingvistika*, 7, 275-283.
- Šobot, B. (2010). *Individualni pristup u nastavi engleskog jezika*. Neobjavljeni magistarski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Topalov, J. (2011). *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Trimble, L. (1985). *EST: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trong Tuan, L. (2012). An Empirical Research into EFL Learners' Motivation. *Theory and Practice in Language Studies*, 2.3, 430-439.
- Tudor, I. (1997). 'LSP or Language Education?'. In: R. Howard & G. Brown (Eds.) *Teacher Education for LSP* (pp. 90-102). Clevedon: Multilingual Matters.
- Vanderwende, L. (1994). Algorithm for automatic interpretation of noun sequences. *Proceedings of the 15th Conference on Computational Linguistics, Kyoto, Japan*, 782-788.

- Vuković-Vojnović. D., i Knežević, Lj. (2007). Ispitivanje motivacije u nastavi engleskog jezika struke. *Primenjena lingvistika*, 8, 337-344.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, 1-19.
- West, R. (1997). Needs Analysis: State of the Art. In: R. Howard & G. Brown (Eds.) *Teacher Education for LSP* (pp. 68-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wighting, M. J., Liu, J., & Rovai, A. P. (2008). Distinguishing Sense of Community and Motivation Characteristics between Online and Traditional College Students. *Quarterly Review of Distance Education*, 9.3, 285-295.
- Willis, J. (1997). Task-based learning: designing and using tasks. In: *GRETA Revista para Profesores de Ingles*, 5/2, 11-18.
- Wong, R. M. H. (2007). Motivation and English Attainment: A Comparative Study of Hong Kong Students with Different Cultural Backgrounds. *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16.1, 45-60.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

378.147:811.111

ЈЕРКОВИЋ, Јелена, 1977-

Aspekti nastave engleskog jezika struke u visokoškolskom obrazovanju
[Elektronski izvor] / Jelena Jerković, Bojana Komaromi. - Novi Sad : Filozofski
fakultet, 2022

Način pristupa (URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2022/978-86-6065-747-5>. - Opis zasnovan na stanju na dan 9.1.2023. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-747-5

1. Комароми, Бојана, 1980-
а) Високошколско образовање - Енглески језик

COBISS.SR-ID 84613129
