

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Jelena Lj. Basta

**KREIRANJE UDŽBENIKA I SILABUSA
ENGLJSKOG JEZIKA STRUKE ZA STUDENTE
EKONOMSKE ORIJENTACIJE U SKLADU SA
ANALIZOM AKTUELNIH UDŽBENIKA I
STUDENTSKIH POTREBA**

doktorska disertacija

Beograd, 2024.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Jelena Lj. Basta

**CREATING AN ENGLISH FOR SPECIFIC
PURPOSES TEXTBOOK AND SYLLABUS FOR
STUDENTS OF ECONOMICS BASED ON THE
EVALUATION OF CURRENT TEXTBOOKS AND
STUDENT NEEDS ANALYSIS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2024

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Јелена Љ. Баста

**РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ И
ПРОГРАММ ПО СПЕЦИАЛЬНОМУ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В
СООТВЕТСТВИИ С АНАЛИЗОМ
АКТУАЛЬНЫХ ИМЕЮЩИХСЯ ПОСОБИЙ И
НУЖД СТУДЕНТОВ**

Докторская диссертация

Белград, 2024.

Podaci o mentoru i članovima komisije

Mentor:

dr Ana Đorđević, docent, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

1. _____
2. _____
3. _____

Datum odbrane:

Izjave zahvalnosti

Ovom prilikom bih želela da iskažem zahvalnost svima onima koji su mi bili podrška na mom putu sazrevanja kao naučnog radnika.

Najpre, neizmernu zahvalnost dugujem svom mentoru, dr Ani Đorđević, koja mi je svojim bezrezervnim poverenjem u moj naučni rad dala hrabrost da se odvažim na ovako ozbiljan poduhvat pisanja doktorske disertacije, a svojom stručnošću i predanošću u meni podstakla istraživački duh i naučni entuzijazam.

Srdačno hvala mom suprugu Aleksandru, deci Nikoli, Teodori i Dušanu, ocu Ljubiši i sestri Ireni što su sve vreme bili uz mene i verovali da ću uspeti da se izborim sa svim nedaćama na koje sam naišla tokom izrade ove disertacije. Sestri Ireni dugujem i posebnu zahvalnost za ogroman trud i angažman oko formiranja sveobuhvatnih baza podataka.

Reči zahvalnosti upućujem i svojim kolegama prof. dr Vesni Janković Milić i prof. dr Vinku Lepojeviću zbog pružanja nesebične podrške pri statističkoj analizi podataka.

Hvala i mojim koleginicama Slavici Pejić i Mili Božić što su sve vreme verovala u mene i bodrile me da okončam poslednju fazu u mom obrazovanju.

Moje hvala upućujem i koleginicama profesorima engleskog jezika na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji što su omogućile anketiranje studenata.

Na kraju, mama, iako nisi više sa nama, hvala ti na svemu. Znam da bi bila jako ponosna na mene.

Kreiranje udžbenika i silabusa engleskog jezika struke za studente ekonomske orijentacije u skladu sa analizom aktuelnih udžbenika i studentskih potreba

Sažetak

Predmet ove doktorske disertacije jeste razvoj udžbenika i silabusa engleskog jezika struke za studente ekonomske orijentacije na osnovu analize aktuelnih udžbenika i studentskih potreba. Stoga je jedan od opštih ciljeva istraživanja bio formiranje upitnika za evaluaciju udžbenika od strane nastavnika i studenata i upitnika o analizi potreba studenata. U istraživanje su bili uključeni studenti državnih ekonomskih fakulteta u Republici Srbiji, kao i neki nastavnici engleskog jezika struke. Obe vrste upitnika su se sastojale od zatvorenih, polu-zatvorenih i otvorenih pitanja, čime je obezbeđen kako kvantitativni, tako i kvalitativni aspekt istraživanja, dok su dobijeni rezultati analizirani i interpretirani primenom deskriptivnih i inferencijalnih statističkih metoda.

Nakon izvršene analize rezultata, utvrđeno je da analizirani udžbenici kako stranih, tako i domaćih autora koji se koriste u nastavi EJS na ekonomskim fakultetima, nude mnoštvo vežbanja koja se tiču ekonomske terminologije, kao i obilje, pre svega, ekonomskih, a ređe poslovnih, ali, ipak, autentičnih tema. Međutim, veštine slušanja i pisanja su veoma malo obrađivane u obema vrstama udžbenika. Dominantni tipovi vežbanja u svim udžbenicima su individualnog karaktera, dok se rad u parovima i grupama zapostavlja. Kulturni aspekti domaće kulture se, takođe, retko razmatraju u prezentovanim lekcijama.

Na drugoj strani, analizom rezultata upitnika o analizi potreba studenata se došlo do zaključka da je dominantni nivo znanja studenata srednji nivo, koji će poslužiti kao polazni nivo za koncipiranje silabusa i udžbenika. Istovremeno, rezultati istraživanja su ukazali na potrebu svih studenata za razvojem vokabulara, gramatike i izgovora kroz sve četiri jezičke veštine u autentičnom nastavnom okruženju.

Shodno dobijenim rezultatima, dat je predlog eklektičkog, sveobuhvatnog silabusa, sa jasno definisanim ciljevima i ishodima učenja. Predloženi silabus integriše različite pristupe izradi silabusa, te predstavlja kombinaciju silabusa zasnovanog na temama i na veštinama, strukturnog i leksičkog silabusa, te silabusa zasnovanog na zadacima i situacijama.

Na kraju, u disertaciji je, u skladu sa principima osmišljanja dobrog udžbenika jezika struke, dat predlog udžbenika pod nazivom *English for Economists 1*, koji, sledeći strukturu silabusa, podržava integrisani pristup razvoju svih veština. Posebna pažnja je posvećena potencijalnim temama, jezičkim veštinama, vokabularnim i strukturnim sadržajima, kao i tipovima vežbanja koji bi se potencijalno našli u budućem udžbeniku.

Ključne reči: engleski jezik struke, engleski jezik za ekonomske namene, potrebe, analiza potreba, udžbenik, evaluacija udžbenika, kontrolna lista, silabus, jezičke veštine i mikroveštine

Naučna oblast: primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: metodika nastave engleskog jezika

UDK broj: _____

Creating an English for Specific Purposes Textbook and Syllabus for Students of Economics Based on the Evaluation of Current Textbooks and Student Needs Analysis

Abstract

The subject of this doctoral dissertation is the creation of a textbook and syllabus for English for Specific Purposes (ESP) for students of economics, based on the evaluation of current textbooks and student needs analysis. Therefore, one of the general research objectives was to create questionnaires for evaluating textbooks by both teachers and students, as well as a questionnaire for student needs analysis. The research included students who attended state faculties of economics in the Republic of Serbia, as well as some instructors of ESP. Both types of questionnaires consisted of closed, semi-closed, and open-ended questions, ensuring both quantitative and qualitative aspects of the research, while the obtained results were analysed and interpreted using descriptive and inferential statistical methods.

The results of the analysis show that the analysed textbooks, written by both foreign and domestic writers and used in ESP courses at faculties of economics, offer numerous exercises related to economic terminology and a variety of primarily economic, and less frequently business, yet authentic topics. However, listening and writing skills are minimally addressed in both types of textbooks. Dominant types of exercises in all textbooks encourage individual work, while pair work and group work are neglected. Cultural aspects of the domestic cultures are also rarely considered in the presented lessons.

On the other hand, the analysis of the results of the questionnaire on student needs pointed to the fact that the dominant level of students' knowledge is intermediate, which would serve as the starting point for designing the syllabus and textbook. At the same time, the research results indicated the need of all students for improving and developing vocabulary, grammar, and pronunciation through all four language skills in an authentic learning environment.

Based on the obtained results, a proposal for an eclectic, comprehensive syllabus with clearly defined learning objectives and outcomes has been put forward. The proposed syllabus integrates various approaches to syllabus design, representing a combination of topic-based and skills-based syllabi, structural and lexical syllabi, as well as task-based and situational syllabi.

Finally, in accordance with the principles of designing a good ESP textbook, a proposal for a textbook titled *English for Economists 1* is presented in the dissertation. Following the syllabus structure, it supports an integrated approach to the development of all language skills. Special attention is paid to potential topics, language skills, vocabulary and structural contents, as well as the types of exercises that could potentially be included in the prospective textbook.

Keywords: *English for Specific Purposes, English for Economics, needs analysis, textbook, textbook evaluation, checklist, syllabus, language skills, micro-skills*

Scientific field: Applied Linguistics

Scientific Subfield: Methodology of Teaching English Language as a Foreign Language

UDC number: _____

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Uvodna razmatranja	1
1.2. Predmet istraživanja	1
1.3. Opšti ciljevi istraživanja.....	2
1.4. Struktura disertacije.....	3
2. ENGLESKI JEZIK STRUKE.....	5
2.1. Engleski jezik kao <i>lingua franca</i>	5
2.2. Engleski jezik struke kao <i>lingua franca</i>	5
2.3. Poreklo i istorijski razvoj engleskog jezika struke.....	6
2.4. Pojam i definicija engleskog jezika struke kao nastavnog predmeta	7
2.4.1. Pojam	7
2.4.2. Definicija.....	8
2.5. Opšti engleski jezik i engleski jezik struke	10
2.6. Klasifikacija engleskog jezika struke	12
2.7. Engleski jezik za ekonomiste i poslovni engleski jezik	18
2.8. Koncipiranje/osmišljanje EJS kurseva	21
3. ANALIZA POTREBA	22
3.1. Uvod	22
3.2. Pojam i značenje potreba.....	22
3.3. Analiza potreba.....	24
3.4. Pristupi analizi potreba.....	26
3.4.1. Analiza ciljne situacije	26
3.4.2. Analiza trenutne situacije.....	30
3.4.3. Analiza pedagoških potreba	30
3.5. Procedure sprovođenja analize potreba.....	32
3.6. Svrha i primena analize potreba	33
3.7. Analiza potreba u razvoju kurseva engleskog jezika struke.....	34
4. SILABUS.....	39
4.1. Definicije pojmova „silabus“ i „kurikulum“	39
4.2. Faze u izradi silabusa i struktura silabusa EJS	41
4.3. Rizici od preteranog oslanjanja na silabus EJS	43
4.4. Tipovi i pristupi izradi silabusa	43
4.4.1. Tipovi silabusa	44
4.4.1.1. Linearni i spiralni/ciklični silabus	44
4.4.1.2. Silabus usmeren ka proizvodu i silabus usmeren ka procesu	44

4.4.1.2.1.	Silabus usmeren ka proizvodu	44
4.4.1.2.2.	Silabus usmeren ka procesu	46
4.4.1.3.	Ostale vrste silabusa	48
4.4.2.	Pristupi silabusu	49
4.4.2.1.	Tradicionalni pristup silabusu.....	49
4.4.2.2.	Holistički pristup silabusu	49
5.	EVALUACIJA UDŽBENIKA	51
5.1.	Pojam i definicija udžbenika	51
5.2.	Prednosti i mane upotrebe udžbenika u nastavi opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke.....	52
5.3.	Potreba za evaluacijom udžbenika	55
5.4.	Modeli evaluacije udžbenika.....	57
5.4.1.	Kaningsvortov/Tomlinsonov model	57
5.4.2.	Elisov model	59
5.4.3.	Model Rej-Dikinson i Džermejna	60
5.4.4.	Litldžonov model	61
5.4.5.	MekGartov model	61
5.4.6.	Kendlinov i Brinov model.....	62
5.4.7.	Model Polin Robinson	63
5.4.8.	MekDonouov i Šoov model	63
5.5.	Kontrolna lista kao instrument evaluacije udžbenika.....	64
6.	METODOLOGIJA NAUČNO-ISTRAŽIVAČKOG RADA	67
6.1.	Ciljevi istraživanja i hipoteze	67
6.2.	Kombinovani metod istraživanja.....	69
6.3.	Primenjivani logički modeli	69
6.4.	Instrumenti.....	69
6.4.1.	Upitnici.....	69
6.4.1.1.	Upitnici za evaluaciju udžbenika.....	70
6.4.1.1.1.	Upitnik za evaluaciju udžbenika od strane studenata	70
6.4.1.1.2.	Upitnik za evaluaciju udžbenika od strane nastavnika	71
6.4.1.1.3.	Kriterijumi za formiranje kontrolne liste	71
6.4.1.2.	Upitnik o analizi potreba studenata ekonomije	74
6.5.	Ispitanici i uzorak	75
6.6.	Analizirani udžbenici/materijali	76
6.7.	Vreme i način sprovođenja istraživanja	76
6.8.	Pilot istraživanje	77

6.8.1.	Ciljevi pilot istraživanja i ispitivani uzorak	77
6.8.2.	Rezultati pilot istraživanja i izvršene korekcije	77
6.9.	Statistička analiza podataka.....	77
6.9.1.	Varijable u istraživanju	77
6.9.2.	Kodiranje.....	78
6.9.3.	Primenjivane vrste analize podataka.....	79
6.10.	Ograničenja i izazovi istraživanja.....	80
7.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA	82
7.1.	Rezultati istraživanja i diskusija – upitnik za evaluaciju udžbenika.....	82
7.1.1.	Hipoteza 1	83
7.1.2.	Hipoteza 2	92
7.1.3.	Hipoteza 3	97
7.1.4.	Hipoteza 4	100
7.2.	Rezultati istraživanja i diskusija – upitnik o analizi potreba.....	110
7.2.1.	Demografski podaci i opšta pitanja.....	110
7.2.2.	Hipoteza 5	113
7.2.3.	Hipoteza 6	118
7.2.4.	Hipoteza 7	126
7.2.5.	Hipoteza 8	130
7.2.6.	Hipoteza 9	134
8.	KREIRANJE SILABUSA ENGLESKOG JEZIKA ZA STUDENTE EKONOMIJE.....	149
8.1.	Uloga dobro osmišljenog silabusa u nastavi engleskog jezika struke.....	149
8.2.	Pregled aktuelnih silabusa na državnim ekonomskim fakultetima u Srbiji	150
8.3.	Odabir i predlog tipa silabusa.....	152
8.4.	Utvrđivanje polaznog nivoa kursa EJS i nedeljni fond časova	154
8.5.	Ciljevi i ishodi kursa.....	155
8.5.1.	Pojam ciljeva i ishoda kursa.....	155
8.5.2.	Ciljevi i ishodi kursa engleskog jezika za ekonomiste	156
8.5.3.	Ishodi kursa Engleski jezik (za ekonomiste) 1 – srednji nivo znanja	156
8.6.	Predlog silabusa po nastavnim nedeljama za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1	160
9.	KREIRANJE UDŽBENIKA ZA PREDMET ENGLESKI JEZIK (ZA EKONOMISTE) 1 ...	163
9.1.	Opšti principi kreiranja udžbenika	163
9.2.	Predlog udžbenika za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1	165
9.2.1.	Izgled i dizajn.....	165
9.2.1.1.	Stranica sa sadržajem.....	166
9.2.2.	Struktura nastavnih jedinica.....	171

9.2.2.1.	Veština čitanja	171
9.2.2.2.	Vokabular – Working with Words	173
9.2.2.3.	Gramatika – Language at Work.....	174
9.2.2.4.	Veština slušanja – Mastering the Ear.....	175
9.2.2.5.	Veština pisanja – Mastering the Written Word	175
9.2.2.6.	Veština govora – Talking/Cultural Corner	176
9.2.2.6.1.	Izgovor.....	177
10.	ZAKLJUČAK.....	178
10.1.	Objedinjeni pregled rezultata istraživanja	178
10.1.1.	Objedinjeni pregled rezultata evaluacije aktuelnih udžbenika u nastavi engleskog jezika na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji.....	178
10.1.2.	Objedinjeni pregled rezultata analize potreba studenata državnih ekonomskih fakulteta u Republici Srbiji.....	180
10.1.3.	Zaključci u vezi sa pristupom kreiranju silabusa i udžbenika engleskog jezika za studente ekonomske orijentacije.....	181
10.2.	Implikacije i preporuke za dalji rad i istraživanja	182
	LITERATURA.....	184
	PRILOZI	194
	PRILOG 1 – UPITNIK ZA EVALUACIJU UDŽBENIKA (NASTAVNICI).....	194
	PRILOG 2 – UPITNIK ZA EVALUACIJU UDŽBENIKA (STUDENTI).....	197
	PRILOG 3 – UPITNIK O ANALIZI POTREBA STUDENATA EKONOMIJE	203
	PRILOG 4 – AKTUELNI SILABUSI ZA ENGLSKI JEZIK NA DRŽAVNIM EKONOMSKIM FAKULTETIMA U REPUBLICI SRBIJI.....	212
	Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Beogradu	212
	Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Nišu	216
	Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Kragujevcu	221
	Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Subotici	227
	BIOGRAFIJA AUTORA.....	229

SADRŽAJ ILUSTRACIJA

Ilustracija 1: Manbijev model analize potreba (Zhao, 2005)	27
Ilustracija 2: Faze u procesu razvoja kursa EJS (Dudley-Evans & St. John, 1998: 121)	34
Ilustracija 3: "Maršruta" kursa poslovnog engleskog (Wang, 2007)	36
Ilustracija 4: Model analize potreba Dadlija-Evansa i St. Džona u nastavi EJS.....	36
Ilustracija 5: Kategorije evaluacije udžbenika (Mukundan et al., 2011)	66
Ilustracija 6: Otvoreno pitanje 74 – Professional English in Use	105
Ilustracija 7: Otvoreno pitanje 75 – English Professional in Use	106
Ilustracija 8: Otvoreno pitanje 76 – Professional English in Use	106
Ilustracija 9: Otvoreno pitanje 74 – domaći autori	107
Ilustracija 10: Otvoreno pitanje 75 – domaći autori	108
Ilustracija 11: Frekvencija pola ispitanika	110
Ilustracija 12: Starost ispitanika	111
Ilustracija 13: Prethodno završeno obrazovanje	112
Ilustracija 14: Studijski program/modul	112

SADRŽAJ TABELA

Tabela 1: Karakteristike engleskog jezika za ekonomiste i poslovnog engleskog jezika (Pierini, 2018)	20
Tabela 2: Poređenje tradicionalnog i holističkog pristupa silabusu (Nunan, 1988)	50
Tabela 3: Pregled frekvencija analiziranih udžbenika	82
Tabela 4: Opšte karakteristike – izgled i dizajn udžbenika (strani autori)	84
Tabela 5: Vokabularna lista i glosar (strani autori)	85
Tabela 6: Testovi (strani autori)	85
Tabela 7: Dodatni materijali i resursi (strani autori)	86
Tabela 8: Aktivnosti i tipovi vežbanja (strani autori)	87
Tabela 9: Integracija veština čitanja (strani autori)	88
Tabela 10: Integracija veština govora (strani autori)	88
Tabela 11: Integracija veština pisanja (strani autori)	89
Tabela 12: Integracija veština slušanja (strani autori)	89
Tabela 13: Autentičnost i relevantnost (strani autori)	90
Tabela 14: Kulturna i interkulturalna svest (strani autori)	91
Tabela 15: Aktivnosti i tipovi vežbanja (domaći autori)	93
Tabela 16: ANOVA tabela za aktivnosti i tipove vežbanja (domaći autori)	93
Tabela 17: ANOVA tabela za Izjave 61, 62 i 63	94
Tabela 18: Vežbanja (domaći udžbenici) – upitnik za nastavnike	95
Tabela 19: Fokus na jeziku (gramatika) – stavovi studenata	98
Tabela 20: Fokus na jeziku (vokabular) – stavovi studenata	99
Tabela 21: Fokus na jeziku (izgovor) – stavovi studenata	101
Tabela 22: Vežbanja za razvoj jezičkih kompetencija – domaći autori	102
Tabela 23: Testovi i procene znanja – domaći autori	103
Tabela 24: Testovi i provere znanja – upitnik za nastavnike	104
Tabela 25: Analiza stava po udžbenicima pojedinačno	107
Tabela 26: Otvoreno pitanje 76 – domaći autori	109
Tabela 27: Godina studija ispitanika	111
Tabela 28: Afiniteti i preference po pitanju karijere	113
Tabela 29: Ocena trenutnog nivoa poznavanja engleskog jezika	114
Tabela 30: Grupisani nivoi znanja	114
Tabela 31: Krostabulacija nivoa znanja i prethodno završenog obrazovanja	115
Tabela 32: Hi-kvadrat test – Krostabulacija nivoa znanja i prethodno završenog obrazovanja	115
Tabela 33: Trenutni nivo sopstvene veštine na engleskom jeziku grupisan po nivoima znanja (niži i viši)	116
Tabela 34: T-test – ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku po nivoima (niži i viši)	117
Tabela 35: Ocena nivoa ličnih potreba – gramatika (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	118
Tabela 36: Ocena nivoa ličnih potreba – vokabular (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	119
Tabela 37: Ocena nivoa ličnih potreba – izgovor (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	121
Tabela 38: Ocena nivoa ličnih potreba – veština čitanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	122
Tabela 39: T-test – Ocena nivoa ličnih potreba – vokabular (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	122
Tabela 40: Ocena nivoa ličnih potreba – veština slušanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	123
Tabela 41: Ocena nivoa ličnih potreba – veština pisanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	123
Tabela 42: T-test – Ocena nivoa ličnih potreba – veština pisanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	124
Tabela 43: Ocena nivoa ličnih potreba – veštine govora (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	125

Tabela 44: T-test – Ocena nivoa ličnih potreba – veštine govora (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	125
Tabela 45: Ocena nivoa potreba za svim veštinama i podveštinama (niži i viši nivoi trenutnog znanja)	126
Tabela 46: Oblasti od značaja za dalji akademsko-poslovni razvoj	127
Tabela 47: Teme koje bi studenti želeli da obrađuju na časovima engleskog jezika (po godinama studija)	129
Tabela 48: Čitanje i analiziranje autentičnih ekonomskih i poslovnih tekstova	130
Tabela 49: Statistički značaj – Čitanje i analiziranje autentičnih ekonomskih i poslovnih tekstova	131
Tabela 50: Slušanje i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija	132
Tabela 51: Statistički značaj – Slušanje i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija	133
Tabela 52: Materijali i izvori od koristi za nastavu	133
Tabela 53: Korist od određenih tipova vežbanja	135
Tabela 54: ANOVA – Korist od grupne diskusije/debate iz oblasti ekonomije i poslovanja	140
Tabela 55: Učešće u simulacijama i dijalozima (role play)	140
Tabela 56: ANOVA – Učešće u simulacijama i dijalozima (role play)	142
Tabela 57: Lične preference studenata	144
Tabela 58: Potrebe za posebnim jezičkim veštinama i podveštinama	146
Tabela 59: Posebne potrebe, preference ili sugestije	147
Tabela 60: Predlog ishoda kursa Engleski jezik (za ekonomiste) 1 – samostalno-istraživački rad autora	157
Tabela 61: Predlog silabusa za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1 – predlog autora disertacije	161
Tabela 62: Sadržaj udžbenika <i>English for Economists 1</i>	167

1. UVOD

1.1. Uvodna razmatranja

Na državnim fakultetima u Republici Srbiji engleski jezik predstavlja gotovo neizostavni deo kurikuluma. Kako Ministarstvo prosvete ne nudi nikakav okvir unutar kojeg bi trebalo da se odvija nastava stranog jezika na visokoškolskim ustanovama, na nastavnicima je da sami osmisle silabus i opredele se za udžbenike koji bi studentima omogućili što uspešnije i efikasnije sticanje jezičkih kompetencija. Neki nastavnici odlučuju da se bave opštim engleskim jezikom, dok, na drugoj strani, postoje i oni koji smatraju da nastavni plan i program treba da odražava potrebe studenata koji studiraju određenu oblast, zbog čega je i usledila potreba za razvojem engleskog jezika struke.

Kada je reč o fakultetima ekonomske orijentacije, može se primetiti da savremeno tržište rada od diplomiranih ekonomista i budućih menadžera zahteva poznavanje uskostručnog jezika i veštine komunikacije koje bi bile primenljive u poslovnom okruženju. Zbog toga, vlade velikog broja zemalja podstiču razvoj univerzitetskih programa jezika koji bi objedinili znanje jezika i drugih profesionalnih veština. Na univerzitetima se formiraju centri za izučavanje engleskog jezika struke koji promovišu interdisciplinarni pristup jeziku, objedinjavanjem profesionalnih i jezičkih kompetencija. Na taj način su i sami studenti, po završetku studija, izloženi manjim finansijskim troškovima u smislu naknadnog i dodatnog izučavanja jezika struke i poslovnog jezika, dok se individualna konkurentnost na profesionalnom planu drastično povećava. Uzevši u obzir sve ove činjenice, nastavnici engleskog jezika struke postaju sve zainteresovaniji za inovativne, kreativne nastavne aktivnosti i osmišljanje udžbenika koje podstiču inkorporaciju i primenu stečenih ekonomskih i poslovnih znanja i veština.

1.2. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja jeste razvoj udžbenika i silabusa engleskog jezika ekonomske struke za studente koji pohađaju nastavu na fakultetima ekonomske orijentacije. Kada je reč o udžbenicima za engleski jezik ekonomske struke, uočeno je da se na državnim univerzitetima u Srbiji koriste ili već gotovi udžbenici popularnih izdavača, prevashodno namenjenih poslovnim studijama, ili, pak, udžbenici koji predstavljaju autorsko delo samih nastavnika angažovanih na fakultetima a za koje nije navedeno da su rezultat posebnih naučnih istraživanja. Popularni, već gotovi udžbenici uglavnom se bave opštim poslovnim temama i njihov glavni fokus predstavlja poslovni engleski jezik, dok se u manjoj meri bave ekonomskim sadržajima. Na drugoj strani, autorska dela nastavnika koji predaju engleski jezik na ekonomskim fakultetima u velikoj meri obrađuju tekstove ekonomske sadržine, i, samim tim, pokušavaju da odgovore na potrebe studenata kako u akademskom, tako i u poslovnom okruženju, ali je kod njih fokus uglavnom na razvoju jedne ili dve jezičke kompetencije.

U radu će se poći od uverenja da je udžbenik nastavni materijal – izvor znanja koji je najlakše dostupan i koji je glavno pomagalo u procesu učenja. Kako udžbenik igra važnu ulogu u nastavi jer pomaže studentima u aktivnostima učenja, jako je bitno kako će on biti osmišljen i na koji način će se nastavne jedinice prezentovati studentima. Prema Tomlinsonu (Tomlinson, 1988), udžbenik pruža jasan prikaz nastavnih sadržaja kako nastavnicima, tako i studentima, te im omogućava da unapred vide šta će se raditi u lekciji, kao i da se osvrnu na ono što je već urađeno. Istovremeno, on je i sredstvo za ostvarivanje potreba studenata i usklađivanje studentskih ciljeva sa nastavničkim potrebama. Dakle, nijedan udžbenik ne bi trebalo pisati nasumično i na osnovu potreba samih nastavnika, već uz oslanjanje na potrebe onih grupa koje bi jezik koji se izučava na studijama koristili u profesionalnom i akademskom kontekstu.

Da bi se uopšte došlo do udžbenika odgovarajućeg sadržaja, najpre je neophodno osmisliti silabus za studente ekonomskih fakulteta, što će biti jedan od predmeta istraživanja. Silabus predstavlja radni plan namenjen nastavnicima i studentima. On nastavnicima daje smernice u vezi sa nastavnim aktivnostima koje treba primenjivati, obima nastavnih sadržaja i pristupa nastavnim jedinicama, dok studentima daje „mapu“ kursa (Robinson, 2009) – profil onoga što će se raditi tokom semestra, i kao takav predstavlja dokument o tome šta treba učiti u učionici (Hutchinson & Waters, 2007). Dobro osmišljen silabus je ključ uspešnih nastavnih programa engleskog jezika za ekonomske potrebe. Jedini način da se to postigne jeste putem analize potreba, koja i predstavlja još jedan od predmeta istraživanja ovog rada.

Analiza potreba nije novi izraz u metodici nastave engleskog jezika. Paralelno sa porastom interesovanja za engleski jezik struke, a samim tim i engleski jezik za ekonomiste, usledio je razvoj ovog pojma i ideje. Ona se razvija u lingvističkim i metodičarskim krugovima poslednjih trideset godina. Potreba se najčešće opisuje kao razlika ili diskrepanca između trenutnog stanja stvari unutar ciljne grupe i željenog stanja. Postoje različite klasifikacije i podele potreba, poput objektivnih i subjektivnih potreba, ciljnih potreba i potreba učenja, osećanih i opažanih potreba. Hutchinson i Waters (1987) potrebe dele na ciljne potrebe (engl. target needs) i potrebe učenja (engl. learning needs), i one će biti od posebnog značaja za ovaj rad. Ciljne potrebe se definišu kao sveobuhvatni termin koji se odnosi na znanje i veštine kojima bi studenti trebalo da ovladaju u određenoj profesionalnoj situaciji. Drugim rečima, ciljne potrebe su sve „ono što učenik treba da radi u određenoj ciljnoj situaciji“ (54). Na drugoj strani, potrebe učenja se mogu definisati kao: „faktori koji utiču na učenje, poput stavova, motivacije, svesti, ličnosti, stilova učenja i strategija, zajedno sa društvenim poreklom“ (Xiao, 2007: 2). Potrebe učenja se tiču načina na koji se, polazeći od nedostataka koje studenti osećaju stiže do cilja, tj. do obaveza. Na primer, studente može značajno motivisati sam predmet ili posao koji obavljaju, ali oni mogu u potpunosti izgubiti interesovanje, ukoliko se susretnu sa dugim, dosadnim i starim nastavnim materijalima. Proces učenja bi trebalo da bude ugodan, zabavan, ispunjavajući i produktivan. Stoga je jako bitno uzeti u obzir potrebe studenata, uključujući motivaciju, uslove u kojima se odvija sama situacija učenja, kao i postojeće znanje i veštine učenika i u skladu sa svim navedenim osmisliti udžbenik za studente primarno ekonomske orijentacije, što predstavlja i predmet ovog istraživanja.

1.3. Opšti ciljevi istraživanja

Prvi od opštih ciljeva ovog istraživanja jeste da se formira upitnik za evaluaciju udžbenika za engleski jezik ekonomske struke koji se koriste na fakultetima ekonomske orijentacije, koji bi omogućio nepristrasnu procenu karakteristika udžbenika upotrebljivanih u nastavi engleskog jezika od strane evaluatora/autora istraživanja. Drugi opšti cilj disertacije jeste da se formira upitnik putem kojeg bi se ispitali stavovi studenata po pitanju zadovoljstva udžbenicima koje koriste i analize njihovih akademskih i profesionalnih potreba u vezi sa nastavom engleskog jezika struke. Treći opšti cilj je da se na osnovu izvršene analize dobijenih rezultata u vezi sa karakteristikama udžbenika i analize potreba studenata da predlog silabusa koji bi bio okosnica za nastavu engleskog jezika za ekonomske potrebe. Na kraju, ova disertacija ima za cilj da pokuša da dâ predlog udžbenika za inicijalni kurs engleskog jezika na državnim ekonomskim fakultetima, koji bi svojim sadržajima pomogao studentima da razumeju prirodu jezika struke i da usavrše lingvističke kompetencije neophodne za ekonomsko okruženje.

Kada je reč o specifičnim ciljevima ovog istraživanja, oni će, zajedno sa istraživačkim hipotezama, biti detaljno izloženi u kasnijem radu, u odeljku *Metodologija naučno-istraživačkog rada*.

1.4. Struktura disertacije

Ova doktorska disertacija se sastoji od dve odvojene celine – od teorijskih razmatranja koja se tiču predmeta istraživanja i od istraživačkog, tj. praktičnog dela. U teorijskom delu su izloženi svi važniji pojmovi i stavovi vodećih lingvista od značaja za disertaciju, dok se praktični deo sastoji od prikaza metodologije naučno-istraživačkog rada, praćenog analizom rezultata istraživanja i diskusijom, nakon kojih slede konkretni predlozi silabusa i udžbenika za engleski jezik za ekonomiste. Čitava disertacija je podeljena u deset poglavlja.

Nakon uvodnog izlaganja i razmatranja problema, u radu sledi drugo poglavlje koje se prevashodno bavi pojmom engleskog jezika struke. Najpre se ukazuje na ulogu engleskog jezika i engleskog jezika struke i njihovih pozicija u svetu globalizacije i sve intenzivnije međunarodne trgovine i poslovanja, nakon čega sledi razmatranje pojmova i definicija engleskog jezika struke uz pregled njegovog istorijskog razvoja. Nakon ukazivanja na razlike koje postoje između opšteg i engleskog jezika struke, pristupa se klasifikaciji engleskog jezika za posebne namene, uz isticanje distinkcija između poslovnog i ekonomskog engleskog jezika. Na kraju sledi kratko izlaganje na temu koncipiranja kurseva engleskog jezika struke, kako bi se čitaoci uveli u dalja razmatranja, uvođenjem pojmova potreba i analiza potreba.

Treće poglavlje ove doktorske disertacije nudi uvid u teorijske aspekte analize potreba, dajući pregled definicija pojma *potreba* i njenih značenja, kao i sintagme *analiza potreba*, uz opis niza aktivnosti koje je neophodno sprovesti u cilju ispitivanja i procenjivanja potreba. Ovde se, takođe, razmatraju različiti pristupi analizi potreba, uz poseban fokus na trima vrstama analize potreba, koje uključuju Manbijev (Munby, 1978) model analize ciljne situacije, analizu trenutne situacije, i, na kraju, analizu pedagoških potreba. Posebna pažnja se posvećuje i procedurama sprovođenja analize potreba, uz osvrt na značaj i ulogu upitnika, intervju, opservacija i studija slučajeva. Na kraju, ukazaće se na svrhu i primenu analize potreba u nastavi jezika i njene uloge u razvoju kurseva engleskog jezika struke.

U četvrtom poglavlju se prevashodno bavimo pojmom silabusa, njegovom strukturom i fazama kroz koje se prolazi prilikom njegovog koncipiranja. Nakon ukazivanja na rizike od preteranog oslanjanja na silabuse u nastavi engleskog jezika struke, nudi se prikaz različitih tipova (npr. silabus usmeren ka proizvodu i procesu) i pristupa (holistički i tradicionalni) u izradi silabusa. Ovaj teorijski okvir će nam u kasnijoj fazi istraživanja poslužiti kao osnov za utvrđivanje tipa predloga silabusa za engleski jezik za ekonomiste.

Poslednje, peto poglavlje u okviru teorijskog dela disertacije se tiče pojma i definicije evaluacije udžbenika, kao i prednosti i mana upotrebe udžbenika u nastavi kako opšteg engleskog jezika, tako i engleskog jezika struke. Nakon ukazivanja na potrebu za evaluacijom udžbenika, u radu se dalje nude modeli evaluacije udžbenika i opšta načela koncipiranja kontrolne liste kao instrumenta za sprovođenje evaluacije.

Šesto poglavlje pod nazivom *Metodologija naučno-istraživačkog rada* čini prvo poglavlje u okviru drugog, empirijskog dela disertacije. Ovde je dat detaljan prikaz specifičnih ciljeva istraživanja i hipoteza koje ćemo ispitivati u daljem radu. Osim ukazivanja na upotrebu kombinovanog modela istraživanja (kvantitativnog i kvalitativnog) i primenjenih logičkih modela, ovde se nudi prikaz instrumenata koji su korišćeni u svim fazama istraživanja, a koji obuhvataju upitnike za evaluaciju udžbenika od strane studenata i nastavnika, kao i upitnike o analizi potreba studenata. U ovom poglavlju je detaljno objašnjen princip koncipiranja kontrolne liste koja se koristila u evaluaciji udžbenika, nakon čega se pristupilo opisu ispitanika i uzorka, kao i analiziranih materijala/udžbenika, kao i samih procedura sprovođenja istraživanja i pilot istraživanja. Na kraju ovog poglavlja, nakon prikaza metoda statističke analize podataka i najznačajnijih koncepata u njoj, ukazano je na ograničenja i izazove istraživanja sa kojima smo se kao istraživači suočili.

Sedmo poglavlje je posvećeno rezultatima istraživanja i diskusiji, i to tako da se u prvom delu poglavlja bavimo rezultatima istraživanja dobijenog na osnovu upitnika za evaluaciju udžbenika, dok se u drugom delu bavimo rezultatima istraživanja analiza potreba studenata. Posebna pažnja je posvećena kako kvantitativnim, tako i kvalitativnim aspektima istraživanja, uz primenu deskriptivne i inferentne statistike.

Osmo poglavlje se temelji na rezultatima istraživanja iz prethodnog poglavlja i bavi se kreiranjem silabusa engleskog jezika za studente ekonomije. Nakon ukazivanja na ulogu dobro koncipiranog silabusa u nastavi engleskog jezika struke, prelazi se na pregled i analizu aktuelnih silabusa na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji. Po utvrđivanju prednosti i mana analiziranih silabusa, pristupa se odabiru i predlogu tipa silabusa koji bi bio formiran u skladu sa izvršenim analizama. Osmo poglavlje, takođe, nudi i odgovore na pitanja koji bi trebao biti polazni nivo predloga silabusa, kao i to koji bi to bili ishodi i ciljevi silabusa za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1. Poglavlje se završava sveobuhvatnim predlogom silabusa za navedeni predmet po nastavnim nedeljama.

Deveto, pretposlednje poglavlje, se bavi kreiranjem predloga udžbenika za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1. Nakon što se revidiraju opšti principi kreiranja udžbenika u kontekstu predloga budućeg udžbenika, pristupiće se davanju konkretnog predloga udžbenika uz opis svih njegovih karakteristika. Posebna pažnja biće posvećena izgledu i dizajnu, stranici sa sadržajem, i strukturi potencijalnih nastavnih jedinica, uz primarni fokus na razvoju svih jezičkih veština i na tipovima vežbanja koja bi se primenjivala u udžbeniku.

U poslednjem poglavlju ove doktorske disertacije biće izneti objedinjeni zaključci u vezi sa rezultatima našeg dvojakog istraživanja, kao i zaključci u vezi sa pristupima kreiranju silabusa i udžbenika za gore navedeni predmet. Konačno, u zaključku će biti iznete i implikacije i preporuke za dalja istraživanja koja bi proistekla iz ovog naučnog rada.

2. ENGLSKI JEZIK STRUKE

2.1. Engleski jezik kao *lingua franca*

Poznavanje stranog jezika u današnjim vremenima predstavlja osnovni preduslov za svakodnevnu komunikaciju kako u privatnom, tako i u poslovnom okruženju. Čini se da se tokom godina jedan jezik – engleski jezik – pozicionirao tako da se može smatrati jednim od vodećih jezika u globalnoj komunikaciji, čime je dobio i status *lingua franca* – opšteg jezika koji se koristi u svim sferama života, nauke i poslovanja. Samim tim, engleski jezik je postao najčešće upotrebljavan jezik u svetu koji se koristi za razmenu informacija. Globalizacija, moderni svetski ekonomski i poslovni tokovi doveli su do sve većeg interesovanja za izučavanje engleskog jezika, te sve više ljudi želi da uči engleski jezik kako bi moglo da komunicira sa svojim privatnim i poslovnim partnerima, profesorima i kolegama.

Prednosti upotrebe engleskog jezika kao dominantnog jezika u interkulturalnoj komunikaciji su mnogobrojne. Ljudi sve češće putuju bez bojazni da neće moći da razumeju druge. Brzina i jednostavnost kojom ljudi ostvaruju kontakt jedni sa drugima širom sveta dovela je do ubrzanog razvoja modernih tehnologija, te učinila sve procese komunikacije dinamičnijim i efikasnijim. Ukoliko ne bi bilo engleskog jezika kao *lingua franca*, ni pored najmodernijih tehničkih i tehnoloških dostignuća, interakcija među učesnicima u razgovoru ne bi mogla da se odvija neometano i bez problema. Stoga, iako izvorni govornici čine svega četvrtinu populacije koja govori engleski jezik (Crystal, 2003), ukupan broj onih koji su u stanju da komuniciraju na engleskom jeziku je impozantan i on povećava međunarodni komunikacioni potencijal.

Na drugoj strani, pak, čini se da ima i onih koji negoduju zbog preterane upotrebe engleskog jezika u svakodnevnom govoru, ukazujući na ozbiljne nedostatke ovakve komunikacije. Osim kritike intenzivne globalizacije i uverenja da ona predstavlja formu neokolonijalizma, protivnici sve veće anglofonizacije ističu da upotreba engleskog jezika kao *lingua franca* može dovesti i do gubitka nacionalnog identiteta. Uz to, stalna upotreba engleskog jezika među neizvornim govornicima je dovela do toga da se fokus u komunikaciji pomerio sa forme na funkcionalnost, što se smatra ozbiljnom manom, jer se gramatička korektnost stavlja u drugi plan.

Može se zaključiti da je, bez obzira na mnogobrojne prednosti i mane, engleski jezik kao dominantan jezik kako u privatnoj, tako i u poslovnoj komunikaciji doveo do ozbiljnih promena u sferi izučavanja i nastave engleskog jezika, kako za opšte, tako i za specifične potrebe. Otuda je i usledio razvoj nečega što se u primenjenoj lingvistici naziva engleski jezik za posebne potrebe/namene ili engleski jezik struke (engl. English for Specific Purposes).

2.2. Engleski jezik struke kao *lingua franca*

Engleski jezik za posebne potrebe, tj. engleski jezik struke (EJS) duguje zahvalnost za svoje postojanje trajnoj i kontinuiranoj upotrebi engleskog jezika kao *lingua franca* u domenu specifičnih interakcija. Interakcije su zastupljene u poslovanju, tokom službenih sastanaka, u obrazovanju, bez obzira na geografsku lokaciju. Komunikacija na internetu se, takođe, većinski odvija na engleskom jeziku. Lingvistima u oblasti EJS su ove interakcije oduvek bile u fokusu, jer otkrivaju mnoštvo karakteristika svojstvenih samo jeziku struke.

Mnogobrojna istraživanja su se bavila specifičnostima EJS kako bi ukazala na indikativno postojanje dve vrste jezika – opšteg jezika i jezika za specifične potrebe. Tako, Planken (Planken,

2005) u svom istraživanju uočava da iskusni učesnici u pregovorima koriste raznovrstan niz komunikativnih, diskurzivnih strategija koje su u direktnoj vezi sa poslovnim transakcijama, dok neiskusni pregovarači koriste ograničeni broj istih i češće se udaljavaju od glavne teme pregovora. Ova studija ukazuje na činjenicu da, i pored visokog nivoa znanja engleskog jezika, neiskusni pregovarači treba da razviju odgovarajući niz strategija poslovnog diskursa¹ kako bi postali uspešni.

Još jedna studija (Chew, 2005) koja se bavi engleskim jezikom struke kao *lingua franca* sprovedena je u bankarskom sektoru u Hong Kongu, sa ciljem da otkrije one aspekte komunikacije na engleskom jeziku koji su od značaja za EJS. Studija se bavi analizama potreba zaposlenih, te se iz rezultata može zaključiti da se veoma često ispitanici osećaju nemoćnim kada koriste engleski jezik, i to iz dva razloga. Oni ističu da uglavnom nisu bili u stanju da učestuju istom brzinom u komunikaciji kao drugi učesnici, te da su koristili drugačije strategije jer potiču iz druge nacionalne kulture. Ova, kao i mnoge slične studije, ukazuje na to da uspešna komunikacija među govornicima engleskog jezika kao *lingua franca* podrazumeva mnogo više od razvoja opštih lingvističkih sposobnosti, jer od govornika zahteva da razviju niz diskurzivnih strategija koje su odgovarajuće za određeni žanr u okviru kojeg se odvija komunikacija. Isto tako, od govornika (uključujući i izvorne govornike) se zahteva da razviju svest o tim strategijama u skladu sa specifičnostima nacionalnih kultura govornika.

Veoma značajan doprinos razumevanju engleskog jezika kao *lingua franca* za posebne potrebe u poslovnoj komunikaciji dala je Lena Louhijala Salminen (Leena Louhiala-Salminen) uvodeći pojam *poslovni engleski kao lingua franca* (enlg. Business English as Lingua Franca). Ona zapaža da se ovaj pojam odnosi na engleski jezik koji se upotrebljava u poslovnom svetu među neizvornim govornicima engleskog jezika, a koji se smatraju punopravnim učesnicima u komunikaciji (Louhiala-Salminen et al., 2005: 403). Čarls (Charles, 2007: 264) uočava da se poslovni engleski jezik kao *lingua franca* razlikuje od engleskog jezika kao *lingua franca* po tome što je njegov domen isključivo domen poslovanja, te da se njegovi okviri utvrđuju globalnom poslovnom kulturom. Dakle, reč „poslovni“ u sintagmi poslovni engleski jezik kao *lingua franca* ukazuje na socio-pragmatični kontekst u okviru kojeg se jezik interpretira. Moglo bi se reći da je globalna poslovna zajednica jedna „kultura“ koja je stvorila ovu vrstu jezika, a koja se tretira kao veština uz pomoć koje se obavlja posao.

Da bismo mogli dalje da se bavimo pojmom, definicijama i vrstama engleskog jezika struke, neophodno je da sagledamo kako je tekao njegov istorijski razvoj.

2.3. Poreklo i istorijski razvoj engleskog jezika struke

Prema Hačinsonu i Votersu (Hutchinson & Waters, 1987: 6) engleski jezik struke kao obrazovni fenomen je proizišao iz mnoštva gore navedenih trendova i nastao je kao odgovor na zahteve „vrlog novog sveta“, revoluciju u lingvistici i insistiranje na samom učeniku u nastavnom procesu.

Najpre, zahtevi „vrlog novog sveta“, koji su usledili po završetku Drugog svetskog rata 1945. godine, su bili obeleženi neverovatnim širenjem naučnih, tehničkih i ekonomskih aktivnosti na međunarodnom nivou. Sve intenzivniji tehnički i trgovinski razvoj je zahtevao upotrebu jednog zajedničkog međunarodnog jezika, *lingua franca*, a kako su Sjedinjene američke države igrale najznačajniju ulogu u ekonomskoj sferi, bilo je evidentno da će taj jezik biti engleski jezik. Uz to, naftna kriza početkom sedamdesetih godina dodatno je potvrdila ulogu engleskog jezika, jer se sav novac i sve znanje zapadnih zemalja preselilo u naftom bogate zemlje. Svi oni koji su u tom trenutku

¹ Diskurs se definiše kao jezik u upotrebi, u komunikaciji, a ne kao niz primera strukture apstraktnog jezičkog sistema kojima se učenici podučavaju (Cook, 1989: 6). Drugim rečima, diskurs se odnosi na pragmatičnu upotrebu jezika u ekstralingvističkim situacijama a ne na teorijski aspekt jezika.

želeli da uče engleski jezik su pred sobom imali jasno definisane ciljeve učenja – poslovni ljudi su želeli da govore engleski jezik kako bi prodavali svoje proizvode, lekari su želeli da prate razvoj u svojoj oblasti, dok su mehaničari želeli da čitaju uputstva na engleskom jeziku (Hutchinson & Waters, 1987: 6). Drugim rečima, engleski jezik nije više bio primarni predmet interesovanja nastavnika engleskog jezika, već i drugih ljudi koji su želeli da zadovolje svoje poslovne potrebe, želje i zahteve upotrebom ovog jezika.

Drugi faktor koji je doprineo pojavi EJS jeste lingvistička revolucija, koja je dovela u pitanje tradicionalnu lingvistiku u kojoj je primarni fokus bio na gramatičkim pravilima, dok se sam jezik posmatrao kao apstraktni sistem. Novi lingvistički trendovi su ponudili nove pretpostavke, od kojih je primarna bila ta da se govorni jezik u velikoj meri razlikuje od pisanog jezika (Hutchinson & Waters, 1987: 7). Ova distinkcija dovela je do prepoznavanja činjenice da lingvističke karakteristike variraju u zavisnosti od konteksta, tj. od oblasti u kojoj se podučavaju/izučavaju i da se razlikuju unutar različitih oblasti rada i poslovanja. Sve ovo je dovelo do razvoja specijalizovanih područja unutar podučavanja engleskog jezika, poput engleskog jezika za nauku i tehnologiju (engl. *English for Science and Technology*) (EST), engleskog jezika za ekonomiste (engl. *English for Economists*). Kako je interesovanje za nastavu iz oblasti EJS sve više raslo, usledila je i potreba za specijalizovanim materijalima, što je podstaklo mnoge metodičare (Ewer & Latorre, 1969; Selinker & Trimble, 1976) da dizajniraju specifične kurseve, posebno u oblasti EST (Hutchinson & Waters, 1987: 7- 9).

Obrazovna psihologija, kao treći faktor, je, takođe, odigrala značajnu ulogu u razvoju EJS, stavljajući učenika u centar učenja. Kako se fokus premeštao ka usklađivanju sadržaja kursa sa potrebama učenika radi poboljšanja motivacije, dizajniranje materijala postajalo je sve više usmereno prema interesovanjima učenika (Hutchinson & Waters, 1987). Uz to, posebna pažnja se pridavala načinima na koje učenici usvajaju i uče jezik i koji sve faktori utiču na veću motivisanost učenika.

U suštini, pojava EJS je nužno povezana sa modernim zahtevima globalnog okruženja, jezičkim napretkom i novouočenim naglaskom na razumevanju i zadovoljavanju individualnih potreba svakog učenika.

2.4. Pojam i definicija engleskog jezika struke kao nastavnog predmeta

2.4.1. Pojam

Kao što smo imali prilike da vidimo u prethodnom poglavlju, početkom šezdesetih godina dvadesetog veka engleski jezik za posebne potrebe, tj. engleski jezik struke se nametnuo kao važan trend u nastavi i izučavanju engleskog jezika kao stranog jezika, i to kao novi pristup izučavanju jezika u kojem nastavni metodi i sadržaji u velikoj meri zavise od specifičnih potreba samih učenika, tj. studenata (Hutchinson & Waters, 1987).

Kada je reč o pojmu tj. o poreklu samog izraza u izvornom jeziku, on je proistekao kao potkategorija šireg pojma – *Language for Special Purposes* (jezik za specijalne potrebe) (Dudley-Evans & St. John, 1998), bilo da je reč o francuskom, engleskom, nemačkom, ruskom i sl. Ukoliko se govori o engleskom jeziku, najpre je u upotrebi bio naziv *English for Special Purposes* (engleski za specijalne potrebe), koji je nastao tokom pedesetih i šezdesetih godina prethodnog veka (Halliday, McIntosh & Stevens, 1964), u trenutku kada su ljudi postali svesni činjenice da kursevi opšteg engleskog jezika nisu mogli da odgovore zahtevima i potrebama ljudi koji su učili jezik (Brunton, 2009). Ovaj izraz je bio u upotrebi sve do sedamdesetih godina dvadesetog veka, kada je zamenjen izrazom *English for Specific Purposes* (engleski za posebne/specifične potrebe ili namene), jer „izraz 'specifičan' podrazumeva svrhe izvođenja zadataka na engleskom jeziku“ (Andrei, 2013: 11), dok izraz „specijalan“ podrazumeva ograničene jezike, o kojima će nešto kasnije biti reči. Međutim, ima i onih koji veruju da izraz „engleski za posebne potrebe“ nije odgovarajući jer „čitav sistem

obrazovanja postoji kako bi se ostvarile posebne svrhe“ (Orr, 2002: 2). Ipak, časovi engleskog za posebne potrebe su, svakako, mnogo specifičniji od opšteg engleskog jezika jer se engleski za posebne potrebe koristi kako bi pomogao ljudima koji uče jezik da uspešno urade određene zadatke sa specifičnim potrebama. Drugim rečima, ovi kursevi su koncipirani tako da odgovore potrebama učenika koje se najčešće dovode u vezu sa radnim okruženjem. Cilj engleskog jezika za posebne namene jeste da se poboljša nivo znanja engleskog jezika učenika i da im se olakša komunikacija u profesionalnoj sferi života.

Za potrebe ove doktorske disertacije, koristiće se termin *engleski jezik struke*, kao opšteprihvaćeni izraz u domaćoj naučnoj literaturi.

2.4.2. Definicija

Mnogobrojni su pokušaji definisanja engleskog jezika struke (EJS) i oni nisu tako jednostavni i laki, jer nije moguće pružiti univerzalnu definiciju EJS (Robinson, 1991).

Neki naučnici EJS vide kao izučavanje/podučavanje engleskog jezika za bilo kakve potrebe i svrhe. Tako, jedna od definicija podrazumeva da EJS predstavlja podučavanje jezika sa jasno izraženim utilitarističkim pristupom (Mackay & Mountford, 1978). Ovo, suštinski, podrazumeva podučavanje jezika sa ciljem sticanja specifičnih, jasno određenih jezičkih veština koje se mogu primenjivati u realnim situacijama, na način koji omogućava učenicima, tj. studentima (uglavnom odraslim osobama) da koriste engleski jezik u skladu sa svojim akademskim, poslovnim ili naučno-istraživačkim potrebama. Ovakva definicija predstavlja jedan od prvih pokušaja formulisanja značenja pojma engleskog jezika struke. Definicije koje će kasnije uslediti se smatraju najčešće korišćenim pri izučavanju EJS.

Jedna od najpoznatijih definicija EJS jeste ona koju su dali Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987: 19) kao odgovor na pitanje zašto određeni učenici imaju potrebu da uče strani jezik, a ona podrazumeva da je EJS pristup izučavanju jezika zasnovan na učeničkim potrebama, a ne finalni proizvod. To bi značilo da se pri izučavanju EJS ne koristi neki novi, poseban jezik, niti posebna metodika nastave, ili, pak, specifični nastavni materijali, jer se, suštinski, u nastavi EJS ne koristi ništa drugačija metodika nastave od nastave opšteg engleskog jezika, dok su nastavni sadržaji i metodi zasnovani isključivo na razlozima zbog kojih učenik uči jezik, nastavnoj situaciji i jeziku koji se traži (Hutchinson & Waters, 1987: 18-19)

Stevens (1988) je, takođe, pokušao da definiše EJS, ali na nešto drugačiji način, nudeći pregled apsolutnih i varijabilnih karakteristika, pri čemu se prve odnose na one karakteristike koje su stalne, nepromenljive, dok se druge odnose na one koje se menjaju u zavisnosti od konteksta. Kada je reč o apsolutnim karakteristikama, Stevens navodi da je nastava engleskog jezika osmišljena sa namerom da zadovolji potrebe učenika iz domena određenih naučnih disciplina, zanimanja i aktivnosti, te da su nastavne jedinice koje se tiču sintakse, tekstova, diskursa i semantike usko povezane sa tim disciplinama, zanimanjima i aktivnostima i, da je sama nastava osmišljena kao suprotnost opštem engleskom jeziku. Na drugoj strani, govoreći o varijabilnim karakteristikama, Stevens objašnjava da su neke karakteristike EJS usko vezane za veštine koje učenik treba steći, poput veštine čitanja, na primer, i da za njihovo učenje ne postoji jasno definisan metod (Stevens, 1988: 1-2).

Robinson (Robinson, 1991: 2) je još jedna od naučnica koja ističe značaj analize potreba u svojoj definiciji EJS. Po njenom mišljenju, EJS je „normalno usmeren ka cilju“, a kursevi engleskog jezika struke počinju analizom potreba koja ima za cilj precizno utvrđivanje zadataka koje studenti treba da obave na engleskom jeziku. Opšte karakteristike koje Robinson navodi ukazuju na to da su

kursevi EJS posebno prilagođeni oblasti specijalizacije i zadatim ciljevima, namenjeni odraslama u homogenim grupama, i da se oni sprovode u ograničenom vremenskom okviru.

Međutim, uprkos značajnim doprinosima svih gore navedenih lingvista, uočeni su nedostaci u datim definicijama. Dadli–Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St John, 1998) su kritikovali Strevensovo insistiranje na sadržaju kursa, upozoravajući da ono predstavlja pogrešno uverenje da je EJS uvek i nužno povezan isključivo sa sadržajem jednog predmeta. Takođe, Robinsonina ideja o „homogenim grupama” mogla bi dovesti do sličnog zaključka. Jer, nastava EJS se najvećim delom zasniva na ideji zajedničke polazne osnove pri učenju jezika i veština koje pripadaju svim akademskim disciplinama i svim sferama poslovnog života. Nastava EJS bi uvek trebalo da odražava bazične pojmove i aktivnosti discipline. Entoni (Anthony, 1997) primećuje da nije jasna granica gde se završava nastava opšteg engleskog jezika, a gde počinje nastava engleskog jezika struke, jer brojni nastavnici engleskog jezika nisu usko specijalizovani za nastavu EJS, već je reč o nastavnicima opšteg engleskog jezika koji svoje EJS kurseve zasnivaju na analizi potreba učenika i svoje lično stručno znanje engleskog jezika za realnu komunikaciju. On navodi da neki ljudi definišu EJS prosto kao nastavu engleskog jezika za bilo koju specifičnu svrhu (Anthony, 1997: 9-10), zbog čega se EJS opisuje kao nastava engleskog jezika na različitim nivoima akademskih studija ili kao nastava engleskog za profesionalne potrebe ili potrebe određenih zanimanja. Stoga, Entoni primećuje, da je uloga EJS da omogući učenicima da razviju svoje sposobnosti koristeći sopstveni jezik unutar specifične oblasti ili na radnom mestu.

Kao odgovor na uočene nedostatke ponuđenih definicija EJS, Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998: 4-5) su ponudili svoju, koja predstavlja reviziju Strevensove definicije, polazeći od aposlutnih i varijabilnih karakteristika. U apsolutne karakteristike svrstali su:

- težnju da se zadovolje specifične potrebe lica koja uče strani jezik;
- korišćenje metodologije i aktivnosti specifičnih za određenu disciplinu i
- primenu jezičkih sredstava prilagođenih tim aktivnostima, kada se radi o obradi gramatike, leksike, registra, veština, diskursa i žanra.

S druge strane, kao varijabilne karakteristike oni navode sledeće:

- nastava jezika struke osmišljena je za specifične discipline;
- u nekim situacijama može se koristiti metodologija koja se razlikuje od metodologije nastave opšteg jezika;
- polaznici kurseva su uglavnom odrasle osobe, studenti ili zaposlena lica
- polaznici već imaju srednji ili viši nivo poznavanja opšteg jezika i poznaju osnove jezičkog sistema stranog jezika.

Primećuje se da su Dadli-Evans i St. Džon iz apsolutnih karakteristika uklonili Strevensovu tvrdnju da se EJS suprotstavlja opštem engleskom jeziku i dodali još varijabilnih karakteristika. Oni tvrde da EJS nije nužno povezan sa jednom specifičnom disciplinom. Uz to, iako je veća verovatnoća da će odrasli učenici učiti EJS, nije isključeno da će se njime baviti i adolescenti u srednjoškolskom okruženju.

Basturkmen (Basturkmen, 2010) smatra da je EJS specifičniji trend izučavanja jezika u odnosu na opšti engleski jezik i da su kursevi osmišljeni u skladu sa potrebama učenika u ciljnim situacijama. Nastava EJS je užeg obima i fokusa od kurseva opšteg engleskog jezika jer se bazira na analizi potreba učenika, uzimajući u obzir činjenicu kojim poslovima se učenici bave ili šta studiraju.

Zbog toga, Basturkmen tvrdi da se potrebe učenika u vezi sa nastavom EJS tiču poslovnog ili studijskog okruženja, a ne ličnih i opštih interesa većine u grupi (Basturkmen, 2010: 4).

Na sličan način, Najt (Knight et al., 2010: 4) polazi od pretpostavke da nastavu EJS karakterišu:

- usredsređenost na učenika – sami učenici definišu kurseve EJS tako što se izjašnjavaju o tome šta treba da urade sa stranim jezikom u ciljnim situacijama, dok način na koji ovladavaju stranim jezikom utvrđuje dužinu trajanja kurseva EJS;
- zasnovanost na potrebama – kursevi EJS su koncipirani tako da zadovolje specifične potrebe učenika;
- saradnja sa stručnjacima iz radnog okruženja učenika – nastava EJS predstavlja zajednički poduhvat eksperata iz različitih profesionalnih oblasti i nastavnika jezika;
- specifičnost i značaj (orijentisanost ka sadržaju) – nastavni materijali koji se koncipiraju za kurseve EJS su autentični i od značaja za oblast koju nastavnik EJS ima za cilj da obradi.

Iz svega priloženog se zaključuje da u definicijama EJS preovladavaju tri primarne komponente, a to su: učenici (uglavnom odrasli), jezik koji se izučava i okruženje, tj. kontekst unutar kojeg će se odvijati proces učenja/nastave.

2.5. Opšti engleski jezik i engleski jezik struke

Dosadašnje izlaganje ukazuje na to da na globalnom nivou paralelno egzistiraju dve vrste engleskog jezika. Prva vrsta jeste *opšti engleski jezik*, sa čijim izučavanjem kao stranog jezika se inicijalno i započelo kao nizom pravila i ograničenja, sačinjenih od fonoloških, morfoloških, sintaktičkih i leksičkih jedinica poznatih najvećem broju ljudi koji koriste engleski jezik. Primarni fokus pri izučavanju ovog jezika jeste forma izučavana uz niz specifičnih svakodnevnih situacija. Druga vrsta jeste *engleski jezik za posebne namene*, tj. *engleski jezik struke* a odlikuju ga samo njemu svojstvene i specifične pojedinosti, kao što su tema, tip sagovornika i komunikaciona situacija (Cabré, 1998). Zato je engleski jezik za posebne potrebe leksički, sintaksički i semantički restriktivan (u njemu stalno ponavlja ograničen broj termina i struktura), sa mnoštvom specifičnih tema, sadržaja tekstova i upotreba konkretnih simbola, karakterističnih za svaku struku pojedinačno. Ovde je naglasak pri izučavanju ove vrste engleskog jezika stavljen na funkcionalnost i ekstralingvistički kontekst unutar kojeg se odvija komunikacija, a u samom centru su se našli učenici i studenti sa svojim potrebama za izučavanje jezika.

Opšti engleski jezik predstavlja „opšti rezervoar iz koga se crpe različiti jezici struka“ (Pitch & Draskau, 1985: 3), dok engleski jezik struke možemo posmatrati kao jezičku podgrupu ili lingvistički podsistem (Frandsen, 1998), jezik koji se koristi u komunikaciji, pisanoj ili usmenoj, koja podrazumeva prenošenje informacije proisteklih iz neke posebne oblasti iskustva (Galisson & Coste, 1976). I u opštem, i u jeziku bilo koje struke, važi potpuno isti sistem gramatičkih pravila. Razlika se javlja, pre svega, na semantičkom nivou; dakle, vokabular je ono što u velikoj meri odvaja engleski jezik struke od opšteg engleskog jezika, ali su razlike prisutne i na morfološkom, i na sintaksičkom nivou. Opšta terminologija predstavlja skup reči iz opšteg jezika bez kojih nijedan, pa ni stručni tekst, ne bi ni mogao da bude napisan. Stručna terminologija predstavlja ključni element koji razlikuje jezik struke od opšteg jezika. Sve one reči koje se retko javljaju izvan određene stručne oblasti jesu stručna terminologija. Budući da stručni termini uglavnom vode poreklo iz grčkog i latinskog jezika, možemo zaključiti da je ova terminologija veoma često slična u različitim jezicima (Dudley-Evans & St John, 1998).

Osim gore navedenih opštih, gotovo očiglednih razlika između opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke, postoje i druge, implicitne razlike, koje se pre svega tiču ciljeva i potreba učesnika u nastavnom procesu.

Engleski jezik struke, kao oblast primenjene lingvistike, ima za cilj ispunjavanje specifičnih potreba učenika u okviru obrazovnog procesa. Vidouson (Widdowson, 1981: 89) ističe važnost tačnog i preciznog utvrđivanja jezičkih potreba grupe učenika, tvrdeći da ono postaje osnova za osmišljanje jezičkih programa prilagođenih potrebama učenika. Razlika između EJS i opšteg engleskog jezika nije u samom postojanju potreba, već u svesti o tim potrebama. Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1992) ističu da svest nastavnika o tome zašto je učenicima potreban engleski jezik značajno utiče na nastavničke odluke o sadržajima jezičkih kurseva. Teorijski aspekti izučavanja EJS i opšteg engleskog jezika ukazuju na postojanje minimalnih razlika između ove dve vrste jezika, dok praktična primena, na drugoj strani, otkriva značajne razlike. Stoga je izuzetno važno pozabaviti se praktičnim aspektima ovih razlika, vodeći računa o ulogama EJS i opšteg engleskog jezika u kontekstu učenja i izvođenja nastave, kako bi se što bolje razumeo njihov uzajamni odnos.

Lorenzo Fiorito (Fiorito, 2005) je doprineo razumevanju razlike između ova dva pojma, istakavši nekoliko činjenica:

1. Učenici koji pohađaju nastavu EJS su, uglavnom, odrasli ljudi koji već imaju određeno znanje engleskog jezika, a koji su motivisani da u komunikaciji razmenjuju profesionalne informacije i obavljaju poslovne funkcije. Nasuprot tome, odrasli ljudi ili ljudi u ranoj fazi adolescencije uče opšti engleski jezik isključivo kao nastavni predmet.
2. Kursevi opšteg engleskog jezika se mahom fokusiraju na jezičke strukture, gramatiku i vokabular, dok se u nastavi EJS koristi analiza potreba kako bi se odredilo koje jezičke veštine su potrebne za obavljanje određenih profesionalnih aktivnosti. Na primer, kursevi EJS za obuku turističkih vodiča se primarno baziraju na razvoju govornih veština.
3. Nastava EJS se najpre bavi kontekstom, a sve sa ciljem da poveže učenje engleskog jezika sa stvarnim potrebama i željama učenika. Na drugoj strani, kursevi opšteg engleskog jezika se u jednakoj meri bave lingvističkim strukturama i veštinama, bez posebnog pridavanja značaja analizi potreba.
4. Izuzetno je važno da se kontekst učenja jezika integriše sa koncipiranjem kurseva EJS, kako bi se povećala motivacija i interesovanje učenika. Nasuprot tome, kursevi opšteg engleskog jezika se bave opštim principima usvajanja jezika i pružaju univerzalno korisne lingvističke veštine.

Na sličan način, Vidouson (Widdowson, 1983) nudi distinktivna obeležja obe vrste jezika, te u najvažnije crte opšteg engleskog jezika ubraja sledeće:

1. Fokus je uvek na *obrazovanju*;
2. Kako je nemoguće predvideti buduće potrebe učenika, nastavne sadržaje je teže utvrditi i odabrati;
3. Od suštinskog je značaja da sadržaji kursa u silabusu imaju visoku otkupnu vrednost².

Kada je reč o karakteristikama EJS, Vidouson navodi:

² Izraz potiče od engleske fraze iz oblasti osiguranja – „*surrender value*“ (Corder, 1973:318, citiran u Willis and Willis, 2007) – koja označava povraćaj uloženi "sredstava" kroz sticanje komunikativne sposobnosti u odnosu na vreme i trud uložene u proces učenja. Što je veća korist stečenog znanja, to je veća otkupna vrednost.

1. Fokus je na treningu;
2. Kako je cilj koristiti engleski jezik u poslovnom okruženju, mnogo je jednostavnije izvršiti odabir odgovarajućih nastavnih sadržaja;
3. Jako je bitno da sadržaji u silabusu imaju visoku otkupnu vrednost, od značaja za poslovni kontekst u kojem će se jezik koristiti;
4. Cilj nastave EJS može biti kreiranje ograničenih jezičkih kompetencija kod učenika.

Iz svega priloženog se može zaključiti da je razlika između EJS i opšteg engleskog jezika višestruka, i da se ogleda u različitim prirodama samih učenika, ciljevima kurseva i temama. Dakle, dok se u nastavi EJS u centru nalazi učenik sa svim svojim ciljevima i potrebama, u nastavi opšteg engleskog jezika se u centru nalazi sam jezik, koji obuhvata razvoj svih jezičkih veština i kulturnih aspekata zajednice u kojoj se govori engleski jezik. Na drugoj strani, u nastavi EJS učenici, mahom odrasli ljudi, teže da steknu jedan drugačiji skup veština i drugačije znanje engleskog jezika.

Sada, kada smo sagledali razlike između opšteg engleskog jezika i jezika struke, istražićemo razlike koje postoje između različitih vrsta EJS.

2.6. Klasifikacija engleskog jezika struke

Učenici imaju različita očekivanja po pitanju nastave stranog jezika. Mnogi žele da razviju interkulturalne kompetencije, drugi žele da rade na razvoju interpersonalne komunikacije, dok ima onih koji žele da se usredsrede na razvoj jezičkih veština neophodnih za akademsko ili profesionalno okruženje. Ova potonja očekivanja su u nužnoj vezi sa razvojem različitih grana EJS i najčešće ih učenici iznose pre samog početka pohađanja nastave jezika, kada se sprovodi analiza potreba. U zavisnosti od toga da li učenik želi da radi na razvoju jezičkih kompetencija unutar akademskog ili profesionalnog okruženja, razvila se i opšteprihvaćena podela EJS na dve grane: engleski jezik za akademske potrebe (engl. *English for Academic Purposes*) i engleski jezik za profesionalne potrebe (engl. *English for Occupational Purposes*).

Uprkos gore navedenoj klasifikaciji, Karter (Carter, 1983) predlaže nešto izmenjenu podelu engleskog jezika za posebne namene. Tačnije, on predlaže sledeće tri grane:

1. Engleski kao ograničeni jezik (engl. *English as a Restricted Language*);
2. Engleski za akademske i profesionalne potrebe (engl. *English for Academic and Occupational Purposes*), i
3. Engleski sa specifičnim temama (engl. *English with Specific Topics*).

Prikaz tipova engleskog jezika za posebne namene koji će uslediti će, stoga, biti zasnovan na Karterovom razumevanju i interpretaciji grana engleskog jezika za posebne namene, ali i upotpunjen stavovima i uverenjima drugih lingvisti.

1. Engleski kao ograničeni jezik

Prema Karteru (1983), jezik koji se koristi da se efektivno komunicira u originalnom okruženju veoma specifične prirode, kao što je jezik koji koriste kontrolori leta i konobari, se može nazvati engleskim kao ograničenim jezikom. Sve ovo, dakle, znači da profesori engleskog jezika treba da vode računa o sadržaju kursa engleskog jezika, te da svoje učenike upoznaju isključivo sa neophodnim lingvističkim obrascima koji su im neophodni na radnom mestu, u specifičnom lingvističkom okruženju. Vokabular i izrazi treba da budu ograničeni isključivo na one oblasti koje

su u potpunosti vezane za temu kojom se ljudi na poslu bave. Mekej i Mauntford (Mackay & Mountford, 1978: 4-5) jasno definišu pojam ograničenog jezika, navodeći da

se jezik međunarodne kontrole leta može smatrati „posebnim“ u smislu da je jezički repertoar neophodan kontrolorima leta strogo ograničen, te se precizno može utvrditi situaciono, baš kao i lingvističke potrebe konobara ili stjuardesa. Međutim, tako ograničeni lingvistički repertoari nisu jezici, baš kao što i knjige izraza i fraza za turiste nisu gramatika. Poznavanje ograničenog „jezika“ neće omogućiti govorniku da uspešno komunicira u nepoznatoj situaciji, ili u kontekstima van radnog okruženja.

Iz navedenog pasusa se može zaključiti da je domen ove vrste engleskog jezika za posebne namene veoma ograničen, te da se učenici uvećavaju da se snađu u određenim situacijama, u veoma ograničenom lingvističkom okruženju. Ova vrsta engleskog jezika za posebne namene je, samim tim, svedena na veoma ograničen broj fraza i izraza, a sami učenici nisu u stanju da koriste engleski jezik van okruženja za koje su obučavani.

Na sličan način, Holidej (Halliday, 1964) primećuje da su izvesni registri veoma ograničeni u pogledu namene, te da, stoga, koriste isključivo ograničen broj lingvističkih elemenata i obrazaca, zbog čega se i nazivaju *ograničenim jezicima*. Holidej primećuje da su takvi sistemi veoma često veštački i visokospecijalizovani, te da nastaju i da se koriste sa jasno definisanim ciljevima. On uočava postojanje pomorskog jezika (engl. *Seaspeak*), vid engleskog jezika koji se koristi za opisivanje određenih izraza i procedura u pomorstvu; engleski jezik koji se koristi za novinske naslove, a koji je ograničen u sintaksi i leksici, kreiran sa ciljem da privuče pažnju čitalaca kratkim i efektnim naslovima, te engleski za vazdušni saobraćaj (engl. *Airspeak*), koji se posebno počeo razvijati po završetku Drugog svetskog rata, sa razvojem komercijalnih međunarodnih letova, a koji, pak, podrazumevaju upotrebu engleskog jezika kao *lingua franca*.

2. *Engleski za akademske i profesionalne potrebe*

Engleski za akademske potrebe (EAP) se predaje na visokoškolskim ustanovama sa ciljem da se poboljša stepen znanja engleskog jezika studenata i da im se pomogne da prevaziđu pojedine poteškoće u komunikaciji na engleskom jeziku. Drugim rečima, EAP se bavi onim komunikativnim veštinama engleskog jezika koje su neophodne za potrebe studiranja u formalnim obrazovnim sistemima (Jordan, 1997). Jedan od prvih lingvista koji je uočio značaj poznavanja stranog jezika u visokom obrazovanju bio je Vidouson (Widdowson, 1978: 17), koji je ukazao na činjenicu da u mnogim zemljama visoko obrazovanje iz oblasti prirodnih, tehničkih i društvenih nauka značajno zavisi od efikasnog znanja engleskog jezika. Čak i mnogo kasnije Hajlend (Hyland, 2002: 385) ističe da je poznavanje EJS zauzima centralno mesto u nastavi engleskog jezika na univerzitetima.

Kada je reč o prvim definicijama EAP, Džordan (Jordan, 1997) definiše ovu vrstu jezika struke kao razvijanje komunikativnih veština na engleskom jeziku koje su neophodne za snalaženje u formalnim obrazovnim sistemima. Engleski jezik za akademske potrebe obuhvata širok spektar akademskih komunikativnih praksi, tokom predtercijarnog obrazovanja, osnovnih akademskih i posle diplomskih studija. Hajlend (Hyland, 2006) prepoznaje prisustvo ove vrste EJS u različitim oblastima, uključujući interakcije u učionici, na seminarima, istraživačke žanrove (poput novinskih članaka, konferencijskih radova), pisanje radova (eseja, seminarskih, diplomskih, doktorskih i master radova), kao i niz administrativnih aktivnosti neophodnih za prijave na različite kurseve ili za same završne radove. Drugim rečima, EAP oprema učenike jezičkim alatima neophodnim za uspeh u različitim akademskim okruženjima.

Koreni EAP sežu do 1974. godine kada ga je Tim Džons predstavio kao specijalizovanu granu EJS. EAP je stekao popularnost i ušao je u široku primenu već 1975. godine (Jordan, 1997). Tokom godina, EAP se razvio u značajan deo programa nastave engleskog jezika širom sveta. Njegovo uspostavljanje kao značajne snage u obrazovanju jezika povezano je sa karakterističnim obeležjima

savremenog akademskog života koje je opisao Hajlend (Hyland, 2006: 8). On navodi da savremeno visoko obrazovanje zahteva da studenti preuzmu nove uloge i angažuju svoje znanje na novi način, koristeći nove pristupe, veštine i perspektive. Osim toga, različite prakse ostvarivanja komunikacije u različitim akademskim disciplinama ukazuju na potrebu za specijalizovanom obukom iz jezika. Tačnije, kako svaka disciplina ima svoj način konstruisanja znanja, neophodno je stvoriti jezik svojstven određenoj disciplini i razviti veštine komunikacije u datom akademskom okruženju. Hajlend, takođe, ističe da su strukture moći i autoriteta inherentne akademskoj komunikaciji, čime se dodatno ističe značaj EAP-a. Naime, jezik nije samo sredstvo za prenošenje informacija; on nosi moć i autoritet kojima se mogu marginalizovati različite grupe unutar akademske zajednice. EAP, kroz fokus na efikasnu akademsku komunikaciju, ima za cilj osnaživanje učenika da uspešno izbegavaju ove strukture moći. Sve ovo dovelo je do ukazivanja potrebe za nastavom jezika koja prevazilazi isključivo podučavanje jezičkim veštinama. Jer, programi nastave EAP imaju za cilj da se bave i specifičnim lingvističkim i komunikativnim zahtevima unutar akademskog diskursa i da posebnu pažnju posvete raznolikosti disciplina, dinamici moći i opštoj prirodi akademske komunikacije. EAP teži da osposobi studente u kulturnom i lingvističkom smislu za postizanje uspeha u akademskom okruženju.

Zato je jako važno da prvi korak u podučavanju engleskog jezika za akademske namene bude procena zašto studenti uče engleski jezik i koje veštine su im zaista potrebne. Upravo ova analiza potreba čini akademski engleski jezik jezikom za posebne potrebe (Jarvis, 2001; Gillett & Wray, 2006). Kofi (Coffey, 1984) uočava da se potrebe studenata razlikuju, ali da sve one, suštinski, vode do razvoja dve vrste EAP – jezik sa zajedničkim sadržajima i jezik specifičan za određeni predmet. Odatle je usledila i podela akademskog engleskog jezika na engleski za opšte akademske potrebe (engl. *English for General Academic Purposes*) i engleski za specifične akademske potrebe (engl. *English for Specific Academic Purposes*) (Jordan, 1997; Blue, 1988; Dudley-Evans & St John, 1998), koja ukazuje na činjenicu da se akademski engleski jezik ne može posmatrati izolovano od profesionalnog engleskog jezika, a naročito kada se uzme u obzir engleski za specifične akademske potrebe. Naime, pretpostavlja se da studenti tokom svojih studija izučavaju obe vrste engleskog jezika za akademske namene. Na jednoj strani, engleski za opšte akademske namene se sastoji od izučavanja prevashodno dve veštine – čitanja i pisanja, te se na univerzitetima razvija veština vođenja beležaka, pisanja akademskih članaka u vidu raznih diskurzivnih i argumentativnih eseja, čitanja i parafraziranja, te čitanja teksta u potrazi za određenim informacijama, a krajnji rezultat je postizanje većeg stepena poznavanja engleskog jezika i osposobljavanje za eventualno dalje školovanje u zemljama engleskog govornog područja (Jordan, 1997: 4). Engleski za opšte akademske potrebe se, dakle, bavi podučavanjem onim veštinama koje su zajedničke svim naučnim disciplinama (Dudley-Evans & St. John, 1998: 41). Čini se da se engleski za opšte akademske namene u Srbiji mnogo više izučava na filozofskim i filološkim fakultetima, tj. na fakultetima društvenih nauka. Na drugoj strani, ekonomski, pravni i tehnički fakulteti mnogo veću pažnju posvećuju izučavanju engleskog za specifične akademske potrebe, što znači da se kursevi koncipiraju na materijalima iz određenih naučnih oblasti, i bave „jezičkim karakteristikama i aktivnostima određenih akademskih disciplina ili predmeta” (Jordan, 1997: 5). Sadržine kurseva engleskog za specifične akademske potrebe se razlikuju od opšteg akademskog engleskog jezika po tome što se fokusiraju na jezičke potrebe određenih akademskih disciplina kao što su medicina, inženjerstvo, pravo; tj. bave se podučavanjem onim veštinama koje razlikuju jednu naučnu disciplinu od druge (Dudley-Evans & St John, 1998: 41). Krajnji cilj kurseva engleskog za specifične akademske potrebe jeste upotreba veština stečenih tokom nastave engleskog za opšte akademske potrebe sa ciljem obavljanja zadataka u određenim akademskim disciplinama (Turner, 1996). Ovi kursevi engleskog za specifične akademske potrebe se sve više, svojom sadržinom, podudaraju sa kursovima engleskog za profesionalne potrebe.

Engleski jezik za profesionalne potrebe, kao grana engleskog jezika za posebne potrebe, označava izučavanje engleskog jezika koje se fokusira na profesionalne, strukovne potrebe, kao i potrebe budućih zaposlenih. Kursevi engleskog za posebne potrebe najčešće nastaju kao rezultat

potrebe za radnom snagom sa naprednim nivoom engleskog jezika. Tako, na primer, multinacionalne kompanije veoma često upošljavaju radnike od kojih se zahteva napredno znanje engleskog jezika. Čak i lokalne kompanije očekuju od svojih zaposlenih da pokažu zavidan nivo poznavanja profesionalnog engleskog jezika koji bi mogli da primene u radom okruženju. Ukoliko zaposleni ne pokažu adekvatno znanje, veoma je moguće da će se suočiti sa ozbiljnim problemom nerazumevanja poslodavaca ili, pak, inostranih partnera. Zato, Rodrigez (Rodriguez, 2006) smatra da su kursevi engleskog profesionalnog jezika nastali kao rezultat potrebe za radnicima čiji je nivo znanja dovoljno visok da mogu da odgovore zahtevnim poslovima. Kursevi engleskog za poslovne potrebe se osmišljaju i baziraju na jasno definisanim potrebama čiji je cilj ostvarivanje poslovnih ciljeva učesnika kurseva jezika (Dudley-Evans & St. John, 1998). Iako se engleski jezik za profesionalne potrebe može učiti od početnog nivoa, mnogo češće prihvaćen stav jeste da bi trebalo sačekati da učenici ovladaju osnovnim gramatičkim i leksičkim jedinicama, pa tek onda početi sa učenjem profesionalnog engleskog jezika (Dudley-Evans & St. John, 1998). Kada je reč o kursovima ove vrste jezika struke, princip za koncipiranje kurikuluma je identičan kao i kod prethodne vrste engleskog jezika – analiza potreba polaznika kurseva jezika se nalazi u srži kurikuluma. Usmerenost na potrebe učenika i stavljanje polaznika u centar nastave su, stoga, osnovne karakteristike engleskog jezika za profesionalne potrebe (Hutchinson & Waters, 1987: 42). Uz to, Elis i Džonson (Ellis & Johnson, 1996: 157) navode da je upotreba autentičnih materijala od suštinskog značaja za kurseve engleskog za profesionalne namene. Oni smatraju da su najkorisniji oni materijali koje koncipiraju same kompanije za svoje radnike ili potencijalne poslovne partnere.

Sagledavanjem engleskog za akademske i profesionalne potrebe se dolazi do zaključka da granica između jezika za profesionalne i akademske (a pre svega specifične akademske) potrebe nije najjasnija. To primećuju i Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987: 16), navodeći da:

1. ljudi mogu raditi i studirati istovremeno, i da je
2. vrlo verovatno da će se u mnogim slučajevima jezik koji se uči za neposrednu upotrebu u akademskom okruženju koristiti kada se student zaposli, ili vrati poslu.

Ovaj citat objašnjava razloge zbog kojih se engleski za akademske potrebe i engleski za profesionalne potrebe stavljaju u istu kategoriju engleskog jezika za posebne potrebe. Čini se da je krajnji cilj obe vrste ovog specijalizovanog jezika isti, a to je zaposlenje. Ipak, nameće se zaključak da su sredstva za postizanje ovog cilja suštinski različita. Dok se engleski za akademske potrebe usredsređuje na razvoj visokog stepena kognitivnih akademskih veština, engleski za profesionalne potrebe se fokusira na razvoj interpersonalnih veština (Cummins, 1979: 121)

Kada je reč o raznim kategorizacijama engleskog za akademske i profesionalne potrebe, Karter (Carter, 1983: 131) je prvi među lingvistima koji je uočio postojanje ove grupe engleskog jezika. Međutim, on se ne upušta u dalju diskusiju o ovoj vrsti jezika, te nam mnogo bolji uvid u ovaj segment jezika struke pružaju drugi naučnici.

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) ovu podgrupu engleskog jezika za posebne namene dele na tri grane, i to na:

- a) engleski za prirodne i tehničke nauke (engl. *English for Science and Technology*);
- b) engleski za poslovanje i ekonomiju (engl. *English for Business and Economics*), i
- c) engleski za društvene nauke (engl. *English for Social Studies*).

Potom, svaku od ovih grana jezika Hačinson i Voters dele dalje na:

- a) engleski za akademske potrebe (engl. *English for Academic Purposes*) i

b) engleski za profesionalne potrebe (engl. *English for Occupational Purposes*).

Baveći se ovim distinkcijama, Hačinson i Voters (1987) nude neke primere engleskog jezika za akademske i profesionalne potrebe. Tako, ilustracija engleskog jezika za profesionalne namene u okviru jezika prirodnih i tehničkih nauka jeste engleski za tehničare (engl. *English for Technicians*), dok je primer akademskog engleskog jezika unutar iste oblasti Engleski za studije inženjerstva (engl. *English for Engineering Studies*). Kada je reč o engleskom jeziku za poslovanje i ekonomiju, primer jezika za profesionalne potrebe jeste engleski za sekretarice (engl. *English for Secretaries*), dok engleski za ekonomiju (engl. *English for Economics*) predstavlja ilustraciju engleskog akademskog jezika. Na kraju, primer profesionalnog engleskog jezika u domenu društvenih nauka jeste engleski za psihologiju (engl. *English for Psychology*), dok je primer akademskog jezika engleski za nastavu (engl. *English for Teaching*) (Hutchinson & Waters, 1987: 16-17).

3. Engleski sa specifičnim temama

Treća grupa jezika za posebne namene jeste engleski sa specifičnim temama. Ovde se naglasak prebacuje sa svrhe na teme. Ova vrsta jezika za posebne namene stavlja akcenat na svrhu određenih tema i posebno se koristi na poslediplomskim istraživačkim studijama. Gejthaus (Gatehouse et al., 2001: 4) navodi:

Ova vrsta jezika za posebne potrebe se na jedinstven način bavi predviđenim budućim potrebama koje se tiču engleskog jezika, kao na primer, naučnicima kojima je potreban engleski jezik za čitanje strane literature na poslediplomskim studijama, za učešće na konferencijama ili za rad u inostranim institucijama.

Stoga se kursevi ove vrste jezika pripremaju tako da se na funkcionalni način mogu primeniti na ljude kojima je taj jezik potreban u daljoj budućnosti. Ipak, Gejthaus (2001) tvrdi da engleski sa specifičnim temama nije odvojena grana EJS, već da predstavlja integralnu komponentu kurseva engleskog jezika sruke, sa naglaskom na razvoju situacionih jezičkih veština.

Stevens (1997) i Robinson (Robinson, 1991) nude nešto drugačiju podelu EJS na *engleski za profesionalne potrebe* i *engleski za akademske/obrazovne potrebe*, posmatrajući vremenski okvir unutar kojeg se jezik izučava. Oni tvrde da se *engleski za profesionalne potrebe izučava*:

- 1) prediskustveni kurs – kada se engleski jezik potreban za posao uči paralelno sa učenjem samog posla (npr. učenje engleskog jezika paralelno sa obukom za posao u naftnim poljima);
- 2) simultani kurs – veoma česta praksa je da ljudi rade i uče istovremeno, pa je to slučaj i sa nastavom jezika, kada se jezik izučava sa ciljem da se momentalno upotrebi u radnom okruženju.
- 3) postiskustveni kurs – ukoliko je učenik već upoznat sa poslom i dodatno se usavršava i upotpunjava svoj rad učenjem engleskog jezika potrebnog za još bolje obavljanje posla (npr. zaposleni u hotelijerstvu, međunarodnom bankarstvu itd.). Najveći broj kurseva EJS pripada ovoj kategoriji.

Na drugoj strani, *engleski jezik za akademske/obrazovne potrebe* se, u zavisnosti od ciljeva i vremenskog okvira izučavanja jezika grupiše na:

- 1) engleski jezik za studije u specifičnoj disciplini – namenjen je studentima u visokoškolskom obrazovanju, zbog čega se klasifikuje kao engleski za akademske potrebe. Ova kategorija se dalje deli na tri vremenske potkategorije i to na:

- a) kurseve pre studija;
 - b) kurseve tokom studija, i
 - c) kurseve nakon studija.
- 2) engleski jezik kao predmet u školi – nudi se na nižim nivoima obrazovanja, tj. u osnovnim i srednjim školama i deli se na sledeće potkategorije:
- a) engleski kao nezavisan predmet – nastavnik jezika sam obezbeđuje materijale, dok je silabus koncipiran nezavisno od drugih predmeta.
 - b) engleski kao integrisani predmet – ukoliko silabus integriše izučavanje engleskog jezika i drugih predmeta, što podrazumeva nužnu interdisciplinarnu saradnju nastavnika engleskog jezika i nastavnika drugih predmeta. Dok nastavnici koji predaju druge predmete obezbeđuju nastavne materijale i kulturne obrasce unutar određene discipline/profesije, nastavnici EJS se bave načinom na koji se engleski jezik koristi u toj profesiji.

Još jednu od klasifikacija nude Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans St John, 1998) i ona izgleda ovako:

- 1) engleski jezik za akademske potrebe, koji se dalje deli na:
 - a) engleski za akademske potrebe u prirodnim i tehničkim naukama;
 - b) engleski za akademske potrebe u medicini;
 - c) engleski za akademske potrebe u pravu, i
 - d) engleski za menadžment, finansije i ekonomiju
- 2) engleski za profesionalne potrebe
 - a) engleski za profesionalne potrebe
 - i. engleski za medicinske potrebe
 - ii. engleski za poslovne potrebe
 - b) engleski za vokacione/strukovne potrebe
 - i. engleski za vokacione/strukovne potrebe;
 - ii. engleski pre početka obavljanja zanimanja

Iz priloženog se može zaključiti da postoji jasna razlika između engleskog jezika za akademske potrebe u oblasti menadžmenta, finansija i ekonomije i engleskog jezika za profesionalne potrebe ili potrebe određenih zanimanja. Naime, prvi kurs je osmišljen za studente računovodstva, na primer, dok je drugi osmišljen za računovođe pripravnike. Na drugoj strani, engleski za vokacione/strukovne potrebe se bavi jezičkim jedinicama potrebnim za obavljanje određenih zanimanja u oblasti trgovine ili nekih sličnih zanimanja, dok se engleski pre početka obavljanja zanimanja bavi jezičkim veštinama neophodnim za pronalaženje posla, u vidu priprema za obavljanje razgovora za posao, interpretiranje oglasa za posao, kao i razumevanje očekivanja poslodavaca i politika preduzeća.

2.7. Engleski jezik za ekonomiste i poslovni engleski jezik

Budući da je tema ove naučne disertacije osmišljanje udžbenika za studente ekonomske orijentacije, važno je istaći da je ekonomija društvena nauka koja obuhvata različite naučne oblasti ali i sfere poslovanja, te se veruje da i potrebe studenata za različitim vrstama engleskog jezika struke variraju. Nekima je u centru interesovanja rad u obrazovnim institucijama, drugima je, pak, pažnja usmerena na računovodstvene, bankarske i revizorske poslove, dok treći teže da usvoje što više praktičnih znanja kako bi razvijali svoje kompanije i bavili se poslovanjem, preduzetništvom i sl. Shodno svemu navedenom, očigledno je da, uprkos dominantnom izučavanju *poslovnog engleskog jezika*, postoji i druga vrsta EJS, a to je *engleski jezik za ekonomske potrebe*, tj. *engleski jezik za ekonomiste*. Iako laicima može delovati da se ove dve vrste EJS podudaraju, da im se studijski domeni preklapaju i da među njima ne postoje suštinske razlike, praksa je pokazala da se neke oblasti u njima prepliću, ali da ima i onih oblasti koje su svojstvene samo jednoj od ovih dveju vrsta EJS. Veoma često se i nastavnici na fakultetima ekonomske orijentacije služe gotovim, popularnim udžbenicima poslovnog engleskog jezika, zanemarujući važne segmente studentskih interesovanja. Zato ćemo se u daljem radu, oslanjajući se na lično profesionalno iskustvo, pozabaviti specifičnostima ovih dveju, naizgled, identičnih vrsta jezika za posebne potrebe, i time ukazati na nužnost postojanja udžbenika koji bi integrisao obe vrste jezika.

Izraz *poslovni engleski* se koristi da opiše široku oblast u okviru engleskog jezika struke koja se prevashodno tiče budućeg radnog okruženja u kojem će se studenti naći. Kurs ove vrste jezika podrazumeva podučavanje učenika/studenata mnoštvu raznolikih lingvističkih i ekstralingvističkih veština neophodnih kako u usmenoj, tako i u pisanoj socijalnoj interakciji. Najtipičnije situacije u kojima se koristi poslovni engleski jezik uključuju: prisustvovanje poslovnim sastancima i sastancima akcionara, pisanje poslovnih dokumenata (memoranduma, izveštaja), pisanje pisama, ponuda, reklamnih materijala, komunikaciju među kolegama, dogovaranje poslovnih sastanaka putem telefona, pregovaranje, pripremu i potpisivanje poslovnih izveštaja. Na drugoj strani, poslednjih nekoliko decenija ukazala se potreba i za drugom vrstom tekstova koji bi se ticali ekonomije, mikro- i makroekonomije, trgovine itd. Shodno tome, došlo je do razvoja mnoštva udžbenika koji se bave različitim poslovnim sektorima, pa su tako nastali udžbenici engleskog jezika u oblasti bankarstva, turizma, računovodstva, marketinga, ljudskih resursa i sl. Svaka od ovih oblasti zahteva upotrebu specifičnog stručnog vokabulara i podražavanje situacija u kojima bi učenici aktivno vežbali jezičke veštine koje od njih zahteva određeno radno okruženje. Iz svega priloženog, proizilazi nekoliko pitanja. Najpre, šta je to zajedničko poslovnom engleskom jeziku i engleskom jeziku za ekonomiste? Da li su ovo dve različite vrste jezika, ili, pak, postoji samo jedna široka oblast poslovnog engleskog jezika koja uključuje i podvrstu engleskog jezika za ekonomiste?

Može se primetiti da su studije o sadržajima i distinktivnim karakteristikama diskursa poslovnog engleskog jezika limitirane i da je primarni fokus na metodici nastave. Nelson (Nelson, 2000) objašnjava odsustvo naučne literature na ovu temu, navodeći dva razloga. Prvi razlog leži u činjenici da se privatne škole engleskog jezika, na kojima se poslovni engleski jezik počeo izučavati u najranijoj fazi svog nastanka, bave poslovanjem a ne naučnim radom, te je, posledično, izostalo istraživanje na ovu temu. Drugi razlog je taj što nema dovoljno dostupnih podataka i sadržaja, jer se poslovnim podacima teško pristupa usled poštovanja poslovne politike zaštite i tajnosti poslovnih podataka. Ellis i Džonson (Ellis & Johnson, 1994: 3) ističu da istraživači zapostavljaju poslovni engleski jezik i da se fokusiraju na druge kategorije engleskog jezika struke koje je lakše precizirati i definisati. Uz to, Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998), pioniri u oblasti poslovnog engleskog jezika, ovu kategoriju EJS doživljavaju kao pokret inspirisan i vođen nastavim materijalima i sadržajima a ne kao pokret zasnovan na istraživanju.

Kada govorimo o razlikama i sličnostima između poslovnog engleskog jezika i engleskog jezika za ekonomiste, možemo početi od definicija ovih izraza koje nudi *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Prema ovom izvoru, *ekonomija* se definiše kao: „naučna oblast (sada jedna od društvenih

nauka) koja se bavi proizvodnjom, distribucijom, potrošnjom, raspodelom bogatstva; primena ove discipline na određene oblasti.“ Na drugoj strani, *poslovanje* se opisuje kao: „trgovina i aktivnosti koje je prate, naročito po pitanju prometa ili profitabilnosti; sve trgovinske transakcije, angažovanja i aktivnosti posmatrane zajedno; primeri ovakvih situacija. Drugim rečima, poslovanje je svet trgovine.“

Prva uočljiva razlika između ove dve definicije jeste ta da je ekonomija naučna disciplina, dok je poslovanje aktivnost, te da se ekonomija tiče sistema i opštih principa i da, stoga, predstavlja teorijski predmet koji se izučava na univerzitetima u akademskom okruženju, dok se poslovanje odnosi na praktične veštine (Wells, 2011). Ukoliko bismo se pozabavili analizom diskursa ovih oblasti, primetili bismo da, uprkos činjenici da između ekonomskog i poslovnog diskursa postoje leksičke i tekstualne razlike, oni, ipak, dele i neke zajedničke osobine. Zato neki naučnici smatraju da se poslovni diskurs može podeliti na dve kategorije i to na: pravi poslovni diskurs i ekonomski diskurs. Prvi se odnosi na profesionalno usmeren jezik, dok se potonji odnosi na akademski jezički kod (Camiciottoli, 2007: 25). Drugim rečima, poslovni diskurs predstavlja praktičnu realizaciju teorijskog, akademskog ekonomskog diskursa.

Može se reći da se poslovni engleski jezik zasniva na engleskom jeziku za ekonomiste (koji je, u suštini, engleski jezik za akademske potrebe) i da iz njega crpe nastavne sadržaje, dok engleski jezik za ekonomiste služi kao teorijska potpora i podrška. Osim toga, poslovni engleski se dalje razvija u engleski za trgovinu (engl. Commercial English) i engleski za finansije (engl. Financial English), koji su nastali kao praktični aspekti ekonomske teorije i naučnog i akademskog predmeta *engleski jezik za ekonomiste*.

Ekonomski diskurs je bio predmet izučavanja kako ekonomista, tako i lingvista. Istraživanja iz oblasti ekonomskog diskursa su se uglavnom bavila analizom udžbenika, apstraktnog jezika i upotrebom metafora u opisima ekonomskih modela i teorija (Dudley-Evans & St. John, 1998: 50). Na drugoj strani, poslovni diskurs se definiše kao proces komunikacije i prepiske između pojedinaca čije su glavne radne aktivnosti iz domena poslovanja i koji se sastaju kako bi obavljali zajednički posao (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 1999: 2). To bi značilo da se poslovni jezik koristi kako bi se ostvario određeni poslovni cilj ili da bi se izvršila određena poslovna transakcija, a njegova priroda ukazuje na internacionalni karakter obavljanja posla, direktnost i sažetost.

Dakle, može se zaključiti da kada govorimo o poslovnom engleskom jeziku i engleskom jeziku za ekonomiste moramo imati na umu posebne upotrebe ovih dveju vrsta jezika u zavisnosti od funkcije koju imaju i konteksta u kojem se koriste. Engleski jezik za ekonomiste je stručno-naučni jezik, neophodan za uzajamnu komunikaciju stručnjaka iz domena ekonomije, dok poslovni engleski jezik podrazumeva kako interakciju među stručnim licima (npr. komunikacija između predstavnika kompanije i klijenata), tako i interakciju među nestručnim licima (npr. komunikacija među klijentima).

Zarad bolje preglednosti svojstvenosti ove dve vrste EJS, tabelarno su prikazane pojedinačne karakteristike (Tabela 1).

Tabela 1: Karakteristike engleskog jezika za ekonomiste i poslovnog engleskog jezika (Pierini, 2018)

Engleski jezik za ekonomiste	Poslovni engleski jezik
<p>Jezik se koristi na ograničeni način i u ograničenim kontekstima (npr. na univerzitetima).</p> <p>Ekonomija kao nauka je teorijska potpora nastavi engleskog jezika za ekonomiste i služi za objašnjavanje pojmova u okviru ove vrste EJS.</p> <p>Predstavlja akademski i naučni kod koji koriste stručnjaci iz domena ekonomije u međusobnoj komunikaciji.</p> <p>Uključuje visok nivo specijalizacije i specifičnih nomenklatura iz domena ekonomske nauke.</p> <p>Njegova glavna svrha je informativnost, te su iz njega isključeni estetski i emocionalni elementi.</p> <p>Njegove leksičke karakteristike su: monoreferentni vokabular (omogućava preciznost, jasnost i nedvosmislenost, odnosno semantičku transparentnost).</p> <p>Skraćenice i akronimi su veoma česti.</p> <p>Primenjuje posebna pravila u građenju reči: kao i u većini naučnih jezika, upotreba pozajmljenica iz latinskog i grčkog jezika.</p> <p>Specifična i rigidna tekstualna struktura.</p> <p>Glavni principi su preciznost, konciznost i jasnost.</p> <p>Registar je formalni.</p>	<p>Jezik se koristi na ograničeni način i u ograničenim kontekstima (npr. na radnom mestu).</p> <p>Poslovne aktivnosti (trgovina i finansije) predstavljaju praktičnu primenu poslovnog engleskog jezika.</p> <p>Predstavlja jezik usmeren ka obavljanju profesionalnih aktivnosti ili radni jezik koji se koristi za obraćanje široj javnosti a ne nužno stručnjacima.</p> <p>Podeljen je na žanrove i podžanrove zbog mnoštva aktivnosti koje uključuje.</p> <p>Može zahtevati visok nivo specijalizacije ili specifičnih nomenklatura u zavisnosti od žanrova i podžanrova koje koristi.</p> <p>Njegova glavna svrha je krajnje praktična jer predstavlja medijum između javnosti i poslovnih entiteta ili ljudi koji se sastaju kako bi obavili neku poslovnu aktivnost.</p> <p>Može uključivati estetičke i emocionalne elemente.</p> <p>Njegove glavne leksičke karakteristike su: manji broj tipičnih, specifičnih leksičkih jedinica i ne toliko stroga pravila za građenje reči i stvaranje tekstualnih struktura, u zavisnosti od žanra.</p> <p>Glavni principi mogu biti jasnost, preciznost i konciznost (npr. poslovna prepiska), ali se neki žanrovi razlikuju (npr. brošure, interakcija između kupaca i prodavaca) i mogu koristiti razne tehnike ubeđivanja i retoričkih sredstava.</p> <p>Registar je često formalan, ali zavisi od žanra.</p>

Kako studenti ekonomije tokom studija još uvek nemaju jasno definisane profesionalne ciljeve (neki studenti žele nastaviti posle diplomskih studija i baviti se naučno-obrazovnim radom, kreiranjem monetarnih i ekonomskih politika, dok drugi pokazuju interesovanje za poslovanje, trgovinu i sl.), od izuzetnog je značaja imati na umu razlike koje postoje između poslovnog engleskog jezika i engleskog jezika za ekonomiste, te da se u skladu sa utvrđenim karakteristikama koncipiraju silabusi i kreiraju udžbenici koji bi obuhvatili obe oblasti.

2.8. Koncipiranje/osmišljanje EJS kurseva

Da bismo mogli da se bavimo nastavom engleskog jezika struke, od izuzetnog je značaja da sami nastavnici uvide karakteristike tih kurseva, kako bi svi učesnici u nastavnom procesu što uspješnije realizovali postavljene ciljeve.

Osmišljanje EJS kurseva je proces prikupljanja informacija kako bi se razvile učinkovite aktivnosti i zadaci i osmislilo odgovarajuće nastavno okruženje za učenike EJS. Kako Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987: 65) definišu kurs kao integrisani niz iskustava predavanja i učenja, čiji je krajnji cilj da učenici steknu neka određena znanja, osmišljanje kursa se može posmatrati kao razvoj i planiranje kako bi se ostvarili željeni ciljevi.

Mnogi autori veruju da je u nastavi EJS neophodno ukazati na značaj odgovarajućih procedura kojima je glavni cilj učenje engleskog jezika zbog neke namene ili svrhe, a ne samo učenje jezika *per se*. Dali-Evans i St. John (Dudley-Evans & St. John, 1998) zastupaju stav da iako je nastava EJS deo nastavnog procesa učenja engleskog jezika uopšte, EJS je razvio svoje posebne procedure, materijale i nastavne metode, koje su uslovljene neposrednim potrebama učenika i razlozima zbog koji oni uče engleski jezik. Drugim rečima, kursevi EJS su primarno zasnovani na učeničkim potrebama, zbog čega Robinson (Robinson, 1991) opisuje kurs EJS kao ishod nastao delovanjem tri elementa: rezultata analize potreba, pristupa nastavnika silabusu i metodologiji i postojećih materijala. Kada je reč o nastavi EJS, silabus i materijali se utvrđuju prethodnom analizom komunikativnih potreba učenika, tj. studenata (Munby, 1978: 2).

Budući da je tema ove doktorske disertacije osmišljanje silabusa i udžbenika, tj. nastavnih materijala – nastavnih materijala EJS za studente ekonomskih fakulteta, neophodno je najpre se pozabaviti značenjem i značajem analiza potreba.

3. ANALIZA POTREBA

3.1. Uvod

Poslednjih nekoliko decenija je obeležila pojava novih pristupa nastavi engleskog jezika kojima bi se zadovoljile potrebe učenika. Pažnja mnogih lingvista se preusmerila sa razvoja jezičkih kompetencija na razvoj komunikativnih sposobnosti učenika, što je podrazumevalo premeštanje fokusa sa sadržaja, koji su se uglavnom ticali gramatike i leksike, na *ciljeve*, koji podrazumevaju mnoštvo promenljivih kategorija (Shahriari & Behjat, 2014: 321). Sa stanovišta nastavnika engleskog jezika struke, budući da su problemi učenika u obrazovanju specifični za nastavni kontekst (Belcher, 2006: 135), osmišljanje kurseva EJS i nastavnih materijala se mora razlikovati u zavisnosti od *potreba* i ciljeva grupa, dok bi upotreba gotovih, postojećih materijala bila neadekvatna i neprimerena. U suštini, univerzalni pristup nastavi jezika već duže vreme nailazi na kritike mnogih metodičara. Long (Long, 2005: 5) ističe da nijedan nastavni program ne bi trebalo da bude koncipiran bez prethodno obavljene analize potreba, bilo da je reč o maloj deci ili, pak, odraslima kojima je jezik potreban za profesionalne, akademske ili vokacione potrebe, dodajući da se ove *analize potreba* jedino razlikuju u stepenu preciznosti sa kojom će biti realizovane.

Zato se može reći da engleski jezik struke predstavlja jedan od pristupa nastavi stranog jezika koji polazeći od analize potreba osmišljava nastavne sadržaje, bilo da je reč o silabusima (koji predviđaju i osnovne metodičke principe realizacije nastave), udžbenicima ili drugim materijalima. Putem analize potreba se mogu identifikovati potrebe studenata/učenika i definisati nastavni ciljevi. U narednim poglavljima će se ukazati na sam pojam potreba, analize potreba i na njihovu ulogu u razvoju EJS i lingvističkih kompetencija unutar akademskog konteksta.

3.2. Pojam i značenje potreba

Rečnik *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000) definiše glagol „trebati“ kao „zahtevati nešto što je važno, a ne samo zato što neko to želi“. Rečnik Matice srpske (2007) ovaj glagol definiše kao bezlični glagol i to u značenju „potrebno je, nužno je, valja“, dok ga uz logički subjekat opisuje kao „imati potrebu za čim“. U suštini, potreba se najčešće definiše kao razlika, jaz ili diskrepanca između trenutnog stanja stvari unutar učeničke grupe i željenog stanja.

Postoje različite klasifikacije i podele potreba, poput objektivnih i subjektivnih potreba, ciljnih potreba i potreba učenja, osećanih i opažanih potreba. Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987: 55) potrebe dele na ciljne potrebe (engl. *target needs*) i potrebe učenja (engl. *learning needs*), i one će biti od posebnog značaja za ovaj rad.

Ciljne potrebe se definišu kao sveobuhvatni termin koji se odnosi na znanje i veštine kojima bi učenici trebalo da ovladaju u ciljnoj situaciji. Drugim rečima, ciljne potrebe su sve „ono što učenik treba da radi u određenoj ciljnoj situaciji“ (Hutchinson & Waters, 1987: 54) i one predstavljaju polaznu tačku pristupa nastavi engleskog jezika usmerenoj na učenike (engl. *learner-centred approach*). Ovi autori objašnjavaju da ciljne potrebe uključuju potrebe/neophodnosti/obaveze³ (engl. *necessities*), želje (engl. *wants*), i nedostatke učenika (engl. *lacks*). Potrebe se odnose na ono što učenici treba da znaju kako bi uspešno funkcionisali u ciljnoj situaciji. Želje se odnose na potrebe samih učenika u zavisnosti od zahteva ciljne situacije i one uključuju znanja, veštine, strategije, motivacione faktore i podrazumevaju ono što učenici treba da urade kako bi ovladali znanjem i

³ Prevodi engleskog izraza *necessities* variraju od autora do autora.

veštinama u okviru ciljne situacije. Želje predstavljaju učenikovo viđenje sopstvenih potreba, tj. ono što oni veruju da im je potrebno, a ono može biti potpuno drugačije od stanovišta predavača, autora udžbenika, kreatora silabusa itd. (Hutchinson & Waters, 1987: 55). Drugim rečima, želje se definišu kao ono što polaznici misle da im je potrebno (Nation, 2000: 2). Na kraju, nedostaci se definišu kao jaz ili razlika između onoga što polaznici znaju i onoga što im je potrebno da znaju.

Na drugoj strani, *potrebe učenja* se mogu definisati kao „faktori koji utiču na učenje, poput stavova, motivacije, svesti, ličnosti, stilova učenja i strategija, zajedno sa društvenim poreklom“ (Xiao, 2007: 2). Potrebe učenja se tiču načina na koji se, polazeći od učenčkih nedostataka, stiže do cilja, tj. do obaveza. Na primer, učenike može značajno motivisati sam predmet ili posao koji obavljaju, ali oni mogu u potpunosti izgubiti interesovanje, ukoliko se susretnu sa dugim, dosadnim i starim nastavnim materijalima. Proces učenja bi trebalo da bude ugodan, zabavan, ispunjavajući i produktivan. Pojam potreba učenja koji objašnjavaju Hačinson i Voters i analiza potreba učenja su se pokazali kao veoma bitni faktori u praksi jer potrebe učenja pojašnjavaju sredstva putem kojih učenici pokušavaju da ostvare ciljne potrebe uz uočavanje ličnih nedostataka. Stoga je jako bitno uzeti u obzir potrebe učenika, uključujući motivaciju, uslove u kojima se odvija sama situacija učenja, kao i postojeće znanje i veštine učenika.

Brajndli (Brindeley, 1989) uočava razliku između subjektivnih i objektivnih potreba, kao i između potreba usmerenih ka procesu ili ka proizvodu.

Potrebe usmerene ka proizvodu predstavljaju nešto uži pojam koji podrazumeva da se učeničke potrebe doživljavaju isključivo u smislu jezika koji treba da usvoje u određenoj komunikacionoj situaciji. To bi značilo da se potrebe učenika baziraju isključivo na leksici i gramatičkim jedinicama kojima se treba ovladati, dok se svi drugi segmenti zapostavljaju. Na drugoj strani, *potrebe usmerene ka procesu* su širi pojam koji u obzir uzima učenika pojedinca unutar nastavne situacije, pri čemu je fokus na ponašanju učenika tokom upotrebe ciljnog jezika. Ove potrebe se najčešće tiču mnoštva afektivnih i kognitivnih promenljivih, same motivacije i ličnih potreba učenika (Brindeley, 1989: 63).

Objektivne potrebe predstavljaju one potrebe o kojima se može zaključiti na osnovu različitih vrsta činjeničnih informacija o samim učenicima, njihovoj upotrebi jezika u realnim komunikacionim situacijama, uz sagledavanje trenutnog stepena poznavanja jezika i jezičkih poteškoća sa kojima se učenici susreću (Brindeley, 1989: 64). *Subjektivne potrebe*, pak, se odnose na kognitivne i afektivne potrebe učenika u nastavnoj situaciji o kojima se može zaključiti na osnovu informacija o afektivnim i kognitivnim faktorima, poput strukture ličnosti učenika, njihovog samopouzdanja, stavova i njihovih želja i očekivanja po pitanju nastave engleskog jezika, kao i ličnih kognitivnih stilova i stilova učenja (Brindeley, 1989: 64).

Dali-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998: 120) smatraju da je potreba definisana razlozima zbog kojih student uči engleski jezik, a koji variraju u zavisnosti od namera samih studenata – neki ljudi žele da pohađaju posle-diplomske studije na engleskom jeziku, dok bi drugi da učestvuju u poslovnim sastancima.

Džordan (Jordan, 1997: 22) predlaže različite izraze kojima bi se obuhvatilo značenje potreba i oni uključuju: nužde, zahteve, želje, dopadanja, nedostatke, deficite, ciljeve i svrhe, dok Dadi-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998: 122) uočavaju postojanje dveju definicija potreba – *potreba usmerenih ka cilju* i *potreba usmerenih ka procesu*. Prve se odnose na ono što učenici žele da urade sa jezikom po završetku nastave jezika, dok se druge odnose na ono što učenici zaista *treba* da urade kako bi usvojili jezik. Robinson (Robinson, 1991) primećuje da su odrasli učenici imaju izražene potrebe usmerene ka cilju i da uglavnom ne žele da uče engleski jezik iz socijalnih ili kulturnih razloga, već da bi mogli da ostvare krajnje utilitarističke ciljeve vezane ta jasno definisane akademske potrebe ili potrebe zanimanja, zbog čega raste i motivacija učenika da uče strani jezik. Tradicionalno su potrebe usmerene ka cilju zauzimale centralno mesto u metodici nastave engleskog

jezika struke, ali je vremenom ovaj trend ustupio mesto holističkom pristupu shvatanja potreba i njihovom značaju u nastavi EJS, te se pažnja pridaje i potrebama usmerenim ka procesu. Uz to, Robinson uočava postojanje potreba koje se tiču studija, zahteva posla, želja institucija ili društava, ciljeva koje treba da ostvare zaposleni i tako dalje (Robinson, 1991: 7-8). Vrlo slično objašnjenje potreba daju i Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998: 120), navodeći da potrebe definišu razlozi zbog koji učenik uči engleski jezik, a koje mogu varirati od potreba za studije (poput pohađanja posle diplomskih studija u zemlji engleskog govornog područja) do potreba za posao (kao što je učešće u poslovnom sastanku).

Kejs (Case, 1995: 2) veruje da je *potreba* magična reč. On objašnjava da nastavnici mogu početi da podučavaju učenike EJS jedino ako znaju koje su to jezičke potrebe studenata. Potrebe su polazna tačka za osmišljanje i razvoj kurseva EJS, ali i opšteg engleskog jezika.

3.3. Analiza potreba

Analiza potreba (takođe poznata kao i procena potreba), kao što smo ranije pisali, igra presudnu ulogu u procesu osmišljanja kurseva bilo kog jezičkog kursa, bez obzira na to da li je reč o engleskom jeziku struke ili opštem engleskom jeziku i njen značaj uviđa mnoštvo lingvista (Munby, 1978; Hutchinson & Waters, 1987; Berwick, 1989; Brindley, 1989; Tarone & Yule, 1989; Robinson, 1991; Johns, 1991; West, 1994; Allison et al., 1994).

Mnogi naučnici su pokušali da definišu izraz „analiza potreba“. Tako, Ivaj (Iwai et al., 1999) navodi da se ovaj pojam odnosi na aktivnosti vezane za sakupljanje informacija koje bi poslužile kao osnov za razvoj nastavnih planova usmerenih na zadovoljenje potreba određene grupe studenata. On uočava da je formalna analiza potreba relativno nov pojam u oblasti nastave jezika. S druge strane, nastavnici stranog jezika su oduvek sprovodili neformalnu analizu potreba kako bi utvrdili koje jezičke oblasti je neophodno usavršiti kod učenika.

Velo i Nur (Wello & Nur, 1999: 38) definišu analizu potreba kao identifikovanje poteškoća i standardnih situacija posmatranjem ponašanja učesnika u ciljnoj situaciji. Kada je reč o kursovima jezika, analiza potreba se definiše kao identifikovanje onih jezičkih formi koje će učenicima najverovatnije biti potrebne u ciljnom jeziku, kada budu želeli da razumeju ili proizvedu jezik.

Sisojev (Sysojev, 2000: 1) uvodi izraz *analiza studenata* kao termin koji je bolji od izraza *analiza potrebe*. Prema njegovom mišljenju, nastava se ne može odvijati u izolaciji, tj. ne mogu se zanemarivati kurikulumi, silabusi, smernice obrazovnih institucija, već se svi ovi faktori moraju uzeti u obzir. Analiza studenata će pomoći nastavnicima da u formulisanju ciljeva spoje ono što je željeno sa onim što je očekivano, te da osmisle sadržaj kursa, izvrše odabir nastavnih materijala i načine ocenjivanja. Sisojev ukazuje na dve prednosti analize. Prva se ogleda u otkrivanju nivoa znanja jezika učenika i motiva i motivacije za učenje, dok se druga tiče onoga što učenici žele da postignu i ostvare.

Dadli-Evans i St. John (Dudley-Evans & St. John) tvrde da je analiza potreba proces uspostavljanja onoga što oni nazivaju „šta i kako samog kursa“, tj. njegovih temelja. Naime, oni navode da je analiza potreba u okviru nastave jezika suštinski pragmatična aktivnost usmerena na specifične situacije, uprkos činjenici da se sama zasniva opštim teorijskim znanjima koja se tiču same prirode jezika i kurikuluma. Stoga, ukoliko posmatramo kontekst učenja engleskog jezika struke, analiza potreba igra izuzetno bitnu ulogu u utvrđivanju onih aspekata jezika koji su bitni za jednu oblast nastave jezika.

Robinson (Robinson, 1991) predlaže da se analiza potreba treba ponavljati s vremena na vreme kako bi se inkorporirala u formativni proces samog učenja/nastave jezika. To bi dovelo do

veoma informativne baze podataka o stavovima učenika, stručnjaka iz raznih naučnih/profesionalnih oblasti, kao i samih nastavnika EJS.

Blur (Bloor, 1984) smatra da analiza potreba može biti *usmerena ka cilju* (engl. target-oriented) i *usmerena ka učeniku* (engl. learner-oriented). Analiza potreba usmerenih ka cilju se bavi budućim ulogama učenika u ciljnoj situaciji i ima za cilj da precizira koje jezičke veštine i lingvističko znanje učenik treba da poseduje. Analiza potreba usmerena ka učeniku, pak, u prvi plan stavlja ono što učenik može da uradi na početku kursa, kao i probleme sa kojima se učenik može susresti tokom procesa učenja.

Otilija (Otilia, 2015) tvrdi da je analiza potreba osnov za razvoj sadržaja samih kurikuluma, nastavnih materijala i nastavnih metoda koji bi mogli da pospeše motivaciju i uspeh učenika.

Masuhar (Masuhar, 2013) predlaže čitav niz potreba koje bi trebalo analizirati, a one uključuju:

1. potrebe studenata, tj. učenika (lične potrebe, potrebe učenja i buduće profesionalne potrebe);
2. potrebe nastavnika (lične i profesionalne potrebe);
3. potrebe organizacija (institucionalne potrebe).

Analiza potreba se odnosi na proces utvrđivanja potreba i razloga zbog kojih učenici usvajaju jezik i na grupisanje ovih potreba po prioritetima (Douglas, 2013). Analiza prikupljenih podataka bi trebalo da se odvija na dva nivoa, vodeći računa o objektivnim i subjektivnim potrebama. Objektivne potrebe se mogu jasno utvrditi na osnovu podataka prikupljenih putem testova koje nastavnici daju studentima/učenicima kako bi utvrdili trenutni nivo njihovog znanja, stepen usvojenih veština i sl. (Macalister, 2010: 25). To znači da se ove potrebe se mogu lako izmeriti kvantitativno (Brown, 2001: 152), a osim testova moguće je koristiti i procene učinka studenata pri izradi vežbanja u udžbenicima, kao i razgovore među studentima i nastavnicima. Informacije koje treba sakupiti ovom prilikom uključuju demografske podatke učenika, jezičke sposobnosti, trenutni nivo poznavanja stranog jezika, interesovanja, potrebe po pitanju ostvarivanja određenog nivoa poznavanja jezika, jezičke veštine i kompetencije koje učenici treba da razvijaju, kao i informacije o tome za koje potrebe im je neophodan engleski jezik (tj. ciljni kontekst za upotrebu engleskog jezika). Na drugoj strani, subjektivne potrebe je teže utvrditi jer se one tiču želja, potreba i očekivanja (Richards, 2007: 40) i one nam pružaju uvid u učeničke stavove prema ciljnom jeziku, očekivanja koje učenici imaju i od sebe i od kursa jezika, svrhe u koje će učenik upotrebiti jezik, specifične želje koje se tiču veština i stilova učenja i usvajanja jezika (Brown, 2001: 153).

Fredo (Fredo, 2012) ukazuje na to da je glavni deo rada nastavnika da sakupi i analizira mnoštvo informacija kako bi obezbedio nesmetan, efektivan i efikasan tok nastave. Kada analiziramo neki zahtev ispravno, to znači da je će i sam nastavni proces, metodi i strategije koji se koriste u nastavi biti ispravni i u skladu sa učeničkim potrebama. Na drugoj strani, ukoliko izvršimo pogrešnu analizu, to će značiti da se proces nastave i učenja jezika neće podudarati, te da će nastavnici predavati ono što studentima nije potrebni i što ne žele da uče, što bi dovelo do umanjene motivacije za učenje jezika. Zato je jako bitno istaći da je analiza potreba jedna od profesionalnih veština koje nastavnici jezika treba da poseduju.

Izraz *analiza potreba* (engl. needs analysis) se veoma često poredi sa izrazom *procena potreba* (engl. needs assessment). Braun (Brown, 2001) navodi da je analiza potreba isto što i analiza procena. Huang (Huang, 2010) tvrdi da se ova dva izraza koriste bez razlike da označe proces utvrđivanja i procene potreba studenata koji pohađaju nastavu jezika na diplomskim i posle diplomskim studijama. Indžedža i Indžedža (Inceçay & Inceçay, 2010) koriste oba izraza da identifikuju potrebe nastavnika

koji podučavaju studente jezičkim veštinama i strategijama potrebnim učenicima. Međutim, izvestan broj naučnika pravi razliku između ova dva izraza. Tako, na primer, Kaufman (Kaufman, 1994) objašnjava da je procena potreba proces identifikovanja jezičkih potreba i prioriteta, dok je analiza potreba proces identifikovanja uzroka nastanka jezičkih potreba, a sve sa ciljem da se pronađu adekvatna rešenja koja bi dovela do poboljšanja samog jezika. Grejvs (Graves, 1996: 12), takođe, uočava razliku između ova dva pojma, tvrdeći da procena potreba podrazumeva prikupljanje podataka, dok analiza podrazumeva dodeljivanje vrednosti tim podacima.

Ipak, mnogi lingvisti koji se bave engleskim jezikom struke češće koriste izraz *analiza potreba* nego *procena potreba*, verujući da su to pojmovi koji označavaju iste procese (Edwards, 2000; Johns & Dudley-Evans, 1991; Johns & Makalela, 2011; Brown, 1995).

Kada je reč o ovoj disertaciji, u njoj će se koristiti izraz *analiza potreba*, uzevši u obzir činjenicu da je navedena sintagma opšteprihvaćena u lingvističkim krugovima teoretičara koji se bave engleskim jezikom struke, te da ne postoji značajna razlika među ovim izrazima.

Uz to, u vezi sa vrstama potreba koje treba analizirati, a koje je predložio gore navedeni Otilija, treba istaći da će se ova disertacija primarno baviti potrebama studenata, uzevši u obzir činjenicu da sama država ne propisuje planove i programe koje bi nastavnici trebalo da realizuju na studijskim programima univerziteta u Srbiji. Kako je čitav ovaj postupak prepušten isključivo nastavnicima, glavni zadatak predavača jeste da utvrde koje to potrebe imaju studenti koji pohađaju nastavu jezika struke i da u skladu sa stečenim saznanjima koncipiraju kurseve, tj. silabuse i, posledično, odgovarajuće udžbenike.

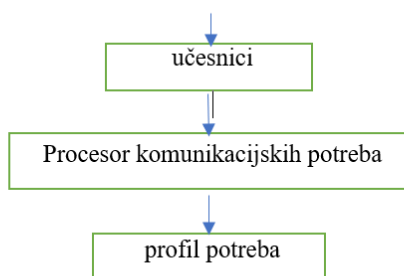
Na kraju, disertacija će istražiti kako subjektivne, tako i objektivne potrebe studenata.

3.4. Pristupi analizi potreba

Pristup se definiše kao način sagledavanja procesa podučavanja i učenja. Može se reći da je to teorijsko shvatanje toga šta je jezik i kako se isti može naučiti, tj. usvojiti. Drugim rečima, pristup predstavlja teorijski okvir o učenju jezika, ili, čak, filozofija toga kako ljudi uopšte uče. Pre nego što se sprovede analiza potreba, od nastavnika se zahteva da odaberu koji pristup analizi potreba žele da primene kako bi postigli svoje nastavne ciljeve. Postoji mnoštvo pristupa analizi potreba (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998; Hyland, 2006; Munby, 1978) i oni uključuju: analizu ciljne situacije (engl. target-situation analysis), analizu trenutne situacije (engl. present-situation analysis), analizu pedagoških potreba (engl. pedagogical needs analysis) koja podrazumeva analizu situacije učenja (engl. learning-situation analysis) ili analizu strategija (engl. strategy analysis), analizu nedostataka (engl. deficiency analysis) i analizu sredstava (engl. means analysis). Vredi napomenuti da su dve primarne vrste analiza potreba analiza ciljne situacije, i analiza trenutne situacije, dok su se ostale kategorije analiza razvile iz ovih.

3.4.1. Analiza ciljne situacije

Model analize ciljne situacije je počeo da se razvija paralelno sa Manbijevim (Munby, 1978) modelom procesora komunikacijskih potreba (engl. Communication Needs Processor) (Ilustracija 1). Inicijalna Manbijeva zamisao jeste bila otkrivanje različitih potreba sa ciljem razvoja nove vrste silabusa – komunikativnog silabusa (o kojima će biti reči u narednom poglavlju).



Ilustracija 1: Manbijev model analize potreba (Zhao, 2005)

Ovaj Manbijev model predstavlja linearni sistematični model koji započinje promatranjem učenika, a završava se ciljnim komunikativnim kompetencijama. On sadrži detaljan prikaz procedura kojima bi se otkrile potrebe u okviru ciljne situacije u kojoj se učenik potencijalno naći. Zasniva se na analizi lingvističkih aspekata komunikacije kako bi obezbedio profil komunikativnih potreba specifične grupe učenika. Ovaj proces identifikacije komunikativnih potreba teži da otkrije koje su to veštine i lingvističke forme koje su potrebne učenicima u ciljnoj situaciji i sastoji se od osam dinamičnih komponenata, tj. promenljivih koje uzajamno deluju (Ha, 2005). Njih čine (Munby, 1978):

1. Učesnici (engl. participants) – pruža informacije koje se tiču identiteta (pol, godine, nacionalnost) i jezika učesnika, tj. maternjeg jezika, ciljnog jezika i trenutnog nivoa znanja učesnika.
2. Domen svrhe (engl. purposive domain)– odnosi se na one informacije u vezi sa svrhom učenja ciljnog jezika, bilo to za akademske ili profesionalne potrebe.
3. Okruženje (engl. setting) – pruža podatke o ciljnom okruženju u kojem će se koristiti jezik, a koje može biti fizičko okruženje poput radnog mesta, mesta studiranja. Ova komponenta nam, takođe, pruža informacije o tome koliko često i dugo će učesnik koristiti engleski jezik u ciljnoj situaciji. Osim toga, analizom ove promenljive možemo dobiti podatke i o psihološkom okruženju u kojem će se ciljni jezik koristiti, poput kulturnih razlika, rodni razlika, kao i razlika u godinama među potencijalnim učesnicima.
4. Interakcija (engl. interaction) – ova promenljiva identifikuje sve učesnike u komunikacijskom činu, kao i odnose među njima (npr. odnos profesor-student, lekar-pacijent, prodavac-kupac, računovođa-klijent, marketing agent – menadžeri kompanija).
5. Instrumentalnost (engl. instrumentality) – bavi se prepoznavanjem sredstava putem kojih će se odvijati komunikacija (npr. pisana komunikacija, usmena komunikacija, monolog, dijalog, komunikacija uživo ili putem telefona), kao i potencijalnih ograničenja koji proizilaze iz upotrebe tih sredstava.
6. Nivo neposrednosti (engl. direct level) – uključuje nekoliko segmenata, a neki od njih su dužina i obim teksta ili izgovorenih rečenica, složenost teksta, brzina kojom se izgovara ili piše tekst na engleskom jeziku i sl.
7. Komunikativni događaji (engl. communicative event) – ovaj parametar se odnosi na to šta učesnik treba da zna da uradi, tj. koje aktivnosti treba da zna da izvršava na stranom jeziku (npr. da kao radnik kontrole leta obavli razgovor sa pilotom, da kao menadžer ljudskih resursa obavlja razgovore za posao sa kandidatima i sl.).

8. Komunikativni ključ (engl. communicative key) – podrazumeva na koji način neko treba da izvrši neku aktivnost, vodeći računa o intonaciji i sl.

Sakupljanje podataka o ovim parametrima predstavlja samo prvu fazu analize potreba, odnosno Manbijevog modela procesora komunikacijskih potreba. Druga faza ovakve analize podrazumeva kreiranje profila potreba učenika po pitanju mikro-veština i mikro-funkcija unutar ciljne situacije u kojoj će se koristiti engleski jezik. Nastavnik stranog jezika koji vrši ovu analizu treba da odluči na koji način će kasnije iskoristiti dobijene podatke, a Manbi nudi tri mogućnosti i one uključuju: (a) specifikaciju sadržaja silabusa usredsređivanjem na mikro-veštine; (b) specifikaciju silabusa fokusiranjem na mikro-funkcije i (c) specifikaciju silabusa putem fokusiranja na lingvističke forme (Munby, 1978: 95).

Opšteprihvaćeno je stanovište među teoretičarima engleskog jezika struke da je Manbi prvi naučnik koji je ponudio sistematično organizovane ideje o analizi ciljne situacije. Navedene komponente su koristili i dodatno razvijali mnogi drugi naučnici, poput Hačinsona i Votersa (Hutchinson & Waters, 1987), kako bi identifikovali ciljne jezičke potrebe bilo koje grupe učenika. Kolman (Coleman, 1988: 105) iznosi uverenje da je Manbijev procesor komunikacijskih potreba jedan od najuticajnijih modela analize potreba koji je trenutno dostupan, pri čemu kao najkorisniju karakteristiku ovog modela on navodi sveobuhvatne baze podataka, koje se tiču mikro-veština i stavova, a koje mogu da služe kao polazna tačka za kreiranje i osmišljanje silabusa nastave engleskog jezika struke, a samim tim i engleskog jezika za ekonomiste. Analiza potreba studenata ekonomske orijentacije sprovedena u ovom istraživanju će poslužiti kao polazni osnov za kreiranje silabusa i udžbenika koji bi integrisali kako mikro-veštine i mikro-funkcije, tako i lingvističke forme neophodne studentima – budućim diplomiranim ekonomistima.

Mnogi istraživači su pratili i podržali Manbijev model procesora komunikacijskih potreba. Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987: 59) su ponudili okvir za analizu ciljnih situacija, koji se sastoji od niza pitanja na koje istraživač treba da nađe odgovor. Oni definišu analizu potreba kao postavljanje pitanja o ciljnoj situaciji i stavovima ispitanika prema toj situaciji u nastavnom procesu, pri čemu se pitanja ne razlikuju značajno od parametra Manbijevog modela. Pitanja koja oni postavljaju su sledeća:

1. Zašto je potreban jezik?

- za studije
- za posao
- za obuku
- za kombinaciju gore navedenih potreba
- za druge potrebe (npr. za ispit, da bi učenik napredovao na poslu itd.)

Sva ovde navedena pitanja se prevashodno odnose na Manbijev domen svrhe.

2. Kako/na koji način će biti korišćen jezik?

- Za usmeno ili pisano izražavanje, za čitanje (sredstva komunikacije)
- Za komunikaciju preko telefona ili uživo (kanali komunikacije)
- Vrste tekstova ili diskursa – akademski tekstovi, predavanja, katalozi itd.

Ovo pitanje predstavlja bavljenje Manbijevom komponentom instrumentalnosti.

3. Koji sadržaji će se izučavati?

- Predmeti: medicina, biologija, trgovina, i sl.
- Nivo: zanatlija, srednjoškolac, student diplomskih ili poslediplomskih studija itd.

Dati prikaz predstavlja Manbijev parametar komunikativnih događaja.

4. Gde će se koristiti jezik?

- Fizičko okruženje: kancelarija, amfiteatar/učionica, hotel, radionica, biblioteka, itd.
- Ljudski kontekst: samostalna upotreba jezika, učestvovanje u sastancima, telefonski razgovori, prikazi/prezentacije i sl.
- Lingvistički kontekst: u sopstvenoj zemlji, u inostranstvu itd.

Navedeni primeri, suštinski, čine Manbijevu komponentu fizičkog i psihološkog okruženja.

5. Kada će se koristiti jezik?

- Istovremeno sa pohađanjem nastave EJS ili kasnije
- Često ili retko, u vidu kraćih ili dužih jezičkih segmenata.

Čini se da jedino ovu komponentu Manbi nije predložio u svom modelu i da ona predstavlja novinu u Hačinsonovom i Votersovom modelu.

Kao što je to slučaj sa mnogim predloženim pristupima ili modelima, i ovaj Manbijev model je doživeo kritike. Manbi je u svom radu ponudio niz mikrofunkcija, koje, nažalost, nije razvrstao po prioritetu, tj. važnosti na osnovu afektivnih faktora koji se danas smatraju izuzetno bitnim (Dudley-Evans & St. John, 1998). Vest (West, 1994: 9-10) ukazuje na nedostatke Manbijevog modela, grupišući ih u četiri kategorije:

1. Kompleksnost: Manbijev pokušaj da bude sistematičan i sveobuhvatan je doveo do toga da predloženi model bude jako složen i da oduzima mnogo vremena.
2. Usredsređenost na učenike/studente: Iako Manbi tvrdi da je u središtu njegovog procesora za komunikacijske potrebe učenik, čini se da učenik predstavlja samo polaznu osnovu za analizu u kojoj se podaci prikupljaju o učenicima ali ne i od njih samih.
3. Ograničenja: Manbi u svom modelu predlaže da se ograničenja promatraju nakon postupka analize potreba, dok Vest navodi da mnogi lingvisti veruju da se ograničenjima treba baviti neposredno pre sprovedene analize, na samom početku procedure.
4. Jezik: Manbi nudi profil učenika/studenata, dobijen analizom njihovih potreba, ali ono za šta ovaj model biva uskraćen jeste predstavljanje načina na koji se dobijeni profil može pretvoriti tj. konvertovati u silabuse.

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) uočavaju da kreiranje profila za svakog studenta pojedinačno po Manbijevom modelu oduzima mnogo vremena, te da ovaj model daje prikaz isključivo jednog stanovišta – analitičara, zanemarujući druge učesnike u procesu, poput studenata, institucija itd. Osim toga, ovim modelom se ne istražuju potrebe učenja, niti se pravi razlika između

pojmovna kao što su *potrebe*, *nedostaci* i *želje*, o kojima je nešto ranije bilo reči u odeljku o značenju reči *potreba*.

Budući da mnoge sprovedene studije u našoj zemlji uglavnom baziraju na Manbijevom modelu analize ciljne situacije, te da nude isključivo analizu potreba studenata i kreiranje njihovih profila bez predloga silabusa, ovaj naučno-istraživački rad može dati doprinos široj naučnoj zajednici nudeći ne samo profile studenata, već i predlog silabusa, a samim tim i udžbenika, za studente ekonomskih fakulteta.

3.4.2. Analiza trenutne situacije

Ukoliko pođemo od uverenja da se analiza ciljne situacije bavi ciljevima učenika, bez kojih bi bilo teško osmisliti silabus koji bi predvideo ostvarenje istih, onda se može reći da analiza trenutne situacije (engl. Present Situation Analysis) vrši analizu sadašnje situacije učenika, te da pokazuje razliku između sadašnjih znanja učenika i njihovih budućih potreba. Može se reći da su ove dve analize komplementarne i da upotpunjuju jedna drugu. Ako pretpostavimo da analiza ciljne situacije pokušava da ustanovi kakvi bi učenici trebalo da budu na kraju kursa, analiza trenutne situacije ima za cilj da spozna učenike na početku kursa. Jer, da bismo uopšte mogli da utvrdimo konačne ciljeve kursa, neophodno je najpre izvršiti analizu trenutnog nivoa znanja na početku kursa.

Izraz *analiza trenutne situacije* su prvi put uveli Rihterih i Šanserel (Richterich & Chancerel) 1980. godine i to kao proceduru koja se sprovodi još na početku kursa jezika, a koja ima za cilj da ispita nivo znanja i lingvističkih kompetencija učenika, kao i oblasti u kojima su oni dobri i u kojima imaju probleme (Robinson, 1991). Tri glavna izvora informacija ovakve analize koje predlažu Rihterih i Šanserel su: podaci o samim studentima (koje, za razliku od Manbijevog modela o kojem je ranije bilo reči, pružaju sami studenti), podaci o instituciji koja obavlja nastavne aktivnosti iz domena jezika, i institucija u kojoj se nalazi sam učenik/student (a koja može biti radno mesto učenika, škola, fakultet itd.). Slično stanovište iznosi i Džordan (Jordan, 1997) koji kaže da su izvori informacija u analizi potreba sami studenti, akademska institucija i budući poslodavci. Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998) tvrde da se analiza trenutne situacije odnosi na snage i slabosti (engl. strengths and weaknesses) u jeziku, na veštine i iskustva učenja jezika. Ona može da obezbedi dovoljno informacija o trenutnim sposobnostima učenika, a jedan od načina prikupljanja informacija o nivou znanja učenika i njihovim sposobnostima može biti i test o proceni nivoa znanja (engl. placement test). Osim ove tradicionalne metode, postoje i mnogi drugi instrumenti za utvrđivanje trenutnog nivoa učenika, a neki od njih uključuju upitnike o samoproceni, ocene učenika/studenata na testovima, nastavničke izveštaje o svakom učeniku pojedinačno, itd. Na drugoj strani, opšte informacije o učeniku (starost učenika, nivo obrazovanja, broj godina učenja engleskog jezika) mogu pružiti dodatni uvid u trenutno stanje učenikovih sposobnosti i kompetencija.

Robinson (Robinson, 1991) naglašava da analiza trenutne situacije teži da utvrdi ono što je studentima/učenicima poznato na početku kursa jezika, baveći se njihovim snagama i slabostima.

Po Mekdonou (McDonough, 1984), analiza trenutne situacije sadrži „fundamentalne promenljive“, koje se moraju pažljivo razmotriti pre sprovođenja analize ciljne situacije. Zato je bitno da se u praksi realizuju obe analize istovremeno.

3.4.3. Analiza pedagoških potreba

Vest (West, 1998) je prvi uveo izraz *analiza pedagoških potreba*, kao sveobuhvatni pojam koji bi opisao nekoliko elemenata analize potreba. On navodi da nedostatke analize ciljne situacije

treba prenebregnuti sakupljanjem podataka o učenicima i okruženju u kojem se odvija učenje. Ova analiza obuhvata analizu nedostataka, analizu strategija odnosno analizu situacije/potreba učenja i analizu sredstava.

1. Analiza nedostataka

Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) su, kao što smo već imali prilike da vidimo, uveli pojam nedostataka. Olrajt (Allwright, 1982, citiran u West, 1994) navodi da se pristupi analizi potreba koji su razvijeni sa namerom da razmatraju učenikove sadašnje potrebe ili želje mogu nazvati analizom učenikovih nedostataka. Jasno je da analiza nedostataka predstavlja način analize kako trenutne, tako i ciljne situacije. Stoga, ovaj model može poslužiti kao osnov za razvoj silabusa nastave engleskog jezika (Jordan, 1997) jer pruža podatke kako o razlici koja postoji između trenutnog, tako i ciljnog ekstralingvističkog znanja, ovladavanja opštim engleskim jezikom, jezičkim veštinama i strategijama.

2. Analiza situacije učenja/analiza strategija

Analiza situacije učenja se bavi istraživanjem situacije učenja kako bi se utvrdilo kako učenici uče jezik i na koji način koriste strani jezik. To znači da se ovaj model bavi uočavanjem i prepoznavanjem stilova i strategija učenja učenika, tj. onoga što učenici treba da urade kako bi učili, tj. usvojili jezik. Za razliku od modela u kojima su potrebe i nedostaci bili u fokusu, ovde je reč o tome kako učenici žele da uče, a ne o tome šta treba da uče (West, 1998). U ovom modelu, od predavača se očekuje da se usredsrede na to kako učenici uče jezik ili šta je to što studentima potpomaže proces učenja, kao što su, na primer, strategija, metod ili tehnika učenja, ili, pak, rečnik, prevodilački alati i sl. Analiza situacije ili potreba učenja nam govori šta učenik treba da uradi kako bi učio (Hutchinson & Waters, 1987: 54). Ovaj model, suštinski, predstavlja pristup nastavi jezika usmeren ka procesu, a ne ka proizvodu ili cilju, jer „engleski jezik struke nije proizvod, već pristup podučavanju jezika koji je vođen specifičnim i očiglednim razlozima učenja“ (Hutchinson & Waters, 1987: 54). Kako bi se ova analiza sprovela što uspešnije, neophodno je razmatrati nekoliko aspekata, od kojih neki uključuju: situaciju učenja, učenikovo znanje, veštine, strategije i motivaciju (Hutchinson & Waters, 1987), kako učenici uče jezik, zašto ga uče, koji resursi koji im pomažu u učenju jezika su im dostupni (Astika, 1999), te činjenicu da različiti učenici imaju različite stilove učenja (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Bouer (Bower, 1980) uočava značaj potreba učenja, tvrdeći da „ukoliko prihvatimo da će učenik najbolje učiti samo ako želi da uči, a slabije učiti ono što mu je potrebno da nauči [...], očigledno je da moramo ostaviti prostora u nastavnim programima za učenikove želje u vezi kako sa ciljevima, tako i sa nastavnim procesima“ (Jordan, 1997: 26).

Analiza situacije/potreba učenja je usko povezana sa analizom ciljne situacija tako što potonja utvrđuje ciljeve kursa, a prva služi kao sredstvo ostvarivanja cilja.

3. Analiza sredstava

Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St John, 1998: 125) smatraju da analiza sredstava pruža „informacije o okruženju u kojem će se kurs jezika realizovati“. Ona, zapravo, pokušava da izvrši analizu onih aspekata koje je Manbi izostavio u svom modelu (West, 1998), tj. onih pitanja koja su izazvala polemiku o svojstvenostima i ograničenjima jezičkih kurseva zasnovanih na potrebama (West, 1994). Ova analiza pokušava da prilagodi kurseve engleskog jezika struke kulturnom okruženju u kojem će se isti izvoditi. Priznanje da ono što odlično funkcioniše u jednoj situaciji ne funkcioniše u drugoj predstavlja jednu od polaznih osnova ove analize (Dudley-Evans & St. John, 1998: 124) i, stoga, silabusi EJS bi trebalo da odražavaju specifično kulturno okruženje u kojem se odvija nastava EJS. Drugim rečima, analiza sredstava treba da nam ponudi alate za osmišljanje kurseva jezika koji u obzir uzimaju okruženje (Jordan, 1997).

Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998) tvrde da je analiza sredstava usmerena ka okruženju u kojem će se odvijati kurs jezika, ili u kojem će se odvijati situacije na engleskom jeziku. Analiza sredstava podrazumeva sakupljanje podataka o lokalnoj situaciji (npr. o nastavnicima, nastavnim metodama, upravljanju kursem jezika, sredstvima koja stoje na raspolaganju studentima) kako bi se utvrdilo na koji način će se sprovesti kurs jezika (Jordan, 1997; Holliday A. & T. Cooke. 1982).

Svejls (Swales, 1989, citiran u West, 1994: 71-72) navodi četiri faktora koji se tiču okruženja u kojem se odvija učenje jezika i koje bi kreatori silabusa trebalo da uzmu u obzir, kako bi koncipirani kurs bio uspešan. Ovi faktori uključuju:

- kulturu unutar učionice/kulturu učenika – šta je to što se može uraditi u okviru određene obrazovne kulture ili tradicije;
- nastavno osoblje koje predaje EJS i EAP – šta je to što se može uraditi sa nastavnicima, tj. predavačima, uzimajući u obzir njihovo predznanje o naučnoj disciplini kojom se bavi EJS, njihovu obuku, nivo poznavanja engleskog jezika i sl.;
- status nastave jezika tj. profil obrazovne institucije – šta je to što je moguće uraditi na nastavi EJS, uzimajući u obzir sredstva koja nastavnicima dodeljuje obrazovna ustanova, rasporede, broj časova i sl., i
- studiju agenasa promene – procena toga koje je inovacije neophodno ili moguće sprovesti kako bi se EJS programi uspešno realizovali.

3.5. Procedure sprovođenja analize potreba

Poznato je da je procedura način obavljanja neke aktivnosti ili niz radnji sprovedenih na određen način ili redosled. Takođe se može reći da je ona poseban način postizanja nekog cilja. Kada je reč o proceduri realizacije analize potreba, ona se može definisati kao niz načina, koraka ili radnji kojima se prikupljaju informacije, tj. podaci o potrebama studenata putem odgovarajućih alata ili instrumenata. Postoji mnogo vrsta procedura analize potreba (Richards, 2007: 59), a neke od njih uključuju procenu učinka studenata, izveštaje nastavnika o tipičnim problemima sa kojima se studenti suočavaju, mišljenja stručnjaka, informacije dobijene od studenata putem intervjua i upitnika, analiza udžbenika, istraživanja, analizu zadataka, prikupljanje uzoraka jezičkih sposobnosti učenika (pisanih ili usmenih zadataka, testova postignuća). Ipak, procedure koje se najčešće koriste u analizi potreba učenika engleskog jezika struke su:

1. **Upitnici:** Upitnici su jedan od najčešće korišćenih instrumenata za realizaciju analize potreba u EJS. Relativno su jednostavni za pripremu; mogu se koristiti na velikom broju ispitanika, i oni pružaju informacije koje se mogu relativno lako tabulirati i analizirati. Takođe, upitnici se mogu koristiti za prikupljanje informacija o mnogim različitim vrstama problema, kao što su jezičke forme i upotrebe, komunikacione poteškoće, preferirani stilovi učenja, preferirane aktivnosti u učionici i stavovi i uverenja. Deo upitnika predstavljaju i samoprocene, koje uključuju skale koje studenti koriste kako bi ocenili svoje znanje ili sposobnosti. Međutim, jedan od glavnih nedostatak upitnika je to što informacije koje se dobijaju putem ovog instrumenta mogu biti prilično površne ili neprecizne, te će veoma često biti potrebno sprovesti dodatno istraživanje da bi se podrobnije razumelo ono što ispitanici žele da kažu i ostvare (Richards, 2007: 60).
2. **Intervjui:** Intervjui omogućavaju detaljnije i temeljnije istraživanje pitanja u odnosu na upitnike, premda njihova primena zahteva više vremena i izvodljiva je samo u okviru

manjih grupa, jer nije moguće intervjuisati veliki broj studenata u ograničenom vremenskom intervalu. Intervjui mogu biti korisni u preliminarnoj fazi kreiranja upitnika, tako što pomažu dizajneru upitnika da stekne predstavu o tome na koje teme i pitanja se može usredsrediti u upitniku. Strukturirani intervjui u kojima se koristi niz unapred definisanih pitanja vode većoj doslednosti studenata u davanju odgovora. Intervjui se mogu sprovoditi uživo ili putem telefona, (Richards, 2007: 61) ili sad već nekih modernijih platformi za komunikaciju.

3. **Opservacije:** Opservacije ponašanja učenika u ciljnoj situaciji predstavljaju još jedan način procene njihovih potreba. Međutim, ljudi se često ne ponašaju prirodno kada ih neko posmatra, češće prave greške u komunikaciji, pa i ovaj aspekt treba uzeti u obzir. Pored toga, opservacija je specijalizovana veština. Poznavanje same procedure opservacije je specijalizovana veština, te realizatori ove aktivnosti treba da znaju na šta da obrate pažnju i kako da koriste dobijene informacije, što, obično, zahteva posebnu vrstu obuke.
4. **Studija slučaja:** Studija slučaja prati pojedinačnog studenta ili odabranu grupu studenata kroz relevantno radno, profesionalno ili obrazovno iskustvo kako bi se utvrdile karakteristike ovakvih situacija. Iako nije moguće generalizovati studije slučaja, one pružaju veoma bogat izvor informacija kojima se mogu upotpuniti podaci dobijeni iz drugih izvora (Richards, 2007: 62).

3.6. Svrha i primena analize potreba

Analiza potreba je jedna od aktivnosti koja može potpomognuti proces učenja i podučavanja, posebno u domenu kreiranja nastavnih programa, udžbenika, kurikuluma itd. i to je njena glavna svrha. Ričards (Richards, 2007: 90) ističe da je glavni cilj analize potreba prikupljanje informacija koje se mogu koristiti za izradu profila jezičnih potreba grupe učenika kako bi se mogle donositi odluke o ciljevima i sadržaju jezičkih kurseva. Pored toga, analiza potreba u nastavi jezika se može koristiti u različite svrhe, i to: (Richards, 2007: 1) da se spozna koje jezičke veštine su potrebne učeniku/studentu kako bi obavljao određeno zanimanje, npr. menadžer prodaje, turistički vodič ili student; (2) da pomogne da se utvrdi da li postojeći kurs adekvatno zadovoljava potrebe potencijalnih učenika; (3) da odredi kojim učenicima u grupi je potrebno najviše obuke, tj. nastave u oblasti razvoja određenih jezičkih veština; (4) da ukaže na potencijalnu potrebu studenata za promenu toka kursa jezika; (5) da uoči razliku između onoga što učenici mogu da urade i onoga što bi trebalo da budu u stanju da urade; (6) da prikupi informacije o određenom problemu s kojim se suočavaju učenici. Pored navedenih svrha, analiza potreba takođe može biti korišćena na različite načine: (1) Može pružiti osnovu za evaluaciju postojećeg programa ili njegovog dela; (2) Može pružiti osnovu za planiranje ciljeva i objektivna za budući program; (3) Može pomoći u razvoju testova i drugih postupaka ocenjivanja; (4) Može pomoći u odabiru odgovarajućih nastavnih metoda u programu; (5) Može pružiti osnovu za razvoj nastavnog plana i nastavnih materijala; (6) Može pružiti informacije koje se mogu koristiti kao deo izveštaja o kursu ili programu nekom nadležnom organu ili instituciji. (Richards, 2007: 67).

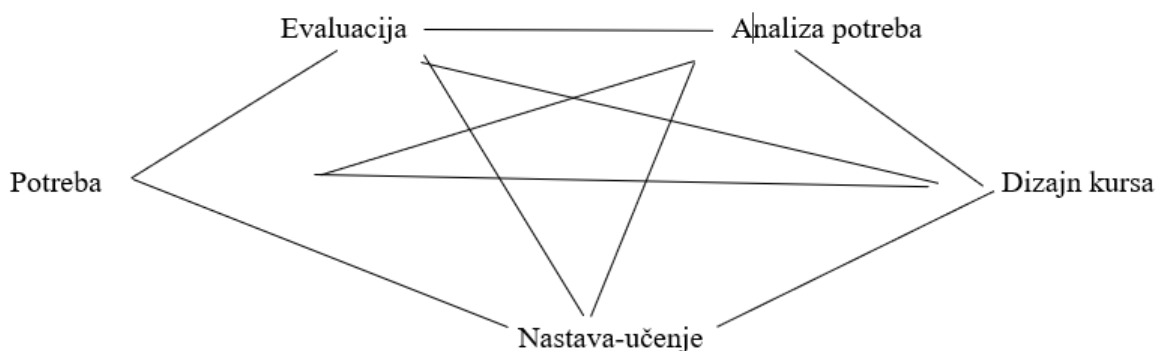
Šulc i Derving (Schutz & Derving, 1981: 31) potvrđuju da “detaljna analiza situacija u kojima se koristi jezik predstavlja osnovni preduslov čak i za odabir određenih lingvističkih formi i struktura kojima treba podučavati učenike“. Oni uviđaju da je ova procedura neizostavna jer su čak i neki naizgled dobro osmišljeni kursevi jezika doživeli neuspeh iz dva razloga. Prvi razlog leži u činjenici da nije bilo posvećeno dovoljno pažnje učenicima i situacijama u kojima žele da koriste jezik; dok se drugi razlog ogleda u tome da su se dizajneri kurseva jezika oslanjali na pretpostavke o različitim potrebama učenika, a ne na realne i objektivne procene situacija učenja. Hoki (Hawkey, 1980: 81) smatra da je analiza potreba značajan alat za koncipiranje kurseva, koji bi, odgovarajućom upotrebom

modela analize bili „situacije sa jasno definisanim profesionalnim i obrazovnim ciljevima u kojima bi se vršilo podučavanje nedvosmisleno homogene grupe učenika stranom jeziku”.

3.7. Analiza potreba u razvoju kurseva engleskog jezika struke

Iako se izraz *analiza potreba* po prvi put pojavio još tokom dvadesetih godina dvadesetog veka, on je zauzeo jedno od centralnih mesta u nastavi engleskog jezika struke tek nekih četrdeset godina kasnije, tj. šezdesetih godina prošlog veka, i od tada je postao integralni deo koncipiranja kurseva EJS (West, 1994). Uprkos činjenici da Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) ukazuju na to da je upravo svest o potrebama ono što razlikuje engleski jezik struke od opšteg engleskog jezika, Sidhaus (Seedhouse, 1995) odbacuje ovu pretpostavku, navodeći da se teorija analize potreba i njenih pristupa mogu primeniti i na kurseve opšteg engleskog jezika. Na sličan način, Long (Long, 2005) tvrdi da nijedan kurs stranog jezika bez sprovedene analize potreba ne može pružiti detaljne i pažljivo odabrane ciljeve kojima bi se zadovoljile potrebe učenika u zadatom vremenskom roku.

Ipak, čini se da je analiza potreba još uvek mnogo češće primenjivana u razvoju kurseva engleskog jezika struke. Ona se dovodi u vezu i sa drugim fazama razvoja kurseva EJS i to sa osmišljanjem silabusa, odabirom i kreiranjem nastavnih materijala, pedagoškim pristupima, procenama i evaluacijama. Analiza potreba se tradicionalno smatra inicijalnom fazom linearnog procesa razvoja kurseva EJS, ali ima i onih naučnika poput Dalija-Evansa i St. Džona (Dudley-Evans & St. John, 1998) koji ovaj proces više doživljavaju kao ciklični (Ilustracija 2). Drugim rečima, jednom kada se opšte potrebe kursa utvrde, moguće je donositi odluke po putanju razvoja ili redizajniranja kursa po pitanju ciljeva učenja, odabira materijala i pristupa nastavi i učenju jezika struke (Jin et al. 2014). Stoga, mnogi teoretičari EJS priznaju da analiza potreba predstavlja fundamentalni koncept u razvoju bilo kog uspešnog kursa engleskog jezika (Hutchinson & Waters, 1987).



Ilustracija 2: Faze u procesu razvoja kursa EJS (Dudley-Evans & St. John, 1998: 121)

Na osnovu do sada iznetih podataka o analizi potreba, može se zaključiti da se ova procedura može sprovesti na početku, u toku ili na kraju kursa engleskog jezika struke. Analiza potreba se na

početku kursa koristi kako bi se donele odluke o odgovarajućim sadržajima EJS kursa. Ukoliko se analiza potreba sprovodi u toku kursa EJS, njeni rezultati mogu pomoći nastavniku da modifikuje trenutni silabus i uključi one teme koje su potrebne učenicima. Na kraju, analiza potreba se može sprovesti i na kraju kursa EJS, kako bi se utvrdio napredak učesnika kursa i isplanirali dalji koraci u nastavnom procesu (Hyland, 2006). Ima i onih naučnika koji su uvereni da se analiza potreba treba sprovoditi tokom celog procesa sprovođenja kurseva nastave engleskog jezika struke, tj. u svim njegovim fazama (Richerich & Chancerel, 1987), te da ona predstavlja kontinuirani proces koji pomaže kako kreatorima silabusa, tako i predavačima da izvrše neophodne promene u nastavnom procesu. Osim toga, analiza potreba može imati više formi (upitnici, intervjui i sl.), ali bez obzira na formu, njen osnovni cilj jeste pronalaženje želja i potreba učenika, uz prethodno utvrđivanje njihovih nedostataka. Ukoliko se nastavni sadržaji i metode podučavanja budu podudarali sa utvrđenim učeničkim potrebama, motivacija za učenje engleskog jezika struke će biti mnogo veća.

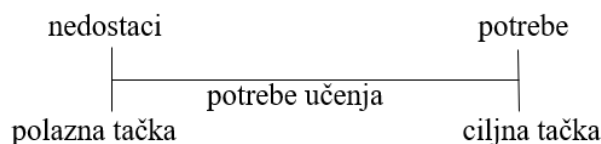
Hajlend (Hyland, 2006: 13) navodi da je analiza potreba baš kao i bilo koja druga nastavna aktivnost koja uključuje donošenje odluka na osnovu interesa nastavnika, vrednosti i uverenja koja se tiču predavanja, učenja i jezika struke.

Kauling (Cowling, 2007) je stava da mnogi nastavni programi engleskog jezika struke često ne uvažavaju značaj analize potreba kao neizostavnog alata za planiranje kurseva EJS. On, čak, kritikuje i praksu mnogih fakulteta koji u svojoj nastavi koriste gotove udžbenike i njihove unapred utvrđene sadržaje kao silabuse EJS i kao jedina nastavna sredstva, zanemarujući potrebe studenata za autentičnim nastavnim sadržajima u modernom svetu. Kauling uviđa da je takvo ponašanje predavača uzrokovano činjenicom da analiza potreba iziskuje mnogo vremena, a da je sam proces osmišljanja silabusa i nastavnih materijala/udžbenika skup (Cowling, 2007: 207). Analiza potreba igra vitalnu ulogu u koncipiranju kurseva engleskog jezika struke jer su potrebe studenata veoma često vrlo jasne, a upotreba popularnih udžbenika poznatih svetskih izdavača predstavlja rizik kako za predavače, tako i za studente, jer se njome dovodi u pitanje kvalitet nastave (Cowling, 2007).

Helen Basturkmen (Basturkmen, 2010), jedna od važnijih lingvista iz oblasti jezika struke novijeg doba, ističe značaj analize potreba, tvrdeći da je ona način da se razvije ono što se treba predavati i učiti na nastavi engleskog jezika struke. Analiza potreba je suštinska, integralna komponenta dizajna i razvoja kurseva EJS. Oslanjajući se na analizu potreba, predavači po prvi put imaju priliku da osmisle kurseve koji bi ispunili ciljeve samih studenata. Basturkmen (Basturkmen, 1998) opisuje analizu potreba u okviru EJS kao identifikovanje poteškoća i standardnih situacija putem opservacije načina na koji učesnici funkcionišu unutar ciljne situacije, u kombinaciji sa intervjuima i upitnicima. Ukazujući na sve veći značaj analize potreba u nastavi engleskog jezika struke, Basturkmen (Basturkmen, 2010) navodi da ova procedura vrši čak četiri funkcije u procesu osmišljanja silabusa. Najpre, upotrebom analize potreba predavači EJS se bolje upoznaju sa institucijama u kojima rade, a koje pohađaju studenti. Dalje, analiza potreba bi trebalo da identifikuje načine na koje studenti koriste engleski jezik u svojim studijskim, tj. naučnim oblastima. Osim toga, analiza potreba pruža predavačima EJS neophodne informacije o trenutnom nivou znanja engleskog jezika učenika/studenata; i na kraju, ona nudi priliku kreatorima silabusa EJS da sakupe razne autentične primere tekstova, usmenih i pisanih sadržaja, koji bi bili od koristi studentima u ciljnim situacijama. Stoga „analiza potreba omogućava predavačima EJS da jezičke potrebe prevedu u lingvističke i pedagoške pojmove kojima bi razvili dobar nastavni plani i program“ (Basturkmen, 2010: 25).

Kada je reč o nastavi engleskog jezika struke, Hačinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) su prvi uspostavili model analize potreba koncipiran na pristupu nastavi stranog jezika usmerenoj ka učenju. Po ovom modelu, analiza potreba se sastoji iz dva dela – iz analize potreba ciljne situacije i potreba učenja, o kojima je nešto ranije bilo reči. Ciljne potrebe uključuju potrebe, nedostatke i želje, dok se, na drugoj strani, potrebe učenja tiču motivacije učenika da uče engleski jezik struke, načina na koji vole da uče, dostupnih izvora, kao i vremena i mesta na kojem će se održavati kurs engleskog

jezika struke (u slučaju ovih lingvista, poslovnog engleskog jezika), kao i lični podaci o učeniku. Hačinson i Voters porede kurs poslovnog engleskog jezika sa putovanjem, odnosno maršrutom (Ilustracija 3). Polazna tačka na ovom putu jesu nedostaci, dok su potrebe ciljna tačka u ovoj analizi. Potrebe učenja se tiču načina na koji učenici dolaze od polazne do krajnje tačke na ovom putovanju.



Ilustracija 3: "Maršruta" kursa poslovnog engleskog (Wang, 2007)

Dadli-Evans i St. Džon (Dudley-Evans & St. John, 1998) i Dadli-Evans (1998) su uspostavili model analize potreba za kurseve poslovnog engleskog jezika, koji je u bliskoj vezi sa engleskim jezikom za ekonomiste. On predstavlja najpotpuniji i sveobuhvatan model analize potreba koji se može predstaviti na sledeći način (Ilustracija 4):



Ilustracija 4: Model analize potreba Dadlija-Evansa i St. Džona u nastavi EJS

Model analizira:

1. Profesionalne informacije o učeniku, tj. zadatke i aktivnosti koje učenici obavljaju ili koje će, pak, obavljati koristeći poslovni engleski jezik i ova procedura predstavlja analizu ciljne situacije i objektivnih potreba učenika;

2. Lične podatke učenika, tj. one faktore koji bi mogli da utiču na način na koji učenik uči, poput prethodnog iskustva učenja engleskog jezika, kulturnog konteksta, stava prema učenju engleskog jezika, pa, čak i razloga pohađanja kursa i očekivanja u vezi sa njim;
3. Jezičke informacije o ciljnoj situaciji u kojoj će se naći učenik, tj. koje su trenutne veštine učenika i koji jezik koriste (uključujući oblasti u kojima su učenici dobri, kao i one u kojima su loši) ;
4. Nedostatke učenika, odnosno diskrepancu između trenutne i ciljne situacije;
5. Potrebe učenika tokom kursa, odnosno ono što oni žele od kursa;
6. Jezičke potrebe učenika, koje uključuju delotvorne strategije učenja i usvajanja veština i jezika.
7. Informacije o komunikaciji u ciljnoj situaciji, tj. poznavanje toga koju vrstu jezika i veština treba upotrebiti u ciljnoj situaciji;
8. Informacije o situaciji u okruženju, odnosno podatke u kakvom okruženju će se izvoditi kurs.

Može se zaključiti da neke od komponenata analize situacija koje predlažu Dadli-Evans i St. Džon uključuju: analizu ciljne situacije i objektivne potrebe, želje – subjektivne potrebe, trenutnu situaciju, nedostatke, analizu situacije učenja, tj. analizu strategija, lingvističku analizu, analizu diskursa, i analizu žanra, kao i analizu sredstava (Dudley-Evans & St John, 1998: 125).

Helen Basturkmen (Basturkmen, 2010) je modifikovala gore ponuđeni model analize potreba Dadlija-Evansa i St. Džona, navodeći da se informacije sakupljene putem ove procedure koriste kako bi se utvrdili i poboljšali sadržaji i metode kurseva EJS (Basturkmen, 2010). Model koji ona nudi uključuje:

1. Analizu ciljne situacije: uočavanje zadataka, aktivnosti i veština koje će biti potrebe prilikom upotrebe engleskog jezika struke, kao i onoga što bi učenici u idealnim uslovima trebalo da znaju i mogli da urade;
2. Analizu diskursa: opis jezika koji će se koristiti u ciljnim situacijama;
3. Analizu trenutne situacije: prepoznavanje onoga što učenici rade ili umeju da urade i onoga što ne znaju i ne umeju da urade u odnosu na potrebe ciljne situacije;
4. Analizu faktora učenja: identifikovanje faktora koji utiču na učenje, poput motivacije, načina na koji uče, i ličnih doživljaja svojih potreba.
5. Analiza konteksta podučavanja: utvrđivanje faktora u vezi sa okruženjem u kojem će se sprovoditi kurs, onoga što sam nastavnik i kurs realno mogu da ponude (Basturkmen, 2010: 19).

Kao rezultat sve većeg interesovanja za EJS i učenje u čijem fokusu su učenici, analiza potreba u domenu EJS će se u ovom radu posmatrati kao:

1. Pokušaj da se usvoji okvir za koncipiranje, tj. osmišljanje kurseva EJS na fakultetima ekonomske orijentacije.
2. Procedura kojom se prikupljaju informacije koje će se dalje koristiti za osmišljanje silabusa EJS, tj. engleskog jezika za ekonomiste.

3. Proces kojim se razvija kurikulum i neophodni nastavni materijali za kurs baziran na studentskim potrebama, a ne na potrebama nametnutim od strane spoljašnjih izvora.
4. Pojam koji će uzeti u obzir sve studentske potrebe, poput objektivnih potreba (osnovnih informacija koje se tiču studenata, poput države, kulture, obrazovanja, profesije) i subjektivnih potreba (kao što su karakterne osobine studenata, njihove želje, nedostaci koje uočavaju i očekivanja).

Što se tiče pristupa analizi potreba, ona će predstavljati kombinaciju predloženih metoda koje bi dovele do uspešnog koncipiranja silabusa i predloga udžbenika za studente ekonomske orijentacije.

4. SILABUS

Kao što smo imali prilike da vidimo u dosadašnjem radu, analiza potreba *per se* ne igra posebnu ulogu u nastavi engleskog jezika struke, i nastavi stranog jezika uopšte, ukoliko se ne kontekstualizuje i ne posmatra kao značajno sredstvo koje će poslužiti za osmišljanje nastavnih planova i programa, tj. silabusa na fakultetima. Analiza potreba će pružiti rezultate koji će utvrditi pristup izradi silabusa, kao i tip silabusa, o čemu će u narednim odeljcima biti reči.

Podučavanje stranom jeziku se ne može posmatrati kao nedeljiva celina, jer se jezik sastoji iz mnoštva lingvističkih komponenti, mikro-veština i mikro-funkcija, koje čine silabus. Mnoštvo je definicija ovog izraza, te ćemo se ovde baviti i pronalaženjem najprihvatljivijeg objašnjenja ovog pojma, koji se često pogrešno izjednačava sa pojmom kurikulum.

4.1. Definicije pojmova „silabus“ i „kurikulum“

Silabus i *kurikulum* predstavljaju pojmove oko čijih se definicija poslednjih godina vodi velika polemika. Važno je dati pojašnjenje ovih pojmova, pre nego što se pozabavimo idejom razvoja silabusa.

Postoje različiti stavovi po pitanju toga šta predstavlja silabus. Stern (Stern, 1983: 434) smatra da je kurikulum opšti pojam koji pokriva „celokupan nastavni proces“, dok je silabus spisak sadržaja koje treba predavati tokom kursa. Alen (Allen, 1984: 63) zauzima slično stanovište, navodeći da je kurikulum „opšti pojam koji uključuje različita pitanja koja se tiču filozofskih, socijalnih i administrativnih faktora koji doprinose planiranju obrazovnog programa“, dok se silabus „odnosi na delove kurikuluma koje se bave specifikacijom toga koje nastavne jedinice će se obrađivati“. Iz ovoga se može zaključiti da je kurikulum sveobuhvatniji, opšti pojam koji se odnosi na mnoge elemente planiranja obrazovnog programa. Alen, dalje, uočava da se kurikulum sastoji od šest faza i to od:

1. utvrđivanja opštih pojmova (tj. opštih principa nastave jezika);
2. donošenja administrativnih odluka (koje uključuju formulisanje opštih ciljeva);
3. planiranja silabusa (faza u kojoj se definišu specifični ciljevi);
4. osmišljanja nastavnih materijala (uključujući tekstove, vežbanja itd.);
5. nastavnih aktivnosti (prilagođavanje nastavnih materijala specifičnim situacijama i potrebama učenika); i
6. evaluacije (kojom se proverava validnost odluka donetih u ranijim fazama).

Jalden (Yalden, 1987: 86) zastupa stanovište da je silabus sredstvo kojim se povezuju potrebe studenata i ciljevi sa aktivnostima koje se odvijaju unutar učionice. Brin (Breen) (citiran u Nunan, 1988) navodi da silabus ima šire značenje i da podrazumeva iskazivanje stavova po pitanju psihologije učenja, toga kako se drži nastava, te i samog društvenog razvoja studenata, čime se ovakva definicija više dovodi u vezu sa pojmom kurikuluma. Manbi (Munby, 1978, citiran u Nunan, 1988) u silabusu vidi stvarnu sposobnost studenata, te svrhu učenja ciljnog jezika i situacija koje se mogu očekivati tokom nastave jezika.

Njunan i Berton (Nunan & Burton, 1985, citirani u Nunan, 1988) se, pak, usredsređuju na studente i na to koji tip studijskog programa bi odgovarao svakom studentu ponaosob, da bi Njunan

istupio samostalno nudeći jasnu razliku između silabusa i kurikuluma (nalik Alenovoj (Allen, 1984) distinkciji), a koja se tiče procesa razvoja nastavnih programa. Tako, kurikulum se odnosi na planiranje (identifikovanje studentskih potreba, postavljanje ciljeva i odabir sadržaja), implementaciju (konkretizaciju faze planiranja unutar učionice), evaluaciju (procenu stepena ostvarenosti planiranih ciljeva), upravljanje i vođenje obrazovnih programa, dok se silabus uže bavi odabirom i ocenom sadržaja (Nunan, 1988: 9).

Rodžers (Rogers, 1976, citiran u Johnson, 1989: 26) detaljnije opisuje ova dva pojma i to tako da:

silabusi, koji propisuju nastavne sadržaje koje treba realizovati u toku kursa, čine samo mali deo sveukupnog školskog programa. Kurikulum je daleko širi pojam. Kurikulum predstavlja sve one aktivnosti u kojima deca učestvuju pod okriljem škole. On uključuje ne samo ono što učenici uče, već i kako uče, kako im nastavnici pomažu pri učenju, koristeći dodatne materijale, stilove i metode procene, kao i tipove institucija u kojima se odvija nastava.

Baveći se širim semantičkim poljima ovih dveju reči, Dablin i Olštajn (Dublin & Olshain, 1986: 34) daju sledeće definicije:

Kurikulum sadrži šire opise opštih ciljeva ukazujući na sveukupnu obrazovno-kulturnu filozofiju koja se može primeniti na sve predmete uključujući i teorijsko proučavanje jezika i učenje jezika. Kurikulum veoma često odražava nacionalne i političke trendove. Silabus je detaljniji i operacioni prikaz elemenata podučavanja i učenja koji prevodi filozofiju kurikuluma i niz planiranih koraka koji vode uže definisanim ciljevima na svakom nivou.

Dakle, kurikulum se tiče opštih ciljeva širokih i sveobuhvatnih programa i sastoji se od nekoliko predmeta čije je izvođenje u skladu sa zvaničnim državnim politikama, dok silabus, uz pomoć niza jasno definisanih pojedinačnih nastavnih koraka u okviru jednog predmeta, omogućava učenicima da ostvare željene ciljeve.

Kandlin (Candlin, 1984), takođe, razmatra ove pojmove u okviru nastave jezika, tvrdeći da se kurikulum bavi opštim tvrdnjama o učenju jezika i njihovim načinima implementacije u praktičnu nastavu jezika, dok se silabus zasniva na podacima o tome šta se tačno i konkretno odvija u učionici dok nastavnici i učenici pokušavaju da primene dati kurikulum na svoje nastavne/učeničke situacije. Silabus, drugim rečima, odražava ono što se suštinski i primarno odvija u učionici, dok praktična primena silabusa u učionici može ukazati na nedostatke u kurikuluma, te poslužiti kao korektivno sredstvo širih nastavnih programa, što reflektuje cikličan i kontinuiran karakter nastavnog procesa.

Jur (Ur, 1993: 176) je mišljenja da je silabus dokument koji se, suštinski, sastoji od spiska koji precizira sve ono što se treba naučiti na kursu za koji se silabus dizajniran. Ova tvrdnja bi se mogla interpretirati u kontekstu Njunanove (Nunan, 1993: 159), koji kaže da je silabus „specifikacija onoga što će se učiti/podučavati na kursevima jezika i redosled kojim će se nastavni sadržaji podučavati“.

Hajlend (Hyland, 2006: 83) definiše silabus kao „plan onoga što se treba postići podučavanjem i učenjem, identifikovanje onoga na čemu će se raditi kako bi se ostvarili opšti ciljevi kursa i pružanje osnova za procenu studentskog napretka.“ Osmišljanje i dizajniranje kursa uključuje analizu podataka i postavljanje realnih ciljeva.

Čini se da navedene definicije Hajlenda (Hyland, 2006) i Dablina i Olštajna (Dublin & Olshain, 1986) najviše odgovaraju poimanjima ova dva pojma u Republici Srbiji, uzevši u obzir činjenicu da se na visokoškolskim institucijama kurikulumi tretiraju kao nastavni planovi po kojima bi trebalo da se izvodi nastava sa svakoj godini studija pojedinačno, dok se silabusi doživljavaju kao knjige predmeta, tj. kao niz specifikacija o tome koje ciljeve treba ostvariti tokom nastave

pojedinačnih predmeta, kakvi su ishodi sprovedenog kursa, tj. kojim veštinama i znanjima se očekuje da studenti ovladaju na kraju kursa, i koje nastavne sadržaje treba prezentovati. Zato će se u ovoj doktorskoj disertaciji silabus promatrati u kontekstu datih definicija ovih autora, polazeći od uverenja da silabus nije samo spisak operacija i stvari koje treba obaviti tokom kursa jezik, već da predstavlja ozbiljan plan po kojem se odvija određeni kurs (Robinson, 1991: 33-34) i koji se sastoji od nekoliko faza, o kojima će u narednom odeljku biti reči.

4.2. Faze u izradi silabusa i struktura silabusa EJS

Izrada silabusa ne predstavlja jednostavnu proceduru, već podrazumeva jedan ozbiljan pristup različitim aspektima i faktorima koji utiču na obrazovni proces podučavanja/učenja engleskog jezika struke. Planiranje i osmišljanje silabusa predstavlja jednu od glavnih aktivnosti u okviru kurseva engleskog jezika struke, jer „ono što je u fokusu nastavnih programa EJS utiče na ono što će biti uključeno u silabus“ (Basturkmen, 2010: 61).

Vidodo (Widodo, 2007: 90), bazirajući svoje tvrdnje na prethodnim istraživanjima, iznosi uverenje da se osmišljanje silabusa sastoji od sedam ključnih koraka koji uključuju:

1. Sprovođenje analize potreba: Ona predstavlja početnu fazu koja uključuje sprovođenje sveobuhvatne analize potreba kako bi se identifikovale specifične jezičke potrebe i zahtevi ciljne grupe učenika, o čemu je u prethodnom poglavlju bilo reči.
2. Formulisanje ciljeva i ishoda: Nakon analize potreba, definišu se jasni ciljevi učenja i ishodi. Ovi ciljevi bi trebali da budu merljivi i usklađeni sa potrebama učenika. Ishodi učenja bi trebalo da opisuju specifične jezičke veštine koje će učenici steći do kraja kursa;
3. Odabir nastavnih sadržaja: Ova faza podrazumeva odabir odgovarajućeg sadržaja, materijala i aktivnosti kako bi se podržalo postizanje ciljeva učenja. Silabus treba da bude organizovan tako da olakšava napredovanje učenika i uključuje autentične materijale i situacije iz stvarnog sveta (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998).;
4. Osmišljanje i kreiranje nastavnih sadržaja: Ova faza uključuje detaljno razmatranje tematskog sadržaja koji će biti obuhvaćen u nastavnom planu i programu. To podrazumeva identifikaciju ključnih koncepta, tema i informacija koje će se obrađivati tokom kursa. Nastavni sadržaji bi trebalo da budu relevantni, interaktivni i usklađeni sa ciljevima učenja i potrebama učenika. Pri odabiru i kreiranju nastavnih sadržaja, nastavnik može koristiti različite izvore, uključujući udžbenike, radne listove, internet resurse, autentične materijale i druge obrazovne resurse (Tomlinson, 2003).
5. Osmišljanje nastavnih aktivnosti: Nakon što su identifikovani i kreirani nastavni sadržaji, sledeća faza je osmišljavanje konkretnih nastavnih aktivnosti ili zadataka koji će podržati učenje i postizanje ciljeva učenja. Nastavne aktivnosti treba da budu raznolike, interaktivne i prilagođene različitim stilovima učenja. One mogu uključivati individualni rad, rad u parovima ili grupama, diskusije, simulacije, igre uloga, projekte, istraživačke zadatke i druge aktivnosti koje angažuju učenike i podstiču aktivno učenje (Harmer, 2007).
6. Odabir instrumenata za procenu znanja i evaluacija: Ovo predstavlja konačnu fazu i on uključuje kontinuiranu procenu i evaluaciju. Ona obuhvata praćenje napretka učenika, procenu postignuća u odnosu na definisane ciljeve i ishode učenja, te reviziju kurikuluma prema potrebi. Ova faza omogućava nastavniku da identifikuje uspehe i izazove u učenju i prilagodi daljnje aktivnosti kako bi osigurao optimalno iskustvo učenja za učenike (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998).

Bil i Gouver (Bill & Gower, citirni u Tomlinson, 1998: 116-124), takođe, nude neke smernice za proces koncipiranja silabusa i nastavnih materijala. U fazi *pre pisanja silabusa* (engl. Pre-Writing Stage), analiziraju se nastavna situacija i budući studenti. Potom sledi faza *odluka* (engl. Decisions) u kojoj se odlučuje o vrstama procene, o resursima i dostupnom nastavnom osoblju. Nakon toga, kreator silabusa bi trebalo da sakupi, tj. dobije informacije o potrebama učenika, njihovoj starosti, nivou znanja engleskog jezika, interesovanjima i razlozima zbog kojih uče jezik, o njihovim snagama i slabostima. Ovi podaci se mogu prikupiti putem testova za procenu nivoa znanja, upitnicima za analizu potreba i drugim, ranije pobrojanim, načinima utvrđivanja studentskih potreba. Još jedan značajan faktor koji treba uzeti u obzir u inicijalnoj fazi koncipiranja silabusa jesu nastavni ciljevi/ciljevi učenja koje treba postaviti u skladu sa informacijama iz prve i druge faze. Kada je reč o tome kako se definišu, preporučljivo je da se oni objašnjavaju upotrebom sintagme „studenti mogu da“, npr. studenti mogu da pričaju o stanju na berzi, studenti mogu da prepričaju vest iz ekonomije koristeći prosto prošlo vreme, itd. Nakon toga, sledi faza u kojoj kreatori silabusa osmišljaju nastavne aktivnosti vodeći računa o uravnoteženom odnosu jezičkih veština, gramatike, vokabulara i sl. Finalna faza jeste *pilotiranje* novog silabusa u jednoj grupi učenika, kako bi se utvrdila njegova uspešnost, efikasnost i održivost. Kada je reč o ovom istraživanju, vredi istaći da faza pilotiranja neće biti sprovedena, uzevši u obzir činjenicu da ona iziskuje duži vremenski period sprovođenja.

Uopšte govoreći, silabus EJS je organizovan u jedinice koje uključuju jezičke funkcije, veštine, pojmove, strategije, žanrove, vokabular i gramatiku (Basturkmen, 2010; Cowling, 2007). U vezi sa ovim jedinicama Kauling (Cowling, 2007: 432) iznosi zaključke svog nezavisnog istraživanja, tvrdeći da analiza potreba koju je sproveo uključujući mnoštvo izvora i metoda prikupljanja informacija ukazuje na potrebu da kursevi jezika „treba da obezbede komunikativnu komponentu koja bi omogućila studentima da prilagode svoje trenutno znanje opšteg engleskog jezika poslovnim situacijama“. To bi značilo da se silabusi EJS trebaju usredsrediti na raznovrsne komunikativne pristupe nastavi EJS, a ne samo na tradicionalne metode izučavanja gramatike i prevoda tekstova sa engleskog jezika.

Belčer (Belcher, 2009) se bavi temama i sadržajima koje bi trebalo obraditi tokom nastave EJS i navodi da, ukoliko je u središtu kursa EJS engleski jezik za opšte akademske potrebe, nastavnici EJS će predavati akademski vokabular koji se koristi u naučnoj disciplini koju studenti proučavaju.

Uz to, silabusi kurseva EJS bi trebalo da uzmu u obzir i interkulturnu komunikaciju i kompetencije kako u okviru ciljne, tako i u okviru domaće kulture, nudeći realistične i autentične primere upotrebe jezika (Cowling, 2007), što je od posebnog značaja i za ovu doktorsku disertaciju, jer engleski jezik za ekonomiste, kao što smo imali priliku da vidimo, podrazumeva jezičku razmenu na međunarodnom nivou.

Kozar (Kausar, 2009) uočava nekoliko karakteristika silabusa koje uključuju:

- eksplicitnu strukturu znanja kojima će se podučavati;
- osnovni skup veština koje treba postići opštim ciljevima programa;
- dosledna i jasna uputstva predavačima i studentima kako da rade u okviru učionice;
- održiv osnov za vršenje procena studenata u specifičnoj oblasti jezika;
- pouzdano uporište za procenu ispravnosti metoda podučavanja (poređenjem ciljeva kursa i potreba studenata).

4.3. Rizici od preteranog oslanjanja na silabus EJS

Iz do sada izloženih podataka se može zaključiti da je značaj silabusa kao dokumenta kojim se preciziraju procedure učenja i podučavanja ogroman, te da su benefiti koje on nudi brojni. Međutim, uprkos nespornim funkcijama silabusa, Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987) uočavaju nekoliko opasnosti povezanih sa visokim oslanjanjem na nastavni plan i program, tj. silabus.

Prvenstveno, predavači EJS treba da znaju zašto su odlučili da kreiraju silabus i da jasno odrede njegovu svrhu u procesu nastave. Silabus treba da predstavlja isključivo okosnicu, tj. niz smernica koje vode ka određenom nivou znanja, jer se preporučuje da studenti EJS komuniciraju sa nastavnicima kako bi im saopštili svoje lične ciljeve i zadatke.

Silabus ne nudi mogućnost definisanja nematerijalnih aspekata nastave/učenja, koji igraju ključnu ulogu u procesu sticanja znanja, a koji obuhvataju motivaciju, lične karakteristike, mentalno stanje ili lična uverenja studenata.

Silabusi ne pružaju nastavnicima mogućnost da se dovoljno pripreme za individualne razlike studenata. Svaki učenik je jedinstven, i može zahtevati različite pristupe, resurse ili nivoe podrške kako bi uspeo u učionici EJS. Nastavni planovi i programi ne mogu predvideti koliko vremena i pažnje je potrebno pojedinačnom nastavniku da posveti svakom studentu, kako bi ovaj uspešno ovladao lingvističkim karakteristikama jezika, u našem slučaju, u ekonomskom i poslovnom kontekstu.

Nastava EJS, tj. engleskog jezika za buduće ekonomiste, u našem slučaju, nije toliko fleksibilna kao nastava opšteg engleskog jezika, jer zahteva specifično okruženje i prisustvo nastavnika sa lingvističkim znanjem iz oblasti ekonomije i poslovanja. Uz to, nastava EJS je često namenjena studentima sa različitim potrebama i ciljevima. Preveliko oslanjanje na nastavni plan i program može ograničiti sposobnost nastavnika da prilagodi nastavu kako bi zadovoljio specifične potrebe pojedinačnih učenika (Hutchinson & Waters, 1987). Zato je osluškivanje potreba studenata jedan od glavnih načina koncipiranja nastave.

Preterano oslanjanje na silabuse dovodi do ograničene personalizacije nastave EJS. Strogo pridržavanje silabusa sprečava nastavnika da se spremi i uspešno odgovori na potencijalne probleme koji se mogu pojaviti u kontaktu sa svakim studentom ponaosob, jer sprečava nastavnika da prilagodi nastavu jedinstvenim potrebama i interesovanjima učenika (Hutchinson & Waters, 1987).

Na kraju, još jedan od rizika stroge primene silabusa u nastavi EJS jeste potencijalno odstupanje silabusa od stvarnih konteksta. ESP ima za cilj da pripremi učenike za specifične komunikacijske zadatke i kontekste od značaja za njihove profesionalne ili akademske potrebe. Silabus koji je odvojen od stvarnih konteksta ili kojem nedostaje autentičnost može umanjiti sposobnost učenika da primene svoje jezičke veštine na praktične situacije (Robinson, 1991).

4.4. Tipovi i pristupi izradi silabusa

Uzevši u obzir činjenicu da postoje različite vrste učenja, neophodno je svaki tip učenja pažljivo razmotriti prilikom smišljanja silabusa. Zato je potpuno logično da se različite vrste silabusa koriste za zadovoljavanje različitih kako nastavničkih, tako i studentskih potreba. Različiti autori nude različite klasifikacije silabusa. Tako, može se uočiti postojanje silabusa usmerenog ka proizvodu (engl. Product-Oriented Syllabus) i silabusa usmerenog ka procesu (Long & Crookes, 1992; Nunan, 2001; Long & Robinson, 1998), linearne i ciklične/spiralne (Nunan, 2001) itd. Braun (Brown, 1995: 7) navodi sedam osnovnih vrsta silabusa i to: strukturni, situacioni, tematski, funkcionalni, pojmovni, silabus zasnovan na veštinama i silabus zasnovan na zadacima.

4.4.1. Tipovi silabusa

Uprkos naporima da se u ovom naučno-istraživačkom radu dâ sveobuhvatni grafički prikaz kategorizacije, ispostavilo se da to nije moguće, jer različiti autori na različite načine grupišu silabuse. To nas, svakako, ne onemogućava da svaki od silabusa sagledamo pojedinačno. Zato će u daljem radu će biti izložen kratak prikaz svakog od njih, a predložena grupisanja su podložna promenama.

4.4.1.1. Linearni i spiralni/ciklični silabus

Spiralni ili ciklični silabus polazi od pretpostavke da se jezički segmenti postepeno uče tako što se susrećemo sa njima u različitim kontekstima, tj. da postoji suštinski ponavljani doživljaj istih jezičkih karakteristika u različitim kombinacijama koje se koriste za iskazivanje različitog značenja. Međutim, u prošlosti, ovaj gotovo prirodni proces usvajanja stranog jezika nije bio zastupljen, već je naglasak stavljan na *linearne silabuse*, pri čemu se jedan lingvistički segment u potpunosti prezentovao već pri prvom susretu studenata sa leksičkom ili gramatičkom jedinicom, a sam nastavni proces je iziskivao mnogo vežbe pre nego što se pređe na drugu nastavnu jedinicu. Linearni silabusi su primarno bili gramatičkog karaktera i zanemarivali su potrebe studenata da se razvijaju u svom smerovima (Rutherford 1987). Zato su, sa pedagoške i psihološke tačke gledišta, spiralni silabusi mnogo povoljniji, ali i teži za organizaciju.

Kao ilustracija linearnog i cikličnog silabusa može poslužiti činjenica da se u linearnom silabusu jezičke jedinice poput gramatike i vokabulara uvode jednom, bez daljih ponavljanja. One se prezentuju, na primer, u prvoj lekciji i nastavnik se više ne osvrće na te jedinice. Ovakve situacije zahtevaju mnogo vežbe pre nego što se pređe na sledeću jedinicu. Na drugoj strani, u cikličnom ili spiralnom silabusu, jezičke jedinice se prezentuju više puta. Tako, na primer, u udžbenicima će se nakon obrađene tri lingvističke jedinice u tri lekcije naći jedna lekcija posvećenja obnavljanju i utvrđivanju prezentovanog gradiva. Ovakvi ciklični silabusi imaju mnoštvo pedagoških i psiholoških prednosti, ali ih je teže organizovati, te je ovo jedan od razloga zbog čega se češće susreću linearni silabusi.

4.4.1.2. Silabus usmeren ka proizvodu i silabus usmeren ka procesu

Njunan (Nunan, 2001) u svom radu pravi razliku između silabusa usmerenih ka proizvodu i silabusa usmerenih ka procesu.

4.4.1.2.1. Silabus usmeren ka proizvodu

Silabusi usmereni ka proizvodu se fokusiraju na ono što studenti treba da znaju nakon obavljenog nastavnog proces i oni uglavnom sadrže popis jedinica koje bi studenti trebalo da nauče. Nunan (2001) nudi dalju poddelu ovih silabusa na:

1. **Strukturni/gramatički silabus** (engl. Structural/Grammatical Syllabus) – Strukturni, ili tradicionalni silabus, se primarno koncipira na izučavanju gramatičkih partija, dajući prednost jezičkoj formi a ne upotrebi. On polazi od pretpostavke da funkcionalna sposobnost studenata proističe iz strukturnog znanja. Ovaj silabus se temelji na upotrebi izuzetno kontrolisanih, strukturiranih vežbanja i bavi se semantikom i vrstama rečenice, poput potvrdnih, upitnih i odričnih rečenica, prosto-proširenih i složenih rečenica. Morfologija, takođe, pronalazi svoje mesto u ovoj vrsti silabusa, u vidu nastavaka za jedninu i množinu, članova, predloga, itd. Još jedan važan aspekt strukturnog silabusa jeste njegov generativni aspekt, a on se tiče činjenice da se, onda kada nauče paradigme i gramatičke strukture, od studenata očekuje da iste primene generišući, tj. stvarajući

sopstvene rečenice kojima bi iskazali sopstveno mišljenje. Međutim, veoma često se dešava da studenti provedu godine učeći gramatiku a da lično nisu u stanju da stvore bilo šta.

2. **Pojmovno-funkcionalni silabus** (engl. Notional-Functional Syllabus) – Pojmovno-funkcionalni silabus se veoma često opisuje kao „semantički utemeljen silabus“, jer naglašava komunikativna svojstva jezika, pri čemu je naglasak na učenju značenja i komunikativnoj upotrebi jezičkih šablona. On ističe ulogu govornika koji komuniciraju korišćenjem jezika i svoje značenje izvodi iz analize potreba studenata da iskažu određena značenja. Wilkins (Wilkins, 1976) navodi da je cilj ovog silabusa da identifikuje značenja koje studenti žele da iskažu (pojmovi), kao i komunikativne situacije u kojima žele da učestvuju (funkcije), koje se svode na slaganje, neslaganje, odbijanje, ubeđivanje... Pojmovno-funkcionalni silabusi se zasnivaju na sadržaju i proističu iz teorija upotrebe jezika, zbog čega se čini da predstavljaju jedan od povoljnijih načina organizovanja nastave jezika, jer studenti učenjem, npr. kako da poruče hranu u restoranu, stiču znanje koje će moći da upotrebe i po završetku nastave jezika, u konkretnim i praktičnim situacijama. Zbog toga se ovaj vid silabusa naziva i situacionim silabusom, gde je primarna organizaciona jedinica nelingvistička kategorija, tj. situacija, a sam jezik je u vezi sa situacionim kontekstom unutar kojeg se javlja. Cilj je da studenti urade nešto, pre nego da nauče gramatička pravila. Jedna od osnovnih zamerki ovom tipu silabusa jeste činjenica da nije generativnog karaktera, jer se sastoji od niza izraza koje omogućavaju uspešno funkcionisanje u životnim situacijama, ali bez poznavanja gramatičkih pravila i nezavisnih fraza, čijom kombinacijom bi se postigao generativni karakter.
3. **Situacioni silabus** (engl. Situational Syllabus) – Situacioni silabus (takođe kategorisan kao semantički silabus) podrazumeva da se nastavni sadržaji predstavljaju u skladu sa situacijama u kojima će se engleski jezik najverovatnije koristiti. Dakle, osnovni princip organizacije nastavnih sadržaja jeste situacija, a ne niz gramatičkih struktura (Wilkins, 1976). Situacioni silabus omogućava odabir realnih situacija u kojima će se koristiti jezik (npr. u banci, u osiguravajućoj kući, u turističkoj agenciji). Teorijsko utemeljenje za ovaj vid silabusa nudi Firth (Firth, citirana u Johnson, 2008: 179-80), koja veruje da jezik nije samo apstraktni sistem struktura, već i „socijalni proces“, pri čemu se značenje jezika otkriva i utvrđuje unutar konteksta u kojem se odvija komunikacija. Džonson (Johnson, 2008) smatra da se jezik najbolje uči i pamti kada se kontekstualizuje. U slučaju ovog silabusa, student i njegove potrebe su ti koji su u središtu interesovanja. Situacije koje će biti potrebne studentu treba predvideti, nakon čega treba prezentovati jezik koji bi mu bio potreban u ciljnoj situaciji. Ova vrsta silabusa veoma često pronalazi svoje mesto u nastavi EJS, ali ne i u nastavi opšteg engleskog jezika, jer ono što je korisno jednom učeniku opšteg engleskog jezika, nije korisno drugom (Harmer, 2001: 298).
4. **Leksički silabus**⁴ (engl. Lexical Syllabus) – Leksički silabusi (još jedan vid semantičkog silabusa) se uglavnom zasnivaju na detaljnoj analizi pažljivo odabranog lingvističkog korpusa (opšteg ili posebnog karaktera) koji odražava diskurs ciljne jezičke zajednice. Kako bi se osmislio jedan ovakav silabus, neophodno je sprovesti analizu koja bi pružila spisak najčešće korišćenih reči (Willis, 1990), uz prpratna objašnjenja značenja i informacije o tipičnom gramatičkom i leksičkom kontekstu u kojem se reči mogu naći (pružanje tipičnih kolokacija i gramatičkih šablona). Važno je napomenuti da leksički silabus podrazumeva i izučavanje gramatike. Reči i konteksti unutar kojih se one javljaju imaju svoje kako pojmovne, tako i funkcionalne aspekte, ali je sam princip organizacije silabusa leksički uz mnoštvo objašnjenja koja prate svaku leksičku jedinicu. Ipak, jedan

⁴ Ovaj silabus se nije našao u Njunanovoj taksonomiji silabusa, ali po sadržini u potpunosti odgovara kategoriji silabusa orijentisanih ka proizvodu.

od osnovnih nedostataka ovakvog tipa silabusa jeste neiscrpan spisak objašnjenja i značenja jednog pojma, te, shodno ovome, iziskuje mnogo vremena. Nunan (1988), čak, uočava da bi udžbenik zasnovan na leksičkom silabusu sadržao više od 350 stranica.

4.4.1.2.2. *Silabus usmeren ka procesu*

Na drugoj strani, *silabus usmeren ka procesu* se temelji na pedagoškim procesima kojima se postižu ishodi učenja i podučavanja. Ova vrsta silabusa se ne posmatra kao rezultat podučavanja, već kao sredstvo i metode putem kojih se usvajaju znanja i stiču veštine.

Sama ideja za razvoj ove vrste silabusa proistekla je iz moderne teorije obrazovanja i psihologije, prevashodno bazirane na kognitivizmu. Za razliku od silabusa zasnovanim na zadacima, ovi silabusi su nastali kao rezultat premeštanja fokusa sa strogih, rigidnih analiza jezika na procese učenja i na obrasce ponašanja u toku procesa podučavanja/učenja. To znači da je u središtu pažnje ove vrste nastavnog plana metodika nastave. Vidouson (Widdowson, 1981: 5) uočava da se selekcija jezičkih sadržaja kursa vrši kako bi se aktivirale razne strategije učenja u toku kursa. I kod ove vrste silabusa se uočava nekoliko kategorija.

1. **Proceduralni silabusi** (engl. Procedural Syllabus) – Proceduralni silabus polazi od pretpostavke da „se strukture mogu najbolje izučiti ukoliko se pažnja usmeri na značenje“ (Prabhu 1987). Ovaj tip silabusa predstavlja zamenu za lingvistički silabus jer pruža zadatke koji su konceptualno slični, pri čemu se zadaci i aktivnosti osmišljaju unapred, ali ne i sam lingvistički sadržaj. Ovde je fokus na zadacima koji su umereni na nastavu a ne na učenje (White 1988: 102). Naglasak je na značenju a ne na formi, a student je usredsređen na razumevanje, povezivanje, prenošenje poruka, na nastavni proces i sam jezik. U ovom silabusu nema mesta za prezentovanje vokabulara i struktura, već se čitava nastava zasniva na zajedničkom planiranju od strane nastavnika i studenata (Candlin 1987: 6), koje vodi do učenja jezika, sadržaja i aktivnosti. Studenti unose u čas svoje prethodno iskustvo te zajedno osmišljaju šta će raditi. Do istinske komunikacije i lične posvećenosti nastavi dolazi u hodu, kada se ukaže prilika. Ovaj silabus daje odgovor na pitanje kako treba da se izučava jezik i više se bavi metodikom kao „procesom učenja i nastavnih procedura“ (White 1988: 94).
2. **Silabusi zasnovani na zadacima** (engl. Task-Based Syllabus) – Silabus zasnovan na zadacima predstavlja još jedan tip silabusa. O tome šta je tačno zadatak se vodi polemika, ali sve definicije pokazuju jedno zajedničko svojstvo, a to je da se zadaci tiču komunikativnih jezičkih kompetencija. Drugim rečima, zadaci podrazumevaju aktivnosti tokom kojih studenti razumeju i proizvode ciljni jezik i upuštaju se u interakciju koristeći ciljni jezik, fokusirajući se pre na značenje nego na formu. Nunan (Nunan 1988:159) definiše zadatak kao „jedinicu planiranja/predavanja koja sadrži jezičke podatke, kao i aktivnost ili niz aktivnosti koje studenta treba sprovesti koristeći date podatke“. Long (Long 1985) smatra da su zadaci sve aktivnosti koje ljudi obavljaju u svakodnevnom životu, na poslu, u igri. Svi ovi zadaci trebalo bi da pružaju osećaj potpunosti, zaokruženosti i da samostalno služe kao komunikativni činovi za sebe. Tako, na primer, zadatak može biti crtanje mape na osnovu usmeno zadatih uputstava, što implicira da zadatak može da uključuje proizvodnju jezika, ali ne nužno. Zato je na nastavniku da unapred naznači šta znači uspešno obavljen zadatak. Cilj silabusa zasnovanog na zadacima jeste da studenti obavljaju zadatak koristeći ciljni jezik bez fokusiranja na sam jezik. To znači da su zadaci aktivnosti čija svrha nije učenje jezika već se njima pristupa kao nečemu što služi razvoju jezičkih sposobnosti tipičnih za drugi jezik. Učenje jezika je u podređenom položaju u odnosu na obavljanje zadataka, dok se nastava jezika odvija jedino tokom obavljanja zadatog zadatka. Jezičke veštine se unapređuju i usavršavaju

upotrebom jezika u specifičnom okruženju. Pri obavljanju zadataka, od studenata se očekuje da koriste mnoštvo jezičkih formi, funkcija i veština, često na neočekivan i nepredvidiv način. Uz to, studenti će često imati priliku da se susretnu sa određenim strukturama u različitim kontekstima. Zadaci koji se mogu koristiti u nastavi stranog jezika su uglavnom oni koje studenti obavljaju nezavisno od toga da li je u pitanju strani ili maternji jezik. Neki od primera uključuju: konkurisanje za posao, pregovaranje, postizanje kompromisa, razgovor sa socijalnim radnikom, saradivanje sa kolegom, popunjavanje raznih obrazaca, telefoniranje i sl. Na ovaj način, učenje jezika putem sprovođenja zadataka se prevashodno tiče komunikativnih i kognitivnih procesa procene, kombinacije, modifikacije starih i novih informacija kojima se stiče i uči ciljni jezik.

3. **Procesni silabus** (engl. Process Syllabus) – Procesni silabus se veoma često doživljava kao silabus zasnovan na zadacima, i fokusira se na nastavni proces i doprinos koji studenti daju samom procesu (Breen 1987: 159). Pri osmišljanju ovakvog silabusa se polazi od odluka, aktivnosti i zadataka za nastavnu grupu. Eksplicitno se bavi postupkom nastave i učenja i omogućava povezanost nastavnog predmeta, učenja i potencijalnih doprinosa samih studenata. Predloženi sadržajni silabusi se analiziraju u učionici zajedno sa studentima i sadržaj kursa se osmišlja i menja u hodu. Drugim rečima, ovaj vid silabusa polazi od promenljive i razvojne prirode kompetencija i prilagođava im se postepeno, kako se koja pojavljuje. Ponekad se, čak, i samim studentima dozvoljava da sami, ali uz adekvatan nadzor, izaberu na koji način će se baviti mnoštvom aktivnosti i materijala, motivisani sopstvenim interesovanjima. Ponuđeni materijali, na taj način, predstavljaju samo okosnicu nastavnog procesa ali ne i nepromenljivu datost.
4. **Silabusi zasnovani na sadržaju** (engl. Content-Based Syllabus) – Silabus zasnovan na sadržaju omogućava studentima da usvoje jezik putem izučavanja niza bitnih tema koje su obrađene na sistematičan način (Nunan, 1988: 49-50). Veruje se da ukoliko su nastavne tehnike primenjene tako da studenti razumeju nastavni sadržaj onako kako je prezentovan novim jezikom, doći će do istovremenog usvajanja kako sadržaja tako i samog jezika. Ovaj vid silabusa podrazumeva razvoj širokog spektra komunikativnih kompetencija, uključujući i strukturne komponente (gramatičku kompetenciju), socio-lingvističke, diskursne i strategijske kompetencije. Čak i čitanje beletristike ili drugih sadržaja se može smatrati učenjem zasnovanim na sadržaju, a sam silabus se može dovesti u vezu sa tradicionalnim nastavnim aktivnostima (usmerenim na formu), poput razvoja vokabulara, pisanja, itd.
5. **Silabus zasnovan na veštinama** (engl. Skill-Based Syllabus) – Silabus zasnovan na veštinama podrazumeva da su nastavni sadržaji usmereni na razvoj određenih veština koje se upotrebljavaju u jeziku. Od studenata se očekuje da razviju veštine kako bi razvili jezičke kompetencije, relativno nezavisno od situacija i konteksta u kojima se može javiti jezik. Drugim rečima, veština predstavlja način korišćenja jezika koji kombinuje strukturne i funkcionalne sposobnosti, ali koji postoji nezavisno od određenog okruženja ili situacija. Neke od veština čitanja obuhvataju upoznavanje sa opštim sadržajem (engl. *skimming*) ili, pak, traženje određenih informacija u tekstu (engl. *scanning*); u veštine pisanja se ubraja pisanje izveštaja, vođenje beležaka i sl.; veštine govora obuhvataju usmeno zadavanje uputstava ili pružanje ličnih informacija, dok veštine slušanja podrazumevaju pronalaženje određenih informacija unutar usmeno zadatog sadržaja. Silabus zasnovan na razvoju veština kombinuje različite lingvističke kompetencije (izgovor, vokabular, gramatiku, diskurs) i njegov osnovni princip jeste razvoj studentskih sposobnosti i kompetencija u stranim/drugom jeziku, dok je prikupljanje informacija dok se primenjuju jezičke veštine od sekundarnog značaja.

4.4.1.3. Ostale vrste silabusa

Sem gore navedenih vrsta silabusa, u Americi i Ujedinjenom Kraljevstvu je došlo do razvoja još nekoliko kategorija silabusa.

1. **Silabus zasnovan na temama (engl. Topic-Based Syllabus)** – Ova vrsta silabusa se pored leksičkog i situacionog silabusa uvrštava u kategoriju semantičkih silabusa. Temelje se na određenim temama koje treba obraditi, poput putovanja, reklamiranja, moderne arhitekture, religijskih uverenja i sl. Lekcije u udžbeniku koji se zasniva na principima silabusa zasnovanog na temama počinju mnoštvom vežbanja koja podstiču interesovanje za određenu temu i razvijaju studentovu sposobnost da koriste odgovarajući jezik neophodan u datoj situaciji. Ostale tematske jedinice uključuju kompleksne aktivnosti koje podstiču kulturnu i interkulturnu komunikaciju, razvoj veština slušanja, govora, čitanja, pisanja i vokabulara.
2. **Kulturni silabus (engl. Cultural Syllabus)** je tip silabusa koji je uveo Stern (Stern, 1992), a koji se može uključiti u nastavu engleskog jezika struke. Postoji mnogo definicija kulture. Neki smatraju da je to širok pojam koji obuhvata sve aspekte ljudskog života (Seelye, 1984: 26). Kako čitavo čovečanstvo ima iste potrebe koje zadovoljava na različite načine, ukazuje se potreba za izučavanjem kultura. Ukoliko se pođe od pretpostavke da je izučavanje kulture nužno, onda je neophodno koncipirati silabus koji bi, pre svega, bio istraživački orijentisan i usmeren na zemlju iz koje potiču studenti ali i na ciljnu kulturu, čiji se jezik izučava. Sprovođenje ovakvog kulturnog silabusa bi bilo moguće isključivo ako sami studenti pokazuju interesovanje za drugu kulturu, intelektualnu radoznalost, empatiju, svest o karakteristikama i razlikama između matične i ciljne kulture, a sve sa ciljem razumevanja kulturnih implikacija jezika i njegove upotrebe.
3. Još jedan silabus zastupljen u literaturi jeste **silabus zasnovan na ciljevima**, takođe poznat i kao silabus usmeren na učenje i on predstavlja odgovor na pitanje *Šta studenti treba da znaju kako bi ostvarili maksimalnu korist od nastave?* On podrazumeva sistematično deljenje znanja (nastavnih sadržaja) (Danielle Mihram 2003) i razumevanje toga kako se znanje može razumeti i podeliti, tj. preneti na različite načine. Kod ovog silabusa fokus je na ulozi studenata u nastavnom procesu i na njima je da prihvate odgovornost za sopstveno učenje, što može predstavljati problem za one koji pasivno uče. Ovaj tip silabusa pruža preciziranje nastavnih ciljeva koji se žele ostvariti, kao i nastavne ishode (Danielle Mihram, 2003). On daje odgovore na neka od sledećih pitanja: *Šta nastavnik želi da student nauči? Koji su to nastavni ishodi koji se očekuju na kraju kursa? Koji zadaci, nastavne aktivnosti i pedagoški pristupi će pomoći studentima da ovladaju željenim sadržajima, veštinama i sl.? Kako će nastavnik utvrditi da li su studenti postigli ono što je bilo predviđeno da se nauči? Kako će se ocenjivati njihova dostignuća?* Silabus zasnovan na nastavnim ciljevima podrazumeva pažljivo planiranje i analizu, jer uključuje ciljeve koje treba postići po pitanju sadržaja, samih procesa i proizvodnje jezika. Kod ovog tipa silabusa, naglasak je na namerama, ulogama, stavovima i strategijama samog nastavnika i njime se pojašnjavaju i preciziraju odgovornosti i nastavnika i studenata na putu ostvarivanja zajedničkog cilja, dozvoljavajući studentima izvesnu kontrolu nad procesom učenja.
4. Na kraju, **relacioni silabus** se bazira na pojmovnim relacijama, poput uzročno-posledičnih veta, relacija unutar diskursa, poput pitanja i odgovora i sl. (White 1988:78). Kao i pojmovni/funkcionalni silabus, i ovaj tip ne pokriva sve aspekte jezičkog sistema.

4.4.2. Pristupi silabusu

Svi gore navedeni tipovi silabusa su nastali rukovodeći se različitim pristupima nastavi i učenju jezika. Dva dominantna pristupa koncipiranju silabusa se baziraju na tradicionalnom i holističkom pristupu (Hyland, 2006). Oba pristupa su aktuelna i validna, i većina silabusa EJS odražava elemente oba.

4.4.2.1. Tradicionalni pristup silabusu

U tradicionalnom pristupu silabusu, lingvistički sadržaji se nalaze na primarnom mestu, dok je odabir situacija i tema koje će se obrađivati tokom kursa stavljen u drugi plan. Na primer, u audio-lingvalnom metodu se značaj pridaje ponavljanju najvažnijih gramatičkih struktura po određenom redosledu – one se najpre prezentuju, a potom ponavljaju kroz njihovo postepeno pamćenje i usvajanje unutar dijaloga. Ovaj pristup, koji je većinski utemeljen na biheviorističkoj psihologiji, doživljava jezik kao sistem kockica za građenje, a usvajanje jezika kao proces sticanja navike, putem imitacije i ponavljanja. U ovom pristupu se zanemaruju tematski sadržaji, a gramatika i vokabular se prezentuju u izolovanim rečenicama. I ovako koncipirani silabusi odgovaraju nekim vrstama studenata, koji se usredsređivanjem na određene jezičke aspekte njihovim deljenjem na manje celine (engl. chunk). U ovakvom pristupu nastavi jezika, studenti nisu opterećeni drugim problemima, leksičke ili fonološke prirode, ukoliko je u fokusu trenutnog izučavanja gramatika.

4.4.2.2. Holistički pristup silabusu

Protivnici tradicionalnog pristupa silabusu tvrde da nije logično deliti jezik na sitnije delove, predlažući da se jezik treba doživeti kao celina. To podrazumeva da se jezik koristi u potpunosti, a ne kao pojedinačne rečenice. Na ovaj način, studenti se pripremaju za jezik i jezičke situacije sa kojima će se susretati u stvarnom životu, ban zidova učionice. Drugim rečima, naglasak u nastavi se premešta sa učenja o jeziku (forma, upotreba jezika) na učenje o tome kako jezik funkcioniše u segmentima većim od rečenice. Holistički pristup jeziku sve više dobija na značaju poslednjih godina, jer je u središtu pažnje nastavnika i studenata nisu više izolovane foneme i morfeme, već smisljena komunikacija bazirana na autentičnim tekstovima, temama, zadacima.

Jezičke greške studenata se ispravljaju u toku obavljanja raznih zadataka, dok se gramatika uči i usvaja iz konteksta, čime se fokus stavlja na funkcionalnost i fluentnost studenata koji imaju priliku da se susretnu sa jezikom koji se koristi van učionice, dok gramatička preciznost nije od suštinskog značaja.

Neke od razlika između tradicionalnog i holističkog pristupa izradi silabusa su date tabelarno (Tabela 2).

Tabela 2: Poređenje tradicionalnog i holističkog pristupa silabusu (Nunan, 1988)

Tradicionalni pristup	Holistički pristup
U fokusu je jezik koji se posmatra kao niz gramatičkih obrazaca.	U fokusu je komunikacija a ne gramatika.
Odabir jezičkih jedinica se vrši na osnovu kompleksnih lingvističkih kriterijuma.	Odabir se vrši na osnovu toga koje jezičke jedinice su potrebne studentu.
Teži da bude formalan.	Naglašava iskrenu i realnu upotrebu svakodnevnog jezika.
Ima za cilj da nauči studente da proizvode formalno tačne rečenice.	Teži da nauči studente da komuniciraju efikasno i efektivno kako bi obavili određeni zadatak.
Naglašava značaj veština čitanja i pisanja.	Isti značaj pridaje kako veštini govora, tako i veštini čitanja.
U nastavnom procesu je nastavnik u središtu pažnje.	U nastavnom procesu je student u središtu pažnje.
Fokusira se na formu a ne na sadržaj.	Nalikuje na prirodan proces učenja jezika, fokusirajući se na sadržaje/značenja a ne na formu.

Iz svega priloženog se vidi da osmišljanje silabusa zahteva izvesno znanje o tome šta studenti žele i šta im je potrebno da nauče. Zato je neophodno razviti dobar pristup silabusu u skladu sa onim što odgovara studentima i nastavnom okruženju. U samoj doktorskoj disertaciji će biti zastupano stanovište da silabus nastave engleskog jezika za ekonomiste treba da predstavlja kombinaciju metoda, a ne jednostrani pristup, jer smo do sada mogli videti da nijedan navedeni silabus nije bolji od drugog, te da svaki ima svoje prednosti i mane. Zato je jako važno izvršiti pažljiv odabir najboljih pristupa iz svakog tipa silabusa, jer će time i sami studenti, koji predstavljaju heterogenu grupu čije se i potrebe, želje i učenički stilovi često razlikuju, imati koristi. Nameće se zaključak da nijedan silabus nije dominantan, baš kao što nijednom nastavnom metodu ne treba davati prednost u odnosu na neki drugi. Zbog raznolikosti studentskih potreba, neophodno je integrisati različite tipove sadržaja u nastavni proces. Zato je neophodno sprovesti analizu potreba, kako bi studenti bili motivisani da uče i razvili pozitivan stav prema nastavi, nastavniku, jeziku i samom nastavnom okruženju. Drugim rečima, bilo bi mudro „primeniti eklektički pristup, koristeći ono što je korisno iz svake teorije, uz veru u sopstveno iskustvo kao nastavnika“ (Hutchinson & Waters 1987: 51).

5. EVALUACIJA UDŽBENIKA

U nastavi engleskog jezika struke nastavnik, baš kao i bilo koji drugi nastavnik, osim silabusa koji služi kao okosnica kursa, treba koristiti udžbenik kao nastavno sredstvo, jer bez udžbenika nastavnik ne bi znao koje nastavne aktivnosti da obavlja i koje nastavne sadržaje da predaje studentima. Stoga je udžbenik važan element u procesu učenja jer je važno nastavno sredstvo koje predstavlja izvor nastavnih materijala, koji predstavlja glavno pomagalo u procesu učenja.

Da bismo uopšte mogli da se bavimo evaluacijom udžbenika, koja predstavlja jedan od predmeta ovog istraživanja, neophodno je definisati šta je udžbenik.

5.1. Pojam i definicija udžbenika

U svetu metodike nastave engleskog jezika, postoje različiti izrazi koje se odnose na pojam *udžbenik* i svaki od pojmova ima distinktivno značenje. U naučnoj literaturi na engleskom jeziku dva najčešća izraza koja se javljaju su *textbook* i *coursebook*, pri čemu prvi pojam označava niz nastavnih materijala koji se primenjuju u nastavi engleskog jezika kao posebnog predmeta u školama. Drugi pojam, pak, se definiše kao knjiga koja je posebno razvijena za generalizovane ciljne grupe koje uče engleski jezik kao strani jezik kako u zemljama engleskog govornog područja, tako i van njih.

Uzevši u obzir činjenicu da srpski jezik ne pravi razliku između ova dva pojma, u disertaciji se neće koristiti uočena distinkcija već će se sve vreme koristiti opšti pojam *udžbenik*.

Rečnik srpskoga jezika u izdanju Matice srpske (2007) daje sledeću definiciju udžbenika: „a. školska knjiga (obično službeno odobrena) iz koje se uči neki nastavni predmet. b. knjiga koja sadrži pouke iz neke veštine.“ Na drugoj strani, prema *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, udžbenik je knjiga koju nastavnici koriste u procesu podučavanja određenog predmeta, a koja se koristi u školama i na fakultetima.

Udžbenik predstavlja gotovo univerzalni element podučavanja bez kojeg nijedan nastavni proces ne može biti potpun. U mnogim slučajevima se umesto udžbenika koristi pojam materijali, što označava bilo šta što koriste nastavnici i učenici kako bi se proces učenja i podučavanja nesmetano odvijao (Lodhi, 2019).

Mnogo je autora koji su pokušali da daju svoju definiciju udžbenika. Tako, na primer, Avasti (Awasthi, 2006), baveći se dubokom analizom ovog pojma, opisuje udžbenik kao materijal za učenje i podučavanje na koji se i nastavnici i učenici oslanjaju tokom nastavnog procesa. Prema Tomlinsonu (Tomlinson, 2011), udžbenik je jedan od instrumenata ili alata koji pomažu nastavnicima u procesu podučavanja i pružanja podrške učenicima. Hačinson i Tores (Hutchinson & Torres, 1994) smatraju da je udžbenik vodič za nastavnike i sredstvo uz pomoć kojeg učenici mogu da obnove svoje znanje, ali da je i dokument kojim se meri ono što su nastavnici predavali. Kaningsvort (Cunningsworth, 1995, citiran u Awasthi, 2006: 2) definiše udžbenik na sledeći način:

udžbenik je efikasan resurs za samostalno učenje, učinkoviti izvor prezentacije materijala, izvor ideja i aktivnosti, kao i referentni izvor za studente; [on, takođe, predstavlja] silabus u kome se odražavaju unapred određeni jezički ciljevi i podrška manje iskusnim nastavnicima koji još nisu sigurni u svoje sposobnosti.

Šeldon (Sheldon, 1988) definiše udžbenik kao objavljenu knjigu posebno dizajniranu da pomogne učenicima jezika da poboljšaju svoje lingvističke i jezičke sposobnosti. Osim što predstavlja

standardni instrument učenja, udžbenik se definiše i kao pomoćno nastavno sredstvo (O'Neil, 1982, Ur, 1996). Grejvs (Graves, 2000: 175) navodi da je udžbenik knjiga koja se koristi kao standardni izvor informacija za formalno izučavanje predmeta i instrument učenja i podučavanja.

Čini se da, iako različiti autori imaju svoje definicije udžbenika, zasnovane na različitim kontekstima upotrebe, postoji zajednički imenitelj: udžbenici predstavljaju važan resurs i za nastavnike i za učenike. Ova raznolika definicija udžbenika doprinosi razumevanju njihove složene uloge u obrazovanju.

5.2. Prednosti i mane upotrebe udžbenika u nastavi opšteg engleskog jezika i engleskog jezika struke

Udžbenici su oduvek bili jedno od omiljenih nastavnih sredstava u nastavi stranog jezika, pa i jezika struke. Zato i njihova uloga u nastavnom procesu nije ostala nezapažena pre svega u domenu opšteg engleskog jezika.

Tako, na primer, oni predstavljaju značajan resurs uz pomoć kojeg se postižu ciljevi i potrebe studenata (Cunningworth, 1995). Udžbenici igraju vodeću ulogu u procesu učenja i nastave, te su primarni instrumenti prenosa znanja studentima/učenicima. Osim toga, jedna od osnovnih funkcija udžbenika je da učenicima omoguće pristup postojećem znanju na izabran, jednostavan i organizovan način.

Hačinson i Tores (Hutchinson i Torres, 1994) tvrde da udžbenik ima veoma važnu i pozitivnu ulogu u nastavi i učenju engleskog jezika, jer pruža neophodne informacije u nastavnom procesu kroz različite aktivnosti, zadatke čitanja i objašnjenja. Nameće se zaključak da će udžbenici opstati na tržištu knjiga jer zadovoljavaju određene potrebe pojedinih grupa, jer:

udžbenik je gotovo univerzalni element nastave [engleskog jezika]. Milioni primeraka se prodaju svake godine, dok se realizuju brojni projekti za podršku razvoju udžbenika u mnogim zemljama. Nijedna situacija podučavanja-učenja nije potpuna, čini se, ukoliko se ne odvija uz odgovarajuće udžbenike (Hutchinson i Torres, 1994: 315).

Dalje ukazujući na značaj udžbenika, ovi autori navode da dobar udžbenik, ukoliko se pravilno koristi, može biti izvrstan alat za efikasne i trajne promene. Oni zaključuju da je udžbenik važno sredstvo za zadovoljenje širokog spektra potreba koje proizilaze iz učionice. Njihova uloga u obrazovanju ne može se ignorisati jer olakšavaju život nastavnicima i učenicima, čineći ih sigurnijim i plodnijim.

Ričards (Richards, 2001) navodi da udžbenici deluju kao ključna komponenta u većini jezičkih programa, jer učenicima pružaju neophodne informacije. Zato se udžbenici smatraju katalizatorom jezičke prakse koja se odvija u učionici, služeći kao osnova za jezičke sadržaje i veštine koje studenti treba da nauče. Slično stanovište iznosi i Kris Mairz (Mares, 2003), koji kaže da se udžbenik osmišlja kako bi se proces učenja i podučavanja učinio koherentnim i kako bi dao smer, podršku onim jezičkim aktivnostima koje imaju za cilj da učenicima pruže praksu u okviru učionice.

Drugi naučnici, poput Šeldona (Sheldon, 1988: 237), su uvereni da „udžbenici nisu samo vidljivo srce bilo kog nastavnog programa engleskog jezika“, već i da njihova upotreba u učionici ima višestruke prednosti, kako za nastavnika, tako i za studente. Ričards (Richards, 2001), na primer, navodi da nastavni program bez udžbenika nema smernice, jer ovo nastavno sredstvo obezbeđuje strukturu i plan nastave. Osim toga, upotreba udžbenika u nastavi obezbeđuje i doslednost u evaluaciji stečenih znanja, jer učenici u različitim odeljenjima ili pak u različitim grupama istog jezičkog nivoa bivaju izloženi sličnim nastavnim sadržajima, zbog čega mogu biti ocenjeni na isti, dosledan način.

Drugim rečima, udžbenici postavljaju standarde u nastavi. Baveći se sličnom temom, Hejkroft (Haycroft, 1998) ukazuje na to da se prednost upotrebe udžbenika ogleda u tome da su oni neophodni, jer pružaju psihičku sigurnost studentima, uzevši u obzir činjenicu da se lična jezička dostignuća mogu konkretno izmeriti upotrebom ovih nastavnih sredstava.

Potom, Šeldon (Sheldon, 1988) ističe da studenti polažu velika očekivanja u upotrebu udžbenika u nastavi engleskog jezika jer polaze od uverenja da gotovi, objavljeni materijali imaju veći kredibilitet od nastavnih materijala koje sami nastavnici obezbeđuju, a koji najčešće predstavljaju skupinu različitih tekstova i aktivnosti iz više izvora. Hačinson i Tores (Hutchinson & Torres, 1994: 318) su sprovedli istraživanje na temu uloge udžbenika u nastavi engleskog jezika kako bi utvrdili zašto učenici i nastavnici preferiraju upotrebu objavljivanih udžbenika. Odgovori učenika ukazuju na to da udžbenik služi kao vodič ili okvir koji pomaže strukturiranje znanja u učionici i izvan nje, te da im olakšava i ubrzava proces učenja i čini ga jasnijim.

O'Nil (O'Neill, 1982) je stanovišta da su udžbenici izuzetno osetljivi na potrebe studenata, te da, iako nisu namenski kreirani za određenu grupu studenata, u njima uvek ima prostora za adaptaciju i prilagođavanje studentskim željama, potrebama i nedostacima. Ipak, čini se da je ovakva izjava vrlo smela, jer je dosadašnja praksa (autora ovog istraživačkog rada) pokazala da učenici koji izučavaju opšti engleski jezik, a kojima je prezentovan komercijalan, zvaničan udžbenik, ne vole da odstupaju od ponuđenih sadržaja, jer im to oduzima vreme i dodatnu energiju. Na drugoj strani, studenti koji pohađaju nastavu engleskog jezika struke veoma često još na početku kursa jezika bivaju upozoreni da je udžbenik samo okosnica za dalji rad i da će se tokom kursa postojeći udžbenici dopunjavati dodatnim materijalima i aktivnostima.

Još jedna od prednosti upotrebe gotovih udžbenika u nastavi engleskog jezika jeste ta da su relativno jeftini i da nastavnicima olakšavaju pripremu za nastavu i umanjuju vreme provedeno u ovoj aktivnosti, dok nastavni materijali koje prave sami predavači uglavnom zahtevaju mnogo uloženog novca, truda i vremena, dok je i njihov kvalitet upitan (Richards, 2001). Naime, materijali koje kreiraju nastavnici jezika veoma često ne prate odgovarajuće metodičke principe, dok su i njihove fizičke karakteristike nezadovoljavajuće (npr. veličina slova kojima su ispisani, prelom teksta, povez i sl.). Zato adekvatan odabir udžbenika veoma često igra ključnu ulogu jer nastavnicima ostavlja više vremena za bavljenje drugim nastavnim aktivnostima (Sheldon, 1988), koje bi, u suprotnom, proveli osmišljajući nastavne sadržaje. Slično stanovište iznosi i Grant (Grant, 1990), tvrdeći da većina nastavnika navodi da udžbenik pokazuje redosled onoga što treba biti naučeno i kojim redosledom. Ovo nastano sredstvo ukazuje nastavnicima na koje metode treba koristiti.

Jur (Ur, 1996) smatra da udžbenik pruža jasan okvir za sprovođenje nastave, obrazlažući dalje da on nudi logično prihvatljiv prikaz sleda aktivnosti, tako da učenici znaju u kojoj fazi nastavnog procesa se nalaze. Istovremeno, on služi i kao vodič neiskusnim nastavnicima, dok, istovremeno, pomaže učeniku da stekne određeni stepen autonomije, jer učenik bez udžbenika postaje više zavisn o nastavniku (Ur, 1996). Ipak, treba naglasiti i to da neiskusni nastavnici koji preterano koriste udžbenik kao pedagošku potporu mogu izazvati suprotan efekat kod učenika, tako da nastavnički nedostaci još više budu izraženi (O'Neill, 1982; Kitao & Kitao, 1997).

Čini se da su pobrojane prednosti upotrebe udžbenika brojne kada je reč o nastavi opšteg engleskog jezika. Međutim, situacija je nešto delikatnija kada je u pitanju nastava engleskog jezika struke. Svejls (1980a: 13) nudi objašnjenje ove situacije: „u EJS udžbenik se pre doživljava kao zlo, na prvi pogled nužno, ali kojeg se treba osloboditi što pre“, zbog čega je jasno da neki naučnici ispituju ovu potrebu za postojanjem udžbenika EJS u svojim naučnim radovima. Tako, Džouns (Jones, 1990) u svom radu naslovljenom *ESP textbooks: do they really exist?* (sr. *Udžbenici EJS: da li zaista postoje?*) se saglašava sa Svejlsom, ali konstatuje da je odnos izdavača prema udžbenicima za opšti engleski jezik i udžbenicima za EJS gotovo identičan, makar kada je u pitanju njihova serijska proizvodnja, upotreba primera iz neutralne kulture i format. Jedina razlika između ove dve vrste

udžbenika jeste po pitanju njihovog revidiranja, jer izdavači imaju tendenciju da na tržište izbacuju nove udžbenike EJS a da nisu revidirali prethodne.

Dakle, upotreba udžbenika u nastavi EJS može, čak, da ukaže na više nedostataka nego koristi, jer svaki kurs EJS ima distinktivna obeležja koja je izuzetno teško u generalizovane situacije podučavanja i učenja (koje, uglavnom, nude udžbenici opšteg engleskog jezika) i u generalizovane nastavne sadržaje, zbog čega je i u nastavi EJS prisutan stav i nastavnika i izdavača da idealan udžbenik ne postoji. Veoma je čest slučaj da izdavači i autori udžbenika, u želji da zadovolje potrebu grupe učenika, objave udžbenik EJS iza čijeg naslova se, u suštini, krije kurs opšteg engleskog jezika (Kitto, 1987).

Još jedan od nedostataka primene udžbenika u nastavi EJS jeste taj što grupama ljudi u čijem su središtu interesovanja specifični ciljevi nude nebitne i neodgovarajuće teme „u kojima naglasak može više biti stavljen na jedan vid jezika, dok se drugi jezički aspekti zapostavljaju“ (Graves, 2000: 174). Na primer, komercijalni udžbenici namenjeni studentima ekonomske orijentacije veoma često nude isključivo poslovne teme, dok se teme koje se tiču ekonomskih i monetarnih politika zanemaruju. Istovremeno, udžbenici nude jedinstven pristup podučavanju i učenju, ne uzimajući u obzir različite nivoe znanja i sposobnosti pojedinačnih učenika, stilova i strategija učenja (Ur, 1996: 185). Udžbenik može umanjiti inicijativu i kreativnost nastavnika, koja je u nastavi EJS od vitalnog značaja, što za posledicu ima činjenicu da nastavnici postaju samo posrednici između udžbenika i učenika.

Jedan od glavnih nedostataka upotrebe udžbenika predstavlja upotreba neautentičnog jezika (Richards, 2001), koji je u EJS u središtu pažnje. Oni daju prikaz jezičkih situacija koje ne odražavaju realnu upotrebu jezika, jer su tekstovi, dijalozi i drugi sadržaji napisani isključivo da zadovolje potrebe nastavnika, dok se kontroverzne teme izbegavaju zarad opšteg zadovoljstva svih učesnika u nastavnom procesu. Istovremeno, udžbenici ne zadovoljavaju potrebe učenika jer su pisani za globalna tržišta. Osim toga, nastavnici postaju samo tehnička lica koja prezentuju sadržaje ukoliko se slepo drže udžbenika i priručnika za nastavnike i na osnovu njih odlučuju o izboru metodičkih i pedagoških pristupa nastavi (Richards, 2001).

Još jedan problem prilikom upotrebe udžbenika u nastavi engleskog jezika jeste taj što oni prenaplašavaju karakteristike ciljne kulture. Sa jedne strane, od ovih nastavnih sredstava se očekuje da učenicima pruže dovoljno informacija o ciljnoj kulturi, dok, sa druge strane, količina informacija o ciljnoj kulturi zavisi isključivo od zahteva učenika, njihovih potreba, interesovanja i ciljeva. Dakle, neophodno je da udžbenici u jednakoj meri nude karakteristike kako ciljne, tako i domaće kulture (Dubin & Olshtain, 1986).

Istraživanja su pokazala da udžbenike ne treba koristiti kao jedini nastavni materijal, već da ih treba obogatiti, adaptirati i upotpuniti dodatnim materijalima i resursima kao što su radne sveske, priručnici za nastavnike, vežbanke, ali i autentični tekstovi poput novinskih časopisa, finansijskih i berzanskih izveštaja itd. (Ayman, 1997).

Iako istraživanja (Hutchinson & Torres, 1994) pokazuju da udžbenici oslobađaju nastavnike odgovornosti i obaveze donošenja odluka, te da im olakšavaju proces podučavanja, jer štede vreme dajući uputstva za sprovođenje lekcija i vođenje diskusija, zbog čega ceo nastavni proces teče nesmetano, organizovano i bez većih problema, stiče se utisak da udžbenici samo funkcionišu po već unapred zadatom sistemu koji je osmislio autor, a ne nastavnik. Zato Hutchinson i Torres (Hutchinson & Torres, 1996: 326) na zanimljiv način opisuju odnos nastavnika i udžbenika koristeći metaforu partnerskog odnosa, jer „partnerski odnos najbolje funkcioniše kada svaki od partnera zna snage i slabosti ovog drugog i u stanju je da ih upotpuni, tj. otkloni“. Zato upotreba udžbenika treba da predstavlja dinamičnu interakciju, koja dovodi do uspostavljanja jasne strukture unutar učionice i izvan nje. Drugim rečima, nijedan udžbenik ne može biti sveobuhvatan do te mere da integriše sve nastavne stilove i stilove učenja, kao i sve teme, zadatke i nastavne situacije, te zato zahteva od

nastavnika da stalno donose odluke o nastavnom procesu, a ovo se posebno odnosi na engleski jezik struke.

Ukoliko se zadržimo na razmatranju uloge udžbenika u kontekstu EJS, možemo uočiti da O'Neil (O'Neill, 1990: 155-156) daje najbolje objašnjenje: „Udžbenici mogu samo da pruže polaznu osnovu ili primarne materijale. [...] Veliki deo najznačajnijeg rada u učionici može početi udžbenikom, ali se završiti izvan njega, uz improvizaciju i adaptaciju, spontanu reakciju tokom časa i razvoj događaja koji nastaje kao posledica te interakcije.“ Dakle, udžbenici više ne zauzimaju centralno mesto u nastavnom procesu, jer kako se pažnja premeštala sa nastavnika na učenika, tako se i njihov uloga u nastavnom procesu menjala. Zato i Kaningsvort (Cunningsworth, 1984: 1) kaže: „Nastavnici mogu biti uvereni da će im udžbenici renomiranih izdavača dobro služiti, ukoliko se mudro izaberu i upotrebljavaju. Upotrebio sam reč 'služiti' jer udžbenici su dobre sluge a loši gospodari.“ Ukoliko se nastavnici u potpunosti oslone na ova nastavna sredstva, izlažu se riziku da kod učenika izazovu nezadovoljstvo, jer neće zadovoljiti njihove potrebe i strategije učenja.

Može se zaključiti da su udžbenici, očigledno, izuzetno važni u nastavi engleskog jezika i engleskog jezika struke, jer imaju mnogo uloga u nastavnom procesu. Međutim, nijedan udžbenik nije savršen, jer nijedan u potpunosti ne zadovoljava ciljne potrebe nastavnika ni učenika, bez obzira na to koliko je logično strukturiran i organizovan po najmodernijim metodičkim i pedagoškim principima. Načini učenja učenika se razlikuju, baš kao što se razlikuju i stilovi podučavanja nastavnika i oni variraju od grupe do grupe, situacije do situacije. Zato je neophodno pažljivo izvršiti evaluaciju primenjivanih primarnih nastavnih materijala, tj. udžbenika i utvrditi da li u većoj meri zadovoljavaju potrebe učenika i nastavnika.

5.3. Potreba za evaluacijom udžbenika

Kako su nastavnici i učenici neposredni korisnici udžbenika, ukazala se potreba da se otkrije mera u kojoj ova nastavna sredstva zadovoljavaju njihove potrebe. Iskusnijim nastavnicima neće biti potrebni priručnici za nastavnike ili radne sveske, ali mlađi predavači, svakako, zahtevaju primenu dodatnih resursa, na koje će se, na početku svoje karijere, u velikoj meri oslanjati. Na drugoj strani, neki učenici bolje vladaju materijalima prezentovanim u udžbenicima i smatraju da im isti nisu neophodni, dok, drugi, pak, poseduju manji nivo znanja obrađivanih tema i struktura u udžbeniku, te nalaze da su im ova nastavna sredstva nužna u obrazovnom procesu. Zato je potpuno logično da će i različite grupe nastavnika i učenika na različite načine izvršiti evaluaciju udžbenika.

Uzevši u obzir činjenicu da je tržište preplavljeno obiljem udžbenika, od posebnog je značaja izvršiti adekvatnu selekciju bazirajući svoje odluke na nekim kriterijumima (Richards, 2001). Kako je od sedamdesetih godina prolog veka u centar nastave stavljen učenik a ne nastavnik i nastavni sadržaji, postalo je jasno da je i uloga udžbenika kao sredstva zadovoljenja potreba i ciljeva učenika dobila na značaju. Iako udžbenici ne bi trebalo da nužno i isključivo utvrđuju ciljeve ili da sami po sebi budu cilj, ipak je bitno da oni budu u službi obe strane obrazovnog proces (Brown, 1995). Zato je neophodno da se uspostavi niz relevantnih kriterijuma kojima bi se izvršila evaluacija udžbenika. Dakle, može se reći da je procena nastavnih materijala postala jedna od glavnih aktivnosti u kojoj učestvuju i nastavnici i učenici, budući da je jako teško odabrati odgovarajući udžbenik koji bi zadovoljio potrebe svih učesnika u nastavnom procesu, a koje se tiču i vrsta zadataka, tekstova, tipova vežbanja, a u konačnom i samih silabusa. Drugim rečima, trebalo bi se potruditi da se „izvrši pažljiva selekcija, tako da odabrani materijali odražavaju ciljeve, metode i vrednosti nastavnog programa“ (Cunningsworth, 1995: 7). Može se zaključiti da nijedan udžbenik nije savršen i da su nastavnici ti koji čine kurs stranog jezika uspešnim, vršeći odgovarajuće korekcije i prilagođavanja sadržaja udžbenika učenicima.

Šeldon (Sheldon, 1988) uočava nekoliko razloga za postojanje potrebe za evaluacijom udžbenika. Najpre, evaluacija pomaže nastavnicima ili kreatorima programa da donesu odluku o odabiru adekvatnog udžbenika. On uočava da odabir udžbenika u velikoj meri predstavlja i profesionalnu, finansijsku, pa čak i političku odluku. Osim toga, na osnovu sprovedene evaluacije (u kojoj mogu učestvovati i predavači i učenici) nastavnik može zaključiti da je neophodno izvršiti izvesne adaptacije nastavnih materijala, kako bi ishodi podučavanja bili što uspešniji. Šeldon, dalje, dodaje da je evaluacije krajnje subjektivan postupak u kojem ne postoji sistem ili gotova formula po kojima bi se izvršila procena (Sheldon, 1988: 245).

Džouns (Jones, 1999: 2) ističe da se evaluacija u nastavi engleskog jezika, uopšte govoreći, odnosi na teorijsku ili empirijsku procenu nastavnog plana i njegovih komponenata uz različitih perspektiva, a neke od njih uključuju: evaluaciju uspešnosti nastavnika, evaluaciju učenikovih dostignuća, evaluaciju materijala itd. Sličan stav iznose i Rej-Dikins i Džermejn (Rea-Dickens & Germaine, 1994: 4), koji navode da je „evaluacija suštinski deo podučavanja i učenja“, jer ona igra posebnu ulogu u obrazovanju, pružajući vredne informacije o budućim nastavnim aktivnostima, planiranju kurseva jezika i nastavnih programa i sl. Zato je neophodno izvršiti procenu sadržaja prezentovanih učenicima, vrsta zadataka i strukturu i dizajn kursa jezika. Sve ovo su vitalne komponente nastavnog plana i programa koje se odvijaju kako pre implementacije, tako i tokom i po završetku kurseva jezika. Evaluacija predstavlja sredstvo uz pomoć kojeg se može bolje razumeti u kojoj meri je nešto korisno i da li je uopšte korisno (Rea-Dickens & Germaine, 1994: 5).

Tomlinson (Tomlinson, 1998) definiše evaluaciju nastavnih materijala kao sistematsku procenu vrednosti materijala u odnosu na ciljeve koji se njihovom upotrebom ostvaruju i na učenike koji ih koriste. On ukazuje na to da se evaluacija može vršiti pre upotrebe, oslanjajući se na predviđanja potencijalne vrednosti udžbenika. Takođe, ona se može sprovoditi i tokom upotrebe materijala, kada ima za cilj da utvrdi na koji način učenici koriste udžbenika. Isto tako, evaluacija se može sprovesti i nakon upotrebe da bi se otkrilo kakvi su rezultati i uspešnost upotrebe određenih nastavnih sadržaja. Tomlinson (Tomlinson, 1999) navodi da ciljevi i vrste evaluacije, kao i instrumenti kojima se ona sprovodi utvrđuju razloge za procenu materijala. Na primer, ukoliko evaluacija ima za cilj da poboljša materijale, onda ocenjivači moraju istražiti koje probleme imaju učenici tokom nastave. Zato, razlozi za evaluaciju materijala mogu biti sledeći (Tomlinson, 1999):

1. Da bi se odabrao udžbenik za kurs;
2. Da bi se odabrali dodatni materijali kojima bi se upotpunio udžbenik;
3. Da bi se odabrali materijali raznovrsnih izvora;
4. Da bi poslužila kao osnov za adaptaciju materijala u skladu sa specifičnim potrebama kursa;
5. Da bi poslužila kao osnov za poboljšavanje materijala;
6. Da bi se recenzirali materijali za izdavače;
7. Da bi se dao kritički prikaz udžbenika od strane evaluatora angažovanog od druge izdavačke kuće;
8. Da bi se dali prikazi objavljenih materijala u časopisima;
9. Da bi pomogla nastavnicima ili nastavnicima-pripravnicima da razviju razumevanje metodologije i pisanja materijala;
10. Da bi se obrazovnim institucijama ili ministarstvu prosvete predložili zvanični udžbenici;

11. Da bi se sprovelo istraživanje.

Kaningsvort (1995) i Elis (Ellis, 1997), nastavljaju u sličnom duhu kao i Tomlinson, smatrajući da je evaluacija sredstvo za sprovođenje istraživanja, kao i vid profesionalnog osnaživanja i napretka. Ona može biti i deo obuke nastavnika u kojoj budući nastavnici stiču uvid u najvažnije elemente udžbenika, a o kojima bi trebalo voditi računa prilikom odabira nastavnih materijala.

Pored ovde navedenih definicija, postoje još neke na koje možemo naići u literaturi. Tako, evaluacija udžbenika se definiše kao proces koji meri vrednost nastavnih materijala (Alamri, 2008) ili, pak, kao proces koji uključuje donošenje sudova o efektima materijala na ljude koji ih koriste (Wing Lawrence, 2011: 11). U naučnoj literaturi se evaluacija nastavnih materijala smatra interaktivnim procesom koji podrazumeva mnogo ozbiljniju i dublju analizu, ističući posebno bavljenje onim dimenzijama koje se tiču interakcije nastavnika, učenika i materijala (Yumuk, 1998: 11).

5.4. Modeli evaluacije udžbenika

Uloga evaluacije udžbenika u nastavnom procesu je, bez sumnje, neophodna, a da bi se ona sprovela mnogi naučnici nude različite modele. Do sada je postalo jasno da savršeni udžbenici ne postoje, jer bi oni morali da zadovolje potrebe interesovanja i sposobnosti ne samo učenika, već i nastavnika, ali, u većini slučajeva, potrebe kreatora silabusa, nastavnih programa, ministarstva prosvete. Da bi se ispunili svi ovde navedeni uslovi, neophodno je izvršiti razumnu, naučno utemeljenu evaluaciju nastavnih materijala i sadržaja.

Uopšte govoreći, pristupi evaluaciji se mogu podeliti na miro- i makro-modele (Ellis, 1997), pri čemu se prvi bave opštom, generalnom analizom udžbenika, tj. nastavnih materijala, dok se ovi drugi bave dubinskom analizom pojedinačnih segmenata udžbenika. Kada je reč o mikro-evaluaciji, ispitivanje se fokusira na to kako celokupan udžbenik zadovoljava potrebe učenika, dok se u procesu mikro-evaluacije proučavaju pojedinačni zadaci i njihova učinkovitost i doprinos ostvarivanju učeničkih potreba.

5.4.1. Kaningsvortov/Tomlinsonov model

Kaningsvort (Cunningsworth, 1995) i Tomlinson (Tomlinson, 2003) uočavaju da evaluacija materijala predstavlja proceduru koja uključuje utvrđivanje mernih vrednosti niza nastavnih sadržaja i nude tri vrste evaluacije. Iako navedeni autori nisu ponudili udruženi model već je svako izneo svoj predlog, u daljem radu će biti objedinjeni prikaz modela ovih dvojice lingvista, uzevši u obzir činjenicu da se isti baziraju na sličnim principima.

A. Evaluacija pre upotrebe udžbenika (engl. pre-use evaluation)

Ova vrsta evaluacije podrazumeva predviđanja o potencijalnim vrednostima i značaju udžbenika za njegove korisnike (tj. nastavnike i učenike) i ona se može odvijati van konteksta učenja/podučavanja. To podrazumeva da ni evaluatori ne moraju uopšte poznavati situacije u kojima će se primenjivati udžbenik, što bi značilo da je čitava procedura procene krajnje impresionistička, zasnovana na subjektivnim stavovima evaluatora i površnoj analizi sadržaja (koja najčešće uključuje analizu fizičkog izgleda i stranica sa sadržajem knjige). MekGart (McGarth, 2002: 14) polazi od uverenja da postoji bliska veza između evaluacije pre upotrebe i odabira samih materijala, jer je glavni cilj ovog postupka utvrđivanje potencijalne održivosti udžbenika. Drugim rečima, ideja koja se krije iza ove vrste evaluacije jeste da se utvrdi da li će udžbenik biti upotrebljiv tokom kursa engleskog jezika ili ne. Elis (Ellis, 1997) se pridružuje ovoj interpretaciji, navodeći da se prediktivna evaluacija

sprovodi kako bi se utvrdilo da li su materijali adekvatni za upotrebu. Ukoliko se evaluacija samo zarad izjašnjavanja o utisku koji udžbenik ostavlja na procenitelja, onda je njena uloga u nastavnom procesu marginalna. Međutim, ako se odvija kako bi se izvršio odabir odgovarajućih nastavnih sadržaja, značaj ove vrste procene se vidno povećava.

Tomlinson (2003) ističe da bi u ovu vrstu procene trebalo uključiti više od dva nezavisna evaluatora, čiji stavovi bi bili uprosečeni u cilju dobijanja ozbiljnije, sistematičnije i pouzdanije analize udžbenika.

B. Evaluacija u toku upotrebe udžbenika (engl. whilst-use/in-use evaluation)

Ova vrsta evaluacije uključuje utvrđivanje vrednosti materijala koji se trenutno upotrebljavaju u obrazovnom procesu. Sama evaluacija nastaje kao rezultat direktne uključenosti učesnika nastavnog procesa u proceni ili, pak, kao rezultat spoljašnje opservacije. Zbog toga se može reći da je ovaj vid evaluacije mnogo objektivniji i pouzdaniji od prethodnog (Tomlinson, 2003: 25-26). U ovom tipu se, za razliku od prethodnog, evaluacija vrši na osnovu pouzdanih, merljivih kriterijuma (a ne predviđanja), dok su materijali još uvek u upotrebi, sa ciljem da se sazna da li predloženi udžbenik ispunjava postavljene ciljeve i u kojoj meri (Ellis, 1997: 37). Tomlinson (Tomlinson, 1998), takođe, uočava da se prilikom ove evaluacije utvrđuje učinak učenika prilikom izrade zadataka, ali da se ne meri trajni efekat učenja i njegova delotvornost, jer su to odložene faze učenja. Grant (1987) iznosi viđenje da je u ovoj vrsti evaluacije moguće istražiti efikasnost materijala upotrebim upitnika, opservacija i redovnih sastanaka kolega nastavnika, na kojima bi se diskutovalo o prednostima i manama udžbenika.

Iako ima nedoumica i kontroverzi u vezi sa tim koje segmente treba ocenjivati, možemo ponuditi neke od njih (Tomlinson, 2003: 24):

- Jasnost uputstava za izradu zadataka;
- Jasan i pregledan izgled materijala;
- Razumljivost teksta;
- Verodostojnost zadataka;
- Ostvarljivost zadataka;
- Ostvarljivost postavljenih ciljeva;
- Praktična primenljivost materijala;
- Upotrebljivost materijala od strane nastavnika;
- Fleksibilnost materijala;
- Prijemčivost materijala;
- Motivaciona snaga materijala, i
- Uticaj materijala na korisnike.

Čini se da je navedena lista kriterijuma opšteg karaktera i da ne nudi jasna i precizna uputstva o tome koje segmente udžbenika treba analizirati. Na primer, nema dodatnih objašnjenja o tome koji sve faktori ulaze u procenu jasnog i preglednog izgleda materijala (da li je reč o veličini slova koja se koriste, ili, pak, o organizovanosti materijala u poglavlja i sl.). Uz to Tomlinson (Tomlinson, 2003) upozorava da prilikom ove vrste evaluacije procenitelj može lako biti obmanut aktivnostima koje naizgled deluju uspešno, a da one to, u stvari, nisu. Lekcije koje podstiču komunikaciju među

studentima se veoma često ocenjuju visokom ocenom, ali ono što se mora uzeti u obzir jeste kvalitet a ne učestalost te komunikacije, jer je neophodno da u ovakvim vežbanjima studenti napuste svoju „zonu komfora“. Uz to, nekim od predloženih segmenata sprovođenja evaluacije treba pristupiti obazrivo, jer se, na primer, postavlja pitanje da li su materijali ti koji motivišu učenike ili, pak, nastavnici.

MekGart (2002), takođe, ukazuje na ulogu opservacija u toku nastave i daje predlog da i nastavnici i učenici mogu voditi dnevnik u kojima bi beležili subjektivne utiske o upotrebi materijala.

C. Evaluacija nakon upotrebe udžbenika (engl. post-use evaluation)

Ova vrsta evaluacije predstavlja izuzetno važan i vredan vid procene nastavnih materijala i „procenu onoga što se desilo kao rezultat upotrebe materijala“ (Tomlinson, 2011: xiv). Po Tomlinsonovom uverenju, ona predstavlja najređe primenjivan, ali i najdragoceniji vid evaluacije, koji ima za cilj da izmeri stvaran uticaj materijala na korisnike, baveći se kako kratkoročnim efektima (po pitanju motivacije, uticaja, dostižnosti ciljeva itd.), tako i dugoročnim efektima (trajno/celoživotno učenje i primena stečenih znanja). Elis (Ellis, 1997: 38) uočava značaj evaluacije nakon upotrebe udžbenika, jer ona pruža informacije o tome koje aktivnosti funkcionišu u učionici i kako bi trebalo koristiti materijale u budućnosti. Ona može dati odgovore na neka od sledećih pitanja (Tomlinson, 2003: 25):

- Šta je to što učenici znaju sada a nisu znali pre početka upotrebe materijala?
- Šta je to što učenici i dalje ne znaju, uprkos upotrebi materijala?
- Šta je to što učenici mogu uraditi sada a nisu mogli uraditi pre početka kursa?
- Šta je to što učenici ne mogu uraditi i dalje, uprkos upotrebi materijala?
- U kojoj meri su materijali pripremili učenike/studente za provere znanja, ispite i sl.?
- U kojoj meri su materijali pripremili učenike/studente za upotrebu jezika u ciljnim situacijama u kojima će se naći nakon završetka kursa?
- Kako su materijali uticali na samouverenost učenika?
- Kako su materijali uticali na motivaciju učenika?
- U kojoj meri su materijali pomogli učenicima da postanu nezavisni u učenju?
- Da li nastavnik smatra da je bilo lako koristiti materijale?
- Da li administrativni radnici smatraju da su im materijali pomogli da standardizuju nastavni proces u ciljnoj situaciji?

MekGart (2013) ovaj model naziva retrospektivnom evaluacijom (koju sprovode nastavnici) i primećuje da ona može dovesti do uočavanja slabosti materijala, što bi, u konačnom, dovelo do njihove revizije i adaptacije.

5.4.2. Elisov model

Elisov pristup evaluaciji udžbenika ima dve faze i to: prediktivnu i retrospektivnu evaluaciju. Prediktivna evaluacija je osmišljena da pomogne nastavnicima da odluče koje udžbenike da koriste,

dok se retrospektivna evaluacija sprovodi nakon upotrebe udžbenika kako bi se otkrilo kakav uticaj su oni imali na predavače i učenike.

A. Prediktivna evaluacija (engl. predictive evaluation)

Ovaj vid evaluacije se može sprovesti na dva načina. Prvi način podrazumeva oslanjanje nastavnika na evaluacije koje su sproveli eksperti iz oblasti evaluacije udžbenika. Međutim, kriterijumi za ovu vrstu procene su veoma često neprecizni, što znači da eksperti češće obavljaju evaluacije udžbenika za opšti engleski jezik, nego za jezik struke. Na drugoj strani, alternativni način realizacije evaluacije podrazumeva da nastavnici sami vrše procene na osnovu ličnih predviđanja, uz upotrebu različitih kontrolnih listi (upitnika) i dostupnih smernica. Suštinski, ova faza se bazira na prvom utisku procenitelja, te kao ni ranije opisana prva faza u Kaningvortovom i Tomlinsonovom modelu, nije objektivna i pouzdana. Ona najčešće odražava viđenje samog evaluatora, te postoji mogućnost da je naučno-utemeljen aspekt evaluacije izostao. Elis (1997: 37). Istovremeno, u ovoj fazi evaluaciju ne vrše sami učenici, zbog čega je neophodno sprovesti dalje procene.

B. Retrospektivna evaluacija (engl. retrospective evaluation)

Retrospektivna evaluacija pokazuje sve karakteristike druge/treće faze Kaningsvortovog i Tomlinsonovog modela, jer se sprovodi dok se udžbenik koristi ili nakon njegove upotrebe. Ona je često objektivnija i pouzdanija jer se zasniva na stanovištima korisnika udžbenika i jer pruža informacije na osnovu kojih bi se utvrdilo da li se evaluirani materijali mogu koristiti ponovo. Elis, (Ellis, 1997) dodaje da je retrospektivna evaluacija dobar način provere prediktivne evaluacije. MekGart (McGarth, 2002) se zalaže za ovaj tip evaluacije, jer on predstavlja najsigurniji oblik utvrđivanja toga kako upotreba udžbenika funkcioniše u realnom okruženju, kada je koriste učenici.

Kao i prethodni modeli evaluacije, i ovaj se zasniva na vremenskom okviru u kojem će se obaviti procena, ali, za razliku od gore navedenih autora, Elis (Ellis, 1997) ne nudi jasne kriterijume ni tehnike evaluacije.

5.4.3. Model Rej-Dikinson i Džermejna

Rej-Dikinson i Džermejn (1992) veruju da nastavne materijale treba definisati pre nego što započne evaluacija na sledeći način:

1. Šta sve nastavni materijali znače nastavniku?
 - a) Da li se nastavnik isključivo oslanja na upotrebu udžbenika ili koristi i druge izvore poput priručnika za nastavnike, audio i video zapisa itd.?
 - b) Da li nastavnik pravi razliku između tradicionalnih nastavnih materijala i autentičnih materijala?
 - c) Da li nastavnik koristi materijale koje su napravili nastavnici i učenici?
2. Kakav je odnos nastavnih materijala i socijalnog konteksta?
 - a) Kakvu ulogu će najverovatnije imati materijali u nastavnom procesu?
 - b) Koji ciljevi će se najverovatnije ostvariti njihovom upotrebom?
3. Kako će se koristiti materijali?
 - a) Da li su materijali jedini izvor koji koristi nastavnik?

- b) Da li materijali predstavljaju samo jedan od nekoliko drugih izvora?

5.4.4. Litldžonov model

Litldžonov (Littlejohn, 2011) pristup se neznatno razlikuje od Tomlinsonovog modela. Iako su kriterijumi na kojima se bazira evaluacija isti, poput izgleda (kvaliteta papira, poveza itd.), praktičnih pitanja (cena), strukture i organizacije udžbenika, ni ovaj autor ne nudi detaljne korake u analizi, već se usredsređuje na sadržaj knjige i zahteve korisnika. Litldžon predlaže tri nivoa evaluacije (McGarth, 2002) i to:

1. Šta se nalazi u udžbeniku?

Odgovori na ovo pitanje uključuju sledeće informacije: datum publikacije, ciljne korisnike, vrstu nastavnih materija, broj časova neophodnih za obradu udžbenika, fizičke aspekte poput kvaliteta udžbenika, preloma, boje, načina deljenja udžbenika u poglavlja itd.

2. Šta je potrebno korisnicima udžbenika?

Ovaj nivo malo detaljnije evaluacije se fokusira na zadatke i aktivnosti učenja jezika kako bi se utvrdilo šta je to što učenici i nastavnici treba da urade. Zato Litldžon (Littlejohn, 2011: 190) predlaže primenu niza pitanja kojima bi se analizirale aktivnosti i zadaci, a koja uključuju pitanja poput:

- a) Šta je to što se očekuje da učenik treba da uradi?

Ovo pitanje se odnosi na ulogu učenika u učionici, na aktivnosti i zadatke koje treba da obavi (pri čemu je naglasak na formi i značenju zadataka) i na mentalne procese kroz koje učenik prolazi, a koji mogu podrazumevati ponavljanje, pregovaranje, postavljanje pretpostavki kritičko razmišljanje itd.

- b) Sa kim treba da obavi aktivnosti i zadatke?

Ovo pitanje se bavi vrstama učešća učenika u nastavnim aktivnostima (individualni zadaci, rad u parovima ili u grupi).

- c) Sa kojim sadržajima treba da obavi aktivnosti i zadatke?

Ovo pitanje se odnosi na „prirodu sadržaja inputa i očekivanog outputa učenika“ (Littlejohn, 2011: 290)

3. Koje su implikacije udžbenika?

Na trećem nivou analize, Litldžon predlaže bavljenje pitanjima pristupa, filozofije i ciljeva udžbenika, verujući da je ovaj segment manje objektivn od prethodnih.

5.4.5. MekGartov model

Ovaj model evaluacije udžbenika je sličan Litldžonovom modelu i on nudi dve faze sistematske procene nastavnih materijala (McGarth, 2002):

A. Evaluacija na prvi pogled (engl. first-glance evaluation)

Ova faza se sastoji iz četiri koraka. U prvom koraku se evaluatori bave praktičnim pitanjima i razmatranjem karakteristika kao što su: dostupnost udžbenika, cena, i dostupni nivoi udžbenika. Drugi korak se bavi pratećim nastavnim sadržajima, poput dostupnosti priručnika za nastavnike, dodatnih materijala za učenike (audio zapisa, video zapisa i sl.). U trećem koraku se utvrđuje da li je udžbenik odgovarajući po pitanju ciljeva, dužine silabusa, nivoa znanja učenika itd. Na kraju, četvrti korak razmatra da li se udžbenik dopada učenicima. Evaluacija počinje prvim korakom, dok se na naredni korak može preći samo ukoliko su ispunjeni uslovi iz prethodnog. Ukoliko su ključni uslovi u ovoj analizi zadovoljeni, prelazi se na sledeću fazu.

B. Dubinska evaluacija (engl. in-depth evaluation)

MekGart (2002: 54-55) ističe da se u dubinskoj evaluaciji u fokusu ispitivanja nalaze sledeći aspekti:

1. Ciljevi i sadržaji udžbenika;
2. Šta se u udžbeniku očekuje od učenika da urade?;
3. Šta se u udžbeniku očekuje od nastavnika da urade?;
4. Funkcija udžbenika kao resursa u nastavnom procesu;
5. Potrebe i interesovanja učenika;
6. Učenički pristupi učenju jezika;
7. Pristup podučavanju i učenju jezika u učionici.

5.4.6. Kendlinov i Brinov model

Kendlin i Brin (Candlin & Breen, 1979) dele evaluaciju materijala u dve faze. Prva faza se bavi koristima od upotrebe materijala, dok se druga faza fokusira na odabir i upotrebu materijala koji odgovaraju specifičnom okruženju pojedinačne učionice.

A. Prva faza

Prva faza treba se bavi razmatranjem različitih problema. Najpre, treba se ispitati da li se ono što učenici treba da naju podudara sa onim što će se obrađivati u materijalima. Potom se utvrđuje da li se način na koji učenici najbolje uče/usvajaju jezik (dakle, strategija učenja) podudara sa načinima učenja ponuđenim u materijalima. Na kraju ove faze, definišu se uslovi za utvrđivanje stepena koristi knjige i oni uključuju: doprinos nastavnika radu u učionici, izvore koje nude sami učenici i doprinos nastavnom procesu u učionici.

B. Druga faza

U drugoj fazi, Brin i Kandilin (Breen & Candlin, 1987) predlažu oslanjanje na sledeća pitanja prilikom procene udžbenika:

1. Kako su materijali sinhronizovani sa percepcijom potreba učenja učenika?
2. Da li učenici smatraju da materijali mogu da zadovolje njihove jezičke potrebe?
3. Da li se materijali tiču učenikovih vrednosti, uverenja i osećanja?

4. Da li materijali privlače učenikovu pažnju?
5. Da li su materijali dosledno podeljeni na manje jedinice?
6. Da li se sadržaji nadovezuju jedan na drugi?
7. Da li učenici mogu sami da utiču na podelu i redosled materijala u zavisnosti od svojih potreba?
8. Da li su materijali dovoljno fleksibilni da se prilagode i nastavnikovim i učenikovim preferencama?

5.4.7. Model Polin Robinson

Robinson (Robinson, 1991) uočava tri vrste evaluacije materijala:

- a) Preliminarna evaluacija (engl. preliminary evaluation), koja se odvija pre nego što kurs EJS uopšte počne;
- b) Sumativna evaluacija (engl. summative evaluation), koja se dovija na kraju kursa, i
- c) Formativna evaluacija (engl. formative evaluation), koja se odvija tokom kursa.

Suštinski, sve ove faze se ne razlikuju u mnogome od modela koji su ponudili Tomlinson, Kaningsvort i Elis, jer se baziraju na vremenskom okviru u kojem se procena udžbenika odvija.

Robinson (Robinson, 1991) navodi da evaluaciju mogu vršiti i eksterni i interni evaluatori (nastavnici, učenici, dizajneri kurseva). Iako se čini da eksterna evaluacija može pružiti mnogo objektivnije nalaze, ona nosi i izvesne rizike jer se nastavnici i učenici osećaju ugroženo ukoliko ih neko ocenjuje. Na drugoj strani, interni evaluatori mogu često biti subjektivni, pa će dobijeni rezultati biti nepouzdana. Zato je poželjno sprovesti obe vrste procena.

Osim toga, u ovom modelu se ukazuje i na postojanje evaluacije procesa i evaluacije proizvoda, pri čemu se prva, u skladu sa svim do sada iznesenim teorijama o učeničkim potrebama, temelji na analizi nastavnog procesa i procesa učenja, strategija i procesa odlučivanja, dok se druga zasniva na proizvodima učenika, tj. na analizi rezultata učenika i sl. Metodi kojima se vrši evaluacija su mnogobrojni, a neki od njih, koje predlaže Robinson, uključuju kontrolne liste, upitnike, skale procene, intervjue, opservacije, beleške i sl.

5.4.8. MekDonouov i Šoov model

MekDonou i Šo (McDonough & Shaw, 2003) ukazuju na tri faze evaluacije:

A. Spoljašnja evaluacija (engl. external evaluation)

Pod eksternom evaluacijom se podrazumeva proces u kojem evaluator ispituje organizaciju nastavnih materijala onako kako ih je izdavač/autor prezentovao. Dakle, posmatra se prva strana sa opštim bibliografskim podacima i sadržaj udžbenika i sl. Sadržaj udžbenika, na izvestan način, predstavlja vezu između onoga što se u uvodnom delu udžbenika navodi da udžbenik nudi i onoga što će se zaista prezentovati na nastavi. U ovoj fazi treba razmotriti zašto je udžbenik proizveden. MekDonou i Šo (McDonough & Shaw, 2003: 63) smatraju da tvrdnje autora ili izdavača o samom udžbeniku mogu biti pompezne i ozbiljne, zbog čega je potrebno obaviti kritičku procenu kako bi se utvrdilo da li su ti navodi tačni. U ovoj fazi evaluacije se najčešće posmatra uvodno poglavlje

udžbenika, u kojem uglavnom stoje informacije o tome kojoj čitalačkoj publici je knjiga namenjena, nivo znanja engleskog jezika koji se upotrebom datog udžbenika može steći, kontekst u kojem će se udžbenik koristiti (tj. da li je reč o opštem engleskom jeziku ili jeziku struke), koji nivo specijalizovanog znanja se nudi u udžbeniku i sl. Osim toga, prilikom evaluacije je, takođe, važno razmotriti i to kako se jezik prezentuje, tj. kako je organizovan u nastavne jedinice i kolika je dužina ponuđenih tekstova, jer se isti možda neće uklopiti u vremenski okvir u kojem je predviđeno da se realizuje nastava. Uvodno poglavlje udžbenika nudi još neke informacije koje treba uzeti obzir, poput autorovog stava prema jeziku i metodici nastave koju je potrebno primeniti, te odnosa između jezika, nastavnog procesa i učenika. Još neka od pitanja na koja ova faza evaluacije treba da odgovori su: Da li je knjiga osnovni udžbenik koji se koristi tokom kursa jezika ili dodatni materijal? Da li je uključen glosar, tj. popis nepoznatih reči? Da li udžbenik sadrži vizualne materijale i u kojoj meri (fotografije, grafikone, dijagrame) i da li oni služe isključivo u kozmetičke svrhe ili su integrisani u tekst i vežbanja? Da li su sadržaji predstavljeni jasno ili su nabacani? Da li sadržaji odaju utisak kulturne pristrasnosti? Da li je neophodno da materijali sadrže audio i video zapise da bi se udžbenik uspešno koristio? Da li postoje testovi u sklopu udžbenika (dijagnostički testovi, testovi provere znanja na kraju nekoliko lekcija, testovi napretka, testovi dostignuća)?

Ovaj vid evaluacije predstavlja ono što smo ranije nazvali makro-evaluacijom i nakon nje sledi mikro-evaluacija.

B. Unutrašnja evaluacija (engl. internal evaluation)

U ovoj fazi evaluacije neophodno je analizirati u kojoj meri se gore navedeni faktori eksterne evaluacije podudaraju sa unutrašnjom konzistentnošću i organizacijom materijala. Da bismo uspešno realizovali ovu korak, poželjno je pažljivo sagledati bar dve lekcije i ispitati sledeće faktore:

- Prezentaciju veština u materijalima;
- Postupnost izlaganja materijala (od lakših ka težim);
- Povezanost vežbanja sa tekstovima u skladu sa učeničkim potrebama i onim što je predviđeno programom;
- Autentičnost audio zapisa;
- Prilagođenost materijala stilovima i strategijama učenja;
- Transparentnost materijala kojom se povećava motivacija kako učenika, tako i nastavnika.

C. Opšta evaluacija (engl. overall evaluation)

Opšta evaluacija se bavi faktorima upotrebljivosti, prilagodljivosti, generalizovanosti i fleksibilnosti udžbenika (McDonough et al., 2013: 60). Upotrebljivost udžbenika podrazumeva meru u kojoj se ponuđeni materijali mogu integrisati u silabus kao primarno nastavno sredstvo ili kao pomoćno sredstvo. Prilagodljivost se objašnjava kao mogućnost da se već datim sadržajima dodaju ili da se od njih oduzmu određeni delovi kako bi se prilagodili specifičnom kontekstu. Faktor generalizovanosti se posmatra kao sposobnost materijala da ih koristi većina učenika. Fleksibilnost materijala se odnosi na mogućnost prilagođavanja istih nivou znanja učenika.

5.5. Kontrolna lista kao instrument evaluacije udžbenika

Kontrolna lista (engl. checklist) predstavlja jednu od osnovnih metoda evaluacije udžbenika i instrument koji pomaže korisnicima da ocene da li je određeni udžbenik koristan, delotvoran,

sistematično organizovan i praktičan. Cilj upotrebe kontrolne liste jeste da se dobiju različita mišljenja mnogobrojnih evaluatora, kako bi se došlo do što objektivnijeg stanovišta. Ukoliko se različita mišljenja iskazuju putem jasno definisanih stavki u kontrolnoj listi, onda će biti lakše uporediti i različite udžbenike, tj. materijal i proceniti njihova upotrebljivost u određenoj grupi studenata.

Ne postoji standardna kontrolna lista za procenu udžbenika engleskog jezika jer mnoge varijable iz realnog života utiču na proces učenja i podučavanja (Lawrence, 2011: 15). Kontrolna lista se može definisati kao „lista faktora, svojstava, aspekata, komponenata, kriterijuma, zadataka, ili dimenzija [...] koje treba razmatrati odvojeno, kako bi svaka od njih imala neku funkciju“ (Scriven, 2007: 1). Isto tako, ona predstavlja i instrument koji pomaže praktičarima da procene materijale poput udžbenika za nastavu engleskog jezika (Mukundan et al., 2011). Braun (Brown, 1995) navodi da se kontrolna lista za evaluaciju udžbenika sastoji od sveobuhvatnog spiska kriterijuma koji omogućavaju da se proces evaluacije odvija sistematično.

Kada je reč o formi kontrolne liste, ona se može sastojati od kvalitativnih i kvantitativnih podataka. Otvorena pitanja se najčešće koriste kako bi se uspostavile kvalitativne liste kojima bi se dobile detaljne i dubinske informacije o udžbeniku. Na drugoj strani, kvantitativna lista sadrži kriterijume kojim će se meriti izvesni aspekt udžbenika korišćenjem raznih mernih skala (Mukundan et al., 2011), Kvantitativna lista se smatra pouzdanijom i jednostavnijom za upotrebu od kvalitativne, jer kriterijumi u kvalitativnoj listi mogu biti nejasni, suviše kratki ili dugi i neprecizni, zbog čega se ugrožava pouzdanost dobijenih informacija.

Ne postoje posebni kriterijumi koji se primenjuju u razvoju kontrolne liste. Nastavnik ili evaluator mogu razviti kriterijume u zavisnosti od potreba učenika. Takođe, moguće je izvršiti i adaptaciju i modifikaciju postojećih kontrolnih lista ponuđenih od strane eksperata iz oblasti evaluacije. Dodavanje ili izostavljanje određenih elemenata u spisku kriterijuma je, isto tako, dozvoljeno, tako da kontrolna lista odgovara potrebama učenika i nastavnika (Demir & Ertas, 2014: 247).

Prilikom razvoja kontrolne liste trebalo bi voditi računa i o pitanjima pouzdanosti, validnosti i njene praktične primenljivosti. Pouzdanost podrazumeva da kriterijumi u kontrolnoj listi ne smeju biti preširoki ili nejasni, kako ih ne različiti evaluatori ne bi pogrešno interpretirali (Tomlinson, 2003). Kada je reč o validnosti, treba istaći da kontrolna lista treba da bude u skladu sa svrhom kursa i potrebama studenata. Treći aspekt je praktična primenljivost, tj. od kontrolne liste se očekuje da bude ekonomična i jednostavna za upotrebu.

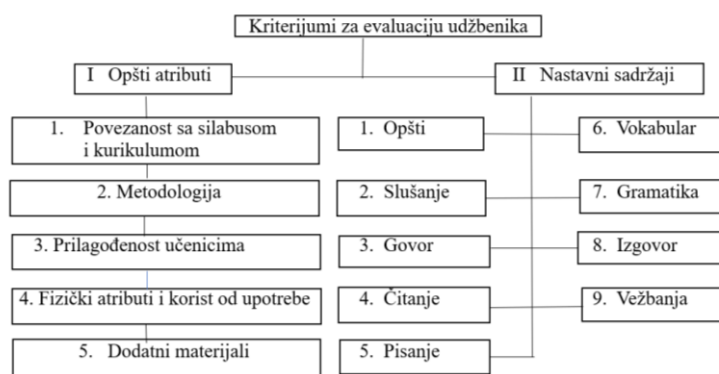
Donošenje odluke o sadržaju kontrolne liste je posebno značajno imajući na umu činjenicu da su zahtevi današnjih grupa učenika, a posebno učenika engleskog jezika struke, sve specifičniji, a standardi koje oni postavljaju sve veći. Kao i kod svake odluke, i ovde je bitno postaviti prava pitanja kao bi se dobili odgovarajući odgovori koji bi se kasnije analizirali i doprineli celokupnom procesu evaluacije. Kaningsvort (Cunningsworth, 1995: 3-4) se u svom predlogu kontrolne liste oslanja na neka mnoga pitanja, a neka od njih su: Da li se ciljevi udžbenika podudaraju sa ciljevima nastavnog programa i ciljevima učenika? Kako su organizovani nastavni sadržaji (prema gramatičkim strukturama, funkcijama, temama, veštinama itd.)? Da li su udžbenikom obuhvaćene sve četiri veštine? Da li su udžbenici vizuelno privlačni? Kolika je cena kompleta udžbenika (udžbenik, radna sveska, priručnik za nastavnike, dodatni materijali)?

U razvoju kontrolne liste za evaluaciju udžbenika se mogu uočiti dve važne faze (Makundan & Nimehchisalen, 2012). Evaluacioni kriterijumi predstavljaju osnovu kontrolne liste i oni zavise od vrste udžbenika koji se ocenjuje. Na drugoj strani se nalazi nivo značaja svakog kriterijuma. Viljem (William, 1983), kao i Kaningsvort, nudi nekoliko segmenata koje treba oceniti i to:

1. Uvodni pregled prikaza jezičkih jedinica i veština (opšti kriterijum);

2. Pomoćna sredstva za podučavanje izgovora, tj. postojanje fonetskog sistema kriterijum za evaluaciju veštine govora);
3. Postojanje raznolikih nastavnih metoda i smislenih situacija i zadataka prilikom podučavanja jezičkih struktura (kriterijum za evaluaciju gramatike);
4. Postojanje različitih veština u podučavanju vokabulara (kriterijum za evaluaciju vokabulara);
5. Postojanje instrukcija za inicijalno prezentovanje pasusa u okviru vežbanja za razumevanje tekstova (kriterijum evaluacije veštine čitanja);
6. Postojanje različitih sredstava za kontrolisano i vođeno pisanje pisanih sadržaja (kriterijum za evaluaciju veštine pisanja), i
7. Postojanje odgovarajućih slika, dijagrama, tabela, itd. (kriterijum za evaluacija tehničkog aspekta udžbenika).

Makundan (Mukundan et al., 2011) takođe predlaže dve opšte kategorije kriterijuma koje bi trebalo primenjivati u evaluaciji udžbenika: kategoriju opštih atributa i kategoriju nastavnih sadržaja (Ilustracija 5).



Ilustracija 5: Kategorije evaluacije udžbenika (Mukundan et al., 2011)

Može se, dakle, zaključiti da je mnogo razloga za popularnost kontrolne liste među evaluatorima udžbenika engleskog jezika. Ona omogućava mnogo detaljniju i dubinsku analizu, naročito ukoliko se koriste kvalitativne mere (Cunningsworth, 1995; Mukundan et al., 2011). Kontrolna lista se može lako replicirati (Ellis, 1997) i prilagoditi upotrebi budućih korisnika (Mukundan & Ahour, 2010). Takođe, veruje se da je njena primena vrlo ekonomična, jer se mnogo informacija može sakupiti u relativno kratkom vremenu (McGarth, 2016).

6. METODOLOGIJA NAUČNO-ISTRAŽIVAČKOG RADA

6.1. Ciljevi istraživanja i hipoteze

Kao što smo već izneli u uvodnom poglavlju, opšti cilj ovog naučno-istraživačkog rada jeste da se na osnovu rezultata sprovedenih istraživanja (među studentima ekonomske orijentacije i nastavnicima stranog jezika struke) putem realizacije upitnika za evaluaciju udžbenika za engleski jezik ekonomske struke i upitnika o analizi potreba studenata da predlog jednog silabusa za nastavu engleskog jezika za ekonomske potrebe i načelni predlog nastavnih jedinica u okviru potencijalnog udžbenika za engleski jezik.

Da bismo ovo uradili, najpre je bilo neophodno postaviti specifične ciljeve i hipoteze istraživanja.

Kada je reč o specifičnim ciljevima ovog istraživanja, oni su sledeći:

1. Da se utvrde karakteristike postojećih udžbenika (putem upitnika za evaluaciju) kako bi se ispitalo da li zadovoljavaju kriterijume neophodne za udžbenike jezika struke.

Hipoteza 1: Popularni udžbenici koji se primenjuju u nastavi engleskog jezika za ekonomiste uglavnom ispunjavaju većinu kriterijuma po pitanju opštih karakteristika, dizajna i organizacije udžbenika, raznolikosti nastavnih aktivnosti i zadataka, kao i fokusa na razvoju sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje i govor), te se veoma često smatraju „zlatnim standardom“ u nastavi engleskog jezika struke. Pretpostavlja se da, uprkos svemu gore navedenom, ovi udžbenici nude generalizovane, opšte, prevashodno poslovne, a ređe ekonomske, akademske teme koje bi bile od značaja budućim ekonomistima. Dakle, ovde je naglasak na univerzalnoj upotrebljivosti i opštoj prihvatljivosti ovakvih nastavnih materijala i tema, dok su potrebe samih studenata stavljene u drugi plan. Veruje se da se ovi udžbenici ne bave kulturnim razlikama koje postoje između anglo-američke i srpske poslovne kulture, a koje su od posebnog značaja za komunikaciju u ekonomskom i poslovnom kontekstu.

Hipoteza 2: Udžbenici koji predstavljaju autorska dela samih nastavnika zaposlenih na ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji pokazuju manje karakteristika koje se tiču raznolikosti nastavnih aktivnosti i zadataka. Tipovi zadataka koji su nude uglavnom podstiču individualni rad studenata, a ređe rad u parovima i grupama. Na drugoj strani, pak, sadržaji koji se obrađuju u ovim nastavnim materijalima su uskostručni i tiču se, pre svega, ekonomskih i poslovnih tema. Na taj način, tekstovi prezentovani u ovim udžbenicima su od veće koristi za akademski i dalji profesionalni razvoj studenata.

2. Da se utvrde stavovi studenata po pitanju udžbenika koje oni koriste u nastavi engleskog jezika struke (putem upitnika za evaluaciju udžbenika od strane studenata).

Opšta je pretpostavka da su studentima ekonomije neophodne posebne jezičke veštine i vokabular koji se drastično razlikuje od vokabulara koji se izučava na nastavi opšteg engleskog jezika. Zato se i veruje da neki od aspekata udžbenika koji se koriste na ekonomskim fakultetima u Srbiji ne odražavaju istinske potrebe studenata. Otuda proizilaze dve hipoteze koje se tiču aktuelnih udžbenika.

Hipoteza 3: Pretpostavlja se da će studenti uočiti pozitivne aspekte udžbenika, koji su u skladu sa njihovim očekivanjima a koji se tiču kursa engleskog jezika za ekonomiste, poput raznovrsnosti vokabulara/gramatičkih jedinica ili uskostručnih tema koje neki udžbenici nude. Veruje se da će studenti iskazati pozitivne stavove po pitanju postupnosti uvođenja pre svega gramatičkih, ali i leksičkih jedinica.

Hipoteza 4: Očekuje se da će studenti iskazati negativne stavove po pitanju nedovoljne sistematičnosti u organizaciji udžbenika koja su autorska dela univerzitetskih nastavnika. Veruje se da će studenti percipirati odsustvo određenih tipova vežbanja na koja su, inače navikli, tokom ranijih faza školovanja. Istovremeno, može se očekivati da studenti uoče manju posvećenost određenim jezičkim kompetencijama, poput slušanja i pisanja, ili, pak, odeljaka kojima bi se vršila provera stečenog znanja i da iskažu nezadovoljstvo prisustvom obilja gramatičkih partija.

3. Da se utvrde potrebe i ciljevi studenata koji pohađaju nastavu engleskog jezika za ekonomiste (putem upitnika o potrebama) vodeći računa o slabostima i nedostacima koje studenti osećaju u vezi sa svojim znanjem engleskog jezika za ekonomiste.

Hipoteza 5: Iako se nastava engleskog jezika u Republici Srbiji pohađa još od prvog razreda osnovne škole i da bi studenti na početku studija trebalo da pokažu uniformisani nivo poznavanja engleskog jezika (B2 nivo Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike), propisanog Opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja za predmet Strani jezik), očekuje se da će biti odstupanja od ovog nivoa te da će se studenti u upitniku, putem samoprocene znanja, samostalno izjasniti da poseduju češće niže, a ređe više nivoe znanja.

Hipoteza 6: Očekuje se da će studenti koji se budu izjasnili da poseduju srednje i niže nivoe znanja (B1, A2 i A1) iskazati veće potrebe za gramatičkim i vokabularnim sadržajima vežbanja, i da će njihove primarne potrebe biti u domenu razumevanja sadržaja, dok će studenti koji se budu izjasnili da poseduju viši srednji i napredni nivo znanja (B2, C1) imati potrebu za razvojem komunikativnih sposobnosti.

Hipoteza 7: Kako se engleski jezik za ekonomiste izučava na različitim godinama studija, pretpostavlja se da će studenti nižih godina studija iskazati potrebu za tekstovima čiji sadržaji obuhvataju opšte poslovne teme iz oblasti poslovne kulture i komunikacije i osnovnih principa poslovanja, dok će studenti viših godina studija imati potrebu za uskostručnim, veoma često akademskim temama iz različitih ekonomskih oblasti, poput makro- i mikroekonomije, poslovnih finansija, računovodstva, revizije, osiguranja. Veruje se da bi ovakvi stavovi proistekli iz činjenice da se na nižim godinama studija na nastavi iz drugih predmeta izučavaju osnovni ekonomski principi koji predstavljaju uvod u ekonomsku nauku i doktrinu, zbog čega studenti ne bi imali jasnu sliku toga koje bi sve specifične teme bili od značaja za njihov dalji razvoj jezičkih kompetencija. Na drugoj strani, očekuje se da će studenti viših godina imati potrebu za obradom specifičnijih i aktuelnijih ekonomskih tema, jer se studenti već profilisu za određena zanimanja ili dalju akademsku karijeru.

Hipoteza 8: Pretpostavka je da će studenti svih godina studija iskazati potrebu za autentičnim materijalima, koji i predstavljaju osnov svakog uspešnog kursa engleskog jezika struke. Istovremeno, veruje se da će studenti želeti da rade autentična vežbanja koja su stavljena u odgovarajući ekonomsko-poslovni kontekst. Na ovaj način bi se povećala motivacija studenata za učenjem engleskog jezika struke i povećalo bi se učešće studenata u nastavnim aktivnostima i samom nastavnom procesu.

4. Da se utvrde pristupi izradi udžbenika i silabusa i da se pruže primeri potencijalnih vežbanja i silabusa.

Hipoteza 9: Očekuje se da će predlog udžbenika silabusa koji bi usledio na osnovu obavljene analize potreba studenata integrisati sve četiri jezičke kompetencije – čitanje, slušanje, pisanje i govor, dok će sam pristup izradi udžbenika i silabusa biti sveobuhvatan i da se neće temeljiti isključivo na jednom pristupu izradi ovih sadržaja. Pretpostavlja se da će, u skladu sa potrebama i ciljevima studenata, vežbanja biti različitog karaktera – usmerena kako na određene situacije, tako i na specifične stručne zadatke koji bi se obavljali individualno, u parovima ili u grupi.

6.2. Kombinovani metod istraživanja

U ovom radu će se primenjivati kombinovani metod istraživanja koji primenjuje kako kvantitativnu, tako i kvalitativnu analizu (Creswell & Clark, 2011). Ovaj metod se definiše kao istraživanje u kojem istraživači sakupljaju i analiziraju podatke, integrišu nalaze i donose zaključke koristeći kvalitativne i kvantitativne pristupe ili metode u jednoj studiji (Tashakkori & Creswell, 2008: 4). Ovakav metod istraživanja se smatra najpogodnijim jer se nedostaci jednog pristupa upotpunjuju prednostima drugog, jer se „reči mogu upotrebiti kako bi dale značenje brojevima, a brojevi se mogu upotrebiti da bi dali preciznost rečima“ (Dörnyei, 2007: 45). Kvantitativno istraživanje je od velike koristi pri sumiranju rezultata analize velikih baza podataka, dok se kvalitativni pristup koristi kako bi se dobile detaljnije informacije u fazi istraživanja, kao i da se dobiju smernice za unapređenje analiziranih podataka. Kvalitativno istraživanje nudi deskriptivne detalje o nizovima kvantitativnih rezultata (Creswell, 2003). Isključiva primena kvantitativnih metoda ne obezbeđuje dubinsku analizu sakupljenih podataka, zbog čega su neophodna i kvalitativna.

6.3. Primenjivani logički modeli

Da bismo uspešno sprovedli istraživanje na relativno objektivan način, pre odlučivanja o instrumentima koje ćemo koristiti, bilo je neophodno da se opredelimo za utvrđivanje logičkih modela kojima bi bilo moguće realizovati kvantitativni deo istraživanja. Činilo se da su skale za merenje intenziteta stavova, osećanja i verovanja najpogodnije za tako nešto, i to, prevashodno, Likertova skala. Naime, suština Likertove skale se ogleda u tome da ispitanik odgovara za svaki stav/izjavu/tvrđnju u kojoj meri se sa njim/njom slaže, tj. ne slaže. Praksa je da se stepen slaganja meri na petostepenoj skali saglasnosti, od vrednosti koje se najčešće definišu kao: 1 – Uopšte se ne slažem, 2 – Uglavnom se ne slažem, 3 – Neodlučan sam, 4 – Uglavnom se slažem i 5 – Potpuno se slažem. Iako postoje razne modifikacije ove skale, uz primenu sedmostepenih ili, čak, devetostepenih skala (Branković, 2014), u našem istraživanju će se primenjivati tradicionalna petostepena skala uz neznatne modifikacije vrednosti u zavisnosti od tipa izjave koju želimo da ispitanici ocene.

6.4. Instrumenti

6.4.1. Upitnici

Primarni instrument sprovođenja ispitivanja u ovom istraživanju je bio upitnik, koji je korišćen kako u evaluaciji udžbenika, tako i u analizi potreba studenata.

Upitnici se definišu kao „bilo koji pisani instrument uz pomoć kojeg se postavlja niz pitanja ili izjava, na koje ispitanici treba da odgovore ili pisanjem odgovora ili odabirom ponuđenih odgovora“ (Macky & Gass, 2005:6). Oni se smatraju efikasnim instrumentom uz pomoć kojeg se dobijaju jasne i direktne informacije od učesnika istraživanja iz oblasti društvenih nauka. Takođe, upitnici predstavljaju korisno sredstvo za prikupljanje kako kvantitativnih, tako i kvalitativnih podataka. U upitniku se mogu naći tri vrste pitanja: potpuno zatvorena, potpuno otvorena, delimično otvorena pitanja (Branković, 2014: 150). Potpuno zatvorena pitanja sadrže ponuđene odgovore i ispitanik se opredeljuje za jedan odgovor zaokruživanjem. Ne postoji nijedna druga opcija van ponuđenih i na takva pitanja se najčešće odgovara nekom skalom. Potpuno otvorena pitanja su ona u kojima se daje samo tekst pitanja od ispitanika se nudi da sam dâ odgovor. Dakle, u ovakvoj vrsti pitanja nema ponuđenih odgovora. Delimično otvorena pitanja, pak, su ona u kojima se ispitanicima nudi nekoliko odgovora, kao i mogućnost dopisivanja svojih odgovora, ukoliko ispitanik ne prepozna svoj stav ni u jednom od ponuđenih odgovora (Branković, 2014: 151).

Njunan (Nunan, 1992) tvrdi da su u upitnicima koji se tiču engleskog jezika struke podjednako zastupljene sve vrste pitanja. Iako su odgovori na pitanja zatvorenog tipa mnogo lakši za grupisanje i analizu, jer predstavljaju kvantitativnu analizu, mnogo više korisnih informacija se može dobiti iz odgovora na otvorena i delimično otvorena pitanja, koji čine kvalitativni segment istraživanja. Takođe, vrlo je verovatno da odgovori na otvorena pitanja preciznije odražavaju ono što ispitanik želi da kaže. Svakako, obrada ovih vrsta podataka iziskuje mnogo više napora, grupisanja i analiza.

6.4.1.1. Upitnici za evaluaciju udžbenika

Kao što smo u dosadašnjem radu imali priliku da vidimo, upitnici za evaluaciju obuhvataju mnoštvo kriterijuma kojima bi se na objektivan način pokušali ispitati različiti aspekti udžbenika. U ovom konkretnom istraživanju, distribuirane su dve vrste upitnika i to: upitnik za evaluaciju udžbenika od strane studenata i upitnik za evaluaciju udžbenika od strane nastavnika. Dakle, u proces analize udžbenika su bile uključeni svi neposredni korisnici u nastavnom procesu, kako bi se dobili što objektivniji rezultati istraživanja.

6.4.1.1.1. Upitnik za evaluaciju udžbenika od strane studenata

Upitnik za evaluaciju udžbenika od strane studenata se sastoji iz dve uočljive celine – kvantitativne i kvalitativne. Prvi deo čini kontrolna lista kojom se ocenjuju aspekti udžbenika od značaja za ovu studiju i ona se sastoji od 74 pitanja, koje treba oceniti korišćenjem petostepene Likertove skale (1 – U potpunosti se slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem). Drugi deo upitnika čine tri otvorena pitanja na koja je trebalo dati sažete odgovore, a koja se tiču uočenih prednosti i mana udžbenika i sl. Prva celina upitnika, tj. kontrolna lista sadrži čak deset aspekata udžbenika koje je trebalo oceniti i to:

1. *Izgled i dizajn udžbenika* – sadrži 11 izjava saglasnosti o opštem utisku evaluatora u vezi sa spoljašnjim karakteristikama udžbenika;
2. *Ciljevi učenja i sadržaj* – za evaluaciju ovog aspekta korišćeno je 7 izjava saglasnosti u vezi sa eksplicitnošću ciljeva udžbenika i temama koje isti obrađuje;
3. *Integracija veština* – sastoji se od ukupno 14 stavova od kojih su dve izjave opšteg tipa, nakon kojih slede četiri potpoglavlja za četiri jezičke veštine: čitanje (3 izjave), pisanje (4 izjave), slušanje (3 izjave) i govor (2 izjave);
4. *Fokus na jeziku (gramatika, vokabular, izgovor, veštine pregovaranja i sl.)* – sadrži 14 izjava u vezi sa jezičkim jedinicama i funkcijama koje se obrađuju udžbeniku, grupisanih u četiri potkategorije i to: gramatika (4 izjave), vokabular (5 izjava), izgovor (3 izjave) i ostalo (2 izjave);
5. *Autentičnost i relevantnost* – pri analizi ovog aspekta korišćene su 4 izjave kojima se utvrđuje da li se udžbenik bazira na autentičnim i realnim materijalima.
6. *Dodatni materijali i resursi* – ovaj aspekt kontrolne liste se ispitivao proverom saglasnosti ispitanika sa 3 date izjave, a uključuje pitanja vezana za dostupnost dodatnih sadržaja van udžbenika, poput audio i video zapisa, veza ka različitim sajtovima itd.
7. *Kulturna i interkulturalna svest* – sastoji se od 4 izjave kojima se ispituje kulturni kontekst udžbenika;

8. *Aktivnosti i tipovi vežbanja* – pri analizi ovog aspekta udžbenika primenjeno je 5 izjava sa kojima su studenti iskazivali stepen saglasnosti, pri čemu se svaka od izjava odnosi na zastupljenost određenih tipova vežbanja (rad u parovima ili grupama i sl.).
9. *Procene znanja, testovi i napredovanje studenata* – 7 izjava u ovom delu kontrolne liste je upotrebljeno kako bi se utvrdilo da li udžbenik, pored redovnih vežbanja, sadrži i provere znanja na kraju lekcija, testove dostignuća i sl.
10. *Zaključak* – u ovom delu se nalaze 2 zaključne izjave kojima se iznose konačni opšti utisci o udžbeniku.

Nakon ovog dela slede 3 otvorena pitanja u vezi sa prednostima i manama udžbenika i preporukama studenata za dalje korišćenje istog.

6.4.1.1.2. Upitnik za evaluaciju udžbenika od strane nastavnika

Upitnik za evaluaciju udžbenika od strane nastavnika predstavlja nešto sažetiju formu upitnika za evaluaciju udžbenika od strane studenata, uz dodatak procene onih kriterijuma koji se odnose na metodičke i pedagoške principe realizacije nastave uz upotrebu analiziranih udžbenika. Upitnik se sastoji od 43 izjave, koje je trebalo oceniti korišćenjem petostepene Likertove skale saglasnosti (1 – U potpunosti se slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem), a koje su grupisane na sledeći način:

1. *Opšte karakteristike* – sadrži 13 izjava podeljenih u 5 celina i to: *Odnos udžbenika i nastavnika* (1 izjava), *Metodika* (2 izjave), *Prilagođenost studentima* (3 izjave), *Fizičke karakteristike udžbenika* (8 izjave), *Dodatni materijali* (1 izjava).
2. *Nastavni sadržaji (integracija veština)* – odeljak koji se sastoji od 15 izjava, grupisanih po kategorijama: *Opšte karakteristike* (6 izjave), *Čitanje* (2 izjave), *Pisanje* (2 izjave), *Slušanje* (3 izjave), *Govor* (2 izjave).
3. *Fokus na jeziku (gramatika, vokabular, izgovor, veštine pregovaranja i sl.)* – ovaj odeljak čini 13 izjava, raspoređenih u sledeće kategorije: *Gramatika* (4 izjave), *Vokabular* (3 izjave), *Izgovor* (2 izjave), *Vežbanja* (4 izjave)

6.4.1.1.3. Kriterijumi za formiranje kontrolne liste

Kriterijumi po kojima se vršila evaluacija se baziraju na Kaningsvortovom (Cunningsworth, 1995) i MekDonouovom i Šoovom (McDonough & Shaw, 2003) modelu i njih čine:

a) Dizajn i organizacija

Dizajn udžbenika uključuje nekoliko faktora poput informacija autora o ciljevima udžbenika, temama, funkcijama, gramatičkim strukturama, veštinama, listama sa leksičkim jedinicama (na kraju svake lekcije), glosarima (na kraju udžbenika) i dodatnoj literaturi (Cunningsworth, 1995: 28). U kontrolnim listama u našem istraživanju je ispitivano postojanje izjava autora o ciljevima udžbenika, koje bi trebalo da pruže informacije čitaocima o tome šta će sve studenti biti u stanju da urade po završetku lekcije. Osim ovog aspekta, analizirani su i drugi segmenti. Informacije o temama, funkcijama, gramatičkim strukturama i veštinama bi, takođe, trebalo da budu prisutne udžbeniku kako bi studenti stekli sliku o nastavnom procesu i njegovim fazama u određenoj lekciji. Sve ovo je jako bitno uzevši u obzir činjenicu da dobar udžbenik treba da pruži studentima

sveobuhvatna objašnjenja o materijalima koji se prezentuju. Svaka lekcija bi trebalo da sadrži ove informacije dok se upotreba spiska leksičkih jedinica treba naći na kraju svake lekcije kako bi studenti što bolje ovladali terminologijom. Na drugoj strani, prisustvo glosara u udžbeniku podstiče ponavljanje već usvojenog vokabulara. Na kraju, udžbenik treba da ponudi i dodatne izvore za samostalno učenje, te ove informacije trebaju biti vidno istaknute. Naše kontrolne liste će, zato, ispitati postojanje svih ovde navedenih segmenata sa benefitima koje isti pružaju.

- b) Ciljevi i pristupi – Svaki udžbenik bi trebalo da ima jasan i eksplicitan niz ciljeva, te se i ovaj kriterijum ispitivao u kontrolnim listama. MekDonou i Šo (McDonough & Shaw, 2003: 70) tvrde da bi trebalo da izvršimo selekciju materijala na način da oni odgovaraju silabusu ili ciljevima koje smo postavili. Kaningsvort (Cunningsworth, 1995) navodi da ovi aspekti mogu predstavljati jednu od prva tri kriterijuma za ocenjivanje udžbenika, tako da ispituju sadržaje i usklađenost sadržaja sa komunikativnim potrebama korisnika. Dakle, ciljevi udžbenika se realizuju putem sadržaja materijala, te ih potrebno ispitati, baš kao i meru u kojoj oni odgovaraju potrebama studenata, u ovom slučaju, ekonomske orijentacije.

- c) Jezički sadržaji

Svaki jezik se uči putem izučavanja različitih jezičkih komponenata. Engleski jezik struke se, baš kao i opšti engleski jezik, ne uči kao celina već kao predmet koji se sastoji iz više segmenata. Pri analizi ovog kriterijuma, evaluatori se bave jezikom koji je zastupljen u udžbeniku i upoređuju ga sa onim što bi studenti trebalo da nauče (Cunningsworth, 1995: 39). Neki od aspekata koji se procenjuju u analiziranim udžbenicima jesu gramatika, vokabular, fonetika itd. te će se navedeni sadržaji ispitivati i u našem upitniku.

Jedan od ciljeva udžbenika engleskog jezika struke, u ovom slučaju engleskog jezika za ekonomiste, bi trebalo da bude opremanje studenata strategijama za učenje i usvajanje vokabulara koji se, nužno, javlja u ovako specifičnom kontekstu. Procenjivanje načina prezentovanja vokabulara, stoga, predstavlja jedan od kriterijuma u našoj evaluaciji, jer se veruje da „naročito na nižim jezičkim nivoima, studenti mogu uspešnije komunicirati uz poznavanje vokabulara nego uz znanje gramatike“ (Cunningsworth, 1995: 38).

Uzevši u obzir činjenicu da gramatika igra značajnu ulogu u nastavi stranog jezika, njeno poznavanje se oduvek smatralo vitalnim elementom bilo kog kursa jezika koji ima za cilj razvoj jezičke preciznosti u govoru i pisanju. Zato je bilo izuzetno važno uključiti i ovaj kriterijum prilikom evaluacije udžbenika engleskog jezika za ekonomiste.

- d) Veštine

Način na koji se udžbenik bavi osnovnim jezičkim veštinama (čitanje, pisanje, slušanje, govor) se smatra centralnom temom u učenju i podučavanju jezika. Od posebnog je značaja da odnos veština koje se uče i podučavaju bude izbalansiran (Cunningsworth, 1995: 75-84) i da one budu prezentovane u realnim situacijama. Upravo to je jedan od razloga zašto smo se bavili svakom pojedinačnom veštinom u upitniku.

- e) Aktivnosti i zadaci

Svi udžbenici sadrže zadatke, pa je bilo neophodno utvrditi stepen koristi i praktičnosti zadataka analiziranih udžbenika. Aktivnosti i vežbanja ne bi trebalo da same sebi budu cilj (vežbanje zarad vežbanja), već bi trebalo da ohrabre studente da koriste jezik smisleno i svrsishodno. Da bi se postigao podsticaj razvoja svih jezičkih veština i integracija istih,

potrebno je u udžbenik uključiti različite aktivnosti poput radova u parovima ili grupama, ili, pak, individualna vežbanja, što se i ispitivalo upitnicima za evaluaciju.

f) Teme

Teme koje se obrađuju treba da budu od značaja za studente, ali i da imaju informativno karakter, te da su izazovne, zanimljive, zabavne i ponekad provokativne tek toliko da podstaknu razvoj jezičkih veština (Cunningsworth, 1995: 94). Obradivanje raznovrsnih tema ne doprinosi samo poboljšanju jezičkih kompetencija studenata, već i proširivanju njihovog opšteg i stručnog znanja. Zbog toga je bilo važno ispitati da li analizirani udžbenici ispunjavaju i ovaj kriterijum.

g) Kulturni kontekst

Odgovarajući sadržaji po pitanju kulturnog konteksta predstavljaju još jedan od primenjenih kriterijuma pri analizi udžbenika. Šeldon (Sheldon, 1988: 244) tvrdi da je važno utvrditi da li udžbenik vrši stereotipizaciju rodni, rasni, etničkih, nacionalnih, socijalnih kultura, te da li ih prezentuje na neprecizan ili uvredljiv način. Udžbenik bi trebalo da se bavi neutralnim temama kojima bi studenti proširivali svoje vidike i kojima bi stekli uvid u različite kulture.

Osim toga, uzevši u obzir činjenicu da je engleski jezik poslednjih godina postao *lingua franca*, ukazala se sve veća potreba za integracijom kulturnih aspekata u nastavni proces. Izvorna kultura, ciljna kultura i interna kultura bi trebalo da budu ravnomerno zastupljene u udžbenicima engleskog jezika, a posebno engleskog jezika za ekonomiste, jer se poslovanje među zemljama kako anglofonog, tako i neanglofonog govornog područja, većinski odvija na engleskom jeziku. Zato je jako bitno uključiti sve ove tipove kultura u nastavni proces, i to na nekoliko načina. Najpre, kulturne sadržaje je moguće integrisati putem receptivnih veština, tj. veština čitanja i slušanja, tako da se informacije dobijaju tekstova ili iz komunikacije. Potom, ovi sadržaji se mogu inkorporirati u nastavne sadržaje putem interkulturnih aktivnosti kojima se upoređuju različite kulture. Na kraju, kulturni sadržaji se mogu prezentovati putem proizvodnih, tj. produktivnih aktivnosti kojima se podstiče kulturna svest.

Upitnicima za evaluaciju udžbenika se ispitivao i ovaj kriterijum kulturnog konteksta, jer se integracijom ovog segmenta u nastavne materijale podstiče još veća povezanost studenata sa nastavnim sadržajima. Uverenje studenata da ne uče o nekoj njima udaljenoj, već i o svojoj, matičnoj kulturi podstiče veću motivisanost i angažovanost na časovima EJS.

h) Prateći materijali

Prateći materijali predstavljaju još jedan kriterijum sprovedene evaluacije udžbenika, jer mnogi naučnici veruju da oni predstavljaju neizostavnu komponentu svakog udžbenika. Tomlinson (Tomlinson et al., 2001) veruje da upotreba audio zapisa predstavlja interesantan i učinkovit način učenja jezika. U vreme ekspanzije digitalnih tehnologija i sve veće dostupnosti ovakvih sadržaja, važno je da se ovaj segment integriše u nastavu engleskog jezika za ekonomiste.

i) Ilustracije

Hjuings (Hewings, 1991) definiše pojam „ilustracija“ kao:

sve što se ne može smatrati tekstom. To podrazumeva, na primer, crteže, stripove, fotografije, strukturne grafikone, dijagrame, tabele. Ilustracije poput ovih se veoma

često nalaze u publikovanim materijalima kako bi se upotpunilo značenje koje se prenosi putem tekstova, te da bi se stimulisala praktična primena jezika.

Isto tako, ilustracije mogu imati samo dekorativni karakter, što nije poželjno, jer primarni cilj ilustracija treba da bude kontekstualizacija jezika i stimulacija proizvodne faze jezika. Zato je važno utvrditi da li analizirani udžbenici ispunjavaju ovaj karakter.

j) Metodika nastave

Jedna od osnovnih funkcija udžbenika jeste da prezentuje jezik na način kojim bi se studenti podstakli da efikasno i efektivno uče jezik. To podrazumeva da autor udžbenika treba da ima na umu kako se jezik uči i podučava. Iako cilj udžbenika nije da se studentima nametne određeni tip metodike nastave engleskog jezika, ipak se čini da odabir metoda podučavanja u velikoj meri utiče na organizaciju samih materijala i vrste aktivnosti, a koje mogu imati dalekosežan uticaj na dešavanja u učionici, ali i izvan nje. Kaningsvort (Cunningsworth, 1995) navodi da budući da udžbenici promovisu određene stilove učenja (kako eksplicitno tako i implicitno), ovim kriterijumom pokušava da se da odgovor na pitanje koji su to pristupi učenju i podučavanju.

Ovaj kriterijum igra posebnu ulogu u evaluaciji udžbenika koju su sprovedi nastavnici, jer su oni dovoljno kompetentni da procene koji od metodičkih principa su uključeni i primenjeni.

k) Priručnici za nastavnike

Mnogi kursevi opšteg engleskog jezika, ali i sve veći broj udžbenika jezika struke, nude priručnike za nastavnike kao prateće materijale čitavog kompleta za nastavnike. Oni su veoma značajni delovi kurseva jezika jer utiču na način kako će se jezik podučavati. Neki udžbenici nude i detaljne planove pojedinačnih nastavnih jedinica, predviđajući svaku aktivnost, kao i jezik koji će nastavnik koristiti tokom časa. U priručnicima se veoma često nalaze i rešenja zadataka iz udžbenika, što u velikoj meri može olakšati nastavniku ukoliko su vežbanja dvosmisljena.

I ovaj kriterijum je od značaja za našu evaluaciju udžbenika od strane nastavnika, jer jedino kod njih nailazi na praktičnu primenljivost.

Kao što smo već napomenuli, osim Kaningsvortovog modela, u istraživanju je primenjen MekDonouov i Šoov (McDonough & Shaw, 2003) pristup evaluaciji udžbenika, koji date kriterijume analize sprovodi kroz već ranije opisane tri faze eksterne, interne i opšte evaluacije udžbenika. U tom smislu, ponuđena kontrolna lista za evaluaciju udžbenika sadrži razne informacije o spoljašnjem izgledu udžbenika i jasno uočljivim vizualnim karakteristikama, poput sadržaja, ciljeva udžbenika i pojedinačnih lekcija, organizacije sadržaja, testova i sl. (eksterna evaluacija), te pitanja u vezi sa prezentovanjem samih veština, postupnošću materijala, autentičnošću itd. (interna evaluacija). Takođe, opšta pitanja u vezi sa podudarnošću silabusa i udžbenika i ispunjenošću uslova raznolikosti primene metodičkih principa čine deo upitnika za evaluaciju koju sprovode nastavnici.

6.4.1.2. Upitnik o analizi potreba studenata ekonomije

Upitnik o analizi potreba studenata se, baš kao i prethodni, sastoji iz dva dela – kvantitativnog i kvalitativnog. Upitnik čini šest celina, od kojih je pet demografskog i kvantitativnog sadržaja, dok šestu celinu čine četiri otvorena pitanja kvalitativnog tipa. Šest celina sa 96 izjava i 4 pitanja su grupisana na sledeći način:

1. *Demografski podaci i opšta pitanja* – sadrži 6 izjava koja se tiču pola, godina, godine studija, završenog obrazovanja, trenutnog studijskog programa/modula i ličnih preferenci u vezi sa daljom karijerom. Na ovaj deo upitnika se odgovaralo zaokruživanjem jednog ili više ponuđenih odgovora, u zavisnosti od tipa pitanja.
2. *Trenutno znanje engleskog jezika, trenutni kursevi engleskog jezika* – čini ga 15 izjava u vezi sa trenutnim brojem časova engleskog jezika na fakultetu kao i pitanja samoprocene trenutnog nivoa znanja i veština na engleskom jeziku. Na ovaj deo upitnika se odgovaralo kombinovanom metodom – zaokruživanjem jednog odgovora ili opredeljivanjem za jedan odgovor od pet ponuđenih na petostepenoj Likertovoj skali (1 – Veoma nizak, 2 – Nizak, 3 – Umeren, 4 – Visok, 5 – Veoma visok).
3. *Lične potrebe i veštine* – sastoji se od 34 izjave ocenjuje nivo ličnih potreba određenih veština u nastavi engleskog jezika korišćenjem petostepene Likertove skale (1 – Nije mi potrebno, 2 – Donekle mi je potrebno, 3 – Nemam stav, 4 – Potrebno mi je, 5 – Veoma mi je potrebno). Veštine koje se ocenjuju uključuju veštine čitanja, pisanja, slušanja i govora. Ocenjuju se potrebe u vezi sa vokabularom, gramatikom i izgovorom.
4. *Tipovi vežbanja* – ovo poglavlje sadrži 32 izjave i bavi se ocenom stepena lične koristi od pojedinih tipova vežbanja za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja, korišćenjem petostepene Likertove skale (1 – Uopšte nije korisno, 2 – Donekle korisno, 3 – Nemam stav, 4 – Korisno, 5 – Veoma korisno). Ovim delom upitnika se, takođe, utvrđuje i koje do datih ekonomskih oblasti bi bile od značaja za ispitanikov dalji akademsko-poslovni razvoj, tako što se ispitanik opredeljuje za neke od ponuđenih oblasti. Procena koristi od vežbanja koja se tiču rada u parovima ili, pak, grupnog rada se, takođe, vrši u ovom delu upitnika i to primenom petostepene Likertove skale saglasnosti da datim izjavama (1 – U potpunosti se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem).
5. *Lične preference* – sastoji se od 9 izjava koje se odnose na lične preference u vezi sa ponuđenim aspektima nastave engleskog jezika za ekonomiste, primenom petostepene Likertove skale (1 – Uopšte se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – Izuzetno se slažem)
6. *Otvorena pitanja* – sadrži 4 pitanja o ličnim željama, preferencijama, nastavnim materijalima i sl.

Primenjivani upitnik o analizi potreba studenata ekonomije u ovom istraživanju predstavlja sveobuhvatni model istraživanja analiza ciljne situacije, trenutne situacije i pedagoških potreba, o kojima je ranije bilo reči.

6.5. Ispitanici i uzorak

U istraživanju je učestvovalo ukupno 200 studenata koji pohađaju nastavu engleskog jezika struke na svim godinama osnovnih studija na državnim ekonomskim fakultetima na četiri univerziteta u Srbiji (Univerzitetu Beogradu, Univerzitet u Nišu, Univerzitet u Kragujevcu i Univerzitet u Novom Sadu). Svi ispitanici su popunjavali upitnik o analizi potreba studenata ekonomije. Pri evaluaciji udžbenika je sakupljeno ukupno 286 upitnika, pri čemu su neki studenti u dva navrata popunjavali upitnike za ocenu različitih udžbenika u različitim vremenskim periodima (o kojima će biti reči u daljem radu), te otuda i razlika u broju ispitanika i sakupljenih upitnika za evaluaciju.

U istraživanju koji se tiče evaluacije udžbenika su učestvovala i tri nastavnika, od kojih su dva direktno uključena u nastavni proces, dok je treći nastavnik nezavisni evaluator, nastavnik engleskog jezika na državnom ekonomskom fakultetu u penziji. Nastavnici autori udžbenika koje smo ocenjivali nisu bili uključeni u proces evaluacije zbog potencijalno subjektivnog pristupa popunjavanju upitnika.

Za potrebe našeg istraživanja korišćen je prost slučajni uzorak studenata (engl. Simple Random Sample). Ovo je najjednostavniji uzorak jer „svaki od mogućih uzoraka ima podjednaku verovatnoću da bude izabran“ (Branković, 2014: 340). To je značilo da prednost nije data nijednom ispitaniku nad drugim te da je svako od učesnika imao jednaku verovatnoću da učestvuje u istraživanju, bez posebnih restrikcija. Na drugoj strani, uzorak nastavnika predstavlja neprobabilistički uzorak, koji je čist nameran uzorak. Ovde su se, za razliku od uzorka studenata, znali kriterijumi po kojima su nastavnici odabrani (učesnici u nastavnom procesu na državnim ekonomskim fakultetima), zbog čega se izbor nije vršio po principu slučajnosti.

6.6. Analizirani udžbenici/materijali

Evaluacija udžbenika koja je sprovedena u ovom istraživanju obuhvata pet udžbenika: *English 1*, autora dr Nadežde Silaški i dr Tatjane Đurović, *English for Economists 2*, autora dr Tatjane Đurović i dr Nadežde Silaški, *English for Economists 3*, autora dr dr Nadežde Silaški, *English for Economists 4*, autora dr Tatjane Đurović i *Professional English in Use*, autora Ijana Mekenzija (Ian McKenzie).

Inicijalni nacrt ovog istraživanja je obuhvatao veći broj udžbenika, da bi se u toku njegove realizacije došlo do zaključka da se udžbenici koje je trebalo analizirati, a koji su bili predloženi u silabusima predmeta na državnim ekonomskim fakultetima, ne obrađuju ili se samo koriste kao dodatni a ne osnovni materijali. Takođe, ispostavilo se da udžbenici različitih naziva predstavljaju samo različita izdanja istih udžbenika, sa istim sadržajima. Na primer, udžbenik *Engleski jezik* dr Nadežde Silaški i dr Tatjane Đurović koji koriste studenti na Ekonomskom fakultetu u Nišu predstavlja samo starije izdanje udžbenika *English 1* istih autora i sl. Na kraju, neki udžbenici se uopšte nisu našli u istraživanju zbog ograničenja koja će biti navedena u daljem radu, a koja su, prevashodno, uzrokovana nevoljnošću predmetnih nastavnika da se izvrši evaluacija.

6.7. Vreme i način sprovođenja istraživanja

Budući da se evaluacija udžbenika vršila nakon upotrebe udžbenika (treći vid evaluacije po Kaningvortu i Tomlinsonu), istraživanje je sprovedeno u dva navrata i to: na kraju junskog ispitnog roka školske 2022/23. godine i na kraju januarskog roka 2023/24. godine u trajanju od pet dana, uzevši u obzir činjenicu da su ispitanici u različitim semestrima obrađivali različite udžbenike. Najveći broj upitnika je distribuiran studentima u štampanoj formi. U istom periodu su bili formirani i upitnici u gubl učionici (engl. Google Classroom) kao i onlajn upitnici, korišćenjem gubl upitnika (engl. Google Forms). Onlajn upitnici su distribuirani i u studentskim grupama na društvenim mrežama, što je olakšalo prikupljanje podataka. Za popunjavanje obe vrste upitnika je bilo predviđeno sat vremena – 20 minuta za upitnik o evaluaciji udžbenika i 40 minuta za upitnik o analizi potreba.

Upitnik za evaluaciju udžbenika je bio prosleđen nastavnicima putem mejla, i na isti je trebalo odgovoriti za svaki udžbenik obuhvaćen istraživanjem. Rok za dostavu popunjenih anketa je bio pet dana. Nastavnici uključeni u ovaj deo istraživanja su pokazali izuzetnu kooperativnost i spremnost da se detaljno pozabave analiziranim udžbenicima.

6.8. Pilot istraživanje

Kako bi se proverio kvalitet instrumenata istraživanja, sprovedena je kratka pilot studija.

6.8.1. Ciljevi pilot istraživanja i ispitivani uzorak

Ciljevi pilot istraživanja su bili da se utvrdi sledeće:

1. Da li su pitanja iz upitnika za evaluaciju udžbenika i upitnika o analizi potreba studija dovoljno jasna da se lako mogu razumeti i da se na njih može brzo dati odgovor?
2. Da li je vreme za popunjavanje upitnika dovoljno?

U pilot istraživanju je učestvovalo 10 studenata završne godine osnovnih studija na Ekonomskom fakultetu u Nišu, koji su nastavu engleskog jezika pohađali u drugoj i trećoj godini studija i koji imaju uvid u četiri od pet udžbenika koji su predmet jednog dela ovog istraživanja.

6.8.2. Rezultati pilot istraživanja i izvršene korekcije

Tokom realizacije pilot anketiranja koje se sprovodilo u prostorijama Ekonomskog fakulteta u Nišu juna meseca 2023. godine, uočeno je da u nekim izjavama u vezi sa evaluacijom udžbenika, zarad boljeg pojašnjenja i uklanjanja nedoumica, nedostaje neka reč. Konkretno, u upitniku se u odeljku vezanom za veštine pisanja nalazi izjava: *Vežbanja su koncipirana tako da se vodi računa o mojim jezičkim sposobnostima, ali i o ostalim, ekonomskim/poslovnim znanjima*. Naziv odeljka za koji se ocenjuju veštine je prikazan u tabeli sa izjavama tako da se vizuelno može zaključiti da se izjava odnosi na veštinu čitanja. Međutim, iz rezultata istraživanja i razgovora koji je obavljen sa ispitanicima se zaključuje da studenti nisu obratili pažnju na zadate naslove. Zbog toga je bilo potrebno izvršiti korekcije u vidu pojašnjavanja izjava. Nakon korekcije, ova izjava glasi: *Vežbanja pisanja su koncipirana tako da se vodi računa o mojim jezičkim sposobnostima, ali i o ostalim, ekonomskim/poslovnim znanjima*.

Takođe je utvrđeno da inicijalna pretpostavka o dužini trajanja popunjavanja upitnika pogrešna. Naime, najpre se pretpostavilo da će za izradu upitnika o evaluaciji udžbenika biti potrebno 15 minuta za izradu, dok je za izradu upitnika o analizi potreba bilo predviđeno 30 minuta, što nije bilo dovoljno ni za jedan upitnik. Da bi se anketa uspešno realizovala, tokom samog pilotiranja se vreme predviđeno za izradu povećalo tako da je ono iznosilo 20 minuta za upitnik za evaluaciju udžbenika i 40 minuta za upitnik o analizi potreba studenata.

Po sprovedenom pilotiranju, upitnik je dat na uvid eminentnom stručnjaku iz oblasti statistike koji je uočio jednu manjkavost svih upitnika. Naime, izjave u upitniku nisu bile numerisane te bi statističku obradu podataka vezanih za izjave bilo teže obaviti. Zato je izvršena izmena u inicijalnom upitniku tako što je ispred svake izjave stavljen redni broj.

6.9. Statistička analiza podataka

6.9.1. Varijable u istraživanju

U istraživanju su, nakon sakupljanja podataka, formirane tri vrste varijabli – nominalne, tj. kategorijske, ordinalne i intervalne. Nominalne varijable su se koristile kako bi se označili podaci

koji nemaju numeričku vrednosti, poput pola, u našem slučaju. Dakle, nominalne varijable smo koristili da označimo nemerljive ali prebrojive činioce i svojstva pojave, jer ovi podaci označavaju samo posedovanje ili neposedovanje nekog svojstva a ne i meru intenziteta (Branković, 2014: 108). Na drugoj strani, ordinalne varijable su korišćenje za grubo merljive karakteristike pojava (Branković, 2014: 112), odnosno analiziranih podataka (poput ocene nivoa znanja u odeljku o samoproceni znanja u upitniku o analizi potreba). Do ovakve kategorizacije varijabli smo došli na osnovu tvrdnje da su to podaci kod kojih možemo samo da tvrdimo da je nešto veće, manje, ili jednako, a da, ipak, ne utvrđujemo jasnu i preciznu razliku među njima. Na kraju, intervalne varijable smo koristili kako bismo prezentovali podatke čije su vrednosti na jednakim udaljenostima jedni od drugih na kontinuumu (Dörnyei, 2007: 208), te za koje se precizno mogu izmeriti svojstva, što je u našem slučaju evidentno kod primene petostepene Likertove skale.

Sve ove varijable smo u istraživanju posmatrali dvojako – kao nezavisne i zavisne. Nezavisne su one za koje verujemo da uzrokuju promene kod drugih, zavisnih varijabli. One prethode zavisnim varijablama i utiču na druge promenljive. Promenljive varijable su one na koje druge varijable mogu imati uticaj (Branković, 2014:25).

6.9.2. Kodiranje

Programi, tj. softveri za analizu kvantitativnih podataka se prevashodno bave numerički šifrovanim podacima, zbog čega prvi korak u obradi podataka podrazumeva konverziju odgovora ispitanika u brojčane vrednosti nizom procedura kodiranja. Kako se brojčane vrednosti same po sebi mogu veoma lako pomešati, osnovni korak u fazi kodiranja u našem istraživanju jeste bio da se definiše svaka varijabla, te da se svakoj varijabli dodele jasne vrednosti koje softver zahteva kako bi bilo moguće izvršiti statističku obradu podataka. Na primer, pitanje vezano za pol ispitanika najčešće, nosi oznaku pol, dok se sami polovi kodiraju najčešće tako da se muški pol označava vrednošću 1, a ženski pol vrednošću 2, što je bio slučaj i u našem istraživanju. Na drugoj strani, kod upitnika zatvorenog tipa, koji je u našem istraživanju primenjivan, kodiranje je jednostavno jer se svaka vrednost iz Likertove skale na isti način kodira i prenosi u datoteku, tako da, na primer, izjava „1 - Uopšte se ne slažem“ poprima vrednost 1 i u kodiranju. U suštini, kodiranje kvantitativnih podataka ne predstavlja značajan problem u statističkoj analizi, uzevši u obzir činjenicu da se svakom analiziranom aspektu iz upitnika dodeljuje naziv varijable i vrednosti koje se u njoj promatraju.

Mnogo ozbiljniji korak pri statističkoj obradi podataka predstavlja kodiranje kvalitativnih podataka. Kodiranje otvorenih pitanja koja iziskuju duže, ozbiljnije odgovore je nemoguće kodirati mehanički, bez razmišljanja i dubinske analize, već ona ponekad zahtevaju subjektivne interpretacije i sažimanja statističara. Ovakvi tipovi pitanja iziskuju ozbiljnija sažimanja i sublimiranja iznesenih tvrdnji. Budući da se u sprovedenom istraživanju nalazi i nekoliko otvorenih pitanja kvalitativnog karaktera, neophodno je bilo izvršiti kodiranje ovog vida podataka, koje se kretalo od otvorenog, aksijalnog (osnog), do selektivnog (Dörnyei, 2007: 261). U otvorenom kodiranju u istraživanju su se tekstualni podaci razlagali, tj. dekonstruisali na manje jedinice, kako bi se olakšalo razumevanje pojava i svakoj kategoriji se dodelila oznaka. Aksijalnim ili osnim kodiranjem se išlo korak dalje pa se vršila integracija kategorija i njihovo grupisanje i sveobuhvatnije koncepte koji sažimaju više potkategorija. Dakle, ovim vidom kodiranja su pronalazene veze između kategorija i kodova, i kodovi su se integrisali oko ose centralnih kategorija. Na kraju, selektivno kodiranje je u našem istraživanju predstavljalo proces odabira suštinskih kategorija na koje će se statističari usredsrediti u daljoj analizi i interpretaciji podataka (Dörnyei, 2007: 261).

6.9.3. Primenjivane vrste analize podataka

Sakupljeni podaci putem gore navedenih instrumenata su unošeni u program za statistiku obradu podataka SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), verzija IBM SPSS 22.0. Podaci iz gugl upitnika koji su bili prezentovani u vidu .csv ekstenzije u *Google Sheets* su najpre konvertovani u .xl ekstenziju, da bi se, potom, prenosili iz *Microsoft Excel* baza u SPSS baze.

Za proveru pouzdanosti dobijenih informacija putem upitnika korišćena je Kronbahova alfa, koja predstavlja proveru interne pouzdanosti konzistentnosti upitnika (Dörnyei, 2007: 206-207). Ovaj koeficijent predstavlja vrednost koja se kreće od 0 do +1 (iako može imati i negativnu vrednost u nekim slučajevima, kao što je mali uzorak, odnosno mali broj ispitanika, ili mali broj varijabli koje se analiziraju). Ako se ispostavi da je vrednost koeficijenta jako niska, pretpostavlja se da je analizirano malo podataka ili da analizirani podaci imaju malo toga zajedničkog. Niže vrednosti Kronbahove alfe se očekuju u istraživanjima vezanim za učenje stranog jezika i drugog stranog jezika, jer istraživači ne mogu da uključe u istraživanje sve različite lingvističke aspekte (Dörnyei, 2007: 206).

Odabir statističkih testova je bio uslovljen istraživačkim pitanjem, tj. gore postavljenim hipotezama. Pri analizi podataka je najpre primenjivana *deskriptivna statistika*, koja se, kao što samo ime kaže, koristila za opisivanje niza podataka, njihovu organizaciju i sumiranje na logički način, kako bi podatke bilo lakše interpretirati. U tu svrhu, primenjivane su metode kojima bi se sumirali nizovi numeričkih podataka i vrednosti. To podrazumeva da su se za analizirane podatke tražili *srednje vrednosti*, *raspodela frekvencija* i *mere disperzije* (*standardna devijacija* – prosečni disparitet u odnosu na dobijene vrednosti aritmetičke sredine). Kada je reč o srednjim vrednostima, u našem istraživanju će od značaja biti *aritmetička sredina* (engl. mean), koja predstavlja prosečnu vrednost svih vrednosti. Ova vrsta srednje vrednosti je najčešća deskriptivna mera/vrednost jer se bavi analizom svih rezultata. Međutim, jedan od glavnih nedostataka primene ove vrste srednje vrednosti jeste činjenica da ona predstavlja veoma grubu meru i varljiv pokazatelj jer se pri kalkulaciji ove vrednosti ne pridaje poseban značaj prisustvu ekstremnih vrednosti, tako da istraživači često mogu da steknu pogrešnu sliku o istraživanju (Dörnyei, 2007: 214). Iako postoje i druge mere srednje vrednosti poput medijane i moda, u našem istraživanju ćemo se primarno osloniti na aritmetičku sredinu uz pomoć ostalih parametara deskriptivne statistike. U istraživanju se koristila i tipična mera deskriptivne statistike – *raspodela frekvencija*, tj. učestalost odgovora svih ispitanika. „*Standardna devijacija* predstavlja meru disperzije, odnosno šarenolikosti nekog svojstva“ (Branković, 2014: 319) i ona je, takođe, korišćena u našem istraživanju.

Na drugoj strani, u istraživanju su primenjivani principi, metodi i *testovi inferencijalne statistike*, i to ANOVA test i hi-skver (engl. Chi-square) test. *Analiza varijanse (ANOVA)* se primenjuje da bi se poredile aritmetičke sredine dveju⁵ ili više grupa kako bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika (p, Sig. ili σ) između analiziranih grupa. Ukoliko u analizi postoji samo jedna nezavisna varijabla, reč je o jednosmernom ANOVA testu, dok, ukoliko su postojale dve nezavisne varijable, reč je o dvosmernom ANOVA testu, i tako redom. Najopštije govoreći, ANOVA ima za cilj da utvrdi da li su promene u jednoj pojavi ili grupi pojava povezane sa promenom u nekoj drugoj pojavi ili grupi pojava (Branković, 2014: 378; Dörnyei, 2007: 218-219). Postavlja se pitanje šta se podrazumeva pod statistički značajnom razlikom. Ona daje odgovor na pitanje:

Ako 1) grupa na koju nije izvršeno dejstvo faktora koji ispituje i 2) grupe na koje jeste izvršeno dejstvo, i to sa različitim intenzitetima imaju različite vrednosti (a nulta hipoteza tvrdi da razlika nema), kolika je onda verovatnoća da su te opažene razlike samo proizvod slučajnog uzorkovanja, a ne dejstva naše nezavisne promenljive? (Branković, 2014: 378)

⁵ Analiza varijansi između dve grupe se naziva t-testom i ona će, takođe, biti primenjivana u statističkoj obradi podataka.

Dobijena razlika između ovako analiziranih rezultata predstavlja statistički značaj i najčešće se označava slovom p ili skraćenicom Sig. u statističkim analizama. Dakle, statistički značaj se meri koeficijentom verovatnoće (probabilnosti) koji se kreće u opsegu od 0 do +1. Na primer, ukoliko vrednost p iznosi 0,45, smatraće se da je uočena razlika među aritmetičkim sredinama analiziranih grupa nastala kao rezultat slučajnog izbora a neke uzajamne uslovljenosti i to u čak 45% slučajeva. Na drugoj strani, ako je $p < 0,05$, pretpostavićemo da nije verovatno da su uočene razlike među aritmetičkim sredinama rezultat slučajnog izbora, te da je verovatnoća da je reč o slučajnosti manja od 5% (Branković, 2014: 380; Dörnyei, 2007: 210). Kada je reč o našem istraživanju, ovde će se primenjivati uverenje da ukoliko je p (Sig.) $< 0,05$, postoji statistički značaj među uočenim razlikama, tj. razlika je statistički značajna, što je dominantna pretpostavka u lingvističkim istraživanjima, ali i u većini istraživanja u društvenim naukama.

Osim ANOVA testa, u istraživanju se primenjivalo i ispitivanje povezanosti među promenljivima *hi-kvadrat testom*. Kako je kod kategorijskih varijabli besmisleno računati aritmetičku sredinu, onda je moguće analizirati raspodelu frekvencija po određenim kategorijama. Dakle, hi-kvadrat test se primenjivao u onim slučajevima kada je jedna od varijabli bila ordinalna ili kategorijska (Branković, 2014: 356). Dakle, hi-kvadratni test smo primenjivali u želji da ispitamo da učestalost pripadnosti ispitanika jednoj kategoriji ili nivou zavisi od učestalosti pripadnosti drugoj kategoriji. Pri ovoj analizi se utvrđivao odnos između dve kategorijske/ordinalne nezavisne varijable od kojih svaka ima jedan ili više nivoa i zavisne varijable u formi raspodele frekvencija. Na primer, u istraživanju smo želeli da vidimo na koji način prethodno završeno srednje obrazovanje ispitanika utiče na njihovo izjašnjavanje o samoproceni nivoa znanja engleskog jezika. I ovom testu ćemo primenjivati stav da ukoliko je Sig. $< 0,05$ razlika među analiziranim grupama je statistički značajna.

6.10. Ograničenja i izazovi istraživanja

Prvo očekivano ograničenje, prisutno u istraživanjima ovog tipa, ogleda se u upotrebi upitnika za evaluaciju. Naime, iako se čini da ovaj instrument predstavlja izvrsno sredstvo za utvrđivanje stavova, ispitanici su veoma često skloni da na postavljena pitanja ne odgovaraju u skladu sa svojim realnim uverenjima i stavovima iz više razloga. Najpre, mnogi studenti ne žele da daju negativne komentare u vezi sa udžbenikom iz straha da će se profesor uvrediti ili naljutiti, te da će ocena udžbenika uticati na ocenu znanja studenata. Drugo, većina studenata je uglavnom sklona davanju najviše ocene na Likertovoj skali (pozitivno pristrasna), čak i onda kada ne postoje objektivni elementi za davanje najviših ocena. Na primer, studenti su često bili skloni davanju najviših ocena onim segmentima koji se, čak, uopšte ne nalaze u udžbeniku (poput vežbanja slušanja, pisanja i sl.). Zbog toga je bilo jako važno skrenuti pažnju ispitanicima da upitnik treba da odražava njihove lične, realne stavove. Treće, ispitanici su ponekad u obavezi da daju određene vrste odgovora, jer ih na to primorava standardizovana formulacija pitanja. Na primer, u upitniku za evaluaciju udžbenika se nalazi čitav odeljak koji se tiče veština slušanja, koje, kao što ćemo videti, uopšte nisu obuhvaćene nastavnim sadržajima. Prvo pitanje u tom odeljku se odnosi na postojanje navedenih veština, da bi, nakon toga usledio niz pitanja u vezi sa kvalitetom samih vežbanja slušanja, kojih u realnosti nema. Studenti su i pored toga primorani da daju neku vrstu odgovora koja često može biti u suprotnosti sa činjeničnim stanjem. Na kraju, mnogi ispitanici su skloni tome da neozbiljno shvataju istraživanje, zbog čega veoma često mehanički popunjavaju upitnike, te su i dobijeni rezultati nerealni.

Jedno od ograničenja ovog upitnika uzrokovano je dvostrukim tipom realizacije upitnika i njihovim tehničkim karakteristikama. Naime, upitnici su sprovedeni direktnom distribucijom u papirnoj formi i putem onlajn upitnika, korišćenjem gugl upitnika (engl. Google Forms). U papirnoj verziji upitnika, vrednost „3“ na Likertovoj skali je najčešće definisana kao „3 – Nemam stav“, dok gugl upitnici ne nude ovakvu mogućnost gradiranja. Skala koja se prezentuje u gugl upitnicima nudi objašnjenja samo krajnjih vrednosti, npr. „1 - U potpunosti se ne slažem“ i „5 – U potpunosti se

slažem“; „1 – Nije mi potrebno“ i „5 – Veoma mi je potrebno“; i, 1 – Uopšte nije korisno“ i „5 – Veoma korisno“, dok se ostale tri vrednosti uopšte ne definišu. Većina studenata je kod onlajn upitnika podrazumevala da je vrednost iskazana brojem „3“ vrednost između krajnjih vrednosti skale, a ne vrednost pod nazivom „3 – Nemam stav“. Iako su u uputstvu za izradu onlajn upitnika sve vrednosti bile jasno definisane, ispitanici se nisu previše bavili čitanjem ovih smernica, pa je očekivano da će kod nekih pitanja vrednost označena brojem „3“ biti nešto učestalija. Svakako, u statističkim analizama podataka je standardizovana procedura interpretacije ove vrednosti kao kvantitativne vrednosti stepena saglasnosti između gore navedenih krajnjih vrednosti, te se tako i interpretira, kao vrednost na skali saglasnosti između 1 i 5, a ne kao iskaz „Nemam stav“.

Još jedno od ozbiljnijih ograničenja u realizaciji ovog istraživanja jeste bila nevoljnost pojedinih profesora da realizuju istraživanje ili deo istraživanja na svojim fakultetima. Konkretno, i pored naše molbe da se sprovedu upitnici za evaluaciju udžbenika i analizu potreba studenata, izvesni profesori su odbili da sprovedu prvi upitnik navodeći nekoliko razloga. Pre svega, tvrdili su da udžbenici koje oni koriste nisu udžbenici koji su navedeni u silabusu već da nastavni materijali predstavljaju skup različitih materijala modernijih poslovnih udžbenika inostranih izdavača. Kako udžbenici predstavljaju fotokopirane lekcije, najpre su izrazili strah da će pitanja koja se odnose na eksternu evaluaciju biti ocenjena najnižim ocenama. Potom, kako studenti koji koriste ovakve materijale ne znaju autore istih, profesori su izrazili svoju zabrinutost da će se njihova imena naći u odgovoru na pitanje vezano za autore udžbenika, a oni to nisu želeli. Na kraju, iznet je i stav da su materijali po kojima oni realizuju nastavu objavljeni od strane eminentnih izdavača udžbenika za učenje engleskog jezika te da nismo dovoljno kvalifikovani da vršimo njihovu evaluaciju. Drugi upitnik o analizi potreba studenata je sproveden bez pratećih problema.

Vredi spomenuti da je u istraživanju sproveden upitnik za evaluaciju među trima nastavnicima. Iako smo svesni da je ovaj broj nedovoljan za uspostavljanje dovoljno pouzdanih podataka, u istraživanju ćemo se rukovoditi uverenjem da nastavnici koji su vršili evaluaciju poseduju ogromno, dugogodišnje pedagoško i metodičko iskustvo u sprovođenju nastave na ekonomskim fakultetima u Srbiji, te da i pored niskog parametra Kronbahove alfe u analizi ovih upitnika, procene i stavove ovih nastavnika treba ozbiljno shvatiti i uvažiti. Istovremeno, izjave koje se nalaze u upitniku za evaluaciju od strane nastavnika uglavnom predstavljaju objedinjene i sažetije forme izjava sa kojima se iznosi stepen saglasnosti, zbog čega je i broj analiziranih varijabli manji, što dodatno utiče na vrednost Kronbahove alfe. Uz to, od nastavnika se očekivalo da izvrše evaluaciju čak pet udžbenika zbog čega se i došlo na ideju da se izvesne izjave objedine i sažmu, kako se i sami evaluatori ne bi umorili.

Na kraju, treba istaći da iako je preferirani (ali ne i jedini) metod analize potreba u naučnoj literaturi triangulacija podataka⁶ (Patton, 1999) – ispitivanje potreba studenata, nastavnika i budućih poslodavaca (o čemu je bilo reči u ranijim poglavljima), u ovom istraživanju je fokus bio isključivo na studentima. Jedan od osnovnih razloga je obim istraživanja i broj ispitanika. Naime, anketiranje budućih poslodavaca je iz naše perspektive moguće isključivo u situaciji kada je broj ispitanika mnogo manji i kada anketirani studenti imaju jasnu viziju u kojim kompanijama žele da rade. Studenti koji bi, u tom slučaju, bili anketirani bi uglavnom trebalo da pohađaju starije godine studija, što u našem istraživanju nije slučaj.

⁶ Triangulacija podataka je proces upoređivanja podataka dobijenih iz različitih izvora, kako bi se potvrdila verodostojnost upitnika.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

U narednim odeljcima ćemo dati prikaz dobijenih rezultata dva istraživanja. Najpre će biti dat prikaz rezultata evaluacije udžbenika koji se koriste u nastavi engleskog jezika na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji. Nakon toga će uslediti rezultati analize potreba studenata ekonomskih fakulteta. Svi rezultati će biti interpretirani u kontekstu postavljenih hipoteza i utvrđivanja sadržaja budućeg silabusa i udžbenika engleskog jezika za ekonomiste.

7.1. Rezultati istraživanja i diskusija – upitnik za evaluaciju udžbenika

U ovom delu rada će biti predstavljeni rezultati istraživanja vezanog za evaluaciju udžbenika *English 1*, *English for Economists 2*, *English for Economists 3*, *English for Economists 4* i *Professional English in Use*. Analiza podataka koja će uslediti će primarno biti fokusirana na stavove studenata po pitanju navedenih udžbenika. Uzevši u obzir činjenicu da je broj nastavnika koji je učestvovao u istraživanju mali, neće se vršiti analiza varijansi između stavova nastavnika i stavova studenata. Stavovi nastavnika će samo biti upoređivani po nekim pitanjima, na osnovu kojih će biti izneti komentari.

Stepen pouzdanosti upitnika je, kao što smo već ranije spomenuli, meren Kronbahovom alfa. Upitnik za evaluaciju udžbenika za studente pokazuje izuzetno visok stepen pouzdanosti uz vrednost Kronbahove alfe od 0,917. Nastavnički upitnik za evaluaciju udžbenika pokazuje nešto nižu vrednost (0,624) i manju pouzdanost, ali to je, kao što smo već ranije napomenuli, očekivano u jezičkim istraživanjima.

Rezultati istraživanja o evaluaciji udžbenika su sakupljeni iz 286 upitnika, i to tako da se 101 upitnik odnosi na *English 1*, 81 na *English for Economist 2*, 35 na *English for Economist 3*, 29 na *English for Economist 4* i 40 na *Professional English in Use* (Tabela 3).

Tabela 3: Pregled frekvencija analiziranih udžbenika

1. Naziv udžbenika					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	English 1	101	35.3	35.3	35.3
	English for Economists 2	81	28.3	28.3	63.6
	English for Economists 3	35	12.2	12.2	75.9
	English for Economists 4	29	10.1	10.1	86.0
	Professional English in Use	40	14.0	14.0	100.0
	Total	286	100.0	100.0	

7.1.1. Hipoteza 1

Pogledajmo još jednom našu polaznu hipotezu.

Hipoteza 1: Popularni udžbenici koji se primenjuju u nastavi engleskog jezika za ekonomiste uglavnom ispunjavaju većinu kriterijuma po pitanju organizacije udžbenika, raznolikosti nastavnih aktivnosti i zadataka, kao i fokusa na razvoju sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje i govor), te se veoma često smatraju „zlatnim standardom“ u nastavi engleskog jezika struke. Pretpostavlja se da, uprkos svemu gore navedenom, ovi udžbenici nude generalizovane, opšte, prevashodno poslovne, a ređe ekonomske, akademske teme koje bi bile od značaja budućim ekonomistima. Dakle, ovde je naglasak na univerzalnoj upotrebljivosti i opštoj prihvatljivosti ovakvih nastavnih materijala i tema, dok su potrebe samih studenata stavljene u drugi plan. Veruje se da se ovi udžbenici ne bave kulturnim razlikama koje postoje između anglo-američke i srpske poslovne kulture, a koje su od posebnog značaja za komunikaciju u ekonomskom i poslovnom kontekstu.

U nastavku će uslediti pregled onih stavova koji se odnose na *Hipotezu 1*, a koja se tiče udžbenika inostranih izdavača, što je u našem slučaju *Professional English in Use*.

Analiza je pokazala da su stavovi nastavnika i studenata po pitanju opštih, fizičkih karakteristika, onih koje se tiču izgleda i dizajna, uglavnom ujednačeni (*Tabela 4*). Na *Izjavu 9* u upitniku za nastavnike i *Izjavu 3* u upitniku za studente, ispitanici su odgovorili relativno slično (vrednosti 3,33, odnosno 3,13), što ukazuje na činjenicu da udžbenik inostranog izdavača, i pored velikih očekivanja po pitanju dizajna, ne ispunjava preterano visoke standarde. Grafika i slike u udžbeniku, i pored toga što postoje, nemaju posebnu funkciju, što se odražava rezultatima u *Izjavama 10* u nastavničkom upitniku i *Izjava 7* u studentskom upitniku. Stiče se utisak da slikovni sadržaji nemaju nikakvu posebnu ulogu u udžbeniku sem da ispune prostor. I studenti i nastavnici su saglasni da je prelom teksta u udžbeniku dobar (*Izjava 16* u upitniku za nastavnike i *Izjava 12* u upitniku za studente), uz vrednosti veće od 4,00. *Izjava 15* u upitniku za nastavnike i *Izjava 11* u upitniku za studente pokazuju relativno usaglašene vrednosti, što znači da je veličina teksta kojom je udžbenik pisan zadovoljavajuća. U suprotnom, mnoštvo sitno kucanog teksta bi izazvalo nezadovoljstvo među studentima, što bi, dalje, delovalo demotivujuće i vidno uticalo na nastavni proces. Nastavnici ispoljavaju prosečne stavove po pitanju kvaliteta poveza udžbenika (3,00) i cene (3,00). Kada je reč o organizaciji udžbenika, studenti su u upitniku imali mnogo više stavova o kojima se trebalo izjasniti, te je primetno da najmanji stepen saglasnosti imaju sa *Izjavom 4* (2,25), a najveće slaganje sa *Izjavom 6* (4,18).

Na osnovu ovoga se može zaključiti da, uprkos činjenici da je analizirani udžbenik proizvod poznate međunarodne izdavačke kuće koja se dugi niz godina bavi izdavanjem udžbenika za engleski jezik (Cambridge University Press), a autori pažljivo selektovani, jedan od osnovnih principa koncipiranja udžbenika je izostao, a to je da funkcije jezika i jezičke strukture koje će biti obrađivane u lekciji nisu navedene. Na drugoj strani, na osnovu stavova studenata se uočava da udžbenik prati sve ostale principe dobre organizacije, te da ima prijatnu strukturu sa naslovima i podnaslovima.

Tabela 4: Opšte karakteristike – izgled i dizajn udžbenika (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
Fizičke karakteristike			Izgled i dizajn udžbenika		
Stav	Mean	Std. Dev.	Stav	Mean	Std. Dev.
9. Udžbenik je vizuelno privlačan.	3.33	.577	3. Udžbenik je vizuelno privlačan i čini se da je dobro organizovan.	3.13	1.042
10. U udžbeniku se efikasno smenjuju tekstovi i slike.	2.00	.000	4. Na početku svake nastavne jedinice se nalaze jasno izložene funkcije jezika i jezičke strukture koje će biti obrađivane.	2.25	1.335
13. Kvalitet poveza udžbenika je dobar.	3.00	.000	5. Udžbenik je organizovan u pregledne jedinice grupisane po tipovima vežbanja koje se logički smenjuju.	4.13	1.042
14. Cena udžbenika je prihvatljiva.	3.00	.000	6. Udžbenik ima doslednu i prijatnu strukturu, sa jasnim naslovima i podnaslovima.	4.18	1.083
15. Veličina teksta je zadovoljavajuća.	3.67	1.528	7. Udžbenik poseduje dovoljno slika, dijagrama, tabela, grafičkih reprezentacija koje mi pomažu da se lakše razume štampani tekst.	2.95	1.218
16. Prelom teksta je dobar.	4.67	.577	8. Udžbenik izgleda zabavno i interesantno.	3.78	1.230
			9. Kvalitet štampe je dobar.	3.73	1.012
			10. Tekst i grafika su jasni i lako čitljivi.	4.23	.974
			11. Veličina fonta kojim je pisan udžbenik je odgovarajuća.	4.33	.859
			12. Vežbanja su pregledna/prelom teksta je dobar.	4.13	.939
			13. Veličina i težina udžbenika su odgovarajuće.	4.18	1.035

Još jedan od aspekata dobre organizovanosti udžbenika predstavlja i upotreba vokabularne liste i glosara (Tabela 5). Primetno je da i nastavnici i studenti pokazuju niži stepen slaganja sa izjavama koje se odnose na ovaj stav, što implicira da ni ovaj kriterijum za koncipiranje udžbenika nije ispunjen u dovoljnoj meri. Nakon uvida u udžbenik možemo zaključiti da se ne nude jasno izdvojene liste reči sa objašnjenjima ni na kraju lekcije ni na kraju udžbenika. Jedino je evidentno prisustvo indeksa, tj. spiska reči na kraju udžbenika sa ponuđenom transkripcijom i brojem lekcije u

kojoj se reč nalazi. To svakako nije glosar, ali, ipak, predstavlja jedan vid isticanja reči od interesa za korisnike udžbenika. Na drugoj strani, evidentno je da je autor koristio tehniku podebljavanja slova kako bi istakao najbitnije reči u tekstu.

Tabela 5: Vokabularna lista i glosar (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
11. Udžbenik poseduje listu leksičkih jedinica na kraju svake lekcije ili glosar na kraju udžbenika.	1.67	.577	19. Na kraju lekcije/udžbenika se nalazi glosar/rečnik nepoznatih reči.	2.05	1.358

Još jedan od kriterijuma pri evaluaciji udžbenika koji se tiče kako organizacije, tako i sadržaja udžbenika, jeste postojanje testova (Tabela 6). Nastavnici pokazuju veliko neslaganje sa *Izjavom 12* (aritmetička sredina od 1,33), dok aritmetička sredina za sve izjave koje se odnose na procene znanja i testove u upitniku za studente sumarno iznosi 2,89. Iako i studenti pokazuju visok nivo neslaganja sa ponuđenim izjavama, jasno je da su dobijene vrednosti značajno veće od vrednosti u stavovima nastavnika. Najznačajnije odstupanje od ponuđenih izjava u upitniku za studente ima *Izjava 70: Procene i testovi su usklađeni sa ciljevima učenja i sadržajem koji je obuhvaćen udžbenikom* (srednja vrednost od čak 3,17), što bi se moglo objasniti činjenicom da studenti svaki tip vežbanja u udžbeniku posmatraju kao proveru znanja ili procenu, bez obzira na to da li je zadatak naslovljen kao test ili ne. Ostale izjave koje se tiču redovnih testova i provera znanja iz oblasti vokabulara, gramatike, i pojedinačnih veština pokazuju srednje vrednosti manje od 3,00, što znači da se studenti ne slažu sa ponuđenim stavovima.

Tabela 6: Testovi (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
12. U udžbeniku se nakon nekoliko lekcija nalaze testovi, provere znanja i sl.	1.33	.577	65. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje učenje i razumevanje ekonomskih pojmova.	2.68	1.185
			66. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje učenje i razumevanje gramatičkih partija unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	2.78	1.387
			67. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moj razvoj veština pisanja unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	2.92	1.403
			68. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje razumevanje govora i audio zapisa unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	2.73	1.536

			69. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje razumevanje pročitanih ekonomskih i poslovnih tekstova.	2.97	1.349
			70. Procene i testovi su usklađeni sa ciljevima učenja i sadržajem koji je obuhvaćen udžbenikom.	3.17	1.357
			71. Na kraju testova ili na kraju udžbenika se nalaze rešenja testova kako bih mogao/la da sam/a ocenim zadatke i pratim svoj napredak.	2.98	1.441
			TESTOVI_sumarno	2.89	1.3797

Dodatni materijali i resursi koji su na raspolaganju kako nastavnicima, tako i studentima predstavljaju još jedan od aspekata upotrebljivosti i organizacije udžbenika (Tabela 7). I nastavnici (srednja vrednost saglasnosti 1,00) i studenti (1,7833) pokazuju visok nivo neslaganja sa ponuđenim izjavama po pitanju ovog aspekta udžbenika. Obe grupe su saglasne da udžbenik ne prate audio materijali, video zapisi i sl., te da ne postoje linkovi ka dodatnim sadržajima na internetu, niti pak, dodatna vežbanja kojima bi se podstakao i motivisao samostalni rad studenata.

Tabela 7: Dodatni materijali i resursi (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
17. Udžbenik prate drugi nastavni materijali poput zvučnih zapisa/audio materijala.	1.00	.000	53. Udžbenik nudi dodatne resurse, kao što su audio snimci, video zapisi ili onlajn materijali, kako bi se unapredilo i upotpunilo iskustvo učenja.	1.67	.694
			54. Postoje dodatne vežbe ili aktivnosti za dodatno utvrđivanje gradiva (na kraju udžbenika, ili na kraju lekcije ili kao preporuka u sklopu svake lekcije).	1.83	.636
			55. Udžbenik pruža linkove, tj. veze ka relevantnim spoljnim izvorima, kao što su ekonomske veb stranice, članci ili baze podataka.	1.85	.622
			DODATNI_MATERIJALI_sumarno	1.7833	.57760

Iz do sada svega izloženog se može zaključiti da iako udžbenik *Professional English in Use* zadovoljava većinu kriterijuma po pitanju organizacije i izgleda i dizajna udžbenika, ono što mu nedostaje jesu vokabularne liste i glosar, redovne procene znanja i testovi i dodatni materijali, te je, u tom smislu, deo hipoteze koji se odnosi na ovaj aspekt udžbenika delimično potvrđen, a delimično opovrgnut.

Što se tiče raznolikosti nastavnih aktivnosti i vežbanja (Tabela 8), još jednog segmenta *Hipoteze 1*, primetno je da i nastavnici i studenti zauzimaju gotovo sličan stav po ovom pitanju, pri čemu prosečna vrednost stavova nastavnika iznosi 3,9167, a studenata 3,7450. Iz priloženog se da zaključiti da su vežbanja zanimljiva i podsticajna, da su uglavnom odgovarajuće težine, ali i da aktivnosti u udžbeniku podstiču rad u parovima i grupama (*Izjava 45* u upitniku za nastavnike sa srednjom vrednošću 4,00 i *Izjava 62* i *Izjava 63* u studentskom upitniku sa srednjim vrednostima 3,70 i 3,75).

Na ovaj način smo potvrdili deo hipoteze da popularni udžbenici zadovoljavaju većinu kriterijuma po pitanju raznolikosti nastavnih aktivnosti i zadataka.

Tabela 8: Aktivnosti i tipovi vežbanja (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
42. Vežbanja su zanimljiva studentima.	3.67	.577	60. Udžbenik pruža izbalansiran odnos raznovrsnih kontrolisanih i slobodnih aktivnosti i zadataka koji doprinose stvaranju tačnih i jasnih jezičkih jedinica.	3.67	1.207
43. Vežbanja su odgovarajuće težine.	4.00	.000	61. Aktivnosti i zadaci se kreću od jednostavnijih ka složenim.	3.88	1.090
44. Vežbanja su namenjena kako studentima koji su ispod/iznad očekivanog jezičkog nivoa studenata kojima je namenjen udžbenik.	4.00	.000	62. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad u parovima.	3.70	1.114
45. Vežbanja variraju od individualnih, preko rada u parovima, do rada u grupama.	4.00	.000	63. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad grupama.	3.75	1.104
Vežbanja_PROSEK	3.9167	.14434	64. Aktivnosti i zadaci podstiču kreativne, nezavisne, originalne i kritičke odgovore.	3.73	1.086
			AKTIVNOSTI_sumarno	3.7450	1.03774

Jedan deo *Hipoteze 1* se odnosi na izraženi fokus udžbenika stranih izdavača na razvoju četiri jezičke veštine, što ćemo ispitati u daljem radu.

Kada je reč o veštini čitanja (Tabela 9), i nastavnici i studenti se u velikoj meri slažu sa stavovima iznetim u upitnicima za evaluaciju, tako da prosečna srednja vrednosti stavova nastavnika za sve izjave iznosi 4,1667 uz minimalna odstupanja u stavovima nastavnika (Std. Dev. 0,28868), dok sumarna srednja vrednost stavova studenata iznosi 4,0750.

Tabela 9: Integracija veština čitanja (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
Stav	Mean	Stand. Dev.	Stav	Mean	Stand. Dev.
24. Tekstovi se uvode postepeno, od lakših ka težim.	4.33	.577	23. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine čitanja (čitanje tekstova).	4.18	.984
25. Tekstovi su zanimljivi.	4.00	.000	24. Tekstovi su pažljivo birani tako da odgovaraju mom nivou znanja jezika.	4.10	.955
Čitanje_PROSEK	4.1667	.28868	25. Složeniji tekstovi se postupno uvode u celom udžbeniku.	3.95	1.061
			ČITANJE_sumarno	4.0750	.91672

I po pitanju veština govora (Tabela 10), udžbenik *Professional English in Use* pokazuje ispunjenost većine kriterijuma iskazanih različitim stavovima u upitnicima za evaluaciju. Jedino je primetno da su ovaj segment udžbenika nastavnici ocenili nešto povoljnije (srednja vrednost 4,1667 uz minimalnu razliku u odgovorima nastavnika iskazanu putem Std. Dev. od 0,28868) nego studenti (srednja vrednost 3,8125 uz nešto veću razliku u odgovorima nastavnika iskazanu putem Std. Dev. od 1,16952) ali je sveukupni stav prema ovoj veštini svakako pozitivan.

Tabela 10: Integracija veština govora (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
Stav	Mean	Stand. Dev.	Stav	Mean	Stand. Dev.
31. Aktivnosti govora se razvijaju tako da imitiraju realne situacije.	4.00	.000	33. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine govora (razgovor na različite ekonomske i poslovne teme).	3.75	1.373
32. Aktivnosti govora su uravnotežene i kreću se od samostalnog rada, preko rada u parovima do rada u grupama.	4.33	.577	34. Udžbenik nudi aktivnosti koje podstiču smislenu komunikaciju.	3.88	1.137
Govor_PROSEK	4.1667	.28868	GOVOR_sumarno	3.8125	1.16952

Stavovi studenata po pitanju integracija veština pisanja i slušanja nisu toliko pozitivni kao stavovi u vezi sa prethodim dvema veštinama. Kada je reč o veštini pisanja (Tabela 11), možemo uočiti da su i nastavnici i studenti iskazali relativno nizak nivo saglasnosti sa datim izjavama, tako da je srednja vrednost svih izjava u nastavničkom upitniku 2,6667, a u studentskom upitniku 2,9563. Uočava se da udžbenik ne nudi dovoljno šablona za pisanje pisanih zadataka (srednja vrednost za *Izjavu 26* u upitniku za studente iznosi 2,80), što predstavlja značajnu prepreku poboljšanju ove veštine.

Tabela 11: Integracija veština pisanja (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
Stav	Mean	Stand. Dev.	Stav	Mean	Stand. Dev.
26. Zadaci pisanja imaju dostižne ciljeve i prilagođeni su učenikovim sposobnostima.	2.67	1.528	26. Udžbenik nudi dovoljno modela/šablona za pisanje (sastava, pisama, žalbi, itd.) koje mogu da koristim u daljem radu.	2.80	1.471
27. Zadaci pisanja su zanimljivi.	2.67	1.528	27. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine pisanja (eseji, pisma, poslovna prepiska i sl.).	3.28	1.485
Pisanje_PROSEK	2.6667	1.52753	28. Vežbanja pisanja su koncipirana tako da se vodi računa o mojim jezičkim sposobnostima, ali i ostalim ekonomskim/poslovnim znanjima.	2.68	1.347
			29. Inicijalna vežbanja pisanja su koncipirana tako da me postupno uvode u zadatak pisanja i u ranim fazama se sprovode u kontrolisanim uslovima, uz ponuđene odgovore, rešenja i jednostavnije zadatke (utvrđivanje ispravnog redosleda pasusa, ubacivanje odgovarajućih veznika).	3.08	1.347
			PISANJE_sumarno	2.9563	.97712

Isto tako, ni veštine slušanja (Tabela 12) nisu dovoljno obrađene u udžbeniku *Professional English in Use*. Naime, nastavnici i studenti uočavaju odsustvo vežbanja slušanja i to tako da aritmetička sredina iskazanih vrednosti u vezi sa svim izjavama koje se tiču veštine slušanja (*Izjave 28, 29 i 30* u upitniku za nastavnike) iznosi 1,778, dok ta vrednosti za *Izjave 30, 31 i 32* u studentskom upitniku iznosi 2,3766. Iako je primetno da vežbanja slušanja nisu prisutna u udžbeniku, stiče se utisak da su studenti mehanički odgovarali na ovo pitanje, ponekad se pozitivno izjašnjavajući o ovom segmentu istraživanja.

Tabela 12: Integracija veština slušanja (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
Stav	Mean	Stand. Dev.	Stav	Mean	Stand. Dev.
28. Udžbenik ima zadatke slušanja sa jasno definisanim ciljevima.	1.33	.577	30. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine slušanja (vežbanja u kojima se od studenata zahteva da nakon odslušanih audio zapisa popunjavaju tražene informacije).	2.03	2.416

29. Zadaci slušanja su postepeno poređani, krećući se od lakših ka težim.	2.00	1.000	31. Audio materijali privlače moju pažnju i povećavaju moje interesovanje za svakodnevne ekonomsko-poslovne situacije na engleskom jeziku.	2.30	2.406
30. Zadaci slušanja su autentični ili imitiraju realne situacije.	2.00	1.000	32. Vežbanja sa audio zapisima mi pomažu da razvijem različite veštine koje se tiču vežbanja za razvoj veština slušanja (vežbanja u kojima se predviđa naredna informacija, razumevanje uputstava i ideja).	2.80	0.604
Slušanje_PROSEK	1.7778	.69389	SLUŠANJE_sumarno	2.3766	1.8087

Uprkos polaznoj pretpostavci da se popularni, inostrani udžbenici fokusiraju na razvoj sve četiri jezičke veštine, iz priloženog se može zaključiti da ovo je ovo samo delimično tačno, makar po pitanju udžbenika *Professional English in Use*, u kojem su veštine pisanja i slušanja mnogo manje metodički obrađene. Ipak, ovaj zaključak ne može biti u potpunosti pouzdan jer smo se u analizi inostranih udžbenika bavili samo jednim udžbenikom, usled ranije istaknutih ograničenja na koja smo naišli tokom istraživanja. Svakako, vredi istaći da su inicijalne pretpostavke u okviru *Hipoteze 1* bile zasnovane na sagledavanju više od jednog inostranog udžbenika, jer su silabus predmeta nudili mnogo veći izbor udžbenika u specifikacijama nego što je to slučaj u realnoj primeni. Ovo, između ostalog, ide i u prilog činjenici da silabus i udžbenici treba da pokazuju visok stepen adaptibilnosti, koja je ovde i primetna.

Kako bismo utvrdili da li popularni inostrani udžbenici nude opšte poslovne, a ređe ekonomske teme, neophodno je sagledati dva aspekta. Najpre, možemo se nakratko pozabaviti analizom stavova studenata i nastavnika po pitanju autentičnosti materijala (Tabela 13), a potom i sagledavanjem tematskih jedinica koje se obrađuju udžbeniku, bez posebne detaljne analize i ispitivanja stavova putem upitnika. Kada je reč o autentičnosti, primetno je da su i jezik i situacije u udžbeniku izuzetno realni i prirodni (*Izjave 22 i 23* u upitniku za nastavnike i *Izjave 49, 50 i 52* u upitniku za studente), jer su srednje vrednosti veće od 3,50 u svim slučajevima, a negde dostižu čak 4,67 (*Izjava 22* u upitniku za nastavnike). Dakle, teme koje se obrađuju su autentične i relevantne za stručni i profesionalni razvoj studenata (*Izjava 49* u upitniku za studente pokazuje srednju vrednost 4,13)

Tabela 13: Autentičnost i relevantnost (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
22. Jezik u udžbeniku je prirodan i realan.	4.67	.577	49. Tekstovi, članci i primeri koji se koriste u udžbeniku su autentični i relevantni za oblast ekonomije i poslovanja.	4.13	.992
23. Situacije u dijalozima deluju prirodno i realno.	4.33	.577	50. Materijali za čitanje se tiču stvarnih svetskih ekonomskih i poslovnih situacija i konteksta.	3.92	1.095
30. Zadaci slušanja su autentični ili imitiraju realne situacije.	2.00	1.000	51. Audio materijali se tiču stvarnih svetskih ekonomskih i poslovnih situacija i konteksta (audio zapisi u vidu podkasta, YouTube, radio i TV snimaka izvornih govornika).	2.73	1.694

AUTENTIČNOST_PROSEK	3.6667	.718	52. Udžbenik sadrži odlomke realnih naučnih članaka, lekcija iz svetski priznatih udžbenika, finansijskih izveštaja ili studija slučaja.	3.53	1.301
			AUTENTIČNOST_PROSEK	3.5750	1.04421

Takođe, ukoliko sagledamo obrađivane teme u udžbeniku, možemo zaključiti da se one tiču prevashodno domena finansija, a ne poslovnih sadržaja. Tako, udžbenik nudi mnoštvo lekcija u kojima se obrađuju opšti finansijski izrazi, računovodstvo, bankarstvo, korporativne finansije i ekonomija i trgovina. Ukoliko malo bolje pogledamo naslovnu stranu udžbenika *Professional English in Use*, primetićemo da na njoj stoji podnaslov *Finance*, što nam nedvosmisleno ukazuje na ekonomski karakter tekstova koje autor obrađuje.

U tom smislu, može se zaključiti da je i ovaj deo *Hipoteze 1* koji se odnosi na sadržaje nije potvrđen, jer razmatrani sadržaji nisu poslovnog već ekonomskog karaktera. Svakako, ovakav zaključak može, takođe, biti uslovljen činjenicom da je inicijalni nacrt ovog naučnog istraživanja obuhvatao mnogo više udžbenika stranih izdavača, koje, zbog ograničenja, nismo mogli analizirati.

Na kraju, poslednji aspekt u *Hipotezi 1* koji treba razmatrati jeste pitanje kulturne i interkulture svesti (Tabela 14) sa posebnim naglaskom na izjavama koje se tiču kulturnih razlika i pitanja domaće i ciljne kulture, tj. srpske i engleske kulture. Studenti su saglasni sa izjavom da se kulturna i interkulturalna pitanja razmatraju u udžbeniku. *Izjave 56, 57 i 58* pokazuju visoke srednje vrednosti (srednje vrednosti od 3,77; 3,83 i 3,70 redom), dok *Izjava 59*, koja se upravo tiče izvorne i ciljne kulture pokazuje značajnu razliku i drastično nižu srednju vrednost, koja iznosi 2,37. To znači da su studenti svesni da udžbenik ne nudi mnogo vežbanja koja bi integrisala aspekte obe kulture. Na drugoj strani, nastavnici su u svom upitniku imali priliku da se izjasne samo na jedno pitanje (*Izjava 21*) tako da nisu bili u mogućnosti da precizno iskažu stav po ovom pitanju. Svakako, srednja vrednost izjava od 3,33 i Std. Dev. od 0,577 ukazuje na to da su nastavnici saglasni da postoje neki aspekti kulture koji nisu dovoljno izučavani.

Tabela 14: Kulturna i interkulturalna svest (strani autori)

Nastavnici (3)			Studenti (40)		
21. Kulturna pitanja se razmatraju u udžbeniku.	3.33	.577	56. Udžbenik obrađuje kulturne i interkulture aspekte relevantne za ekonomiju i poslovanje, kao što su različiti ekonomski sistemi, globalne ekonomske teme.	3.77	1.143
			57. Udžbenik promovise svest i razumevanje različitih ekonomskih perspektiva i kulturnih konteksta.	3.83	1.259
			58. Udžbenik nudi mogućnosti za razvijanje interkulturalnih veština komunikacije unutar ekonomskog i poslovnog konteksta (poslovni pregovori između predstavnika različitih država i sl.).	3.70	1.203

			59. Tekstovi koji se obrađuju nude uvid kako u izvornu (srpsku) tako i u ciljnu (anglo-američku) kulturu.	2.37	1.112
			KULTURA_PROSEK	3.4175	1.17925

Analizom ovog segmenta se može zaključiti da inostrani udžbenici ne pružaju uvid u izvornu i ciljnu kulturu u dovoljnoj meri jer su oni napravljeni za globalno tržište, a ne za jednu određenu zemlju. Svakako, metodički dobro koncipiran udžbenik bi našao način da se pozabavi ovim pitanjem tako što bi od studenata u vežbanjima zahtevao da vrše poređenja izvorne i anglo-američke kulture kroz niz zadataka, situacija i sl.

Opšti zaključak je da analizirani inostrani udžbenik zadovoljava većinu, ali ne i sve aspekte po pitanju organizacije i sadržaja udžbenika (jer ne nudi vokabularne liste, glosar i testove). Aktivnosti koje nudi jesu raznolike, baš kao što se i pretpostavilo u *Hipotezi 1*, ali ne posvećuje pažnju svim jezičkim veštinama ravnomerno, jer veštine pisanja i slušanja nisu dovoljno obrađene. Teme koje udžbenik obrađuje nisu poslovne, već ekonomske, što je u suprotnosti sa inicijalnim uverenjem. Na kraju, iako se kulturna pitanja razmatraju u udžbeniku, nedovoljno pažnje se posvećuje kulturnim razlikama između ciljne i izvorne kulture, što je u skladu sa postavljenom *Hipotezom 1*.

7.1.2. Hipoteza 2

U nastavku će uslediti prikaz onih aspekata udžbenika koji su od značaja za našu *Hipotezu 2*. Pogledajmo još jednom kako ona glasi.

Hipoteza 2: Udžbenici koji predstavljaju autorska dela samih nastavnika zaposlenih na ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji pokazuju manje karakteristika koje se tiču raznolikosti nastavnih aktivnosti i zadataka. Tipovi zadataka koji su nude uglavnom podstiču individualni rad studenata, a rede rad u parovima i grupama. Na drugoj strani, pak, sadržaji koji se obrađuju u ovim nastavnim materijalima su uskostručni i tiču se, pre svega, ekonomskih i poslovnih tema. Na taj način, tekstovi prezentovani u ovim udžbenicima su od veće koristi za akademski i dalji profesionalni razvoj studenata.

Segmenti kojima ćemo se ovde pozabaviti se odnose na aktivnosti i tipove vežbanja, jezičke veštine i sadržaje.

Kada je reč o aktivnostima i tipovima vežbanja u udžbenicima *English 1*, *English for Economists 2*, *English for Economists 3* i *English for Economists 4* (Tabela 15), može se primetiti da su studenti iskazali slaganje sa *Izjavom 60* i *Izjavom 64*, smatrajući da udžbenici domaćih autora nude izbalansiran odnos raznovrsnih i kontrolisanih aktivnosti i zadataka, kao i da aktivnosti i zadaci podstiču kreativne, nezavisne i originalne kritičke odgovore. Najpozitivniji stav u vezi sa ovom tvrdnjom imaju po pitanju udžbenika *English for Economists 3* (srednje vrednosti 4,14 i 3,77). Na drugoj strani, po pitanju *Izjave 61* najbolje je ocenjen udžbenik *English 1* (4,13), a najslabije *English for Economists 3* (3,57). Na drugoj strani, pak, većina studenata uglavnom pokazuje neslaganje sa *Izjavama 62* i *62*, koje su od posebnog interesa za našu *Hipotezu 2*, pri čemu se sve srednje vrednosti kreću ispod 2,56. U ovom segmentu *English 1* je nešto bolje ocenjen od ostalih udžbenika, ali, opet, studenti i u njemu uočavaju odsustvo aktivnosti koje podstiču rad u parovima i grupama.

Tabela 15: Aktivnosti i tipovi vežbanja (domaći autori)

1. Naziv udžbenika		60. Udžbenik pruža izbalansiran odnos raznovrsnih kontrolisanih i slobodnih aktivnosti i zadataka koji doprinose stvaranju tačnih i jasnih jezičkih jedinica.	61. Aktivnosti i zadaci se kreću od jednostavnijih ka složenim.	62. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad u parovima.	63. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad grupama.	64. Aktivnosti i zadaci podstiču kreativne, nezavisne, originalne i kritičke odgovore.	AKTIVNOSTI_sumarno
English 1	Mean	3.73	4.13	2.55	2.56	3.30	3.2554
	Std. Deviation	.915	.808	1.212	1.144	1.127	.69404
English for Economists 2	Mean	3.77	4.09	2.37	2.44	3.42	3.2173
	Std. Deviation	.870	1.002	1.299	1.235	1.273	.80944
English for Economists 3	Mean	4.14	3.57	2.03	1.94	3.77	3.0914
	Std. Deviation	.692	1.335	1.014	1.136	1.308	.69510
English for Economists 4	Mean	3.66	4.03	1.72	1.93	3.34	2.9379
	Std. Deviation	.974	.865	1.032	1.193	1.289	.71535
Total	Mean	3.79	4.02	2.32	2.36	3.41	3.1821
	Std. Deviation	.886	.981	1.222	1.200	1.225	.73956

Da bismo što bolje istražili gore navedenu pretpostavku, izvršena je i dubinska analiza varijansi za promatrane aspekte udžbenika (Tabela 16).

Tabela 16: ANOVA tabela za aktivnosti i tipove vežbanja (domaći autori)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
60. Udžbenik pruža izbalansiran odnos raznovrsnih kontrolisanih i slobodnih	Between Groups (Combined)	5.264	3	1.755	2.269	.081
	Within Groups	187.163	242	.773		

aktivnosti i zadataka koji doprinose stvaranju tačnih i jasnih jezičkih jedinica. * 1. Naziv udžbenika	Total		192.427	245			
61. Aktivnosti i zadaci se kreću od jednostavnijih ka složenim. * 1. Naziv udžbenika	Between Groups (Combined)		8.595	3	2.865	3.051	.029
	Within Groups		227.259	242	.939		
	Total		235.854	245			
62. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad u parovima. * 1. Naziv udžbenika	Between Groups (Combined)		19.026	3	6.342	4.428	.005
	Within Groups		346.604	242	1.432		
	Total		365.630	245			
63. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad grupama. * 1. Naziv udžbenika	Between Groups (Combined)		16.221	3	5.407	3.888	.010
	Within Groups		336.579	242	1.391		
	Total		352.801	245			
64. Aktivnosti i zadaci podstiču kreativne, nezavisne, originalne i kritičke odgovore. * 1. Naziv udžbenika	Between Groups (Combined)		5.992	3	1.997	1.337	.263
	Within Groups		361.541	242	1.494		
	Total		367.533	245			
AKTIVNOSTI_sumarno * 1. Naziv udžbenika	Between Groups (Combined)		2.660	3	.887	1.634	.182
	Within Groups		131.341	242	.543		
	Total		134.001	245			

Analizom varijanse (ANOVA) testirana je razlika u prosečnom stepenu slaganja studenata sa stavovima koji se odnose na grupu pitanja *Aktivnosti i tipovi vežbanja* iz upitnika za evaluaciju udžbenika od strane studenata. Faktor razlike (nezavisna varijabla) je vrsta udžbenika. Rezultati testiranja su pokazali da značajna razlika u stavovima studenata postoji kod *Izjava 61, 62, 63*. Konkretno, između udžbenika domaćih autora postoji značajna razlika u stepenu slaganja (mišljenju) studenata po ovim pitanjima, jer su sve vrednosti *p* ili Sig. manje od 0,05. Dakle, svi studenti pokazuju statistički značajno neslaganje sa analiziranim izjavama.

Ukoliko pogledamo samo *Izjave 61, 62 i 63* (Tabela 17), možemo uočiti odstupanja u stepenu slaganja/neslaganja za pojedinačne udžbenike.

Tabela 17: ANOVA tabela za *Izjave 61, 62 i 63*

Dependent Variable	(I) 1. Naziv udžbenika	(J) 1. Naziv udžbenika	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
61. Aktivnosti i zadaci se kreću od	English 1	English for Economists 2	.042	.145	.770
		English for Economists 3	.557*	.190	.004

jednostavnijih ka složenim.		English for Economists 4	.094	.204	.645
	English for Economists 2	English 1	-.042	.145	.770
		English for Economists 3	.515*	.196	.009
		English for Economists 4	.052	.210	.805
62. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad u parovima.	English 1	English for Economists 2	.184	.179	.303
		English for Economists 3	.526*	.235	.026
		English for Economists 4	.830*	.252	.001
	English for Economists 2	English 1	-.184	.179	.303
		English for Economists 3	.342	.242	.159
		English for Economists 4	.646*	.259	.013
63. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad grupama.	English 1	English for Economists 2	.120	.176	.496
		English for Economists 3	.621*	.231	.008
		English for Economists 4	.633*	.248	.011
	English for Economists 2	English 1	-.120	.176	.496
		English for Economists 3	.502*	.239	.037
		English for Economists 4	.513*	.255	.045

Kod *Izjave 61*, udžbenik *English for Economists 3* se značajno razlikuje od *English 1* i *English for Economists 2*, u tome što se studenti najmanje slažu sa ponuđenom izjavom. Kod *Izjave 62* udžbenik *English for Economists 4* se značajno razlikuje od *English 1* i *English for Economists 2*, a razlika je takođe značajna između udžbenika *English 1* i *English for Economists 3*. Kod *Izjave 63* udžbenici *English 1* i *English for Economists 2* se značajno razlikuju između udžbenika *English for Economists 3* i *English for Economists 4*, pri čemu je prva grupa udžbenika nešto pozitivnije ocenjena od druge.

Analizom stavova nastavnika po ovim pitanjima (Tabela 18) možemo utvrditi da najniži stepen slaganja među nastavnicima postoji za *Izjavu 45* (srednja vrednost 1.5025) uz gotovo jednoglasan stav i Std. Dev. od 0,43275.

Tabela 18: Vežbanja (domaći udžbenici) – upitnik za nastavnike

1. Naziv udžbenika:		42. Vežbanja su zanimljiva studentima.	43. Vežbanja su odgovarajuće težine.	44. Vežbanja su namenjena kako studentima koji su ispod/iznad očekivanog jezičkog nivoa studenata kojima je namenjen udžbenik.	45. Vežbanja variraju od individualnih, preko rada u parovima, do rada u grupama.	Vežbanja_PROSEK
English 1	Mean	3.67	4.00	3.00	1.67	3.0833

	Std. Deviation	.577	.000	1.000	.577	.38188
English for Economists 2	Mean	3.67	4.00	3.67	1.00	3.0833
	Std. Deviation	.577	.000	.577	.000	.14434
English for Economists 3	Mean	3.67	3.67	3.67	1.67	3.1667
	Std. Deviation	.577	.577	.577	.577	.14434
English for Economists 4	Mean	3.67	2.67	4.00	1.67	3.0000
	Std. Deviation	.577	1.155	1.000	.577	.66144
Total	Mean	3.67	3.585	3.585	1.5025	3.0856
	Std. Deviation	.577	.433	.7885	.43275	.55782

Na ovaj način je potvrđen deo *Hipoteze 2* koji se odnosi na tvrdnju da udžbenici domaćih autora, nastavnika zaposlenih na ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji, pokazuju manju raznolikost nastavnih aktivnosti i zadataka, jer uglavnom podstiču individualni, a ne rad u parovima i grupama.

Drugi deo *Hipoteze 2* se odnosi na teme koje se obrađuju u udžbenicima domaćih autora. Najbolji način da se to utvrdi jeste uvidom u sadržaje samih lekcija.

Tako, *English 1* nudi devet lekcija koje se prevashodno tiču ekonomskih predmeta i njihovih sadržaja, pa teme koje udžbenik obrađuje predstavljaju neka od osnovnih pitanja u ekonomiji. Udžbenik sadrži lekcije koje se bave pitanjima definicije ekonomije, slobodnih i ograničenih dobara, pozitivne i normativne ekonomije, ekonomskih modela, mikro- i makroekonomije, podele rada, monopola i slobodnih tržišta, ponude i tražnje i menadžmenta. Evidentno je da su svi sadržaji izrazito ekonomski i da poslovne teme nisu obrađivane.

English for Economists 2 nastavlja obradu u istom maniru, baveći se pitanjima monetarne ekonomije, računovodstva i revizije, marketinga, statistike i preduzetništva. Obradivane teme i dalje pokazuju izrazito ekonomski, akademski karakter.

English for Economists 3 neznatno odstupa od prethodna dva udžbenika po pitanju obrađivanih tema, kroz primarni fokus na promatranju poslovnih struktura poznate kompanije *Unilever*. Teme predstavljaju kombinaciju ekonomskih i poslovnih tekstova, ali je primarni utisak da i dalje prevladavaju ekonomski sadržaji, poput svetske ekonomske krize, bankarstva i sl. Iako se sadržaji koji se tiču kompanije *Unilever* mogu podvesti pod kategoriju poslovnih tema, čini se da se i te obrađivane teme tiču, pre svega, menadžmenta ljudskih resursa, korporativnih finansija i menadžmenta kompanija, koje ispoljavaju karakter ekonomskih sadržaja. Na kraju udžbenika postoji odeljak koji se u izvesnoj meri bavi poslovnom komunikacijom.

Na kraju, *English for Economists 4* je koncipiran po modelu koji je sličan prethodnom udžbeniku. Teme su uglavnom ekonomske i obuhvataju franšizing, inostrane direktne investicije, merđžere, akvizicije i preuzimanja kompanija, svetske trgovinske organizacije, slobodnu trgovinu i protekcionizam, oporezivanje, ekonomiku turizma. Na drugoj strani, izdvajaju se i neke poslovne teme poput prezentacija, sastanaka i pregovora, što predstavlja novinu u odnosu na prethodne udžbenike.

Na osnovu izvršenog uvida u sadržaje udžbenika se može zaključiti da udžbenici koji predstavljaju autorska dela nastavnika zaposlenih na ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji češće, ali ne i isključivo, nude ekonomske teme, jer broj ekonomskih lekcija prevladava nad brojem poslovnih lekcija.

Iz svega iznetog se može zaključiti da je *Hipoteza 2* u potpunosti potvrđena, jer udžbenici domaćih autora pokazuju manje karakteristika po pitanju raznolikosti nastavnih aktivnosti i zadataka, podstičući prevashodno individualni, a ne rad u parovima i grupama. Takođe, sadržaji koji se obrađuju su uskostručni i tiču se prevashodno ekonomskih tema koje su od veće koristi za akademski i dalji profesionalni razvoj studenata.

7.1.3. Hipoteza 3

Hipoteza 3 se bavi načinom razmatranja leksičkih i gramatičkih struktura koje se obrađuju u svim udžbenicima, te će se u daljem radu razmatrati ova dva aspekta. Podsetimo se ove hipoteze.

Hipoteza 3: Pretpostavlja se da će studenti uočiti pozitivne aspekte udžbenika, koji su u skladu sa njihovim očekivanjima a koji se tiču kursa engleskog jezika za ekonomiste, poput raznovrsnosti vokabulara/gramatičkih jedinica ili uskostručnih tema koje neki udžbenici nude. Veruje se da će studenti iskazati pozitivne stavove po pitanju postupnosti uvođenja pre svega gramatičkih, ali i leksičkih jedinica.

Uzevši u obzir činjenicu da se *Hipoteza 3* ispituje u okviru specifičnog cilja disertacije koji se bavi prevashodno stavovima studenata, u ovom odeljku se nećemo baviti stavovima nastavnika dobijenih upitnikom za evaluaciju.

Kada je reč o vežbanjima koja se tiču gramatike (Tabela 19), primetno je da svi studenti po pitanju svih udžbenika (kako domaćih, tako i stranih autora) iskazuju visok nivo neslaganja sa *Izjavom 35*, koja se odnosi na stav da udžbenik pruža jasna, izdvojena objašnjenja gramatike koja se javlja u vežbanjima. Najnižu srednju vrednost stepena saglasnosti pokazuje *English for Economists 4* (2,34), dok najveću vrednost pokazuje udžbenik inostranog izdavača *Professional English in Use* uz srednju vrednost 3,78, ali izuzetno veliko odstupanje u odgovorima ispitanika i *Std. Dev. 4*, 954. Ostali udžbenici pokazuju relativno ujednačene stavove po ovom pitanju. Može se zaključiti da u udžbenicima ne postoji jasno odvojeni odeljak putem kojeg bi se prezentovala gramatika koja će se obrađivati tokom časa, što može vidno otežati rad studenata i njihovu uspešnost. Naravno, to ne znači da nastavnici ne uvode gramatičke strukture na drugi način, usmenim putem, putem prezentacija ili dodatnih materijala, već da navedeni udžbenici jednostavno pokazuju odsustvo ove poželjne karakteristike udžbenika engleskog jezika struke.

Na drugoj strani, studenti pokazuju relativno visok stepen slaganja sa ostalim izjavama (*Izjave 36, 37 i 38*), uz napomenu da su statistički značajne razlike među udžbenicima uočljive pri analizi *Izjave 37*, što znači da postoje vidna odstupanja u srednjim vrednostima za analiziranu izjavu za sve udžbenike (ANOVA analiza je pokazala Sig.=0,000). Naime, udžbenik *Professional English in Use* pokazuje najniži stepen saglasnosti studenata sa ovom izjavom uz srednju vrednost 3,15. Ovo bi se moglo objasniti činjenicom da se udžbenik primarno bavi leksičkim strukturama iz domena finansija, a ne gramatikom. Srednje vrednosti saglasnosti po pitanju ove izjave za sve druge udžbenike su relativno ujednačene, što znači da se *Professional English in Use* razlikuje od svih njih po ovom pitanju.

Posmatrano sumarno za sve udžbenike, može se zaključiti da su studenti saglasni da udžbenici engleskog jezika za ekonomiste nude dovoljno vežbanja iz gramatike unutar ekonomskog konteksta, ali da većini udžbenika nedostaju posebni odeljci kojima se prezentuju gramatička pravila. Zaključuje

se da studenti iskazuju svoje zadovoljstvo postupnošću uvođenja novih gramatičkih struktura, što je u skladu sa postavljenom *Hipotezom 3*.

Tabela 19: Fokus na jeziku (gramatika) – stavovi studenata

1. Naziv udžbenika		35. Udžbenik pruža jasna, izdvojena objašnjenja gramatike koja se javlja u vežbanjima (u sklopu ili na kraju lekcije).	36. Udžbenik pruža primere unutar ekonomskog konteksta koji mi pomažu da bolje razumem prezentovanu gramatiku.	37. Gramatička pravila se uvode postupno, od lakših jedinica ka težim.	38. Postoji dovoljno mogućnosti za vežbanje i utvrđivanje gramatike.	GRAMATIKA_sumarno
English 1	Mean	2.93	3.87	3.96	4.00	3.6906
	Std. Deviation	1.402	.924	.871	.938	.72124
English for Economists 2	Mean	2.86	4.02	4.15	4.09	3.7809
	Std. Deviation	1.531	.974	.923	.977	.81046
English for Economists 3	Mean	2.57	4.06	3.71	4.17	3.6286
	Std. Deviation	1.399	.873	1.202	1.014	.77263
English for Economists 4	Mean	2.34	3.79	3.72	4.07	3.4828
	Std. Deviation	1.344	.978	1.334	1.193	.94001
Professional English in Use	Mean	3.78	3.72	3.15	3.01	3.4151
	Std. Deviation	4.954	1.358	1.511	3.238	1.66447
Total	Mean	2.93	3.91	3.85	3.86	3.6104
	Std. Deviation	2.295	1.008	1.126	1.509	.95460
ANOVA				0,000		

Kada je reč o leksičkim jedinicama (Tabela 20), prikaz srednjih vrednosti stepena saglasnosti studenata za izjave koje se tiču vokabulara (*Izjave 39, 40, 41, 42 i 43*) za svaki udžbenik pojedinačno ali i u zbiru (4,1350) ukazuju na činjenicu da svi udžbenici u najvećoj ispunjavaju kriterijume po analiziranim stavkama. Srednja vrednost odstupanja od ovih stavova je relativno niska (Std. Dev.=0,71933), što je indikator slaganja velikog broja studenata. Ipak, čini se da najnižu srednju vrednost ima *Izjava 40* (3,84), uz prisustvo značajne statističke razlike među udžbenicima (Sig.=0,0000). To znači da i među samim udžbenicima postoje oscilacije u stavovima studenata po pitanju analizirane izjave. Kao što se može videti, studenti nisu saglasni da udžbenici *English for*

Economists 3 i *English for Economists 4* nude adekvatan broj leksičkih jedinica. Uvidom u udžbenike i odgovore na otvorena pitanja u upitnicima se može utvrditi da je ovde reč o prevelikom, a ne premalom broju leksičkih jedinica. U tom smislu, vredi istaći da svi udžbenici nude mnoštvo leksičkih jedinica, čime je potvrđen deo *Hipoteze 3* koji razmatra ovo pitanje.

Takođe, primetno je da postoje statistički značajne razlike u stavovima studenata u vezi sa *Izjavom 41* (Sig.=0,002), pri čemu su studenti iskazali najmanji stepen slaganja sa ovom izjavom po pitanju udžbenika *Professional English in Use* (srednja vrednost stepena saglasnosti iznosi 3,88), što znači da studenti smatraju da im treba još vežbanja vokabularnog tipa kako bi uspešno usvojili i utvrdili poznavanje ekonomske terminologije i vokabulara. Udžbenici domaćih autora, pak, pokazuju relativno sličan stepen saglasnosti sa ovom izjavom sa srednjim vrednostima koje se kreću u rasponu od 4,02 do 4,46). Ipak, srednja vrednost stepena saglasnosti studenata sa ovom izjavom za sve udžbenike sumarno iznosi 4,19 (Std. Dev. 0,899), što znači da su studenti uvereni da postoji dovoljno mogućnosti za vežbanje leksičkih jedinica, čime je, još jednom, potvrđen deo *Hipoteze 3* koji se odnosi na raznovrsnost leksičkih jedinica.

Tabela 20: Fokus na jeziku (vokabular) – stavovi studenata

1. Naziv udžbenika		39. Vokabular se uvodi postupno, na početku svake nove nastavne jedinice.	40. Broj leksičkih jedinica (broj reči) koje se uvode odgovarajući (ni prevelik ni premali).	41. Postoji dovoljno mogućnosti za vežbanje i utvrđivanje ekonomske terminologije i vokabulara.	42. Udžbenik pruža jasna objašnjenja i primere ekonomskih pojmova.	43. Novouvedene reči se ponavljaju u kasnijim vežbanjima i tekstovima u udžbeniku, zbog čega ih lakše usvajam i ne zaboravljam.	VOKABULAR _sumarno
English 1	Mean	4.35	4.17	4.02	3.96	4.21	4.1406
	Std. Deviation	.805	.849	.883	.937	1.003	.67619
English for Economists 2	Mean	4.43	4.22	4.38	4.21	4.38	4.3259
	Std. Deviation	.741	1.107	.830	.996	.663	.67190
English for Economists 3	Mean	4.31	2.54	4.46	4.40	4.17	3.9771
	Std. Deviation	.867	1.651	.701	.812	1.098	.65038
English for Economists 4	Mean	4.24	2.97	4.38	4.41	3.97	3.9931
	Std. Deviation	1.154	1.426	.820	1.086	.944	.61756
	Mean	3.93	4.00	3.88	4.05	4.03	3.9750

Professional English in Use	Std. Deviation	1.141	.987	1.114	1.037	1.000	.94916
Total	Mean	4.30	3.84	4.19	4.14	4.20	4.1350
	Std. Deviation	.898	1.274	.899	.979	.930	.71933
ANOVA			0,000	0,002			0,032

Uzimajući u obzir sve gore navedeno, može se zaključiti da je *Hipoteza 3* u potpunosti potvrđena, te da svi analizirani udžbenici nude raznovrsne vokabularne i gramatičke sadržaje. Iako se gramatika uvodi postupno, svim udžbenicima nedostaju odeljci koji na jasan i eksplicitan način prezentuju gramatička pravila.

7.1.4. Hipoteza 4

Na kraju, poslednja hipoteza koja se odnosi na evaluaciju udžbenika jeste *Hipoteza 4*, koja se tiče stavova po pitanju udžbenika domaćih autora. Pogledajmo još jednom ovu hipotezu.

Hipoteza 4: Očekuje se da će studenti iskazati negativne stavove po pitanju nedovoljne sistematičnosti u organizaciji udžbenika koja su autorska dela univerzitetskih nastavnika. Veruje se da će studenti percipirati odsustvo određenih tipova vežbanja na koja su, inače navikli, tokom ranijih faza školovanja. Istovremeno, može se očekivati da studenti uoče manju posvećenost određenim jezičkim kompetencijama, poput slušanja i pisanja, ili, pak, odeljaka kojima bi se vršila provera stečenog znanja i da iskažu nezadovoljstvo prisustvom obilja gramatičkih partija.

U ovom odeljku ćemo sagledati neke tipove vežbanja sa kojima su se studenti češće sretali u ranijim fazama školovanja, a potom ćemo se pozabaviti analizom prisustva vežbanja koja se tiču jezičkih kompetencija u domaćim udžbenicima.

Jedan tip vežbanja koji nije dovoljno zastupljen u domaćim udžbenicima jeste onaj koji se tiče pravilnog izgovora (Tabela 21). Analizirane izjave pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata po pitanju *Izjave 45* i *Izjave 46*. Naime, uočava se da studenti nisu saglasni sa stavom da udžbenici (uključujući čak i inostrani udžbenik) nude dovoljno primera i vežbanja koja se tiču naglasaka, intonacije i sl. Prosečna vrednost svih srednjih vrednosti stepena saglasnosti za sve udžbenike iznosi 2,65, pri čemu je ANOVA test pokazao statistički značajnu razliku od 0,003. Iz priložene tabele se vidi da se izgovorom najmanje bavi udžbenik *English for Economist 4*, a najviše *Professional English in Use*. Studenti su izneli slične stavove i u vezi sa *Izjavom 46*, gde je srednja vrednost stepena saglasnosti za sve udžbenike 2,72, a statistička razlika među udžbenicima iznosi Sig.=0,047. I kod ovog pitanja, udžbenik *English for Economist 4* pokazuje najniže srednje vrednosti, dok su stavovi studenata po pitanju ove izjave za ostale udžbenike relativno ujednačeni, ali, opet, na niskom nivou. Dakle, ne postoji saglasnost studenata sa tvrdnjom da udžbenici nude dovoljno vežbanja koja se tiču izgovora, jer su sumarne vrednosti za sve udžbenike relativno niske (ispod 3,00).

Tabela 21: Fokus na jeziku (izgovor) – stavovi studenata

1. Naziv udžbenika		44. Udžbenik podstiče rad na poboljšanju izgovora.	45. Udžbenik nudi dovoljno primera i vežbanja koja se tiču naglaska, intonacije, različitih dijalekata i sl.	46. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja koja se tiču izgovora a koja ohrabruju i motivišu studente da usvajaju ispravan izgovor reči.	IZGOVOR_sumarno
English 1	Mean	3.23	2.85	2.97	3.0165
	Std. Deviation	1.720	1.299	2.282	1.28615
English for Economists 2	Mean	3.20	2.65	2.73	2.8601
	Std. Deviation	1.418	1.343	1.304	1.21320
English for Economists 3	Mean	2.60	2.23	2.23	2.3524
	Std. Deviation	1.439	1.215	1.190	1.08749
English for Economists 4	Mean	2.59	1.97	2.10	2.2184
	Std. Deviation	1.211	.906	1.012	.93127
Professional English in Use	Mean	3.38	2.98	2.98	3.1083
	Std. Deviation	1.372	1.510	1.476	.93488
Total	Mean	3.10	2.65	2.72	2.8228
	Std. Deviation	1.526	1.329	1.724	1.19538
ANOVA			0,003	0,047	0,001

Sve ovo implicira da udžbenici, bez obzira na to da li je reč o domaćim ili stranim autorima, ne nude tipove vežbanja koji se tiču izgovora, na koje su studenti navikli kako tokom osnovnog, tako i srednjeg obrazovanja.

Kada je reč o jezičkim kompetencijama koje se obrađuju u udžbenicima domaćih autora⁷ (Tabela 22), može se zaključiti da se svi udžbenici primarno bave obrađivanjem jezičke veštine čitanja. Srednja vrednost stepena saglasnosti studenata po pitanju stavova u vezi sa vežbanjima koja se tiču veštine čitanja (*Izjave 23, 24 i 25*) iznosi čak 4,0872, uz minimalna odstupanja u stavovima studenata uz prosečnu Std. Dev. od 0,73301. Skoro svi udžbenici pokazuju gotovo uniformne srednje vrednosti uz manji izuzetak udžbenika *English for Economists 4* (3,8161). Studenti su, takođe, pokazali relativno visok stepen saglasnosti sa izjavama koje se tiču veštine govora (*Izjave 33 i 34*) uz srednju vrednost za sve udžbenike 3,82235. Stavovi studenata su gotovo ujednačeni za svaki udžbenik pojedinačno, te se srednje vrednosti kreću u opsegu od 3,6543 do 3,9655.

Na drugoj strani, ispostavilo se da studenti iskazuju neslaganje sa izjavama koje se tiču veštine pisanja za sve udžbenike (*Izjave 26, 27, 28 i 29*), uz srednju vrednost stepena saglasnosti 2,5978. Uz to, udžbenici *English 1* i *English for Economists 2* ukazuju na to da se ova veština manje obrađuje

⁷ Ovde se nećemo detaljnije baviti udžbenikom *Professional English in Use* uzevši u obzir činjenicu da smo to već učinili prilikom ispitivanja *Hipoteze 1*.

(srednje vrednosti 2,2857 i 2,3879 redom) u odnosu na udžbenike *English for Economists 3* i *English for Economists 4* (srednje vrednosti 2,9059 i 2,8117). Uvidom u udžbenike se može utvrditi da udžbenik *English for Economists 3* nudi izvesna vežbanja koja se tiču veštine pisanja a koja su pozicionirana na samom kraju udžbenika, što može delovati kao ograničavajući faktor pri analizi ovog segmenta istraživanja. Naime, može se desiti da je zamisao nastavnika da ova vežbanja predstavljaju dodatne materijale, koje studenti često sami nikad i ne obrade. Otuda su, zbog činjenice da studenti mogu lako prevideti ova vežbanja, moguće niže srednje vrednosti za veštine čitanja u ovom udžbeniku. Na drugoj strani, udžbenik *English for Economists 4* nudi na kraju svake lekcije vežbanja koja se naizgled tiču pisanja. Preciznije govoreći, vežbanja koja se nalaze u sklopu svake lekcije nisu u funkciji pisanja, jer se od studenata nigde ne očekuje da izvrše zadatak pisanja, već su u funkciji drugih lingvističkih aspekata, pre svega gramatike i veštine čitanja. Od studenata se zahteva da u različitim formama pisanih zadataka isprave gramatičke greške ili da poređaju ponuđene pasuse u odgovarajući redosled.

Na kraju, ni veština slušanja nije dovoljno obrađena u udžbenicima domaćih autora, što se odražava izuzetno niskim srednjim vrednostima stepena saglasnosti studenata sa ponuđenim izjavama (*Izjave 30, 31 i 32*) (sumarna aritmetička sredina za sve udžbenike iznosi 1,9525). Čini se da *English 1* i *English for Economists 2* pokazuju nešto više srednje vrednosti (2,4752 i 2,0165 redom) u odnosu na preostala dva udžbenika (1,8476 i 1,4713). Moglo bi se reći da je odsustvo vežbanja koja se tiču veštine slušanja u udžbenicima domaćih autora donekle opravdano jer je izuzetno teško naći izvorne govornike engleskog jezika koji bi bili uključeni u snimanje audio zapisa. Istovremeno, sam proces snimanja audio zapisa je izuzetno težak, i iziskuje kako posebne uslove, tako i dovoljno finansijskih sredstava za realizaciju ovog poduhvata.

Tabela 22: Vežbanja za razvoj jezičkih kompetencija – domaći autori

1. Naziv udžbenika		ČITANJE_sumarno	PISANJE_sumarno	SLUSANJE_sumarno	GOVOR_sumarno
English 1	Mean	4.1947	2.2857	2.4752	3.8267
	Std. Deviation	.71222	1.09479	1.27571	.94983
English for Economists 2	Mean	4.2428	2.3879	2.0165	3.6543
	Std. Deviation	.68112	1.03797	1.21438	1.16093
English for Economists 3	Mean	4.0952	2.9059	1.8476	3.8429
	Std. Deviation	.82276	1.08320	.89787	1.27055
English for Economists 4	Mean	3.8161	2.8117	1.4713	3.9655
	Std. Deviation	.71595	1.01459	.76903	.89573
Total	Mean	4.0872	2.5978	1.9525	3.82235
	Std. Deviation	.73301	1.05764	1.03925	1.06926

Na osnovu iznetih rezultata se može zaključiti da je deo *Hipoteze 4* koji se odnosi na posvećenost domaćih autora određenim jezičkim kompetencijama, poput veština pisanja i slušanja, potvrđen.

Da se u domaćim udžbenicima ne nalaze ni redovne procene znanja u vidu sporadičnih testova potvrđuju analize rezultata upitnika za evaluaciju udžbenika od strane studenata (Tabela 23). Iz priloženog se vidi da su srednje vrednosti svih analiziranih izjava (*Izjave 65, 66, 67, 68, 69, 70 i 71*), kao i sumarne vrednosti za sve udžbenike niže od 3,00, što ukazuje na slabu zastupljenost testova i procena znanja.

Tabela 23: Testovi i procene znanja – domaći autori

1. Naziv udžbenika		65. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje učenje i razumevanje ekonomskih pojmova.	66. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje učenje i razumevanje gramatičkih partija unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	67. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moj razvoj veština pisanja unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	68. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje razumevanje govora i audio zapisa unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	69. Udžbenik pruža redovne procene i provere napretka u vidu testova kako bi se pratilo moje razumevanje pročitanih ekonomskih i poslovnih tekstova.	70. Procene i testovi su usklađeni sa ciljevima učenja i sadržajem koji je obuhvaćen udžbenikom.	71. Na kraju testova ili na kraju udžbenika se nalaze rešenja testova kako bih mogao/la da sam/a ocenim zadatke i pratim svoj napredak.
English 1	Mean	3.26	3.18	2.87	2.37	3.22	3.18	2.60
	N	101	101	101	101	101	101	101
	Std. Deviation	1.339	1.352	1.222	1.271	1.579	1.717	1.379
English for Economists 2	Mean	3.00	2.80	2.60	2.16	2.96	3.27	2.27
	N	81	81	81	81	81	81	81
	Std. Deviation	1.612	1.503	1.402	1.318	1.553	1.581	1.525
English for Economists 3	Mean	2.46	2.37	2.00	2.06	2.54	2.63	1.89
	N	35	35	35	35	35	35	35
	Std. Deviation	1.502	1.610	1.350	1.211	1.578	1.592	1.409
English for Economists 4	Mean	2.03	1.90	1.72	1.45	2.03	1.97	1.66
	N	29	29	29	29	29	29	29
	Std. Deviation	1.210	1.081	.922	.910	1.210	1.149	1.045

Total	Mean	2.91	2.79	2.52	2.15	2.90	2.99	2.28
	N	246	246	246	246	246	246	246
	Std. Deviation	1.494	1.469	1.330	1.266	1.571	1.645	1.431

Primetno je da udžbenici *English 1* i *English for Economists 2* pokazuju nešto bolje srednje vrednosti od preostala dva udžbenika uprkos činjenici da testova u vidu jasno izdvojenih vežbanja na kraju modula, ili nakon nekoliko lekcija, uopšte nema. Ipak, ovakva situacija se može objasniti činjenicom da studenti nižih godina (na kojima se ovi udžbenici obrađuju) još uvek nemaju jasno koncipiran stav o pojmu testova i njihovom značenju, već, kao što smo ranije diskutovali, svaki tip vežbanja doživljavaju kao vrstu procene znanja.

Na kraju, i nastavnici uočavaju odsustvo testova i procena znanja, izjašnjavajući se o *Izjavi 12* iz nastavničkog upitnika za evaluaciju (Tabela 24). Srednje vrednosti ocena koje su dali nastavnici za svaki udžbenik pojedinačno (uključujući i domaće i strane autore) su vrlo niske, kao i sumarna srednja vrednost za sve udžbenike (1,40).

Tabela 24: Testovi i provere znanja – upitnik za nastavnike

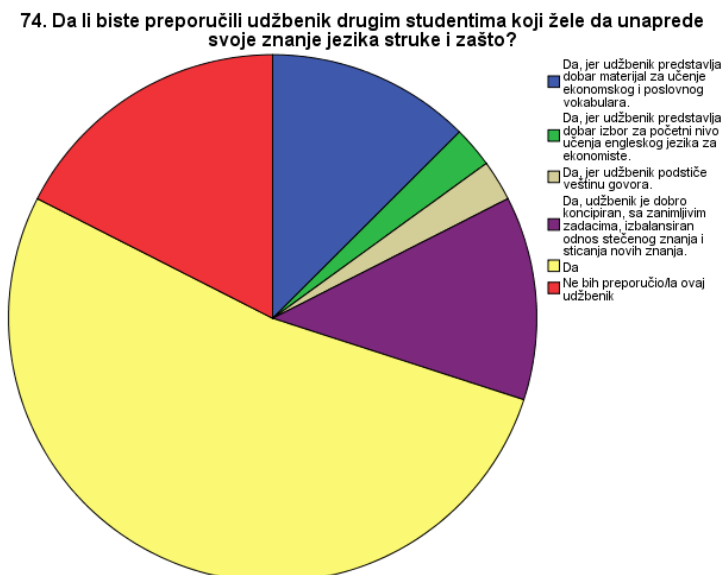
1.Naziv udžbenika:	English 1		English for Economists 2		English for Economists 3		English for Economists 4		Professional English in Use		Total	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
12. U udžbeniku se nakon nekoliko lekcija nalaze testovi, provere znanja i sl.	1.33	.577	1.33	.577	1.67	.577	1.33	.577	1.33	.577	1.40	.507

Analizirani aspekti udžbenika domaćih autora potvrdili su utemeljenost *Hipoteze 4*. Opšti je utisak da se većina udžbenika domaćih autora nedovoljno bavi razvojem određenih jezičkih kompetencija, poput slušanja, pisanja i izgovora reči, kao i da udžbenicima nedostaje sistematičniji pristup u obradi ponuđenih materijala. Naime, analiziranim udžbenicima nedostaju jasno koncipirane lekcije sa doslednom strukturom, koje bi trebalo da budu praćene testovima i procenama znanja, kako bi studenti stekli uvid u svoj individualni napredak.

Na kraju, da bismo upotpunili sve kvantitativne analize, pogledajmo rezultate kvalitativnog istraživanja i odgovore koje su studenti dali na otvorena pitanja u upitniku, a koja nam pružaju dodatne informacije o prednostima i manama analiziranih udžbenika.

Najpre, kada je reč o udžbeniku stranog autora, *Professional English in Use*, i odgovorima studenata na *Pitanje 74*, primetno je da bi čak 33 od ukupno 40 ispitanika preporučilo ovaj udžbenik

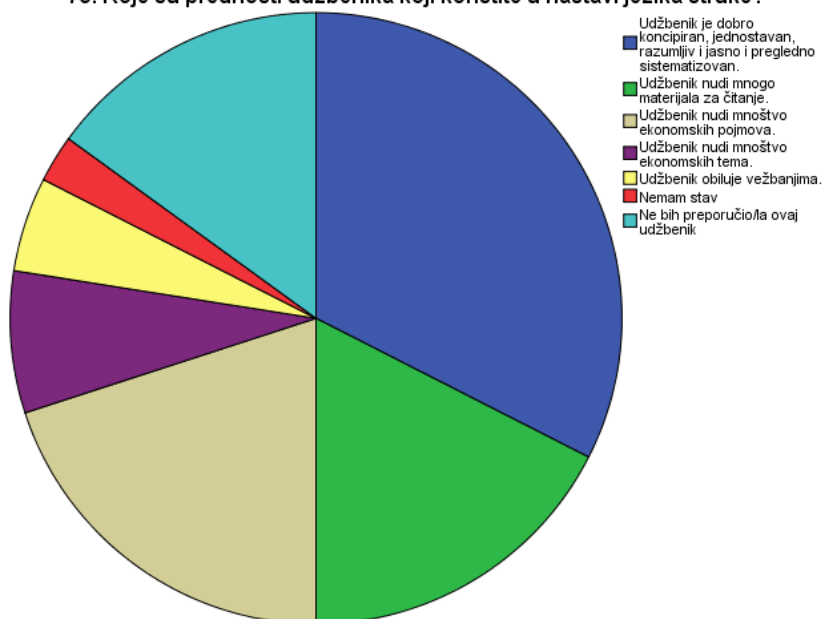
drugim studentima (Ilustracija 6). Petoro ispitanika smatra da udžbenik predstavlja dobar materijal za učenje ekonomskog i poslovnog materijala. Isto toliko ispitanika veruje da je udžbenik dobro koncipiran, sa zanimljivim zadacima, te da pruža izbalansiran odnos stečenog znanja i sticanja novih znanja. Jedan ispitanik je stava da je udžbenik dobar izbor za početni nivo učenja engleskog jezika za ekonomiste. Jedan ispitanik je naveo da udžbenik podstiče veštinu govora kod studenata, dok se 21 student izjasnio da bi preporučio ovaj udžbenik, ali nije davao obrazloženje. Svega sedam studenata je naveo da ne bi preporučilo udžbenik, ne zalazeći u razloge.



Ilustracija 6: Otvoreno pitanje 74 – *Professional English in Use*

Uočavajući prednosti udžbenika *Professional English in Use* tokom odgovaranja na otvoreno Pitanje 75 (Ilustracija 7), čak 13 studenata smatra da je udžbenik je dobro koncipiran, jednostavan, razumljiv i jasno i pregledno sistematizovan. Osmoro ispitanika iznosi stav da udžbenik nudi mnoštvo ekonomskih pojmova, dok sedmero smatra da udžbenik nudi mnogo materijala za čitanje. Troje njih veruje da udžbenik nudi mnoštvo ekonomskih tema, dok dva ispitanika ukazuju na prisustvo mnoštva vežbanja. Svega jedan student nema stav po ovom pitanju, dok je šestoro njih ostalo pri tvrdnji da ne bi preporučili ovaj udžbenik, ne uviđajući nikakve prednosti.

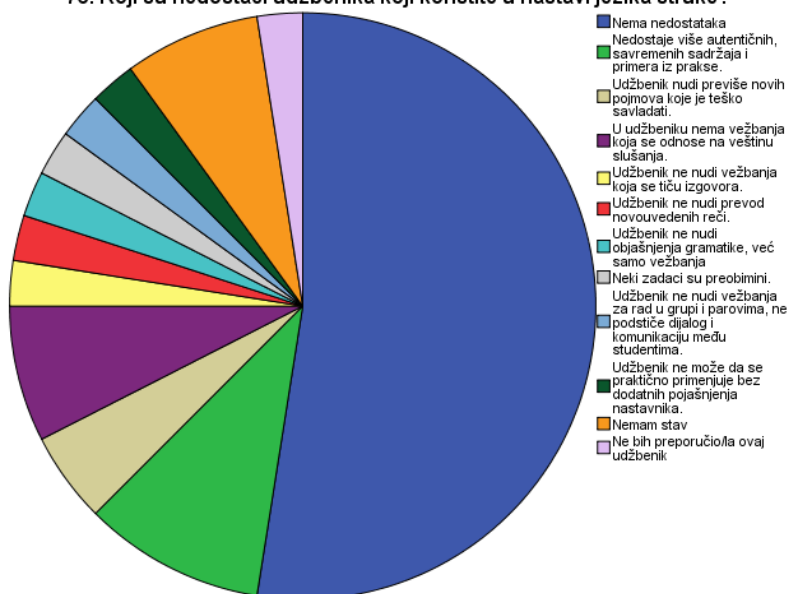
75. Koje su prednosti udžbenika koji koristite u nastavi jezika struke?



Ilustracija 7: Otvoreno pitanje 75 – English Professional in Use

Kada je reč o otvorenom Pitanju 76 (Ilustracija 8) koje se bavi nedostacima udžbenika, ispitanici pokazuju nešto veći stepen raznolikosti odgovora. Čak 21 student ne uviđa prisustvo nedostataka, dok njih troje nema stav po ovom pitanju. Na drugoj strani, ima onih koji smatraju da u udžbeniku nedostaje više autentičnih, savremenih sadržaja i primera iz prakse (4 ispitanika), da udžbenik nudi previše novih pojmova koje je teško savladati (2 ispitanika), dok troje njih tvrdi da u udžbeniku nema vežbanja koja se odnose na veštinu slušanja. Po jedan ispitanik je izneo jedan od sledećih stavova: (1) Udžbenik ne nudi vežbanja koja se tiču izgovora. (2) Udžbenik ne nudi prevod novouvedenih reči. (3) Udžbenik ne nudi objašnjenja gramatike, već samo vežbanja. (4) Neki zadaci su preobimni. (5) Udžbenik ne nudi vežbanja za rad u grupi i parovima, ne podstiče dijalog i komunikaciju među studentima. (6) Udžbenik ne može da se praktično primenjuje bez dodatnih pojašnjenja nastavnika. Na kraju, jedan ispitanik i dalje ostaje pri stavu da ne bi preporučio udžbenik.

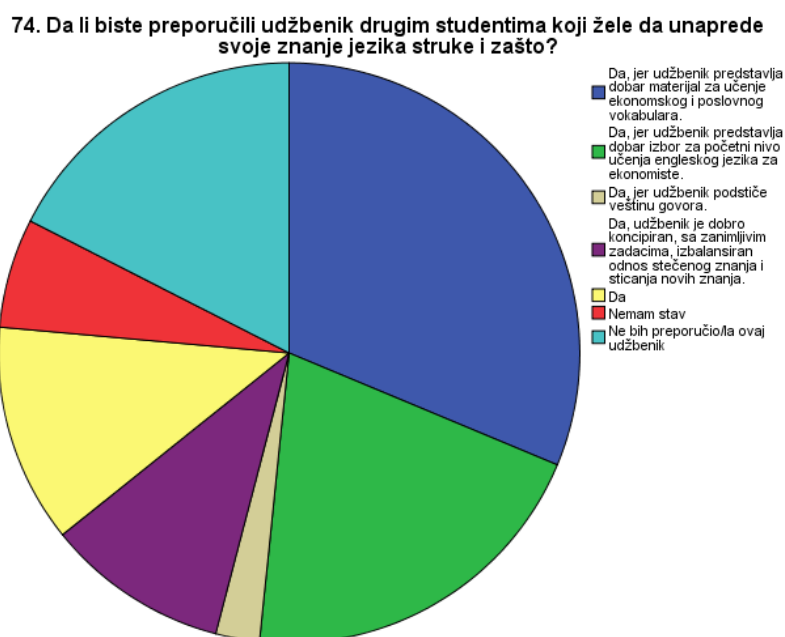
76. Koje su nedostaci udžbenika koji koristite u nastavi jezika struke?



Ilustracija 8: Otvoreno pitanje 76 – Professional English in Use

Odgovori na otvorena pitanja u vezi sa udžbenikom *Professional English in Use* su potvrdili sve rezultate kvantitativnog istraživanja.

Na drugoj strani, analizirani su i odgovori na otvorena pitanja za sve udžbenike domaćih autora sumarno. Odgovarajući na *Pitanje 74* (Ilustracija 9), čak 76,4% od ukupno 246 ispitanika se izjasnilo da bi preporučilo udžbenik drugim studentima, navodeći neke od sledećih razloga. 77 ispitanika smatra da on predstavlja dobar materijal za učenje ekonomskog i poslovnog vokabulara, dok čak 50 njih veruje da udžbenik predstavlja dobar izbor za početni nivo engleskog jezika. 6 studenata se izjasnilo da udžbenik podstiče veštinu govora, dok je 25 njih reklo da je udžbenik dobro koncipiran, sa zanimljivim zadacima, i da predstavlja izbalansiran odnos stečenog znanja i sticanja novih znanja. Na drugoj strani, 15 njih je reklo da nema stav po ovom pitanju, dok 43 uopšte ne bi preporučilo ovaj udžbenik, ne navodeći razloge zašto to ne bi učinili.



Ilustracija 9: Otvoreno pitanje 74 – domaći autori

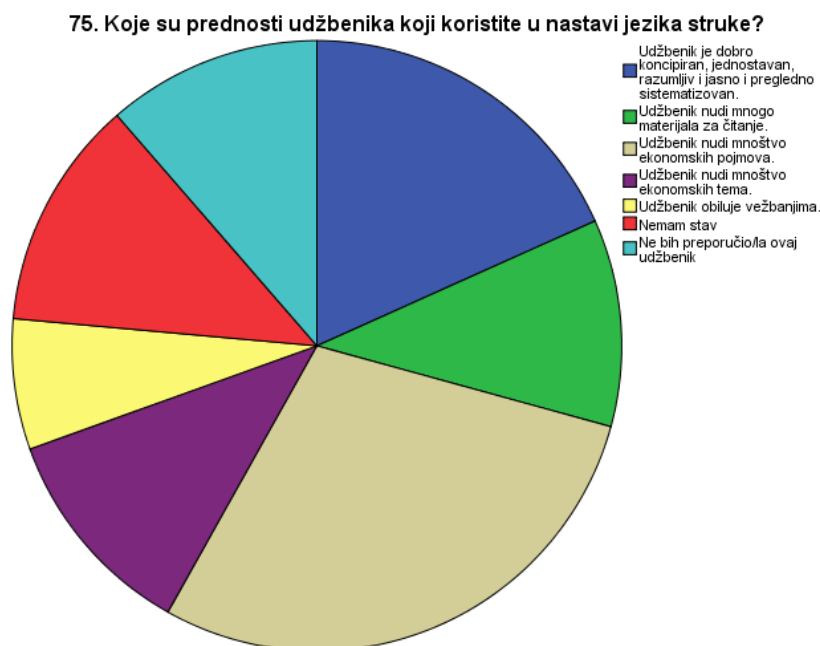
Na *Pitanje 75* (Ilustracija 10), diskutujući o prednostima udžbenika domaćih autora, 71 ispitanik je iskazao stav da udžbenik nudi mnoštvo ekonomskih pojmova, dok je 45 ispitanika navelo da je udžbenik dobro koncipiran, jednostavan, razumljiv i jasno i pregledno sistematizovan, što čini ukupno 18,3% ispitanika. Ukoliko pogledamo koliko ispitanika je dalo ovaj odgovor za svaki od udžbenika pojedinačno (Tabela 25), možemo zaključiti da gotovo identičan broj studenata izražava isti stav o dobroj sistematizaciji udžbenika za *English 1* i *English for Economists 2* (ukupno 39 studenata). Na drugoj strani, broj studenata sa ovim stavom je drastično manji za udžbenike *English for Economists 3* (4 ispitanika) i *English for Economists 4* (svega 2 ispitanika).

Tabela 25: Analiza stava po udžbenicima pojedinačno

Naziv udžbenika	English 1	English for Economists 2	English for Economists 3	English for Economists 4
Broj studenata	20	19	4	2

Sve ovo implicira da su udžbenici *English 1* i *English for Economists 2* mnogo bolje sistematizovani i organizovani od preostala dva udžbenika. Ipak, posmatrano u globalu, manje od petine studenata deli ovo mišljenje za sve analizirane udžbenike domaćih autora, što se ne može smatrati relevantnim procentom za ispitivanje onog dela *Hipoteze 4* koji se odnosi na ovo pitanje, imajući u vidu kvantitativni deo istraživanja koji pokazuje odsustvo određenih tipova vežbanja.

Dalje, 71 student ukazuje na to da udžbenik obrađuje mnoštvo tema, dok 27 njih navodi da udžbenik nudi mnogo materijala za čitanje. 17 ispitanika je navelo da udžbenik obiluje vežbanjima. Na drugoj strani, 30 studenata nema stav po ovom pitanju, dok se njih 28 ostalo pri stavu da ne bi preporučilo udžbenik, ne uviđajući njegove prednosti.



Ilustracija 10: Otvoreno pitanje 75 – domaći autori

Na kraju, ispitanici su dali mnoštvo raznovrsnih odgovora na otvoreno *Pitanje 76* (Ilustracija 10). Neki od najčešće uočenih nedostataka su: (1) U udžbeniku nema vežbanja koja se odnose na veštinu slušanja (30 ispitanika). (2) U udžbeniku nema vežbanja koja se odnose na veštinu slušanja (25 ispitanika). (3) Udžbenik ne nudi vežbanja za rad u grupi i parovima, ne podstiče dijalog i komunikaciju među studentima (23 ispitanika). (4) U udžbeniku nema vežbanja koja se odnose na veštinu pisanja (19 ispitanika). (5) Udžbenik ne nudi vežbanja koja se tiču izgovora (18 ispitanika). 17 studenata je izjavilo da udžbenik ne može da se praktično primenjuje bez dodatnih pojašnjenja nastavnika. Ovo ide u prilog ranijoj konstataciji da udžbenike, sasvim izvesno, prate prezentacije nastavnika kojima se dopunjuju oni segmenti koji nedostaju u udžbenicima. Iz priloženih odgovora se vidi da studenti uočavaju odsustvo testova i procena znanja, što je u skladu sa do sada iznetim tvrdnjama koje se tiču ovih sadržaja. Takođe, ima i onih koji ne uviđaju nedostatke udžbenika (1,6% ispitanika), kao i onih koji nemaju stav ili, pak, ne bi preporučili udžbenik te nisu ni želeli da diskutuju o negativnim aspektima analiziranih nastavnih materijala.

Tabela 26: Otvoreno pitanje 76 – domaći autori

76. Koji su nedostaci udžbenika koji koristite u nastavi jezika struke?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nema nedostataka	4	1.6	1.6	1.6
Nedostaje više autentičnih, savremenih sadržaja i primera iz prakse.	17	6.9	6.9	8.5
Udžbenik nudi previše novih pojmova koje je teško savladati.	3	1.2	1.2	9.8
U udžbeniku nema vežbanja koja se odnose na veštinu slušanja.	30	12.2	12.2	22.0
U udžbeniku nema vežbanja koja se odnose na veštinu pisanja.	19	7.7	7.7	29.7
Udžbenik ne nudi vežbanja koja se tiču izgovora.	18	7.3	7.3	37.0
Udžbenik ne nudi prevod novouvedenih reči.	12	4.9	4.9	41.9
Nema rešenja zadataka na kraju udžbenika.	5	2.0	2.0	43.9
Udžbenik ne nudi objašnjenja gramatike, već samo vežbanja	25	10.2	10.2	54.1
Neki zadaci su preobimni.	2	.8	.8	54.9
Udžbenik nudi previše leksičkih jedinica.	2	.8	.8	55.7
Udžbenik nije za sve članove grupe jer zahteva veliko predznanje.	5	2.0	2.0	57.7
Udžbenik ne nudi testove za proveru znanja nakon nekoliko obrađenih lekcija.	7	2.8	2.8	60.6
Prelom udžbenika je loš.	7	2.8	2.8	63.4
Udžbenik ne nudi vežbanja za rad u grupi i parovima, ne podstiče dijalog i komunikaciju među studentima.	23	9.3	9.3	72.8
Udžbenik ne može da se praktično primenjuje bez dodatnih pojašnjenja nastavnika.	17	6.9	6.9	79.7
U udžbeniku se ponavljaju isti tipovi vežbanja.	7	2.8	2.8	82.5
Nemam stav	26	10.6	10.6	93.1
Ne bih preporučio/la ovaj udžbenik	17	6.9	6.9	100.0
Total	246	100.0	100.0	

Kvalitativna analiza odgovora na otvorena pitanja u upitniku za evaluaciju udžbenika domaćih autora od strane studenata je pokazala da je u skladu da sprovedenim kvantitativnim istraživanjem.

Može se zaključiti da je kvalitativno istraživanje vezano za evaluaciju svih ocenjivanih udžbenika potvrdilo prisustvo ili odsustvo onih elemenata udžbenika na koje je ukazala kvantitativna analiza. Dominantan je utisak da bi studenti, i pored uočenih određenih nedostataka udžbenika, preporučili drugim studentima analizirane materijale. Ovo ukazuje na činjenicu da su studenti svesni potrebe za specifičnim nastavnim sadržajima iz domena ekonomije i poslovanja, koje ovi udžbenici nesporno pružaju.

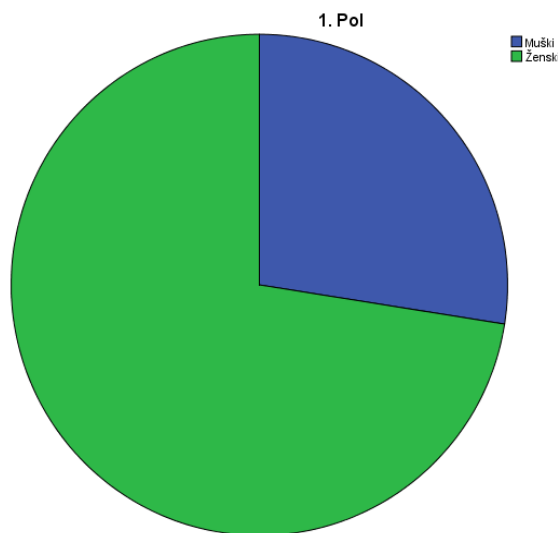
7.2. Rezultati istraživanja i diskusija – upitnik o analizi potreba

U narednim odeljcima ćemo razmatrati rezultate istraživanja analize potreba studenata na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji u kontekstu ranije postavljenih hipoteza. Najpre će uslediti analiza demografskih podataka studenata i opštih pitanja, nakon čega ćemo pristupiti analizi rezultata kvantitativnog i kvalitativnog dela upitnika.

Pouzdanost ovog upitnika je, kao i u prethodnom delu istraživanja, merena Kronbahovom alfom, koja iznosi 0,928, zbog čega se veruje da je stepen interne konzistentnosti upitnika izrazito visok.

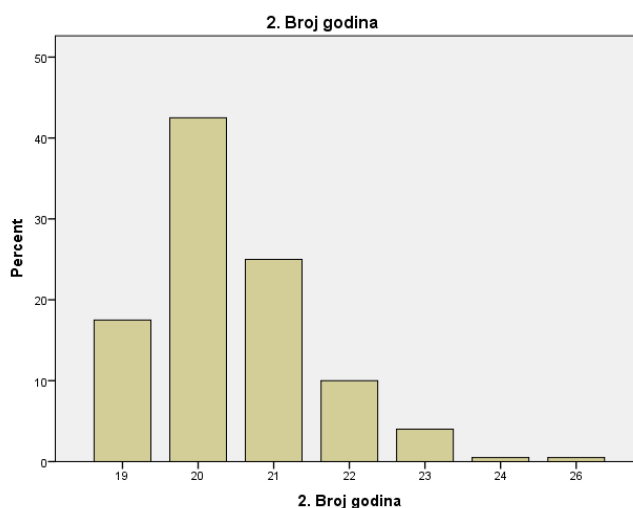
7.2.1. Demografski podaci i opšta pitanja

Uzevši u obzir činjenicu da demografski podaci dobijeni upitnikom predstavljaju opis strukture ispitivanog uzorka, u daljem radu će najpre uslediti prikaz ovih statistički obrađenih podataka. Ukoliko pogledamo strukturu ispitivanog slučajnog uzorka, uočićemo da je u istraživanju učestvovalo 200 ispitanika i to: 55 (27,5%) muških i 145 (72,5%) ženskih (Ilustracija 11).



Ilustracija 11: Frekvencija pola ispitanika

Starost ispitanika se kretala od 19 godina do 23 i više godina i to: 35 ispitanika ima 19 godina, 85 ispitanika ima 20 godina, 50 ispitanika ima 21 godinu, 20 ispitanika ima 22 godine, 8 ispitanika ima 23, i po jedan ispitanik ima 24 i 26 godina. Primećuje se da je najveća učestalost studenata koji imaju 20 godina.



Ilustracija 12: Starost ispitanika

Kada je reč o godinama studija koje ispitanici pohađaju, raspodela izgleda prema datoj tabeli (Tabela 27), tako da najveći broj studenata pohađa drugu godinu studija (čak 102), a najmanji broj – 8 studenata – pohađa 4 godinu. Ovakva situacija se objašnjava činjenicom da se na dva najbrojnija ekonomska fakulteta u Srbiji (Univerzitet u Beogradu i Nišu), nastava engleskog jezika pohađa počev od druge godine studija, dok se na Univerzitetu u Kragujevcu i Novom Sadu nastava pohađa na prvoj godini studija. Na nekim fakultetima svih ovih univerziteta engleski jezik je izborni predmet na četvrtoj godini studija, te otuda i velika razlika između broja studenata četvrte godine i ostalih godina studija.

Tabela 27: Godina studija ispitanika

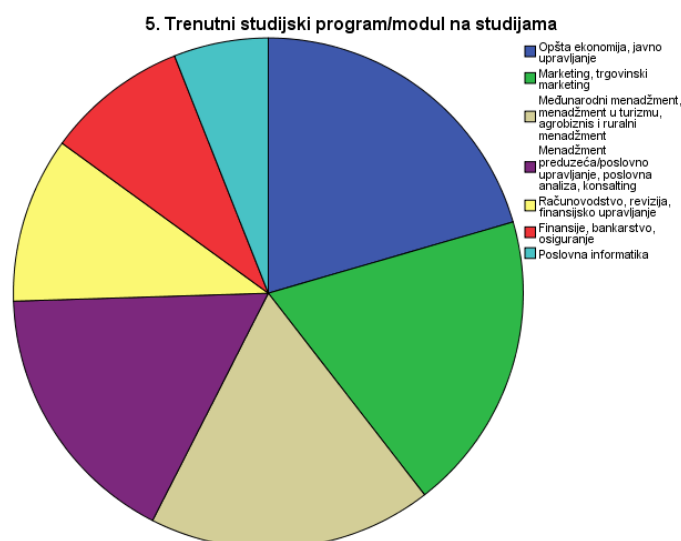
		3. Godina studija			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Prva	41	20.5	20.5	20.5
	Druga	102	51.0	51.0	71.5
	Treća	49	24.5	24.5	96.0
	Četvrta	8	4.0	4.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Od 200 ispitanika, 112 (56%) je pohađalo srednju ekonomsku školu, 67 (33,5%) gimnaziju, 3 (1,5%) pravno-poslovnu školu, dok je 18 studenata (9,0%) neku drugu vrstu srednje škole (Ilustracija 13). Ove vrednosti nam mogu biti interesantne ukoliko u istraživanju budemo posmatrali nivo znanja i pojedinačnih veština engleskog jezika na osnovu samoprocene ispitanika i prethodno završeno srednje obrazovanje, na osnovu kojeg bismo mogli da utvrdimo polazni nivo kurseva engleskog jezika na fakultetu i težinu vežbanja u materijalima.



Ilustracija 13: Prethodno završeno obrazovanje

Ispitanici u istraživanju pohađaju različite studijske programe, a najveći broj njih (41) pohađa studijski program/modul/smer Opšta ekonomija/javno upravljanje, dok najmanji broj njih (12) pohađa Poslovnu informatiku. Ostali ispitanici pohađaju Marketing/Trgovinski menadžment (38), Međunarodni menadžment/Menadžment u turizmu/Agrobiznis i ruralni menadžment (36), Menadžment preduzeća/Poslovno upravljanje/Poslovnu analiza/Konsalting (34), Računovodstvo, reviziju, finansijsko upravljanje (21), i Finansije, bankarstvo, osiguranje (18) (Ilustracija 14).



Ilustracija 14: Studijski program/modul

Ukoliko pogledamo odgovore na *Pitanje 6* (Tabela 28) možemo videti da najveći broj studenata (njih 112) zanima dalje obrazovanje u oblasti ekonomije i poslovanja (master i doktorske studije), što znači da bi prilikom koncipiranja budućeg udžbenika trebalo voditi računa o tome kakve ćemo sadržaje uključiti u nove nastavne materijale, koji bi trebalo da pruže balans između ekonomskih i poslovnih tema. Čak 19,9% ispitanika se izjasnilo da bi želelo da se bavi karijerom u oblasti ekonomije i biznisa, što opet ukazuje na potrebu izbalansiranih sadržaja budućeg udžbenika. Kada je reč o ostalim afinitetima i preferencama studenata po pitanju buduće karijere, ispitanici su iskazali želju da rade u velikim multinacionalnim korporacijama pre nego u malim preduzećima, kao i da rade u međunarodnom okruženju i na menadžerskim pozicijama. Svakako, za rad u svim ovde navedenim oblastima, neophodno je poznavanje engleskog jezika struke.

Tabela 28: Afiniteti i preference po pitanju karijere

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Afiniteti	Zanima me dalje obrazovanje u oblasti ekonomije i poslovanja (master i doktorske studije).	112	21.5%	56.0%
	Voleo/la bih da radim u prosveti kao nastavnik/predavač (srednja škola, fakultet).	15	2.9%	7.5%
	Voleo/la bih da se bavim naučno-istraživačkim radom.	11	2.1%	5.5%
	Zanima me da se bavim karijerom u oblasti ekonomije i biznisa.	104	19.9%	52.0%
	Više volim rad u multinacionalnoj korporaciji nego u malom preduzeću.	46	8.8%	23.0%
	Voleo/la bih da budem na menadžerskoj poziciji u svojoj budućoj karijeri.	60	11.5%	30.0%
	Više volim da radim u timu nego samostalno.	22	4.2%	11.0%
	Zanima me preduzetništvo i pokretanje sopstvene firme jednog dana.	49	9.4%	24.5%
	Zanima me rad u međunarodnom okruženju.	35	6.7%	17.5%
	Preferiram posao koji uključuje analizu finansijskih podataka i donošenje strateških odluka.	20	3.8%	10.0%
	Preferiram posao u oblasti računovodstva i revizije.	22	4.2%	11.0%
	Zanima me rad u oblasti marketinga i prodaje.	26	5.0%	13.0%

7.2.2. Hipoteza 5

Da bismo uspešno mogli da koncipiramo silabus i udžbenik za engleski jezik za studente ekonomske orijentacije, neophodno je da utvrdimo nivo znanja koji studenti većinski poseduju. Onda kada budemo znali o kojem nivou je reč, moći ćemo uspešno da osmislimo sadržaje silabusa i nastavnih materijala u skladu sa utvrđenim nivoom znanja.

Podsetimo se još jednom *Hipoteze 5*, kako bismo dalje mogli da analiziramo potrebe studenata po različitim nivoima znanja.

Hipoteza 5: Iako se nastava engleskog jezika u Republici Srbiji pohađa još od prvog razreda osnovne škole i da bi studenti na početku studija trebalo da pokažu uniformisani nivo poznavanja engleskog jezika (B2 nivo Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike), propisanog Opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja za predmet Strani jezik), očekuje se da će biti odstupanja od ovog nivoa te da će se studenti u upitniku, putem samoprocene, samostalno izjasniti da poseduju češće niže, a ređe više nivoe znanja.

Shodno tome, pretpostavićemo da će studenti koji poseduju niže nivoe znanja (osnovni, niži srednji i srednji) izjasniti da poseduju veoma nizak, nizak i umeren nivo znanja trenutnih sopstvenih

veština na engleskom jeziku, dok će se studenti koji poseduju više nivoe znanja (viši srednji i napredni) izjasniti da poseduju visoke i veoma visoke trenutne nivoe sopstvenih veština na engleskom jeziku.

Analiza podataka dobijena delom upitnika o analizi potreba studenata pod nazivom *Trenutno znanje engleskog jezika, trenutni kursevi engleskog jezika* je pokazala da od ukupno 200 ispitanika, 44, 5% poseduje srednji, 5,5% niži i 4,0% osnovni nivo znanja engleskog jezika, što ukupno čini 54% (108 ispitanika) ukupnog uzorka. Na drugoj strani, više nivoe znanja poseduje 46% (33% viši srednji i 13% napredni nivo – ukupno 92 studenta) (Tabela 29).

Tabela 29: Ocena trenutnog nivoa poznavanja engleskog jezika

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Osnovni	8	4.0	4.0	4.0
	Niži srednji	11	5.5	5.5	9.5
	Srednji	89	44.5	44.5	54.0
	Viši srednji	66	33.0	33.0	87.0
	Napredni	26	13.0	13.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Na osnovu date tabele (Tabela 30) se može nesporno zaključiti da je deo *Hipoteze 5* koji se odnosi na pretpostavku o trenutnim nivoima znanja studenata potvrđen. Tačnije, uprkos činjenici da *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja za predmet Strani jezik* predviđaju da učenici pokažu viši srednji (B2) nivo *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*, istraživanje je pokazalo da studenti po završetku srednjoškolskog obrazovanja poseduju češće niže (A1, A2 i B1), a ređe više (B2 i C1) nivoe znanja engleskog jezika.

Tabela 30: Grupisani nivoi znanja

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Niži	108	54.0	54.0	54.0
	Viši	92	46.0	46.0	46.0
	Total	200	100.0	100.0	100.0

Ukoliko pokušamo da sagledamo na koji način prethodno obrazovanje utiče na trenutni nivo znanja studenata, tj. ukoliko izvršimo ukrštanje, tj. krostabulaciju *Pitanja 9* i *Pitanja 4* (Tabela 31), doći ćemo do zaključka da učenici gimnazija ne pokazuju osnovni i niži srednji nivo znanja engleskog jezika, već češće srednji i napredni, a najčešće viši srednji nivo.

Tabela 31: Krostabulacija nivoa znanja i prethodno završenog obrazovanja

		4. Prethodno završeno obrazovanje				Total
		Srednja ekonomska škola	Gimnazija	Pravno-poslovna škola	Drugo	
9. Kako biste sami ocenili svoj trenutni nivo poznavanja engleskog jezika?	Osnovni	8	0	0	0	8
	Niži srednji	10	0	0	1	11
	Srednji	55	24	2	8	89
	Viši srednji	32	28	1	5	66
	Napredni	7	15	0	4	26
Total		112	67	3	18	200

Tabela 32: Hi-kvadrat test – Krostabulacija nivoa znanja i prethodno završenog obrazovanja

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.948^a	12	.008
Likelihood Ratio	33.651	12	.001
Linear-by-Linear Association	10.562	1	.001
N of Valid Cases	200		

Primenom hi-kvadrat testa (Tabela 32) za svaki nivo znanja pojedinačno, dolazimo do rezultata (Value=26,948; Sig.=0,008) koji potvrđuju postojanje statistički značajne zavisnosti (vrednost Sig.<0.05) između trenutnog nivoa poznavanja engleskog jezika i prethodno završenog obrazovanja. Ovakvi rezultati mogu biti opravdani dvema činjenicama. Najpre, fond časova engleskog jezika za učenike srednjih stručnih škola na nedeljnom nivou iznosi 2 časa, pa i manje u starijim razredima, dok je taj fond časova značajno veći u gimnazijama i on se kreće od 2 časa nedeljno tokom prvog razreda, pa sve do 5 časova sedmično u starijim razredima (u zavisnosti od tipa gimnazije i smerova) (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju*). Osim toga, učenici gimnazija tokom svog obrazovanja češće koriste udžbenike stranih izdavača koji su jasno klasifikovani po nivoima znanja i usklađeni sa *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za strane jezike*, dok se u srednjim stručnim školama češće primenjuju ili udžbenici jezika struke domaćih autora ili, pak, nastavni materijali koje nastavnici sami prave, a za koje ne postoji jasna klasifikacija nivoa znanja.

Da bismo u potpunosti potvrdili *Hipotezu 5*, pogledajmo na koji način su se studenti izjasnili o trenutnom nivou sopstvene veštine na engleskom jeziku (Tabela 33).

Tabela 33: Trenutni nivo sopstvene veštine na engleskom jeziku grupisan po nivoima znanja (niži i viši)

Nivoi_znanja	Niži		Viši		Total	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
10. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: ekonomski pojmovi	2.95	.689	3.70	.642	3.30	.762
11. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: poslovna terminologija	2.88	.720	3.63	.707	3.23	.805
12. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: izgovor reči.	3.53	.826	4.38	.754	3.92	.899
13. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: gramatika	3.49	.932	4.12	.739	3.78	.903
14. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: čitanje akademskih/naučnih članaka iz oblasti ekonomije/ poslovanja na engleskom jeziku.	3.31	.932	4.02	.961	3.64	1.008
15. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: pisanje naučnih članaka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	2.29	.938	3.22	1.067	2.72	1.100
16. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: usmena komunikacija iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	2.75	.898	3.82	.710	3.24	.973
17. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: razumevanje ekonomskih/ poslovnih tekstova na engleskom jeziku.	3.54	.891	4.29	.704	3.89	.892
18. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: profesionalne prezentacije iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	2.60	.842	3.50	.966	3.02	1.005
19. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: poslovna korespondencija i mejlovi na engleskom jeziku.	2.86	.961	4.02	.983	3.40	1.129
20. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: istraživanje i analiza podataka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	2.73	1.001	3.65	.931	3.16	1.071
21. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: studije slučajeva na engleskom jeziku.	2.49	.991	3.59	1.007	3.00	1.136

Na osnovu analiziranih podataka, evidentno je da studenti nižih nivoa znanja svoje trenutne veštine najčešće ocenjuju vrednostima manjim od 3,00, dok ih studenti viših nivoa znanja ocenjuju vrednostima većim od 3,00 (sve srednje vrednosti za iskazane stavove su bez izuzetka veće od čak 3,50). Najniže aritmetičke sredine vrednosti ocena trenutnog nivoa znanja pokazuju *Izjave 15, 16, 20 i 21*. To znači da studenti nižih nivoa znanja uviđaju da poseduju relativno nizak stepen veštine pisanja naučnih članaka, istraživanja iz oblasti ekonomije i poslovanja na engleskom jeziku, ali i

usmene komunikacije i izrade studije slučajeve. Studenti nižih nivoa znanja, pak, smatraju da im je trenutna veština razumevanja ekonomskih i poslovnih tekstova na engleskom jeziku umereno visoka (srednja vrednost 3,54 za *Izjavu 17*), ali i da poseduju umereno znanje kako gramatičkih struktura (srednja vrednost 3,49 za *Izjavu 13*) i izgovora reči (srednja vrednost 3,53 za *Izjavu 12*).

Na drugoj strani, studenti koji su se izjasnili da poseduju više nivoe znanja smatraju da imaju relativno visok nivo poznavanja izgovora reči (srednja vrednost 4,38 za *Izjavu 12*), kao i da poseduju visok nivo znanja po pitanju veština razumevanja teksta (srednja vrednost 4,29 za *Izjavu 17*). Oni su, pak, stava da oblast u kojoj poseduju najniže znanje jeste pisanje naučnih članaka (srednja vrednost 3,22 za *Izjavu 15*).

Primenom t-testa za nezavisne uzorke testirana je značajnost razlike u prosečnom trenutnom nivou sopstvenih veština između nivoa znanja (Tabela 34). Kod svih trenutnih nivoa sopstvenih veština ustanovljena je značajna razlika među ispitivanim grupama, pri čemu je statistički značaj kod svih Sig.=0,000. Dakle, kod svake testirane izjave (od *Izjave 10* do *Izjave 21*) postoji značajna razlika u srednjim vrednostima ocena trenutnog nivoa veština između ispitanika koji su se izjasnili da poseduju niže i onih koji poseduju više nivoe znanja. Studenti nižih nivoa znanja dosledno smatraju da poseduju niže nivoe znanja i pojedinačnih veština, dok studenti viših nivoa znanja pokazuju više nivoe znanja pojedinačnih mikroveština.

Tabela 34: T-test – ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku po nivoima (niži i viši)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
10. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: ekonomski pojmovi	3.799	.053	-7.833	198	.000
11. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: poslovna terminologija	2.447	.119	-7.414	198	.000
12. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: izgovor reči.	1.002	.318	-7.576	198	.000
13. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: gramatika	11.087	.001	-5.221	198	.000
14. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: čitanje akademskih/naučnih članaka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	.052	.819	-5.341	198	.000
15. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: pisanje naučnih članaka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	2.183	.141	-6.562	198	.000
16. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: usmena komunikacija iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	5.634	.019	-9.192	198	.000
17. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: razumevanje ekonomskih/poslovnih tekstova na engleskom jeziku.	8.241	.005	-6.582	198	.000

18. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: profesionalne prezentacije iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	1.416	.236	-7.023	198	.000
19. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: poslovna korespondencija i mejlovi na engleskom jeziku.	.500	.480	-8.421	198	.000
20. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: istraživanje i analiza podataka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku.	.118	.732	-6.694	198	.000
21. Ocena trenutnog nivoa sopstvene veštine na engleskom jeziku: studije slučajeva na engleskom jeziku.	.191	.663	-7.740	198	.000

Na ovaj način, detaljnom analizom trenutnih veština i ukazivanjem na činjenicu da su se studenti samostalno izjasnili da češće poseduju niže, a ređe više nivoe znanja, *Hipoteza 5* je u potpunosti potvrđena.

7.2.3. Hipoteza 6

Budući da smo utvrdili rezultate analize trenutnih veština studenata, možemo pristupiti uporednoj analizi potreba studenata srednjih i nižih nivoa znanja, na jednoj strani, i viših naprednih i srednjih nivoa znanja na drugoj strani. Pogledajmo našu narednu hipotezu.

Hipoteza 6: Očekuje se da će studenti koji se budu izjasnili da poseduju srednje i niže nivoe znanja (B1, A2 i A1) iskazati veće potrebe za gramatičkim i vokabularnim sadržajima vežbanja, i da će njihove primarne potrebe biti u domenu razumevanja sadržaja, dok će studenti koji se budu izjasnili da poseduju viši srednji i napredni nivo znanja (B2, C1) imati potrebu za razvojem komunikativnih sposobnosti.

Najpre ćemo sagledati rezultate istraživanja koji se odnose na potrebe studenata po pitanju gramatike i vokabulara. Podsetimo se da smo nivoe A1, A2 i B1 grupisali kao niže, dok smo B2 i C1 grupisali kao više nivoe znanja.

Tabela 35: Ocena nivoa ličnih potreba – gramatika (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
45. Ocena nivoa ličnih potreba: struktura rečenice - razumevanje kako se formiraju i organizuju rečenice, uključujući redosled reči u rečenici.	Niži	108	3.84	1.247	.120
	Viši	92	3.82	1.317	.137
46. Ocena nivoa ličnih potreba: vrste reči - prepoznavanje i pravilno korišćenje imenica, glagola, prideva, priloga, zamenica, predloga, veznika itd.	Niži	108	3.92	1.042	.100
	Viši	92	3.62	1.248	.130
47. Ocena nivoa ličnih potreba: vremena i glagolski oblici - uspešna upotreba vremena i glagolskih oblika (npr. infinitiv, gerund, particip).	Niži	108	3.85	1.092	.105
	Viši	92	3.65	1.253	.131

48. Ocena nivoa ličnih potreba: rečenični modeli - poznavanje različitih modela/obrazaca rečenica (npr. subjekat-glagol-objekat, subjekat-glagol-priloške odredbe) i njihovih varijacija.	Niži	108	3.59	1.144	.110
	Viši	92	3.46	1.226	.128
49. Ocena nivoa ličnih potreba: sintaksa - razumevanje strukture rečenice, uključujući fraze, zavisne rečenice i veznike između rečenica.	Niži	108	3.71	.996	.096
	Viši	92	3.45	1.189	.124
50. Ocena nivoa ličnih potreba: kongruencija - slaganje subjekata i predikata u licu i broju, kao i slaganje između ostalih elemenata unutar rečenica.	Niži	108	3.71	1.111	.107
	Viši	92	3.52	1.227	.128
51. Ocena nivoa ličnih potreba: modifikatori - pravilno korišćenje prideva i priloga kako bi se pružile dodatne informacije i tačan opis imenica i glagola.	Niži	108	3.68	1.040	.100
	Viši	92	3.59	1.327	.138
Veština_GRAMATIKA	Niži	108	3.7579	.83721	.08056
	Viši	92	3.5854	1.06633	.11117

Uvidom u rezultate upitnika koji se odnose na nivo potreba u domenu gramatike (*Izjave 45, 46, 47, 48, 49, 50 i 51*) (Tabela 35), može se zaključiti da nema značajne razlike između potreba studenata sa nižim i višim nivoima znanja. Aritmetičke sredine vrednosti ocene nivoa ličnih potreba za sve izjave su veće od 3,45 (što predstavlja srednju vrednost ocene nivoa potreba studenata viših nivoa za *Izjavu 49*), i kretale su se do 3,92 (što je srednja vrednost ocene nivoa potreba studenata nižih nivoa za *Izjavu 46*). Dakle, svi studenti iskazuju podjednaki nivo potrebe po pitanju jezičkih struktura, što je u suprotnosti sa našom *Hipotezom 6*.

Kada je reč o individualnim potrebama studenata za vokabularom i leksičkim tipovima vežbanja (*Izjave 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 i 44*) (Tabela 36), uočeno je da ne postoji statistički značajna razlika za analizirane izjave među nižim i višim nivoima znanja, te da svi studenti imaju iste potrebe po ovim pitanjima. Primetno je da se srednje vrednosti ocena nivoa potreba za leksičkim sadržajima kreću od 3,60 (srednja vrednost ocene potreba studenata viših nivoa znanja za *Izjavu 39*) do 4,21 (srednja vrednost ocene potreba studenata viših nivoa znanja za *Izjavu 41*). Drugim rečima, studenti viših nivoa znanja pokazuju najmanju potrebu za sadržajima koji se tiču građenja reči iz oblasti ekonomije i poslovanja, dok su im najviše potrebna vežbanja pravilnog korišćenja reči u različitim kontekstima, registrima i stilovima unutar ekonomskog/poslovnog okruženja. Studenti sa nižim nivoima znanja, baš kao i njihove kolege sa višim, pokazuju najmanju potrebu za građenjem reči iz oblasti ekonomije i poslovanja (srednja vrednost ocena stepena potrebe za *Izjavu 39* iznosi 3,76), a najveću za vežbanjima koja se tiču razumevanja značenja reči i njihovih finijih značenja iz oblasti ekonomije/poslovanja (srednja vrednost 4,03 za *Izjavu 38*). Svakako, sve iskazane srednje vrednosti ukazuju na relativno visok nivo potrebe za svim navedenim tipovima vežbanja.

Tabela 36: Ocena nivoa ličnih potreba – vokabular (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
37. Ocena nivoa ličnih potreba: prepoznavanje reči - sposobnost da se prepoznaju nove reči u pisanom i govornom obliku iz oblasti ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.81	1.098	.106
	Viši	92	3.78	1.212	.126

38. Ocena nivoa ličnih potreba: značenje reči - razumevanje značenja reči i njihovih finijih značenja iz oblasti ekonomije/poslovanja.	Niži	108	4.03	.942	.091
	Viši	92	4.13	.975	.102
39. Ocena nivoa ličnih potreba: građenje reči - poznavanje prefiksa, sufiksa i korena za razumevanje i građenje novih reči iz oblasti ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.76	1.159	.112
	Viši	92	3.60	1.351	.141
40. Ocena nivoa ličnih potreba: kolokacije - razumevanje i korišćenje reči koje često stoje jedna uz drugu kako bi se formirali prirodni i idiomatski izrazi iz oblasti ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.79	1.086	.104
	Viši	92	3.85	1.157	.121
41. Ocena nivoa ličnih potreba: upotreba reči - pravilno korišćenje reči u različitim kontekstima, registrima i stilovima unutar ekonomskog/poslovnog okruženja.	Niži	108	4.01	1.063	.102
	Viši	92	4.21	.978	.102
42. Ocena nivoa ličnih potreba: porodice reči - prepoznavanje i korišćenje povezanih reči iz iste porodice reči (npr. economy, economics, economic, economical).	Niži	108	3.94	1.113	.107
	Viši	92	3.91	1.183	.123
43. Ocena nivoa ličnih potreba: sinonimi i antonimi - razumevanje ekonomskih/poslovnih reči sa sličnim ili suprotnim značenjem i njihovo pravilno korišćenje.	Niži	108	4.00	.957	.092
	Viši	92	3.89	1.104	.115
44. Ocena nivoa ličnih potreba: idiomi i frazalni glagoli - poznavanje idiomatskih izraza i frazalnih glagola kako bi se unapredile veštine komunikacije u ekonomskom/poslovnom okruženju.	Niži	108	3.77	1.064	.102
	Viši	92	3.84	1.019	.106
Veština_VOKABULAR	Niži	108	3.8866	.81414	.07834
	Viši	92	3.9008	.89710	.09353

Ovom analizom je opovrgnut i deo *Hipoteze 6* koji se odnosi na tvrdnju da će samo studenti srednjih i nižih nivoa znanja iskazati veće potrebe za vokabularnim sadržajima vežbanja.

Budući da smo ispitali stavove studenata po pitanju potreba kako za gramatičke strukture, tako i za vokabular, bilo bi poželjno ispitati i stavove po pitanju vežbanja koja se tiču izgovora, iako ona nisu neposredni predmet ispitivanja *Hipoteze 6*.

Primetno je da obe grupe studenata (sa nižim i višim nivoima trenutnog znanja) iskazuju relativno uravnotežene stavove po pitanju ocene nivoa potreba za pojedinačne mikroveštine izgovora opisane *Izjavama 52, 53, 54 i 55* (Tabela 37). Studenti obe grupe su saglasni da su im navedene mikroveštine potrebne jer se srednje vrednosti analiziranih stavova kreću od 3,39 (stav studenata sa nižim nivoima znanja za *Izjavu 55*) do 3,86 (stav studenata sa višim nivoima znanja za *Izjavu 52*). Detaljnija analiza je pokazala da nema značajne razlike među odgovorima za pojedinačne izjave između ove dve grupe ispitanika.

Tabela 37: Ocena nivoa ličnih potreba – izgovor (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
52. Ocena nivoa ličnih potreba: artikulacija i izgovor - pravilan izgovor glasova (samoglasnika, diftonga i suglasnika), slogova i reči u ekonomskom/poslovnom okruženju.	Niži	108	3.82	1.109	.107
	Viši	92	3.86	1.210	.126
53. Ocena nivoa ličnih potreba: naglašavanje i intonacija - korišćenje pravilnog naglaska i intonacije za izražavanje smisla i emocija u ekonomskom/poslovnom okruženju.	Niži	108	3.72	1.151	.111
	Viši	92	3.61	1.222	.127
54. Ocena nivoa ličnih potreba: ritam i tempo - održavanje pravilnog ritma i tempa u govoru u ekonomskom/ poslovnom okruženju (koje doprinosi dinamici razgovora i drži pažnju sagovornika).	Niži	108	3.53	1.172	.113
	Viši	92	3.71	1.245	.130
55. Ocena nivoa ličnih potreba: pauze i naglašavanje - korišćenje odgovarajućih pauza između reči i naglašavanje važnih reči u rečenici u ekonomskom/ poslovnom okruženju.	Niži	108	3.39	1.267	.122
	Viši	92	3.51	1.297	.135
Veština_IZGOVOR	Niži	108	3.6157	1.05427	.10145
	Viši	92	3.6712	1.13143	.11796

Dakle, čak i analizirani segment koji se odnosi na mikroveštine izgovora ne ukazuje na postojanje razlike među pripadnicima dveju analiziranih grupa.

Naredni segment *Hipoteze 6* se odnosi na pretpostavku da studenti nižih nivoa znanja imaju primarne potrebe u domenu razumevanja sadržaja. Razumevanje sadržaja će se posmatrati kao deo *receptivnih jezičkih veština*, koje, pre svega, obuhvataju veštine čitanja i slušanja. Na drugoj strani, pretpostavka je da će studenti sa višim nivoima znanja pokazati potrebu za razvojem komunikativnih sposobnosti, koje ćemo primarno tretirati kao *ekspresivne jezičke veštine*, a koje uključuju veštine pisanja i govora. Da bismo testirali sve ove segmente *Hipoteze 6*, neophodno je da sagledamo rezultate istraživanja koji se odnose na ocenu nivoa ličnih potreba studenata za sve veštine i za obe grupe studenata (sa nižim i višim nivoima znanja). Pogledajmo najpre stavove za svaku veštinu pojedinačno.

Utvrđeno je da studenti sa nižim i višim nivoima znanja pokazuju relativno visok stepen potrebe za sadržajima kojima se podstiče veština čitanja (Tabela 38), uzevši u obzir činjenicu da se sve srednje vrednosti za analizirane izjave (*Izjave 22, 23 i 24*) kreću od 3,55 do 3,80. Zanimljivo je primetiti da se upravo ove vrednosti odnose na jednu istu izjavu (*Izjava 22*). Naime, studenti nižih nivoa znanja smatraju da su im veštine brzog čitanja tekstova iz ekonomije sa ciljem sticanja opšteg uvida u tekst najpotrebnije od svih pobrojanih mikroveština, dok studenti sa višim nivoima znanja smatraju da im je ova mikroveština najmanje potrebna. Ono što je njima najpotrebnije jeste razumevanje složenih ekonomskih i poslovnih tekstova (*Izjava 23*), uz srednju vrednost ocene nivoa potreba 3,89.

Tabela 38: Ocena nivoa ličnih potreba – veština čitanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
22. Ocena nivoa ličnih potreba: veštine brzog čitanja tekstova iz ekonomije/poslovanja sa ciljem sticanja opšteg uvida u tekst.	Niži	108	3.80	1.030	.099
	Viši	92	3.55	1.270	.132
23. Ocena nivoa ličnih potreba: razumevanje složenih akademskih tekstova iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.69	1.123	.108
	Viši	92	3.89	1.124	.117
24. Ocena nivoa ličnih potreba: analiza i sinteza informacija iz tekstova iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.59	1.152	.111
	Viši	92	3.77	1.168	.122
Veština_ČITANJE	Niži	108	3.6944	.95607	.09200
	Viši	92	3.7391	1.02333	.10669

Uvidom u rezultate t-testa za poređenje veština čitanja za ove dve grupe studenata (Tabela 39) se zaključuje da nema značajne razlike u oceni potreba za navedenim mikroveštinama čitanja između ova dva nivoa znanja (Sig.>0.05), te da obe grupe iskazuju jednaku potrebu za veštinom čitanja.

Tabela 39: T-test – Ocena nivoa ličnih potreba – vokabular (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
22. Ocena nivoa ličnih potreba: veštine brzog čitanja tekstova iz ekonomije/poslovanja sa ciljem sticanja opšteg uvida u tekst.	10.831	.001	1.487	198	.138
23. Ocena nivoa ličnih potreba: razumevanje složenih akademskih tekstova iz ekonomije/poslovanja.	.725	.396	-1.235	198	.218
24. Ocena nivoa ličnih potreba: analiza i sinteza informacija iz tekstova iz ekonomije/poslovanja.	.282	.596	-1.089	198	.278
Veština_ČITANJE	.209	.648	-.319	198	.750

Kada je reč o veštini slušanja (Tabela 40), kao drugoj receptivnoj veštini, primetno je da obe grupe studenata – i one sa nižim i one sa višim nivoima znanja – iskazuju relativno ujednačenu potrebu za mikroveštinama slušanja (*Izjave 30, 31 i 32*). Uzevši u obzir činjenicu da se sve srednje vrednosti ocene nivoa ličnih potreba kreću u opsegu 3,50 do 3,96, može se reći da obe grupe studenata iskazuju relativno visok nivo potrebe i za ovom veštinom. Razlike među analiziranim grupama su

minimalne, uz neznatno veće srednje vrednosti ocena potreba studenata nižih godina studija u odnosu na studente viših godina studija. Ovo može ukazivati na nešto izraženiju potrebu studenata sa nižim nivoima znanja za navedenim mikroveštinama slušanja u odnosu na one sa višim nivoima. Svakako, opšti zaključak nakon detaljnijih analiza jeste da nema značajne razlike u potrebama za veštinama slušanja između ovih dveju grupa.

Tabela 40: Ocena nivoa ličnih potreba – veština slušanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
30. Ocena nivoa ličnih potreba: razumevanje predavanja i prezentacija o temama iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.96	1.041	.100
	Viši	92	3.82	1.283	.134
31. Ocena nivoa ličnih potreba: izvlačenje ključnih informacija iz audio materijala vezanih za ekonomiju/poslovanje.	Niži	108	3.61	1.198	.115
	Viši	92	3.50	1.313	.137
32. Ocena nivoa ličnih potreba: efikasno vođenje beležaka tokom predavanja ili prezentacija iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.71	1.128	.109
	Viši	92	3.52	1.363	.142
Veština_SLUŠANJE	Niži	108	3.7623	.97641	.09396
	Viši	92	3.6123	1.17595	.12260

Analiza rezultata u vezi sa prvom ekspresivnom lingvističkom veštinom (*Izjave 25, 26, 27 i 28*) – pisanjem (Tabela 41) je pokazala da studenti nižih i viših jezičkih kompetencija iskazuju sličan nivo potrebe za ovom veštinom i njenim mikroveštinama. Srednje vrednosti ocene nivoa potrebe ukazuju na postojanje umerene/visoke potrebe u obema grupama i kreću se u opsegu od 3,15 do 3,91. Najmanje potrebe imaju studenti sa nižim nivoima znanja za efikasnim uključivanjem i citiranjem izvora u pisanju iz ekonomije/poslovanja (*Izjava 27*), a najveću potrebu imaju studenti sa višim nivoima znanja, i to za korišćenjem odgovarajućeg akademskog jezika (registra) i stila u pisanju iz ekonomije/poslovanja (*Izjava 26*).

Tabela 41: Ocena nivoa ličnih potreba – veština pisanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
25. Ocena nivoa ličnih potreba: strukturiranje i organizacija eseja ili izveštaja iz ekonomije/poslovanja na osnovu statističkih podataka.	Niži	108	3.35	1.122	.108
	Viši	92	3.50	1.254	.131
26. Ocena nivoa ličnih potreba: korišćenje odgovarajućeg akademskog jezika (registra) i stila u pisanju iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.58	1.042	.100
	Viši	92	3.91	1.076	.112
27. Ocena nivoa ličnih potreba: efikasno uključivanje i citiranje izvora u pisanju iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.15	1.183	.114
	Viši	92	3.34	1.312	.137
28. Ocena nivoa ličnih potreba: pisanje formalnih pisama.	Niži	108	3.58	1.291	.124
	Viši	92	3.87	1.150	.120

29. Ocena nivoa ličnih potreba: pisanje pripreme prezentacija.	Niži	108	3.55	1.241	.119
	Viši	92	3.67	1.250	.130
Veština_PISANJE	Niži	108	3.4426	1.02567	.09870
	Viši	92	3.6587	.98093	.10227

Uvidom u t-test i analizu varijansi za dve promenljive (Tabela 42), utvrđeno je da postoji značajna razlika u izraženim stavovima u vezi sa *Izjavom 26* između grupe studenata sa nižim nivoom znanja i one sa višim (Sig.<0.05; Sig=0,029). Preciznije, studenti sa nižim nivoom znanja su za mikroveštine iz date izjave iskazali potrebu srednjom ocenom 3,58, dok su studenti viših znanja iskazali statistički značajno veću potrebu u vrednosti od 3,91.

Tabela 42: T-test – Ocena nivoa ličnih potreba – veština pisanja (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
25. Ocena nivoa ličnih potreba: strukturiranje i organizacija eseja ili izveštaja iz ekonomije/poslovanja na osnovu statističkih podataka.	1.607	.206	-.882	198	.379
26. Ocena nivoa ličnih potreba: korišćenje odgovarajućeg akademskog jezika (registra) i stila u pisanju iz ekonomije/poslovanja.	.083	.773	-2.197	198	.029
27. Ocena nivoa ličnih potreba: efikasno uključivanje i citiranje izvora u pisanju iz ekonomije/poslovanja.	2.197	.140	-1.070	198	.286
28. Ocena nivoa ličnih potreba: pisanje formalnih pisama.	5.615	.019	-1.643	198	.102
29. Ocena nivoa ličnih potreba: pisanje pripreme prezentacija.	.285	.594	-.722	198	.471
Veština_PISANJE	.709	.401	-1.515	198	.131

Kada je reč o veštini govora (Tabela 43), upoređivane su srednje vrednosti ocena nivoa potreba za mikroveštine govora (*Izjave 33, 34, 35 i 36*). Primetno je da su aritmetičke sredine ocena nivoa potreba studenata sa nižim nivoima znanja za pojedinačne izjave relativno ujednačene sa onim za koje su se izjasnili studenti sa višim nivoima znanja. I za ovom ekspresivnom veštinom su svi studenti iskazali umerenu/visoku potrebu, uzevši u obzir činjenicu da se srednje vrednosti kreću u opsegu od 3,22 (*Izjava 36*) do 3,95 (*Izjava 35*). Pritom, studenti sa nižim nivoima znanja imaju najmanju potrebu za prezentovanjem i analizom slučajeva (*Izjava 36* i srednja vrednost 3,22), baš kao i njihove kolege sa višim nivoima znanja (srednja vrednost 3,48), a najveću za učešćem u diskusijama i debatama o ekonomskim/poslovnim temama (*Izjava 33* i srednja vrednost 3,62). Na drugoj strani, studenti sa višim nivoima znanja iskazuju najveću potrebu za uključivanjem u stručnu komunikaciju i pregovaranjem u ekonomskom/poslovnom okruženju (*Izjava 35* i srednja vrednost 3,95).

Tabela 43: Ocena nivoa ličnih potreba – veštine govora (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
33. Ocena nivoa ličnih potreba: učešće u diskusijama i debatama o temama iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.62	1.117	.107
	Viši	92	3.66	1.170	.122
34. Ocena nivoa ličnih potreba: efikasno izvođenje prezentacija o temama iz ekonomije/poslovanja.	Niži	108	3.44	1.146	.110
	Viši	92	3.49	1.245	.130
35. Ocena nivoa ličnih potreba: uključivanje u stručnu komunikaciju i pregovaranje u ekonomskom/poslovnom okruženju.	Niži	108	3.53	1.131	.109
	Viši	92	3.95	1.083	.113
36. Ocena nivoa ličnih potreba: prezentovanje analiza slučajeva, simulacije.	Niži	108	3.22	1.248	.120
	Viši	92	3.48	1.253	.131
Veština_GOVOR	Niži	108	3.4514	1.04371	.10043
	Viši	92	3.6440	.99947	.10420

Sprovedenim t-testom za analizu varijansi između dve grupe studenata, za pojedinačne izjave u okviru ove veštine (Tabela 44), utvrđeno je da samo kod *Izjave 35* postoji statistički značajna razlika (Sig.<0.05, Sig=0,009) između stavova studenata ovih dveju grupa. Dakle, razlike u odgovorima između ove dve grupe su bile najveće, što se može videti i u prethodnom pregledu mikroveština. Razlika od 0,42 u aritmetičkim sredinama stavova pripadnika ovih dveju grupa ukazuje na najveću diskrepancu, tj. varijansu u potrebama za mikroveštinu uključivanja u stručnu komunikaciju i pregovaranje u ekonomskom/poslovnom okruženju.

Tabela 44: T-test – Ocena nivoa ličnih potreba – veštine govora (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
33. Ocena nivoa ličnih potreba: učešće u diskusijama i debatama o temama iz ekonomije/poslovanja.	.142	.706	-.263	198	.792
34. Ocena nivoa ličnih potreba: efikasno izvođenje prezentacija o temama iz ekonomije/poslovanja.	.750	.388	-.319	198	.750
35. Ocena nivoa ličnih potreba: uključivanje u stručnu komunikaciju i pregovaranje u ekonomskom/poslovnom okruženju.	2.077	.151	-2.655	198	.009
36. Ocena nivoa ličnih potreba: prezentovanje analiza slučajeva, simulacije.	.031	.860	-1.443	198	.151
Veština_GOVOR	.763	.384	-1.326	198	.186

Na kraju, da bismo izneli kompletan zaključak o *Hipotezi 6*, pogledajmo sumarni prikaz svih analiziranih veština i podveština (Tabela 45). Statistička analiza varijansi za navedene grupe sprovedena t-testom je pokazala da ne postoji značajna razlika među analiziranim nivoima za navedene veštine, te da su razlike u odgovorima ispitanika za obe grupe u sumarnim analizama minimalne.

Tabela 45: Ocena nivoa potreba za svim veštinama i podveštinama (niži i viši nivoi trenutnog znanja)

	Nivoi_znanja	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Veština_ČITANJE	Niži	108	3.6944	.95607	.09200
	Viši	92	3.7391	1.02333	.10669
Veština_PISANJE	Niži	108	3.4426	1.02567	.09870
	Viši	92	3.6587	.98093	.10227
Veština_SLUŠANJE	Niži	108	3.7623	.97641	.09396
	Viši	92	3.6123	1.17595	.12260
Veština_GOVOR	Niži	108	3.4514	1.04371	.10043
	Viši	92	3.6440	.99947	.10420
Veština_VOKABULAR	Niži	108	3.8866	.81414	.07834
	Viši	92	3.9008	.89710	.09353
Veština_GRAMATIKA	Niži	108	3.7579	.83721	.08056
	Viši	92	3.5854	1.06633	.11117
Veština_IZGOVOR	Niži	108	3.6157	1.05427	.10145
	Viši	92	3.6712	1.13143	.11796

Na osnovu svega do sada iznetog možemo reći da je *Hipoteza 6* u potpunosti opovrgnuta. I pored sporadičnih odstupanja u stavovima studenata, ne postoje razlike u iskazanim potrebama za određenim veštinama i podveštinama između pripadnika ispitanika sa nižim (A1, A2 i B1) i onih sa višim (B2, C1) nivoima znanja.

7.2.4. Hipoteza 7

Kako bismo što uspešnije pristupili izradi silabusa i kreiranju udžbenika, a imajući na umu činjenicu da se isti kreiraju ne samo za određeni nivo znanja studenata, već i za svaku godinu studija (tj. svaki semestar pojedinačno), neophodno je da razmotrimo koje su to teme od interesovanja studentima različitih godina studija

Hipoteza 7: Kako se engleski jezik za ekonomiste izučava na različitim godinama studija, pretpostavlja se da će studenti nižih godina studija iskazati potrebu za tekstovima čiji sadržaji obuhvataju opšte poslovne teme iz oblasti poslovne kulture i komunikacije i osnovnih principa poslovanja, dok će studenti viših godina studija imati potrebu za uskostručnim, veoma često akademskim temama iz različitih ekonomskih oblasti, poput makro- i mikroekonomije, poslovnih finansija, računovodstva, revizije, osiguranja. Veruje se da bi ovakvi stavovi proistekli iz činjenice da se na nižim godinama studija na nastavi iz drugih predmeta izučavaju osnovni ekonomski principi koji predstavljaju uvod u ekonomsku nauku i doktrinu, zbog čega studenti ne bi imali jasnu sliku toga

koje bi sve specifične teme bili od značaja za njihov dalji razvoj jezičkih kompetencija. Na drugoj strani, očekuje se da će studenti viših godina imati potrebu za obradom specifičnijih i aktuelnijih ekonomskih tema, jer se studenti već profilišu za određena zanimanja ili dalju akademsku karijeru.

Da bismo testirali ovu hipotezu, neophodno je da izvršimo uvid u rezultate kvantitativnog (Pitanje 79) i kvalitativnog istraživanja (otvoreno Pitanje 97).

Rezultati kvantitativnog istraživanja (Tabela 46) ukazuju na to da studenti svih godina pokazuju najveće interesovanje za tri oblasti – za marketing, finansijsku i računovodstvenu terminologiju i, na kraju, u mnogo manjoj meri u odnosu na prethodne dve oblasti, za poslovnu komunikaciju. Zanimljivo je primetiti da se čak 41,5% ispitanika prve godine (od ukupno 41 ispitanika) izjasnio za potrebu za finansijskom i računovodstvenom terminologijom. Visoko interesovanje za ovu oblast pokazuju i studenti svih ostalih godina, i to 34,3% ispitanika druge godine, 30,6% ispitanika treće godine i 37,5% ispitanika četvrte godine. Potom, studenti svih godina su izrazili relativno visoko interesovanje za oblast marketinga. Za ovu oblast se opredelio 34,1% studenata prve godine, 39,2% ispitanika druge godine, 42,9% ispitanika treće godine i 37,5% ispitanika 4 godine. Veliko interesovanje za ovu oblast se može pripisati sve većoj popularnosti digitalnog marketinga zastupljenog na svim društvenim mrežama i velikom uticaju takozvanih influensera na popularnim mrežama Instagram i TikTok. Kada je reč o poslovnoj komunikaciji, studenti svih godina, takođe, uviđaju značaj tema iz ove oblasti. Ipak, oni smatraju da im teme iz oblasti poslovne komunikacije nisu toliko neophodne kao prethodne dve, što se odražava raspodelom frekvencija za ovu oblast po godinama studija. Tako, svega 9,8% ispitanika prve godine i 6,1% ispitanika treće godine smatra da su im ove teme potrebne. Nešto veće interesovanje pokazuju ispitanici druge (16,7%) i četvrte godine (25,0%). Kada je reč o drugim temama, studenti svih godina pokazuju najmanje interesovanje za oblast bankarstva i osiguranja i trgovinskog menadžmenta (svega 0,5% ukupnog broja ispitanika svih godina se opredelilo za ove oblasti). Ni oblasti mikro- i makroekonomije ne predstavljaju omiljeni predmet interesovanja studenata, sa svega 4,5% učešća u iskazanim potrebama svih studenata.

Tabela 46: Oblasti od značaja za dalji akademsko-poslovni razvoj

79. Koje od sledećih oblasti bi bile od značaja za Vaš dalji akademsko-poslovni razvoj? * 3. Godina studija							
			3. Godina studija				Total
			Prva	Druga	Treća	Četvrta	
79. Koje od sledećih oblasti bi bile od značaja za Vaš dalji akademsko-poslovni razvoj?	Finansijska terminologija i računovodstvo (bilans stanja, bilans uspeha, aktiva, pasiva, kapital, stopa povra?aja...)	Count	17	35	15	3	70
		% within 3. Godina studija	41.5%	34.3%	30.6%	37.5%	35.0%
	Marketing (viralni marketing, digitalni marketing, influenseri, 4Ps)	Count	14	40	21	3	78
		% within 3. Godina studija	34.1%	39.2%	42.9%	37.5%	39.0%
	Poslovna komunikacija (tipične fraze i izrazi u pregovaranju, telefonskim pozivima, prezentacijama)	Count	4	17	3	2	26
		% within 3. Godina studija	9.8%	16.7%	6.1%	25.0%	13.0%
		Count	2	3	4	0	9

Ekonomski principi i pojmovi (BDP, BNP, inflacija, ekonomska stabilizacija...)	% within 3. Godina studija	4.9%	2.9%	8.2%	0.0%	4.5%
	Count	0	3	1	0	4
Terminologija iz oblasti međunarodne trgovine i finansija (INCOTERMS, teretnica, konosman...)	% within 3. Godina studija	0.0%	2.9%	2.0%	0.0%	2.0%
	Count	2	4	2	0	8
Ljudski resursi i menadžment (intervjui za posao, CV, selekcija, vrednovanje, inkluzija, mobing...)	% within 3. Godina studija	4.9%	3.9%	4.1%	0.0%	4.0%
	Count	1	0	2	0	3
Kupovina i prodaja (čekovi, debitne i kreditne kartice, avansno plaćanje, plaćanje na rate...)	% within 3. Godina studija	2.4%	0.0%	4.1%	0.0%	1.5%
	Count	1	0	0	0	1
Trgovinski menadžment (uvoz, izvoz, logistika, marža, suficit, deficit...)	% within 3. Godina studija	2.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.5%
	Count	0	0	1	0	1
Bankarstvo i osiguranje (premija, osiguranik, osiguravač, tekući račun, krediti, lizing...)	% within 3. Godina studija	0.0%	0.0%	2.0%	0.0%	0.5%
	Count	41	102	49	8	200
Total	% within 3. Godina studija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Analiza rezultata kvantitativnog istraživanja opovrgla je deo *Hipoteze 7* koji se odnosi na potrebe studenata nižih godina studija za tekstovima čiji sadržaji obuhvataju teme iz oblasti poslovne kulture i komunikacije i osnovnih principa poslovanja. Naime, studenti nižih godina iskazuju veće potrebe za finansijskom i računovodstvenom terminologijom i marketingom, baš kao i studenti starijih godina. Teme koje se tiču poslovne komunikacije se, takođe, ne zanemaruju, ali je potreba za njima kod svih studenata nešto manja.

Kako bismo dobili što precizniji uvid u potrebe studenata različitih godina za određenim temama, neophodno je da sagledamo i rezultate kvalitativnog istraživanja. Odgovarajući na otvoreno *Pitanje 97* (Tabela 47), studenti svih godina studija su iskazali izuzetno visoko interesovanje za tri oblasti. 21,5% ukupnog broja ispitanika (43 studenta) je iskazalo potrebu za temama iz oblasti psihologije tržišta i poslovanja, digitalnog marketinga, trgovinskih termina. Od ovog broja, njih 21,9% su studenti prve, 20,6% studenti druge, 24,5% studenti treće i 12,5% studenti četvrte godine studija. Studenti prve godina pokazuju nešto veće interesovanje (29,3% ispitanika) za teme vezane za opšta ekonomska dešavanja i trendove u svetu i za globalna tržišta. Veliko interesovanje pokazuju i studenti preostalih godina studija – 16,7% ispitanika druge, 20,4% ispitanika treće i 37,5% ispitanika četvrte godine studija. Baš kao i u kvantitativnom istraživanju, treća oblast po stepenu interesovanja studenata jeste poslovna korespondencija sa poslovnom kulturom i učešćem od 16,5% u svim uočenim temama. Za ove teme se opredelilo 17,1% studenata prve, 14,7% studenata druge, 20,4% studenata treće i 12,5% studenata četvrte godine.

Tabela 47: Teme koje bi studenti želeli da obrađuju na časovima engleskog jezika (po godinama studija)

97. Koje teme biste želeli da obrađujete u okviru nastave engleskog jezika struke na fakultetu? * 3. Godina studija Crosstabulation							
			3. Godina studija				Total
			Prva	Druga	Treća	Četvrta	
97. Koje teme biste želeli da obrađujete u okviru nastave engleskog jezika struke na fakultetu?	Teme vezane za računovodstvo, reviziju, statistiku, finansije	Count	5	7	1	0	13
		% within 3. Godina studija	12.2%	6.9%	2.0%	0.0%	6.5%
	Menadžment preduzeća, ljudski resursi	Count	2	11	2	0	15
		% within 3. Godina studija	4.9%	10.8%	4.1%	0.0%	7.5%
	Oblast bankarstva i osiguranja	Count	1	2	3	1	7
		% within 3. Godina studija	2.4%	2.0%	6.1%	12.5%	3.5%
	Opšta ekonomska dešavanja i trendovi u svetu, globalna tržišta	Count	12	17	10	3	42
		% within 3. Godina studija	29.3%	16.7%	20.4%	37.5%	21.0%
	Poslovna korespondenija, poslovna kultura	Count	7	15	10	1	33
		% within 3. Godina studija	17.1%	14.7%	20.4%	12.5%	16.5%
	Pokretanje sopstvenog biznisa	Count	4	4	0	0	8
		% within 3. Godina studija	9.8%	3.9%	0.0%	0.0%	4.0%
	Psihologija tržišta i poslovanja, digitalni marketing, trgovinski termini	Count	9	21	12	1	43
		% within 3. Godina studija	21.9%	20.6%	24.5%	12.5%	21.5%
	Nemam stav	Count	1	25	11	2	39
		% within 3. Godina studija	2.4%	24.5%	22.4%	25.0%	19.5%
	Total	Count	41	102	49	8	200
		% within 3. Godina studija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Iz priloženog se može zaključiti da su rezultati kvalitativnog istraživanja potvrdili rezultate kvantitativnog, uz neznatne razlike i dopune tema.

Opšti zaključak je da, nakon sprovedenog kvantitativnog i kvalitativnog istraživanje, ne postoji suštinski bitna razlika u interesovanjima studenata ekonomske orijentacije različitih godina studija, već da svi oni iskazuju ujednačene potrebe za uravnoteženim, izbalansiranim odnosom tema iz oblasti finansija, opštih ekonomskih dešavanja i globalnih tržišta, marketinga i poslovanja (vezanih za poslovnu kulturu i komunikaciju). Čini se da su studenti nižih godina dominantno pod uticajem

ekonomskih predmeta koje izučavaju na samom početku studija, zbog čega se i ukazala potreba za sličnim temama iz oblasti jezika struke. Očigledno da uticaji tema koje su studenti obrađivali tokom prethodnih nivoa obrazovanja (konkretno srednjoškolskog) nemaju presudan uticaj na njihovo izjašnjavanje po ovom pitanju. Može se pretpostaviti da studenti koji su obrađivali teme iz oblasti poslovne komunikacije tokom srednjoškolskog obrazovanja veruju da su ovladali ovim temama, te da im one nisu prioritetne tokom visokoškolskog obrazovanja.

7.2.5. Hipoteza 8

Pitanje tema od interesovanja za studente, obrađivano u prethodnoj hipotezi, je u nužnoj vezi sa pitanjem autentičnosti materijala, koje će se razmatrati pri ispitivanju *Hipoteze 8*. Vratimo se još jednom na ovu hipotezu.

Hipoteza 8: Pretpostavka je da će studenti svih godina studija iskazati potrebu za autentičnim materijalima, koji i predstavljaju osnov svakog uspešnog kursa engleskog jezika struke. Istovremeno, veruje se da će studenti želeti da rade autentična vežbanja koja su stavljena u odgovarajući ekonomsko-poslovni kontekst. Na ovaj način bi se povećali motivacija studenata za učenjem engleskog jezika struke i učešće studenata u nastavnim aktivnostima i samom nastavnom procesu.

Da bismo ispitali ovu pretpostavku, neophodno je da pogledamo statističku analizu podataka za *Izjave 56 i 62* i otvoreno *Pitanje 99*.

Najpre ćemo pogledati kakve stavove imaju studenti svih godina po pitanju čitanja i analiziranja autentičnih ekonomskih i poslovnih tekstova (Tabela 48).

Tabela 48: Čitanje i analiziranje autentičnih ekonomskih i poslovnih tekstova

56. Ocena stepena lične koristi od čitanja i analiziranja autentičnih ekonomskih poslovnih tekstova (npr. članci, studije slučaja, odlomaka tekstova iz udžbenika) za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja. * 3. Godina studija Crosstabulation							
			3. Godina studija				Total
			Prva	Druga	Treća	Četvrta	
56. Ocena stepena lične koristi od čitanja i analiziranja autentičnih ekonomskih poslovnih tekstova (npr. članci, studije slučaja, odlomaka tekstova iz udžbenika) za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	Uopšte nije korisno	Count	0	1	1	0	2
		% within 3. Godina studija	0.0%	1.0%	2.0%	0.0%	1.0%
	Donekle korisno	Count	3	11	6	2	22
		% within 3. Godina studija	7.3%	10.8%	12.2%	25.0%	11.0%
	Nemam stav	Count	14	12	8	0	34
		% within 3. Godina studija	34.1%	11.8%	16.3%	0.0%	17.0%
	Korisno	Count	14	47	15	3	79
		% within 3. Godina studija	34.1%	46.1%	30.6%	37.5%	39.5%

	Veoma korisno	Count	10	31	19	3	63
		% within 3. Godina studija	24.4%	30.4%	38.8%	37.5%	31.5%
Total		Count	41	102	49	8	200
		% within 3. Godina studija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Analiza raspodela frekvencija je pokazala da studenti svih godina uviđaju značaj autentičnih tekstova. Najveći broj studenata svih godina se izjasnio da im je ovaj tip vežbanja najčešće veoma koristan i koristan. Ukoliko pogledamo srednje vrednosti ocena stepena koristi za ovu *Izjavu 56* za sve godine studija (Tabela 49), videćemo da u svim slučajevima, one prelaze vrednost 3,76 (za studente prve godine studija) i da dosežu do 3,94 za studente druge godine studija.

Tabela 49: Statistički značaj – Čitanje i analiziranje autentičnih ekonomskih i poslovnih tekstova

Report			
56. Ocena stepena lične koristi od čitanja i analiziranja autentičnih ekonomskih poslovnih tekstova (npr. članci, studije slučaja, odlomaka tekstova iz udžbenika) za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.			
3. Godina studija	Mean	N	Std. Deviation
Prva	3.76	41	.916
Druga	3.94	102	.973
Treća	3.92	49	1.115
Četvrta	3.88	8	1.246
Total	3.90	200	1.004

Statističkom analizom varijansi je utvrđeno da razlike u srednjim vrednostima za različite godine studija nemaju statistički značaj.

Osim u oblasti veštine čitanja, primena autentičnih materijala se može uočiti i u domenu veštine slušanja. Analizom rezultata koji se tiču *Izjave 62* (Tabela 50) može se doći do zaključka da sve godine studija iskazuju stav da imaju korist od upotrebe autentičnih audio zapisa. Najveći broj studenata svih godina se izjasnio da su im ovi tipovi vežbanja korisni i veoma korisni.

Tabela 50: Slušanje i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija

62. Ocena stepena lične koristi od slušanja i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja. * 3. Godina studija								
			3. Godina studija				Total	
			Prva	Druga	Treća	Četvrta		
62. Ocena stepena lične koristi od slušanja i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	Uopšte nije korisno	Count	1	1	2	1	5	
		% within 3. Godina studija	2.4%	1.0%	4.1%	12.5%	2.5%	
	Donekle korisno	Count	4	14	7	1	26	
		% within 3. Godina studija	9.8%	13.7%	14.3%	12.5%	13.0%	
	Nemam stav	Count	12	21	9	3	45	
		% within 3. Godina studija	29.3%	20.6%	18.4%	37.5%	22.5%	
	Korisno	Count	16	38	17	0	71	
		% within 3. Godina studija	39.0%	37.3%	34.7%	0.0%	35.5%	
	Veoma korisno	Count	8	28	14	3	53	
		% within 3. Godina studija	19.5%	27.5%	28.6%	37.5%	26.5%	
	Total		Count	41	102	49	8	200
			% within 3. Godina studija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Razlike u srednjim vrednostima ocena stepena koristi za sve godine studija su minimalne (Tabela 51), te se analizom varijansi utvrdilo da nema statističkog značaja u prisutnim razlikama, zbog čega se može zaključiti da su veštine slušanja i interpretacije autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora i prezentacija korisne za sve ispitanike. Sumarna srednja vrednost za sve ispitanike je relativno visoka i ona iznosi 3,71, te se smatra da su autentični audio materijali, takođe, neophodni studentima ekonomske orijentacije.

Tabela 51: Statistički značaj – Slušanje i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija

Report			
62. Ocena stepena lične koristi od slušanja i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.			
3. Godina studija	Mean	N	Std. Deviation
Prva	3.63	41	.994
Druga	3.76	102	1.036
Treća	3.69	49	1.158
Četvrta	3.38	8	1.506
Total	3.71	200	1.074

Nakon analize rezultata dve izjave kvantitativnog tipa, pogledajmo kakve stavove o posebnim materijalima iznose studenti u otvorenom *Pitanju 99* (Tabela 52).

Tabela 52: Materijali i izvori od koristi za nastavu

99. Postoje li neki posebni materijali i izvori (npr. udžbenici, članci, sajтови i sl.) koje smatrate korisnim u nastavi engleskog jezika za ekonomiste? * 3. Godina studija Crosstabulation							
		3. Godina studija				Total	
		Prva	Druga	Treća	Četvrta		
99. Postoje li neki posebni materijali i izvori (npr. udžbenici, članci, sajтови i sl.) koje smatrate korisnim u nastavi engleskog jezika za ekonomiste?	Udžbenik. stručna literatura	Count	3	5	4	0	12
		% within 3. Godina studija	7.3%	4.9%	8.2%	0.0%	6.0%
	Internet	Count	3	3	3	3	12
		% within 3. Godina studija	7.3%	2.9%	6.1%	37.5%	6.0%
	Stručni sajтови (Economagic, Edukacija, Finacial Times, The Economist, Harvard Business Review, Wall Street Journal)	Count	10	13	8	1	32
		% within 3. Godina studija	24.4%	12.7%	16.3%	12.5%	16.0%
	Rečnik engleskog jezika, gramatika	Count	3	4	1	0	8
		% within 3. Godina studija	7.3%	3.9%	2.0%	0.0%	4.0%

	Prezentacije profesorke	Count	0	17	2	1	20
		% within 3. Godina studija	0.0%	16.7%	4.1%	12.5%	10.0%
	Nemam stav	Count	3	8	3	1	15
		% within 3. Godina studija	7.3%	7.8%	6.1%	12.5%	7.5%
Ne postoje	Count	19	52	28	2	101	
	% within 3. Godina studija	46.3%	51.0%	57.1%	25.0%	50.5%	
Total	Count	41	102	49	8	200	
	% within 3. Godina studija	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Kako je ovde reč o otvorenom pitanju, evidentno je da studenti nisu bili preterano voljni da odgovaraju na pitanje svojim rečima, što se ogleda u velikom broju studenata (čak 50,5%) koji su se izjasnili da ne postoje dodatni materijali koji bi im bili od koristi. Kako su analizirani udžbenici, kao što smo videli u prvom delu istraživanja o evaluaciji udžbenika, zasnovani na autentičnim materijalima, pretpostavlja se da oni svakako žele autentične sadržaje tokom nastave jezika struke.

Na drugoj strani, studenti koji su se izjasnili o vrstama sadržaja, u velikoj meri navode potrebu za materijalima sa stručnih kako inostranih, tako i domaćih sajtova (24,4% ispitanika prve, 12,7% druge, 16,3% treće i 12,5% četvrte godine). Primetno je da su studenti navodili i potrebu za sadržajima domaćih sajtova, što implicira njihovu potrebu za interkulturnom analizom i razvojem interkulturnih kompetencija.

Na kraju, veliki broj studenata druge godine (16,7%) navodi potrebu za prezentacijama predmetnih profesora, što još jednom potvrđuje zaključak iznet pri evaluaciji udžbenika, a to je da sami udžbenici predstavljaju srž kursa koji upotpunjuju dodatni materijali nastavnika engleskog jezika struke.

Iz rezultata kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja se može zaključiti da studenti svih godina iskazuju potrebu za autentičnim sadržajima kojima bi se studenti motivisali da što bolje usvoje prezentovane sadržaje, čime je *Hipoteza 8* potvrđena. Dokaze za potvrdu ove hipoteze možemo naći i prilikom razmatranja rezultata *Hipoteze 9* koji se odnosi na učešće studenata u simulacijama, koje, takođe, predstavljaju vid autentičnog nastavnog okruženja.

7.2.6. Hipoteza 9

Na kraju, poslednji korak pre koncipiranja silabusa i udžbenika engleskog jezika za studente predstavlja utvrđivanje veština, sadržaja, tema i tipova zadataka, što su sve aspekti analize *Hipoteze 9*. Podsetimo je se još jednom.

Hipoteza 9: Očekuje se da će predlog udžbenika silabusa koji bi usledio na osnovu obavljene analize potreba studenata integrisati sve četiri jezičke kompetencije – čitanje, slušanje, pisanje i govor, dok će sam pristup izradi udžbenika i silabusa biti sveobuhvatan i da se neće temeljiti isključivo na jednom pristupu izradi ovih sadržaja. Pretpostavlja se da će, u skladu sa potrebama i

ciljevima studenata, vežbanja biti različitog karaktera – usmerena kako na određene situacije, tako i na specifične stručne zadatke koji bi se obavljali individualno, u parovima ili u grupi.

Budući da smo analizom rezultata za testiranje *Hipoteza 5, 6, 7 i 8* utvrdili veštine koje će biti integrisane u silabus i udžbenik, kao i teme i sadržaje, preostaje nam da ustanovimo koje tipove vežbanja preferiraju studenti ekonomske orijentacije i koje su njihove druge potrebe. Da bismo to učinili, neophodno je da pogledamo izjave koje se tiču tipova vežbanja, rada u parovima i grupama i ličnih preferenci.

Najpre ćemo pogledati rezultate istraživanja za ocenu stepena koristi od određenih tipova vežbanja (Tabela 53).

Tabela 53: Korist od određenih tipova vežbanja

	Prva		Druga		Treća		Četvrta		Total	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
3. Godina studija										
56. Ocena stepena lične koristi od čitanja i analiziranja autentičnih ekonomskih poslovnih tekstova (npr. članci, studije slučaja, odlomaka tekstova iz udžbenika) za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.76	.916	3.94	.973	3.92	1.115	3.88	1.246	3.90	1.004
57. Ocena stepena lične koristi od utvrđivanja da li je iskaz tačan ili netačan, na osnovu pročitano/odslušano tekst za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.66	.911	3.50	1.060	3.63	1.202	3.25	1.282	3.56	1.074
58. Ocena stepena lične koristi od odgovaranja na pitanja nakon pročitano ekonomskog/poslovnog tekst za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.80	1.054	4.07	.967	3.86	1.080	3.75	1.282	3.95	1.026

59. Ocena stepena lične koristi od popunjavanje praznina unutar ekonomskog/poslovnog teksta ponuđenim/neponuđenim odgovorima za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.73	.895	3.94	.942	3.78	1.212	3.75	.463	3.85	.991
60. Ocena stepena lične koristi od naslovljavanja pročitano g pasusa/teksta za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.34	1.132	3.08	1.114	3.29	1.173	3.13	1.246	3.19	1.135
61. Ocena stepena lične koristi od pisanja poslovnih izveštaja ili ponuda na zadate teme za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.59	.974	3.64	1.176	3.73	1.076	4.00	.756	3.67	1.095
62. Ocena stepena lične koristi od slušanja i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.63	.994	3.76	1.036	3.69	1.158	3.38	1.506	3.71	1.074
63. Ocena stepena lične koristi od vežbanja zaokruživanja jednog od ponuđenih odgovora kojima se proverava znanje ekonomske/poslovne terminologije i gramatike i razumevanje pročitano g ili odslušanog teksta za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.76	.830	3.92	1.149	3.83	1.038	4.25	.886	3.88	1.052
64. Ocena stepena lične koristi od grupne diskusije/debate iz oblasti ekonomije i poslovanja za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.39	1.262	4.07	1.046	3.90	1.212	4.13	1.246	3.89	1.164

65. Ocena stepena lične koristi od studije slučaja sa otvorenim pitanjima za analizu i diskusiju za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.27	.975	3.77	1.089	3.71	1.225	4.13	1.458	3.67	1.130
66. Ocena stepena lične koristi od diskusije na temu kulturnih razlika u poslovnom okruženju za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.41	.999	3.75	1.156	3.71	1.275	3.38	1.302	3.66	1.162
67. Ocena stepena lične koristi od rada na istraživačkom projektu u parovima ili manjim grupama uz prezentovanje ideja za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.41	1.140	3.61	1.136	3.82	1.054	4.38	.916	3.65	1.120
68. Ocena stepena lične koristi od interaktivnih vežbi ili kvizova putem interneta fokusiranih na poslovni i ekonomski vokabular i gramatiku za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.51	1.075	3.71	1.011	3.65	1.147	3.88	.641	3.66	1.044
69. Ocena stepena lične koristi od vežbanja koja se tiču porodica reči – izvođenje reči od datih reči unutar ekonomskog/poslovnog konteksta za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.51	.925	3.76	1.026	3.61	1.187	3.25	1.165	3.66	1.054
70. Ocena stepena lične koristi od vežbanja uparivanja datih reči/gramatičkih konstrukcija sinonimnim rečima/konstrukcijama za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.63	.942	3.79	.948	3.61	1.133	3.50	1.069	3.71	.996

71. Ocena stepena lične koristi od popunjavanja ukrštenih reči iz oblasti ekonomije/poslovanja za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.41	1.204	3.10	1.190	3.49	1.120	3.63	.916	3.28	1.174
72. Ocena stepena lične koristi od traženja ekonomskih/poslovnih reči unutar osmosmerke za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.07	1.273	2.94	1.356	3.27	1.186	3.50	1.414	3.07	1.301
73. Ocena stepena lične koristi od pronalaženja ekonomskih/poslovnih reči od datih slova za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.37	1.280	3.00	1.227	3.49	1.157	3.00	1.069	3.20	1.227
74. Ocena stepena lične koristi od uparivanja reči sa datim definicijama za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.76	1.067	4.14	.809	4.08	1.017	3.88	.641	4.04	.921
75. Ocena stepena lične koristi od razvrstavanja pasusa unutar ekonomskog teksta u pravi redosled za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.24	1.241	3.18	1.222	3.43	1.190	3.38	1.061	3.26	1.208
76. Ocena stepena lične koristi od interpretacija značenja reči/rečenica na osnovu datog konteksta za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.54	1.051	3.74	1.004	3.86	1.000	4.00	1.069	3.74	1.015
77. Ocena stepena lične koristi od pronalaženja grešaka (gramatičkih, vokabularnih) za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.54	1.027	3.60	1.137	3.65	1.234	4.25	.707	3.63	1.127

78. Ocena stepena lične koristi od usmenog interpretiranja grafikona i statističkih podataka za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja.	3.07	1.212	3.63	1.080	3.59	1.337	3.25	1.282	3.49	1.195
--	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------

Uvidom u sumarne srednje vrednosti ocena stepena koristi za sve analizirane izjave (od *Izjave 56* do *Izjave 78*) utvrđeno je da sve one premašuju vrednost od 3,07 (koja je, zapravo, najniža vrednost za *Izjavu 72*), te se može reći da studenti uviđaju korist od svih navedenih tipova vežbanja. Svakako, izjave sa nešto nižim srednjim vrednostima (bliže oceni 3,00) reflektuju nešto manju naklonost studenata ka tipovima vežbanja opisanim datim izjavama, dok izjave čije vrednosti premašuju 3,50 odražavaju veću motivaciju studenata za izradom vežbanja opisanih datim izjavama. Tako, na primer, pri koncipiranju udžbenika bi trebalo da vodimo računa o tome da neka vežbanja, poput naslovljavanja pročitano g pasusa/teksta (3,19), popunjavanja ukrštenih reči (3,28), traženja ekonomskih/poslovnih reči unutar osmosmerke (3,07), razvrstavanja pasusa unutar ekonomskog teksta u pravi redosled (3,26) i pronalaženja ekonomskih/poslovnih reči od datih (3,20) ne budu prečesto zastupljena, kako se studenti ne bi obeshrabrili ovakvim aktivnostima.

Na drugoj strani, bilo bi poželjno da se sve one aktivnosti za koje su studenti iskazali relativno visok stepen koristi nađu u udžbeniku i one uključuju vežbanja poput uparivanja reči sa datim definicijama (srednja vrednost 4,04), grupnih diskusija/debate iz oblasti ekonomije i poslovanja (3,89), čitanja i analiziranja autentičnih ekonomskih poslovnih tekstova (3,90), odgovaranja na pitanja nakon pročitano g ekonomskog/poslovnog teksta (3,95), popunjavanja praznina unutar ekonomskog/ poslovnog teksta ponuđenim/neponuđenim odgovorima (3,85), zaokruživanja jednog od ponuđenih odgovora kojima se proverava znanje ekonomske/poslovne terminologije i gramatike i razumevanje pročitano g ili odslušanog teksta (3,88).

Osim toga, ispitanici su se pozitivno izjasnili i o koristi od vežbanja u parovima i grupama (*Izjava 64* i *Izjava 68*). Iako je prisutna statistički značajna razlika (Sig. 0,015) u stavovima studenata prve godine u odnosu na preostale tri godine studija po pitanju *Izjave 64* (Tabela 54), to ne znači da studentima prve godine nisu korisna vežbanja grupnih diskusija iz oblasti ekonomije i poslovanja, jer srednje vrednosti ocene koristi za studente prve godine (3,39) ukazuju na to da su ovakve aktivnosti ipak korisne. S druge strane, ukoliko pokušamo da racionalizujemo ovakvu razliku u stavovima, najpre moramo uzeti u obzir jedan od najbitnijih faktora koji je uticao na socijalni aspekt ove grupe ispitanika, a to je epidemija Covid-19. Naime, naši ispitanici prve godine studija su veći deo srednjoškolskog obrazovanja proveli učeći od kuće jer je vanredno stanje u Republici Srbiji proglašeno marta 2020. godine, a mere prevencije su se nastavile godinama kasnije. Za vreme tog perioda učenici nisu imali priliku da međusobno sarađuju na grupnim učeničkim projektima, koji su tipični za srednjoškolsko obrazovanje, već je do izražaja dolazio individualni rad, te je otuda moguć i ovakav stav prema grupnim projektima na fakultetu.

Tabela 54: ANOVA – Korist od grupne diskusije/debate iz oblasti ekonomije i poslovanja

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
64. Ocena stepena lične koristi od grupne diskusije/debate iz oblasti ekonomije i poslovanja za unapređenje jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)	13.939	3	4.646	3.562	.015
	Within Groups	255.641	196	1.304		
	Total	269.580	199			

Učešće u simulacijama i dijalozima se može smatrati značajnim segmentom kurseva engleskog jezika za ekonomske potrebe. Statistička analiza podataka (Tabela 55) je pokazala da su ovakvi tipovi aktivnosti i vežbanja potrebni studentima svih godina studija ekonomskih fakulteta u Republici Srbiji. Najnižu sumarnu vrednost za sve godine ima *Izjava 82* (aritmetička sredina 3,49), dok najvišu vrednost pokazuje *Izjava 86* (aritmetička sredina 4,10). Dakle, sve vrednosti ukazuju na činjenicu da su studentima umereno potrebna/korisna, ili, pak, potrebna i korisna vežbanja koja uključuju ovakve aktivnosti.

Tabela 55: Učešće u simulacijama i dijalozima (role play)

	Prva		Druga		Treća		Četvrta		Total	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
3. Godina studija										
80. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Učešće u simulacijama i dijalozima povezanim sa ekonomijom/poslovanjem pomaže mi u praktičnoj primeni jezičkih veština.	3.54	.951	3.95	.905	4.12	.971	3.88	.991	3.91	.949
81. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Učešće u simulacijama ili igrama uloga pomaže u razvijanju timskog duha i interpersonalnih veština relevantnih za ekonomiju/poslovanje.	3.39	1.022	3.67	1.075	4.04	.935	3.88	.991	3.71	1.045

82. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Osećam veću motivaciju i angažovanost kada učestvujem u simulacijama ili dijalozima u vezi sa ekonomijom/poslovanjem.	3.22	1.173	3.44	1.113	3.84	1.106	3.25	1.035	3.49	1.134
83. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Učešće u simulacijama i dijalozima pruža priliku za vežbanje pregovaračkih veština i veština prezentovanja u ekonomiji/poslovanju.	3.49	.925	4.13	.767	4.29	.913	3.88	1.126	4.03	.894
84. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Rad na grupnim projektima iz oblasti ekonomije/poslovanja pruža mogućnost saradnje, rešavanja problema i deljenja znanja.	3.59	.948	4.10	.862	4.16	.898	3.63	.916	3.99	.913
85. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Rad u paru ili grupi unapređuje moju sposobnost uspešne komunikacije u ekonomskom/poslovnom okruženju.	3.61	1.070	3.98	.985	4.16	.965	3.75	1.389	3.94	1.026
86. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Rad u paru ili grupi omogućava razmenu različitih znanja i iskustava iz ekonomije/poslovanja, što obogaćuje proces učenja.	3.68	1.128	4.20	.809	4.29	.842	3.75	1.389	4.10	.938
87. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Analiza studija slučaja i diskusija o realnim poslovnim scenarijima doprinosi boljem razumevanju ekonomskih/poslovnih pojmova.	3.29	.901	3.97	.861	4.14	.957	3.63	1.061	3.86	.946

Takođe, i dalje je primetan trend uočen pri analizi prethodne grupe izjava, a to je da studenti prve godine studija daju dosledno neznatno niže ocene izjava u odnosu na studente ostalih godina,

zbog čega postoji statistički značajna razlika među stavovima ovih grupa studenata. Jedine dve izjave u kojima nema značajne razlike u odgovorima studenata jesu *Izjava 82* (Sig.>0.05, Sig=0,057) i *Izjava 85* (Sig.>0.05, Sig=0,071), gde su stavovi po pitanju rada u parovima i motivacije ujednačeni (Tabela 56).

Tabela 56: ANOVA – Učešće u simulacijama i dijalozima (role play)

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
80. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Učešće u simulacijama i dijalozima povezanim sa ekonomijom/poslovanjem pomaže mi u praktičnoj primeni jezičkih veština. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		8.105	3	2.702	3.095	.028
	Within Groups		171.090	196	.873		
	Total		179.195	199			
81. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Učešće u simulacijama ili igrama uloga pomaže u razvijanju timskog duha i interpersonalnih veština relevantnih za ekonomiju/poslovanje. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		9.964	3	3.321	3.142	.026
	Within Groups		207.216	196	1.057		
	Total		217.180	199			
82. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Osećam veću motivaciju i angažovanost kada učestvujem u simulacijama ili dijalozima u vezi sa ekonomijom/poslovanjem. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		9.590	3	3.197	2.543	.057
	Within Groups		246.365	196	1.257		
	Total		255.955	199			
83. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Učešće u simulacijama i dijalozima pruža priliku za vežbanje pregovaračkih veština i veština prezentovanja u ekonomiji/poslovanju. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		16.413	3	5.471	7.527	.000
	Within Groups		142.462	196	.727		
	Total		158.875	199			
84. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Rad na grupnim projektima iz oblasti	Between Groups (Combined)		10.440	3	3.480	4.385	.005
	Within Groups		155.540	196	.794		

ekonomije/poslovanja pruža mogućnost saradnje, rešavanja problema i deljenja znanja. * 3. Godina studija	Total		165.980	199			
85. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Rad u paru ili grupi unapređuje moju sposobnost uspešne komunikacije u ekonomskom/poslovnom okruženju. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		7.369	3	2.456	2.385	.071
	Within Groups		201.911	196	1.030		
	Total		209.280	199			
86. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Rad u paru ili grupi omogućava razmenu različitih znanja i iskustava iz ekonomije/poslovanja, što obogaćuje proces učenja.. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		10.739	3	3.580	4.266	.006
	Within Groups		164.456	196	.839		
	Total		175.195	199			
87. Ocenite stepen saglasnosti sa sledećom izjavom: Analiza studija slučaja i diskusija o realnim poslovnim scenarijima doprinosi boljem razumevanju ekonomskih/poslovnih pojmova. * 3. Godina studija	Between Groups (Combined)		18.805	3	6.268	7.714	.000
	Within Groups		159.275	196	.813		
	Total		178.080	199			

Bez obzira na prisutne razlike, evidentno je svi ispitanici uviđaju korist i potrebu za vežbanjima koja podstiču rad u grupama i parovima (*Izjave 84, 85 i 86*). Studenti će biti motivisaniji ukoliko se uključe u aktivnosti koje simuliraju ekonomsko i poslovno okruženje i podstiču interpersonalnu komunikaciju, zbog čega je od posebnog značaja uvesti i ovaj tip vežbanja u silabuse i udžbenike engleskog jezika za ekonomiste. Vežbanja koja podstiču razvoj pregovaračkih veština i veština prezentovanja, planiranje poslovnih i ekonomskih scenarija, kao i rešavanje specifičnih problema i zadataka uz upotrebu svih jezičkih veština i primenu usvojenih leksičkih i gramatičkih struktura će podstaći i olakšati proces učenja jezika.

Lične preference studenata, takođe, predstavljaju bitan segment koncipiranja silabusa i udžbenika, jer, ukoliko se kurs bazira na aktivnostima koje ispitanici ne vole, nastava neće biti uspešno realizovana, a studenti neće želiti da uče. Analizom dobijenih rezultata (Tabela 57) utvrđeno je da ispitanici pokazuju relativno visok stepen saglasnosti sa ponuđenim izjavama (od *Izjave 88 do Izjave 96*).

Tabela 57: Lične preference studenata

3. Godina studija	Prva		Druga		Treća		Četvrta		Total	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
88. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji su usmereni na praktične primene i primere iz stvarnog sveta u ekonomiji/poslovanju.	4.00	.806	4.38	.745	4.22	.985	4.50	.535	4.27	.825
89. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji uključuju interaktivne aktivnosti i diskusije.	3.51	1.143	3.99	.826	4.20	1.060	4.25	.707	3.96	.979
90. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji pružaju mogućnosti za praktičnu primenu i simulacije vezane za ekonomiju/poslovanje.	3.83	.892	4.18	.883	4.24	.990	4.50	.756	4.14	.917
91. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji uključuju autentične materijale kao što su studije slučaja, članci ili izveštaji iz ekonomije/poslovanja.	3.51	1.028	3.80	.868	3.98	1.051	4.50	.756	3.82	.962
92. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji nude mogućnosti za saradnju i grupni rad u kontekstima ekonomije/poslovanja.	3.37	1.113	3.70	1.042	3.98	.968	4.13	1.126	3.72	1.058
93. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji integrišu tehnološke alate ili onlajn resurse za učenje ekonomije/poslovanja.	3.66	.825	3.90	.980	4.04	1.040	4.25	1.035	3.90	.972

94. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji redovno pružaju povratne informacije i ocene o mom napretku u jezičkim veštinama ekonomije/poslovanja.	3.88	.900	4.11	.994	4.22	1.006	4.38	.744	4.10	.972
95. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji omogućavaju fleksibilnost i opcije samostalnog učenja.	4.00	.866	4.28	.680	4.20	.957	4.88	.354	4.23	.800
96. Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji nude dodatne resurse i materijale za samostalno učenje iz ekonomije/poslovanja.	3.76	1.113	4.16	.728	4.14	1.099	4.63	.518	4.09	.925

Očigledno je da najbitniji segment nastave engleskog jezika za ekonomiste jesu sadržaji koji se mogu praktično primeniti, kao i primeri iz realnog ekonomskog i poslovnog okruženja (*Izjava 88* sa srednjom vrednošću 4,27 i *Izjava 90* sa srednjom vrednošću 4,14). Osim toga, svi studenti su iskazali visok stepen saglasnosti sa *Izjavom 95* (4,23), ističući preference ka kursevima engleskog jezika struke koji omogućavaju fleksibilnost i opcije samostalnog učenja. Ovakvi rezultati se mogu objasniti činjenicom da je od početka pandemije Covid-19 povećan broj onlajn kurseva stranog jezika koji svojim polaznicima nude mnoštvo opcija za individualizaciju i personalizaciju kursa jer implementiraju mnoge tehnološke alate, čime se podstiče nezavisno i samostalno savladavanje jezičkih sadržaja u vreme i prostoru koji odgovaraju polaznicima. *Izjava 95* je u vezi sa *Izjavom 96* (4,09) i *Izjavom 93* (3,90), prema kojima su studenti, takođe, izneli preference, implicirajući da su im osim sadržaja tokom redovne nastave, neophodni i materijali kojima bi se dodatno pospešilo samostalno učenje od kuće. U tom smislu, prilikom koncipiranja kursa engleskog jezika za ekonomiste bi trebalo da vodimo računa da obezbedimo i dodatne resurse za učenje jezika van okruženja visokoškolske institucije.

Uz to, ispostavilo se da su studentima od posebnog značaja povratne informacije koje dobijaju od nastavnika, kao i redovne procene nivoa znanja (*Izjava 94* sa srednjom vrednošću 4,10). Kursevi engleskog jezika za ekonomiste podrazumevaju izučavanje ozbiljne i kompleksne terminologije čija se razumljivost treba proveriti nizom aktivnosti, poput kvizova znanja, testova, individualnih provera znanja nakon nekoliko obrađenih nastavnih jedinica i sl. Ovo su sve komponente koje bi trebalo uzeti u razmatranje prilikom koncipiranja silabusa i udžbenika.

Na kraju, kako bismo upotpunili saznanja stečena uvidom u kvantitativno istraživanje, neophodno je da sagledamo rezultate kvalitativnog dela istraživanja, preciznije analizom rezultata *Pitanja 98 i 100*.

Kada je reč o posebnim potrebama za jezičkim veštinama i podveštinama studenata (Tabela 58), čak 23% ispitanika se izjasnilo da su im neophodna vežbanja koja se tiču razvoja poslovne komunikacije, koja je, kao što smo imali priliku da vidimo pri analizi rezultata evaluacije udžbenika, manje zastupljena u nastavi engleskog jezika. 7,5 % studenata je iskazalo potrebu za razvojem veština

pisanja eseja i pravljenja prezentacija, što ukazuje na potrebu za razvojem kako akademskog, tako i poslovnog engleskog jezika. Isti procenat studenata uviđa značaj razvoja veština pregovaranja, koje čine bitan segment poslovnog engleskog jezika, a za kojim su studenti iskazali svoju potrebu tokom kvantitativnog istraživanja. Nimalo zanemarljiv nije ni broj onih koji bi želeli još intenzivnije da rade na razvoju vokabulara i izgovora (19,5%), kojim se analizirani udžbenici bave u manjoj meri.

Tabela 58: Potrebe za posebnim jezičkim veštinama i podveštinama

			3. Godina studija				Total
			Prva	Druga	Treća	Četvrta	
98. Postoje li neke jezičke veštine i podveštine na čijem usavršavanju biste želeli da radite na nastavi engleskog jezika struke?	Poslovna komunikacija (usmena, pismena, elektronska)	Count % within 3. Godina studija	13 31.7%	19 18.6%	11 22.4%	3 37.5%	46 23.0%
	Pisanje eseja, pravljenje prezentacija	Count % within 3. Godina studija	7 17.1%	4 3.9%	2 4.1%	2 25.0%	15 7.5%
	Veštine pregovaranja	Count % within 3. Godina studija	8 19.5%	5 4.9%	2 4.1%	0 0.0%	15 7.5%
	Proširivanje vokabulara, dikcija, gramatika, ritam	Count % within 3. Godina studija	8 19.5%	20 19.6%	10 20.4%	1 12.5%	39 19.5%
	Samopredstavljanje na intervjuu za posao, rad u stranoj firmi	Count % within 3. Godina studija	2 4.9%	2 2.0%	0 0.0%	0 0.0%	4 2.0%
	Obrađujemo dovoljno korisnog materijala	Count % within 3. Godina studija	1 2.4%	16 15.7%	0 0.0%	0 0.0%	17 8.5%
	Nemam stav	Count % within 3. Godina studija	0 0.0%	7 6.9%	3 6.1%	0 0.0%	10 5.0%
	Ne postoje	Count % within 3. Godina studija	2 4.9%	29 28.4%	21 42.9%	2 25.0%	54 27.0%
	Total	Count % within 3. Godina studija	41 100.0%	102 100.0%	49 100.0%	8 100.0%	200 100.0%

Na kraju, uvidom u posebne preference o kojima su se studenti samostalno izjasnili u odgovorima na otvoreno *Pitanje 100* (Tabela 59), primetno je da je čak 23% ispitanika zadovoljno postojećom koncepcijom časova i da nema sugestija. Neformalni razgovori sa nastavnicima jezika struke na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji su potvrdili naše uverenje da udžbenici nisu jedino nastavno sredstvo, već da predstavljaju osnovni materijal koji nastavnici dopunjuju drugim sadržajima na onlajn platformama, kojima se otklanjaju nedostaci postojećih udžbenika. Stoga je jasno da studenti preferiraju sveobuhvatan pristup nastavi EJS.

Na drugoj strani, 22,5% ispitanika smatra da im je potreban veći broj časova nastave engleskog jezika struke, koji se najčešće kreće u opsegu od dva do četiri časa sedmično. O optimalnom fondu časova na sedmičnom nivou će, zato, biti reči u narednom poglavlju.

Na kraju, 8% ispitanika je iskazalo potrebu za većim brojem časova na kojima se vežbaju pisana i usmena komunikacija.

Tabela 59: Posebne potrebe, preference ili sugestije

			Godina studija				Total
			Prva	Druga	Treća	Četvrta	
100. Imate li neke posebne potrebe, preference ili sugestije u vezi sa nastavom engleskog jezika struke?	Više interaktivnih aktivnosti i diskusija o aktuelnim ekonomskim trendovima	Count % within Godina studija	25 61.0%	10 9.8%	9 18.4%	1 12.5%	45 22.5%
	Više časova na kojima se vežba pisana komunikacija i izrada prezentacija	Count % within Godina studija	10 24.4%	3 2.9%	2 4.1%	1 12.5%	16 8.0%
	Zadovoljan/na sam postojećom koncepcijom časova	Count % within Godina studija	1 2.4%	31 30.4%	13 26.5%	1 12.5%	46 23.0%
	Nemam stav	Count % within Godina studija	1 2.4%	6 5.9%	4 8.2%	0 0.0%	11 5.5%
	Nemam	Count % within Godina studija	4 9.8%	52 51.0%	21 42.9%	5 62.5%	82 41.0%
Total	Count % within Godina studija	41 100.0%	102 100.0%	49 100.0%	8 100.0%	200 100.0%	

Svi analizirani rezultati upućuju na podudarnost nalaza kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Obavljene statističke analize upućuju na to da bi silabusi i udžbenici engleskog jezika za studente ekonomske orijentacije obuhvatati razvoj sve četiri jezičke veštine i rad na leksičkim i

gramatičkim strukturama, uz upotrebu autentičnih materijala i naglasak na praktičnoj primenljivosti obrađivanih nastavnih sadržaja realizovanih putem individualnih i grupnih vežbanja ili vežbanja u parovima. O konkretnim predlozima silabusa i udžbenika će biti reči u poglavljima koja slede.

8. KREIRANJE SILABUSA ENGLESKOG JEZIKA ZA STUDENTE EKONOMIJE

8.1. Uloga dobro osmišljenog silabusa u nastavi engleskog jezika struke

Prikupljanje podataka i analiza jezičkih potreba i ciljeva učenika korišćenjem raznih metoda ne predstavlja kraj organizovanja i osmišljanja kursa engleskog jezika struke, već, takoreći, njegov početak. Tako je i u slučaju našeg istraživanja, jer sada kada imamo rezultate istraživanja u vezi sa stavovima studenata o udžbenicima koje su do sada koristili u nastavi i o njihovim željama, potrebama, stilovima učenja, možemo pristupiti izradi silabusa i samih udžbenika, tj. izradi samog kursa engleskog jezika za ekonomiste.

Na nastavnicima ili dizajnerima kurseva jezika struke, tj. engleskog jezika za ekonomiste u našem slučaju (ukoliko isti postoje u određenoj obrazovnoj ustanovi ili državi) je da odaberu/osmisle odgovarajuće vrste silabusa koji bi se podudarali sa zahtevima studenata, odnosno svih učesnika u nastavnom procesu. Stoga je od suštinskog značaja da nastavnici EJS poznaju sadržaje i detalje silabusa EJS kursa.

Kao što je već ranije bilo reči, postoji mnoštvo vrsta silabusa koje se mogu na različite načine implementirati u nastavu EJS i nastavne situacije. Naravno, nije svaki silabus dobar silabus te je zato jako važno koncipirati nastavne planove na taj način da svi učesnici u nastavnom procesu stiču neke benefite sledeći ih. Koristi dobro pripremljenih silabusa u okviru nastave EJS su sledeće:

1. Dobro osmišljen silabus utvrđuje kako će izgledati časovi, šta će studenti raditi i učiti, kao i kakva očekivanja mogu imati od nastavnika (Guffey & Loewy, 2015). Na ovaj način se mogu izbeći mnoge nelagodnosti koje bi proizašle iz potencijalnih nesporazuma između studenata i nastavnika. Moglo bi se desiti da studenti očekuju da se na časovima uči opšti engleski jezik ili opšti akademski engleski jezik, a da silabus predviđa izučavanje engleskog jezika struke. Ukoliko studenti nisu spremni da uče ovu vrstu jezika, da usvajaju novu stručnu terminologiju i nove gramatičke strukture u autentičnom kontekstu, može doći do ozbiljnih problema, što, u konačnom, može uticati i na loše konačne ocene studenata.
2. Dobro osmišljen silabus povećava učinkovitost, uspešnost i motivaciju studenata tokom časova (Guffey & Loewy, 2015; Fink, 2013). On služi kao vodilja učeniku u procesu učenja koje se odvija u skladu sa očekivanjima studenata i nastavnika i pokazuje da je nastavnicima stalo da studenti što bolje usvoje EJS. Jedan od načina povećanja učinkovitosti i motivacije studenata jeste sprovođenje analize potreba, kako bi se utvrdilo koji to stilovi najviše odgovaraju studentima, nakon čega bi se radilo na razvoju silabusa u skladu sa dobijenim rezultatima, što je i u našem istraživanju slučaj.
3. Dobro koncipiran silabus smanjuje broj problema koji mogu nastati tokom izvođenja kursa. Manje je nesporazuma unutar učionice ukoliko su „pravila igre“ jasno i eksplicitno postavljena u silabusu EJS. Na osnovu silabusa, studenti mogu nedvosmisleno doneti zaključke o kriterijumima ocenjivanja, testovima koji će se sprovoditi tokom kursa i slično, što znači da se studentima jasno prezentuju očekivanja nastavnika, što smanjuje mogućnost konflikta (Grunert, 1997).
4. Dobro dizajniran silabus podstiče profesionalni razvoj nastavnika (Richards & Rodgers, 2014). Osmišljanje i revidiranje silabusa pruža nastavnicima priliku da promatraju ne samo formu, već i svrhu pristupa nastavi. U toj fazi promatranja, nastavnici treba da daju odgovore na sledeća pitanja:
 - a. Zašto sam odabrao sadržaje koji su se našli u silabusu?

- b. Da li je redosled prezentovanih sadržaja odgovarajući ili ga je potrebno promeniti?
- c. Da li su ovo najbolje metode i strategije podučavanja EJS za datu grupu studenata?
- d. Da li postoje bolji načini procene studentskih dostignuća od onih koji su predviđeni silabusom EJS?

Sva ova pitanja pomažu nastavnicima da promatraju svoju nastavu kritički i da vrše korekcije u onim segmentima nastave gde je to potrebno, što povećava nastavničku samosvest i razvoj (Farrell, 2015).

- 5. Silabus EJS implicitno odražava nastavnu filozofiju. Silabus je javno dostupan dokument i drugi nastavnici imaju uvid u preferirane nastavničke principe i metode sadržane u silabusu. Iz silabusa se može zaključiti da li predmetni nastavnici preferiraju tradicionalne pristupe nastavi jezika, poput metoda prevođenja i podučavanja gramatike, audio-lingvalnog metoda, ili, pak, podržavaju savremene metode, poput komunikativnog pristupa nastavi jezika, kooperativnog učenja jezika i sl. (Pratt & Collins, 2001).
- 6. Silabus pruža informacije o kursu ne samo studentima, već i kolegama i instituciji u kojoj se kursevi EJS odvijaju, ali i široj javnosti, tj. svima onima koje interesuju studije iz određene naučne oblasti na nekom od fakulteta. Tako, kolege nastavnici koji predaju druge predmete mogu da pretpostave šta to studenti znaju i koje veštine poseduju. U našem slučaju, silabus omogućava uvid nadležnim državnim organima u svrsishodnost kursa i osnov za akreditaciju studijskih programa na kojima se nastava engleskog jezika za ekonomiste sprovodi.

8.2. Pregled aktuelnih silabusa na državnim ekonomskim fakultetima u Srbiji

Da bismo uopšte mogli da na osnovu dobijenih rezultata istraživanja damo predlog silabusa engleskog jezika struke, tj. engleskog jezika za ekonomiste, najpre je neophodno dati prikaz postojećih silabusa na državnim ekonomskim fakultetima. Ono što će uslediti u daljem radu jeste kratak prikaz fonda časova, godina studija učenja, ciljeva i ishoda predmeta, kao i sadržaja predmeta.

Ekonomski fakultet u Beogradu nudi četiri kursa engleskog jezika i to: Engleski jezik 1, Engleski jezik za ekonomiste 2, Engleski jezik za ekonomiste 3 i Engleski jezik za ekonomiste 4, a sve u okviru izbornog bloka Strani jezik (za ekonomiste), koji pored engleskog, sadrži i ruski jezik. Predavanja iz ovih predmeta se realizuju na drugoj godini studija za predmete Engleski jezik 1 (četiri časa nedeljno) i Engleski jezik za ekonomiste 2 (tri časa nedeljno), na trećoj godini studija za predmet Engleski jezik za ekonomiste 3 (četiri časa nedeljno) i na četvrtoj godini za predmet Engleski jezik za ekonomiste 4 (četiri časa nedeljno). Prva dva predmeta su, čini se, obavezna za sve module, dok su preostala dva obavezna na određenim modulima. Broj ESPB bodova odgovara broju časova koji se realizuju za svaki od ovih predmeta pojedinačno. Uvidom u sva četiri silabusa se dolazi do zaključka da su osnovni obrazovni ciljevi ovih predmeta uvođenje osnovnih i složenijih leksičkih jedinica iz oblasti ekonomske nauke (Engleski jezik 1 i Engleski jezik za ekonomiste 2) i poslovanja (Engleski jezik za ekonomiste 3 i Engleski jezik za ekonomiste 4). Osim toga, cilj ovih predmeta jeste obnavljanje osnovnih i usvajanje složenijih gramatičkih struktura, čitanje i prevod autentičnih tekstova, razvijanje specifičnih veština u ekonomskom okruženju (numeričko izražavanje, interpretacije grafikona i sl.), te razvoj veština pisane i usmene komunikacije u ekonomskom i poslovnom okruženju. Kada je reč o ishodima učenja tj. obrazovanja kod studenata, oni prate obrazovne ciljeve, pa se tako očekuje da će studenti nakon savladanih kurseva iz ovih predmeta biti u stanju da uspešno vladaju gramatičkim i leksičkim strukturama na svim nivoima, da usvoje i prošire ekonomski i poslovni vokabular na engleskom jeziku. Osim toga, uverenje je da će studenti biti u stanju da se precizno usmeno i pismeno izražavaju u ekonomskom i poslovnom okruženju i da

učestvuju u raznim diskusijama i simulacijama. Sadržaji predmeta navedeni u silabusima prate sadržaje udžbenika koji se primenjuju u nastavi.

Ekonomski fakultet u Nišu svojim studentima nudi četiri kursa engleskog jezika u okviru obaveznog izbornog bloka Strani jezik (koji obuhvata engleski i francuski jezik) i to Engleski jezik 1 (u trećem semestru), Engleski jezik 2 (u četvrtom semestru), Engleski jezik 3 (u petom semestru) i Engleski jezik 4 (u šestom semestru). Osim toga, studentima određenih smerova/modula dostupan je i izborni predmet Drugi strani jezik – Engleski jezik, koji se izučava u osmom semestru. Fond časova za prva četiri predmeta na nedeljnom nivou je svega dva, dok je za predmet Drugi strani jezik – Engleski jezik fond pet časova nedeljno. Drugi strani jezik nosi 7 ESPB boda, dok ostali jezici nose svega 2 ESPB boda. Uvidom u silabuse se može zaključiti da jedino na ovom fakultetu postoji uslov za pohađanje nastave, tj. polaganje ispita. Naime, za predmet Engleski jezik 1 se navodi da se očekuje da je student izučavao engleski jezik u najmanje četvorogodišnjem trajanju. Da bi student polagao ispit iz Engleskog jezika 2, neophodno je da je prethodno položio ispit iz predmeta Engleski jezik 1, i tako redom. Ciljevi predmeta se, kao i u prethodnom slučaju, kreću od obnavljanja bazičnih i usvajanja složenijih gramatičkih struktura, preko upoznavanja studenata sa stručnim tekstovima iz oblasti ekonomije, usvajanja osnovnih i kompleksnijih pojmova iz ekonomije i poslovanja, do unapređenja veština pisane i usmene komunikacije. Jedan od ciljeva je razvijanje kritičkog razmišljanja kod studenata i formiranje individualnih stavova u vezi sa ekonomskim pitanjima i temama. Kada je reč o ishodima predmeta, studenti bi po završetku kurseva trebalo da budu u mogućnosti da uspešno koriste obrađene gramatičke i leksičke strukture i ekonomsku i poslovnu terminologiju u realnom ekonomskom i poslovnom okruženju, te da se precizno izražavaju kako u pisanoj tako i u usmenoj formi, uz učešće u raznim vrstama diskusija. Sadržaji silabusa u najvećoj meri prate sadržaje udžbenika.

Na Ekonomskom fakultetu u Kragujevcu, predmeti Engleski jezik 1 i Engleski jezik 2 se najčešće realizuju na prvoj, drugoj ili trećoj godini studija (uglavnom tokom prolećnog semestra), u zavisnosti od studijskog programa i modula, dok se Engleski jezik 3 realizuje tokom osmog semestra nastave na osnovnim akademskim studijama. Svi navedeni predmeti predstavljaju izborni predmet u okviru izbornog bloka Strani jezik i prethodnih uslova za pohađanje nastave iz ovih predmeta nema. Nastava se realizuje tako što su za teorijski deo predviđena tri časa, a za praktični deo 2 časa na nedeljnom nivou, što je ukupno 75 časova nastave po semestru. Svaki od navedenih predmeta nosi po 7 ESPB bodova. Nakon uvida u silabuse predmeta, može se zaključiti da su glavni ciljevi svih predmeta usvajanje vokabulara jezika struke, i to na početnom i srednjem (Engleski jezik 1), višem srednjem (Engleski jezik 2) i naprednom nivou znanja (Engleski jezik 3). Primarni fokus u ovim silabusima je rad na stručnim tekstovima iz različitih oblasti ekonomije i poslovanja, dok se gramatičke strukture izučavaju u kontekstu, u skladu sa ovde navedenim nivoima znanja. Na kraju kurseva se očekuje da studenti steknu vokabular i jezičko znanje i sposobnosti razumevanja stručnih tekstova, čiji nivoi variraju u zavisnosti od predviđenih nivoa znanja, te da mogu samostalno da interpretiraju pročitane tekstove. Istovremeno, očekuje se da će studenti biti u stanju da uspešno primene različite jezičke veštine u ekonomskom /poslovnom kontekstu. Primetno je i ovde da u teorijskoj nastavi dominira usvajanje sve četiri jezičke veštine – čitanje, pisanje, govor i slušanje, iako smo videli da u do sada analiziranim udžbenicima izostaju veštine pisanja i slušanja. Sve ovo ukazuje na činjenicu da nastavnici koriste i dodatne materijale tokom kurseva jezika struke kojima upotpunjuju nastavne sadržaje onim vidovima aktivnosti koje nedostaju. U ovim silabusima postoji i predlog realizacije teorijske nastave putem tematskih jedinica koje će se obrađivati, te je evidentno da su teme raznovrsne, kako ekonomskog, tako i poslovnog karaktera. Praktični deo nastave nudi mnoštvo metodički raznovrsnih aktivnosti u svrhu upotrebe usvojenog vokabulara, a sve u vidu simulacija poslovnih razgovora i razgovora za posao, konferencija, izrada poslovnih planova kao i prezentacija za potrebe poslovanja, pisanja poslovnih pisama i sl.

Na kraju, Ekonomski fakultet u Subotici nudi svojim studentima predmet Engleski jezik za ekonomiste na prvoj godini studija u okviru izbornog bloka Strani jezik za ekonomiste. Predmet se

izučava tokom prvog i drugog semestra, uz intenzivan semestralni fond časova – 60 časova teorijske nastave i 60 časova praktične nastave. Kao i kod svih drugih silabusa, i ovde je primarni fokus na uvođenju stručne terminologije i jezičkih struktura tipičnih za oblast ekonomije i poslovanja, kroz razvoj svih jezičkih veština. Teme koje se obrađuju su raznolike i obuhvataju: marketing, menadžment, finansije, računovodstvo, reviziju, informacione tehnologije i trgovinu. Kao jedan od glavnih ishoda predmeta se navodi sposobnost prepoznavanja i pravilnog tumačenja kompleksnih gramatičkih struktura u okviru autentičnog konteksta ekonomije i poslovanja, kako u pisanoj, tako i u usmenoj formi.

Iz svega do sada izloženog se može zaključiti da su opšti ciljevi i ishodi učenja koji su postavljeni u silabusima realni i ostvarljivi ukoliko je nivo znanja studenata relativno ujednačen. Takođe, nameće se zaključak da bez obzira na sadržaje udžbenika na koje se svi ovde navedeni kursevi oslanjaju, evidentno je da nastavnici državnih ekonomskih fakulteta imaju za cilj podučavanje sve četiri jezičke veštine. To znači da svi oni u svojoj nastavi koriste i dodatne materijale kojima bi upotpunili manjkavosti samih udžbenika, kojih su i sami nastavnici svesni. Iako se iz dosadašnjeg istraživanja moglo videti da su vežbanja koja se tiču razvoja veština pisanja i slušanja manje zastupljena u samim udžbenicima, ove veštine se, ipak, ne smatraju marginalnim i pronalaze svoje mesto u silabusima svih predmeta. Osim toga, svi silabusi stavljaju naglasak i na poslovnu i na ekonomsku terminologiju, kao i na autentično, realno okruženje. Ono što ostaje nedefinisano u većini silabusa (osim u silabusima na Ekonomskom fakultetu u Nišu) jesu metodički principu i mera u kojoj se studenti uključuju u različite aktivnosti za rad u parovima, grupama i studijama slučajeva. Svi silabusi navode postojanje istih, ali ne i u kojoj meri, te se može zaključiti da je fokus prevashodno na individualnom radu i komunikaciji na relaciji nastavnik-student, a ređe na relaciji student(i)-student(i). Takođe, ostaje nejasno na koji način se sprovode aktivnosti koje se tiču veštine slušanja – ne zna se da li se studentima puštaju autentični audio zapisi, već pripremljeni komercijalni diskovi za nastavu engleskog jezika i sl.

Ono što nedostaje svim silabusima jeste tačan prikaz aktivnosti koje će se dešavati tokom svake nastavne nedelje ili jedinice. Ovo, međutim, nije krivica nastavnika jer Ministarstvo prosvete propisuje samo jedan obrazac silabusa, tj. knjige predmeta, i nisu moguća odstupanja od istog. Svakako, neki od silabusa navode nazive lekcija koje će se obrađivati uz isticanje specifičnih leksičkih i gramatičkih struktura, ali one najčešće nisu razvrstane po nedeljama u kojima se nastava realizuje, a kojih je, po standardima Ministarstva prosvete Republike Srbije, petnaest. Zanimljivo je primetiti da su na sajtu Ekonomskog fakulteta u Nišu dostupni silabusi i na engleskom jeziku, koji se razlikuju od silabusa na srpskom jeziku po tome što nude detaljniji prikaz sadržaja za svaku nastavnu nedelju. Ipak, i ovde nedostaje nešto više detalja koji bi trebalo da se nađu u svakom silabusu engleskog jezika, a o kojima će biti reči u narednom odeljku.

8.3. Odabir i predlog tipa silabusa

Sada, kada smo upoznati sa aktuelnim silabusima engleskog jezika na državnim ekonomskim fakultetima i njihovim prednostima i manama, možemo pristupiti izradi našeg budućeg silabusa. Najpre je neophodno opredeliti se za tip silabusa i pristup njegovoj izradi, o čemu je nešto ranije bilo reči.

Odabir silabusa je od suštinskog značaja i predstavlja najbitniju odluku u nastavnom procesu. Izuzetno je važno da vizualizujemo izgled budućeg kursa engleskog jezika za ekonomiste i da dobro promislamo o svim temama, potrebama i potencijalnim problemima, pre nego što se odlučimo za jednu vrstu silabusa. Iako smo imali prilike da vidimo da postoji mnoštvo tipova silabusa. Na nama, kao temeljnim istraživačima i predanim nastavnicima je da uvidimo da jedan tip silbusa, ili pak, gotov silabus koji u nekim državama nude nadležni organi, nije najsrećnije rešenje, već da je neophodno da

ga sami nastavnici koncipiraju, na osnovu razloga zbog kojih studenti uče jezik i potreba koje imaju. Iako različiti modeli silabusa predstavljaju različite vrednosne sisteme u okviru nastave engleskog jezika (White, 1988), nije nužno opredeliti se isključivo za jedan vrednosni sistem. Jer, opredeljivanjem za jedan silabus i jedan niz aktivnosti, isključujemo druge tipove kojima bi se ostvario niz nekih bitnih aktivnosti.

Tip silabusa koji bi bio praktično primenljiv utvrđuju sadržaji koje bi trebalo predavati tokom nastave engleskog jezika za ekonomiste, a koje, kao što smo već rekli, utvrđuju potrebe studenata. Istovremeno, pri kreiranju silabusa moramo voditi računa i o nekim ograničenjima kurseva engleskog jezika za ekonomiste. Broj studenata koji upisuju ekonomske fakultete u Srbiji je tradicionalno velik, te je, ponekad, teško sprovesti sve metodičke principe nastave engleskog jezika uspešno. Na primer, ponekad je teško realizovati rad u grupama ili u parovima, jer se nastava engleskog jezika odvija najčešće u jednoj grupi, pa je gotovo nemoguće nadzirati rad svakog para/grupe ponaosob. Suštinski, to ne bi trebalo da predstavlja veliki problem kada je reč o nastavi jezika struke jer „nije nužno do tančina prevesti analizu potreba u silabus“ (Hutchinson & Waters, 1987: 65). Ponekad ćemo videti da se ono što je studentima potrebno ne podudara sa onim što oni žele da rade. Istovremeno, nastavnici engleskog jezika struke na ekonomskim fakultetima u Srbiji se veoma često suočavaju sa drugim problemima, poput nedeljnog fonda časova. Nažalost, strani jezici na nematičnim fakultetima doživljavaju marginalizaciju, pa je na nastavnicima da osmisle što efikasniji i efektivniji silabus u koji će smestiti sadržaje od značaja za studente.

Odabir tipa silabusa na ekonomskim fakultetima u Srbiji ograničavaju i drugi, spoljašnji faktori. Problem velikih grupa nije jedini problem sa kojim se nastavnici engleskog jezika za ekonomiste susreću. Drugi, takođe ozbiljan problem, jeste heterogenost grupa. Naime, kao što smo već imali priliku da vidimo u rezultatima istraživanja, iako se očekuje da svi studenti poseduju viši srednji nivo znanja engleskog jezika, to, zapravo nije slučaj. Uprave fakulteta su retko kada predusretljive po pitanju formiranja različitih grupa za različite nivoe studenata, jer to otežava kreiranje rasporeda nastave i realizaciju nastave iz drugih predmeta, te su nastavnici jezika prinuđeni da nastavu engleskog jezika za ekonomiste drže heterogenim, a ne homogenim grupama (iako smo u teorijskom delu rada mogli da vidimo da neki lingvisti veruju da se nastava EJS odvija u relativno homogenim grupama). To znači da ukoliko kurs baziramo isključivo na komunikativnim tipovima silabusa, studenti nižih nivoa, koji imaju slabije komunikativne kompetencije, neće biti u stanju da obavljaju zadate zadatke tipične za, na primer, silabuse zasnovane na temama. Na drugoj strani, napredniji studenti, koji odlično vladaju gramatičkim strukturama, neće želiti da rade aktivnosti predviđene, na primer, strukturnim silabusom. Još jedan od problema o kojem treba voditi računa jeste različita raspoređenost kurseva engleskog jezika po godinama studija. Kao što smo videli u jednom od prethodnih poglavlja, nastava engleskog jezika se na nekim fakultetima odvija samo na prvoj godini, kada studenti nemaju previše ekonomskih znanja koja su neophodna za nesmetanu realizaciju nastave engleskog jezika za ekonomiste. S druge strane, postoje fakulteti gde se nastava realizuje samo u prolećnim/letnjim semestrima studija, što znači da studenti imaju šest meseci pauze između dva uzastopna kursa, što otežava situaciju, jer su studenti često zaboravljaju gradivo usvojeno tokom prethodnog kursa. Na kraju, ima i onih fakulteta gde se nastava realizuje počev od druge godine, a u nekim slučajevima, samo na četvrtoj. Iako se čini da takav vid nastave ima svoje prednosti, jer studenti imaju osnovno ekonomsko znanje i već usvojene modele akademskog ponašanja na fakultetu, glavni problem predstavlja razmak od najmanje godinu dana između časova engleskog jezika u srednjoj školi i na fakultetu. I u ovom slučaju, studenti u neformalnoj komunikaciji često izjavljuju da su zaboravili gradivo obrađeno tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja, te je na nastavniku jezika da sa studentima iznova obrađuje i one leksičke i gramatičke strukture za koje se očekuje da su već odavno usvojene.

Zato je jako važno naći balans prilikom odabira silabusa za engleski jezik za ekonomiste. Jer, veoma je čest slučaj da se dizajneri silabusa engleskog jezika struke ne fokusiraju samo na jedan određeni silabus, već uzimaju u razmatranje dva i više njih (Flowdrew, 2013). Veći problem je

odlučiti koje silabuse ćemo uključiti, i na koji način ih uzajamno integrisati tako da budu u skladu sa studentskim potrebama.

Dakle, na osnovu do sada svega izloženog, možemo zaključiti da ćemo u našem istraživanju imati *holistički* ili *eklektički* (Hutchinson & Waters, 1987) pristup odabiru i izradi silabusa, oslanjajući se na naše sopstveno nastavno iskustvo u odabiru samo onih teorijskih aspekata koji odgovaraju potrebama studenata. Primarni pristup nastavi engleskog jezika za ekonomiste jeste komunikativni pristup usmeren ka studentima, dok će sam silabus integrisati nekoliko njih – silabus zasnovan na temama i situacijama, silabus zasnovan na veštinama, strukturni i leksički silabus i, na kraju, kulturni silabus. To znači da će se teme, gramatika i vokabular izučavati u okviru četiri jezičke veštine i njihovih mikroveština, koje će, dalje, biti inkorporirane u specifičan kulturni, autentični kontekst. Opređeljivanjem za ovakav pristup izradi silabusa, još jednom je potvrđena *Hipoteza 9*.

8.4. Utvrđivanje polaznog nivoa kursa EJS i nedeljni fond časova

Da bismo uspešno kreirali silabus, neophodno je da, kao prvi korak, razmotrimo nastavnu situaciju (engl. teaching situation). U našem slučaju, razmatraćemo polazni nivo za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1, kao i broj časova EJS na sedmičnom nivou.

Dosadašnje istraživanje je pokazalo da su studenti sa višim i nižim nivoima znanja zastupljeni na svim godinama studija ekonomije na državnim fakultetima. Nemoguće je reći da studenti starijih godina poseduju više nivoa znanja engleskog jezika, a studenti mlađih godina studija niže nivoa. Ovakvi nalazi su u velikoj meri olakšali utvrđivanje polaznog nivoa izučavanja engleskog jezika za studente ekonomije. Naime, bez obzira na činjenicu da je engleski jezik kao predmet zastupljen na različitim godinama studija, o čemu je ranije bilo reči, moguće je postaviti univerzalni polazni nivo u silabusu.

Kako se većina studenata, kao što smo imali priliku da vidimo, izjasnila da poseduje srednji nivo poznavanja engleskog jezika, inicijalni silabus će, bez obzira na kojoj godini studija engleski jezik počinje da se izučava, biti usredsređen na srednji nivo znanja. Iako se moglo poći i od uverenja da većina studenata poseduje srednji nivo i da je poželjno silabuse formirati za naredni, viši srednji nivo, uvereni smo da bi to predstavljalo problem za većinu polaznika, jer znanje koje oni poseduju se uglavnom odnosi na opšti engleski jezik, te ga je neophodno prilagoditi novim kontekstima i situacijama. Ukoliko bismo za polazni nivo silabusa postavili viši srednji nivo, mnogi studenti bi bili obeshrabreni kako težinom gramatičkih struktura, tako i mnoštvom novih, ekonomskih i poslovnih leksičkih jedinica. Na drugoj strani, srednji nivo kao polazni će svim učesnicima u nastavnom procesu pružiti izvestan stepen sigurnosti i osećaja napredovanja, zbog čega će i motivisanost studenata da uče novo gradivo biti veća. U tom smislu, gramatičke i leksičke jedinice koje će se obrađivati će biti u skladu sadržajima koje predviđa *Zajednički evropski referentni okvir za jezike za srednji nivo znanja*.

Naravno, treba voditi računa i o onim studentima koji poseduju napredne nivoa znanja, a to će biti moguće ukoliko u nastavne materijale koje budemo koncipirali uključimo zadatke i tekstove prilagođene studentskom znanju i veštinama. Na taj način, nastava će se odvijati u dinamičnom okruženju, u kojem će svi učesnici osećati veći stepen zadovoljstva.

Nakon koncipiranja silabusa za srednji nivo, silabusi za predmete Engleski jezik (za ekonomiste) 2, Engleski jezik (za ekonomiste) 3 i Engleski jezik (za ekonomiste) 4, ukoliko isti postoje, će biti koncipirani u skladu sa narednim nivoima znanja, tj. za viši srednje i napredne nivoa sukcesivno.

Kada je reč o nedeljnom fondu časova, predlog silabusa će biti formiran za četiri časa nedeljno (dva puta po dva časa), za 15 nastavnih sedmica u semestru. Naše iskustvo je pokazalo da su dva časa nastave engleskog jezika na fakultetima nedovoljna za savladavanje ozbiljnih nastavnih sadržaja EJS,

dok je šest časova EJS previše, jer studenti brzo gube motivaciju i umaraju se ukoliko pohađaju više od četiri časa sedmično. Osim toga, budući da se nastava engleskog jezika za studente ekonomije odvija u velikim grupama (jer je i broj studenata koji upisuju studije ekonomije veliki), gotovo je nemoguće obraditi sve nastavne sadržaje za dva školska časa nedeljno na način da svi studenti aktivno učestvuju u aktivnostima i da budu ispoštovani svi principi komunikativnog pristupa nastavi jezika. Mali nedeljni fond časova bi bio moguć samo ukoliko se nastava odvija po tradicionalnim metodama podučavanja gramatici i prevođenju, što, kao što smo u radu pokazali, nije cilj kurseva EJS.

Četvoročasovni sedmični fond bi omogućio nastavnicima da obrade mnoštvo veština, a studenti bi imali dovoljno vremena da stečena znanja usavrše vežbom kroz niz nastavnih aktivnosti. Na primer, dva časa bi mogla biti fokusirana na veštine čitanja i prezentovanje gramatičkih i leksičkih struktura, dok bi preostala dva časa u sedmici bila posvećena razvoju veština slušanja, pisanja i govora u okviru vežbanja koja se tiču jezičkih funkcija i situacija. Uz to, nastavnik bi imao dovoljno vremena da upozna studente i njihove individualne potrebe, kojima bi dodatno prilagodio sadržaje kursa.

8.5. Ciljevi i ishodi kursa

8.5.1. Pojam ciljeva i ishoda kursa

Da bismo uspešno koncipirali bilo koji silabus, neophodno je da najpre razumemo značenje dveju reči u obrascu knjige predmeta, odnosno silabusa, koji obezbeđuje Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Reč je o *ciljevima* (engl. aims, goals, objectives) i *ishodima* (engl. achieved results) kurseva, tj. predmeta.

U dostupnoj literaturi (Gronlund & Brookhart, 2015, Fraenkel et al., 2019) često se raspravlja o razlikama između ciljeva učenja i ishoda učenja, ali ti pojmovi nisu jasno razgraničeni i često im se semantička polja međusobno preklapaju. Na primer, termin *ciljevi* ponekad može označavati opšte ciljeve, a ponekad specifične ciljeve. Uglavnom, ciljevi učenja na nivou kursa, modula i programa opisuju nameravani cilj i očekivane rezultate realizacije nastavnih aktivnosti, i služe kao osnova za ocenjivanje. Oni opisuju šta se namerava postići nastavnim procesom i pružaju informacije studentima o tome šta nastavnik namerava da ostvari, npr. razumevanje nekog koncepta, sticanje znanja ili podizanje svesti studenata o nekoj temi (Fraenkel et al., 2019). Oni ukazuju na sadržaje i veštine koje studenti treba da savladaju, gledano iz perspektive nastavnika. Ciljevi su izraženi tako da ukazuju na svrhu podučavanja i pokazuju šta nastavnik namerava obuhvatiti kursom, tj. koja je svrha studijskog programa.

Ciljevi učenja mogu biti opšti ciljevi ili specifični ciljevi (Hyland, 2006). Opšti ciljevi obuhvataju širok spektar svrha, usmerenja i sadržaja nastavnog materijala i pokazuju šta nastavnik želi obuhvatiti nastavnim procesom. Specifični ciljevi opisuju šta nastavnik želi postići u određenom, posebnom području. Ponekad se može desiti da, umesto izjava nastavnčkih namera u vezi sa realizacijom samog kursa, specifični ciljevi učenja sadrže očekivane ishode učenja, što može izazvati nedoumicu i nejasnoće u razumevanju silabusa jer se fokus premešta sa nastavnika na studenta. Zato je jako važno napraviti razliku između nastavnčkih izjava o namerama kursa i očekivanih ishoda kod studenata.

Za podučavanje koje je usmereno prema studentu (engl. learner-centred approach), prikladnije je koristiti izraz *ishodi učenja*. Za razliku od obrazovnih ciljeva, ishodi učenja određuju šta bi student trebalo da bude sposoban da uradi na kraju završenog kursa, a ne šta nastavnik treba da postigne (Biggs & Tang, 2011). Bitna prednost ishoda učenja je jasno izražavanje postignutih rezultata studenata i načina na koji se ti rezultati ispoljavaju. Izražavanje putem ishoda učenja je preciznije, merljivo i olakšava usklađivanje na lokalnom i međunarodnom nivou. Precizno definisani ishodi

učenja i alati za procenu zasnovani na eksplicitnim standardima u velikoj meri olakšavaju učenje studentima.

Ishodi učenja i kompetencije, na drugoj strani, su tesno povezani, često se preklapaju i ponekad su čak istovetni. Kompetencije obuhvataju znanja, veštine i stavove na osnovu kojih pojedinac može da obavlja određeni posao. Na taj način, kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, primene znanja, stavova i odgovornosti koji opisuju rezultate učenja u okviru obrazovnog programa (Spencer & Spencer, 2013). Imajući sve ovo u vidu, veza između ishoda učenja i kompetencija najbolje se može izraziti tvrdnjom da su ishodi učenja praktična primena kompetencija kroz aktivnosti koje su uočljive i merljive.

Nakon što smo definisali ove pojmove, možemo pristupiti predlogu silabusa za kurs engleskog jezika za ekonomiste.

8.5.2. Ciljevi i ishodi kursa engleskog jezika za ekonomiste

Na osnovu sprovedene analize potreba, možemo nedvosmisleno i precizno postaviti opšte ciljeve kurseva engleskog jezika, kao i njegove ishode. U nastavku ćemo se primarno fokusirati na inicijalni silabus za predmet *Engleski jezik (za ekonomiste) 1*, koji, u suštini, može predstavljati osnov za naredne silabuse uz prilagođavanje nivoa znanja i težine prezentovanih sadržaja.

Ciljevi kursa Engleski jezik (za ekonomiste) 1 – srednji nivo znanja

Kada je reč o opštim ciljevima kursa za studente ekonomske orijentacije, oni podrazumevaju:

- Razvoj i unapređenje svih jezičkih kompetencija u autentičnom, ekonomskom i poslovnom kontekstu kod studenta ekonomske orijentacije;
- Upoznavanje studenata sa osnovnom ekonomskom i poslovnom terminologijom;
- Obnavljanje i uvođenje novih gramatičkih struktura za srednji nivo znanja engleskog jezika;
- Poboljšanje izgovora opštih, ekonomskih i poslovnih leksičkih jedinica kod studenata;
- Razvoj kulturne i interkulturne svesti kod studenata ekonomske orijentacije, uz ukazivanje na kulturne faktore koji utiču na poslovne prakse u različitim zemljama;
- Razvoj specifičnih funkcija i veština neophodnih za poslovno i ekonomsko okruženje, kao i razvoj sposobnosti prilagođavanja poslovnih strategija i komunikacije budućih ekonomista različitim kulturnim okruženjima;
- Razvoj kritičkog razmišljanja u kontekstu prošlih, sadašnjih i budućih ekonomskih i poslovnih politika.

Ponuđeni ciljevi kursa se mogu modifikovati za naredne kurseve engleskog jezika u skladu sa nivoom znanja koji želimo da podučavamo. Dakle, osnovni ciljevi kursa će, suštinski, ostati isti uz uvođenje naprednijih sadržaja i adaptaciju naprednijim nivoima znanja i potrebama studenata.

8.5.3. Ishodi kursa Engleski jezik (za ekonomiste) 1 – srednji nivo znanja

Budući da je istraživanje o analizi potreba pokazalo da su studenti svih godina studija iskazali ujednačene potrebe, bez obzira na nivo znanja, te da im je neophodno sticanje i proširivanje saznanja iz domena svih jezičkih veština i podveština, uključujući i rad na vokabularu, gramatičkim

strukturama, izgovoru i interkulturalnim kompetencijama, ishodi kursa *Engleski jezik (za ekonomiste) I* će se prevashodno ticati svih ovih vještina i mikroveština. Dakle, u ishodima koje ćemo precizirati silabusom će biti navedene sve one mikroveštine koje bi studenti trebalo da posедуju po završetku kursa.

U tom smislu, na kraju uspešno savladanog kursa *Engleski jezik (za ekonomiste) I*, studenti će biti u stanju da (Tabela 60):

Tabela 60: Predlog ishoda kursa Engleski jezik (za ekonomiste) I – samostalno-istraživački rad autora

<ul style="list-style-type: none"> • Brzo i efikasno pročitaju tekst iz oblasti ekonomije/ poslovanja kako bi stekli uvid u suštinu teksta; • Razumeju složene akademske tekstove iz oblasti ekonomije i poslovanja; • Izvrše analizu i sintezu informacija iz pročitanih tekstova; • Steknu uvid u opšte ideje tekstova iz oblasti ekonomije/poslovanja; • Potraže specifične informacije u ekonomskim/ poslovnim tekstovima; • Izvrše analizu i sintezu pročitanoг teksta iz oblasti ekonomije/poslovanja; • Vode beleške o pročitanoм tekstu. 	<p>VEŠTINE ČITANJA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Koherentno i konzistentno strukturiraju eseje, članke i izveštaje iz ekonomije/poslovanja (na osnovu ponuđenih podataka); • Koriste odgovarajući formalan stil i registar pri izradi pisanih zadataka iz oblasti ekonomije i poslovanja; • Uspešno napišu formalno pismo, propratno pismo, CV; • Uspešno pripreme pisane prezentacije na zadate ekonomske i poslovne teme; • Uspešno uključuju citate u svoje seminarske radove iz oblasti ekonomije i poslovanja. 	<p>VEŠTINE PISANJA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Razumeju predavanja i prezentacije o ekonomskim i poslovnim temama na engleskom jeziku ; • Efikasno i uspešno vode beleške tokom predavanja, prezentacija, poslovnih izlaganja i sl.; • Uoče i izdvoje bitne informacije iz audio i video materijala, podkasta i sl. vezanih za ekonomiju i poslovanje. 	<p>VEŠTINE SLUŠANJA</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Uspešno, fonetski, gramatički i leksički ispravno diskutuju o ekonomskim/poslovnim temama; • Uspešno, konzistentno i koherentno drže prezentacije na zadate ekonomske/poslovne teme; • Slobodno se izražavaju i uključuju u stručnu komunikaciju i pregovore u poslovnom/ekonomskom okruženju; • Aktivno učestvuju u studijama slučajeva i simulacijama različitih poslovnih situacija. 	VEŠTINE GOVORA
<ul style="list-style-type: none"> • Formiraju rečenične strukture sledeći pravilan redosled reči u rečenici; • Uspešno i precizno koriste vremena predviđena Zajedničkim evropskim okvirom za strane jezike za B1 nivo znanja engleskog jezika; • Uspešno koriste komparative i superlative tokom svih lingvističkih veština; • Iskazuju različite vidove i stepene modalnosti upotrebom odgovarajućih modalnih glagola (can, must, have to, may, might, will, would, should, could) i budućih vremena; • Iskazuju verovatnoću upotrebom uslovnih rečenica prvog i drugog tipa; • Ispravno koriste zavisne, prostorne i vremenske predloge; • Uspešno koriste neodređene i određene članove, kao i kvantifikatore (some, any, no, much, many i sl.); • Koriste složene rečenične konstrukcije (odnosne, uslovne, vremenske, uzročne, posledične rečenice) upotrebom odgovarajućih veznika (nezavisnih, zavisnih, odnosnih, priložnih). 	GRAMATIKA

<ul style="list-style-type: none"> • Razumeju značenje reči i njihovih finijih značenja iz oblasti ekonomije/poslovanja; • Pravilno koriste reči u različitim kontekstima, registrima i stilovima unutar ekonomskog/poslovnog okruženja; • Uspešno koriste nove reči i pojmove iz oblasti opšte ekonomije, mikro- i makroekonomije, računovodstva, finansija, marketinga i sl. • Koriste glagole za opisivanje trendova (rise, raise, increase, decrease, fall, plummet...) • Uspešno koriste prideve i priloge za opisivanje promena (slight(ly), significant(ly), gradual(ly), substantial(ly), i sl.); • Precizno i nedvosmisleno koriste idiomatske izraze, fraze i kolokacije iz oblasti poslovanja i ekonomije; • Uspešno i tačno izvode nove reči od datih reči u okviru ekonomskog i poslovnog konteksta, uz adekvatnu upotrebu prefiksa i sufiksa. 	<p style="text-align: center;">VOKABULAR</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tačno izgovore nove reči iz domena ekonomije i obrazovanja, kao i da, potencijalno, koriguju loše usvojen izgovor tokom ranijih faza školovanja (prevashodno loš izgovor diftonga, samoglasnika i palato-alveolarnih, post-alveolarnih suglasnika i zubnih frikativa); • Upotrebom adekvatne intonacije privuku pažnju sagovornika, iznesu (ne)zadovoljstvo, (ne)slaganje sa iznetim izjavama i stavovima. 	<p style="text-align: center;">IZGOVOR</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Razumeju razlike u poslovnim praksama i vrednostima između različitih kultura; • Primenjuju kulturno osetljiv pristup u poslovnim situacijama, kao što su pregovori, prezentacije i sl. 	<p style="text-align: center;">INTERKULTRUNE KOMPETENCIJE</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretiraju pisane i usmene podatke iz oblasti ekonomije/poslovanja (grafikoni, dijagrami, statistički podaci); • Iskažu slaganje, neslaganje u specifičnim ekonomskim i poslovnim situacijama u pisanoj i usmenoj formi; • Vršer poređenja, opisuju i daju primere i predloge iz oblasti ekonomije/ poslovanja u pisanoj i usmenoj formi; • Zapisuju i izgovaraju matematičke izraze, osnovne i redne brojeve, novčane iznose, procenete, razlomke, formule, mere, datume i sl. 	<p style="text-align: center;">FUNKCIJE JEZIKA</p>

8.6. Predlog silabusa po nastavnim nedeljama za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1

U nastavku rada sledi tabelarni prikaz silabusa za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1, sa konkretnim predlogom tema koje će se obrađivati kroz sve četiri jezičke veštine, vokabularnih i gramatičkih jedinica, i komunikativnih funkcija jezika (Tabela 61 Tabela 1) .

Ovakav predlog silabusa predstavlja detaljan prikaz svih veština koje će se obrađivati tokom jednog kursa, i on je svakako podložan promenama i sažimanjima, uzimajući u obzir činjenicu da Ministarstvo prosvete Republike Srbije nudi nešto sažetiju formu knjige predmeta, tj. silabusa.

Tabela 61: Predlog silabusa za predmet *Engleski jezik (za ekonomiste) 1* - predlog autora disertacije

Nedelja	Tema/Čitanje	Vokabular	Fokus na jeziku	Slušanje	Pisanje	Govor/Kultura	Funkcije jezika
1-2	Introducing Economics	Osnovni ekonomski termini, ograničenost, želje, resursi, dobra	Present Simple i Present Continuous Tense	Podkast na temu ekonomije	Članak na temu <i>Ekonomija u svakodnevnom životu</i>	Diskusija o uticaju pandemije COVID-19 (rata u Ukrajini) na globalnu ekonomiju	Opisivanje, argumentovanje stavova
3-4	Microeconomics	Ponuda, tražnja, cena, tržište, monopol, konkurencija, lekseme za opisivanje trendova	Komparacija prideva, zavisni predlozi	Podkast o mikroekonomiji	Priprema pisane prezentacije na temu uticaja subvencija na tržište određenog proizvoda	Diskusija o uticaju promene cena konkretnih proizvoda na potražnju, studija slučaja	Interpretiranje grafikona, dijagrama, iskazivanje, iskazivanje spekulacija, iskazivanje uslova
5-6	Macroeconomics	BDP, BNP, inflacija, zaposlenost, lekseme za opisivanje trendova	Past Simple Tense i Present Perfect Simple Tense, zavisni predlozi, složene rečenice (uzročne, posledične)	Podkast o makroekonomiji	Analiza trendova u bruto domaćem proizvodu različitih zemalja (anglofone zemlje i Srbija)	Diskusija o uticaju inflacije na ekonomiju	Izražavanje posledica, interpretiranje grafikona, dijagrama
7-8	International Business	Multinacionalne kompanije, uvoz, izvoz, devizno poslovanje, međukulturna komunikacija	Članovi, kvantifikatori, zavisni predlozi	Podkast o internacionalnoj trgovini i poslovanju	Pisanje izveštaja o međunarodnim poslovnim praksama, analiza studije slučaja	Pregovori između predstavnika kompanija različitih kultura	Postavljanje pitanja, izražavanje stavova, upoređivanje stavova, davanje preporuka, pregovaranje

9	Priprema za kolokvijum i kolokvijum (provera znanja sve četiri jezičke veštine)						
10-11	Accounting	Bilans uspeha, bilans stanja, aktiva, pasiva, prihodi, profit, rashodi	Buduća vremena – will i to be going to, Obnavljanje sadašnjih i prošlih vremena	Podkast o računovodstvu/ reviziji	Analiza finansijskih izveštaja i procena finansijske situacije	Etički aspekti računovodstva (ciljna i izvorna kultura)	Zapisivanje i izgovaranje novčanih iznosa, datuma, osnovnih i rednih brojeva, formula
12-13	Marketing Strategies	Segmentacija tržišta, brendiranje, promocija, digitalni marketing, istraživanje tržišta	Uslovne rečenice (prvi i drugi tip)	Podkast o marketinškim strategijama	Analiza marketinških strategija određene kompanije	Diskusija o uticaju digitalnog marketinga na ponašanje potrošača	Izražavanje pretpostavki i predviđanja, planiranje marketinških aktivnosti
14	Management	Vođa tima, upravljanje, menadžer, delegiranje, utvrđivanje prioriteta, timski duh	Infinitivi i gerundi; složene rečenične strukture – odnosne, vremenske rečenice	Podkast o stilovima upravljanja	Uporedna analiza upravljačkih stilova u anglofonim zemljama i Srbiji	Studija slučaja: implementacija promena u kompaniji XYZ	Upotreba poslovnog vokabulara, izražavanje strategija i ciljeva
15	Applying for a Job	Radno iskustvo, veštine, kvalifikacije, odgovornosti, motivacija	Obnavljanje vremena	Podkast o razgovoru za posao	Pisanje CV-a i propratnog pisma	Simulacija razgovora za posao	Postavljanje pitanja, Odgovaranje na pitanja

9. KREIRANJE UDŽBENIKA ZA PREDMET ENGLLESKI JEZIK (ZA EKONOMISTE) 1

U odeljcima koji slede ćemo dati pregled osnovnih principa i smernica za formiranje udžbenika za studente ekonomske orijentacije na osnovu analize rezultata sprovedene evaluacije aktuelnih udžbenika u nastavi engleskog jezika i njihovih učenih nedostataka, kao i na osnovu iskazanih potreba i preferenci studenata iznetih u odgovorima na izjave i pitanja u upitniku o analizi potreba studenata. U daljem radu će uslediti predlog udžbenika za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1, dok principi po kojima će on biti formiran treba da posluže kao osnov za koncipiranje i udžbenika za ostale predmete engleskog jezika za studente ekonomije, uz modifikaciju tema i nivoa znanja, uzevši u obzir ranije navedenu činjenicu da studenti svih godina i svih nivoa iskazuju slične ili identične potrebe.

9.1. Opšti principi kreiranja udžbenika

Tomlinson (1998:2) objašnjava da se razvoj nastavnih materijala odnosi na bilo koji proces u koji su uključeni pisci, nastavnici i učenici, a koji bi obezbedio izvore jezičkog inputa i iskoristio sve izvore na način kojim bi se povećala verovatnoća usvajanja i učenja jezika. Nunan (Nunan, 1991) definiše razvoj materijala kao niz aktivnosti koje se tiču odabira, adaptacije i kreiranja nastavnih sadržaja. Grejvs (Graves, 2000: 149) objašnjava da je razvoj materijala planirani proces u kojem nastavnik formira nastavne jedinice i lekcije kako bi ostvario ciljeve i ishode kursa, koji su, u našem slučaju, predviđeni silabusom.

Zato, da bismo uspešno kreirali nastavne jedinice i lekcije u okviru udžbenika za engleski jezik za studente ekonomske orijentacije, tj. pre nego što započnemo proces kreiranja udžbenika, neophodno je da razmotrimo opšte principe i korake u ovom zahtevnom poduhvatu. Iako segmenti koje smo analizirali prateći kontrolne liste za evaluaciju udžbenika pružaju okosnicu za koncipiranje nastavnih sadržaja, pogledajmo još neke od osnovnih, implicitnih principa, koji se prevashodno odnose na kreiranje udžbenika EJS.

Uvidom u predložene principe mnogih lingvista, (Jolly & Bolitho, 2011; Nunan, 1988a; Tomlinson, 2013; Bell & Gower, 2011) možemo uočiti nekoliko načela kojih se treba pridržavati prilikom osmišljanja udžbenika:

1. **Fleksibilnost** – nastavnici bi trebalo da fleksibilno koriste nastavne materijale. To znači da bi mogli da izostave ili dodaju određene aktivnosti kako bi prilagodili nastavne sadržaje studentskim potrebama, koje, u našem slučaju, mogu neznatno varirati od studijskog smera ili modula (Jolly & Bolitho, 2011).
2. **Princip „od teksta ka jeziku“** – jezik i jezičke strukture bi trebalo da budu prezentovane putem autentičnih, a ne izmišljenih tekstova. Princip autentičnosti nije nov i o njemu je i u ranijim poglavljima bilo reči (Jolly & Bolitho, 2011; Nunan, 1988a; Bell & Gower, 2011).
3. **Interaktivni i zanimljivi sadržaji** – ovaj princip se prevashodno odnosi na tekstove, koji bi trebalo da stimulišu studente da upoređuju izvornu i ciljnu kulturu. Istovremeno, sadržaji treba da podstiču studente i na unapređenje veštine govora i veštine pisanja (Nunan, 1988a; Jolly & Bolitho, 2011) Na primer, teme o elektronici, vegetarijanstvu, kulinarstvu ne predstavljaju dobre sadržaje za studente ekonomije. Na drugoj strani, teme o novcu,

novčanim tokovima, marketingu čine dobar osnov za kreiranje nastavnih sadržaja kursa i udžbenika engleskog jezika za studente ekonomske orijentacije.

4. Prirodni jezik – odnosi se na jezik koji se koristi u samom udžbeniku i na zadatke slušanja. Dakle, glumci koji snimaju audio zapise za udžbenike ne bi trebalo da budu izveštačeni i jezik kojim govore bi trebalo da bude stvaran i neusiljen, kako bi pomogao studentima da „izađu iz okvira učenja“ (Jolly & Bolitho, 2011: 144) i da zaborave da su učesnici u nastavnom procesu, kako bi spontano usvojili prezentovan jezik. Zato, kao što ćemo videti u daljem radu, u vežbanjima koji se tiču veštine slušanja bi se koristili autentični video i audio zapisi, čime bi se izbegla izveštačenost.
5. Analitički pristup – dobar udžbenik bi trebalo da primeni mnoštvo metodičkih pristupa gramatici i pomogne studentima da objedine i integrišu svoje poznavanje gramatičkih struktura i njihovih upotreba (Jolly & Bolitho, 2011)
6. Naglasak na obnavljanju – ovaj princip podrazumeva da studentima treba dati dovoljno vremena da obnove ono što su naučili, kako bi tačno i precizno upotrebili usvojeno gradivo, te da ih ne treba stalno izlagati novim nastavnim sadržajima (Jolly & Bolitho, 2011). Kao što ćemo videti, studenti bi korišćenjem predloženog udžbenika imali priliku da obnavljaju leksičke i gramatičke jedinice tokom cele lekcije i rada na svim jezičkim veštinama, ali i tokom rada na drugim temama i sadržajima.
7. Personalizovana vežbanja – podrazumevaju da vežbanja treba da budu koncipirana tako da studenti mogu podeliti svoja lična iskustva i stavove u procesu učenja jezika (Jolly & Bolitho, 2011). Ovo je u našem predlogu udžbenika moguće realizovati u vežbanjima koja se tiču proizvodne faze učenja jezika, u kojoj bi studenti u zadacima i situacijama u kojima se podstiče produkcija jezika izneli svoje stavove i iskustva. Drugim rečima, simulacije, pregovori, analize slučajeva predstavljaju idealnu priliku za iznošenje ličnih stavova. Takođe, diskusije nakon pročitnog ili odslušanog teksta nude dobar okvir za razvoj personalizovanih vežbanja.
8. Integrisanje veština – nastavne aktivnosti bi trebalo da integrišu mnoštvo veština na način da se usvojene veštine mogu primeniti i u ekstralingvističkoj realnosti (Nunan, 1988a; Tomlinson, 2013). Osim podražavanja realnih, autentičnih situacija, predlog budućeg udžbenika predviđa i rad na komunikaciji tokom i nakon vežbanja razvoja veština čitanja, slušanja i pisanja, čime se postiže ostvarenje ovog principa.
9. Balans pristupa – znači da udžbenik treba da pruža balans pristupa gramatici (induktivni, deduktivni i afektivni) ali i veštinama govora i pisanja (tj. balans između fluentnosti i gramatičke preciznosti) (Nunan, 1988a; Bell & Gower, 2011). Kao što ćemo videti, predlog udžbenika se sastoji od mnoštva aktivnosti za razvoj svih jezičkih oblasti i kompetencija.
10. „Učenje učenja“ – materijali treba da budu osmišljeni tako da podstiču studente da razvijaju svoje ne samo jezičke veštine, već i veštine koje se tiču strategije učenja (Nunan, 1988a; Jolly & Bolitho, 2011; Bell & Gower, 2011). Konkretno, u našem slučaju, materijali u budućem udžbeniku treba da budu dizajnirani na način da podstiču studente da razmišljaju o tome kako najbolje uče i razvijaju strategije koje će im pomoći da efikasnije usvoje gradivo. Na primer, predviđeno je da udžbenik sadrži zadatke kojima se od studenata zahteva da primene različite strategije učenja dok pristupaju materijalu. Na primer, studenti mogu učestvovati u individualnim istraživanjima, raditi u parovima kako bi diskutovali o određenoj temi, ili, pak u grupama. Na studentima je da, nakon učešća u ovakvim aktivnostima, utvrde koji stilovi učenja najbolje odgovaraju njihovim

individualnim načinima učenja. Svest o ličnim strategijama učenja bi omogućila studentima ekonomije da što uspješnije savladaju predviđeno gradivo.

11. Povezanost materijala sa silabusom – ovaj princip podrazumeva kontekstualnu realizaciju materijala (Nunan, 1988a). U našem slučaju, primetno je da dat predlog udžbenika u velikoj meri prati strukturu silabusa.

Treba imati na umu da su ovo samo opšti principi koncipiranja nastavnih materijala i da su podložni promenama u zavisnosti od specifičnih nastavnih situacija i inspiracije pisaca, tj. autora udžbenika.

9.2. Predlog udžbenika za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1

U nastavku će uslediti konkretan predlog udžbenika za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1, pod nazivom *English for Economists 1*. Najpre ćemo dati prikaz izgleda i dizajna, da bi potom usledio prikaz stranice sa sadržajem udžbenika, i na kraju, pregled strukture lekcija.

9.2.1. Izgled i dizajn

Ideja je da budući udžbenik *English for Economists 1* ima uočljivu naslovnu stranicu vedrih boja, uz implementaciju slika koje se tiču ekonomije i poslovanja, kako bi se ukazalo na karakter udžbenika. Na naslovnoj stranici bi se nalazili ime i prezime autora, štampani manjom veličinom slova, kao i naziv udžbenika, štampan uočljivim fontom i veličinom slova. Osim naziva udžbenika, na naslovnoj strani bi se našao i nivo znanja za koji je udžbenik namenjen, kako ne bi bilo nedoumica o težini i nivou sadržaja udžbenika, te bi, shodno tome, ispod naziva udžbenika stajala reč *Intermediate*, štampana nešto sitnijom veličinom slova.

Zamisao je da udžbenik bude štampan na papiru A4 formata, kao i da svi sadržaji budu ispisani veličinom slova 12 pt. Praksa je pokazala da je ova veličina optimalna i da deluju ohrabrujuće na studente. Sadržaji bi najčešće bili prezentovani u jednoj koloni po stranici, jer dve kolone grupisanja teksta (za kojima posežu inostrani izdavači) mogu lako zbuniti studente i naterati ih da pomisle da je gradivno obimnije nego što zaista jeste. Uz to, grupisanje nastavnih sadržaja u više kolona zahteva i manju veličinu slova, što bi, dodatno, demotivisalo studente.

Od posebnog je značaja skrenuti pažnju štampariji da vodi računa o kvalitetu poveza, koji bi povećao trajnost same knjige, pošto je očekivano da će se studenti tokom svog obrazovanja često vraćati na ovaj udžbenik, u želji da se podsete reči koje bi eventualno kasnije obrađivali na osnovnim i master studijama i na drugim ekonomskim predmetima koji u svojim silabusima nude inostrane nastavne sadržaje. Zato je jako bitno da sve stranice udžbenika ostanu uvezane i da se ne mogu lako pocepati.

Udžbenik bi, takođe, sadržao grafičke reprezentacije, slike, dijagrame i sl., koji bi bili u funkciji jezika koji se obrađuje, a ne samo kao ilustracija bez svrhe kojom bi se samo ispunio prostor. Iako udžbenik deluje živopisnije uz upotrebu slika, izuzetno je bitno da te slike imaju neku funkciju, osim da privuku pažnju.

9.2.1.1. Stranica sa sadržajem

Predložena tabela sa sadržajem (Tabela 62) ima za cilj da pruži jasan uvid u strukturu lekcija i u velikoj meri nalikuje na predlog silabusa, uz neke neophodne izmene, kako bi se zadovoljili standardi i principi dobro koncipiranih nastavnih materijala, ali i potrebe samih studenta. Dakle, kao što smo već ranije istakli, osnovni organizacioni princip udžbenika i silabusa jeste komunikativni pristup nastavi engleskog jezika, koji je dopunjen i modifikovan i nekim tradicionalnim pristupima nastavi jezika.

Struktura udžbenika, o kojoj se može zaključiti na osnovu predloga sadržaja, bi primarno bila usmerena ka studentima (engl. learner-centred), a glavni fokus bi bio na razvoju interaktivnih vežbanja u skladu sa studentskim potrebama.

Tabela 62: Sadržaj udžbenika *English for Economists 1*

Introduction						
Phonemic chart						
Unit	Topic	Working with words	Language at work	Mastering the Ear	Mastering the Written Word	Talking/ Cultural Corner
Unit 1	Introducing economics	Basic economic terms and expressions	Present Simple and Present Continuous Tense	Podcast on economics	An article „Economics in everyday life“	Discussion on the effects of COVID 19 (the war in Ukraine) on the global economy
Unit 2	Microeconomics	Microeconomic vocabulary	Comparatives, Dependent Prepositions	Podcast on microeconomics	Written presentation on the effects of subsidies on the specific product market	Discussion on the effects of the change in prices of specific products on demand, a case study
Checkpoint Test 1 (Unit 1 and Unit 2)						

Unit 3	Macroeconomics	Macroeconomic vocabulary	Past Simple Tense and Present Perfect Simple Tense, dependent prepositions, complex sentences (causal, consequential)	Podcast on macroeconomics	Analysing GDP trends of different countries (Anglo-American and Serbian)	Discussion on effects of inflation on economy
Unit 4	International Business	International business vocabulary	Articles, quantifiers, dependent prepositions	Podcast on international business, trade and commerce	A report on international business practices -a case study	Negotiations between representatives of companies from different cultural backgrounds
Checkpoint Test 2 (Unit 3 and Unit 4)						
Midway Evaluation (Unit 1-Unit 4)						
Unit 5	Accounting	Accounting and auditing vocabulary	Future tenses – Future Simple Tense and to be going to, Revising present and past tenses	Podcast on accounting/auditing	An analysis of financial reports and financial situation estimates	Ethical aspects of accounting (home and target culture)
Unit 6	Marketing Strategies	Marketing vocabulary	Conditional sentences (Type 1 and Type 2)	Podcast on marketing strategies	An analysis of the marketing strategies of the company XYZ	Discussion of effects of digital marketing on consumer behaviour
Checkpoint Test 3 (Unit 5 and Unit 6)						

Unit 7	Management	Management vocabulary	Infinitives and gerunds; complex sentences – adjectival (relative), adverbial (cause, consequence)	Podcast on management styles	A comparative analysis of managerial styles in Anglo-American and Serbian culture	A case study: implementing changes in XYZ company
Unit 8	Applying for a Job	Job qualifications and expertise	Revision of tenses	Podcast on job interviews	Writing a CV and cover letter	Job interview simulation
Checkpoint Test 4 (Unit 7 and Unit 8)						
Final Evaluation (Unit 1-Unit 8)						
Key to the Checkpoint Tests						
Key to the Midway Evaluation						
Key to the Final Evaluation						
Irregular verbs list						
Glossary						
Grammar Reference						

Kao što se vidi iz priloženog, predloženi udžbenik bi se sastojao od 8 višedimenzionalnih lekcija, koje su, u skladu sa predloženim silabusom, organizovane oko tema, vokabulara, jezičkih struktura, zadataka i situacija, u cilju poboljšanja i integracije svih jezičkih veština u okviru ekonomskog i poslovnog konteksta. Svaka nastavna jedinica ima za cilj obradu jedne teme kroz sve četiri jezičke veštine, pri čemu se tema najpre prezentuje kroz zadatak čitanja, da bi se dalje razvijala i usavršavala kroz ostale jezičke veštine, zadatke i situacije. Uz to, predložene teme lekcija su aktuelne ekonomske i poslovne teme koje imaju za cilj da studente izlože nastavnim sadržajima unutar autentičnog, realnog konteksta.

Pažljivijim sagledavanjem sadržaja udžbenika, primećujemo da se na njegovom početku nalazi *Introduction*, kratak uvod u kojem bi autor opisao svoju motivaciju za pisanje udžbenika, ciljeve koje želi ostvariti ovim udžbenikom, kao i nivo znanja za koji udžbenik namenjen. Ukratko bi bila objašnjena i struktura, kako bi studenti razumeli čemu su namenjeni određeni delovi udžbenika.

Sledeća u sadržaju je tabela sa fonetskim skriptom (*Phonemic chart*), koja iako naizgled nema posebnu funkciju, može biti od velike koristi studentima kada se pogleda detaljna struktura lekcija (koja će uslediti nešto kasnije). Naime, na kraju svake lekcije se nalazi vokabularna lista, dok se na kraju udžbenika nalazi glosar. Obe vrste revidiranja leksičkih jedinica sadrže i transkripciju, te će studentima biti lakše da razumeju kako se koji glas izgovara, ako pored sebe imaju i tabelu sa fonetskim skriptom.

Nakon ova dva segmenta bi usledile konkretne lekcije, sa sledećim temama: *Introducing Economics, Microeconomics, Macroeconomics, International Business, Accounting, Marketing Strategies, Management, Applying for a Job*. Primetno je da se nakon svake dve obrađene lekcije nalaze poglavlja pod nazivom *Checkpoint Test*, koja imaju za cilj da provere poznavanje svih veština, vokabulara i gramatike koji su obrađivani tokom dve lekcije. Takođe, nakon četvrte lekcije se osim provere znanja *Checkpoint Test* nalazi i test pod nazivom *Midway Evaluation*, čiji je glavni cilj provera usvojenog znanja iz prve četiri nastavne jedinice. Ovaj test može poslužiti i kao odlična priprema za kolokvijum, koji je predviđen upravo po završetku obrade nastane jedinice *International Business*. Po završetku obrade svih nastavnih jedinica bi usledio i test pod nazivom *Final Evaluation*, koji bi trebalo da utvrdi u kojoj meri su studenti ovladali celokupnim gradivom i on bi trebalo da predstavlja sveobuhvatnu pripremu za završni deo ispita.

Kako bi studenti stekli uvid u sopstveni napredak, posebno je važno pružiti i rešenja svih gore navedenih testova. Naime, nastavnici veoma često, usled ograničenog broja časova, nemaju vremena da proveravaju urađene zadatke studenata, te je logično da će studenti imati potrebu za ovom aktivnošću, koju mogu sprovesti i samostalno, kod kuće, u njima poznatom okruženju. Zato, predlog udžbenika sadrži i *Key to the Checkpoint Tests* (ključ za sve testove ovog tipa), *Key to the Midway Evaluation* (ključ za polusestrialni test), kao i *Key to the Final Evaluation* (ključ za finalni test).

Lista nepravilnih glagola je, takođe, nešto što bi trebalo da se nađe na kraju udžbenika, uzevši u obzir činjenicu da studenti često zaboravljaju neke netipične forme ovih glagola. Svakako, u listi bi se našli oni glagoli koji se dominantno koriste u oblasti ekonomije i poslovanja.

Pretposljednje poglavlje u udžbeniku *Glossary* bi sadržalo abecedni spisak reči sa ponuđenim izgovorom, definicijom reči i prevodom, a sve sa ciljem da se studentima olakša obnavljanje onih leksičkih jedinica koje su zaboravili.

Na kraju, u udžbeniku bi se našao odeljak *Grammar Reference*, koji obuhvata celokupan i detaljan prikaz sadržaja gramatičkih pravila obrađivanih tokom kursa *Engleski jezik (za ekonomiste) I*, kako bi studenti mogli lakše da dođu do objašnjena gramatičkih struktura koje su im neophodne u određenim zadacima.

U celini, svaki deo udžbenika bi integrisao zadatke i situacije koji omogućavaju učenicima da aktivno uče i primenjuju svoje jezičke veštine u kontekstu ekonomije i poslovanja. Ovaj sveobuhvatan pristup bi osigurao da učenici steknu ne samo jezičku kompetenciju, već i da razumeju ključne ekonomske koncepte i sposobnost primene ovih znanja u realnim poslovnim situacijama.

9.2.2. Struktura nastavnih jedinica

Nakon uvida u opštu strukturu udžbenika, pogledajmo kako bi izgledala struktura samih lekcija.

Najpre, na početku svake lekcije bi se nalazio kratak spisak ishoda koji se očekuju kod studenata po usvajanju gradiva iz svake pojedinačne lekcije, pod nazivom *Outcomes: At the end of the lesson you will be able to...* Ovo je od posebnog značaja jer studenti imaju realan uvid u to kojim jezičkim funkcijama i veštinama su ovladali. Oni se uvek, u toku lekcije, mogu vratiti na ovaj spisak ishoda i proveriti svoj realni napredak. Dakle, ovakav spisak ishoda pruža jasan, merljiv uvid u ishode lekcije i pomaže studentima da shvate šta bi trebalo da nauče i usvoje tokom lekcije (Brown, 1995). Osim toga, jasno postavljeni ishodi na samom početku lekcije doprinose transparentnosti kursa i povećanju odgovornosti kako studenata, tako i nastavnika, jer obe grupe znaju šta se očekuje od lekcije (Scriven, 2008).

Uvidom u sadržaj (Tabela 62) može se zaključiti da se u lekcijama najpre obrađuju veštine čitanja vezane za samu temu, nakon kojih sledi uvođenje leksičkih jedinica i gramatičkih struktura. Potom slede zadaci veština slušanja, pisanja i govora, sa elementima razmatranja kulturnih aspekata. Sve aktivnosti bi se sprovodile kroz određene zadatke i situacije.

Nakon svih obrađenih veština, studentima sa naprednijim nivoima znanja, ili, pak, studentima koje posebno interesuju dodatne teme, bi u odeljku *For those who want to know more...* bio ponuđen još jedan tekst sa dodatnim pitanjima za razmatranje, kao i linkovi, tj. veze ka dostupnim eksternim onlajn sadržajima, za kojima su studenti u istraživanju iskazali potrebu.

Na kraju svake lekcije bi se nalazila lista vokabulara (engl. vocabulary list) koja bi nudila popis nepoznatih reči sa odgovarajućim izgovorom, definicijama na engleskom jeziku i prevodom. Za razliku od glosara, koji bi se nalazio na kraju udžbenika i nudio abecedni popis svih nepoznatih reči iz udžbenika, ovde bi se na listi našle reči iz pojedinačnih lekcija, poređane po abecednom redu. Na ovaj način bi studentima bilo olakšano razumevanje teksta, ali i postupak obnavljanja vokabulara uoči testova, kolokvijuma i ispita.

Osim liste vokabulara, na kraju lekcije bi se našla i detaljna gramatička objašnjenja u vezi sa onim strukturama koje su u centralnom fokusu tokom obrađivane lekcije. Razlog za ovo leži u činjenici da će se gramatika u samim lekcijama prezentovati induktivnim putem, gde se od studenata očekuje da na osnovu ponuđenih primera iznesu svoje zaključke po pitanju gramatičkih formi i upotreba, te, sami zaključci, neće uvek biti potpuni. Zato je neophodno da se na kraju svake lekcije nađe siže gramatičkih pravila, na koji su, kako ispitivanje stavova studenata prilikom evaluacije aktuelnih udžbenika engleskog jezika za ekonomiste pokazuje, u velikoj meri navikli.

9.2.2.1. Veština čitanja

Veština čitanja, iako nije eksplicitno navedena u sadržaju udžbenika, se razvija na samom početku svake lekcije i to kroz nekoliko tipova vežbanja. Najpre, da bi se uopšte stekao uvid u temu koja će se obrađivati tokom čitave lekcije, kroz sve veštine, zadatke i situacije, biće dat kratak uvod u vidu vežbanja pod nazivom *Lead-in*, u kojima bi studenti odgovarali na postavljena pitanja o zadatim

temama. Na primer, u lekciji *Introducing Economics* bi se studentima mogli pokazati naslovi novinskih članaka vezanih za ekonomska dešavanja (koji bi bili ponuđeni na samom početku lekcije), nakon čega bi se od studenata očekivalo da odgovore na neka od pitanja koja bi se našla udžbeniku, a koja bi uključivala pitanja o spekulacijama o sadržajima novinskih članaka, o studentskim saznanjima o datim novinskim sadržajima, kao i o tome na koji način su ponuđeni naslovi u vezi sa našim svakodnevnim životima ili globalnom ekonomijom. Na ovaj način, upotrebom aktivnosti u delu *Lead-in*, kod studenata se aktivira prethodno znanje o temi koju će obrađivati, na koje će se nadovezati novo znanje (Carrell & Eisterhold, 1983). Istovremeno, dovodjenjem nastavnih sadržaja u vezu sa studentskim interesovanjima, iskustvima i saznanjima o realnom svetu, nastavnici studentima stvaraju sliku smislenih zadataka, čime se povećavaju motivacija i angažovanost (McCormick, 1995).

Nakon *Lead-in* odeljka, usledio bi deo pod nazivom *Pre-Reading*, koji bi na odgovarajući način uveo studente u sadržaj teksta koji bi trebalo obrađivati. Na primer, ukoliko ponuđeni tekst poseduje podnaslove, u udžbeniku se mogu naći pitanja o tome šta studenti mogu da očekuju u određenim delovima teksta. Od studenata se može očekivati da pretpostave koje se to reči mogu naći u tekstu, te da svoje pretpostavke podele sa svojim kolegom ili sa grupom nekoliko studenata. Studenti u ovoj fazi razvoja veštine čitanja bi, takođe, mogli da učestvuju u grupnim diskusijama o ličnim iskustvima sa temama koje će biti obrađivane. Osim pripreme za naredni korak – čitanje, studenti bi bili uključeni u niz interaktivnih i kooperativnih aktivnosti koje bi dodatno pospešile proces učenja.

Faza *Reading* bi bila zastupljena u svim nastavnim jedinicama i ticala bi se čitanja samog teksta. Čitanjem bi studenti usavršili razne strategije poput čitanja zarad sticanja opšte slike i uvida u tekst, čitanja zarad opšteg razumevanja teksta ili pak, čitanja zarad pronalaženja specifičnih informacija i traženja suštine (Spratt et al., 2011, Nation, 2009). Čitanje bi se odvijalo u sebi (engl. silent reading), osim u slučajevima kada nastavnik želi da vežba čitanje zarad provere izgovora reči. Naime, čitanje u sebi bi omogućilo studentima da čitaju tempom kojim oni žele, što je posebno važno kada je reč o velikim, heterogenim grupama u kojima brzine čitanja i razumevanja teksta variraju (Nation, 2009), što je i naš slučaj. Uz to, čitanje ekonomskih i poslovnih sadržaja bi studentima pružilo mogućnost da se koncentrišu isključivo na tekst a ne na smetnje iz spoljašnjeg okruženja, čime bi se pospešila bolja povezanost sa sadržajima čitanja, a shodno tome, i njihovo razumevanje (Day & Bamford, 1998).

Po završetku čitanja, usledila bi faza nakon čitanja, *Post-Reading*, u kojoj bi studenti obavljali niz aktivnosti i vežbanja koji se tiču obrađivanog teksta. Na primer, studenti bi mogli da daju odgovore na pitanja iz udžbenika kako bi pokazali da su razumeli tekst. Osim toga, mogli bi da, na osnovu pročitanoog teksta, utvrđuju da li je neki ponuđeni iskaz tačan ili nije, ili bi, pak, mogli da popunjavaju tabele informacijama iz teksta koje nedostaju. Studenti bi, takođe, mogli da učestvuju i u diskusijama na temu ponuđenog teksta, tako što bi bili podeljeni u manje grupe i diskutovali o pojedinačnim aspektima pročitanoog teksta. Ovde, svakako, postoji veći rizik od nekontrolisanog toka aktivnosti, jer, usled velikog broja studenata, nastavnik nije u stanju da isprati rad svake grupe, ali se na ovaj način povećavaju i komunikativne sposobnosti i kooperativne veštine studenata.

Značaj svih ovih vrsta aktivnosti nakon čitanja je višestruk. Najpre, zadaci diskusije na temu pročitanoog teksta ohrabruju studente da misle kritički o ekonomskim konceptima prezentovanim u tekstu. Analizom, procenom i sintezom sadržaja i informacija, studenti razvijaju veštine mišljenja višeg reda koje su od presudnog značaja za uspeh u ekonomskom okruženju (Grabe & Stoller, 2002). Aktivnosti vođenja diskusija i debata podstiču interakciju i deljenje znanja. Putem dijaloga i saradnje sa drugima, studenti proširuju svoje znanje novousvojenih ekonomskih pojmova (Day & Bamford, 1998).

Na kraju, vredni istaći da bi svi tekstovi koji se obrađuju tokom nastavnih jedinica predstavljali autentične tekstove ekonomskih i poslovnih udžbenika na engleskom jeziku, kao i tekstove sa

dostupnih inostranih sajtova o ekonomiji i poslovanju. Neki od preuzetih tekstova bi, svakako, bili prilagođenih srednjem nivou znanja engleskog jezika, kako bi ciljevi i ishodni lekcije bili dostižni.

9.2.2.2. Vokabular – Working with Words

Odeljak koji se bavi razvojem vokabulara kod studenata bi u udžbeniku bio naslovljen *Working with Words*. Vežbanja koja se tiču vokabulara bi, najpre, usledila neposredno nakon završetka aktivnosti koje se tiču razvoja veština čitanja. Vokabular koji bi se našao u svakoj lekciji bi se, kao što smo imali priliku da vidimo u predlogu silabusa, odnosio na teme koje se obrađuju. Inicijalni tipovi vokabularnih vežbanja bi se ticali onih leksema koje se nalaze u samim tekstovima lekcije, jer je od suštinskog značaja usvojiti bazični vokabular specifičnih tema. Istovremeno, vokabular uveden tokom veštine čitanja bi se, dalje, pojašnjavao, stavljao u dodatne autentične kontekste, i obnavljao, tj. reciklirao (engl. recycle), što je, kao što smo videli u teorijskom okviru rada, od posebnog značaja za dobar udžbenik.

Tipovi vežbanja koji se tiču vokabulara, a koji bi bili primenjivani u udžbeniku, bi bili koncipirani tako da pospešuju kako fazu vežbanja (engl. practice), tako i proizvodnu (engl. production) fazu učenja jezika (Nation, 2008). Na primer, vežbanja spajanja (engl. matching exercises) u kojima studenti spajaju objašnjenja ekonomskih pojmova sa pojmovima iz teksta, ili, pak, sa novouvedenim dodatnim ekonomskim pojmovima bi u velikoj meri olakšala razumevanje ekonomske terminologije, promovišući aktivan rad sa leksičkim sadržajima i podstičući studente da lakše mentalno obrade i usvoje značenje reči. Na ovaj način studenti produbljuju svoje znanje vokabulara i pospešuju retenciju, tj. zadržavanje usvojenog gradiva. Uz to, iako se čini da ovi tipovi vežbanja neće biti previše privlačni studentima, zanimljivo je primetiti da su oni za njima iskazali najveću potrebu u upitniku o analizi potreba studenata. Ipak, trebalo bi voditi računa da ovakvi tipovi vežbanja ne budu jedini u budućem udžbeniku, jer je jedini cilj ove aktivnosti da se uvežu forma i značenje, što predstavlja samo inicijalni korak u učenju (Nation, 2001). Drugim rečima, znati upariti reč sa definicijom ne znači i znati značenje same reči (Richards, 1976) i uspešno je upotrebiti u odgovarajućoj situaciji.

Vežbanja popunjavanja praznina unutar ekonomskih/poslovnih tekstova za kojima su studenti iskazali potrebu u sprovedenom istraživanju, a u kojima se od njih zahteva da popune rečenice ili pasuse odgovarajućim ponuđenim rečima, ili, pak, oblicima ponuđenih reči, promovišu kontekstualizovano učenje jezika, jer se studenti susreću sa ekonomskom terminologijom u okviru autentičnih ekonomskih rečenica (Nunan, 2004). Zato je izuzetno važno da se i ovakvi tipovi vežbanja nađu u budućem udžbeniku.

Rešavanje ukrštenica sa nepoznatim rečima bi se, takođe, moglo naći u udžbeniku, mada bi o učestalosti ovog tipa vežbanja trebalo voditi računa jer je, kao što smo ranije videli, srednja vrednost izjava saglasnosti za potrebe za ovim tipom vežbanja nešto manja nego za drugim tipovima vokabularnih vežbanja. Svakako, na ovaj način bi studenti, u zabavnom, opuštenom okruženju, vežbali usvojeni vokabular, što bi povećalo njihovu motivaciju.

Još jedan tip leksičkih vežbanja koji bi mogao naći svoje mesto u udžbeniku jeste popunjavanje rečenica rečima koje nedostaju. Ovde bi studenti, za razliku od prethodnog tipa vežbanja, trebalo da sami utvrde koja ekonomska/poslovna reč nedostaje. Ovakav tip vežbanja, baš kao i prethodni, promovise kontekstualizovano učenje vokabulara ali i usvajanje sintaktičkih obrazaca u kojima se često nalaze ekonomski termini i pojmovi. Na ovaj način, studenti ne samo da uče, tj. utvrđuju upotrebu novih reči, već i gramatički ispravnog i odgovarajućeg konteksta.

Na kraju, vokabular bi se u predloženom udžbeniku vežbao i u produktivnoj fazi učenja jezika, prilikom razvoja veština slušanja, pisanja i govora. Osim obnavljanja leksema uvedenih tokom ranijih delova lekcije, vokabularne jedinice neophodne za razvoj drugih veština bi se mogle uvoditi i kasnije

i praktično primenjivati. Terminologija uvedena tokom svih prethodnih faza lekcije bi se u fazi razvoja veština pisanja i govora – diskusija, analiza slučajeva, debata – usvajala putem transfera znanja u realne kontekste, i to kontekste koje proizvode sami studenti. Na ovaj način, sve potencijalne nedoumice oko značenja reči bi se otklonile, što bi dovelo do precizne upotrebe naučenog i usvojenog vokabulara.

9.2.2.3. Gramatika – Language at Work

Nakon vežbanja vokabulara, u svakoj lekciji bi u okviru odeljka *Language at Work* usledila vežbanja koja se tiču gramatike. Osnovne gramatičke strukture koje bi bile prezentovane u udžbeniku bi, kao što smo već ranije spomenuli, bile u skladu sa B1 nivoom znanja predviđenog *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za strane jezike*.

Najpre, sve gramatičke strukture koje bi se prezentovale bi se prethodno našle u tekstovima u odeljcima za razvoj veštine čitanja. Dakle, sve gramatičke forme bi bile kontekstualizovane, čime bi se postigla svrsishodnost izučavanja određenih gramatičkih partija u određenim lekcijama. Drugim rečima, ukoliko se u tekstu *Introducing Economics* primarno javljaju vremena *Present Simple Tense* i *Present Continuous Tense*, onda će se ta vremena dalje obrađivati u odeljku *Language at Work*.

Iako je, kao što je već ranije bilo reči, većina studenata navikla na eksplicitno uvođenje gramatičkih pravila na osnovu kojih bi usledila vežbanja, ovde to ne bi bio slučaj. Uzevši u obzir činjenicu da je većina studenata pokazala srednji, a neki čak i viši srednji i napredni nivo znanja engleskog jezika, pretpostavlja se da bi eksplicitno uvođenje gramatičkih struktura i pravila izazvalo nezadovoljstvo i dosadu kod studenata, zbog čega bi se smanjila i učinkovitost nastave. Kako svi studenti već poseduju dovoljno informacija o osnovnim strukturnim pravilima, uvođenje gramatike će se vršiti reverzibilnim putem. To znači da će studentima biti ponuđene kontekstualizovane rečenice sa jezičkim strukturama, na osnovu kojih bi oni da izvedu zaključke o pravilima, formama, upotrebama i sl.

Gramatičke strukture koje bi se obrađivale u udžbeniku obuhvataju prošla, sadašnja i buduća vremena, infinitive i gerunde, modalne glagole, predloge, uslovne rečenice prvog i drugog tipa, komparative, članove i kvantifikatore, složene adverbijalne i adjektivalne rečenice i sl.

Tipovi vežbanja, kada je u pitanju gramatika, nisu nepoznanica i oni se uglavnom sastoje od popunjavanja praznina u skladu sa datim instrukcijama, a studenti bi ih obavljali samostalno ili u parovima, kako bi se ostvarili principi kooperativnog učenja. Osim toga, ovakav tip gramatičkih vežbanja bi omogućio studentima da primene svoje znanje o određenim gramatičkim strukturama na stvarni kontekst.

Vežbanja ispravljanja grešaka (engl. error-correction exercises), takođe, predstavljaju dobar način vežbanja i utvrđivanja gramatičkih pravila, jer razvijaju svest studenata o samim strukturama, ali i o tipičnim greškama koje studenti uglavnom prave. Istovremeno, studentima se ukazuje i najčešće greške koje nastaju usled negativnog transfera iz srpskog u engleski jezik.

Od studenata se u udžbeniku može tražiti i da formiraju rečenice koristeći obrađivane gramatičke partije u skladu sa datom temom. Na ovaj način bi se, osim rada na jezičkim strukturama, podstakla i veština govora, a sve u cilju konstruisanja smislenih, gramatički ispravnih rečenica.

9.2.2.4. Veština slušanja – Mastering the Ear

Nakon gramatičkih sadržaja, u svakoj lekciji slede vežbanja koja se tiču veštine slušanja, pod nazivom *Mastering the Ear*. Iako se veštine slušanja usavršavaju implicitno, putem prisustvovanja nastavi jezika struke, ali i putem učešća u onim aktivnostima koje podstiču razvoj veštine govora, najveći broj studenata je iskazao potrebu i za jasno odvojenim, eksplicitnim vežbanjima koja se tiču slušanja. Sadržaji koji se prezentuju u vežbanjima za pospešivanje ove kompetencije su, baš kao i svi drugi prezentovani sadržaji, autentični i uglavnom se zasnivaju na upotrebi podkasta ili onih delova podkasta koji su dostupni svim učesnicima u nastavnom procesu. Uključivanje podkasta u nastavu engleskog jezika za studente ekonomske orijentacije, između ostalog, doprinosi i približavanju modernih tehnologija učenju EJS, zbog čega su studenti, koji sve više prate dešavanja na društvenim onlajn mrežama, stimulisaniji da se posvete izradi zadataka.

Kada je reč o strukturi vežbanja slušanja, studenti bi se najpre uvodili u materiju postavljanjem pitanja u vezi sa očekivanim informacijama u podkastu, a na osnovu dostupnih podataka u okviru samih vežbanja. Ovakve vrste aktivnosti pre vežbanja slušanja pripremaju studente da aktivno slušaju i traže one elemente u prezentovanim audio i video sadržajima kojima bi potvrdili ili opovrgli svoja predviđanja. Na ovaj način se povećava i pažnja studenata, čime se smanjuje mogućnost za pravljenje grešaka u izradi zadataka vezanih za slušanje.

Nakon pripremnih vežbanja za slušanje audio i video zapisa, sledi sam zadatak slušanja, nakon kojeg sledi nekoliko vežbanja u vezi sa odslušanim sadržajima. Od studenata bi se u udžbeniku moglo očekivati da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora, da popune praznine u tabeli koja se tiče audio/video zapisa, da odgovore na pitanje nakon odslušanog sadržaja, ili, pak da vode beleške tokom samog zadatka slušanja. Dakle, studenti bi trebalo da pogledaju, tj. odslušu video/zapise koji se tiču stručne, ekonomske ili poslovne teme, nakon koje bi bili podstaknuti da rade zadatke razumevanja poruka, slušanja sa ciljem razumevanja opšte i glavne ideje, selektivnog slušanja i slušanja i zaključivanja (Vandergrift & Goh, 2012).

Istovremeno, sva vežbanja slušanja u udžbeniku bi imala za cilj da podstaknu dvostrani proces slušanja koji se odvija „odozdo naviše“ i „odozgo naniže“ (Vandergrift & Goh, 2012). Naime, studenti bi u određenim podkastima morali da pažljivo prate i analiziraju pojedinačne reči i sintagme, kako bi uspešno odgovorili na zadatke i razumeli sadržaje. Na primer, dok slušaju podkast o računovodstvu, studenti bi mogli da traže jasno definisane podatke o određenim segmentima bilansa stanja, što bi podrazumevalo usredsređivanje na novčane izraze, skraćenice u bilansima stanja, datume i sl. Na drugoj strani, određeni tipovi zadataka bi zahtevali od studenata pristup od „odozgo naniže“, koji bi podrazumevao i razumevanje teme i potencijalnih sadržaja, uz korišćenje postojećih znanja, iskustava i konteksta, kako bi se stvorio okvir za razumevanje audio materijala. Na primer, od studenata bi se moglo zahtevati da razmišljaju o tome kako informacije ili pojmovi koje su čuli u podkastu mogu biti primenjene u stvarnom životu, tj. kako računovodstvo utiče na njihovo lično planiranje finansija ili na poslovanje kompanija.

9.2.2.5. Veština pisanja – Mastering the Written Word

Studenti su prilikom iskazivanja stavova u vezi sadržaja prezentovanih u upitniku za evaluaciju udžbenika i upitnika za analizu potreba iskazali potrebu za uključivanjem veština pisanja u udžbenik za engleski jezik za studente ekonomske orijentacije.

Analiza rezultata je pokazala da sadržaji koji se tiču veštine pisanja treba da budu kako ekonomski i poslovni, tako i akademski, uz razvoj različitih mikroveština pisanja. Sadržaji koji bi se našli u udžbeniku bi se ticali pisanja ekonomskih novinskih članaka, pisanih prezentacija, ekonomskih

analiza, izveštaja, komparativnih analiza i pisanih studija slučaja, kao pisanja CV-a i priloženih pisama prilikom konkurisanja za posao.

Pristupi ovoj vrsti vežbanja u udžbeniku bi bili sveobuhvatni, i primarno bi se fokusirali na modeliranje (Dudley-Evans & St. John, 1998; Robinson, 1991; Steele, 2004), procesno pisanje (Tribble, 1996), i pisanje u parovima ili u grupama. Najpre bi u odeljku *Mastering the Written Word* bili predstavljeni modeli, tj. primeri pisanja, kako bi se studentima pružili inspiracija i ideje. Ponudeni tekst bi bio analiziran sa aspekta organizacije sadržaja i vokabulara i registra koji se u njemu koriste, nakon čega bi poslužio kao smernica studentima za pisanje svojih zadataka. Tipične fraze ili izrazi koji se koriste u određenim zadacima pisanja bi bili izdvojeni, da bi studenti što jednostavnije i tačnije ovladali željenim pisanim sadržajima. Ovakav pristup izradi pisanih zadataka bi bio od posebnog značaja za poslednju lekciju u nizu *Applying for a Job*, gde bi se od studenata očekivalo da napišu CV i priloženo pismo, koji prate jasno definisanu strukturu i formu. Ipak, ovaj pristup ima i svoje nedostatke, te se često kritikuje jer sputava studentsku kreativnost i slobodu izražavanja, zbog čega bi bilo neophodno dopuniti ga procesnim pristupom zadatku pisanja.

Kako bi sami zadaci pisanja, uslovljeni specifičnim temama, od studenata zahtevali uglavnom slobodnije interpretacije i viđenja ekonomskih tokova i tržišnih dešavanja, procesni pristup izradi zadatka pisanja se, takođe, učinio kao prihvatljiv u razvoju potencijalnog udžbenika. Ovim pristupom bi se kod studenata razvila sposobnost pisanja na komunikativan način, dok bi se studenti posmatrali kao kreatori, pisci i prenosioci poruka široj čitalačkoj publici (Dudley-Evans & St. John, 1998). Od studenata bi se, stoga, u određenim zadacima očekivalo da zajedno sa nastavnikom, ili sa svojim kolegom ili grupom kolega, nakon ponuđenih modela za pisanje prođu kroz nekoliko faza (Steele, 2004), i da najpre daju potencijalne ideje koje bi mogle biti uključene u pisani zadatak (engl. brainstorming). Potom, studenti bi i dalje u paru ili grupi pokušali da naprave plan pisanja, nakon kojeg bi usledio prvi nacrt pisanog zadatka. Studenti bi, po urađenom prvom nacrtu, zajedno sa svojim kolegama međusobno diskutovali o svojim nacrtima. Nakon ove diskusije, usledile bi korekcije na osnovu iznetih nedostataka nacrtu, da bi na kraju studenti, uglavnom za domaći zadatak, imali da napišu konačnu verziju pisanog zadatka, koju bi nastavnik kasnije pregledao i vratio studentima, uz odgovarajuće komentare.

9.2.2.6. Veština govora – Talking/Cultural Corner

Poslednja veština koja bi se obrađivala u okviru svake lekcije u udžbeniku bi bila veština govora i to u okviru odeljka *Talking/Cultural Corner*. Teme koje bi se obrađivale u ovom odeljku bi se odnosile na teme svake pojedinačne lekcije, iskazane samim naslovom nastavne jedinice, a bile bi obrađivane kroz niz zadataka i situacija tipičnih za ekonomske i poslovne kontekste. Sve aktivnosti koje se tiču razvoja veštine govora bi prevashodno bile koncipirane na igranju uloga (engl. role play), za kojima su studenti, između ostalog, izrazili veliku potrebu u upitniku za analizu potreba. Igranje uloga u nastavnom procesu podučavanja i učenja engleskog jezika za ekonomiste imitira realne situacije od značaja za profesionalni razvoj učesnika.

U ovim aktivnostima, studentima se pružaju situacije i korisni izrazi koje bi oni trebalo da upotrebe kako bi se zadatak što bolje i uspešnije realizovao (Carrasquillo, 1994). To podrazumeva da bi se studentima prezentovale neke od tipičnih sintaksičkih struktura za postavljene zadatke, tj. situaciju. Tu bi se, osim učestalih poslovnih i ekonomskih izraza, našli i primeri nekih složenih rečenica, neophodnih za nesmetan tok nastavne aktivnosti. Na primer, u lekciji *Management*, razvoj veštine govora bi se podsticao zadatkom studije slučaja koja se tiče implementiranja promena u određenoj kompaniji. Studentima bi se, osim vokabulara, ponudili primeri odnosnih rečenica, kako bi se utvrdile relacije u organizacionoj strukturi. Na primer, studentima bi bili ponuđene rečenične strukture: *The department **that/which** is responsible for implementing the changes needs additional resources. The CEO, who has years of experience in chain management, will lead the transition. The*

new strategy, which was developed last quarter, aims to increase the market share. Nakon ponuđenih rešenja, usledila bi dodatna pojašnjenja upotreba odnosnih zamenica, kako bi studenti mogli nesmetano i precizno da kreiraju svoje rečenice.

Vežbe igranja uloga obuhvataju nekoliko situacija: studije slučajeva, debate i diskusije, te simulacije pregovora i razgovora za posao. Svi ovi tipovi vežbanja kod studenata povećavaju motivaciju jer simuliraju buduće radno okruženje ekonomista. Osim autentičnog okruženja u kojem bi studenti trebalo da realizuju zadatke, studentima bi se u zadacima nudilo i specifično kulturno okruženje. Naime, od njih bi se očekivalo da u diskusijama i debatama, pored izvršavanja primarnih zadataka, vrše poređenja srpske i anglo-američke kulture, čime bi i princip uključivanja kulturnih aspekata u udžbenike (o kojem je u teorijskom delu rada bilo reči) bio zadovoljen.

9.2.2.6.1. Izgovor

Iako nije predviđeno da se na izgovoru radi u okviru odvojenih vežbanja, ova podveština kompetencije govora bi se uvežbavala kroz sva vežbanja u kojima se od studenata očekuje da daju usmene odgovore. Studentima bi se nepoznati vokabular iz tekstova prezentovao od strane nastavnika uz jasno izgovaranje leksema. Izgovor bi, u vidu transkripcije, bio ponuđen i u vokabularnoj listi i u glosaru. Osim toga, simulacije, diskusije, pregovori i analize slučajeva bi bile nadzirane od strane nastavnika koji bi studentima blagovremeno ukazivao na propuste kako u izgovoru, tako i u intonaciji, dinamici izlaganja i sl.

Na osnovu svega iznetog, može se zaključiti da bi, u skladu sa rezultatima sprovedenih istraživanja, budući udžbenik *English for Economists 1* obuhvatao niz vežbanja kojima bi se podsticao integrisani razvoj lingvističkih veština i mikroveština. Udžbenik bi bio organizovan oko tema, veština, gramatičkih i leksičkih struktura, zadataka i situacija od značaja za buduće ekonomiste i poslovne ljude. Primarni cilj udžbenika bi bio da poboljša znanje svih lingvističkih kompetencija, uz intenzivno izlaganje ekonomskom i poslovnom vokabularu i situacijama koje simuliraju buduće radno okruženje. Autentični sadržaji bi bili prezentovani tokom svih vežbanja – individualnih, grupnih ili u parovima – što bi dodatno povećalo motivisanost, ali i interpersonalnu komunikaciju i kooperativnost. Ovako predložen udžbenik bi trebalo da ispoštuje sve principe dobro osmišljenog udžbenika, čime bi povećala i njegova upotrebljivost i celishodnost.

10. ZAKLJUČAK

U daljem radu će uslediti objedinjeni rezultati kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja upitnika za evaluaciju udžbenika od strane studenata i nastavnika, kao i rezultati kvantitativne i kvalitativne analize potreba studenata ekonomije na državnim fakultetima u Republici Srbiji. Nakon toga, ukratko ćemo razmotriti implikacije i preporuke za dalja istraživanja i razvoj silabusa i udžbenika za engleski jezik za buduće ekonomiste.

10.1. Objedinjeni pregled rezultata istraživanja

Uvidom u sadržaj i strukturu ove doktorske disertacije, može se zaključiti da se istraživanje sprovedeno u cilju koncipiranja udžbenika i silabusa za predmet Engleski jezik za studente ekonomske orijentacije sastojalo iz dva dela. Prvi deo se odnosio na evaluaciju udžbenika koji se trenutno upotrebljavaju u nastavi engleskog jezika za ekonomiste, dok se drugi deo odnosio na analizu potreba studenata.

10.1.1. Objedinjeni pregled rezultata evaluacije aktuelnih udžbenika u nastavi engleskog jezika na državnim ekonomskim fakultetima u Republici Srbiji

Proces evaluacije aktuelnih udžbenika u nastavi engleskog jezika za buduće ekonomiste se sastojao iz dva dela. Prvi deo čini evaluacija od strane studenata koji pohađaju nastavu engleskog jezika na jednom od državnih ekonomskih fakulteta u Republici Srbiji, dok drugi deo čini evaluacija koju je sproveo troje nastavnika engleskog jezika za ekonomiste. Analizirani su udžbenici kako domaćih, tako i stranih autora i to: *English 1* (autora dr Nadežde Silaški i dr Tatjane Đurović), *English for Economists 2* (autora dr Tatjane Đurović i dr Nadežde Silaški), *English for Economists 3* (autora dr Nadežde Silaški), *English for Economists 4* (autora dr Tatjane Đurović) i *Professional English in Use* (autora Ijana Mekenzija).

Primarni cilj evaluacije i analize je bio da se utvrde karakteristike postojećih udžbenika kako bi se ispitalo da li zadovoljavaju kriterijume neophodne za udžbenike jezika struke, koji su postavljeni u teorijskom delu istraživanja, a konkretizovani putem kontrolne liste u upitniku za evaluaciju udžbenika. Istovremeno, trebalo je utvrditi da li se i u kojoj meri udžbenici domaćih autora razlikuju po analiziranim aspektima. Za ostvarivanje ovih ciljeva postavljene su četiri hipoteze. Pritom, *Hipoteza 1* odnosila se na sadržaje inostranog udžbenika, a *Hipoteza 2*, *Hipoteza 3* i *Hipoteza 4* na sadržaje udžbenika domaćih autora.

Istraživanje je pokazalo da popularni udžbenik inostranog autora (*Professional English in Use*) zadovoljava većinu kriterijuma za dobro organizovan i koncipiran udžbenik, ali da poseduje i određene nedostatke, kao što su odsustvo vokabularnih lista, glosara, dodatnih resursa i redovnih procena znanja i testova, koji bi studentima olakšali uvid u lični napredak. Što se tiče metodičkih principa organizacije udžbenika, rezultati evaluacije su pokazali da su nastavne aktivnosti i zadaci podsticajni, zanimljivi i interesantni studentima, te da stimulišu sve stilove učenja – od individualnog rada, preko rada u paru, do rada u grupama.

Ipak, uprkos jednoj od polaznih pretpostavki iznetih u *Hipotezi 1* da inostrani udžbenici pospešuju razvoj svih lingvističkih kompetencija, istraživanje je pokazalo da se analizirani popularni udžbenik fokusira prevashodno na razvoj veština čitanja i govora, dok su preostale dve jezičke kompetencije obrađene u mnogo manjoj meri, ili, pak, uopšte nisu ni obrađene. *Hipoteza 1* je

opovrgnuta i po pitanju pretpostavke da se inostrani udžbenici prevashodno bave opštim poslovnim, a ređe specifičnim ekonomskim temama, jer udžbenik *Professional English in Use* pre svega obrađuje finansijske teme, što je, i u skladu sa njegovim podnaslovom, koji glasi *Finance*. Na kraju, kriterijum po kojem bi udžbenici engleskog jezika trebalo da se bave kako ciljnom (anglo-američkom) kulturom, tako i izvornom, srpskom kulturom, ovde nije ispunjen. Razlog za ovo može ležati u činjenici da je primarni fokus ovog udžbenika razvoj veštine čitanja, kao i veštine govora, koja je u funkciji veštine čitanja. U udžbeniku ne postoje jasno izdvojena vežbanja za razvoj govora, koja bi studentima omogućila da vrše kulturna poređenja i da razvijaju interkulturnu kompetenciju, putem različitih vežbanja simulacija, pregovora, analiza slučajeva i sl.

Na ovaj način, može se zaključiti da je *Hipoteza 1* delimično potvrđena.

Na drugoj strani, rezultati istraživanja su potvrdili pretpostavku iznetu u *Hipotezi 2* – udžbenici domaćih autora (*English 1, English for Economists 2, English for Economists 3* i *English for Economists 4*), za razliku od onih inostranih autora, nude mnogo manju raznolikost metodičkih principa na kojima se baziraju nastavni zadaci, te da je dominantno prisustvo aktivnosti u kojima se očekuje individualni, a ne kooperativni rad u parovima ili grupi. Takođe, *Hipoteza 2* je potvrđena i po pitanju stava da se udžbenici domaćih autora prevashodno bave ekonomskim, a ređe poslovnim temama. Uvidom u sadržaje svih udžbenika domaćih autora, evidentno je da oni prate strukturu kurikuluma jednog od ekonomskih fakulteta na kojem autori rade. Ovo, svakako, iz naše perspektive, ne predstavlja ogroman nedostatak; naprotiv, udžbenici domaćih autora nude jedinstvene ili gotovo jedinstvene sadržaje na domaćem tržištu udžbenika po pitanju engleskog jezika za ekonomiste. Uzevši u obzir činjenicu da je većina udžbenika koja je na raspolaganju studentima inostranog porekla i da su njihovi sadržaji primarno poslovni (udžbenici poput *Market Leader, Business Results, Business 2.0, Business Benchmark, BEC*), mnogo je teže naći udžbenike fokusirane na ekonomske sadržaje, koje udžbenici domaćih autora nude. Na osnovu svega iznetog, može se reći da je *Hipoteza 2* u potpunosti potvrđena.

Za proveru *Hipoteze 3* bilo je neophodno ispitati rezultate evaluacije udžbenika po pitanju aspekata leksičkih i gramatičkih struktura u udžbenicima domaćih autora. Istraživanje je potvrdilo pretpostavke iznete u *Hipotezi 3*, ukazujući na činjenicu da analizirani udžbenici engleskog jezika za ekonomiste nude dovoljno gramatičkih vežbanja unutar ekonomskog konteksta, kao i da nude mnoštvo leksičkih jedinica. Kao jedini nedostatak pri analizi rezultata aspekata ove hipoteze uočava se odsustvo eksplicitnih gramatičkih pravila koja bi olakšala izradu zadataka.

Na kraju, *Hipotezom 4* su testirani stavovi studenata po pitanju sistematičnosti u organizaciji udžbenika domaćih autora, kao i prisustva/odsustva određenih elemenata udžbenika. Na osnovu dobijenih rezultata potvrđeno je naše uverenje da su domaći autori manje posvećeni razvoju određenih jezičkih kompetencija, i to kompetencija pisanja i slušanja. Kada je reč o veštini pisanja, istraživanje je pokazalo da studenti iskazuju stavove neznatno više srednje vrednosti za udžbenik *English for Economists 3* i *English for Economists 4* u odnosu na udžbenike *English 1* i *English for Economists 2*. Razlog za to leži u činjenici da udžbenik *English for Economists 3* zaista nudi vežbe pisanja, koje su, nažalost, pozicionirane na kraju samog udžbenika, zbog čega se pretpostavlja da studenti veruju da su to dodatni materijali ili, pak, materijali koji nisu predviđeni za obradu na samim časovima nastave engleskog jezika. Na drugoj strani, iako, formalno posmatrano, udžbenik *English for Economists 4* sadrži odeljke koji su naslovljeni kao *Writing practice*, pažljivijim uvidom u sadržinu ponuđenih vežbanja se može zaključiti da ona, suštinski, ne podstiču razvoj veštine pisanja, već razvoj gramatičke preciznosti i veštine čitanja. Zbog svega gore izloženog se može zaključiti da je *Hipoteza 4* u potpunosti potvrđena.

Kao što smo već ranije spomenuli, dobijeni rezultati koji se tiču analize karakteristika inostranih udžbenika se, nažalost, tiču samo jednog udžbenika, te se ne mogu smatrati apsolutno pouzdanim. Naime, nacrt ove doktorske disertacije je bio baziran na silabusima koji su javno dostupni

na sajtovim državnih ekonomskih fakulteta, a čiji sadržaji ukazuju na upotrebu većeg broja inostranih udžbenika, poput *Market Leader*, *Business Benchmark* i sl. Međutim, usled ograničenja istraživanja navedenih u metodologiji rada, analiza svih ovih udžbenika nije bila izvodljiva. Svakako, na osnovu našeg dugogodišnjeg iskustva u radu i sa inostranim udžbenicima, možemo slobodno reći da bi navedeni udžbenici u velikoj meri potvrdili pretpostavke iz *Hipoteze 1*, jer vežbanja koja se nalaze u njima podstiču rad na razvoju svih jezičkih veština kroz obradu primarno poslovnih tema, nudeći izbalansiran odnos leksičkih i gramatičkih struktura.

Na kraju, želeli bismo da naglasimo da izvršene evaluacije ne predstavljaju kritiku aktuelnih udžbenika u nastavi engleskog jezika, niti, pak, kritiku pedagoškog i metodičkog rada univerzitetskih profesora. One samo služe da ukažu na eventualne nedostatke udžbenika, koje, uvereni smo, i sami profesori uviđaju i sasvim sigurno koriguju dodatnim nastavnim sadržajima koje plasiraju tokom časova, putem onlajn platformi ili na neki drugi način. Osim toga, bez obzira na uočene nedostatke udžbenika domaćih autora, želimo da istaknemo i veliki doprinos udžbenika domaćih autora razvoju engleskog jezika za ekonomiste na našim prostorima, jer oni predstavljaju svojevrsan izvor specifičnih ekonomskih tema i sadržaja.

10.1.2. Objedinjeni pregled rezultata analize potreba studenata državnih ekonomskih fakulteta u Republici Srbiji

Kao što smo već ranije izneli, drugi deo sprovedenog istraživanja je imao za cilj da utvrdi kako potrebe i ciljeve studenata koji pohađaju nastavu engleskog jezika za ekonomiste, tako i nedostatke koje studenti osećaju u vezi sa svojim znanjem engleskog jezika za ekonomiste. Za realizaciju ovog cilja formirane su četiri hipoteze – *Hipoteza 5*, *Hipoteza 6*, *Hipoteza 7* i *Hipoteza 8*.

Hipotezom 5 je izneto uverenje da se, uprkos očekivanjima državnih organa da učenici po završetku srednjoškolskog ciklusa obrazovanja poseduju viši srednji (B2) nivo *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*, ovaj nivo značajno razlikuje u praksi, te da studenti češće poseduju niže (A1, A2 i B1), a ređe više (B2 i C1) nivoe znanja engleskog jezika. Rezultati istraživanja su potvrdili pretpostavke ove hipoteze, uzevši u obzir činjenicu da se najveći broj studenata izjasnio da poseduje srednji (B1) nivo znanja, dok je broj studenata sa višim nivoima znatno manji. Podrobnijom analizom se došlo i do zaključka da studenti koji su pohađali gimnazije poseduju više nivoe znanja (B2 i C1), dok su se učenici koji su pohađali srednje stručne škole izjasnili da poseduju niže nivoe znanja, što nam je, u velikoj meri utvrdilo smer koncipiranja silabusa i predloga udžbenika za studente ekonomije. Analiza podataka o samoproceni znanja pojedinačnih veština i mikroveština je ukazala na doslednost u datim odgovorima studenata o samoproceni opšteg nivoa znanja. Tačnije, studenti nižih nivoa znanja su se izjasnili da poseduju niže nivoe veština pisanja, čitanja, govora, slušanja, vokabulara i gramatičkih struktura, dok su se studenti viših nivoa znanja izjasnili da poseduju više nivoe ovih veština. Na ovaj način, *Hipoteza 5* je u potpunosti potvrđena.

Na drugoj strani, pretpostavke iznete u *Hipotezi 6*, a koje se tiču očekivanja da će studenti različitih grupa nivoa znanja (nižih i viših) iskazati različite potrebe po pitanju nastavnih sadržaja, su opovrgnute. Tačnije, iako se pošlo od uverenja da bi studenti nižih (B1, A2 i A1) nivoa znanja pokazali veću potrebu za gramatičkim i vokabularnim vežbanjima, a studenti viših (B2 i C1) nivoa potrebu za komunikativnim veštinama, ispostavilo se da svi studenti iskazuju ujednačene potrebe za svim nastavnim sadržajima, kako receptivnim, tako i produktivnim.

Pitanje specifičnih potreba studenata ka određenim temama bilo je testirano *Hipotezom 7*. Uprkos uverenju da bi studenti nižih godina studija iskazali veću potrebu za opštim poslovnim sadržajima, rezultati kako kvantitativnog, tako i kvalitativnog istraživanja su ukazali na to da ovi studenti imaju identične potrebe kao i studenti starijih godina studija, a koje se odnose na dominantno

ekonomske sadržaje – na računovodstvo, marketing, mikro- i makroekonomiju i sl. Svakako, ni potreba za poslovnim sadržajima nije izostala kod svih studenata ali je ona manje izražena.

Analizom rezultata o potrebama studenata za autentičnim materijalima potvrđena je *Hipoteza 8* i uverenje da će studenti svih godina studija iskazati ujednačene potrebe za ovakvim nastavnim sadržajima. Upotreba autentičnih tekstova preuzetih sa poznatih sajtova koji se bave ekonomijom i poslovanjem bi, kao i upotreba originalnih izvoda lekcija poznatih inostranih udžbenika, trebalo da zauzima primarno mesto u učionici engleskog jezika za ekonomske potrebe. Takođe, ne treba zanemariti ni značaj autentičnih audio zapisa, za kojima su svi studenti iskazali potrebu. Uz to, motivacija svih studenata bi bila mnogo veća ukoliko bi bili uključeni u zadatke koji simuliraju njihovo buduće profesionalno okruženje, što podrazumeva učešće u pregovorima, analizama slučajeva, diskusijama, debatama, razgovorima za posao itd.

10.1.3. Zaključci u vezi sa pristupom kreiranju silabusa i udžbenika engleskog jezika za studente ekonomske orijentacije

Po završetku analize dobijenih rezultata iz upitnika o evaluaciji udžbenika i upitnika o analizi potreba studenata, bilo je moguće pristupiti utvrđivanju pristupa kreiranju silabusa i udžbenika za studente ekonomske orijentacije, što je i bio krajnji cilj ove doktorske disertacije.

Uzevši u obzir činjenicu da su studenti svih nivoa znanja i svih godina studija iskazali potrebu za razvojem svih jezičkih veština i mikroveština, uz rad na vokabularu i gramatičkim strukturama, bilo je evidentno da bi pristup izradi silabusa i udžbenika trebalo da bude sveobuhvatan, a ne isključiv. Kako su studenti, kao što smo već videli, iskazali potrebu za autentičnim sadržajima i autentičnim zadacima, nametnuo se zaključak da bi silabus i budući udžbenik trebalo da inkorporiraju nastavne sadržaje koji oponašaju realne situacije. Razmatrajući potrebe studenata po pitanju tipova aktivnosti i ličnim preferencama, postalo je jasno da bi budući udžbenik trebalo da obuhvati raznovrsne metodičke principe u realizaciji nastavnih sadržaja, nudeći studentima vežbanja individualnog ili grupnog tipa. Na ovaj način je potvrđena i naša *Hipoteza 9*, koja pretpostavlja da će u skladu sa ciljevima i potrebama studenata, udžbenik biti koncipiran na različitim temama, situacijama i zadacima koji se obavljaju individualno, u parovima ili u grupi.

Na osnovu iskazanih potreba studenata i analize trenutne situacije, utvrđeno je da bi polazni nivo za silabus iz predmeta Engleski jezik (za ekonomiste) 1, bez obzira na to na kojoj godini se predmet izučava, bio srednji nivo u skladu sa *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za strane jezike*. Istovremeno, uspostavljen je multidimenzionalni silabus koji integriše nekoliko vrsta silabusa i to: strukturni i leksički, silabus zasnovan na veštinama, silabus zasnovan na temama, silabus zasnovan na zadacima i silabus zasnovan na situacijama. Primarni pristup nastavi jeste komunikativni pristup, usmeren na studente, čime se podstiče njihova motivacija i angažovanost u nastavnim aktivnostima.

Ponudeni predlog udžbenika se primarno zasniva na temama koje se obrađuju kroz sve četiri jezičke veštine i različite situacije, kao i kroz niz zadataka kojima se pospešuje poznavanje vokabulara i gramatičkih struktura. Metodički posmatrano, u udžbeniku se promoviše kooperativni pristup nastavi jezika, jer se od studenata očekuje da kroz niz ne samo individualnih, već i grupnih vežbanja i vežbanja u parovima, usavrše sve svoje jezičke kompetencije. Ovakvi tipovi vežbanja stimulišu rad studenata i čine nastavne aktivnosti zanimljivim, uklanjajući monotoniju koja je prisutna pri izradi individualnih zadataka i pružajući studentima priliku da poboljšaju ne samo svoje lingvističke, već i svoje akademske, socijalne i generičke veštine (Basta, 2011).

Kao što smo već istakli, od suštinskog značaja za formiranje silabusa i udžbenika za engleski jezik za buduće ekonomiste jeste princip autentičnosti nastavnih sadržaja. Oni predstavljaju važno

nastavno sredstvo u učionici EJS, jer se njihovom upotrebom studenti izlažu ne samo autentičnim temama, već i specifičnim, autentičnim, situacijama u kojima se zahteva upotreba jezika. Predloženi tipovi vežbanja u vidu diskusija, analiza slučajeva, pregovora i sl. „predstavljaju most između učionice i realnog sveta, te, kao takvi, dovode do smanjenja strahova i neprijatnosti koje učenici osećaju kada se nađu u novim situacijama u kojima se od njih očekuje da komuniciraju na stranom jeziku“ (Basta i Pejić, 2018: 133). Osim toga, ovakva vežbanja predstavljaju idealnu priliku za komparativnu analizu izvorne i ciljane kulture, koja bi, u slučaju studenata engleskog jezika za ekonomiste, ukazala na razlike u poslovnim, računovodstvenim i finansijskim praksama analiziranih zemalja.

10.2. Implikacije i preporuke za dalji rad i istraživanja

Pri isticanju ograničenja istraživanja u ranijem delu rada, ukazali smo na činjenicu da je istraživanje analize potreba sprovedeno isključivo na studentima državnih ekonomskih fakulteta. Tom prilikom smo uočili da bi rezultati istraživanja bili potpuniji i merodavniji ukoliko bi se sprovedla triangulacija. Triangulacija, kao tipična procedura u analizi potreba studenata podrazumeva sistematsko poređenje nalaza i rezultata jedne ispitivane grupe sa nalazima i rezultatima jednog ili više dodatnih izvora (Jasso-Aguilar, 1999). U našem konkretnom slučaju, analiza potreba sprovedena na uzorku studenata državnih ekonomskih fakulteta bi mogla biti upotpunjena analizama potreba nastavnika i potrebama budućih poslodavaca. Dakle, jedno od budućih istraživanja bi se moglo ticati sveobuhvatne analize potreba svih učesnika u nastavnom procesu kao i potreba i zahteva poslodavaca i radnog okruženja. U tom slučaju, ovakvom istraživanju bi moralo da prethodni upitnik o analizi želja o budućem zaposlenju i kompanijama u kojima bi studenti želeli da rade, kako bi se analiza upitnika fokusirala samo na limitirani broj kompanija. Do spiska potencijalnih poslodavaca bi se došlo analizom rezultata sveobuhvatnog upitnika kvantitativnog i kvalitativnog sadržaja. Ukoliko ovakvo istraživanje ne bi prethodilo analizi potreba, bilo bi nemoguće izvršiti triangulaciju jer je poslodavaca na tržištu rada mnogo, pa ne bismo znali koje od njih treba uključiti u istraživanje.

Osim toga, činjenica da je istraživanje sprovedeno na državnim ekonomskim fakultetima otvara mogućnost za dalje uporedne analize i triangulacije. Na primer, moguće je sprovesti uporednu analizu potreba studenata državnih i privatnih ekonomskih fakulteta. Budući da većina privatnih fakulteta u svom nazivu ima pojmove poput „poslovne studije“ i „menadžment“, moglo bi se ispitati da li i studenti ovih visokoškolskih institucija iskazuju jednaku potrebu za ekonomskim sadržajima na engleskom jeziku kao i studenti državnih fakulteta, ili se njihova interesovanja i potrebe iz oblasti jezika struke odnose isključivo na domen poslovnog engleskog jezika. Istovremeno, dobijeni rezultati bi, eventualno, potvrdili ili, pak, opovrgli razlike koje postoje između engleskog jezika za ekonomiste i poslovnog engleskog jezika, o kojima je u jednom od teorijskih poglavlja bilo reči.

Uz to, kako je, usled ranije naznačenih nepredviđenih okolnosti, upitnikom za evaluaciju udžbenika bio obuhvaćen samo jedan udžbenik stranog izdavača, bilo bi poželjno proširiti uzorak ispitivanih materijala, kako bi se dobili precizniji i validniji rezultati istraživanja. Svakako, ovo bi bilo moguće ukoliko bi nastavnici koji izvode nastavu jezika struke dali svoju saglasnost za sprovođenje evaluacije.

Što se tiče preporuka za dalji rad i razvoj silabusa i udžbenika za engleski jezik za ekonomske potrebe, uputno bi bilo ponuditi i silabuse i predloge udžbenika za predmete Engleski jezik (za ekonomiste) 2, Engleski jezik (za ekonomiste) 3 i Engleski jezik (za ekonomiste) 4. Iako smo prilikom davanja predloga silabusa i udžbenika za predmet Engleski jezik (za ekonomiste) 1 naveli da bi opšti ciljevi i ishodi kursa bili slični za studente svih godina studija, jer svi iskazuju iste potrebe, bilo bi svrsishodno dati tabelarni prikaz sadržaja kojima bi dodatno bile utvrđene teme, leksičke jedinice, gramatičke strukture i funkcije jezika.

Na kraju, uzevši u obzir činjenicu da je u ovoj doktorskoj disertaciji dat predlog udžbenika, logično je da bi naredni korak bio konkretizacija ideje predloženog udžbenika. Inicijalna verzija bi predstavljala pilot-udžbenik koji bi bilo neophodno testirati određeni vremenski period kako bi se utvrdilo da li izneti sadržaji odgovaraju nivou znanja i potrebama studenata. Ova faza pilotiranja bi, takođe, mogla da posluži kao osnov za dalje istraživanje, slično istraživanju u ovoj disertaciji. Ukoliko bi analize rezultata ukazale na pozitivne aspekte udžbenika i njegovu primenljivost u učionici engleskog jezika za ekonomiste, moglo bi se pristupiti publikovanju udžbenika.

LITERATURA

- Alamri, A. A. M. (2008). An Evaluation of the Sixth Grade English Language Textbook for Saudi Boys' Schools. Unpublished M.A. thesis, King Saud University.
- Allen, J. P. B. (1984). General purpose language teaching: A variable focus approach. In C. J. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*. London: Pergamon Press & The British Council.
- Allison, D., Corcos, R., and Lam, A. (1994). Laying down the law? Reflecting on course design in progress. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, Vol, 17, pp. 1-11.
- Anthony, L. (1997). ESP: What does it mean? ON CUE. Retrieved from <http://www.interserver.miyazakimed.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm>
- Astika, G. (1999). The role of needs analysis in English for Specific Purposes. *TEFLIN Journal*, 10(2). Retrieved from <http://journal.teflin.org/index.php/teflin/article/view/27>
- Awasthi, R. J. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 1-10.
- Ayman, B. (1997). Evaluation of an English for academic purpose textbook: A Case Study. Unpublished master's thesis, METU, Ankara, Turkey.
- Bargiela-Chiappini, F. & Nickerson, C. (1999). *Writing Business: Genres, Media and Discourses*. Harlow, UK: Longman.
- Basta, J. (2011). The Role of Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education. *Facta Universitatis – Linguistic and Literature* 9(2), 125-143.
- Basta, J. i Pejić, S. (2018). Autentični materijali u nastavi jezika za posebne namene. *Konkurentnos I održiv razvoj privrede Republike Srbije*, (pp.117-136). Niš: Ekonomski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *RELC Journal*, 34(1), 48-63.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Course in English for Specific Purposes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An Introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purpose: Theory and Practice* (pp. 1-20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bell, J., & Gower, R. (2011). Writing course materials for the world: a great compromise. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 135-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: from Theory to Practice. In R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 48-62). New York: Cambridge University Press.

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bloor, M. (1984). Identifying the components of a language syllabus: A problem for designers of courses in ESP or communication studies. In R. Williams, J. Swales, & J. Kirkman (Eds.), *Common ground - shared interests in ESP and communication studies* (ELT Documents 117, pp. 15-24). Oxford: Pergamon Press.
- Blue, G. (1988). Individualising academic writing tuition. In P. C. Robinson (Ed.), *Academic writing: Process and product* (ELT Documents 129, pp. 95-99). London: Modern English Publications.
- Branković, S. (2014). *Metodologija društvenog istraživanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Breen, M. (1984). Process Syllabuses for the Language Classroom. In Brumfit, C.J. (ed) *General English Syllabus Design, ELT Documents 118*. London: Pergamon Press/British Council. 47-60.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT Textbooks and materials: Problems in Evaluation and Development* (pp. 13-28). London: Modern English Publications.
- Brindley, G. 1989. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In K.R. Johnson (Ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-78.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle and Heinle.
- Burton, M. (2009). An account of ESP – with possible future directions. *English for Specific Purposes*, 3 (24) Volume 8, 1–15.
- Cabré, M.T. (1998). *La terminologie: théorie, méthode et applications*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa. Paris: A. Colin.
- Camiciottoli B. (2003). Metadiscourse and ESP reading comprehension: an exploratory study. *Reading in a Foreign Language* 15(1): 28-44.
- Candlin, C. N. (1984). Syllabus design as a critical process. In C. J. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (ELT Documents No. 118, pp. 29-46). London: Pergamon Press & The British Council.
- Candlin, C. N., & Breen, M. (1979). Evaluating and designing language teaching material. *Practical Papers in English Language Education, Vol. 2*. Lancaster: Institute for English Language Education, University of Lancaster.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.
- Case, A. (1995). Teaching Business English and ESP: Part two, First Lesson. Retrieved from <http://www.Businessenglishonline.net/>

- Charles, M. (2007). Language matters in global communication. *Journal of Business Communication* 44, 260-282.
- Chew, S. K. (2005). An investigation of the English language skills used by new entrants in banks in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 24(4), 423–435.
- Coffey, B. (1984). ESP-English for Specific Purposes. *Language Teaching*, 17(1), 2–16.
- Coleman, H. (1988). Analysis language needs in large organization. *English For Specific Purposes*, 7(3), 155-169.
- Cowling, J. D. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*, 26, 426-442.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Demir, Y., & Ertas, A. (2014). A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation. *The Reading Matrix*, 14(2), 243-252.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, O. (2013). A Need Analysis of Business English Programme for Tour Guide Diploma Students in Kenya. *B.Ed. Thesis*, 1.5 pp, 71-73.
- Dublin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs & materials for language learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, N. (2000). Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study. *English for Specific Purposes*, 19(3), 291-296.
- Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51, 36-42.
- Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). A course in basic scientific English. London, England: Longman.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. Bloomsbury Publishing.

- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. John Wiley & Sons.
- Fiorito, L. (2005). Teaching English for Specific Purposes. Retrieved from <https://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis in curriculum development in ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325-346). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Frandsen, F. (1998). Langue générale et langue de spécialité: Une distinction asymétrique? In Y. Gambier (Ed.), *Discours professionnels en français* (pp. 15–34). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fredo, N. (2012). On the importance of needs analysis. Retrieved from [www.pearsonlongmsn.com/.../pdf/articles/On the importance of needs analysis.pdf](http://www.pearsonlongmsn.com/.../pdf/articles/On%20the%20importance%20of%20needs%20analysis.pdf)
- Galisson, R., Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactiques des langues*. Paris: Hachette.
- Gatehouse, K. (2001). *Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development*. Retrieved from www.khae-service.com.
- Gillett, A. & Wray, L. (eds.) (2006). *EAP and Success. Assessing the Effectiveness of EAP Programmes*. London: BALEAP.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Pearson Education.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. London: Longman Inc.
- Graves, K. (1996). A framework of course development processes. In R. Jack (Ed.), *Teachers as course developers* (pp. 12-38). New York: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course, A Guide for Teachers*. Boston: Heinle. Cengage Learning.
- Grunert, J. (1997). *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach*. MA: Anker Publishing, Inc., Bolton.
- Guffey, M. E., & Loewy, D. (2015). *Business Communication: Process and Product*. Cengage Learning.
- Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2008). *Learning Objectives: How to Write Them, How to Use Them* (2nd ed.). ASCD.
- Halliday, M. A. K., McIntosh A. & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. (Longmans' Linguistic Library.) London: Longmans.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman Pearson Education Limited.
- Hawkey, R. (1980). *Syllabus Design for Specific Purposes*. ELT Documents Special, Projects in Materials Design. London: The British Council.

- Haycroft, J. (1998). *An Introduction to English Language Teaching*. Longman.
- Holliday, A., & Cooke, T. (1982). An ecological approach to ESP. In *Issues in ESP*. Lancaster Practical Papers in English Language Education (pp. 123-43). Lancaster: Lancaster University.
- Hutchinson, T. & Torres, E., (1994). The textbook as an agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-28.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huthchinson, T. (1987). What is underneath? An interactive view of the materials evaluation. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 37-44). Oxford: Modern English Publications.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2002). Specify Revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>
- Jarvis, H. (2001). *Internet usage of English for Academic Purposes courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, J., Ying Liu, H., & Zhang, Y. (2014). A research on students' needs for follow-up curriculum of College English. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 116-128.
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contribution. In Celce-Murcia, M. (Ed). *Teaching English as a second or foreign language* (pp.67-77). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Johns, A. M., & Makalela, L. (2011). Needs analysis, critical ethnography, and context: Perspectives from the client-and the consultant. In D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 197-221). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Johnson, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jolly, D., & Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed., pp. 107-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, R. (1994). A needs assessment audit. *Performance+ Instruction*, 33(2), 14-16.
- Kausar, R. (2009). *Designing ESP Syllabus for LLB Students*. (Dissertation, Allama Iqbal Open University).
- Kitao, K., & Kitao, S. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4).

- Kitto, M. (1987). The pragmatic purchaser. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. ELT Documents 126, 76-85. London: Modern English Publications.
- Knight, K. et al. (2010). English for Specific Purposes, Retrieved from <https://www.tesol.org/docs/default-source/interest-sections/>
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Lawrence, W. (2011). *Textbook Evaluation: A framework for Evaluating the Fitness the Hong Kong New Secondary School (NSS) Curriculum*. City University of Hong Kong.
- Littlejohn, A. P. (1992). Why Are ELT Materials the Way They Are? Unpublished PhD thesis. Lancaster: Lancaster University. Retrieved from <http://www.andrewlittlejohn.com/website/books/littlejohn%20phd%20chapter%201.pdf>
- Littlejohn, A. P. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.179-211.
- Lodhi, A., M. (2019). Evaluation of English Textbook of Intermediate Class from Students' Perspectives. Accessed on Saturday, January 22. P.23.
- Long, M. & Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26(1), spring 1992, 27–56. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587368/abstract>.
- Long, M., & Robinson, P., (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press (1998).
- 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(4), 401–421.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Mackay, R., & Mountford, A. J. (1978). The teaching of English for Specific Purposes: Theory and practice. In R. Mackey & A. J. Mountford (Eds.), *English for Specific Purposes: A case study approach*. Longman. London.
- Mager, R. F. (1962). *Preparation for Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction*. Center for Effective Performance.
- Mares, C. (2003). Writing a coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 130–140). London: Continuum.
- Matica srpska (2007). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- McCormick, D. E. (1995). The Role of Relevance in Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15-27.
- McDonough, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London and Glasgow: Collins Educational.

- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). Evaluating ELT materials. In D. Crystal & K. Johnson (Eds.), *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal*, 60(2), 171-179.
- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers*. London: Bloomsbury.
- Medina, B. L. (2016). Developing a CLIL textbook evaluation checklist. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(1).
- Mukundan, J., & Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970–2008). In B. Tomlinson, & H. Masuhara (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 336–352). Continuum.
- Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 1128–1134.
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues In Education Research*, 4(6).
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. London: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle Cengage Learning.
- Nation, I.S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2000). Designing and improving a language course. *Forum*, 38(2), 2-11
- Nation, P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988a). Principles for designing language teaching materials. *Guidelines*, 10, 1-24.
- Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. U.S.: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2001). Teaching grammar in context. In Candlin, C & N Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context*. London, UK: Routledge. 191-199.
- O'Neil, R. (1982). Why Use Textbooks? *ELT Journal*, 36(2), 104-111.
- Orr, T. (2002). English for Specific Purposes. *TESOL Quarterly*, 1-21.
- Oxford University Press. (2020). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5), Part II, 1189-1208.

- Pierini, F. (2014). Definition and Main Features of Business English with a Special Regard to Differences with the Language of Economics. Retrieved from <https://edipuglia.it/wp-content/uploads/2015/04/Pierini.pdf>
- Pitch, H. & J. Draskau (1985). *Terminology. An introduction*. University of Surrey: Guildford.
- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). *The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. [Measurement instrument]. Retrieved from <https://www.teachingperspectives.com/>
- Rea-Dickens, P., & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Riazi, A. (2005). Features of Quality EAP Textbooks: Insights from Literature and Book Reviews. In G. R. Kiani & M. Khayamdar (Eds.), *Proceedings of the First National ESP/EAP Conference, vol.1*, Tehran: SAMT Publication.
- Richards, J. C. (2007). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richerich, R., & Chancerel, J. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Rodriguez, X. (2006). IMPACT: An English for Occupational Purposes model designed for workplace language training in Costa Rica. *Communication*, enero-julio, 15(001), 26-36.
- Scriven, M. (2007). *The logic and Methodology of Checklists*. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center. Retrieved from <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists>.
- Scriven, M. (2008). Educational Evaluation and Policy Analysis. American Educational Research Association.
- Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal*, 49(1), 59-65.
- Selinker, L., Todd Trimble, M. & Trimble, L. (1976). Presuppositional rhetorical information in EST discourse. *TESOL Quarterly*, 12(3), 311–20.
- Shahriari, M., & Behjat, F. (2014). Medical science graduates' opinions about the ESP materials used in college and their language needs at workplace. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(4), 320- 331.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, 42(4): 237-246.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons.
- Steele, V. (n.d.). Product and process writing. Retrieved from <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshop/teaching-writing/teaching-tips/product-process>
- Stevens, P. (1988), ESP After Twenty Years: a Re-appraisal, In M. Tickoo (Ed), ESP: State of the Art (pp: 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

- Sysoyev, P. V. (2000). Developing an English for Specific Purposes Course Using a Learner-Centered Approach: A Russian Experience. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13/NW13.pdf>
- Tarone, E. and Yule, G. (1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford, Eng.: Oxford University Press.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 3-6.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge University Press, UK.
- Tomlinson, B. (1999). Developing criteria for materials evaluation. *IATEFL Issues*, 147, 10-13.
- Tomlinson, B. (2003). Materials Evaluation. In B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching* (15-36). London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2013). Developing principles frameworks for materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B., (2011). Introduction, in Tomlinson, B. (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1-24.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, X.X. (2007). An analysis of English Majors' needs in BE course design. Unpublished master's thesis, Northeast University, Changchun.
- Wello, M. & Nur, H. (1999). *An Introduction to ESP (English for Specific Purpose)*. Published: Badan Penerbit Universitas Negeri Makassar.
- Wello, M. B., & Nur, H. A. J. (1999). *An Introduction to ESP*. CV. Sunu Baraya: Makassar.
- Wells T.R. 2011. *The art of business and the science of economics*, in his economic blog The Philosopher's Beard, available online at <http://www.philosophersbeard.org/2011/10/artof-business-and-science-of.html>.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- West, R. (1998). ESP- State of the art. Retrieved from www.man.ac.uk/CELSE/esp/west.htm
- White, R. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation & Management*. Oxford: Blackwell.
- Widdowson H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. (1981). English for Specific Purposes. In L. Selinker, E. Tarone, & V. Hanzeli (Eds.), *English for Academic and Technical Purposes* (pp. 1-11). Rowley, MA: Newbury House Publishers Inc.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widodo, H. P. (2007). Designing a model of business English materials using a communicative approach. *Bahasa dan Seni*, 35(1), 88-93.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

- Wing Lawrence, W., P. (2011). Textbook evaluation: A framework for evaluating the fitness of the Hong Kong new secondary school (NSS) curriculum. Unpublished M.A. thesis, University of Hong Kong.
- Xiao, L, (2007). What Can We Learn from a Learning Needs Analysis of Chinese English Majors in A University Context? *Asian EFL Journal*, 8(4): 1-2.
- Yalden, J. (1985). *The Communicative Syllabus Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- Yumuk, A. (1998). A case study on evaluating the effectiveness of English language Support 201 course materials for Bureau Management and Secretarial Studies at Bilkent University. Unpublished doctoral dissertation, METU, Ankara, Turkey.
- Zhao, Z. C. (2005). Needs Analysis and Curriculum Design -A Tentative Research on the ESP Courses of Non-English Postgraduates. Unpublished master's thesis, Dalian University of Technology, Dalian.

Analizirani udžbenici

- Đurović, T. (2021). *English for Economists 4*. Beograd: CID.
- Đurović, T. i Silaški N. (2022). *English for Economists 2*. Beograd: CID.
- McKenzie, I. (2006). *Professional English in Use*. Cambridge: CUP.
- Silaški N. (2018). *English for Economists 3*. Beograd: CID.
- Silaški, N. i Đurović, T. (2021). *English 1*. Beograd: CID.

PRILOZI

PRILOG 1 – UPITNIK ZA EVALUACIJU UDŽBENIKA (NASTAVNICI)

Molim Vas da izvršite evaluaciju udžbenika koje koristite u nastavi engleskog jezika na Vašem fakultetu.

1. Naziv udžbenika

2. Autori

Ocenite **stepen saglasnosti sa sledećim izjavama** koristeći petostepenu skalu (1 – U potpunosti se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem)

1. Opšte karakteristike

Odnos udžbenika i silabusa	Nivo saglasnosti				
3. Udžbenik se podudara sa specifikacijama u silabusu.	1	2	3	4	5
Metodika					
4. Predložene aktivnosti se mogu u potpunosti realizovati i uključuju mnoštvo metodičkih principa nastave engleskog jezika.	1	2	3	4	5
5. Predložene aktivnosti su u skladu da metodičkim principima nastave engleskog jezika.	1	2	3	4	5
Prilagođenost studentima					
6. Sadržaji udžbenika su u skladu da godinama studenata.	1	2	3	4	5
7. Udžbenik je u skladu sa potrebama studenata.	1	2	3	4	5
8. Udžbenik je u skladu sa interesovanjima studenata.	1	2	3	4	5
Fizičke karakteristike udžbenika					
9. Udžbenik je vizuelno privlačan.	1	2	3	4	5

10. U udžbeniku se efikasno smenjuju tekstovi i slike.	1	2	3	4	5
11. Udžbenik poseduje listu leksičkih jedinica na kraju svake lekcije ili glosar na kraju udžbenika.	1	2	3	4	5
12. U udžbeniku se nakon nekoliko lekcija nalaze testovi, provere znanja i sl.	1	2	3	4	5
13. Kvalitet poveza udžbenika je dobar.	1	2	3	4	5
14. Cena udžbenika je prihvatljiva.	1	2	3	4	5
15. Veličina teksta je zadovoljavajuća.	1	2	3	4	5
16. Prelom teksta je dobar.	1	2	3	4	5
Dodatni materijali					
17. Udžbenik prate drugi nastavni materijali poput zvučnih zapisa/audio materijala.	1	2	3	4	5

2. Nastavni sadržaji (integracija veština):

Integracija veština		Nivo saglasnosti				
Opšte karakteristike	18. Većina vežbanja u udžbeniku je zanimljiva.	1	2	3	4	5
	19. Vežbanja idu od lakših ka težim.	1	2	3	4	5
	20. Ciljevi zadataka u udžbeniku su dostižni.	1	2	3	4	5
	21. Kulturna pitanja se razmatraju u udžbeniku.	1	2	3	4	5
	22. Jezik u udžbeniku je prirodan i realan.	1	2	3	4	5
	23. Situacije u dijalozima deluju prirodno i realno.	1	2	3	4	5
Čitanje	24. Tekstovi se uvode postepeno, od lakših ka težim.	1	2	3	4	5
	25. Tekstovi su zanimljivi.	1	2	3	4	5
Pisanje	26. Zadaci pisanja imaju dostižne ciljeve i prilagođeni su učenicovim sposobnostima.	1	2	3	4	5
	27. Zadaci pisanja su zanimljivi.	1	2	3	4	5
Slušanje	28. Udžbenik ima zadatke slušanja sa jasno definisanim ciljevima.	1	2	3	4	5
	29. Zadaci slušanja su postepeno poređani, krećući se od lakših ka težim.	1	2	3	4	5
	30. Zadaci slušanja su autentični ili imitiraju realne situacije.	1	2	3	4	5
Govor	31. Aktivnosti govora se razvijaju tako da imitiraju realne situacije.	1	2	3	4	5

	32. Aktivnosti govora su uravnotežene i kreću se od samostalnog rada, preko rada u parovima do rada u grupama.	1	2	3	4	5
--	--	---	---	---	---	---

3. Fokus na jeziku (gramatika, vokabular, izgovor, veštine pregovaranja i sl.):

Fokus na jeziku		Nivo saglasnosti				
Gramatika	33. Studenti mogu da uspešno urade predložene gramatičke strukture.	1	2	3	4	5
	34. Gramatika se izučava u kontekstu.	1	2	3	4	5
	35. Primeri iz gramatike su interesantni.					
	36. Gramatika se eksplicitno uvodi i iznova obrađuje kroz ceo udžbenik.	1	2	3	4	5
Vokabular	37. Količina vokabulara (broj reči u novoj lekciji) odgovara nivou učenika.	1	2	3	4	5
	38. Vokabular je distribuiran pažljivo od lakšeg ka težem u poglavljima i u udžbeniku.	1	2	3	4	5
	39. Reči se efikasno ponavljaju u vežbanjima i u celom udžbeniku.	1	2	3	4	5
Izgovor	40. Izgovor se izučava u kontekstu.	1	2	3	4	5
	41. Vežbanja izgovora su usmerena ka studentima i nema komplikovanih tabela.	1	2	3	4	5
Vežbanja	42. Vežbanja su zanimljiva studentima.	1	2	3	4	5
	43. Vežbanja su odgovarajuće težine	1	2	3	4	5
	44. Namenjena su kako studentima koji su ispod/iznad očekivanog jezičkog nivoa studenata kojima je namenjen udžbenik.	1	2	3	4	5
	45. Vežbanja variraju od individualnih, preko rada u parova, do rada u grupama.	1	2	3	4	5

PRILOG 2 – UPITNIK ZA EVALUACIJU UDŽBENIKA (STUDENTI)

Molim Vas da izvršite evaluaciju udžbenika koji koristite u nastavi engleskog jezika na Vašem fakultetu.

1. Naziv udžbenika

2. Autori

Ocenite **stepen saglasnosti sa sledećim izjavama** koristeći petostepenu skalu (1 – U potpunosti se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem).

4. Izgled i dizajn:

Izgled i dizajn udžbenika	Nivo saglasnosti				
3. Udžbenik je vizuelno privlačan i čini se da je dobro organizovan.	1	2	3	4	5
4. Na početku svake nastavne jedinice se nalaze jasno izložene funkcije jezika i jezičke strukture koje će biti obrađivane.	1	2	3	4	5
5. Udžbenik je organizovan u pregledne jedinice grupisane po tipovima vežbanja koje se logički smenjuju.	1	2	3	4	5
6. Udžbenik ima doslednu i prijatnu strukturu, sa jasnim naslovima i podnaslovima.	1	2	3	4	5
7. Udžbenik poseduje dovoljno slika, dijagrama, tabela, grafičkih reprezentacija koje mi pomažu da se lakše razume štampani tekst.	1	2	3	4	5
8. Udžbenik izgleda zabavno i interesantno.	1	2	3	4	5
9. Kvalitet štampe je dobar.	1	2	3	4	5
10. Tekst i grafika su jasni i lako čitljivi.	1	2	3	4	5
11. Veličina fonta kojim je pisan udžbenik je odgovarajuća.	1	2	3	4	5
12. Vežbanja su pregledna/prelom teksta je dobar.	1	2	3	4	5
13. Veličina i težina udžbenika su odgovarajuće.	1	2	3	4	5

5. Ciljevi učenja i sadržaj:

Ciljevi učenja i sadržaj	Nivo saglasnosti				
14. Ciljevi učenja udžbenika su jasno navedeni na početku samog udžbenika u uvodnom delu.	1	2	3	4	5
15. Udžbenik obuhvata širok spektar relevantnih ekonomskih i poslovnih tema i pojmova.	1	2	3	4	5
16. Udžbenik obuhvata najmodernije i aktuelne ekonomske i poslovne teme (svetske krize, moderno poslovanje, digitalni marketing, <i>start-up</i> poslovanje itd.).	1	2	3	4	5
17. Teme koje udžbenik obrađuje su motivišuće, interesantne i izazovne.	1	2	3	4	5
18. Sadržaj je organizovan na logičan i skladan način.	1	2	3	4	5
19. Na kraju lekcije/udžbenika se nalazi glosar/rečnik nepoznatih reči.	1	2	3	4	5
20. Teme koje se obrađuju ne podstiču ni na kakav vid diskriminacije (nacionalne, rasne, verske, polne).	1	2	3	4	5

6. Integracija veština:

Integracija veština		Nivo saglasnosti				
21. Udžbenik sadrži raznovrsne i korisne zadatke i aktivnosti koje mi omogućavaju da veštine razvijam na integrisan način.		1	2	3	4	5
22. Udžbenik mi omogućava da jezičke veštine primenim na stvarne ekonomske situacije.		1	2	3	4	5
Čitanje	23. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine čitanja (čitanje tekstova).	1	2	3	4	5
	24. Tekstovi su pažljivo birani tako da odgovaraju mom nivou znanja jezika.	1	2	3	4	5
	25. Složeniji tekstovi se postupno uvode u celom udžbeniku.	1	2	3	4	5
Pisanje	26. Udžbenik nudi dovoljno modela/šablona za pisanje (sastava, pisama, žalbi, itd.) koje mogu da koristim u daljem radu.	1	2	3	4	5
	27. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine pisanja (eseji, pisma, poslovna prepiska i sl.).	1	2	3	4	5
	28. Vežbanja pisanja su koncipirana tako da se vodi računa o mojim jezičkim sposobnostima, ali i ostalim ekonomskim/poslovnim znanjima.	1	2	3	4	5
	29. Inicijalna vežbanja pisanja su koncipirana tako da me postupno uvode u zadatak pisanja i u ranim fazama se sprovode u kontrolisanim uslovima, uz ponuđene odgovore, rešenja i jednostavnije zadatke (utvrđivanje ispravnog redosleda pasusa, ubacivanje odgovarajućih veznika...).	1	2	3	4	5

Slušanje	30. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine slušanja (vežbanja u kojima se od studenata zahteva da nakon odslušanih audio zapisa popunjavaju tražene informacije).	1	2	3	4	5
	31. Audio materijali privlače moju pažnju i povećavaju moje interesovanje za svakodnevne ekonomsko-poslovne situacije na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
	32. Vežbanja sa audio zapisima mi pomažu da razvijem različite veštine koje se tiču vežbanja za razvoj veština slušanja (vežbanja u kojima se previđa naredna informacija, razumevanje uputstava i ideja).	1	2	3	4	5
Govor	33. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja kojima se podstiče razvoj veštine govora (razgovor na različite ekonomske i poslovne teme).	1	2	3	4	5
	34. Udžbenik nudi aktivnosti koje podstiču smislenu komunikaciju.	1	2	3	4	5

7. Fokus na jeziku (gramatika, vokabular, izgovor, veštine pregovaranja i sl.):

Fokus na jeziku		Nivo saglasnosti				
Gramatika	35. Udžbenik pruža jasna, izdvojena objašnjenja gramatike koja se javlja u vežbanjima (u sklopu ili na kraju lekcije).	1	2	3	4	5
	36. Udžbenik pruža primere unutar ekonomskog konteksta koji mi pomažu da bolje razumem prezentovanu gramatiku.	1	2	3	4	5
	37. Gramatička pravila se uvode postupno, od lakših jedinica ka težim.	1	2	3	4	5
	38. Postoji dovoljno mogućnosti za vežbanje i utvrđivanje gramatike.	1	2	3	4	5
Vokabular	39. Vokabular se uvodi postupno, na početku svake nove nastavne jedinice.	1	2	3	4	5
	40. Broj leksičkih jedinica (broj reči) koje se uvode odgovarajući (ni prevelik ni premali).	1	2	3	4	5
	41. Postoji dovoljno mogućnosti za vežbanje i utvrđivanje ekonomske terminologije i vokabulara.	1	2	3	4	5
	42. Udžbenik pruža jasna objašnjenja i primere ekonomskih pojmova.	1	2	3	4	5
	43. Novouvedene reči se ponavljaju u kasnijim vežbanjima i tekstovima u udžbeniku, zbog čega ih lakše usvajam i ne zaboravljam.	1	2	3	4	5

Izgovor	44. Udžbenik podstiče rad na poboljšanju izgovora.	1	2	3	4	5
	45. Udžbenik nudi dovoljno primera i vežbanja koja se tiču naglaska, intonacije, različitih dijalekata i sl.	1	2	3	4	5
	46. Udžbenik nudi dovoljno vežbanja koja se tiču izgovora a koja ohrabruju i motivišu studente da usvajaju ispravan izgovor reči.	1	2	3	4	5
Ostalo	47. Udžbenik predstavlja uravnoteženi odnos ekonomskog i poslovnog sadržaja i jezičkih jedinica.	1	2	3	4	5
	48. Udžbenik pruža jasna objašnjenja u vezi sa načinom usmenog izlaganja ekonomskih i poslovnih sadržaja (studije slučaja, prezentacije, pregovaranja).	1	2	3	4	5

8. Autentičnost i relevantnost:

Autentičnost i relevantnost	Nivo saglasnosti				
49. Tekstovi, članci i primeri koji se koriste u udžbeniku su autentični i relevantni za oblast ekonomije i poslovanja.	1	2	3	4	5
50. Materijali za čitanje se tiču stvarnih svetskih ekonomskih i poslovnih situacija i konteksta.	1	2	3	4	5
51. Audio materijali se tiču stvarnih svetskih ekonomskih i poslovnih situacija i konteksta (audio zapisi u vidu podkasta, YouTube, radio i TV snimaka izvornih govornika).	1	2	3	4	5
52. Udžbenik sadrži odlomke realnih naučnih članaka, lekcija iz svetski priznatih udžbenika, finansijskih izveštaja ili studija slučaja.	1	2	3	4	5

9. Dodatni materijali i resursi:

Dodatni materijali i resursi	Nivo saglasnosti				
53. Udžbenik nudi dodatne resurse, kao što su audio snimci, video zapisi ili onlajn materijali, kako bi se unapredilo i upotpunilo iskustvo učenja.	1	2	3	4	5
54. Postoje dodatne vežbe ili aktivnosti za dodatno utvrđivanje gradiva (na kraju udžbenika, ili na kraju lekcije ili kao preporuka u sklopu svake lekcije).	1	2	3	4	5
55. Udžbenik pruža linkove, tj. veze ka relevantnim spoljnim izvorima, kao što su ekonomske veb stranice, članci ili baze podataka.	1	2	3	4	5

10. Kulturna i interkulturalna svest:

Kulturna i interkulturalna svest	Nivo saglasnosti				
56. Udžbenik obrađuje kulturne i interkulturalne aspekte relevantne za ekonomiju i poslovanje, kao što su različiti ekonomski sistemi (različitih država), globalne ekonomske teme ili poslovne prakse različitih država.	1	2	3	4	5

57. Udžbenik promovira svest i razumevanje različitih ekonomskih perspektiva i kulturnih konteksta.	1	2	3	4	5
58. Udžbenik nudi mogućnosti za razvijanje interkulturnih vještina komunikacije unutar ekonomskog i poslovnog konteksta (poslovni pregovori između predstavnika različitih država i sl.).	1	2	3	4	5
59. Tekstovi koji se obrađuju nude uvid kako u izvornu (srpsku) tako i u ciljnu (anglo-američku) kulturu.	1	2	3	4	5

11. Aktivnosti i tipovi vežbanja:

Aktivnosti i tipovi vežbanja	Nivo saglasnosti				
60. Udžbenik pruža izbalansiran odnos raznovrsnih kontrolisanih i slobodnih aktivnosti i zadataka koji doprinose stvaranju tačnih i jasnih jezičkih jedinica.	1	2	3	4	5
61. Aktivnosti i zadaci se kreću od jednostavnijih ka složenim.	1	2	3	4	5
62. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad u parovima.	1	2	3	4	5
63. Aktivnosti i zadaci u udžbeniku podstiču rad grupama.	1	2	3	4	5
64. Aktivnosti i zadaci podstiču kreativne, nezavisne, originalne i kritičke odgovore.	1	2	3	4	5

12. Procene znanja, testovi i napredovanje studenata:

Procene znanja, testovi i napredovanje studenata	Nivo saglasnosti				
Udžbenik pruža redovne <i>procene i provjere napretka</i> u vidu <i>testova</i> (nakon nekoliko obrađenih lekcija, u sredini udžbenika i na kraju udžbenika) kako bi se pratilo moj(e)...					
65. ... učenje i razumevanje <i>ekonomskih pojmova</i> .	1	2	3	4	5
66. ... učenje i razumevanje <i>gramatičkih partija</i> unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	1	2	3	4	5
67. ... razvoj <i>vještina pisanja</i> unutar ekonomskog i poslovnog konteksta.	1	2	3	4	5
68. ... razumevanje <i>govora i audio zapisa</i> unutar ekonomskog i poslovnog konteksta	1	2	3	4	5
69. razumevanje <i>pročitanih ekonomskih i poslovnih tekstova</i> .	1	2	3	4	5
70. Procene i testovi su usklađeni sa ciljevima učenja i sadržajem koji je obuhvaćen udžbenikom.	1	2	3	4	5
71. Na kraju testova ili na kraju udžbenika se nalaze rešenja testova kako bih mogao/la da sam/a ocenim zadatke i pratim svoj napredak.	1	2	3	4	5

10. Zaključak

Zaključak	Nivo saglasnosti				
72. Udžbenik podstiče moje dalje interesovanje za izučavanje engleskog jezika za ekonomiste	1	2	3	4	5
73. Ponovo bih izabrao/izabrala da učim iz ovog udžbenika.	1	2	3	4	5

1. Da li biste preporučili udžbenik drugim studentima koji žele da unaprede svoje znanje jezika struke i zašto? (74)

2. Koje su prednosti udžbenika koji koristite u nastavi jezika struke? (75)

3. Koji su nedostaci udžbenika koji koristite u nastavi jezika struke? (76)

PRILOG 3 – UPITNIK O ANALIZI POTREBA STUDENATA EKONOMIJE

Molim Vas da pažljivo pročitate i popunite upitnik o potrebama studenata koji pohađaju nastavu engleskog jezika struke sledeći date instrukcije.

Demografski podaci i opšta pitanja

Zaokružite odgovor.

1. Pol:	muški	ženski			
2. Godine:	19	20	21	22	23+
3. Godina studija:	I	II	III	IV	
4. Prethodno završeno obrazovanje:	srednja ekonomska škola	gimnazija	pravno-poslovna škola	drugo	
5. Trenutni studijski program/modul na studijama (zaokružite broj ispred odgovora):	<ol style="list-style-type: none">1. Opšta ekonomija, javno upravljanje2. Marketing, trgovinski marketing3. Međunarodni menadžment, menadžment u turizmu, agrobiznis i ruralni menadžment4. Menadžment preduzeća/poslovno upravljanje, poslovna analiza, konsalting5. Računovodstvo, revizija, finansijsko upravljanje6. Finansije, bankarstvo, osiguranje7. Poslovna informatika8. Statistika, kvantitativna analiza, ekonomska analiza				
6. Zaokružite brojeve ispred izjava koja se odnose na Vaše lične afinitete i preference po pitanju buduće karijere. Možete zaokružiti više odgovora.	<ol style="list-style-type: none">1. Zanima me dalje obrazovanje u oblasti ekonomije i poslovanja (master i doktorske studije).2. Voleo/la bih da radim u prosveti kao nastavnik/predavač (srednja škola, fakultet).3. Voleo/la bih da se bavim naučno-istraživačkim radom.4. Zanima me da se bavim karijerom u oblasti ekonomije i biznisa.5. Više volim rad u multinacionalnoj korporaciji nego u malom preduzeću.6. Voleo/la bih da budem na menadžerskoj poziciji u svojoj budućoj karijeri.7. Više volim da radim u timu nego samostalno.8. Zanima me preduzetništvo i pokretanje sopstvene firme jednog dana.9. Zanima me rad u međunarodnom okruženju.				

10. Preferiram posao koji uključuje analizu finansijskih podataka i donošenje strateških odluka.
11. Preferiram posao u oblasti računovodstva i revizije.
12. Zanima me rad u oblasti marketinga i prodaje.

Trenutno znanje engleskog jezika, trenutni kursevi engleskog jezika

Zaokružite odgovor ili broj ispred odgovora.

7. Trenutni broj časova engleskog jezika na fakultetu:	2	3	4	5	6
8. Pre fakulteta, engleski jezik sam učio:	nikada ranije	2-4 godine	5-8 godina	8-12 godina	13 i više godina
9. Kako biste sami ocenili svoj trenutni nivo poznavanja engleskog jezika?	osnovni	niži srednji	srednji	viši srednji	napredni

Molimo ocenite **trenutni nivo sopstvene veštine na engleskom jeziku** u sledećim oblastima na skali od 1 do 5 (1 – Veoma nizak, 2 – Nizak, 3 – Umeren, 4 – Visok, 5 – Veoma visok):

Veštine na engleskom jeziku	Moj trenutni nivo				
10. Ekonomski pojmovi	1	2	3	4	5
11. Poslovna terminologija	1	2	3	4	5
12. Izgovor reči	1	2	3	4	5
13. Gramatika	1	2	3	4	5
14. Čitanje akademskih/naučnih članaka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
15. Pisanje naučnih članaka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
16. Usmena komunikacija iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
17. Razumevanje ekonomskih/poslovnih tekstova na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
18. Profesionalne prezentacije iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
19. Poslovna korespondencija i mejlovi na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
20. Istraživanje i analiza podataka iz oblasti ekonomije/poslovanja na engleskom jeziku	1	2	3	4	5

21. Studije slučajeva na engleskom jeziku	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Lične potrebe i veštine

Procena veština:

Ocenite **nivo ličnih potreba sledećih veština** u nastavi engleskog jezika za ekonomiste koristeći datu skalu (1 – Nije mi potrebno, 2 – Donekle mi je potrebno, 3 – Nemam stav, 4 – Potrebno mi je, 5 – Veoma mi je potrebno)

Veštine čitanja:

Podveštine ČITANJA	Nivo potrebe				
22. Brzo čitanje tekstova iz ekonomije/poslovanja sa ciljem sticanja opšteg uvida u tekst	1	2	3	4	5
23. Razumevanje složenih akademskih tekstova iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
24. Analiza i sinteza informacija iz tekstova iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5

Veštine pisanja:

Podveštine PISANJA	Nivo potrebe				
25. Strukturiranje i organizacija eseja ili izveštaja iz ekonomije/poslovanja na osnovu statističkih podataka	1	2	3	4	5
26. Korišćenje odgovarajućeg akademskog jezika (registra) i stila u pisanju iz ekonomije/ poslovanja	1	2	3	4	5
27. Efikasno uključivanje i citiranje izvora u pisanju iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
28. Pisanje formalnih pisama	1	2	3	4	5
29. Pisane pripreme prezentacija	1	2	3	4	5

Veštine slušanja:

Podveštine SLUŠANJA	Nivo potrebe				
30. Razumevanje predavanja i prezentacija o temama iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
31. Izvlačenje ključnih informacija iz audio materijala vezanih za ekonomiju/poslovanje	1	2	3	4	5
32. Efikasno vođenje beležaka tokom predavanja ili prezentacija iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5

Veštine govora:

Podveštine GOVORA	Nivo potrebe				
33. Učešće u diskusijama i debatama o temama iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
34. Efikasno izvođenje prezentacija o temama iz ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
35. Uključivanje u stručnu komunikaciju i pregovaranje u ekonomskom/poslovnom okruženju	1	2	3	4	5
36. Prezentovanje analiza slučajeva, simulacije	1	2	3	4	5

Vokabular i terminologija:

Podveštine VOKABULARA	Nivo potrebe				
37. <i>Prepoznavanje reči</i> : Sposobnost da se prepoznaju nove reči u pisanom i govornom obliku iz oblasti ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
38. <i>Značenje reči</i> : Razumevanje značenja reči i njihovih finijih značenja iz oblasti ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
39. <i>Građenje reči</i> : Poznavanje prefiksa, sufiksa i korena za razumevanje i građenje novih reči iz oblasti ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
40. <i>Kolokacije</i> : Razumevanje i korišćenje reči koje često stoje jedna uz drugu kako bi se formirali prirodni i idiomatski izrazi iz oblasti ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
41. <i>Upotreba reči</i> : Pravilno korišćenje reči u različitim kontekstima, registrima i stilovima unutar ekonomskog/poslovnog okruženja.	1	2	3	4	5
42. <i>Porodice reči</i> : Prepoznavanje i korišćenje povezanih reči iz iste porodice reči (npr. economy, economics, economic, economical).	1	2	3	4	5
43. <i>Sinonimi i antonimi</i> : Razumevanje ekonomskih/poslovnih reči sa sličnim ili suprotnim značenjem i njihovo pravilno korišćenje.	1	2	3	4	5
44. <i>Idiomi i frazalni glagoli</i> : Poznavanje idiomatskih izraza i frazalnih glagola kako bi se unapredile veštine komunikacije u ekonomskom/poslovnom okruženju.	1	2	3	4	5

Gramatika

Podveštine GRAMATIKE	Nivo potrebe				
45. <i>Struktura rečenice</i> : Razumevanje kako se formiraju i organizuju rečenice, uključujući redosled reči u rečenici.	1	2	3	4	5
46. <i>Vrste reči</i> : Prepoznavanje i pravilno korišćenje imenica, glagola, prideva, priloga, zamenica, predloga, veznika itd.	1	2	3	4	5
47. <i>Vremena i glagolski oblici</i> : Uspešna upotreba vremena i glagolskih oblika (npr. infinitiv, gerund, particip)	1	2	3	4	5
48. <i>Rečnični modeli</i> : Poznavanje različitih modela/obrazaca rečenica (npr. subjekat-glagol-objekat, subjekat-glagol-priloške odredbe) i njihovih varijacija.	1	2	3	4	5
49. <i>Sintaksa</i> : Razumevanje strukture rečenice, uključujući fraze, zavisne rečenice i veznike između rečenica.	1	2	3	4	5
50. <i>Kongruencija</i> : Slaganje subjekata i predikata u licu i broju, kao i slaganje između ostalih elemenata unutar rečenica.	1	2	3	4	5
51. <i>Modifikatori</i> : Pravilno korišćenje prideva i priloga kako bi se pružile dodatne informacije i tačan opis imenica i glagola.	1	2	3	4	5

Izgovor

Podveštine IZGOVORA	Nivo potrebe				
52. <i>Artikulacija i izgovor</i> : Pravičan izgovor glasova (samoglasnika, diftonga i suglasnika), slogova i reči u ekonomskom/poslovnom okruženju.	1	2	3	4	5
53. <i>Naglašavanje i intonacija</i> : Korišćenje pravilnog naglaska i intonacije za izražavanje smisla i emocija u ekonomskom/poslovnom okruženju.	1	2	3	4	5
54. <i>Ritam i tempo</i> : Održavanje pravilnog ritma i tempa u govoru u ekonomskom/ poslovnom okruženju (koje doprinosi dinamici razgovora i drži pažnju sagovornika).	1	2	3	4	5
55. <i>Pauze i naglašavanje</i> : Korišćenje odgovarajućih pauza između reči i naglašavanje važnih reči u rečenici u ekonomskom/ poslovnom okruženju.	1	2	3	4	5

Tipovi vežbanja

Ocenite **stepen lične koristi od sledećih tipova vežbanja** za unapređenje Vaših jezičkih veština u oblasti ekonomije/poslovanja koristeći datu skalu (1 – Uopšte nije korisno, 2 – Donekle korisno, 3 – Nemam stav, 4 – Korisno, 5 – Veoma korisno)

KORIST od sledećih vežbanja	Nivo koristi				
56. Čitanje i analiziranje autentičnih ekonomskih poslovnih tekstova (npr. članci, studije slučaja, odlomaka tekstova iz udžbenika)	1	2	3	4	5
57. Utvrđivanje da li je iskaz tačan ili netačan, na osnovu pročitano/odslušano teksta	1	2	3	4	5
58. Odgovaranje na pitanja nakon pročitano ekonomskog/poslovnog teksta	1	2	3	4	5
59. Popunjavanje praznina unutar ekonomskog/poslovnog teksta ponuđenim/ neponuđenim odgovorima	1	2	3	4	5
60. Naslovljavanje pročitano pasusa/teksta	1	2	3	4	5
61. Pisanje poslovnih izveštaja ili ponuda na zadate teme	1	2	3	4	5
62. Slušanje i interpretacija autentičnih audio snimaka poslovnih razgovora ili prezentacija	1	2	3	4	5
63. Vežbanja zaokruživanja jednog od ponuđenih odgovora kojima se proverava znanje ekonomske/poslovne terminologije i gramatike i razumevanje pročitano ili odslušano teksta	1	2	3	4	5
64. Grupne diskusije/debate iz oblasti ekonomije i poslovanja	1	2	3	4	5
65. Studije slučaja sa otvorenim pitanjima za analizu i diskusiju	1	2	3	4	5
66. Diskusije na temu kulturnih razlika u poslovnom okruženju	1	2	3	4	5
67. Rad na istraživačkom projektu u parovima ili manjim grupama uz prezentovanje ideja.	1	2	3	4	5
68. Interaktivne vežbe ili kvizovi putem interneta fokusirani na poslovni i ekonomski vokabular i gramatiku	1	2	3	4	5
69. Vežbanja koja se tiču porodica reči – izvođenje reči od datih reči unutar ekonomskog/ poslovnog konteksta	1	2	3	4	5
70. Vežbanja uparivanja datih reči/ gramatičkih konstrukcija sinonimnim rečima/ konstrukcijama	1	2	3	4	5
71. Popunjavanje ukrštenih reči iz oblasti ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
72. Traženje ekonomskih/ poslovnih reči unutar osmosmerke	1	2	3	4	5
73. Pronalaženje ekonomskih/poslovnih reči od datih slova	1	2	3	4	5
74. Uparivanje reči sa datim definicijama	1	2	3	4	5
75. Razvrstavanje pasusa unutar ekonomskog teksta u pravi redosled	1	2	3	4	5
76. Interpretacija značenja reči/rečenica na osnovu datog konteksta	1	2	3	4	5

77. Pronalaženje grešaka (gramatičkih, vokabularnih)	1	2	3	4	5
78. Usmeno interpretiranje grafikona i statističkih podataka	1	2	3	4	5

79. Koje od sledećih oblasti bi bile od značaja za Vaš dalji akademsko-poslovni razvoj. Možete zaokružiti broj ispred više odgovora.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Finansijska terminologija i računovodstvo (bilans stanja, bilans uspeha, aktiva, pasiva, kapital, stopa povraćaja, akcije, deonice, opcije...) 2. Marketing (viralni marketing, digitalni marketing, influenseri, 4Ps) 3. Poslovna komunikacija (tipične fraze i izrazi u pregovaranju, telefonskim pozivima, prezentacijama) 4. Ekonomski principi i pojmovi (BDP, BNP, inflacija, ekonomska stabilizacija...) 5. Terminologija iz oblasti međunarodne trgovine i finansija (INCOTERMS, teretnica, konosman...) 6. Ljudski resursi i menadžment (intervjui za posao, CV, selekcija, vrednovanje, inkluzija, mobing...) 7. Kupovina i prodaja (čekovi, debitne i kreditne kartice, avansno plaćanje, plaćanje na rate...) 8. Trgovinski menadžment (uvoz, izvoz, logistika, marža, suficit, deficit...) 9. Bankarstvo i osiguranje (premija, osiguranik, osiguravač, tekući račun, krediti, lizing...) 10. Drugo (dopišite): _____ |
|--|

Rad u parovima i grupni rad (simulacije i dijalozni).

Ocenite **stepen saglasnosti sa sledećim izjavama** koristeći petostepenu skalu (1 – U potpunosti se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem):

Učešće u simulacijama i dijalozima (role play)	Nivo saglasnosti				
80. Učešće u simulacijama i dijalozima povezanim sa ekonomijom/poslovanjem pomaže mi u praktičnoj primeni jezičkih veština.	1	2	3	4	5
81. Učešće u simulacijama ili igrama uloga pomaže u razvijanju timskog duha i interpersonalnih veština relevantnih za ekonomiju/poslovanje.	1	2	3	4	5
82. Osećam veću motivaciju i angažovanost kada učestvujem u simulacijama ili dijalozima u vezi sa ekonomijom/poslovanjem.	1	2	3	4	5
83. Učešće u simulacijama i dijalozima pruža priliku za vežbanje pregovaračkih veština i veština prezentovanja u ekonomiji/poslovanju.	1	2	3	4	5

84. Rad na grupnim projektima iz oblasti ekonomije/poslovanja pruža mogućnost saradnje, rešavanja problema i deljenja znanja.	1	2	3	4	5
85. Rad u paru ili grupi unapređuje moju sposobnost uspešne komunikacije u ekonomskom/poslovnom okruženju.	1	2	3	4	5
86. Rad u paru ili grupi omogućava razmenu različitih znanja i iskustava iz ekonomije/poslovanja, što obogaćuje proces učenja.	1	2	3	4	5
87. Analiza studija slučaja i diskusija o realnim poslovnim scenarijima doprinosi boljem razumevanju ekonomskih/poslovnih pojmova.	1	2	3	4	5

Lične preference

Preference: Označite svoje preference u vezi sa sledećim aspektima nastave ekonomskog jezika struke koristeći petostepenu skalu (1 – Uopšte ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Nemam stav, 4 – Slažem se, 5 – Izuzetno se slažem):

Preferiram kurseve engleskog jezika struke koji...	Nivo saglasnosti				
88. ... su usmereni na praktične primene i primere iz stvarnog sveta u ekonomiji/poslovanju.	1	2	3	4	5
89. ... uključuju interaktivne aktivnosti i diskusije.	1	2	3	4	5
90. ... pružaju mogućnosti za praktičnu primenu i simulacije vezane za ekonomiju/poslovanje.	1	2	3	4	5
91. ... uključuju autentične materijale kao što su studije slučaja, članci ili izveštaji iz ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
92. ... nude mogućnosti za saradnju i grupni rad u kontekstima ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
93. ... integrišu tehnološke alate ili onlajn resurse za učenje ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5
94. ... redovno pružaju povratne informacije i ocene o mom napretku u jezičkim veštinama ekonomije/poslovanja	1	2	3	4	5
95. ... omogućavaju fleksibilnost i opcije samostalnog učenja.	1	2	3	4	5
96. ... nude dodatne resurse i materijale za samostalno učenje iz ekonomije/poslovanja.	1	2	3	4	5

Otvorena pitanja

1. Koje teme biste želeli da obrađujete u okviru nastave engleskog jezika struke na fakultetu?
(97)

2. Postoje li neke jezičke veštine i podveštine na čijem usavršavanju biste želeli da radite na nastavi engleskog jezika struke? Objasnite. (98)

3. Postoje li neki posebni materijali i izvori (npr. udžbenici, članci, sajtovi i sl.) koje smatrate korisnim u nastavi engleskog jezika za ekonomiste? Objasnite. (99)

4. Imate li neke posebne potrebe, preference ili sugestije u vezi sa nastavom engleskog jezika struke? (100)

PRILOG 4 – AKTUELNI SILABUSI ZA ENGLISKI JEZIK NA DRŽAVNIM EKONOMSKIM FAKULTETIMA U REPUBLICI SRBIJI⁸

Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Beogradu

Наставни предмет		Енглески језик 1				
Ознака предмета: 20.ENJ						
Број ЕСПБ: 4						
Програм(и) у којем се изводи		400 - Економија, пословно управљање и статистика (ОАС) TE0 - Економија, пословно управљање и статистика - 180 (ОАС)				
УНО предмета		Економска политика и развој				
Наставници:		Ђуровић Н. Татјана, Редовни професор Силашки Р. Надежда, Редовни професор				
Број часова активне наставе (недељно)						
Предавања	Аудиторне вежбе	Други облици наставе	СИР/СТИР/ИР/ПИР/НИР	Остали часови		
4	0	0	0	0		
Предмети предуслови		Нема				
Услови:						
1. Образовни циљ:						
<ul style="list-style-type: none"> •Увођење основних и сложенијих термина економске науке на енглеском језику; •Обнављање граматике у функцији економске струке; •Читање и превођење стручних аутентичних текстова на енглеском језику. 						
2. Исходи образовања (Стечена знања):						
<p>Након успешно савладаног градива студенти ће бити у стању да:</p> <ul style="list-style-type: none"> •унапреде своје знање најзначајнијих граматичких и лексичких структура карактеристичних за дискурс економије; •овладају основном терминологијом економске науке на енглеском језику; •прецизније се усмено и писмено изражавају; •користе стручну литературу на енглеском језику. 						
3. Садржај/структура предмета:						
<p>Обрада тематских текстова на енглеском језику из области које студенти проучавају на Економском факултету Универзитета у Београду. Обухваћене су следеће теме: предмет проучавања економије (What is economics about?), микроекономија и макроекономија (Microeconomics and macroeconomics), позитивна и нормативна економија (Positive and normative economics), модели у економији (Models in economics), подела рада (Division of labour), савршена конкуренција и монопол (Perfect competition and monopoly), понуда и тражња (Supply and demand). Обнављају се граматичке структуре релевантне за дискурс економске науке, као што су глаголска времена, погодбене реченице, итд. Усваја се и учи специфични вокабулар економске струке кроз различита лексичка вежбања везана за породице речи, речи сличног облика а различитог значења, страну множину именица, негативне префиксе, предлоге, колокације. Развија се вештина графичког представљања података и класификовања информација.</p>						
4. Методе извођења наставе:						
Разноврсни облици рада у зависности од наставне јединице: ех цатхедре предавања, дискусије, групне презентације.						
Оцене знања (максимални број поена 100)						
Предиспитне обавезе		Обавезна	Поена	Завршни испит		
				Писмени испит	Да	40.00
				Колоквијум	Да	20.00
				Усмени испит	Да	30.00
				Активност у току предавања	Да	10.00
Литература						
Р.бр.	Аутор-и	Наслов		Издавач	Година	
1,	Силашки, Н., Т. Ђуровић	Енглески језик		ЦИД, Београд	2018	
2,	Силашки, Н., Т. Ђуровић	English Grammar for Economists		ЦИД, Београд	2019	
3,	Ђуровић, Т., Н. Силашки	Енглиш Практице ин Економицс анд Бусинесс		ЦИД, Београд	2019	

⁸ Svi silabusi su preuzeti sa zvaničnih veb stranica ekonomskih fakulteta.

Наставни предмет		Енглески језик за економисте 2				
Ознака предмета: 20.ЕЈЕ						
Број ЕСПБ: 3						
Програм(и) у којем се изводи		400 - Економија, пословно управљање и статистика (ОАС) ТЕ0 - Економија, пословно управљање и статистика - 180 (ОАС)				
УНО предмета		Економска политика и развој				
Наставници:		Силашки Р. Надежда, Редовни професор Ђуровић Н. Татјана, Редовни професор				
Број часова активне наставе (недељно)						
Предавања	Аудиторне вежбе	Други облици наставе	СИР/СТИР/ИР/ПИР/НИР	Остали часови		
3	0	0	0	0		
Предмети предуслови		Нема				
Услови:						
1. Образовни циљ:						
<ul style="list-style-type: none"> •Проширење вокабулара економске струке на енглеском језику; •Усвајање сложенијих граматичких структура типичних за језик економске науке; •Развијање вештине нумеричког изражавања на енглеском језику и способности изражавања трендова и интерпретације графикона, табела, дијаграма и осталих видова визуелног приказа података 						
2. Исходи образовања (Стечена знања):						
<p>Након успешно савладаног градива студенти ће бити у стању да:</p> <ul style="list-style-type: none"> •користе широку терминологију енглеског језика карактеристичну за поједине области економије као науке; •примене информације из своје струке у писменој и усменој комуникацији; •интерпретирају визуелне податке са графикона, табела, дијаграма; •развију вештину нумеричког изражавања и изражавања растућих и опадајућих трендова. 						
3. Садржај/структура предмета:						
<p>Обрада сложенијих тематских текстова на енглеском језику из области које студенти проучавају на Економском факултету Универзитета у Београду: рачуноводство (The nature of accounting), маркетинг (The centrality of marketing), врсте организација (Types of business organisations)>/eng>, историјат и функције новца <eng>(Money: its origins and functions), предузетништво (Entrepreneurship). Усваја се сложенија стручна терминологија економске науке и развијају вештине читања, разумевања текста и дефинисања нових појмова путем синонимије, антонимије или описа. Развија се способност нумеричког изражавања и изражавања растућих и опадајућих трендова, као и тумачења визуелних података са графикона, табела, дијаграма. Истичу се лексичке разлике између британске и америчке варијанте енглеског језика. Обновљају се и уводе структуре релевантне за дискурс економске науке, и то: пасив, речи цличног значења а различитог облика, именичке сложенице, семантички скупови, идиоми.</p>						
4. Методе извођења наставе:						
Разноврсни облици рада у зависности од наставне јединице: ex cathedra предавања, дискусије, групни рад, презентације.						
Оцене знања (максимални број поена 100)						
Предиспитне обавезе		Обавезна	Поена	Завршни испит	Обавезна	Поена
Активност у току предавања		Да	10.00	Писмени испит	Да	40.00
Колоквијум		Да	20.00	Усмени испит	Да	30.00
Литература						
Р.бр.	Аутор-и	Наслов		Издавач	Година	
1,	Ђуровић, Т., Н. Силашки	English for Economists 2		ЦИД, Београде	2018	
2,	Силашки, Н., Т. Ђуровић	English Grammar for Economists		ЦИД, Београд	2019	
3,	Ђуровић, Т., Н. Силашки	Енглиш Практице ин Економицс анд Бусинес<7енг>		ЦИД, Београд	2019	

Наставни предмет		Енглески језик за економисте 3				
Ознака предмета: 20.Е3Е						
Број ЕСПБ: 4						
Програм(и) у којем се изводи		400 - Економија, пословно управљање и статистика (ОАС) ТЕ0 - Економија, пословно управљање и статистика - 180 (ОАС)				
УНО предмета		Економска политика и развој				
Наставници:		Силашки Р. Надежда, Редовни професор				
Број часова активне наставе (недељно)						
Предавања	Аудиторне вежбе	Други облици наставе	СИР/СТИР/ИР/ПИР/НИР	Остали часови		
4	0	0	0	0		
Предмети предуслови		Нема				
Услови:						
1. Образовни циљ:						
Проширење вокабулара кроз усвајање терминологије пословања на енглеском језику; усвајање сложенијих лексичких и синтаксичких структура типичних за пословни енглески језик; овладавање различитим облицима усмене и писане комуникације у пословном контексту; оспособљавање за дискусије на различите теме из домена пословања.						
2. Исходи образовања (Стечена знања):						
Проширење вокабулара кроз усвајање терминологије пословања на енглеском језику; усвајање сложенијих лексичких и синтаксичких структура типичних за пословни енглески језик; овладавање различитим облицима усмене и писане комуникације у пословном контексту; оспособљавање за дискусије на различите теме из домена пословања.						
3. Садржај/структура предмета:						
Усвајање терминологије и проширење вокабулара и сложенијих лексичких и синтаксичких структура карактеристичних за пословни енглески језик кроз вежбе грађења речи и колокације. Овладавање вештином усмене пословне комуникације: представљање компаније, опис историјата и активности компаније, организациона структура, корпоративни идентитет, корпоративна култура, друштвена одговорност компанија. Развијање свести о међукултуролошким разликама у пословању. Кодекс понашања и облачења на радном месту. Невербална комуникација у пословању. Процес селекције и запошљавања. Електронска трговина. Међународна трговина. Светска економска криза. Улога и функције централне банке. Основи пословне кореспонденције (упит, понуда, рекламација, одговор на рекламацију). Идиоми у пословању. Фразни глаголи у пословању.						
4. Методе извођења наставе:						
Разноврсни облици рада у зависности од наставне јединице: ex cathedra предавања, презентације, дискусије, конверзација, метод симулације (role plays), анализе примера из праксе (case studies).						
Оцене знања (максимални број поена 100)						
Предиспитне обавезе		Обавезна	Поена	Завршни испит	Обавезна	Поена
Активност у току предавања		Да	20.00	Писмени испит	Да	30.00
Колоквијум		Да	20.00	Усмени испит	Да	30.00
Литература						
Р.бр.	Аутор-и	Наслов		Издавач	Година	
1,	Силашки, Н.	English for Economists 3		Београд: ЦИД	2018	
2,	Силашки, Н., Т. Ђуровић	English Grammar for Economists		Београд: ЦИД	2019	
3,	Ђуровић, Т., Н. Силашки	English Practice in Economics and Business		Београд: ЦИД	2019	

Наставни предмет		Енглески језик за економисте 4				
Ознака предмета: 20.E4E						
Број ЕСПБ: 4						
Програм(и) у којем се изводи		400 - Економија, пословно управљање и статистика (ОАС) TE0 - Економија, пословно управљање и статистика - 180 (ОАС)				
УНО предмета		Економска политика и развој				
Наставници:		Ђуровић Н. Татјана, Редовни професор				
Број часова активне наставе (недељно)						
Предавања	Аудиторне вежбе	Други облици наставе	СИР/СТИР/ИР/ПИР/НИР	Остали часови		
4	0	0	0	0		
Предмети предуслови		Нема				
Услови:						
1. Образовни циљ:						
Даље проширење вокабулара усвајањем терминологије енглеског језика из разних области пословања; усвајање сложенијих семантичких и синтаксичких структура карактеристичних за енглески језик пословања; даље развијање вештина писане и усмене комуникације на енглеском језику у области пословања.						
2. Исходи образовања (Стечена знања):						
Након успешно савладаног градива студенти ће бити у стању да: користе најважније видове пословне комуникације; да учествују у пословним састанцима, пословним преговорима и осталим видовима усмене комуникације; напишу своју радну биографију и пропратно писмо приликом пријаве на конкурс за радно место; пишу краће извештаје, као и краће есеје на задату тему из области пословања.						
3. Садржај/структура предмета:						
Обрада текстова из различитих области пословања: франшизинг, фузије и аквизиције предузећа, Светска трговинска организација, регионалне економске интеграције, порези, управљање односима са купцима, управљање људским ресурсима у дигиталном добу, итд. Усвајање сложенијих синтаксичких структура везаних за област енглеског пословног језика. Усвајање и учење фразних глагола; идиома и других облика фигуративног изражавања карактеристичних за пословни енглески језик. Унапређење вештина усмене комуникације као што су вођење пословних састанака и пословних преговора. Даље развијање способности писменог изражавања кроз вежбе исправљања грешака; писања краћих језичких целина; састављања краћих извештаја; писања радне биографије (ЦВ) и пријаве на конкурс за радно место.						
4. Методе извођења наставе:						
Разноврсни облици рада у зависности од наставне јединице: ех цатхедра предавања, презентације, дискусије, конверзација, метод симулације (role-plays), анализе примера из праксе (case studies).						
Оцене знања (максимални број поена 100)						
Предиспитне обавезе		Обавезна	Поена	Завршни испит	Обавезна	Поена
Активност у току предавања		Да	20.00	Писмени испит	Да	30.00
Колоквијум		Да	20.00	Усмени испит	Да	30.00
Литература						
Р.бр.	Аутор-и	Наслов		Издавач	Година	
1,	Ђуровић, Т.	English for Economists 4		Београд: ЦИД	2018	
2,	Силашки, Н., Т. Ђуровић	English Grammar for Economists		Београд: ЦИД	2019	
3,	Ђуровић, Т., Н. Силашки Београд: ЦИД.	Енглиш Практице ин Економицс анд Бусинесс		Београд: ЦИД	2019	

Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Nišu

Студијски програм : Економија			
Назив предмета: Енглески језик 1			
Наставник/наставници: Мр Јелена Баста			
Статус предмета: изборни на свим модулима			
Број ЕСПБ: 2			
Услов: Претходно изучавање енглеског језика у најмање 4-годишњем трајању (ниво А2)			
Циљ предмета Обнављање базичних граматичких структура у функцији економске струке, упознавање са стручним текстовима из области основа економије, усвајање основних економских појмова, усвајање унапређених вештина писане и усмене комуникације, развијање критичког начина размишљања и формирања индивидуалних ставова који се тичу економских питања.			
Исход предмета Након успешно савладаног градива, очекује се да студенти ефикасно и ефективно располажу најзначајнијим обрађеним граматичким и лексичким структурама, успешно користе савладану економску терминологију на енглеском језику, прецизно се изражавају у усменој и писаној форми на енглеском језику, користе страну економску литературу и приручнике, анализирају краће економске текстове и без тешкоћа изражавају личне ставове по економским питањима.			
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Предмет изучавања економије, економска и слободна добра, микро- и макроекономија, позитивна и нормативна економија, економски модели и потреба за апстраховањем; времена - просто и трајно садашње време, просто прошло време, садашњи перфект; условне реченице (тип 0, 1, и 3), модални глаголи, поређење придева и паралелна компарација, типичне предлошке конструкције у функцији економских текстова, герунд и инфинитив, инверзија; синоними, негативни префикси, извођење речи, изрази са глаголима <i>make, do, rise, raise, arise</i> , државе, националности и присвојни придеви, врсте графикана и дијаграма. <i>Практична настава</i>			
Литература Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>Енглески језик</i> . Београд: ЦИД. (Units 1-5) Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>English Practice in Economics and Business</i> . Београд: ЦИД.			
Број часова активне наставе:	Теоријска настава: 2	Практична настава: 0	
Методе извођења наставе Комуникативни интерактивни приступ учењу језика, кооперативно учење, дискусије, анализе случајева, симулације, конверзације, презентације, <i>ex cathedra</i> предавања.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	10	писмени испит	20
практична настава		усмени испит	30
колоквијум-и	40	
семинар-и			
Начин провере знања могу бити различити наведено у табели су само неке опције: (писмени испити, усмени испит, презентација пројекта, семинари итд.....			
*максимална дужна 2 странице А4 формата			

Студијски програм : Економија			
Назив предмета: Енглески језик 2			
Наставник/наставници: Мр Јелена Баста			
Статус предмета: изборни на свим модулима			
Број ЕСПБ: 2			
Услов: Положен испит из Енглеског језика 1			
Циљ предмета Усвајање сложенијих граматичких структура типичних за језик економске струке, проширивање вокабулара економске струке, препознавање растућих и опадајућих трендова, развијање способности графичких презентација нумеричких података из сфере економије, развијање способности дискутовања о сложенијим и специфичнијим економским темама.			
Исход предмета Након успешно савладаног градива, очекује се да студенти могу да изнесу своје мишљење о економским питањима на организован и аргументован начин, успешно користе широк дијапазон економске терминологије на енглеском језику, прецизно се изражавају у усменој и писаној форми на енглеском језику без типичних грешака, интерпретирају визуелне податке са графикана, табела и дијаграма, описују растуће и опадајуће трендове.			
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Подела рада, монопол и конкурентна тржишта, понуда и тражња, улога менаџера, порекло и атрибути новца, функције новца; грађење речи, разлика између <i>job</i> и <i>work</i> , <i>effect</i> и <i>affect</i> , <i>efficient</i> и <i>effective</i> , <i>politics</i> и <i>policy</i> , фразални глаголи и колокације типичне за економски жаргон, негативни префикси, врсте зарада, синоними; предлошке конструкције типичне за језике економске струке, множина речи страног порекла, утврђивање времена обрађених у Енглеском језику 1; растући и опадајући трендови, графикони <i>Практична настава</i>			
Литература Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>Енглески језик</i> . Београд: ЦИД. (Units 6-9) Ђуровић, Т., Силашки, Н. (2011). <i>Енглески језик за економисте</i> . Београд: ЦИД. (Units 1-2) Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>English Practice in Economics and Business</i> . Београд: ЦИД.			
Број часова активне наставе:		Теоријска настава: 2	Практична настава: 0
Методе извођења наставе Комуникативни интерактивни приступ учењу језика, кооперативно учење, дискусије, анализе случајева, симулације, конверзације, презентације, <i>ex cathedra</i> предавања.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	10	писмени испит	20
практична настава		усмени испит	30
колоквијум-и	40	
семинар-и			
Начин провере знања могу бити различити наведено у табели су само неке опције: (писмени испити, усмени испит, презентација пројекта, семинари итд.....			
*максимална дужна 2 странице А4 формата			

Студијски програм : Економија			
Назив предмета: Енглески језик 3			
Наставник/наставници: Мр Јелена Баста			
Статус предмета: изборни на свим модулима			
Број ЕСПБ: 2			
Услов: Положен испит из Енглеског језика 2			
Циљ предмета Усвајање сложенијих граматичких структура, проширивање вокабулара економске струке, развијање способности интерпретације нумеричких података и дискутовања о сложенијим и специфичнијим економским темама, оспособљавање за самостално препричавање економских текстова у писаној и усменој форми без типичних грешака.			
Исход предмета Након савладаног градива, очекује се да студенти успешно располажу комплекснијим граматичким и лексичким структурама језика економске струке, прецизно се изражавају у усменој и писаној форми на енглеском језику без типичних грешака; интерпретирају статистичке податке у економским текстовима, самостално дискутују о сложеним специфичним економским темама и дају конструктивна решења конкретних проблема.			
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Рачуноводство, маркетинг, историјски развој рекламирања, правни облици компанија, предузетништво; пасив, времена за изражавање будућности, условне реченице (типови 1, 2 и 3), предлошке конструкције, односне реченице, садашњи партицип, герунд и инфинитив; синоними и антоними, економске фразе, колокације, изрази и идиоми, бројеви и рачунске операције, извођење речи од речи <i>value, vary, employ, sell</i> , разлика између <i>expense</i> и <i>expenditure</i> , као и између британске и америчке терминологије, скраћенице. <i>Практична настава</i>			
Литература Ђуровић, Т., Силашки, Н. (2011). <i>Енглески језик за економисте</i> . Београд: ЦИД. (Units 2-7) Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>English Practice in Economics and Business</i> . Београд: ЦИД.			
Број часова активне наставе:		Теоријска настава: 2	Практична настава: 0
Методe извођења наставе Комуникативни интерактивни приступ учењу језика, кооперативно учење, дискусије, анализе случајева, симулације, конверзације, презентације, <i>ex cathedra</i> предавања.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	10	писмени испит	20
практична настава		усмени испит	30
колоквијум-и	40	
семинар-и			
Начин провере знања могу бити различити наведено у табели су само неке опције: (писмени испити, усмени испит, презентација пројекта, семинари итд.....			
*максимална дужна 2 странице А4 формата			

Студијски програм : Економија			
Назив предмета: Енглески језик 4			
Наставник/наставници: Мр Јелена Баста			
Статус предмета: изборни на свим модулима			
Број ЕСПБ: 2			
Услов: Положен испит из Енглеског језика 3			
Циљ предмета Усвајање сложенијих граматичких структура, проширивање вокабулара економске и пословне струке, развијање способности дискутовања о важним пословним и корпоративним темама, оспособљавање за различите облике писане комуникације у пословању.			
Исход предмета Након савладаног градива, очекује се да студенти успешно располажу сложеним граматичким и лексичким структурама језика економске и пословне струке, развију напредни ниво језичке и комуникативне компетенције кроз различите тематске области, имају пуну свест о неопходности самосталног рада на развијању језичке тачности и флуентности, успешно и кохерентно воде структурирану пословну преписку.			
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Историја компаније, организација компаније, корпоративни идентитет, пословна етика, светска економска криза, ризични капитал, врсте компанија, пословног криминала и злоупотреба службеног положаја, проблеми на послу; синоними, извођење речи из сфере економије и пословања, колокације, нације и националности, фразални глаголи у функцији пословног језика, разлика између <i>personal</i> и <i>personnel</i> , <i>agency</i> , <i>branch</i> и <i>subsidiary</i> , идиоми; инверзија, предлошке конструкције, актив и пасив, пасивне конструкције са инфинитивом. <i>Практична настава</i>			
Литература Силашки, Н. (2011). <i>Енглески језик за економисте 2</i> . Београд: ЦИД. (Units 1, 2, 3, 5, 11) Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>English Practice in Economics and Business</i> . Београд: ЦИД.			
Број часова активне наставе:		Теоријска настава: 2	Практична настава: 0
Методе извођења наставе Комуникативни интерактивни приступ учењу језика, кооперативно учење, дискусије, анализе случајева, симулације, конверзације, презентације, <i>ex cathedra</i> предавања.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	10	писмени испит	20
практична настава		усмени испит	30
колоквијум-и	40	
семинар-и			
Начин провере знања могу бити различити наведено у табели су само неке опције: (писмени испити, усмени испит, презентација пројекта, семинари итд.....			
*максимална дужна 2 странице А4 формата			

Студијски програм : Економија			
Назив предмета: Други страни језик - Енглески језик			
Наставник/наставници: Мр Јелена Баста			
Статус предмета: изборни на модулима: Менаџмент у туризму; Рачуноводство, ревизија и финансијско управљање			
Број ЕСПБ: 7			
Услов: Претходно изучавање енглеског језика у најмање 4-годишњем трајању (ниво А2)			
Циљ предмета Обнављање базичних граматичких структура у функцији економске струке, упознавање са стручним текстовима из области основа економије, усвајање основних економских појмова, усвајање унапређених вештина писане и усмене комуникације, развијање критичког начина размишљања и формирања индивидуалних ставова који се тичу економских питања.			
Исход предмета Након савладаног градива, очекује се да студенти успешно располажу обрађеним граматичким и лексичким структурама, користе савладану економску терминологију на енглеском језику, прецизно се изражавају у усменој и писаној форми на енглеском језику, користе страну економску литературу и приручнике, анализирају краће економске текстове и износе своје мишљење о економским питањима на организован и аргументован начин.			
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Предмет изучавања економије, економска и слободна добра, микро- и макроекономија, позитивна и нормативна економија, економски модели и потреба за апстраховањем, подела рада, монопол и конкурентна тржишта, понуда и тражња; препричавање и анализирање текстова из области опште економије, парафразирање, дефинисање и објашњавање лексичких јединица; врсте графикона и дијаграма; форма и садржина аутобиографије и пропратног писма, симулација разговора за посао. <i>Практична настава</i> Консолидација времена - просто и трајно садашње време, просто прошло време, садашњи перфект; условне реченице (тип 0, 1, и 3), модални глаголи, поређење придева и паралелна компарација, типичне предлошке конструкције у функцији економских текстова, герунд и инфинитив, инверзија, множина речи страног порекла; синоними, негативни префикси, извођење речи, изрази са глаголима <i>make, do, rise, raise, arise</i> , државе, националности и присвојни придеви, разлика између <i>job</i> и <i>work, effect</i> и <i>affect, efficient</i> и <i>effective, politics</i> и <i>policy</i> , фразални глаголи и колокације типичне за економски жаргон.			
Литература Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>Енглески језик</i> . Београд: ЦИД. Силашки, Н., Т. Ђуровић (2011). <i>English Practice in Economics and Business</i> . Београд: ЦИД.			
Број часова активне наставе:		Теоријска настава: 5	Практична настава: 0
Методe извођења наставе Комуникативни интерактивни приступ учењу језика, кооперативно учење, дискусије, анализе случајева, симулације, конверзације, презентације, <i>ex cathedra</i> предавања.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	10	писмени испит	20
практична настава		усмени испит	30
колоквијум-и	40	
семинар-и			
Начин провере знања могу бити различити наведено у табели су само неке опције: (писмени испити, усмени испит, презентација пројекта, семинари итд.....			
*максимална дужна 2 странице А4 формата			

Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Kragujevcu

Студијски програм: Економија и пословно управљање и Пословна информатика
Назив предмета: Енглески језик 1
Наставник/наставници: Маја Луковић
Статус предмета: студијски програм Економија и пословно управљање, изборни на модулима Економска политика и развој, Међународна економија и пословање, Менаџмент, Маркетинг, Туризам и хотелијерство, Финансије, банкарство и осигурање и Рачуноводство, ревизија и пословне финансије; изборни на студијском програму Пословна информатика
Број ЕСПБ: 7
Услов:
<p>Циљ предмета</p> <p>Усвајање вокабулара језика струке, пословног енглеског језика на почетном и средњем нивоу знања језика уз помоћ различитих језичких активности (писаних и усмених) током рада на стручним текстовима из области опште економије, рачуноводства, маркетинга, менаџмента, банкарства, берзанског пословања, рачуноводства и ревизије. Граматичко подучавање прати постављене циљеве на ова два нивоа упознавања и подучавања језика струке.</p>
<p>Исход предмета</p> <p>Студенти стичу основно језичко знање и способност за разумевање стручних текстова, као и способност за самосталано репродуковање прочитаног, као и усвајање кроз обнављање претходно стеченог знања из области граматике енглеског језика која прати стручне текстове и омогућава самостално састављање једноставних језички конструкција у репродукцији прочитаних стручних текстова.</p>
<p>Садржај предмета</p> <p><i>Теоријска настава</i></p> <p>Часови предавања обухватају четири језичке вештине прилагођене почетном и средњем нивоу усвајања језика струке: читање, разумевање, говор, писање. Терминологија карактеристична за пословни енглески језик усваја се кроз више тематских области чему у прилог говоре наведене тематске јединице:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. BASIC TERMS: <ul style="list-style-type: none"> Money and income Business finance 2. ACCOUNTING <ul style="list-style-type: none"> Accounting and accountancy Bookkeeping Company laws Accounting policies and standards Auditing 3. BANKING <ul style="list-style-type: none"> Personal banking Commercial and retail banking Financial institutions Investment banking Central banking Interest rates 4. CORPORATE FINANCE <ul style="list-style-type: none"> Venture capital Stocks and shares Bonds Futures Derivatives Asset management Mergers and takeovers

Financial planning Financial regulation and supervision 5.ECONOMICS AND TRADE International trade Insurance The business cycle Taxation Business plans Паралелно са усвајањем терминологије језика струке усвајају се и обнављају граматичке конструкције доминантне у дискурсу језика струке: времена, пасивне конструкције, кондиционалне реченице, модални глаголи, и тако даље. <i>Практична настава</i> Практична настава обухвата часове вежби практичне употребе усвојеног вокабулара у виду дискусија, симулација пословних разговора (на прилагођеном нивоу језичког знања), писање пословних писама, самостални истраживачки радови студената.			
Литература 1. Ian MacKenzie, Professional English in Use , Cambridge University Press, 2006. 2. Љиљана Јовковић, Mastering English Grammar and Structure , Autor, Beograd, 2002.			
Број часова активне наставе		Теоријска настава: 3	Практична настава: 2
Методe извођења наставе: Теоријска настава, практична настава, самостални рад студената, консултације			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	20	писмени испит	25
практична настава		усмени испит	25
колоквијум-и	30	
семинар-и			

Студијски програм: Економија и пословно управљање и Пословна информатика
Назив предмета: Енглески језик 2
Наставник/наставници: Маја Луковић
Статус предмета: студијски програм Економија и пословно управљање, изборни на модулима Економска политика и развој, Међународна економија и пословање, Менаџмент, Маркетинг, Туризам и хотелијерство, Финансије, банкарство и осигурање и Рачуноводство, ревизија и пословне финансије; изборни на студијском програму Пословна информатика
Број ЕСПБ: 7
Услов:
Циљ предмета Усвајање вокабулара језика струке, пословног енглеског језика на вишем-средњем нивоу језичког знања уз помоћ различитих језичких активности (писаних и усмених) током рада на стручним текстовима из области опште економије, рачуноводства, маркетинга, менаџмента, банкарства, берзанског пословања, рачуноводства и ревизије. Граматичко подучавање прати постављене циљеве на овом нивоу подучавања језика струке.
Исход предмета Студенти стичу језичко знање и способност за разумевање стручних текстова на вишем средњем нивоу познавања језика струке, способност за самосталано репродуковање прочитаног, као и усвајање кроз обнављање претходно стеченог знања из области граматике енглеског језика која прати стручне текстове и омогућава самостално састављање једноставних језички конструкција у репродукцији прочитаних стручних текстова.
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Часови предавања обухватају четири језичке вештине прилагођене вишем-средњем нивоу усвајања и подучавања језика струке: читање, слушање, говор, писање. Терминологија карактеристична за пословни енглески језик усваја се кроз више тематских области чему у прилог говоре наведене тематске јединице: 1. HUMAN RESOURCES: Staff development and training Job descriptions and job satisfaction Letters of enquiry and applications 2. MARKETING Promotional activities and branding New product development Establishing relationships and negotiating 3. STARTING NEW BUSINESS ACTIVITIES Financing the start-up Starting up in a new location Presenting your business idea 4. BUSINESS TRAVEL Business conferences Reports Business meetings 4. NEW TECHNOLOGIES, INNOVATION AND CHANGE New technologies and change Using the Internet A staff survey Off-shoring and outsourcing 5. CUSTOMER RELATIONS Customer loyalty

Communication with customers			
Corresponding with customers			
A business seminar			
Паралелно са усвајањем терминологије језика струке усвајају се и обнављају граматичке конструкције доминантне у дискурсу језика струке: времена, пасивне конструкције, кондиционалне реченице, модални глаголи, и тако даље.			
<i>Практична настава</i>			
Практична настава обухвата часове вежби практичне употребе усвојеног вокабулара у виду дискусија, симулација пословних разговора (на прилагођеном нивоу језичког знања), писање пословних писама, самостални истраживачки радови студената у смислу самосталне израде презентација на одабране теме и самосталног излагања.			
Литература			
1. Guy Brook-Hart, Business Benchmark Upper-Intermediate Vantage, Cambridge University Press, 2006.			
2. Љиљана Јовковић, Mastering English Grammar and Structure, Autor, Beograd, 2002.			
Број часова активне наставе	Теоријска настава: 3	Практична настава: 2	
Методe извођења наставе: Теоријска настава, практична настава, самостални рад студената, консултације			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	20	писмени испит	25
практична настава		усмени испит	25
колоквијум-и	30	
семинар-и			

Студијски програм: Економија и пословно управљање
Назив предмета: Енглески језик 3
Наставник/наставници: Маја Луковић
Статус предмета: студијски програм Економија и пословно управљање, изборни на модулу Туризам и хотелијерство
Број ЕСПБ: 7
Услов:
<p>Циљ предмета</p> <p>Усвајање вокабулара језика струке, пословног енглеског језика на напредном нивоу језичког знања уз помоћ различитих језичких активности (писаних и усмених) током рада на стручним текстовима из области опште економије, рачуноводства, маркетинга, менаџмента, банкарства, берзанског пословања, рачуноводства и ревизије.</p>
<p>Исход предмета</p> <p>Студенти стичу језичко знање и способност за разумевање стручних текстова на напредном нивоу познавања језика струке, способност за самосталано репродуковање прочитаног, способност за самосталну употребу језика струке у писаном и усменом облику у неком од будућих пословних окружења.</p>
<p>Садржај предмета</p> <p><i>Теоријска настава</i></p> <p>Часови предавања обухватају четири језичке вештине прилагођене напредном нивоу усвајања језика струке: читање, говор, писање, слушање. Терминологија карактеристична за пословни енглески језик усваја се кроз више тематских области чему у прилог говоре наведене тематске јединице:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. MANAGEMENT <ul style="list-style-type: none"> Corporate culture Leaders and managers Internal communication Chairing meetings 2. COMPETITIVE ADVANTAGE <ul style="list-style-type: none"> Customer relationships Competitive advantage A proposal Presenting at meetings 3. ADVERTISING AND SALES <ul style="list-style-type: none"> Advertising and customers Advertising and the Internet Sales reports The sales pitch 4. FINANCE <ul style="list-style-type: none"> Forecasts and results Late payers Negotiating a lease 5. THE WORK ENVIROMENT <ul style="list-style-type: none"> Workplace and atmosphere The workforce of the future Productivity Staff negotiations 6. CORPORATE RELATIONSHIPS

Corporate ethics Expanding abroad An overseas partnership A planning conference			
<i>Практична настава</i> Практична настава обухвата часове вежби практичне употребе усвојеног вокабулара у виду дискусија, симулација пословних разговора (на прилагођеном нивоу језичког знања), симулација разговора за посао, симулација пословних конференција, симулација израда пословних планова, самостални истраживачки радови студената у смислу самосталне израде презентација на одабране теме (прилагођене напредном познавању језика струке) и самосталног излагања.			
Литература Guy Brook-Hart, Business Benchmark Advanced , Cambridge University Press, 2007.			
Број часова активне наставе		Теоријска настава: 3	Практична настава: 2
Методe извођења наставе: Теоријска настава, практична настава, самостални рад студената, консултације			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања	20	писмени испит	25
практична настава		усмени испит	25
колоквијум-и	30	
семинар-и			

Silabusi za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Subotici

Студијски програм : Економија			
Назив предмета: Енглески језик за економисте			
Наставник/наставници: Зора Трнинић Јањић			
Статус предмета: Изборни предмет на свим модулима студијског програма ОАС Економија. Изборни предмет на студијском програму ОАС Пословна информатика			
Број ЕСПБ: 10			
Услов: Нема услова.			
Циљ предмета Усвајање стручне терминологије и језичких структура карактеристичних за област економије и пословања. Унапређивање језичких вештина: говор, писање, слушање, читање, разумевање.			
Исход предмета Способност препознавања и правилног тумачења комплекснијих језичких структура карактеристичних за стручну литературу из области економије и пословања. Способност коришћења стручне терминологије у усменом и писменом комуницирању у различитим пословним ситуацијама.			
Садржај предмета <i>Теоријска настава</i> Упознавање са стручним вокабуларом из области економије и пословања: маркетинг, менаџмент, финансије, рачуноводство, ревизија, информационе технологије, трговина. Обнављање глаголских времена и упознавање са сложенијим граматичким структурама енглеског језика. <i>Практична настава</i> Увежбавање препознавања и употребе стручног вокабулара из области економије и пословања ообрађеног у оквиру теоријске наставе. Увежбавање правилне употребе различитих граматичких структура и глаголских времена.			
Литература Cotton, D. (2011). Upper-Intermediate Market Leader Coursebook. Harlow: Pearson.Rodgers, J. (2011). Upper-Intermediate Market Leader Workbook. Harlow: Pearson. Norman. W. (2007). Business Benchmark Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press. Norman. W. (2007). Business Benchmark Personal Study Book. Cambridge: Cambridge University Press. Emmerson, P. (2009). Business Vocabulary Builder. Oxford: Macmillan.			
Број часова активне наставе	Теоријска настава: 60	Практична настава: 60	
Методe извођења наставе предавања, вежбе: рад у групи, рад у пару, студије случаја, презентације, симулација пословних ситуација			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит	поена
активност у току предавања		писмени испит	40
практична настава		усмени испт	
колоквијум-и (1)	60 (1*60)	
пројекат			
Начин провере знања могу бити различити наведено у табели су само неке опције: (писмени испити, усмени испт, презентација пројекта, семинари итд.....			
*максимална дужна 2 странице А4 формата			

Спецификација предмета за књигу предмета				
Студијски програм		Пословна информатика		
Изборно подручје (модул)				
Врста и ниво студија		Основне академске студије		
Назив предмета		Енглески језик за економисте		
Наставник (за предавања)		Трнинић Јањић Д. Зора		
Наставник/сарадник (за вежбе)		Трнинић Јањић Д. Зора		
Наставник/сарадник (за ДОН)				
Број ЕСПБ		8 Статус предмета (обавезни/изборни)		Изборни
Услов		Нема услова		
Циљ предмета		Усвајање стручне терминологије и језичких структура карактеристичних за област економије и пословања.		
Исход предмета		Способност препознавања и правилног тумачења комплекснијих језичких структура карактеристичних за стручну литературу из области економије и пословања. Способност коришћења стручне терминологије у усменом и писменом комуницирању у различитим пословним ситуацијама.		
Теоријска настава		Упознавање са стручним вокабуларом из области економије и пословања: маркетинг, менаџмент, финансије, рачуноводство, ревизија, информационе технологије, трговина. Обнављање глаголских времена и упознавање са сложенијим граматичким структурама енглеског језика.		
Практична настава (вежбе, ДОН, студијски истраживачки рад)		Увежбавање препознавања и употребе стручног волабулара из области економије и пословања ообрађеног у оквиру теоријске наставе. Увежбавање правилне употребе различитих граматичких структура и глаголских времена.		
Литература				
1 Cotton, D. (2011). Upper-Intermediate Market Leader Coursebook. Harlow: Pearson.				
2 Rodgers, J. (2011). Upper-Intermediate Market Leader Workbook. Harlow: Pearson.				
3 Norman. W. (2007). Business Benchmark Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.				
4 Norman. W. (2007). Business Benchmark Personal Study Book. Cambridge: Cambridge University				
5 Emmerson, P. (2009). Business Vocabulary Builder. Oxford: Macmillan.				
Број часова активне наставе недељно током семестра				
Предавања	Вежбе	ДОН	Студијски истраживачки рад	Остали часови
2	2			
Методе извођења наставе		предавања, вежбе: рад у групи, рад у пару, студије случаја, презентације, симулација пословних ситуација		
Оцена знања (максимални број поена 100)				
Предиспитне обавезе	поена	Завршни испит		поена
активност у току предавања	20	писмени испит		40
практична настава		усмени испит		
колоквијуми (2)	40 (2*20)			
семинари				

BIOGRAFIJA AUTORA

Jelena Basta je rođena 6. aprila 1981. godine u Nišu. Započela je studije 2000. godine na Studijskoj grupi za anglistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, a diplomirala je septembra 2004. godine, čime je stekla zvanje diplomiranog filologa za engleski jezik i književnost. Diplomirala je sa prosečnom ocenom 9,34 u toku studija i ocenom 9,50 na diplomskom ispitu, kao nosilac nagrade Grada Niša i povelje Univerziteta u Nišu kao najbolji diplomirani student Filozofskog fakulteta u 2003-2004 akademskoj godini. Poslediplomske studije upisala je 2005. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu, smer Anglo-američka književnost i kultura, gde je ostvarila prosečnu ocenu 9,50 tokom studija. Magistarsku tezu pod naslovom *Identitet i razlika u savremenoj australijskoj autobiografiji* uspešno je odbranila 2015. godine.

Kandidatkinja je tokom obrazovanja bila dobitnik nekoliko priznanja. Od 2005. do 2009. godine, kao jedan od najuspešnijih studenata, bila je stipendista Ministarstva nauke i zaštite životne sredine, a od 2001. do 2004. godine stipendista Ministarstva prosvete. U aprilu 2004. godine bila je dobitnik jednokratne stipendije Ambasade Kraljevine Norveške pod nazivom „15 miliona za 500 najboljih“, za postignute akademske rezultate.

2004. godine je radila kao profesor engleskog jezika u Gimnaziji „Svetozar Marković“ u Nišu, a od decembra 2004. do juna 2009. godine kao predavač u školi engleskog jezika Oxford Centar u Nišu. Od marta 2009. do avgusta 2010. radila je kao nastavnik stranog jezika na Fakultetu za pravne i poslovne studije «Dr Lazar Vrkić» iz Novog Sada. Trenutno je zaposlena u zvanju nastavnika stranog jezika na Ekonomskom fakultetu u Nišu, gde radi od septembra 2010 godine.

Tokom svog rada, Jelena Basta je stekla raznovrsno pedagoško iskustvo. Pre izbora u zvanje na Ekonomskom fakultetu u Nišu, predavala je engleski jezik na različitim nivoima i različitim grupama učenika, u državnim i privatnim školama. Takođe, značajno je i iskustvo u prevodenju koje je imala prilike da stekne kao zvanični sudski tumač za engleski jezik. Pohađala je i više programa i seminara za profesionalno usavršavanje nastavnika engleskog jezika i bila učesnik međunarodnih *Erasmus+* razmena.

Udata je i majka je troje dece.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Креирање уџбеника и силабуса енглеског језика струке за студенте економске оријентације

у складу са анализом актуелних уџбеника и студентских потреба

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 1.4.2024.
