

NASTAVA POSLOVNOG ENGLJSKOG JEZIKA U TERCIJARNOM OBRAZOVANJU

MIRNA
VIDAKOVIĆ

Novi Sad, 2025.



Mirna Vidaković

Nastava poslovnog engleskog jezika u tercijskom obrazovanju



Novi Sad, 2025.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD

21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača
Prof. dr Milivoj Alanović

Mirna Vidaković
Nastava poslovnog engleskog jezika u tercijarnom obrazovanju

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

Lektura
Sandra Sofronić

Tehnička priprema
Mirna Vidaković

ISBN
978-86-6065-940-0

URL
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2025/978-86-6065-940-0>



Novi Sad, 2025.

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

TIPOGRAFSKE KONVENCIJE	5
UVODNE NAPOMENE	7
1. ENGLISKI JEZIK STRUKE	9
1.1. Engleski jezik struke: pojmovno-terminološka određenja.....	9
1.2. Razvoj engleskog jezika struke	11
1.3. Klasifikacija engleskog jezika struke.....	15
2. POSLOVNI ENGLISKI JEZIK	18
2.1. Poslovni engleski jezik: pojmovno-terminološka određenja	18
2.2. Razvoj poslovnog engleskog jezika	20
3. NASTAVA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA	23
3.1. Karakteristike i potrebe polaznika	23
3.2. Oblici nastave poslovnog engleskog jezika	25
3.3. pristupi u nastavi poslovnog engleskog jezika	27
4. ASPEKTI NASTAVE POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA	31
4.1. Analiza potreba polaznika.....	31
4.2. Kreiranje kursa poslovnog engleskog jezika	34
4.3. Odabir i produkcija materijala	36
4.3.1. Odabir udžbenika objavljenih od strane izdavačkih kuća.....	36
4.3.2. Kreiranje sopstvenog i adaptacija postojećeg nastavnog materijala.....	41
4.3.3. Autentičnost nastavnih materijala i zadataka.....	42
4.4. Evaluacija.....	43
4.4.1. Evaluacija postignuća polaznika.....	44
4.4.2. Evaluacija kurseva	45
4.5. Učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji.....	48
5. PROFIL I STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA POSLOVNOG ENGLSKOG JEZIKA	51
5.1. Uloge nastavnika poslovnog engleskog jezika	51
5.2. Kompetencije nastavnika poslovnog engleskog jezika.....	53
5.3. Znanja nastavnika u vezi sa stručnom disciplinom polaznika	56
5.4. Stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika	58
5.4.1. Pojam stručnog usavršavanja i njegove karakteristike	58
5.4.2. Stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama	61

6. PREDLOG MODELA STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA U SRBIJI.....	67
6.1. Stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika – perspektiva nastavnika u tercijarnom obrazovanju.....	67
6.1.1. Prikaz istraživanja sprovedenog putem upitnika	68
6.1.1.1. Metodologija istraživanja.....	68
6.1.1.2. Prikaz i tumačenje rezultata	70
6.1.2. Prikaz istraživanja sprovedenog putem intervjua	83
6.1.2.1. Metodologija istraživanja.....	83
6.1.2.2. Prikaz i tumačenje rezultata	84
6.1.3. Zaključak.....	94
6.2. Nastava poslovnog engleskog jezika – perspektiva studenata poslovnog engleskog jezika	96
6.2.1. Metodologija istraživanja.....	96
6.2.2. Prikaz i tumačenje rezultata	97
6.2.3. Zaključak.....	104
6.3. Predlog modela stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama.....	105
6.3.1. Predlog modela stručnog usavršavanja nastavnika – opšte karakteristike.....	105
6.3.2. Predlog modela stručnog usavršavanja nastavnika – sadržina programa	107
6.3.3. Završna razmatranja.....	108
LITERATURA.....	110
PRILOG 1.....	125
PRILOG 2.....	126
PRILOG 3.....	130
PRILOG 4.....	134
PRILOG 5.....	135
PRILOG 6.....	138

TIPOGRAFSKE KONVENCIJE

- **polucрно**: uvođenje stručnog termina na srpskom jeziku
- *kurzivno*: nazivi knjiga, dokumenata, časopisa, blogova, projekata, stručnih udruženja, citiranje reči ispitanika u istraživanjima
- (*u zagradi, kurzivno*): nazivi termina na engleskom jeziku
- „u dvostrukim navodnicima”: citati, naslovi članaka, nazivi konferencija

UVODNE NAPOMENE

Internacionalizacija institucija tercijarnog obrazovanja i globalizacija tržišta značajno su uticali na to da engleski jezik struke dobije značajnije mesto u studijskim programima. Posedovanje lingvističkih i komunikativnih kompetencija specifičnih za određenu disciplinu, kao i poznavanje kulture koja se za tu disciplinu vezuje, ključni su preduslovi za uspešno ostvarivanje uloga u akademskom i (kasnije) profesionalnom okruženju. Polazeći od tog konteksta, ova monografija se bavi nastavom poslovnog engleskog jezika u tercijarnom obrazovanju, sa osvrtom na visokoškolske ustanove u Srbiji. Njen sadržaj se u izvesnoj meri zasniva na doktorskoj disertaciji „Predlog modela stručnog usavršavanja profesora poslovnog engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti”, odbranjenoj 2016. godine, kao i istraživanjima proisteklim iz disertacije. Uzimajući u obzir to da su tehnološki napredak i novine u obrazovnim, poslovnim i komunikativnim praksama neminovno uticale na razvoj ove oblasti, teorijska i metodološka razmatranja su osvežena novim uvidima iz literature, ali i autorkinog dugogodišnjeg iskustva u nastavi.

Monografija se sastoji od 6 poglavlja. Teorijski deo počinje sistematičnim pregledom razvoja engleskog jezika struke i njegovom klasifikacijom, pri čemu je ustanovljeno mesto poslovnog engleskog jezika u okviru ovog pristupa. U drugom poglavlju sledi opis pojma i razvoja poslovnog engleskog jezika od 60-ih godina prošlog veka (što se smatra začetkom savremenog shvatanja ove oblasti) do danas. U trećem poglavlju predstavljene su odlike nastave poslovnog engleskog jezika u pogledu karakteristika i potreba polaznika, oblika nastave i nastavnih pristupa. Četvrto poglavlje se bavi aspektima nastave poslovnog engleskog jezika koje čine: analiza potreba, kreiranje kursa, odabir, izrada i adaptacija nastavnih materijala i evaluacija u smislu evaluacije postignuća studenata i kurseva. Poseban osvrt je dat na učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Peto poglavlje u fokus stavlja nastavnika poslovnog engleskog jezika, njegove uloge i kompetencije. Objasnen je pojam stručnog usavršavanja i dat je prikaz mogućnosti stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika u Srbiji. U šestom poglavlju su predstavljeni rezultati dva empirijska istraživanja sprovedena sa nastavnicima i studentima poslovnog engleskog jezika, koji su poslužili kao osnov za kreiranje predloga modela stručnog usavršavanja nastavnika opisanog na kraju poglavlja.

Pružanjem uvida u teorijske, metodološke i praktične aspekte nastave poslovnog engleskog jezika i stručnog usavršavanja, monografija može da posluži kao polazna tačka za dublje razumevanje i istraživanje ove oblasti, i kao smernica za profesionalni razvoj nastavnika. Ona je namenjena budućim i sadašnjim nastavnicima poslovnog engleskog jezika, ali i ostalim čitaocima koji su zainteresovani za oblast stranog jezika struke.

Ovom prilikom želim da izrazim veliku zahvalnost recenzentkinjama, prof. dr Radmili Bodrič, prof. dr Tatjani Glušac i prof. dr Ljiljani Knežević na pažljivom čitanju, dragocnim sugestijama i podršci iskazanoj kroz pozitivno mišljenje o rukopisu. Iskreno sam zahvalna i prof. Sandri Sofronić na lekturi, kao i studentima i kolegama na doprinosu tokom sprovođenja istraživanja. Posebnu zahvalnost dugujem roditeljima, čije su strpljenje, razumevanje i podrška omogućili da istrajem u ovom poduhvatu.

Za sve moguće propuste, odgovornost je isključivo moja.

U Subotici, jula 2025. godine

Mirna Vidaković

1. ENGLISKI JEZIK STRUKE

Engleski jezik struke (eng. *English for specific purposes, ESP*) danas postaje sve značajniji pristup u učenju engleskog jezika, kako u akademskom, tako i profesionalnom okruženju (Anthony, 2018; Räisänen & Fortanet-Gómez, 2008). Za to su zaslužne ne samo društvene, tehnološke i ekonomske okolnosti nego i činjenica da je ova oblast predmet istraživanja već gotovo šest decenija – upravo to je značajno doprinelo razvoju njenih teorijskih, metodoloških i praktičnih aspekata. Razumevanje engleskog jezika struke preduslov je za teorijska i pedagoška razmatranja **poslovnog engleskog jezika** (eng. *Business English, BE*). Stoga će u ovom poglavlju biti objašnjen pojam engleskog jezika struke, predstavljeni faktori koji su doprineli njegovoj rasprostranjenosti, faze razvoja i klasifikacija oblasti. Takođe, biće sagledano mesto poslovnog engleskog jezika u kontekstu ovog pristupa.

1.1. Engleski jezik struke: pojmovno-terminološka određenja

Kada se govori o stranom jeziku struke, u literaturi na srpskom jeziku može se, pored navedenog, naići i na sledeće nazive: **stručni strani jezik, strani jezik za specifične namene, strani jezik za posebne namene, strani jezik u funkciji struke**. Bugarski (1997) smatra da je jezik u funkciji struke najprecizniji, tj. „najbliži osnovnom pitanju koje podrazumeva ova problematika: kako se jezička sredstva primerena jednoj struci razlikuju od jezičkih sredstava koja odgovaraju nekoj drugoj struci?” (Bugarski, 1997: 205). Međutim, s obzirom na „nezgrapnost” termina, ovaj autor (ibid.) predlaže upotrebu naziva stručni jezik jer on, za razliku od termina jezik struke „naglašava pripadnost jeziku više nego struci”, ali dodaje da bez obzira na to koji kraći naziv bude odabran, treba ga „razumeti kao skraćenicu sa značenjem jezik u funkciji struke ili strukovno usmeren jezik”. U ovoj monografiji biće korišćen naziv strani jezik struke, odnosno engleski jezik struke zbog svoje ekonomičnosti i činjenice da je on u poslednje vreme najzastupljeniji termin u nastavi i istraživanjima.

Nazivi sa kojima se susrećemo u anglofonoj literaturi jesu *Language for Specific Purposes (LSP)*, odnosno *English for Specific Purposes (ESP)*. Reč *specific* počela je da se koristi nakon Drugog svetskog rata. Pre toga u upotrebi je bio termin *special*. On se, međutim, pokazao kao organičavajući jer podrazumeva postojanje „repertoara reči i izraza” koji „odgovaraju svim zahtevima u okviru definisanog konteksta, zadatka ili profesije” (Mackay & Mountford, 1978; u Gatehouse, 2001: 8). Kako bi se istakla svrha jezika, a ne njegova priroda, termin *special* zamenjen je terminom *specific* (Mackay & Mountford, 1978; u Gatehouse, 2001: 8).

Autori, koji su prvi naglasili da engleski jezik struke predstavlja pristup, a ne proizvod, bili su Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987). Stavljajući učenika i njegovu potrebu na prvo mesto, oni su pojam definisali kao „pristup nastavi jezika kod kog su odluke u vezi sa sadržajem i metodologijom zasnovane na polaznikovim razlozima za učenje” (Hutchinson & Waters, 1987: 19).

Nešto kasnije, u knjizi *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* (Dudley-Evans & St John, 1998), Dadli-Evans i Sindžon engleski jezik struke opisuju kroz prikaz opštih i varijabilnih karakteristika, koji predstavlja modifikaciju Strevensovog (Stevens, 1988) opisa sa ciljem da se preciznije odredi ovaj pojam. Opšte odlike odnose se na zadovoljavanje specifičnih potreba polaznika, korišćenje metodologija¹ i aktivnosti stručne discipline sa kojom je strani jezik u vezi, zatim učenje gramatike, leksike, registra, veština, diskursa i žanrova koji su za datu disciplinu karakteristični. Varijabilne odlike obuhvataju oblikovanje engleskog jezika struke prema pojedinačnim disciplinama i upotrebu metodologije koja se, po potrebi, razlikuje od metodologije u nastavi opšteg engleskog jezika. Uz to, autori navode da je engleski jezik struke obično namenjen odraslim polaznicima – studentima ili zaposlenim osobama, ali ga mogu učiti i učenici srednjih škola, pri čemu je pretpostavka da polaznici poseduju osnovna znanja jezičkog sistema, te da jezik struke uče na nivoima od srednjeg do naprednog (iako može da se uči i na početnom nivou).

Uzimajući u obzir saznanja gore pomenutih autora, ali i nalaze savremenih istraživanja iz oblasti stranog jezika (struke) i obrazovanja uopšte, Entoni (Anthony, 2018: 10–11) definiše engleski jezik struke kao „pristup nastavi koji je usmeren na trenutne i/ili buduće akademske ili profesionalne potrebe učenika, u čijem su fokusu jezički žanrovi i veštine neophodne za zadovoljenje tih potreba, i koji pomaže učenicima da ostvare te potrebe kroz upotrebu opštih ili stručno specifičnih nastavnih materijala i metoda”. Pod žanrom se podrazumeva pisani ili usmeni jezički proizvod, poput prezentacije, poslovnog pisma i sl., dok veštine, pored onih tradicionalnih – čitanje, pisanje, slušanje i govor, obuhvataju i metakognitivne veštine kao što su planiranje, rešavanje problema, evaluacija i dr. (Anthony, 2018). Vidimo da ova definicija naglašava važnost usklađivanja ciljeva i metoda sa obrazovnim i profesionalnim potrebama polaznika kurseva, kao i integraciju širokog spektra veština i resursa. To značajno doprinosi njihovom osposobljavanju da odgovore promenljivim zahtevima akademskog i poslovnog okruženja.

¹ Pod terminom **metodologija** Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans & St John, 1998) podrazumevaju prirodu interakcija između nastavnika i polaznika.

1.2. Razvoj engleskog jezika struke

Učenje stranog jezika struke datira još od antičkog perioda (Ignjačević, 2012; Vučo, 2009), dok se prvi tragovi učenja engleskog jezika u funkciji struke javljaju u 16. veku kada su u Englesku počeli pristizati progonjeni Hugenoti i drugi protestanti, što je uslovalo potrebu za **trgovinskim engleskim** (eng. *Commercial English*) (Howatt, 1984; u Dudley-Evans & St John, 1998). Razvoj engleskog jezika struke u savremenom shvatanju započinje 60-ih godina 20. veka pod uticajem tri faktora: ubrzanog napretka u oblastima tehnike, nauke i ekonomije na globalnom nivou, revolucije u lingvistici i „metodološke usmerenosti na učenika” (Hutchinson & Waters, 1987: 6–8). Prema ovim autorima, prvi razlog je doveo do dominacije tehnologije i trgovine, iz čega se izrodila potreba za međunarodnim jezikom. Ta uloga pripala je engleskom jeziku čemu je, u najvećoj meri, doprinela ekonomska moć Sjedinjenih Američkih Država. Od velikog značaja je sigurno i činjenica da je „UNESCO 1957. godine (UNESCO Report: *Scientific and Technical Translating*) proglasio engleski za glavni međunarodni jezik nauke” (Ignjačević, 2012: 33). U ovom periodu, engleski jezik počeo se učiti ne samo iz „zadovoljstva i zbog prestiža koji je proisticao iz samog poznavanja stranog jezika” nego se javila stvarna potreba, na primer da se proizvod proda na širem tržištu ili da se čitaju naučni tekstovi objavljeni na engleskom jeziku” (Hutchinson & Waters, 1987: 6).

Drugi razlog – lingvistička revolucija – ogleda se u promeni fokusa lingvističkih istraživanja sa formalnih odlika jezika na njegovu upotrebu u stvarnoj komunikaciji. Ova promena dovela je do analize lingvističkih karakteristika engleskog jezika koji se upotrebljava u određenoj oblasti, kako bi se učenje jezika prilagodilo potrebama polaznika (Hutchinson & Waters, 1987).

Metodološka usmerenost na učenika, navedena kao treći faktor razvoja engleskog jezika struke, proizašla je iz tadašnjih novina u polju obrazovne psihologije. Veći značaj počeo se pridavati individualnim potrebama, interesovanjima, strategijama u učenju i sl., što je rezultiralo povećanjem motivacije polaznika i uspešnosti procesa učenja (Hutchinson & Waters, 1987: 8).

Pored pomenutih razloga, ekspanziji engleskog jezika struke doprineo je i porast broja studenata koji su odlazili da studiraju u SAD, Veliku Britaniju i Australiju 60-ih godina 20. veka. Studenti i danas čine značajan postotak polaznika kurseva engleskog jezika struke. Internacionalizacija univerziteta i programi mobilnosti, svest o potrebi ostvarivanja u novim ulogama, upoznavanja sa novim žanrovima i komunikativnim praksama u akademskom i radnom okruženju dodatno su doveli do prepoznavanja značaja učenja stranog jezika struke na tercijarnom nivou obrazovanja.

U razvoju engleskog jezika struke od 60-ih godina prošlog veka, pa do danas, može se identifikovati nekoliko razdoblja. Iako Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) uočavaju da

razvoj nije globalno ujednačen, smatraju da je ipak moguće identifikovati neke opšte odlike. Ovi autori su analizirali period do kraja 80-ih godina i opisali su četiri faze, dok je peta bila u začetku. U nastavku odeljka biće dat pregled svih faza prema pomenutim autorima, uz dodatak faze koja opisuje savremeni razvoj engleskog jezika struke.

Analiza registra

Prva faza, **analiza registra** (eng. *register analysis*), trajala je tokom 60-ih i početkom 70-ih godina prošlog veka. Njen početak vezuje se za članak Č. L. Barbera „Nekoliko merljivih karakteristika moderne naučne proze” (Barber, 1962). Analizirajući karakteristike engleskog jezika u naučnim tekstovima (upotreba aktiva i pasiva, glagolskih vremena i sl.), ovaj lingvista je pokazao da se distribucija jezičkih elemenata u stručnom jeziku u značajnoj meri razlikuje od one u opštem. Time je, zapravo, započela analiza gramatičkih i leksičkih obrazaca na nivou rečenice. Verovalo se da se uočavanjem tih obrazaca mogu sačiniti kursevi koji će potpunije odgovarati potrebama polaznika. Međutim, ubrzo su uočene manjkavosti ovog pristupa jer je on nudio samo deskripciju, ali ne i objašnjenja pojava (Robinson, 1991).

Analiza diskursa

Nedostaci uočeni u analizi registra doveli su do izučavanja jedinica iznad rečeničnog nivoa, tj. **analize diskursa** (eng. *discourse analysis*) „autentičnih tekstova i govora pripadnika određene naučne/profesionalne oblasti” (Sinclair & Coulthard, 1975; u Ignjačević, 2012: 33). Za razliku od analize registra, koja je kvantitativnog karaktera, ovaj pristup je kvalitativne prirode, jer „ukazuje na razlog korišćenja određenih jezičkih elemenata u komunikaciji” (Trimble, 1985; u Bulatović, 2023: 20). Pa ipak, i on je naišao na kritiku zbog naglaska na funkcionalnu analizu i upotrebu adaptiranih, umesto autentičnih tekstova za razvoj komunikativnih veština (Bogdanović, 2017).

Analiza ciljne situacije

Treća faza, koja se javlja pred kraj 70-ih godina, nazvana je **analizom ciljne situacije** (eng. *target situation analysis*), pri čemu ciljna situacija predstavlja stvarnu situaciju u kojoj će polaznici koristiti jezik koji uče (Hutchinson & Waters, 1987). Oslanjajući se na prethodno stečena znanja, Hačinson i Voters (ibid.) su utvrdili da je prvo neophodno identifikovati ciljnu situaciju, a potom sprovesti njenu analizu sa lingvističkog aspekta kako bi se sačinio kurs koji će omogućiti da se polaznici uspešno snalaze u datoj situaciji. Prema tome, može se reći da se već u ovom periodu govori o analizi potreba, međutim ta analiza je još uvek previše jednostavna da bi zaista doprinela kreiranju kursa koji u potpunosti zadovoljava potrebe polaznika (ibid.).

Razvijanje sposobnosti i strategija

Osamdesetih godina prošlog veka započela je četvrta faza. U ovoj etapi istaknut je uticaj procesa mišljenja na upotrebu jezika. Nastao je pristup koji se zasniva na **razvijanju sposobnosti i strategija** (eng. *skills and strategies approach*), a naglasak je stavljen na dubinske strategije tumačenja jer one omogućavaju polazniku da interpretira površinske strukture, npr. da pogodi značenje reči na osnovu konteksta, da uz pomoć vizuelnog elementa odredi tip teksta i sl. (Hutchinson & Waters, 1987). Uticaj ovog pristupa je posebno vidljiv u oblasti poslovnog engleskog jezika, gde se pojavio veliki broj materijala fokusiranih na veštine, npr. *Negotiating* (O'Connor, Pilbeam & Scott-Barret, 1992) i *Telephoning* (Bruce, 1992). Takođe, u ovom periodu počeo je da se izdaje časopis *English for Specific Purposes*, koji je učvrstio značaj engleskog jezika struke (Johns, 2013). Ovaj časopis izdaje se i danas i visoko je rangiran u akademskoj zajednici i među istraživačima iz date oblasti.

Usmerenost na proces učenja

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987: 14) završili su prikaz razdoblja petom fazom čije je obeležje **pristup usmeren na učenje jezika** (eng. *learning-centred approach*). Učenje je predstavljeno kao „proces tokom kojeg polaznici koriste znanja i veštine koje poseduju kako bi sačinili smisao toka novih informacija”. Polaznik je stavljen u središte tokom svih faza kreiranja kursa, a cilj pristupa je da se otkrije način ovladavanja jezičkom sposobnošću – kompetencijom koja omogućava upotrebu datog jezika tj. performansu (Hutchinson & Waters, 1987).

Analiza žanra

Džons (Johns, 2013: 12) period od 1990. do 2011. godine naziva modernim dobom tokom kojeg se objavljuju novi međunarodni časopisi (npr. *Journal of English for Academic Purposes*, *Asian ESP Journal*) i započinje istraživanje žanra i korpusa, te se ova faza naziva **analizom žanra** (eng. *genre analysis*). Ignjačević (2012: 33–34) kaže da je „dalji razvoj, naročito u oblasti proučavanja diskursa i žanra, vodio ka utvrđivanju tipologije tekstova”, te se „brzo došlo do saznanja da razlike u upotrebi jezika u stručnom kontekstu leže ne samo na morfosintaksičkom nivou već i u tekstualnoj i pragmatičkoj organizaciji” i da „društveni kontekst svake pojedinačne discipline ima velikog uticaja na lingvističke strategije koje članovi grupe moraju da nauče”. Džons (Johns, 2013: 22) je još pre oko decenije tačno predvidela da će u budućnosti sledeći koncepti obeležiti istraživanja engleskog jezika struke: „raznolikost (tema, metodologija, retorike – vizuelna i multimodalna, i sl.), kontekst (isticanje važnosti specifičnog konteksta učionice, poslovnih aktivnosti, onlajn medija), kompleksnost (metodološka triangulacija) i kritika (koja se ne odnosi samo na kritiku rada i pedagogija istraživača, nego obuhvata i samorefleksiju)”. Nikerson (Nickerson, 2013) je skrenula pažnju na to da će razvoj globalnog engleskog jezika, a sa njim i pojave **funkcionalne odomaćenosti**

(eng. *functional nativeness*)² dovesti do manjeg uticaja modela koji dolaze iz engleskog govornog područja, a više pažnje biće posvećeno diskursu između govornika poreklom iz drugih delova sveta (o čemu će biti više reči u narednom poglavlju). Ovo svakako nije neočekivano ako se uzme u obzir podatak da je broj nematernih govornika engleskog jezika značajno premašio broj maternjih govornika, pri čemu se procenjuje da nematernji govornici čine čak oko 90% svih govornika engleskog jezika (Charles, 2007: 262). Prema *Cambridge Encyclopedia of the English Language* (Crystal, 2019: 117), procena je da u Srbiji oko 50% populacije govori engleski jezik, dok je „preko 80% svih informacija pohranjenih u elektronskim sistemima na engleskom jeziku” (Crystal, 2019: 112).

Nikerson (Nickerson, 2013: 456) je još dodala da će istraživači više pažnje posvećivati hibridnim žanrovima koji obuhvataju i pisani i govorni oblik, kao što su „pregovori putem imejla, komunikacija sa kol centrima, i sl.”.

Razvoj digitalnih tehnologija, koji je obeležio poslednju dekadu prošlog veka, ubrzano se nastavlja i danas i u velikoj meri utiče na razvoj digitalnih žanrova (pored imejllova, tu su veb stranice, blogovi, vlogovi, forumi, podkasti, čet i sl.), a oni u izvesnoj meri potiskuju neke od tradicionalnih žanrova (pisma, dnevnici i sl.). Poslednjih godina u fokus dolazi i upotreba **generativne veštačke inteligencije** (eng. *generative artificial intelligence, GenAI*), ključne u stvaranju sadržaja koji odlikuje veći stepen interaktivnosti, multimodalnosti i personalizovanosti u odnosu na malopre pomenute digitalne žanrove.

Kraj 20. veka i početak 21. veka obeležila je i **analiza korpusa** (eng. *corpus analysis*), upravo zahvaljujući kompjuterskim tehnologijama koje su omogućile kreiranje velikih datoteka pisanih, govornih, multimedijalnih tekstova opšteg karaktera, kao i onih vezanih za određene stručne oblasti. Na primer, *Cambridge and Nottingham Spoken Business English Corpus* (CANBEC) predstavlja zbirku autentičnih govornih tekstova iz poslovnog konteksta (formalni i neformalni sastanci, prezentacije, telefonski razgovori i sl.) i obuhvata britansku i američku varijantu engleskog jezika (Cambridge University Press, n.d.; Woodrow, 2018). Upotrebom softverskih alata u ovakvim zbirkama moguće je identifikovati frazeologiju, kolokacije i druge jezičke obrasce, učestalost upotrebe reči u određenim oblastima i slično, stoga su oni od velikog značaja za osmišljavanje kurseva i kreiranje nastavnih materijala. Tako, izdavačka kuća Cambridge University Press koristi malopre pomenut korpus u izradi udžbenika poslovnog engleskog jezika.

² Kačru (Kachru, 2005: 12) pravi razliku između genetske i funkcionalne odomaćenosti, te kaže da „funkcionalna odomaćenost ne mora nužno biti u vezi sa genetskim mapiranjem jezika. Parametri funkcionalnosti određeni su opsegom i dubinom prisutnosti određenog jezika u društvu. Opseg se odnosi na oblast funkcija u kojima se jezik koristi, a dubina je u vezi sa stepenom zastupljenosti tog jezika u društvenoj sferi”.

S obzirom na integraciju i stalnu ekspanziju tehnologija u svakodnevnom, obrazovnom i profesionalnom okruženju, razumevanje novih žanrova i mogućnosti analize sadržaja postalo je ključno za istraživanje jezika i kreiranje kurseva koji doprinose uspešnom funkcionisanju u različitim komunikativnim kontekstima. Ipak, treba imati na umu da gore pomenuti raniji pristupi nisu nestali sa pojavom onih novih, nego su se u izvesnoj meri zadržali, transformisali i uticali jedni na druge (na primer analiza registra i analiza diskursa vezuju se i za analizu korpusa).

1.3. Klasifikacija engleskog jezika struke

U ovom odeljku će biti predstavljena klasifikacija engleskog jezika u okviru nastave kako bi se prikazao odnos opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke, ali i pokušalo utvrditi mesto poslovnog engleskog jezika u nastavi engleskog jezika struke.

Jednu od poznatijih klasifikacija nastave engleskog jezika, koja je kasnije poslužila kao osnov za novije klasifikacije, posebno u domenu engleskog jezika struke, sačinili su Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987). Prema ovim autorima, nastava engleskog jezika (eng. *English Language Teaching, ELT*) grana se u tri smera: učenje engleskog jezika kao maternjeg, stranog i drugog jezika.³ Za ovu monografiju relevantna je klasifikacija nastave engleskog jezika kao stranog jezika, gde se javljaju dve kategorije: **opšti engleski jezik** (eng. *General English, GE*) i **engleski jezik struke** (eng. *English for Specific Purposes, ESP*). Opšti engleski jezik grana se dalje prema nivou obrazovanja (osnovna i srednja škola, tercijarno obrazovanje), dok se engleski jezik struke deli u sledeće tri grupe: **engleski jezik za nauku i tehnologiju** (eng. *English for Science and Technology, EST*), **engleski jezik za poslovanje i ekonomiju** (eng. *English for Business and Economics, EBE*) i **engleski jezik za društvene nauke** (eng. *English for Social Sciences, ESS*). U okviru svake od navedenih grana javljaju se dve kategorije, **engleski jezik za akademske svrhe** (eng. *English for Academic Purposes, EAP*) i **engleski jezik za stručne potrebe** (eng. *English for Occupational Purposes, EOP*, za koji se koriste i termini *English for Vocational Purposes, EVP* i *Vocational English as a Second Language, VESL*). Dalje se ove oblasti dele na specifične kurseve, npr. engleski za medicinske studije, engleski za ekonomiste i sl. Prema Hačinsonu i Votersu (Hutchinson & Waters, 1987) razlika između opšteg jezika i jezika struke ne leži u teoriji, nego u praksi. Ove dve oblasti ne odvajaju postojanje koncepta potrebe u jeziku struke (neka vrsta potrebe postoji i kod učenja opšteg engleskog jezika), nego svest o potrebi koja je kod jezika struke izraženija. Entoni (Anthony,

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

2018) dodaje da se u nastavi stranog jezika struke koriste materijali i metode karakteristične za opšti strani jezik, ukoliko to potrebe polaznika zahtevaju (na primer, stavljanje fokusa na izgovor je veoma važno ako se polaznik priprema za držanje prezentacije ili se radi o pilotu, gde je razumljiv izgovor ključna komponenta bezbednosti u letu).

Danas je među istraživačima i praktičarima (Anthony, 2018; Belcher, 2009; Brown, 2009; Woodrow, 2018) opšte prihvaćena podela engleskog jezika struke na **engleski jezik za akademske potrebe** (eng. *English for Academic Purposes, EAP*) i **engleski jezik za stručne potrebe** (eng. *English for Occupational Purposes, EOP*). Dok se prva oblast odnosi na učenje engleskog jezika radi njegove upotrebe u obrazovne i istraživačke svrhe na tercijarnom nivou, druga oblast podrazumeva učenje engleskog jezika koji se upotrebljava u radnom okruženju, pri čemu se najbrže razvijaju one grane koje se odnose na profesije koje i same izuzetno brzo napreduju, kao što su **engleski jezik za poslovne potrebe** (eng. *English for Business Purposes, EBP*), **engleski jezik za pravne potrebe** (eng. *English for Legal Purposes, ELP*) i **engleski jezik za medicinske potrebe** (eng. *English for Medical Purposes, EMP*). Belčer (Belcher, 2009) i Hajland (Hyland, 2022) govore i o hibridnim oblastima, kao što su npr. **engleski jezik za akademske poslovne potrebe** (eng. *English for Academic Business Purposes, EABP*) ili **engleski jezik za potrebe istraživanja i objavljivanja** (eng. *English for Research and Publishing Purposes, ERPP*).

Basturkmen (Basturkmen, 2010, 2024) povlači razliku između **engleskog jezika za profesionalne potrebe** (eng. *English for Professional Purposes, EPP*) i **engleskog jezika za stručne potrebe** (eng. *English for Occupational Purposes, EOP*). Svaka oblast se dalje grana na potkategorije, koje predstavljaju datu kategoriju u smislu opštih i specifičnih potreba. Tako postoje **engleski jezik za opšte profesionalne potrebe** (eng. *English for General Professional Purposes, EGPP*) (npr. engleski jezik za sektor zdravstvene zaštite) i **engleski jezik za specifične profesionalne potrebe** (eng. *English for Specific Professional Purposes, ESPP*) (npr. engleski jezik za medicinsko osoblje), te **engleski jezik za opšte stručne potrebe** (eng. *English for General Occupational Purposes, EGOP*) (npr. engleski jezik za sektor ugostiteljstva) i **engleski jezik za specifične stručne potrebe** (eng. *English for Specific Occupational Purposes, ESOP*) (npr. engleski jezik za recepcionere).

Sa proliferacijom profesija i radnih praksi, primetna je sve veća raznovrsnost kategorija u oblasti engleskog jezika struke. Belčer (Belcher, 2009: 2) ističe da „postoji, i nesumnjivo će postojati, onoliko tipova engleskog jezika struke koliko ima specifičnih potreba učenika i ciljnih zajednica u kojima ti učenici žele da ostvare uspeh”. Pa ipak, u tom širokom spektru kategorija engleskog jezika struke posebno se može izdvojiti poslovni engleski jezik. Još 90-ih godina prošlog veka uočeno je da se ova oblast razvija brže u odnosu na ostale grane engleskog jezika struke (Dudley-Evans & St John, 1998; Ellis & Johnson, 1994). Taj trend nastavljen je i u 21. veku, a njemu su nesumnjivo doprineli

proces globalizacije, tehnološki razvoj i nove poslovne prakse (npr. izmeštanje poslovnih procesa, eng. *outsourcing*). Poslovni engleski jezik se danas smatra *linguom francum* u poslovnom svetu (Anthony, 2018; Crystal, 2019; Frendo 2005; Nickerson, 2013; Shegebayev, 2023). Takav status je uslovio veću potrebu za kursevima poslovnog engleskog jezika, kao i obukom nastavnika koji ove kurseve drže. Upravo ovim temama su posvećena naredna poglavlja monografije.

2. POSLOVNI ENGLISKI JEZIK

Nakon upoznavanja sa pojmom i razvojem engleskog jezika struke, te sagledavanja mesta poslovnog engleskog jezika u okviru tog pristupa, pažnju ćemo usmeriti na centralnu temu monografije – poslovni engleski jezik. U ovom poglavlju biće objašnjen pojam poslovnog engleskog jezika i drugih srodnih pojmova, dat prikaz njegovog razvoja od sredine prošlog veka do danas i načinjen osvrt na potencijalna buduća kretanja u ovoj oblasti.

2.1. Poslovni engleski jezik: pojmovno-terminološka određenja

Opisujući pojam poslovnog engleskog jezika, većina autora je saglasna da on predstavlja krovni termin koji obuhvata elemente opšteg engleskog jezika i jezika struke. Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans & St John, 1998) oslanjaju se na Picketov (Pickett, 1986) prikaz, prema kome poslovni engleski jezik predstavlja kombinaciju opšteg engleskog jezika, koji se upotrebljava u svakodnevnoj komunikaciji, i poslovnog jezika, koji se koristi u komunikaciji u okviru kompanije ili između kompanija. Ovi autori (ibid.) ipak konstatuju da navedeni opis nije dovoljno sveobuhvatan i precizan imajući u vidu raznovrsnost današnjih poslovnih aktivnosti. Oni (ibid.) prave razliku između poslovnog engleskog jezika u radnom okruženju i poslovnog engleskog jezika u akademskom kontekstu, koji ima više sličnosti sa engleskim jezikom za akademske potrebe. U okviru prve oblasti javljaju se dve potkategorije, **engleski jezik za opšte poslovne potrebe** (eng. *English for General Business Purposes, EGBP*) i **engleski jezik za specifične poslovne potrebe** (eng. *English for Specific Business Purposes, ESBP*). Razlika među njima ogleda se u karakteristikama polaznika kursa, mestu održavanja nastave, sadržini programa, materijalima i sl. Naime, prva potkategorija uglavnom obuhvata polaznike bez radnog iskustva ili one na početku svoje karijere, a nastava se održava u školama stranih jezika, gde se grupe formiraju na osnovu nivoa znanja. Po sadržini, ovi kursevi imaju dosta sličnosti sa kursovima opšteg engleskog jezika (npr. materijali sadrže tipove aktivnosti karakteristične za opšti engleski jezik, sa često predvidivim odgovorima), ali i značajne razlike u pogledu vokabulara koji obuhvata širok spektar poslovnih situacija. S druge strane, kurseve engleskog jezika za specifične poslovne potrebe najčešće pohađaju polaznici sa radnim iskustvom, što znači da su oni sami značajan resurs znanja na časovima jer poseduju iskustvo i veštine važne za poslovno okruženje. Kursevi se obično održavaju u samoj kompaniji (eng. *in-company courses*)⁴, u okviru male grupe (formirane na osnovu polja delatnosti i potreba, dok je nivo znanja od sekundarnog značaja) ili individualno, užeg su spektra u pogledu

⁴ U Americi se za ove kurseve upotrebljava izraz *Workplace English* (Dudley-Evans & St John, 1998).

veština i sadržine koja se obrađuje u nastavi u odnosu na prethodnu potkategoriju, dok je naglasak stavljen na samu prezentaciju, a manje na vežbe za unapređivanje tačnog i tečnog izražavanja.

Frendo (2005: 7) je mišljenja da se poslovni engleski jezik može smatrati „posebnim varijetetom engleskog jezika koji je nastao i dalje se razvija kako bi zadovoljio potrebe onih koji ga koriste”. Pored toga što se odnosi na komunikaciju unutar specifičnog konteksta i obuhvata opšti, svakodnevni engleski jezik, opšti poslovni jezik i engleski jezik za specifične namene, „poslovni engleski jezik upotrebljava se zajedno sa poslovnim komunikativnim veštinama”. Drugim rečima, on ne podrazumeva samo korišćenje lingvističkog znanja, nego i veština neophodnih za uspešno obavljanje aktivnosti kao što su pregovaranje, prezentovanje, intervjuisanje, postizanje kompromisa i sl. (Frendo, 2005: 7). Povezivanje engleskog jezika za poslovne svrhe i oblasti poslovne komunikacije naglašeno je i u radu Batije i Bremnera (Bhatia & Bremner, 2012) kako bi se premostio jaz koji postoji između akademije i globalne poslovne zajednice.

Nickerson i Planken (Nickerson & Planken, 2016) definišu poslovni engleski jezik kao pisanu ili govornu interakciju na engleskom jeziku koja za cilj ima realizaciju određene poslovne aktivnosti (npr. poslovni sastanak, promocija proizvoda i sl.). On se izdvaja u odnosu na ostale oblasti stranog jezika struke i strane jezike uopšte ne samo zbog svoje rasprostranjenosti (pri čemu broj nematernih govornika poslovnog engleskog jezika u velikoj meri premašuje broj maternjih govornika) nego i činjenice da se neretko koristi uporedo sa maternjim ili drugim stranim jezicima u poslovnom okruženju (npr. u kompaniji Siemens AG engleski jezik se upotrebljava kao zajednički korporativni jezik, uporedo sa nemačkim). Takođe, kompetencije iz domena poslovnog engleskog jezika smatraju se jednim od ključnih preduslova za uspešno poslovanje u globalizovanom svetu (Graddol, 2006; Nickerson & Planken, 2016; Shegebayev, 2023). Kao rezultat svega navedenog, poslovni engleski jezik se više ne vezuje isključivo za izvorne zemlje i kulture, nego se posmatra u internacionalnom kontekstu.

Danas se posebna pažnja poklanja pojmovima **poslovni engleski jezik kao lingua franca** (eng. *Business English as lingua franca, BELF*) i **međunarodni poslovni engleski jezik** (eng. *International Business English, IBE*). Razlika između ova dva konstrukta je u tome što se prvi odnosi na interakciju između govornika kojima engleski jezik nije maternji, dok drugi označava interakciju koja obuhvata ne samo govornike kojima je engleski jezik drugi jezik nego i one kojima je on maternji (Nickerson & Planken, 2016; Woodrow, 2018). Ova podela ima pedagoške implikacije jer komunikacija između govornika međunarodnog poslovnog jezika može da bude manje uspešna od komunikacije u kojoj učestvuju samo nematernji govornici poslovnog engleskog jezika. Maternji govornici koriste kompleksniji vokabular i kolokvijalne izraze potencijalno nepoznate nematernjim govornicima, dok korisnici engleskog kao drugog jezika u međusobnoj komunikaciji upotrebljavaju

uži spektar vokabulara, što olakšava sporazumevanje (Nickerson & Planken, 2016). Istraživanje Kankaanranta i Planken (Kankaanranta & Planken, 2010: 380) potvrđuje da poslovni engleski jezik kao lingua franca predstavlja „pojednostavljen, hibridizovan i veoma dinamičan komunikativni kod”. U ovom obliku komunikacije, veći značaj pridaje se poznavanju stručnog vokabulara, preciznom i jasnom izražavanju sadržaja i primeni žanrovskih konvencija, u odnosu na lingvističku tačnost i tečnost. Zanimljivo je i to da poslovni engleski jezik kao lingua franca u svojoj realizaciji nije neutralan komunikativni kod (neutralan u smislu da nikome nije maternji jezik) jer različite kulture sa sobom donose i različite diskursne strategije, te se u upotrebi jezika ogleda interakcija nacionalnih kultura i diskursnih praksi (Louhiala-Salminen, Charles & Kankaanranta, 2005).

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

2.2. Razvoj poslovnog engleskog jezika

Kada se radi o razvoju poslovnog engleskog jezika kroz istoriju, već je rečeno da je još u 16. veku postojala potreba za trgovinskim engleskim kada su u Englesku počeli pristizati progonjeni Hugonoti i drugi protestanti, a u 19. veku postojali su udžbenici za podučavanje trgovinskog engleskog jezika i pisanje poslovnih pisama (Howatt, 1984; u Dudley-Evans & St John, 1998). Razvoj poslovnog engleskog jezika u savremenom smislu vezuje se za 60-e godine 20. veka i razvoj engleskog jezika struke. Od tada je njegov uspon ubrzan, te se on danas sa svojim „sadržajem, diskursnim praksama, profesionalnom zajednicom i oblicima komunikacije ili žanrova” (Nickerson & Planken, 2016: 12) može posmatrati kao „nezavisno polje interdisciplinarnih studija” (Zhang, 2007; u Nickerson & Planken, 2016: 12).

U razvoju poslovnog engleskog jezika, kao i u engleskom jeziku struke, mogu se identifikovati faze, čije se odlike, očekivano, preklapaju. Ellis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994) u knjizi *Teaching Business English* opisuju njegova četiri perioda, od 60-ih godina do sredine 90-ih godina 20. veka. U nastavku sledi njihov prikaz koji je dopunjen opisom perioda od kraja 90-ih godina do danas.

Prvu fazu razvoja poslovnog engleskog jezika, koja obuhvata 60-e i početak 70-ih godina, karakteriše usmerenost na specijalizovani vokabular, što se smatralo glavnom odlikom razdvajanja poslovnog engleskog od opšteg engleskog jezika. Kao primer ovog pristupa autori navode udžbenik *British Banking* (Firth, 1971). U njemu je vokabular predstavljen kroz pisane tekstove i dijaloge koji obrađuju određenu temu, kao npr. kompanije i njihovi bankovni računi, razmena i kontrola razmene i sl. Ono što sledi jesu proverba razumevanja pročitanih tekstova, zadaci u vezi sa vokabularom i

nasumično odabranim jezičkim strukturama. Podrazumevalo se da polaznici već poseduju znanje do nivoa B1⁵, ali se nije uzimalo u obzir to da oni možda imaju izvesno znanje i iz stručne oblasti.

Drugu fazu u razvoju poslovnog engleskog jezika obeležilo je objavljivanje knjige i video materijala *English for Business* 1972. godine u izdanju kuća BBC i Oxford University Press. Iako je, prema Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994), ovaj kurs još uvek odražavao strukturalistički i audiolingvalni pristup,⁶ on je ipak stavljaio značajan naglasak na ovladavanje veštinama govora, pisanja, slušanja i čitanja u okviru poslovnog konteksta. I dalje se podrazumevalo da polaznici poseduju osnovna znanja iz gramatike, ali su autori kurseva prepoznali i njihovu potrebu da uče jezik kako bi se snalazili u stvarnim situacijama. Udžbenik je, stoga, pored zadataka za vežbanje jezičkih struktura, imao i vežbe **dramatizacije dijaloga** (eng. *role-play*) u kojima se simuliraju stvarne situacije.

Sredinom 70-ih i početkom 80-ih godina došlo je do zaokreta u razvoju poslovnog engleskog jezika i on je postao „funkcionalno orijentisan”, tj. više se pažnje posvećivalo „formulaičkim strukturama za davanje preporuka, izražavanje mišljenja, neslaganja i sl.” (Ellis & Johnson, 1994: 4). Kao primer udžbenika koji odražava ovakav pristup, Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994) navode *Functioning in Business* (Knowles & Bailey, 1987) izdavačke kuće Longman. U njemu su vežbe slušanja osmišljene već za polaznike na nivou A2, a sadržavao je zadatke za ovladavanje funkcionalnim jezikom i vežbe dramatizacije dijaloga.

Od kraja 80-ih pa do sredine 90-ih godina 20. veka, u nastavi poslovnog engleskog jezika i dalje su bili korišćeni gore navedeni pristupi, ali se mnogo više isticala „potreba za razvojem veština za stvarnu upotrebu naučenog jezika” (Ellis & Johnson, 1994: 4), tj. smatralo se da poslovni ljudi treba da poseduju visok nivo komunikativnih veština neophodnih u poslovnom okruženju (Ellis & Johnson, 1994). Kao rezultat, pojavio se veliki broj publikacija koje se bave poslovnim veštinama kao što su držanje prezentacija, vršenje pregovora, vođenje sastanaka i sl. Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994) navode *Business Objectives* (Hollet, 1991) kao primer udžbenika koji odražava pristup ovog perioda jer su u njemu zadaci zasnovani na poslovnim komunikativnim veštinama.

Govoreći o kraju 90-ih godina prošlog veka i početku 21. veka, izuzetno je vidljiv uticaj globalizacije, tehnološkog napretka i obrazovne reforme na poslovni engleski jezik. Sa prerastanjem engleskog jezika u zajednički jezik međunarodne poslovne zajednice, kursevi i udžbenici sve veću pažnju posvećuju globalnom poslovnom kontekstu, kulturološkim elementima i razvoju interkulturene kompetencije. Izdavačka kuća Cambridge University Press, na primer, objavljuje udžbenike *New*

⁵ Oznake za nivo znanja stranog jezika preuzete su iz publikacije *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (Council of Europe, 2020).

⁶ Audiolingvalni pristup u nastavi jezika razvio se 50-ih i 60-ih godina prošlog veka, a naglasak je bio na ovladavanju gramatičkim strukturama i izgovorom s ciljem unapređivanja govora i veštine slušanja.

International Business English (Jones & Alexander, 2011), *International Negotiations* (Powell, 2012) i *Communicating Across Cultures* (Dignen, 2011). Digitalna revolucija značajno je uticala ne samo na poslovne nego i obrazovne prakse. Kursevi počinju da se odvijaju i u virtuelnom prostoru, što za sobom povlači upotrebu novih pristupa, metoda i materijala u nastavi. Udžbenici inkorporiraju multimedijalne elemente kao što su audio i video materijali (npr. udžbenik *Market Leader*), a u poslednjoj dekadi digitalni resursi, namenjeni kako nastavnicima tako i učenicima, postaju sve kompleksniji, te uključuju onlajn platforme i veb sajtove (npr. udžbenik *Business Result*, veb sajt *ESLBrains*). Analiza žanra koja obeležava ovaj period odražava se kroz upotrebu autentičnih materijala sa ciljem da se polaznici upoznaju sa primerima stvarne poslovne komunikacije. Iz istog razloga, značajan prostor dat je i zadacima kao što su studija slučaja i dramatizacija dijaloga.

Početkom veka javlja se veća potreba za specijalizovanim kursovima iz oblasti ekonomije i poslovanja – finansije, marketing, ljudski resursi, menadžment i sl., te se izdaju udžbenici kao što su *English for Marketing and Advertising* (Gore, 2007), *Cambridge English for Human Resources* (Sandford, 2011), *English for the Financial Sector* (MacKenzie, 2008) itd. Fokus na komunikativne veštine, uočen još u prethodnom periodu, prisutan je i dalje, kao i sve veći broj resursa koji obuhvataju ne samo malopre pomenute veštine nego i one nove kao što su video pozivi, onlajn prezentacije, društveno umrežavanje i sl.

Kada se radi o budućnosti poslovnog engleskog jezika, njegova uloga kao lingue france i međunarodnog jezika verovatno će dobiti još veći značaj kako svet postaje sve povezaniji zahvaljujući novim tehnologijama. Pojava generativne veštačke inteligencije nesumnjivo će imati uticaja na društvene, ekonomske i obrazovne tokove. Na osnovu sadašnjih trendova, može se pretpostaviti da će digitalni alati i onlajn platforme biti zastupljeni u nastavi poslovnog engleskog jezika u još većoj meri (hibridna nastava i nastava na daljinu, kreiranje nastavnih materijala upotrebom alata zasnovanih na veštačkoj inteligenciji, ponuda kurseva koji su prilagođeni individualnim potrebama i stilovima učenja i sl., o čemu će biti reči u narednim poglavljima). Sa nastankom novih poslovnih oblasti i modela i većim stepenom interdisciplinarnosti može se očekivati pojava novih žanrova i komunikativnih praksi kojima će korisnici engleskog jezika morati da ovladaju kako bi uspešno funkcionisali u konkurentnom poslovnom okruženju.

Nakon opisa poslovnog engleskog jezika i srodnih pojmova, te prikaza razvoja ove oblasti, u naredna dva poglavlja biće dat uvid u odlike i komponente nastave.

3. NASTAVA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA

U prethodnom poglavlju analizirali smo razvoj poslovnog engleskog jezika, na koji značajno utiču tehnološke, ekonomske i društvene okolnosti. Kada se tome dodaju i inovacije u obrazovanju postaje jasno da je ova oblast izuzetno dinamična i teško ju je precizno opisati. Pa ipak, u ovom poglavlju pokušaćemo da identifikujemo opšte odlike nastave poslovnog engleskog jezika u pogledu karakteristika i očekivanja polaznika, njenih oblika i nastavnih pristupa. S obzirom na to da se ova monografija bavi nastavom u visokoškolskim ustanovama, navedeni aspekti biće razmatrani upravo u tom kontekstu.

3.1. Karakteristike i potrebe polaznika

Jedan od osnovnih kriterijuma podele polaznika kurseva poslovnog engleskog jezika, a i jezika struke uopšte, jeste posedovanje radnog iskustva (Dudley-Evans & St John, 1998; Ellis & Johnson, 1994). Ovaj kriterijum je ključan prilikom određivanja ciljeva kursa, što je u neposrednoj vezi sa kreiranjem plana i programa, odabirom nastavnih materijala i metoda i evaluacijom postignuća polaznika i kursa. Prema Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994) **polaznici bez radnog iskustva** (eng. *pre-experience* ili *low-experience learners*) uglavnom su studenti koji poseduju izvesno teorijsko znanje, ali ne i praktično, te su, stoga, manje svesni potreba za ovladavanjem veštinama neophodnim za funkcionisanje u stvarnim komunikativnim situacijama u poslovnom okruženju. U ovu kategoriju treba ubrojati i učenike srednjih stručnih škola jer se poslovni engleski jezik javlja i na ovom obrazovnom nivou. Pored polaznika u okviru formalnog školskog obrazovanja, ova kategorija obuhvata i polaznike sa radnim iskustvom koji prelaze na novo radno mesto i poseduju malo znanja iz nove oblasti, kao i one na početku svoje karijere, čije znanje jezika može biti na višem nivou, ali im nedostaju komunikativne veštine tipične za dati poslovni kontekst (Ellis & Johnson, 1994). Frendo (2005) te polaznike svrstava u zasebnu kategoriju i naziva ih **polaznicima s opštim poslovnim iskustvom** (eng. *general business-experienced learners*). S druge strane, **polaznike koji poseduju radno iskustvo** (eng. *job-experienced learners*) čine pojedinci koji pored znanja iz svoje struke (finansije, ljudski resursi, marketing, prodaja itd.) poseduju „i veštine diskursa konverzacije i drugih jezičkih aktivnosti što olakšava njihovo usvajanje u drugom jeziku” (Scarcella & Higa, 1982; u Ignjačević, 2012: 77).

Kao što je već gore napomenuto, studenti koji nastavu poslovnog engleskog jezika pohađaju u okviru studijskih programa većim delom pripadaju kategoriji polaznika bez radnog iskustva. Iako nemaju potpuno razumevanje stvarnih poslovnih situacija, oni ipak poseduju određene akademske veštine (strategije učenja, analiza informacija, istraživanje), posebno na višim godinama studija. Uz

to, odlikuje ih otvorenost ka novim idejama, što pruža više mogućnosti u pogledu sprovođenja šireg spektra pristupa i aktivnosti na časovima. Njihova slabost može biti nedostatak samopouzdanja prilikom obrade stručne tematike, te im je potrebno pružiti veću pedagošku podršku u tom pogledu (Ellis & Johnson, 1994; Helm, n.d.). Istraživanja (Đurović & Silaški, 2014; Janković, Savić-Nenadović & Cvetković, 2019; Kešetović, 2015; Krsmanović, 2018; Martín González, 2023, Vuković-Vojnović & Knežević, 2007) su pokazala da kod studenata jezika struke uopšte postoji svest o značaju učenja stranog jezika za proširivanje kulturnih vidika, unapređenje komunikativnih kompetencija i razvoj buduće karijere na sve konkurentnijem tržištu rada. Takođe, kada se radi o tipu motivisanosti, mnogi autori (Dudley-Evans & St John, 1998; Kantaridou, Papadopoulou & Mahili, 2006; Martinović & Poljaković, 2010) su ustanovili da u kontekstu nastave stranog jezika struke među polaznicima dominira instrumentalna motivacija u odnosu na integrativnu⁷, iako su istraživanja Đurović i Silaški (2014), Martina-Gonzalesa i Čaves-Juste (Martín-González & Chaves-Yuste, 2024) pokazala visok stepen kako instrumentalne, tako i integrativne motivacije među studentima ekonomske struke. Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994) i Frendo (Frendo, 2005) pak konstatuju da sama činjenica da su potrebe polaznika na tercijarnom nivou često odložene⁸, može nepovoljno da se odrazi na motivaciju. Naime, studenti su retko u prilici da stečeno znanje odmah koriste u praksi, kao što je to slučaj sa polaznicima sa radnim iskustvom, a dešava se i da nemaju ni jasnu predstavu o pravcu svoje buduće karijere, niti o specifičnim znanjima i veštinama koje će im biti potrebne (Helm, n.d.). Ipak, imajući u vidu internacionalizaciju visokoškolskih ustanova i veću povezanost tercijarnog obrazovanja sa privredom i praksom, može se reći da su potrebe studenata danas u većoj meri spoj trenutnih i odloženih. Naime, pored činjenice da će studenti stečena znanja i veštine moći da koriste nakon diplomiranja, njima učenje poslovnog engleskog jezika može pomoći i tokom studiranja u razumevanju stručne literature i drugih neophodnih materijala na engleskom jeziku, prilikom učešća u programima mobilnosti ili na međunarodnim studentskim konferencijama, a poznavanje poslovnog engleskog jezika nekad može da bude i zahtev u sklopu studentske prakse.

Oslanjajući se na pregled karakteristika polaznika, koje su identifikovali Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994), a uzimajući u obzir savremeni pristup nastavi stranog jezika struke (Anthony, 2018), internacionalizaciju univerziteta i kontekst radnog okruženja, potrebe studenata za učenjem poslovnog engleskog jezika mogu se opisati tako da obuhvataju razumevanje i produkciju sadržaja

⁷ **Instrumentalna motivacija** (eng. *instrumental motivation*) se povezuje sa ostvarivanjem određenog praktičnog cilja (npr. polaganje ispita, dobijanje stipendije, materijalna stimulacija, razvoj karijere i sl.), dok **integrativna motivacija** (eng. *integrative motivation*) potiče iz potrebe da se pojedinac integriše u jezičku zajednicu i kulturu (Bodrič, 2014; Marošćan & Marković, 2019).

⁸ Potrebe polaznika u vezi sa učenjem poslovnog engleskog jezika mogu se podeliti na **trenutne** (eng. *immediate needs*), kada su polaznici u prilici da stečeno znanje i veštine odmah primene u stvarnim situacijama, i **odložene** (eng. *delayed needs*), kada polaznici očekuju upotrebu stečenih znanja i veština u budućnosti (Dudley-Evans, 1984; u Ignjačević, 2012).

koji pripadaju različitim žanrovima karakterističnim za akademsko i profesionalno okruženje. To podrazumeva ne samo usvajanje i unapređenje vokabulara određene discipline nego i razvoj **područno-specifičnih veština** (eng. *subject-specific skills*)⁹ koje se vezuju za učenje stranog jezika i datu stručnu oblast (menadžment, trgovina, marketing, poslovanje i sl.), kao i **prenosivih veština** (eng. *transversal skills*) poput kritičkog promišljanja, rešavanja problema, interkulturnih i digitalnih veština, veština za celoživotno učenje i sl.

3.2. Oblici nastave poslovnog engleskog jezika

U visokoškolskim institucijama poslovni engleski jezik može da se izučava u okviru **nastave u tradicionalnoj učionici**¹⁰ (eng. *face to face course*), **onlajn nastave** (eng. *online course*), koja predstavlja savremeni oblik **nastave na daljinu** (eng. *distance learning*)¹¹ i **kombinovane nastave** (eng. *blended* ili *hybrid courses*). Iako, globalno posmatrano, onlajn nastava uzima maha na univerzitetskom nivou, u Srbiji je u ustanovama tercijarnog obrazovanja i dalje u mnogo većoj meri zastupljena nastava u učionici (izuzimajući period tokom pandemije kovida 19 kada se javlja poseban oblik onlajn nastave - **nastava na daljinu u vanrednim okolnostima** (eng. *emergency remote teaching, ERT*)). U nastavku odeljka biće dat osvrt na onlajn i hibridnu nastavu kao novije oblike nastave poslovnog engleskog jezika, čija primena podrazumeva posedovanje specifičnih pedagoško-digitalnih kompetencija od strane nastavnika, ali i određenih karakteristika i digitalnih veština samih studenata.

Nastava u onlajn okruženju se u značajnoj meri razlikuje od nastave u tradicionalnoj učionici. Ona podrazumeva upotrebu **sistema za upravljanje učenjem** (eng. *Learning Management System, LSM*), poput Mudla (eng. *Moodle*) i Kanvasa (eng. *Canvas*), koji omogućavaju kreiranje i upravljanje kursovima i zadacima, interakciju sa studentima, ocenjivanje, integraciju drugih alata i sl. Ova nastava može da ima sinhroni i/ili asinhroni oblik. **Sinhrona nastava** (eng. *synchronous courses*) se odvija „u realnom vremenu i postoji mogućnost trenutne povratne informacije”, dok se **asinhrona nastava** (eng. *asynchronous course*) „ne realizuje ’uživo’, već su sadržaji za učenje dostupni učenicima na različitim platformama ili u okviru sistema za upravljanje učenjem” (Kuzmanović, 2022: 36).

⁹ O tipovima veština, odnosno kompetencija biće više reči u Odeljku 5.2.

¹⁰ Kada se govori o nastavi u savremenom obrazovnom kontekstu, neophodno je jasnije odrediti pojam učionice. U literaturi se pravi razlika između **tradicionalne** tj. **fizičke učionice** (eng. *physical classroom*) u samoj obrazovnoj ustanovi i **virtuelne učionice** (eng. *virtual classroom*), koja postoji u digitalnom prostoru.

¹¹ Za razliku od onlajn nastave koja podrazumeva upotrebu digitalnih tehnologija i interneta, nastava na daljinu pored navedenog može da bude organizovana i putem radija, televizije i sl. (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2021).

Kombinovana nastava predstavlja spoj nastave u učionici i onlajn nastave. Udeo onlajn nastave u kombinovanom modelu zavisi od četiri faktora: „karakteristika i potreba učenika, preferirane nastavne strategije nastavnika (u pogledu metoda i ishoda učenja), prirode i zahteva samog predmeta (sadržaja i veština) i dostupnih resursa (uključujući i vreme)” (Bates, 2019; u Kuzmanović, 2022: 39). Prema Nikerson i Planken (Nickerson & Planken, 2016) istraživanje Breta (Brett, 2000), koje se bavi integracijom multimedijalnog sadržaja u univerzitetsku nastavu poslovnog engleskog jezika, posebno je doprinelo popularnosti ovog modela nastave. Njegova analiza je dala pozitivne rezultate u pogledu primene produktivnih strategija učenja i efekata nastave. Ovaj autor (Brett, 2000) je takođe istakao da uvođenje digitalnih alata, kao jedan vid podrške nastavi u učionici, premošćava prepreke koje predstavljaju veličina grupe, mali fond časova i ograničeni resursi.

Poseban oblik onlajn nastave predstavlja onlajn nastava na daljinu u vanrednim okolnostima. Ona je došla do izražaja tokom pandemije kovida 19, kada su visokoškolske ustanove zamenile nastavu koja se do tada održavala u tradicionalnoj učionici ili po modelu kombinovane nastave, nastavom na daljinu. Onlajn nastava na daljinu u vanrednim okolnostima, kao što samo ime ukazuje, može da se primenjuje u situacijama epidemija, prirodnih nepogoda, ratnih konflikata i sl. Za razliku od onlajn nastave, cilj ovog tipa nastave je da ponudi materijale i aktivnosti na način koji omogućava bržu implementaciju i dostupnost tokom kriznog perioda, a nakon njegovog završetka nastava se vraća na prvobitni model (Hodges et al., 2020).

Uopšteno govoreći, onlajn nastava podrazumeva modifikaciju uloga studenata i nastavnika u odnosu na nastavu u tradicionalnoj učionici. Od studenata se, pored digitalnih kompetencija, traži veći stepen samostalnosti, odgovornosti i proaktivnosti u procesu učenja. S druge strane, kao što je već rečeno, nastavnici treba da poseduju adekvatne pedagoško-digitalne kompetencije jer kvalitetna organizacija i realizacija sadržaja i aktivnosti mogu da doprinesu ostvarivanju gorepomenutih očekivanja od studenata (Vidaković, 2023).

Istraživanja su pokazala da je pre pandemije kovida 19 situacija u pogledu pedagoško-digitalnih kompetencija za onlajn nastavu bila nepovoljna i da je prelazak na vanrednu onlajn nastavu predstavljao veliki izazov kako za nastavnike, tako i njihove studente. „U novonastalim okolnostima, većina nastavnika bila je primorana da u hodu istovremeno ovladava novim obrazovnim alatima i osmišljava način implementacije sadržaja koji je prvobitno kreiran za rad u tradicionalnoj učionici” (Vidaković, 2023: 37), dok su studenti, s druge strane, uglavnom preuzimali pasivnu ulogu, što se moglo povezati sa njihovim neiskustvom sa nastavom u onlajn formatu, ali i dalje zastupljenim transmisionim modelom obrazovanja u Srbiji (Eraković & Lazović, 2017; Vidaković, 2023).

Danas je situacija, u izvesnoj meri, drugačija, upravo zbog postojećeg iskustva tokom pandemije. Iako se nastava u visokoškolskim ustanovama u Srbiji nakon kovida vratila u tradicionalne učionice, ne sme se zapostaviti potreba za kontinuiranim unapređenjem pedagoško-digitalnih kompetencija. Razlog ne leži samo u ekspanziji onlajn i hibridnih modela nastave ili potencijanim vanrednim okolnostima koje mogu zahtevati prelazak na onlajn način rada, nego i u činjenici da se danas, u društvu u kom digitalne tehnologije zauzimaju sve važnije mesto, očekuje da i nastava u učionici bude podržana tehnologijom (npr. multimedijalne prezentacije, upotreba alata za kolaboraciju, upotreba obrazovnih platformi za skladištenje materijala, testiranje i sl.).

3.3. pristupi u nastavi poslovnog engleskog jezika

U literaturi je široko prihvaćena definicija pojma **pristup** (eng. *approach*) kao „teorije u vezi sa prirodom jezika i njegovim učenjem koja služi kao polazište za praksu i principe u nastavi jezika” (Anthony, 1963; u Richards & Rodgers, 2001: 20). Razumevanje nastavnih pristupa je ključno za uspešnost nastavnog procesa. Odabir adekvatnog pristupa utiče na implementaciju kursa, kreiranje podsticajnog okruženja za učenje, odgovaranje potrebama polaznika i ostvarivanje nastavnih ishoda. U ovom odeljku biće opisani pristupi koji se vezuju za nastavu poslovnog engleskog jezika, pri čemu će poseban osvrt biti dat na **komunikativni pristup** (eng. *communicative approach*) i njegova dva oblika: **nastavu zasnovanu na zadacima** (eng. *task-based language teaching, TBLT, task-based instruction, TBI*) i **nastavu zasnovanu na projektima** (eng. *project-based learning, PBL*), a potom i na pristup **integriranog učenja jezika i predmetnih sadržaja** (eng. *content and language integrated learning, CLIL*).

Nastava poslovnog engleskog jezika temelji se na istim principima na kojima i nastava engleskog jezika uopšte, te nastavnici koji dolaze iz oblasti opšteg engleskog jezika ne treba da osmišljavaju drugačije nastavne pristupe, metode ili tehnike za kurseve jezika struke (Ellis & Johnson, 1994; Hutchinson & Waters, 1987). Dramatizacija dijaloga je, na primer, odlika kurseva i poslovnog i opšteg engleskog jezika. Jedina razlika ogleda se u tipu situacije, što za sobom povlači upotrebu jezika specifičnog za datu situaciju. Ono što pak odvaja kurseve poslovnog engleskog jezika od kurseva opšteg engleskog jezika jeste to da se kod njih koriste i elementi karakteristični za određeni profesionalni kontekst, npr. menadžment, što se realizuje kroz integraciju zadataka u vezi sa rešavanjem problema, unapređenjem timskog rada i sl. (Ellis & Johnson, 1994; Frendo, 2005).

Analizirajući različite pristupe u osmišljavanju kurseva jezika struke, Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987) uočavaju manjkavosti **pristupa koji je usmeren na veštine** (eng. *skills-centred approach*) i **pristupa koji je usmeren na jezik** (eng. *language-centred approach*) jer se previše oslanjaju na ciljnu situaciju koja određuje tok kursa, a sami polaznici nisu uzeti u obzir u

dovoljnoj meri. Ovi autori pristalice su **pristupa koji je usmeren na učenje** (eng. *learning-centred approach*). Njegov cilj je utvrđivanje procesa učenja, tj. načina sticanja kompetencija, prema kojem se polaznik nalazi u centru svake faze tokom dizajniranja kursa. Oni smatraju da je ovaj termin adekvatniji od termina **pristup koji je usmeren na učenika** (eng. *learner-centred approach*) budući da je učenik samo jedan od faktora koji utiču na proces učenja (Hutchinson & Waters, 1987). Rezultat pristupa usmerenog na učenje jeste to da se kreiranje kursa odvija kroz međusobno delovanje same situacije učenja engleskog jezika struke i ciljne situacije, te kroz njihov uticaj na druge komponente sa kojima su u vezi, i obratno. Takođe, ovaj proces ne odvija se linearno, od „početne analize do gotovog kursa”, nego se razvija u zavisnosti od potreba i resursa koji se menjaju tokom vremena (Hutchinson & Waters, 1987: 74).

Danas se u nastavi stranog jezika struke, pa time i poslovnog engleskog jezika, posebno naglašava primena **komunikativnog pristupa** (eng. *communicative approach*). Ignjačević (2012: 71) navodi da mnogi autori smatraju kako je upravo komunikativni pristup proizašao iz nastave jezika struke, i kako je on „danas opšte prihvaćen u nastavi stranog jezika”. Ovaj pristup za cilj ima „razvoj sposobnosti polaznika da koriste jezik za komunikaciju” (Frendo, 2005: 12–13). Osnovne karakteristike komunikativnog pristupa su sledeće:

- nastavni ciljevi su usmereni na sve komponente komunikativne kompetencije, a ne samo na gramatičku i jezičku kompetenciju;
- jezičke tehnike su osmišljene tako da podstaknu učenike na pragmatičku, autentičnu i funkcionalnu upotrebu jezika radi ostvarivanja smislenih ciljeva;
- tačnost i tečnost u izražavanju se posmatraju kao komplementarni principi koji su u osnovi komunikativnih tehnika. Povremeno, tečnost može imati prednost u odnosu na tačnost kako bi učenici ostali aktivno uključeni u smislenu upotrebu jezika;
- učenici treba na času da koriste jezik produktivno i receptivno, u neuvežbanim situacijama i kontekstima (Brown, 2000: 214).

U sklopu komunikativnog pristupa, u nastavi poslovnog engleskog jezika posebno se ističu nastava zasnovana na zadacima i njen složeniji oblik – nastava zasnovana na projektima. Nastava zasnovana na zadacima „u svoj fokus stavlja semantičke i pragmatičke aspekte jezika i razvijanje komunikativne kompetencije na stranom jeziku kroz programe osmišljene oko zadataka i aktivnosti povezanih sa realnom komunikacijom” (Ellis, 2005; Richards & Rodgers, 2001; u Marković, 2016: 133). Za razliku od ovog pristupa, gde polaznici rade na određenom zadatku, u nastavi zasnovanoj na projektima studenti učestvuju u nizu međusobno povezanih zadataka koji za cilj imaju realizaciju projekta (Nickerson & Planken, 2016). Oba pristupa su značajna jer obuhvataju i individualni i

kolaborativni način rada, upotrebu različitih žanrova i medija, te povezivanje jezika sa stručnim sadržajem i veštinama (npr. upravljanje vremenom, izgradnja odnosa sa saradnicima) (Nickerson & Planken, 2016; Stoller, 2006). Sve rečeno doprinosi razvoju autonomije studenata, njihove jezičke i komunikativne kompetencije i jasnijem sagledavanju primene engleskog jezika struke, tj. poslovnog engleskog jezika u stvarnom profesionalnom kontekstu.

Gore navedeni pristupi su naročito pogodni za grupe u kojima polaznici imaju različite nivoe znanja engleskog jezika, što je neretko slučaj u nastavi poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama. Njihova primena omogućava pojedincima da daju doprinos zadatku ili timu koji ne mora nužno da se zasniva samo na jezičkoj kompetenciji, što stvara podsticajno okruženje za učenje (Nickerson & Planken, 2016). S druge strane, implementacija ovih pristupa može da bude izazovna u radu sa velikim grupama, koje su takođe česte u nastavi poslovnog engleskog jezika, zbog, na primer, vremenskih ili prostornih ograničenja, poteškoća u praćenju aktivnosti od strane nastavnika, moguće pasivnije uloge određenih članova grupe i sl.

Na tercijarnom nivou poslovni engleski jezik može da se uči kao zaseban predmet u okviru studijskog programa, a može da se javi i u okviru programa integrisanog učenja jezika i predmetnih sadržaja. Ovaj pojam smatra se dualno orijentisanim obrazovnim pristupom u kom se drugi, strani ili jezik zajednice „koristi za učenje i podučavanje i sadržaja i jezika” (Coyle, Hood & Marsh, 2010: 1). Kojl i drugi (Coyle et al., 2010) smatraju da, u odnosu na komunikativni pristup, ovaj pristup pruža veći stepen autentičnosti u pogledu svrhe. U nastavi učenici postaju aktivni akteri koji razvijaju znanja i veštine kroz istraživački proces i primenu složenih kognitivnih procesa poput rešavanja problema. Analizirajući primenu datog pristupa u kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika, Majkan (Maican, 2020) ističe da on podjednako doprinosi unapređenju lingvističke, diskursne i interkulturene kompetencije polaznika. Učenici kroz ovaj pristup ne ovladavaju samo stručnom terminologijom, nego i funkcionalnim vokabularom, kolokacijama i sl. Diskursna kompetencija podrazumeva sposobnost uspešne usmene i pisane komunikacije u različitim poslovnim kontekstima (npr. držanje prezentacija, učešće u videokonferencijskim sastancima, pregovaranje, umrežavanje, vođenje beleški, pisanje izveštaja, osmišljavanje reklamnog materijala i sl.), pri čemu se ne zapostavljaju receptivne veštine (npr. čitanje izveštaja i vesti, slušanje poslovnih partnera i sl.). Uz to, uvođenjem elemenata koji se vezuju za različite nacionalne i organizacione kulture, kod učenika se razvija svest o povezanosti kulture, komunikacije, vrednosti i dr. u međunarodnom poslovnom okruženju. Ignjačević (2012) ističe da kada se radi o univerzitetskoj nastavi, ekonomija, poslovna administracija i menadžment spadaju među oblasti koje se najčešće javljaju u kontekstu datog pristupa.

Na kraju ovog pregleda možemo da zaključimo kako se danas posebna pažnja pridaje pristupima koji stvaraju dinamično obrazovno okruženje u kom se učenici podstiču da preuzmu aktivnu ulogu u procesu učenja kroz autentične kontekste. Ipak, treba napomenuti da odabir pristupa u nastavi poslovnog engleskog jezika zavisi od mnogo faktora, kao što su karakteristike i potrebe polaznika, specifičnosti struke, raspoloživo vreme i prostor, dostupnost resursa i kompetencije nastavnika (Frendo, 2005; Ignjačević, 2012). Okolnosti nisu uvek idealne u pogledu nastave u visokoškolskim ustanovama. Već je rečeno da nastavnici poslovnog engleskog jezika neretko nastavu drže velikim grupama studenata čije je znanje engleskog jezika na različitim nivoima. Uz to, iako se danas govori o učenicima koji preuzimaju aktivnu ulogu i odgovornost za sopstveno učenje, ova praksa nije u potpunosti zaživela zbog ranije pomenutog transmisionog pedagoškog modela u obrazovanju, koji je i dalje zastupljen u Srbiji. Stoga, zadatak nastavnika je da proceni situaciju, moguće prepreke, te ukoliko je potrebno, prilagodi određeni pristup datim uslovima na način koji će omogućiti ostvarenje obrazovnih ciljeva.

4. ASPEKTI NASTAVE POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA

U prethodnom poglavlju smo detaljno razmotrili karakteristike nastave poslovnog engleskog jezika u pogledu tipa polaznika, oblika nastave i nastavnih pristupa, sa posebnim osvrtom na kontekst tercijarnog obrazovanja, dok će u narednom poglavlju biti dat prikaz ključnih aspekata nastave poslovnog engleskog jezika. Njih čine analiza potreba polaznika, osmišljavanje kursa u smislu utvrđivanja ciljeva i plana i programa, odabir, kreiranje i adaptacija nastavnih materijala i evaluacija postignuća polaznika i kurseva. Navedene komponente se ne javljaju u linearnom nizu, nego se posmatraju kao ciklični proces u kom su one u međusobnoj interakciji (Dudley-Evans & St John, 1998; Flowerdew, 2012; Woodrow, 2018). Njihovo razumevanje predstavlja temelj za uspešnu implementaciju nastave poslovnog engleskog jezika. U ovom poglavlju biće načinjen i osvrt na učenje poslovnog engleskog jezika na fakultetima i u visokim školama u Srbiji kako bi se sagledalo njegovo mesto i značaj u tercijarnom obrazovanju.

4.1. Analiza potreba polaznika

Analiza potreba polaznika predstavlja prvu i ključnu fazu u izradi kurseva poslovnog engleskog jezika. Ona je polazna tačka za osmišljavanje plana i programa, selekciju nastavnih materijala i metoda, odabir načina testiranja i ocenjivanja polaznika i evaluacije kursa.

Oblast analize potreba u kontekstu stranog jezika struke ubrzano se razvija od 70-ih godina prošlog veka, kada se u fokus nastave počinju stavljati potrebe polaznika. Istaknute publikacije u tom periodu su *Communicative Syllabus Design* (Munby, 1978), u kojoj analiza potreba uključuje situaciju i funkcije, i *A re-evaluation of needs analysis* (Chambers, 1980), koja uvodi pojam **analize ciljne situacije** (eng. *target situation analysis, TSA*), tj. analizu karakteristika i zahteva situacije u kojoj će se jezik koristiti. Vremenom se javljaju i drugi pristupi (Songhori, 2008), kao npr. **analiza polazne situacije** (eng. *present situation analysis, PSA*), koja se odnosi na procenu trenutne situacije u pogledu polaznikovih znanja, veština i iskustava u učenju, **analiza pedagoških potreba** (eng. *pedagogic needs analysis*), koja obuhvata **analizu nedostataka** (eng. *deficiency analysis*), **analizu strategije** (eng. *strategy analysis* ili *learning needs analysis*) i **analizu sredstava** (eng. *means analysis*), te na taj način pruža uvid u trenutne potrebe i želje polaznika, daje procenu njihovih strategija i stilova učenja i okruženja u kom se učenje odvija. Tu su, zatim, **analiza registra** (eng. *register analysis*), koja se bavi analizom leksičkih i gramatičkih elemenata stranog jezika, **analiza diskursa** (eng. *discourse analysis*), koja obuhvata analizu strukture teksta i načina povezivanja ideja u njemu, i **analiza žanra** (eng. *genre analysis*), koja se odnosi na upotrebu određenih obrazaca i konvencija koje jedan tip teksta odvajaju od drugog. Songori (Songhori, 2008) ističe da svi gore

navedeni pristupi nisu međusobno isključivi, nego naprotiv, komplementarni, te doprinose stvaranju celovitije slike u vezi sa potrebama.

Posmatrajući savremeni kontekst engleskog jezika struke, Basturkmen (2020: 838) uočava da analiza potreba pre svega podrazumeva analizu ciljne situacije. Nju može da prati još analiza polazne situacije, **analiza faktora polaznika** (eng. *learner factor analysis*), koja obuhvata motivaciju polaznika, njihov način učenja i percepciju potreba, i/ili **analizu nastavnog konteksta** (eng. *teaching context analysis*), koja se odnosi na „okruženje u kom će se kurs stranog jezika struke odvijati i ono što sam kurs i nastavnik mogu realno da ponude”. Poslednje dve analize mogu se povezati sa malopre pomenutom analizom pedagoških potreba.

Braun (Brown, 2016: 4), jedan od istaknutih autora u ovoj oblasti, definisao je analizu potreba kao „sistematično prikupljanje i analizu svih informacija neophodnih za oblikovanje valjanog kurikuluma i obezbeđivanje njegove validnosti”. **Valjani kurikulum** (eng. *defensible curriculum*) je onaj koji je opravdan i prihvaćen od strane raznih interesnih grupa – polaznika, nastavnika, administratora, sadašnjih i budućih poslodavaca i dr., dok se **neophodne informacije** (eng. *necessary information*) odnose na relevantne kvantitativne i kvalitativne podatke dobijene od tih grupa (Brown, 2016). Braun (Brown, 2016) još napominje da značenje reči **potreba** (eng. *need*) zavisi od konteksta u kom je upotrebljena, te može da se odnosi i na želje, neophodnosti, nedostatke, očekivanja, zahteve, preduslove i sl.

Metodologija analize potreba obuhvata širok spektar procesa:

- pregled literature i primera dobre prakse;
- pregled aktuelnih nastavnih materijala i udžbenika;
- anketiranje polaznika, nastavnika, administratora, stručnjaka, poslodavaca;
- (strukturisane) intervju i razgovor sa polaznicima, administratorima, stručnjacima i poslodavcima;
- posmatranje polaznika i stručnjaka u ciljnom kontekstu;
- skladištenje i analizu jezika koji polaznici upotrebljavaju i jezika karakterističnog za ciljnu situaciju;
- testiranje postignuća polaznika pre, tokom i nakon kursa i dr. (Anthony, 2018: 69).

Pozivajući se na relevantnu literaturu, Entoni (Anthony, 2018) daje primere pitanja na koja analiza potreba, upotrebom gore pomenutih procesa, može da da odgovor. Pitanja su grupisana u sledeće kategorije: polaznici, nastavnici, administratori i okruženje, što obuhvata obrazovni kontekst i kontekst ciljnog jezika. U nastavku slede pitanja koja ilustruju svaku kategoriju (Tabela 1).¹²

¹² Celokupna lista pitanja nalazi su u Entoni (Anthony, 2018: 69–70).

Tabela 1. Pitanja na koja analiza potreba treba da pruži odgovor (Anthony, 2018)

Polaznici	Kog su uzrasta, pola i nacionalnosti? Na kom nivou je njihovo znanje engleskog jezika? Koji su njihovi razlozi pohađanja kursa? Koja znanja i veštine im trenutno nedostaju?
Nastavnici	U kojoj meri su nastavnici obučeni? Koliko (različitih) grupa podučavaju? Kojim nastavnim metodama daju prednost? Koja znanja i veštine im trenutno nedostaju?
Administratori	Kakva je organizaciona struktura? Kakva su njihova opšta shvatanja engleskog jezika/engleskog jezika struke? Kakvi su im stavovi prema nastavnicima, materijalima i kursevima? Koja znanja o kursu im nedostaju?
Okruženje	Koji je ciljni kontekst? Na koji način će jezik biti upotrebljavan u ciljnom kontekstu? Koliko je važan kurs (da li nosi poene ili ne)? Kako će kurs biti organizovan (npr. u učionici ili onlajn)?

Kontekst u kom se održava kurs poslovnog engleskog jezika određuje metodologiju prikupljanja podataka u sklopu analize potreba. Na primer, analiza potreba studenata u visokoškolskim ustanovama će se značajno razlikovati od analize potreba polaznika koji kurs pohađaju u okviru kompanije. Studenti uglavnom pripadaju grupi polaznika bez radnog iskustva, te, stoga, nemaju potpuno razvijenu svest o potrebama i ne poznaju u dovoljnoj meri komunikativne situacije u kojima će jezik da koriste. Zbog toga su u procesu kreiranja kursa značajnije informacije pružene, na primer, od stručnjaka iz određene relevantne oblasti ili bivših studenata koji sada imaju radno iskustvo, nego od samih studenata. Pa ipak, uključivanje studenata u postupak analize potreba može da deluje podsticajno jer im daje „osećaj vlasništva i odgovornosti” nad kursom (Woodrow, 2018: 29).

Analiza potreba predstavlja kontinuiran proces. Istraživanje potreba pre i na početku kursa je značajno jer omogućava nastavnicima da identifikuju njegove ključne aspekte, čime se obezbeđuje relevantnost i efikasnost nastave. Međutim, kao što Jerković i Komaromi (2022: 25) uočavaju, „jednom utvrđene potrebe određene grupe polaznika ne moraju ostati nepromenjene”. Kako kurs napreduje, nastavnik bolje upoznaje polaznike, dok se i stavovi polaznika mogu vremenom menjati (Robinson, 1991), što ponekad zahteva modifikaciju postojećeg plana i programa, pristupa i sl. Takođe, uzimajući u obzir promenljive zahteve tržišta, kontinuirana analiza poslovnog konteksta doprinosi boljoj usklađenosti kursa sa aktuelnim potrebama.

4.2. Kreiranje kursa poslovnog engleskog jezika

Nakon sprovedene analize potreba, nastavnik poslovnog engleskog jezika pristupa sledećem koraku, a to je planiranje i kreiranje kursa koji će odgovarati zaključcima izvedenim iz date analize. Međutim, pored analize potreba, ovaj postupak se temelji i na teorijskim principima i empirijskim saznanjima koja su relevantna za datu oblast (teorije učenja, učenje stranog jezika, kognitivna lingvistika, sociolingvistika i dr.). Planiranje i preuzimanje odgovornosti su važni koncepti u poslovnom svetu, te primenjeni i na kurs poslovnog engleskog jezika doprinose stvaranju utiska profesionalnosti nastavnika u očima polaznika.

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

- postavljanje opštih i specifičnih ciljeva kursa, pri čemu specifične ciljeve treba da odlikuje merljivost, ostvarivost, relevantnost i vremenska ograničenost, tj. ostvarenje ciljeva vezuje se za određeni vremenski period;
- kreiranje plana i programa na osnovu zadatih ciljeva. To podrazumeva odabir sadržaja koje će kurs da obuhvati, redosled kojim će taj sadržaj da bude obrađivan i pristup datom sadržaju;
- rešavanje pitanja logistike, npr. u vezi sa rasporedom, lokacijom, dostupnim resursima i sl. Ova stavka uključuje i razmatranje potencijalnih problema koji mogu da iskrsku u vezi sa kursom i načina na koje oni mogu da budu prevaziđeni.

Prema Basturkmen (2010), tip grupe polaznika u pogledu potreba (homogena ili heterogena), kontekst u kom se učenje odvija (npr. univerzitet ili kompanija) i analiza potreba određuju to da li će kurs imati **širok** (eng. *wide-focus*) ili **uzan fokus** (eng. *narrow-focus*). Kursevi koji nose naziv *Poslovni engleski jezik*, na primer, imaju širok fokus, jer obuhvataju širi spektar oblasti – marketing, menadžment, računovodstvo i sl. Oni se obično nude u okviru studijskih programa na osnovnim studijama gde su grupe heterogene. S druge strane, postoje i kursevi sa uzanim fokusom, poput *Engleskog jezika za finansijsko računovodstvo*, namenjenih homogenim grupama polaznika sa

potrebom da savladaju engleski jezik u okviru vrlo specifične oblasti. Basturkmen (2010) naglašava to da kursevi sa širokim, odnosno uzanim fokusom nisu međusobno suprotstavljeni, nego se smeštaju na kontinuum prema njihovoj specifičnosti.

Prilikom kreiranja plana i programa, razmatraju se sledeći aspekti:

- vrste jedinica, što obuhvata veštine, vokabular, žanrove, funkcije, pojmove, profesionalni i kulturološki kontekst, kao i kontekst specifične discipline;
- komponente unutar jedinica, što se odnosi, na primer, na odabir žanrova, semantičkih grupa i funkcija;
- redosled obrađivanja komponenti. On treba da je u skladu sa potrebama (neke potrebe su prioritetnije u odnosu na druge), stepenom složenosti (npr. ide se od lakših ka složenijim elementima) i da ima logičan tok (npr. otvaranje sastanaka obrađuje se pre zatvaranja sastanaka) (Basturkmen, 2010: 61).

Mekalister i Nejšn (Macalister & Nation, 2020) su formulisali dvadeset principa izrade kursa koji su podeljeni u tri grupe: sadržaj i redosled, format i prezentacija i praćenje i evaluacija. Jedan od principa ističe da komponente kursa treba da se prelaze postepeno i na način koji omogućava polaznicima ponavljanje i utvrđivanje ciljnih jezičkih jedinica, veština, strategija i sl. u različitim kontekstima. Ukoliko se jedinice uče u kombinaciji, njihova povezanost treba da bude smisljena i da doprinosi procesu učenja. Uz to, istaknutno je obezbeđivanje balansa između receptivnih i produktivnih aktivnosti, kao i aktivnosti usmerenih na značenje, formu i tačnost. Takođe, neki od principa naglašavaju važnost pružanja podrške polaznicima u smislu upotrebe prethodno stečenih znanja, razvijanja autonomije u učenju i sposobnosti samostalnog praćenja sopstvenog napretka.¹³

U poslednje vreme se posebno naglašavaju **dinamičnost** (eng. *dynamic course/curriculum*) i **održivost** (eng. *course sustainability*) kao odlike kurseva engleskog jezika struke i poslovnog engleskog jezika (Chugani, 2023; Lasekan, Moraga-Pumarino & Pachava, 2023). Drugim rečima, posebna pažnja se pridaje konstantnoj relevantnosti kurseva za polaznike. Kurs mora kontinuirano da prati razvoj industrije, tehnologije, poslovnih i obrazovnih praksi, a to podrazumeva njegovu prilagodljivost. Kao što je rečeno u prethodnom odeljku, sprovođenje analize potreba tokom celog trajanja kursa ima važnu ulogu u tom pogledu. Pri tome, nastavnik treba da bude spreman da reaguje na dobijena saznanja i, ako je potrebno, modifikuje prvobitno zamišljen program, pristup i sl., kako bi nastava ostala usklađena sa obrazovnim ciljevima i potrebama učenika. Ipak, treba naglasiti da je uz relevantnost kursa jednako važno to da njegova struktura „motivise učenike da uče, pomaže im da

¹³ Celokupna lista principa izrade kursa nalazi se u Mekalister i Nejšn (Macalister & Nation, 2020: 45–46)

razviju pozitivan odnos prema sadržaju kursa i da smanji anksioznost koja je u vezi sa ostvarivanjem ciljeva i uspešnim okončavanjem kursa” (Anthony, 2018: 87).

4.3. Odabir i produkcija materijala

Na osnovu zaključaka izvedenih iz analize potreba polaznika, te identifikovanih ciljeva i sadržaja kursa, nastavnik poslovnog engleskog jezika vrši izbor konkretne nastavne građe koja će biti obrađivana na časovima.¹⁴ Kada se radi o kursevima poslovnog engleskog jezika i jezika struke uopšte, nastavnici mogu da odaberu gotove udžbenike raznih izdavačkih kuća, da kreiraju sopstveni materijal ili izvrše adaptaciju postojećeg materijala. Bez obzira na to koji pravac odaberu, oni treba da imaju na umu sledeće:

“...prvo, odabir materijala određuje kakvom jezičkom sadržaju će učenici biti izloženi [...], spektar i kompleksnost tog sadržaja treba da odgovara učenikovim potrebama, znanju koje poseduje i kapacitetu za učenje. Drugo, izbor materijala nosi sa sobom i implikacije u pogledu metoda i tehnika koje će biti primenjene sa učenicima. Treće, teme i sadržaj materijala čine ključnu komponentu nastavnog paketa sa stanovišta relevantnosti i motivacije.” (Ellis & Johnson, 1994: 115)

U nastavku odeljka biće detaljnije predstavljeni načini i kriterijumi odabira gotovih udžbenika i kreiranja, odnosno adaptacije sopstvenih materijala za kurs. Takođe, biće načinjen osvrt na pojam autentičnosti u kontekstu nastavnih sadržaja jer ovaj pojam ima poseban značaj u domenu učenja stranog jezika struke.

4.3.1. Odabir udžbenika objavljenih od strane izdavačkih kuća

Upotreba udžbenika objavljenih od strane izdavačkih kuća u nastavi engleskog jezika struke i poslovnog engleskog jezika ima brojne prednosti, ali i nedostatke. S jedne strane, udžbenici nastavniku pružaju strukturni okvir, gotov nastavni materijal i smernice, tj. metodološke izbore. To ih čini posebno pogodnim za nastavnike koji su na početku karijere. Imajući u vidu da je kreiranje sopstvene nastavne građe zahtevan proces u pogledu utrošenog vremena i obima posla (istraživanje, planiranje, pisanje, evaluacija), prednost korišćenja udžbenika je i u tome što nastavnik dobija više prostora da se posveti samom izvođenju časa i individualnim potrebama studenata (Anthony, 2018). Upotreba udžbenika ima prednosti i iz perspektive polaznika jer on predstavlja poznatu vrstu materijala za učenje, te u njima polaznici mogu jasno da sagledaju ciljeve i strukturu kursa (Anthony, 2018; Woodrow, 2018), što im pruža izvestan osećaj sigurnosti. Uz to, treba imati na umu to da

¹⁴Odabir nastavnog materijala za kurseve poslovnog engleskog jezika na univerzitetskom nivou vrši nastavnik. Ovo međutim nije slučaj u srednjim školama, gde postoji ponuda određenih udžbenika od strane Nacionalnog prosvetnog saveta, a nastavnik bira jedan od ponuđenih udžbenika. U privatnim školama stranog jezika nastavni materijal može da kreira/bira sam nastavnik ili u saradnji sa npr. direktorom škole ili polaznikom.

izdavačke kuće prodaju udžbenike kako bi ostvarile profit. Pospešivanje prodaje je u direktnoj vezi sa kvalitetom udžbenika, što podrazumeva temeljno istraživanje tržišta i relevantnih teorijskih principa.

Ipak, pored navedenih prednosti, mnogi autori (Chan, 2017; Frendo, 2019; Handford, 2010; Nickerson & Planken, 2016) uočavaju nedovoljnu povezanost istraživanja, stvarnog poslovnog konteksta i prakse, što se u udžbenicima manifestuje kroz upotrebu jezičkih elemenata netipičnih za poslovnu komunikaciju (npr. upotreba *must* i *I disagree with you* može da ima negativan efekat u stvarnim komunikativnim situacijama), zanemarivanje intertekstualnosti i **nejasnog jezika** (eng. *vague language*) koji se u poslovnom diskursu sreće mnogo češće u odnosu na jasnu, nedvosmislenu interakciju, te zastareo pristup određenim gramatičkim oblastima (npr. podela kondicionala na prvi, drugi, treći se danas smatra neadekvatnom i nepreciznom). Frendo (2019) nagoveštava da bi uzrok i dalje prisutnog tradicionalnog metodološkog pristupa u udžbenicima mogao biti razvoj digitalnih proizvoda i digitalnog učenja zbog čega izdavači nisu spremni da ulažu u značajnije inovacije u štampanim izdanjima. Ovaj autor (Frendo, 2019) kao nedostatak gotovih materijala navodi i to da upravo iz potrebe da prodaju što više udžbenika, izdavačke kuće manje pažnje poklanjaju polaznicima sa uže definisanim profesionalnim potrebama (izdavačkim kućama se ne isplati da kreiraju udžbenike za tako mala i specifična tržišta). Takođe, pošto je naglasak na internacionalnom tržištu, knjige ne uzimaju u obzir lokalni kontekst i lokalne poslovne prakse.

Kako bi pomogli nastavnicima da naprave adekvatan odabir udžbenika, mnogi istraživači su se bavili kriterijumima evaluacije nastavnih materijala (Anthony, 2018; Charles & Pecorari, 2016; Donna, 2000; Frendo, 2005; Hutchinson & Waters, 1989; Tomlinson, 2011, 2012; Tomlinson & Masuhara, 2018). U ovoj monografiji biće predstavljen model evaluacije Entonija (Anthony, 2018) jer predstavlja sistematičan i sveobuhvatan pristup ovom problemu u kontekstu engleskog jezika struke. Naveden model se sastoji od dve faze. U prvoj fazi postavljaju se **inicijalna pitanja** (eng. *review questions*), čiji je cilj da se stekne opšta slika o udžbeniku (Tabela 2), dok se druga faza odnosi na **dubinsku analizu** (eng. *in-depth analysis*) nastavnog materijala (Tabela 3). Drugoj fazi se pristupa tek nakon što se utvrdi da je većina odgovora iz prve faze pozitivna.

Tabela 2. Evaluacija materijala: inicijalna pitanja (Anthony, 2018: 101–102)

Uloga materijala	Pitanja
Pomoć polaznicima u razumevanju šta, zašto i kako u kontekstu ciljnog jezika	• Da li su materijali relevantni za kontekst ciljnog jezika i grupu polaznika? • Da li su materijali aktuelni? • Da li se materijali mogu koristiti sa ciljnim brojem polaznika? • Da li materijali nude različite vežbe koje odgovaraju potrebama polaznika? • Da li je cena materijala prihvatljiva za polaznike i instituciju?
Pomoć polaznicima u razvijanju jezičkih veština	• Da li je nivo materijala usklađen sa nivoom znanja polaznika? • Da li su nastavne jedinice i vežbe jasno i logično poredane? • Da li materijali mogu biti obrađeni u okviru vremena predviđenog za kurs?
Pomoć polaznicima da aktivno koriste jezičke veštine	• Da li materijali uključuju vežbe u paru i grupama (osim vežbi vođenih od strane nastavnika i individualnih vežbi)?
Podsticanje nenamernog učenja (eng. <i>incidental learning</i>) ¹⁵ jezičkih veština	• Da li materijali sadrže pregled, sažetke, vežbe ponavljanja i dodatne vežbe, zadatke i tekstove? • Da li materijali nude sadržaj, indeks pojmova i spisak referenci?
Pomoć polaznicima u razvijanju pozitivnog emocionalnog odnosa prema veštinama ciljnog jezika	• Da li materijali sadrže zanimljive i korisne primere? • Da li su materijali predstavljeni na jasan i profesionalan način?
Podrška nastavnicima bez iskustva iz stručne oblasti	• Da li materijali uključuju priručnik za nastavnike? • Da li materijali uključuju podršku u vidu audio/video materijala, transkripata i/ili rešenja?

¹⁵ Nenamerno ili spontano učenje podrazumeva „odsustvo namere da se nešto nauči” (Lemajić, 2017: 256).

	• Da li materijali zahtevaju specijalizovano znanje? • Da li materijali zahtevaju prostor ili resurse koji nisu dostupni?
--	--

Tabela 3. Evaluacija materijala: dubinska analiza (Anthony, 2018: 102–103)

Uloga materijala	Pitanja
Pomoć polaznicima u razumevanju šta, zašto i kako u kontekstu ciljnog jezika	• Da li materijali obuhvataju sve veštine ciljnog jezika? • Da li se koriste autentični primeri? • Da li su vežbe u skladu sa ciljnim jezikom i ciljevima učenja? • Da li se materijali mogu koristiti kao resurs za učenje u učionici i izvan učionice?
Pomoć polaznicima u razvijanju jezičkih veština	• Da li se materijali mogu koristiti sa učenicima čije je znanje na različitim nivoima? • Da li se materijali mogu adekvatno podeliti i prezentovati unutar predviđenog broja časova i vremenskog okvira kursa? • Da li redosled materijala odgovara preferencijama nastavnika i učenika?
Pomoć polaznicima da aktivno koriste jezičke veštine	• Da li materijali obezbeđuju odgovarajući balans između različitih tipova vežbi? • Da li materijali uključuju uzorke tekstova i modele odgovora?
Podsticanje nenamernog učenja jezičkih veština	• Da li materijali nude jasne i sveobuhvatne preglede gradiva, sažetke, vežbe ponavljanja i dodatne vežbe, zadatke i tekstove koji podstiču angažovanje učenika? • Da li sadržaj, indeks pojmova i spisak referenci tačno odražavaju sadržaj materijala?
Pomoć polaznicima u razvijanju pozitivnog emocionalnog odnosa prema veštinama ciljnog	• Da li su primeri odgovarajući na kulturološkom i društvenom planu?

jezika	• Da li su primeri aktuelni? • Da li su vežbe dovoljno raznovrsne da ne postanu repetitivne? • Da li materijali sadrže značajne greške u tekstu ili produkciji? • Da li je prikaz elemenata jasan i privlačan? • Da li vizuelni sadržaj doprinosi razumevanju objašnjenja?
Podrška nastavnicima bez iskustva iz stručne oblasti	• Da li priručnik za nastavnike sadrži dovoljno detalja? • Da li je priručnik za nastavnike istog kvaliteta kao osnovni materijali? • Da li su prateći materijali visokog kvaliteta? • Da li su prateći materijali pravilno indeksirani i referencirani u osnovnim materijalima? • Da li su objašnjenja na maternjem jeziku dostupna (ako je potrebno)?

Kada je reč o savremenim udžbenicima, nužno je sagledati i uticaj tehnologije. U sklopu današnjih štampanih udžbenika nezaobilazan je digitalni sadržaj (audio i video materijali, interaktivna vežbanja, onlajn testovi i kvizovi i sl.). Njegova prednost je u tome što se može upotrebljavati kako na času tako i pri samostalnom radu učenika. To nosi značajne pedagoške implikacije na planu upotrebe specifičnih nastavnih pristupa i metoda. Prema Frendu (2019: 7) digitalna komponenta treba da bude sastavni deo nastavnih materijala na kursovima poslovnog engleskog jezika „ne samo zato što olakšava posao nastavnicima ili zato što efikasno prenosi sadržaj nego i zato što su takvi alati postali deo svakodnevne poslovne komunikacije i njihova upotreba postala je deo veština koje učenici treba da savladaju”. Ovaj autor (Frendo, 2019) daje prikaz udžbenika poslovnog engleskog jezika u članku „Business English Materials” i ujedno konstatuje da je taj pregled verovatno poslednji koji obuhvata štampana izdanja knjiga, upravo zbog tendencije sve veće integracije digitalnih sadržaja u nastavu. Ovakvi sadržaji već su karakteristika **masovnih otvorenih onlajn kurseva** (eng. *Massive Open Online Courses, MOOC*)¹⁶ i kurseva na fakultetima

¹⁶ Masovni otvoreni onlajn kursevi su besplatni i dostupni svima koji su zainteresovani (MOOC.org., n.d.).

koji pružaju mogućnost studiranja na daljinu. Digitalni sadržaji za oblast poslovnog engleskog jezika dostupni su i na vebajtovima kao što su:

- Off2Class(<https://www.off2class.com/business-english-curriculum/>);
- ESL Brains (https://eslbrains.com/lesson_category/business-english/);
- LinguaHouse (<https://www.linguaHouse.com/business-english/>);
- Peachey Publications (<https://payhip.com/peacheypublications/collection/business-english>) i dr.

4.3.2. Kreiranje sopstvenog i adaptacija postojećeg nastavnog materijala

Produkcija nastavnog materijala jedna je od najkarakterističnijih odlika stranog jezika struke. Nastavnici kreiraju materijal kada ne postoje udžbenici koji odgovaraju specifičnim potrebama polaznika ili kada oni delimično zadovoljavaju potrebe, pa je neophodno dopuniti sadržaje. Takođe, izrada nastavnog materijala može da bude u vezi sa stvaranjem određenog imidža institucije ili pojedinca jer on „predstavlja vidljiv proizvod aktivnosti” (Hutchinson & Waters, 1987: 106). Prednost sopstvenog materijala leži u adekvatnijem zadovoljavanju potreba polaznika i integraciji kako globalnog, tako i lokalnog konteksta (što je svakako u direktnoj vezi sa odgovorom na potrebe). Uz to, nastavnik može lakše da ažurira sadržaj kako bi obuhvatio nove poslovne prakse, žanrove, digitalne alate, tipove zadataka i sl.

Već je rečeno da je kreiranje sopstvenog nastavnog materijala vremenski zahtevan posao. Uspešnost ovog procesa podrazumeva ne samo pedagoške i lingvističke kompetencije i stručna znanja iz predmetne oblasti nego i posedovanje tehničkih znanja i veština. Hutchinson i Waters (1987) smatraju da nastavnik uvek prvo treba da proveri da li je materijal sa pogodnom sadržinom možda već objavljen. Ukoliko takav materijal nije dostupan, verovatno postoji materijal koji bar delimično zadovoljava potrebe polaznika kursa stranog jezika struke, tako da nastavnik ne mora da sastavlja gradivo za ceo kurs, nego može da prikupi postojeći materijal koji odgovara potrebama, ili izvrši adaptaciju materijala koji delimično ispunjava te zahteve, a materijal kreira samo za one oblasti za koje nije našao prikladnu građu. Antoni (Anthony, 2018: 107) i Vudro (Woodrow, 2018: 157) kažu da kada nastavnik odluči da izradi svoj materijal, ne treba da „izmišlja toplu vodu” jer primeri efikasnog oblikovanja nastavne građe verovatno već postoje u dostupnim resursima.

Adaptacija postojećih materijala može da obuhvati sledeće aktivnosti: **pojednostavljivanje** (eng. *simplifying*), **proširivanje** (eng. *expanding*), **uklanjanje** (eng. *deleting*), **zamenu** (eng. *replacing*) i **promenu rasporeda** (eng. *reordering*) (Anthony, 2018). Pojednostavljivanje, na primer, može da se primeni na objašnjenja koja su previše kompleksna za studente sa nižim predznanjem

stranog jezika, dok se proširivanje i zamena mogu vršiti sa ciljem podsticanja dublje diskusije ili razumevanja nekog koncepta sa učenicima čije je znanje jezika na višem nivou. Ukoliko su studenti neki koncept već savladali, nastavnik može da ga ukloni iz materijala, a ako smatra da redosled aktivnosti ili lekcija nije adekvatan, može da ga promeni (Anthony, 2018).

Kada se radi o kreiranju materijala, Frendo (2005) govori i o polaznicima kao nastavnom resursu, što znači da oni sami donose sadržaj (npr. plan projekta u kom učestvuju, prezentacije, primere poslovne komunikacije, promotivne materijale i sl.). Iako su značajne prednosti ovog pristupa (o upotrebi autentičnih materijala biće reči u narednom pododeljku), on je u većoj meri izvodljiv sa polaznicima koji su zaposleni. Pa ipak ovaj pristup ne treba u potpunosti zanemariti sa studentima, koji na časove mogu doneti, na primer, materijale iz akademskog i poslovnog konteksta (materijale sa studentskih konferencija, programa mobilnosti, istraživačkih putovanja i projekata, članke iz poslovnih časopisa, studije slučaja na kojima rade na drugim predmetima i sl.). Uključivanjem studenata u proces odabira nastavnih materijala podstiče se njihova motivacija, angažovanost, kritičko promišljanje i autonomija.

4.3.3. Autentičnost nastavnih materijala i zadataka

Pojam autentičnosti u kontekstu odabira/kreiranja nastavnih materijala zaokuplja posebnu pažnju istraživača i praktičara u domenu stranog jezika struke, s obzirom na njegovu jasnu usmerenost na upotrebu jezika u stvarnom profesionalnom okruženju. Ovaj konstrukt u fokus dolazi 70-ih godina prošlog veka sa razvojem komunikativnog pristupa. Danas postoji mnogo definicija i shvatanja pomenutog pojma (Gilmore, 2019; Glišović, 2014), a u ovoj monografiji on će da obuhvati **autentične materijale** (eng. *authentic materials*) i **zadatke** (eng. *authentic tasks*). Autentični materijali, prema većini autora, predstavljaju „izvorni jezički izraz” (Glišović, 2014: 238), koji prvenstveno ima komunikativnu, a ne pedagošku funkciju, dok je cilj autentičnih zadataka postizanje ishoda zasnovanog na sadržaju, a ne samo vežbanje ili produkcija jezika (Tomlinson & Masuhara, 2018). Prednosti upotrebe autentičnih materijala i zadataka u nastavi poslovnog engleskog jezika i uopšte stranog jezika struke ogledaju se u tome što polaznicima bez radnog iskustva pružaju uvid u znanja i veštine koje će im biti potrebne u budućem radnom okruženju i na taj način podstiču motivaciju, aktivno učešće u nastavi (Anagnostopoulou, Hummel & Martens, 2023; Ruiz-Garrido & Palmer-Silveira, 2015; Tomlinson, 2011; Tomlinson & Masuhara, 2018), pa time i retenciju naučenog. Gilmore (2019: 300) ukazuje na to da „velika raznovrsnost multimodalnih medija dostupnih na internetu [...] može efikasno da ilustruje kako se različiti semiotički aspekti (tekst, slike, gestovi, zvuk, pokret itd.) koriste u raznim kombinacijama za komunikaciju, što može da olakša razvoj niza kompetencija kod učenika jezika (lingvističkih, pragmalingvističkih,

sociopragmatičnih, strateških ili diskursnih)”. Stoga autentični materijali i zadaci danas predstavljaju nezaobilaznu komponentu nastave poslovnog engleskog jezika.

Ipak, postavlja se pitanje da li autentične tekstove treba koristiti u izvornom obliku ili ih je neophodno prilagoditi jezičkom znanju polaznika. Na primer, tekstovi u izvornom obliku mogu da budu previše složeni i nerazumljivi učenicima na nižem jezičkom nivou zbog upotrebe idioma, kompleksnih jezičkih struktura i sl. Tomlinson i Masuhara (Tomlinson & Masuhara, 2018) i Vudro (Woodrow, 2019) su mišljenja da i modifikovan tekst može da se smatra autentičnim ako odražava upotrebu veština iz stvarnih situacija, tj. ako se zasniva za autentičnom zadatku. Međutim, treba imati u vidu kako sama činjenica da je tekst ili zadatak autentičan nije dovoljan kriterijum za njegovu integraciju u nastavu. Treba voditi računa o kulturološkom kontekstu (ono što je autentično u jednoj kulturi, ne mora nužno biti autentično u drugoj), te potencijalu da tekst ili zadatak „angažuje učenika i na afektivnom i kognitivnom planu” (Tomlinson & Masuhara, 2018).

Na kraju ovog odeljka može se zaključiti da je, s jedne strane, nastavnicima poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama dat izbor u pogledu odabira, produkcije i/ili adaptacije materijala, što im na izvestan način pruža osećaj slobode, mogućnost da budu kreativni i da se profesionalno razvijaju. S druge strane, karakteristike i potrebe studenata stvaraju ograničenja jer one diktiraju kako će teći proces produkcije, odabira ili adaptacije. Pored toga, valja još istaći da je pored dobro odabranog ili kreiranog materijala, od ključnog značaja pristup tom materijalu jer, iako je materijal relevantan, savremen i zanimljiv, njegova neodgovarajuća upotreba može negativno da se odrazi na ishode kursa, da demotiviše polaznike, stvori jaz između njih, njihovih potreba i nastavnika, te „pretvori nastavni proces u mehanički proces” (Donna, 2000: 39).

4.4. Evaluacija

Evaluacija se pored analize potreba, izrade plana i programa i odabira/kreiranja materijala takođe smatra ključnom komponentom engleskog jezika struke, pa time i poslovnog engleskog jezika. U ovom odeljku biće dat osvrt na **evaluaciju postignuća polaznika** (eng. *learner assessment, learner evaluation*) i **evaluaciju kurseva** (eng. *course evaluation*). Evaluacija postignuća polaznika odnosi se na procenu njihove sposobnosti da izvrše konkretan komunikativni zadatak (Hutchinson & Waters, 1987), dok evaluacija kursa podrazumeva prikupljanje informacija o njegovim elementima (nastavni sadržaji, materijali, ocenjivanje, metode i sl.) sa ciljem ostvarivanja različitih ishoda, kao što su razumevanje, procena vrednosti, unapređivanje kursa i dr. (Norris, 2016)¹⁷.

¹⁷ Norris (2016) govori o evaluaciji jezičkog programa, što je širi pojam od kursa (npr. program može da se odnosi više kurseva i uopšteno obuhvata širi kontekst obrazovne institucije). Međutim, imajući u vidu to da i program i kurs imaju zajedničke komponente (npr. ciljevi, metodologija, ishodi i sl.), njegovo shvatanje pojma primenjivo je i na kurs.

Bez obzira na to o kojoj vrsti evaluacije se radi, ona mora da zadovolji sledeće kriterijume kako bi se smatrala efikasnom: **pouzdanost** (eng. *reliability*), **validnost** (eng. *validity*) i **praktičnost** (eng. *practicality*) (Brown, 1989; u Anthony, 2018). Pouzdanost se povezuje sa doslednošću, tj. karakteristikom instrumenta da daje iste rezultate u ponovljenim merenjima. Validnost znači da instrument tačno meri ono što je dizajniran da meri, dok se praktičnost objašnjava u smislu „prostornih i finansijskih troškova, potrebnih ljudskih resursa, vremena da se evaluacija sprovede, analizira i oceni, i obuke koja je uključena u proces” (Anthony, 2018: 130). U nastavku će biti detaljnije objašnjeni evaluacija postignuća polaznika i evaluacija kurseva.

4.4.1. Evaluacija postignuća polaznika

Testiranje i ocenjivanje učenika je sastavni deo nastave. Entoni (Anthony, 2018: 124–125) identifikuje tri svrhe testiranja:

- **dijagnostičku** (eng. *diagnostic assessment*), čiji je cilj da utvrdi jake i slabe strane, te nedostatke u okviru ciljnog domena. Dijagnostički test se najčešće sprovodi na početku kursa kako bi se utvrdili ciljevi učenja i polaznici grupisali prema nivou znanja;
- **formativnu** (eng. *formative assessment*), što podrazumeva merenje stepena napretka i identifikovanje promene i/ili poboljšanja koje može da doprinese napretku. Ova vrsta testiranja se odvija tokom trajanja kursa u formi kvizova, domaćih zadataka, opservacija i sl. i
- **sumativnu** (eng. *summative assessment*), radi procene kvaliteta i/ili adekvatnosti napretka u ciljnem domenu. Ovaj oblik ocenjivanja se najčešće sprovodi u vidu testova na sredini ili kraju kursa i određuje to da li je polaznik položio kurs i sa kojom ocenom.

Govoreći o testiranju učenika, nužno je dati veći osvrt na principe na kojima se ovaj proces zasniva. U uvodnom delu su već pomenuta tri kriterijuma efikasne evaluacije: pouzdanost, validnost i praktičnost. Braun i Abejvikrama (Brown & Abeywickrama, 2019) smatraju da testiranje učenika treba da zadovolji i kriterijume **autentičnosti** (eng. *authenticity*) i pozitivnog **povratnog efekta** (eng. *washback*). Autentičnost podrazumeva to da test sadrži jezik koji odražava stvarne situacije sa kojima će se učenici susresti, teme koje su relevantne i smislene, jedinice koje nisu date u izolaciji, nego odgovarajućem kontekstu i sl. Povratni efekat se odnosi na uticaj testiranja na podučavanje i učenje (Hughes, 2003; u Brown & Abeywickrama, 2019). On može da bude pozitivan, kada postoji „harmoničan odnos između procesa podučavanja i postignuća na testu”, i negativan, „koji nastupa kada ne postoji sinhronizovan odnos između onoga što se podučavalo i rezultata testa” (Žerajić, 2018: 50). Povratni efekat obuhvata i učenje proisteklo iz dobijanja povratne informacije u vezi sa postignućem. On, međutim, izostaje ako je postignuće na testu izraženo samo numerički (Brown & Abeywickrama, 2019).

Po mišljenju Entonija (Anthony, 2018), pouzdanost i validnost lakše je postići u kontekstu učenja stranog jezika struke na tercijarnom nivou u odnosu na druge kontekste učenja (npr. ocenjivanje zaposlenih polaznika koji nastavu pohađaju u okviru kompanije). S jedne strane, znanja i veštine u akademskom okruženju su temeljno proučene u istraživanjima (npr. veštine slušanja, čitanja, razumevanja predavanja, prezentovanja itd.), a s druge strane, ponavljanje kurseva iz godine u godinu u sličnim ili istim uslovima u pogledu kurikuluma, broja studenata, prostora u kom se nastava odvija i sl., omogućava nastavniku da uporedi i unapredi instrumente i kriterijume ocenjivanja. Pa ipak, u sklopu formalnog obrazovanja neretko se javljaju pogrešna shvatanja o testiranju, gde se ono posmatra kao da je samo sebi cilj i gde su učenici više fokusirani na postizanje određene ocene, nego na ovladavanje kompetencijama. Postoji više razloga za takav stav. U visokoškolskim ustanovama, ocena na ispitu smatra se važnim pokazateljem uspeha, što može da stvori pritisak kod studenata, te oni postaju usmereniji na ostvarivanje određene ocene, nego na razumevanje i usvajanje znanja i veština (Anthony, 2018). Uzrok može da bude i to što je strani jezik struke često potisnut u drugi plan u odnosu na stručne predmete u nefilološkim visokoškolskim ustanovama i pored postojanja svesti o njegovoj važnosti za akademski i budući profesionalni kontekst. Deo problema može da leži i u brojnosti sudenata (već je rečeno da su na ovom obrazovnom nivou grupe često velike), zbog čega se dešava da nastavnik u većoj meri nastoji da zadovolji kriterijum praktičnosti u odnosu na autentičnost i relevantnost testa (Anthony, 2018). Konačno, razlog takođe može da bude nedovoljna obučenost nastavnika da kreira test koji će ostvariti pozitivan povratni efekat. Ovakvo viđenje testiranja neophodno je promeniti jer pored toga što testovi ocenjuju znanje polaznika, oni ujedno pružaju značajne informacije koje mogu da doprinesu unepređenju kvaliteta nastave (Glušac & Pilipović, 2017).

4.4.2. Evaluacija kurseva

Sa reformom obrazovanja i Bolonjskom deklaracijom, evaluacija kurseva i programa postala je važan instrument obezbeđenja kvaliteta nastave u visokoškolskim ustanovama. Pored evaluacije koja se sprovodi za potrebe akreditacije studijskih programa, mnoge visokoškolske institucije u Evropi uvele su **evaluaciju akademskog osoblja** (eng. *academic staff assessment*) (EuropeanCommission/EACEA/ Eurydice, 2017). U Srbiji se ova vrsta evaluacije obično sprovodi putem studentskih anketa na kraju odslušanog predmeta. Iako ona pruža uvid u određene komponente kursa, kao što su nastavni materijali i držanje predavanja (Jerković & Vidaković, 2025), nastavnici smatraju da ona „ne evaluira sadržajne aspekte problema koji bi mogli suštinski da unaprede nastavni proces, već samo one pojavne, koji se tiču površinskog, operativno-tehničkog toka nastavnog procesa” (Janković & Jarić, 2009: 14). Takođe, zbog svog univerzalnog formata nije

osetljiva na specifičnosti različitih nastavnih konteksta (Vidaković, Jerković & Rakić, 2022). Često se dovodi u pitanje i verodostojnost i pouzdanost odgovora studenata (Davis & McKay, 2018; Janković & Jarić, 2009; Norris, 2016), a u istraživanju Jerković i Vidaković (2025) uočeno je to da nastavnici engleskog jezika struke u Srbiji retko kad dobiju povratnu informaciju ili izveštaj u vezi sa rezultatima ankete – podaci se uglavnom dobijaju tek na inicijativu nastavnika prilikom njihovog izbora u zvanje, a i tada izostaje specifikacija. Imajući u vidu to da engleski jezik struke i poslovni engleski jezik dobijaju sve značajnije mesto u visokoškolskom i profesionalnom okruženju, evaluaciju je potrebno usmeriti na konkretne pedagoške prakse kako bi se dobili relevantni podaci koji će zaista biti upotrebljeni za unapređenje nastavnog procesa.

U savremenoj literaturi o evaluaciji jezičkih programa/kurseva, fokus je na njenoj pragmatičnoj orijentaciji (Davis & McKay, 2018; Norris, 2016; Patton & Campbell-Patton, 2021; Stufflebeam & Coryn, 2014; Watanabe, Norris & Gonzales-Lloret, 2009). Stoga se evaluacija može definisati kao „prikupljanje informacija o raznim elementima obrazovnog programa u različite svrhe, koje prvenstveno obuhvataju razumevanje, prikazivanje, unapređenje i procenu vrednosti programa”, pri čemu prioritet imaju informacije od lokalnog značaja, koje rešavaju važna aktuelna obrazovna pitanja (Norris, 2016: 170).

Ključni aspekti evaluacije kursa koje nastavnik ili drugi akter, koji sprovodi evaluaciju, treba da ima na umu jesu: cilj evaluacije, učesnici u procesu, instrumenti, komponente kursa koje su njen predmet, vreme kada se sprovodi i diseminacija i upotreba rezultata evaluacije.

Kada se radi o ciljevima evaluacije kursa, oni mogu, na primer, da obuhvate poboljšanje kurikuluma, unapređenje nastavnikovih instrukcija, povećanje motivacije studenata, profesionalni razvoj nastavnika, prikazivanje vrednosti kursa budućim studentima, pružanje informacija o kursu nadređenima i drugim zainteresovanim stranama i sl. (Vidaković et al., 2022; Watanabe et al. 2009). U pogledu učesnika, u literaturi je zastupljen stav prema kome je važno uključivanje različitih aktera u proces evaluacije (Davis, Sinicrope & Watanabe, 2009; Janković & Jarić, 2009; Norris, 2016; Stufflebeam & Coryn, 2014), što u slučaju kursa poslovnog engleskog jezika na tercijarnom nivou obuhvata, na primer, samu instituciju (rukovodioce katedri, članove fakultetske uprave i dr.), nastavnike, sadašnje i bivše studente, potencijalne buduće poslodavce i sl. Sagledavanje kursa iz različitih perspektiva obezbeđuje veći stepen pouzdanosti, validnosti i relevantnosti ovog procesa. Na primer, uključivanjem budućih potencijalnih poslodavaca u evaluaciju kursa može se doprineti boljoj usklađenosti kurikuluma sa stvarnim profesionalnim potrebama.

Cilj evaluacije utiče na odabir učesnika, ali i instrumenata za prikupljanje potrebnih podataka. U evaluacione instrumente ubrajaju se upitnici, testovi, intervjui, dnevnici (nastavnika i/ili studenata), opservacije i dr. Adekvatan odabir instrumenata za sprovođenje evaluacije kursa

podrazumeva posedovanje određenih znanja u pogledu njihovih tipova, karakteristika i primene u različitim kontekstima (Stufflebeam & Coryn, 2014; u Vidaković et al., 2022). Takva znanja utiču pozitivno i na kvalitet interpretacije i razumevanje dobijenih podataka (Llosa & Slayton, 2009; Theall and Franklin, 2001; u Jerković & Vidaković, 2025). U literaturi se posebno naglašava važnost triangulacije (Brown, 2001; Frendo, 2005; Janssen, Ohta, Lee & Suhan, 2023; Norris, 2016), što podrazumeva kombinovanu upotrebu različitih metoda i instrumenata prilikom proučavanja istog fenomena jer se na taj način smanjuje pristrasnost i omogućava sveobuhvatnije sagledavanje predmeta evaluacije.

Komponente kursa obuhvaćene evaluacijom jesu nastavni plan, nastavni materijali, autentičnost materijala i zadataka, ciljevi kursa, oblici testiranja znanja, ishodi i sl. Evaluacija može da uključi više elemenata odjednom, ali Cou i Čen (Tsou & Chen, 2014) napominju da preširok fokus može da stvori metodološke prepreke. Ove autorke (ibid.) stoga savetuju da se odabir komponenti zasniva na prioritetu.

Vremenski okvir i učestalost vršenja evaluacije su još neki od aspekata koji se razmatraju prilikom sprovođenja ovog procesa. Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) ukazuju na to da oni zavise od same nastavne situacije, ali, pozivajući se na sopstveno iskustvo, navode četiri vremenske tačke najvažnije za izvođenje ovog postupka: tokom prve nedelje kursa, u regularnim intervalima tokom trajanja kursa, na kraju kursa i nakon završetka kursa. Svaka od navedenih evaluacija ima specifične pedagoške implikacije. Na primer, evaluacija koja se sprovodi u ranijim fazama kursa može da pruži nastavnicima smernice za unapređenje raznih aspekata kursa dok on još traje, što može pozitivno da se odrazi na percepciju procesa učenja od strane studenata (McGowan & Osguthorpe, 2011). Ova evaluacija može da doprinese i ostvarivanju boljih rezultata evaluacije koja se sprovodi na kraju kursa. Evaluacija nakon završetka kursa smatra se potencijalno najznačajnijom jer su polaznici u prilici da procene u kojoj meri ih je kurs pripremio za ciljnu situaciju u kojoj se nalaze. Problem, međutim, može da bude stupanje u kontakt sa bivšim studentima (Tsou & Chen, 2014).

Iz svega navedenog može se zaključiti da je sprovođenje evaluacije kurseva kompleksan i vremenski zahtevan proces, koji podrazumeva posedovanje specifičnih kompetencija i saradnju raznih aktera. U eksplorativnim istraživanjima prakse evaluacije kurseva sprovedenim sa univerzitetskim nastavnicima engleskog jezika struke u Srbiji i Sloveniji (Vidaković i dr., 2022; Jerković & Vidaković, 2025), uočeno je da među ispitanicima postoji svest o važnosti ovog procesa za unapređenje kvaliteta nastave i za profesionalni razvoj, ali da on u tom formativnom shvatanju nije u potpunosti prihvaćen kao institucionalna procedura na tercijarnom nivou, nego je njegovo sprovođenje prepušteno inicijativi samih nastavnika. Problem je i nedovoljna obučenost nastavnika

da evaluaciju kurseva sprovedu na način utemeljen na postojećim teorijskim okvirima kako bi se obezbedilo njeno efikasno planiranje i implementacija, a potom i tumačenje rezultata i njihova upotreba. Stoga se kao zaključak nameće potreba za razvojem kapaciteta nastavnika, ali i drugih aktera u obrazovanju za sprovođenje evaluacije, za šta je preduslov razvoj **kulture evaluacione prakse** (eng. *evaluation culture*) na institucionalnom nivou.

4.5. Učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji

Nakon prikaza opštih karakteristika i aspekata nastave poslovnog engleskog jezika, u ovom odeljku osvrnućemo se na učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Pregled se zasniva na analizi podataka dostupnim na vebajtovima državnih i privatnih fakulteta i visokih škola¹⁸ i pruža informacije koje se odnose na status predmeta (obavezni/izborni), trajanje kursa, fond časova i broj poena u okviru Evropskog sistema prenosa bodova (ESPB). Potom je detaljnije opisan kurs poslovnog engleskog jezika na Ekonomskom fakultetu u Subotici. Ova analiza nam omogućava da sagledamo mesto i značaj poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji.

Poslovni engleski jezik se u okviru tercijarnog obrazovanja uči u nefilološkim ustanovama koje nude studijske programe iz oblasti ekonomije, preduzetništva, menadžmenta, finansija, administracije, trgovine i sl. Ustanove autonomno odlučuju o tome da li će se strani jezici učiti u okviru njihovih programa, i ukoliko hoće, koji će to jezici biti, na kom nivou studija (osnovne, master, doktorske studije), u kojim semestrima i u kom trajanju, kakav će da bude status predmeta (obavezan, izborni), kao i koliko poena će da nosi u okviru Evropskog sistema prenosa bodova.

Istraživanje dostupnih planova i programa i knjiga predmeta u okviru aktuelnih studijskih programa na sajtozima državnih i privatnih visokoškolskih ustanova pokazalo je sledeće:

- na fakultetima, poslovni engleski jezik (kao predmet nazvan i Engleski jezik¹⁹, Engleski jezik za ekonomiste, Poslovni engleski jezik i sl.) ima status obaveznog predmeta (ukoliko je jedini strani jezik u okviru određenog studijskog programa) ili izbornog (ukoliko postoji više ponuđenih stranih jezika). Analiza programa pokazala je da se ovaj predmet u skoro svim ustanovama izučava u sklopu osnovnih studija i da se nastava odvija u prostorijama fakulteta (u par izolovanih slučajeva bila je ponuđena opcija učenja na daljinu ili hibridna nastava). Postoji velika raznolikost u pogledu studijske godine/semestara kada se ovaj predmet uči, dužine trajanja kursa i fonda časova. Uočeno je da se poslovni engleski jezik izučava pretežno

¹⁸ Analiza je obuhvatila 11 fakulteta i 6 visokih škola. Spisak visokoškolskih ustanova nalazi se u Prilogu 1.

¹⁹ U slučaju kada je je upotrebljen opšti naziv za predmet (Engleski jezik), na osnovu knjige predmeta je moglo da se odredi da li se radi o opštem ili poslovnom engleskom jeziku.

između dva i četiri semestra tokom trajanja studija, na različitim godinama, dok se fond časova kreće od dva do pet časova aktivne nastave nedeljno (što podrazumeva predavanja i vežbe) na državnim fakultetima, i između tri i šest časova aktivne nastave nedeljno na privatnim fakultetima. Kada se poslovni engleski jezik izučava tokom nekoliko semestara, ne mora nužno da se radi o vezanim semestrima učenja. Broj poena koje nosi ovaj predmet u okviru Evropskog sistema prenosa bodova kreće se u rasponu od 2 ESPB do 8 ESPB na privatnim fakultetima, odnosno 10 ESPB na državnim fakultetima;

- u visokim školama, poslovni engleski jezik ima status obaveznog ili izbornog predmeta (kao što je to slučaj na fakultetima) i uči se u trajanju od jednog do tri semestra. Fond se kreće između tri i pet časova aktivne nastave nedeljno (predavanja i vežbe), a broj poena koji se može ostvariti nakon položenog ispita javlja se u rasponu od 4 ESPB do 7 ESPB.

U svim tipovima visokoškolskih ustanova, ciljeve, ishode, sadržaj predmeta, literaturu, način sprovođenja nastave i ocenjivanja znanja utvrđuje svaki nastavnik za svoj predmet, a u skladu sa zakonskim i akreditacionim zahtevima. Ovi podaci se mogu pronaći na većini sajtova visokoškolskih ustanova.

U nastavku će da bude dat kratak pregled učenja poslovnog engleskog jezika na Ekonomskom fakultetu u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu.²⁰

Na ovom fakultetu studenti uče poslovni engleski jezik tokom prvog i drugog semestra osnovnih studija sa fondom od 4 časa nedeljno (2 časa predavanja i 2 časa vežbi). Predmet je izborni (studenti imaju mogućnost da biraju jedan od dva ponuđena strana jezika: engleski jezik i nemački jezik) i nosi 10 ESPB. S obzirom na to da se radi o polaznicima koji su uglavnom bez radnog iskustva i heterogeni u pogledu potreba (predmet je zajednički za oba modula koja se nude bruošima: ekonomija i poslovna informatika, pri čemu se modul ekonomija na trećoj godini grana na različita izborna područja: marketing, finansijski i bankarski menadžment, računovodstvo i revizija, međunarodna ekonomija i biznis itd.), obrađuje se opšti poslovni engleski jezik sa ciljem da se polaznici upoznaju sa vokabularom, gramatičkim strukturama i jezičkim veštinama karakterističnim za širok spektar tema iz oblasti ekonomije i poslovanja.

Na planu sadržaja, stručne teme obuhvataju, na primer: opis kompanija (organizacija, aktivnosti), oblast ljudskih resursa (zapošljavanje i radna mesta), marketing (promocija, ambalaža, marketinški miks), finansije (finansijski izveštaji, načini finansiranja, finansijske malverzacije), trgovinu (elektronska trgovina, međunarodna trgovina), preduzetništvo (pokretanje sopstvenog biznisa, karakteristike uspešnih preduzetnika) i sl. Kada se radi o gramatičkim jedinicama, akcenat je

²⁰ Pregledom je obuhvaćen program na lokacijama u Subotici i Novom Sadu.

stavljen na upotrebu glagolskih vremena (aktiva i pasiva), modalnih glagola i kondicionala, tj. oblasti koje su identifikovane kao prioritetne u poslovnoj komunikaciji (Ellis & Johnson, 1994). Govoreći o jezičkim veštinama, obrađuje se poslovna korespondencija, učestvovanje u sastancima i pregovorima, držanje prezentacija i sl.

Nastavne resurse čine razni štampani i digitalni obrazovni materijali, pri čemu se kao osnovno sredstvo koristi udžbenik stranog izdavača jer pokriva širok opseg tema koje se smatraju relevantnim i kvalitetno predstavljanim. On uključuje i digitalne multimedijalne sadržaje (npr. audio i video klipove), a uz to postoji mogućnost korišćenja onlajn interaktivnih materijala. S obzirom na to da je udžbenik namenjen međunarodnom tržištu, njegov sadržaj je dopunjen materijalima kako bi nastava obuhvatila poslovne prakse u lokalnom kontekstu i ujedno bila u skladu sa oblastima koje se izučavaju u okviru studijskog programa na fakultetu. Nastava se odvija u učionici, a digitalna komponenta pored one u sklopu udžbenika obuhvata upotrebu onlajn resursa (video klipova, alata za kreiranje kvizova i kolaboraciju i sl.) i platforme Tims (eng. *Teams*), koja služi za skladištenje dodatnih digitalnih materijala (prezentacija, testova, resursa sa interneta).

Kod studenata se nastoje razviti receptivne (razumevanje pisanog i slušanog teksta) i produktivne veštine (pisanje, govor), kao i prenosive veštine poput kritičkog mišljenja, saradnje i timskog rada, digitalnih veština koje su važne za uspešno funkcionisanje u budućem poslovnom okruženju.

Na kraju ovog prikaza, može se zaključiti da visokoškolske ustanove prepoznaju značaj učenja poslovnog engleskog jezika, te je on integrisan u studijske programe kao obavezni ili izborni predmet. Postoji, međutim, velika heterogenost u pogledu statusa i trajanja kursa, kao i broja ESPB koje predmet nosi, što je rezultat autonomnog institucionalnog kreiranja studijskih programa. To ujedno pokazuje da, uprkos prepoznatoj važnosti predmeta, nisu u dovoljnoj meri sagledani i njegovi pedagoški aspekti i zahtevi koji bi u većoj meri omogućili osposobljavanje studenata da samouvereno i uspešno koriste jezik u profesionalnom kontekstu.

Ovim završava četvrto poglavlje, u kom su, pored osvrta na učenje poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji, opisane komponente nastave poslovnog engleskog jezika: analiza potreba, kreiranje kursa, odabir i produkcija nastavnih materijala i evaluacija postignuća polaznika i kursa. Naredno poglavlje u fokus stavlja nastavnika i bavi se sagledavanjem njegovih uloga i kompetencija, kao i mogućnosti stručnog usavršavanja.

5. PROFIL I STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA

Iz opisa karakteristika i ključnih aspekata nastave poslovnog engleskog jezika u prethodna dva poglavlja mogli smo da zaključimo da su zadaci, znanja i veštine nastavnika poslovnog engleskog jezika šireg spektra u poređenju s onima u oblasti nastave opšteg engleskog jezika. Stoga su predmet razmatranja u ovom poglavlju uloge i kompetencije nastavnika i njihovo stručno usavršavanje. U tom kontekstu, izlaganje obuhvata objašnjenje ključnih pojmova, predstavljanje okvira kompetencija nastavnika stranog jezika struke primenjivog i na oblast poslovnog engleskog jezika, osvrt na poznavanje stručne discipline polaznika, te pregled mogućnosti stručnog usavršavanja nastavnika visokoškolskih ustanova u Srbiji.

5.1. Uloge nastavnika poslovnog engleskog jezika

Iz same prirode predmeta i konteksta u kom se nastava jezika struke odvija proizlaze različiti zadaci nastavnika poslovnog engleskog jezika, koji prevazilaze one karakteristične za predavače opšteg engleskog jezika. Ovaj odeljak pruža uvid u uloge koje nastavnik poslovnog engleskog jezika preuzima u procesu pripreme i implementacije nastave. Prikaz se temelji na klasifikaciji koju su krajem 20. veka načinili Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans & St John, 1998), a koja je i dalje relevantna u istraživanjima u ovom domenu (Basturkmen, 2014; Constantino, 2023; Miholjančan, Pleše & Plićanić Mesić, 2018; Turula & Gajewska, 2019). Prema ovim autorima, nastavnici stranog jezika struke vrše uloge **nastavnika** u opštem značenju (eng. *teacher*), **kreatora kursa i snabdevača materijalima** (eng. *course designer and materials provider*), **istraživača** (eng. *researcher*), **saradnika** (eng. *collaborator*) i **evaluatora** (eng. *evaluator*).

Funkcija nastavnika u opštem značenju podrazumeva obavljanje aktivnosti kao što su planiranje i priprema nastave, vođenje nastavnog procesa, praćenje napretka i ocenjivanje polaznika i sl., čime se nastavnici poslovnog engleskog jezika povezuju sa nastavnicima opšteg engleskog jezika. U vezi sa ovom ulogom treba se osvrnuti na aktuelni obrazovni kontekst u kom se ona preispituje u pogledu odnosa prema učenicima/studentima. Naime, u savremenoj pedagoškoj literaturi i istraživanjima sve više se naglašava to da nastavnik nije puki pružalac znanja, nego facilitator, odnosno konsultant koji podstiče učenika da aktivno izgrađuje znanje kroz proces istraživanja, povezivanja sa prethodnim iskustvom i interakciju. Iako se uloga pružaoca znanja vezuje za tradicionalni pristup obrazovanju, ona se ipak ne može u potpunosti odbaciti. Još su Dadli-Evans i Sindžon (1998; u Ignjačević, 2012: 83) bili mišljenja „da je za uspešnu nastavu neophodno da nastavnik istovremeno bude i pružalac znanja i facilitator/konsultant”. Ove dve uloge su zapravo

krajnje tačke kontinuuma, i „tokom nastave, nastavnici, u zavisnosti od nastavnog konteksta (karakteristike polaznika, nastavnog materijala i sl.), prelaze iz jedne uloge u drugu, što uključuje i mnoge nijanse na kontinuumu” (Ignjačević, 2012; u Vidaković, 2019: 411–412).

Druga uloga je kreator kursa i snabdevač materijalima, što obuhvata odabir objavljenih materijala, adaptaciju ili kreiranje sopstvenih resursa ukoliko postojeći nije adekvatan. Bokanegra-Vale (Bocanegra-Valle, 2024) i Miholjančan i dr. (2018) smatraju da je zadatak nastavnika engleskog jezika struke i da osposobi studente za učešće u različitim oblicima međunarodne akademske saradnje zbog čega materijali treba da doprinesu unapređenju interkulturnih veština i grupnog rada. Tajfer (Taillefer, 2013; u Basturkmen, 2014) u kontekstu internacionalizacije govori o nastavniku kao **savetniku u oblasti integrisanog učenja sadržaja i jezika** (eng. *advisor on content and language integrated learning*) i **interkulturnom posredniku** (eng. *intercultural mediator*).

Nastavnici su i istraživači koji proučavaju literaturu, istražuju praksu, analiziraju diskurs i žanrove struke, te povezuju saznanja sa svojim specifičnim nastavnim kontekstom. Pored toga, oni se posmatraju kao saradnici. Preduslov uspešne nastave poslovnog engleskog jezika je saradnja sa kolegama, pri čemu se posebno naglašava saradnja sa nastavnicima stručnih predmeta. Njena svrha može da bude dobijanje informacija u vezi sa planom i programom date discipline, integracijom stručnih sadržaja i aktivnosti u domenu učenja jezika (na primer, nastavnik stručnog predmeta procenjuje materijal koji je nastavnik poslovnog engleskog jezika odabrao) i sl. Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans & St John, 1998) navode **timsku nastavu** (eng. *team-teaching*)²¹ kao najpotpuniji primer saradnje, ali ujedno i najređi. Prema Miholjančan i dr. (2018) internacionalizacija fakulteta i nove tehnologije omogućavaju veći obim saradnje – ne samo sa nastavnicima iz lokalnog okruženja nego i iz inostranstva, i ne samo kroz neposredni kontakt, licem u lice, nego i putem društvenih mreža, obrazovnih platformi i sl. Pa ipak, Bokanegra-Vale i Basturkmen (Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019) i Milić i Đorović (2015) u istraživanjima sprovedenim sa univerzitetskim nastavnicima engleskog jezika struke uočavaju nedostatak profesionalne interakcije sa nastavnicima stručnih predmeta i kolegama iz srodnih oblasti.

Poslednja uloga koju Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans & St John, 1998) navode jeste nastavnik kao evaluator, gde se pod evaluacijom podrazumeva ocenjivanje postignuća studenata i procena valjanosti materijala upotrebljavanog tokom kursa, kao i uspešnosti kursa. Uzimajući u obzir sve navedene uloge, ovi autori smatraju da termin *practitioner* adekvatnije opisuje osobu koja drži kurseve engleskog jezika struke u odnosu na *teacher*.

²¹ Timska nastava predstavlja „model organizacije nastave koji podrazumeva zajednički rad nastavnika i podeljenu odgovornost, kroz razgovore i dogovore o različitim segmentima nastave” (Mirić & Đorović, 2015: 510–511).

Frendo (Frendo, 2005) navodi još nekoliko uloga nastavnika poslovnog engleskog jezika – *trainer*, *coach* i *consultant*, ali se one vezuju za učenje u radnom okruženju. Prema ovom autoru (ibid.), nastavnik može da ima zadatak obučavanja polaznika (eng. *trainer*), što za razliku od nastavnika koji pomaže učeniku da nauči jezik u okviru formalnog obrazovanja, podrazumeva obuku za određeni vid lingvističkog i pragmatičkog ponašanja. Pored toga, nastavnik može i da usmerava polaznika tako da na najbolji način iskoristi svoj potencijal i tada se zove *coach*. Termin **konsultant** (eng. *consultant*) odnosi se na predavača koji poseduje stručnost i veštine neophodne kompaniji. Njegove usluge pokrivaju širok spektar aktivnosti, npr. analizu komunikacije, komunikativnih potreba, vršenje pregovora i sl. Konsultanti često imaju privilegovan položaj u kompaniji (ibid.).

Spektar zadataka i način njihovog obavljanja u sklopu različitih uloga tesno su vezani za kontekst u kom se nastava poslovnog engleskog jezika odvija, odnosno određeni su karakteristikama i potrebama polaznika i specifičnostima nastavnog okruženja. Na to je ukazano već u prethodnom poglavlju, gde su razmatrane komponente nastave kao što su analiza potreba, kreiranje kursa, odabir, kreiranje i adaptacija materijala i evaluacija. Značajan faktor za uspešno ostvarivanje uloga svakako su i kompetencije nastavnika i njegove karakteristike. Upravo ovi aspekti će biti tema razmatranja u naredna dva odeljka.

5.2. Kompetencije nastavnika poslovnog engleskog jezika

Uzimajući u obzir to da je „kvalitet nastavnika jedan od najuticajnijih faktora na učenika postignuća” (DeSeCo, 2005; u Marić Jurišin, 2022: 40), pojam nastavničkih kompetencija se u poslednje tri decenije nalazi u fokusu istraživanja i obrazovnih politika (DeSeCo, 2005; European Commission. Directorate-General for Education and Culture, 2004; European Commission, 2012; European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, 2018; Gonzalez & Wagenaar, 2006; Janković & Stanojević Gocić, 2023; Marić Jurišin & Malčić, 2022; Radulović, 2011; Rangelov Jusović, Vizek Vidović & Grahovac, 2013). U ovom odeljku biće objašnjen pomenuti termin i predstavljen okvir kompetencija nastavnika stranog jezika struke, koji je primenjiv i na oblast poslovnog engleskog jezika.

Postoji mnogo definicija pojma kompetencija. U publikaciji *The Definition and Selection of Key Competences – Executive Summary* (DeSeCo, 2005: 4) predstavljen je kao konstrukt, koji pored znanja i veština obuhvata i sposobnost odgovaranja na kompleksne zahteve, kao i upotrebu psihološko-društvenih resursa (uključujući veštine i stavove) u određenom kontekstu. U izveštaju o projektu *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi* (González & Wagenaar, 2006: 11), profesionalne kompetencije su definisane kao „dinamička kombinacija znanja, kognitivnih i praktičnih veština, kao i stavova i vrednosti koje nastavnik ume da koristi pri obavljanju

profesionalnih aktivnosti”. U ovom dokumentu načinjena je podela na **područno-specifične** (eng. *subject specific competences*) i **generičke kompetencije** (eng. *generic competences*)²². Područno-specifične kompetencije „usko su povezane sa stručnim (specifičnim) znanjem određene studijske oblasti” (González & Wagenaar, 2006: 24–25). Generičke kompetencije imaju široku primenu, odnosno „mogu se identifikovati u različitim akademskim programima na određenom nivou” (González & Wagenaar, 2006: 24). One su razvrstane u tri grupe: instrumentalne (npr. sposobnost analize i sinteze, sposobnost organizovanja i planiranje, rešavanje problema), intrapersonalne (npr. kritičke i samokritičke sposobnosti, timski rad, uvažavanje različitosti i multikulturalnosti) i sistemske (npr. sposobnost primene znanja u praksi, istraživački rad, vođstvo) (González & Wagenaar, 2006).

Prema Tančić, Vuković i Malčić (2017: 110) kompetencije označavaju „složeni sistem kognitivnih, afektivnih i konativnih elemenata, odnosno integraciju dinamičnih, kontekstualno uslovljenih i razvoju podložnih znanja, veština i vrednosti ili stavova, kao i sposobnosti odgovarajućih delovanja u kompleksnim situacijama u konkretnom predmetu”. Radulović (2011) naglašava to da posjedovanje kompetencija nije dovoljno samo po sebi i da nastavnici ne treba da se pasivno prilagođavaju okolnostima, nego i da ih aktivno oblikuju i menjaju.

Pristup obrazovanju nastavnika zasnovanom na kompetencijama doveo je do kreiranja okvira kompetencija za nastavničku profesiju uopšte, ali i onih predmetno specifičnih. Oni predstavljaju osnov razvoja „održivog i strateškog pristupa kvalitetu nastavnika” usmeravajući njihovo inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj (Donaldson, 2013: 15).

Postoji mnogo okvira koji se odnose na nastavničku profesiju, a razlike među njima su uglavnom na planu strukture, a manje u oblasti sadržine, što je razumljivo imajući u vidu to da se današnji modeli kompetencija uglavnom zasnivaju na konstruktivističkom pristupu učenju koji je „usmeren na učenika”, a nastava se posmatra kao situacija „u kojoj se stvaraju podsticajni uslovi gde svaki učenik/ca gradi vlastito razumevanje sveta aktivnim uključivanjem u proces učenja” (Rangelov Jusović i dr., 2013: 24). Pozivajući se na Dedić Bukvić (2019), Marić Jurišin (2022: 46) navodi da se „međunarodnom i evropskom legislativom promovišu kao ključne sledeće nastavničke kompetencije: poznavanje i razumevanje naučnog/predmetnog područja, pedagoško-psihološko obrazovanje koje obuvata edukaciju o heterogenim grupama, poznavanje i upotreba informacijsko-komunikacijskih tehnologija, ovladavanje prenosivim kompetencijama, kreiranje sigurnog i podsticajnog okruženja u školskom kontekstu, refleksija i samorefleksija u nastavnom procesu, kao i aktivno učešće u projektima, timskom radu i istraživanjima”.

²² U literaturi se često sa istim značenjem koristi i termin *transversal competences*.

Analizom postojećeg stanja u pogledu stručnog usavršavanja nastavnika stranog jezika struke i standarda kompetencija, obrazovnih politika, tržišta rada i pregledom savremene literature iz date oblasti, učesnici projekta KATAPULT (eng. *Computer-Assisted Training and Platforms to Upskill LSP Teachers, CATAPULT*) kreirali su *Zajednički okvir kompetencija nastavnika stranog jezika struke* (eng. *LSP Teacher Common Competence Framework*). Prema ovom modelu (Turula & Gajewska, 2019) postoji pet polja kompetencija. Svako polje predstavljeno je kroz komponente, tj. kompetencije koje ga određuju, a one su potom opisane kroz indikatore – specifična znanja, veštine i vrednosti. S obzirom na obimnost dokumenta, u ovom odeljku dat je prikaz polja i njegovih komponenti (Tabela 4), dok se ceo okvir nalazi u Prilogu 2.

Tabela 4. Zajednički okvir kompetencija nastavnika stranog jezika struke (Turula & Gajewska, 2019: 12–13)

POLJE KOMPETENCIJA	KOMPONENTE
Opšte nastavničke kompetencije	Stručnost u metodici nastave opšteg jezika
	Stručnost u primeni metoda kompjuterski potpomognutog učenja
	Znanje iz oblasti andragogije
	Poznavanje afektivnog domena u oblasti učenja jezika
Kompetencije za saradnju i interkulturnu medijaciju	Prenosive i interpersonalne veštine
	Interkulturna komunikativna kompetencija
Analitičke kompetencije	Svest o diskursu jezika struke
	Veštine analize diskursa
	Osnovna znanja iz korpusne lingvistike
	Znanje o tehnikama i alatima za prikupljanje podataka o grupi
Kompetencije za izradu kursa i materijala	Znanja o kreiranju kursa
	Sposobnost prelaska sa analize diskursa na kreiranje materijala
	Sposobnost prelaska sa analize diskursa na analizu potreba
	Sposobnost premošćavanja jaza između udžbenika i radnog mesta/akadenskog okruženja
Kompetencije za evaluaciju	Znanja o evaluaciji udžbenika
	Pretraživačka i informatička pismenost usmerena na jezik struke
	Veštine testiranja i evaluacije

Mnogi autori (Donaldson, 2013; Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018; Marić Jurišin, 2022) naglašavaju da okvire kompetencija ne treba posmatrati kao instrumente koji propisuju ponašanje i koriste se za procenu ili kontrolu postupanja nastavnika jer na taj način oni postaju ograničavajući, ugrožavaju profesionalnu autonomiju i doprinose stvaranju otpora među nastavnicima. Njihova svrha je da podstiču dijalog, refleksiju i samorefleksiju, te tako doprinose poboljšanju kvaliteta u nastavničkoj profesiji i „unapređenju nastavničke angažovanosti, osnaživanju i odgovornosti” (European Commission, 2017; u Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018: 78). Takođe, kompetencije su dinamičan konstrukt, menjaju se u skladu sa društvenim, ekonomskim i tehnološkim okruženjem. To znači da okviri kompetencija treba da budu fleksibilni i omogućće integraciju znanja, veština, stavova i vrednosti koje te promene donose, a koje su u funkciji unapređenja kvaliteta nastave i nastavničke profesije.

5.3. Znanja nastavnika u vezi sa stručnom disciplinom polaznika

Poznavanje struke polaznika je tema koja je dugo prisutna u literaturi stranog jezika struke (Barton, Burkart & Sever, 2010; Basturkmen, 2014; Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019; Day & Krzanowski, 2011; Donna, 2000; Ellis & Johnson, 1994; Ferguson, 1997; Frendo, 2005; Master, 2005). Jedno od ključnih pitanja je u kojoj meri nastavnik stranog jezika struke treba da poznaje profesionalno polje svojih polaznika. Većina autora smatra da je nastavnik stranog jezika struke, odnosno poslovnog engleskog jezika, prvenstveno nastavnik jezika, a ne nužno i stručnjak iz određene predmetne discipline (Barton et al., 2010; Day & Krzanowski, 2011; Donna, 2000; Ellis & Johnson, 1994). Važno je, međutim, da on ume da ostvari inteligentnu interakciju sa polaznicima, da postavlja relevantna pitanja i na pravi način koristi znanja do kojih dođe bilo od polaznika ili koristeći se drugim izvorima (Ellis & Johnson, 1994).

Ferguson (Ferguson, 1997), Bocanegra-Valle i Basturkmen (Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019) i Master (Master, 2005) su saglasni da nije moguće kvantifikovati znanje iz oblasti struke koje nastavnik mora da poseduje i da je stepen poznavanja stručne discipline određen njenom prirodom i karakteristikama, tipom i potrebama polaznika, ciljevima kursa, nastavnim okruženjem i sl. (Master, 2005; u Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019). Na primer, zahtevi od nastavnika poslovnog engleskog jezika u ovom pogledu razlikuju se u zavisnosti od toga da li se nastava drži studentima koji još ne poseduju značajno teorijsko i praktično znanje iz određene oblasti i pohađaju nastavu opšteg poslovnog engleskog jezika ili se radi sa studentima na višim godinama ili stepenima studija, a koji su stekli specifična stručna znanja i veštine i čije potrebe su vezane za usko definisane profesionalne oblasti (npr. finansijsko računovodstvo). Ipak, Frendo (2005) zapaža da studenti uopšte često očekuju da nastavnici budu stručnjaci kako iz oblasti stranog jezika, tako i predmetne

discipline, ali konstatuje da je to izvan stvarnih mogućnosti. Takav stav može se povezati sa shvatanjem nastavnika kao pružaoca znanja, što je verovatno rezultat prethodnog obrazovnog iskustva. Rad sa polaznicima u radnom okruženju, koji su već stručnjaci u svojoj oblasti, predstavlja poseban izazov za nastavnike jer kurseve treba da prilagode njihovom visokospecijalizovanom znanju i vrlo specifičnim komunikacijskim zadacima.

Ferguson (Ferguson, 1997) je identifikovao tri aspekta stručnog znanja neophodnog za nastavu stranog jezika struke: poznavanje kulture date struke, poznavanje žanrova i veštine analize diskursa. Istraživanje Bokanegre-Vale i Basturkmen (Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019) sprovedeno sa univerzitetskim nastavnicima engleskog jezika struke u Španiji je upravo to potvrdilo. Autorke (ibid.) su uočile da se od nastavnika očekuje „da pomognu studentima ne samo u razvoju ciljnog jezika nego i diskursnih zahteva i pripadajućih veština neophodnih za funkcionisanje u profesionalnoj zajednici”.

U praksi se neretko desi da se nastavnik poslovnog engleskog jezika susretne sa nepoznatim pojmovima i idejama. Za rešavanje takvih izazova on treba da ima razvijene strategije. Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994) smatraju da je preduslov uspešnog obavljanja uloge nastavnika poslovnog engleskog jezika posedovanje karakteristika i veština kao što su ekstrovertnost, radoznalost i sposobnost pregovaranja, što ponekad uključuje i taktičnost i sposobnost diplomatskog ophođenja. Dej i Krzanovski (Day & Krzanowski, 2011) kažu da nastavnici treba da budu iskreni i otvoreni, da bez straha priznaju polaznicima kada ne poznaju neki stručni pojam. Ovi autori (ibid.) naglašavaju važnost saradnje između polaznika i nastavnika u procesu učenja, dok Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans & St John, 1998) ukazuju na to da se, upravo iz potrebe nastavnika da drže visokospecijalizovane kurseve, razvio pristup timske nastave.

U kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji temama kao što su razvoj nastavničkih kompetencija i poznavanje struke polaznika potrebno je pridati veću pažnju. Još je Dona (Donna, 2000) uočila da nastavnici koji drže kurseve poslovnog engleskog jezika uglavnom nisu posebno obučeni za tu oblast i dolaze iz nastave opšteg engleskog jezika. To je slučaj i u Srbiji, pri čemu postoji mogućnost da su se nastavnici sa jezikom struke susreli tokom karijere, a pre nego što su rad započeli na fakultetima i u visokim školama. Studenti anglistike koji se pripremaju za nastavnički poziv nemaju obuku iz oblasti stranog jezika struke tokom inicijalnog obrazovanja, iako ona zauzima sve značajnije mesto u akademskom i radnom okruženju. Priprema za rad neretko se zasniva na saradnji sa kolegama koje imaju iskustvo u tom poslu, samostalnom izučavanju oblasti i iznalaženju aktivnosti usavršavanja. Saradnja sa predmetnim nastavnicima, što je takođe navedeno kao značajan oblik profesionalnog razvoja u domenu jezika struke, nije česta. (Ove teme biće predmet istraživanja predstavljenog u narednom poglavlju). U

pogledu predznanja iz profesionalne oblasti polaznika, olakšavajuća okolnost za nastavnike u visokoškolskim ustanovama u Srbiji je to da se poslovni engleski jezik često javlja na ranijim godinama studija i obuhvata teme u okviru opštih poslovnih i ekonomskih praksi. Prema tome, nivo poznavanja struke ne mora biti toliko visok kao za rad sa polaznicima sa radnim iskustvom. Ipak, videli smo da se poznavanje struke danas ne odnosi samo na znanja, koja se vezuju za koncepte i ideje date struke, nego je to širi pojam i obuhvata i poznavanje kulturnog konteksta struke, žanrova i diskursa koji su za nju karakteristični. Sve navedeno ukazuje na to da nastavnik treba kontinuirano da unapređuje svoje kompetencije, prvo tokom inicijalnog obrazovanja, a u punom obimu tokom karijere u nastavi poslovnog engleskog jezika. Posedovanje neophodnih znanja i veština daje nastavniku samopouzdanje, što je ključno za kreiranje podsticajnog okruženja za rad. Na taj način se gradi poverenje studenata, koji postaju spremniji i motivisaniji da se angažuju u procesu učenja.

5.4. Stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika

U prethodnim odeljcima je već nagovešteno da se sa ubrzanim tehnološkim razvojem, „ekspanzijom znanja i njegovim sve bržim zastarevanjem” (Tančić, 2020: 47), transformacijom društva i obrazovanja menjaju i uloge i zadaci nastavnika poslovnog engleskog jezika i nastavnika uopšte. Ove promene nisu trenutne, nego stalne i dinamične. Da bi nastavnik išao u korak sa vremenom i prilagođavao svoju praksu novonastalim okolnostima, ali ujedno i sam učestvovao u kreiranju nove nastavne stvarnosti, njegovo stručno usavršavanje i profesionalni razvoj postaju nužnost. „Visoko obrazovanje nalazi se na čelu ove promene, jer priprema studente za tržište rada budućnosti”, kažu Janković i Stanojević Gocić (2023: 54). U ovom odeljku biće objašnjen pojam stručnog usavršavanja i prikazani principi na kojima se on temelji, a potom dat osvrt na mogućnosti stručnog usavršavanja nastavnika koji poslovni engleski jezik predaju u visokoškolskim ustanovama u Srbiji.

5.4.1. Pojam stručnog usavršavanja i njegove karakteristike

Stručno usavršavanje nastavnika je izuzetno čest predmet razmatranja i istraživanja u pedagoškoj literaturi uopšte, ali i literaturi učenja stranog jezika (struke) (Bowen, 2004; Farell, 2008; Foord, 2009; Freeman, 2024; Glušac, 2012, 2016; Hayes, 2019; Mann, 2005; Pešikan, Antić & Marinković, 2010a, 2010b; Polovina & Pavlović, 2010; Radulović, 2011; Richards & Farell, 2005; Tančić, 2020; Vujisić-Živković & Vranešević, 2019; Zindović-Vukadinović, 2010). Uočeno je, međutim, da postoji terminološka raznolikost i neusaglašenost u pogledu određenja pojma, što je verovatno posledica njegove višedimenzionalnosti (Tančić, 2020), ali i dinamičnog okruženja koje uslovljava njegovo stalno preispitivanje i redefinisavanje.

U anglofonoj literaturi nailazimo na termine kao što su **obrazovanje profesora** (eng. *teacher education*), **obuka profesora** (eng. *teacher training*), **usavršavanje profesora** (eng. *teacher development*), **stručno usavršavanje** (eng. *professional development*) i **stalno stručno usavršavanje** (eng. *continuous/continuing professional development*). Između njih se ne mogu povući jasne granice, ali Men (Mann, 2005: 104) u članku „The Language Teacher’s Development”, ističe da ipak postoje važne razlike, pa makar one bile i samo u nijansama. Ričards i Farel (Richards & Farell, 2005: 3) smatraju da se obuka profesora odnosi na „razumevanje osnovnih koncepata i principa kao preduslova za njihovu primenu u nastavi i sposobnost demonstriranja tih principa u praksi”, kao i „isprobavanje novih strategija [...] što je praćeno nadgledanjem i dobijanjem povratne informacije od ljudi iz iste struke”. Kao primere ciljeva obuke ovi autori (Richards & Farell, 2005) navode: ovladavanje strategijama u vezi sa osmišljavanjem uvodnog dela časa, upotrebu nastavnih sredstava (npr. video klipova) i sl. Usavršavanje nastavnika, s druge strane, ima dugoročnije ciljeve kao što su razumevanje procesa razvoja stranog jezika, razumevanje uloga nastavnika i načina na koji se one menjaju u zavisnosti od polaznika, zatim razumevanje procesa donošenja odluka tokom nastave, razvoj i razumevanje principa koji predstavljaju osnov nastave stranih jezika i sl. (ibid).

Men (Mann, 2005) i Bauen (Bowen, 2004) su saglasni da je obuka proces koji podrazumeva spoljni faktor, tj. postojanje edukatora koji vrše obuku, pri čemu se polaznici tj. nastavnici posmatraju kao primaoci informacija. Nasuprot tome, usavršavanje potiče „iznutra”, dakle polazi se od toga da sami nastavnici iniciraju aktivnosti koje će doprineti njihovom razvoju.

Govoreći o pojmu obrazovanja nastavnika, Ričards i Farel (Richards & Farell, 2005: 3) su mišljenja da su obuka i usavršavanje „dva široko shvaćena cilja obrazovanja”, dok Men (Mann, 2005) naglašava postojanje razlike između usavršavanja s jedne strane, i obuke i obrazovanja s druge, a ta razlika leži u prirodi ovih procesa. Glušac (2012) uočava kako je termin obrazovanje poslednjih godina u Britaniji počeo da podrazumeva inicijalno formalno obrazovanje.

U literaturi na srpskom jeziku najčešće se nailazi na termine profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Polovina i Pavlović (2010: 7) konstatuju kako se ovi termini upotrebljavaju različito od strane autora, tj. „nekada se koriste naizmenično kao sinonimi, a nekada se među njima prave razlike”. Ove autorke, pak, povlače razliku između navedenih pojmova, te kažu:

“...razlike između stručnog usavršavanja kao užeg pojma i profesionalnog razvoja kao šireg pojma ne iscrpljuju se aspektom inkluzivnosti. Iako se pojam profesionalni razvoj može shvatiti kao krovni pojam, a pojam stručno usavršavanje kao jedna od faza tokom ciklusa profesionalnog razvoja, ovi pojmovi mogu da ukazuju i na značajne konceptijske razlike. U tom smislu, pojam stručno usavršavanje odnosio bi se na tradicionalni model, dok bi pojam profesionalni razvoj ukazivao na model koji počiva na principima participativnosti, individualizovanosti i kontinuiranosti. Pored ovih

paradigmatskih razlika može se ukazati na još neke aspekte složenog međudodnosa ovih pojmova. Naime koncept stručnog usavršavanja implicira (mada ne garantuje) profesionalni razvoj, a profesionalni razvoj obuhvata različite oblike stručnog (samo)usavršavanja kroz koje se delimično i operacionalizuje. Dakle, supstancijalno gledajući, usavršavanje je oruđe razvoja, a razvoj ishod usavršavanja, te su ta dva koncepta (fenomena procesnog karaktera) neraskidivo upletena počev od faze u ciklusu profesionalnog razvoja pojedinca koja počinje početkom ulaska u sferu rada....” (Polovina & Pavlović, 2010: 7–8).

U ovoj monografiji termin stručno usavršavanje biće upotrebljen da označi usavršavanje profesora u periodu nakon završetka osnovnih studija, a sa početkom karijere, u ovom slučaju u nastavi. On se neće sagledavati u tradicionalnim okvirima, nego u kontekstu profesionalnog razvoja. Ono što sledi je opis karakteristika ovog procesa zasnovan na savremenoj relevantnoj literaturi (Darling-Hammond, 2006; Foord, 2009; Glušac 2012, 2016; Hayes, 2019; Lock, 2006; Mann, 2005; Pešikan i dr., 2010a, 2010b; Radulović, 2011; Richards & Farell, 2005; Sancar, Atal & Deryakulu, 2021; Vujisić-Živković, 2007).

Stručno usavršavanje se danas posmatra kao:

- celoživotni zadatak, proces koji je stalan i kontinuiran. Važnost ovakvog poimanja pojma leži u izuzetno dinamičnom i promenljivom obrazovnom kontekstu (koje nastavnik ujedno prati i kreira), kao i shvatanju da profesionalni razvoj nastavnika pored promena u nastavnoj praksi podrazumeva i transformaciju njegovih stavova, uverenja i vrednosnog sistema, što je dugotrajan proces i zavisi od individualnih karakteristika, radnog okruženja i sl. (Glušac, 2016). Ono se može realizovati kroz institucionalno, formalno obrazovanje i različite vidove **neformalnog** (eng. *non-formal learning*) i **informalnog obrazovanja** (eng. *informal learning*)²³;
- proces koji potiče „iznutra”, od samog nastavnika, što je značajan pomak u odnosu na ranije shvatanje stručnog usavršavanja doživljeno poput obaveze nametnute spolja. Naime, nastavnici se posmatraju kao pokretači sopstvenog razvoja, oni preuzimaju odgovornost za izgradnju svog profesionalnog identiteta. U ovom kontekstu koristi se i termin **samovođeno učenje** (eng. *self-directed learning*). Kreirajući sopstveni put kroz profesionalni razvoj, nastavnici mogu da prilagode proces usavršavanja stilu i pristupu koji im odgovara. Na taj način, stručno usavršavanje postaje mnogo bliže njihovim stvarnim potrebama i interesovanjima (Foord, 2009). Ipak, iako vlada mišljenje da je usavršavanje odgovornost

²³ Neformalno obrazovanje ima odlike formalnog na planu strukture (npr. formulisani su ciljevi, trajanje i sl.), sprovodi se na inicijativu pojedinca, ali može da bude i proizvod organizovanih aktivnosti. Informalno obrazovanje nema utvrđenu strukturu, nije organizovano od strane institucije, niti je nameravano od strane polaznika. Ono predstavlja vrstu iskustvenog učenja koje se može desiti na radnom mestu, kod kuće, tokom slobodnog vremena i sl. (Johnson & Majewska, 2022).

nastavnika, postojanje podrške od strane institucije može značajno da doprinese njegovim efektima;

- proces koji se zasniva na refleksivnom pristupu. Danas se nastavnici posmatraju kao refleksivni praktičari koji neprekidno kritički preispituju svoja verovanja, stavove, nastavna iskustva, istražuju teoriju i njenu interakciju sa praksom i sl. Prema tome, usavršavanje ne počiva na prenošenju znanja, nego njegovom iznalaženju, što je u skladu sa konstruktivističkim pristupom učenju;
- proces koji pored individualnog delovanja podrazumeva i saradnju, bilo kroz komunikaciju među samim nastavnicima i drugim akterima u obrazovanju ili učešće u profesionalnim zajednicama, pri čemu komunikacija može da se odvija licem u lice i/ili putem digitalnih alata i platformi. Darling-Hamond (Darling-Hammond, 2006) ističe važnost saradnje jer u današnje vreme sâm nastavnik ne može da poseduje sva znanja neophodna u obrazovnom okruženju koje se konstantno menja. Da bi saradnja bila uspešna, ona ne sme da se temelji na pretpostavkama, nego pažljivom planiranju i praćenju (Richards & Farell, 2005).

Treba još naglasiti da pojam stručnog usavršavanja mora da se posmatra kako na globalnom, tako i na lokalnom planu – obrazovnom, društvenom, ekonomskom. Takođe, profesionalni razvoj nastavnika ne zavisi isključivo od „samog iskustva u aktivnostima stručnog usavršavanja”, nego i njegove prethodne pedagoške prakse i ličnih verovanja i okolnosti (Hayes, 2019: 155). Dobro poznavanje i razumevanje specifičnosti okruženja u kom nastavnik radi i prepoznavanje njegovih stvarnih potreba i uverenja ključno je za kreiranje programa stručnog usavršavanja koji će da budu relevantni i svrsishodni.

5.4.2. Stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama

Promene u vezi sa stručnim usavršavanjem nastavnika u poslednje tri dekade ne tiču se samo njegove prirode, nego i oblika kroz koje se ostvaruje. Danas ova oblast obuhvata aktivnosti i programe koji se sprovode licem u lice, kroz virtuelne i hibridne formate. U ovom odeljku, prvo će biti dat pregled oblika stručnog usavršavanja zasnovan na klasifikaciji Ričardsa i Farela (Richards & Farell, 2005) i dopunjen oblicima usavršavanja koji su se u međuvremenu razvili, uglavnom zahvaljujući ekspanziji i integraciji tehnologija u društvene i obrazovne procese. On svakako nije iscrpan, ali nastavnicima može da pruži uvid u načine na koje mogu da unaprede svoje kompetencije i transformišu nastavnu praksu. Nakon toga, biće načinjen osvrt na konkretne aktivnosti i programe usavršavanja nastavnika koji poslovni engleski jezik predaju u visokoškolskim ustanovama u Srbiji.

Ričards i Farel (Richards & Farell, 2005: 14) su aktivnosti stručnog usavršavanja grupisali na sledeći način:

- individualne aktivnosti: samoposmatranje, vođenje dnevnika, kritični događaj, kreiranje portfolija, akciono istraživanje;
- aktivnosti koje se odvijaju jedan na jedan: međusobno obučavanje kolega, opservacija časova od strane kolega, akciono istraživanje, kritični događaj, timska nastava;
- grupne aktivnosti: analiza slučaja, akciono istraživanje, vođenje dnevnika, stručni aktivni;
- institucionalne aktivnosti: radionice, seminari, akciono istraživanje, stručni aktivni.²⁴

Data klasifikacija pokazuje kako se određene aktivnosti stručnog usavršavanja mogu realizovati na više načina, kao individualne, grupne i/ili institucionalne (npr. vođenje dnevnika, akciono istraživanje). Neke od navedenih aktivnosti mogu se sprovoditi i upotrebom digitalnih alata – vođenje elektronskog dnevnika i portfolija, onlajn radionice, vebinari, analize kritičnog događaja i sl. Stručni aktivni, tj. grupe nastavnika okupljenih oko zajedničkih stručnih potreba i interesovanja dobijaju sve veći značaj u virtuelnom prostoru, gde se za njih koriste termini kao što su *professional/personal learning network (PLN)*, *online learning community (OLC)* i sl. To mogu biti formalne ili neformalne grupe, a njihova prednost ogleda se u nepostojanju geografskih ili vremenskih ograničenja u ostvarivanju komunikacije i saradnje sa kolegama, većoj dostupnosti resursa, dinamičnijem i interaktivnijem okruženju u odnosu na usavršavanje licem u lice. Ove grupe često koriste društvene mreže (npr. LinkedIn, Facebook i sl.) kao platformu za povezivanje nastavnika i drugih aktera u obrazovanju, razmenu materijala, znanja, pedagoških iskustava, informacija o aktivnostima stručnog usavršavanja i sl. Za nastavnike poslovnog engleskog jezika mogu, na primer, da budu korisne grupe na Fejsbuku: *Business English Teachers*, *Webinars for English Teachers*, *IATEFL Business English SIG* (koja okuplja nastavnike oko sekcije *Business English Special Interest Group (BESIG)* u sklopu međunarodnog udruženja nastavnika engleskog jezika – *International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)*). Nastavnici mogu i da iniciraju kreiranje grupa sa specifičnim pedagoškim ili naučnim ciljevima (npr. rad na projektu) upotrebom kolaborativnih digitalnih alata kao što su GoogleDocs/GoogleSlides, Microsoft Teams, Miro i sl.

Kada se radi o onlajn oblicima usavršavanja, treba spomenuti i blogove, koji mogu da podstaknu refleksivnu praksu i doprinesu unapređenju kompetencija i izgradnji nastavničkog identiteta ne samo nastavnika koji kreiraju sadržaje već i onih koji učestvuju u interakciji (Luehmann & Tinelli, 2008). Postoji veliki broj blogova za nastavnike poslovnog engleskog jezika. Neki od njih

²⁴ U knjizi *Professional Development for Language Teachers* (Richards & Farell, 2005) dat je detaljan opis sprovođenja navedenih aktivnosti stručnog usavršavanja, njihovih prednosti i nedostataka.

su *Business English Podcast* <https://www.thebusinessenglishpodcast.com/>, *Business English Bits* <https://kevingeorge.substack.com/>, *English for the Workplace* <https://englishfortheworkplace.blogspot.com/>.

Pored navedenog, nastavnici poslovnog engleskog jezika mogu da se usavršavaju i kroz:

- članstvo u stručnim udruženjima. Ove profesionalne grupe nastavnicima pružaju priliku da se informišu o aktivnostima stručnog usavršavanja (konferencijama, seminarima, vebinarima i sl.), pišu stručne i naučne članke za časopise, blogove, imaju pristup pedagoškim i stručnim resursima i dr. Za nastavnike poslovnog engleskog jezika u Srbiji korisna su udruženja kao što su *English Language Teachers' Association (ELTA)* i *Društvo za strane jezike i književnosti Srbije (DSJKS) – Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke (SUNSJS)*. Uz to, od značaja je i članstvo u malopre pomenutom udruženju *IATEFL* i sekcijama: *BESIG*, *English for Specific Purposes* i dr.²⁵ jer omogućavaju povezivanje sa stručnjacima širom sveta, sagledavanje različitih pedagoških perspektiva i kontinuirano praćenje inovacija u nastavnim praksama;
- učešće u konferencijama koje se održavaju licem u lice, onlajn ili hibridno. U Srbiji, *Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke* u saradnji sa visokoškolskim institucijama svake treće godine organizuje konferenciju iz oblasti stranog jezika struke. Poslednja je održana 2024. godine u saradnji sa Filozofskim fakultetom Univerziteta u Beogradu, pod nazivom „Šesta međunarodna konferencija: Jezik struke i nauke: pristupi i strategije” i obuhvatila je teme kao što su:

- strani jezik struke u kurikulumu, silabusu i dizajnu materijala za učenje;
- strani jezik struke i ocenjivanje;
- strani jezik struke i nastavnici: uloge i kompetencije;
- strani jezik struke u multimodalnim tekstovima;
- strani jezik struke u digitalnom dobu

(<https://www.dsjsrbija.rs/wp-content/uploads/2023/10/LSPBG2024-PRVI-POZIV.pdf>).

Udruženje *ELTA* jedanput godišnje organizuje konferenciju ne kojoj je jedna od oblasti posvećena engleskom jeziku struke. Ipak, na ovim događajima najzastupljenije su teme u vezi sa učenjem opšteg engleskog jezika.

Pored navedenog, treba još pomenuti konferenciju sekcije *BESIG* koja se održava svake godine u drugom gradu u Evropi. Poslednja, pod nazivom „37th Annual IATEFL BESIG

²⁵ Udruženje ima 16 sekcija i pored navedenih postoje sekcije koje se bave opštim temama iz oblasti učenja engleskog jezika: *Learning Technologies*, *Learning Autonomy*, *Materials Writing* i sl., koje takođe mogu biti značajne za stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika (IATEFL, n.d.).

Conference: Business Frontier – Creating the Future Together”, održana je u novembru 2024. godine na Malti i obuhvatila je sledeće tematske celine:

- Business English learning technologies;
- teaching practices;
- future-proofing;
- sustainability i
- global world

(IATEFL BESIG, n.d.).

Udruženje svake godine organizuje i pretkonferencijski događaj, a ove godine on je posvećen temi održivosti – „Sustainability in the Business English Context: Practical Teaching Strategies”. Sekcije i udruženja nastavnika stranog jezika struke i visokoškolske ustanove u regionu i šire takođe organizuju konferencije koje mogu biti korisne za nastavnike poslovnog engleskog jezika;

- praćenje stručne literature (knjiga renomiranih autora iz oblasti jezika struke, metodike nastave i sl., zbornika radova sa stručnih konferencija, časopisa i dr.). U Srbiji se od 2013. godine objavljuju dva međunarodna časopisa posvećena stranom jeziku struke: *ESP Today* i *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. *ESP Today* pokriva širok spektar tema iz oblasti engleskog jezika struke na tercijarnom nivou, uključujući i poslovni engleski jezik. One obuhvataju analizu potreba, razvoj kurikuluma, analizu žanra i diskursa, jezičke veštine i sl. Pored istraživačkih radova, u časopisu se objavljuju i recenzije knjiga, naučne monografije i tematski zbornici (*ESP Today*, n.d.). Časopis *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* za cilj ima predstavljanje novih teorijskih pristupa, empirijskih istraživanja i primera dobre prakse iz oblasti engleskog jezika struke, engleskog jezika za akademske potrebe i srodnih disciplina (*Journal of English for Specific and Academic Purposes at Tertiary Level*, n.d.). Uz to, svakako treba navesti i časopise kao što su: *English for Specific Purposes*, *Asian ESP Journal* i *Business Issues* (koji objavljuje udruženje *IATEFL BESIG*), a za nastavnike i istraživače korisni su i časopisi posvećeni opštim pedagoškim temama jer neke od njih mogu biti relevantne i za kontekst poslovnog engleskog jezika/engleskog jezika struke;
- naučnu produkciju i učešće u projektima. Nastavnici poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustavama u Srbiji imaju obavezu da pišu naučne radove, učestvuju u projektima i sl. (zahtevi u tom pogledu zavise od nastavničkog zvanja u koje se nastavnik bira). Kroz ove aktivnosti oni mogu aktivno da prate novine iz svoje profesionalne oblasti,

jačaju nastavničke i istraživačke kompetencije, doprinose inoviranju nastavne prakse, povezuju se sa nastavnicima i drugim akterima iz njima relevantnog polja i dr. Za praćenje, ali i deljenje naučnih radova nastavnici mogu da koriste platforme kao što su ResearchGate, Google Scholar, Academia.edu i sl.;

- pohađanje kurseva i obuka koje vode sticanju međunarodnih sertifikata za podučavanje poslovnog engleskog jezika kao što su *Certificate in International Business English Training (Cert IBET)* (English UK i LanguageCert) i *Further Certificate for Teachers of Business English (FTBE)*, (Pearson, LCCI International Qualifications). Obuka *Cert IBET* namenjena je nastavnicima koji imaju iskustvo u nastavi engleskog jezika, ali je poželjno iskustvo i u oblasti poslovnog engleskog jezika. Njen cilj je unapređenje kompetencija za osmišljavanje i implementaciju kurseva, pri čemu obuhvata teme kao što su: karakteristike i očekivanja polaznika, koncepti i jezik u poslovnom kontekstu, analiza potreba, izrada kursa, nastavni resursi, pristupi, metode i tehnike, internacionalizacija i kultura, evaluacija i sl. (International House London, n.d.). Sertifikat *FTBE* predstavlja dopunsku kvalifikaciju za nastavnike opšteg engleskog jezika. Kroz obuku nastavnici stiču osnove podučavanja poslovnog engleskog jezika koje se odnose na: profesionalne veštine (analiza potreba, kreiranje plana i programa i sl.), nastavnu metodologiju (pristupi, nastavni materijali, upravljanje nastavom i sl.) i osnovne poslovne koncepte i prakse (poslovna terminologija, korespondencija i sl.) (Pearson, n.d.);
- programe mobilnosti nastavnog osoblja. Visokoškolske ustanove u Srbiji u sklopu saradnje sa inostranim univerzitetima učestvuju u programima mobilnosti nastavnika i saradnika što se, na primer, u okviru ERAZMUS + programa realizuje kroz držanje nastave ili obuku u partnerskoj instituciji koja je domaćin. Na ovaj način nastavnici poslovnog engleskog jezika mogu obogatiti svoje pedagoško iskustvo i unaprediti različite nastavničke kompetencije, s posebnim naglaskom na komunikativne, interkulture i kompetencije u domenu struke polaznika. Pored toga, ovaj vid saradnje pruža priliku za profesionalno povezivanje sa kolegama iz institucije domaćina kroz razmenu nastavnih resursa i pedagoških praksi, realizaciju zajedničkih projekata, gostujućih predavanja i drugih oblika akademske interakcije. Sve navedeno igra značajnu ulogu u oblikovanju profesionalnog identiteta nastavnika.

Sa ovim pregledom završavamo teorijski deo monografije o stručnom usavršavanju nastavnika poslovnog engleskog jezika. Iz svega izloženog jasno je da su pred nastavnike stavljeni izuzetno složeni zahtevi, zbog čega je neophodno da i sami programi i aktivnosti stručnog

usavršavanja budu visokog kvaliteta, da pruže nastavnicima mogućnost kontinuiranog razvoja i „suštinski doprinesu ciklusima profesionalnog razvoja i profesionalne promene” (Džinović, 2010: 167). To podrazumeva detaljno istraživanje, planiranje, sistematičnost, ali i praćenje efekata usavršavanja jer sam čin učešća u programima i aktivnostima ne garantuje nužno usvajanje znanja, veština, vrednosti i njihovu implementaciju u praksi (Guskey, 2000; u Stanković, Đerić & Milin, 2013). Takođe, imajući u vidu da je stručno usavršavanje vremenski zahtevan proces, od ključnog značaja je institucionalna podrška koja nastavnicima treba da obezbedi „vreme, prostor i resurse da personalizuju, procene i primene dobijena saznanja” (Hayes, 2019: 155).

6. PREDLOG MODELA STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA U SRBIJI

U prethodnim poglavljima dali smo pregled razvoja engleskog jezika struke i poslovnog engleskog jezika, razmotrili odlike i komponente nastave poslovnog engleskog jezika, te dali uvid u uloge, kompetencije i mogućnosti stručnog usavršavanja nastavnika koji poslovni engleski jezik predaju u visokoškolskim ustanovama. Zaključili smo da ova oblast dobija sve značajnije mesto u studijskim programima i da nastavnici treba da odgovore sve kompleksnijim pedagoškim kriterijumima i izazovima, što podrazumeva visok nivo kvaliteta njihovog stručnog usavršavanja. Kao što je za nastavu poslovnog engleskog jezika početna tačka analiza potreba polaznika, tako je i za obezbeđivanje i sprovođenje svrsishodnog, efikasnog i održivog modela stručnog usavršavanja pored sagledavanja zahteva struke, trenutnog stanja u oblasti stručnog usavršavanja (mogućnosti, sadržaji i sl.), neophodno istražiti i potrebe nastavnika. Teorijski okvir pružio je odgovore u vezi sa prvim i delom drugog aspekta, te još preostaje da se dodatno istraži drugi i detaljno ispita treći aspekt kako bi se stvorio temelj za predlaganje modela stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji.

U naredna dva odeljka biće predstavljeni rezultati istraživanja sprovedenih sa nastavnicima poslovnog engleskog jezika i studentima koji pohađaju kurseve poslovnog engleskog jezika, sa ciljem dobijanja uvida u specifičnosti nastave u visokoškolskim institucijama u Srbiji i trenutno stanje u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika. Potom sledi detaljan opis predloga modela stručnog usavršavanja nastavnika.

6.1. Stručno usavršavanje nastavnika poslovnog engleskog jezika – perspektiva nastavnika u tercijarnom obrazovanju

Predmet istraživanja predstavljenog u ovom odeljku je stručno usavršavanje nastavnika koji poslovni engleski jezik predaju u visokim školama i na fakultetima u Srbiji. U istraživanju su se nastojali utvrditi stavovi, očekivanja i potrebe ispitanika u tom kontekstu kako bi se dobile konkretne smernice za kreiranje predloga modela stručnog usavršavanja. Kao što je već rečeno, analiza lokalnog obrazovnog konteksta i potreba nastavnika ključni su preduslovi za izradu modela usavršavanja koji bi bio relevantan i efikasan. Temi nastavnika i njegovog obrazovanja i profesionalnog razvoja u domenu stranog jezika struke nije posvećeno dovoljno pažnje u dosadašnjoj literaturi (Basturkmen, 2014, 2017; Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019; Master, 2005), a taj nedostatak uočen je i u istraživanjima u Srbiji. Stoga se ovim ispitivanjem pokušava popuniti ta

praznina i doprineti razvoju struke i unapređenju kvaliteta nastave poslovnog engleskog jezika na tercijarnom nivou.

S obzirom na to da je ispitivanje obuhvatilo dva istraživačka instrumenta – anketni upitnik i intervju, metodologija i analiza rezultata biće predstavljeni u dva odvojena pododeljka, koja će slediti objedinjen zaključak. Na taj način obezbeđuje se efikasnija organizacija i jasnije sagledavanje nalaza.

6.1.1. Prikaz istraživanja sprovedenog putem upitnika²⁶

Ovaj pododeljak sadrži opis metodologije i prikaz i tumačenje rezultata dela istraživanja sprovedenog putem upitnika. Cilj je bio sticanje uvida u stavove nastavnika u vezi sa različitim aspektima stručnog usavršavanja, njihove potrebe u pogledu jačanja profesionalnih kompetencija, kao i dobijanje sugestija za unapređenje ove oblasti.

6.1.1.1. Metodologija istraživanja

Uzorak: U istraživanju je učestvovalo 30 nastavnika poslovnog engleskog jezika, što se smatra prikladnom veličinom uzorka ako se u obzir uzme broj visokoškolskih institucija u kojima je ovaj predmet deo studijskog programa (kontaktirani su 32 fakulteta i 14 visokih škola u Srbiji). Svi ispitanici su ženskog pola, što ukazuje na to da je u ovoj struci daleko veći broj žena u odnosu na muškarce. U nastavku je prikazana struktura uzorka prema godinama starosti (Tabela 5), dužini radnog staža u nastavi poslovnog engleskog jezika (Tabela 6) i akademskoj tituli (Tabela 7).

Tabela 5. Struktura ispitanika prema godinama starosti

Godine starosti	F	%
Do 29	6	20%
30–39	17	56,7%
40–49	3	10%
Više od 50	4	13,3%

²⁶ Ovaj pododeljak predstavlja delimično izmenjenu i proširenu verziju rada „Stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika – perspektiva profesora”, koji je objavljen 2018. godine u časopisu *Nastava i vaspitanje* 67(2).

Tabela 6. Struktura ispitanika prema dužini radnog staža u nastavi poslovnog engleskog jezika

Dužina staža	F	%
Najviše 1 godina	1	3,33%
2–5	13	43,3%
6–10	8	26,7%
Više od 10 godina	8	26,7%

Tabela 7. Struktura ispitanika prema akademskoj tituli

Akadska titula	F	%
Završene osnovne studije	2	6,7%
Master	14	46,6%
Magistar nauka	10	33,3%
Doktor nauka	4	13,3%

Distribucija odgovora pokazuje da je u istraživanju najzastupljenija starosna kategorija od 30 do 39 godina (56,7%). Kada je reč o dužini radnog staža u nastavi poslovnog engleskog jezika, gotovo je podjednak postotak ispitanika koje poseduju značajnije iskustvo (iznad 6 godina) i onih koje su u ovoj struci manje od 6 godina (53,4% i 46,6% po kategoriji). Takođe, najveći procenat učesnika u istraživanju ima titulu mastera (46,6%). Prema Zakonu o visokom obrazovanju²⁷ (*Službeni glasnik RS*, br. 76 od 2. septembra 2005, 100 od 6. novembra 2007 – autentično tumačenje, 97 od 27. oktobra 2008, 44 od 30. juna 2010, 93 od 28. septembra 2012, 89 od 10. oktobra 2013, 99 od 11. septembra 2014, 45 od 22. maja 2015 – autentično tumačenje, 68 od 4. avgusta 2015, 87 od 24. oktobra 2016) nastavu stranih jezika može izvoditi „nastavnik stranog jezika, odnosno veština, koji ima stečeno visoko obrazovanje prvog stepena, objavljene stručne radove u odgovarajućoj oblasti i sposobnost za nastavni rad”. Pored toga, nastavu mogu držati i nastavnici u zvanju docenta, vanrednog i redovnog profesora. U tom slučaju treba da ispune dodatne zahteve propisane Zakonom o visokom obrazovanju i pravilnicima univerziteta i fakulteta kojima se definišu uži kriterijumi za izbor u zvanja. Dobijeni podaci ukazuju na to da iako nastavnici poslovnog engleskog jezika nisu u obavezi da unapređuju svoje kompetencije kroz više cikluse formalnog obrazovanja, oni tome ipak teže.

²⁷ Ovaj zakon bio je na snazi tokom sprovođenja istraživanja. Date odredbe ostale su nepromenjene u aktuelnom Zakonu o visokom obrazovanju (*Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 – dr. zakon, 67/2019, 6/2020 - dr. zakoni, 11/2021 - autentično tumačenje, 67/2021, 67/2021 - dr. zakon i 76/2023).

Istraživački instrument: Za prikupljanje podataka korišćen je anonimni upitnik konstruisan za potrebe istraživanja na osnovu postojećih relevantnih teorijskih postavki i istraživanja (Gabršček & Roeders, 2013; Glušac, 2012; OECD, 2013; Selvi, 2010; Vidaković, 2015).²⁸ Upitnik je sadržao 17 pitanja podeljenih u dva segmenta. Prvi deo odnosio se na opšte podatke o ispitanicima (pol, godine starosti, godine radnog staža u nastavi poslovnog engleskog jezika, akademska titula), dok je drugi deo upitnika obuhvatio centralne teme istraživanja: pripremu nastavnika za rad u oblasti poslovnog engleskog jezika, učestalost učešća u programima stručnog usavršavanja, oblike stručnog usavršavanja koje nastavnici sprovode, načine informisanja i kriterijume odabira programa stručnog usavršavanja, stavove nastavnika o programima stručnog usavršavanja, primenu saznanja stečenih kroz programe stručnog usavršavanja, saradnju nastavnika poslovnog engleskog jezika sa nastavnicima stranog jezika struke i stručnih predmeta, potrebe nastavnika u pogledu stručnog usavršavanja i sugestije za unapređenje ove oblasti. Pitanja su bila zatvorenog (pitanja sa višestrukim izborom i Likertova skala), otvorenog i kombinovanog tipa (pitanja sa višestrukim izborom uz mogućnost dodavanja odgovora od strane ispitanika). Nastavnicima je distribuiran elektronski upitnik (Google forms) tokom akademske 2014/2015. godine.

Obrada podataka: Kvantitativni podaci obrađeni su upotrebom deskriptivne statistike. Za kvalitativne podatke korišćena je metoda analize sadržaja. Odgovorima ispitanika su dodeljivani kodovi koji su omogućili njihovu kategorizaciju prema tematskim celinama. S obzirom na veličinu uzorka, nije sprovedena korelaciona analiza nezavisnih i zavisnih varijabli.

6.1.1.2. Prikaz i tumačenje rezultata

U ovom odeljku prikazani su i interpretirani rezultati prema temama istraživanja.

Priprema nastavnika za rad u oblasti poslovnog engleskog jezika

Analiza odgovora na pitanje u vezi sa pripremom za rad u oblasti poslovnog engleskog jezika potvrdila je zapažanje Done (Donna, 2000) da se nastavnici često nađu u ovoj ulozi bez prethodne obuke. Veliki postotak učesnica u istraživanju (76,7%) izjavio je da su se u radu oslanjale na sopstveno znanje i iskustvo stečeno u nastavi opšteg engleskog jezika i na literaturu koju su samostalno pronalazile na internetu. Sedam profesorki je reklo da su prošle obuku za rad u ovoj oblasti, međutim, detaljniji uvid u njihove odgovore pokazao je da se tu uglavnom radilo o neformalnoj saradnji s iskusnijim kolegama. Samo dve ispitanice navele su konkretne programe obuke: kurs za specijalizovane prevodioce i obuku za sticanje sertifikata *FTBE*.

Iako ima neke zajedničke odlike s opštim engleskim jezikom, nastava jezika struke podrazumeva širi spektar nastavničkih uloga i kompetencija (o čemu je bilo reči u prethodnim

²⁸ Upitnik je dat u prilogu monografije – Prilog 3.

poglavljima). Uzimajući navedeno u obzir, kao i činjenicu da poslovni engleski jezik dobija sve veći značaj u kontekstu internacionalizacije visokoškolskih ustanova u Srbiji, aspekt pripreme i obuke nastavnika ne sme da bude zapostavljen. Na primer, pored obuke kroz programe stručnog usavršavanja, priprema za rad u nastavi engleskog jezika struke može da postane deo inicijalnog obrazovanja studenata.

Učestalost učešća nastavnika u programima stručnog usavršavanja

Većina ispitanica (60%) pohađa programe stručnog usavršavanja jedanput ili dva puta godišnje, 33,3% više od dva puta godišnje, dok 6,7% uzorka ne učestvuje u aktivnostima stručnog usavršavanja. Učešće u programima usavršavanja jedanput do dva puta godišnje, pogotovu ako se radi o jednokratnim događajima kao što su konferencije, seminari, vebinari i sl. (što će nam pokazati odgovori na naredno pitanje), smatra se sporadičnim, te ne može značajnije da doprinese profesionalnom razvoju, koje danas podrazumeva ne samo promenu nastavne prakse nego dublje promene vrednosti i stavova. Posebnu pažnju treba pridati podatku da ima i onih ispitanica koje su izjavile da ne pohađaju programe stručnog usavršavanja. U pogledu datih rezultata ključno je otkriti uzroke takvog stanja. Razlog za sporadično ili nepostojeće učešće u programima stručnog usavršavanja može da leži u programskoj ponudi koja ne odgovara trenutnim potrebama nastavnika, ali i u nedostatku vremena, motivacije, podrške institucije i sl. Analiza narednih istraživačkih tema pružiće uvid u ovu problematiku.

Oblici stručnog usavršavanja koje nastavnici sprovode

U okviru pitanja u vezi sa oblicima stručnog usavršavanja koje sprovode, ispitanice su imale mogućnost da odaberu više opcija, ali i dodaju odgovore ukoliko ponuđeni nisu obuhvatili njihovu situaciju. Distribucija rezultata data je u Tabeli 8.

Tabela 8. Oblici stručnog usavršavanja koje nastavnici sprovode

Oblik stručnog usavršavanja	F	%
Seminari	23	76,6%
Radionice	11	36,7%
Stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.)	25	83,3%
Kursevi i obuke	9	30%
Opservacije i međusobno obučavanje kolega	5	16,7%
Vođenje portfolija profesionalnog razvoja	0	0%
Akciono istraživanje	4	13,3%
Praćenje stručne literature	25	83,3%
Vebinari	8	26%
Obrazovne grupe profesora (uključujući virtuelne grupe)	7	23,3%

Prema dobijenim podacima, u najučestalije oblike usavršavanja spadaju praćenje stručne literature, pohađanje stručnih skupova i seminara, dok se opservacije/međusobno obučavanje kolega i akciono istraživanje najmanje sprovode. Nijedna učesnica u istraživanju ne vodi portfolio profesionalnog razvoja. Ispitanice nisu navele da učestvuju u drugim oblicima usavršavanja.

Rezultati u vezi sa najdominantnijim oblicima stručnog usavršavanja su u izvesnoj meri očekivani. Uopšteno govoreći, seminari i konferencije su preovlađujući tipovi usavršavanja nastavnika u Srbiji (Polovina & Pavlović, 2010; Stanković i dr., 2013). Učešće na konferencijama često prati objavljivanje naučnih radova u zbornicima i časopisima, što nastavnicima u visokoškolskim ustanovama donosi bodove značajne za napredovanje u nastavnička zvanja. Preduslov za to je svakako izučavanje stručne literature. Važno je, pak, napomenuti, da iako se na konferencijama i seminarima nastavnici mogu upoznati sa novim teorijskim postavkama i nastavnim praksama, povezati se sa nastavnicima i drugim relevantnim učesnicima, radi se o aktivnostima koje nemaju kontinuitet, ne moraju nužno da podrazumevaju aktivno učešće i ne nude vreme za refleksiju, što su preduslovi za usavršavanje shvaćeno u savremenom smislu (Odeljak 5.4). To, međutim, ne znači da su ovi oblici manje korisni, jer oni mogu da predstavljaju važnu polaznu tačku za dalja istraživanja koja će voditi profesionalnom razvoju.

Opservacije, međusobno obučavanje kolega, akciono istraživanje i vođenje portfolija su prepoznate kao izuzetno efikasne aktivnosti u literaturi (Glušac, 2016; Melekhina & Barabasheva, 2019; Petrić, 2006; Polovina & Pavlović, 2010). One se temelje na savremenom shvatanju procesa usavršavanja (inicirane su od strane samih nastavnika, podrazumevaju kontinuitet, individualni i/ili

kooperativni rad i refleksiju) i doprinose kako unapređenju profesionalnih kompetencija i kvaliteta nastave, tako i odnosa između nastavnika i studenata i kolegijalnih odnosa. Međutim, ovi oblici usavršavanja ujedno su i najređe primenjivani (Anđelković, 2102; Glušac, 2016; Petrić, 2006), što je potvrdilo i ovo istraživanje. Naime, opservacije se često izjednavačavaju sa evaluacijom pedagoške prakse i kompetencija, što može da stvori otpor kod nastavnika (Petrić, 2006). Pored toga, navedene aktivnosti su vremenski zahtevne i složene jer podrazumevaju obučenost posmatrača, odnosno osobe koja sprovodi akciono istraživanje/vodi portfolio za navedeni proces (osposobljenost za posmatranje, uočavanje i formulisanje problema, zauzimanje kritičke distance, umeće davanja povratne informacije koja neće biti lično shvaćena i sl.) (Glušac, 2016; Zindović-Vukadinović, 2010). Uzrok retke primene ovih tipova usavršavanja može da bude i nedovoljno poznavanje njihovih karakteristika i potencijala. Imajući u vidu sve navedeno, ključno je upoznati nastavnike sa datim aktivnostima i ukazati im na njihove prednosti. Takođe, s obzirom na kompleksnost ovih oblika usavršavanja, važno je da i visokoškolska institucija prepozna njihov značaj i pruži podršku za njihovo sprovođenje.

Način informisanja o programima stručnog usavršavanja

Većina učesnica u istraživanju koristi više izvora informacija o programima usavršavanja, što ukazuje na razvijenu svest o značaju ovog procesa za pedagošku praksu. Ispitanice se najviše informišu samostalno putem interneta (73,3%), nešto više od polovine njih (56,7%) informacije dobija od organizatora programa, dok je 40% uzorka navelo da o aktivnostima usavršavanja saznaje od kolega. Institucija ne igra veliku ulogu u informisanju nastavnika o stručnom usavršavanju (26,7%). Učesnice u anketi nisu navele druge načine informisanja iako je takva mogućnost bila data u upitniku.

Na osnovu navedenih rezultata može se zaključiti da su nastavnici uglavnom prepušteni samostalnom iznalaženju programa usavršavanja. To, s jedne strane, pokazuje da kod njih postoji inicijativa za istraživanje mogućnosti usavršavanja, ali s druge strane ističe potrebu za unapređenjem komunikacije između nastavnika, institucija i kreatora/organizatora programa usavršavanja radi efikasnije diseminacije informacija. Podatak da institucija ne igra značajnu ulogu u informisanju nastavnika o njima relevantnim programima usavršavanja nije toliko iznenađujući jer visoke škole i fakulteti, u kojima su zaposleni nastavnici poslovnog engleskog jezika, nisu njihove matične ustanove prema naučnom polju. Pa ipak, bilo bi značajno da ovo pitanje postane i deo strategije profesionalnog razvoja ustanove u kojoj nastavnici rade jer bi se na taj način povećala prepoznatost stranog jezika struke, uloga nastavnika i njihovih profesionalnih potreba.

Kriterijumi odabira programa stručnog usavršavanja

Analizirajući distribuciju odgovora u pogledu kriterijuma odabira programa stručnog usavršavanja, zapaženo je da se nastavnici najčešće rukovode njegovim značajem za sopstveni profesionalni razvoj, vremenom održavanja i cenom. Kao najvažniji kriterijum izdvaja se važnost programa za sopstveni profesionalni razvoj (83,3%), što je očekivan rezultat. Prema Glušac (2012: 12), odabir ovog kriterijuma ukazuje na to da su ti „profesori svesni svojih jakih strana i slabosti u kontekstu nastavne prakse i biraju one aktivnosti koje im mogu pomoći u ostvarenju željenog napretka”. Izostanak odabira ovog faktora može da govori o nastavnikovom nepoznavanju sopstvenih potreba, ili, pak, nedostatku unutrašnje motivacije. Za nešto manje od polovine ispitanica (46,7%) važno je vreme održavanja programa, a potom slede cena (36,7%), mesto i profesija i afilijacija autora programa (30% po kategoriji). Iako je manji broj ispitanica odabrao poslednja tri kriterijuma, postotak je ipak značajan i oni treba da budu uzeti u obzir prilikom organizovanja aktivnosti stručnog usavršavanja jer mogu da doprinesu većem učešću nastavnika u njima. Na primer, ponudom većeg broja hibridnih ili onlajn tipova usavršavanja, koji obuhvataju sinhroni i asinhroni vid, može se delimično uticati na snižavanje troškova i smanjenje značaja vremena i mesta održavanja aktivnosti. Svakako, od važnosti je i stepen i način podrške institucije u kojoj nastavnik radi – da li nastavnik ima finansijsku potporu i mogućnost izdvajanja vremena za određeni vid usavršavanja.

Kada se radi o profesiji i afilijaciji autora programa, ovi aspekti dovode se u vezu sa relevantnošću i kvalitetom stručnog usavršavanja. Od ključnog značaja je da autor dobro poznaje stručnu oblast, lokalni nastavni kontekst, potrebe nastavnika i da ume na savremen i adekvatan način da omogući unapređenje njihovih profesionalnih kompetencija. Ovo će biti naglašeno i kasnije u istraživanju.

Stavovi nastavnika o programima stručnog usavršavanja u Srbiji

Učesnice u istraživanju su zamoljene da izraze stepen slaganja, odnosno neslaganja prema tvrdnjama u vezi sa stručnim usavršavanjem u okviru petostepene Likertove skale koja je obuhvatila opcije od „slažem se u potpunosti” do „ne slažem se uopšte”. Tvrdnje i distribucija odgovora prikazani su u Tabeli 9.

Tabela 9. Stavovi ispitanika prema tvrdnjama o stručnom usavršavanju

Tvrdnje u vezi sa stručnim usavršavanjem.		Slažem se u potpunosti.	Slažem se.	Niti se slažem niti se ne slažem.	Ne slažem se.	Ne slažem se uopšte.
Programi stručnog usavršavanja u R. Srbiji odgovaraju mojim potrebama.	F	0	9	17	4	0
	%	0,0%	30,0%	56,7%	13,3%	0,0%
Vreme održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	F	0	2	18	9	1
	%	0,0%	6,7%	60,0%	30,0%	3,3%
Mesto održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	F	0	1	18	10	1
	%	0,0%	3,3%	60,0%	33,3%	3,3%
Troškovi učešća u programima stručnog usavršavanja su prikladni.	F	2	5	12	11	0
	%	6,7%	16,6%	38,8%	36,7%	0,0%
Ponudjeni programi stručnog usavršavanja su savremeni i kvalitetni.	F	0	3	19	7	1
	%	0,0%	10,0%	63,3%	23,3%	3,3%
Znanje stečeno u okviru programa stručnog usavršavanja mogu da primenim u svom nastavnom kontekstu.	F	0	4	10	16	0
	%	0,0%	13,3%	33,3%	53,3%	0,0%
Imam mogućnost da učestvujem u svim programima stručnog usavršavanja koja su mi potrebna.	F	3	9	10	7	1
	%	10,0%	30,0%	33,3%	23,3%	3,3%

Dobijeni podaci pokazuju da je najveći broj ispitanica odabrao opciju „niti se slažem, niti se ne slažem” za sve tvrdnje, sem za onu u vezi sa primenom novostečenih znanja u nastavi. Naime, oko 60% ispitanica izrazilo je neodređen stav prema tvrdnjama koje se tiču relevantnosti programa usavršavanja, vremena i mesta održavanja i kvaliteta. Takav rezultat može da bude pokazatelj da se

ne posvećuje uvek dovoljna pažnja usklađivanju datih aspekata prilikama i zahtevima nastavnika. Daljom analizom utvrđeno je veće slaganje, nego neslaganje u vezi sa tvrdnjom da programi stručnog usavršavanja odgovaraju potrebama nastavnika (30% prema 13%)²⁹. Ovaj rezultat ipak ostaje u senci činjenice da je postotak slaganja znatno manji u odnosu na postotak koji se odnosi na neodređen stav, i kontradiktoran je sa podatkom da svega 13,3% učesnica u istraživanju smatra da je znanje stečeno u okviru aktivnosti usavršavanja primenjivo u njihovom nastavnom kontekstu. Veće slaganje u odnosu na neslaganje izraženo je i prema tvrdnji da nastavnici imaju mogućnosti da učestvuju u svim programima usavršavanja koja su im potrebna (40% prema 26%). Iako ohrabrujući, ovaj rezultat ipak nije u potpunosti zadovoljavajući. Za ostale tvrdnje (vreme, troškovi učešća, kvalitet programa i mogućnost implementacije saznanja u nastavi) ispitanice su izrazile veće neslaganje u odnosu na slaganje. Podjednak postotak uzorka (oko 36%) mišljenja je da mesto, vreme i troškovi učešća nisu odgovarajući, dok se 27% nije složilo sa stavom da su programi usavršavanja savremeni i kvalitetni.

Učesnice u istraživanju su imale mogućnost da obrazlože svoje odgovore ili iznesu zapažanja u vezi sa tvrdnjama u okviru otvorenog pitanja. Svega tri ispitanice su se osvrnule na date aspekte. One su rekle su sledeće: *Nema dovoljno programa stručnog usavršavanja za profesore poslovnog engleskog; Smatram da je potrebno više seminara i radionica kod nas. Poslovnim engleskim jezikom se uglavnom bavimo samo na konferencijama; S obzirom da na to da se većina programa obuke odnosi na zaposlene u osnovnim i srednjim školama, veoma mali broj programa je primenjiv na rad u visokoškolskoj instituciji. Iz datih komentara se uočava to da je ponuda programa stručnog usavršavanja u Srbiji koji zadovoljavaju potrebe nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama oskudna.*

Nalazi u vezi sa pitanjem o tvrdnjama o stručnom usavršavanju potvrđuju saznanja iz dosadašnjih istraživanja (Glušac, 2012, 2016; Pešikan i dr., 2010a, 2010b; Stanković i dr., 2013; Zindović-Vukadinović, 2010), u kojima je ukazano na to da su načinjeni koraci ka unapređenju oblasti stručnog usavršavanja u Srbiji, ali da su promene više formalnog, nego suštinskog karaktera, te da programi i dalje „reflektuju interese i znanje ponuđača” (Zindović-Vukadinović, 2010: 101). Rezultati jasno upućuju na nedovoljno poznavanje lokalnih nastavnih prilika i potreba. Date nalaze treba posmatrati i u kontekstu odgovora na prethodno pitanje u vezi sa kriterijumima odabira programa i aktivnosti stručnog usavršavanja. Iz svega izloženog se, prema tome, izvlači zaključak da je neophodno preispitati postojeći pristup stručnom usavršavanju nastavnika poslovnog engleskog

²⁹ Slaganje u interpretaciji rezultata obuhvata opcije „slažem se u potpunosti” i „slažem se”, dok se neslaganje odnosi na „ne slažem se uopšte” i „ne slažem se”.

jezika u Srbiji i definisati konkretne mere za njegovo unapređenje. U okviru prethodnog pitanja dati su neki predlozi za poboljšanje trenutne situacije, a nastavak istraživanja pružiće dodatne smernice.

Primena saznanja stečenih u okviru programa stručnog usavršavanja

Odgovori ispitanica na pitanje o primeni novostečenih znanja i veština u praksi pokazali su da one najčešće integrišu nove ideje u nastavu i razmenjuju iskustva u pogledu njihove implementacije i efikasnosti. Anketirane učesnice rekle su sledeće: *Koristim nove ideje u nastavi, proveravam koliko su efikasne, delim ideje sa kolegama; Postepeno ili eksperimentalno primenjujem nove ideje u nastavi, nakon čega analiziram rezultate primene i odlučujem o mogućnostima trajne integracije određene metode u redovni nastavni proces; Najčešće ih primenjujem u nastavi i diskutujem sa kolegama o njihovim konkretnim iskustvima; [Primenjujem novostečena znanja i veštine] tokom kreiranja aktivnosti i evaluacije. Pored toga, ispitanice su navele da saznanja primenjuju i prilikom izrade kurikuluma, u naučnom radu i evaluaciji sopstvene prakse: *Primenjujem saznanja u kreiranju kurikuluma; Nova saznanja nastojim da primenim u svom naučnom radu i u konsultacijama sa kolegama; Preispitujem sopstvenu praksu, razmenjujem ideje sa kolegama.**

Pitanja primene i praćenja primene novostečenih znanja u praksi danas su veoma aktuelna. Ranije u monografiji je rečeno da učešće u programima stručnog usavršavanja ne znači nužno i usvajanje znanja i veština od strane nastavnika. Isto tako, usvajanje znanja i veština nije garancija njihove primene u nastavi i drugim aspektima profesionalnog konteksta nastavnika. Odgovori ispitanica su ohrabrujući i pokazuju njihovu spremnost na inoviranje pedagoške prakse, pri čemu je naglašen i značaj saradnje sa kolegama.

Komponenta praćenja primene znanja takođe je izuzetno važna, kako za same nastavnike i nastavu jer omogućava kritičko sagledavanje pedagoške prakse, tako i za autore programa usavršavanja, koji na taj način dobijaju uvid u njegovu relevantnost i efikasnost. Postoje razni mehanizmi praćenja primene novostečenih saznanja u praksi, počevši od ankete kao brzog i jednostavnog sredstva za dobijanje povratnih informacija, pa do kompleksnijih oblika kao što su vođenje portfolija, pisanje refleksivnog dnevnika ili sprovođenje opservacija. U odeljku je već naglašen značaj druge grupe mehanizama, ali i ukazano na neophodnost upoznavanja i obučavanja nastavnika za njihovu primenu (vidi *Oblici stručnog usavršavanja koje nastavnici sprovode*). O ovoj temi biće reči i u delu istraživanja sprovedenom putem intervjua.

Saradnja nastavnika poslovnog engleskog jezika sa nastavnicima jezika struke i stručnih predmeta

Velika većina ispitanica (96,6%) sarađuje sa kolegama, ali je uočeno da je sam obim saradnje različit (odgovori se kreću od *malo sarađujem* i *saradnja je neredovna* do *sarađujem u velikoj meri*) i da se ona većinom realizuje sa nastavnicima stranog jezika struke, a manje sa kolegama koje drže

stručne predmete. Takođe, saradnja je uglavnom neformalnog karaktera i manifestuje se kroz razmenu znanja i iskustva u vezi sa kreiranjem kurikuluma (odabir nastavnih materijala, utvrđivanje ciljeva nastave, evaluacija postignuća studenata itd.), a ređe je formalne prirode, kao zajedničko pisanje naučnih radova, zajednički rad na projektima i sl. Ispitanice su rekle sledeće: *Saradnja se odvija putem neformalnih razgovora, gde se zajednički radi na sastavljanju kurikuluma i odlučuje o nastavnom materijalu, ciljevima i metodama držanja nastave, kao i o vidovima i kriterijumima evaluacije; [Sarađujem] u dovoljnoj meri, kroz neformalne razgovore ili upućivanjem na stručnu literaturu; Saradnja se uglavnom zasniva na neformalnim razgovorima tokom kojih razmenjujemo iskustva i dajemo savete itd.; Saradnja je dobra, ali neredovna. Uglavnom zajedno učestvujemo na konferencijama, razmenjujemo iskustva, što se često odvija i u neformalnim razgovorima; Uglavnom kontaktiram kolege kada mi treba objašnjenje nekog pojma; U kontaktu sam sa kolegama mejlom, [sarađujemo] zajedno na nekim projektima.* Učesnice u istraživanju koje su izjavile da ne sarađuju sa kolegama nisu obrazložile svoj stav.

Saradnja se danas smatra ključnom komponentom stručnog usavršavanja. Pored toga što može da unapredi nastavnu praksu, ona jača kolegijalne odnose i doprinosi boljem razumevanju nastavnih okolnosti. Međutim, i drugi autori su uočili nedovoljan stepen saradnje između nastavnika engleskog jezika struke i stručnih predmeta, pa čak i među samim nastavnicima jezika struke (Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019; Mirić & Đorović, 2015). Takođe, imajući u vidu to da je istraživanje pokazalo da kada i postoji, saradnja je uglavnom neformalnog karaktera, treba naglasiti važnost njenog sistematičnog i temeljnog planiranja. Naime, da bi dala suštinski doprinos profesionalnom razvoju nastavnika, neophodno je jasno utvrditi njene ciljeve i način sprovođenja, odnos i ulogu učesnika i mehanizam njenog praćenja (Richards & Farrell, 2005).

Potrebe nastavnika poslovnog engleskog jezika u pogledu stručnog usavršavanja

U okviru pitanja o potrebama nastavnika poslovnog engleskog jezika za unapređenjem relevantnih znanja i veština, učesnicama u anketi ponuđeno je šest kategorija kompetencija. Odabir kategorija zasnovan je na okviru kompetencija nastavnika engleskog jezika autorke Selvi (Selvi, 2010) i delimično je izmenjen kako bi adekvatnije odražavao uloge i zadatke nastavnika koji su bili predmet istraživanja.³⁰ Nastavnici su zamoljeni da procene svoju potrebu za jačanjem različitih kompetencija putem numeričke skale, na kojoj je 1 označavalo najmanju, a 4 najvišu potrebu, dok je 0 značila da potreba ne postoji. Postojala je i mogućnost dodavanja odgovora, ali ispitanice nisu navele potrebu za razvojem drugih kompetencijskih oblasti u odnosu na one ponuđene. Analiza

³⁰ U vreme sprovođenja istraživanja nisu još postojali predlozi okvira kompetencija nastavnika stranog jezika struke, stoga je kao osnov korišćen okvir kompetencija nastavnika engleskog jezika, koji je kreirala Selvi (2010).

rezultata posebno je bila fokusirana na oznake 3 i 4 jer su one ukazivale na visok nivo potrebe. Distribucija odgovora prikazana je u Tabeli 10.

Tabela 10. Procena ispitanika o njihovim potrebama za unapređenjem različitih grupa kompetencija

Grupa kompetencija		4	3	2	1	0
Unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa studentima.	F	11	5	7	5	2
	%	36,67%	16,67%	23,33%	16,67%	6,67%
Upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom.	F	14	8	5	1	2
	%	46,67%	26,67%	16,67%	3,33%	6,67%
Unapređenje kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala).	F	12	10	5	2	1
	%	40,00%	33,33%	16,67%	6,67%	3,33%
Unapređenje kompetencija u vezi sa implementacijom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, upotreba nastavnih sredstava i nastavnih metoda, evaluacija postignuća studenata itd.).	F	13	5	5	6	1
	%	43,33%	16,67%	16,67%	20,00%	3,33%
Unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa studentima, kolegama, širom zajednicom).	F	10	9	4	4	3
	%	33,33%	30,00%	13,33%	13,33%	10,00%
Unapređenje kompetencija u vezi sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi poslovnog engleskog jezika.	F	19	9	1	0	1
	%	63,33%	30,00%	3,33%	0,00%	3,33%

Učesnice u istraživanju su iskazale najveću potrebu za unapređenjem kompetencija iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika – 63,3% je ovu potrebu procenilo stepenom 4, a njih 30% stepenom 3. Činjenica da 93,3% uzorka ima veliku potrebu za jačanjem ove grupe kompetencija zahteva brz odgovor kreatora obrazovne politike u oblasti profesionalnog razvoja nastavnika. Visok nivo potrebe za jačanjem IKT kompetencija „može da bude znak neprestanog izazova za škole i nastavnike, da moraju da idu u korak s oblašću koja se brzo menja i da u potpunosti iskoriste tehnologiju kako bi unapredili nastavu i proces učenja. Međutim, to može da bude i potvrda istraživanjima koja ukazuju na nedostatak izgradnje kapaciteta u smislu optimalnog načina upotrebe IKT u nastavi” (Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers & Steen, 2010: 61). Na drugom mestu prema intenzitetu potrebe javlja se upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi s učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom: 46,6% je ovu potrebu izrazilo stepenom 4, dok je 26,6% odabralo stepen 3. Ovaj rezultat takođe govori o neophodnosti pružanja veće podrške nastavnicima u pogledu unapređenja znanja i veština iz oblasti teorije i prakse učenja stranog jezika struke. Teorijska znanja su temelj razumevanja nastave i njene implementacije, pri čemu Ford (Foord, 2009) naglašava da ta znanja daju pravi efekat kada su praćena refleksijom, a potom delovanjem. Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) takođe ističu važnost odgovaranja na opšta i specifična pitanja teorijske i praktične prirode pre kreiranja kursa jer to pruža osnov za izradu plana i programa, odabir ili izradu materijala, držanje same nastave i sprovođenje evaluacije.

Visok intenzitet potrebe izrazile su ispitanice i za jačanjem kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir i izrada nastavnih materijala itd.): 40% ocenilo je potrebu stepenom 4, a 33,3% stepenom 3. U prethodna dva poglavlja monografije, koja su se bavila aspektima nastave poslovnog engleskog jezika i kompetencijama nastavnika, videli smo da su navedeni procesi složeni, uslovljeni raznim faktorima i da zahtevaju visok nivo znanja i veština. Njihovo efikasno sprovođenje je u direktnoj vezi sa kvalitetom kursa.

Slede komunikativne kompetencije (komunikacija i saradnja sa studentima, kolegama, širom zajednicom), gde je podjednak postotak izrazio potrebu stepenom 4 i 3 (33,3% i 30%). Komunikativne kompetencije posebno su došle do izražaja u poslednje vreme sa napuštanjem tradicionalnih nastavničkih uloga (Anđelković, 2012). Danas se od nastavnika očekuje da razumeju ponašanje studenata, da umeju da ih usmere i uspostave kvalitetnu komunikaciju ne samo sa njima nego i kolegama i drugim akterima sa kojima ostvaruju profesionalnu saradnju, što zahteva „čitav sistem socijalnih veština i umeća” (Anđelković, 2012). Za komunikativne kompetencije se vezuju i

interkulturene kompetencije jer visokoškolsko obrazovanje danas podrazumeva komunikaciju i saradnju koja prevazilazi geografske granice.

Naredna kategorija obuhvata kompetencije u vezi sa implementacijom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, upotreba nastavnih sredstava i nastavnih metoda, evaluacija postignuća studenata itd.): 43,3% izrazilo je potrebu stepenom 4, a 16,6% stepenom 3. Ova grupa kompetencija je, pored prethodno pomenute u vezi sa kreiranjem kurikuluma, od ključnog značaja za postizanje visokog kvaliteta nastave i uspešno ostvarenje obrazovnih ciljeva i ishoda. Ona podrazumeva adekvatan odabir i primenu pristupa i strategija u pogledu različitih aspekata nastavnog procesa. Nije zanemarljiv ni intenzitet potrebe za unapređivanjem znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa polaznicima: 36,6% uzorka iskazao je veoma visok nivo potrebe (stepen 4), a 16,6% visok nivo potrebe (stepen 3). Sa stepenom razvijenosti ove grupe kompetencija rastu i samopouzdanje i profesionalizam koji nastavnici pokazuju kada se obrađuju teme, pojmovi, žanrovi i sl. karakteristični za oblast ekonomije i poslovanja. To je značajan faktor za same studente jer može doprineti izgradnji poverenja i jačanju motivacije, kao što je rečeno u odeljku o nastavničkim kompetencijama (Odeljak 5.3.).

Dobijanje uvida u potrebe nastavnika ključni je element prilikom kreiranja programa usavršavanja. Iz analize odgovora proizlazi zaključak da postoji značajna potreba za razvojem svih navedenih grupa profesionalnih kompetencija. To ujedno upućuje na manjkavosti trenutne ponude programa i aktivnosti usavršavanja i neophodnost unapređenja ove oblasti.

Sugestije nastavnika poslovnog engleskog jezika za unapređenje oblasti stručnog usavršavanja

Najučestaliji predlozi ispitanica u vezi sa načinima unapređenja stručnog usavršavanja nastavnika grupisani su u sledeće kategorije: unapređenje sadržaja, veća zastupljenost elektronskog vida usavršavanja, bolja diseminacija informacija i stručnost predavača. Ispitanice prvenstveno žele veću i raznovrsniju ponudu programa koji se bave jezikom struke i poslovnim engleskim jezikom, i to u kontekstu visokoškolskog obrazovanja (*Mislim da treba da postoji raznovrsna ponuda, pa da svako bira šta misli da mu/joj treba; [Potrebno je] identifikovati konkretne probleme koje nastavnici mogu imati i kreirati programe u skladu s tim. Programi se uglavnom odnose na vrlo opšte stvari i retko rešavaju ključne probleme.*). Takođe, mnoge ispitanice ukazale su na značaj uvođenja većeg obima elektronskog usavršavanja, što povećava dostupnost programa i doprinosi njihovoj decentralizaciji, uštedi novca i vremena (*Mislim da bi više programa trebalo da se odvija elektronskim putem; [Smatram da bi programi usavršavanja] mogli biti češći i decentralizovani, tako da se održavaju širom zemlje i budu dostupni većem broju predmetnih nastavnika.*). Pored toga, neophodno je unaprediti sistem informisanja nastavnika u vezi s aktivnostima stručnog usavršavanja

(Nastavnici treba da budu obavešteni tj. [treba da postoji] bolja reklama, više ideja, bolja saradnja između kolega; [Programi stručnog usavršavanja] bi se mogli odvijati češće i uz bolji sistem informisanja.). Već je ranije u istraživanju zapaženo da su nastavnici uglavnom prepušteni samostalnom iznalaženju relevantnih programa usavršavanja.

Kao značajna komponenta stručnog usavršavanja izdvaja se i visok nivo kompetentnosti autora i voditelja programa (*[Potrebno je] angažovati kvalitetne i kompetentne predavače; Autori programa moraju biti kompetentniji i posedovati dovoljno praktičnog iskustva iz te oblasti. Činjenica je da autori programa najčešće prepričavaju studije inostranih autora, pa se zbog toga neke obuke ne mogu primeniti u nastavi jer nisu tipične za Srbiju.*). Da bi se prepoznale stvarne potrebe nastavnika i kreirali i sprovedi kvalitetni i efikasni programi usavršavanja, autori i voditelji treba dobro da poznaju savremenu teoriju, praksu i lokalni nastavni kontekst, što se postiže saradnjom svih aktera u obrazovanju. Sugestije ispitanika u vezi sa načinima unapređenja stručnog usavršavanja nastavnika, s jedne strane, ukazuju na manjkavosti trenutnog sistema, a s druge strane, daju važne i konkretne smernice za razvoj ove oblasti.

6.1.2. Prikaz istraživanja sprovedenog putem intervjua

U ovom pododeljku predstavljeni su nalazi dobijeni na osnovu intervjua sprovedenog sa nastavnicima poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Cilj je bio produbljivanje saznanja o stavovima, očekivanjima i potrebama ispitanika u vezi sa stručnim usavršavanjem iskazanim u upitniku. Prema tome, ovaj deo istraživanja komplementaran je sa prethodnim, što doprinosi kreiranju celovitije slike problematike koja se proučava.

6.1.2.1. Metodologija istraživanja

Uzorak: U intervjuu su učestvovala tri ispitanice koje poslovni engleski jezik predaju u visokoškolskim ustanovama u Srbiji.

Prva ispitanica (I1) ima 40 godina i radi u visokoškolskoj ustanovi u zvanju nastavnika stranih jezika – engleski jezik. Karijeru je započela 1998. godine, a poslovni engleski jezik predaje između 12 i 13 godina. Pored rada sa studentima, kurseve je držala i zaposlenim polaznicima u privatnoj školi stranih jezika.

Druga ispitanica (I2) ima 36 godina i zaposlena je u zvanju lektora u visokoškolskoj ustanovi. Opšti engleski jezik predaje 14 godina, a poslovni engleski jezik između 2 i 3 godine. Pored kurseva opšteg i poslovnog engleskog jezika u okviru studijskog programa, nastavu drži i studentima u Centru za karijerno vođenje. Iskustvo ima i u radu sa zaposlenim polaznicima, za koje je pripremala usko specijalizovane kurseve.

Treća ispitanica (I3) ima 38 godina i radi u visokoškolskoj ustanovi u zvanju nastavnika stranih jezika – engleski jezik. Karijeru je započela u privatnoj školi držeći kurseve opšteg engleskog jezika, a već 10 godina predaje poslovni engleski jezik. Dok je u privatnoj školi radila sa zaposlenim polaznicima, sada radi sa studentima koji uglavnom nemaju radno iskustvo.

Istraživački instrument: U ovom delu istraživanja korišćen je intervju polustrukturisanog tipa. On se sastojao od 14 pitanja formulisanih na osnovu nalaza iz upitnika (Pododeljak 6.1.1.) i doktorske disertacije *Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni koncept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja* (Anđelković, 2012). Neka pitanja iskrsla su tokom razgovora sa ispitanicama, tj. postavljena su s ciljem dobijanja pojašnjenja njihovih odgovora. U zavisnosti od mogućnosti, intervjui su obavljani licem u lice ili putem Skajpa, i u proseku su trajali oko 30 minuta. Razgovori su snimani i načinjeni su transkripti. Primerak intervju dat je u Prilogu 4, a uzorak jednog transkripta u Prilogu 5. Ispitanice su prethodno obavestene o temi, ciljevima i okvirnom sadržaju intervju, te su imale vremena da razmisle o problematici pre samog razgovora sa autorkom istraživanja.

Na planu sadržaja, nakon opštih pitanja čiji je cilj bio sticanje uvida u osnovne podatke o učesnicama u intervjuu (godine starosti, dužina radnog staža i iskustvo u nastavi engleskog/poslovnog engleskog jezika), sledila su pitanja koja su se bavila centralnim temama istraživanja: problemima sa kojima su se ispitanice susretale u nastavi poslovnog engleskog jezika i načinima njihovog rešavanja, efikasnim oblicima stručnog usavršavanja, saradnjom sa nastavnicima stranih jezika i stručnih predmeta, ulogama u programima stručnog usavršavanja, ciljevima stručnog usavršavanja, praćenjem primene novostečenih znanja u praksi, kompetentnošću voditelja programa i motivacijom za usavršavanje. Intervju je obavljen tokom maja i juna 2015. godine.

Obrada podataka: Kvalitativni podaci obrađeni su putem deskriptivne i tematske analize sadržaja, što je omogućilo dublje sagledavanje istraživanih problema.

6.1.2.2. Prikaz i tumačenje rezultata

U ovom odeljku predstavljeni su i interpretirani odgovori ispitanica prema tematskim celinama.

Problemi sa kojima se susreću nastavnici poslovnog engleskog jezika i načini njihovog rešavanja

Prva tema kojom su se ispitanice bavile u intervjuu bila je u vezi sa problemima sa kojima su se susretale u nastavi poslovnog engleskog jezika i načinima njihovog prevazilaženja. Postavljena pitanja glasila su: „Kakvo je Vaše iskustvo u vezi sa predavanjem poslovnog engleskog jezika? Na

kakve probleme ste nailazili tokom Vaše karijere u ovoj oblasti?” i „Na koje načine ste rešavali probleme?”

Učesnice u istraživanju su prvo identifikovale probleme. One su pre svega pažnju skrenule na nepoznavanje stručne oblasti i terminologije, kao i na nedovoljnu upoznatost sa resursima koji mogu doprineti unapređenju kompetencija i kvaliteta nastave. Ovi problemi su posebno karakteristični za početak karijere. Ispitanice su naglasile da su poslovnim engleskim jezikom počele da se bave zbog trenutne potrebe institucije u kojoj su radile. Shodno tome, nisu imale dovoljno vremena da se obuče ili detaljnije pripreme za rad u ovoj oblasti.

Kao prepreke u odvijanju nastave, one su još navele nepoznavanje predmetne materije od strane studenata na početnim godinama studija, nedovoljno razvijene jezičke kompetencije iz maternjeg jezika i nedostatak motivacije za učenje poslovnog engleskog jezika. Takođe, ukazale su i na organizacione i tehničke izazove kao što su velike grupe, veliki fond časova i neadekvatna opremljenost učionica. Ispitanice su, između ostalog, rekle:

I1: *U početku ja nisam bila upućena u celu stvar dovoljno, tako da ja prosto i nisam bila ... ja nisam umela da iskoristim prilike koje sam imala. Znači, ja sam radila na fakultetu gde smo mi puno toga mogli da dobijemo, ali pod uslovom da tražimo, a mi nismo znali šta treba da tražimo. [...] Moji problemi u početku su bili prvenstveno neko moje nepoznavanje oblasti. [...] prosto je bila takva situacija, radila sam na takvom fakultetu i to se od mene očekivalo, da ja počnem da se bavim poslovnim engleskim. [...] Kad dođemo do priče sa studentima ... s jedne strane je teško zato što oni uopšte nemaju poslovnog iskustva. I sad pričati sa njima šta biste rekli na nekom sastanku, kako biste Vi odreagovali [...] od njih to ne možeš očekivati. A naravno, izazov su prvenstveno ogromne grupe i ... tehnički nekad, neopremljenost fakulteta i ... mislim [...] srećom mi imamo opremu koju možemo da upotrebimo, ali ponekad su te stvari prosto neizvodljive sa tolikim grupama.*

I2: *Poznavanje struke je uvek problematično, pa sad ... opšti poslovni engleski, ako mogu tako da ga nazovem, je možda lakše savladati, pogotovu na početnom nivou, ali sam imala i studente koji su bili na visokim, naprednim nivoima, a iz oblasti, na primer, finansija ili računovodstva.*

I3: *Problemi koji su se javljali onda [na početku karijere] i koji se javljaju i sada, prevashodno problem koji smatram da je tipičan za polaznike – najčešće im nedostaju znanja iz maternjeg jezika. Ne poznaju čak ni određene vrste reči, šta je prilog, šta je pridev, čak ni rečenične funkcije, predikat, objekat. Nisu sigurni šta je šta, mislim da je to problem, odnosno nešto što usporava napredak.*

Nakon predloženih problema, ispitanice su se osvrnule na svoje iskustvo u njihovom rešavanju. Fokus su stavile na problem nedovoljnog poznavanja stručne discipline. Kako bi ga prevazišle, one se oslanjaju na stručnu literaturu, onlajn izvore ili sarađuju sa nastavnicima stručnih

predmeta. Ukoliko studenti poseduju predznanje iz stručne oblasti, i oni sami postaju nastavni resurs. Ispitanice su rekle sledeće:

I1: *Vremenom sam upoznivala ljude koji su se time bavili i koji su bili spremni da mi pomognu. Imala sam časove sa ljudima koji su mogli da mi pomognu. Čak i studenti, recimo, koji su dolazili iz srednjih ekonomskih škola, sa pravnih smerova, [...]kad im daš udžbenik sa tekstom koji je čisto ekonomski, oni se mnogo bolje snalaze sa tim terminima, nego ja.*

I2: *U početku sam se snalazila tako što sam puno čitala, počela od teksta iz udžbenika, pa onda nalaženje svih mogućih termina kroz rečnike i na internetu – šta znači, u kom kontekstu se koristi i slično. Povremeno bih se možda konsultovala sa poznanicima koji se bave time, ali kasnije, sa studentima na višim nivoima – zapravo sam njih koristila kao resurs, pa je to bila kao neka razmena, ja njima o engleskom, oni meni o svojoj struci.*

Zanimljivo je istaći da su obe ispitanice imale izuzetno pozitivno iskustvo u saradnji sa studentima – upravo taj rad je na efikasan način pomogao u prevazilaženju problema nedovoljnog poznavanja stručne oblasti. Njihov primer pokazuje da studenti ne moraju nužno da imaju visoka očekivanja od nastavnika u pogledu poznavanja profesionalne discipline, kao što je to Frendo uočio (2005). Ipak, ova zapažanja ne mogu se generalizovati, posebno u svetlu nalaza dobijenog od anketiranih studenata (Odeljak 6.2.).

Osvrćući se na rad u velikim grupama, ispitanice takođe pribegavaju raznim rešenjima. Na primer, studenti koji imaju položene međunarodne ispite na određenom nivou oslobođeni su pohađanja dela časova ili je studentima čije je znanje jezika na visokom nivou dozvoljeno pohađanje kurseva poslovnog engleskog jezika u okviru centra za strane jezike, nakon čega polažu međunarodne ispite. Ispitanica I1 kaže: *Mislim, prosto negde pokušavamo da svedemo taj broj na „nerazumnih” 50.*

Odgovori dobijeni na pitanja u vezi sa problemima u nastavi poslovnog engleskog jezika i njihovim rešavanjem uglavnom potvrđuju nalaze iz dosadašnjih istraživanja, što upućuje na zaključak da su određeni izazovi zajednički nastavnicima poslovnog engleskog jezika i engleskog jezika struke uopšte (npr. (ne)poznavanje stručne discipline od strane nastavnika i studenata, velike grupe, motivacija) (Donna, 2000; Ellis & Johnson, 1994; Frendo, 2005; Helm, n.d.). Anketirane ispitanice su ukazale na visok stepen potrebe za unapređenjem raznih grupa kompetencija, između ostalog i onih koje se tiču poznavanja stručne oblasti, kreiranja i sprovođenja kurikuluma. Intervju je omogućio dobijanje konkretnije slike u vezi sa potrebama nastavnika i tako pružio jasnu smernicu za osmišljavanje programa stručnog usavršavanja.

Efikasni vidovi stručnog usavršavanja

Učesnice u intervjuu su zamoljene da opišu način usavršavanja koji smatraju najefikasnijim za svoj profesionalni razvoj i unapređenje nastavne prakse. Pitanje je glasilo: „Kako biste opisali efikasan vid stručnog usavršavanja? Na primer: način održavanja, broj učesnika itd.?” Ispitanice su identifikovale sledeće važne karakteristike koje su ilustrovane njihovim komentarima:

- kontinuitet

I1: *Znači, ne da bude jedan [program] sad, pa za dve godine ponovo, nego da to postoji negde u kontinuitetu, i onda su ljudi više u kontaktu, jedni drugima prenesu stvari [...] Kad imamo priliku i kad se viđamo češće, mislim da više stvari onda, negde, cirkulišu i da je to možda najvažniji deo svega toga. Tako se bar meni čini.*

- kvalitetni predavači koji poseduju teorijsko i praktično znanje, i koji nude sadržaje koji su primenjivi u uslovima u kojima nastavnici rade

I1: *Ja sad već dovoljno dugo radim ovaj posao da ne bih volela da prisustvujem nekim seminarima i obukama na kojima mi takve stvari objašnjava neko ko apsolutno nema iskustvo ili neko ko je, eto, dobio zadatak da sad nešto malo smisli i da uradi nešto na tu temu.*

- radioničarski tip rada koji kombinuje frontalni tip izlaganja i rad u malim grupama, u kom učesnici aktivno učestvuju, razmenjuju iskustva. Kao prednost ovako organizovane aktivnosti jedna ispitanica (I2) navela je sledeće:

I2: *Ljudi se bolje povežu, a upoznaješ nove ljude. Ne upoznaješ ih onako, na veliko, već imaš priliku za malo prisniji kontakt, a to je onda neka prijateljska sredina gde mogu da se razmene ideje, a pri tom dobijemo od govornika ili od onog ko zapravo vodi ceo trening ... dobijemo neke instrukcije i dobijemo možda neku teorijsku podlogu na početku.*

- kombinacija rada licem u lice i onlajn usavršavanja

I2: *[...] kad slušamo predavanja ili taj uvodni deo radionice, gde svako ima komentar ili gomilu pitanja, a to nije vreme kada se ... ne znam ... javljaš, ili treba da prekidaš. Taj backchanneling onda daje priliku da ti svakako razgovaraš sa svima u sobi, a da ne uznemiravaš govornika i sve ostale, a verujem da i govorniku to može kasnije da posluži, da vidi o čemu su ljudi razmišljali dok je držao prezentaciju. [...] Pri tom uz ovu diskusiju koja će ići u pozadini se povezujemo sa svima u sobi, bez neke pretnje za one koji su možda malo više introvertni da uspostave kontakt sa svima ostalima slobodno u tom nekom društvenom delu kasnije. To je ta pisana komunikacija putem interneta.*

Međutim, po mišljenju druge ispitanice (I1), upotreba IKT u usavršavanju može da predstavlja prepreku za pojedine nastavnike:

I1: *Nije svako spreman, nije svako, uslovno rečeno, obučen. Neko u startu to odbija zato što je to neki vebinar, a on neće, a on ne zna kako treba da učestvuje u tome, pa neće ni probati.*

Jedna ispitanica (I3) najefikasnijim vidom usavršavanja smatra individualno usavršavanje. Naglašavajući da se radi o načinu usavršavanja koji odgovara njoj lično, ali možda ne i ostalim nastavnicima, ona je svoj odgovor obrazložila na sledeći način:

I3: Mogu da targetiram onda ono što tačno meni treba, mogu da odgovorim na svoje potrebe, kakve su u tom momentu.

Odgovori dobijeni na ovo pitanje u skladu su sa savremenim shvatanjem stručnog usavršavanja – naglašeni su kontinuitet, saradnja licem u lice i virtuelna, aktivno učešće i sl. Ipak, činjenica da ispitanice naglašavaju različite aspekte usavršavanja, a posebno stav ispitanice I3, ukazuje na to da je pristup usavršavanju u uskoj vezi sa karakteristikama ličnosti i stilom učenja pojedinca.

Saradnja sa nastavnicima stranog jezika struke i stručnih predmeta

Na pitanje „Da li sarađujete sa nastavnicima stranog jezika i nastavnicima stručnih predmeta u okviru svoje institucije ili šire?“, sve ispitanice su dale pozitivan odgovor, ali nisu podjednako zadovoljne stepenom saradnje. Ispitanica I1 je rekla:

I1: Da. [Sarađujem] sa predavačima uglavnom. Nas je osmoro na katedri koji predajemo engleski. Jedan dobar deo nas je vrlo pozitivan i spreman na saradnju. Sa ostalim predavačima stručnih predmeta, pa sad to ... ne mogu da kažem ni da, ni ne ... tu je više presudan sam taj predavač kao ličnost. Da li hoće ili neće. Da li mu je bitno ili mu nije bitno. Naravno da oni imaju sasvim dovoljno svojih obaveza i da im mi nismo baš broj jedan briga i, u krajnjoj liniji, engleski na stručnom fakultetu je, uslovno rečeno, sporedna stvar.

Ovaj odgovor pored toga što daje uvid u saradnju ujedno ukazuje na problem položaja stranog jezika struke u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Iako je njegov značaj prepoznat, ta prepoznatost je više formalne prirode. U praksi on često biva potisnut u drugi plan, kako od strane institucije, tako i studenata.

Ispitanice su potom zamoljene „da detaljnije opišu način saradnje, njene prednosti i potencijalne nedostatke“. Sve učesnice u intervjuu su spomenule neformalne razgovore sa kolegama, koji se odvijaju po potrebi, licem u lice ili virtuelno, putem društvenih (obrazovnih) mreža. One sarađuju sa kolegama, ali i nastavnicima koji predaju stručne predmete, mada u tom slučaju, po rečima jedne ispitanice (I3), mnogo češće na samu inicijativu nastavnika jezika (što potvrđuje malopre pomenuto zapažanje u vezi sa položajem stranog jezika struke). Cilj saradnje je uglavnom dobijanje informacija iz domena stručnih predmeta potrebnih za osmišljavanje i sprovođenje nastave poslovnog engleskog jezika.

Profesorka I2 je imala iskustvo i sa timskom nastavom, koje smatra izuzetno dragocenim, pri čemu naglašava važnost okolnosti pod kojima se takva saradnja odvija. Ona (I2) je rekla sledeće:

I2: *Kontekst je neformalno obrazovanje. Dakle, to su bili kursevi za studente u okviru Centra za karijerno vođenje. Oni [studenti] su tamo dolazili svojevolumno, bilo je besplatno. Ja i nastavnik stručnog predmeta smo imali svu slobodu organizovanja nastave. Nije bilo ocenjivanja zato što je bila vannastavna aktivnost, i zbog svih tih uslova je to bilo zapravo sjajno iskustvo. Drugo, mogli smo da biramo tim, mogli smo da biramo partnera. Ja i taj nastavnik smo se spojili jer smo bili kompatibilni i imali smo slične ideje, šta i kako treba raditi, što možda, kada bi se timska nastava izvodila u okviru formalnog obrazovanja, u okviru univerzitetskih kurseva, ovih regularnih, to možda ne bi bilo tako, ne bi moglo da se bira s kim se radi. Ali ovo su bili idealni uslovi.*

Pored timske nastave, kao primera formalne saradnje koji je u literaturi iz oblasti engleskog jezika (struke) prepoznat kao izuzetno koristan (Dudley-Evans & St John, 1998; Richards & Farrell, 2005), naveden je i zajednički rad nastavnika na projektima (saradnja nastavnika jezika struke i stručnih predmeta), kada ideje i saveti, problemi i njihovo razrešavanje mogu da budu značajni za nastavni kontekst stranog jezika. Ispitanica I3 rekla je sledeće:

I3: *Mislim da je dragocena saradnja sa kolegama, malo formalnija, kada radimo zajednički na nekim projektima, pa onda ideje i saveti, problemi i njihovo razrešavanje tom prilikom su dragoceni za nas kao nastavnike stranog jezika.*

U monografiji (Poglavlje 5) već je rečeno da se saradnja danas smatra jednom od ključnih komponenti stručnog usavršavanja nastavnika. Odgovori ispitanica (kako intervjuisanih, tako i anketiranih) pokazali su da su one toga svesne i da koriste priliku da, uglavnom neformalno, sarađuju sa kolegama, pri čemu se saradnja sa nastavnicima stručnih predmeta odvija sporadično, tj. po potrebi. Uzimajući u obzir koristi koje isplanirana i sistematična saradnja može da ima za unapređenje prakse, profesionalni razvoj i jačanje kolegijalnih odnosa, važno je preduzeti konkretne korake za njeno podsticanje.

Uloge u programima i aktivnostima stručnog usavršavanja

Ispitanice u istraživanju su se takođe izjašnjavale o tome da li su u aktivnostima stručnog usavršavanja pasivne/aktivne učesnice i da li imaju iskustvo u njihovom kreiranju i vođenju. Pitanje je glasilo: „U kojoj ulozi vidite sebe u okviru programa stručnog usavršavanja? Da li je to posmatrač, aktivni učesnik, voditelj?”

Sve tri ispitanice su izjavile da u ovim aktivnostima preuzimaju aktivnu ulogu (pri čemu, kao što je već pomenuto, jedna ispitanica (I3) preferira individualni rad). Učesnica u istraživanju I1 imala je organizirano iskustvo kao voditelj programa, ali je izrazila ambiciju da se u tom pogledu razvija:

I1: *Pa, ja ne bih volela nikako da budem neki posmatrač samo. Aktivni učesnik sam najčešće, mislim, u gotovo svim obukama u kojima sam učestvovala. Retko sam imala priliku da budem taj neko ko obučava, ali bih to volela da probam, u svakom slučaju.*

Činjenica da sve tri ispitanice poslovnog engleskog jezika sebe vide u aktivnoj ulozi u programima stručnog usavršavanja ukazuje na njihovu spremnost i zainteresovanost da utiču na ishode procesa stručnog usavršavanja. Uz to, malopre naveden iskaz ispitanice I1, koja ima značajnije iskustvo u nastavi poslovnog engleskog jezika, upućuje na to da neki nastavnici žele da usmere svoj profesionalni razvoj ka ostvarivanju nenastavničkih uloga. Pitanje kreiranja kadra koji će biti osposobljen da vodi programe stručnog usavršavanja u domenu poslovnog engleskog jezika/stranog jezika struke je posebno značajno s obzirom na uočen nedostatak ponude programa relevantnih za usavršavanje nastavnika u Srbiji, na šta je posebno ukazano u prethodnom pododeljku.

Ciljevi stručnog usavršavanja

Na pitanje „Kako biste definisali Vaše ciljeve stručnog usavršavanja?“, ispitanice su navele sledeće:

- jačanje kompetencija iz stručne oblasti studenata

I3: *Pre svega, želim da proširim vokabular iz stručne oblasti, i to kroz dublje razumevanje složenih konceptata iz same struke. Ti termini ... ti koncepti mi na početku nisu bili bliski ni na maternjem jeziku. To mi omogućava da pripremim materijal koji je autentičan u pogledu jezika i to onda mogu da inkorporiram u nastavu.*

- povezivanje sa nastavnicima

I1: *Kad imamo priliku i kad se viđamo češće, mislim da više stvari onda, negde, cirkulišu i da je to možda najvažniji deo svega toga [učesća u aktivnostima usavršavanja].*

I2: *Svi ti nastavnici čine jednu ogromnu bazu podataka i bazu znanja i iskustava, i mislim da ništa ne može da zameni taj skup iskustava i znanja.*

- jačanje kompetencija u uže definisanom segmentu poslovnog engleskog jezika

I1: *[...] znači, svi mi krećemo od nekog opšteg engleskog, pa do opšteg poslovnog engleskog. Ja bih volela da to ide u nekom užem, specijalizovanom smeru. Da je to ... da se bavim razvojem komunikativnih sposobnosti ili samo razvojem, pisanjem materijala, znači, negde, više u tom nekom malo usmerenijem smislu. Da ja imam neku svoju užu specijalnost.*

- razvijanje metajezika

I2: *Razvijanje metajezika, našeg profesionalnog jezika. Ta profesionalna praksa koja se jako često spominje i insistira se na njoj ne može da bude uspešna ako nam nije razvijen metajezik. Mislim da se to možda najbolje razvija, svakako čitanjem, ali i ovakvim razgovorima uživo, sa drugim nastavnicima.*

Odgovori ispitanica ukazuju na kompleksnost nastavničkog poziva i heterogenog shvatanja koncepta stručnog usavršavanja, a ujedno su pokazatelj njihove motivisanosti za profesionalni

razvoj. Ključno pitanje u vezi sa ciljevima ispitanica jeste da li one imaju mogućnosti da ih ostvare. Podaci dobijeni u vezi sa ovom temom u upitniku nisu bili optimistični.

Praćenje primene novostečenih znanja u nastavi

Ispitanicama je potom postavljeno pitanje u vezi sa praćenjem primene znanja i veština stečenih kroz aktivnosti stručnog usavršavanja: „Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način nastavnici sprovode naučeno. Da li se slažete sa ovim stavom? Na koji način smatrate da se to može postići?”

Sve tri učesnice u istraživanju su se složile da je ovaj segment stručnog usavršavanja veoma značajan i za nastavnike i za voditelje programa usavršavanja. One su rekle sledeće:

I1: *Treba da postoji [praćenje]. Ako Vas neko obuču nečemu, pa Vas više nikad ne pita šta ste uradili i čemu to služi, da li je to primenjivo, onda je to prosto besmisleni način usavršavanja.*

I2: *Svakako mislim da jeste bitno da se prati, možda ne u tolikoj meri da budu sigurni da su ljudi to primenili, već kako su ljudi to primenili ili šta su uradili sa tim znanjima i sa tim materijalima. Verujem da je to važno i za samog nastavnika, a i za one koji organizuju treninge, da bi znali kako ubuduće da još bolje to rade.*

I3: *U svakom slučaju, praćenje je važno, jer je pokazatelj koliko se nešto koristi u nastavi što je novo naučeno. Time se ocenjuje ujedno svrsishodnost tog načina usavršavanja, da li je ono korisno ili nije baš toliko primenjivo.*

Ispitanice su zatim predložile načine praćenja primene novostečenih znanja u praksi:

- opservacije časova, pri čemu je ukazano na organizacione izazove i problem shvatanja ovog procesa kao evaluacije, a ne instrumenta profesionalnog razvoja

I2: *Možda ta praksa posmatranja časova, ali verujem da je to ponekad neizvodljivo u pogledu organizacije.*

I1: *[...] jedino, tu sad dolazimo do problema, da ta neka vrsta nadgledanja, kako neko radi, se može verovatno shvatiti na dva načina. S jedne strane, da to bude neko kontrolisanje, što niko ne voli, i mislim da mi u startu tu vrstu prisustva nekoga na času, nekog monitoringa pogrešno shvatamo – i mi i taj neko ko vrši taj monitoring, pa mi se čini da to obostrano nekako ne funkcioniše baš uvek.*

- davanje povratne informacije o primeni naučenog u nastavi kolegama ili organizatorima programa usavršavanja

I2: *Jedini način, koji mi je pao na pamet, je da postoji neko mesto gde će se ti ljudi okupljati i nakon seminara, da to bude neki forum ili nešto, gde će onda doći i reći: iskoristili su ovu aktivnost ili su pročitali onaj tekst koji je prezenter predložio, nešto i da o tome razgovaraju, ne vidim drugi način kako.*

- evaluacija postignuća studenata i samoevaluacija nastavnika

I1: *Naravno, postoje drugi načini na koje bi se to moglo rešiti. Da se na neki način prati napredak i predavača i časova i rezultata, možda na neki indirektni način, kroz evaluaciju od strane studenata, neku samostalnu evaluaciju samih predavača ili, prosto, praćenje rezultata studenata.*

Ispitanica I3 navela je vođenje beležaka, sprovođenje intervjua i anketiranje kao mehanizme praćenja primene novostečenih saznanja u praksi. Međutim i ona je ukazala na izazove s kojima se nastavnici i voditelji programa mogu susresti:

I3: *Mislim da je to teško sprovesti jer zahteva puno vremena i drugih resursa kasnije da se ti podaci obrade.*

Praćenje primene znanja i veština stečenih u okviru programa stručnog usavršavanja jeste izuzetno kompleksan zadatak, ali i ključan segment koji zaokružuje svrhu ovih programa (O njegovom značaju bilo je reči u Odeljku 6.2.). Odgovori intervjuisanih ispitanica sugerišu da on još uvek nije postao integralni deo procesa usavršavanja.

Kompetentnost voditelja programa stručnog usavršavanja

Ispitanice su zamoljene da prokomentarišu nalaz dobijen na osnovu upitnika koji se odnosio na kompetentnost voditelja programa stručnog usavršavanja. Pitanje je glasilo: „Neki učesnici u istraživanju su rekli da ne postoje dovoljno kompetentne osobe koje bi vodile programe stručnog usavršavanja za nastavnike poslovnog engleskog jezika. Kakav je Vaš stav?” Mišljenja intervjuisanih ispitanica u tom pogledu su podeljena. Jedna se slaže sa tvrdnjom, te kaže:

I1: *Pa, da, da, da. Mislim, kad uzmeš to sve u obzir, ako je nas manji broj koji to radimo, pa još među nama naći nekoga ko će to da radi, mislim da su oni apsolutno u pravu i da treba poraditi na tome.*

Druga ispitanica smatra da kompetentni predavači postoje, ali naglašava važnost motivacije i spremnosti za realizaciju programa usavršavanja:

I3: *Mislim da je bilo ko od naših kolega, koji je dovoljno motivisan i ima dovoljno energije da čitav taj projekat izvede, dovoljno kompetentan.*

Govoreći o kompetencijama predavača i uspešnosti programa usavršavanja, ispitanica I2 istakla je značaj doprinosa samih učesnika tih programa:

I2: *Mislim da to ne bi trebalo da se dovodi u pitanje, te kompetencije, jer taj čovek će da kaže šta god zna. Ali tu je i ostala grupa učesnika, da svi doprinesu tome, da ne zavisi sve samo od tog jednog čoveka koji je trener.*

Poslovni engleski jezik je u poslednje vreme u ekspanziji u Srbiji, a u nekim institucijama on postoji već duži niz godina. Pored toga, on se javlja sve više i kao tema istraživačkih radova. Uzimajući gore navedeno u obzir, kao i odgovore intervjuisanih i anketiranih ispitanica, jasno je da ne bi trebalo dovoditi u sumnju ideju o postojanju kompetentnih predavača kod nas. Međutim, kao

što je jedna ispitanica konstatovala, da bi neko preuzeo ulogu voditelja programa, pored znanja, potrebni su i energija, motivacija i podrška da se zamisao realizuje. U tom smislu od ključnog značaja svakako može da bude prepoznavanje potrebe za usavršavanjem i pružanje podrške od strane institucija – fakulteta, visokih škola, stručnih udruženja, ministarstva.

Motivacija nastavnika za stručno usavršavanje

Poslednje pitanje u intervjuu bavilo se motivacijom nastavnika poslovnog engleskog jezika za stručno usavršavanje. Ono je glasilo: „Kako biste ocenili Vašu motivisanost i motivisanost nastavnika poslovnog engleskog jezika u vezi s pohađanjem programa stručnog usavršavanja? Molim Vas da obrazložite Vaš odgovor”.

Sve tri ispitanice ističu da su veoma motivisane i ukazuju da je njihova motivacija prvenstveno unutrašnja, tj. potiče iz njihove lične težnje za unapređenjem nastave i ostvarivanjem sopstvenih profesionalnih potencijala. Ipak, one smatraju da i spoljašnji faktori, kao što su mogućnost napredovanja ili povećanje plate mogu da igraju značajnu ulogu, ali i sama ličnost i afinitet nastavnika. Ispitanice su rekle sledeće:

I1: *Pa, ja sam jako motivisana, a ne znam ... ja bih rekla da to zavisi od same ličnosti. [...] Rekla bih da je to stvar nekog ličnog afiniteta i ličnih ambicija. [...] Ja mislim da definitivno postoje, naravno i ta neka želja za napredovanjem i želja ... neka ambicija [...], prosto, neko ko ostane u nastavi dugo vremena verovatno voli posao, pa mu je bitno da bude što je moguće bolji. Ali, naravno da postoje razni faktori. Mislim, od toga da nekome to znači i povećanje plate ako će raditi neke specijalizovane kurseve, nekome znači da će imati bolji položaj u okviru institucije gde predaje.*

I2: *Ja radim u instituciji koja ne traži od mene da imam određeni broj sati profesionalnog usavršavanja. Tako da cela moja aktivnost u tom pogledu potiče od moje lične motivisanosti. Rekla bih da je na visokom nivou, da sam još uvek veliki entuzijasta što se tiče nastave i ovog posla. [...] Mislim da su [nastavnici] vrlo motivisani upravo zbog toga što, kako da kažem, niko se ni ne brine o njima, da li to rade ili ne, a drugo i zbog toga što je tako mali broj dostupnih seminara vezanih za poslovni engleski, da je utoliko motivisanost možda i veća.*

I3: *Postoje dve vrsta motivatora, to su spoljašnji motivatori, naročito to važi za nastavnike koji rade u sistemu obrazovanja, znači da sâm posao nameće određen vid usavršavanja, napredovanja, neke rezultate da bi se radno mesto zadržalo. To važi i za srednje škole i za visokoškolske ustanove. I mislim da su na taj način profesori motivisani da se unapređuju. A opet, više od toga mislim da su važni oni unutrašnji motivatori, koje bi trebalo svi mi da imamo, koji nas teraju da se stalno usavršavamo, na svim planovima da se unapređujemo, odnosno da dobijemo neku najbolju verziju samih sebe i kao ličnosti i kao profesionalaca.*

Ispitanica I3 je, međutim, skrenula pažnju na problem nedostatka vremena, odnosno preopterećenosti poslom, što može negativno da se odrazi na angažovanost nastavnika u programima i aktivnostima stručnog usavršavanja:

I3: Mislim da je veliki problem, s obzirom na sveukupnu situaciju, da je teško u isto vreme voditi računa i o egzistencijalnim potrebama uz sve radne obaveze ... i da nam preostane energije, vremena i motiva za potrebe višeg reda.

Motivacija nastavnika je veoma značajan faktor profesionalnog razvoja, ali jednako važni činioci su i programska ponuda koja odgovara potrebama i zahtevima nastavnika, kao i institucionalna podrška u smislu obezbeđivanja vremena, prostora i resursa za promišljanje sopstvene pedagoške prakse, sprovođenje aktivnosti stručnog usavršavanja i primenu saznanja u nastavi, ali i širem profesionalnom kontekstu. Rezultati ankete su ukazali na manjkavosti u vezi sa trenutnom situacijom stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika. Sistemskim unapređenjem pristupa stručnom usavršavanju sigurno se može dodatno ojačati motivacija nastavnika za profesionalni razvoj i njihova angažovanost u različitim aktivnostima.

6.1.3. Zaključak

Saznanja do kojih se došlo u ovom istraživanju umnogome su očekivana i pokazuju da je kod nastavnika razvijena svest o važnosti stručnog usavršavanja i da njihovo poimanje ovog procesa odražava savremena shvatanja. Ipak, trenutno stanje nije u potpunosti zadovoljavajuće i neophodno je preduzeti korake za njegovo unapređenje.

Ključni izazovi identifikovani u analizi su nepostojanje konkretne i sistematične pripreme – obuke za rad u oblasti poslovnog engleskog jezika i nedovoljan stepen učešća u programima usavršavanja, za šta se uzroci mogu pre svega naći u neadekvatnoj ponudi programa. Tome, između ostalog, doprinosi uočen nedostatak komunikacije između autora/voditelja aktivnosti, relevantnih institucija i nastavnika. Veći obim saradnje doprineo bi boljem uvidu u lokalni nastavni kontekst i potrebe nastavnika i unapredio bi diseminaciju neophodnih informacija.

Kada se radi o oblicima usavršavanja, nastavnici uglavnom biraju najdostupnije – učešće u stručnim skupovima i seminarima, te praćenje stručne literature. U izvesnoj meri je zastupljena saradnja sa kolegama, ali je ona najčešće neformalnog karaktera. Saradnja sa nastavnicima engleskog jezika struke i stručnih predmeta, koja se odvija kroz različite oblike rada i usavršavanja (timska nastava, međusobno obučavanje kolega, akciono istraživanje i sl.) može da doprinese boljem razumevanju radnih prilika i izazova, pa time i donošenju adekvatnijih pedagoških rešenja i unapređenju nastave. Uz to, saradnja jača kolegijalne odnose i pozitivno utiče na smanjenje anksioznosti koja često prati situacije koje

podrazumevaju promenu. Stoga je nužno preduzeti korake u pravcu njenog podsticanja, ali na način koji podrazumeva realizaciju zasnovanu na jasno definisanom planu i utvrđenim ciljevima.

U istraživanju je iskazana potreba za većim obimom virtuelnog usavršavanja, čime se povećava dostupnost programa i postiže ušteda vremena i novca. Uz to, ovaj način usavršavanja pomaže nastavnicima da idu u korak sa tehnološkim napretkom i bolje odgovore zahtevima studenata, koji se smatraju digitalnim urođenicima, i čije buduće radno okruženje podrazumeva različite oblike digitalne komunikacije i saradnje. Ipak, nepohodno je pružiti podršku onim nastavnicima koji imaju izvestan otpor prema upotrebi tehnologija, što često proizlazi iz njihovog nedovoljnog poznavanja digitalnih alata i načina upotrebe digitalnih sadržaja. Ispitanice u istraživanju su iskazale izuzetno visok stepen potrebe za razvojem ove kategorije kompetencija.

Uopšteno govoreći, nastavnike treba upoznati sa raznim vidovima stručnog usavršavanja, njihovim prednostima i nedostacima kako bi oni sami mogli, u skladu sa svojim potrebama, mogućnostima i stilom učenja da odaberu one koji će za njih biti adekvatni i svrsishodni.

U istraživanju je takođe izražena značajna potreba za razvojem kako opštih, tako i stručnih nastavničkih kompetencija. Pored malopre pomenutih IKT kompetencija, nastavnici žele da unaprede kompetencije za kreiranje i implementaciju kurikuluma, komunikativne kompetencije, kompetencije u vezi sa stručnom disciplinom studenata, a naglašena je i potreba za upoznavanjem sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima iz oblasti učenja, nastave i jezika struke. Ovakav rezultat potvrđuje manjkavosti trenutne programske ponude i upućuje na njeno preispitivanje na osnovu dobijenih smernica. Valja napomenuti da ispitanici, osim unapređenja kompetencija, kao ciljeve usavršavanja navode i povezivanje sa kolegama i razvijanje metajazika, što ukazuje na razvijenu svest o kompleksnosti nastavničkog poziva, ali i uloge procesa usavršavanja u tom kontekstu.

Neka od gorućih pitanja stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika su u vezi sa primenom naučenog u praksi i mehanizmima putem kojih se praćenje primene sprovodi. Analiza odgovora je pokazala da je potrebno preciznije definisati pokazatelje koji će omogućiti nastavnicima i drugim zainteresovanim stranama (npr. kreatorima i voditeljima programa usavršavanja) da dobiju jasniju sliku u vezi sa procenom stepena i uspešnosti primene znanja i veština stečenih kroz aktivnosti usavršavanja. U tom pogledu značajno je da segment praćenja postane njihov integralni deo. U istraživanju je takođe naglašeno da mehanizmi praćenja treba da budu u službi profesionalnog razvoja, a ne evaluacije, jer to može da se negativno odrazi na motivaciju i angažovanost nastavnika.

Uz navedeno, u ispitivanju je uočena potreba za pružanjem podrške onim nastavnicima koji žele da usmere svoj profesionalni razvoj na uže definisane komponente poslovnog engleskog jezika (npr. komunikacija, kreiranje materijala) ili nenastavničke uloge (npr. uloga voditelja programa usavršavanja). Ovo je posebno važno s obzirom na to da su i anketirane i intervjuisane ispitanice naglasile značaj

voditelja programa koji poseduju teorijsko znanje, imaju iskustvo u praksi, upoznati su sa aktuelnom situacijom i umeju da prepoznaju potrebe nastavnika. Kreiranjem kompetentnog kadra, što podrazumeva i institucionalnu podršku, može se ne samo rešiti problem oskudne ponude programa stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika nego i povećati motivacija za ovaj proces. Polovina i Pavlović (2010: 250) naglašavaju da „motivacija ne predstavlja samo početnu tačku i preduslov profesionalnog razvoja, već i krajnju tačku ili cilj profesionalnog razvoja”. Iz datog proizlazi da aspekt podsticanja motivacije treba da bude ugrađen u programe stručnog usavršavanja.

Zaključak je, prema tome, da je potrebno suštinski preispitati postojeći pristup stručnom usavršavanju, te na osnovu dobijenih rezultata istraživanja i relevantnih naučnih saznanja iz ove oblasti kreirati model koji će adekvatno odgovoriti zahtevima obrazovanja, jezika struke i stvarnim potrebama nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Valja, međutim, naglasiti da je za kreiranje svrsishodnog i efikasnog modela neophodno sagledati i perspektivu studenata, što je tema narednog odeljka.

6.2. Nastava poslovnog engleskog jezika – perspektiva studenata poslovnog engleskog jezika³¹

U ovom odeljku predstavljeno je istraživanje sprovedeno sa studentima koji nastavu poslovnog engleskog jezika pohađaju u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. Cilj je bio sticanje uvida u njihovu motivaciju za učešće u kursevima, te ispitivanje stavova i očekivanja u vezi sa karakteristikama nastave, kompetencijama i ulogama nastavnika poslovnog engleskog jezika kako bi se potpunije razumele radne prilike u kojima se nastava odvija, te dobile smernice za unapređenje oblasti stručnog usavršavanja nastavnika. U nastavku sledi opis metodologije istraživanja i prikaz i tumačenje rezultata.

6.2.1. Metodologija istraživanja

Uzorak: Istraživanje je obuhvatilo 120 polaznika poslovnog engleskog jezika, 48 studenata i 72 studentkinje, u 4 visokoškolske ustanove u Srbiji. Njihova starost kreće se u rasponu od 18 do 43 godine, pri čemu je najveći postotak studenata (72%) u kategoriji između 18 i 22 godine, što je i očekivano ako se uzme u obzir obrazovni kontekst u kom je istraživanje sprovedeno. Ispitanici poslovni engleski jezik uče između 1 i 6 godina. U trenutku sprovođenja istraživanja, najveći postotak polaznika (39,2%) učio je poslovni engleski jezik najviše 1 godinu, 25,8% duže od tri godine, 20,8% je kurs pohađalo dve godine, a 11,7% tri godine.

³¹ Ovaj odeljak predstavlja delimično izmenjenu verziju rada „Kurseyi poslovnog engleskog jezika iz perspektive studenata i implikacije za stručno usavršavanje nastavnika”, koji je objavljen 2019. godine u zborniku *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 8(2).

Istraživački instrument: Za potrebe istraživanja konstruisan je anonimni upitnik na osnovu postojećih teorijskih postavki i istraživanja iz oblasti nastave stranog jezika struke i stručnog usavršavanja nastavnika (Ellis & Johnson, 1994; Frendo, 2005; Glušac, 2012; Selvi 2010).³² On se sastojao od devet pitanja zatvorenog (pitanja sa višestrukim izborom, Likertova skala), otvorenog i kombinovanog tipa (pitanja sa višestrukim izborom uz mogućnost dodavanja odgovora od strane ispitanika). Pored pitanja o opštim karakteristikama ispitanika (pol, starost ispitanika, dužina učenja poslovnog engleskog jezika), upitnik je sadržao pitanja u vezi sa razlozima učenja poslovnog engleskog jezika, znanjima, veštinama i ulogama nastavnika, različitim komponentama nastave u pogledu njihovog uticaja na angažovanost i motivaciju studenata, i načinima unapređenja nastave. Anketiranje je sprovedeno tokom školske 2014/2015. godine.

Obrada podataka: Kvantitativni podaci dobijeni iz upitnika obrađeni su primenom deskriptivne statistike, dok je za kvalitativne podatke upotrebljena tematska analiza sadržaja. Kao i u prethodnom istraživanju, odgovorima ispitanika dodeljivani su kodovi na osnovu kojih su oni grupisani u tematske kategorije. Upotreba ove dve metode omogućila je uočavanje obrazaca, sagledavanje frekventnosti i stepena zastupljenosti određenih pojava i uopšte sticanje dubljeg uvida u predmet istraživanja.

6.2.2. Prikaz i tumačenje rezultata

U ovom pododeljku predstavljani su i interpretirani rezultati prema temama istraživanja.

Razlozi za pohađanje nastave poslovnog engleskog jezika

Analiza dobijenih podataka pokazuje da ispitanici pohađaju nastavu poslovnog engleskog jezika jer je ovaj predmet obavezan deo studijskog plana i programa (95%), žele da unaprede kompetencije iz ove oblasti (46,7%), i/ili smatraju da će im ta znanja i veštine pomoći prilikom traženja posla, napredovanja u karijeri i sl. (45%). Mali procenat studenata (11,7%) poslovni engleski jezik uči sa ciljem polaganja međunarodnog ispita (BEC, LCCI English for Business i sl.). Ispitanici nisu naveli druge faktore koji ih motivišu za pohađanje nastave.

Većina studenata poslovnog engleskog jezika (65%) navela je dva ili tri razloga pohađanja kurseva. Ovaj podatak je ohrabrujući i potvrđuje ranija istraživanja o postojanju značajnijeg stepena motivacije kod studenata stranog jezika struke (Đurović & Silaški, 2014; Frendo, 2005; Krsmanović, 2018; Radojičić, 2007). Ipak, činjenica da je svega 45% anketiranih učesnika motivisano profesionalnim faktorom je pomalo iznenađujuća s obzirom na to da su ciljevi nastave usmereni na osposobljavanje studenata za buduće radno okruženje. Posebno treba posvetiti pažnju podatku da je 35% ispitanika navelo da poslovni engleski jezik pohađaju isključivo jer je on deo studijskog programa njihove obrazovne ustanove, što upućuje na potpuni izostanak motivacije. Mnogi autori (Ellis & Johnson, 1994; Frendo,

³² Upitnik je dat u prilogu monografije – Prilog 6.

2005; Ignjačević, 2012) su uočili da se kod polaznika bez radnog iskustva, u poređenju sa polaznicima sa radnim iskustvom, može javiti niži stepen motivacije, što se povezuje s tim da su njihove potrebe uglavnom odložene. Uzimajući u obzir činjenicu da motivacija ima izuzetno važnu ulogu u procesu i ishodima učenja, dobijeni podaci potvrđuju potrebu za njenim podsticanjem kod studenata.

Stavovi studenata u vezi sa ulogama i kompetencijama nastavnika poslovnog engleskog jezika

Studenti su u istraživanju zamoljeni da izraze svoje mišljenje i očekivanja prema tvrdnjama u vezi sa ulogama i kompetencijama nastavnika poslovnog engleskog jezika u okviru petostepene Likertove skale koja je obuhvatila opcije od „ne slažem se uopšte” do „slažem se u potpunosti”. Tvrdnje i distribucija odgovora prikazani su u Tabeli 11.

Tabela 11. Stavovi studenata u vezi sa ulogama i kompetencijama nastavnika poslovnog engleskog jezika

Tvrdnje		Ne slažem se uopšte.	Ne slažem se.	Niti se slažem, niti se ne slažem.	Slažem se.	Slažem se u potpunosti.
Nastavnik poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi.	F	0	3	13	38	66
	%	0,0%	2,5%	10,83%	31,67%	55,0%
Smatram da na časovima, u sklopu stručne tematike, treba da se bavimo i opštim globalnim pitanjima (kultura, društvo, zaštita životne sredine, IKT i sl.)	F	1	11	27	57	24
	%	0,83%	9,17%	22,5%	47,5%	20,0%
Nastavnik treba da bude upoznat sa načinima korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi.	F	0	1	12	66	41
	%	0,0%	0,83%	10,0%	55,0%	34,17%
Smatram da nastavnik treba da nam prenosi znanje, a ne da očekuje od nas da pratimo njegova uputstva i smernice i sami iznalazimo rešenja.	F	1	15	19	43	42
	%	0,83%	12,5%	15,83%	35,83%	35%

Stavovi polaznika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u pogledu uloga i kompetencija nastavnika u nekim aspektima prate vladajuće stavove u literaturi, dok se u drugim delimično razilaze.

Većina polaznika (86,67%) izrazila je slaganje sa tvrdnjom da nastavnik treba da poseduje visok stepen stručnosti iz predmetnih disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi. Ovakav stav nije u skladu sa vladajućim shvatanjima (Barton et al., 2010; Day & Krzanowski, 2011; Donna, 2000; Ellis & Johnson, 1994), ali nije ni neočekivan kada se radi o polaznicima u okviru tercijarnog obrazovanja (Frendo, 2005) (o ovoj temi bilo je reči u Odeljku 5.3.). Ipak, treba skrenuti pažnju na to da su intervjuisane ispitanice, koje su sarađivale sa studentima sa ciljem prevazilaženja problema nedovoljnog poznavanje njihove struke, imale pozitivno iskustvo. Njihov primer, međutim, ne može da se generalizuje, tako da je temi poznavanja predmetne discipline od strane nastavnika poslovnog engleskog jezika potrebno posvetiti veću pažnju, na primer kroz podsticanje sistematične i planske saradnje sa kolegama i stručnjacima iz oblasti ekonomije i poslovanja. To potvrđuje i nalaz ankete, gde su učesnice u istraživanju naglasile potrebu za unapređenjem znanja i veština iz stručnih disciplina.

Značajan postotak učesnika u istraživanju (67,5%) iskazao je pozitivan stav u vezi sa obrađivanjem opštih globalnih tema (kultura, društvo, zaštita životne sredine, IKT i sl.) u okviru kurseva poslovnog engleskog jezika. Ovakvo shvatanje odgovara savremenom pristupu obrazovanju. Naime, engleski jezik je danas *lingua franca* u poslovnom svetu, njegova upotreba prevazilazi geografske, nacionalne, kulturne granice, što implicira važnost integracije globalnih tema u nastavu. Praćenjem i razmatranjem globalnih ekonomskih, društvenih i tehnoloških tokova u nastavi poslovnog engleskog jezika studenti jačaju interkulturene kompetencije, sposobnost kritičkog promišljanja i pripremaju se za međunarodno akademsko i poslovno okruženje. Za razliku od kurseva engleskog jezika za specifične poslovne namene kod kojih je nastava povezana sa usko definisanim profesionalnim potrebama polaznika, ovakve teme mogu se relativno lako uključiti u kurseve na tercijarnom nivou, posebno na osnovnim studijama gde se uglavnom realizuje nastava opšteg poslovnog engleskog jezika.

Velika većina polaznika (89,17%) izrazila je slaganje sa tvrdnjom da nastavnik poslovnog engleskog jezika treba da poseduje IKT kompetencije kako bi mogao uspešno da integriše digitalnu komponentu u nastavu. Ovakav rezultat u skladu je sa kretanjima u oblasti nastave stranog jezika struke i obrazovanja uopšte. Primena digitalnih sadržaja i alata u nastavi poslovnog engleskog jezika omogućava i nastavnicima i studentima da idu u korak sa tehnološkim razvojem, i ujedno priprema studente za virtuelnu komunikaciju u raznim profesionalnim kontekstima (Frendo, 2019).

Stavovi većine ispitanika u vezi sa ulogama nastavnika odražavaju tradicionalno shvatanje. Naime, 70,83% polaznika smatra da nastavnik poslovnog engleskog jezika treba da bude pružalac znanja. Ovakvo viđenje verovatno potiče iz njihovog dosadašnjeg iskustva tokom školovanja, što potvrđuje da je u našem obrazovnom sistemu i dalje dominantna tradicionalna uloga nastavnika kao prenosioca znanja. Svega 13,33% studenata deli mišljenje da polaznici na osnovu smernica i uputstava nastavnika treba sami da iznalaze rešenja, što je u skladu sa savremenim konstruktivističkim pristupom učenju, prema kome nastavnik „pomaže učeniku da konstruiše znanja pružanjem oruđa koja će proces učenja učiniti dinamičnijim i interesantnijim” (Džinkić & Milutinović, 2018: 137). Ovakvo viđenje obrazložio je jedan student u okviru otvorenog pitanja u kom je postojala mogućnost detaljnijeg razmatranja tvrdnji.³³ On je rekao: *Sa poslednjim pitanjem se ne slažem uopšte jer smatram da je za maksimalne rezultate studenta potrebno da on sam uloži određen napor kroz različite vrste zadataka.* Oko 16% ispitanika odabralo je opciju „niti se slažem, niti se ne slažem”, što znači da oni ili nemaju jasan stav po pitanju uloge nastavnika ili smatraju da nastavnici treba da obavljaju ulogu pružaoca znanja, ali i da omoguće studentima da sami iznalaze nova znanja (uloga facilitatora/konsultanta). U literaturi preovlađuje mišljenje da nastavnik stranog jezika struke u nastavnom procesu obavlja i ulogu facilitatora/konsultanta i ulogu pružaoca znanja, a stepen zastupljenosti datih uloga određen je samim nastavnim kontekstom (vidi Odeljak 5.1.). Petrić (2006: 44) dodaje da je „važno učenje organizovati tako da podstiče saznavanje i primenu prethodno stečenog znanja u usvajanju novog. Pristup koji naglašava aktivnu ulogu učenika u procesu učenja, iskustveno učenje i učenje kroz otkriće je aktivno učenje/interaktivna pedagogija, o čemu je kod nas dosta pisano”. Prema tome, rezultat ukazuje na neophodnost stvaranja takvih uslova učenja koji bi doprineli razvoju samostalnosti studenata prilikom kreiranja znanja.

Stavovi studenata u vezi sa elementima nastave poslovnog engleskog jezika

U istraživanju, studenti su imali i zadatak da iskažu stav o stepenu važnosti određenih komponenti u nastavi poslovnog engleskog jezika u okviru petostepene Likertove skale koja je obuhvatila opcije od „nije važno” do „od velike je važnosti”. Komponente i distribucija odgovora ispitanika prikazani su u Tabeli 12.

³³ Samo jedan student je dao odgovor na otvoreno pitanje u okviru kog su ispitanici mogli da prokomentarišu i obrazlože svoje stavove prema tvrdnjama o kompetencijama i ulogama nastavnika poslovnog engleskog jezika.

Tabela 12. Stavovi studenata u vezi sa komponentama nastave poslovnog engleskog jezika

Komponente nastave poslovnog engleskog jezika		Uopšte nije važno.	Od male je važnosti.	Niti je važno, niti je nevažno.	Važno je.	Od velike je važnosti.
Relevantan i kvalitetan sadržaj.	F	0	1	3	72	44
	%	0,0%	0,83%	2,5%	60,0%	36,67%
Dobra komunikacija i korektan odnos sa nastavnikom.	F	0	0	4	50	66
	%	0,0%	0,0%	3,33%	41,67%	55%
Dobra komunikacija i saradnja sa drugim studentima u grupi.	F	1	4	28	68	19
	%	0,83%	3,33%	23,33%	56,67%	15,83%
Uspešno položen ispit.	F	0	1	5	77	37
	%	0,0%	0,83%	4,17%	64,17%	30,83%
Zanimljivo i kreativno osmišljen čas.	F	0	3	8	53	56
	%	0,0%	2,5%	6,67%	44,17%	46,67%
Opuštena atmosfera na časovima.	F	0	4	7	59	50
	%	0,0%	3,3%	5,83%	49,17%	41,67%
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (kompjuteri, mobilni telefoni, internet i sl.).	F	4	10	41	37	28
	%	3,33%	8,33%	34,17%	30,83%	23,33%
Aktivno učestvovanje u aktivnostima, puno interakcije.	F	2	1	13	54	50
	%	1,67%	0,83%	10,83%	45,0%	41,67%
Pružanje podrške od strane nastavnika.	F	0	1	6	56	57
	%	0,0%	0,83%	5,0%	46,67%	47,5%
Zainteresovanost i entuzijazam nastavnika.	F	0	2	7	50	61
	%	0,0%	1,67%	5,83%	41,67%	50,83%

Većina ispitanika je mišljenja da su gotovo sve navedene komponente važne ili od velike važnosti u nastavi. Za više od 90% studenata ključnu ulogu u nastavi ima ličnost nastavnika (komunikacija sa nastavnikom (96,67%), pružanje podrške (94,17%), zainteresovanost i entuzijizam nastavnika (92,5%)), potom sadržaj koji se obrađuje (koji treba da bude relevantan i kvalitetan (96,67%), zanimljiv (90,84%)), uspešno položen ispit (95%) i opuštena atmosfera na časovima (90,84%). Značaj ličnosti nastavnika i atmosfere za uspešnu realizaciju nastave studenti su potvrdili svojim komentarima u okviru pitanja u kom su mogli da obrazlože stavove iznete u tabeli. Oni su rekli sledeće: *Veoma je važna komunikacija između nastavnika i studenata, kao i opuštena atmosfera na časovima; Smatram da je izuzetno bitan naš odnos prema nastavniku i obrnuto; Veoma važno u nastavi jeste da imate dobru komunikaciju sa profesorom kako biste se oslobodili straha od komunikacije i što više naučili; Veoma je važno imati podršku nastavnika i da je prisutna opuštena atmosfera kako bi studenti mogli izneti svoje stavove i ne bi se bojali da pogreše, što u zadacima, što u konverzaciji; Mislim da je važno da profesor bude entuzijastičan, jer se to u velikoj meri odražava i na naš rad i uspeh.*

Nešto manji, ali i dalje značajan postotak studenata (86,67%) ukazao je na važnost aktivnog učešća i interakcije na časovima, dok je za 72,5% učesnika u istraživanju važna komunikacija i saradnja sa drugim polaznicima u grupi. Upotrebu IKT u nastavi važnom smatra nešto više od polovine ispitanika (54,16%), što je pomalo iznenađujući rezultat, posebno jer je većina studenata (89%) izrazila stav da nastavnici treba da poseduju kompetencije za integraciju IKT aspekta u nastavu. Ovakvo razilaženje u stavovima može, s jedne strane, da govori o tome da se IKT u maloj meri primenjuju u okviru kurseva poslovnog engleskog jezika, za šta se uzrok može verovatno naći u tehničkoj neopremljenosti ili nedovoljnom poznavanju IKT i njene primene u nastavi, te stoga studenti nisu ni upoznati sa ovom dimenzijom nastave u dovoljnoj meri i ne smatraju je značajnom, ali su, s druge strane, svesni brzog razvoja i sve dublje integracije tehnologija u obrazovno, društveno i poslovno okruženje.

Uopšteno govoreći, dobijeni rezultati ukazuju na veliki značaj karakteristika ličnosti nastavnika i njegove kompetentnosti u pogledu ne samo predmetnih i kurikularnih kompetencija nego i emocionalnih³⁴ i komunikativnih. Sve to naglašava kompleksnost nastavničke profesije i ukazuje na važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja.

Sugestije studenata za unapređenje nastave poslovnog engleskog jezika

³⁴ Emocionalne kompetencije obuhvataju „vrednosti, moral, verovanja, stavove, aksioznost, motivaciju, empatiju nastavnika i polaznika” (Selvi, 2010: 10). Pošto se nastava smatra i vidom emocionalne prakse, posedovanje emocionalnih kompetencija pomaže nastavnicima da „unaprede emocionalnu dimenziju učenja polaznika” (Selvi, 2010: 171).

U okviru istraživanja studenti su imali mogućnost da daju sugestije za unapređenje nastave poslovnog engleskog jezika. Najveći broj predloga u vezi je sa stepenom uključenosti u nastavne aktivnosti, komunikacijom, upotrebom IKT i sadržajima koji se obrađuju na časovima. Studenti smatraju da se nastava poslovnog engleskog jezika može poboljšati njihovom većom angažovanošću i većim obimom interakcije u okviru aktivnosti na časovima. Ovo ilustruju sledeći komentari ispitanika: *[Nastava poslovnog engleskog jezika može se unaprediti] većim zalaganjem nastavnika i studenata; učestvovanjem u nastavi; stavljanjem većeg akcenta na interaktivnost nastave, većim podsticanjem studenata da pričaju na časovima, rade vežbe koje podrazumevaju role play; većom zastupljenošću konverzacije i komunikacije na časovima kako bi se više vežbao razgovor, a manje gramatika.* Jedan polaznik smatra da je neophodno uključiti studente i u osmišljavanje sadržaja koji će se obrađivati na časovima: *Smatram da se časovi poslovnog engleskog mogu poboljšati uz još veću uključenost studenata u kreiranje programa.* Učesnici u istraživanju su takođe ukazali na važnost ličnosti nastavnika i njegovih komunikativnih kompetencija za uspešnu realizaciju nastave. Oni smatraju da je potrebno unaprediti i povećati obim komunikacije između studenata i nastavnika i podstaći studente *da aktivno učestvuju u aktivnostima.* Uz to, naveli su da integracija informaciono-komunikacionih tehnologija može da omogući efikasniju komunikaciju i pristup informacijama. Govoreći o sadržajima, studenti su mišljenja da nastavnik treba da obezbedi materijale za učenje koji su autentični, zanimljivi, u sferi stručnog interesovanja polaznika i pružaju mogućnost kreativnog rada. Oni smatraju da *na časovima treba da se pokriju što raznovrsnije teme stručnog sadržaja jer će to omogućiti polaznicima kursa da na svakom času nauče nešto novo.* Takođe, akcenat treba staviti i na *formalno poslovno izražavanje prilikom pisanja.* Polaznici još žele *kreativnije osmišljen čas; obrađivanje tekstova koji su zanimljivi i koji se odnose na stvarne događaje i tekstove iz stručne oblasti; uvođenje gledanja kratkih video klipova u vezi sa temom koja se obrađuje u lekciji; više primera iz stvarnog života određenih uspešnih firmi i profesionalaca i sl.*

Pored navedenog, studenti su istakli i važnost opušteno atmosfere na časovima. Njima smeta dobacivanje drugih studenata, posebno prilikom usmenog izražavanja.

Predlozi studenata u vezi sa načinima unapređenja nastave poslovnog engleskog jezika su očekivani i većim delom odražavaju stavove iznete u prethodnom delu istraživanja. Odgovori su pokazali da pored kvalitetno i kreativno osmišljenih sadržaja i aktivnosti, ključne faktore za motivaciju polaznika čine i komunikativni i emocionalni aspekti nastave. Ohrabruje činjenica da studenti iskazuju potrebu za većim obimom interakcije i angažovanosti u nastavi. Ovaj nalaz, međutim, nije u skladu sa njihovim tradicionalnim shvatanjem nastavnika kao pružaoca znanja. Drugim rečima, odgovori ispitanika u vezi sa interakcijom možda više odražavaju očekivan, nego stvaran stav, što naglašava neophodnost razvoja autonomije u učenju kod studenata.

6.2.3. Zaključak

Iz analize odgovora studenata mogu se izvući zaključci koji su uglavnom u skladu sa vladajućim stavovima u literaturi. Rezultati su pokazali da kod većine ispitanika postoji motivacija za učenje poslovnog engleskog jezika koja potiče iz želje da se unaprede znanja i veštine iz ove oblasti, i/ili iz verovanja da će ta znanja i veštine da pomognu u ostvarenju profesionalnih ciljeva. Ipak, ne smeju se zanemariti oni studenti kod kojih nije (dovoljno) razvijena svest o značaju posedovanja kompetencija iz poslovnog engleskog jezika za njihovo buduće radno okruženje. Stoga nastavnici treba da osmisle strategije kako bi podstakli interesovanje i angažovanost i kod tih polaznika.

U pogledu sadržaja koji se obrađuju, studenti su mišljenja da nastavnici treba da obezbede stručne, autentične materijale koji će da podstaknu interakciju. Polaznici se slažu sa integracijom globalnih tema i IKT u nastavu. Da bi se to postiglo, nastavnik treba da ume valjano da sprovede analizu potreba svojih polaznika i, u skladu sa rezultatima i znanjima iz oblasti stranog jezika struke i struke polaznika, na adekvatan način odabere, kreira i/ili adaptira nastavne materijale (o čemu je bilo reči u Poglavlju 4). Na taj način on može da doprinese relevantnosti nastave i ujedno probudi zainteresovanost i kreativnost studenata.

Za ispitanike je izuzetno važno ostvarivanje uspešne komunikacije sa nastavnikom, što kao rezultat ima stvaranje opuštene i podsticajne atmosfere na časovima. U takvom okruženju studenti se osećaju slobodno da izraze svoje mišljenje. Ono što, pak, nije u skladu sa savremenim shvatanjima jeste stav većine studenata da nastavnik treba da bude pružalac znanja, što odražava tradicionalni pristup učenju. Takođe, studenti smatraju da nastavnik poslovnog engleskog jezika treba da poseduje visok stepen stručnosti iz oblasti poslovanja i ekonomije s kojima je nastava stranog jezika u vezi. Ovakav stav kosi se sa shvatanjima u vezi sa kompetencijama nastavnika stranog jezika struke, a koja su zastupljena u savremenoj literaturi – da je nastavnik poslovnog engleskog jezika prvenstveno nastavnik jezika, ali treba kontinuirano da unapređuje znanja iz stručnih oblasti sa ciljem ostvarivanja inteligentne i relevantne interakcije sa polaznicima. Dato shvatanje kompetencija i uloga nastavnika može da dovede do problema u komunikaciji, nezadovoljstva i nedovoljne uspešnosti ishoda učenja poslovnog engleskog jezika.

Implikacija u pogledu stručnog usavršavanja nastavnika u visokoškolskim ustanovama koja proizlazi iz izloženog je da kreatori programa treba da ponude sadržaje koji će omogućiti jačanje komunikativnih, emocionalnih, kurikularnih, društveno-kulturnih i IKT kompetencija u kontekstu nastave poslovnog engleskog jezika (za čim je iskazana visoka potreba i u istraživanju sprovedenom sa nastavnicima). Takođe, analiza je ukazala na neophodnost razvoja motivacije i autonomije

studenata. Unapređenjem saradnje i međusobnog razumevanja svih učesnika u nastavi, kao i razvijanjem svesti studenata o savremenom poimanju učenja i uloga učenika može se doprineti kreiranju pozitivnog i podsticajnog okruženja za učenje. Stoga i ovi aspekti treba da budu obuhvaćeni programima usavršavanja.

6.3. Predlog modela stručnog usavršavanja nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama

Pregled literature u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika sa posebnim osvrtom na tercijarno obrazovanje, sagledavanje uloga i kompetencija nastavnika u tom kontekstu, opis karakteristika i mogućnosti stručnog usavršavanja i konačno rezultati dva empirijska istraživanja sprovedena sa nastavnicima i studentima poslovnog engleskog jezika u Srbiji pružili su osnov za kreiranje predloga modela stručnog usavršavanja koji prati tokove u razvoju datih oblasti, ali i uvažava specifične zahteve nastavnog konteksta i potrebe nastavnika. U ovom odeljku biće opisan predlog stručnog usavršavanja na planu opštih karakteristika i sadržine programa.

6.3.1. Predlog modela stručnog usavršavanja nastavnika – opšte karakteristike

Uzimajući u obzir vladajuće stavove i saznanja iz relevantne literature i nalaze istraživanja, stručno usavršavanje nastavnika treba:

- da bude osmišljeno tako da nastavnicima omogući iznalaženje rešenja kroz prizmu sopstvenog iskustva. Na ovaj način ostvaruje se individualizovan pristup usavršavanju, što omogućava kreiranje efikasnijih rešenja za konkretna nastavnička pitanja. Ovo je u skladu sa shvatanjem usavršavanja kao procesa koji potiče „iznutra” i posmatra nastavnika kao refleksivnog praktičara. Kod ovakvog pristupa realizatori programa i aktivnosti usavršavanja nisu puki prenosioci znanja, nego usmeravaju i podstiču nastavnika da istražuje i promišlja sopstvenu praksu i uvodi inovacije, čime se jačaju ne samo profesionalne kompetencije nego i njihova autonomija. Preduslov za to je dobro poznavanje profesionalnih potreba, ali i karakteristika nastavnika;
- da se zasniva na saradnji, pri čemu se ne zapostavlja individualno učenje. U izuzetno dinamičnom obrazovnom okruženju sam nastavnik poslovnog engleskog jezika ne može da poseduje sva neophodna znanja za rešavanje širokog spektra pedagoških pitanja i izazova. Kroz saradnju sa kolegama poslovnog engleskog jezika i stranog jezika struke, nastavnicima koji drže stručne predmete, ali i stručnjacima iz relevantnih profesionalnih oblasti premošćavaju se ograničenja koja postavlja individualno delovanje. Istraživanje je pokazalo da saradnja nije zastupljena u zadovoljavajućem obimu i da, kada i postoji, uglavnom je

neformalnog karaktera. Stoga je nastavnicima potrebno pružiti podsticaj i podršku za različite oblike saradnje, pri čemu ona mora biti pažljivo osmišljena i strukturirana. Razmena znanja i iskustava, zajedničko promišljanje i rešavanje konkretnih zadataka, timska nastava i sl. omogućavaju sagledavanje stručnih tema iz različitih perspektiva i kreiranje predloga i rešenja koja adekvatnije odgovaraju stvarnom nastavnom kontekstu, a ujedno doprinose razvoju kolegijalnih odnosa i profesionalnog dijaloga. Ipak, nastavnicima treba ostaviti prostora i za samostalno promišljanje jer „društveno učenje i individualno učenje nisu dve odvojene pojave, ali jesu dve strane istog novčića” – pojedinac uči u okviru mreže, ali mora samostalno da obrađuje naučeno, povezuje informacije i načini smisao (SMILE, 2013);

- da obuhvati aktivnosti koje se odvijaju licem u lice, virtuelno i kombinovano. Uzimajući u obzir sve veću integraciju tehnologija u poslovni, obrazovni i svakodnevni život, nastavnici treba da drže korak sa inovacijama u tom pogledu. Učešće u virtuelnim oblicima usavršavanja omogućava profesionalno povezivanje sa kolegama širom sveta kroz sinhronu i asinhronu komunikaciju, čime se otvaraju mogućnosti za veći obim saradnje i zajedničke projekte čiji će ishod biti unapređenje nastavničkih kompetencija i kvaliteta nastave. Bez obzira na temu programa usavršavanja, kroz ovakve aktivnosti neizostavno se razvijaju i interkulture, komunikativne i IKT kompetencije, za kojima je iskazan visok stepen potrebe. Virtuelni vid usavršavanja vodi uštedi novca i vremena, dok faktor mesta postaje nevažan. Sve navedeno posebno dobija na značaju u kontekstu intenzivne internacionalizacije visokoškolskih ustanova. Ipak, potrebno je obezbediti različite formate aktivnosti usavršavanja jer svaki od njih ima specifične prednosti i može u većoj meri odgovarati individualnom stilu učenja i komuniciranja nastavnika;
- da nudi kontinuiranu podršku nastavnicima u smislu praćenja primene znanja i veština stečenih kroz aktivnosti usavršavanja u pedagoškoj praksi. Ovaj aspekt je važan jer, kao što je rečeno u Odeljku 5.4., pohađanje programa stručnog usavršavanja ne znači nužno i usvajanje znanja i veština i njihovu primenu u nastavi. Uz to, na efekte stručnog usavršavanja mogu da utiču i same karakteristike i lične okolnosti nastavnika. Praćenje primene novostečenih znanja na način koji nije povezan sa kontrolom i ocenjivanjem rada nastavnika, nego profesionalnim razvojem, može da deluje podsticajno u pogledu eksperimentisanja tj. uvođenja novina u nastavu, i refleksije, tj. procene efikasnosti uvedenih novina i odlučivanja o daljim koracima njihove primene. Na ovaj način, u aktivnosti usavršavanja integrisana je i emocionalna dimenzija, koja je važan faktor profesionalnog razvoja nastavnika, ali često zapostavljena.

Utvrđivanje mehanizama praćenja zavisi od prirode i teme programa stručnog usavršavanja, finansijskih sredstava i sl. Ovaj proces može da se odvija kroz stalnu komunikaciju između nastavnika i autora programa, kreiranje portfolija profesionalnog razvoja, opservacije i sl. Takođe, kako bi se smanjila ograničenja koja postavljaju finansijska sredstva, mesto i vreme, za tu svrhu mogu se koristiti i virtuelne platforme ili alati.

6.3.2. Predlog modela stručnog usavršavanja nastavnika – sadržina programa

Istraživanje predstavljeno u monografiji pokazalo je da postoje različiti oblici i programi usavršavanja, ali da potrebe nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama u Srbiji ipak nisu u potpunosti zadovoljene. Kako bi se odgovorilo opštim obrazovnim zahtevima, ali i specifičnim potrebama nastavnika, neophodno je kreirati model usavršavanja koji je fleksibilan i nelinearan. Iako postoji visok stepen slaganja nastavnika u pogledu unapređenja raznih grupa kompetencija, treba uzeti u obzir to da se nastavnici nalaze u različitim fazama karijere, da rade u različitim lokalnim nastavnim kontekstima, te da mogu imati različita očekivanja i ambicije. Uzimajući u obzir karakteristike nastave poslovnog engleskog jezika i nastavničke profesije na tercijarnom nivou, te nalaze istraživanja sprovedenih sa nastavnicima i studentima poslovnog engleskog jezika u Srbiji, došlo se do zaključka da ponuda stručnog usavršavanja nastavnika treba da uključi sledeće tri kategorije programa:

- programe i aktivnosti putem kojih nastavnici mogu da jačaju kompetencije za uspešnu realizaciju nastave poslovnog engleskog jezika, što obuhvata:
 1. unapređenje kompetencija u vezi sa upotrebom IKT u nastavi poslovnog engleskog jezika;
 2. upoznavanje sa najnovijim i relevantnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom;
 3. unapređenje kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala itd.);
 4. unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa studentima, kolegama i širom zajednicom);
 5. unapređenje kompetencija u vezi sa implementacijom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, upotreba nastavnih sredstava i nastavnih metoda, evaluacija postignuća studenata itd.);
 6. unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa studentima.

Redosled grupa kompetencija prati njihovo rangiranje od strane nastavnika, mada treba napomenuti da je u istraživanju uočen visok stepen potrebe za jačanjem svih gore navedenih oblasti. Uz njih, u analizi je identifikovana i potreba obučavanja nastavnika u vezi sa mehanizmima podsticanja motivacije i autonomije studenata;

- programe koji omogućavaju specijalizaciju nastavnika sa većim radnim iskustvom u okviru uže definisanih komponenti teorije i prakse u oblasti poslovnog engleskog jezika (npr. poslovna komunikacija, međunarodno pregovaranje, poslovna kultura, kolaborativno učenje u međunarodnom onlajn okruženju i sl.) i
- programe obuke koji će osposobiti nastavnike za pružanje profesionalne podrške i obavljanje savetodavne uloge kako u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika, tako i u vezi sa planiranjem profesionalnog razvoja nastavnika (mentorstvo, supervizija, stručno vođenje (eng. *coaching*) i sl.).

Predstavljen predlog stručnog usavršavanja može da bude od koristi svim nastavnicima poslovnog engleskog jezika. Prva kategorija je značajna kako za nastavnike na početku karijere, tako i one iskusnije. Nastavnike, koji su tek ušli u svet poslovnog engleskog jezika, ona može da uvede u rad, dok onima koji imaju duži radni staž u ovoj oblasti, može da omogući da obnove svoja znanja i veštine, preispitaju stavove i vrednosti, upoznaju se sa novinama u oblasti stranog jezika struke i nastave. Druga i treća kategorija programa namenjene su nastavnicima koji imaju izvesno iskustvo u nastavi poslovnog engleskog jezika i žele da njihov profesionalni razvoj bude usmereniji na uže definisane komponente poslovnog engleskog jezika ili unapređenje kompetencija za ostvarivanje nenastavničkih uloga, što otvara mogućnost formiranja šireg nastavničkog kadra koji će da bude osposobljen za kreiranje i/ili vođenje programa stručnog usavršavanja. To svakako može da doprinese većoj učestalosti, raznovrsnosti i kvalitetu ponude.

6.3.3. Završna razmatranja

U ovom poglavlju sagledali smo stavove, potrebe i iskustva nastavnika poslovnog engleskog jezika u vezi sa stručnim usavršavanjem, a potom analizirali stavove, iskustva i očekivanja studenata u vezi sa nastavom, ulogama i kompetencijama nastavnika. Povezivanjem zaključaka istraživanja sa teorijskim postavkama o nastavi, profilu nastavnika i stručnom usavršavanju predstavljenim u prethodnim poglavljima, stvoren je osnov za kreiranje predloga modela stručnog usavršavanja nastavnika koji poslovni engleski jezik predaju u okviru tercijarnog obrazovanja u Srbiji. Model predstavlja autorkin skroman doprinos oblasti koja je nedovoljno istražena ne samo kod nas nego i šire.

Predlog modela opisan u prethodnom odeljku može da ima svoju praktičnu primenu, tj. može da se koristi kao smernica za usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika poslovnog engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama. Međutim, imajući u vidu dinamičnost obrazovnog okruženja, analiza potreba, očekivanja i stavova nastavnika, kao i analiza nastavnog konteksta iz perspektive studenata – koje su bile ključni faktor prilikom kreiranja predloga modela – treba da postanu stalna praksa kako bi identifikovane promene bile pravovremeno integrisane.

Takođe, za uspešnu primenu modela preduslov je to da različiti akteri iz sfere obrazovanja i nastave poslovnog engleskog jezika (nastavnici, kreatori i voditelji programa i aktivnosti usavršavanja, visokoškolske institucije) imaju isto shvatanje:

- pojma savremene i efikasne nastave poslovnog engleskog jezika;
- kompetentnog nastavnika poslovnog engleskog jezika i
- pojma savremenog stručnog usavršavanja.

Za tu svrhu predlaže se izrada referentnog okvira, koji će sadržati definisane gore navedene kategorije, unutar kojih će nastavnici moći da smeste svoje dosadašnje znanje i iskustvo i odrede dalji pravac svog delovanja. Njega treba da odlikuje fleksibilnost kako bi mogao da prati kretanja u sferi poslovnog engleskog jezika, ali i obrazovanja uopšte. Važno je naglasiti da referentni okvir, kao i sam predlog modela stručnog usavršavanja ne treba posmatrati kao preskriptivne instrumente, već kao polaznu tačku za refleksiju i dijalog o ulogama i kompetencijama nastavnika, nastavničkoj praksi i profesiji. I konačno, treba skrenuti pažnju na to da iako se danas stručno usavršavanje i profesionalni razvoj posmatraju kao procesi koje inicira sam nastavnik, što je posebno zastupljeno u visokoškolskom obrazovanju u Srbiji, važna je i institucionalna podrška. Obezbeđivanjem resursa i vremena, visokoškolske i druge relevantne institucije (stručna udruženja, na primer) mogu da kreiraju podsticajno okruženje za stručno usavršavanje.

Vrednost ovog ispitivanja, pored praktične primene, leži i u njegovom istraživačkom potencijalu. Teorijske i metodološke postavke mogu da posluže kao polazna tačka analize aspekata nastave i stručnog usavršavanja nastavnika i u oblasti stranog jezika u funkciji drugih struka (npr. medicinske, inženjerske, pravne), kao i u različitim nastavnim kontekstima (npr. srednje škole, nastava sa zaposlenim polaznicima u okviru kompanije). Uzimajući u obzir već pomenutu dinamičnu prirodu obrazovnog i profesionalnog okruženja, jasno je da je neophodno činiti stalne napore u cilju unapređenja kompetencija i pedagoškog procesa.

LITERATURA

- Anagnostopoulou, A., Hummel, H. G. K., & Martens, R. (2023). Authenticity of tasks in online ESL/EFL learning to foster transfer. *Cogent Education*, 10(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190429>
- Anđelković, A. (2012). *Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni koncept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja*. Doktorska disertacija (neobjavljena). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In: J. Swales (ed.), *Episodes in ESP* (pp. 15-27). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Barton, D., Burkart, J., Sever, C. (2010). *The Business English Teacher*. Peaslake: Delta Publishing.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica*, 28, 17-33.
- Basturkmen, H. (2020). Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes. In: C. A. Chapelle (ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 836-884). Hoboken: Wiley.
- Basturkmen, H. (2024). EMI, ESP and EAP. In: B. Moncada-Comas & D. Tatzl (eds.), *Developing Language Competence through English for Specific Purposes in English-Medium University Settings* (pp. 19-35). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781800416871-004>
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age* (2nd ed.). Vancouver. B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. U: Belcher, D. (ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1-20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bhatia, V. K., & Bremner, S. (2012). English for business communication. *Language Teaching*, 45(4), 410-445. doi:10.1017/s0261444812000171
- Bocanegra-Valle, A. (2024). LSP courses as strategic sites for interculturalisation at home: Exploring opportunities and facing challenges. *Scripta Manent*, XIX(2), 3-18.

- Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Ibérica*, 38, 127-150. <https://hal.science/hal-04407479/document>
- Bodrič, R. (2014). Motivacija za učenje engleskog kao stranog jezika van formalnog sistema obrazovanja. U: S. Gudurić & M. Stefanović (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 4(2) (str. 155-175). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bogdanović, V. (2017). *Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke*. Novi Sad : Filozofski fakultet.
- https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/edis13_Bogdanovic.pdf
- Bowen, T. (2004). Continuous professional development. *The Onestop Magazine*. <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/professional-development/professional-development-continuous-professional-development/146477.article>
- Brett, P. (2000). Integrating multimedia into the Business English curriculum: a case study. *English for Specific Purposes*, 19(3), 269-290. [https://doi.org/10.1016/s0889-4906\(98\)00018-0](https://doi.org/10.1016/s0889-4906(98)00018-0)
- Brown, H. D., (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, J. D. (1989). Language program evaluation: A synthesis of existing possibilities. In: K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 222–241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In: M. H. Long & C. J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 269-293). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Abingdon: Routledge.
- Bruce, K. (1992). *Telephoning (Longman Business English Skills)*. Harlow: Longman.
- Bugarski, R. (1997). *Jezik u kontekstu*. Beograd: Čigoja Štampa.

- Bulatović, V. (2023). *Žanr asinhronih diskusionih foruma u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-778-9.pdf>
- Cambridge International Corpus: CANBEC. (n.d.).
https://www.cambridge.org/elt/corpus/corpora_canbec.htm
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, 1(1), 25-33.
- Chan, C. S. C. (2017). Investigating a research-informed teaching idea: The use of transcripts of authentic workplace talk in the teaching of spoken business English. *English for Specific Purposes*, 46, 72-89. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.002>
- Charles, M. (2007). Language matters in global communication. *Journal of Business Communication*, 44(3), 260-282. <https://doi.org/10.1177/0021943607302477>
- Charles, M., & Pecorari, D. (2016). *Introducing English for Academic Purposes*. Oxon: Routledge.
- Chugani, R. (2023, August 4). Important components of a dynamic Business English curriculum. *BridgeUniverse Blog*. <https://bridge.edu/tefl/blog/business-english-curriculum/>
- Constantinou, E. K. (2023). The multidimensional role of the English for specific purposes practitioner in today's changing societies: Voices from around the globe. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 11(3) 621-632. <https://doi.org/10.22190/jtesap230811048k>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2019). *Cambridge Encyclopedia of English Language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Davis, J. M., & McKay, T. H. (eds.). (2018). *A Guide to Useful Evaluation of Language Programs*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Davis, J. M., Sinicrope, C., & Watanabe, Y. (2009). College foreign language program education: Current practice, future directions. In: J. M. Norris, J. M. Davis, C. Sinicrope, & Y. Watanabe

- (eds.), *Toward Useful Program Evaluation in College Foreign Language Education* (pp. 209-226). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Day, J., & Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dedić Bukvić, E. (2019). *Nastavnik – kompetentan i odgovoran profesionalac. Priručnik za visokoškolsku nastavu*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, 21-37.
- DeSeCo. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Dignen, B. (2011). *Communicating Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, G. (2013). Profesionalac 21. veka. U: V. Vizek Vidović & Z. Velkovski (ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek* (str. 13-23). Beograd: Centar za obrazovne politike. http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf
- Donna, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (1984). The team-teaching of writing skills. In: R. Williams, J. Swales & J. Kirkman (eds.), *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies* (British Council ELT Document 117) (pp. 127-133). Oxford: The British Council/Pergamon Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U: Polovina, N. & Pavlović, J. (prir.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 147-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL journal*, 7(3), 9-24.
- Elm Learning. (n.d.). *ADDIE model. Elm Learning*. <https://elmlearning.com/hub/instructional-design/addie-model/>
- Eraković, B., & Lazović, V. (2017). Prednosti i nedostaci sistema za podršku učenju u konstruktivističkom pristupu nastavi prevođenja iz perspektive studenata - Mudl i Edmodo. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 259-272. <https://doi.org/10.5937/nasvas1702259E>

ESP Today. (n.d.). Aims and scope. Preuzeto 11.2.2025., sa

https://www.esptodayjournal.org/esp_today_aims_and_scope.html

European Commission. (2017). *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18*. https://isjilfov.ro/files/fisiere/Studiu_Comisia_Europeana.pdf

European Commission. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Eurydice Report. Brussels, Belgium: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/9642>

European Education and Culture Executive Agency: Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe : Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>

Europska komisija / EACEA / Eurydice. (2018). *Nastavnička karijera u Europi: Pristup, napredovanje i potpora. Izvješće Eurydicea*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-hr>

Farell, T. S. C. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Center for Applied Linguistics. www.cal.org/adultesl/pdfs/reflective-practice-in-the-professional-development-of-teachers-of-adult-english-language-learners.pdf

Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. In: R. Howard & G. Brown (eds.), *Teacher Education for ESP* (pp. 80–89). Clevedon: Multilingual Matters.

Firth, J. (1971). *British Banking*. London: Collier-Macmillan.

Flowerdew, L. (2012). Needs analysis and curriculum development in ESP. In: B. Paltridge & S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 325-346). Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Foord, D. (2009). *The Developing Teacher*. Peaslake: Delta Publishing.

- Freeman, D. (2024). *Rethinking Teacher Professional Development: Designing and Researching How Teachers Learn*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003240419>
- Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Frendo, E. (2019). Business English materials. *ELT Journal*, 73(4), 463-482.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccz037>
- Gabršček, S., & Roeders, P. (2013). *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *The Internet TESL Journal*, VII(10). <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Gilmore, A. (2019). Materials and authenticity in language teaching. In: S. Walsh & S. Mann (eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 299-318).
<https://doi.org/10.4324/9781315659824-25>
- Glišović, I. (2014). Autentičan jezik u nastavi stranih jezika na neofilološkim fakultetima. U: B. Dimitrijević (ur.), *Jezik, književnost i kultura*. Tematski zbornik radova (str. 236-246). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Glušac, T. (2012). *Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesora engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti*. Doktorska disertacija (neobjavljena). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Glušac, T. (2016). *Međusobno obučavanje kolega kao oblik usavršavanja profesora engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/edis07_Glusac.pdf#overlay-context=sadrzaj/2016/978-86-6065-351-4
- Glušac, T., & Pilipović, V. (2017). Značaj nastavničkih testova u nastavi stranih jezika. *Nasleđe*, 14(36), 285-296. <https://doi.org/10.5937/naslKg1736285G>
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi. Doprinos univerziteta Bolonjskom procesu*.
<http://www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf>
- Gore, S. (2007). *English for Marketing & Advertising*. Oxford: Oxford University Press.

- Graddol, D (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language*. British Council.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Handford, M. (2010). *The Language of Business Meetings*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139525329>
- Hayes, D. (2019). Continuing professional development/continuous professional learning for English language teachers. In: S: Walsh & S. Mann (eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp.155-168). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659824>
- Helm, S. (n.d.). *Business Teaching Approaches: Pre-Experience Learners*.
<https://www.onestopenglish.com/support-for-business-teachers/business-teaching-approaches-pre-experience-learners/154092.article>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning [White paper]. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hollett, V. (1991). *Business Objectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. Ph. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202-220.
- IATEFL. (n.d.). *Meet IATEFL SIGs*. Preuzeto 11.2.2025., sa <https://www.iatefl.org/meet-iatefl-sigs>
- IATEFL BESIG. (n.d.). *Past events*. Preuzeto 20.3.2025., sa <https://www.iateflbesig.org/events/past-events>
- Ignjačević, A. (2012). *Strani jezik u funkciji struke: nastava i učenje*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- International House London. (n.d.). *Cert IBET Online*. Preuzeto 12.3.2025.g., sa <https://www.ihlondon.com/course/certificate-in-international-business-english-training-cert-ibet-online/>
- Janković, A., & Stanojević Gocić, M. (2023). Profesorovo novo odelo - nove kompetencije nastavnika u visokom obrazovanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 53(3), 37-54. <https://doi.org/10.5937/zrffp53-45162>
- Janković, A., & Jarić, I. (2009). Uslovi rada nastavnog osoblja na Univerzitetu u Beogradu: Evaluacija rada nastavnika. *Filozofija i društvo*, 20(3), 3-22. <https://doi.org/10.2298/FID0903003J>
- Janssen, G., Ohta, R., Lee, J., & Suhan, M. (2023). Program evaluation and triangulation: What three data sets show about how participants respond to the course teaching academic English with the the TOEFL iBT® test. *Language Teaching Research Quarterly*, 37, 266-291. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.37.15>
- Jerković, J., & Vidaković, M. (2025). Exploring course evaluation beliefs of university ESP teachers. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, LV(3). (Rad prihvaćen za štampu).
- Jerković, J., & Komaromi, B. (2022). *Apekti nastave engleskog jezika struke u visokoškolskom obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-747-5.pdf>
- Johns, A. M. (2013). The history of English for specific purposes. In: B. Paltridge & S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 5-20). Chichester: John Wiley and Sons Inc.
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, Non-Formal, and Informal Learning: What are they, and how can we Research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf>
- Jones, L., & Alexander, R. (2003). *New International Business English: Communication Skills in English for Business Purposes*. Student's book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* (n.d.). Home page. Preuzeto 11.2.2025., sa <https://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/index>
- Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kankaanranta, A., & Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47(4), 380-407.

<https://doi.org/10.1177/0021943610377301>

- Krsmanović, A. (2018). Individualne razlike u učenju engleskog jezika kod studenata nefiloloških studija u Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 327-340. <https://doi.org/10.5937/nasvas1802327K>
- Kuzmanović, D. (2022). *Formalno obrazovanje u Srbiji tokom pandemije koronavirusa: nalazi istraživanja i preporuke*. Užice: Užički centar za prava deteta.
- Knowles, P. L., & Bailey, F. (1987). *Functioning in Business*. London: Longman.
- Lasekan, O. A., Moraga-Pumarino, A. F., & Pachava, V. (2023). Using needs analysis to foster sustainability of Business English courses: A case study of a University in the South of Chile. *Sustainability*, 15(22), 16074. <https://doi.org/10.3390/su152216074>
- Lemajić, M. (2018). Eksplicitna nastava, namerno učenje i savremene metode u poređenju s tradicionalnim učenjem stranog jezika. *Metodički vidici*, 8(8), 251–270. <https://doi.org/10.19090/mv.2017.8.251-270>
- Llosa, L., & Slayton, J. (2009). Using program evaluation to inform and improve the education of young English language learners in US schools. *Language Teaching Research*, 13(1), 35-54. <https://doi.org/10.1177/1362168808095522>
- Lock, J. V. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 663–678.
- Louhiala-Salminen, L., Charles, M., & Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24, 401-421.
- Luehmann, A. L., & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: Learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2020). *Language Curriculum Design*. Abingdon: Routledge.
- Mackay, R., & Mountford, A. (ed.). (1978). *English for Specific Purposes: A Case Study Approach*. London: Longman.
- Mackenzie, I. E. (2008). *English for the Financial Sector*. Student's book. Oxford: Oxford University Press.
- Maican, M. A. (2020). Benefits of applying the CLIL conceptual framework in Business English classes. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series V: Economic Sciences*, 13(62/2), 191–198. <https://doi.org/10.31926/but.es.2020.13.62.2.20>

- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38(3), 103-118.
<https://doi.org/10.1017/S0261444805002867>
- Marić Jurišin, S. (2022). Čime se danas meri kvalitet u obrazovanju. U: S. Marić Jurišin & B. Malčić, *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu* (str. 33-71). Novi Sad: Filozofski fakultet. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-736-9.pdf>
- Marković, T. (2016). *Iskustvene tehnike u nastavi engleskog jezika za profesionalne potrebe inženjera informatike*. Doktorska disertacija (neobjavljena). Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Maroš, Z., & Marković, V. (2019). Instrumentalna i integrativna motivacija u nastavi engleskog kao jezika medicinske struke. *Medicinski pregled*, 72(3-4), 98-104.
<https://doi.org/10.2298/MPNS1904098M>
- Master, p. (2005). Research in English for specific purposes. In: E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 99-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McGowan, W. R., & Osguthorpe, R. T. (2011). Student and faculty perceptions of effects of mid-course evaluation. *To Improve the Academy*, 29(1), 160-172.
<https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00629.x>
- Melekhina, E.A., & Barabasheva, I. V. (2019). Peer coaching as a means of EFL teachers' professional development. In: Z. Anikina (ed.), *Going Global Through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. GGSSH 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 907. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_32
- Miholjančan, T., Pleše, D., & Plićanić Mesić, A. (2018). Rethinking the roles of the ESP practitioner with regard to internationalization of higher education. *Inter Alia*, 3, 29-36.
- Mirić, M., & Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na univerzitetu - saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 507-520.
<https://doi.org/10.5937/nasvas1503507M>
- MOOC.org. (n.d.). *About MOOCs*. <https://www.mooc.org/>
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nickerson, C. (2013). English for specific purposes and English as a lingua franca. In: B. Paltridge & S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 445-460). Chichester: John Wiley and Sons Inc.
- Nickerson, C., & Planken, B. (2016). *Introducing Business English*. New York: Routledge.
- Norris, J. M. (2016). Language program evaluation. *Modern Language Journal*, 100, 169–189.
<https://doi.org/10.1111/modl.12307>
- O'Connor, Ph., Pilbeam, A., & Scott-Barret, F. (1992). *Negotiating*. Harlow: Longman.
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. <https://web-archive.oecd.org/2020-04-30/273403-talis-technical-report-2013.pdf>
- Patton, M. Q., & Campbell-Patton, C. E. (2021). *Utilization-Focused Evaluation* (5th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pearson. (n.d.). *Internationally Recognized English Language Qualifications*. Preuzeto 12.3.2025.g., sa <https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/pearson-test-of-english/business-english-tests/english-language-qualifications-web.pdf>
- Pešikan, A., Antić, S., & Marinković, S. (2010a). *Analiza koncepcije usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo* (I deo), 1–18.
<http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>
- Pešikan, A., Antić, S., & Marinković, S. (2010b). *Analiza koncepcije usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo* (II deo), 19–29.
<http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>
- Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum, Misao, Pedagoški zavod Vojvodine.
- Pickett, D. (1986) Business English: Falling between two stools. *Comlon*, 26, 16–21.
- Polovina, N., & Pavlović, J. (prir.). (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Powell, M. (2012). *International Negotiations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prčić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

- Räisänen, C., & Fortanet-Gómez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in western European higher education after Bologna. In: I. Fortanet-Gómez & C. Räisänen (eds.), *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content* (pp. 11-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V., & Grahovac, M. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija. Pristup ATEPIE. U: V. Vizek Vidović & Z. Velkovski (ur.). *Nastavnička profesija za 21. vek* (str. 24-39). Beograd: Centar za obrazovne politike.
http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf.
- Richards, J. C., & Farrell, Th. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall International.
- Ruiz-Garrido, M. F., & Palmer-Silveira, J. C. (2015). Authentic materials in the Business English classroom: Annual reports. *Kalbotyra*, 67, 86-103. <https://doi.org/10.15388/klbt.2015.8944>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sandford, G., & Day, J. (2011). *Cambridge English for human resources*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R., & Higa, C. (1982). Input and age differences in second language acquisition. In: S. Krashen, M. Long & R. Scarcella (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 175-200). Rowley, MA: Newbury House.
- Shegebayev, M. (2023). Rise of English as business lingua franca at the turn of the century: An overview. In: S. D. Brunn & R. Kehrein (eds.), *Language, Society and the State in a Changing World* (357-365). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18146-7_15
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.

- SMILE – Social Media in Learning and Education. (2013). European Schoolnet, Brussels.
http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=232671ea-32ca-4272-8b24-20328aafe8bb&groupId=43887
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 4 (1-25).
- Stanković, D., Đerić, I., & Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86-107.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project based learning in the second and foreign language contexts. In: G. H. Beckett & P. C. Miller (eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (pp. 19-40). Greenwich, England: Information Age Publishing.
- Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal In: Tickoo, M. (ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taillefer, G. (2013). CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *Asp*, 63, 31-53. <https://doi.org/10.4000/asp.3290>
- Tančić, N. (2020). *Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu*. Doktorska disertacija (neobjavljena). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? *New Directions for Institutional Research*, 2001(109), 45-56. <https://doi.org/10.1002/ir.3>
- Tomlinson, B. (ed.) (2011). *Materials Development for Language Teaching and Learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tsou, W., & Chen, F. (2014). ESP program evaluation framework: Description and application to a Taiwanese university ESP program. *English for Specific Purposes*, 33(1), 39-53. 10. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.07.008>
- Turula, A., & Gajewska, E. 2019. *Towards a Common Competence Framework for LSP Teachers*. CATAPULT consortium. https://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf
- Vidaković, M. (2015) Stručno usavršavanje profesora engleskog jezika struke - osvrt na srednje stručne škole u Srbiji. U: V. Cakeljić, A. Vujović & M. Stevanović (ur.), *Strani jezik struke - prošlost, sadašnjost, budućnost - Zbornik radova* (str. 571-580). Beograd: Fakultet organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.
- Vidaković, M. (2018). Stručno usavršavanje profesora poslovnog engleskog jezika - perspektiva profesora. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 311-326. <https://doi.org/10.5937/nasvas1802311V>
- Vidaković, M. (2019). Kursevi poslovnog engleskog jezika iz perspektive studenata i implikacije za stručno usavršavanje nastavnika. U: J. Gudurić & B. Radić Bojanić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru: tematski zbornik VIII/2* (str. 408-422). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vidaković, M. (2023). Učenje engleskog jezika struke putem Mudla u vanrednim okolnostima - perspektiva studenata. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 53(4), 35-55. <https://doi.org/10.5937/zrffp53-43984>
- Vidaković, M., Jerković, J., & Rakić, D. (2022). ESP course evaluation purposes and methodology: Tertiary teachers' perspective and policy implications. *TESOL Journal*, 13, e653. <https://doi.org/10.1002/tesj.653>
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik: pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.
- Vuković-Vojnović, D., & Knežević, Lj. (2007). Ispitivanje motivacije u nastavi engleskog jezika struke. *Primenjena lingvistika*, 8, 337-344.
- Vujisić-Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243-258. www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2007/0579-64310702243V.pdf
- Vujisić Živković, N., & Vranješević, J. (2019). Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 13-23. <https://doi.org/10.5937/inovacije1903013V>

- Watanabe, Y., Norris, J. M., & Gonzales-Lloret, M. (2009). Identifying and responding to evaluation needs in college foreign language programs. In: J. M. Norris, J. M. Davis, C. Sinicrope, & Y. Watanabe (eds.), *Toward Useful Program Evaluation in College Foreign Language Education* (pp. 5-56). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Zakon o visokom obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 76 od 2. septembra 2005, 100 od 6. novembra 2007 – autentično tumačenje, 97 od 27. oktobra 2008, 44 od 30. juna 2010, 93 od 28. septembra 2012, 89 od 10. oktobra 2013, 99 od 11. septembra 2014, 45 od 22. maja 2015 – autentično tumačenje, 68 od 4. avgusta 2015, 87 od 24. oktobra 2016.
- Zakon o visokom obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 – dr. zakon, 67/2019, 6/2020 - dr. zakoni, 11/2021 - autentično tumačenje, 67/2021, 67/2021 - dr. zakon i 76/2023.
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2021). *Onlajn i hibridno učenje – dugoročna stremljenja i kratkoročne smernice*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja – Centar za obrazovnu tehnologiju – Centar za ispite. <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9EnlajnHibridnaPripremnaNastava.pdf>
- Zhang, Z. C. (2007). Towards an integrated approach to teaching Business English: A Chinese experience. *English for Specific Purposes*, 26(4), 399-410
- Zindović-Vukadinović, G. (2010). Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika. U: N. Polovina, & J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 85-102). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Žerajić, A. (2018). *Efekti promena kurikuluma i njihov uticaj na razvoj receptivnih jezičkih veština u nastavi nemačkog jezika u osnovnim školama Republike Srbije*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10304/Disertacija.pdf>

PRILOG 1

Spisak visokoškolskih ustanova obuhvaćenih analizom

Visoke škole:

1. Beogradska akademija poslovnih i umetničkih strukovnih studija <https://www.bpa.edu.rs/sr-cyrl-cs>
2. Odsek Visoka poslovna škola Leskovac <https://vpsle.edu.rs/>
3. Visoka poslovna škola strukovnih studija <https://www.vps.ns.ac.rs/>
4. Visoka poslovna škola strukovnih studija „Prof. dr Radomir Bojković”
<https://visokaposlovnaskola.edu.rs/#>
5. Visoka poslovna škola strukovnih studija <https://vpscacak.edu.rs/>
6. Visoka škola za poslovnu ekonomiju i preduzetništvo <https://vspep.edu.rs/>

Fakulteti:

1. Ekonomski fakultet u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu <https://www.ef.uns.ac.rs/>
2. Ekonomski fakultet Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici
<https://ekonomski.pr.ac.rs/>
3. Ekonomski fakultet, Univerzitet u Beogradu <https://www.ekof.bg.ac.rs/>
4. Ekonomski fakultet, Univerzitet u Nišu <http://www.eknfak.ni.ac.rs/src/>
5. Ekonomski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu <https://www.ekfak.kg.ac.rs/sr/>
6. Fakultet organizacionih studija Eduka <https://www.vos.edu.rs/>
7. Fakultet za ekonomiju i inženjerski menadžment <https://www.fimek.edu.rs/>
8. Fakultet za menadžment <https://famns.edu.rs/>
9. Fakultet za poslovne studije i pravo Univerziteta „Union - Nikola Tesla”
<https://www.fpsp.edu.rs/>
10. Univerzitet Metropolitan <https://www.metropolitan.ac.rs/>
11. Univerzitet Singidunum <https://singidunum.ac.rs/upis/>

PRILOG 2

Zajednički okvir kompetencija za nastavnike stranog jezika struke (Turula & Gajewska, 2019: 14–17).

OPŠTE NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE	
Stručnost u metodici nastave opšteg jezika	• ume da primeni metode komunikativne nastave jezika, s posebnim osvrtom na nastavu zasnovanu na zadacima i sadržaju; • ume da osmisli zadatak, niz zadataka i dugoročni projekat; • ume da primeni metode i tehnike nastave usmerene na oblik jezika (eng. <i>form-focused instruction</i>) i metode leksičkog pristupa (eng. <i>lexical approach</i>).
Stručnost u primeni metoda kompjuterski potpomognutog učenja	• poznaje metode i tehnike primene kompjuterski potpomognutog učenja i ume da koristi informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) za unapređenje učenja jezika struke; • ume da analizira dodatnu vrednost integracije IKT-a u nastavu i učenje jezika struke; • poseduje veštine multipismenosti na različitim nivoima (digitalna, pretraživačka i informatička pismenost, participativna pismenost itd.); • ume da koristi sisteme za upravljanje učenjem u onlajn okruženju; • ume da organizuje virtuelno okruženje za učenje korišćenjem različitih aplikacija; • ume da primeni elemente gejmifikacije (eng. <i>gamification</i>) u nastavi jezika struke; • ume da koristi onlajn alate za prezentaciju; • ume da koristi onlajn alate za testiranje i evaluaciju.
Znanje iz oblasti andragogije	• poznaje psihološke karakteristike odraslih polaznika i ume da planira i realizuje nastavu za odrasle polaznike; • poznaje značaj iskustvenog učenja i praktičnog iskustva; • razume važnost autonomije polaznika i ume da je podstiče i razvija kod odraslih

	polaznika;
Poznavanje afektivnog domena u oblasti učenja jezika	• zna koji faktori motivišu odrasle polaznike; • ume da podstakne motivaciju za celoživotno učenje; • ume da spreči jezičku anksioznost kod odraslih polaznika; • ume da integriše interpersonalne i prenosive veštine u nastavu jezika struke.
KOMPETENCIJE ZA SARADNJU I INTERKULTURNU MEDIJACIJU	
Prenosive i interpersonalne veštine	• ume da sarađuje sa nastavnicima stručnih predmeta u procesu kreiranja kursa; • pokazuje pozitivan stav i interesovanje za stručnu oblast, čak i bez specijalizovanog stručnog znanja; • poznaje koncept istraživačke zajednice (eng. <i>Community of Inquiry</i>) i njenu ulogu u razvoju veština mišljenja višeg reda; • ume da primeni virtuelnu razmenu u nastavi jezika struke.
Interkulturna komunikativna kompetencija	• poznaje razlike u komunikacijskim stilovima; • ume da istraži vezu između jezika i kulture u pedagoške svrhe; • ume da posreduje između dva ili više kulturnih identiteta; • razume pojmove intersubjektivnosti i medijacije u kontekstu interkulture komunikacije.
ANALITIČKE KOMPETENCIJE	
Svest o diskursu jezika struke	• razume da jezik struke nije ograničen samo na leksiku; • zna da jezici struke imaju specifičnu sintaksu, semantiku (uključujući metaforu), pragmatiku, prozodiju/intonaciju, retoričke strategije itd;
Veštine analize diskursa	• ume da uspostavi kontekst, identifikuje, prikuplja i grupiše uzorke govornog i pisanog diskursa; • ume da analizira različite nivoe ili dimenzije diskursa, uključujući zvučne osobine (intonaciju itd.), gestove, sintaksu, leksiku, stil, retoriku, značenja, govorne činove, poteze, strategije, smenjivanje govornika i druge aspekte interakcije i produkcije.

Osnovna znanja iz korpusne lingvistike	• poznaje osnovnu metodologiju izrade, anotacije i analize korpusa; • ume da koristi specifične alate za izradu, anotaciju i analizu korpusa.
Znanje o tehnikama i alatima za prikupljanje podataka o grupi	• ume da osmisli anketu, posebno za analizu potreba i procenu zadovoljstva polaznika; • ume da koristi digitalne alate za sprovođenje anketa; • ume da sprovodi opservaciju nastave; • ume da pripremi opservacioni list, evidentira uočena ponašanja itd; • ume da vodi intervju (individualne, fokus grupe itd.); • ume da sprovodi akciono istraživanje s ciljem rešavanja problema u učionici.
KOMPETENCIJE ZA IZRADU KURSA I MATERIJALA	
Znanja o kreiranju kursa	• poznaje različite vrste nastavnih planova (strukturalni, pojmovni, funkcionalni) i njihovu primenu u kreiranju kursa jezika struke; • poznaje različite modele kreiranja kurseva (ADDIE³⁵, agilna metodologija (eng. <i>agile</i>) itd.); • ume da evaluira kreirani i sprovedeni kurs.
Sposobnost prelaska sa analize diskursa na kreiranje materijala	• ume da identifikuje ključne diskursne elemente u specifičnoj profesionalnoj zajednici i integriše ih u nastavni materijal; • ume da kreira različite oblike nastavnih materijala (dijaloge, vežbe dramatizacije dijaloga, podkaste itd.).
Sposobnost prelaska sa analize diskursa na analizu potreba	• ume da identifikuje ključne diskursne elemente unutar određene profesionalne/akademske zajednice i da ih upotrebi u kontekstu potreba polaznika; • poznaje i ume da primeni tehnike istraživanja i analize potreba polaznika.
Sposobnost premošćavanja jaza između udžbenika i radnog mesta/akadenskog okruženja	• ume da razlikuje mogući i verovatni jezik (jezik koji nastaje prirodno nasuprot neautentičnim primerima); • ume da prilagodi autentične materijale za upotrebu u nastavi.

³⁵ ADDIE je akronim za metodologiju koja obuhvata analizu, dizajn, razvoj, implementaciju i evaluaciju (Elm Learning, n.d.).

KOMPETENCIJE ZA EVALUACIJU	
Znanja o evaluaciji udžbenika	• poznaje različite udžbenike u oblasti jezika struke; • ume da proceni udžbenik u odnosu na potrebe polaznika; • ume da proceni udžbenik u skladu sa sopstvenim nastavnim stilom.
Pretraživačka i informatička pismenost usmerena na jezik struke	• poznaje različite strategije onlajn pretrage; • ume da pristupi onlajn resursima i proceni njihovu vrednost i svrsishodnost; • poznaje različite onlajn zajednice nastavnika jezika struke u kojima se dele/razmenjuju materijali i ideje; • ume da pristupi onlajn resursima (rečnicima, korpusima, tekstualnim repozitorijumima itd.) u oblasti jezika struke.
Veštine testiranja i evaluacije	• poznaje različite tehnike ocenjivanja, s posebnim fokusom na sumativno i formativno ocenjivanje; • ume da primeni refleksivnu nastavu; • ume da analizira i proceni rezultate sopstvenog akcionog istraživanja radi unapređenja nastave.

PRILOG 3

Upitnik za nastavnike poslovnog engleskog jezika

* Obavezno pitanje

1. **Pol ispitanika***

- a. Muški
- b. Ženski

2. **Koliko imate godina?*** (Upišite tačan broj.)

3. **Koja je vaša akademska titula?***

- a. Završene osnovne akademske studije
- b. Master
- c. Magistar
- d. Doktor nauka

4. **Koliko godina predajete poslovni engleski jezik?*** (Upišite tačan broj godina.)

5. **Da li ste pre početka rada u nastavi poslovnog engleskog jezika imali neku vrstu obuke za datu oblast? Ukoliko jeste navedite o čemu se radi i na koji način Vam je pomogla u kasnijem radu.***

6. **Koliko često učestvujete u programima stručnog usavršavanja?***

- a. Jedanput mesečno
- b. Dva ili više puta mesečno
- c. Jedanput u dva ili tri meseca
- d. Jedanput ili dvaput godišnje
- e. Ne pohađam programe stručnog usavršavanja.

7. **Na koje načine se usavršavate?***

(Mogućnost davanja više odgovora.) Objašnjenje pojma: *obrazovna grupa profesora* odnosi se na grupu profesora koji se dobrovoljno sastaju kako bi razmenjivali iskustva, sarađivali na projektima i sl. u cilju profesionalnog razvoja i unapređenja nastavne prakse.

- a. Seminari
- b. Radionice
- c. Stručni skupovi (konferencije, simpozijumi, tribine itd.)
- d. Kursevi i obuke
- e. Opservacije i međusobno obučavanje kolega
- f. Vođenje portfolija profesionalnog razvoja
- g. Akciono istraživanje
- h. Praćenje stručne literature
- i. Vebinari
- j. Obrazovne grupe profesora (uključujući i virtuelne grupe)

8. **Da li ste učestvovali u nekom obliku usavršavanja koji nije obuhvaćen prethodnim pitanjem? Ukoliko jeste, navedite o čemu se radi.**

9. Na koji način se informišete o programima stručnog usavršavanja?*

(Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Informacije dobijam od organizatora programa.
- b. Informacije dobijam od institucije u kojoj radim.
- c. Informacije dobijam od kolega.
- d. Do informacija dolazim samostalno putem interneta (vebsajtovi, društvene mreže).
- e. Drugo:

10. Kojim se kriterijumima vodite prilikom odabira programa stručnog usavršavanja?*

(Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Mesto održavanja
- b. Vreme održavanja
- c. Cena
- d. Profesija i afilacija autora programa
- e. Važnost programa za sopstveni profesionalni razvoj
- f. Drugo:

11. U kojoj meri se slažete sa navedenim tvrdnjama?* Molim Vas da za svaku tvrdnju odaberete odgovor.

	Ne slažem se uopšte.	Ne slažem se.	Niti se slažem, niti se ne slažem.	Slažem se.	Slažem se u potpunosti.
Programi stručnog usavršavanja u R Srbiji odgovaraju mojim potrebama stručnog usavršavanja.	☐	☐	☐	☐	☐
Vreme održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	☐	☐	☐	☐	☐
Mesto održavanja programa stručnog usavršavanja je odgovarajuće.	☐	☐	☐	☐	☐
Troškovi učešća u programima stručnog usavršavanja su prikladni.	☐	☐	☐	☐	☐
Ponudeni programi stručnog usavršavanja su savremeni i kvalitetni.	☐	☐	☐	☐	☐
Znanje stečeno u okviru programa stručnog usavršavanja mogu da primenim u svom nastavnom kontekstu.	☐	☐	☐	☐	☐

Imam mogućnost da učestvujem u svim programima stručnog usavršavanja koja su mi potrebna.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Da li imate neki dodatni komentar u vezi sa prethodnim pitanjem?

Ovde možete dodati Vaše komentare u vezi sa onim prednostima i nedostacima programa stručnog usavršavanja koji nisu obuhvaćeni prethodnim pitanjem, ili obrazložiti Vaš odgovor u vezi sa tvrdnjama iz prethodnog pitanja.

13. U kojoj meri i na koji način koristite nova saznanja stečena na programima stručnog usavršavanja?* (Na primer, primena novih ideja i saznanja u nastavi i izazovi sa kojima se nastavnici susreću u vezi sa tim, razmena naučenog sa kolegama i sl.).

14. U kojoj meri saradujete sa kolegama koje predaju stručne predmete ili jezik struke, na koji način saradujete i kako biste ocenili efekat saradnje?*

U ovom pitanju se govori o saradnji sa drugim nastavnicima s ciljem profesionalnog razvoja i unapređenja nastavne prakse (npr. opservacije, međusobno obučavanje kolega, zajednički projekat, neformalni razgovori i sl.).

15. Kakve su Vaše potrebe u vezi sa daljim usavršavanjem? Odaberite opcije od 1 (najmanja potreba) do 4 (najveća potreba), ili 0 (ukoliko ne postoji potreba za usavršavanjem u okviru navedenih oblasti).* Molim Vas da za svaku tvrdnju odaberete odgovor.

	1	2	3	4	0
Unapređenje znanja i veština iz disciplina sa kojima je poslovni engleski jezik u vezi, a koje su relevantne za rad sa studentima.	☐	☐	☐	☐	☐
Upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke – poslovnim engleskim jezikom.	☐	☐	☐	☐	☐
Unapređenje kompetencija u vezi sa kreiranjem kurikuluma (analiza potreba, postavljanje ciljeva, kreiranje plana i programa, odabir/kreiranje nastavnog materijala itd.).	☐	☐	☐	☐	☐
Unapređenje kompetencija u vezi i sa implementacijom kurikuluma (primena nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, upotreba nastavnih sredstava i nastavnih metoda, evaluacija	☐	☐	☐	☐	☐

postignuća studenata itd.).

Unapređenje komunikativnih kompetencija (komunikacija i saradnja sa studentima, kolegama, širom zajednicom).

☐

☐

☐

☐

☐

Unapređenje kompetencija u vezi sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi poslovnog engleskog jezika.

☐

☐

☐

☐

☐

16. Da li postoji neka oblast u vezi sa nastavom poslovnog engleskog jezika koju biste želeli da unapredite, a nije obuhvaćena prethodnim pitanjem?

17. Na koji način smatrate da se programi stručnog usavršavanja mogu poboljšati?*

PRILOG 4

Polustruirisan intervju: pitanja

1. Da li mi možete reći nešto o sebi, na primer: Koliko dugo ste u nastavi poslovnog engleskog jezika? U kom tipu institucije radite? Da li držite časove grupama polaznika ili individualno?
2. Kakvo je Vaše iskustvo u vezi sa predavanjem poslovnog engleskog jezika? Na kakve problem ste nailazili tokom Vaše karijere u ovoj oblasti?
3. Na koje načine ste rešavali probleme?
4. Kako biste opisali efikasan vid stručnog usavršavanja? Na primer: način održavanja, broj učesnika itd.?
5. U kojoj ulozi vidite sebe u okviru programa stručnog usavršavanja? Da li je to posmatrač, aktivni učesnik, voditelj?
6. Kako biste definisali Vaše ciljeve stručnog usavršavanja?
7. Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način profesori sprovode naučeno. Da li se slažete sa ovim stavom?
8. Na koji način smatrate da se to može postići?
9. Da li sarađujete sa nastavnicima stranog jezika i nastavnicima stručnih predmeta u okviru svoje institucije ili šire?
10. (Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje pozitivan): Zamolila bih Vas da detaljnije opišete način saradnje, njene prednosti i potencijalne nedostatke.
11. (Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje negativan): Ukoliko ne sarađujete, zamolila bih Vas da navedete razloge.
12. Neki anketirani nastavnici su rekli da ne postoje dovoljno kompetentne osobe koje bi vodile programe stručnog usavršavanja za nastavnike poslovnog engleskog jezika. Kakav je Vaš stav?
13. Kako biste ocenili Vašu motivisanost i motivisanost nastavnika poslovnog engleskog jezika u vezi s pohađanjem programa stručnog usavršavanja. Molim Vas da obrazložite Vaš odgovor.
14. Da li biste dodali neki komentar u vezi s temom o kojoj smo pričali?

PRILOG 5

Uzorak intervjuja sprovedenog sa ispitanicom I2

Autorka: Kako bi opisala efektivan vid stručnog usavršavanja? Na primer, način održavanja, sprovođenja, učešće polaznika itd.?

I2: Da, da, da, zapisala sam. Kombinacija, zapravo radionice, tip tog rada bi bio radionica, možda, kao najefektivniji za mene. Dakle nešto što kombinuje taj frontalni tip izlaganja uz grupni rad, u malim grupama. Sad, broj učesnika, generalno, mislim da nema veze dokle god se radi u grupama, da može to malo više da se fokusira, i da se da ljudi razmenjuju ideje i da plus postoji možda i taj neki backchanneling, ta neka diskusija koja ide u pozadini, recimo putem Tvitera ili nešto, da se i tako negde vodi diskusija, van, van zapravo samog mesta, same učionice, na primer, gde se dešava ta radionica.

Autorka: Znači da bude kombinacija usavršavanja koja se odvija licem u lice i virtuelnim putem?

I2: Da, da, da, pogotovu kad je taj, kako da kažem, kad slušamo predavanja ili taj uvodni deo radionice, gde svako ima komentar ili gomilu pitanja, a to nije vreme kada se ... ne znam ... javljaš, ili treba da prekidaš. Taj backchanneling onda daje priliku da ti svakako razgovaraš sa svima u sobi, a da ne uznemiravaš govornika i sve ostale, a verujem da i govorniku to može kasnije da posluži, da vidi o čemu su ljudi razmišljali dok je držao prezentaciju.

Autorka: Dakle, taj prostor gde se odvija radionica bi trebalo da bude dobro i tehnički opremljen?

I2: Da, da.

Autorka: Ili da postoji mogućnost da nastavnici koriste...

I2: Da, tako je i korišćenje interneta, da.

Autorka: Zašto smatraš ovaj vid usavršavanja efikasnim?

I2: Zato, hm, mislim da je taj rad u malim grupama mnogo efikasniji, prvo zato što se ljudi bolje povežu, a upoznaješ nove ljude. Ne upoznaješ ih onako, na veliko, već imaš priliku za malo prisniji kontakt, a to je onda neka prijateljska sredina gde mogu da se razmene ideje, a pri tom dobijemo od govornika ili od onog ko zapravo vodi ceo trening ... dobijemo neke instrukcije i dobijemo možda neku teorijsku podlogu na početku. Pri tom, uz ovu diskusiju koja će ići u pozadini se povezujemo sa svima u sobi, bez da, bez neke pretnje za one koji su možda malo više introvertni da uspostave kontakt sa svima ostalima slobodno u tom nekom društvenom delu kasnije. Ne znam, to je moje iskustvo.

Autorka: Da svako može da se opusti?

I2: Pa da, to je baš tako, to je ta pismena komunikacija putem interneta, recimo putem Tvitera ti daje i malo na anonimnosti i prostora da možeš da se izraziš, a nije licem u lice, gde može da bude i malo neprijatno ili već zavisi od čoveka.

Autorka: Da se neko ustručava da izrazi svoje mišljenje

I2: Da, da.

Autorka: U kojoj ulozi se vidiš u okviru stručnog usavršavanja? Da li sebe vidiš kao posmatrača, aktivnog učesnika, voditelja?

I2: Ja uvek vidim sebe kao aktivnog učesnika. Jesam negde, kad sam bila mlađa, razmišljala o tome kako bih zapravo volela da budem teacher trainer, odnosno trener nastavnika, kako se to zove u srpskom, ali više nemam tu ambiciju, nekako mi sad više leži ta uloga aktivnog učesnika, da slušam, da učestvujem u svim aktivnostima, i da to posle odnesem kući i da primenim na svojim časovima. To mi je najbolja uloga u svemu tome.

Autorka: Dobro, hvala. Kako bi definisala svoj cilj stručnog usavršavanja?

I2: Dugo sam razmišljala o tome a da ne kažem mislim, prva stvar koja mi je pala na pamet, to je da mi je cilj da poboljšam kvalitet moje prakse, ali to je toliko uopšteno da sad pokušavam da zaobiđem to. Povezivanje sa drugim nastavnicima bi bila prva stvar. Znači, ta prilika da se upoznaju

ljudi iz iste branše, recimo, konkretno, na primer, ljudi koji samo predaju poslovni engleski iz Srbije, mislim, prvenstveno to. Drugo, razvijanje metajezika, našeg profesionalnog jezika. Ta profesionalna praksa koja se jako često spominje i insistira se na njoj ne može da bude uspešna ako nam nije razvijen metajezik. Mislim da se to možda najbolje razvija, svakako čitanjem, ali i ovakvim razgovorima uživo, sa drugim nastavnicima. Pre svega zbog toga idem na seminare.

Autorka: Zašto misliš da je povezivanje nastavnika važno?

I2: Pa kao što nam je važan internet, da nam odgovori na svako pitanje, ili da nas podseti na nešto čega ne možemo da se setimo, zato verujem da je i povezivanje sa nastavnicima bitno. Svi ti nastavnici čine jednu ogromnu bazu podataka i bazu znanja i iskustava, i mislim da ništa ne može da zameni taj skup iskustava i znanja.

Autorka: Dobro, hvala. A reci mi kakvo je tvoje mišljenje o sledećoj stavki: Mnogi stručnjaci kažu da je za uspešnost ishoda programa stručnog usavršavanja neophodno pratiti u kojoj meri i na koji način nastavnici sprovode naučeno u praksi. Da li smatraš da je to važno? A ako smatraš da jeste, na koji način misliš da se to može sprovesti?

I2: Uh, ovo je bilo jako teško pitanje. Svakako mislim da jeste bitno da se prati, možda ne u tolikoj meri da budu sigurni da su ljudi to primenili, već kako su ljudi to primenili ili šta su uradili sa tim znanjima i sa tim materijalima. Verujem da je to važno i za samog nastavnika, a i za one koji organizuju treninge, da bi znali kako ubuduće da još bolje to rade. Jedini način koji mi je pao na pamet je da postoji neko mesto gde će se ti ljudi okupljati i nakon seminara, da to bude neki forum ili nešto, gde će onda doći i reći: iskoristili su ovu aktivnost ili su pročitali onaj tekst koji je prezenter predložio, nešto i da o tome razgovaraju, ne vidim drugi način kako. Možda ta praksa posmatranja časova, ali verujem da je to ponekad neizvodljivo u pogledu organizacije.

Autorka: A da li smatraš da je to važno?

I2: Da, da, da, izuzetno.

Autorka: Dobro, hvala. Da pređemo sada na pitanja o saradnji.

I2: Dobro.

Autorka: Da li sarađuješ sa nastavnicima jezika i nastavnicima stručnih predmeta u okviru tvoje institucije ili šire?

I2: U okviru moje institucije, ja sad ne radim poslovni engleski, pa, kako da kažem, nemam potrebu da sarađujem sa nastavnicima stručnih predmeta. Mada se jeste dešavalo, čak sam i probala po principu integrisane nastave, CLIL, da radim i sa nastavnikom stručnog predmeta, da timski radimo kurs engleskog jezika i to je bilo, zapravo, odlično. Ali sarađujem dosta sa nastavnicima engleskog jezika ili recimo drugih stranih jezika u mojoj instituciji. Sad, ta saradnja je uglavnom neformalna, u smislu diskusije uz kafu, to je najčešći oblik, ali uvek neko ima rešenje, za koji god problem da se desi, tako da mislim da je mnogo bitna ta komunikacija sa drugim nastavnicima. A drugi način komunikacije i saradnje je putem Tvitera kroz, kako ti nazvala one, PLN mreže, mreže

Autorka: Personal learning networks.

I2: Kako si ih nazvala na srpskom?

Autorka: Obrazovne mreže.

I2: Nastavnika. Tako. Da, odlično si rešila, zbog toga sam htela da ponovo pitam. E putem tih mreža na Tviteru, to mi je onda drugi vid komunikacije i saradnje sa nastavnicima.

Autorka: Dobro. Rekla si da ti je team teaching, timska nastava, bio odličan način saradnje. Zbog čega?

I2: Kontekst je malo drugačiji. Kontekst je neformalno obrazovanje. Dakle, to su bili kursevi za studente u okviru Centra za karijerno vođenje. Oni [studenti] su tamo dolazili svojevolejno, bilo je besplatno. Ja i nastavnik stručnog predmeta smo imali svu slobodu organizovanja nastave. Nije bilo ocenjivanja zato što je bila vannastavna aktivnost, i zbog svih tih uslova je to bilo zapravo sjajno iskustvo. Drugo, mogli smo da biramo tim, mogli smo da biramo partnera. Ja i taj nastavnik smo se spojili jer smo bili kompatibilni i imali smo slične ideje, šta i kako treba raditi, što možda, kada bi se timska nastava izvodila u okviru formalnog obrazovanja, u okviru univerzitetskih kurseva, ovih

regularnih, to možda ne bi bilo tako, ne bi moglo da se bira s kim se radi. Ali ovo su bili idealni uslovi.

Autorka: Dobro. Da se vratimo na još par pitanja iz ankete. Zamolila bih te zapravo da prokomentarišeš neke od odgovora i komentara nastavnika.

I2: Da.

Autorka: Nekoliko nastavnika je u anketi reklo da nedostaju programi usavršavanja koji se bave poslovnim engleskim jezikom. Kakvo je tvoje mišljenje?

I2: Da, to je i moje iskustvo. Razmišljala sam o tome i mislim da sam ja bila na samo jednom seminaru koji se bavio poslovnim engleskim, u Srbiji, onom uživo, licem u lice. Samo jedan. Ne mogu da se setim da je nekad, čak neki seminar pod drugom temom imao možda sekciju za poslovni engleski.

Autorka: A onlajn obuke?

I2: Toga ima dosta. Toga ima dosta, tu sad ne može da se bude siguran ko su ti ljudi koji to rade, ali svejedno, bilo je jedno pitanje o tome, verovatno si to htela sledeće da pitaš, o tome da nekad ne možeš da budeš siguran kakve su kompetencije tih ljudi koji rade treninge. Mislim da to ne bi trebalo da se dovodi u pitanje, te kompetencije, jer taj čovek će da kaže šta god zna. Ali tu je i ostala grupa učesnika, da svi doprinesu tome, da ne zavisi sve samo od tog jednog čoveka koji je trener.

Autorka: Dobro. A reci mi kako bi ocenila svoju motivisanost i motivisanost nastavnika uopšte u vezi sa pohađanjem programa stručnog usavršavanja?

I2: Ja radim u instituciji koja ne traži od mene da imam sate, određen broj sati profesionalnog usavršavanja. Tako da cela moja aktivnost u tom pogledu potiče od moje lične motivisanosti. Rekla bih da je na visokom nivou, da sam još uvek veliki entuzijasta što se tiče nastave i ovog posla, tako da, a kažem ponovo, motivacija proističe iz onih ciljeva, a to je da se povežem sa nastavnicima i da radim na tome.

Autorka: Dobro. A kako bi opisala nivo motivacije nastavnika poslovnog engleskog jezika uopšte? Kako bi ocenila?

I2: Ponovo se vraćamo na to da se nastava, posebno poslovnog engleskog, negde odvija sa odraslim polaznicima, znači ponovo nema te institucije koja insistira na određenom broju sati, ali utoliko pre mislim da su ti ljudi vrlo motivisani upravo zbog toga što, kako da kažem, niko se ni ne brine o njima, da li to rade ili ne, a drugo i zbog toga što je tako mali broj dostupnih seminara vezanih za poslovni engleski, da je utoliko motivisanost možda i veća.

Autorka: Dobro. Evo dolazimo do poslednjeg pitanja. Da li bi dodala neki komentar u vezi sa temom o kojoj smo pričali?

I7: Nemam, pitanja su ti bila vrlo sveobuhvatna, tako da ... morala sam puno da razmišljam. Moram da priznam da sam se pripremala za ovo, pogotovu što o nekim stvarima stvarno nisam razmišljala.

Autorka: Hvala puno što si učestvovala u ovom intervju i što si dala doprinos.

I7: Nema na čemu.

PRILOG 6

Upitnik za studente poslovnog engleskog jezika

* Obavezno pitanje

1. Pol ispitanika*

- a. Muški
- b. Ženski

2. Koliko imate godina?* (Upišite tačan broj.)

3. Koliko godina učite poslovni engleski jezik? * Upišite tačan broj godina.

4. Koji su Vaši razlozi za pohađanje kursa poslovnog engleskog jezika?* (Mogućnost davanja više odgovora.)

- a. Poslovni engleski jezik je deo studijskog programa.
- b. Poslovni engleski jezik učim jer želim da unapredim svoja znanja i veštine iz te oblasti.
- c. Poslovni engleski jezik učim jer želim da položim međunarodni ispit (BEC, LDDI itd.).
- d. Poslovni engleski jezik učim jer smatram da će mi pomoći u pronalaženju posla, dobijanju unapređenja i sl.
- e. Drugo:

5. U kojoj meri se slažete sa navedenim stavovima?* Molim Vas da za svaku tvrdnju odaberete odgovor.

	Ne slažem se uopšte.	Ne slažem se.	Niti se slažem, niti se ne slažem.	Slažem se.	Slažem se u potpunosti.
Nastavnik poslovnog engleskog jezika treba odlično da poznaje stručnu disciplinu s kojom je engleski jezik u vezi.	☐	☐	☐	☐	☐
Smatran da na časovima, u sklopu stručne tematike, treba da se bavimo i opštim globalnim pitanjima (kultura, društvo, zaštita životne sredine, IKT i sl.).	☐	☐	☐	☐	☐
Nastavnik treba da bude upoznat sa načinima korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi.	☐	☐	☐	☐	☐
Smatram da nastavnik treba da nam prenosi znanje, a ne da očekuje od nas da pratimo njegova uputstva i	☐	☐	☐	☐	☐

smernice i sami iznalazimo rešenja.

6. Da li imate neki komentar u vezi sa prethodnim pitanjem?

Ovde možete da obrazložite Vaše stavove u vezi sa stavkama iz prethodnog pitanja (npr. zašto se sa nekom idejom slažete ili ne slažete).

7. U kojoj meri Vam je sledeće važno u nastavi poslovnog engleskog jezika? * Molim Vas da za svaku stavku odaberete odgovor.

	Uopšte nije važno.	Od male je važnosti.	Niti je važno, niti je nevažno.	Važno je.	Od velike je važnosti.
Relevantan i kvalitetan sadržaj.	☐	☐	☐	☐	☐
Dobra komunikacija i korektan odnos sa nastavnikom.	☐	☐	☐	☐	☐
Dobra komunikacija i saradnja sa drugim studentima u grupi.	☐	☐	☐	☐	☐
Uspešno položen ispit.	☐	☐	☐	☐	☐
Zanimljivo i kreativno osmišljen čas.	☐	☐	☐	☐	☐
Opuštena atmosfera na časovima.	☐	☐	☐	☐	☐
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi (kompjuteri, mobilni telefoni, internet i sl.).	☐	☐	☐	☐	☐
Aktivno učestvovanje u aktivnostima, puno interakcije.	☐	☐	☐	☐	☐
Pružanje podrške od strane nastavnika.	☐	☐	☐	☐	☐
Zainteresovanost i entuzijazam nastavnika.	☐	☐	☐	☐	☐

8. Da li imate neki komentar u vezi sa prethodnim pitanjem?

Ovde možete da obrazložite Vaše stavove u vezi sa prethodnim pitanjem (npr. zašto Vam je nešto od gore navedenih ideja važno, odnosno nevažno), ili dodate neka Vaša zapažanja u vezi sa onim što Vas motiviše ili što smatrate važnim u nastavi poslovnog engleskog jezika.

9. Na koji način smatrate da se časovi poslovnog engleskog jezika mogu poboljšati?*

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD

21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2025/978-86-6065-940-0>

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

811.111:658(075)

ВИДАКОВИЋ, Мирна, 1976-

Nastava poslovnog engleskog jezika u tercijarnom obrazovanju [Elektronski izvor] / Mirna Vidaković. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2025

Način pristupa (URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2025/978-86-6065-940-0>. - Nasl. sa naslovnog ekrana. – Opis zasnovan na stanju na dan 29. 08. 2025.

ISBN 978-86-6065-940-0

a) Енглески језик, пословни

COBISS.SR-ID 174615561

ISBN 978-86-6065-940-0



9 788660 659400