

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Mina S. Suknović

INTEGRISANJE STRUČNOG SADRŽAJA U
OKVIRU PREDMETA ENGLISKI JEZIK ZA
POSEBNE NAMENE U TERCIJARNOM
OBRAZOVANJU

doktorska disertacija

Beograd, 2025.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Mina S. Suknović

INTEGRATING PROFESSIONAL CONTENT
INTO ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES
COURSES IN TERTIARY EDUCATION

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2025

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Мина С. Сукнович

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СОДЕРЖАНИЯ В КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ОСОБЫХ ЦЕЛЕЙ В ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ

докторская диссертация

Белград, 2025.

Podaci o mentoru i članovima komisije

Mentor:

dr Jelena Filipović, redovna profesorka, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

1.

2.

3.

Datum odbrane: _____

Izjave zahvalnosti

Izrada ove doktorske disertacije ne bi bila moguća bez podrške i učešća mnogih kojima dugujem iskrenu zahvalnost.

Najpre želim da zahvalim studentima i ESP nastavnicima koji su učestvovali u ovom istraživanju. Njihova spremnost da podele svoja iskustva i stavove omogućila mi je da prikupim dragocene podatke i steknem dublji uvid u obrazovnu praksu integrisane ESP nastave. Bez njihovog doprinosa, ova disertacija ne bi bila moguća.

Posebnu zahvanost dugujem svojoj mentorki, prof. dr Jeleni Filipović, na strpljenju i podršci tokom dugog procesa istraživanja i izrade ove disertacije, kao i na dragocenim smernicama i sugestijama. Osim toga, neizmerno sam joj zahvalna što me je svojim ličnim primerom konstantno podsećala na važnost humanizovanog pristupa studentima i brižne komunikacije, čime je uticala na ne samo moj akademski, već i pedagoški pristup.

Takođe, hvala i članovima komisije, doc. dr Mirjani Daničić, prof. dr Ani Jovanović i prof. dr Aleksandru Vuletiću, na njihovim vrednim uvidima i konstruktivnim sugestijama tokom odbrane teme.

Dalje, želim da izrazim zahvalnost koleginicama, prof. dr Milici Bošković i doc. dr Katarini Šmakić, na nesebičnoj podršci i kolegijalnosti. Njihovo razumevanje i prijateljska podrška, kao i spremnost da preuzmu deo mojih profesionalnih obaveza u ključnim trenucima, su bili od neprocenjivog značaja.

Takođe, hvala i mojim prijateljima na neizmernoj podršci i razumevanju, kao i na tome što su mi pomogli da održim ravnotežu između profesionalnih obaveza i privatnog života.

Najveću zahvalnost dugujem svojoj porodici, kao i svojim roditeljima i sestrama koji su mi pružali ljubav, podršku i smernice tokom ličnog i profesionalnog razvoja, i njima posvećujem ovu disertaciju.

Integrisanje stručnog sadržaja u okviru predmeta engleski jezik za posebne namene u tercijarnom obrazovanju

Sažetak

Ova disertacija predstavlja participativno akciono istraživanje koje u fokus stavlja integrisanu ESP nastavu, zasnovanu na CLIL načelima, postulatima kritičke pedagogije i konceptu emancipacije studenata. Istraživanje pruža sveobuhvatnu analizu stavova i praksi ESP nastavnika, institucionalne podrške i interdisciplinarne saradnje na fakultetima u Srbiji, ispitujući mogućnosti i izazove potencijalnog prelaska na integrisanu nastavu, kao i analizu percepcije studenata pre i posle implementacije integrisanog i emancipatorskog modela nastave.

Naučni doprinos ovog rada se ogleda u oblikovanju jedinstvenog modela integrisane ESP nastave, zasnovanog na principima kritičke pedagogije i participativnog obrazovanja, čime se uz emancipaciju studenata prevazilazi tradicionalna podjela između jezika i stručnog sadržaja. Pored teorijske sinteze ESP-a i CLIL-a, rad donosi empirijski utemeljene didaktičke pristupe koji podstiču kritičko mišljenje i akademsku autonomiju studenata. Dakle, eksperimentalni dizajn istraživanja podrazumeva implementaciju integrisane ESP nastave, kao i upoređivanje kontrolnih i eksperimentalnih (emancipatorskih) grupa, čime se omogućava procena efekata integrisane participativne ESP nastave u odnosu na tradicionalne pristupe.

Disertacija se oslanja kako na kvantitativne tako i kvalitativne metode istraživanja. Upitnici za ESP nastavnike omogućavaju uvid u stavove i prakse ESP nastavnika, kao i izazove sa kojima se nastavnici suočavaju, stepen interdisciplinarne saradnje, percepcije o efikasnosti integrisanog pristupa, autentičnih materijala, i predloge za poboljšanje nastave. Upitnici za studente pružaju uvid u studentske stavove i percepcije (npr. važnost engleskog jezika za njihovu karijeru, jezičkih veština, efekti sprovođenja i evaluacije integrisane nastave, upotrebe autentičnih materijala, itd.) pre i nakon iskustva sa integrisanom nastavom. Autoetnografski metod kroz dnevničke zapise istraživača, u kojima su dokumentovani kritični incidenti, pruža dublju i jasniju sliku potencijala integrisane emancipatorske nastave. Ovi zapisi omogućavaju analizu refleksije istraživača o procesu i efektima rekonceptualizovane nastave, dajući kvalitativnu dimenziju istraživanju.

Rezultati jasno ukazuju na prednosti integrisane ESP nastave u odnosu na tradicionalne modele podučavanja. ESP nastavnici prepoznaju potencijal ovog modela, ali ističu nedostatak institucionalne podrške, ograničene resurse, i druge izazove, a njihovi odgovori upućuju na potrebu za intenzivnijom interdisciplinarnom saradnjom. Dodatno, studenti su generalno, a posebno oni u emancipatorskim grupama, pokazali veću angažovanost i motivaciju, viši nivo akademske autonomije i bolje razumevanje stručnog sadržaja, a napredak je najprimetniji bio kod studenta sa skromnijim znanjem kojima je bilo potreban veći stepen podrške. Dakle, nalazi potvrđuju da integrisana ESP nastava, ukorenjena u kritičkoj pedagogiji i emancipatorskom pristupu, doprinosi većem angažovanju i motivaciji studenata, kao i unapređenju obrazovnog procesa, razvijajući kod studenata kritičko mišljenje, veštine analize, sinteze, argumentacije itd.

Dalje, zaključci istraživanja naglašavaju važnost redefinisanja uloge ESP nastavnika, koja bi trebalo da obuhvata i uloge predavača, istraživača, evaluatora, kreatora kurseva i didaktičkih materijala, i saradnika. Predložene su konkretne mere za unapređenje ESP nastave, uključujući razvoj nastavnih planova koji integrišu sadržaj struke i jezičke kompetencije, jačanje interdepartmanske saradnje i primenu participativnih metoda učenja. Disertacija doprinosi teorijskoj raspravi o savremenim pristupima u visokom obrazovanju, pružajući empirijske dokaze o efikasnosti integrisane i emancipatorske ESP nastave. Korišćenjem akcionog istraživanja i autoetnografske refleksije, rad ne samo da preispituje postojeće nastavne prakse, već i predlaže konkretne strategije za njihovo unapređenje, doprinoseći razvoju interdisciplinarnog i participativnog pristupa u ESP obrazovanju.

Ključne reči: integrisana ESP nastava, CLIL, kritička pedagogija, emancipacija studenata, interdisciplinarnost, refleksivna praksa, autoetnografija, metodika nastave.

Naučna oblast: Filološke nauke

Uža naučna oblast: Anglistika, Primenjena lingvistika, Metodika nastve jezika i književnosti

Oblasti istraživanja: Metodika nastave engleskog jezika, Engleski jezik za posebne namene (ESP), Integrisano učenje sadržaja i jezika (CLIL)

UDK broj: _____

Integrating Professional Content into English for Specific Purposes Courses in Tertiary Education

Abstract

This dissertation presents a participatory action research study focusing on integrated ESP instruction, grounded in Content and Language Integrated Learning (CLIL) principles, critical pedagogy, and the concept of student emancipation. The research provides a comprehensive analysis of ESP teachers' attitudes and practices, institutional support, and interdisciplinary collaboration at universities in Serbia. It examines the possibilities and challenges of transitioning to integrated instruction, as well as students' perceptions before and after experiencing the integrated and emancipatory teaching model.

The scientific contribution of this research lies in the development of a unique model of integrated ESP instruction, based on critical pedagogy and participatory education, which bridges the traditional divide between language learning and specialized content while fostering student emancipation. Beyond theoretical synthesis of ESP and CLIL, this study offers empirically grounded didactic approaches that promote critical thinking and academic autonomy. The experimental research design involves the implementation of integrated ESP instruction and a comparative analysis of control and experimental (emancipatory) groups, allowing for an assessment of the impact of participatory ESP instruction compared to traditional approaches.

The dissertation employs both quantitative and qualitative research methods. ESP teacher surveys provide insight into teaching practices, institutional challenges, interdisciplinary collaboration, and perceptions of the effectiveness of integrated instruction and authentic materials. Student surveys capture their attitudes and perceptions regarding ESP instruction, language skills, career relevance, and the impact of integrated learning before and after participating in integrated instruction. Additionally, an autoethnographic approach, through researcher diary entries documenting critical incidents, offers a deeper and clearer perspective on the potential of integrated emancipatory teaching. These records allow for an analysis of researcher reflection on the process and effects of reconceptualized instruction, contributing a qualitative dimension to the study.

The results clearly indicate the advantages of integrated ESP instruction over traditional teaching models. While ESP teachers recognize its potential, they also highlight the lack of institutional support, limited resources, and other challenges, emphasizing the need for stronger interdisciplinary collaboration. Moreover, students—particularly those in emancipatory groups—demonstrated higher engagement, motivation, academic autonomy, and improved comprehension of specialized content. The most significant progress was observed in students with lower initial proficiency, who benefited from increased instructional support. The findings confirm that integrated ESP instruction, rooted in critical pedagogy and emancipatory principles, enhances

student engagement and motivation while improving the overall learning process, fostering critical thinking, analytical skills, synthesis, and argumentation.

Furthermore, the research underscores the importance of redefining the role of ESP teachers, which should encompass functions such as instructor, researcher, evaluator, course designer, and collaborator. Specific recommendations for enhancing ESP instruction include curriculum development that integrates specialized content and linguistic competence, strengthening interdepartmental collaboration, and adopting participatory teaching methods. This dissertation contributes to the theoretical discussion on contemporary approaches in higher education, providing empirical evidence of the effectiveness of integrated and emancipatory ESP instruction. Through action research and autoethnographic reflection, this study not only challenges existing teaching practices but also proposes concrete strategies for their improvement, supporting the development of an interdisciplinary and participatory approach to ESP education.

Keywords: integrated ESP instruction, CLIL, critical pedagogy, student emancipation, interdisciplinarity, reflective practice, autoethnography, language teaching methodology

Scientific Field: Philological Sciences

Scientific Subfield: English Studies, Applied Linguistics, Language and Literature Teaching Methodology

Research Areas: ESP Teaching Methodology, English for Specific Purposes (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL)

UDC Number: _____

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Osnovna polazišta rada, predmet i ciljevi	1
1.2. Istraživačke hipoteze	4
1.3. Očekivani naučni doprinos	5
1.4. Struktura rada	6
2. ESP U TEORIJI I PRAKSI: SVEOBUH VATAN PREGLED	8
2.1. Osnovne karakteristike i definicije	10
2.2. Istorijski razvoj ESP-a	12
2.3. Obeležja ESP nastave	15
2.4. Tradicionalni vs. integrisani ESP	19
2.5. Ciljevi ESP nastave	23
2.6. Internacionalizacija i ESP	27
3. ULOGE NASTAVNIKA INTEGRISANOG ESP-A	30
3.1. Uvod	30
3.2. Nastavnik kao predavač	32
3.3. Nastavnik kao istraživač	33
3.4. Nastavnik kao evaluator	34
3.5. Nastavnik kao saradnik	35
3.6. Nastavnik kao kreator kursa i materijala	37
3.7. Zaključak	38
4. KRITIČKA PEDAGOGIJA I EMANCIPACIJA STUDENATA	40
5. METODOLOGIJA	46
5.1. Uvod	46
5.2. Participativno akciono istraživanje	46
5.3. Metode i tehnike istraživanja	48
5.4. Uzorak, veličina uzorka i karakteristike	49
5.5. Instrumenti za prikupljanje podataka	50
5.5.1. Instrumenti za prikupljanje podataka: Nastavničke ankete	50
5.5.2. Instrumenti za prikupljanje podataka: Studentske ankete	51
5.5.3. Instrumenti prikupljanja podataka: Dnevnik	52

5.6. <i>Nastavničke ankete: istraživačka pitanja</i>	53
5.7. <i>Studentske ankete: istraživačka pitanja</i>	55
5.8. <i>Autoetnografija kao istraživački metod</i>	56
5.9. <i>Triangulacija</i>	58
5.10. <i>Ograničenja istraživanja</i>	59
6. PERCEPCIJE ESP NASTAVNIKA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA O ISPUNJAVANJU ZAHTEVA INTERDISCIPLINARNOG OBRAZOVANJA I CLIL OBRAZOVANJA	60
6.1. <i>Uvod</i>	60
6.2. <i>Rezultati</i>	60
6.2.1. <i>Opšti pregled</i>	60
6.2.1.1. <i>Učesnici</i>	60
6.2.1.2. <i>ESP kursevi: trenutna praksa i stavovi</i>	62
6.2.2. <i>Integrisanje sadržaja i jezika struke</i>	63
6.2.3. <i>Interdepartmanska saradnja</i>	66
6.2.4. <i>Korišćenje autentičnih materijala</i>	69
6.2.5. <i>Izazovi i sugestije za poboljšanja</i>	73
6.2.5.1. <i>Izazovi</i>	73
6.2.5.2. <i>Sugestije za poboljšanje</i>	75
6.3. <i>Diskusija</i>	76
6.4. <i>Zaključak i implikacije za dalja istraživanja</i>	89
7. KVANTITATIVNO ISTRAŽIVANJE: INTEGRISANA ESP NASTAVA I EMANCIPACIJA – STAVOVI STUDENATA	93
7.1. <i>Uvod</i>	93
7.2. <i>Rezultati kvantitativnog istraživanja</i>	98
7.2.1. <i>Opšti pregled</i>	98
7.2.1.1. <i>Učesnici</i>	98
7.2.2. <i>Stavovi prema jezičkim veštinama i ESP predmetu</i>	99
7.2.3. <i>Integrisanje sadržaja struke</i>	114
7.2.4. <i>Autentični materijali</i>	129
7.2.5. <i>Stavovi studenata prema samostalnom izboru materijala</i>	136
7.3. <i>Diskusija</i>	141

7.3.1. Učesnici	141
7.3.2. Stavovi prema važnosti engleskog jezika, jezičkim veštinama i ESP predmetu	143
7.3.3. Samoprocena jezičkih kompetencija	146
7.3.4. Integracija stručnog sadržaja u ESP nastavu.....	149
7.3.5. Autentični materijali	154
7.3.6. Stavovi studenata povodom njihovog uključivanja u izbor materijala	155
7.4. Zaključak i implikacije za dalja istraživanja	158
8. KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE: AUTOETNOGRAFSKI UVIDI – ANALIZA DNEVNIČKIH ZAPISA.....	164
8.1. Uvod	164
8.1.2. Teorijski okvir	164
8.2. Prikaz rezultata i diskusija	165
8.2.1. Autentični materijali i praktični aspekt integrisane ESP nastave	165
8.2.2. Efekti integrisanja sadržaja struke	167
8.2.3. Reakcije na novine u nastavi.....	172
8.2.4. Metode rada, podrška autonomiji	174
8.2.5. Interdisciplinarna saradnja	175
8.2.6. Digitalni alati.....	179
8.2.7. Angažovanje i motivacija studenata.....	182
8.2.8. Uticaj implementacije promena na moje lično nastavničko iskustvo.....	183
8.3. Zaključak	184
9. ZAKLJUČAK I PREPORUKE	187
10. LITERATURA.....	200
11. PRILOZI.....	215
11.1. Upitnici za studente	215
11.2. Upitnik za ESP nastavnike	221
11.3. Projektni zadaci.....	232
11.3.1. SWOT analiza	232
11.3.2. Upravljanje krizama	232
11.3.3. Istraživanje i prezentacija	233
11.3.4. Analiza postera/fotografija/političkih karikatura	234
11.3.5. Igranje uloga.....	235

<i>11.3.6. Simulacija strategija i igranja uloga</i>	<i>236</i>
<i>11.3.7. Analiza studije slučaja</i>	<i>238</i>
<i>11.3.8. Debata</i>	<i>240</i>
<i>11.3.9. Analiza političkih diskursa</i>	<i>241</i>
12. BIOGRAFIJA AUTORA	242

Tabela 1: Oblasti delovanja ESP-a	11
Tabela 2: Prikaz participativnog akcionog istraživanja	47, 95
Tabela 3: Podela studenata po grupama, ulazni upitnik	49
Tabela 4: Podela studenata po grupama, izlazni upitnik	49
Tabela 5: Integracija sadržaja i jezika struke	64
Tabela 6: Trajanje učenja engleskog jezika	98
Tabela 7: Prosečne ocene sa prethodnog ispita predmeta Engleski jezik za diplomatiju i bezbednost	99
Tabela 8: Stavovi studenata prema potrebnom broju semestara za učenje engleskog jezika, ulazni upitnik	100
Tabela 9: Stavovi studenata prema potrebnom broju semestara za učenje engleskog jezika, izlazni upitnik	100
Tabela 10: Stavovi studenata prema značaju jezički veština za njihovu buduću karijeru i dalje usavršavanje	102
Slika 1: ELT drvo	10
Slika 2: Povezanost struke i jezika struke	19
Grafikon 1: Akademska zvanja nastavnika	61
Grafikon 2: Radno iskustvo nastavnika	61
Grafikon 3: Važnost jezičkih veština za profesionalno i akademsko angažovanje studenata	63
Grafikon 4: Uključivanje sadržaja struke u ciljeve i ishode ESP predmeta	65
Grafikon 5: Evaluacija sadržaja struke u okviru ESP predmeta	66
Grafikon 6: Interdepartmanska saradnja i institucionalna podrška	67
Grafikon 7: Oblici saradnje sa kolegamicama i kolegama predmeta struke	68
Grafikon 8: Da li ESP materijali dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima?	69
Grafikon 9: Korisnost didaktičkih materijala	70
Grafikon 10: Učestalost zastupljenosti autentičnih, prilagođenih i posebno za nastavu kreiranih didaktičkih materijala	71
Grafikon 11: Stavovi nastavnika povodom pružanja prilike studentima da izaberu neke od didaktičkih materijala	72

Grafikon 12: Stavovi studenata u vezi sa značajem engleskog jezika za njihovu buduću karijeru i napredovanje, ulazni upitnik	101
Grafikon 13: Stavovi studenata u vezi sa značajem engleskog jezika za njihovu buduću karijeru i napredovanje, izlazni upitnik	101
Grafikon 14: Samoprocena studenata o adekvatnosti poznavanja engleskog jezika za stručne aktivnosti, ulazni upitnik	104
Grafikon 15: Samoprocena studenata o adekvatnosti poznavanja engleskog jezika za stručne aktivnosti, izlazni upitnik	105
Grafikon 16: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za čitanje stručnih tekstova, ulazni upitnik.....	106
Grafikon 17: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za čitanje stručnih tekstova, izlazni upitnik.....	107
Grafikon 18: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za slušanje o stručnim temama i materijalima, ulazni upitnik	108
Grafikon 19: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za slušanje o stručnim temama i materijalima, izlazni upitnik	108
Grafikon 20: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za diskutovanje o stručnim temama i materijalima, ulazni upitnik	109
Grafikon 21: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za slušanje o stručnim temama i materijalima, izlazni upitnik	110
Grafikon 22: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za pisanje o stručnim temama i materijalima, ulazni upitnik	111
Grafikon 23: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za pisanje o stručnim temama i materijalima, izlazni upitnik	111
Grafikon 24: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za uspješno praćenje nastave stručnih predmeta na engleskom jeziku, ulazni upitnik	112
Grafikon 25: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za uspješno praćenje nastave stručnih predmeta na engleskom jeziku, izlazni upitnik	113
Grafikon 26: Stavovi studenata u vezi sa integriranjem sadržaja struke u ESP predmet, ulazni upitnik.....	115
Grafikon 27: Stavovi studenata u vezi sa integriranjem sadržaja struke u ESP predmet, izlazni upitnik.....	117
Grafikon 28: Stavovi studenata po grupama o integriranju sadržaja struke u okviru ESP predmeta, ulazni upitnik	119
Grafikon 29: Stavovi studenata po grupama o integriranju sadržaja struke u okviru ESP predmeta, izlazni upitnik	119

Grafikon 30: Stavovi studenata po grupama o evaluaciji sadržaja struke u okviru ESP predmeta, ulazni upitnik.....	121
Grafikon 31: Stavovi studenata po grupama o evaluaciji sadržaja struke u okviru ESP predmeta, izlazni upitnik.....	121
Grafikon 32: Stavovi studenata po grupama o motivaciji da unapređuju znanje engleskog jezika kroz učenje sadržaja struke u okviru ESP predmeta, ulazni upitnik	123
Grafikon 33: Stavovi studenata po grupama o motivaciji da unapređuju znanje engleskog jezika kroz učenje sadržaja struke u okviru ESP predmeta, izlazni upitnik.....	123
Grafikon 34: Stavovi studenata po grupama o dopunjavanju i obnavljanju jedinica koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima kroz materijale na časovima engleskog jezika, ulazni upitnik.....	125
Grafikon 35: Stavovi studenata po grupama o dopunjavanju i obnavljanju jedinica koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima kroz materijale na časovima engleskog jezika, izlazni upitnik.....	125
Grafikon 36: Stavovi studenata po grupama o uticaju učenja sadržaja struke na engleskom jeziku na generalno razumevanje stručnog sadržaja, ulazni upitnik.....	127
Grafikon 37: Stavovi studenata po grupama o uticaju učenja sadržaja struke na engleskom jeziku na generalno razumevanje stručnog sadržaja, izlazni upitnik	127
Grafikon 38: Stavovi studenata po grupama o fokusu na jezičke elemente u ESP nastavi, a ne na integraciju sadržaja struke, izlazni upitnik	129
Grafikon 39: Evaluacija različitih didaktičkih materijala od strane studenata, s obzirom na njihovu korisnost u obrazovnom procesu.....	130
Grafikon 40: Stavovi studenata u vezi sa korišćenjem autentičnih materijala	132
Grafikon 41: Stavovi studenata po grupama o efikasnosti autentičnih stručnih materijala za unapređivanje vokabulara i jezičkih veština u ESP nastavi, ulazni upitnik	133
Grafikon 42: Stavovi studenata po grupama o efikasnosti autentičnih stručnih materijala za unapređivanje vokabulara i jezičkih veština u ESP nastavi, izlazni upitnik	133
Grafikon 43: Stavovi studenata po grupama o stepenu opterećenja koji autentični stručni materijali za njih predstavljaju, ulazni upitnik.....	135
Grafikon 44: Stavovi studenata po grupama o stepenu opterećenja koji autentični stručni materijali za njih predstavljaju, izlazni upitnik.....	135
Grafikon 45: Stavovi studenata svih grupa prema samostalnom izboru materijala: uporedno ulazni i izlazni upitnici	136
Grafikon 46: Stavovi studenata prema samostalnom izboru materijala: uporedno kontrolna i eksperimentalna (emancipatorska) grupa treće godine	138
Grafikon 47: Stavovi studenata prema samostalnom izboru materijala: uporedno kontrolna i emancipatorska grupa četvrte godine	139

Grafikon 48: Stavovi studenata prema uticaja samostalnog izbora materijala na njihovu motivaciju: uporedno kontrolna i emancipatorska grupa četvrte godine 140

Grafikon 49: Stavovi studenata prema uticaja samostalnog izbora materijala na njihovu motivaciju: uporedno kontrolna i emancipatorska grupa četvrte godine 141

1. UVOD

1.1. Osnovna polazišta rada, predmet i ciljevi

S razvojem nauke i tehnologije s jedne strane, a težnjom ka sve većoj internacionalizaciji s druge, ustanove tercijarnog obrazovanja polažu sve veću važnost na opremanje studenata neophodnim znanjima i vještinama, a jedna od njih je svakako znanje engleskog jezika. Međutim, osim poznavanja opšteg engleskog jezika (engl. General English), jasno je da studenti nefiloloških fakulteta treba da budu opremljeni vrlo uskim i specifičnim znanjima terminologije, usmenih i pisanih formi, itd. kako bi se obezbedila njihova konkurentnost na tržištu rada, veća mobilnost pri daljem usavršavanju ili zaposlenju, ali i razmena znanja, veština i iskustava kroz objavu naučnoistraživačkih radova, stručne razmene, konferencije, seminare i sl.

Predmet ovog naučnog istraživanja su stavovi studenata Fakulteta za diplomatiju i bezbednost, Univerzitet Union – Nikola Tesla, i stavovi i prakse nastavnika Engleskog jezika za posebne namene (engl. English for Specific Purposes - ESP) Univerziteta u Beogradu, Univerziteta umetnosti u Beogradu, Univerziteta u Novom Sadu, Univerziteta u Kragujevcu, Univerziteta u Nišu, Univerziteta u Novom Pazaru, Univerziteta u Prištini, Univerziteta Union – Nikola Tesla, Univerziteta Singidunum, Univerziteta Union, o integrisanju stručnog sadržaja u kurikulum i didaktičke materijale, pogotovo kroz prizmu kritičke pedagogije i emancipacije studenata. Jezik za posebne namene (LSP) predstavlja važan segment anglističkih studija i jezičkih nauka. Ova oblast se razvijala i usavršavala od 1960-ih godina (Nazdraić, 2021) i danas je neizostavan aspekt obrazovanja i komunikacije u stručnim i profesionalnim kontekstima (Swales, 1990), i fokusira se na podučavanje engleskog jezika u skupu kontekstualnih potreba, koje su identifikovane putem analize potreba korisnika jezika (engl. needs analysis), sa ciljem obezbeđivanja specifičnih jezičkih kompetencija neophodnih u akademskom ili stručnom okruženju, a upravo ova svrsishodnost, pogotovo uz upotrebu autentičnih materijala (Banegas, 2018), ima važan uticaj na motivaciju i ishode učenja (Hutchinson & Waters, 1987; Coyle et al., 2010).

ESP programi obuhvataju različite domene, uključujući diplomatiju, bezbednost, medicinu, inženjerstvo, informatiku, pravo i mnoge druge (Belcher, 2006). Izazovi ove oblasti uključuju prilagođavanje nastavnih metoda i materijala specifičnim potrebama studenata i profesionalaca, ali uključuju i prateće tehnološke i društvene promene (Flowerdew, 2015), kao i istraživanje jezičkih fenomena u stručnom kontekstu i razvoj naučnih i metodoloških aspekata ESP-a (Swales & Feak, 2012).

Tradicionalno shvatanje ESP-a je da je struka samo poligon na kome se jezik vežba, pri čemu je primarni cilj usavršavanje jezičkih veština, a ne sticanje znanja iz same struke (Fortanet-Gómez & Bellés-Fortuño, 2008; Garrido & Fortanet-Gómez, 2009; Tarabar, 2014). Drugim rečima, stručni sadržaj se ne posmatra kao zaseban edukativni element; dakle, sadržaj se koristi kao alat ili izvor za usvajanje ciljnog jezika (Hurajová, 2015: 90). S druge strane, prema Hatčisonu i Votersu (1987), sve odluke koje se tiču ESP nastave – bilo da se odnose na izbor sadržaja ili metode podučavanja – trebalo bi da budu zasnovane na razlozima zbog kojih učenici uče jezik. S tim u vezi, ako se sadržaj već pažljivo bira, on ima svoju epistemološku, stručnu i praktičnu vrednost, te se posve prirodno nameće da bi trebalo iskoristiti tu priliku i akcenat staviti

i na usvajanje tog sadržaja. Upravo će taj novi fokus na usvajanje sadržaja, ali i evaluaciju istog, u okviru integrisane ESP nastave biti jedna od centralnih tema prilikom ispitivanja stavova studenata i nastavnika u ovom istraživanju. U novonastalom kontekstu, ESP nastavnici se nalaze u poziciji gde se njihova uloga preispituje, i gde se pređašnji fokus isključivo na jeziku širi kako bi uključio i sadržaj (Taillefer, 2013; Airey, 2016; Inozemtseva & Troufanova, 2018).

Ukoliko želimo da se bavimo integracijom učenja jezika i sadržaja, CLIL (engl. Content and Language Integrated Learning) metoda je nezaobilazna, jer ona po svojoj definiciji ima dualni fokus i na taj način teži simultanom razvijanju jezičkih kompetencija i sticanju znanja različitih oblasti. CLIL svoje utemeljenje nalazi i u zvaničnim evropskim politikama: Evropska komisija je dala CLIL metodi centralnu ulogu u ispunjenju jasno definisanih ciljeva učenja nekih od tada 23 zvanična jezika Evropske unije (European Commission, 2003) sa ciljem promovisanja multikulturne, multietnički i multilingvalne Evrope i evropskih plurilingvalnih građana. Na početku, CLIL metoda je svoju primenu najviše imala u osnovnom i srednjem obrazovanju. Međutim, mobilnost studenata, ali nastavnog osoblja, i razvojna epistemologija univerzitetskih disciplina u globalizovanim obrazovnim institucijama (Wilkinson & Zengers, 2008), uticali su na porast primene CLIL programa u visokom obrazovanju (Beko, 2013). Iako brojne studije upućuju na efikasnost ove metode u osnovnim i srednjim školama, potrebno je izvršiti dalja istraživanja kada je u pitanju visokoškolsko obrazovanje (Järvinen, 2008).

Dok se ESP literatura temeljno bavi strategijama za unapređivanje učenja jezika posebne namene (npr. Harding, 2007; Paltridge & Starfield, 2013; Banegas, 2018) kroz specifične kurseve i materijale koji su bazirani na pažljivo sprovedenoj i sveobuhvatnoj analizi potreba (Basturkmen, 2010), manje pažnje je posveđeno ulozi i uticaju izučavanja i usvajanja sadržaja struke u okviru ESP. Ovo istraživanje predlaže jedan hibridni model koji sadrži elemente ESP i CLIL nastave. Ciljevi CLIL metode, u duhu Bolonjske konvencije, su sticanje i razvijanje i interkulturnih i kognitivnih vještina: takozvani četiri „C“ (engl. four C – content, communication, cognition, culture), sadržaj, komunikacija, kognicija, i kultura (Coyle, 1999). Navedene vještine svoje mesto imaju i na ESP časovima. Pitanje da li su CLIL i ESP „dva dela istog novčića“ je predmet rasprave i ne postoji koncenzus da li usvajanje sadržaja treba da bude jedan od ciljeva ESP kurseva. Neki autori, poput Habul-Šabanović, smatraju da je podučavanje i usvajanje sadržaja sastavni deo ESP (Fortanet-Gómez & Bellés-Fortuño, 2008; Tarabar, 2014; Habul-Šabanović, 2023), za razliku od tradicionalnog shvatanja ESP nastave (npr. Mičić, 2005; Ardeo, 2013; Taillefer, 2013; Airey, 2016; Inozemtseva & Troufanova, 2018). Dalje, tradicionalno shvatanje CLIL-a je da je uloga jezika trostruka: jezik učenja, jezik za učenje i jezik kroz učenje (engl. language of learning, language for learning, language through learning) (Coyle 2000, 2002); u ovom radu će se predlagati da jezik ima istu ulogu i u ESP nastavi.

Iako su CLIL i ESP de facto dva različita pristupa, studenti na univerzitetu imaju očekivanja da će steći znanje o sadržaju tokom jezičkih kurseva, što će ovo istraživanje dodatno ispitati, a čime se uspostavlja veza između ESP-a i CLIL-a (Liew & Khor, 2014). Leonardi (2015) argumentuje da se razlike između ESP-a i CLIL-a gube na univerzitetskom nivou i tvrdi da, iako studenti možda nemaju duboko znanje o sadržaju, uključivanje određenog sadržajnog znanja u ESP kurs doprinosi aktivnom učenju i koristi studentima. Oba pristupa treba da promovišu integraciju jezika i sadržaja u obrazovanju, po mišljenju određenih autora, kao i autorke ovog rada, što znači da se nastava odvija na stranom jeziku i sa fokusom na stručnom ili akademskom sadržaju (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Oba pristupa imaju za cilj razvoj jezičkih vještina studenata, kao i pripremu za komunikaciju i rad u specifičnim kontekstima (Dalton-Puffer, Nikula, & Smit, 2010).

Stoga se predlaže i da predmet nekih budućih istraživanja ne budu sličnosti i razlike, nego da se dalje ispituju načini na koji ova dva komplementarna pristupa mogu da dopune jedan drugog. U ovom konkretnom radu, fokus će biti na koji način elementi CLIL-a mogu da ESP nastavu učine efikasnijom, svrsishodnijom, a da istovremeno nastava razvija preko potrebne veštine i znanja jednog savremenog studenta.

S obzirom na to da je zvanična politika Republike Srbije usmerena ka evrointegracijama, logično je da i institucije tercijarnog obrazovanja prate taj pravac. Tendencija ka internacionalizaciji i povećanju mobilnosti prisutna je i u okviru visokoškolskih ustanova u Srbiji (Đorović & Zavišin, 2018; Milovanović et al., 2020). Jedan od ključnih elemenata za ostvarenje ovog cilja jeste usvajanje stranih jezika i unapređenje jezičkih kompetencija. Iako je „Pravilnikom o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave“ iz 2015. godine (Službeni glasnik RS, br. 105/2015, 50/2016) regulisana dvojezična nastava u osnovnim i srednjim školama, slični propisi nisu uspostavljeni za visokoškolske ustanove. Ipak, pojedini fakulteti su implementirali određene modele dvojezične nastave, bilo kroz celokupne studijske programe ili putem pojedinačnih predmeta, među kojima su Stomatološki fakultet, Medicinski fakultet, Fakultet organizacionih nauka, Ekonomski fakultet, Rudarsko-geološki fakultet i Veterinarski fakultet Univerziteta u Beogradu. Najčešće se ovi programi realizuju kroz koncept EMI (English Medium Instruction), pri čemu engleski jezik služi isključivo kao sredstvo za prenošenje stručnih znanja (Đorović & Zavišin, 2018). S druge strane, programi koji se temelje na principima CLIL metode znatno su ređi i implementirani su u okviru nekoliko institucija, uključujući Veterinarski fakultet (Mirić & Đorović, 2015), Rudarsko-geološki fakultet (Beko, 2013), Filozofski fakultet (Đorović & Zavišin, 2018) Univerziteta u Beogradu, kao i Tehnički fakultet Univerziteta u Prištini sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici (Bakić-Mirić, 2021).

Težnja za internacionalizacijom i većom mobilnošću, kao i konkurentošću na tržištu rada, dovodi do sve veće zastupljenosti bilingvalne nastave na fakultetima u različitim oblicima (različite vrste CLIL nastave, EMI, KBI (engl. Content Based Instruction), itd.). Ova brza ekspanzija engleskog jezika izvan standardnih jezičkih kurseva postavlja relevantna pitanja o ulozi, položaju i budućnosti jezičkih kurseva i odseka, naročito u vezi sa tradicionalnim kursevima Engleskog za jezik struke (Räisänen & Fortanet-Gómez, 2008; Dearden, 2014).

S obzirom na to da univerzitetske jezičke politike zasnovane na jedinstvenom i univerzalnom pristupu mogu biti nedovoljno efikasne, nameće se potreba za politikama koje su fleksibilne i prilagodljive. Takve politike treba da uzmu u obzir specifične ciljeve svake discipline, karakteristike žanrova unutar pojedinih oblasti, kao i ulogu engleskog jezika u stvaranju i prenošenju stručnog znanja (Kuteeva & Airey, 2014; Airey et al., 2017; Wozniak, 2017). U kontekstu savremenog ekonomskog, tehnološkog i kulturnog okruženja, ESP kontinuirano evoluira i prilagođava se novim izazovima. Savremena ESP nastava je u biti kroskurikularna i multidisciplinarna i kao takva predstavlja pristup koji je u suprotnosti sa kompartmentalizovanim znanjem.

Dakle, ovo istraživanje za cilj ima da ispita stavove studenata Fakulteta za diplomatiju i bezbednost i nastavnika državnih i privatnih univerziteta u Republici Srbiji u vezi sa integrisanjem stručnog sadržaja u ESP nastavu, kao i da pruži uvid u efekte nastave koja se odvija u kontekstu kritičke pedagogije i emancipacije učenika. Na taj način ispituju se stavovi, prakse, veštine i kompetencije, kao i nivo interdepartmanske saradnje nastavnika, ali i ESP nastavnika i studenata, za potencijalno uvođenje CLIL nastave i ESP nastave koja stavlja fokus i na stručni, a ne samo

jezički, sadržaj. Takođe, ispituje se da li studenti pozitivno reaguju na uvođenje elemenata stručnog sadržaja u ciljeve i ishode jezičkog premeta i kakav uticaj to ima na njihovu motivaciju i znanje i veštine u vezi sa strukom. Zatim, ispituje se da li emancipacija i osnaživanje studenata i njihovo direktnije uključivanje u nastavu (npr. biranje pojedinih tekstova) pozitivno utiče na njihovu motivisanost i angažovanje, i koji su efekti nastavnih metoda koji počivaju na postulatima kritičke pedagogije poput demokratizacije obrazovanja, društvene angažovanosti, kritičke svesti, itd. (Freire, 1970; Bartlet, 2005). Dalje, analizira se upotreba i efikasnost autentičnih materijala (kao važnog dela CLIL-a) pri izvođenju nastave. Na kraju, istražuje se koliko su stavovi nastavnika i studenata komplementarni i da li imaju istu ili sličnu kogniciju u vezi sa nastavnim procesom (t.j., očekivanja od nastave i da li su im isti aspekti nastave važni).

Pretpostavlja se da će rezultati istraživanja potvrditi hipoteze i da će ukazati na važne stavove i prakse nastavnika i studenata u vezi sa integracijom jezika i sadržaja struke u nastavnom procesu. Prvo, očekuje se da bi, iako je svest o značaju saradnje ESP nastavnika sa nastavnicima stručnih predmeta prisutna, rezultati mogli ukazati na ograničenost ove saradnje u izradi kurikuluma i didaktičkih materijala. Drugo, očekuje se da će ESP nastavnici izraziti uverenje u značaj autentičnih materijala za razvoj veština i motivaciju studenata, ali možda iskažu neke rezerve u vezi sa usvajanjem novih metoda u nastavnom procesu. Treće, studenti bi mogli pokazati različite stavove prema uvođenju stručnog sadržaja i autentičnih materijala, što može dovesti do različitih percepcija o efikasnosti i primenljivosti istih, ali se očekuje da studenti emancipatorske grupe imaju pozitivnije stavove kako prema uvođenju stručnog sadržaja tako i prema autentičnim materijalima, te da će pokazati veći stepen motivisanosti i angažovanosti. Takođe, očekuje se da će istraživanje dodatno podržati vrednosti za koje se kritička pedagogija zalaže. Moguće je da istraživanje otkrije potrebu za dodatnom podrškom nastavnicima u razvoju njihovih kompetencija i u usmeravanju obrazovnih praksi ka interdisciplinarnom pristupu, kao i za aktivniju ulogu studenata u nastavnom procesu. Ukratko, očekuje se da će istraživanje pružiti važne uvide u percepcije istraživanih grupa, koje će uz analizu ESP nastave koja uključuje stručni sadržaj, doprineti razumevanju mogućnosti koji proizilaze iz integracije jezika i sadržaja u savremenom nastavnom procesu koji teži da se odvoji od tradicionalne kompartmentalizacije znanja.

1.2. Istraživačke hipoteze

Ovo istraživanje počiva na sledećim hipotezama koje su usidrene u saznanjima i imaju teorijski okvir iz ESP i CLIL studija:

- Iako postoji jasan stav o značaju saradnje nastavnika engleskog jezika struke sa nastavnicima stručnih predmeta, ova vrsta interdisciplinarne saradnje pri izradi kurikuluma i didaktičkih materijala je ograničena.
- ESP nastavnici veruju da autentični materijali koji prate/dopunjuju sadržaje stručnih predmeta imaju višestruke koristi za razvoj veština, znanja i motivacije studenata.
- Korišćenje autentičnih materijala će delovati motivišuće na studente jer vide njihovu praktičnu i konkretnu primenu.
- Stavovi studenata i nastavnika o tome koje jezičke veštine i materijali (autentični, prilagođeni, specijalno skrojeni) treba da budu u fokusu će se razlikovati u određenoj meri.

- Uključivanje studenata, njihova emancipacija i osnaživanje, u sam proces nastave i njihovo osvešćivanje o pristupima nastavi, faktorima koji utiču na izbor materijala i građenju kurikuluma, imaju pozitivan uticaj na njihovu motivaciju i angažovanje.
- Generalno, kako studenti tako i nastavnici se drže tradicionalne podele predmeta, i s tim u vezi su skeptični prema efikasnosti integracije jezika i sadržaja.
- Studenti će biti podeljeni u stavovima povodom uvođenja većeg fokusa na sadržaj i evaluaciju istog na ESP predmetu.
- Stavovi nastavnika i studenata upućuju na to da je potrebno sistematično raditi na veštinama i pažljivoj izradi kurikuluma kako bi se ostvarili uslovi za uvođenje CLIL nastave u većem obimu.
- Nastavnici poseduju pozitivnu percepciju o svojim interdisciplinarnim kompetencijama i imaju želju za usavršavanjem i saradnjom sa nastavnicima stručnih predmeta.
- Određeni postulati i elementi CLIL nastave su dragoceni za obogaćivanje i veću efikasnost ESP nastave.
- Određeni fundamentalni postulati kritičke pedagogije igraće ključnu ulogu u oblikovanju i unapređenju integrisane ESP nastave.

1.3. Očekivani naučni doprinos

Naučni doprinos ovog rada ogleda se u oblikovanju modela integrisane ESP nastave, jedinstvenog na ovim prostorima, koji je zasnovan na principima kritičke pedagogije i emancipacije studenata, čime se prevazilazi tradicionalna podela između jezika i sadržaja struke. Pored teorijske sinteze ESP-a i CLIL-a, rad donosi empirijski utemeljene didaktičke materijale i pristupe koji počivaju na navedenim principima, a koji podstiču kritičko mišljenje i akademsku autonomiju studenata. Takođe, istraživanje pruža sveobuhvatnu analizu stavova ESP nastavnika i studenata, institucionalne podrške i stepena interdisciplinarne saradnje na fakultetima u Srbiji, procenjujući mogućnosti i izazove prelaska na integrisanu nastavu. Korišćenjem akcionog istraživanja i autoetnografske refleksije, rad ne samo da preispituje postojeće nastavne prakse, već i predlaže konkretne strategije za njihovo unapređenje, doprinoseći razvoju transdisciplinarnog i participativnog pristupa u ESP obrazovanju.

Dodatna vrednost istraživanja ogleda se u implementaciji participativnog akcionog istraživanja, čime se obezbeđuje aktivno uključivanje nastavnika i studenata u oblikovanje nastavnog procesa i evaluaciju njegovih efekata. Analizom upotrebe autentičnih materijala i njihove korelacije sa motivacijom i uspehom studenata, istraživanje daje empirijske smernice za unapređenje ESP kurikuluma u visokom obrazovanju i pruža konkretne preporuke za oblikovanje obrazovnih politika koje podržavaju interdisciplinarnost i veću akademsku mobilnost studenata.

1.4. Struktura rada

U teorijskom delu disertacije primenjuju se deskriptivni i komparativni pristupi usmereni na elaboraciju osnovnih teorijskih i pedagoških temelja relevantnih za predmet istraživanja. U teorijskim segmentima istraživanja, prednost je data deskriptivnoj i komparativnoj metodi kako bi se elaborirali teorijski okviri i ponudila rešenja za zamršeno klupko terminologije. Prvi deo rada bavi se analizom osnovnih karakteristika i definicija ESP nastave, njenim istorijskim razvojem i terminološkim razjašnjenjima. S obzirom na to da se ESP i CLIL često koriste kao krovni termini, pri čemu u literaturi postoji niz srodnih pojmova koji se upotrebljavaju na različite načine, cilj ovog segmenta je sistematizacija terminologije i analiza konceptualnih razlika između tradicionalnog i integrisanog pristupa ESP nastavi.

Nakon terminološke analize, rad se fokusira na specifične karakteristike ESP nastave u poređenju s opštim engleskim jezikom (GE), kao upotrebu autentičnih materijala u nastavi što mnogo autori ističu kao prednost (Lee, 1995; Kilickaya, 2004; Cañado & Esteban, 2005; Benavent & Peñamaría, 2011; Blagojević, 2013). Ovaj segment osvetljava kontekstualnu prilagodljivost ESP pristupa, kao i njegovu funkcionalnu ulogu u profesionalnoj i akademskoj komunikaciji. Takođe, sprovodi se detaljna komparativna analiza tradicionalnog koncepta ESP nastave i integrisanog pristupa, koji uključuje elemente interdisciplinarnosti i aktivnog učenja, omogućavajući studentima kritičko i refleksivno bavljenje stručnim sadržajem. Dalje se ispituju ciljevi ESP nastave, pri čemu se poseban naglasak stavlja na njenu ulogu u procesu internacionalizacije tercijarnog obrazovanja. Razmatraju se savremeni evropski standardi u visokom obrazovanju, uloga ESP nastave u unapređenju akademske mobilnosti studenata i integracija ESP kurseva u kontekstu globalizovanog tržišta rada.

Treće poglavlje analizira nedostatak formalnog obrazovanja ESP nastavnika i predlaže redefinisane njihovih profesionalnih uloga. Nastavnici ESP-a nisu samo predavači, već i istraživači, evaluatori, kreatori kurseva i nastavnih materijala, kao i saradnici u interdisciplinarnim akademskim okruženjima. Ovaj segment rada istražuje mogućnosti za profesionalni razvoj ESP nastavnika, kao i institucionalne izazove koji utiču na kvalitet ESP nastave.

Četvrto poglavlje uvodi kritičku pedagogiju i koncept emancipacije studenata, koji predstavljaju teorijski okvir za analizu integrisanog ESP modela nastave. Fokus je na studentskoj autonomiji, aktivnom učenju i participativnim metodama, čime se naglašava otklon od tradicionalnog modela obrazovanja ka refleksivnom i kolaborativnom pristupu.

Peto poglavlje opisuje metodološki okvir disertacije, koji se zasniva na participativnom akcionom istraživanju sa metodološkom triangulacijom kvantitativnih i kvalitativnih instrumenata. U poglavlju su detaljno predstavljeni istraživački instrumenti – upitnici, autoetnografski dnevnik i refleksivne analize, kao i pristupi analizi podataka. Takođe, razmatrani su uzorak, ograničenja istraživanja i značaj triangulacije u osiguravanju validnosti i pouzdanosti nalaza. Šesto, sedmo i osmo poglavlje detaljno predstavljaju rezultate akcionog istraživanja. Takođe, daju se razlozi iza primenjenih instrumenata (upitnik za nastavnike ESP na nematičnim fakultetima, ulazni i izlazni upitnik za studente, i dnevnik autorke), i kombinovanog pristupa analize (kvantitativnog i kvalitativnog). Dalje, daju se razlozi za odabir kontrolne i eksperimentalne, emancipatorske, grupe.

Dakle, šesto poglavlje prikazuje prvi deo istraživanja, koji uključuje analizu rezultata upitnika distribuiranih ESP nastavnicima s različitih fakulteta u Srbiji. Cilj ovog istraživačkog segmenta je identifikacija nastavnih praksi, institucionalnih izazova i percepcija o integrisanom modelu ESP nastave.

Sedmo poglavlje analizira stavove studenata pre i nakon implementacije integrisanog pristupa, s naglaskom na njihovu percepciju koristi i izazova ovog modela ESP nastave, uz razmatranje razlika između kontrolnih i emancipatorskih grupa. Dalje, poseban fokus se stavlja na aspekte koji su doveli do divergentnih stavova nastavnika i studenata.

Osmo poglavlje predstavlja kvalitativni deo istraživanja kroz autoetnografski narativ, koji koristi dnevničke zapise autorke kao analitički alat za refleksiju o procesu integrisane ESP nastave.

Zaključni deo rada sadrži sumiranje ključnih nalaza i implikacije za buduća istraživanja u ESP oblasti i istraživanja iz interdisciplinarnih oblasti koja se bave interdepartmanskim saradnjom na fakultetima zarad unapređenja kvaliteta nastave i nastavnih materijala, ali i potencijalno brisanjem tradicionalno ustoličenih granica između predmeta. Takođe, predložene su konkretne mere za poboljšanje ESP nastave, uključujući integraciju sadržaja struke i jezičke kompetencije, unapređenje interdisciplinarne saradnje i implementaciju participativnih metoda učenja.

Nakon zaključka, rad obuhvata korišćenu literaturu, anketne upitnike koji su korišćeni u istraživanju, kao i primere projektnih zadataka primenjenih u nastavi, čime se osigurava transparentnost metodološkog pristupa i mogućnost repliciranja istraživanja u drugim akademskim kontekstima.

2. ESP U TEORIJI I PRAKSI: SVEOBUH VATAN PREGLED

2.1. Osnovne karakteristike i definicije

Osnovno shvatanje da se jezik može posmatrati kao alat za komunikaciju, a ne kao skup fonoloških, gramatičkih i leksičkih elemenata koji treba da se memorišu, dovelo je do ideje razvijanja programa učenja koji odražavaju raznolike komunikativne potrebe različitih grupa učenika i do ideje da više nije bilo nužno podučavati neki element jednostavno zato što je "tamo" u jeziku (Nunan, 2004). Potencijalni turista koji želi da se osposobi za samostalna putovanja ne bi trebalo da pohađa isti kurs jezika kao bankar koji želi da emigrira ili studenti Diplomacije koji bi želeli da jednoga dana predstavljaju svoju zemlju. Ovo shvatanje, između ostalog, dovelo je do pojave Jezika za posebne namene (Language for Specific Purposes, LSP) kao važne podkomponente u nastavi jezika, sa sopstvenim pristupima razvoju nastavnog plana, dizajnu materijala, pedagogiji, testiranju i istraživanju (Nunan, 2004: 7). Globalna prevlast engleskog jezika je rezultirala u uključivanju kurseva Engleskog jezika za posebne namene (English for Specific Purposes, ESP) na univerzitetskom nivou kako širom sveta (Wannagat, 2007; Yang & Gosling, 2014; Valenti & Galimberti, 2015; Yang, 2016;) tako i u Republici Srbiji (Beko, 2013; Knežević, 2017; Ignjatović, 2020).

Generalno, ne postoji koncenzus kako se definiše ESP¹, iako na prvi pogled to deluje očigledno iz samog akronima. Definicije ESP-a ne samo da su se menjale tokom vremena, već su i različite definicije simultano postojale; tako različiti autori daju različite definicije, stavljajući fokus na samo lingvističke aspekte, ili i na sadržaj takođe, kao i na različiti stepen važnosti koji se pridaje jezičkom, odnosno stručnom sadržaju. Navedeno može da uputi na raznolikost konteksta i specifičnih stručnih potreba studenata, kao i na raznolikost percepcija i stavova koja znanja i veštine jedan savremeni student treba da poseduje.

Teškoće u definisanju ESP-a proizilaze iz njegovih evoluirajućih konceptualizacija i širokog spektra disciplina koje obuhvata, i raznolikosti konteksta u kojima se primenjuje. Kako Dadli Evans i Sent Džon objašnjavaju, ESP je karakterisan fokusom na jezičko učenje prilagođeno zadovoljenju komunikativnih potreba specifičnih profesionalnih ili akademskih domena (Dudley-Evans & St John, 1998). Ova specifičnost čini ESP inherentno promenljivim i kontekstualno zavisnim, što otežava izradu univerzalno primenljive definicije.

Osim toga, granice između ESP-a i drugih paradigmi učenja jezika, poput Engleskog za akademske potrebe (EAP) ili Engleskog za potrebe zanimanja (EOP), često su zamagljene, što

¹ Ne postoji koncenzus ni kada je u pitanju prevod na srpski jezik. Deluje da se u literaturi podjednako koristi engleski jezik struke, engleski jezik za posebne namene i engleski jezik za specifične svrhe. Precizno imenovanje i davanje jasnih definicija je imperativ kako bi se adekvatno razumeli i istražili različite fenomene, metode i srodne teme. Ovakav pristup omogućava dublji prodor u suštinu analize i sveobuhvatnije sagledavanje složenih aspekata proučavanih pojava ili disciplina. U ovom slučaju, zabunu može da unese i termin engleski jezik struke koji se može povezati sa terminom na engleskom jeziku English for Occupational Purposes koji je samo jedna podvrsta ESP-a. Iz tog razloga kao preferirani termin će se koristiti engleski jezik za posebne namene, a zbog raspostranjene upotrebe kako u akademskom tako i u kolokvijalnom kontekstu, zadržaće se upotreba akronima ESP na engleskom jeziku. Nastava engleskog jezika na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost podrazumeva integraciju podvrsta engleskog jezika za posebne namene (EAP, EPP, EOP) i s tim u vezi upravo korišćenje termina ESP deluje najprikladnije.

dodatno komplikuje pokušaje precizne definicije. Prema Hatčisonu i Votersu, ESP se razlikuje po naglasku na jezičkoj nastavi usklađenoj sa specijalizovanim konvencijama diskursa određenih polja ili profesija (Hutchinson & Waters, 1987). Međutim, ova usklađenost može varirati u stepenu i obimu, što dovodi do interpretativne nejasnoće i različitih definicija.

Štaviše, dinamična priroda jezika i evoluirajuće potrebe profesionalnih i akademskih zajednica doprinose fluidnosti definicije ESP-a. Kako Svejls primećuje, ESP mora kontinuirano da se prilagođava promenama u praksama diskursa, tehnološkom napretku i društvenim promenama kako bi ostao relevantan i efikasan (Swales, 1990). Ova prilagodljivost zahteva fleksibilnu konceptualizaciju ESP-a, koja može odbiti čvrstu definiciju. Ipak, prilikom pregleda literature, u nastavku se izdvajaju najčešće korišćene definicije.

Ferguson (2007:9) tvrdi da je „ključni motiv u ESP/EAP istraživanjima bila "razlika": razlika između akademskih disciplina, između profesija, između žanrova i registara, između diskurzivnih praksi; razlike koje su, sasvim opravdano, istraživane u sve finijim detaljima koristeći etnografiju, korpus i tradicionalnije tehnike analize diskursa“. Ovo istraživanje razlika omogućava nastavnicima da kreiraju kurikulume koji su precizno prilagođeni specifičnim potrebama učenika u različitim akademskim i profesionalnim kontekstima, čime se postiže veća relevantnost i efikasnost u podučavanju jezika za specifične namene. Na primer, detaljna analiza diskurzivnih praksi u medicinskom ili pravnom okruženju može pomoći u razvoju nastavnih materijala koji tačno odražavaju jezičke i komunikacione zahteve tih profesija.

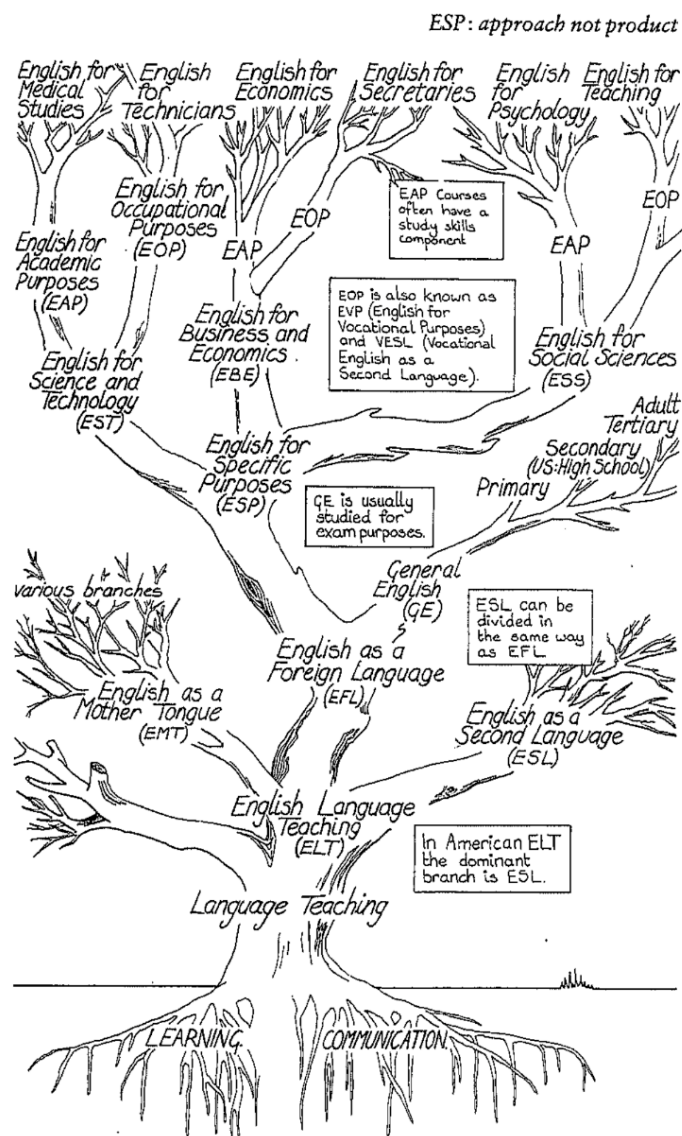
Tako, Dadli-Evans i Sent Džon definišu ESP kao pristup koji je "osmišljen da zadovolji specifične potrebe učenika; koristi metodiku nastave i aktivnosti koje su u osnovi ciljnih disciplina; usredsređen je na jezik (gramatiku, leksiku, registar), veštine, diskurs i žanrove koji su adekvatni tim aktivnostima; može biti povezan ili osmišljen za specifične discipline; može koristiti, u određenim nastavnim situacijama, metodiku koja se razlikuje od one podobne za opšti engleski" (Dudley-Evans & St John, 1998: 4-5). Takav pristup omogućava da se nastavni planovi i programi formiraju prema specifičnim akademskim ili profesionalnim potrebama učenika, čineći nastavu relevantnijom i efikasnijom. Prema toj definiciji ESP se fokusira na specifične komunikacione zahteve određenih disciplina, što podrazumeva detaljno istraživanje jezičkih potreba i praksi unutar tih disciplina (Hyland, 2006). Ovo omogućava kreiranje kurikuluma koji ne samo da obrađuje opšte jezičke veštine, već i specifične diskurzivne strategije i žanrove koji su ključni za uspeh u određenoj struci. Na primer, u medicinskom ESP-u, akcenat može biti na učenju specifične terminologije, žanrova kao što su klinički izveštaji i istraživački radovi, kao i na razvijanju veština komunikacije sa pacijentima (Paltridge & Starfield, 2013). Ovakva specijalizacija omogućava učenicima da odmah primene stečena znanja u svojoj profesionalnoj praksi, što je jedan od glavnih ciljeva ESP-a.

Hatčison i Voters (Hutchison & Waters, 1987: 18) u nameri da definišu ESP daju i objašnjenja šta ESP nije:

„ESP nije samo pitanje naučnih termina i gramatike za naučnike, hotelskih termina i gramatike za hotelsko osoblje i tako dalje. Kada posmatramo drvo (Slika 1. Hutchinson & Waters, 1987:17), vidimo listove i grane, ali ima mnogo više u drvetu nego samo to – mnogo toga je skriveno izvan našeg vidokruga unutar i ispod drveta. Listovi ne stoje samo u vazduhu: podržani su složenom osnovnom strukturom. Na isti način, komunikacija ima mnogo više od samo površinskih karakteristika koje čitamo i čujemo. Moramo razlikovati, kao što je to učinio Čomski u vezi sa

gramatikom, između kompetencije i izvedbe (engl. *competence and performance*), odnosno između onoga što ljudi zapravo rade s jezikom i opsega znanja i sposobnosti koje im omogućavaju da to urade“

„ESP nije suštinski različit od bilo kog drugog oblika nastave jezika, budući da bi prvenstveno trebalo da se zasniva na principima efikasnog učenja. Iako se sadržaj učenja može razlikovati, nema razloga za pretpostavku da procesi učenja treba da budu drugačiji za učenika ESP-a u odnosu na učenika Opšteg engleskog jezika. Drugim rečima, ne postoji nešto poput ESP metode, već metode koje su primenjene u učionicama ESP-a, ali bi isto tako mogle biti korišćene u učenju bilo kog oblika engleskog jezika.“



Slika 1. ELT (English Language Teaching) drvo (Hutchison & Waters, 1987:17).

Postoji debata između autora da li ESP ima svoju specifičnu metodiku nastave. Tako npr. Robinson (Robinson, 1991 u Basturkmen, 2006: 114) argumentuje da se metodika nastave opšteg engleskog jezika i onoga za posebne namene malo razlikuju i da nije moguće reći da li je GE pozajmio ideje metodike od ESP-a ili je ESP pozajmio ideje od GE. Robinson identifikuje dve karakteristične osobine ESP metodike: ESP može bazirati svoje aktivnosti na specijalizaciji studenata (ali to ne mora biti slučaj), i ESP aktivnosti mogu (ali ne moraju) imati istinski autentičan cilj koji proizilazi iz ciljnih potreba studenata. Prema njoj, i te karakteristike ESP metodike nisu nužno rezervisane za taj vid nastave.

Ipak, sa tim da ne postoji nešto poput ESP metode, veliki broj autora se ne slaže i upućuju na jedinstvenu ESP metodiku nastave (npr. Swales, 1988; Dudley Evans, 1997; Belcher, 2006; Paltridge & Starfield, 2013; Miller, 2014; Ignjatović, 2020). Takođe, imajući u vidu jedinstvenu prirodu ESP nastave, pogotovo integrisane ESP nastave gde je usvajanje stručnog sadržaja jedan od ciljeva i očekivanih ishoda, a o kojoj će biti više reči, evidentno je da će biti neophodno primeniti specifične metode koje odgovaraju određenim kontekstima i specifičnim potrebama studenata, ali koje će omogućiti uspešnu integraciju stručnog i jezičkog sadržaja. Tako Littlewood (Littlewood, 2014: 296) ukazuje na to da se sada nalazimo u epohi „postmetodskog doba“, u kojem ne leži primarni focus na identifikaciji ili validaciji najoptimalnijih metoda, već na artikulaciji načela koja će asistirati nastavnicima u oblikovanju vlastitog pedagoškog pristupa koji je usklađen sa njihovim individualnim kontekstu. U tom kontekstu, on sugerise tri ključna principa (ibid: 296-299):

1. važnost poštovanja iskusnih nastavnika, čiji bi rad trebalo da inspiriše identifikaciju i implementaciju relevantnih tehnika i metoda;
2. načela učenja ciljnog jezika, koja podrazumevaju oslanjanje na principe usvajanja drugog stranog jezika (Second Language Acquisition, SLA), kao osnovu za razvoj nastavnog plana i programa za učenje ESP-a uzimaju principi učenja drugog jezika
3. stečeno profesionalno iskustvo poduprto teorijskim osnovama nastave jezika.

On dalje zaključuje da autori uglavnom opisuju ili preporučuju tehnike (npr. Hutchinson & Waters, Dudley-Evans & St John, Basturkmen), ali vrlo malo upućuju nastavnike kako da ih koriste, kakva je međusobna funkcija tih tehnika i koji je cilj posebne komunikativne kompetencije učenika (ibid. 288-289).

Vremenom, polje delovanja ESP-a se širilo, i samim tim podela Hatčisona i Votersa na subkategorije je postala neadekvatna. Stoga, Basturkmen (2010) nudi revidiranu podelu (Tabela 1).

Tabela 1: Oblasti delovanja ESP-a (Basturkmen, 2010: 6).

Grana	Podgrana	Primer
Engleski za akademske potrebe (English for Academic Purposes, EAP)	Engleski za opšte akademske potrebe (English for General Academic Purposes, EGAP)	Engleski za akademsko pisanje
	Engleski za specifične akademske potrebe (English for Specific Academic Purposes, ESAP)	Engleski za studije prava

Engleski za profesionalne potrebe (English for Professional Purposes, EPP)	Engleski za opšte profesionalne potrebe (English for General Professional Purposes, EGPP)	Engleski za sektor zdravstvene nege
	Engleski za specifične profesionalne potrebe (English for Specific Professional Purposes, ESPP)	Engleski za medicinske sestre
Engleski za potrebe zanimanja/struke (English for Occupational Purposes, EOP)	Engleski za opšte potrebe zanimanja (English for General Occupational Purposes, EGOP)	Engleski za ugostiteljstvo
	Engleski za specifične potrebe zanimanja (English for Specific Occupational Purposes, ESOP)	Engleski za recepcionere hotela

Iako svaka od ovih podgrupa ESP-a ima svoje karakteristične osobine i definicije (Basturkman, 2010), važno je napomenuti da u praksi, pogotovo na tercijarnom nivou obrazovanja, jasne distinkcije je nemoguće napraviti, jer nastava jezika u tom kontekstu će uključivati elemente barem dve, a obično i više podgrupa.

Ako uzmemo u obzir i savremenije definicije ESP, iako različite u svojoj formulaciji i aspektima koje naglašavaju, pojmovi koji su neizostavni, a od presudnog značaja za razumevanje istraživanja, pristupa, ali i same ESP nastave su kontekst, žanr, situaciona praksa, interkulture teme, autentičnost komunikacije i materijala, kao i analiza potreba i motivacija. Kao što Basturkmen (2006) naglašava, kontekst u ESP-u uključuje specifične situacije i uslove u kojima se jezik koristi, omogućavajući ciljan i efikasan pristup učenju. Žanr i situaciona praksa ključni su za razumevanje i podučavanje specifičnih obrazaca komunikacije unutar različitih profesionalnih i akademskih domena (Hyland, 2016). Interkulture teme postaju sve važnije u globalizovanom obrazovnom okruženju, kako ukazuje jer pomažu učenicima da razviju veštine neophodne za uspešnu komunikaciju u multikulturalnim sredinama (Baker, 2015). Autentičnost komunikacije i materijala, osigurava da učenici budu izloženi realnim jezičkim situacijama i materijalima koji odgovaraju njihovim profesionalnim potrebama (npr. Paltridge & Starfield, 2013). Analiza potreba i motivacija, temelj je ESP-a jer omogućava razvoj nastavnih programa koji su usklađeni sa specifičnim ciljevima i interesima učenika, čineći proces učenja relevantnim i motivišućim (npr. Long, 2005). Navedena obeležja, uz integraciju sadržaja struke, će biti, između ostalog, u fokusu ovog istraživanja.

2.2. Istorijski razvoj ESP-a

Engleski jezik za posebne namene (ESP) je prošao značajnu evoluciju od svog nastanka, odražavajući dinamičnu interakciju lingvističkih, pedagoških i sociokulturnih faktora koji oblikuju

jezičko obrazovanje (Johns, 2012). Od svojih početaka do trenutnog statusa kao priznate i uticajne poddiscipline unutar šireg domena nastave engleskog jezika, istorija ESP-a svedoči o kontinuiranoj inovaciji i prilagođavanju potrebnom kako bi se zadovoljile evoluirajuće komunikativne potrebe učenika u specijalizovanim kontekstima (ibid.).

Koreni ESP-a mogu se pratiti do sredine 20. veka, perioda koji je obeležen značajnim društvenim i ekonomskim transformacijama (npr. ubrzani razvoj posleratne industrije kako sa ciljem oporavka tako i sa ciljem ojačavanja vojne sposobnosti i spremnosti, kao i značajne migracije stanovništva (Hutchinson & Waters, 1987:6-7)) koje su zahtevale nove pristupe jezičkom obrazovanju prilagođene zahtevima specifičnih profesionalnih domena (Swales, 1988, u Johns, 2012:5). Engleski jezik za posebne namene predstavlja rezultat niza faktora, uključujući brz razvoj u oblasti nauke i tehnologije, sve veću upotrebu engleskog kao internacionalnog jezika u oblasti nauke, tehnologije i poslovanja, rastuću ekonomsku moć određenih država, kao i porast broja međunarodnih studentskih razmena sa destinacija kao što su Ujedinjeno Kraljevstvo, Sjedinjene Američke Države i Australija (Rahman, 2015). Tih ranih godina ESP prakse, u periodu posle Drugog svetskog rata, „na Zapadu“, ESP je generalno posmatran kao efikasniji i više naučni pristup učenju jezika od prethodnih pristupa, i kao pristup koji pomaže i doprinosi napretku zemalja u razvoju (Starfield, 2012; Johns, 2012).

S druge strane, drugi autori (npr. Benesch, 2001), ukazuju na to da su ESP projekti ranijih perioda manje vođeni ciljevima globalnog napretka i komunikacije, već da su bili usko povezani s britanskim neokolonijalizmom i američkim kapitalizmom i imperijalizmom. Iako se je često ESP opisivan kao pristup "zasnovan na potrebama, pragmatičan, efikasan, ekonomičan i funkcionalan", razvijala se i kritika tradicionalnih ESP praksi, koje su takođe opisivane na različite načine kao "konformističke", "asimilacionističke", "tržišno orijentisane" i "kolonizatorske" (Belcher, 2006: 134). Cilj nije svesti stavove povodom ESP praksi na simplistički binarne suprotnosti, već ukazati na postojanje kritičkih perspektiva ESP-a (za više takođe videti npr. Luke, 2004; Pennycook, 2011).

Svejl (Swales, 1988: 14) navodi da je teško proceniti zaista kada je ESP nastao, ali ga on vezuje za objavljivanje članka „Some measurable characteristics of Modern Scientific Prose“ (C. L. Barber, 1962). Drugi (npr. Perren u Jordan, 2001:173) za početak uzimaju 1969. kada je održana prva konferencija o jezicima za posebne namene. Međutim, sasvim je izvesno da se u praksi ESP uveliko primenjivao barem s početka 1960-ih jer Halidej, Mekintoš i Stivens navode da se već od 1950-ih javljaju specijalizovani kursevi koji svoja delovanja usmeravaju ka jasno definisanim i specifičnim ciljevima učenika, prevashodno odraslih. Pojavu takozvanih „posebnih potreba“ za engleskim jezikom oni vezuju za stvaranje nezavisnih država od nekadašnjih kolonija i stvaranje novih nacionalnih i institucionalnih zahteva: engleski jezik za javne službenike, policajce, pravnike, specijaliste agrikulture, inženjere i medicinsko osoblje (Halliday, MacIntosh & Stevens, 1964: 189). Oni ne samo da pozivaju na dalje istraživanje, prvenstveno s ciljem kreiranja didaktičkih materijala, već se zalažu i za važnost analize potreba, iako je tako ne nazivaju, već iz koraka koje predlažu je posve jasno da su to začeci zagovaranja važnosti analize potreba (ibid: 190). Oni dalje navode da su se ti procesi već sprovedi za specijalizovane kurseve engleskog jezika za avijaciju.

Pojava ESP-a kao posebnog pedagoškog pristupa može se posmatrati i kao odgovor na percipirana ograničenja tradicionalnih metoda nastave jezika u adekvatnom adresiranju različitih jezičkih potreba učenika u zajednicama sa posve specifičnim diskursima. Tradicionalna nastava

jezika obično je prioritetno razvijala opštu vještinu u gramatici i vokabularu, zanemarujući specijalizovane jezičke vještine neophodne za efikasnu komunikaciju unutar profesionalnih konteksta. Jedan od najranijih i najznačajnijih doprinosa oblasti ESP nastave pripisuje se Mekeju i Mountfordu (Mackay & Mountford, 1978), koji su pružili osnovnu definiciju ESP-a kao nastave engleskog jezika zarad jasno utilitarnih ciljeva. Ova definicija istakla je pragmatičnu orijentaciju, naglašavajući fokus na opremanje učenika jezičkim vještinama neophodnim za efikasnu komunikaciju unutar specijalizovanih oblasti poput određenih profesija ili nauke.

Kada govorimo o istorijskom razvoju ESP-a, važno je razlučiti teorijsko istraživanje od pedagoške prakse koja sasvim izvesno počinje deceniju ranije. Tako, predlaže se podjela istorije, teorijskog istraživanja (prim. aut.), na četiri perioda (Johns, 2013): 1) rane godine (1962-1981), 2) bliska prošlost (1981-1990), 3) savremeno doba (1990-2011) i 4) budućnost (2011 i dalje).

U početku, ESP nastava se temeljila na usvajanju specifičnog vokabulara (Knežević, 2017), dok je istraživanje bilo fokusirano na engleski za nauku i tehnologiju (engl. English for science and technology, EST) koje je bilo opisno i vezivalo se za gramatiku kroz žanrove da bi se odredile opšte karakteristike EST-a (Johns, 2013), ali fokusirano i na to šta ljudi uče, a ne kako (Hutchinson & Waters, 1987). Međutim, praksa je pokazala da studenti često posjeduju duboko razumevanje terminologije svoje struke, najčešće mnogo bolje nego ESP nastavnik. Stoga, tokom drugog perioda, fokus je prebačen na upotrebu stručnog vokabulara kroz razumevanje stručnih i autentičnih tekstova i učestvovanje u komunikativnim situacijama, usmenim i pismenim, koje su karakteristične za određenu disciplinu (Kern, 2013; Knežević, 2017). S tim u vezi, analiza potreba, analiza žanra i lingvistički korpusi dobijaju na važnosti (Dudley-Evans & John, 1998; Kern, 2013), ali tu važnost ne gube ni danas, u savremenim razmevanjima ESP nastave.

U tom periodu, Hutchinson i Waters (Hutchinson & Waters, 1987: 6) pružaju retrospektivni pogled na uzroke koji su doveli do stvaranja ESP-a:

- ogromno i do tada neviđeno proširenje naučne, tehničke i ekonomske aktivnosti na međunarodnom nivou. Dva faktora su dominirala u novom posleratnom svetu – tehnologija i trgovina, čiji je neprekidni napredak ubrzo generisao potražnju za međunarodnim jezikom i, zbog ekonomske moći SAD-a, engleski jezik je dobio tu ulogu.
- pojava značajnog broja ljudi koji žele da nauče engleski jezik – ključan faktor za učešće u tokovima međunarodnih tehnologija i trgovine. Ova grupa ljudi posebno je okupila nove generacije učenika koji su znali tačno šta treba da nauče i zašto.
- naftne krize početkom 1970-ih godina dovele su do masovnog protoka sredstava i zapadne ekspertize u zemlje bogate naftom. Stoga je engleski jezik odjednom postao 'veliki biznis', a sa druge strane, komercijalni pritisci su počeli da utiču na usvajanje ovog jezika. Ograničenja u vremenu i novcu stvorila su potrebu za povoljnim jezičkim kursovima sa precizno određenim ciljevima.
- potreba više zemalja da ažuriraju znanja.

Naredne decenije obeležile su procvat istraživanja i naučnog rada u ESP oblasti, praćene razvojem specijalizovanih metoda i materijala prilagođenih komunikativnim potrebama učenika u različitim disciplinarnim oblastima (npr. Swales, 1988; Benesch, 1996). Dudley-Evans i St John (Dudley-Evans & St John, 1998) dali su značajan doprinos konceptualnom okviru ESP-a, detaljno

opisujući njegove ključne karakteristike, uključujući fokus na zadovoljavanje specifičnih potreba učenika, korišćenje metodologija disciplina i inkorporiranje jezičkih veština relevantnih za profesionalni diskurs. Osim toga, evoluciju ESP-a oblikovali su širi trendovi u jezičkom obrazovanju, uključujući pojavu pristupa učenju sadržaja i jezika integrisanih u nastavu (Content and Language Integrated Learning, CLIL). CLIL, koji integriše učenje jezika sa sadržajem, tokom četvrtog perioda, je uticao na ESP naglašavajući važnost kontekstualizovanog učenja jezika unutar autentičnih disciplinarnih konteksta. U poslednjih nekoliko godina, primetan je rast naglaska na integraciji ESP-a sa tehnološki unapređenim modalitetima učenja, kao i interdisciplinarnoj saradnji između nastavnika jezika i nastavnika stručnih predmeta. Ovaj trend odražava priznanje dinamične prirode profesionalne komunikacije u digitalnom dobu, zahtevajući inovativne pristupe nastavi jezika koji su spremni da odgovore na evoluirajuće lingvističke i tehnološke pejzaže.

Džons 2013. navodi da budućnost ESP-a, ali i tadašnje i sadašnje tendencije, karakterišu četiri reči – raznovrsnost, kontekst, kompleksnost i kritika:

"Raznovrsnost u temama, metodologijama, retorici (na primer, vizuelnoj i multimodalnoj), stavu autora i drugim elementima; kontekst, kako mesta istraživanja postaju raznolika, ističu se specifični konteksti učionica, poslovanja, onlajn medija; kompleksnost, ostvarena putem metodološke triangulacije; i na kraju, kritika, ne samo istraživačevog rada i pedagogije, već i samog istraživača, kroz samorefleksiju." (Johns, 2013: 22).

U celini, istoriju ESP nastave karakteriše kontinuirani put inovacija i prilagođavanja u odgovoru na evoluirajuće potrebe i kontekste učenika u specijalizovanim oblastima. Od svojih početaka kao pragmatičnog odgovora na komunikativne potrebe profesionalaca, ESP je evoluirao u dinamično istraživačko područje koje nastavlja da oblikuje prakse nastave jezika u različitim profesionalnim kontekstima. Ono što bi bilo važno dalje istraživati su svako dalje implikacije uključivanja sadržaj u ESP nastavu, korišćenje savremenih tehnologija, prevashodno veštačke inteligencije, kao i ulogu integrisanog ESP-a u razvijanju interkulturnih i interpredmetnih kompetencija, kao i kritičkog razmišljanja i sposobnosti analize i sinteze.

2.3. Obeležja ESP nastave

U savremenom obrazovnom kontekstu, razumevanje specifičnosti i razlika između nastave Opšteg engleskog jezika (GE) i Engleskog za posebne namene (ESP) postaje sve važnije. Dok GE pruža širok spektar jezičkih veština sa ciljem opšte komunikativne sposobnosti, ESP se fokusira na zadovoljenje specifičnih jezičkih potreba određenih ciljnih grupa, kao što su medicinski radnici, inženjeri ili poslovni profesionalci. Ova dva pristupa imaju različite metodike, ciljeve, ciljne grupe i primene, što zahteva detaljnu analizu kako bi se efikasno planirala i sprovela nastava engleskog jezika u različitim kontekstima.

Svejls (2002) tvrdi da je u prirodi jezičkog silabusa je da bude selektivan, te on ističe međusobnu povezanost jezičkih veština u različitim kontekstima i sugerise da u tom pogledu ESP i GE dele zajedničke temeljne principe. Plan nastave opšteg engleskog jezika se bazira na shvatanju vrste stvarnosti s kojom student treba da se suoči na engleskom jeziku. Na primer, kurs opšteg engleskog jezika za tinejdžere će verovatno biti koncipiran oko jezičkih aktivnosti

stereotipnog tinejdžera. Istraživanje ili čak spekulacija o tim aktivnostima je poput prvog koraka ka analizi potreba. Stoga, dizajneri kursa moraju pokušati da istraže specifične potrebe učenika. Na ESP se može posmatrati kao jednostavno sužavanje ovog spektra potreba (Holme, 1996: 3). Ričard Tod (Todd, 2003 u Basturkmen, 2006: 114) isnosi da postoji šest strategija važnih za nastavu jezika koje su istaknute u ESP literaturi: induktivno učenje, silabusi koji prate proces nastave, razvijanje autonomije učenika, korišćenje autentičnih materijala i zadataka, integrisanje nastave i tehnologije, kao i timsko nastava (saradnja sa nastavnicima stručnog sadržaja). On dalje tvrdi da dok su prvih pet strategija takođe prisutne u opštoj nastavi engleskog jezika, šesta je karakteristična za ESP. Saradnja sa nastavnicima sadržaja struke je neizostavan deo pripreme, planiranja, izvođenja i evaluacije ESP nastave, i kao takva će biti i jedan od predmeta ovog istraživanja i o značaju saradnje će biti više reči u narednim poglavljima.

Pored specifične metodike nastave, ono što se ističe kao ključne karakteristike koje razlikuju ESP od GE su analiza potreba i analiza žanrova i jezika specifičnih za uske potrebe učenika (npr. Dudley-Evans, 1997; Ignjatović, 2020). Nasuprot ovih „apsolutnih karakteristika“, postoje i promenljive karakteristike koje uključuju uzrast učenika i njihov nivo poznavanja engleskog jezika. Naredne godine Dadli Evans i Sent Džon nude proširene grupe ovih obeležja.

Tako su apsolutna obeležja sledeća:

- ESP treba da adresira specifične potrebe učenika koji uče engleski jezik;
- treba da koristi metode i aktivnosti koje su relevantne za određenu disciplinu;
- treba da je usredsređen na gramatiku, leksiku, registar, veštine, diskurs i žanrove koji su prikladni za ove aktivnosti.

S druge strane, ističu i varijabilna obeležja:

- ESP može biti usmeren na određene discipline ili može biti kreiran za njih;
- ESP može, u specifičnim nastavnim situacijama, primenjivati metode koje se razlikuju od onih koje se koriste za opšti engleski jezik;
- ESP se obično kreira za odrasle učenike, bilo u institucijama visokog obrazovanja, bilo u profesionalnom kontekstu. Međutim, moguće je da se primenjuje i na nivou srednjih škola (kao što je slučaj u RS, prim. aut);
- ESP se obično kreira za studente sa srednjim ili naprednim nivoom jezičke sposobnosti. Iako većina ESP kurseva pretpostavlja osnovno poznavanje jezičkih struktura, može se koristiti i u radu sa početnicima (Dudley-Evans & St. John, 1998: 4-5).

Navedene karakteristike mogu služiti kao okvir koji će obuhvatiti različite ESP kontekste, ali i upućuju da koristi ESP nastave mogu biti višestruke. Prvo, ESP omogućava ciljanu i prilagođenu nastavu koja direktno odgovara potrebama učenika, što rezultira efikasnijim učenjem. Zatim, primena specifične metodike i aktivnosti u ESP-u doprinosi boljem razumevanju predmeta i olakšava integraciju jezičkih veština sa sadržajem, a upravo savremeno razumevanje ESP nastave treba da uključi i razvijanje strategija za efikasnu implementaciju i usvajanje stručnog sadržaja. Osim toga, fokusiranje na jezik, veštine, diskurs i žanrove koji su relevantni za određenu disciplinu omogućava učenicima da razviju konkretne jezičke kompetencije koje su im potrebne u profesionalnom okruženju. Na kraju, ESP pruža fleksibilnost u pristupu, što znači da se može prilagoditi različitim uzrastima i nivoima jezičke sposobnosti, omogućavajući širok spektar učenika ima koristi od ovog pristupa.

Dok se nastava opšteg engleskog jezika odvija u skladu sa nivoom znanja koji studenti posедуju, u ESP nastavi se ne uzima previše u obzir „nivo znanja iz jezika, koliko ciljeve koje studenti moraju savladati u skladu sa zahtevima određenih akademskih kurseva“ (Habul-Šabanović, 2023: 358). Tako, ESP nastava će se najčešće odvijati u grupama koje čine učenici različitih nivoa opšteg engleskog jezika, dok će fokus biti više na jezik u kontekstu nego podučavanje gramatike i jezičkih struktura (Hans, 2018).

Slično, Miler navodi da se ESP nastava razlikuje od nastave opšteg engleskog jezika na više načina, ali ističe tri:

- 1) ESP ima drugačiju metodiku
- 2) istraživanje u okviru ESP-a uključuje različite discipline
- 3) glavna karakteristika ESP kurseva su praktični ishodi (Miller, 2014: 304).

Međutim, važno je napomenuti da ova posljednja karakteristika nije ekskluzivna za ESP nastavu, već se sve više ističe i u savremenim GE kursevima, gde se naglasak stavlja na postizanje praktičnih ishoda. Ova promena reflektuje evoluciju pedagoških pristupa u nastavi jezika, pri čemu se prepoznaje važnost povezivanja jezičkog učenja sa stvarnim životnim situacijama i profesionalnim zahtevima. Tako na primer, i GE i ESP kursevi mogu koristiti autentične materijale i zadatke kako bi se približili stvarnim jezičkim situacijama. Takođe, i GE i ESP kursevi mogu koristiti aktivnosti bazirane na komunikativnom pristupu kako bi razvili jezičku kompetenciju učenika. Stoga, iako ESP tradicionalno naglašava praktičnu primenu jezika u specifičnim profesionalnim kontekstima, savremeni GE kursevi takođe teže ka integrisanju stručnih sadržaja radi stvaranja relevantnih i efikasnih obrazovnih iskustava. Ovaj trend ukazuje na sve veću potrebu za interdisciplinarnim pristupom u nastavi jezika, koji omogućava studentima da razviju ne samo jezičke veštine, već i kompetencije koje su direktno primenjive u njihovim budućim akademskim i profesionalnim poduhvatima.

Dve studije u razmaku od skoro 10 godine potvrđuju efikasnost ESP nastave u odnosu na GE u kontekstu tercijarnog obrazovanja. Kasper (1997) i Song (2006) su poredili akademsku uspešnost dve grupe studenata – jedna je imala GE predavanja, a druga ESP. Obe studije su potvrdile da je nastava engleskog jezika koja je se bazirala na stručnom sadržaju i temama pozitivno uticala na usvajanje jezika, a Song čak primećuje da se ovaj pozitivan efekat preneo i na naredne godine. U tom kontekstu, nastavnici imaju mogućnost, ali i obavezu (prim.aut.), da iskoriste priliku da se oslone na znanje koje učenici posедуju kako bi generisali komunikaciju u učionici. Kako student preuzima sve aktivniju ulogu, odnos nastavnik-student poprima oblik partnerstva (Ahmed, 2014: 16).

Postoje različiti argumenti zašto su ESP kursevi efektivniji od onih opštih. Može se pretpostaviti da samo uključivanje tema koja su od interesa studentima pozitivno doprinosi njihovoj motivaciji. Dalje, može se pretpostaviti da će kod studenata, pogotovo kod onih sa zadovoljavajućim nivoom znanja, stručni materijal predstavljati izazov, i na taj način davati dodatan značaj samom predmetu i motivisati studente da mu se više i posvete. Potom, u istraživanju za potrebe ove disertacije, pretpostavlja se da studenti vide utilitarnu svrhu materijala koje obrađuju pogotovo ukoliko oni prate teme koje se obrađuju na drugim predmetima. Takođe, prema teoriji Lejv i Venger (Lave & Wenger, 1991) učenje je društveni fenomen i podrazumeva učešće u određenoj, u ovom slučaju stručnoj, zajednici. Prema ovoj teoriji, kada se ljudi pridruže zajednici,

nalaze se na spoljnim granicama iste i uče iz periferije. Kako postaju sve kompetentniji, mogu se kretati prema centru zajednice. „Delatna zajednica“ (eng. community of practice) može se opisati kao grupa ljudi koji dele zajedničke brige, probleme i interese, i koji povećavaju svoje znanje i stručnost u datom području interakcijom međusobno (Lave & Wenger, 1991: 98). Ako ESP nastavu, pogotovo ukoliko integriše sadržaj struke, posmatramo kao precizan odgovor na potrebe određene zajednice, kako akademske tako i stručne, u tom slučaju ESP nastava podržava studente tokom njihove migracije sa „periferije delatne zajednice“ ka centru i ima motivišući efekat.

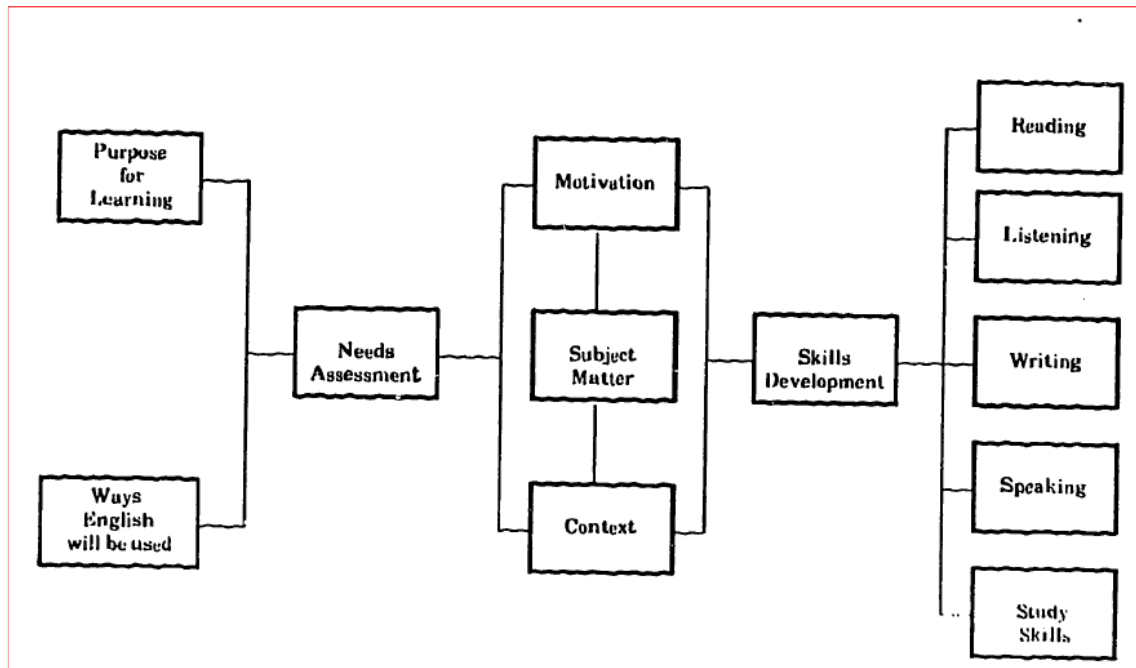
Učenici ESP-a koji nemaju prethodnog iskustva obično ne mogu učiti iz same ciljane delatne zajednice. Možda osećaju da još uvek nemaju jezičke veštine potrebne za rad ili studiranje u ciljanoj delatnoj zajednici, ili ih možda isključuju iz nje dok ne steknu potrebne jezičke ili komunikacione veštine, ili stručne kompetencije i iskustvo. ESP kursevi im nude kompromisno rešenje između opštih časova engleskog jezika i stvarnog boravka i učenja u ciljanoj zajednici tako što uključuju učenike u proučavanje komunikacije u određenoj delatnoj zajednici kao sredstvo za sticanje znanja o njoj. ESP kursevi pored uključivanja autentičnih tekstova koji su produkt određene zajednice ili proučavanja obrazaca interakcije i upotrebe jezika u istoj, takođe mogu pokušati da ponude neke socijalne veze sa delatnom zajednicom (Basturkmen, 2010: 11-12), tako interakcija sa stručnjacima može otvoriti mogućnosti za mentorstvo, umrežavanje i potencijalne prilike za stažiranje ili zaposlenje. Na ovaj način, studenti ne samo da stiču jezičke veštine, već i razvijaju socijalni kapital koji im može biti od koristi u profesionalnom svetu (Wenger, 1998). Dalje, u istraživanju koje je sproveo Song (2006), nastava zasnovana na sadržaju uključivala je kontakt sa ciljanom zajednicom (predavanja sa gostujućim predavačima i društvene događaje) i ukazuje na efikasnost takvog pristupa.

U kontekstu metodičkih razlika i efikasnosti između nastave GE i ESP nastave može se zaključiti da iako oba pristupa imaju svoje jedinstvene karakteristike, gde se, u zavisnosti od konteksta, vrlo često te karakteristike mogu primeniti na oba pristupa, ESP se ističe po svojoj usmerenosti ka konkretizaciji jezičkih veština unutar specifičnih profesionalnih domena i važnosti saradnje sa nastavnicima predmeta specifične struke. Ovde je potrebno naglasiti neophodnost integrisanja ESP-a u autentične kontekste učenika, umesto da se posmatra i predaje kao izdvojeni entitet. U praksi, ovo znači da je efikasnost ESP nastave u velikoj meri povezana sa sposobnošću nastavnika da integrišu sadržaj struke i jezičke veštine u realne situacije koje studenti mogu susresti u svojim profesionalnim oblastima. Takođe, uključivanje stručnog sadržaja u ESP nastavu predstavlja ključnu karakteristiku savremenog pristupa u učenju jezika za posebne namene, omogućavajući studentima da steknu relevantne jezičke veštine i stručna znanja koje direktno primenjuju u svojim profesionalnim oblastima. Navedeno omogućava studentima da dublje razumeju i praktično primene jezik u kontekstu njihovih stručnih interesovanja, što predstavlja značajnu razliku u odnosu na tradicionalnu nastavu jezika koja se često fokusira na opšte jezičke veštine bez jasnog praktičnog konteksta. Stoga, razumevanje ove integracije i pravilno sprovođenje ESP metodike može imati značajan uticaj na efikasnost nastave i uspeh studenata u stvarnom svetu profesionalnog angažmana.

2.4. Tradicionalni vs. integrisani ESP

Mekeij i Mauntford (Mackay & Mountford, 1978) definišu engleski jezik za posebne svrhe (ESP) kao nastavu engleskog jezika sa "jasno utilitarnom svrhom". Svrha na koju se odnose je definisana prema potrebama učenika, koje mogu biti akademske, profesionalne i/ili naučne. Tradicionalni ESP je pristup usredsređen na jezik, koji je osmišljen da zadovolji specifične potrebe učenika, identifikovane putem analize potreba (Hutchinson & Water, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998). Smatra se da u tradicionalnom ESP-u, profesionalni sadržaj nema obrazovnu vrednost u smislu da učenici ne stiču nikakvo profesionalno znanje; umesto toga, koristi se samo kao alat ili izvor za sticanje ciljnog jezika (Khor & Liew, 2014). Tarbar (2014: 286) navodi da je struka samo poligon na kome se jezik vežba i da je cilj usavršavanje jezika, a ne znanja iz struke.

Osim lingvističke veštine, korišćenje stranog jezika u svrhu studiranja ili rada zahteva poznavanje i razumevanje koncepata karakterističnih za određenu disciplinu ili profesiju, stoga su otvorenost i angažovanje u drugim disciplinama, njihove prakse i specifičnosti uvek bile suštinski deo engleskog jezika za specifične svrhe (Dudley-Evans & St John, 1998).



Slika 2: Povezanost struke i jezika struke (Schleppegrell & Bowman, 1986: 3).

Sklepegrel i Bauman su još 1986. godine (Slika 2.) naglasili centralnost sadržaja struke u konceptualizaciji ESP-a, ukazujući na neraskidivu vezu između sadržaja, konteksta i motivacije (Schleppegrell & Bowman, 1986: 3). Ova perspektiva podstiče razumevanje ESP-a kao discipline koja integriše stručne sadržaje sa jezičkim elementima, što rezultira efikasnijim i relevantnijim obrazovnim iskustvima. Istaknuto je da su sadržajno orijentisane metode inherentne u ESP-u, te da su osnovne za ostvarivanje ciljeva učenja kroz dublje razumevanje specifičnih jezičkih potreba i zahteva ciljnih grupa. Ovo sagledavanje podstiče promišljanje o važnosti integrisanja stručnih sadržaja u nastavni proces, naglašavajući da je efikasnost ESP metodologije uveliko zavisna od sposobnosti nastavnika da uspešno povežu jezik sa konkretnim stručnim kontekstima.

Suprotstavljen tradicionalnom viđenju ESP nastave usredsređene na jezik je takozvani "integrisani" ESP (engl. integrated ESP (Hurajová, 2015) ili CLIL-enhanced ESP (Banegas, 2018)). Savremene evropske tendencije podrazumevaju da se prilikom kreiranja ESP kurseva obično pridaje određen stepen, ako ne i podjednaka važnost stručnom kao i lingvističkom sadržaju (Hurajová, 2015: 90). U integrisanom učenju ESP-a, fokus se premešta sa učenja jezika na istovremeno učenje i stručnog sadržaja i jezika za profesionalnu komunikaciju (Tarnopolsky, 2013) i sadržaj struke postaje jedan od ciljeva i ishoda, i kao takav podleže i evaluaciji unutar ESP predmeta.

Integriranje stručnog sadržaja u ESP nastavu predstavlja pedagoški pristup koji kombinuje nastavu jezika sa sadržajem određenih profesionalnih ili akademskih disciplina. Ovaj metodički okvir, obeležen svojom interdisciplinarnom prirodom, naglašava integraciju jezičkih veština i znanja o predmetu, olakšavajući sticanje jezičke stručnosti i specijalizovane ekspertize kod učenika (Belcher, 2006). Integrisani ESP se izdvaja po nekoliko ključnih karakteristika koje doprinose njegovoj efikasnosti i relevantnosti u različitim obrazovnim kontekstima.

Integrisani ESP daje prioritet kontekstualizovanom učenju jezika, gde se nastava jezika ugrađuje u autentične disciplinarnе kontekste (Hyland, 2006). Postavljanjem jezičke upotrebe unutar značajnih profesionalnih ili akademskih zadataka, studenti se uključuju u autentične komunikacione razmene koje odražavaju situacije iz stvarnog sveta. Takođe, autentični zadaci mogu pobuditi interesovanje učenika i podstaknuti njihovu unutrašnju motivaciju, što bi rezultiralo boljim učenjem i višim postignućima, pri čemu se ovaj proces odvija kao recipročna interakcija između angažovanja i uspeha učenika (Pintrich & Schunk, 2002:5). Ovaj kontekstualizovani pristup unapređuje razumevanje i veštine produkcije jezika kod učenika, dok se suočavaju sa autentičnim karakteristikama diskursa i specijalizovanom terminologijom koja je inherentna njihovom studijskom polju ili profesionalnoj praksi.

Takođe, integrisani ESP podstiče razvoj jezičke kompetencije specifične za predmet uz sticanje disciplinskog znanja (Flowerdew & Peacock, 2001). Učenici se susreću sa autentičnim disciplinarnim tekstovima, od naučnih članaka do tehničkih priručnika, čime razvijaju sposobnost razumevanja i produkcije diskursa specifičnog za disciplinu. Autentični tekstovi, o kojima će biti više reči u jednom od narednih poglavlja, su neizostavan deo integrisanog pristupa ESP nastavi. Kroz izlaganje autentičnom disciplinarnom jeziku, učenici ne samo da proširuju svoj vokabular, već i internalizuju žanrovske konvencije i retoričke strategije koje su ključne za efikasnu komunikaciju unutar njihovog izabranog polja. Pored toga, autentični tekstovi upućuju na praktičnu primenu onoga što se uči u realnim, profesionalnim, kontekstima, i na taj način deluju motivišuće na studente i dodatno učvršćuje poverenje u profesionalni autoritet ESP nastavnika kao nekoga ko ima profesionalne kompetencije i znanje da obezbedi relevantne, aktuelne, i primenljive materijale.

Dalje, istraživanja pokazuju da motivacija učenika za učenje engleskog jezika može opadati tokom vremena, naročito kada je period učenja dugotrajan i kada se suočavaju sa sve složenijim jezičkim aspektima i povećanim akademskim zahtevima (npr. Dörnyei, 2001; Falout & Falout, 2005). S obzirom na to da većina studenata uči engleski jezik tokom celokupnog osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, dakle više od decenije (više u poglavlju Stavovi studenata), postoji osnovana pretpostavka da dugotrajna izloženost jeziku i raznovrsna obrazovna iskustva mogu negativno uticati na njihovu motivaciju. U tom kontekstu, integrisana ESP nastava može igrati ključnu ulogu u revitalizaciji interesa učenika, preusmeravajući fokus sa isključivo jezičkog

sadržaja na teme koje su studentima relevantne, značajne i motivišuće, jer su usko povezane sa njihovom budućom profesijom.

Potom, integrisani ESP promoviše autentično učenje i praktičnu primenu jezika kroz aktivnosti kao što su simulacije situacija iz stvarnog života (Hurajová, 2015), projektno učenje (Project Based Learning, PBL), učenje koje se zasniva na rešavanju zadataka (Task Based Learning, TBL) ili saradnja sa lokalnim zajednicama ili partnerima i saradnicima iz relevantne profesije ili industrije (Basturkmen, 2010). Kako integrisani ESP čini veći stepen duboke interdepartmantske saradnje neophodnim, upravo zarad autentičnosti i primenljivosti, može se razumno pretpostaviti i da će rezultati takvog pristupa biti povoljniji od tradicionalnog pristupa. Ovakav pristup omogućava studentima da primene svoje jezičke veštine u realnim situacijama i steknu iskustvo koje će im biti korisno u budućoj profesionalnoj ili akademskoj karijeri. Ova studija daje uvid u navedeno, ali i ističe neophodnost daljih istraživanja, pogotovo na teritoriji Republike Srbije.

Osim toga, Ignjatović (2020) navodi da u okviru UN Agende održivog razvoja (UN Sustainable Development Agenda, 2002), u oblasti Obrazovanje za održivi razvoj (Education for Sustainable Development, ESD), je UNESCO predložio Okvir učenja 21. veka, koji obuhvata koncept osnovnih veština 21. veka, sastavljen od tri integrisane životne veštine: 1) Veštine učenja (kritičko razmišljanje, rešavanje problema, komunikacija, saradnja; kreativnost, inovativnost, celoživotno učenje); 2) Veštine pismenosti (informaciona, medijska i digitalna pismenost); i 3) Prenosive životne i karijerne veštine (fleksibilnost, prilagodljivost, odgovornost, produktivnost, samostalnost, inicijativa, liderstvo, socijalne veštine) (UNESCO, 2012:11). Kasnije, ovaj okvir se dopunjuje da podrazumeva „učenje zasnovano na kompetencijama“ i „akcijski orijentisanu transformativnu pedagogiju“, sa fokusom na interdisciplinarnost i transdisciplinarnost (UNESCO, 2018: 39-40). Integrisani ESP ima potencijal da podržava navedeni okvir. On promoviše autonomiju učenika i veštine kritičkog mišljenja, podstičući ih da istražuju interdisciplinarne veze i bave se složenim disciplinarnim konceptima (Paltridge & Starfield, 2013). Učenici su ohrabreni da analiziraju, sintetišu i procenjuju informacije iz različitih disciplinarnih izvora, što doprinosi razvoju veština kritičkog mišljenja i interdisciplinarnog razumevanja.

S druge strane, potencijalni nedostaci integrisanog ESP-a mogu uključivati složenost i obim stručnih sadržaja koji se obrađuju tokom nastave, što može dovesti do preopterećenosti studenata i nedostatka fokusa na jezičke aspekte. Kako se ističe, integracija jezičkog učenja sa stručnim sadržajem zahteva temeljno poznavanje i prilagođavanje nastavnog materijala kako bi se zadovoljile specifične potrebe ciljnih grupa (Flowerdew & Peacock, 2001). Ovaj zahtev za prilagođavanjem može predstavljati izazov za nastavnike, posebno u situacijama kada je potrebno uskladiti jezičke veštine sa kompleksnim stručnim konceptima.

Takođe, prisustvo nepoznatih stručnih pojmova može otežati studentima razumevanje jezičkih elemenata, posebno u situacijama kada se ti koncepti prezentuju na stranom jeziku. Ovi nedostaci mogu rezultirati smanjenom motivacijom studenata i nedostatkom efikasnosti u procesu učenja jezika i sticanja stručnog znanja. Nadalje, ukazuje se da integracija ESP-a sa sadržajem disciplina može dovesti do nedostatka fleksibilnosti u nastavi, jer se fokusiranje na specifične stručne oblasti može ograničiti u pogledu prilagodljivosti učenja prema individualnim potrebama studenata (Flowerdew & Dudley-Evans, 2001).

Između ostalog, adekvatno poznavanje sadržaja i uspešno smeštanje jezičkih elemenata u prepoznatljiv kontekst doprinosi dubljem razumevanju tih jezičkih elemenata i olakšava proces njihovog usvajanja (Coyle et al., 2010). Međutim, u slučajevima kada studenti nisu upoznati sa

određenim stručnim konceptima i prvi put se susreću sa njima tokom ESP časova, mogu se javiti izazovi u usvajanju potpuno novih stručnih informacija, posebno kada se te informacije prezentuju na stranom jeziku koji studenti možda ne poznaju dovoljno dobro. Ovo može otežiti proces usvajanja jezičkih elemenata, budući da studenti istovremeno moraju savladavati kako stručni sadržaj tako i jezičke koncepte na stranom jeziku.

Isto tako, kako integrisani ESP podrazumeva i evaluaciju sadržaja struke, to može dovesti da nastavnik oseti nelagodu i da sumnja u svoje interdisciplinarne kompetencije, ali i otpora studenata jer ne očekuju da se evaluacija domenskog znanja odvija u okviru jezičkog predmeta. Iz tih razloga je važno da ESP nastavnik kontinuirano sarađuje sa domenskim nastavnicima i radi na usavršavanju svojih interdisciplinarnih znanja i kompetencija, ali i da pruža podršku studentima kroz emancipatorske prakse kako bi studenti bolje razumeli prednosti ovog vida nastave i bili motivisani za učešće u njoj.

Ipak, uzimajući sve aspekte u obzir, uprkos potencijalnim izazovima, integrisani ESP inkorporira holistički pristup nastavi jezika, gde se proces učenja jezičkih elemenata neodvojivo povezuje sa sadržajem specifičnih disciplina, te na taj način doprinosi razvoju kako autentične komunikativne kompetencije, tako i disciplinske ekspertize. Prihvatanjem duboke povezanosti između jezika i sadržaja, integrisani ESP razvija sposobnost studenata da primene stečene jezičke veštine u realnim profesionalnim ili akademskim kontekstima, dok istovremeno oprema studente sa jezičkim i kognitivnim instrumentarijem neophodnim za uspeh u njihovom odabranom studijskom polju ili profesionalnoj praksi. Ovaj pristup podstiče interdisciplinarnost i integraciju znanja, te stvara most između jezičkog učenja i profesionalnog razvoja, što predstavlja temeljnu karakteristiku savremenih pristupa u obrazovanju jezika i doprinosi sveobuhvatnom i efikasnom akademskom razvoju studenata. Takođe, prkos različitim perspektivama, istraživanja u velikoj meri podržavaju prednosti integracije jezika i sadržaja u ESP nastavi (npr. Beko, 2013; Paltridge & Starfield, 2013; Gawlik-Kobylińska & Lewińska, 2014; Hurajová, 2015).

Uvaženo je mišljenje da studenti treba da uče jezik struke koristeći stručni sadržaj koji su već usvojili, a da jezik struke ova znanja proširi, produbi i aktualizuje (Steinmetz, 2015; Prtljaga & Rajić, 2017). Kako bismo navedeno primenili u praksi, i koristili studente i njihova znanja kao resurs, potrebno je da oni ta znanja i imaju. Ali ukoliko oni ta znanja nemaju, značaj integrisanog pristupa ESP-a je još veći jer on podrazumeva da jedan od ciljeva i ishoda upravo i bude usvajanje sadržaja struke (npr. kroz projektno učenje, PBL, i učenje bazirano na zadacima, TBL gde bi studenti se pripremali za predavanja kroz samostalno ili potpomognuto istraživanje o određenoj temi, pojmu, fenomenu i sl.). S tim u vezi, naglašava se pristup koji je u suprotnosti sa kompartamentalizacijom znanja i očekivanjima da se iz određenih predmeta uči određeni sadržaj, i koji ističe interdepartmansku saradnju kao neophodnu.

U savremenom obrazovanju se ističe značaj "učenja zasnovano na kompetencijama" i "akciono orijentisane transformacione pedagogije", usmerene na "interdisciplinarnost i transdisciplinarnost" (UNESCO, 2018: 39-40), a to je upravo ono što je suština integrisanog ESP-a: jezik je alat kojim se obavlja i uči, stiču profesionalne kompetencije, kroz jedan interdisciplinarni pristup u suprotnosti kompartamentalizaciji znanja, a pak u kontekstu koje zahteva kontinualnu evaluaciju, a zatim akciju i reakciju na promene u društvu, domenskim oblastima, neefikasne prakse i sl. Integrisani ESP poziva na pristup nastavi koji teži promenama na dubokom i sveobuhvatnom nivou, kako učenika tako i obrazovanja u celini. Stavlja naglasak na podsticanje kritičkog razmišljanja, samoprocene, aktivnog učestvovanja i osnaživanja studenata

da budu autonomni u učenju, a i da postanu agenti promena u svom profesionalnom okruženju. Integrisani ESP teži stvaranju učionica koje su interaktivne i podržavajuće, gde se učenici osećaju slobodno da izraze svoje mišljenje, istražuju složene teme i angažuju se u autentičnim, praktičnim aktivnostima koje im omogućavaju da razvijaju kritičko mišljenje i rešavaju stvarne probleme u profesionalnoj zajednici.

2.5. Ciljevi ESP nastave

ESP nastava predstavlja segment nastave jezika koji se ističe svojom usmerenošću na specifične potrebe studenata u određenim disciplinama ili profesijama (npr. Hutchinson & Waters, 1987). Osnovna svrha ESP nastave jeste pružanje jezičkih veština i kompetencija koje su direktno primenjive u specifičnim kontekstima, bilo da se radi o akademskim studijama, profesionalnom radu ili drugim oblastima delovanja. Razumevanje ciljeva ESP nastave je ključno za njeno efikasno planiranje, izvođenje i evaluaciju, jer omogućava jasno definisanje očekivanih ishoda učenja i usklađivanje nastavnih aktivnosti sa potrebama studenata (Basturkmen, 2010). Basturkmen dalje navodi da s obzirom na to da ESP kursevi imaju ograničene ciljeve, proizašle iz prethodno pažljivo sprovedene analize potreba, da su oni kao takvi efikasniji od GE kurseva, kako je lakše postići ograničene i precizirane ciljeve. Brojni autori iznose različite perspektive i teorijske postavke o ciljevima, što doprinosi raznolikosti i kompleksnosti ove oblasti pedagoške prakse.

Stern (1989, 1992) razlikuje četiri vrste ciljeva ESP nastave: stručnost, znanje, afektivni i transferni cilj. Ciljevi stručnosti se odnose na stručnost u vezi sa lingvističkim ciljevima, i kao takvi, oni se odnose na savladavanje veština poput čitanja, pisanja, slušanja i govora. Ciljevi znanja odnose se na sticanje jezičkih i kulturnih informacija i oni imaju svoje dve podgrupe. Prva uključuje ciljevi jezičkog znanja uključuju jezičku analizu i svest o sistematskim aspektima jezika. Druga podgrupa su kulturni ciljevi znanja i oni obuhvataju kontrolu socio-kulturnih pravila (vladanje normama društva, vrednostima i orijentacijama) i takođe sposobnost prepoznavanja kulturno značajnih činjenica, znajući šta je prihvatljivo, a šta nije. Afektivni ciljevi odnose se na razvoj pozitivnih osećanja prema predmetu proučavanja. Oni uključuju stavove prema postizanju kompetencije u drugom jeziku, socio-kulturne kompetencije i učenju jezika. Transferni ciljevi odnose se na sposobnost generalizacije i primene onoga što je naučeno u jednoj situaciji na druge situacije.

S druge strane, Helen Basturkmen (2006) opisuje pet širokih ciljeva u nastavi ESP-a:

1. Otkrivanje upotrebe jezika specifičnog za određenu struku (subject-specific language use):

Fokusira se na istraživanje i razumevanje specifičnih jezičkih karakteristika i konvencija koje se koriste u određenoj profesiji ili oblasti delovanja. Ovaj cilj omogućava studentima da steknu veštine u korišćenju jezika koje su relevantne za njihovu buduću profesionalnu praksu ili akademsku disciplinu. Na primer, u ESP nastavi za pravne stručnjake, otkrivanje upotrebe jezika specifičnog za pravo podrazumeva razumevanje pravne terminologije, ali i proceduralnih zahteva i konvencija u sudskim procesima, što omogućava studentima da efikasno komuniciraju sa klijentima, kolegama i sudskim institucijama na engleskom jeziku.

2. Razvijanje kompetencije govorne delatnosti u ciljnom jeziku (target performance competencies):

Odnosi se na unapređivanje praktičnih vještina i sposobnosti koje su ključne za uspeh u određenoj struci ili profesiji. Ovaj cilj teži da studentima pruži prilike za razvoj konkretnih vještina koje će im omogućiti da uspešno obavljaju zadatke i aktivnosti karakteristične za njihovo buduće zanimanje. Na primer, u ESP nastavi za IT stručnjake, razvijanje kompetencije govorne delatnosti može uključivati praktične vežbe programiranja, rešavanja problema sa softverskim alatima, ili prezentovanja tehničkih rešenja na engleskom jeziku.

3. Cilj podučavanja teorijskog (često nesvesnog) znanja (underlying knowledge):

Podučavanje teorijskog (često nesvesnog) znanja u nastavi ESP-a odnosi se na prenos ključnih informacija i koncepta koji su neophodni za razumevanje određene struke ili profesije. Ovaj cilj ima za cilj da studentima pruži temeljno razumevanje osnovnih principa i pojmova koji se koriste u njihovoj oblasti delovanja. Na primer, u ESP nastavi za ekonomiste, podučavanje osnovnog teorijskog znanja može uključivati koncepte mikroekonomije, makroekonomije, statistike, kao i relevantne teorije i modele ekonomske analize. Razumevanje ovih osnovnih pojmova omogućava studentima da kritički analiziraju ekonomske probleme i donose informisane odluke u svojoj profesionalnoj praksi.

4. Cilj razvijanja strateške kompetencije (strategic competence):

Podrazumeva razvijanje sposobnosti planiranja, organizacije i prilagođavanja jezičkih aktivnosti u skladu sa specifičnim zahtevima i situacijama. Ovaj cilj teži da studentima pruži strategije i tehnike koje će im pomoći da efikasno koriste jezik u različitim profesionalnim i akademskim kontekstima. Na primer, u ESP nastavi za diplomate, razvijanje strateške kompetencije može uključivati diplomatske prepiske ili vođenja pregovora na engleskom jeziku. Ove veštine omogućavaju studentima da uspešno komuniciraju u međunarodnom okruženju i da ostvare svoje ciljeve u diplomatskim odnosima.

5. Cilj podsticanja kritičke svesti (critical awareness):

Uključuje razvijanje sposobnosti analize, evaluacije i kritičkog razmišljanja o jezičkim i sadržajnim aspektima struke ili profesije. Ovaj cilj teži da studentima omogući da preispituju i procenjuju informacije i argumente koji se odnose na njihovu oblast delovanja, kao i da razviju kritički stav prema jezičkim praksama i konvencijama. Na primer, u ESP nastavi za novinare, podsticanje kritičke svesti može uključivati analizu medijskih tekstova, evaluaciju izvora informacija, ili raspravu o etičkim pitanjima u novinarstvu. Ove veštine omogućavaju studentima da postanu informisani i odgovorni profesionalci u medijskoj industriji.

Dakle, iako Basturkmen u svojim ciljevima donekle uključuje usvajanje domenskog znanja u svom cilju „podučavanja teorijskog (često nesvesnog) znanja“, ona tu ne podrazumeva isključivo znanja struke, i vrlo često se usvajanje tih „teorijskih znanja“ posmatra kroz učenje stručnih pojmova. Postavlja se pitanje zašto ne dodati usvajanje sadržaja struke kao jedan od ciljeva, što i jeste polazište istraživanja ovog rada.

Pored već navedenih ciljeva, vrlo često se ističe pragmatička karakteristika ESP nastave gde je važan cilj da se studenti upoznaju sa prethodno utvrđenim komunikativnim praksama (Ahmed, 2014). Ipak, s obzirom na to da živimo u periodu čestih značajnih promena u svim

sferama života, uključujući studiranje i poslovanje, nameće se važnost razvijanja kritičkog mišljenja, sposobnosti analize, i opremljenosti praktičnim znanjima kako bi se omogućilo da se studenti u budućnosti bolje prilagode tim promenama praksi, a možda čak i učestvuju u njihovom oblikovanju i implementaciji. U vremenu promena koje podrazumevaju menjanje paradigmi, postavlja se pitanje: „Da li imamo luksuz da edukujemo buduće profesionalce samo da se uklape i perpetuiraju trenutne prakse?“

Džon Svejls (John Swales), istaknuti istraživač u oblasti engleskog jezika za posebne namene, daje poseban naglasak na razvoj akademskih veština i integraciju u akademske diskurzivne zajednice kao ključne ciljeve ESP nastave. Svejlsova teorija analize žanra (genre analysis) i zajednice akademskog diskursa (academic discourse community) duboko utiče na pristup razvoju ESP nastavnih programa.

Jedan od centralnih ciljeva koji Svejls ističe jeste razvijanje akademskih veština potrebnih za uspeh u visokoškolskom okruženju. Ovaj cilj uključuje sticanje veština istraživanja, kritičkog mišljenja, analize i sinteze informacija, kao i sposobnost efikasnog komuniciranja u pisanoj formi. Na primer, u ESP nastavi pripremajući studente za akademsko pisanje, on bi težio da studenti nauče kako identifikovati karakteristike različitih žanrova akademskog pisanja, razumeju očekivanja i norme u akademskoj zajednici, i razviju veštine efikasnog prezentovanja svojih ideja i istraživačkih nalaza u pisanoj formi (Swales, 1990).

Pored toga, Svejls naglašava značaj razumevanja i integracije u akademske diskurzivne zajednice. To uključuje upoznavanje sa specifičnim konvencijama, normama i praksama koje karakterišu akademski diskurs, kao i razvoj sposobnosti uklapanja u stručne i akademske zajednice i doprinos njihovom dijalogu. Na primer, u ESP nastavi za studente koji studiraju u inostranstvu, on bi težio da studenti nauče kako se uspešno integrisati u akademsko okruženje, komunicirati sa profesorima i kolegama, i prilagoditi se akademskim zahtevima i očekivanjima, a potom i u profesionalne zajednice (Swales, 2011). Kroz svoj rad, dalje naglašava važnost razvoja samopouzdanja i autonomije studenata kao ključnih ciljeva ESP nastave. Ovo uključuje podsticanje samostalnog istraživačkog rada, samoinicijativnog učenja i razvoja veština samoprocene i samoregulacije (Swales & Feak, 2012).

Kuk (Cook, 2002) pravi razliku između intrinzičkih i ekstrinzičkih ciljeva u nastavi jezika. Ekstrinzički, spoljni, ciljevi mogu biti povezani sa upotrebom jezika van učionice, njegovom unitlarnom svrhom, odnosno na koji način se jezik može koristiti kao alat za postizanje nelingvističkih ciljeva – sposobnost obavljanja određenih aktivnosti u stvarnom svetu, poput kupovine namirnica, pružanja medicinskih informacija ili čitanja stručne literature. Unutrašnji, intrinzički, ciljevi odnose se na obrazovne ciljeve učionice – poboljšanje stavova prema govornicima drugih jezika, razvijanje interkulturnih veština, promovisanje veština kritičkog mišljenja poput analitičkog i sintetičkog razmišljanja, kreativnog i logičkog promišljanja itd. Rad na postizanju internih ciljeva je u pozitivnoj koleraciji sa autonomijom učenika. Važno je napomenuti da ovi intrinzički ciljevi imaju i svoju ekstrinzičku vrednost jer su to sposobnosti koje pojedinci koriste da analiziraju, procenjuju, sintetiziraju i primene informacije kako bi doneli informisane odluke ili rešili probleme. Ove veštine su ključne za uspeh u svim sferama života, uključujući akademski rad, profesionalni razvoj i svakodnevno donošenje odluka. Neki autori navode da je fokus ESP nastave prevashodno usmeren ka ekstrinzičkim ciljevima (Ahmed, 2014). Spoljni ciljevi sugerišu instrumentalni pristup učenju jezika i jezik se uči radi postizanja ciljeva koji nisu jezičke prirode. U opštem kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika (ELT), ciljevi

su obično lingvistički, kao što su razvoj usmene kompetencije ili bogatog vokabulara, ili sposobnost korišćenja širokog spektra gramatičkih struktura (Basturkmen, 2010). Ipak, važno je napomenuti i instrumentalno shvatanje GE kako vrlo često i sami učenici prepoznaju i shvataju jezik kao alat i vide njegovu pragmatičku primenu. Međutim, analiza potreba i izvođenja ESP nastave, ukazuju da će intrinzički ciljevi imati podjednaku važnost, te je njihovo zanemarivanje neprihvatljivo za postizanje efikasne i suštinski relevantne nastave u savremenom kontekstu.

Iako je istraživanje o ciljevima ESP nastave bogato i raznoliko, manji broj autora ističe usvajanje sadržaja kao jedan od glavnih ciljeva (npr. Basturkmen, 2006; Đorović i Zavišin, 2018; Habul-Šabanović, 2023), dok će veći broj autora staviti fokus na lingvističke ciljeve (npr. Mackay & Mountford, 1978; Hutchinson & Waters, 1987; Swales, 1988; Stern 1992; Dudley-Evans & St John, 1998; Benesch, 1996; Mičić, 2005; Khor & Liew, 2014; Tarbar 2014). Ovakav nedostatak naglaska na usvajanju sadržaja može proizaći iz različitih faktora. Pre svega, tradicionalno gledište na nastavu jezika često stavlja akcenat na razvoj lingvističkih vještina i kompetencija, pri čemu se sadržaj percipira kao sekundaran ili jednostavno kao poligon za učenje jezika (npr. Khor & Liew, 2014). Takođe, ograničenost vremena i resursa u okviru ESP nastave može uticati na prioritetizaciju ciljeva, usmeravajući pažnju na lingvističke aspekte naučnog sadržaja umesto na sam proces usvajanja sadržaja (npr. Hutchinson & Waters, 1987). Međutim, postoji značajan argument u prilog uključivanju usvajanja sadržaja kao ključnog cilja ESP nastave. Poznavanje i razumevanje sadržaja ne samo da doprinosi dubljem razumevanju jezičkih elemenata, već takođe omogućava studentima da primene jezičke vještine u stvarnom kontekstu (Beko, 2013; Hurajová, 2015). Osim toga, usvajanje sadržaja može podstaći razvoj kritičkog mišljenja, analitičkih vještina i sposobnosti sinteze informacija, što su ključne kompetencije za akademski i profesionalni uspeh (Basturkmen, 2006). Stoga, integracija usvajanja sadržaja kao cilja u nastavni proces može unaprediti sveukupno iskustvo učenja, pružajući studentima šire perspektive i osposobljavajući ih za uspešno suočavanje sa zahtevima savremenog akademskog i profesionalnog okruženja.

Kroz analizu različitih perspektiva na ESP ciljeve, postaje jasno da je efikasnost nastave ESP-a neraskidivo povezana sa pažljivim definisanjem i implementacijom ciljeva (Basturkmen, 2010). Proces identifikacije i artikulacije ciljeva ESP nastave zahteva pažljivo razmatranje različitih faktora koji utiču na učenje jezika u specifičnim kontekstima, uključujući lingvističke karakteristike, sociokulturne faktore, kontekstualne potrebe i ciljeve učenika, što naglašava potrebu za individualizacijom i prilagođavanjem nastavnih ciljeva u skladu sa specifičnim zahtevima (Basturkmen, 2006). Razumevanje različitih dimenzija ciljeva – od lingvističkih vještina do razvoja kritičke svesti kod studenata – ključno je za uspešno vođenje ove vrste nastave. Integracija intrinzičkih i ekstrinzičkih ciljeva pruža holistički pristup koji omogućava studentima da razviju ne samo jezičku kompetenciju, već i širi spektar vještina i sposobnosti koje im omogućavaju da uspešno funkcionišu u akademskom okruženju i doprinesu razvoju svojih oblasti delovanja. U tom smislu, usvajanje sadržaja struke kao dodatnog cilja, kao što je predloženo u ovom istraživanju, može unaprediti sveukupno iskustvo učenja i pripremiti studente za savremene izazove u akademskom i profesionalnom okruženju.

2.6. Internacionalizacija i ESP

Ministri obrazovanja iz 29 evropskih zemalja sastali su se u Bolonji (Italija) 1999. godine i odlučili da kreiraju Evropski prostor visokog obrazovanja (European Higher Education Area, EHEA), koji trenutno broji 49 članova (<https://ehea.info/page-members>), uključujući Republiku Srbiju, putem rezolucije poznate kao Bolonjska deklaracija. Cilj ovakvog projekta je promovisanje i olakšavanje akademske mobilnosti i omogućavanje studijskih programa i obrazovnih sistema koji su uporedivi i koherentni širom zemalja potpisnica. Takođe, EHEA unapređuje transparentnost između sistema visokog obrazovanja i pruža alate za olakšano priznavanje diploma i akademskih kvalifikacija, mobilnost i razmenu između institucija (Leonardi, 2015), kao i celoživotno učenje (Tudor, 2009: 12).

Prema Vanesi Leonardi (2015) EHEA ističe značaj ispunjenja tri ključna elementa:

1. Stvaranje specifičnog sistema evaluacije kako bi bilo moguće poređenje studijskih programa i kurseva kroz uspostavljanje takozvanog Evropskog sistema prenosa bodova (European Credit Transfer Scheme, ECTS);
2. Stvaranje uporedivih struktura visokog obrazovanja kroz uspostavljanje sistema zasnovanog na ciklusima;
3. Primena Lisabonske konvencije radi omogućavanja međusobnog priznavanja studija unutar zemalja potpisnica.

Nakon uspostavljanja EHEA, univerziteti su počeli da osećaju potrebu za internacionalizacijom svojih kurikuluma radi podsticanja akademske saradnje, ali istovremeno i radi promocije i olakšavanja mobilnosti kako za osoblje tako i za studente širom Evrope. Zbog ove potrebe za internacionalizacijom, kao i zbog sve veće globalizacije i uloge engleskog jezika u svetu, nije iznenađujuće što većina kurseva na tercijarnom nivou bira engleski kao glavni jezik nastave. Iako se uče i drugi jezici, poput francuskog, nemačkog i španskog, engleski se čini prvim izborom, a mnogi studijski programi ga čine obaveznim u većini studijskih programa u Evropi (Leonardi, 2015), i s tim u vezi bilo je jasno kako će engleski jezik neizbežno "postati jezik obrazovanja" (Coleman, 2006: 11), i taj proces evropskog prelaska na nastavu na engleskom jeziku (Hughes, 2008) je neprekidan od trenutka kada je engleski postao međunarodni jezik za širenje znanja, na primer, na naučnim konferencijama (Ammon, 1996). Moglo bi se tvrditi da je učenje na daljinu, potpomognuto COVID-19 pandemijom, a praćeno dodatnim tehnološkim napretkom i onlajn platformama za učenje, doprinelo dodatnoj potrebi za nastavom na engleskom jeziku kako su i različiti univerziteti postali dostupniji.

Potreba za usvajanjem jezika koji će imati ulogu lingua franca u različitim poljima, poput tehnologije, nauke, obrazovanja i poslovanja među ostalima, dovela je do sve veće potražnje za ESP širom sveta (Leonardi, 2015). Kako Janković i Savić-Nenadović (2021) navode, u strateškim dokumentima zemalja sa razvijenim obrazovnim sistemima i razumnom politikom, sticanje znanja stranih jezika ima posebno značajno mesto u obrazovnom procesu, počev od predškolskog obrazovanja pa sve do univerzitetskog nivoa (npr. "Statutory Guidance: National Curriculum in England: languages programmes of study", 2013). U ovim naprednim zemljama, učenje stranih jezika je jednako važno kao i učenje maternjeg jezika i matematike, pri čemu se već na nivou srednjeg obrazovanja očekuje savladavanje dva ili više stranih jezika (ec.europa.eu/eurostat: "Foreign Language Learning Statistics", 2023). S obzirom na preovlađujući status engleskog

jezika u akademskim i poslovnim sferama, kako među nastavnicima tako i među studentima, postaje sve jasnija važnost uspešnog savladavanja procesa učenja stručnog engleskog jezika.

Kako je engleski jezik onaj koji se favorizuje u akademskom svetu (Tudor, 2009), a možemo otići korak dalje i govoriti o njegovom imperijalizmu, jer iako reč internacionalizacija pretežno sugerše, ili bi pak trebalo da sugerše, multikulturalizam i višejezičnost, ali izgleda da ne postoji tok kultura i jezika osim engleskog jezika: "u Bolonjskom procesu, internacionalizacija znači visoko obrazovanje na engleskom jeziku" (Phillipson, 2009: 37). Istina je da jezici poput nemačkog i francuskog pokušavaju da održe korak sa engleskim, ali su značajno manje uspešni (Ardeo, 2013). Objavljivanje u internacionalnim časopisima sinonim je za objavljivanje na engleskom jeziku (2020. godine, 75% časopisa objavljuje na engleskom jeziku, i primećen je mnogo veći rast broja časopisa koji objavljuju na engleskom jeziku nego na nekom drugom u periodu od 2010. do 2020, <https://wordrated.com/number-of-academic-papers-published-per-year/>). Lokalni jezici koji se koriste za objavljivanje u domaćim publikacijama imaju zanemarljiv (ako ga uopšte imaju) uticaj u globalizovanom svetu, za razliku od sveprisutnog engleskog jezika.

Zapravo, većina međunarodnih časopisa iz zemalja gde engleski nije maternji jezik, postali su publikacije isključivo na engleskom, što smanjuje višejezičnost u toj oblasti i eliminiše status bilo kog drugog jezika kao međunarodnog jezika nauke (Hamel, 2007). Programi osnovnih i postdiplomskih studija potpuno vođeni na engleskom jeziku sve više se povećavaju iz godine u godinu (Costa & Coleman, 2010; Wächter and Maiworm, 2008), ne samo u Severnoj Evropi, Nemačkoj i Holandiji, već i, mada sporijim tempom, u Južnoj Evropi. Naučnici čiji je engleski drugi, ili dodatni, jezik imaju jasnu nepovoljnost, jer danas (na ivici dileme: objaviti ili nestati) nastavnik može ostati nepoznat na internacionalnoj sceni ili akademskoj zajednici ako ne objavljuje na engleskom jeziku (Ardeo, 2013: 25).

Internationalizacija fakulteta postaje sve važnija tema u savremenom visokom obrazovanju (Basturkmen, 2006), a nastava koja prati načela integrisanog ESP-a omogućava unapređenje jezičkih i stručnih veština studenata, olakšava njihovu participaciju u međunarodnim programima razmene i omogućava im konkurentniju poziciju na globalnom tržištu rada. Osim toga, savremena ESP nastava se može koristiti kao sredstvo za usklađivanje načina rada na srpskim fakultetima sa međunarodnim standardima, što olakšava razmenu studenata i nastavnog osoblja između univerziteta širom sveta (ibid). Ovakav pristup omogućava univerzitetima da postanu deo globalne akademske zajednice i doprinesu internacionalizaciji visokog obrazovanja.

Integrisana ESP nastava na fakultetima ne samo da podstiče razvoj jezičkih veština studenata, već i pruža priliku za praćenje internacionalnih savremenih trendova u različitim disciplinama što može podstaći međunarodnu saradnju između univerziteta i stručnjaka iz različitih delova sveta (Basturkmen, 2006). Kroz ovo integrativno nastavno okruženje, studenti imaju priliku da se upoznaju sa najnovijim istraživanjima, metodologijama i praksama u svojoj stručnoj oblasti, što ih dodatno osnažuje za buduće profesionalne izazove. Na primer, kroz ESP kurseve u oblasti ekonomije, studenti mogu istraživati globalne ekonomske trendove i proučavati kako se njihova stručna oblast prilagođava promenama na međunarodnom tržištu. Dok kroz zajedničke projekte, istraživanja i razmenu znanja, fakulteti mogu doprineti unapređenju međunarodne saradnje i razumevanja među različitim kulturama i akademskim tradicijama. Ovakav pristup ne samo da obogaćuje akademsku sredinu, već i omogućava razvoj novih perspektiva i inovativnih rešenja za globalne izazove.

Uzimajući u obzir sve navedeno, internacionalizacija fakulteta i integracija ESP nastave predstavljaju ključne korake ka stvaranju inkluzivnih, dinamičnih i konkurentnih obrazovnih institucija u današnjem sve globalizovanijem svetu. Kroz ovo sveobuhvatno angažovanje, fakulteti mogu odgovoriti na zahteve savremenog društva i pripremiti svoje studente za uspeh u internacionalnom okruženju.

3. ULOGE NASTAVNIKA INTEGRISANOG ESP-A²

3.1. Uvod

Razvoj jezičkih veština je od suštinskog značaja u savremenom svetu, posebno u kontekstu profesionalnog i akademskog napretka. U tom smislu, Engleski jezik za posebne namene (ESP) postaje sve značajniji, nudeći ciljano usmerenu nastavu koja omogućava učenicima da efikasno komuniciraju u specifičnim disciplinarnim kontekstima (Basturkmen, 2006). Osnovni princip savremene integrisane ESP nastave leži u integraciji stručnog sadržaja sa jezikom, što pruža studentima priliku da steknu jezičku kompetenciju istovremeno stičući i disciplinsko znanje (Hurajová, 2015).

Tradicionalni pristup ESP-u je često bio fokusiran na jezičke elemente, posmatrajući stručne sadržaje pre kao sredstvo za usvajanje jezika nego kao izvor stručnog znanja (npr. Dudley-Evans & St John, 1998). Međutim, evolucija ovog pristupa ka integrisanom ESP-u donosi holistički model koji povezuje jezik sa disciplinarnim sadržajima (Basturkmen, 2006). Ovaj pristup podstiče autentičnu komunikaciju u učionici, omogućavajući studentima da se angažuju u realnim profesionalnim i/ili akademskim situacijama (ibid.).

Ipak, sa integracijom jezičkog učenja sa stručnim sadržajem dolaze i određeni izazovi. Kompleksnost stručnih tema zahteva temeljno poznavanje i prilagođavanje nastavnog materijala kako bi se zadovoljile specifične potrebe ciljnih grupa (npr. Flowerdew & Peacock, 2001). Nastavnici ESP-a igraju ključnu ulogu u ovom procesu, balansirajući između uloga predavača, istraživača, evaluatora, kreatora kurseva i didaktičkih materijala, i saradnika (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Tokom razvoja engleskog jezika za posebne namene, uočljiva je dinamika promena u ulozi nastavnika, koja je postepeno postajala sve kompleksnija i raznolikija. Ova kompleksnost se reflektuje u širokom spektru odgovornosti i veština koje su ESP nastavnici postali obavezni da poseduju kako bi uspešno zadovoljili specifične potrebe studenata u različitim profesionalnim ili akademskim kontekstima (npr. Inozemtseva & Troufanova, 2018; Chmelikova & Hurajová, 2019).

Prema tradicionalnom shvatanju Hatčisona i Votersa, ESP nastavnici su ključni posrednici u prenosu jezičkih veština i kompetencija koje direktno odgovaraju specifičnim potrebama studenata (Hutchinson & Waters, 1987). Njihova uloga se ogleda u planiranju i izvođenju nastavnih programa koji su prilagođeni specifičnim zahtevima studenata, kao i u proceni i prilagođavanju nastavnih metoda u skladu sa individualnim potrebama. Smatralo se da su ESP nastavnici takođe odgovorni za podršku razvoju stručnog znanja (Dudley-Evans & St. John, 1998), iako i ne usvajanje samog stručnog znanja (prim. aut.), i veština koje su ključne za uspeh u određenim oblastima delovanja. Kroz stručno vođenje i mentorstvo, nastavnici omogućavaju studentima da postignu visoke standarde jezičke kompetencije u specifičnim oblastima, što ih čini konkurentnijim na tržištu rada ili akademskom polju.

² Izmenjena verzija ovog poglavlja, zajedno s relevantnim aspektima poglavlja ESP u teoriji i praksi: svobuhvatan pregled, objavljena je kao: Suknović, M. (2024). Uloge ESP nastavnika u kontekstu ESP integrisane nastave, *Primenjena lingvistika*, 24.

Habul-Šabanović (2023) ističe da kada se analizira uloga nastavnika opšteg engleskog jezika, nastavnik se tradicionalno smatra kao autoritet nad učenicima, budući da se percipira kao primarni izvor jezičkog znanja, doživljava se kao „stručnjak za jezik“, od koga učenici uče i dobijaju potrebne informacije. Nasuprot tome, u okviru nastave engleskog jezika za posebne namene, postoji veća tendencija ka ravnopravnosti, gde svi učesnici, i nastavnici i učenici, imaju priliku da dele znanje i uče jedni od drugih. Nastavnik ESP-a i dalje igra ključnu ulogu u pružanju jezičkih veština i informacija, ali istovremeno studenti pružaju doprinos proširivanju nastavnikovog znanja u oblastima struke i nejezičkih sadržaja koji su relevantni za specifičnu disciplinu (ibid: 358). Ovaj model nastave podstiče saradnju i interakciju između nastavnika i studenata, stvarajući okruženje gde se znanje deli i razmenjuje u obostrano korisnom procesu učenja.

Kako ESP nastavnici obično nisu u poziciji primarnih nosilaca znanja o stručnom sadržaju, dozvoljeno im je da "koriste znanje studenata o sadržaju kako bi generisali autentičnu komunikaciju u učionici" (Inozemtseva & Troufanova, 2018: 6428). Ipak, osnovna stručna znanja su neophodna kako bi se tom komunikacijom upravljalo na adekvatan način. Stoga, ESP nastavnici treba da razmotre svoje uloge, fokusirajući se pre svega na sadržaj ciljne discipline umesto na jezičke forme, što će nedvosmisleno dodati novu dimenziju nastavi (Inozemtseva & Troufanova, 2018).

Ričards i Rodžers ističu da uloge nastavnika jezika variraju u zavisnosti od:

- a) očekivanih funkcija koje nastavnik treba da ispuni,
- b) stepena kontrole koji nastavnik ima nad procesom učenja,
- c) nivoa odgovornosti koji nastavnik preuzima u oblikovanju sadržaja kursa, i
- d) prirode interakcije koja se razvija između nastavnika i učenika (Richards & Rogers, 1986: 24).

Svi ovi aspekti istovremeno se manifestuju u praksi nastavnika engleskog jezika za posebne namene, što dovodi do višestrukih uloga nastavnika (Knežević, 2017: 35).

ESP nastavnik ima nekoliko uloga: predavač, istraživač, evaluator, kreator kurseva i didaktičkih materijala, i saradnik (Dudley-Evans & St. John, 1998). Na trenutke će razlikovanje ovih uloga nastavnika predstavljati izazov zbog njihove tesne međusobne povezanosti i uzajamnih uticaja. S obzirom na njihovu duboku međuzavisnost, postaje očigledno da nije moguće adekvatno obavljati jednu ulogu bez istovremenog zadovoljenja zahteva drugih uloga.

Neki autori (npr. Dudley-Evans & St. John, 1998; Bojović, 2006) preferiraju termin ESP praktičar (eng. ESP practitioner) u odnosu na nastavnik jer smatraju da se na taj način ističu njegove višestruke uloge. Međutim, upravo iz tog razloga se u ovom radu koristi termin nastavnik, jer koji god predmet da je u pitanju, nastavnik će imati više od jedne uloge i one će se poklapati i sa ulogama ESP nastavnika. Takođe, termin "praktičar" može biti nejasan ili nedovoljno određen, dok se termin "nastavnik" jasno odnosi na osobu koja radi u obrazovnom kontekstu i ima određene obrazovne kvalifikacije i/ili iskustvo u podučavanju. Uostalom, insistiranjem na drugim terminima sem nastavničkim može uputiti na, ali i perpetuirati degradaciju socijalnog statusa i socijalnog kapitala koji termin nastavnik konotira. S tim u vezi, ne treba izbegavati terminološko adekvatan termin, već, ukoliko odgovara kontekstu, ga koristiti i aktivno raditi na postepenom vraćanju prethodno izgubljenog socijalnog statusa i kapitala.

Pred ESP nastavnika koji po prvi put ulazi u učionicu se postavlja vrlo izazovan, ali ne nepremostivi zadatak, pogotovo imajući u vidu širok dijapazon specifičnih oblasti. Basturkmen (2010) primećuje da se nastavnici jezika mogu naći u situaciji da nemaju prethodna znanja o stručnom sadržaju određene oblasti niti iskustva u vezi sa tim profesionalnim oblastima. Takođe, ESP nastava će se vrlo često baviti „domenima znanja za koje nije razumno očekivati da budu opšte poznati jednom prosečnom obrazovanom izvornom govorniku“ (Tudor, 1977: 91). Tomas Orr tvrdi da, između ostalog, poput opšteg interesovanja za znanjem i profesionalni usavršavanjem, i sposobnosti za izradu didaktičkih materijala, uspešan ESP kandidat treba da ima „specifične profesionalne interese“ kao što su interesovanje za domensko znanje (Orr, 2010: 215). I upravo je to „interesovanje za domensko znanje“ ono što je krucijalna karakteristika savremenog ESP nastavnika i ono što je neophodno za uspešno ispunjenja brojnih nastavničkih uloga.

Postavlja se pitanje koliko su nastavnici spremni da odgovore takvom izazovu? U dokumentima obrazovnih politika Evropske unije, obrazovanje nastavnika se smatra jednim od ključnih i najvažnijih elemenata procesa evropske integracije, budući da se od nastavnika očekuje da doprinesu pripremi učenika za život u savremenom društvu, promovišu mobilnost i saradnju u Evropi i šire, te podstiču i razvijaju međukulturalno poštovanje i razumevanje (Vujović, 2018: 8). U svetu, vrlo retko nastavnici imaju formalno ESP obrazovanje (Basturkmen, 2010), a kada je Republika Srbija u pitanju možemo pretpostaviti još ređe s obzirom na to da se kurs koji se bavi metodikom ESP nastave ne nudi na Filološkom fakultetu najvećeg univerziteta u Srbiji, Univerziteta u Beogradu (<https://www.fil.bg.ac.rs/sr/katedre/anglistika>). Uključivanje metodičkog predmeta koji obuhvata ESP nastavu, kao i integrisanje stručnog sadržaja u nastavu jezika, ne samo da bi bolje pripremio buduće nastavnike za realne potrebe njihovih učenika, već bi i samu nastavu za buduće nastavnike osavremenilo i učinilo svrsishodnijom. Ovakav pristup omogućava budućim nastavnicima da steknu specifične veštine i znanja potrebna za efikasno podučavanje u različitim stručnim kontekstima. Istovremeno, to unapređuje kvalitet njihove edukacije, čineći je relevantnijom i prilagođenijom savremenim obrazovnim standardima i zahtevima tržišta rada. Integrisanje ovih aspekata u obrazovni program doprinosi stvaranju kompetentnijih i bolje pripremljenih nastavnika, koji su sposobni da odgovore na kompleksne potrebe svojih učenika.

3.2. Nastavnik kao predavač

Uloga ESP nastavnika kao predavača je centralna u procesu podučavanja jezika za posebne namene. Kroz ovu ulogu, nastavnik postaje ključni posrednik između jezičkih potreba učenika i zahteva njihove struke ili profesije (Belcher, 2006). Pre svega, nastavnik je odgovoran za oblikovanje i izvođenje nastavnih aktivnosti koje su prilagođene karakteristikama i zahtevima ciljne grupe studenata. Kroz svoje predavanje, nastavnik ne samo da prenosi jezičke veštine i znanje, već i podstiče kritičko razmišljanje, analitičke veštine i sposobnost rešavanja problema u okviru struke ili profesije studenata (Hyland, 2006).

Uzimajući u obzir značaj ove uloge, različiti autori naglašavaju važnost kompetencija koje nastavnik treba da poseduje kako bi uspešno obavljao svoju ulogu predavača. Na primer, Dadli Evans i Sent Džon ističu da ESP nastavnici treba da budu sposobni da prilagode nastavni materijal specifičnim potrebama i interesovanjima učenika, kao i da koriste različite metode podučavanja koje podržavaju aktivno učenje i angažman studenata (ovo naravno neći biti moguće ukoliko

nastavnik ne ispuni svoje uloge istraživača, evaluatora, i saradnika, prim. aut) (Dudley-Evans & St. John, 1998). Takođe, važno je da nastavnik ima kompetencije koje će dovesti do facilitacije i podsticanja komunikacije i razmene znanja među učesnicima.

Uloga nastavnika kao predavača u kontekstu specijalizovane nastave jezika obuhvata širi spektar ciljeva i odgovornosti osim prenosa znanja. Nastavnik ne samo da treba da prenosi informacije i koncepte, već i da podrži i inspiriše učenike, te da im omogući dublje razumevanje i usvajanje gradiva (Belcher, 2006). Osim toga, uloga predavača takođe uključuje podsticanje razvoja kritičkog mišljenja, veština analize i sinteze (Basturkmen, 2006), samopouzdanja i motivacije kod učenika kako bi ih osposobio za samostalno učenje i profesionalni razvoj (Anthony, 2018). Podsticanje autonomije kod učenika, bilo kog urasta, je od krucijalne važnosti za celoživotno učenje. Nastavnik kao predavač ima zadatak da materijalima i sadržaju pristupi na način koji podržava te veštine (npr. analize i sinteze), a ne retenciju faktualnog znanja van konteksta i prilike za praktičnu primenu (Hyland, 2018). Takođe, nastavnik treba da bude model akademskog i profesionalnog integriteta, te da demonstrira visok nivo stručnosti i posvećenosti u nastavi. Sposobnost stvaranja inkluzivnog, podsticajnog okruženja za učenje takođe je ključna komponenta ove uloge, gde nastavnik podstiče aktivnu participaciju svakog učenika i neguje raznolikost perspektiva i iskustava u učionici (Anthony, 2018).

Nastavnici bi trebalo da iniciraju, podstiču i nadziru interakciju među studentima, koristeći njihovo, ali i svoje, znanje i struke i jezika kao osnov za te aktivnosti (Belcher, 2006). Takođe, važno je da nastavnici budu prilagodljivi i da pažljivo slušaju studente, pokažu interesovanje za stručne teme ili profesionalne angažmane učenika, kao i da budu spremni da preuzmu određene rizike u procesu nastave (Bojović, 2006: 490). I upravo je to preuzimanje rizika ključno za napredovanje metodike ESP nastave i uspešnu integraciju sadržaja struke u nastavu jezika. Sprovedeno istraživanje će nam dati uvid i u stavove nastavnike i njihovu spremnost da preuzmu određene „rizike“, ali i u važnost uloga koju imaju interdepartmanska saradnja i institucionalna podrška kako bi se nastavnici podržali prilikom uvođenja inovacija i promena, poput integracije sadržaja struke.

3.3. Nastavnik kao istraživač

Postoji slaganje među autorima da nastavnik treba da ispunjava i istraživačku ulogu (npr. Dudley-Evans & St John, 1998; Bojović, 2006; Ahmed, 2014). Trenutni obrazovni modeli u Republici Srbiji podrazumevaju i ističu pripremu učenika i studenata na celoživotno učenje, a na nastavnicima je da to primene. S tim u vezi, većina nastavnika preuzima i ovu ulogu istraživača, bilo svojevolsjno ili činjenicom da im opis radnog mesta podrazumeva istraživački rad koji uključuje i upoznavanje sa savremenim istraživanjima, praksama, didaktičkim materijalima, itd. Nastavnik, osim što sprovodi naučno istraživanje, svoju istraživačku ulogu ostvaruje i putem analize potreba. Ovaj ciklični proces podrazumeva sistematično prikupljanje i analizu informacija o specifičnim zahtevima i karakteristikama ciljne populacije učenika kako pre početka izvođenja nastave tako i tokom i nakon. Kroz pažljivo sagledavanje ovih informacija, nastavnik može bolje razumeti potrebe svojih studenata, što mu omogućava da prilagodi svoj pristup i metodiku nastave kako bi maksimalno ispunio njihove edukativne potrebe.

Budući da integrisana ESP nastava zahteva visok nivo angažovanosti, nastavnici svoju istraživačku ulogu ostvaruju i kroz upoznavanje sa stručnom materijom i terminologijom ukoliko se ranije nisu susreli sa određenom stručnom oblašću, ali i kroz kontinuirano učenje i upoznavanje sa razvojem i savremenim tendencijama određene stručne oblasti. Iako su neki autori (npr. Mičić 2005) mišljenja da ESP nastavnik treba da preuzme i ulogu studenta i uči od studenata koji bi u toj interakciji bili glavni nosioci stručnih znanja, od ESP nastavnika se očekuje i da u svoju pripremu za predavanje uključe i elemente stručnog sadržaja i da istražuju u okviru stručne oblasti što je više moguće (Day & Krzanowski, 2011). Upravo je za ovu ulogu važna saradnja sa kolegama sa drugih departmana i stručnih predmeta kako bi sadržaj struke koji se integriše u jezik bio relevantan, aktuelan, precizan i tačan.

Nastavnikovu istraživačku ulogu mogu dodatno obogatiti kontinuirana profesionalna usavršavanja i saradnja sa kako ESP kolegama tako i kolegama koji predaju predmete relevantne struke, unutar i izvan institucije (Dudley-Evans & St John, 1998; Northcott, & Brown, 2006). Kroz aktivno učešće u konferencijama, radionicama i drugim oblicima stručnog usavršavanja, nastavnici mogu proširiti svoje znanje o metodici nastave i najnovijim dostignućima u svojoj oblasti (Belcher, 2009). Takođe, razmena iskustava i ideja sa kolegama može doprineti razvoju inovativnih pristupa nastavi i rešavanju izazova koji proizilaze iz složenih potreba studenata. Kontekst integrisane ESP nastave podrazumeva i naučnu i akademsku saradnju sa stručnjacima različitih oblasti, što akcenat stavlja na interdisciplinarni pristup nauci i akademiji (Hyland, 2013). Ova dinamična interakcija između nastavnika i šire akademske zajednice pruža priliku za kontinuirani profesionalni razvoj i unapređenje kvaliteta nastave, što na kraju koristi i samim studentima (Hamp-Lyons, 2001).

3.4. Nastavnik kao evaluator

Evaluacija u kontekstu ESP nastave obuhvata širi spektar aktivnosti koje imaju za cilj merenje, procenu i poboljšanje efikasnosti nastave, kurikulumu, materijala i metoda (Brown & Bailey, 2008). Ona je integralni deo procesa planiranja, sprovođenja i unapređenja nastave, te predstavlja ključni mehanizam za obezbeđivanje visokog standarda kvaliteta u obrazovnom procesu. Ova složena uloga nastavnika kao evaluatorskog profesionalca zahteva sistematičan pristup i upotrebu različitih alata i tehnika kako bi se adekvatno procenili različiti aspekti nastave. Evaluacija je neizostavan deo izvođenja nastave, i ona se kontinuirano odigrava, kako pre početka nastave, tako i tokom, ali i po završetku. Kontinuirana evaluacija tokom nastave omogućava nastavnicima da prate napredak učenika, identifikuju eventualne poteškoće ili nedostatke i prilagode nastavne strategije kako bi maksimalno podržali proces učenja. Ova dinamična interakcija između nastavnika i učenika omogućava kontinuirano poboljšanje nastavnog procesa i postizanje optimalnih obrazovnih rezultata.

Uloga ESP nastavnika kao evaluatora predstavlja ključnu dimenziju u procesu usmeravanja, praćenja i ocenjivanja učenja u ESP kontekstu. Kao evaluator, nastavnik poseduje značajnu odgovornost za procenu napretka učenika u usvajanju jezičkih veština i kompetencija specifičnih za njihovu struku (Bojović, 2006). Ova uloga zahteva od nastavnika da koristi različite metode i tehnike evaluacije kako bi objektivno procenio razumevanje, sposobnosti i postignuća učenika. Osim toga, nastavnik treba da bude sposoban da identifikuje snage i slabosti učenika kako

bi prilagodio svoju nastavu i podršku u skladu sa njihovim individualnim potrebama. Važno je napomenuti da evaluacija u ESP nastavi treba da bude autentična i relevantna, fokusirana na merenje sposobnosti učenika da primene jezičke veštine u realnim situacijama iz njihove struke. Kroz kontinuirano praćenje i evaluaciju, nastavnik može obezbediti konstruktivnu povratnu informaciju koja će učenicima omogućiti da razvijaju svoje veštine i postižu željene ciljeve u učenju jezika (Dudley-Evans & St John, 1998).

Pored tradicionalne evaluacije znanja studenata, nastavnici su odgovorni za procenu efikasnosti kurikuluma, materijala i metoda nastave, kao i analizu potreba učenika i prilagođavanje nastavnih aktivnosti u skladu sa njihovim zahtevima (Bojović, 2006). Ova sveobuhvatna procena omogućava nastavnicima da identifikuju snage i slabosti u postojećem nastavnom procesu i da preduzmu odgovarajuće korake za unapređenje kvaliteta nastave i postizanje željenih obrazovnih ciljeva.

Takođe, u kontekstu integrisane ESP nastave prateći CLIL principe, ESP nastavnik vrši evaluaciju i sadržaja specifične struke. Ova uloga ESP nastavnika je ključna jer integrisano učenje jezika i sadržaja zahteva da se jezičke veštine razvijaju u skladu sa specifičnim strukovnim kontekstom, što omogućava studentima da efikasno koriste jezik u profesionalnom okruženju (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Prema istraživanjima, ovakva integracija doprinosi dubljem razumevanju i bržem usvajanju stručnih pojmova i koncepta, jer studenti mogu odmah primeniti ono što su naučili u praktičnim situacijama (Dalton-Puffer, 2011). Evaluacija koju sprovodi ESP nastavnik uključuje kako jezičke veštine, tako i razumevanje stručnog sadržaja, što je neophodno za formiranje kompetentnih profesionalaca spremnih za tržište rada (Marsh, 2012).

Stoga, uloga nastavnika kao evaluatorskog stručnjaka je od suštinskog značaja za osiguravanje efikasnosti i kvaliteta ESP nastave. Njihova sposobnost da sistematski procenjuju različite aspekte nastave i da preduzmu odgovarajuće korake za unapređenje predstavlja ključni faktor u postizanju uspeha u obrazovanju (Dudley-Evans & St John, 1998).

3.5. Nastavnik kao saradnik

Dominantni stav je da nastava stranog jezika koja se oslanja na sadržaj neke stručne oblasti treba da podrazumeva blisku saradnju između nastavnika jezika i nastavnika stručnih predmeta (npr. Bojović, 2006; Northcott, & Brown, 2006; Tudor, 2009; Costa & Coleman, 2010; Beko, 2013; Banegas, 2018; Inozemtseva & Troufanova, 2018; Bakić-Mirić, 2021; Anđelković & Meršnik, 2022). Još je Svejls 1988. istakao važnost saradnje između nastavnika jezika i stručnih predmeta i podelio interdisciplinarne aktivnosti na tri grupe – kolaboracija, kooperacija i nastava u timu (Swales, 1988). Ova saradnja u praksi poprima više oblika koji se uzajamno ne isključuju: saradnja na izradi didaktičkih materijala i sredstava, na izradi silabusa i kurikuluma, saradnja pri evaluaciji, zajedničko izvođenje nastave, itd. Za uspešan ESP kurs, neophodno je da bliska saradnja postoji pre samog početka nastave, prilikom analize potreba i pripreme nastave, silabusa i/ili kurikuluma, tokom izvođenja same nastave (u vidu zajedničkih predavanja, projekata, zadataka, kontinualne evaluacije, itd.), tokom evaluacije studenata, i po završetku izvođenja nastave kako bi se utvrdile dobre prakse i aspekti koji zahtevaju poboljšanje.

Praveći otklon od tradicionalnog shvatanja ESP nastave, Inozemceva i Trufanova (2018) tvrde da, zadržavajući naziv "ESP", nastavnici engleskog jezika na tercijarnom nivou bi trebalo da učestvuju u aktivnostima sličnim CLIL-u, uključujući intenzivnu interdisciplinarnu saradnju sa domenskim nastavnicima na više nivoa. Ova saradnja obuhvata razvoj nastavnog materijala, dizajn i realizaciju interdisciplinarnog kurikuluma, formulisanje kriterijuma evaluacije i alata za evaluaciju ishoda učenja u oba domena (i sadržaja i stranog jezika), sprovođenje pojedinačnih i združenih časova, i zajedničko razmatranje rezultata interdisciplinarnog kursa. Drugim rečima, nastavnici na tercijarnom nivou jezika i predmeta bi trebalo da zajednički ulože napore u formulisanje novih interdisciplinarnih didaktičkih pristupa (Inozemtseva & Troufanova, 2018).

Saradnja sa nastavnicima stručnih predmeta je neophodna za kvalitetno sprovođenje kako analize potreba tako i kvalitetno izvođenje nastave, a u teoriji je navedeno prepoznato kroz saradničku ulogu nastavnika (npr. Bojović, 2006). Međutim, dok Bojović ovu saradnju isključivo vidi kao saradnju nastavnika jezika i nastavnika stručnih predmeta, važno je ukazati na često zanemarenu saradnju između studenata i nastavnika. Ukoliko je ostvarena saradnja nastavnika i studenata prilikom npr. biranja tema ili didaktičkih materijala, studenti ostvaruju emancipatorsku ulogu koja može imati pozitivan uticaj na motivaciju, i samim tim potencijalno na efikasnost ESP nastave.

Takođe, ova saradnička uloga se ispunjava i kroz saradnju sa studentima koji ne samo da su neprocenljiv resurs kada je u pitanju stručna terminologija (npr. Mičić, 2005), već i stručna znanja, materijali, teme, itd. (Hyland, 2007; Blagojević, 2013; Inozemtseva & Troufanova, 2018). Uključivanjem studenata u sve faze nastavnog procesa—uključujući pripremu, izvođenje i evaluaciju nastave—ispunjava se njihova emancipatorska uloga, i na taj način se obezbeđuje nastava koja je relevantna, svrsishodna i motivišuća za studente.

Prilikom ispunjenja ove saradničke uloge, Esteban i Martos (2002: 68) navode da je uloga nastavnika jezika često „podržavajuća i podređena“ u odnosu na nastavnika stručnog sadržaja kada je u pitanju nastava u timu. Navedeno je u skladu i sa primerima koje daje npr. Basturkmen gde prilikom izvođenja timske nastave, domenski nastavnik drži predavanje i daje informacije u vezi sa sadržajem, dok nastavnik jezika „pomaže“ ukoliko se pojave jezičke poteškoće i nedoumice (Basturkmen, 2006: 140). Smatramo da je važno da se uloga nastavnika stranog jezika, a samim tim i tog jezika, ne doživljava kao nešto sporedno, usputno, već da se shvati kao neophodni alat za bilo koju profesiju, stručno usavršavanje, i celoživotno učenje. Ovo „dopunsko“ shvatanje stranog jezika je primetno i na fakultetima u Srbiji, ali i u Evropi, gde je primećen trend da se fond časova engleskog jezika smanjuje novim akreditacijama i njegov status iz obaveznog preinači u izborni (Vujović, 2018; Anđelković & Meršnik, 2022: 52).

Iako Republika Srbija formalno podržava višejezičnost i razvijanje interkulturnih kompetencija (Janković, 2014: 2), pristup nastavi stranih jezika, a posebno nastavi jezika struke, zaostaje u poređenju sa drugim potpisnicima Bolonjske deklaracije, što istraživanja i potvrđuju (Đorović & Janković, 2018; Vujović, 2018; Stojanović, Mišić, 2018). Stoga, uprkos kolokvijalnom shvatanju da „svi znaju engleski jezik“, istraživanja u Srbiji pokazuju drugačije. Autori navode prosečan nivo znanja opšteg engleskog jezika studenata B1 ili niži nivo (Otanjac, 2021), dok neki navode da je čak preko 80% studenata A2 ili niži nivo (Pešić, 2016). Jedan od razloga za smanjivanje prisutnosti engleskog jezika na fakultetima širom RS može i biti stav da će studenti već naučiti engleski jezik bilo neformalno ili formalno kroz kurseve; takav stav, međutim, ignoriše činjenicu da ESP nastava ne obuhvata, ili barem ne bi trebalo da obuhvata, samo

kolokvijalno shvatanje šta znači poznavati jedan strani jezik (osnovnu sintaksu i leksiku), već razvijanje kritičkog mišljenja i čitanja, stručne leksike, formalnog i akademskog pisanog i usmenog izražavanja, a i usvajanje ili obnavljanje stručnog sadržaja, razvijanje analitičkih veština (poput npr. analize i sinteze) i sposobnost primećivanja interpredmetnih relacija. Ovako koncipiran predmet ukazuje na značaj koji ESP ima ili treba da ima u obrazovanju studenata, i na taj način može navesti donosiocce odluka da preispitaju izborni status ESP predmeta ili smanjenje fonda časova.

3.6. Nastavnik kao kreator kursa i materijala

Uloga ESP nastavnika kao kreatora kurseva i didaktičkih materijala predstavlja ključni segment u efikasnom obavljanju njihovih dužnosti. Prema Dadli Evansu i Sent Džonu, kreiranje kurseva i materijala podrazumeva dizajniranje nastavnog plana i programa koji odgovara specifičnim potrebama učenika, kao i prilagođavanje nastavnog procesa konkretnim ciljevima učenja (Dudley-Evans & St John, 1998). Ovaj proces obuhvata identifikaciju jezičkih i stručnih potreba studenata, analizu dostupnih resursa i odgovarajućih metoda učenja, kao i planiranje aktivnosti koje će omogućiti postizanje željenih ishoda učenja. Međutim, prilikom dizajniranja uspešnog silabusa neophodno je posedovanje određenog stepena stručnih znanja kako bi se uspešno sprovedla analiza potreba (prim. aut.) i kreirao kurs (Bruton & Wozniak, 2013), iako neki autori, poput Bojović (2016), impliciraju drugačije:

„ESP nastavnici moraju biti sposobni da pređu s jednog profesionalnog polja na drugo, a da pri tom ne moraju da provedu mesece pre nego što počnu sa nastavom. Oni jednostavno donose neophodne alate, okvire i principe dizajna kursa kako bi ih primenili na novi materijal. Materijal (sadržaj) treba da obezbede profesori ili stručnjaci iz datog predmeta. Uvek bi trebalo da bude autentičan“ (Bojović, 2016: 493).

Iako Bojović tvrdi da „materijal (sadržaj) treba da obezbede profesori ili stručnjaci iz datog predmeta“ upitno je koliko je to zaista često i slučaj u praksi zbog nedovoljno razvijene i zastupljene interdepartmentske saradnje. S druge strane, deluje kao da se odgovornost za materijale „prebacuje“ na nastavnike stručnih predmeta. ESP nastavnik na visokoškolskim ustanovama ima tu prednost, ali i odgovornost, da bira didaktičke materijale, i u kontekstu integrisane ESP nastave to podrazumeva i materijale koji obuhvataju sadržaj struke, naravno uz saradnju sa nastavnicima drugih departmana. Ako uzmemo u obzir i neophodno ispunjenje istraživačke uloge ESP nastavnika, postaje jasno da je proučavanje sadržaja relevantne struke, ali i savremenih ESP tendencija, neupitno deo dužnosti i obaveza ESP nastavnika.

Čak i u okviru tradicionalnog shvatanja ESP nastave, nastavnik neće biti u mogućnosti da efikasno izvrši analizu potreba, razvije kurseve i didaktičke materijale, te ih evaluiira, bez barem osnovnih znanja iz specifične stručne oblasti. Iako zahteva značajnu posvećenost, osnovno razumevanje ciljne stručne oblasti je neophodno kako bi se osigurala efikasna integrisana ESP nastave, što je ne samo budućnost već i sadašnjost za mnoge studente na univerzitetima širom Evrope (npr. Inozemtseva & Troufanova, 2018).

Nastavnik treba da bude sposoban da prilagodi kurseve i materijale različitim nivoima jezičke i stručne kompetencije svojih studenata, kao i da uzme u obzir njihove specifične interese

i potrebe. Osim toga, kreiranje didaktičkih materijala podrazumeva izradu i prilagođavanje nastavnih resursa kao što su tekstovi, vežbe, audio-vizuelni materijali i druge aktivnosti koje će podržati proces učenja. Stvaranje relevantnih i inspirativnih materijala za učenike može doprineti motivaciji za učenje i povećati angažovanost studenata u nastavi. U tom kontekstu, ESP nastavnik ima ključnu ulogu u obezbeđivanju kvalitetnog nastavnog materijala koji će podržati efikasno usvajanje jezičkih i stručnih veština i znanja kod studenata.

Uprkos neminovnosti činjenice da će ESP nastavnici u visokoškolskim ustanovama morati da se ostvare u ulozi kreatora sadržaja i kursa, anegdotski dokazi ukazuju na to da je nastavnicima ili izazovno da preuzmu ovu ulogu ili izazovno da je ispune. Bojović (2006) ističe da su nastavnici često pod pritiscima od strane institucija da često objavljuju svoje materijale, odnosno udžbenike, i da na taj način imamo opasnost od „ponovnog izmišljanja točka“ i da se prednosti već objavljenih (i autentičnih, prim. aut.) materijala ignorišu čak i kad su odgovarajući za određenu situaciju (Bojović, 2006: 490). Iako se u kontekstu integrisanog ESP-a ističe uloga koju autentični materijali imaju (npr. Cañado & Esteban, 2005; Benavent & Peñamaría, 2011; Beko, 2013; Blagojević, 2013), ukazuje se i na njihova ograničenja, poput pristupačnosti, adekvatnosti i prilagođenosti kako jezički tako i sadržajno (Richards, 2003; Basturkmen, 2014).

3.7. Zaključak

U kontekstu integrisane ESP nastave, jasno je da ESP nastavnici³ kroz ispunjenje svih svojih uloga (predavača, istraživača, evaluatora, kreatora kurseva i didaktičkih materijala, i saradnika) imaju odgovornost da kroz kreiranje efikasnih kurseva i didaktičkih materijala, kako ne postoji „univerzalni recept“ za njihovo kreiranje, podrže proces učenja studenata. Ispunjenje ovih uloga zahteva ne samo stručnost u jeziku, već i duboko razumevanje specifičnih potreba i zahteva ciljne struke, ali i osnovna stručna znanja. Kroz saradnju sa nastavnicima iz različitih oblasti, ESP nastavnici će biti spremniji da preuzmu „rizike“ i uvode inovacije u nastavu, poput integracije i evaluacije sadržaja struke, ali će biti u mogućnosti da osiguraju autentičnost i relevantnost nastavnih materijala i tema. ESP nastavnici sa nastavnicima stručnih predmeta, kroz međusobnu saradnju, znanja zajednički dopunjuju, proširuju, integrišu, analiziraju i sintetišu. Takođe, saradnja sa studentima će biti od velikog značaja kako omogućava ispunjenje njihove emancipatorske uloge, što sve zajedno doprinosi povećanju motivacije i angažovanosti studenata.

Ipak, izazovi u vezi sa preuzimanjem ovih uloga su brojni, uključujući pritisak da se didaktička sredstva stalno kreiraju i objavljuju, ponekad i bez razmatranja adekvatnih autentičnih materijala (npr. Belcher, 2006; Bojović, 2006), ali nedostatak stručnih znanja u određenim oblastima (npr. Flowerdew & Peacock, 2001; Basturkmen, 2010). Iako je izazov značajan, nije nepremostiv. Slično kao prevodioci stručnih, neknjiževnih tekstova, ESP nastavnici mogu prevazići ovu prepreku kroz kontinuirano usavršavanje i saradnju sa stručnjacima iz relevantnih

³ Važno je koristiti termin "nastavnik", a ne "praktičar", jer "nastavnik" u obrazovnom kontekstu nosi preciznije značenje. Termin "nastavnik" jasno definiše ulogu i odgovornosti u obrazovnom procesu, dok "praktičar" može biti dvosmislen. Korišćenjem ispravnog termina, ne samo da se tačno opisuje uloga i značaj ove profesije, već se i aktivno radi na vraćanju socijalnog statusa i socijalnog kapitala koji je nekad bio vezan za profesiju nastavnika. Ova terminološka preciznost pomaže u prepoznavanju i vrednovanju nastavnika kao ključnih nosilaca obrazovnog sistema, čime se doprinosi jačanju njihovog položaja u društvu i povećanju poštovanja koje ova profesija zaslužuje.

oblasti. U tom kontekstu, sticanje znanja iz specifične struke ne bi trebalo da bude prepreka, već integrativni deo ESP nastave. Ključno je pitanje zašto bi se sticanje stručnih znanja u okviru ESP nastave smatralo upitnim, kada se u kontekstu prevođenja podrazumeva, i kada je upravo ta kombinacija jezičkih i stručnih veština ono što omogućava kvalitetnu pripremu, planiranje, izvođenje i evaluaciju nastave. Uostalom, nastavnici svojim primerom treba da istaknu važnost celoživotnog učenja i da ga podstaknu i kod svojih studenata.

Takođe, tradicionalne kompetencije ESP nastavnika, kao što su solidna kompetencija u stranom jeziku, adekvatno znanje iz oblasti sadržaja i razumevanje potreba zainteresovanih strana, više nisu dovoljne; primorani su da se prilagode i preuzmu nove uloge kako bi zadržali svoju poziciju (Chmelikova & Hurajová, 2019: 447). Takve uloge uključuju iniciranje i učešće u interdisciplinarnim projektima, organizovanje vannastavnih aktivnosti sa nastavnicima stručnih predmeta, kao i olakšavanje internacionalizacije visokih obrazovnih institucija učestvovanjem u kreiranju studijskih programa na engleskom jeziku (ibid.).

Uvođenje metodičkog predmeta koji se fokusira na ESP nastavu i integrisanje sadržaja struke u nastavu jezika, ne samo da bi potencijalno efikasnije pripremilo buduće nastavnike za stvarne potrebe njihovih učenika, već bi i unapredilo i modernizovalo obrazovni proces za buduće nastavnike. Takođe, važno je da nastavnici kontinuirano razvijaju svoje stručne veštine i prilagođavaju svoje prakse kako bi efikasno odgovorili na zahteve savremene integrisane ESP nastave koja omogućava interdisciplinarni pristup nauci i akademiji. Kroz dalje istraživanje i razmenu najboljih praksi, ali i institucionu podršku, moguće je unaprediti uloge ESP nastavnika i obezbediti kvalitetno obrazovanje za sve studente u kontekstu specifičnih stručnih potreba. Razumevanje višestrukog karaktera uloga ESP nastavnika postaje ključno za savremenu interdisciplinarnu nastavu koja je u suprotnosti sa kompartmentalizacijom znanja.

4. KRITIČKA PEDAGOGIJA I EMANCIPACIJA STUDENATA

Zasnovana na idejama edukatora kao što su Paulo Freire i Anri Žiru, kritička pedagogija teži da osnaži studente da postanu kritički mislioci i aktivni učesnici u društvu (Freire, 1970; Giroux, 1988). Oni su se zalagali za pedagogiju koja naglašava važnost dijaloga, kritičkog promišljanja i transformativnog učenja, čime se stvara prostor za učenike da preuzmu aktivnu ulogu u svom obrazovanju i društvenom delovanju (ibid.).

Kritička pedagogija je prvobitno bila usmerena na obrazovanje odraslih, posebno onih koji pripadaju marginalizovanim i obespravljenim društvenim grupama. Za Freirea, ona je bila ključni alat kojim bi potlačeni mogli da steknu svest o svom društvenom položaju i uzrocima koji su do njega doveli. On dalje navodi da obrazovanje i proces učenja nisu neutralni, već su suštinski politički činovi, a osnovni cilj kritičke pedagogije jeste osnaživanje pojedinaca i kolektiva kroz razvoj kritičke svesti i oslobađanje od ugnjetavanja (Freire, 1970).

Oslanjajući se na pedagoške postavke Freirea, Žiru insistira na tome da se obrazovanje shvati kao vrsta „prakse oslobođenja“ koja ima za cilj osnaživanje studenata da preispituju ustaljene narative i vrednosti koje se predstavljaju kao nepromenljive realnosti, da razvijaju svoje veštine i sposobnosti, kao i da aktivno učestvuju u promeni sveta oko sebe (Giroux, 2013). On dalje veruje da kritička pedagogija treba da doprinese „projektu društvene demokratizacije“ omogućavajući nastavnicima da redefinišu i menjaju diskurs jezika, ukorenjena značenja i uverenja, kao i materijalne odnose moći, kako bi se obnovilo poverenje i stvorili prostori za oblikovanje demokratskog javnog života (Giroux, 2004).

Ove teorije su posebno relevantne u savremenom obrazovanju, gde se sve više prepoznaje važnost uključivanja učenika u proces učenja i donošenja odluka, te se naglašava važnost demokratizacije obrazovnog procesa, gde dijalog između učenika i nastavnika vodi do ponovnog otkrivanja značenja i transformacije, te oni zajedno rade na razvijanju kurikuluma i obrazovnih praksi koje su relevantne za njihove živote i zajednice (Nouri & Sajjadi, 2014).

Uloga nastavnika u ovakvom kurikulumu je da pomognu studentima da doprinesu transformaciji svog sveta i stvaranju pozitivnih političkih i društvenih reformi. Nastavnici ne bi trebalo da posmatraju umove studenata kao prazne posude koje treba napuniti znanjem; umesto toga, treba da prihvate Freireovo upozorenje da niko ne zna sve i niko ne zna ništa (Freire, 1983 u Bartlet, 2005: 346). Dakle, aktivna participacija studenata u nastavi može značajno doprineti unapređenju kvaliteta obrazovnog procesa kroz razmenu znanja i perspektiva. Studenti često donose jedinstvene uvide i iskustva koja mogu obogatiti nastavni sadržaj i pružiti drugačiji pogled na analizirane teme (npr. Mičić, 2004; Healey, Flint & Harrington, 2014; Inozemtseva & Troufanova, 2018). Kroz zajedničko kreiranje nastavnih materijala, studenti i nastavnici ne samo da razvijaju dublje razumevanje gradiva, već i uspostavljaju dinamičniju i interaktivniju nastavnu sredinu. Ovakav pristup podstiče kolektivno učenje, ali i razvija akademsku autonomiju studenata, što je posebno važno za njihovu buduću profesionalnu karijeru.

Nadovezujući se na Freireov stav, Žiru doživljava nastavnike kao „intelektualce“ koji bi trebalo kritički da se odnose prema nastavnom planu i programu, postavljajući pitanja o sadržaju učenja iz perspektive sopstvene intelektualne pozicije i vrednosti koje zastupaju, odbijajući da svoju ulogu svedu na tehničare instrumentalizovane za prenošenje programskog sadržaja (Giroux,

2002). Na taj način, nastavnici se ne posmatraju kao pasivni, već kao transformativni intelektualci spremni da traže prostore za praktično delovanje i otvoreno kritikuju ekonomske, političke i društvene nejednakosti, kako u školama, tako i u društvu u celini (ibid.).

Freire (1970) smatra da obrazovanje treba da polazi od stvarnih, svakodnevnih problema i situacija koje odražavaju želje i potrebe ljudi. On ističe da je važno koristiti osnovne društvene kontradikcije (npr. kapitalizma i ljudskih vrednosti kulturne dominacije i kulturnog identiteta, itd.) kako bi se te situacije prikazale kao izazovi koji zahtevaju odgovore, ne samo kroz teorijsko razumevanje, već i kroz praktične akcije. Ovaj pristup omogućava razvoj motivisanih mladih ljudi koji kontinuirano aktiviraju procese kritičkog istraživanja i kreativne produktivnosti, što može pomoći studentima da se razviju izvan inercije svojih uslovljenih kultura (Bishop, 2010: 113).

Dakle, učenici se podstiču da razviju kritičku svest i promene način na koji percipiraju svet jer jedan od ključnih principa je da obrazovanje proširuje pogled učenika na stvarnost (Abrahams, 2005) i treba da bude sredstvo za "osvešćivanje" (eng. conscientization) (Freire, 1970), te preuzmu aktivnu ulogu u oblikovanju svog obrazovanja i društva kroz kritički dijalog, koji je ključan u ovom pristupu, jer omogućava učenicima da prepoznaju, preispitaju i razumeju društvene nepravde i nejednakosti koje ih okružuju, i pošto obrazovanje ima transformativnu odliku, da se učenici osnaže da se angažuju u kolektivnim akcijama za promenu tih nepravdi i nejednakosti. Stoga, ovaj pristup podrazumeva kontinuiranu refleksiju i akciju, gde se učenici osposobljavaju da prepoznaju i suprotstave se strukturama moći koje perpetuiraju društvene nejednakosti (ibid.).

Obrazovanje se generalno doživljava kao politički alat gde postoje pitanja moći i kontrole unutar učionice, unutar školske zgrade i u zajednici (Abrahams, 2005). S tim u vezi, vlasti nastoje da nametnu „kulturu tišine“ putem kontrole škola i drugih institucija kako bi efikasnije upravljale ljudima (Freire, 1970 u Nouri & Sajjadi, 2014: 79). U ovakvoj kulturi, mase se percipiraju kao nedovoljno informisane i uskraćene su im mogućnosti da kreativno doprinose promenama u svojoj zajednici, što ih dalje sprečava da u potpunosti ostvare svoj potencijal. Razbijanje ove „kulture tišine“ zahteva istinski dijalog i kritičku osvešćenost koja dovodi u pitanje osnovne uzroke njihove potlačenosti (ibid.). Ovde možemo povući paralelu sa tradicionalnim shvatanjem učionice, gde su „vlast“ nastavnici koji na taj način posmatraju studente i da se na mikronivou stvara „kultura tišine“ u učionici ukoliko nastavnici drže monopol nad znanjem ograničavajući dijalog, čime ih svode na pasivne primaoce informacija umesto na aktivne učesnike u sopstvenom obrazovanju.

Iz navedenog sledi da se određeni elementi kurikuluma (uključujući i tumačenje naučno potvrđenih činjenica) moraju posmatrati u socijalnom i političkom kontekstu, u literaturi poznati kao „skriveni kurikulum“ (Nouri & Sajjadi, 2014: 83). Ovaj kurikulum obuhvata poruke koje se prenose učenicima putem nastavnika, školske strukture, udžbenika i drugih školskih resursa. Prepoznavanje i prevazilaženje skrivenog kurikuluma zahteva aktivno učešće studenata i nastavnika u procesu donošenja odluka u pravom dijaloškom kontekstu. Dalje, kurikulum se dizajnira i implementira kroz interakciju i dijalog između studenata i nastavnika, što je poznato kao „pregovarani kurikulum“ (Paul, 2002 u Nouri & Sajjadi, 2014: 83). Ovaj pristup omogućava studentima da preuzmu odgovornost u učionici, dok se moć i autoritet raspodeljuju među studentima, a uloga nastavnika često varira, te se naglašava važnost inkluzije učenika i njihovih perspektiva u procesu oblikovanja kurikuluma, suprotstavljajući se tradicionalnom modelu gde je kurikulum nametnut od strane autoriteta (ibid: 82). Ideja je da učenici, zajedno sa nastavnicima, aktivno učestvuju u pregovorima o ciljevima, sadržajima i metodama učenja kako bi nastavni proces bio prilagođen njihovim stvarnim potrebama i interesima. Na taj način, obrazovanje postaje

fleksibilnije i relevantnije, omogućavajući učenicima da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i razviju dublju povezanost sa nastavnim sadržajem.

Ovaj teorijski okvir je proširen i na visoko obrazovanje, gde se primenjuje na osnaživanje studenata kroz participativne metode učenja koje promovišu njihovo aktivno učešće u kreiranju znanja (Shephard et al., 2017), i gde kritička pedagogija uzima u obzir društveni status obrazovanja i smatra obrazovanje procesom osnaživanja koji omogućava građanima da izaberu i transformišu svoj svet (Nevin, Smith & McNeil, 2008). U kontekstu integrisane ESP nastave, ovaj pristup se manifestuje kroz omogućavanje studentima da istražuju i kritički promišljaju o globalnim strukturama moći i njihovom uticaju na npr. diplomatiju i međunarodne odnose. S tim u vezi, razvoj kritičkih pristupa u ESP oblasti pokrenuo je debatu o njegovoj primarnoj ulozi – da li je cilj isključivo omogućiti studentima da se prilagode specifičnim profesionalnim situacijama i usvoje jezik i obrasce ponašanja neophodne za odgovarajuću interakciju (Martinović-Barbul, 2019: 86).

Određeni autori (Pennycook, 1997; Benesch, 2001) osporavaju dominantnu pretpostavku da bi nastava trebalo da podstiče usvajanje komunikativnih normi bez kritičkog preispitivanja njihovih implikacija: kritički pristup podrazumeva analizu i diskusiju sa studentima o genezi određenih normi i praksi u profesionalnim kontekstima, kao i promišljanje o njihovim potencijalno problematičnim aspektima. Ovi pristupi su posebno istaknuti u radovima koji se bave obrazovanjem za društvenu transformaciju, kao i u literaturi o osnaživanju studenata u visokom obrazovanju (npr. Shephard et al., 2017). Martinović-Barbul navodi da se time studentima omogućava da ne samo razumeju postojeće komunikativne obrasce, već i da ih preispitaju i, ukoliko je potrebno, prilagode kako bi ih učinili funkcionalnijim za svoje profesionalne potrebe (2019: 87). Takođe, ona upućuje na potencijalni „vulgarni pragmatizam“ tradicionalnog pristupa jeziku struke (Pennycook, 1997: 253 u ibid: 86) budući da se fokusira isključivo na dizajn kurseva, razvoj nastavnih materijala i analizu potreba, bez razmatranja etičkih i društvenih dimenzija komunikativne prakse. Podsticanje studenata na kritičko sagledavanje ustaljenih normi omogućava im ne samo lakšu integraciju u profesionalne okvire već i potencijalno redefinisanje postojećih praksi u skladu s njihovim potrebama i vrednostima.

S obzirom na to da kritička pedagogija zahteva atmosferu koja podržava kritičko istraživanje pretpostavki o svakodnevnom životu i interakcijama (Shor, 1987), naglašava se dijalog ne samo kao alat za podučavanje, već i kao sredstvo za procenu učenja učenika. U takvim kontekstima, samo-procena i procena od strane vršnjaka su iznimno važni. Evaluacija postaje integralni deo procesa podučavanja i učenja, pružajući prilike studentima da kritički analiziraju i reflektuju svoje znanje i iskustvo.

Efikasan obrazovni dijalog zahteva odsustvo arogancije i prisustvo skromnosti, jer samo kroz otvorenost prema drugačijim perspektivama može doći do istinskog razumevanja i razmene znanja (Nouri & Sajjadi, 2014: 79). Osim toga, ključni preduslov za uspešan dijalog jeste izgradnja međusobnog poverenja među svim stejkholderima u obrazovnom procesu. Bez poverenja, komunikacija ostaje površna i neproduktivna, dok njegova prisutnost omogućava konstruktivnu saradnju, kritičku refleksiju i zajedničko oblikovanje znanja, što u konačnici doprinosi kvalitetnijem i inkluzivnijem obrazovanju. Obrazovanje se zasniva na pravom dijalogu. Iz perspektive emancipatorske pedagogije, učenje prema Markeru (2000) se zasniva na pravom dijalogu između nastavnika i učenika koji umesto pasivnog suočavanja sa svetom, uzima u obzir humanističku transformaciju.

Dakle, dijalektička priroda emancipatorske pedagogije omogućava studentima da vežbaju kritičko mišljenje kroz aktivno učešće u učenju. Šor predlaže učešće studenata u kontroli obrazovnih aktivnosti i potrebu da se studentima da prostor i prilika da kritički sagledavaju obrazovne tehnike i sadržaj (Shor, 1992, 1996). Jedan od ključnih benefita aktivnog uključivanja studenata u nastavni proces jeste podsticanje njihove motivacije i angažovanosti. Istraživanja ukazuju na to da, kada studenti imaju priliku da učestvuju u donošenju odluka o npr. nastavnim sadržajima, razvijaju osećaj većeg vlasništva nad sopstvenim učenjem, što može pozitivno uticati na njihovu motivaciju (Brown & Campione, 1996). Slično tome, participativni pristup obrazovanju pokazao se kao efikasan način za povećanje angažovanosti studenata i unapređenje njihovih akademskih postignuća (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014). Dodatno, ovakav način rada može doprineti razvoju osećaja odgovornosti kod studenata, jer im omogućava da preuzmu aktivniju ulogu u procesu učenja. Davanjem mogućnosti studentima da biraju sadržaje koji su relevantni za njihove profesionalne i akademske ciljeve, nastava postaje prilagođenija njihovim realnim potrebama. Ipak, iako ovakav pristup omogućava veću fleksibilnost i personalizaciju učenja, studenti često nemaju dovoljno jasnu sliku o tome šta će im u budućnosti zaista biti neophodno. Stoga, u tom procesu i aktivnom učešću studenti nisu sami i prepušteni sami sebi, već, kako Bartlet navodi, podržava se uloga nastavnika kao vodiča koji poštuje nezavisnost učenika i deluje u skladu sa njihovim znanjem (Bartlet, 2005).

Tako, Freire pravi razliku između autoritativnih i autoritarnih nastavnika:

„Nikada nisam rekao da su nastavnik i učenik isti. Naprotiv, uvek sam isticao da je svako ko tvrdi da su jednaki demagog i neiskren. Nastavnik se razlikuje od učenika. Međutim, iz perspektive revolucije, ta razlika ne sme biti antagonistička. Ona postaje antagonistička kada se autoritet nastavnika, koji se razlikuje od slobode učenika, pretvori u autoritarnost.“ (Freire, 1985: 76)

Freireova distinkcija između autoritativnog i autoritarnog nastavnika naglašava značaj ravnoteže između vođstva i slobode u obrazovnom procesu. Autoritativni nastavnik poseduje znanje i iskustvo koje koristi kako bi usmeravao studente, ali ih istovremeno podstiče na kritičko mišljenje i samostalno istraživanje. Nasuprot tome, autoritarni nastavnik nameće znanje bez prostora za dijalog, čime ograničava intelektualnu autonomiju studenata. U savremenom obrazovanju, naglasak je na stvaranju dinamičnog prostora za razmenu ideja, gde nastavnik nije apsolutni autoritet, već mentor koji pomaže studentima da razviju sopstvene glasove i interpretacije (Giroux, 2011).

Na osnovu prethodno navedenog, posve je prirodno da se Freire zalagao za odbacivanje „bankarskog modela“ nastave, koji ima sledeće karaktersitike (Freire, 2003 u Nouri & Sajjadi, 2014: 80-81):

- Nastavnik predaje, a učenici se podučavaju.
- Nastavnik zna sve, a učenici ne znaju ništa.
- Nastavnik misli, a učenici su predmet razmišljanja.
- Nastavnik govori, a učenici slušaju.
- Nastavnik disciplinuje, a učenici su disciplinovani.
- Nastavnik bira i sprovodi svoj izbor, a učenici se delaju u skladu sa tim.
- Nastavnik preduzima akciju, a učenici imaju iluziju učestvovanja kroz akcije nastavnika.
- Nastavnik bira sadržaj programa, a učenici (koji nisu konsultovani) se prilagođavaju tom sadržaju.

- Nastavnik poistovećuje autoritet znanja sa svojim profesionalnim autoritetom, suprotstavljajući ga slobodi učenika.
- Nastavnik je subjekt procesa učenja, dok su učenici samo objekti.

Za razliku od represivnog i otuđujućeg obrazovnog sistema, bankarskog modela nastave, Paulo Freire predlaže model emancipatorskog obrazovanja koji teži povratku humanosti i poštovanju iskustava i kulture učenika. On zagovara problemsku nastavu⁴ (problem-posing education), koje se temelji na pristupu odozdo prema gore (prim. aut.) i podržava dijalog između nastavnika i učenika (Nouri & Sajjadi, 2014: 81). Dok bankarski model obrazovanja suzbija kreativnost, problemska nastava neprestano teži otkrivanju stvarnosti (ibid). Prvi model ometa razvoj kritičke svesti, dok drugi nastoji da je razvije (Freire, 1970):

„Bankarski model obrazovanja nastoji da, idealizovanjem i mistifikacijom stvarnosti, prikrije određene činjenice koje objašnjavaju kako ljudi postoje u svetu. Ovaj model obrazovanja se protivi dijalogu, dok se obrazovanje zasnovano na postavljanju problema (prim. aut. problemska nastava) oslanja na dijalog kao ključni element procesa spoznaje koji razotkriva realnost. Bankarski model obrazovanja tretira studente kao pasivne primaoce znanja, dok ih obrazovanje zasnovano na postavljanju problema podstiče na kritičko mišljenje. Ono se zasniva na kreativnosti, podstiče istinsku refleksiju i aktivno angažovanje u društvenim promenama, čime odgovara ljudskoj težnji da budu autentični samo kroz istraživanje i kreativnu transformaciju.“ (ibid: 71).

Problemska nastava se oslanja na dijalošku teoriju prakse i znanja, te redefinisani odnos između nastavnika i učenika (Bartlett, 2005). U ovom modelu, nastavnici nisu samo predavači, već aktivni učesnici u dijalozima sa učenicima, od kojih takođe uče. U problemskoj nastavi fokus se pomera na studente (engl. student-centered), daje im snagu u okruženju koje ne samo da im dozvoljava, već i očekuje da preuzmu odgovornost za učenje (Duch et al., 2001: 3 u Martinović-Barbul, 2019: 28). Takav pristup omogućava studentima i nastavnicima da kritički razmišljaju i postanu svesni svoje situacije i sveta u kojem žive (Nouri & Sajjadi, 2014). Upravo integrisani ESP za cilj ima odklon od tradicionalnog, bankarskog, modela obrazovanja, te studenti i nastavnici, kako ESP tako i predmeta struke, imaju partnerski odnos i zajedničku aktivnu ulogu i odgovornost u formiranju holističkog obrazovnog iskustva. Stoga, tokom predavanja koja se baziraju na prethodno navedenim načelima, nastavnik služi više kao facilitator nego kao centralna figura, omogućavajući da studenti imaju više slobode u izboru tema i metoda istraživanja, a da nastava bude interaktivna i dijaloška. Pored klasičnih metoda predavanja, koriste se i grupni rad, simulacije, i projekti koji zahtevaju visok nivo angažovanosti i kritičkog mišljenja (Shephard et al., 2017).

Integrisana ESP nastava koja počiva na postulatima kritičke pedagogije pruža okvir za transformativno i holističko obrazovanje koje omogućava studentima da postanu aktivni i kritički učesnici u društvu i obrazovanju. Ovaj pristup ne samo da osnažuje učenike, već i doprinosi

⁴ U našoj literaturi problemska nastava se veoma različito definiše pa nailazimo na sledeće nazive: otkrivajući pristup; problemska metoda, metoda rešavanja problema, metoda otkrivanja, projekt metoda, istraživačka metoda; rešavanje problema, proučavanje problema, rešavanje zadatka; učenje putem otkrića, učenje otkrivanjem, učenje istraživanjem, otkrivajuće učenje, projektna nastava, učenje putem rešavanja problema, problemska nastava, nastava istraživanjem, nealgoritmirana nastava, stvaralačka nastava (Poljak, 1982: 152 u Martinović-Barbul, 2019: 27).

stvaranju pravednijeg i egalitarnijeg društva kroz obrazovanje. Uloga nastavnika je ključna u ovom procesu, jer oni moraju da budu facilitatori dijaloga i kritičkog mišljenja, omogućavajući studentima da prepoznaju i izazivaju strukture moći koje oblikuju njihov svet. Kroz aktivno učešće u obrazovnom procesu i radikalnu promenu u odnosima moći u učionici (pogotovo ESP učionici tercijarnog nivoa obrazovanja) gde nastavnici i studenti uče jedni od drugih (Nouri & Sajjadi, 2014), studenti se osnažuju da preuzmu odgovornost za svoje učenje i da postanu agenti društvene promene, te obrazovanje nije puki prenos znanja; umesto toga, ono predstavlja društvenu ili individualnu (ko)konstrukciju znanja razvijenu u stvarnom životu studenata (Freire, 1970).

5. METODOLOGIJA

5.1. Uvod

Ova disertacija se zasniva na participativnom akcionom istraživanju koje ispituje integrisanu nastavu engleskog jezika za posebne namene, primenom triangulacije različitih instrumenata, kvantitativnih i kvalitativnih metoda. Cilj istraživanja je da pruži sveobuhvatnu analizu praksi, stavova i percepcija ESP nastavnika i studenata o integraciji stručnog sadržaja u ESP nastavu u visokoškolskim ustanovama u Srbiji, kao i da proceni efekte primene emancipatorskog i integrisanog modela nastave. Ovim istraživanjem se nastoji kritički preispitati postojeći ESP kurikulumi i pedagoške strategije, kao i ponuditi konkretne preporuke za njihovo unapređenje.

5.2. Participativno akciono istraživanje

Ispitivanje hipoteza se vrši kroz akciono istraživanje za koje Kemmis i McTaggart ističu da ima važnu ulogu u suočavanju sa konkretnim izazovima u sferi obrazovanja (Kemmis & McTaggart, 2005). U oblastima primenjene lingvistike i jezičkog obrazovanja, akciono istraživanje (AI) pozicionira se kao „interveccionistička“ metodologija u okviru koje nastavnici/istraživači „namerno menjaju, modifikuju i unapređuju“ svoje profesionalne prakse, procese učenja i nastave (Burns, 2005: 60). Važnost akcionog istraživanja je i u tome što promoviše (auto)refleksivnu i kolaborativnu praksu (Burns, 2005; Burns, 2009), osnažujući edukatore da preuzmu kontrolu nad sopstvenim profesionalnim usavršavanjem i donošenjem odluka (McNiff, 2013). Rezultati će biti obrađeni analitičko-deskriptivnom metodom uz grafički prikaz i interpretaciju.

Ovo akciono istraživanje, koje je odabrano kao najadekvatniji pristup zbog njegove eksplicitne usmerenosti ka participaciji i demokratizaciji procesa stvaranja i primene znanja (Onn, 1998), ne zasniva se na istraživanju „nad“ učesnicima, već u saradnji „sa“ njima (Phelps, 2005:42). Njegova struktura može se detaljnije sagledati kroz pojedinačne faze (Kemmis & Wilkinson, 1998; Burns, 2005; Kemmis & McTaggart, 2005; Burns, 2009; İltar & Yeşilyurt, 2021; Shoecraft et al., 2024) koje su date u Tabeli 2, uz naglasak da su refleksija i evaluacija prisutne tokom svih faza istraživačkog procesa. Takođe, s obzirom na to da uključuje samoprocenu istraživača i kritičku analizu njegovih akademskih i didaktičkih aktivnosti, istraživanje sadrži i elemente participativnog akcionog istraživanja (Filipović, 2019: 450):

Tabela 2. Prikaz participativnog akcionog istraživanja.

1. Identifikovanje problema	Identifikovanje problema kroz ulazni upitnik studentima (kontrolna i eksperimentalna grupa na trećoj i četvrtoj godini), upitnik ESP nastavnicima na fakultetima širom RS i dnevnik autorke
2. Proučavanje lingvističkih teorija	ESP, integrisana nastava, CLIL, kritička pedagogija, autentičnost, motivacija, emancipacija i osnaživanje, autonomija učenika
3. Dizajniranje akcije, odnosno pravljenje plana akcije kako bi se unela neophodna promena	Nastavni materijali i evaluacija su prilagođeni i promenjeni tako da podrazumevaju veći fokus na sadržaj od tradicionalnog shvatanja šta ESP jeste i kreirani su i odabrani tako da predstavljaju jedan hibridni i holistički model ESP nastave – integrisani ESP (integrated ESP, (Hurajová, 2015), CLIL-enhanced ESP (npr. Banegas, 2017), odnosno partial CLIL (Hurajová, 2015)). Eksperimentalne grupe su ispunile svoju emancipatorsku ulogu kroz direktno uključivanje u nastavni proces (biranje određenih materijala, diskusije o nastavnim metodama, obrazovnim i profesionalnim potrebama, itd.)
4. Implementacija akcije	Integrisana nastava se izvodila tokom zimskog semestra 2023/2024. godine.
5. Refleksija i evaluacija intervencije, i potencijalno rafinisanje, odnosno izmene, sugestije	Dnevnik autorke i upitnici za studente na kraju semestra
6. Izveštavanje	Doktorska disertacija, naučni radovi ⁵

⁵ Suknović, M. (2024). Perceptions of ESP instructors in higher education institutions on meeting the demands of interdisciplinary and CLIL education. *Analiz Filološkog fakulteta*, 36(1), 271-291.

Suknović, M. (2024). Uloge ESP nastavnika u kontekstu ESP integrisane nastave, *Primenjena lingvistika*, 24.

5.3. Metode i tehnike istraživanja

Kvantitativno istraživanje zasniva se na numeričkim podacima i statističkoj analizi, pri čemu se postavljaju hipoteze i testiraju odnosi između varijabli što tipično uključuje anketne upitnike i eksperimente, omogućavajući generalizaciju rezultata na širu populaciju (Creswell, 2009). S druge strane, kvalitativno istraživanje se oslanja na deskriptivne podatke prikupljene putem intervjua, otvorenih pitanja i narativne analize, a cilj mu je razumevanje značenja i interpretacija fenomena u njegovom prirodnom kontekstu, što omogućava istraživaču da analizira složenost ljudskih iskustava i društvenih pojava kroz dubinsku refleksiju i subjektivne perspektive učesnika (ibid.).

U ovom istraživanju primenjena je metodološka triangulacija kroz kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih instrumenata, pri čemu su kvantitativni delovi upitnika omogućili deskriptivnu statističku analizu, dok su otvoreni komentari nastavnika i studenata i autoetnografski zapisi pružili dublji uvid u subjektivni doživljaj ESP nastave studenata i istraživača.

Triangulacija u istraživanju odnosi se na upotrebu više izvora podataka, metoda ili teorijskih perspektiva radi povećanja validnosti i pouzdanosti nalaza (Denzin, 1978: 291 u Jick, 1979:602-603). Metodološka triangulacija u ovom istraživanju omogućava povezivanje kvantitativnih i kvalitativnih nalaza, čime se povećava validnost i pouzdanost rezultata. Kvantitativni podaci pružaju statistički uvid u promene, dok kvalitativni komentari objašnjavaju njihove uzroke, omogućavajući dublje razumevanje obrazovnih procesa. Osim toga, triangulacija pomaže u razjašnjavanju divergentnih stavova nastavnika i studenata, identifikaciji ključnih obrazovnih izazova i proceni potencijala ESP nastave. Ovakav pristup osigurava holističku analizu integrisane ESP nastave u kontekstu kritičke pedagogije i studentske emancipacije.

Kako bi se osigurala sveobuhvatnost analize, u istraživanju su korišćene sledeće tehnike prikupljanja podataka:

- Upitnici za ESP nastavnike – korišćeni za kvantitativnu analizu stavova nastavnika u vezi sa integrisanom ESP nastavom i institucionalnim izazovima.
- Upitnici za studente (ulazni i izlazni) – omogućili su upoređivanje stavova studenata pre i nakon implementacije integrisanog modela ESP nastave.
- Komentari studenata i nastavnika iz upitnika – analizirani u svrhu triangulacije sa kvantitativnim podacima iz upitnika.
- Autoetnografski dnevnik istraživača – korišćen kao kvalitativni izvor podataka koji reflektuje ključne promene u nastavnoj praksi i studentskoj angažovanosti.

5.4. Uzorak, veličina uzorka i karakteristike

ESP nastavnici sa različitih državnih i privatnih univerziteta u Republici Srbiji činili su ciljnu populaciju za prvi deo ovog istraživanja. Uloženi su naponi da se dođe do potencijalnih učesnika distribucijom ankete skoro svim identifikovanim ESP nastavnicima (za neke nije bilo moguće pronaći zvaničnu imejl adresu) sa nefiloloških fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta umetnosti u Beogradu, Univerziteta u Novom Sadu, Univerziteta u Kragujevcu, Univerziteta u Nišu, Univerziteta u Novom Pazaru, Univerziteta u Prištini, Univerziteta Union – Nikola Tesla, Univerziteta Singidunum, Univerziteta Union.

Ukupno 28 ESP nastavnika popunilo je anketu dajući uvid u svoje prakse i stavove prema načinu izvođenja nastave, integrisanju i evaluaciji stručnog sadržaja, korišćenju i korisnosti autentičnih tekstova, i interdepartmanskoj saradnji. Opcionalna priroda pitanja o fakultetu i univerzitetu sačuvala je anonimnost nastavnika, pri čemu je samo 17 učesnika otkrilo svoju afilijaciju. Među onima koji su pružili ovu informaciju, samo su po dva nastavnika sa dva ista fakulteta; stoga, možemo sa značajnom sigurnošću pretpostaviti da istraživanje uključuje nastavnike sa oko 25 različitih fakulteta.

Za drugi deo istraživanja, uzorak čine studenti treće i četvrte godine Fakulteta za diplomatiju i bezbednost, Union – Nikola Tesla. Studenti se u prvoj godini njihovih studija dele na dve grupe, grupu osnovnog i naprednog nivoa, a za potrebe istraživanja uloge emancipatorske, eksperimentalne, i kontrolne grupe na svakoj godini su dodeljene nasumično (Tabela 3). Eksperimentalnoj grupi su se tokom nastave davala objašnjenja i pojašnjenja o metodama nastave, kognitivnim strategijama, ali i pružala prilika da izaberu deo materijala koji će se raditi, kao i prilika da učestvuju u odlukama oko izvođenja nastave i evaluacije, itd.; dakle imale su ispunjenu emancipatorsku ulogu. Zbog relevantnosti uzorka, uključeni su isključivo studenti koji redovno pohađaju predavanja. Iako su svi studenti koji su popunjavali ulazni upitnik redovno pohađali predavanja, njih ukupno 5 nije popunilo izlazni upitnik, te je ulazni upitnik popunilo ukupno 72 studenta, a izlazni 67 (Tabela 4).

Tabela 3: Podela studenata po grupama, ulazni upitnik.

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Treća godina	Napredni nivo – 14	Osnovni nivo – 34
Četvrta godina	Osnovni nivo – 12	Napredni nivo – 12

Tabela 4: Podela studenata po grupama, izlazni upitnik.

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Treća godina	Napredni nivo – 13	Osnovni nivo – 32
Četvrta godina	Osnovni nivo – 10	Napredni nivo – 12

5.5. Instrumenti za prikupljanje podataka

5.5.1. Instrumenti za prikupljanje podataka: Nastavničke ankete

U prvom delu istraživanja koristi se anketni pristup jer se nametnuo kao najprikladnija metoda za dobijanje uvida u stavove i prakse ESP nastavnika na visokoškolskim državnim i privatnim ustanovama. Metodologija onlajn ankete omogućila je prikupljanje podataka od raznolike grupe ESP nastavnika iz različitih gradova Republike Srbije.

Podaci su prikupljeni putem ankete podignute na *Google Forms* koja se odlikuje lakoćom pristupa i brzinom popunjavanja učesnicima lociranim na različitim geografskim lokacijama. Anketa je sadržala različite tipove pitanja omogućivši kako kvantitativnu tako i kvalitativnu analizu:

- Sociolingvistička demografska pitanja – pružaju kontekstualne informacije o učesnicima.
- Pitanja zatvorenog tipa uz skalu ocenjivanja – omogućavaju učesnicima da rangiraju važnost/korisnost ispitivanih elemenata.
- Pitanja otvorenog tipa – omogućavaju učesnicima da daju šire, detaljnije, i kompleksnije odgovore.
- Pitanja zatvorenog tipa uz primenu Likertove skale za evaluaciju stavova učesnika prema izjavama.
- Pitanja sa višestrukim odgovorima – za beleženje niza mogućih odgovora na specifična pitanja.
- Odeljak za komentare – pruža nastavnicima priliku da u slobodnoj formi dopune svoje prethodne odgovore.

Pitanja (ukupno 38) su podeljena u šest odeljaka:

1. Opšte informacije – pitanja u vezi sa akademskim zvanjem, institucijom (opciono) i godinama iskustva;
2. ESP praksa – pitanja u vezi sa brojem časova i semestara za ESP lekcije, godine u kojoj se ESP izučava, i brojem časova i semestara za koje nastavnici veruju da bi ESP trebalo da se izučava, kao i jezičkim veštinama koje nastavnici smatraju važnim za studente;
3. Integracija sadržaja i jezika – pitanja u vezi sa usvajanjem sadržaja struke kao jednim od ciljeva i ishoda ESP, korelacijom između integracije sadržaja i motivacije, ali i usvajanja stručnog vokabulara, pitanja o znanjima o stručnim predmetima koje poseduju ESP nastavnici i njihove sigurnosti u vezi sa tim znanjem, pitanja o važnosti izučavanja sadržaja struke prilikom pripreme za predavanja, i evaluaciji stručnog sadržaja u okviru ESP predmeta;
4. Interdepartmanska saradnja i institucionalna podrška – pitanja u vezi sa značajem i zadovoljstvom saradnjom sa kolegama koji predaju stručne predmete, kao i oblicima i učestalošću saradnje, ali i pitanju u vezi sa institucionalnom podrškom koju ESP nastavnici dobijaju;
5. Autentični materijali – pitanja u vezi sa učestalošću upotrebe i korisnošću različitih tipova materijala: autentičnih materijala, prilagođenih materijala i materijala specifično kreiranih za nastavu;

6. Izazovi i sugestije – pitanja otvorenog tipa u vezi sa izazovima i poboljšanjima ESP kurseva.

Svaki odeljak je praćen prostorom za komentare.

5.5.2. Instrumenti za prikupljanje podataka: Studentske ankete

U sledećoj fazi istraživanja se takođe koristio anketni pristup kao najpogodnija metoda za dobijanje uvida u iskustva i stavove ESP studenata na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost. Upitnici su distribuirani neposredno, na prvom, a za neke studente drugom, i na pretposlednjem i poslednjem predavanju zimskog semestra⁶.

Upitnik obuhvata različite vrste pitanja, čime se omogućava sprovođenje i kvantitativne i kvalitativne analize:

- Sociolingvistička demografska pitanja koja pružaju kontekstualne informacije o učesnicima.
- Pitanja zatvorenog tipa uz skalu ocenjivanja – omogućavaju učesnicima da rangiraju važnost/korisnost ispitivanih elemenata.
- Pitanja zatvorenog tipa uz primenu Likertove skale za evaluaciju stavova učesnika prema izjavama
- Odeljak za komentare – pruža studentima priliku da dopune prethodne odgovore.

Pitanja (ukupno 22) su podeljena u 6 odeljaka:

1. Opšte informacije – godine učenja jezika, ocena na poslednjem ispitu, grupa i godina studija, korišćenje literature i materijala na engleskom jeziku za potrebe drugih predmeta.
2. Značaj engleskog jezika i jezičkih veština – pitanja o značaju engleskog jezika i jezičkih veština za buduću profesionalnu i akademsku karijeru, i broju časova i semestara koliko studenti smatraju da bi trebalo da se ESP nastava izvodi;
3. Samoevaluacija znanja i kompetencija – pitanja koja podrazumevaju samoprocenu znanja jezika i veština potrebnih za praćenje nastave na engleskom jeziku, slušanje, čitanje, diskutovanje i pisanje o stručnim tekstovima i materijalima;
4. Odeljak o integraciji sadržaja i jezika – pitanja o usvajanju sadržaja kao jednom od ciljeva i ishoda ESP nastave, evaluaciji sadržaja struke, a ne samo lingvističkih elemenata, vezi između integracije sadržaja i motivacije, ali i usvajanja i boljeg razumevanja stručnog

⁶ Kako se u okviru istraživanja, između ostalog, posmatraju promene u stavovima i percepciji nastale izmenama metoda nastave, bilo je važno da upitnike popune studenti koji redovno dolaze na nastavu (što im je bilo naglašeno usmeno). S tim u vezi, upitnike su popunjavali isključivo studenti koji redovno dolaze na nastavu, i data im je prilika da upitnike popune u dva termina: ulazni na prvom i drugom, a izlazni na pretposlednjem i poslednjem predavanju.

sadržaja i vokabulara, kao i da li materijali koji se koriste na časovima jezika treba da dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje se obrađuju na stručnim predmetima;

5. Autentični materijali – pitanja o korisnosti različitih vrsta didaktičkih materijala (autentičnih, prilagođenih i specijalno kreiranih za nastavu⁷), stepenu izazova koji autentični materijali predstavljaju, veze između autentičnih materijala i motivacije, mogućnosti da studenti biraju materijale i uticaj takve mogućnosti na njihovu motivaciju;
6. Sugestije za unapređenje nastave – pitanje otvorenog tipa gde su studenti davali svoje sugestije i predloge za nastavu.

Svaki odeljak je praćen posebnim prostorom za komentare.

5.5.3. Instrumenti prikupljanja podataka: Dnevnik

Dnevnik, kao praktično sredstvo i ključni instrument refleksije (Phelps, 2005), svoju ulogu ima i u autoetnografskom istraživanju, s obzirom na to da omogućava kontinuirano praćenje i beleženje događaja, reakcija i refleksija tokom određenog perioda. U kontekstu ovog istraživanja, dnevnik je vođen tokom celog semestra, sa fokusom na specifične zadatke i aktivnosti u okviru integrisane ESP nastave, na emotivne epizode svih učesnika, kao i na promene unutar emancipatorske grupe i na promene te grupe u odnosu na kontrolnu. Zabeleženi podaci uključuju reakcije i emocije studenata (ali i moje kao aktivnog učesnika u ovom participativnom akcionom istraživanju), njihove komentare i pitanja, kao i moje refleksije o njihovom napretku i izazovima sa kojima su se suočavali, ali i refleksije o mojim nastavnim metodama i izazovima prilikom pripreme i izvođenja nastava. Dnevnik je strukturiran tako da obuhvati ključne aspekte nastavnog procesa, uključujući kako jezičku tako i sadržajnu komponentu, interakciju u učionici, kao i procese refleksije i evaluacije.

Takođe, kako bi se obezbedio dublji uvid u predmet istraživanja, u dnevnik su se nakon svakog predavanja beležili „kritični incidenti“, kako ih naziva Farrell (2015: 226). Ovi incidenti predstavljaju svaki neplanirani ili neočekivani događaj, uključujući i emotivne epizode (prim. aut.), koji se dešavaju tokom časa u učionici i ostaju jasno u sećanju. Kako i Elis kaže:

„Naučila sam jednako iz onoga što sam osećala kao i iz onoga što sam posmatrala. Iako tada o tome nisam razmišljala, moje učešće s drugima bilo je očigledno deo onoga što sam posmatrala, a ne samo strategija za prikupljanje informacija“ (Ellis, 2004: 10).

⁷ Upitnik pruža studentima objašnjenja šta svaki od tih vidova materijala podrazumeva: autentični materijali (materijali preuzeti nepromenjeni iz stručne literature, stručnih časopisa, itd.); prilagođeni materijali (materijali preuzeti iz stručne literature, stručnih časopisa, itd, ali inkorporirani u nastavu u skraćenom obliku i/ili sa izmenjenim vokabularom, rečeničnom strukturom, itd.); materijali specijalno kreirani za nastavu (materijali o relevantnim stručnim temama skrojeni isključivo za nastavu).

Dnevnik, iako često zanemaren instrument u istraživanjima koja se bave različitim oblastima u visokoškolskim ustanovama, sve više dobija na značaju kao alat koji omogućava refleksiju i analizu iskustava iz učionice (npr. Somerville, 2021). Korišćenje dnevnika u istraživanju ne samo da pomaže u dokumentovanju i analizi nepredviđenih situacija, već doprinosi i boljem razumevanju socio-emocionalnih aspekata nastave (npr. Farrell, 2015), što je ključni element u unapređenju pedagoške prakse i kvalitetnijem vođenju obrazovnog procesa.

Značaj vođenja dnevnika i refleksije u obrazovnom kontekstu dodatno objašnjava Felps ističući da refleksivni dnevnik omogućava dublje razumevanje vlastitih iskustava i procesa učenja:

„Oni pružaju priliku da se zabeleže reflektivni uvidi (ponekad opisani kao "aha" trenuci), koji mogu imati izuzetno značajan uticaj na učenike i koji se, u terminima kompleksnosti, mogu shvatiti kao potencijalne tačke bifurkacije. Razumevanje prirode i efekta ovih "aha" trenutaka je veoma važno za nastavnike, ali je prikupljanje podataka o ovakvim iskustvima veoma teško, ako ne i nemoguće. Istraživač retko prisustvuje kritičnim tačkama bifurkacije učenja, a čak i kada bi bio prisutan, možda ne bi prepoznao značaj tih događaja za pojedinca ili grupu. Štaviše, sami učenici možda nisu svesni značaja nekog događaja dok ne reflektuju o njemu“ (Phelps, 2005: 42).

Dnevници, dakle, nisu samo sredstvo za prikupljanje podataka, već i aktivan podsticaj za promenu, jer izazivaju pojedince da reflektuju o novim idejama, konceptima i teorijama, te da se uključe u akciju. Upravo iz ove disonance proizlaze promena i samo učenje (ibid: 43).

Stara izreka "Iskustvo je najbolji učitelj" možda nije toliko istinita koliko mislimo, jer ne učimo toliko iz samog iskustva koliko iz refleksije o tom iskustvu (Farrell, 2006: 77). Upravo iz tog razloga, dnevnik kao instrument za prikupljanje podataka ima svoje mesto u istraživačkim procesima.

5.6. Nastavničke ankete: istraživačka pitanja

Fokus ove faze istraživanja je obuhvatao stavove i prakse u vezi sa izvođenjem ESP nastave, integracijom jezika i sadržaja struke, njihove percepcije o upotrebi autentičnih materijala, nivo interdepartmanske saradnje između nastavnika jezika i stručnih predmeta, stepen institucionalne podrške, izazove sa kojima se suočavaju u ESP kursovima, kao i njihove predloge i sugestije. Istraživačka pitanja su podeljena u šest kategorija:

1. Opšte informacije – pitanja o zvanju, instituciji (opciono), i godinama iskustva.
2. Praksa ESP nastave – ovaj odeljak se bavi pitanjima u vezi sa tipičnim trajanjem i učestalošću ESP kurseva, kako obaveznih tako i izbornih predmeta tokom osnovnih studija. Istraživanje nastoji da utvrdi reprezentativno trajanje ESP kurseva, broj semestara u kojima studenti obično pohađaju ESP, kao i akademske godine tokom kojih se ovi kursevi obično nude. Dodatno, istraživanje ispituje komparativno trajanje i učestalost obaveznih i izbornih ESP kurseva,

osvetljavajući varijacije u strukturi kurikuluma između različitih univerziteta i fakulteta u Republici Srbiji. Takođe, ispituju se stavovi nastavnika povodom jezičkih veština koje oni smatraju važnim za studente.

3. Integracija sadržaja i jezika – u ovom delu istražuju se stavovi u vezi sa integracijom, i evaluacijom sadržaja struke i jezika u ESP nastavi. Cilj je da se razjasni da li nastavnici veruju da integracija sadržaja podstiče motivaciju studenata i usvajanje leksike. Takođe, istraživanje pruža informacije o tome da li ESP nastavnici integrišu i vrše evaluaciju stručnog sadržaja. Dodatno, istražuje se da li se nastavnici osećaju dovoljno samouvereno u vezi sa svojim znanjem o sadržaju struke i da li smatraju da je važno da oni proučavaju sadržaj povezan sa specifičnom oblašću tokom pripreme za predavanja. Takođe, istražuju se perspektive nastavnika o prednostima i izazovima integracije sadržaja i jezika, pružajući uvide u trenutne nastavne prakse i mogućnosti za poboljšanje.
4. Interdepartmanska saradnja i institucionalna podrška – ovaj odeljak se fokusira na stepen saradnje između nastavnika jezika i nastavnici stručnih predmeta u dizajniranju ESP kurikuluma, silabusa i didaktičkih materijala. Istražuju se različite zajedničke aktivnosti u kojima učestvuju nastavnici jezika i stručnih predmeta. Takođe se ispituju percipirani potencijali i izazovi interdisciplinarne saradnje u integraciji jezika i sadržaja u ESP nastavi, pružajući uvide u efikasne nastavne prakse i oblasti za poboljšanje. Dalje, ispituje se zadovoljstvo nastavnika u vezi sa institucionalnom podrškom.
5. Vrste i izvori didaktičkih materijala – ovde se istražuju vrste i izvori nastavnih materijala koji se najčešće koriste u ESP nastavi (autentični materijali, prilagođeni materijali i materijali specijalno kreirani za ESP nastavu). Ispituje se usklađenost ovih materijala sa temama u drugim predmetima i istražuje učestalost integracije autentičnih materijala iz stručne literature i specijalizovanih tekstova u ESP kurseve. Takođe se istražuju percipirane koristi i izazovi korišćenja autentičnih materijala u nastavi, nudeći vredne uvide u nastavne prakse i strategije za poboljšanje jezičkog obrazovanja.
6. Izazovi sa kojima se suočavaju ESP nastavnici, predlozi i potencijalna rešenja – ovaj odeljak nastoji da identifikuje izazove sa kojima se nastavnici nose u pružanju efikasne jezičke nastave prilagođene potrebama učenika u specijalizovanim kontekstima. Istražuju se barijere i prepreke sa kojima se nastavnici suočavaju u razvoju kurikuluma, silabusa i didaktičkih materijala, kao i pripremi, izvođenju nastave i evaluacije. Takođe, istraživanje ima za cilj da otkrije predloge i rešenja nastavnika za poboljšanje ESP nastave.

Odgovori dobijeni iz ovog istraživanja pružaju dragocene uvide u prakse i stavove nastavnika, te kao takvi mogu igrati ključnu ulogu u formiranju obrazovnih politika "odozdo na gore". Oni osvetljavaju oblasti koje zahtevaju unapređenje i pružaju smernice za neophodne mere kako bi se stvorili uslovi pogodni za savremenu i efikasnu ESP nastavu.

5.7. Studentske ankete: istraživačka pitanja

Fokus ove faze istraživanja je obuhvatao iskustva i stavove studenata u vezi sa ESP nastavom, integracijom jezika i sadržaja struke, njihove percepcije o upotrebi autentičnih materijala, kao i njihove predloge i sugestije za poboljšanje nastave. Istraživačka pitanja su podeljena u šest kategorija:

1. Opšte informacije – ova pitanja su za cilj imala da pruže uvid u generalne informacije o studentima kako bismo stekli sliku o tome koliko dugo su studenti učili engleski jezik, koja su godina i grupa da bismo ispitali da li te varijable utiču na njihove odgovore.
2. Značaj engleskog jezika i jezičkih veština – ova kategorija pitanja ispituje stavove studenata prema značaju engleskog jezika, kao i prema produktivnim i receptivnim jezičkim veštinama (razumevanje pisanog teksta, razumevanje govornog materijala i audio zapisa, govor i komunikacija, pisanje), za njihov profesionalni i akademski napredak. Očekuje se da će skoro svi studenti prepoznati značaj engleskog jezika, ali i da će veština govora i komunikacije biti istaknuta kao najznačajnija.
3. Samoevaluacija jezičkih znanja i kompetencija – naredni odeljak pruža uvid u stavove studenata o sopstvenim znanjima i kompetencijama kada je u pitanju mogućnost da prate nastavu na engleskom jeziku, kao i da li su im receptivne i produktivne veštine na zadovoljavajućem nivou da bi mogli da budu deo stručnog diskursa. Očekuje se da će se nakon jednog semestra primetiti pozitivan trend prilikom samoevaluacije kompetencija.
4. Integracija sadržaja i jezika – u ovom delu istražuju se stavovi u vezi sa integracijom i evaluacijom sadržaja struke i jezika u okviru ESP nastave. Cilj je da se ispita koliko su studenti otvoreni ka integrisanoj nastavi i da li su spremni da naprave otklon od tradicionalne podele predmeta, s obzirom na to da je inicijalna hipoteza da će studenti biti konzervativniji prema integrisanoj nastavi, a pogotovo evaluaciji stručnog sadržaja u okviru jezičkog predmeta. Takođe, ispituje se da li su studenti spremni da ulože dodatni napor koji je neophodan kako bi se uspešno savladali zahtevni materijali integrisane ESP nastava koja podrazumeva i usvajanje sadržaja, i da li veruju da takav vid nastave ima različite benefite za unapređivanje njihovog obrazovnog iskustva. Dalje, ispituje se da li studenti smatraju važnim da su ESP materijali usklađeni sa temama koje se izučavaju u okviru drugih predmeta. U ovom segmentu će posebno biti važno da li emancipacija studenata i promene u programu tako da uključuje veći fokus na sadržaj utiče pozitivno na njihove stavove o integraciji sadržaja struke i jezika.
5. Didaktički materijali – ovaj odeljak ispituje stavove studenata prema autentičnim materijalima, kao i prema činjenici da li izbor materijala utiče pozitivno na njihovu motivaciju. Posebno nas je zanimalo da li povećana izloženost autentičnim materijalima tokom nastave pozitivno utiče na percepcije studenata. Takođe, očekuje se da će studenti u emancipatorskim grupama imati veći pozitivni rast u svojim stavovima kada su autentični materijali u pitanju.

6. Sugestije za unapređenje nastave – u izlaznom upitniku, nakon jednog semestra izmenjenog koncepta nastave, odnosno nakon sprovedene „akcije“ u vidu integrisane ESP nastave i različitog pristupa dvema grupama, studentima je pružena mogućnost da daju svoje sugestije koje bi doprinele poboljšanju i efikasnosti nastave.

Odgovori dobijeni iz ovog dela istraživanja pružaju dragocene uvide u obrazovna iskustva i stavove studenata, i kao takvi su neizostavan deo analize potreba. Takođe, upućuju na obalsti koje zahtevaju unapređenje, ali i upućuju na smernice za neophodne mere kako bi se stvorili uslovi pogodni za integrisanu ESP nastavu.

5.8. Autoetnografija kao istraživački metod

Autoetnografija kao istraživačka metoda, gde je „živo telo/subjektivno ja istraživača prepoznato kao značajan deo istraživačkog procesa“ (Spry, 2001: 711) i gde ono samo postaje predmet istraživanja (Ellis & Bochner, 1996), koristeći participativan pristup omogućava dublje razumevanje pedagoških praksi kroz refleksiju na lična iskustva i interakciju sa studentima (Spry, 2001) i kao takav je posebno koristan u obrazovnim kontekstima gde je cilj ne samo prenos znanja, već i razvoj kritičkog mišljenja i profesionalnih veština. S obzirom na to da se autoetnografija zasniva na istraživanju sopstvenog identiteta u odnosu na druge i na prostor koji se između njih stvara, oblasti poput obrazovanja predstavljaju posebno plodno tlo za autoetnografska istraživanja gde kao oblik kritičke pedagogije, autoetnografija često naglašava transformativni ili emancipatorski proces, kako za pojedinca, tako i za šire društvene odnose u kojima taj pojedinac učestvuje (Starr, 2010:4). Participatorno akciono istraživanje, u ovom kontekstu, se shvata kao uključenost istraživača u zajednice koje proučava i uključenost članova tih zajednica u oblikovanje zaključaka istraživačkog procesa (Filipović, 2015: 16-17).

U kontekstu obrazovanja, nastavnicima je neophodno da razviju refleksivnost kako bi bili efikasni u složenim i dinamičnim nastavnim okruženjima (Banks, 2001, u Starr, 2010:1). Autoetnografija omogućava nastavnicima da zauzmu kritički stav prema sopstvenom znanju, istražujući lična obrazovna iskustva, temeljna uverenja i ideologije, te način na koji ta saznanja oblikuju njihovu pedagošku filozofiju i nastavnu praksu. Kao metodološki okvir, autoetnografija se oslanja na koncept osvešćivanja (Freire, 1971), koji podrazumeva razvoj svesti o sopstvenoj poziciji i stvaranje prostora za promenu percepcije obrazovne realnosti, te proces refleksije i delovanja kao kritički okvir samoproučavanja i razumevanja u odnosu na kulturne i društvene diskurse čini autoetnografiju vrednim alatom u analizi složenog, raznovrsnog i često nepredvidivog obrazovnog okruženja (Starr, 2010:2). U okviru ove disertacije, autoetnografija se koristi kao metodološki okvir za analizu integrisane i emancipatorske ESP nastave, omogućavajući istraživaču da kroz sopstvenu nastavnu praksu reflektuje izazove, potencijale i transformativne aspekte primene ovog modela u visokoškolskom obrazovanju.

Posebno važna za ovo istraživanje je činjenica da konstrukcija znanja nije toliko analitička niti linearna da bi odgovor na jedno pitanje bio konačan i lišen daljeg preispitivanja, i da iako se istraživači usredsređuju na specifične aspekte istraživanja, napredak u naučnom saznanju proizlazi iz sposobnosti istraživača da mikrodetalje jednog istraživanja poveže sa makro implikacijama ideja

i koncepata, što ima potencijal da inicira pozitivne promene i da ima transformativni učinak (Starr, 2010:2), što je od izuzetnog značaja za istraživanja u obrazovanju, čineći autoetnografiju neprocenljivom metodom koja zaslužuje širu primenu.

Stoga, integrisana ESP nastava pruža idealan okvir za primenu autoetnografskih istraživanja, jer omogućava istraživaču-nastavniku da identifikuje ključne momente u nastavnom procesu i reflektuje o efektivnosti korišćenih metoda, kao i da prati i analizira svoju interakciju sa studentima i kako studenti reaguju na specifične zadatke i aktivnosti, ali i kako se razvijaju njihove jezičke, međupredmetne i profesionalne kompetencije jer kako etnografkinja Behar (1997:6) tvrdi: „Ono što se dešava unutar posmatrača mora biti obelodanjeno, ako želimo da razumemo prirodu onoga što je posmatrano“.

Za detaljnije razumevanje autoetnografije korisno je razmotriti sledeću definiciju:

„Najbolji način da se autoetnografija definiše jeste kroz tri pojma koja je čine: auto, etno i grafija. Najpre, auto: Ova vrsta istraživanja se sprovodi i predstavlja iz perspektive pojedinca, bilo da se istražuju sopstvena iskustva ili iskustva iz zajednice kojoj pripada. (...) Zatim, etno: Cilj ovog istraživanja i pisanja je da se prikaže kako kultura oblikuje lično iskustvo, ali i kako lično iskustvo oblikuje kulturu. (...) Na kraju, grafija: Pisanje nije samo sredstvo za širenje znanja i iskustava; naglasak je na kreativnim resursima pisanja, posebno narativu, u svrhu generisanja, beleženja i analize podataka,“ (Canagarajah, 2012. citirano u Filipović, 2019:502).

Utemeljene na savremenim istraživanjima autobiografije, autoetnografske metode prepoznaju refleksije i prelamanja više identiteta u kontekstima koji, moglo bi se reći, transformišu autorsko „ja“ u egzistencijalno „mi“ (Spry, 2001: 711) i na taj način se doprinosi širem razumevanju društvenih fenomena (što, naravno, uključuje i obrazovne fenomene) i njihovog uticaja na pojedinca, omogućavajući dublju angažovanost i kritičko promišljanje unutar naučnih i društvenih okvira.

Budući da su konstrukcija znanja, identiteta i kulture suštinski društveni procesi, autoetnografija se u obrazovnim istraživanjima može koristiti kao alat za kritičku refleksiju (Starr, 2010:4). Refleksija se može definisati kao mentalni proces u kojem se osoba vraća na prethodna iskustva i promišlja o njima, stoga podrazumeva mentalnu reakciju na percipirane probleme i nedoslednosti, kao i spremnost da se izazovu lične vrednosti, uverenja i pretpostavke (Phelps, 2005: 38). Refleksija je već decenijama prepoznata kao važna komponenta obrazovanja odraslih i profesionalnog obrazovanja, te igra ključnu ulogu u akcionom učenju i akcionom istraživanju (Carr & Kemmis, 1990), kao i u srodnim pristupima iskustvenog učenja (Boud, 1989), gde se znanje stvara transformacijom iskustva kroz opažanje i refleksiju.

U istraživanjima nastavničkih praksi, refleksija se karakteriše i kao proces koji pomaže nastavnicima da razmišljaju o tome šta se desilo, zašto se desilo i šta bi još moglo biti učinjeno kako bi se postigli njihovi ciljevi i na taj način takođe obuhvata i ispitivanje osnovnih pretpostavki i uverenja nastavnika o nastavi i učenju (Farrell, 2006: 77). Refleksivna praksa zahteva da nastavnici preispituju svoje vrednosti i uverenja o podučavanju i učenju kako bi preuzeli veću odgovornost za svoje postupke u učionici (ibid: 78). Uključivanjem u refleksivnu praksu, nastavnici jezika mogu uočiti eventualne neusklađenosti između svojih uverenja i prakse (ibid: 79), a da bi se zaista angažovali u refleksivnoj praksi, nastavnici moraju ići dalje od pukog

razmišljanja o podučavanju; reflektovanje o praksi predstavlja sistematski i metodološki proces (ibid: 78). Na taj način, nastavnici mogu započeti ispitivanje svojih stavova, pretpostavki i uverenja o učenju i podučavanju jezika, čime se bolje pozicioniraju za donošenje kritički refleksivnih odluka u vezi sa svojom nastavom (Richards & Lockhart, 1994).

Ovako formulisan istraživački pristup ne samo da doprinosi kritičkoj analizi ESP nastave, već i pruža priliku da se kroz autoetnografske beleške i refleksije otkrije kako različiti tipovi znanja i iskustva doprinose boljem razumevanju obrazovnih procesa. Na taj način, istraživač ne samo da reflektuje sopstvena iskustva, već ih stavlja u širi društveni i akademski kontekst, tragajući za rešenjima koja mogu doprineti unapređenju obrazovnog sistema u celini. Ovakav pristup omogućava sveobuhvatnije tumačenje stvarnosti i efikasniji rad na rešavanju problema s kojima se društvo suočava (Filipović, 2019:501).

U participativnom akcionom istraživanju, kao što je slučaj sa ovim autoetnografskim istraživanjem, dnevnik postaje ključni alat za prikupljanje podataka, jer omogućava subjektivnu refleksiju i dublje razumevanje studentskih iskustava i reakcija u nastavi. Transdisciplinarni okvir olakšava integraciju znanja iz različitih disciplina, a emancipatorski pristup stavlja akcenat na aktivno učešće svih učesnika u obrazovnom procesu, što uključuje i studente kao ravnopravne partnere u učenju i istraživanju.

5.9. Triangulacija

Kako bi istraživaču bilo omogućeno da sagleda fenomene iz različitih uglova s ciljem povećanja validnosti i pouzdanosti istraživanja (Jick, 1979), često se primenjuje metodološka triangulacija, koja se široko definiše kao „kombinacija metodologija u proučavanju istog fenomena“ (Denzin, 1978: 291 u Jick, 1979:602). U ovom istraživanju, ona uključuje kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih metoda: kvantitativni podaci dobijeni analizom upitnika za ESP nastavnike i studente dopunjeni su kvalitativnim uvidima, uključujući studentske i nastavničke komentare, kao i dnevničke zapise autorke. Ovaj pristup omogućava dublje razumevanje istražene problematike i sagledavanje složenosti obrazovne dinamike u kontekstu integrisane ESP nastave.

U okviru ovog istraživanja, triangulacija se primenjuje na sledeće načine:

- Kvantitativni podaci dobijeni analizom upitnika za ESP nastavnike i studente predstavljaju osnovu za identifikaciju obrazaca i trendova u praksama i percepciji ESP nastave.
- Kvalitativni podaci, uključujući komentare studenata i nastavnika, omogućavaju dublje razumevanje stavova i iskustava učesnika istraživanja.
- Dnevnik istraživača kroz autoetnografski narativ pruža dodatni sloj refleksije i omogućava interpretaciju podataka u kontekstu nastave i institucionalnih izazova.

Ova metodološka kombinacija omogućava da se kvantitativni nalazi ne posmatraju izolovano, već se dopunjuju interpretacijom kvalitativnih podataka, što doprinosi većoj validnosti i pouzdanosti istraživanja. Na primer, ako kvantitativni podaci pokazuju porast studentske motivacije nakon implementacije integrisane ESP nastave, kvalitativni komentari mogu objasniti koji su konkretni aspekti ovog pristupa doprineli toj promeni.

Osim toga, triangulacija u ovom istraživanju pomaže u identifikaciji i razjašnjavanju divergentnih stavova nastavnika i studenata, što je od suštinskog značaja za analizu obrazovne dinamike i mogućnosti za unapređenje ESP nastave. Korišćenjem ovog pristupa, rezultati istraživanja ne ostaju samo na nivou brojčanih podataka, već omogućavaju dublje razumevanje načina na koji studenti i nastavnici doživljavaju ESP nastavu i njen potencijal za akademski i profesionalni razvoj studenata.

Dakle, primena triangulacije u ovom istraživanju omogućava holistički pristup analizi ESP nastave, kombinujući kvantitativne i kvalitativne metode kako bi se dobili sveobuhvatniji i validniji rezultati, te dublje razumevanje obrazovnih procesa u kontekstu ESP nastave, kritičke pedagogije i studentske emancipacije.

5.10. Ograničenja istraživanja

Iako ovo istraživanje pruža značajne uvide u ESP nastavu i integrisani model učenja, suočava se s određenim ograničenjima. Prvo, veličina uzorka, iako obuhvata značajan broj nastavnika i studenata, ne omogućava potpunu generalizaciju nalaza na sve ESP kurseve u Srbiji. Takođe, vremensko ograničenje implementacije, s obzirom na to da se istraživanje sprovodilo tokom jednog semestra, može uticati na evaluaciju dugoročnih efekata integrisane nastave. Konačno, subjektivnost autoetnografskog pristupa, iako doprinosi dubljoj refleksiji i razumevanju istraživačkog procesa, nosi rizik da subjektivne percepcije istraživača utiču na interpretaciju podataka.

6. PERCEPCIJE ESP NASTAVNIKA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA O ISPUNJAVANJU ZAHTEVA INTERDISCIPLINARNOG OBRAZOVANJA I CLIL OBRAZOVANJA⁸

6.1. Uvod

Promene u socio-ekonomskom, tehnološkom i kulturnom pejzažu neizbežno vode ka potrebi da obrazovanje prati te promene. Tehnološki napredak, veća mobilnost ljudi, potreba za boljim međukulturalnim razumevanjem, kao i veća konkurentnost na tržištu rada, doprinose naglašavanju internacionalizacije u visokoškolskim ustanovama. Univerziteti su suočeni sa zadatkom da opreme svoje studente neophodnim veštinama i znanjima kako bi odgovorili na te izazove, a da bi postigli više nivoa internacionalizacije, visokoškolske ustanove u zemljama gde engleski nije maternji jezik pribegle su korišćenju engleskog kao jezika nastave (Arnó & Guzman, 2015), što se manifestovalo kroz različite oblike: od nastave na engleskom jeziku (EMI), engleskog za posebne namene (ESP), do integrisanog učenja sadržaja i jezika (CLIL) i svih njihovih varijacija. Ovo istraživanje se posebno fokusira na poslednja dva pristupa, naglašavajući i istražujući njihovu fuziju, često nazivanu integrisani ESP.

Ova studija, dakle, predlaže hibridni model nastave koji uključuje ESP i CLIL elemente, i u tom kontekstu, razmatrani su neki ključni aspekti ESP obrazovanja. Fokus je na stavovima i praksama ESP nastavnika u vezi sa integracijom jezika i sadržaja, njihovim percepcijama o upotrebi autentičnih materijala za motivaciju studenata, stepenu interdepartmanske saradnje između nastavnika jezika i stručnih predmeta, stepenu institucionalne podrške, kao i izazovima sa kojima se ESP nastavnici suočavaju. Kroz detaljnu analizu, cilj nam je bio da steknemo duboke uvide u ove ključne oblasti kako bismo unapredili efikasnost i kvalitet ESP obrazovanja. Razumevanjem ovih dinamika, bolje smo opremljeni da podržimo obrazovno okruženje u kojem se jezik i stručni sadržaj nesmetano spajaju, što vodi ka bogatijem i sveobuhvatnijem iskustvu učenja za studente.

6.2. Rezultati

6.2.1. Opšti pregled

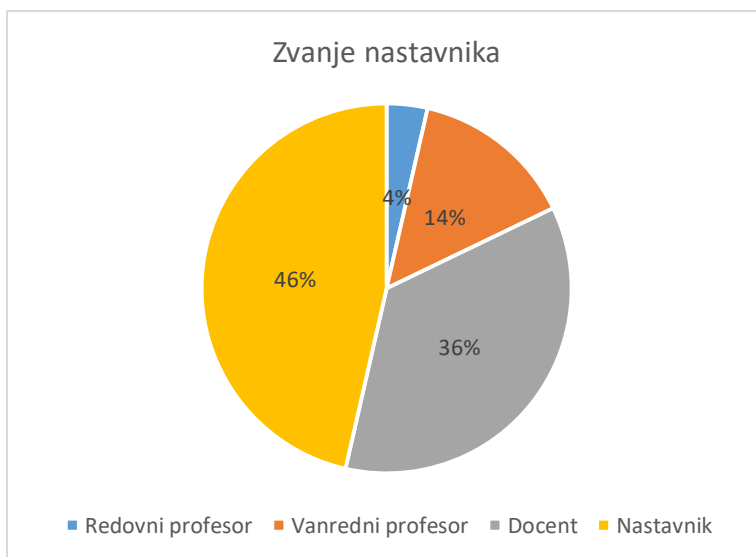
6.2.1.1. Učesnici

Od 28 nastavnika koji su popunili anketu, njih 17 je navelo svoju afilijaciju: Univerzitet u Beogradu (Fakultet organizacionih nauka, Medicinski fakultet, Poljoprivredni fakultet, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Ekonomski fakultet, Elektrotehnički fakultet, Fakultet bezbednosti, Fakultet političkih nauka, Šumarski fakultet), Univerzitet umetnosti u Beogradu (Fakultet primenjenih umetnosti), Univerzitet u Novom Sadu (Akademija umetnosti, Fakultet sporta i

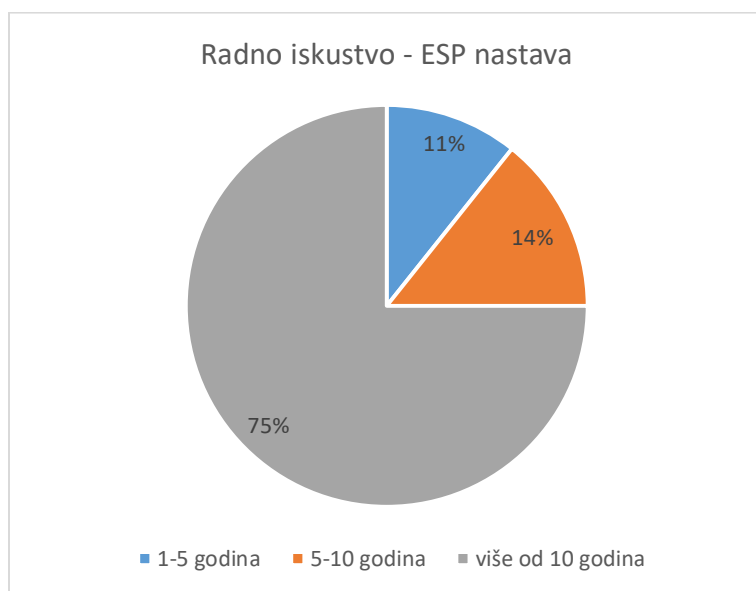
⁸ Izmenjena verzija ovog poglavlja, zajedno s relevantnim aspektima poglavlja ESP u teoriji i praksi: svobuhvatan pregled, objavljena je kao: Suknović, M. (2024). Uloge ESP nastavnika u kontekstu ESP integrisane nastave, *Primenjena lingvistika*, 24.

fizičkog vaspitanja) Univerzitet Union – Nikola Tesla (Fakultet za diplomatiju i bezbednost), i jedan nastavnik je samo naveo univerzitet – Univerzitet u Novom Sadu.

Nastavnici koji su učestvovali u studiji imaju značajno iskustvo u vođenju ESP nastave na fakultetima: 21 nastavnik ima više od 10 godina radnog iskustva, 4 nastavnika ima između 5 i 10 godina iskustva, dok 3 nastavnika imaju manje od 5 godina iskustva. Od ukupno 28 nastavnika, 13 su nastavnici jezika, 10 su docenti, 4 su vanredni profesori, a 1 je redovni profesor. Važno je napomenuti da nije uočena nikakva korelacija ili obrazac između odgovora nastavnika i njihovog iskustva.



Grafikon 1: Akademska zvanja nastavnika.



Grafikon 2: Radno iskustvo nastavnika.

6.2.1.2. ESP kursevi: trenutna praksa i stavovi

Studija osvetljava raznolikost ESP obrazovanja unutar visokoškolskih ustanova u Republici Srbiji. ESP programi nisu uniformni: mogu se protezati od jednog semestra do osam semestara. Međutim, ESP je obavezan predmet samo na jednom, privatnom, fakultetu svih osam semestara, dok se nastava tokom 8 semestara odvija na samo još jednom fakultetu, ali to kao obavezan predmet četiri i kao izborni još četiri semestra. Važno je napomenuti da je ESP obavezan predmet barem jedan semestar na većini fakulteta, osim na tri institucije gde je ESP isključivo izborni predmet sa četiri časa nedeljno (časovi traju 45 minuta), u trajanju od 2 ili 4 semestra. Dodatno, učestalost časova značajno varira, oscilujući između dva časa nedeljno i intenzivnih osam časova nedeljno u jednom slučaju (međutim, u tom slučaju studenti imaju ESP kurs samo jedan semestar). Na fakultetima gde je ESP obavezan u trajanju od 2 do 4 semestra, u 10% slučajeva studenti imaju mogućnost da izaberu dodatni ESP izborni kurs. Ovi izborni kursevi obično traju dva semestra, sa prosečno tri časa nedeljno. Još jedan promenljiv faktor je akademska godina u kojoj se odvija ESP nastava, bilo da je ograničena na prvu godinu ili se proteže na kasnije godine (u skoro 85% slučajeva, časovi se održavaju u prvoj polovini obrazovanja studenata, dakle na prvoj i/ili drugoj godini). Nema relevantne razlike između medijalne i prosečne vrednosti, te one pokazuju da ESP uglavnom ima status obaveznog predmeta, a da je nastava obično raspoređena tokom 2-3 semestra u početnim akademskim godinama, sa prosečno tri časa nedeljno.

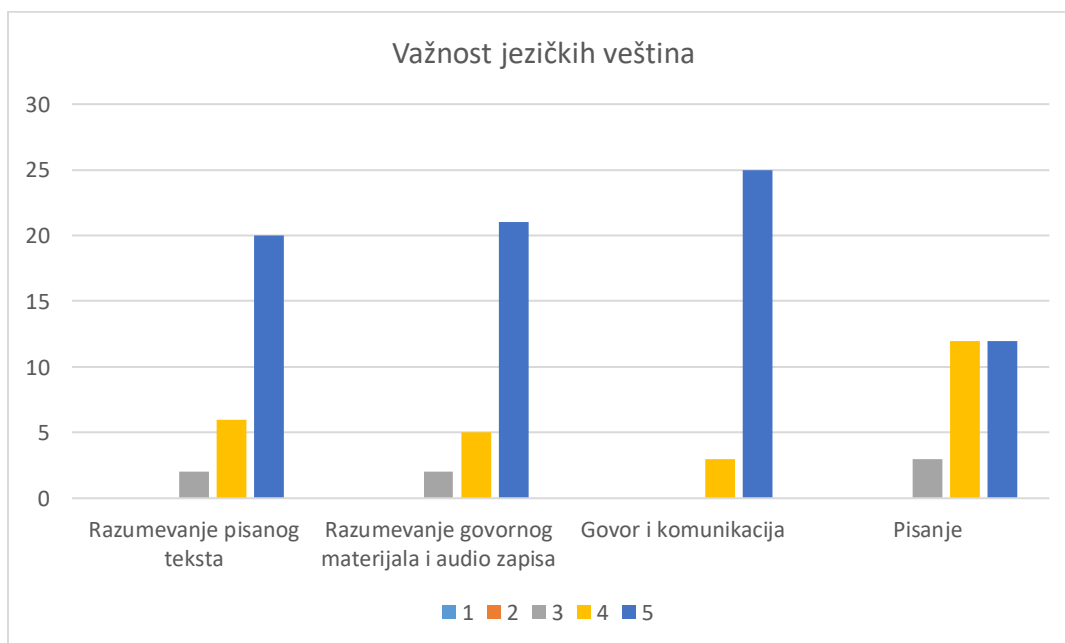
Iznenadjujuće, manje od polovine, samo 12 ispitanika zagovara povećanje broja ESP časova, od njih 2 nastavnika predlaže da studenti pohađaju ESP časove svih osam semestara uz dodatni komentar jednog od nastavnika da „veliki problem predstavlja neprisustvo ESP na svim godinama na fakultetima u Srbiji“ (N#8)⁹. Drugi nastavnik je predložio da nastava treba da traje „4 časa, 4 semestra, od 2. semestra prve godine, zaključno sa 1. semestrom 3. godine, uz izborne predmete na višim godinama studija za studente koji nameravaju da se bave npr. naučno-istraživačkim radom“ (N#19). Većina, 16 učesnika, zadovoljna je brojem časova na svojim fakultetima i ne bi ga menjali. Ono što je iznenadjujuće je da u 5 slučajeva, gde se engleski jezik predaje samo 1-2 semestra, nastavnici nisu naveli da smatraju da studenti treba da imaju veći broj časova, uz komentar od jednog od nastavnika da nastava treba da bude organizovana „upravo kako je na [našem] fakultetu organizovana“ (N#23), a to je po semestar na prvoj i drugoj godini i 3 časa. Navedeno ukazuje da sa jedne strane postoje dijametralno suprotni stavovi kod nastavnika, ali i da generalno ne postoji potražnja za robusnijim ESP programom nastave u visokoškolskim institucijama.

Ovo nije očekivani rezultat, posebno imajući u vidu globalni trend internacionalizacije na visokoškolskim ustanovama i opštu konkurentnost na tržištima rada i u akademskoj zajednici. Ipak, bez obzira na stav nastavnika prema povećanju časova, najčešći dodatni komentar (od strane 9 nastavnika) je da ESP časove treba rezervisati za završne godine (uprkos činjenici da se u velikoj većini slučajeva časovi održavaju u početnim godinama), jer studenti nemaju dovoljno profesionalnog znanja i imaju poteškoća sa terminologijom i konceptima čak i na srpskom jeziku. Jedan nastavnik je prokomentarisao da studenti treba da imaju ESP nastavu „nakon što steknu dobar temelj u vidu domenskih znanja“ (N#5). Čak i nastavnik koji je naveo da ESP nastava treba

⁹ Kako su ankete bile anonimne, i s tim u vezi kako bi se označilo koji odgovor pripada kojoj popunjenoj anketi, odnosno kojem nastavniku, koristi se šifra gde „N“ označava „nastavnik“, a broj označava redni broj ankete po redosledu kako su je nastavnici popunjavali. Dakle, npr. N#8, je 8. nastavnik po redu koji je popunio anketu.

da se izvodi 2 semestra, dodaje da to treba da bude rezervisano za završne godina (N#11); takođe, drugi nastavnici se zalaže za isti broj semestara, ali „nikako ne na prvoj godini“ (N#24). Navedeno predstavlja jedan od ključnih razloga zašto bi bilo korisno uvesti i uključiti sadržaj specifičan za struku kako bi se premostila prepreka nedovoljnog poznavanja struke, te se promovisalo i podsticalo aktivno usvajanje i domenskog znanja i jezika.

Takođe, nastavnici su zamoljeni da ocene važnost jezičkih veština za profesionalno i akademsko angažovanje svojih studenata (Grafikon 3). Nastavnici su generalno pravili razliku između veština u većoj meri nego što je to očekivano: 39%, 11 nastavnika, je dalo podjednaku važnost svim veštinama i ocenivši ih ocenom 5, dok je jedan nastavnik svim veštinama dao ocenu 4. Ostali nastavnici su pravili jasnu distinkciju između veština kada je u pitanju njihova važnost, gde iako se sve veštine smatraju važnim u nekoj meri, veština govora i komunikacije se ipak izdvaja, sa srednjom ocenom 4,89 i nijednom ocenom manjom od 4, dok je razumevanje govornog materijala i audio zapisa zavrredilo 4,67, a razumevanje pisanog teksta 4,64, dok je pisanje dobilo srednju ocenu 4,17. Kod nastavnika koji su napravili razliku u važnosti veština odgovori su predstavljali najraznolikije kombinacije rangiranja veština.



Grafikon 3: Važnost jezičkih veština za profesionalno i akademsko angažovanje studenata.

6.2.2. Integrisanje sadržaja i jezika struke

Kako se može videti iz Tabele 3, rezultati naglašavaju preovlađujući konsenzus među nastavnicima gde se 82% potpuno slaže o značaju učenja sadržaja struke kao fundamentalnog cilja i ishoda za studente u ESP časovima. Nastavnici univerzalno priznaju značaj usklađivanja ciljeva časova sa savladavanjem i jezika i domenskog znanja, prepoznajući da ova integracija

poboljšava celokupno obrazovno iskustvo. Ipak, primetno je nijansirano slaganje sa izjavom da ESP materijali treba da dopunjuju profesionalni sadržaj koji se izučava u okviru predmeta struke, gde se 46% potpuno slaže, a 39% se delimično slaže, dok, iznenađujuće, 10% nastavnika u nekoj meri se ne slaže. Generalno, odgovori nastavnika upućuju na pozitivan stav prema važnosti integrisanog učenja.

Međutim, samopouzdanje nastavnika u stvarnu integraciju i evaluaciju profesionalnog sadržaja unutar ESP kurseva izgleda nijansirano (Tabela 3). Iako nešto više od polovine nastavnika smatra da “poseduju znanje i veštine da inkorporiraju i evaluiraju stručni sadržaja” unutar ESP časova, 10 nastavnika (36%) izražava samo delimičnu saglasnost sa tom tvrdnjom, dok se 2 nastavnika u nekoj meri ne slažu, prikazujući izbalansiranu perspektivu i potencijalno reflektujući profesionalnu skromnost u svojoj samoproceni. Dok se većina nastavnika slaže o važnosti izučavanja stručnog sadržaja tokom sopstvenih priprema za predavanja, 1 nastavnik se ne slaže, drugi nije siguran, a 3 nastavnika se delimično slažu, što je i u skladu sa odgovorima na prvo pitanje o uključivanju sadržaja struke kao jednog od ciljeva i ishoda.

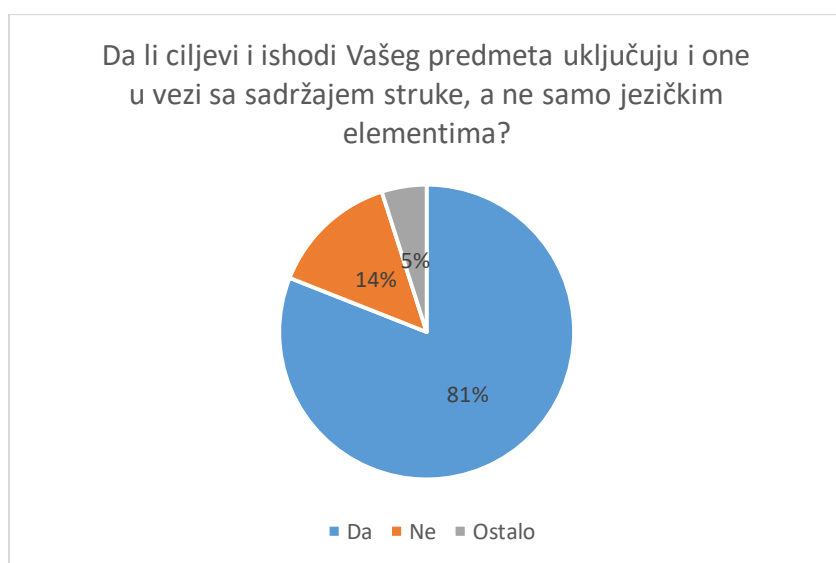
Uprkos opštem saglasju o ulozi učenja sadržaja u poboljšanju usvajanja vokabulara (samo 1 nastavnik se ne slaže sa tvrdnjom da učenje sadržaja specifičnog za struku doprinosi usvajanju stručnog vokabulara), postoji neizvesnost među nastavnicima u pogledu pozitivnog uticaja na motivaciju studenata. Oko 11% delimično se ne slaže, dok 18% delimično se slaže, a 71% potpuno se slaže sa tom tvrdnjom (Tabela 5).

Tabela 5: Integracija sadržaja i jezika struke.

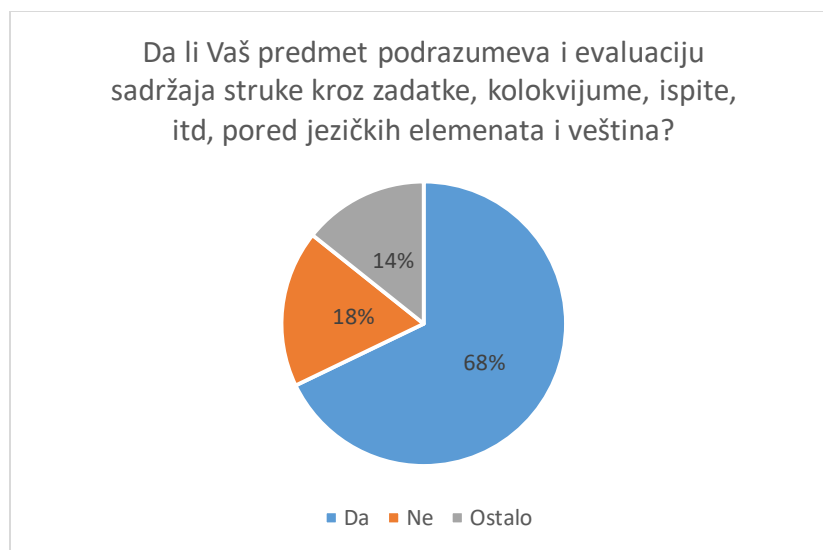
	Potpuno se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam, nemam mišljenje	Delimično se slažem	Potpuno se slažem
Smatram da je korisno da jedan od ciljeva i ishoda predmeta bude i usvajanje stručnih sadržaja pored jezičkih znanja i veština.	1	1	1	2	23
Smatram da materijali koji se koriste na časovima engleskog jezika struke treba da dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima.	1	2	1	11	13
Smatram da posedujem znanja i veštine da inkorporiram i evaluiram stručni sadržaj u okviru svog predmeta.	1	1	1	10	15
Smatram da je važno da izučavam stručni sadržaj prilikom pripreme za predavanja.	1	/	1	3	23
Smatram da učenje stručnog sadržaja prilikom ESP nastave doprinosi većoj motivaciji studenta.	/	3	/	5	20
Smatram da učenje stručnog sadržaja vodi ka efikasnijem usvajanju stručne terminologije kod studenata.	1	/	/	4	22

Iako 23 nastavnika prepoznaje značaj integracije sadržaja i jezika u teoriji i uključuje nelingvističke elemente u ciljeve i ishode svojih kurseva, a 4 nastavnika uključuju isključivo lingvističke elemente, dok 1 nastavnik delimično uključuje i nelingvističke elemente (Grafikon 4), manje ih (njih 19) evaluira sadržaj zajedno sa lingvističkim elementima kroz kolokvijume, zadatke i ispite (Grafikon 5). Ova razlika bi mogla biti još veća, jer određeni komentari upućuju na potencijalno nerazumevanje šta je zaista integrisanje sadržaja struke i jezika, odnosno CLIL principi. Jedan nastavnik koji je naveo da uključuje sadržaj struke u ciljeve i ishode je dodao komentar da se struka integriše „delimično, u smislu usvajanja terminologije, komunikacije, prezentacija o stručnim temama i sl“ (N#19), što ne upućuje na to da su stručni sadržaji zaista očekivani ishodi i ciljevi, već potencijalno samo alat za usvajanje jezičkih sadržaja.

Jedan od dva nastavnika koji su obeležili da formalno evaluiraju sadržaj je naveo da “u kontekstu ESP-a na [našem] fakultetu, profesionalni sadržaj se odražava u sticanju i primeni specijalizovanog vokabulara, a ne u testiranju znanja o profesionalnom sadržaju” (N#20), dok je drugi naveo da se sadržaj „u nekoj meri“ evaluira jer su „materijali i primeri autentični“ (N#2). I ovi odgovori impliciraju na potencijalno nerazumevanje pitanja i onoga što CLIL predstavlja, a kako nastavnici iz primera možda nisu usamljeni u svom mišljenju, moguće je da postoji još veća nesrazmera između davanja važnosti integracije sadržaja i jezika u teoriji, i stvarne integracije i očekivanih ciljeva i ishoda, kao i evaluacije.



Grafikon 4: Uključivanje sadržaja struke u ciljeve i ishode ESP predmeta.

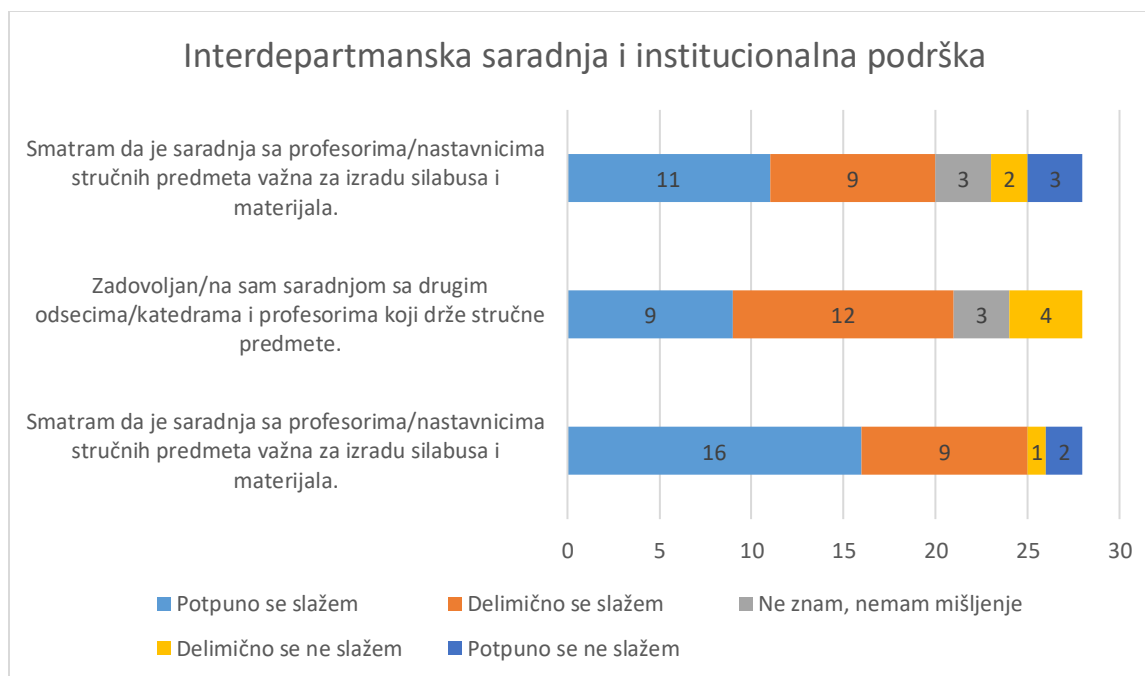


Grafikon 5: Evaluacija sadržaja struke u okviru ESP predmeta.

6.2.3. Interdepartmanska saradnja

U sledećem delu ankete, ispitanici su procenjivali stepen interdepartmanske saradnje između nastavnika jezika i nastavnika stručnih predmeta. Generalno, prepoznato je da je taj vid saradnje u kreiranju ESP kurikuluma, silabusa i didaktičkih materijala od značaja, ali ne i u meri kojoj je to očekivano pogotovo ako se uzme u obzir važnost analize potreba i uloga koju domenski nastavnici imaju tokom sprovođenja analize: 16 ESP nastavnika se potpuno slaže, 9 se delimično slaže, 1 se delimično ne slaže, a 2 se ne slaže sa izjavom da je važno sarađivati sa kolegama koji predaju predmete specifične za struku kako bi se kreirali silabus i didaktički materijali.

Međutim, iako se saradnja sa kolegama sa drugih predmeta generalno prepoznaje kao važna, primetno je da prostor za poboljšanje saradnje u praksi postoji. Dok je 12 nastavnika delimično zadovoljno saradnjom sa kolegama sa drugih odseka, ukupno 9 je u potpunosti zadovoljno saradnjom, dok 4 izražava delimično nezadovoljstvo, a 3 ostaju neodlučna u pogledu svog zadovoljstva interdepartmanskim saradnjom (Grafikon 6). Posebno je značajno da jedna petina ispitanika izražava nezadovoljstvo institucionalnom podrškom za kreiranje silabusa i materijala, te, kroz dodatne komentare, ukazuju na potrebu za jačom podrškom, posebno u vezi sa stručnim obrazovanjem i obukom, finansijskom podrškom za razvoj materijala i kurseva, potrebnim promenama u akreditaciji radi poboljšanja efikasnosti nastave (uglavnom više časova i premeštanje ESP časova na završne godine studija), manjim grupama, boljom opremom i podrškom u procesu digitalizacije.

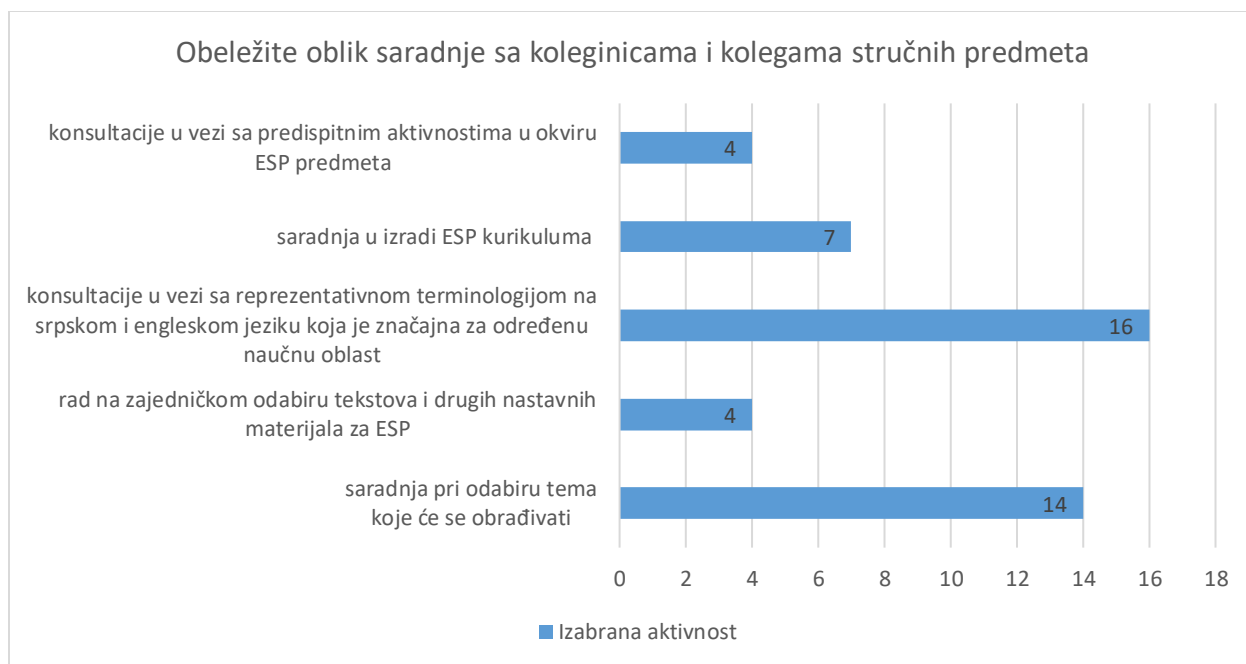


Grafikon 6: Interdepartmanska saradnja i institucionalna podrška.

U sledećem pitanju, učesnici su zamoljeni da označe sve interdepartmanske aktivnosti sa ponuđene liste (bilo je dozvoljeno više odgovora). Prema njihovim odgovorima, interdepartmanska saradnja u ESP nastavi obuhvata sledeće (od najčešćih do najmanje čestih aktivnosti, Grafikon 7):

- konsultacije u vezi sa reprezentativnom terminologijom
- saradnja pri odabiru tema koje će se obrađivati
- saradnja na razvoju ESP kurikuluma
- rad na zajedničkom odabiru tekstova i drugih didaktičkih materijala
- konsultacije u vezi sa predispitnim aktivnostima

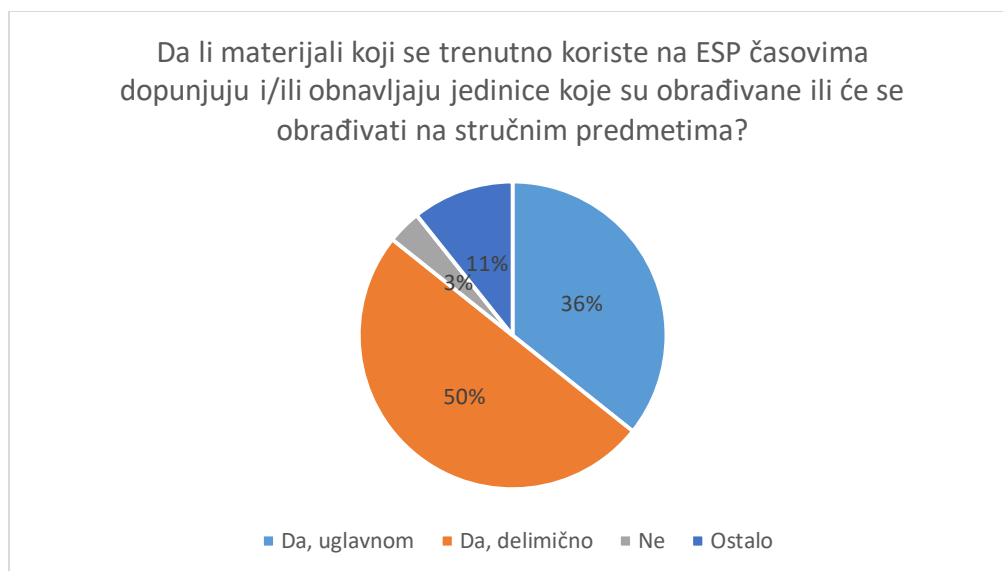
Pored toga, broj izabranih aktivnosti takođe pruža uvid u obim saradnje i dodatno podržava opštu potrebu za boljim interdepartmanskim saradništvom: 15 nastavnika je označilo 1 aktivnost (u tom slučaj najčešća saradnja je u vezi sa terminologijom, 6 nastavnika), 8 je označilo 2, samo 2 nastavnika su označila 3 aktivnosti, i 2 nastavnika su označila 4 aktivnosti, i to istih četiri aktivnosti koje jedino ne uključuju saradnju u vezi sa predispitnim aktivnostima. Jedan nastavnik nije obeležio nijednu aktivnost niti dodao neku aktivnost koja nije bila ponuđena.



Grafikon 7: Oblici saradnje sa koleginicama i kolegama predmeta struke.

Stepen saradnje takođe ilustruje i činjenica da li materijali koji se koriste na ESP časovima dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati u okviru stručnih predmeta. Samo su 10 nastavnika (36%) navela da njihovi materijali uglavnom prate jedinice na stručnim predmetima, dok je njih 14 (50%) izjavilo da ESP materijali delimično prate, a samo je 1 nastavnik naveo da materijali ne prate gradivo stručnih predmeta (Grafikon 8). Tri nastavnika su dopisala svoje odgovore: jedan nastavnik je naveo da ESP materijali „u potpunosti“ prate stručno gradivo (N#23), drugi je samo dopisao „da“ (N#1), a treći da se „obrađuje određena tematika vezana za struku, a ne same nastavne jedinice na drugim predmetima“ (N#20).

Takođe, dva nastavnika su dodala komentare da „teško ide ta saradnja“ (N#17) i da bi saradnja trebalo „da bude bolja“ (N#22), što apostrofira potrebu za dubljom i intenzivnijom saradnjom s obzirom na to da su nastavnici već imali priliku da eksplicitno navedu koliko su zadovoljni saradnjom.

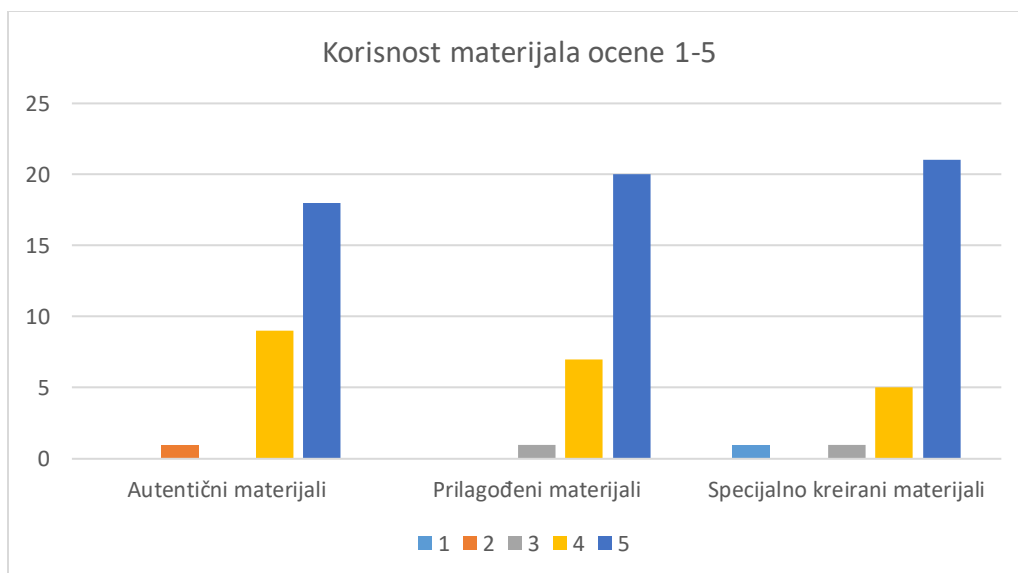


Grafikon 8: Da li ESP materijali dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima?

6.2.4. Korišćenje autentičnih materijala

U ESP nastavi koja koristi elemente CLIL metode, integracija autentičnih materijala igra ključnu ulogu. Opsežna istraživanja (npr. Brown, 2007; Tomlinson, 2010), potvrđuju pozitivan uticaj autentičnih materijala na motivaciju studenata, zadržavanje vokabulara i usvajanje sadržaja. U ovom delu ankete, nastavnici su upitani o svojim stavovima prema korišćenju autentičnih, adaptiranih i posebno kreiranih materijala, kao i o tome koliko često zapravo koriste te materijale na časovima.

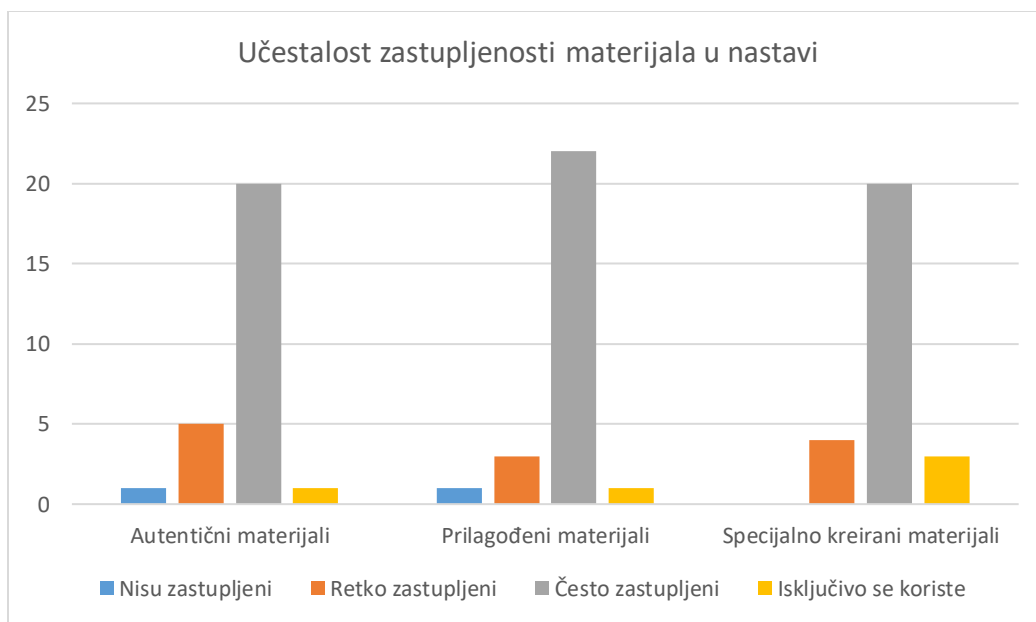
Nastavnici imaju najpozitivniji stav prema prilagođenim materijalima koji su dobili srednju ocenu 4,67 (20 ispitanika dodeljuje ocenu 5 od 5, 7 dodeljuje ocenu 4, a 1 dodeljuje ocenu 3). Generalno, nastavnici smatraju da su posebno kreirani materijali (srednja ocena 4,60) korisniji od autentičnih materijala (srednja ocena 4,57); međutim, obe vrste didaktičkih materijala su dobila nepovoljne ocene 1 i 2 od po jednog nastavnika, dok adaptirani materijali nisu dobili nijednu nepovoljnu ocenu (Grafikon 9).



Grafikon 9: Korisnost didaktičkih materijala.

Zanimljivo je da nastavnici pretežno favorizuju posebno kreirane materijale, zatim adaptirane materijale, a potom autentične materijale. Uprkos tome, većina nastavnika se odlučuje za kombinaciju ovih materijala na svojim časovima, što ukazuje na balansiran pristup. Samo mali broj, tri nastavnika (10%), se isključivo oslanja na materijale posebno kreirane za kurs, i po jedan nastavnik se isključivo oslanja na adaptirane i na autentične materijale.

U prethodnim poglavljima smo videli i značaj analize potreba, a jedan nastavnik je i prokomentarisao da je za izbor materijala ključna analiza potreba (N#6); stoga, materijali se vrlo pažljivo biraju i kreiraju, a kako integrisani ESP počiva na načelima CLIL metode koji apostrofiraju značaj autentičnih materijala (npr. Beko, 2013; Blagojević, 2013), za očekivati je da autentični materijali imaju važnu ulogu kao deo didaktičkih materijala. Tako 71% nastavnika često koristi autentične materijale u nastavi, a iako bi taj procenat mogao biti veći, on ukazuje na to da nastavnici prepoznaju važnost autentičnih materijala.

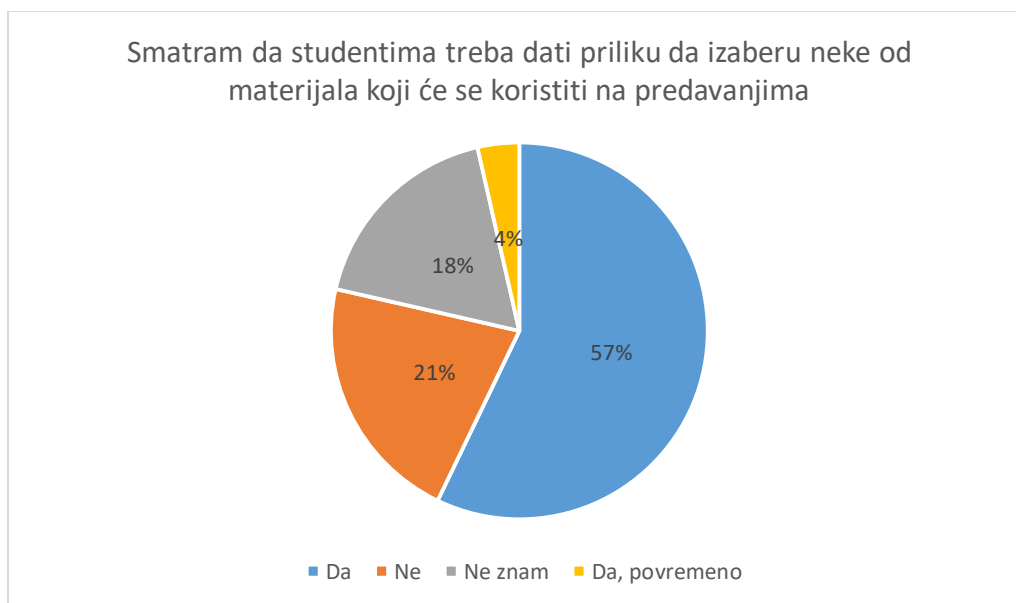


Grafikon 10: Učestalost zastupljenosti autentičnih, prilagođenih i specialno za nastavu kreiranih didaktičkih materijala.

Važan element emancipacije studenata je i pružanje prilike da aktivno utiču na oblikovanje nastave (Cook-Sather et al., 2014), a jedan od načina za to je pružanje šanse da izaberu neke od materijala koji će se koristiti. Grafikon 11 ilustruje stavove nastavnika o tome da li bi studentima trebalo omogućiti izbor materijala koji će se koristiti na predavanjima. Prema rezultatima, većina ispitanika, njih 16 (57%), smatra da bi studentima trebalo dati tu priliku, dok jedan nastavnik smatra da bi studentima povremeno trebalo omogućiti izbor nastavnih materijala. Međutim, 21%, odnosno 6 ispitanika, protivi se ovoj ideji. Značajan procenat nastavnika, 18%, dakle njih 5, nije sigurno i obeležilo je odgovor "Ne znam".

Ipak, ovi rezultati ukazuju na postojanje podrške među nastavnicima (61%) za uključivanje studenata u proces odlučivanja o nastavnim materijalima, što može doprineti povećanju angažovanosti i motivacije studenata (npr. Cook-Sather et al., 2014). Navedeno podržavaju i komentari nastavnika s obzirom na to da su u sledećem pitanju zamoljeni da ukoliko smatraju da studenti treba da učestvuju u odabiru materijala, navedu razloge/objašnjenja, a ovo su neki od njih:

- „studenti su više motivisani da rade ako osećaju da imaju stepen kontrole nad procesom učenja i da su njihova interesovanja uzeta u obzir“ (N#25);
- „ukoliko studenti naprave izbor od ponuđenih materijala, mogu biti više motivisani i da lakše usvajaju gradivo koje im je zanimljivo“ (N#23);
- „mogu da odaberu ono što smatraju važnim, i to ih motiviše“ (N#15);
- „prilika da učestvuju u odabiru tema i/ili materijala za nastavu može da poveća motivaciju“ (N#9);
- „uključivanjem studenata u proces odabira materijala podstiču se njihova motivacija i učešće“ (N#28).



Grafikon 11: Stavovi nastavnika povodom pružanja prilike studentima da izaberu neke od didaktičkih materijala.

Takođe, nastavnici su istakli i druge benefite. Jedna prednost je otvaranje mogućnosti da se na studente posmatra kao resurs (npr. Mičić, 2005; Inozemtseva & Troufanova, 2018). Tako nastavnici navode da „vrlo često mišljenja studenata i njihov input mogu da pomognu u osavremenjivanju materijala i prilagođavanju materijala njihovim potrebama“ (N#2). Isto tako, jedan nastavnik navodi da su „studenti upoznati sa srži svojih studija, prema tome bi mogli imati korisne informacije u vezi sa materijalom koji bi se obrađivao na časovima stranih jezika,“ ali takođe u nastavku dodaje da „nastavnik na kraju bira“ (N#12). Iz navedenog vidimo ono što i prethodna teorijska i empirijska istraživanja pokazuju: ne samo da je dozvoljeno, nego je i poželjno koristiti znanja, pogotovo ekspertsku, i veštine studenata kao resurs za nastavu (npr. Mičić, 2005, Inozemtseva & Troufanova, 2018).

Pored navedenih prednosti, jedan od nastavnika vidi davanje mogućnosti studentima da izaberu neke didaktičke materijale kao priliku za usvajanjem i stručnog sadržaja, iako nije direktno to sročio: „Studenti bi trebalo da imaju priliku da predože temu koja ih interesuje i o kojoj bi želeli više da saznaju na engleskom jeziku“ (N#19). Studenti često, ali ne uvek, mogu imati jasne i tačne ideje o tome koje nastavne jedinice mogu imati upotrebnu vrednost za njihove profesionalne i/ili akademske karijere, i s tim u vezi predložiti teme o kojima je važno da saznaju više, a za koje možda nema dovoljno vremena i prostora na stručnim predmetima.

Nastavnici su naveli i različite načine na koje direktno uključuju studente u kreiranje nastave:

- „na početku godine dobiju priliku da biraju neke teme koje će se obrađivati“ (N#17);
- „studenti biraju članak u zavisnosti od teme koja ih interesuje“ (N#7);
- „studenti mogu predložiti teme za seminarske radove“ (N#8);

- „studenti imaju mogućnost da kroz usmene prezentacije istraže neke teme na engleskom jeziku“ (N#11);
- „studenti mogu predložiti jedan sport u toku semestra koji će se dodatno obraditi“ (N#8).

Istovremeno, postoji i značajan broj nastavnika koji su protiv ove ideje (6 nastavnika) ili nisu sigurni (5 nastavnika), dakle ukupno čak 40% nastavnika što može odražavati zabrinutost zbog potencijalnih izazova u implementaciji ovog pristupa, kao što su održavanje akademskih standarda i efikasno upravljanje nastavnim procesom.

6.2.5. Izazovi i sugestije za poboljšanja

6.2.5.1. Izazovi

Poslednji deo upitnika pružio je nastavnicima priliku da podele potencijalne izazove i probleme sa kojima se suočavaju, ali i da predlože rešenja i sugestije za unapređenje kvaliteta ESP kurseva. Rezultati ankete pokazuju da nastavnici rutinski nailaze na zajedničke prepreke i vrlo su motivisani da podele svoje probleme u odeljku za komentare, budući da su samo tri ispitanika napisala da nemaju nikakvih poteškoća. Prilikom kvalitativne obrade podataka, primećeni su određeni izazovi koji su grupisani prema svojim dominantnim karakteristikama:

- Velike grupe studenata

Nastavnici su kao jednu od prepreka naveli rad u „prevelikim grupama studenata“ (N#26). Jedan nastavnik je istakao da grupe broje „70 do 100“ studenata (N#2). Drugi nastavnik navodi da je izazovno „izvođenje nastave u velikim grupama uz problem motivisanja studenata i držanja njihove pažnje“ (N#5). Isti nastavnik ističe i „problem pripreme nastave namenjene izuzetno velikom broju studenata“ (N#5) kako to podrazumeva posebne metodičke principe.

- Heterogene grupe studenata

Pored velikih grupa, nastavnici su naveli kao izazov da su grupe heterogene, tj. da znanje opšteg engleskog jezika („od B1 do C2“, N#5), kao i interesovanja studenata variraju:

„Broj studenata je veliki i njihova su interesovanja i nivo znanja različiti, pa postoje oni koji odlično savladavaju gradivo i veoma su motivisani, ali ima i studenta kojima su materijali teški za savladavanje zbog njihovog lošeg predznanja (N#23).

Jedan nastavnik navodi kao jednu od „najvećih prepreka – različito predznanje engleskog jezika u grupi sa kojom se radi“ i ističe „da je neophodno ulazno testiranje i selektovanje grupa sa kojima je moguće raditi jezik struke“ (N#3). Iz ovog poslednjeg komentara možemo zaključiti da ovaj nastavnik ne preporučuje ESP nastavu svima, već sa studentima koji bolje poznaju opšti engleski jezik, sa čime se slažu neki autori navodeći da je neophodno za ESP da su učenici barem na B1 nivou (npr. Tenieshvili, 2018). Međutim, iz iskustva autorke ovog istraživanja, koje je dokumentovano u dnevniku koji je vođen i iskustava i stavova studenata o kojima će više reći biti u narednim poglavljima, moguće je izvoditi integrisanu ESP nastavu i sa studentima A2 nivoa, što Dadli-Evans takođe navodi ističući da je neophodno barem osnovno znanje jezika za ESP nastavu (Dudley-Evans, 1998). Ono što se takođe pokazalo kao dobro rešenje tokom ovog istraživanja jeste da studenti budu podeljeni na grupe po znanju opšteg engleskog jezika, ali da obe grupe imaju ESP nastavu.

- Teški koncepti i nedostatak stručnih znanja na maternjem jeziku

Nastavnici su u više navrata apostrofirali činjenicu da je značajna prepreka to što studenti nisu usvojili neka domenska znanja u okviru predmeta struke i ne poznaju stručnu terminologiju dovoljno, te su im ti koncepti i ta terminologija izuzetno zahtevni na engleskom jeziku:

- Neki koncepti u jeziku struke mogu biti teški za razumevanje, posebno ako su apstraktni ili se baziraju na specifičnom znanju iz te oblasti, koje studenti još nisu usvojili na maternjem jeziku na studijama (N#3).
- Glavna poteškoća odnosi se na predstavljanje stručnih pojmova i sadržaja studentima prve godine u I semestru kada još nisu usvojili tu terminologiju u okviru stručnih kurseva koji dolaze na kasnijim godinama (N#24).
- Nekada je problem to što je engleski jezik na prvoj godini, kada studenti još nisu upoznati sa određenim oblastima iz sfere struke (N#28).
- Studenti često nailaze na poteškoće pri usvajanju tehničkog vokabulara i specifičnih termina koji su neophodni za razumevanje jezika struke“ (N#4).

- Nedostatak resursa i tehničke opreme

Nastavnici u više navrata su prijavili da nedostatak adekvatnih udžbenika, materijala ili nastavnih resursa može predstavljati problem prilikom nastave (npr. N#3, N#19), kao i da im je potrebna određena tehnička oprema (N#27).

- Nedostatak motivacije studenata

Nedostatak motivacije studenata je takođe jedan od problema koji su nastavnici imali kao zajednički. Kako jedan od nastavnika navodi: „Studenti se ponekad suočavaju sa nedostatkom motivacije za učenje jezika struke, posebno ako ne vide direktnu primenu u svojoj budućoj karijeri“ (N#3). Drugi nastavnik tvrdi da dok nema poteškoća u pripremi same nastave, u izvođenju iste je primetna sve slabija pažnja i zainteresovanost novih generacija (N#12). Oba izazova su više puta identifikovana, ali u relevantnoj literaturi se konstatuje da integrisana ESP nastava koja koristi autentične materijale pozitivno deluje na motivaciju i angažovanje studenata (npr. Beko, 2013; Hurajová, 2015). Takođe, ovo istraživanje će pored navedenog, prikazati i kako emancipacija studenata, tj. njihovo aktivno uključivanje u nastavni proces, deluje na njihovu motivaciju.

- Nedovoljan broj časova

U komentarima je zabeležen kao jedan od izazova i nedovoljan broj časova: „Poteškoće se odnose na mali broj časova stranog jezika pa je teško stići da se urade sve jedinice. I teško se postiže da se iz svih smerova (studijskih programa) koji postoje na fakultetu obradite važne teme“ (N#10). Iako je samo jedan nastavnik ostavio komentar ove vrste, u sekciji koja se bavi sugestijama za poboljšanje, veći broj časova je više puta spomenut.

- Nizak nivo opšteg engleskog jezika

Nastavnici su prijavili nizak nivo opšteg engleskog jezika kod studenata kao veliki problem: jedan nastavnik je primetio da "su svi studenti minimum na A2 nivou stranog jezika, onda možemo da pričamo o ESP"(N#12), što implicira zabrinjavajući nivo opšteg engleskog jezika i ukazuje na moguće potrebne promene u osnovnom i srednjem obrazovanju, budući da većina studenata uči engleski 12 godina.

- Nedostatak ESP metodike nastave tokom obrazovanja budućih nastavnika

Jedan nastavnik je ostavio vrlo interesantna komentar koji identifikuje jedan veliki izazov sa kojim se susreću i mnogi ESP nastavnici kako je identifikovano u ranijim istraživanjima (npr. Basturkmen, 2014; Stojković & Piršl, 2014):

„Više ne, ali prvi koraci u ESP-u su bili izuzetno zahtevni. Nedovoljna zastupljenost, tj. neadekvatan pristup konceptima ključnim za ESP tokom osnovnih, master i doktorskih studija u metodičkom smislu, a zatim i susret sa pojedinostima jezika određene struke predstavljali su poteškoće“ (N#19).

Nedostatak treninga i formalnog obrazovanja kada je ESP metodika nastave u pitanju je i nešto sa čime se i nastavnici u Republici Srbiji bore. Do trenutka pisanja ove disertacije, na katedri za anglistiku na Filološkom fakultetu najvećeg univerziteta u zemlji, Univerziteta u Beogradu, metodika ESP nastave, integrisane/kroskurikularne ili CLIL nastave nije zvanično uvršćena u silabus budućih nastavnika engleskog jezika (<https://fil.bg.ac.rs/sr/katedre/anglistika>). Takođe, Stojković i Prišl upućuju na nedostatak i potrebu uključivanja ESP metoda u obrazovanje nastavnika (Stojković & Piršl, 2018).

Dalje, ovaj komentar nastavnika (N#19) nedvosmisleno upućuje i na neophodnost institucionalne podrške, kao i podrške drugih kolega, bilo ESP nastavnika ili nastavnika stručnih predmeta, kako bi ti „prvi koraci“ bili lakši, jer pored toga što je samo jedan nastavnik ostavio ovakav komentar, u literaturi (npr. Hurajová, 2015), ali i kolokvijalno je poznato, da veliki broj nastavnika deli ovaj problem.

Isto tako, iako nije eksplicitno rečeno, komentar jednog nastavnika da „nije uvek lako proceniti težinu, prilagođenost materijala za studente“ (N#25), može dodatno upućivati na potrebu za sistematičnim i formalnim obrazovanjem budućih nastavnika.

6.2.5.2. Sugestije za poboljšanje

Nastavnici su pored poteškoća, dali i vrlo konkretne predloge i sugestije za poboljšanje nastave. Oni su generalno bili vrlo motivisani da daju predloge, i to su učinili svi sem dva nastavnika od kojih je jedan na pitanje „Šta bi bilo najznačajnije poboljšanje ESP nastave na Vašem fakultetu?“ naveo „teško je to komentarisati“ (N#22), a drugi je ostavio deo za odgovor praznim (N#24). Nastavnici su imali vrlo slične sugestije, što upućuje na hronične poteškoće sa kojima se suočavaju:

- Veći fond časova

Značajan, ali manji od očekivanog, broj nastavnika, njih osam, je eksplicitno naveo da je neophodno povećati broj časova i broj semestara tokom kojih se izvodi ESP nastava, što je u direktnoj suprotnosti sa trendom u Republici Srbiji koji upućuje na aktivno i povećano smanjivanje fondova ESP časova i menjanja statusa obaveznog u izborni predmet (Anđelković & Meršnik, 2022).

- Manje grupe

Čak 9 nastavnika (jedna trećina) je izjavilo da bi kvalitet nastave unapredile manje grupe. Neki od njih su ponudili i razloge i objašnjenja za to poput „efikasnije nastave“ (N#4) činjenice da bi takva promena omogućila „više vremena za razvoj govornih veština i projektnu nastavu“ (N#7).

Nije iznenađujuće da su nastavnici u ovolikom broju istakli važnost manjih grupa jer i SLA i ESP literatura potvrđuju isto (npr. Long & Crookes, 1992; Johnson et al, 1998; Dörnyei & Murphey, 2003).

- Digitalizacija nastave

Tri nastavnika su istakla važnost digitalizacije nastave. Pored nastavnika koji je istakao da ako bi grupe bile manje, studenti bi mogli da koriste digitalne sadržaje na času (N#6), jedan nastavnik (N#2) je predložio i hibridnu nastavu (dakle kombinaciju neposrednog izvođenja nastave i digitalnih alata). Sledeći predlog je bio usmren ka daljoj digitalizaciji nastave koja bi omogućila „korišćenja napredne tehnologije na časovima“ (N#11).

- Prilagodljivost kurikuluma

Jedan nastavnik je istakao važnost prilagodljivosti kurikuluma (N#3), dok je drugi pozvao na prilagodljivost kroz uvođenje „više izbornih predmeta na kojima bi mogli da izučavaju komunikaciju i žanrove/pisanje“ (N#2).

- Uključenje u delatnu zajednicu

Iako nastavnici nisu eksplicitno upućivali na važnost uključivanja studenata u delatnu zajednicu o kojoj je bilo reči u teorijskom okviru rada (engl. community of practice; Wenger, 1998), odgovor jednog od njih implicira navedeno. Tako je jedan nastavnik naveo da bi „studenti imali koristi od toga da neki strani (svih nacionalnosti) sportisti, treneri, sportski menadžeri gostuju na predavanju“ (N#8).

- Unapređivanje didaktičkih materijala i resursa

Nastavnici su konstatovali da je važno uključiti „više praktičnih vežbi“ i „unaprediti resurse za učenje jezika“ (N#3), takođe da je potrebno „češće obnavljanje/evaluacija nastavnih materijala“ (N#9).

- Institucionalna podrška i interdepartmanska saradnja

Nastavnici su izrazili neophodnost bolje institucionalne podrške i to prvenstveno kroz „bolje opremljene prostorije, više materijalnih sredstava“ (N#25), „tehničku opremu“ (N#27), kao i „više novca za materijale“ (N#15), ali i ulaganje sredstava u stručno usavršavanje nastavnika (npr. seminari i konferencije) (N#21). Jedan nastavnik je i u ovom delu upitnika ponovo istakao važnost interdepartmanske saradnje i neophodnost da ona bude bolja, pogotovo prilikom izrade nastavnog plana (N#18).

- Pomeranje nastave sa početnih na završne godine studija

Kroz ceo upitnik nastavnici su (njih 9) što u pitanjima otvorenog tipa, što u odeljcima za dodatne komentare, i na kraju u segmentu gde su imali priliku da predlože sugestije za unapređivanje nastave, isticali važnost pomeranja nastave sa početnih na završne godine studija mahom dajući razloge poput manjka stručnih znanja i poznavanje terminologije na srpskom jeziku.

6.3. Diskusija

Sprovedeno istraživanje pokazuje da ESP nastavnici uglavnom imaju višegodišnje iskustvo u izvođenju ESP nastave na visokoškolskim ustanovama, dok kvalitativna analiza

rezultata ne pokazuje nikakve uočljive obrasce između godina iskustva i njihovih odgovora. Ono što jeste primetno je da skoro polovina (13) nastavnika ima zvanje nastavnika jezika i pored višegodišnjeg iskustva u nastavi (7 nastavnika ima više od 10 godina iskustva, a 3 nastavnika između 5 i 10). Bilo bi korisno dalje ispitati uzroke koji su doveli do toga da toliki procenat nastavnika sa preko 10 godina iskustva i dalje ima nastavničko, a ne barem docentsko zvanje, jer pored anegdotskih podataka koji ukazuju na nevoljnost pojedinih visokoškolskih institucija da pruže priliku nastavnicima da budu izabrani u anučno zvanje, i ovog istraživanje koje upućuje na nedostatak institucionalne podrške, u trenutku pisanja ove disertacije, istraživanja koja se bave tom tematikom u Republici Srbiji nisu nađena. Kako bi se nastavilo sa unapređivanjem ESP nastave i sprovođenjem daljih istraživanja, neophodno je i motivisati ESP nastavnike tako što će im se dati prilika za izbor u nastavno-naučna zvanja i time ravnopravni status kao i nastavnicima stručnih predmeta.

U literaturi koja se bavi istraživanjima van granica naše zemlje, iako se ističe da su ESP nastavnici obično praktičari koji se bave istraživanjima u ESP oblasti (Hyon, 2018), često se dešava da su ESP nastavnici zaposleni isključivo kao predavači bez angažmana u istraživačkom radu (Lehtonen, 2018). Pored toga, istraživanja ukazuju na to da ESP nastavnici često osećaju nesigurnost u vezi sa svojim profesionalnim statusom (Stewart, 2018). Njihov rad može biti percipiran kao manje vredan od strane ostalih nastavnika, što rezultira time da ESP nastavnici nisu tretirani kao ravnopravni kolege, a njihov doprinos se marginalizuje u očima drugih. Dodatni problem predstavlja sve veće radno opterećenje ESP nastavnika, jer je većinu materijala potrebno izraditi i prilagoditi specifičnim potrebama svake grupe studenata što ostavlja manje vremena za istraživački rad (Hyon, 2018).

Dalje, kako se može videti iz rezultata ovog istraživanja, nastava engleskog jezika za posebne namene pokazuje značajnu varijaciju u visokoškolskim ustanovama, obuhvatajući različite strukture i formate, sa brojem časova nedeljno koji varira od 2 do 8 (u ovom slučaju, studenti imaju ESP kurs samo jedan semestar), brojem semestara od 1 do 8, i statusom ESP časova koji može biti obavezan ili izborni, ili kombinacija oba, ali sa tipičnim brojem časova oko 3 nedeljno i 2-3 semestra u toku osnovnih akademskih studija. Generalno, ovi nalazi povodom statusa, broja časova i semestara podržani drugim istraživanjima (npr. Beko, 2013; Vujović, 2018; Anđelković & Meršnik, 2022), ukazuju na prilično nepovoljan status ESP u okviru srpskih univerziteta, karakterisan uočljivim trendom ka smanjenju broja časova ili godina u kojima se kurs nudi, ili prelazak sa obaveznog na izborni status. Prosečan broj ESP časova i semestara ni izbliza nije dovoljan uzimajući u obzir važnost koju engleski jezik ima za obrazovni, akademski i profesionalni razvoj pojedinca. S tim u vezi, pre sprovođenja samog istraživanja, očekivalo se da će velika većina nastavnika favorizovati povećanje broja časova, a ne samo 12, kao što rezultati pokazuju. Razlozi za takave stavove, koji su u suprotnosti sa stavovima studenata, kako će drugi deo ovog istraživanje pokazati, mogu biti višestruki:

- tradicionalni stav sa otporom prema promenama.
- realna nemogućnost da se poveća broj časova zbog studijskog opterećenja studenata i odsustvo institucionalne podrške koja ne uzima u obzir potrebe nastavnika može dovesti do njihove rezigniranosti;
- nepotpuna analiza potreba koja dovodi do neadekvatne slike o stvarnim potrebama studenata;

- ako ciljevi i očekivanja dodatnih ESP časova nisu jasno definisani, nastavnici mogu biti nesigurni u vezi sa svrhom i efektivnošću tih časova pogotovo ukoliko saradnja sa nastavnicima stručnih predmeta ne postoji ili je ograničena i ESP nastavnici ne mogu sprovesti preciznu analizu potreba i utvrditi jasne ciljeve i ishode, što može dovesti do otpora prema povećanju broja časova;
- kako su nastavnici često već vrlo radno opterećeni, pogotovo kada se uzme u obzir veliki broj studenata, nedostatak motivacije kada je u pitanju povećanje broja časova je razumljiv kako bi povećanje broja časova moglo značiti i povećanje radnog opterećenja;
- ESP nastavnici mogu osećati da nemaju dovoljno resursa, materijala ili podrške za efektivno vođenje dodatnih časova.

Neophodno je sprovesti dodatna istraživanja kako bi se identifikovali stvarni i detaljno ispitali ovi hipotetički uzorci.

Nekada povećanje broja ESP časova i semestara neće biti moguće iz administrativnih i akreditacionih razloga. Možemo za primer uzeti FON (Fakultet organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu), gde akreditacijom 2022/2023, broj predmeta za osnovne akademske studije se smanjuje sa 44 na 40 (dakle sada 10 godišnje), i gde kako Anđelković i Meršnik ističu, stručni kursevi su svakako imali značajnu početnu prednost u odnosu na jezike (Anđelković & Meršnik, 2022: 57). Može se razumno pretpostaviti da je slična situacija i na drugim fakultetima, i s tim u vezi dovodi se u pitanje budućnost ESP kurseva, pogotovo kada se uzme u obzir trenutna situacija koja je daleko od idealne. Stoga, možda rešenje leži u interdisciplinarnosti ESP kurseva i integrisanju sadržaja struke kako bi se donosiocima odluka predstavio značaj, ali i relevantnost i korisnost samog predmeta.

U većini slučajeva, kako ESP nije zastupljen tokom celog akademskog puta studenata, koncentrisan je u početnim godinama njihovog obrazovanja. Zanimljivo je da u mnogim od tih slučajeva, nastavnici izražavaju konsenzus da bi premeštanje ESP časova u kasnije godine osnovnih studija povećalo njihovu efikasnost i ukupnu korist za studente. Pre svega, studenti na višim godinama imaju veće iskustvo i dublje razumevanje osnovnih principa i terminologije u svojim strukama. Kao što su Hutchinson i Waters (1987) naglasili, jedan od osnovnih principa ESP-a je da se nastava prilagođava specifičnim potrebama učenika, uključujući njihov nivo predznanja. Na nižim godinama, studenti često nemaju zadovoljavajuće znanje iz oblasti ili nisu dovoljno upoznati sa osnovnom terminologijom na maternjem jeziku, što može otežati učenje specifičnog vokabulara na stranom jeziku, kako su nastavnici u svojim komentarima istakli.

Iako je ova poteškoća je naglašena i u drugim istraživanjima kao značajna prepreka (npr. Arnó & Guzman, 2015), neka istraživanja navode da je često stručna leksika najmanji problem kako studenti je vrlo često bolje poznaju od nastavnika jezika (npr. Hutchinson & Waters, 1987; Knežević, 2017). Važno je napomenuti da u tim slučajevima, studenti su već upoznati sa strukovnim konceptima i terminologijom na maternjem jeziku, ali često i na engleskom, zbog zastupljenosti literature i onlajn sadržaja struke na engleskom jeziku. Činjenica da se studenti naših fakulteta bore sa stručnim konceptima i terminologijom ukazuje na potencijalno rešenje (pored repozicioniranja nastave na kasnije godine studijskog programa) – uključivanje sadržaja struke (npr. kroz projektno učenje (PBL), učenje koje se zasniva na rešavanju zadataka (TBL), dodatne materijale za čitanje, itd.) kako bi se studentima pomoglo da se upoznaju s njim.

Pomeranje ESP nastave na kasnije godine može imati prednosti pogotovo za integrisanu ESP nastavu jer omogućava bolje planiranje i integraciju sa ostalim stručnim predmetima. To

obezbeđuje nastavu koja je koherentna i sinhronizovana sa profesionalnim obrazovanjem studenata, čime se povećava ukupna efikasnost i efektivnost obrazovnog programa (Flowerdew & Peacock, 2001). Integrirana ESP nastava ne samo da upoznaje studente sa novim znanjima njihove buduće profesije, već za cilj ima i da analizira, sintetiše i nadogradi već stečena znanja (Basturkmen, 2006), i samim tim je efikasnija ukoliko studenti već ta znanja poseduju.

Dalje, studenti na završnim godinama su obično bolje pripremljeni za praktičnu primenu jezika u profesionalnom kontekstu i za pristup delatnoj zajednici. Oni već poseduju solidnu osnovu iz svoje oblasti studija, što im omogućava da efikasnije povezuju jezičke veštine sa stručnim sadržajima. To povećava relevantnost i praktičnu vrednost ESP nastave, jer studenti mogu odmah primeniti naučeno u kontekstu svojih budućih karijera (Dudley-Evans & St John, 1998), i na taj način se može doprineti boljoj motivaciji i angažovanosti studenata, što je bio još jedan od prijavljenih izazova sa kojim se nastavnici suočavaju. Studenti na kasnijim godinama su obično više usmereni na svoju profesionalnu budućnost i shvataju važnost usvajanja stručnog jezika za uspeh u svojoj karijeri. Kao rezultat, oni mogu biti motivisani da aktivno učestvuju u nastavi i koriste prilike za praktičnu primenu jezika (Richards, 2001).

Ovi uvidi upućuju na važnost usklađivanja ESP nastave sa rastućim jezičkim sposobnostima i nivoima razumevanja, ali i usklađivanjem sa savladavanjem i usvajanjem znanja iz specifične oblasti, kako bi se ispunila potreba za strateškim repozicioniranjem ESP časova unutar akademskog kalendara na kasnije godine studija.

Kao što smo već videli u teorijskom delu rada, u SLA studijama, važnost jezičkih veština je često predmet rasprave kako one kao zajedničku karakteristiku imaju da se ne usvajaju instinktivno i automatski, već zahtevaju da se podučavaju i kod izvornih govornika i kod učenika stranih jezika (Jordan, 1997: 8). Dok određeni autori smatraju da je balansiranje svih veština neophodno za postizanje ukupne jezičke kompetencije i kreiranje holističkog iskustva učenja (npr. Brown, 2007; McDonough & Shaw, 2013), drugi autori smatraju da se prioritet treba staviti na određene veštine u zavisnosti od konteksta, željenih ishoda i potreba (npr. Richards & Renandya, 2002; Goh & Burns, 2012; Feak, 2013). Vrlo često će se veština pisanja i čitanja smatrati od suštinskog značaja za akademski uspeh i profesionalnu komunikaciju, što će ih činiti neophodnim u tercijarnom obrazovanju (npr. Hyland, 2003; Feak, 2013). Ipak kako je u kontekstu CLIL-a neophodno balansiranje receptivnih i produktivnih veština kako bi se pružili optimalni uslovi za učenje (npr. Pérez-Cañado, 2012), iz ugla integrisane ESP nastave pridavanje podjednake važnosti svim veštinama se implicira. Nastavnici su, uopšteno gledano, pravili veću razliku kada je u pitanju važnost jezičkih veština nego što se očekivalo: samo 11 nastavnika je dalo jednaku važnost svim veštinama, ocenivši ih sa 5, dok je jedan nastavnik ocenio sve veštine sa 4. Dakle, za implementaciju efikasne ESP nastave, potrebno je podjednako raditi na razvijanju i perceptivnih i receptivnih veština.

Kada su u pitanju jezičke veštine i znanje koje studenti poseduju, više nastavnika je identifikovalo prepreku u vidu slabije razvijenih veština i niskog nivoa opšteg engleskog jezika (čak i ispod A2 nivoa), a one se pominju i u drugim istraživanjima (npr. Pešić, 2016; Janković & Budjevac, 2023). Pešić izveštava da je više od 80% studenata na Fakultetu za menadžment u hotelijerstvu i turizmu, Univerziteta u Kragujevcu, na A2 nivou. Otanjac je sproveda istraživanje na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerziteta u Beogradu, prema kome, 29.3%

studenata je A2, 33.3 % B1, a 37.4% studenata B2 i viši nivo¹⁰ (Otanjac, 2021). Na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost ulazno testiranje studenata iz oktobra 2023, a na osnovu kojeg se oni dele u dve grupe, pokazuje da oko 45% studenata je A2 ili niži nivo, više od 40% B1, 10% B2, a manje od 5% C1 nivo.¹¹ Ovi podaci nisu ohrabrujući, pogotovo kada se uzme u obzir da je većina studenata prve godine engleski jezik prethodno učila 12 godina, a prema programima osnovnih i srednjih škola, učenici do kraja četvorogodišnjeg srednjeg obrazovanja treba dostignu nivo B1+ u produktivnim veštinama (govor i pisanje), odnosno nivo B2 u receptivnim veštinama (čitanje i slušanje) (Pešić & Marinković, 2018), ili barem ukupan B1+ nivo (Stojković & Piršl, 2018). Iako se u literaturi ističe najčešće B1 nivo opšteg engleskog jezika kao neophodan za ESP kurs (npr. Hurajová, 2015), a B2 kao idealan (npr. Meristo & López Arias, 2020) ovo istraživanje će pokazati da je moguće i produktivno izvoditi ESP nastavu i sa studentima koji su A2 nivo.

Pri daljoj analizi rezultata, jasno je da se većina nastavnika (82%) slaže da objedinjavanje znanja profesionalnog sadržaja sa znanjem jezika značajno poboljšava ishode učenja za studente. Ovaj pristup naglašava holističko obrazovno iskustvo, koje obuhvata veštine, znanja i kompetencije izvan samog usvajanja jezika. Uopšteno, nastavnici izražavaju podršku za integraciju jezika i sadržaja struke u okviru ESP kurseva. Dok nastavnici generalno favorizuju ovaj pristup, većina zahteva podršku kako bi u praksi primenili ideje koje podržavaju: postoji jasno izražena potreba među nastavnicima za boljom interdepartmanskom saradnjom i institucionalnom podrškom.

Međutim, uprkos opštoj podršci za integraciju sadržaja i jezika, značajna je činjenica da je eksplicitno uključivanje ciljeva i zadataka sadržaja u ESP kurikulum ograničeno, kao i evaluacija sadržaja struke u okviru ESP predmeta. Iako rezultati koji pokazuju da preko 60% nastavnika sprovodi evaluaciju stručnog sadržaja, potrebno je ove rezultate uzeti sa dozom rezerve kako komentari upućuju na suštinsko nerazumevanje šta zaista podrazumeva integracija sadržaja struke i njegova evaluacija, pa se može pretpostaviti da značajno manji procenat nastavnika zaista sprovodi evaluaciju sadržaja struke na način na koji načela integrisanog ESP-a i CLIL-a podrazumevaju: ispitivanje stručnog znanja i tačnosti stručnih podataka pored jezučkih elemenata i veština. Potrebno je sprovesti dalja istraživanja kako bi se ispitali načini na koji se stručni sadržaj integriše i evaluacija sprovodi kako bi se stekla jasnija slika u kojoj meri ESP programi na fakultetima u Republici Srbiji praktikuju CLIL načela. Ipak, i pored evidentnog nerazumevanja integracije sadržaja struke, rezultati ukazuju na jaz između prepoznatih prednosti integracije sadržaja i jezika u teoriji, i njene praktične primene i evaluaciju u okviru ESP nastave.

Dalje, jedan od nastavnika je prokomentarisao da se „obrađuje određena tematika vezana za struku, a ne same nastavne jedinice na drugim predmetima“ (N#20). Ova opaska otvara važnu

¹⁰ Test koji je korišćen za ovo istraživanje je dostupan na <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>. Međutim, test koji su studenti popunjavali se sastoji od samo 25 pitanja, i ne daje informaciju o nivou već o nivou za koji bi student mogli da se spremaju, i kako test pretpostavlja, sa svih urađenih pitanja, učenik može da se sprema za C2. Dakle, ovaj test zbog svoje jednostavnosti, ali i nedovoljne težine samih pitanja, nikako ne može precizno da upućuje na nečiji nivo znanja, i to može da bude razlog za bolje rezultate od očekivanih. Takođe, samo 75 od 400 studenata je popunilo upitnik i kako sama autorka naglašava, može se pretpostaviti da su ovo studenti koji su uspešniji u engleskom jeziku.

¹¹ Ulazno testiranje, koje je obavezno za sve studente, testira opšti engleski jezik i test obuhvata sledeće elemente: razumevanje pročitaneog teksta, vežbe koje testiraju gramatiku i poznavanje leksike, pisanje argumentativnog eseja

diskusiju o razlozima zašto je to tako. Možemo čak govoriti o „ekonomičnosti nastave“¹² koja bi se odnosila na efikasno korišćenje resursa i vremena u obrazovnom procesu kako bi se postigli optimalni rezultati, i s tim u vezi, ako već postoji prilika da se objedine međupredmetna znanja i kompetencije, zašto tu priliku i ne iskoristiti. Kada bi se stvorila prilika da se tematski sadržaji iz ESP kursa usklade sa sadržajem drugih predmeta, studenti bi mogli da steknu sveobuhvatnije i integrisanije razumevanje materije. Ovakav pristup ne samo da štedi vreme, već i potencijalno povećava relevantnost i primenjivost naučenog gradiva. Istraživanje koje je sprovedla Slavica Čepon (2016: 188-198) otkrilo je da je jedan od razloga zašto studenti osećaju anksioznost prilikom vežbanja veština govora u ESP učionici „nedostatak znanja o nosiocu sadržaja“, definišući „nosioca sadržaja“ kao „specijalističku temu koja se odnosi na određenu disciplinu“, što može dovesti do smanjene motivacije, i upućujući na važnost usvajanja sadržaja struke u okviru ESP predmeta. Primećeno je da motivacija studenata da uče stručnu leksiku raste kada su ESP kursevi direktno povezani sa materijom koja se izučava u okviru predmeta struke (Manić & Vučo, 2015). Međutim, implementacija ovakvog pristupa zahteva koordinaciju i saradnju među nastavnicima različitih predmeta što može uključivati npr. zajedničko planiranje nastavnih jedinica, usklađivanje kurikuluma i zajedničke projekte koji integrišu znanja iz različitih disciplina, ali, kao što rezultati pokazuju, na značajnom broju fakulteta saradnja mora biti bolja kako bi se stvorili neophodni uslovi za integrisanu ESP nastavu i ovaj vid „ekonomičnosti nastave“.

S tim u vezi, iako nastavnici prepoznaju važnost interdepartmanske saradnje, to nije u meri u kojoj se očekivalo: pre rezultata samog istraživanja, jedna od hipoteza je bila da će svi nastavnici prepoznati saradnju sa kolegama sa stručnih predmeta kao instrumentalnu za izradu kurikuluma, silabusa i didaktičkih materijala. Ovo je posebno iznenađujuće kada uzmemo u obzir važnost kombinovane analize potreba (Basturkmen, 2010), koja podrazumeva interdepartmansku saradnju kao integralni deo procesa razvoja kurikuluma (npr. Arnó & Mancho, 2015; Wozniak, 2017). Prirodno je i logično da bi nastavnici stručnih predmeta trebalo biti uključeni u proces analize potreba, jer se čini nemogućim potpuno razumeti 'potrebe' bez konsultovanja s njima. Pored manjeg prepoznavanja važnosti nego što je bilo očekivano, neki nastavnici su vrlo eksplicitno izrazili nezadovoljstvo tom saradnjom: dva nastavnika su dodala komentare da „teško ide ta saradnja“ (N#17) i da bi saradnja trebalo „da bude bolja“ (N#22), što apostrofira potrebu za boljom saradnjom s obzirom na to da su nastavnici već imali priliku da eksplicitno navedu koliko su zadovoljni saradnjom. Jedan nastavnik (N#18) je istakao važnost interdepartmanske saradnje, posebno u izradi nastavnog plana. Interdepartmanska saradnja omogućava integraciju različitih disciplina i perspektiva, što može rezultirati sveobuhvatnijim i relevantnijim silabusom. Ovaj pristup može pomoći u stvaranju nastavnih planova koji su bolje prilagođeni specifičnim potrebama studenata i zahtevima tržišta rada (Gustafsson & Mårtensson, 2015).

S obzirom na to da saradnja zahteva unapređenje, nije iznenađujuće da se ESP silabusi ne usklađuju u potpunosti sa onima drugih predmeta. Većina nastavnika koji prepoznaju važnost interdepartmanske saradnje i izražavaju svoje delimično zadovoljstvo njome, obično ne učestvuje

¹² Ovdje se „ekonomičnost“ ne koristi u smislu o kome Peni Ur u „A Course in Language Teaching“ govori (Ur, 1996), gde daje različita načela kada je nastava jezika u pitanju, između ostalih i „Pravilo ekonomije“ (Rule of Economy). Prema tom načelu, nastavnici treba da budu ekonomični u objašnjavanju gramatike, pružajući dovoljno informacija za razumevanje, ali ne preopterećujući učenike detaljima. Ovdje se ekonomičnost koristi u smislu da aktivnosti targetiraju više veština ili kompetencija, ili i lingvističke i nelingvističke elemente, ili gde nadograđuju ono što je u drugim predmetima rađeno, sve s ciljem jednog holističkog pristupa nastavi.

u više od jedne zajedničke aktivnosti, što podržava opšti stav da saradnju treba unaprediti, kao i činjenicu da se vrlo često teorijska ubeđenja nastavnika razlikuju od njihove prakse iz mnogih razloga: nedostatak institucionalne podrške, neadekvatni uslovi rada, neprepoznavanje da postoji diskrepancija između sopstvenih ubeđenja i praksi, itd. (Farrell, 2006). Činjenica da se u slučaju čak 15 nastavnika saradnja sa kolegama stručnih predmeta odvija kroz sporovođenje samo jedne aktivnosti, a u slučaju 8 nastavnika 2, upućuje na zaista nizak nivo saradnje i ako bismo se samo oslonili na te rezultate, mogli bismo da pretpostavimo da bi ESP nastavnici bili i manje zadovoljni saradnjom nego što su naveli.

I prethodno istraživanje koje je ispitivalo saradnju između ESP i nastavnika stručnih predmeta, koje su 2015. sprovele u Republici Srbiji Mirić i Đorović, upućuje na nedovoljan stepen saradnje gde 43% ispitanika potvrđuje da postoji saradnja u izvesnoj meri, ali npr. samo 10% je bilo uključeno u saradnju u vezi sa nastavom, dok se kao najčešći vid saradnje pokazalo lektura, korektura i prevođenje (33%), na šta su upućivali i komentari nastavnika stručnih predmeta, što dodatno potvrđuje kako se nastavnici stranih jezika na nefilološkim fakultetima često percipiraju kao prevodioci, lektori i korektori, a ne ravnopravni nastavnici u studijskom programu. Takođe, drugo istraživanje navodi da 54% ESP nastavnika u RS ocenjuju da njihove kolege, nastavnici stručnih predmeta, uvažavaju strani jezik struke, a 43% je mišljenja da se to događa samo kada je nastavnicima stručnih predmeta potreban prevod i slična stručna pomoć nastavnika (Janković et al, 2019: 99). Stoga, uzimajući u obzir i ovo istraživanje, ali i istraživanje sprovedeno za potrebe ove disertacije, jasno je da napredak u interdepartmanskoj saradnji za ovih skoro 10 godina, nije ostvaren. Takođe, kao što smo videli da značajan procenat ESP nastavnika sa dugogodišnjim iskustvom (10+ godina) i dalje nema nastavno-naučno zvanje, što može biti prouzrokovano i ovo percepcijom da su nastavnici stručnjaci za strani jezik, a ne i naučno osoblje, i kao takvi jedna od primarnih uloga na fakultetu im je prevodilačka.

Kako se većina nastavnika (82%) slaže da je korisno da jedan od ciljeva i ishoda predmeta bude i usvajanje stručnih sadržaja pored jezičkih znanja i veština i većina njih (89%), u nekoj meri smatra da poseduju znanje i veštine da inkorporiraju i evaluiraju stručni sadržaj u okviru svog predmeta, uz bolju saradnju sa kolegama sa stručnih predmeta i institucionalnu podršku, praktikovanje ESP nastave sa elementima CLIL-a deluje ostvarivo i kod nastavnika koji trenutno ne praktikuju taj vid nastave.

U literaturi se predlaže da ESP nastavnici sarađuju sa stručnjacima iz oblasti kako bi dobili njihov doprinos za dizajn kursa, kao i povratne informacije o rezultatima (Northcott, & Brown, 2006; Basturkmen, 2010; Anthony, 2018), ali i kako bi se kreirali fokusiraniji i specijalizovaniji nastavni materijal koji su relevantni za buduće profesionalno okruženje studenata (Anđelković & Meršnik, 2022: 59). Entoni dodaje da je važnost saradnje posebno izražena u situacijama kada ESP nastavnik nije stručnjak u određenoj oblasti i nedostaje mu znanje iz te oblasti. Saradnja uključuje ne samo stručnjake iz oblasti, već i učenike koji mogu dati doprinos u vezi sa sadržajem kursa. Međutim, u praksi, kao što smo videli u ovom, ali i u drugim istraživanjima (npr. Woodrow, 2017; Mirić & Đorović, 2013; Radovanović & Mitrović, 2018; Janković et al, 2019), saradnja između ESP nastavnika i stručnjaka iz oblasti ostaje retka, čak i unutar iste institucije, jer epistemološka i ontološka pozadina obe strane može stvoriti poteškoće u međusobnom razumevanju (Woodrow, 2017). Pored toga, Norton (2018) upozorava na „pedagošku izolaciju“ u kojoj se neki ESP nastavnici nalaze i ističe potrebu za mrežom podrške. Kao što je pomenuto, moguće je uključiti studente u dizajn kursa i omogućiti im da usmeravaju proces učenja i podučavanja vokabulara (Woodrow, 2017: 56). Ipak, istraživanja jasno upućuju na neophodnost interdisciplinarnе saradnje

zbog njene uloge poboljšanju akademskog uspeha i jezičke kompetencije učenika (Brinton, Snow i Wesche, 2003).

Većina nastavnika (61%) je pozitivnog stava kada je u pitanju uključivanje studenata u proces odlučivanja o nastavnim materijalima. Nastavnici su naveli da uključivanje studenata u nastavu kroz izbor tema i/ili didaktičkih materijala ima više prednosti što je i u skladu sa ranije sprovedenim istraživanjima (npr. Brown & Campione, 1996; Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014; Healey, Flint & Harrington, 2014):

- pozitivno utiče na motivaciju studenata i njihovo angažovanje na nastavi
- omogućava uključivanje studenata kao resurs koji doprinose svojim znanjima
- omogućava usvajanje stručnog sadržaja koji je relevantan studentima

Dakle, jedan od ključnih benefita uključivanja studenata u ovaj proces je pozitivan uticaj na motivaciju i angažovanje studenata. U literaturi se navodi da kada studenti imaju priliku da učestvuju u odlučivanju, osećaju veći stepen vlasništva nad procesom učenja, što može povećati njihovu motivaciju (Brown & Campione, 1996). Slično tome, pokazano je da participativni pristup u obrazovanju može dovesti do povećane angažovanosti studenata i poboljšanja njihovih akademskih performansi (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014).

Dalje, uključivanje studenata kao resursa koji doprinose svojim znanjima može obogatiti nastavni proces. Kao što se ističe, studenti često poseduju jedinstvene perspektive i znanja koja mogu značajno doprineti kvalitetu nastave (npr. Mičić, 2004; Healey, Flint & Harrington, 2014; Inozemtseva & Troufanova, 2018). Kroz zajedničko kreiranje nastavnih materijala, studenti i nastavnici mogu razviti dublje i smislenije razumevanje predmeta. Ovaj pristup ne samo da koristi kolektivno znanje i iskustvo studenata, već i promoviše saradnički duh u učionici.

Kroz aktivno uključivanje studenata u formiranje nastave, studenti sami mogu izabrati sadržaj koji je relevantan za njihove profesionalne i akademske karijere i direktno primenljiv u njihovim budućim profesijama, ali kako oni nemaju uvek jasan uvid i sliku o tome šta im zaista može biti potrebno (što se može videti i u kasnijim poglavljima ovog istraživanja), na nastavniku je „finalna odluka“ (N#12).

Međutim, značajan procenat nastavnika se ne slaže (21%) ili nisu sigurni (18%) da studentima treba dati priliku da izaberu neke od materijala ili tema koje će se obrađivati. Ovaj podatak može odražavati zabrinutost zbog potencijalnih izazova u implementaciji ovog pristupa, kao što su održavanje akademskih standarda i efikasno upravljanje nastavnim procesom. U literaturi se prepoznaje bojazan da bi prevelika fleksibilnost u izboru materijala mogla dovesti do razlika u kvalitetu obrazovanja, jer svi studenti možda neće izabrati materijale koji adekvatno pokrivaju sve neophodne teme i veštine (Tomlinson, 2011). Štaviše, posebno u ranim fazama visokog obrazovanja, studenti možda nemaju dovoljno znanja da bi mogli samostalno usmeravati svoj proces učenja bez značajnog doprinosa nastavnika (Laanemaa, 2015).

Dodatno, neki nastavnici brinu da bi uključivanje studenata u izbor materijala moglo otežati planiranje i organizaciju nastave, čime bi se povećala složenost nastavnog procesa i opterećenje za nastavnike (Graves, 2000). Ovi izazovi uključuju potrebu za dodatnim vremenom i resursima kako bi se osiguralo da svi odabrani materijali zadovoljavaju pedagoške standarde i ciljeve kurikuluma. Postoji i zabrinutost da bi studenti mogli birati materijale koji su im interesantni, ali nisu nužno najkorisniji za njihovo akademsko napredovanje, što može dovesti do neujednačenih ishoda učenja (Nunan, 1988). Neki nastavnici takođe smatraju da bi davanje previše

slobode studentima moglo umanjiti autoritet nastavnika i njihovu sposobnost da usmere nastavu prema ključnim obrazovnim ciljevima (Richards & Rodgers, 2001). Pored toga, postoji i strah da bi se mogli pojaviti konflikti među studentima zbog različitih preferencija, što bi moglo narušiti koheziju u učionici i ometati nastavne aktivnosti (ibid.).

Sve ove zabrinutosti ukazuju na potrebu za pažljivim razmatranjem kako bi se pronašao balans između uključivanja studenata i očuvanja strukture i kvaliteta obrazovanja, imajući na umu značajne prednosti koje ovaj metod emancipacije studenata ima, kao i potencijalne probleme. Međutim, rešenja da se oni prevaziđu leže u kontinuiranoj edukaciji nastavnika, voljom da se ponekad preuzmu rizici u nastavi i unose promene zarad unapređenja kvaliteta nastave, motivacije i angažovanja studenata.

Kako smo videli u rezultatima, nastavnici nailaze i na nedostatak motivacije studenata, pogotovo ako studenti "ne vide direktnu primenu u svojoj budućoj karijeri" (N#3) onoga što uče. Autentični materijali kao jednu od prednosti upravo i imaju činjenicu da studenti vide direktnu primenu onoga što se radi na ESP časovima jer su to materijali iz „stvarnog sveta“ (npr. Cañado & Esteban, 2015; Fajardo et al., 2020). Takođe, nastavnik koji je istakao da „nedostatak adekvatnih udžbenika, materijala ili nastavnih resursa može predstavljati problem prilikom nastave jezika struke“ (N#3), je naveo da retko koristi autentične materijale u nastavi. Upravo u takvom slučaju bi autentični materijali bili od velike koristi, ali nastavnicima može biti potrebna podrška nastavnika stručnih predmeta, institucije, ali i drugih ESP nastavnika pri odabiru adekvatnih autentičnih materijala.

Kao što smo videli, sprovedena istraživanja upućuju na pozitivnu korelaciju između upotrebe autentičnih materijala (npr. Cañado & Esteban, 2015; Fajardo et al., 2020), uključivanja studenata u biranje materijala (npr. Brown & Campione, 1996), i integracija stručnog sadržaja sa jedne strane (npr. Mehisto et al., 2008; Wozniak, 2017) i motivaciju studenata sa druge. Stoga, ako je to već primećeno kao jedan od problema, a prethodna istraživanja upućuju na pozitivne efekte navedenog, bilo bi korisno ispitati efekte na motivaciju kroz dodatna akciona istraživanja.

U prethodnim poglavljima istakli smo važnost analize potreba, što je potvrđeno i komentarom jednog nastavnika koji je naglasio da je analiza potreba ključna za odabir materijala (N#6). Shodno tome, materijali se pažljivo biraju i kreiraju. Budući da integrisani ESP koristi principe CLIL metode, koja naglašava značaj autentičnih materijala, očekuje se da autentični materijali igraju značajnu ulogu u didaktičkim materijalima. Na osnovu istraživanja, 71% nastavnika često koristi autentične materijale u nastavi. Ovaj podatak pokazuje da nastavnici prepoznaju značaj autentičnih materijala, mada ne u meri u kojoj se očekivalo, pogotovo ako se uzme u obzir činjenica da su nastavnici naveli kao izazov nedostatak resursa i didaktičkih materijala.

Dalje, nastavnici su naveli da su velike, heterogene, grupe problematične, između ostalog, zbog poteškoća prilikom motivisanja studenata i držanja njihove motivacije. I druga istraživanja ističu istu poteškoću (npr. Janlović et al, 2019) potvrđuju činjenicu da su velike grupe, daleko od idealnog okruženja koje je pogodno za uspešno usvajanje jezika (npr. Harmer, 2001; Brown, 2007). U literaturi se pronalaze različiti navodi koji broj učenika konstituiše veliku grupu. Tako se u jednom istraživanju navodi da je učesnicima postavljeno pitanje koliko bi studenata činilo "veliku grupu" u njihovom nastavnom okruženju i da je najčešći odgovor bio je 25 (Reanud et al, 2007). Prema studiji koju navodi Ur (1996), prosečna percepcija velike grupe je oko 50 studenata; međutim, ona sugerise da tačan broj zapravo nije važan, već da je važno kako nastavnici

doživljavaju veličinu grupe u svojoj specifičnoj situaciji. Bejker i Vestrap potvrđuju ovu misao rekavši zaključujući da velika grupa može biti bilo koji broj studenata ako nastavnik oseća da ih ima previše da bi svi mogli napredovati (Baker & Westrup, 2000).

Kako bi nastava bila efikasnija, omogućila rad na razvijanju sve četiri veštine, i receptivnih i produktivnih, kao i usvajanje domenskog znanja, neophodno je da grupe budu manje. Tako Braun npr. tvrdi da, kako bi se ispunili idealni uslovi, grupa koja uči jezik ne bi trebalo da ima više od dvanaest učenika (Brown, 2007). Međutim, u akademskom kontekstu, velikim grupama se često smatra ako imamo 80-120 studenata, mada broj na velikim svetskim univerzitetima ide i do 500 studenata. I na fakultetima u Republici Srbiji, broj studenata po grupama varira, pa tako npr. na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost grupe se kreću od oko 60 studenata na prvoj godini, do oko 20 na četvrtoj. Na npr. FON-u, velikim grupama se smatralo kolike su grupe prvobitno bile, a to je između 160-180 studenata, a prihvatljivim kolike su grupe danas, oko 60 studenata (Anđelković & Meršnik, 2022). Ukoliko zaista nije moguće podeliti studente na manje grupe, literatura, ali i praksa, potvrđuje neke od metoda zarad poboljšanja efikasnosti nastave (Hess, 2001: 15; Renaud et al., 2007): rad u grupama i parovima, razvijanje „inkluzivnog plana nastave“¹³, efikasno upravljanje učionicom i organizacija, uključivanje studenata u nastavu, grupne poster prezentacije, individualizacija studenata, varijabilnost nastavničkih strategija, itd.

Primećuje se da velike grupe donose više izazova nego manje, kao što su nedostatak lične pažnje učenicima, ograničena interakcija među učenicima i poteškoće u postizanju glatke i efikasne organizacije (Harmer, 2001; Renaud et al., 2007). Slično tome, što se tiče jezičkih sposobnosti učenika u ciljanom jeziku, njihove različite sposobnosti u jednoj grupi otežavaju nastavnicima sprovođenje dobro planiranih lekcija (Harmer, 2001). Međutim, i velike i male grupe uvek imaju učenike sa različitim jezičkim sposobnostima i nivoima znanja, što čini nastavu izazovnom (Brown, 2007). U tom kontekstu, uspostavljanje ulaznog testiranja za raspoređivanje studenata u grupe prema nivou opšteg znanja engleskog jezika stvorilo bi motivišuće okruženje. Time bi se osiguralo da studenti sa slabijim znanjem ne izgube motivaciju zbog preteških zadataka, dok bi studenti sa boljim znanjem ostali angažovani i motivisani jer im zadaci ne bi bili previše laki.

Rad u manjim grupama je jedna trećina nastavnika predložila kao važan faktor za poboljšanje ESP nastave na fakultetima, što potvrđuje i relevantna literatura iz nekoliko razloga:

- Individualizovan pristup učenju – manje grupe omogućavaju personalizovaniji pristup učenju (npr. Harmer, 2001), što je ključno za ESP nastavu, gde su specifične potrebe i ciljevi studenata od posebnog značaja. Hatčinson i Voters naglašavaju da je ESP nastava usmerena na specifične potrebe učenika, što zahteva prilagođavanje sadržaja i metoda podučavanja (Hutchinson & Waters, 1987). U manjim grupama, nastavnici mogu lakše identifikovati individualne potrebe studenata i prilagoditi nastavu kako bi se osiguralo da svi učenici postignu željene ishode učenja. Rad u malim grupama i sa specijalizovanim sadržajem omogućava studentima visokokvalitetno specijalizovano učenje jezika, što im dopušta da analiziraju i usvoje nijanse profesionalnog jezika (Anđelković & Meršnik, 2022).

¹³ Kako su velike grupe obično i grupe čiji studenti imaju različite nivo jezičke kompetencije, Hess predlaže „inkluzivan plan nastave“ koji obuhvata interesovanja i aktivnosti za studenata i višeg i nižeg nivoa.

- Efikasnija interakcija – interakcija i komunikacija između studenata i nastavnika je efikasnija u manjim grupama. Ističe se da je interakcija ključna komponenta ESP nastave, jer omogućava studentima da razvijaju svoje jezičke veštine kroz stvarne i relevantne situacije (Dudley-Evans & St John, 1998). U manjim grupama, studenti imaju više prilika za aktivno učešće, postavljanje pitanja i dobijanje povratnih informacija, što doprinosi boljem razumevanju i bržem napretku u učenju.
- Efikasnija primena didaktičkih materijala – manje grupe omogućavaju efikasniju primenu autentičnih materijala i aktivnosti. ESP nastava često koristi autentične materijale koji su specifični za određenu struku ili oblast studija (Robinson, 1991; Cañado & Esteban, 2015; Fajardo et al., 2020). U manjim grupama, nastavnici mogu lakše organizovati aktivnosti koje uključuju upotrebu ovih materijala, kao što su simulacije, vežbe igranja uloga i projektni zadaci (PBL), što obogaćuje iskustvo učenja i povećava njegovu relevantnost.
- Detaljnija evaluacija i praćenje napretka – manji broj studenata omogućava detaljnije praćenje napretka svakog učenika. Praćenje napretka i pružanje povratnih informacija ključni element ESP nastave (Kennedy & Bolitho, 1984), a u manjim grupama, nastavnici mogu redovno pratiti napredak svakog studenta, pružati individualizovane povratne informacije i prilagođavati nastavne strategije kako bi se postigli najbolji rezultati.

Nastavnici su u svojim komentarima pozvali i na digitalizaciju nastave koja ima ključnu ulogu u modernizaciji obrazovnih metoda i pristupa, prilagođavajući ih potrebama današnjih učenika i zahtevima savremenog radnog okruženja. Korišćenje digitalnih alata i resursa u ESP nastavi donosi brojne prednosti koje su prepoznate i potvrđene u relevantnoj literaturi.

Digitalizacija omogućava pristup autentičnim materijalima i resursima specifičnim za određene struke i oblasti, i olakšava njihovu implementaciju u nastavu. Na primer, prema jednom istraživanju obavljeno na univerzitetu u Indiji, integracija digitalnih alata kao što su Kahoot, Padlet i VoiceThread u ESP nastavu pomaže studentima da se upoznaju sa terminologijom i komunikacijskim obrascima relevantnim za njihova buduća zanimanja (Kholisa & Iryanti, 2021). Takođe, digitalni alati olakšavaju pristup autentičnim materijalima putem baza podataka, online časopisa i stručnih portala, i na taj način digitalizacija ESP nastave povećava fleksibilnost i dostupnost obrazovnih sadržaja. Učenici mogu pristupati materijalima i vežbama u bilo koje vreme i sa bilo kog mesta, što je posebno korisno za studente sa različitim rasporedima i obavezama. Prema istraživanju, online i hibridni modeli učenja omogućavaju prilagodljiviji pristup obrazovanju, čineći ga dostupnijim većem broju studenata (Bai & Lo, 2018). Sve navedeno su i studenti na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost koji su bili ispitanici u drugom delu ovog istraživanja podržali, te iz tih razloga istakli korisnost Google Classroom platforme koja je korišćena za različita obaveštenja, kačenje obaveznih i dodatnih materijala, ali i onlajn interaktivnih zadataka.

Takođe, upotreba digitalnih alata u ESP nastavi može poboljšati interaktivnost i angažovanost učenika. Korišćenje multimedijalnih sadržaja, interaktivnih vežbi, simulacija i igara pomaže studentima da aktivnije učestvuju u procesu učenja i primenjuju stečena znanja u simuliranim stvarnim situacijama. Kirovska-Simjanoska (2020) ističe da ovakav pristup ne samo da povećava motivaciju učenika, već i omogućava dublje razumevanje i bolje zadržavanje informacija. Digitalizacija na taj način omogućava personalizaciju učenja. Kroz adaptivne sisteme za učenje, kao što su Learning Management Systems (LMS), nastavnici mogu pratiti napredak svakog učenika, identifikovati njihove slabosti i prilagoditi materijale i zadatke njihovim potrebama. Prema studiji Grega Frankoma, tehnologija omogućava diferencijaciju nastave,

pružajući personalizovane povratne informacije i podršku učenicima, što može značajno poboljšati njihove rezultate (Francom, 2020). Pored toga, digitalni alati omogućavaju lakšu komunikaciju i kolaboraciju među studentima i između studenata i nastavnika. Upotreba platformi za e-učenje, foruma i društvenih mreža omogućava učenicima da diskutuju, dele resurse i rade na zajedničkim projektima, što je od suštinskog značaja za razvoj komunikacijskih veština koje su ključne u profesionalnom okruženju (Chapelle, 2020).

Potom, odgovori ESP nastavnika ukazuju na važnost prilagodljivosti kurikuluma, što je ključni aspekt u poboljšanju ESP nastave. Jedan nastavnik (N#3) naglašava potrebu za prilagodljivošću kurikuluma, što je važno kako bi se sadržaji mogli fleksibilno menjati i prilagođavati specifičnim potrebama studenata što se u literaturi ističe kako krucijalno (npr. Hutchinson & Waters, 1987). Ovo omogućava da nastavni materijali i aktivnosti ostanu relevantni i upotrebljivi u kontekstu u kojem će studenti koristiti engleski jezik. Drugi nastavnik (N#2) predlaže uvođenje više izbornih predmeta fokusiranih na komunikaciju i žanrove/pisanje, što dodatno podržava ideju prilagodljivosti. Ova sugestija je značajna jer omogućava studentima da izaberu oblasti koje su im najrelevantnije i najkorisnije za njihove profesionalne ciljeve. Uvođenje izbornih predmeta može doprineti većoj motivaciji i angažovanosti studenata, jer im omogućava da se fokusiraju na specifične veštine koje će im biti neophodne u njihovim karijerama. Fleksibilan kurikulum koji uključuje izborne predmete prilagođene potrebama učenika može značajno poboljšati kvalitet ESP nastave, povećavajući njenu relevantnost i praktičnu vrednost (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998).

Iako nastavnici nisu eksplicitno upućivali na važnost uključivanja studenata u delatnu zajednicu (engl. community of practice; Wenger, 1998) o kojoj je bilo reči u teorijskom okviru rada, odgovor jednog od njih implicira navedeno. Tako je jedan nastavnik (N#8) naveo da bi „studenti imali koristi od toga da neki strani (svih nacionalnosti) sportisti, treneri, sportski menadžeri gostuju na predavanju.“ Inkluzija studenata u delatnu zajednicu kroz gostujuća predavanja npr. sportista, trenera i menadžera omogućava im pristup autentičnim iskustvima i znanju stručnjaka iz te oblasti. To ne samo da obogaćuje njihov vokabular i razumevanje specifične terminologije, već i pruža uvide u stvarne situacije i izazove s kojima se profesionalci suočavaju. Kroz ovakve interakcije, studenti mogu bolje razumeti praktičnu primenu teorijskih znanja i razviti profesionalne veštine potrebne za uspeh u njihovoj budućoj karijeri.

Takođe, ovakve aktivnosti omogućavaju studentima da se povežu sa delatnom zajednicom, što može biti od ključne važnosti za njihov profesionalni razvoj (Wenger, 1998; Song, 2006). Interakcija sa stručnjacima može otvoriti mogućnosti za mentorstvo, umrežavanje i potencijalne prilike za stažiranje ili zaposlenje. Na ovaj način, studenti ne samo da stiču jezičke veštine, već i razvijaju socijalni kapital koji im može biti od koristi u profesionalnom svetu (Wenger, 1998). Uključivanje gostujućih predavača iz različitih kulturnih i profesionalnih pozadina pomaže studentima da razviju međukulturalne kompetencije, što je od suštinskog značaja u globalizovanom svetu. Razumevanje različitih perspektiva i načina rada u različitim delatnim zajednicama može poboljšati njihovu sposobnost za rad u međunarodnim timovima i prilagođavanje različitim profesionalnim kontekstima. Na primer, ističe se da ESP i EMI kursevi, obogaćeni predavanjima stručnjaka iz različitih kultura, mogu pomoći studentima da razviju kompetencije potrebne za profesionalnu karijeru u globalizovanom okruženju (Aguilar, 2018). Takođe, naglašava se važnost integracije međukulturalnih kompetencija u obrazovne programe kako bi se studenti bolje pripremili za rad u međunarodnim timovima (ibid.). Sve ove prednosti pokazuju da uključivanje studenata u delatnu zajednicu putem interakcija sa profesionalcima nije

samo korisno, već i neophodno za sveobuhvatno obrazovanje u okviru ESP nastave. To doprinosi ne samo njihovom jezičkom razvoju, već i profesionalnom i međuljudskom razvoju, što su ključni elementi za uspeh u bilo kojoj specifičnoj oblasti.

Nastavnici su konstatovali da je važno uključiti „više praktičnih vežbi“ i „unaprediti resurse za učenje jezika“ (N#3), takođe da je potrebno „češće obnavljanje/evaluacija nastavnih materijala“. Ovi odgovori reflektuju ključne aspekte koji mogu značajno unaprediti kvalitet ESP nastave kako uključivanje više praktičnih vežbi u nastavu omogućava studentima da primene teorijsko znanje u stvarnim situacijama, što je esencijalno za učenje jezika specifičnog za određenu profesiju. Praktične vežbe, kao što su simulacije, igranje uloga, studije slučaja i projektni zadaci, pomažu studentima da razviju veštine komunikacije koje su direktno primenjive u njihovom profesionalnom okruženju. Kao što su Dadli-Evans i Sent Džon istakli, ESP nastava treba da bude usmerena na autentične zadatke i aktivnosti koje reflektuju realne radne situacije (Dudley-Evans & St John, 1998). Kroz praktične vežbe, studenti ne samo da usvajaju jezik, već i razvijaju kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema u kontekstu svoje profesije.

Unapređenje, češće obnavljanje i evaluacija nastavnih materijala su esencijalni za održavanje visokog kvaliteta ESP programa. Navedeno može uključivati modernizaciju postojećih resursa, kao i uvođenje novih tehnologija i digitalnih alata. Redovna evaluacija omogućava nastavnicima da identifikuju koje materijale i metode su najefikasnije, a koje je potrebno unaprediti ili zameniti. Ovaj proces takođe omogućava prilagođavanje nastave novim trendovima i zahtevima tržišta rada, što je ključno za održavanje relevantnosti programa (Richards, 2001). Kroz kontinuiranu evaluaciju i obnavljanje, nastavnici mogu osigurati da materijali ostanu aktuelni, zanimljivi i prilagođeni specifičnim potrebama učenika.

Potom, nastavnici su izrazili neophodnost bolje institucionalne podrške i to prvenstveno kroz „bolje opremljene prostorije, više materijalnih sredstava“ (N#25), „tehničku opremu“ (N#27), kao i „više novca za materijale“ (N#15), ali i ulaganje sredstava u stručno usavršavanje nastavnika (npr. seminari i konferencije) (N#21). Ovi odgovori ukazuju na ključne faktore koji mogu značajno unaprediti kvalitet ESP nastave kroz poboljšanje institucionalne podrške. Prvo, bolje opremljene prostorije i više materijalnih sredstava su osnovni uslovi za stvaranje optimalnog okruženja za učenje. Savremeno opremljene učionice sa odgovarajućim nameštajem, adekvatnim prostorom i osnovnim materijalima omogućavaju nastavnicima da efikasno realizuju nastavu i koriste različite metode i pristupe (Freeman et al., 2014). Bez ovih osnovnih resursa, teško je održati visok standard obrazovanja i pružiti učenicima iskustva koja su im potrebna za razvoj veština specifičnih za njihovu profesiju.

Zatim, tehnička oprema, kao što su računari, projektori, interaktivne table i internet konekcija, igra ključnu ulogu u savremenoj nastavi. Ove tehnologije omogućavaju pristup digitalnim resursima, onlajn alatima i multimedijalnim sadržajima, što može značajno povećati angažovanost i motivaciju studenata (Dudeney & Hockly, 2012). Tehnologija takođe omogućava fleksibilnost u nastavi, kao što je mogućnost za online učenje i hibridne modele nastave, što može biti posebno korisno u kontekstu ESP-a, gde su potrebni specifični i vrlo stručni resursi. Veći budžet za materijale omogućio bi nabavku relevantnih i kvalitetnih resursa, kao što su udžbenici, priručnici, stručni časopisi i softveri za učenje jezika. Kvalitetni materijali su ključni za uspešnu realizaciju ESP programa, jer pružaju osnovu za učenje specifičnog vokabulara i veština potrebnih za određene profesije (Hutchinson & Waters, 1987).

Nastavnici su pozvali i na ulaganje u stručno usavršavanje nastavnika kroz seminare, konferencije i druge oblike profesionalnog razvoja, što omogućava nastavnicima da budu u toku sa najnovijim trendovima i istraživanjima u oblasti ESP nastave. Stalno usavršavanje pomaže nastavnicima da razviju nove metode i pristupe koji mogu poboljšati efikasnost nastave i bolje odgovarati potrebama studenata (Richards & Farrell, 2005). I u literaturi se odsustvo efikasnih programa za obuku nastavnika može naći kao jedan od glavnih razloga za poteškoće sa kojima se suočavaju ESP nastavnici (Master, 1997). Zbog toga, određeni autori (npr. Ghafournia & Sabet, 2014), ističu i da ESP nastavnici imaju profesionalnu odgovornost i da treba da se uključe u programe samostalne obuke zasnovane na detaljnoj analizi potreba ESP učenika. Jedan od značajnih razloga za neuspeh ESP nastavnika u dizajniranju efikasnih obrazovnih programa može biti raznolikost potreba učenika, koje ne mogu biti obuhvaćene ograničenim kursevima obuke. Drugim rečima, učešće u ESP programima obuke često ne priprema jezičke nastavnike da deluju kao visoko kvalifikovani ESP praktičari u mnogim stvarnim obrazovnim okruženjima (ibid.). Na primer, čak i mnogi vešti ESP nastavnici ponekad nisu u stanju da odgovore na potrebe učenika u oblasti poslovanja, koje obiluje različitim klijentima (Boswood & Marriott, 1994). To znači da bi ESP praktičari trebalo da zagovaraju etnografske i praktične pristupe programima obuke ESP nastavnika, sa većim fokusom na njihova stvarna iskustva u učionici, umesto da se oslanjaju na teorijske predloge (Ghafournia & Sabet, 2014). Zapravo, integracija praktične dimenzije u programe obuke nastavnika je veoma efikasna jer je obuka „bez praktične osnove i podsticaja stvarnog kursa“ ograničen koncept (Northcott, 1997: 9).

I na kraju, ali vrlo važno, jedan nastavnik ističe krucijalnu poteškoću koja upućuje na određene hronične izazove:

Više ne, ali prvi koraci u ESP-u su bili izuzetno zahtevni. Nedovoljna zastupljenost, tj. neadekvatan pristup konceptima ključnim za ESP tokom osnovnih, master i doktorskih studija u metodičkom smislu, a zatim i susret sa pojedinostima jezika određene struke predstavljali su poteškoće“ (N#19)

Ovakav odgovor može da upućuje na nedostatak institucionalne podrške, ali i podrške drugih kolega bilo ESP nastavnika ili nastavnika stručnih predmeta, kako bi se olakšali ti “prvi koraci”. Takođe, upućuje na neophodnost izmena u obrazovanju budućih nastavnika jezika, tako da to obrzovanje uključuje i metodiku ESP i integrisane nastavnike jer je to potreba tržišta za koje pripremamo buduće nsatavnike. Potreban je jedan pragmatičan pristup koji se zasniva na realnim potrebama budućih nastavnika i njihovih studenata.

6.4. Zaključak i implikacije za dalja istraživanja

Savremeni trendovi u ESP oblasti uključuju integraciju sadržaja specifičnog za određene predmete u časove jezika, a ovaj oblik ESP nastave obogaćen CLIL načelima (integrisano učenje sadržaja i jezika) stiće sve veću popularnost (npr. Banegas, 2018; Đorović & Zavišin, 2018; Moate, 2019). Pored toga, značajna istraživanja potvrđuju efikasnost integrisanog pristupa ESP-u (Mehisto et al., 2008; Beko, 2013; Paltridge & Starfield, 2013; Gawlik-Kobylińska & Lewińska, 2014; Arnó & Mancho, 2015; Hurajová, 2015; Fajardo et al., 2020).

Prema istraživanju sprovedenom za potrebe ove disertacije, ESP nastavnici na srpskim fakultetima prepoznaju važnost integracije elemenata profesionalnog sadržaja u svoje časove. Međutim, u praksi, didaktički materijali fokusiraju se na stručnu terminologiju i sadržaj, ali se uglavnom koriste kao sredstvo za usvajanje jezičkog znanja, a ne sadržaja struke. Još ređe se testira znanje samog sadržaja struke. Za uspešan integrisani ESP kurs, neophodna je dublja saradnja između ESP nastavnika i nastavnika predmeta struke, što je aspekt koji generalno zahteva značajno unapređenje na fakultetima u Republici Srbiji kako bi se postavili čvrsti temelji za implementaciju integrisanih ESP ili CLIL kurseva. Čini se da se na fakultetima u Republici Srbiji tradicionalno i dalje perpetuira narativ “svaka katedra za sebe” i na taj način se uskraćuje mogućnost za razvijanjem interdisciplinarnosti i naučnim napretkom. Uspešni integrisani ESP i CLIL programi, koji u velikoj meri zavise od jake saradnje između odeljenja i institucija koje podstiču interdisciplinarnu saradnju, zabeležili su porast angažovanja i motivacije studenata (Mehisto et al., 2008; Wozniak, 2017), i predstavljaju savremene trendove u tercijarnom obrazovanju, i s tim u vezi pružaju priliku visokoškolskim ustanovama u Srbiji veći stepen internacionalizacije, ali i efikasnije nastave.

Efikasnost integrisanih ESP časova može se delimično pripisati upotrebi autentičnih materijala koji poboljšavaju ishode učenja jezika, angažovanje i motivaciju studenata (npr. Cañado & Esteban, 2015; Fajardo et al., 2020), i koji promovišu smisleno učenje jezika i unapređuju disciplinarno znanje studenata (npr. Benavent & Peñamaría, 2011). Nalazi istraživanja predstavljenih u ovom radu ukazuju na potencijal za veću primenu autentičnih materijala u nastavnim metodologijama koje koriste ESP nastavnici. Jedan nastavnik je primetio da „nedostatak adekvatnih udžbenika, materijala ili nastavnih resursa može predstavljati problem prilikom nastave jezika struke“ (N#3), te je naveo da retko koristi autentične materijale u nastavi. U takvim situacijama, autentični materijali bi bili izuzetno korisni, ali nastavnicima je često potrebna podrška od strane kolega koji predaju stručne predmete, same institucije, kao i drugih ESP nastavnika prilikom izbora adekvatnih autentičnih materijala. Takođe, rezultati istraživanja upućuju na potrebu za većom integracijom i simultanim razvijanjem svih jezičkih veština, kako su samo 43% nastavnika dali podjednaku važnost i receptivnim i produktivnim veštinama.

Izazovi ESP nastave identifikovani u ovom istraživanju potvrđuju prethodna saznanja (npr. Bhatia, 2008; Swales, 2009; Plećaš, 2011; Basturkmen, 2014; Stojković & Piršl, 2014; Johns, 2016) u svim aspektima osim jednog. U većini studija koje ispituju izazove ESP kurseva na univerzitetima, često se kao ključni problem navodi nedostatak obuke i formalnog obrazovanja nastavnika, dok je u ovom istraživanju to samo jednom identifikovano kao prepreka. To ne znači nužno da ESP nastavnici u Srbiji imaju dovoljno formalnog obrazovanja i obuke, već da možda daju prioritet drugim pitanjima koja su identifikovana u ovom istraživanju: prevelikim grupama različitog nivoa poznavanja jezika, nedostatku didaktičkih materijala, niskom nivou opšteg znanja engleskog jezika kod studenata, njihovoj neupućenosti u profesionalnu terminologiju i koncepte, nedostatku finansiranja i institucionalne podrške, potrebi za premeštanjem časova u kasnije godine studija, malim brojem časova, boljom opremom i digitalizacijom.

Osim dovođenja nivoa opšteg znanja engleskog jezika na barem B1, koji bi idealno trebalo postići tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja tokom 12 godina koliko učenici najčešće uče engleski jezik (Pešić & Marinković, 2018), rešavanje ovih izazova moglo bi se ostvariti adekvatnom institucionalnom podrškom i implementacijom politika „odozdo prema gore“. Takođe, upravo integracija stručnih sadržaja pomaže da se premosti jaz nedovoljnog poznavanja stručnih koncepata i terminologije. Samim tim što usvajanje domenskog znanja postaje jedan od

ciljeva i očekivanih ishoda, otvara se mogućnosti za stvarnje jedne interdisciplinarne platforme koja daje dodatni prostor za koncepte struke. Bez obzira na svakodnevne izazove sa kojima se suočavaju ESP nastavnici, drugi deo ovog istraživanja koji je ispitivao perspektive učenika pokazuje da su ESP studenti motivisani mogućnošću napredovanja u svojim profesionalnim karijerama unutar međunarodnih i multikulturalnih sredina (Bakić-Mirić & Gaipov, 2015), te cene ESP kurseve kao dobru akademsku pripremu za svoje profesionalne karijere (Arnó-Macià et al., 2020).

Sugestije nastavnika ukazuju na potrebu za dinamičnim i fleksibilnim pristupom u ESP nastavi, koji kombinuje praktične vežbe, modernizovane i digitalne resurse, kao i kontinuiranu evaluaciju. Takođe, one apostrofiraju potrebu za sveobuhvatnom institucionalnom podrškom koja obuhvata fizičke resurse, tehničku opremu, materijalna sredstva i kontinuirani profesionalni razvoj jer na osnovu raznovrsnih odgovora nastavnika, primetne su različite strategije koje oni koriste, što odražava potrebu za kontinuiranim dijalogom u obrazovnim krugovima u vezi sa postizanjem optimalne ravnoteže između jezičkih i nejezičkih elemenata i ciljeva učenja. Implementacija ovih mera može značajno unaprediti kvalitet ESP nastave, povećati zadovoljstvo i motivaciju nastavnika i studenata, i osigurati da obrazovni programi ostanu relevantni i efikasni kako bi pripremili studente za uspeh u njihovim budućim akademskim i profesionalnim karijerama.

Bilo bi korisno sprovesti detaljniju analizu kako nastavnici integrišu elemente sadržaja struke u ESP časove, kako ocenjuju sadržaj struke, kao i analizu prirode i obima njihove saradnje sa drugim katedrama/odsecima pre i tokom izvođenja same nastave, ali i nakon, tokom procesa evaluacije kvaliteta npr. korišćenih didaktičkih materijala. Uprkos očiglednom nedostatku razumevanja u vezi sa integracijom sadržaja struke, rezultati istraživanja ukazuju na značajan jaz između teorijski prepoznatih prednosti integracije sadržaja i jezika i njihove praktične primene i evaluacije u okviru ESP nastave. Neophodno je sprovesti dodatna istraživanja kako bi se detaljno ispitali načini integracije stručnih sadržaja i metode evaluacije unutar ESP programa na fakultetima u Republici Srbiji. Cilj je steći jasniju sliku o tome u kojoj meri ovi programi primenjuju CLIL načela.

Potom, iako na osnovu anegdotskih dokaza i kolokvijalnog znanja i iskustva možemo tvrditi da 2-3 semestra, sa prosečno tri časa nedeljno nije ni izbliza dovoljno, bilo bi korisno sprovesti istraživanja koje bi to bilo minimalno trajanje ESP kurseva ukoliko zaista ne postoji prostora za ESP nastavu tokom 6-8 semestara. Dalje, neophodno je sprovesti dodatna istraživanja kako bi se identifikovali stvarni i detaljno ispitali hipotetički uzorci za otpor koji su nastavnici iskazali ka povećanju fonda časova, kao i ispitati status ESP nastavnika na fakultetima u Republici Srbiji i mogućnosti za naučnim napredovanjem. Ukoliko ostvarimo sveobuhvatnije razumevanje stavova, praksi i potreba nastavnika, onda možemo bolje podsticati obrazovno okruženje u kojem se jezik i stručna materija neprimetno spajaju, vodeći ka bogatijem i efikasnijem iskustvu učenja za studente.

Iako su promene neizbežne, one su ponekad spore i nevoljne, a visokoškolski obrazovni sistemi često nisu izuzetak. Prepoznajući da univerzitetske jezičke politike koje se oslanjaju na jedinstvene i opšte pristupe mogu biti neefikasne, važno je naglasiti prilagođen pristup ESP obrazovanju koji obuhvata fleksibilne i prilagodljive politike i prepoznaje različite aspiracije, potrebe i sposobnosti studenata. Ove politike bi trebalo da uzmu u obzir ciljeve specifične za određene discipline, specifične žanrove unutar određene discipline i ulogu engleskog jezika u stvaranju i komunikaciji disciplinarnog znanja (Kuteeva & Airey, 2014; Airey et al., 2017;

Wozniak, 2017). Kako bismo obezbedili kvalitetnu nastavu, nastavnicima je potrebno obezbediti uslove kako bi nastavu organizovali, pripremili, izvodili i evaluirali na pravi način, ali i kako bi karijerno napredovali i mogli da učestvuju u naučnim istraživanjima. Stoga, institucionalna podrška je od neprocenljive važnosti, jer bez nje, čak i nastavnici sa visokim kompetencijama, željom za usavršavanjem i profesionalnim entuzijazmom, ne mogu u potpunosti ispuniti svoj potencijal. U današnjem savremenom ekonomskom, tehnološkom i kulturnom pejzažu, ESP oblast nastavlja da se razvija i menja. Moderno ESP obrazovanje je suštinski kroskurikularno i interdisciplinarno, predstavljajući pristup koji bi trebalo da se suprotstavi fragmentiranom znanju.

7. KVANTITATIVNO ISTRAŽIVANJE: INTEGRISANA ESP NASTAVA I EMANCIPACIJA – STAVOVI STUDENATA

7.1. Uvod

Akciono istraživanje je sprovedeno tokom zimskog semestra školske 2023/2024. godine. Istraživanje obuhvata studente treće i četvrte godine Fakulteta za diplomatiju i bezbednost. Na osnovu ulaznog testiranja na početku njihove prve godine, studenti su podeljeni u dve grupe: osnovni i napredni nivo. Ulazni test uključuje zadatke koji testiraju veštinu pisanja (od studenata se očekuje da iznesu stavove o tome koji je jedan od najvećih društvenih problema u Republici Srbiji i na koje načine se tom problemu pristupa), razumevanje teksta (tekst je B2 nivo i obuhvata pitanja u vezi sa temom i glavnom idejom teksta, specifičnim informacijama, ključnim argumentima, i leksikom), kao i zadatke koji testiraju gramatiku i vokabular od A2 do C1 nivoa.

Nakon podele na grupe, gde su u grupi osnovnog nivoa studenti čije znanje opšteg engleskog jezika varira A1-B1, i naprednog nivoa gde su studenti koji su B1.2-C1, studenti do kraja studija ostaju u svojoj grupi, s tim što je svim studentima koji žele da pređu iz grupe osnovnog nivoa u grupu naprednog to i omogućeno, dok se u iznimnim situacijama, vrlo retko, odobravao i obrnuti prelazak. Program i nastavne jedinice se razlikuju, a studenti nastavu engleskog jezika imaju sve četiri godine, prve dve godine tri časa nedeljno, a druge dve nastavu imaju dva časa nedeljno.

Iako je u slučaju studenata naprednih grupa i u prethodnim godinama veći fokus bio na stručnom sadržaju nego što to tradicionalni pristup ESP nastavi podrazumeva (u prvoj i drugoj godini, grupe osnovnog nivoa nastavu pohađaju kod druge profesorke po tradicionalnim načelima), nastava nije bila u potpunosti integrisana, niti je podrazumevala evaluaciju sadržaja struke. Kroz saradnju sa nastavnicima stručnih predmeta, utvrđene su tematske jedinice koje će se obrađivati, kao i određeni izvori didaktičkih materijala. Birane teme su ili od značaja za društveni i geopolitički kontekst, ili su već prethodno obrađene na stručnim predmetima, kako bi ESP nastava studentima omogućila da ta znanja obnove, prošire, kao i koriste za veštine kritičkog mišljenja, analize, sinteze, rešavanja problema, evaluacije informacija, kreativnog razmišljanja, argumentacije, refleksije, donošenja odluka, interpretacije i procene rizika (Halpern & Dunn, 2022) koje su od neizmernog značaja za njihov lični, akademski i profesionalni razvoj.

Takođe, u skladu sa principima emancipatorske i kritičke pedagogije (npr. Freire, 1970; Abrahams, 2005; Nouri & Sajjadi, 2014; Shephard et al., 2017), izabrane teme¹⁴ su omogućavale studentima da razviju kritičku svest koja bi im omogućila promenu percepcije, kao i da preuzmu aktivnu ulogu u oblikovanju svog obrazovanja i društva kroz razumevanje i preispitivanje društvenih nejednakosti i nepravdi (Nouri & Sajjadi, 2014).

¹⁴ Neke od tema koje su bile uključene su: nacionalni i religijski identiteti (primordijalizam i konstruktivizam i njihovi značaji za političku i bezbednosnu sferu, multikulturalizam, interkulturalizam, itd.); društvena pokretljivost (značajni faktori, američki san, Čomskijev anti-mit o američkom snu, itd.); jezik, retorički alati i propaganda; ljudska prava (univerzalnost i poštovanje ljudskih prava, manjinska prava, itd.); migracije; pismenost; trgovina ljudima (organizovani kriminal, osetljive grupe, načini pristupa žrtvama, itd.); feministički pokreti i pravo glasa; oblici korupcije i njihovog uticaja na društvo, itd.

Nastava je takođe podrazumevala veći fokus na autentičnim materijalima nego što je ranije bio slučaj, te su autentični materijali činili 50-60% didaktičkih materijala, u poređenju sa pređašnjih 20%. Tokom semestra, sve četiri grupe studenata su imali različite tipove zadataka koji su, između ostalog, omogućavali efikasnu integraciju sadržaja struke, a koji su osmišljeni i razvijeni na osnovu relevantne literature (Benesch, 1993; Gibbons, 2002; Basturkmen, 2006; Beckett & Slater, 2005; Liu, 2006; Stoller, 2006; Coyle et al., 2010; Benavent & Peñamaría, 2011; Basturkmen, 2014; Hurajová, 2015; Banegas, 2018; Habul-Šabanović, 2023):

- Istraživački rad i priprema za nastavu – studenti su svake nedelje dobijali temu za predavanja naredne nedelje za koju je trebalo da se pripreme tako što bi iščitali unapred pripremljene tekstove i/ili bi sami morali da pronađu adekvatne materijale kako bi se osiguralo da poseduju neophodna osnovna stručna znanja da bi mogli da uspešno učestvuju u nastavi. Ova aktivnost podstiče odgovornost za sopstveno učenje i razvija veštine pretraživanja i evaluacije informacija.
- Grupni projektni zadaci¹⁵ – studenti su dobijali praktične zadatke koje je trebalo da reše, koristeći znanja iz struke, ali i targetiranu leksiku i/ili gramatiku. Uključuju aktivno korišćenje veština kritičkog mišljenja, analize, sinteze i evaluacije informacija.
- Kritičko čitanje i analiza tekstova – studenti su bili angažovani u kritičkom čitanju i analizi stručnih i akademskih tekstova, sa ciljem da identifikuju glavne ideje, ključne argumente, skrivene pretpostavke, ideološke pozicije i potencijalne pristrasnosti autora. Ova aktivnost podstiče razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti da se analiziraju i vrednuju izvori informacija (npr. kroz poređenje vesti na istu temu levičarski i desničarski nastrojenih medija).
- Izrada mini grupnih prezentacija – ovi zadaci su najčešće uključivali grupnu kolaboraciju koja je za cilj imala da se studenti u jednoj grupi steknu/prošire određena stručna znanja o temi koja se radi te nedelje, a koja su važna za npr. kulturni, istorijski, geopolitički, itd. kontekst, i ta saznanja predoče svojim kolegama, što predstavlja oblik vršnjačkog učenja (engl. *peer-learning*). Svaka grupa (3-4 studenta) je istraživala određeni segment teme i nakon prezentacija svih grupa, studenti su imali neophodan kontekst u kome bi se obrađivala tematska jedinica za tu nedelju.
- Prezentacija manjih istraživačkih projekata – studenti su kroz građenje potpornih konstrukcija veći deo semestra vođeni po fazama ka finalnoj grupnoj prezentaciji (npr. studenti su birali temu koja je u vezi sa nekom temom koja je obrađivana na stručnim predmeta, pod uslovom da je već nisu prezentovali, da bismo svi zajedno, uključujući i nastavnika tog predmeta, konkretizovali temu, nakon čega bismo pristupili fazi istraživanja. Takođe, studenti su dobili podršku i jasne instrukcije o svakoj fazi izrade istraživanja i prezentacija, kao i tehničke propozicije samih prezentacija, sadržaja itd.). Iako su neki od studenata insistirali na individualnim prezentacijama, dogovor je bio da se rade u grupi kako bi razvijali veštine kolaboracije, timskog rada, rešavanja konflikta i združenog donošenja odluka, koje su neophodne za njihove buduće profesije.
- Debate i diskusije – organizovanje debata na teme vezane za njihovu struku omogućava studentima da vežbaju argumentaciju, izražavanje stavova, i interakciju na akademskom nivou. Ove aktivnosti pomažu u razvijanju veština argumentacije, slušanja i razumevanja različitih perspektiva, kao i osvešćivanju važnosti korišćenja akademskog, formalnog i politički korektnog izražavanja.

¹⁵ Primeri projektnih zadataka se nalaze u prilogu.

Gorenavedeno ilustruje da su CLIL principi (4C – Content, Communication, Cognition, Culture) uspešno primenjeni u razvoju ovog ESP kursa:

1. Sadržaj (content) – korišćenje autentičnih materijala
2. Komunikacija (communication) – interakcija kroz grupni rad, rad u paru, debate, itd.
3. Kognicija (cognition) – aktivno uključivanje studenata u rešavanje projektnih zadataka, istraživanja, itd.
4. Kultura (culture) – interkulturene teme poput religije i identiteta, migracija, društvene pokretljivosti, itd.

Ovaj deo akcionog istraživanja, koje je izabrano kao najpogodnije zato što eksplicitno prihvata participaciju i demokratizaciju stvaranja i korišćenja znanja (Onn, 1998), i kao takvo ne podrazumeva istraživanje „na“ već „sa“ učesnicima (Phelps, 2005:42), možemo bliže sagledati kroz njegove faze (Kemmis & Wilkinson, 1998; Burns, 2005; Kemmis & McTaggart, 2005; Burns, 2009; İltar & Yeşilyurt, 2021; Shoecraft et al., 2024) date u tabeli već prezentovanoj u poglavlju „Metodologija“ na koju je neophodno da se ponovo osvrnemo, uz napomenu da su se refleksija i evaluacija izvodile tokom svih faza istraživanja, kao i da istraživanje ima i elemente participativnog akcionog istraživanja s obzirom na to da uključuje samoprocenu istraživača i kritičku analizu sopstvenih akademskih i didaktičkih aktivnosti (Filipović, 2019: 450):

Tabela 2. Prikaz participativnog akcionog istraživanja.

1. Identifikovanje problema	Identifikovanje problema kroz ulazni upitnik studentima (kontrolna i eksperimentalna grupa na trećoj i četvrtoj godini), upitnik ESP nastavnicima na fakultetima širom RS i dnevnik autorke
2. Proučavanje lingvističkih teorija	ESP, integrisana nastava, CLIL, kritička pedagogija, autentičnost, motivacija, emancipacija i osnaživanje, autonomija učenika

3. Dizajniranje akcije, odnosno pravljenje plana akcije kako bi se unela neophodna promena	Nastavni materijali i evaluacija su prilagođeni i promenjeni tako da podrazumevaju veći fokus na sadržaj od tradicionalnog shvatanja šta ESP jeste i kreirani su i odabrani tako da predstavljaju jedan hibridni i holistički model ESP nastave – integrisani ESP (integrated ESP, (Hurajová, 2015), CLIL-enhanced ESP (npr. Banegas, 2017), odnosno partial CLIL (Hurajová, 2015)). Eksperimentalne grupe su ispunile svoju emancipatorsku ulogu kroz direktno uključivanje u nastavni proces (biranje određenih materijala, diskusije o nastavnim metodama, obrazovnim i profesionalnim potrebama, itd.)
4. Implementacija akcije	Integrisana nastava se izvodila tokom zimskog semestra 2023/2024. godine.
5. Refleksija i evaluacija intervencije, i potencijalno refinisanje, odnosno izmene, sugestije	Dnevnik autorke i upitnici za studente na kraju semestra
6. Izveštavanje	Doktorska disertacija, naučni radovi ¹⁶

Dakle, dizajn akcije je uključivao promene u nastavnim metodama, kao što smo već videli, ali i postojanje eksperimentalnih grupa koje su imale ispunjenu emancipatorsku ulogu, i koje možemo posmatrati kao jedan vid fokus grupa. Metod fokus grupe može podržati emancipaciju svih učesnika uključenih u istraživanje, jer svaki učesnik donosi svoja iskustvena saznanja, koja se mogu promeniti kako saznaje o iskustvima i uvidima drugih učesnika (Stahl et al., 2011: 2). Važno je napomenuti i da navedeno može biti nedostatak fokus grupa, kako neki učesnici mogu svoje stavove menjati i prilagođavati većinskim stavovima grupe, ali s druge strane daje priliku onima koji su nesigurni u svoje stavove ili nevoljni da ih izraze, da ipak to učine (ibid.). Takođe, kada dinamika fokus grupa funkcioniše dobro, učesnici rade zajedno sa istraživačem, usmeravajući istraživanje u nove i često neočekivane pravce (Kitzinger, 1995: 300), te uspešna interakcija i kolegijalnost mogu usmeriti istraživača da razmisli o svojim prethodno formiranim shvatanjima i istraži oblasti koje možda nije nameravao da pokrije (Stahl et al., 2011: 7). Ipak, fokus grupe mogu uključivati ignorisanje učesnika, otuđenje zainteresovanih strana i grubu primenu intelektualne

¹⁶ Suknović, M. (2024). Perceptions of ESP instructors in higher education institutions on meeting the demands of interdisciplinary and CLIL education. *Anali Filološkog fakulteta*, 36(1), 271-291.

Suknović, M. (2024). Uloge ESP nastavnika u kontekstu ESP integrisane nastave, *Primenjena lingvistika*, 24.

moći. Fokus grupe verovatno neće razviti svoj potpuni emancipatorski potencijal ako emancipacija ne igra ulogu u razvoju istraživanja (ibid.: 13).

Hiršhajm i saradnici (Hirschheim et al., 1995: 83) definišu emancipaciju kao „sve svesne pokušaje ljudskog razuma da nas oslobodi od pseudoprirodnih ograničenja“. U kontekstu ovog istraživanja možemo govoriti o ograničenjima tradicionalne nastave gde su studenti pasivni primaoci nametnutnog i prethodno određenog znanja, i gde se autoritet nastavnika nameće kao neprikosnoven i apsolutan. S druge strane, studentima je kroz emancipaciju i aktivno učešće u procesu učenja i donošenja odluka omogućeno razvijanje kritičkog mišljenja, i to ne samo o materiji koju izučavaju, već i o tome „kako“ i „zašto“ uče. Freirova teorija emancipatorske pedagogije (1970, 2003) se zalaže demokratizaciju učionice i za transformaciju društvenih odnosa kroz obrazovanje i odbacivanje „bankarskog modela obrazovanja“ (Freire, 2003) koji predstavlja formu represivnog i otuđujućeg obrazovnog sistema, i zalaže se za model emancipatorskog obrazovanja koji teži povratku humanosti i poštovanju iskustava i kulture učenika (više u poglavlju Kritička pedagogija i emancipacija studenata). Dakle, kroz emancipaciju studenata, daje im se glas i prilika da budu aktivno uključeni u obrazovni proces. Jedna od hipoteza ovog istraživanja i jeste da će navedeno imati pozitivni uticaj na stavove i motivaciju studenata, kao i na ishode njihovog učenja, iako bi trebalo dodatno istražiti efekte na akademske rezultate u budućim studijama.

Dakle, pored toga što se sa sve četiri grupe radilo po principima integrisane ESP nastave, eksperimentalne grupe su imale ispunjenu emancipatorsku ulogu kroz različite aktivnosti koje su bazirane i kreirane na osnovu relevantne literature (Freire, 1970; Benesch, 1993; Hyland, 2006; Stoller, 2006; Nouri & Sajjadi, 2014; Shephard et al., 2017; Janković & Buđevac, 2023):

- Participativno planiranje nastave – studenti su uključeni u proces planiranja određenih delova nastave (predlagali su teme, tekstove, metode rada i načine evaluacije). Ova aktivnost promoviše demokratizaciju učionice i omogućava studentima da preuzmu veću odgovornost za svoj proces učenja.
- Problematizacija društvenih i profesionalnih tema – studenti su bili angažovani u analizi i raspravi o kontroverznim ili složenim temama koje su povezane sa njihovom strukom, a koje imaju društvene, etičke ili političke implikacije. Kroz ove aktivnosti, studenti razvijaju sposobnost da kritički sagledaju realnost i reflektuju na ulogu svog profesionalnog znanja u društvenom kontekstu.
- Objašnjavanje nastavnih metoda – studentima su u toku samih predavanja pružana kratka objašnjenja o određenim metodama rada, uz isticanje njihove praktične vrednosti. Takav pristup povećava njihovu svest o svrsi pojedinih aktivnosti, podstiče motivaciju studenata kako će ovo istraživanje pokazati, jer shvataju kako konkretne aktivnosti direktno doprinose njihovom obrazovnom napretku i profesionalnom razvoju. Takođe, ovakav pristup jača osećaj kontrole nad procesom učenja, čime se dodatno osnažuje njihova autonomija.
- Analiza diskursa – studenti učestvuju u analizi različitih vrsta diskursa (npr. političkog, medijskog, stručnog), posebno obraćajući pažnju na retoričke alate (npr. paralipsa, ad hominem, ad populum, ad baculum, hiperbola, crvena haringa, itd.) kako bi razumeli kako jezik oblikuje moćne strukture i kako se može koristiti u svrhe manipulacije, ili za promovisanje emancipacije ili potlačenosti. Navedeno im pomaže da prepoznaju uticaj jezika u njihovoj profesiji i društvu.
- Kreiranje sadržaja – studenti su bili angažovani u kreiranju edukativnih materijala (imali su izbor između brošura, blogova, podkasta ili video zapisa) koji obrađuju relevantne teme njihove struke. Ova aktivnost ne samo da jača njihove jezičke i stručne veštine i znanja,

već ih osnažuje da postanu kreatori sadržaja (što zahvaljujući društvenim mrežama im nije strano), a ne samo konzumenti.

- Kritička refleksija, samoevaluacija i dijalog – studenti procenjuju svoj napredak i postavljaju ciljeve za dalji razvoj. Ova praksa uključuje refleksiju na postignuća, identifikaciju oblasti za poboljšanje, i planiranje konkretnih koraka za dalji razvoj. Takođe, održavane su redovne sesije kritičke refleksije i dijaloga gde studenti imaju priliku da razmotre sopstvena iskustva učenja, da razgovaraju o izazovima i preprekama, i da razvijaju strategije za prevazilaženje tih prepreka, podstiču autonomiju i duboko razumevanje vlastite uloge u obrazovnom procesu.¹⁷
- Vršnjačko učenje – pri sredini semestra, bilo je neophodno formiranje nekoliko mentorskih grupa (prvenstveno u emancipatorskoj grupi osnovnog znanja) gde iskusniji studenti pomažu svojim kolegama u savladavanju složenih koncepata ili veština. Kroz aktivno razmenjivanje znanja i iskustva se podstiče razvoj zajednice učenja i jača osećaj odgovornosti među studentima.

7.2. Rezultati kvantitativnog istraživanja

7.2.1. Opšti pregled

7.2.1.1. Učesnici

U ovom istraživanju učestvovalo je 72 studenta, koji su popunili ulazni upitnik, odnosno 67 studenta, koji su popunili izlazni upitnik, a koji su redovno pohađali nastavu. Prosečno trajanje učenja engleskog jezika za studente treće godine i četvrte godine osnovnog nivoa iznosi oko 15 godina, dok studenti napredne grupe četvrte godine engleski uče u proseku 16 godina. Zapaženo je da su studenti osnovnog nivoa učili engleski kraći vremenski period u poređenju sa studentima napredne grupe (Tabela 6). Dok u obe napredne grupe nema studenata sa manje od 12 godina učenja engleskog jezika, u grupama osnovnog nivoa zabeleženi su slučajevi gde studenti imaju 10 godina iskustva u učenju, a u jednom slučaju čak samo 6 godina.

Tabela 6: Trajanje učenja engleskog jezika.

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Treća godina	Napredni nivo – 15,3	Osnovni nivo – 14,7
Četvrta godina	Osnovni nivo – 15,3	Napredni nivo – 15,9

Kako bi se stekao bolji uvid u znanje studenata, pored grupe kojoj pripadaju, indikativna je i ocena sa prethodnog ispita kako ona daje uvid u rad tokom celog semestra (2 zadatka, prezentacija, kolokvijum, usmeni ispit), a ne samo ispit. Prosečne i medijalne ocene sa prethodnog

¹⁷ Termin za ove sesije je bio na kraju svakog predavanja i vreme je variralo u zavisnosti od samog predavanja. Prosečno trajanje je bilo 10-15 minuta. Međutim, vrlo često su studenti koji bi došli ranije sami pokretali neformalnu diskusiju i pre predavanja.

ispita su bile sličnih vrednosti i primetno je da su studenti naprednih grupa uspešnije savladivali gradivo, iako je njihovo gradivo objektivno značajno zahtevnije, i imali bolje prosečne ocene¹⁸ (Tabela 7).

Tabela 7: Prosečne ocene sa prethodnog ispita predmeta Engleski jezik za diplomatiju i bezbednost.

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Treća godina	Napredni nivo – 8,4	Osnovni nivo – 7,4
Četvrta godina	Osnovni nivo – 7,1	Napredni nivo – 9,2

Nivo znanja engleskog jezika pokazao se kao indikator koji značajno utiče na stavove studenata, nešto više nego što je to prvobitno predviđeno. Ovi nalazi su u skladu sa prethodnim istraživanjima koja ukazuju na to da jezičke kompetencije mogu imati značajan uticaj na akademske performanse i opšte stavove prema obrazovanju, čime se naglašava važnost kontinuiranog unapređenja jezičkih veština u obrazovnom procesu (npr. Martirosyan, Hwang, & Wanjohi, 2015; Neumann, Padden, & McDonough, 2019; Feng & Papi, 2020).

7.2.2 Stavovi prema jezičkim veštinama i ESP predmetu

Na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost, engleski jezik je prisutan na sve četiri godine studija, s tim što u prve dve, studenti imaju tri časa nedeljno, a druge dve po dva časa nedeljno. U narednom pitanju studenti su upitani koliko semestara i časova oni smatraju da engleski jezik treba da se izučava. Studenti koji su u naprednim grupama, su generalno smatrali da treba da imaju više časova i semestara, kao i studenti četvrte godine u odnosu na studente treće. Takođe, kako je bilo i ekstremnih vrednosti (broj semestara koji su studenti navodili se kretao od jednog do deset) koje su umnogome uticale na prosečne vrednosti, uz prosek, data je i medijalna vrednost. Stoga, najveći broj studenata na svim godinama i grupama, sem na trećoj godini osnovnog nivoa, smatra da engleski treba da bude prisutan svih osam semestara, dok je medijalna vrednost sudenata treće godine osnovnog nivoa 6 semestra (Tabela 8). Tri studenta četvrte godine su naveli dodatne komentare kako smatraju da je neophodno da engleski jezik bude prisutan i tokom master studija (4KGS#9, 4EGS#2, 4EGS#11¹⁹).

¹⁸ Studenti četvrte godine, napredne grupe, su izuzetno posvećena grupa studenata sa kojom sam imala zadovoljstvo da radim sve četiri godine. Uprkos zahtevnim i dodatnim materijalima oni su sve svoje osnovne i dodatne obaveze ispunjavali sa izuzetnom predanošću i kvalitetom, otuda i izuzetno visoka prosečna ocena. Takođe, generalno studenti koji redovno pohađaju predavanja i koji su učestvovali u ovoj studiji su studenti koji su uspešnije završavali svoje obaveze od kolega koji ne prisustvuju predavanjima redovno.

¹⁹ Brojevi 3 i 4 označavaju godinu studija, K je kontrolna, E je eksperimentalna grupa, G je grupa, S je student, nakon čega ide redni broj upitnika kako je zaveden.

Tabela 8: Stavovi studenata prema potrebnom broju semestara za učenje engleskog jezika, ulazni upitnik.

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Treća godina	Napredni nivo prosečna vrednost: 7,2 medijalna vrednost: 8	Osnovni nivo prosečna vrednost: 5,7 medijalna vrednost: 6
Četvrta godina	Osnovni nivo prosečna vrednost: 6,8 medijalna vrednost: 8	Napredni nivo prosečna vrednost: 8 medijalna vrednost: 8

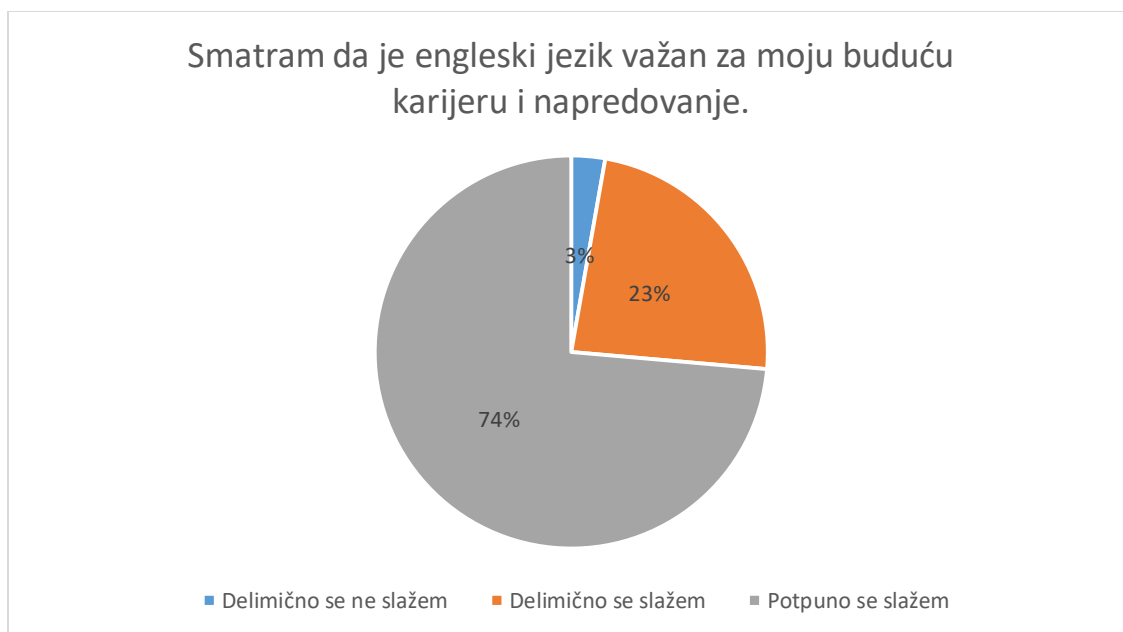
Stavovi studenata su se manje razlikovali kada je u pitanju broj časova koje smatraju da treba da imaju nedeljno i, u proseku, sve grupe smatraju da to treba da budu tri časa nedeljno, dakle za jedan čas više nego što trenutno imaju.

Studenti su i na izlaznom upitniku bili upitani za broj semestara i časova koji smatraju da su im potrebni, i primećen je rastući trend kod svih grupa kada je u pitanju broj semestara, te je najveći rast od 0,7 semestra zabeležen kod 3E grupe (Tabela 9), dok je stav kod većine studenata da su im neophodna tri časa nedeljno ostao nepromenjen.

Tabela 9: Stavovi studenata prema potrebnom broju semestara za učenje engleskog jezika, izlazni upitnik.

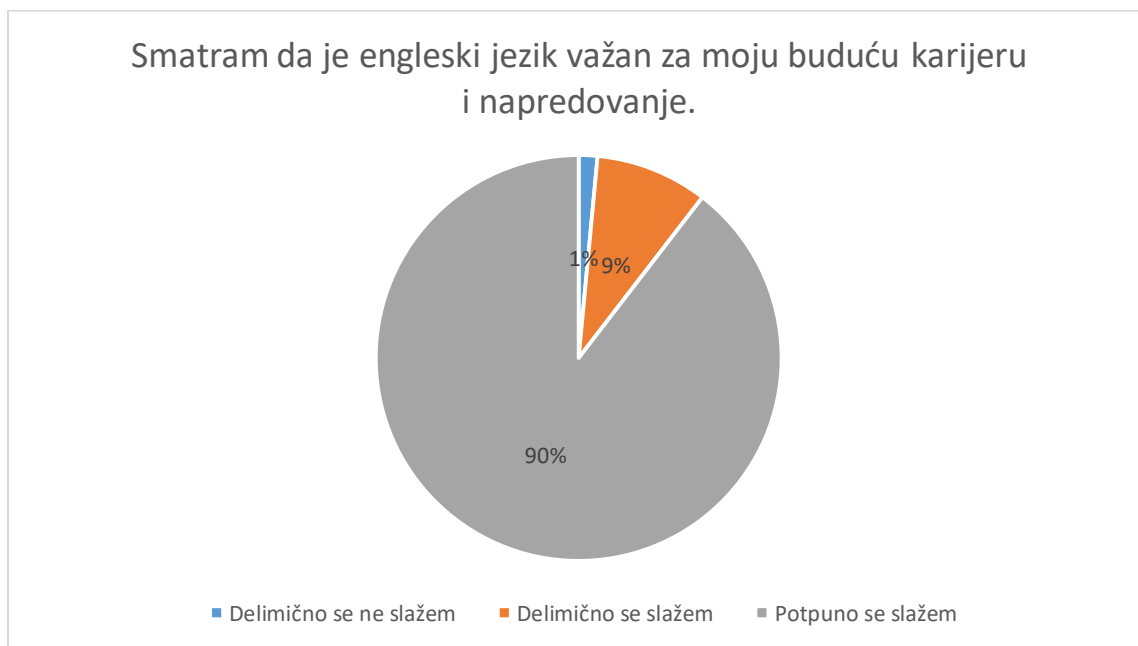
	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Treća godina	Napredni nivo prosečna vrednost: 7,5 medijalna vrednost: 8	Osnovni nivo prosečna vrednost: 6,4 medijalna vrednost: 7
Četvrta godina	Osnovni nivo prosečna vrednost: 7,1 medijalna vrednost: 8	Napredni nivo prosečna vrednost: 8 medijalna vrednost: 8

Rezultati na osnovu ulaznog upitnika prikazani u grafikonu (Grafikon 12) ilustruju percepciju studenata o važnosti poznavanja engleskog jezika za njihovu buduću karijeru i napredovanje. Većina ispitanika, njih 74%, potpuno se slaže sa tvrdnjom da je engleski jezik važan za njihov profesionalni razvoj. Dalje, 23% studenata delimično se slaže s ovom tvrdnjom, dok je samo 3% studenata izjavilo da se delimično ne slaže. Niko od ispitanika nije potpuno negirao važnost engleskog jezika za karijeru i napredovanje. Ovi podaci jasno ukazuju na visoku svest među studentima o značaju engleskog jezika u profesionalnom kontekstu već na početku istraživanja.



Grafikon 12: Stavovi studenata u vezi sa značajem engleskog jezika za njihovu buduću karijeru i napredovanje, ulazni upitnik.

Nakon jednog semestra, rezultati izlaznog upitnika pokazuju još veći nivo saglasnosti među studentima. Naime, 90% studenata potpuno se slaže sa izjavom da je engleski jezik važan za njihovu buduću karijeru i napredovanje, dok 9% delimično deli taj stav. Značajno je napomenuti da je samo 1 student izrazio delimično neslaganje, što ukazuje na još jače prihvatanje važnosti engleskog jezika u finalnoj fazi istraživanja (Grafikon 13).



Grafikon 13: Stavovi studenata u vezi sa značajem engleskog jezika za njihovu buduću karijeru i napredovanje, izlazni upitnik.

Dalje, studenti su pokazali visok stepen uniformnosti pri ocenjivanju važnosti jezičkih veština za njihovu buduću karijeru i dalje usavršavanje (ocene su od 1 do 5, gde je 1 najmanje važna veština, 5 izuzetno važna), bez značajnih varijacija među grupama ili između početnog i završnog upitnika, te su date i zbirne ocene (sve grupe i oba upitnika). Konkretno, 28 studenata, što čini 38% uzorka, ocenilo je sve jezičke veštine kao podjednako i izuzetno važne. Ostali studenti su svoje ocene distribuirali na način prikazan u Tabeli 10:

Tabela 10: Stavovi studenata prema značaju jezički veština za njihovu buduću karijeru i dalje usavršavanje.

Jezička veština	Prosečna ocena (ulazni i izlazni upitnik)
razumevanje pisanog teksta	4,67
razumevanje govornog materijala i audio zapisa	4,71
govor i komunikacija	4,78
pisanje	4,38

Rezultati upitnika o važnosti jezičkih veština među ESP studentima ukazuju na zanimljive tendencije. Dok studenti prepoznaju značaj svih jezičkih veština, veštinu pisanja su ocenili kao najmanje korisnu. Ovaj stav rasvetljavaju komentari studenata, koji kao kvalitativni uvidi doprinose verodostojnosti deskriptivne statistike, pružajući dublje razumevanje percepcija ispitanika, pri čemu jedan student navodi: „Zavisí od struke, može biti izuzetno važno, ali tehničko-tehnološka dostignuća mogu nadomestiti delove u neznanju“ (4EGS#4). Dodatno, drugi student primećuje da „kada je reč o pisanju, danas u većini slučajeva pre slanja teksta vrši se provera ispravnosti (gramatike) upotrebom aplikacija“ (4KGS#1). Ove izjave sugerisu da studenti percipiraju tehnologiju kao pomoćno sredstvo koje može nadomestiti nedostatke u veštinama pisanja. Jedan student je izrazio mišljenje da bi veći fokus trebalo staviti na aktivnu vežbu, komunikaciju, diskusiju i debate, umesto na čitanje i pisanje, budući da internet može pružiti podršku pri čitanju i pisanju, što nije slučaj kada je u pitanju komunikacija uživo (3KGS#5). Navedeni komentari naglašavaju oslanjanje na tehnološke alate za proveru i ispravljanje tekstova, što može doprineti percepciji da je formalno učenje veštine pisanja manje važno. Iz ovih rezultata je jasno da postoji potreba za adaptacijom nastave pisanja koja bi uključila efikasno korišćenje tehnologije, ali i dalje zadržala fokus na razvijanju kritičkog mišljenja i izražavanja kroz pisanje.

Naredni odeljak upitnika ima za cilj da pruži uvid u stavove studenata u vezi sa njihovim jezičkim kompetencijama i mogućnosti da prate nastavu na engleskom jeziku (Grafikon 14). Analiza samoprocene studenata kada su njihove jezičke kompetencije u pitanju pokazuje raznolike stavove o sopstvenom znanju engleskog jezika u vezi sa čitanjem stručnih tekstova. Samo 11% studenata se u potpunosti slaže da poseduje dovoljno znanja jezika koje bi im omogućilo da čitaju stručnu literaturu, dok se nešto više od 56% delimično slaže. S druge strane, 25% studenata ne smatra da poseduje adekvatno znanje za ovu aktivnost (5 studenata se potpuno ne slaže, što je 7%, a 13 se delimično ne slaže, 18%). Preostalih 8% nije sigurno u svoje sposobnosti. Svi studenti koji ne smatraju da imaju dovoljne kompetencije za čitanje stručnih tekstova su u grupama osnovnog nivoa. Navedeni rezultati sugerisu da većina studenata oseća određeni nivo sigurnosti u svojoj

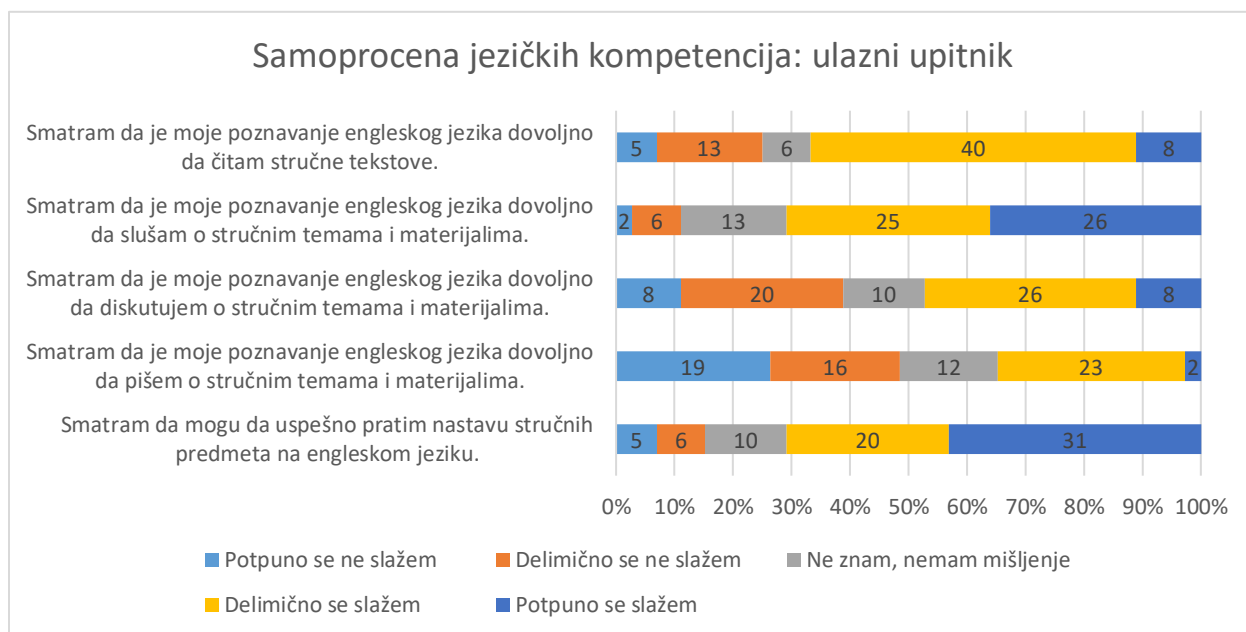
sposobnosti da razumeju stručne tekstove, ali i da je studentima osnovnog nivoa potrebna veća podrška.

Dalje, rezultati pokazuju da studenti imaju najviše samopouzdanja kada je u pitanju veština slušanja. Čak 36% studenata smatra da mogu potpuno da razumeju stručne teme u audio formi, a skoro 35% se delimično slaže sa tim. Ipak, značajan broj studenata izražava nesigurnost (18%) ili negativan stav prema svojoj sposobnosti da slušaju i prate nastavu na engleskom jeziku (11%). Generalno, i sasvim očekivano, studenti su imali veće samopouzdanje u svoje kompetencije kada su u pitanju receptivne veštine, za razliku od produktivnih veština.

Kada se radi o mogućnosti da diskutuju o stručnim temama, stavovi studenata su nešto više podeljeni. Ukupno 36% studenata se delimično slaže da je njihovo znanje dovoljno za stručnu diskusiju na engleskom jeziku, dok 11% to smatra u potpunosti, što je ukupno manje od polovine studenata. Međutim, značajan broj studenata, čak 39% ima negativan stav prema svojoj sposobnosti da diskutuje o stručnim temama: 11% se potpuno ne slaže, dok se 28% delimično ne slaže. Značajan procenat studenata (14%) nije siguran u svoje veštine. Stoga, neophodno je dodatno angažovanje na razvijanju veština govora u okviru ESP nastave, kako bi se povećalo samopouzdanje studenata u ovom domenu.

Takođe, prilikom analize stavova u vezi sa pisanjem o stručnim temama i materijalima, posve očekivano, rezultati pokazuju da studenti percipiraju ovu veštinu kao najzahtevniju (Grafikon 14): čak 48% ne smatra da ima dovoljne kompetencije u nekoj meri (26% u potpunosti, a 22% delimično). Sa druge strane, 32% studenta se delimično slaže da je njihova veština pisanja dovoljno razvijena, dok samo 3% smatra da su njihove veštine potpuno adekvatne. Čak 17% nije sigurno u svoje sposobnosti. Kao što smo već imali priliku da vidimo iz komentara studenata, uprkos tome što se oni umnogome oslanjaju na pomoć aplikacija kada je veština pisanja u pitanju, to nije značajno doprinelo njihovom osećaju samopouzdanja. Dakle, neophodan je dodatni fokus na određene elemente (npr. teza, tematska rečenica, ključni argumenti, itd.) i tipove pisanih formi, kako akademskih tako i profesionalnih (npr. argumentativni esej, izveštaj, aide-memoire, note verbale, itd.), pogotovo kada se digitalni alati uzmu u obzir, kako bi se studenti osećali i bili sigurniji u svoje sposobnosti da precizno i adekvatno izraze stručne ideje u pisanom obliku.

Rezultati poslednjeg pitanja ovog odeljka upućuju na to da većina studenata (71%) u nekoj meri smatra da može uspešno da prati nastavu stručnih predmeta na engleskom jeziku. Negativan stav ima 15% studenata, dok 14% studenata nije sigurno u svoje sposobnosti. Kao što je bilo i očekivano, studenti koji su izrazili nedostatak samopouzdanja u svoje veštine su bili studenti osnovnog nivoa, obe godine. Studenti naprednih grupa su generalno smatrali da imaju dovoljne kompetencije za sve veštine (jedino je manji broj njih izrazio sumnju u svoje kompetencije kada je veština pisanja u pitanju) i praćenje nastave na engleskom jeziku.



Grafikon 14: Samoprocena studenata o adekvatnosti poznavanja engleskog jezika za stručne aktivnosti, ulazni upitnik.

Kada uporedimo rezultate samoprocene studenata o adekvatnosti poznavanja engleskog jezika za stručne aktivnosti na početku i kraju semestra, primetne su značajne promene u njihovim stavovima (Grafikon 15).

Na početku semestra, 56% studenata se delimično slagalo da je njihovo znanje engleskog jezika dovoljno za čitanje stručnih tekstova, dok je 11% bilo potpuno saglasno. Na kraju semestra, samopouzdanje studenata se ipak povećalo, tako da je 39% studenata delimično saglasno, a 27% potpuno saglasno, iako je ukupni procenat studenata ostao sličan (na početku semestra 67%, na kraju 66%). Broj studenata koji smatraju da njihove jezičke kompetencije nisu dovoljne smanjen je sa 25% na 13%, što ukazuje na generalno poboljšanje u samopouzdanju studenata kada govorimo o veštini čitanja.

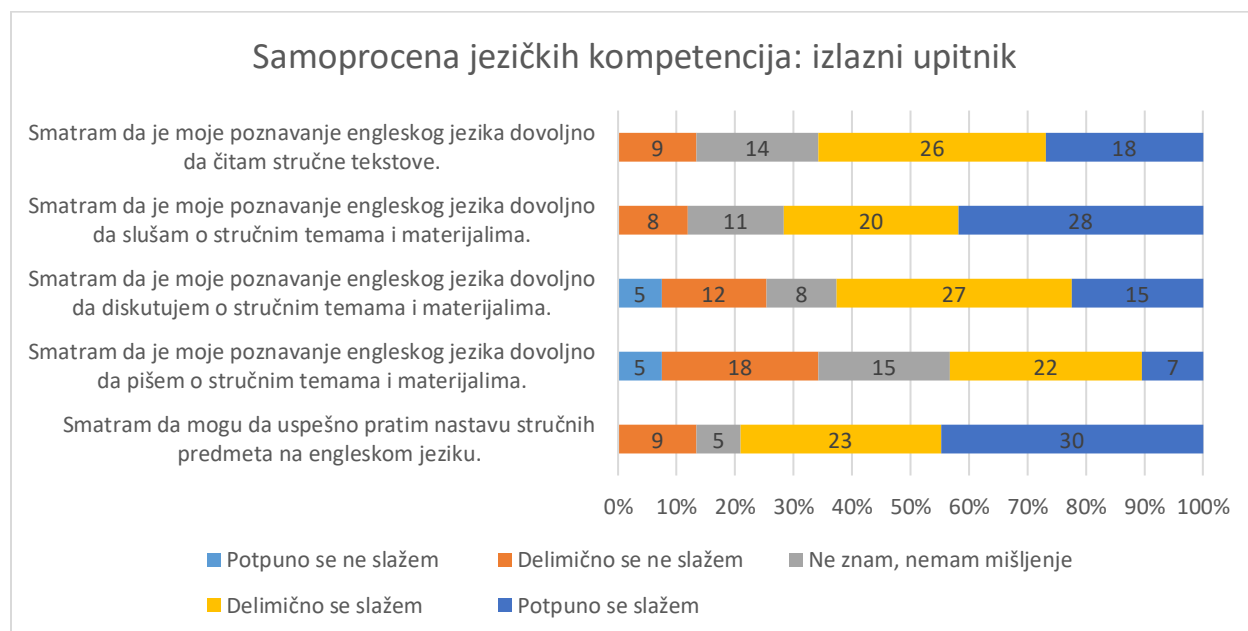
Studenti su iskazali određeni rast samopouzdanja i kada je veština slušanja u pitanju. Na početku semestra, 36% studenata se potpuno slagalo da je njihovo znanje dovoljno, dok je 35% bilo delimično saglasno. Na kraju semestra, 42% studenata se potpuno, a 30% delimično slaže. Na kraju semestra nijedan student nije izjavio da se potpuno ne slaže sa izjavom.

Dalje, deluje da su studenti dobili najveće samopouzdanje kada je veština govora u pitanju, što je važno kako su rezultati prethodno pokazali da su studenti imali većih poteškoća sa produktivnim nego receptivnim veštinama. Primećen je rast od čak 15% kada je u pitanju deo studenata koji su naveli da smatraju da mogu da uspešno diskutuju o stručnim temama, najviše u slučaju emancipatorske grupe na trećoj godini.

Takođe, napredak je primetan i u stavovima povodom veštine pisanja: na početku semestra, samo 3% studenata se potpuno slagalo da je njihovo znanje dovoljno za pisanje o stručnim temama,

dok je 32% bilo delimično saglasno. Na kraju semestra, 11% studenata je potpuno saglasno, a 33% delimično saglasno. Iako se broj studenata koji nisu sigurni u svoje veštine povećao sa 17% na 22%, smanjenje onih koji se delimično ili potpuno ne slažu sa 47% na 34% ipak pokazuje pozitivan trend u vezi sa precepcijama studenata o mogućnosti da diskutuju o stručnim temama pisanim putem.

Na kraju, identifikovan je i rast u samopouzdanju za mogućnost praćenja nastave na engleskom jeziku od 7%: na početku semestra, 43% studenata potpuno se slagalo da mogu uspešno pratiti nastavu na engleskom jeziku, dok je 28% bilo delimično saglasno, dok na kraju semestra, 45% studenata se potpuno, a 33% delimično slaže. Procenat studenata koji se delimično ili potpuno ne slažu smanjen je sa 15% na 13%.



Grafikon 15: Samoprocena studenata o adekvatnosti poznavanja engleskog jezika za stručne aktivnosti, izlazni upitnik.

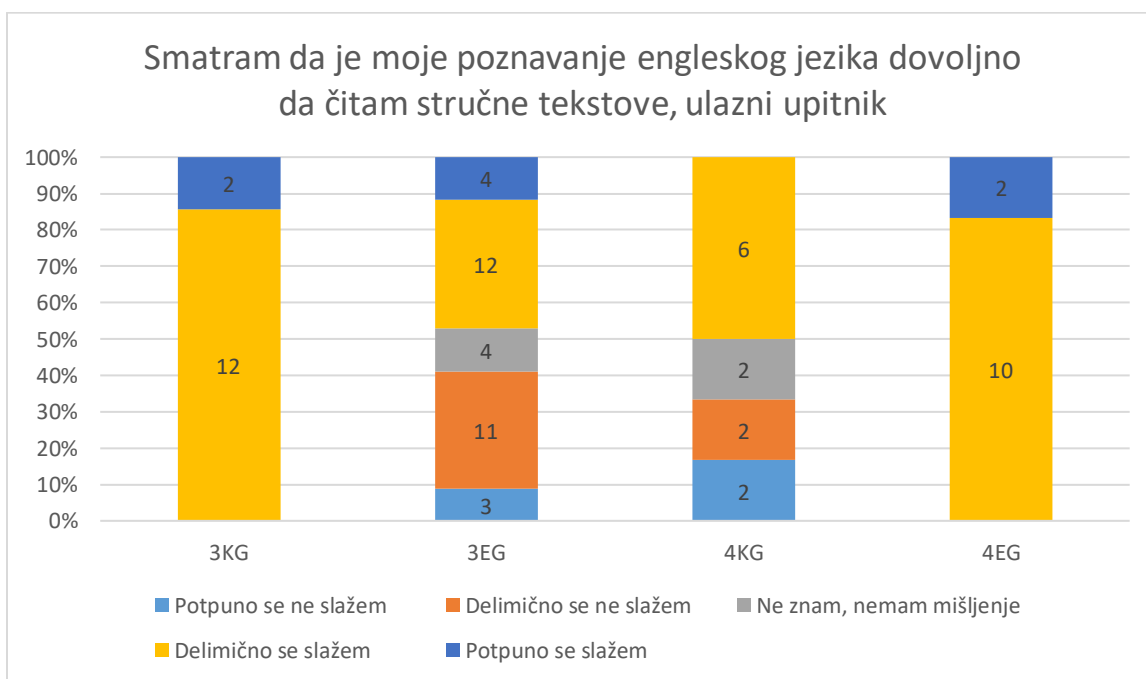
Dalje, prilikom analize rezultata pojedinačnih grupa primećuju se određene šeme u promenama stavova, te se pokazalo da su promene više izražene kod grupa osnovnog nivoa (3E i 4K), nego kod naprednih grupa (Grafikon 16 i Grafikon 17).

Na početku semestra, svi studenti 3K grupe su se u nekoj meri slagali da je njihovo poznavanje engleskog jezika dovoljno za čitanje stručnih tekstova (80% delimično, i 20% u potpunosti). Međutim, na kraju semestra, ukupni procenat je značajno opao i to za 30% iako je broj studenata koji se u potpunosti slažu porastao i činio 38%. Istovremeno, broj neodlučnih studenata je porastao sa 0% na 30%. Ovi rezultati ukazuju na opadanje samopouzdanja u veštinu čitanja tokom semestra.

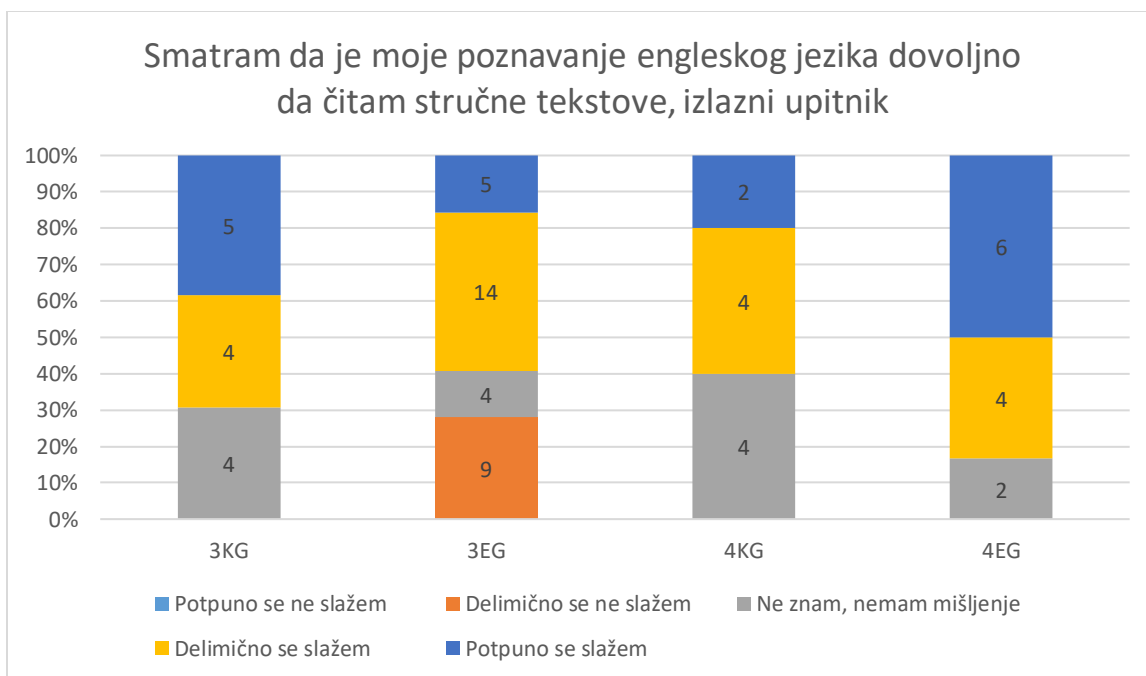
S druge strane, u 3E grupi, rezultati ukazuju na značajan pomak u percepciji znanja engleskog jezika kada je veština čitanja u pitanju. S početka semestra 47% studenata su imali dovoljno samopouzdanja u svoje veštine čitanja, dok na kraju taj procenat je porastao na 60%. Takođe, značajna je promena da više nijedan student nije u potpunosti sumnjao u svoje sposobnosti čitanja.

U grupi 4K, ulazni upitnik pokazuje da 50% smatra da je njihovo znanje delimično dovoljno, što je slično procentima i druge grupe osnovnog nivoa na trećoj godini (3E), dok 34% studenata se u nekoj meri ne slaže da je njihovo znanje dovoljno da čitaju stručne tekstove. Izlazni upitnik pokazuje donekle rast samopouzdanja jer se sada 20% u potpunosti slaže, a 40% delimično. Iako nema studenata na kraju semestra koji direktno tvrde da ne poznaju engleski jezik dovoljno dobro za prethodno navedenu aktivnost, ipak 40% nije sigurno u svoje kompetencije.

Za 4E grupu, primetan je pozitivan trend u samoproceni: s početka, 17% se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok na kraju taj procenat raste na 60%. Međutim, iako na osnovu ulaznog upitnika vidimo da su se svi studenti slagali u nekoj meri sa tvrdnjom, izlazni upitnik ipak pokazuje da 17% studenata je u međuvremenu počelo da sumnja u svoje kompetencije, što je sličan trend primećen i kod druge grupe naprednog nivoa (3K).



Grafikon 16: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za čitanje stručnih tekstova, ulazni upitnik.



Grafikon 17: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za čitanje stručnih tekstova, izlazni upitnik.

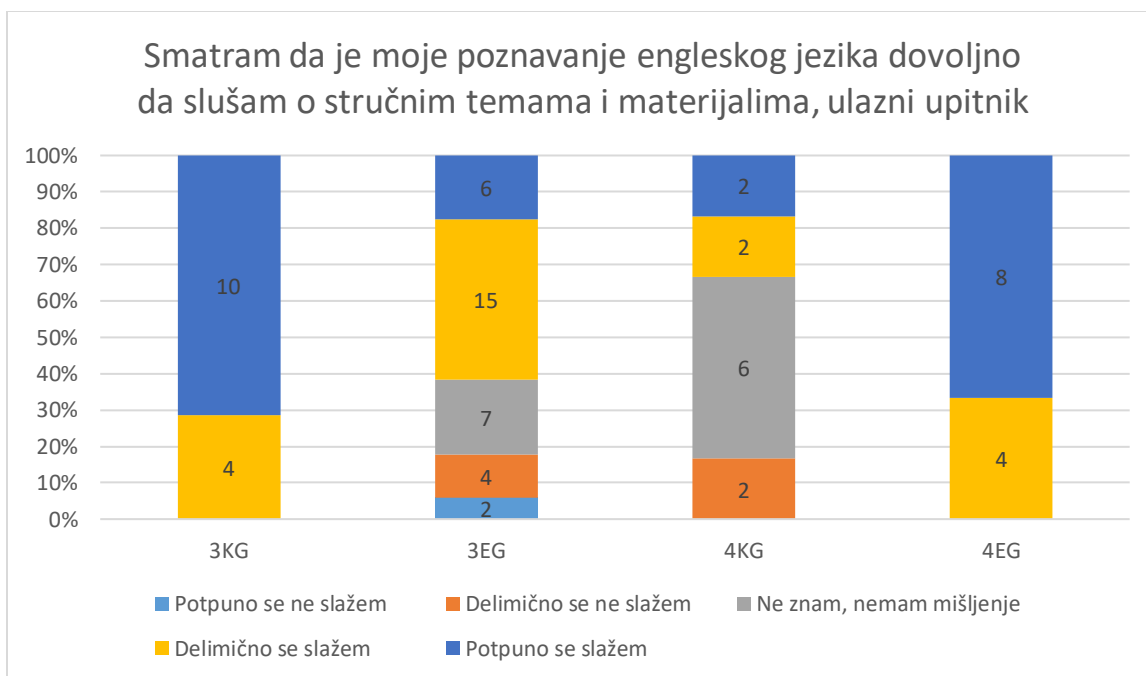
Dalje, analiza pojedinačnih grupa u vezi sa tvrdnjom da smatraju da poseduju dovoljno znanja engleskog jezika da slušaju o stručnim temama omogućava uvide u indikativne rezultate (Grafikon 18 i Grafikon 19).

Tokom celog semestra, svi studenti 3K grupe su bili sigurni u svoje znanje engleskog jezika kada je slušanje stručnih tema i materijala u pitanju, a na osnovu ulaznog upitnika, čak 72% studenata u potpunosti. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje blagi pad u samopouzdanju, pri čemu se 62% u potpunosti slaže sa tvrdnjom, dok se ostali delimično slažu.

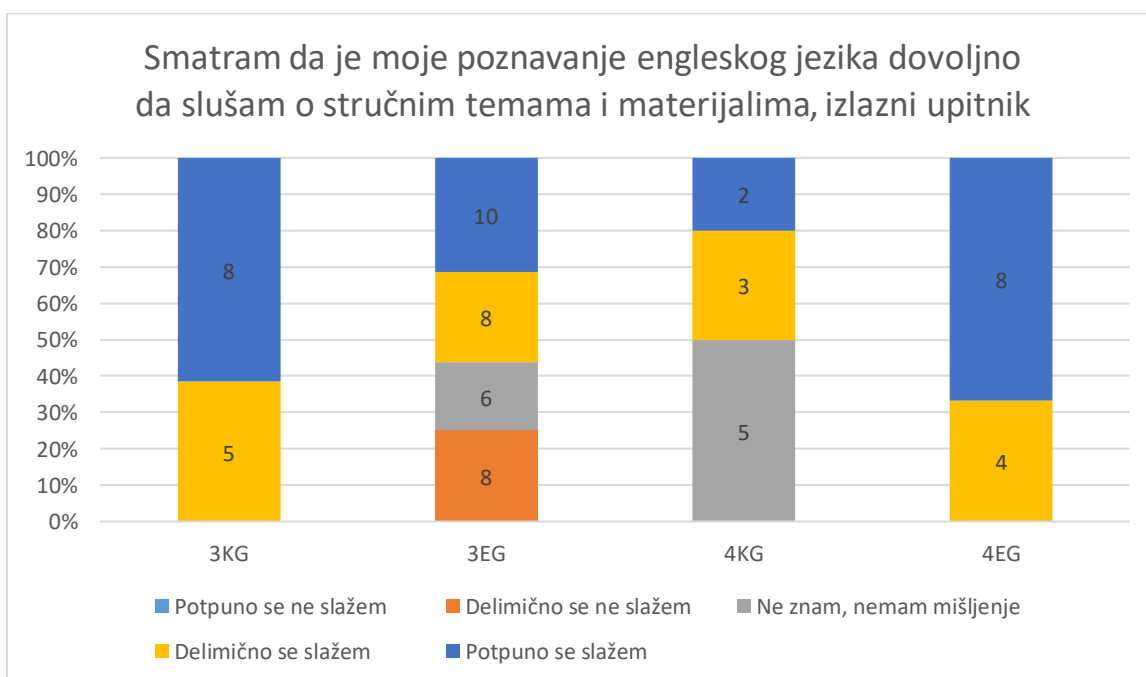
3E grupa pokazuje rezervisaniju samouverenost kako je samo 62% studenata navelo da se u nekoj meri slaže sa tvrdnjom, dok se 18% ne slaže. Izlazni upitnik i kod ove grupe pokazuje blaži pad jer sada se 56% studenata u nekoj meri slaže. Iako više nema studenata koji se u potpunosti ne slažu, ipak je porastao broj koji se delimično ne slaže (25%).

S druge strane kod 4K grupe je primećen napredak i za razliku od inicijalnih 34% koji su se slagali, i 17% koji nisu, na kraju semestra nijedan student se nije izjasnio odrično, a 50% se složilo sa tvrdnjom da je njihovo znanje engleskog jezika dovoljno za slušanje stručnih tema i materijala. Ipak, drugih 50% nije sigurno u svoje znanje.

Interesantno, kod 4E grupe, ulazni i izlazni upitnik pokazuju potpuno iste podatke i odsustvo promene, gde se 67% u potpunosti, a 33% delimično slaže.



Grafikon 18: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za slušanje o stručnim temama i materijalima, ulazni upitnik.



Grafikon 19: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za slušanje o stručnim temama i materijalima, izlazni upitnik.

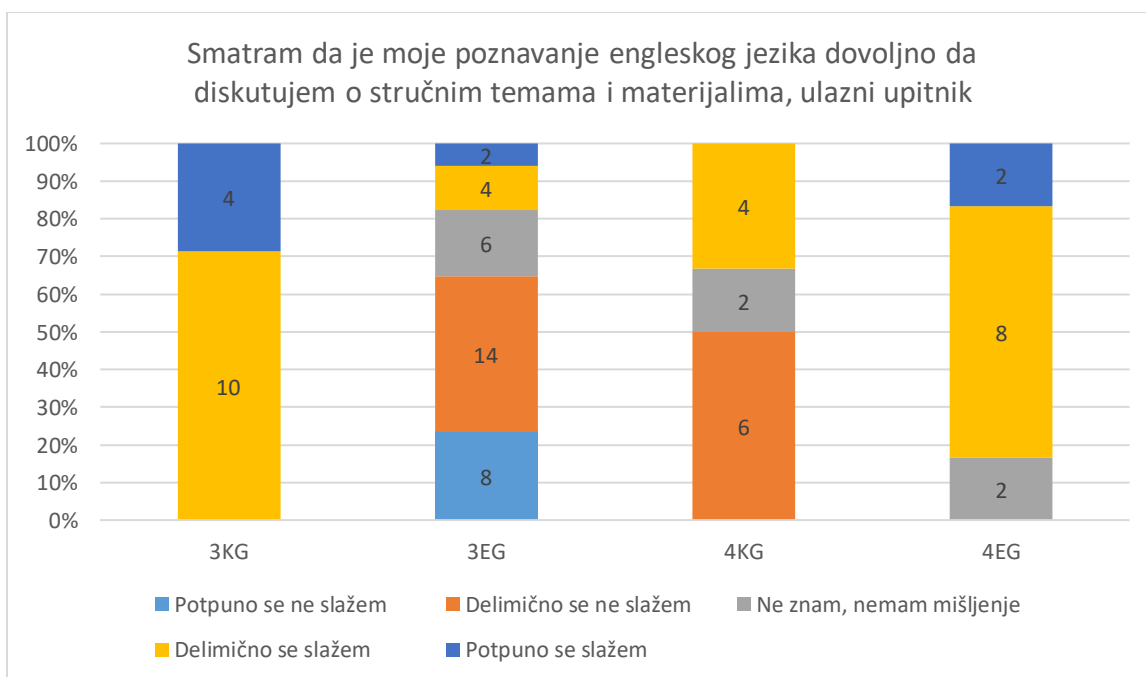
Veština govora i komunikacije je ocenjena kao iznimno važna i rezultati pojedinačnih grupa otkrivaju interesantne šeme i promene u vezi sa odgovorima studenata na pitanje da li smatraju da je njihovo poznavanje engleskog jezika dovoljno da diskutuju o stručnim temama i materijalima (Grafikon 20 i Grafikon 21).

Na početku semestra, većina studenata 3K grupe je bila sigurna u svoje znanje engleskog jezika kada je diskusija o stručnim temama i materijalima u pitanju. Ulazni upitnik pokazuje da se 29% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 71% delimično slaže. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje blage negativne promene, pri čemu pored porasta studenata koji se potpuno slažu (38%), 15% više nije sigurno, a 8% se delimično ne slaže sa tvrdnjom.

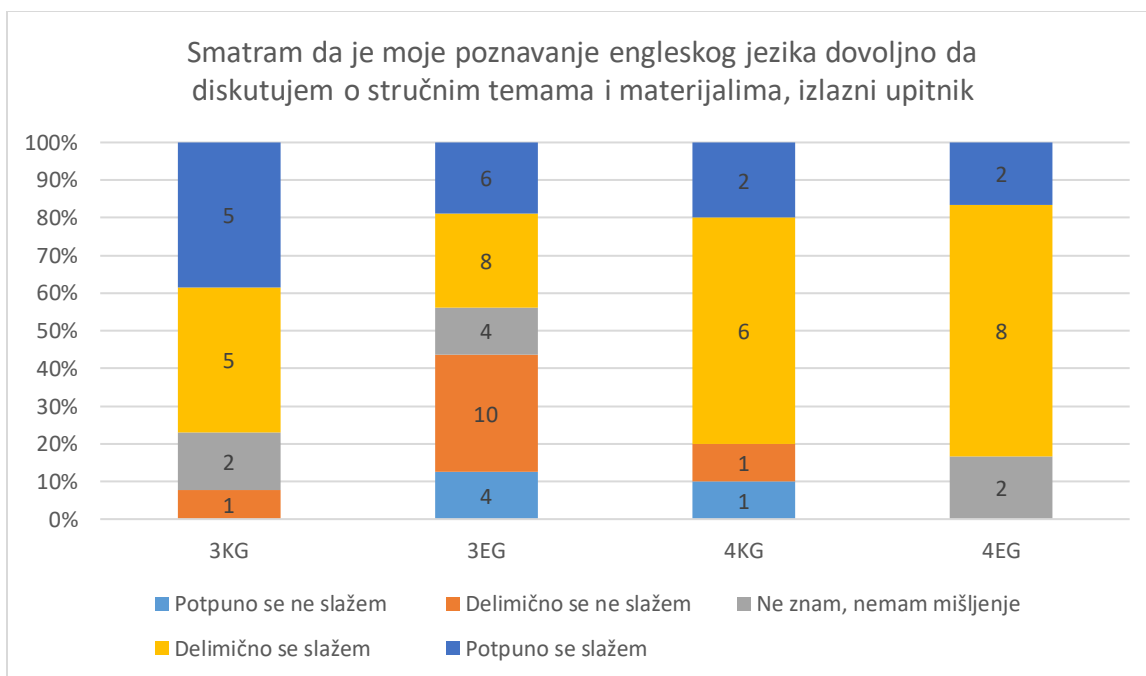
3E grupa će još jednom pokazati veliki napredak, jer pored veće rezervisanosti na početku gde se čak 41% delimično ne slaže, a 24% u potpunosti ne slaže, a samo 18% u nekoj meri se slaže, promena u stavovima je očigledna. Na kraju semestra, 31% se delimično ne slaže, 12% se u potpunosti ne slaže, a 44% se u nekoj meri slaže (25% delimično i 19% potpuno), što je skok od 26%.

U ulaznom upitniku, 4K grupa izražava značajan stepen rezervisanosti prema svojim sposobnostima kada je ova veština u pitanju, te samo 33% se delimično slaže, dok se čak 50% delimično ne slaže, a 17% nije sigurno. Ipak, primećen je veliki skok, i to od 47% u pozitivnim stavovima, kada je u pitanju kraj semestra: 80% studenata u nekoj meri smatra da je njihovo poznavanje engleskog jezika dovoljno da diskutuju o stručnim temama (20% u potpunosti, i 60% delimično), dok se po 10% studenta potpuno ili delimično ne slaže.

Interesantno da je ovo još jedna veština gde ulazni i izlazni upitnik ne pokazuju nikakve promene kada je 4E grupa u pitanju: 17% se u potpunosti slaže, 67% se delimično slaže, a 17% studenata nije sigurno.



Grafikon 20: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za diskutovanje o stručnim temama i materijalima, ulazni upitnik.



Grafikon 21: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za slušanje o stručnim temama i materijalima, izlazni upitnik.

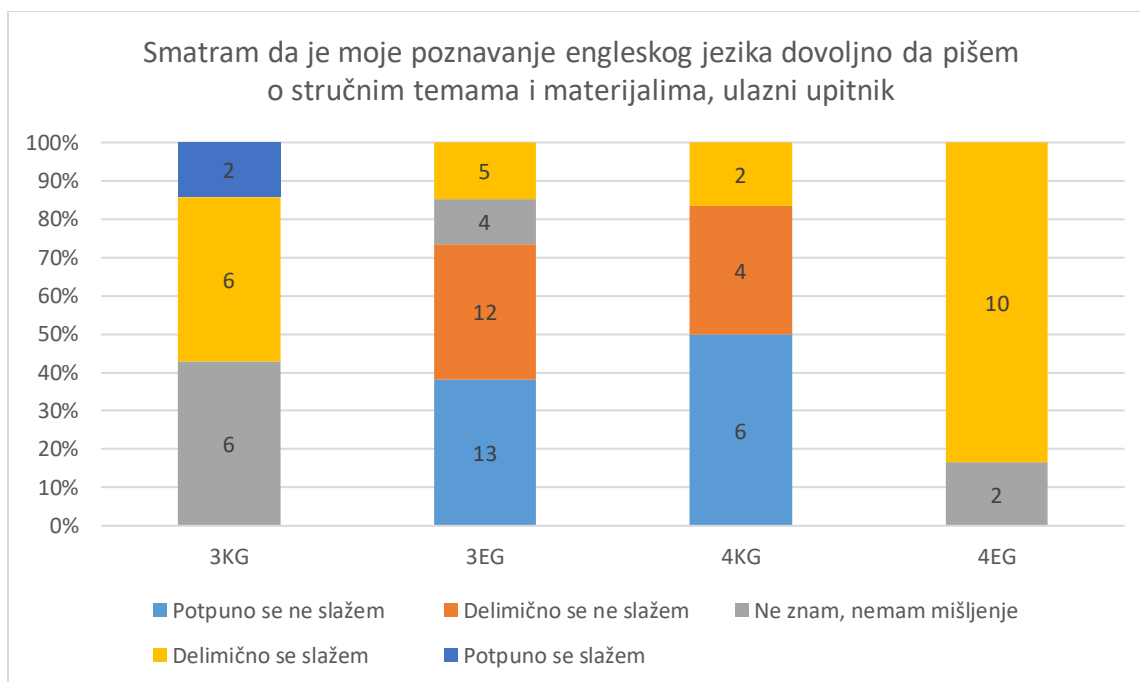
Dalje, odeljci ulaznih i izlaznih upitnika pojedinačnih grupa kada su u pitanju stavovi studenata u vezi sa tim da li smatraju da je njihovo poznavanje engleskog jezika dovoljno da pišu o stručnim temama i materijalima daju značajne rezultate kako je već prethodno pokazano da studenti, s jedne strane, smatraju ovu vještinu najmanje značajnom, a sa druge strane, smatraju da sa njom imaju najviše poteškoća.

Na početku semestra, ulazni upitnik pokazuje da se u 3K grupi samo 14% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom da je njihovo znanje engleskog jezika dovoljno za pisanje o stručnim temama i materijalima, dok se 43% delimično slaže, a isto toliko studenata nije sigurno. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje blagi porast u samopouzdanju, ali iako je procenat studenata koji imaju samopouzdanje u tu vještinu porastao za 5% na 62%, sada se 15% potpuno ne slaže, a 23% nije sigurno.

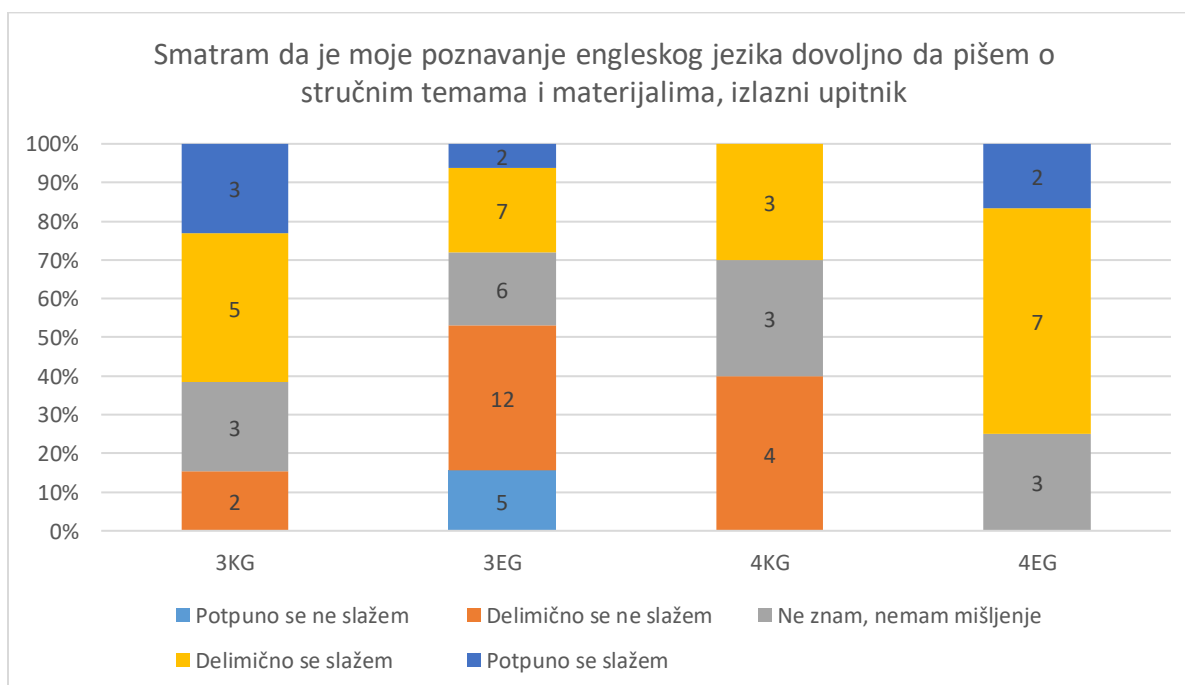
Kod 3E grupe je zabeležen veći napredak u samopouzdanju, te na kraju semestra 28% studenata (6% u potpunosti i 22% delimično) smatra da imaju dovoljne jezičke kompetencije da pišu o stručnim temama za razliku od samo 15% sa početka semestra. Značajno se smanjio i procenat studenata koji nisu smatrali da imaju dovoljne kompetencije i to sa 38% na 16%.

Kod studenata četvrte godine kontrolne grupe je isto primećen pozitivan trend jer od 83% studenata koji nisu smatrali da imaju dovoljne kompetencije i samo 17% koji su delimično smatrali da imaju na početku semestra, na kraju semestra njih 40% delimično to nije smatralo, a 30% delimično jeste, ali je primetan porast procenta onih koji nisu sigurni na 30%.

Kao i kod ostalih vешtina, ulazni i izlazni upitnici 4E grupe ukazuju na vrlo blage promene u stavovima. Na početku semestra nijedan student nije imao apsolutno samopouzdanje u svoju vешtinu pisanja, dok na kraju njih 17% jeste, ali je porastao procenat studenata koji nisu sigurni sa 17% na 25%.



Grafikon 22: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za pisanje o stručnim temama i materijalima, ulazni upitnik.



Grafikon 23: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za pisanje o stručnim temama i materijalima, izlazni upitnik.

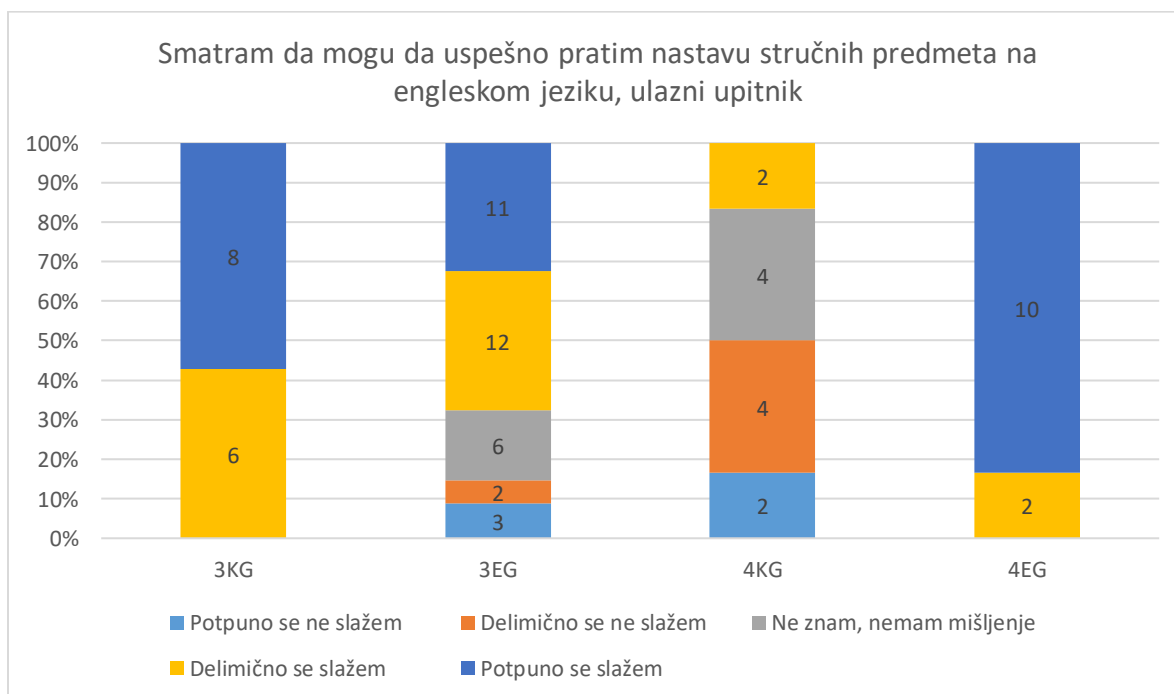
Rezultati upitnika otkrivaju da su studenti grupa naprednijih nivoa bili uniformisaniji u svojim odgovorima od grupa osnovnih nivoa koji su pokazali veću raznolikost prilikom odgovora na tvrdnju da smatraju da mogu uspešno da prate nastavu stručnih predmeta na engleskom jeziku.

Studenti treće godine kontrolne grupe su imali pozitivnu promenu u stavovima i generalno su svi podržali tvrdnju da mogu da prate nastavu u određenoj meri: na ulaznom upitniku 57% se u potpunosti slaže, 43% delimično, a na izlaznom 69% u potpunosti, 23% delimično, i 8% nije sigurno.

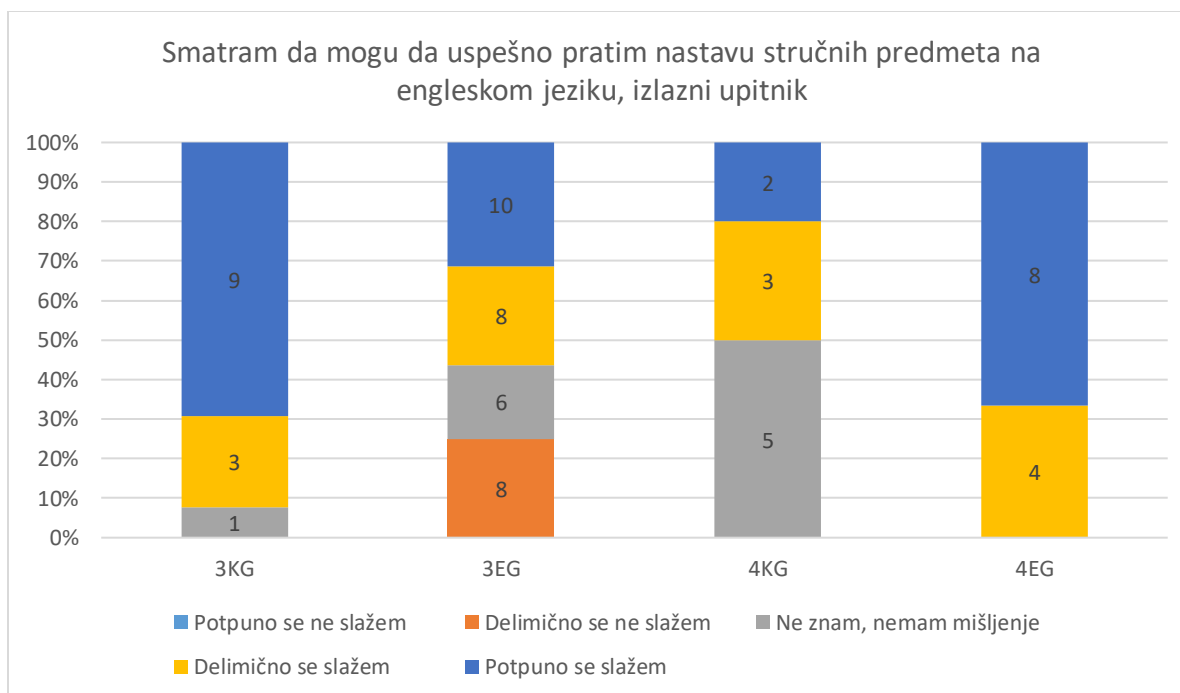
S druge strane, studenti treće godine eksperimentalne grupe su imali negativnu promenu. S početka semestra 68% je smatralo da može da prati nastavu na engleskom jeziku, dok samo 15% je verovalo da ne može, a ostali nisu bili sigurni. Na kraju semestra, 56% smatra da mogu da prate nastavu, 25% da ne mogu (delimično, kako nijedan student nije obeležio opciju da se u potpunosti ne slaže), i procenat onih koji nisu sigurni je porastao na 25% sa pređašnjih 17%.

Na ulaznom upitniku, 4K grupa pokazuje izuzetno visoku rezervisanost prema svojim sposobnostima, gde se 50% studenata u nekoj meri ne slaže sa tvrdnjom, 33% nije sigurno, dok se samo 17% delimično slaže. Na kraju semestra, situacija se poboljšala, pri čemu se 50% studenata slaže (20% potpuno, 30% delimično), ali čak 50% nije sigurno.

Interesantno je da ponovo grupa 4E pokazuje minimalne promene u svojim stavovima kojima ponovo iskazuju samopouzdanje u svoje veštine. Na početku semestra, 83% studenata se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok 17% se delimično slaže. Na kraju semestra, 67% se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 33% delimično slaže.



Grafikon 24: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za uspešno praćenje nastave stručnih predmeta na engleskom jeziku, ulazni upitnik.



Grafikon 25: Stavovi studenata o dovoljnom poznavanju engleskog jezika za uspešno praćenje nastave stručnih predmeta na engleskom jeziku, izlazni upitnik.

Studenti su takođe imali i odeljak gde je trebalo da obeleže u kojim slučajevima se susreću sa literaturom na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta. Iznenađujuće mali procenat, od tek nešto više od 40% (30 studenata) koristi literaturu na engleskom jeziku. Važno je napomenuti da su ovo prevashodno studenti naprednijih grupa. Studenti su mogli da obeleže više od jedne opcije i, od 30 studenata, najviše njih se susretalo sa literaturom na engleskom jeziku u okviru dodatne literature (83%), potom za potrebe izrade seminarskih radova i prezentacija (66%), dok je samo 10% studenata u kontaktu sa obaveznom literaturom na engleskom jeziku²⁰. Rezultati dalje otkrivaju da se studenti na svim stručnim predmetima u toku predavanja, mada sporadično, susreću sa engleskim jezikom i to uglavnom u vidu stručne terminologije, video i audio zapisa.

Navedeni rezultati su niži od očekivanih, pogotovo kada su zastupljenost obavezne literature i korišćenje literature na engleskom jeziku za izradu prezentacija i seminarskih radova u pitanju, što dalje upućuje na neophodnu saradnju ESP nastavnika sa nastavnicima stručnih predmeta kako bi se, s jedne strane ti nastavnici osnažili i podržali da više uključuju literaturu i materijale na engleskom jeziku, a s druge strane studenti da ih više koriste. Osim unapređivanja saradnje sa profesorima engleskog jezika, potrebno je uspostaviti saradnju i sa profesorima drugih jezika koji se izučavaju na fakultetu (poput nemačkog, španskog, francuskog i italijanskog), kako bi ovi jezici postali vidljiviji. Takođe, to bi doprinelo smanjenju jaza između tih jezika i stručnih predmeta, s obzirom na to da trenutno nijedan predmet na fakultetu ne koristi materijale ili literaturu na nekom od navedenih jezika.

²⁰ Samo jedan nastavnik stručnih predmeta uključuje obaveznu literaturu na engleskom jeziku.

7.2.3. Integrisanje sadržaja struke

Naredni odeljak upitnika za cilj ima da ispita stavove studenata povodom integrisanja stručnog sadržaja u ESP nastavu, kao i da pruži uvid u uticaj promene nastavnih metoda (uvođenje integrisane ESP nastave) i emancipacije studenata.

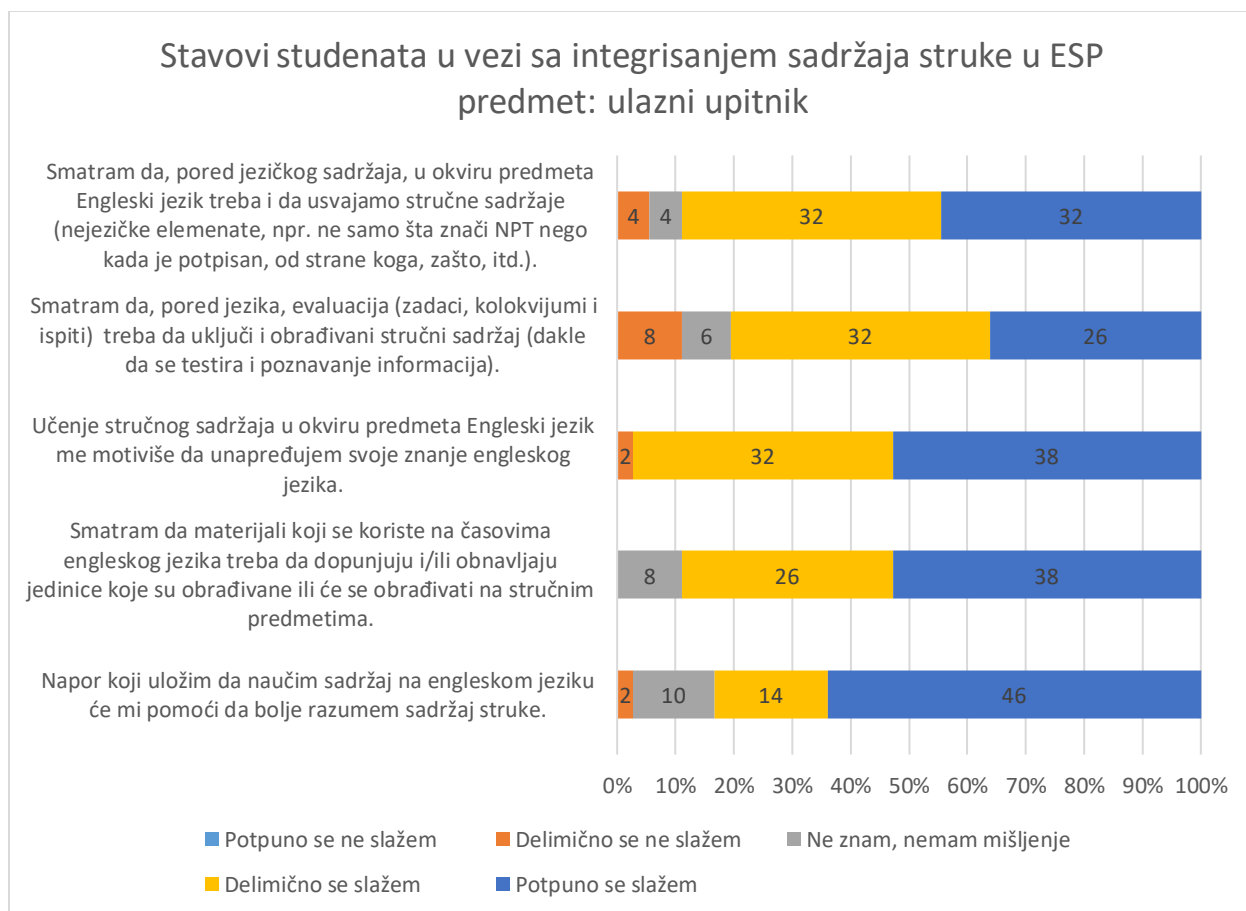
U prvom pitanju, studenti su izrazili svoje mišljenje o potrebi da, pored jezičkog sadržaja, u okviru ESP predmeta usvajaju i stručne sadržaje (Grafikon 26). Rezultati pokazuju izuzetno visok procenat podrške, gde nijedan student nije potpuno protiv te ideje (6% je delimično protiv, i to su studenti 3E grupe), a 44% studenta je delimično saglasno, još 44% potpuno saglasno, dok 6% nije sigurno. Ovi podaci sugerišu visok nivo prihvatanja integrisanog pristupa učenju.

Drugo pitanje se odnosilo na evaluaciju, koja bi kroz zadatke, kolokvijume i ispite uključivala i obrađivani stručni sadržaj. Rezultati su nadmašili očekivanja, i pokazuju da je 44% studenta delimično saglasno sa ovim pristupom, dok 36% studenta izražava potpunu saglasnost. Nijedan student nije bio potpuno protiv ove ideje, 11% su bili delimično protiv, što dodatno ukazuje na veliku podršku za evaluaciju koja obuhvata ne samo jezičke veštine, već i razumevanje stručnih informacija, što je bilo u suprotnosti za incijalnim hipotezama gde se očekivala ne samo manja podrška kada je u pitanju integrisanje sadržaja struke, nego još manja podrška u slučaju evaluacije.

Dalje, studenti su davali svoje mišljenje u vezi sa uticajem učenja stručnog sadržaja u okviru predmeta Engleski jezik na motivaciju da unapređuju svoje znanje engleskog jezika. Ovaj aspekt je gotovo jednoglasno podržan, gde je 53% studenata potpuno, a 44% studenata je delimično saglasno. Svega dva studenta se delimično nisu složila. Navedeno upućuje da studenti generalno smatraju da integracija stručnih sadržaja može značajno doprineti njihovoj motivaciji za učenje jezika.

Četvrto pitanje se bavilo relevantnošću ESP materijala, odnosno tvrdnjom da ESP materijali treba da budu povezani sa materijalima i temama koje se obrađuju u okviru stručnih predmeta. Iako je većina studenata izrazila pozitivne stavove, sa 53% potpuno saglasnih i 36% delimično saglasnih studenata, očekivana je skoro apsolutna podrška stava da efikasna ESP nastava podrazumeva usaglašenost sa predmetima struke. Čak 11% nije sigurno ili nemaju mišljenje u vezi sa navedim iskazom, a ono što je interesantno je da su u pitanju isključivo studenti grupe osnovnog nivoa što ćemo videti detaljnije u sledećem delu poglavlja.

Poslednje pitanje se odnosilo na uticaj učenja sadržaja struke na razumevanje stručne materije. Rezultati pokazuju da 64% studenata veruje da će im napor uložen u učenje sadržaja na engleskom jeziku pomoći da bolje razumeju struku, dok je 19% studenata delimično saglasno sa navedenim, 14% nije sigurno, i 3% se ne slaže.



Grafikon 26: Stavovi studenata u vezi sa integrisanjem sadržaja struke u ESP predmet, ulazni upitnik.

Pri analizi izlaznog upitnika, primećene su značajne varijacije u stavovima, pogotovo u prva dva pitanja (Grafikon 27). Na pitanje o tome da li treba da se usvajaju stručni sadržaji u okviru predmeta Engleski jezik, 33% studenata je potpuno saglasno, a 34% delimično saglasno, ali je čak 18% studenata su izrazilo neutralan stav, dok se 15% delimično ne slaže. Navedeno ukazuje na manju, i to za 21%, ali i dalje značajnu, podršku u poređenju sa ulaznim upitnikom. Studenti su i opcionim komentarima dodatno rasvetlili svoje stavove povodom integrisanja sadržaja struke, te ovi kvalitativni uvidi upućuju na različite prednosti integrisane nastave:

- „Pomaže mi da bolje razumem i zapamtim kada radimo jednu temu iz više uglova na engleskom i srpskom jeziku.“ (3KGS#9)
- „Uvođenje stručnih termina i informacija na engleskom, u prvom mahu može otežati studiranje jer je izazov za studente, ali će im pružiti mogućnost učestvovanja na raznim konferencijama, radionicama sa inostranstvom.“ (4KGS#4)
- „Svaka prilika da nešto naučimo što je primenljivo u našim budućim karijerama je dobra i treba je iskoristiti.“ (4EGS#9)
- „Kada učimo lekcije koje smo već radili na nekom drugom predmetu, onda se prisetimo nekih informacija koje smo zaboravili, a koje su nam važne za naše profesije.“ (4KGS#7)

Iz navedenih komentara je jasno da studenti prepoznaju značaj ESP integrisane nastave, ističući da paralelno učenje stručnih sadržaja na engleskom i srpskom jeziku doprinosi potpunijem razumevanju i boljem pamćenju gradiva, da iako uvođenje stručnih termina na engleskom može biti izazovno u početku, postoje dugoročne koristi, naročito u kontekstu međunarodnih profesionalnih aktivnosti. Takođe, studenti smatraju da im ovaj pristup pruža dragocene prilike za sticanje znanja koja su direktno primenjiva u njihovim budućim karijerama, čime se osnažuju za uspeh u struci.

Evidentno je da je nakon izlaganju integrisanoj nastavi podrška značajno opala, te iako i dalje 67% studenata podržava integrisanu nastavu, to je značajno manje od inicijalnih 88%. Veliki doprinos ovom procentu su doprineli 3E studenti, kako je 67% od ukupnog broja studenata koji su imali negativan ili neutralan stav deo 3E grupe, a u okviru te grupe je to čak 44% studenata. Komentari dva studenta iz te grupe dodatno rasvetljavaju ovaj pad podrške:

- „Važno je integrisati stručna znanja u postupak učenja jezika, ali ne i posvetiti im preveliku pažnju na uštrb znanja jezika i opšte terminologije koju je takođe potrebno adekvatno savladati.“ (3EGS#1)
- „Teško mi je da pratim toliku količinu informacija na engleskom jeziku.“ (3EGS#19)

Na osnovu ovih komentara, može se zaključiti da studenti prepoznaju važnost integracije stručnih znanja u proces učenja jezika, ali istovremeno izražavaju zabrinutost da preterani fokus na stručne sadržaje može negativno uticati na savladavanje osnovnih jezičkih veština i opšte terminologije. Ovo ukazuje na potrebu za balansiranim pristupom u ESP nastavi, gde bi jezičke veštine i stručna terminologija bile ravnomerno zastupljene. Pored toga, preopterećenje informacijama na engleskom jeziku predstavlja izazov za neke studente, što naglašava potrebu za eventualnim razmatranjem prilagođavanja tempa i količine materijala, kao i individualizaciju nastavnog procesa koja bi osigurala da svi studenti imaju priliku da uspešno usvajaju elemente nastavnog sadržaja u skladu sa sopstvenim stilovima i strategijama učenja.

Što se tiče evaluacije sadržaja struke u okviru ESP predmeta, i tu je primetan pad studentske podrške i to za 22%, sa 80% na 58% ukupne podrške. Nezanemarljiv procenat od 18% je u određenoj meri bio protiv integrisane evaluacije, a takođe je primetan i skok u procentu studenata koji nisu sigurni da li evaluacija treba da uključuje stručni sadržaj i to sa 8% na 25%. Važno je istaći jedini dodatni komenatar u ovom odeljku koji upućuje na posve tradicionalno shvatanje i razlučivanje kakav sadržaj treba da se izučava u okviru određenog predmeta: „Mislim da ne treba da imamo na kolokvijumima i ispitima ono što nije u vezi sa engleskim jezikom.“ (3EGS#17)

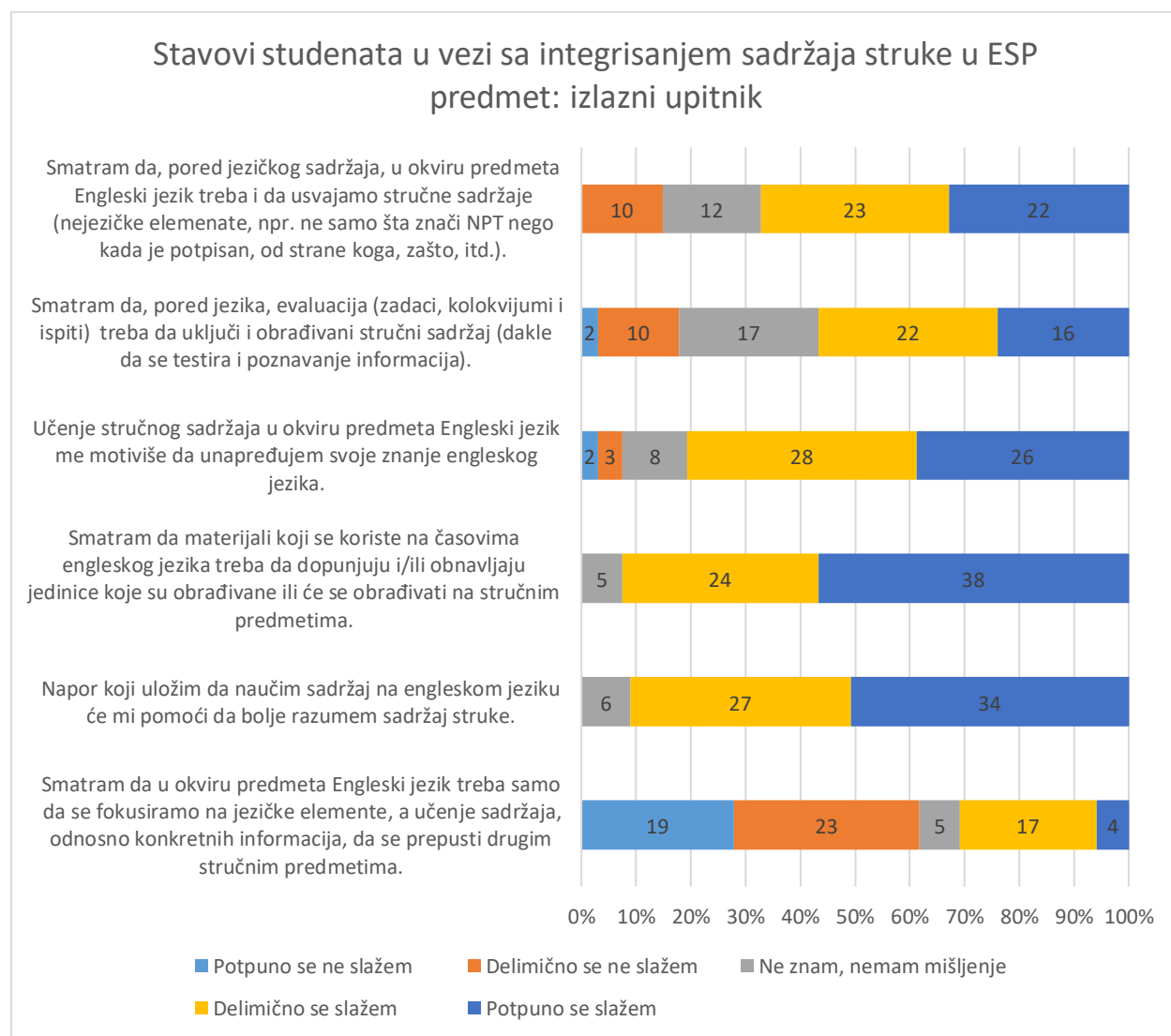
Motivacija za unapređenje znanja engleskog jezika kroz učenje stručnog sadržaja i dalje ostaje visoka, iako je tu primetan značajniji pad, sa 97% saglasnih u nekoj meri na 81%. Takođe, većina studenata i dalje smatra da materijali na časovima engleskog jezika treba da dopunjuju i obnavljaju stručne jedinice, sa 54% potpuno i 34% delimično saglasnih, što je vrlo sličan rezultat ulaznog upitnika.

Za sledeće pitanje, studenti su imali priliku da izraze svoje mišljenje u vezi sa iskazom da materijali i teme koji se obrađuju na ESP časovima treba da dopunjuju i/ili obnavljaju one koji se obrađuju na časovima stručnih predmeta. Ovde je primetan blagi rast podrške, i za razliku od pređašnjih 53%, sada 57% se u potpunosti slaže, dok se 36% delimično slaže, a 7% ne zna, odnosno nema mišljenje. Student treće godine je dodatno prokomentarisao da je „neophodno učiti iste sadržaje uporedo na engleskom i srpskom jeziku da bi [naše] znanje moglo da bude celovito“

(3KGS#5). Iz ovih rezultata je jasno da studenti vide vrednost u paralelnom učenju na oba jezika, jer im to omogućava da bolje povežu terminologiju, znanja i koncepte materije struke.

Značajan broj studenata (51% potpuno i 40% delimično saglasnih) smatra da napor uložen u učenje sadržaja na engleskom jeziku doprinosi boljem razumevanju struke, što beleži porast od 8% u odnosu na ulazni upitnik gde se ukupno 83% u nekoj meri slažu.

U izlaznom upitniku postoji dodatno pitanje u ovom odeljku gde studenti treba da podeli svoj stav da li u okviru predmeta Engleski jezik treba samo da fokus bude na jezičkim elementima, a da se učenje stručnog sadržaja prepusti drugim stručnim predmetima, gde je 28% studenata izrazilo potpuno neslaganje sa idejom da se u okviru predmeta Engleski jezik fokusira isključivo na jezičke elemente, dok je 34% delimično nesaglasno. Dakle 62% studenata u ovoj formulaciji podržava integraciju sadržaja struke i jezika, što je u skladu sa odgovorima koje su studenti dali na prvo pitanje u ovom delu upitnika.



Grafikon 27: Stavovi studenata u vezi sa integriranjem sadržaja struke u ESP predmet, izlazni upitnik.

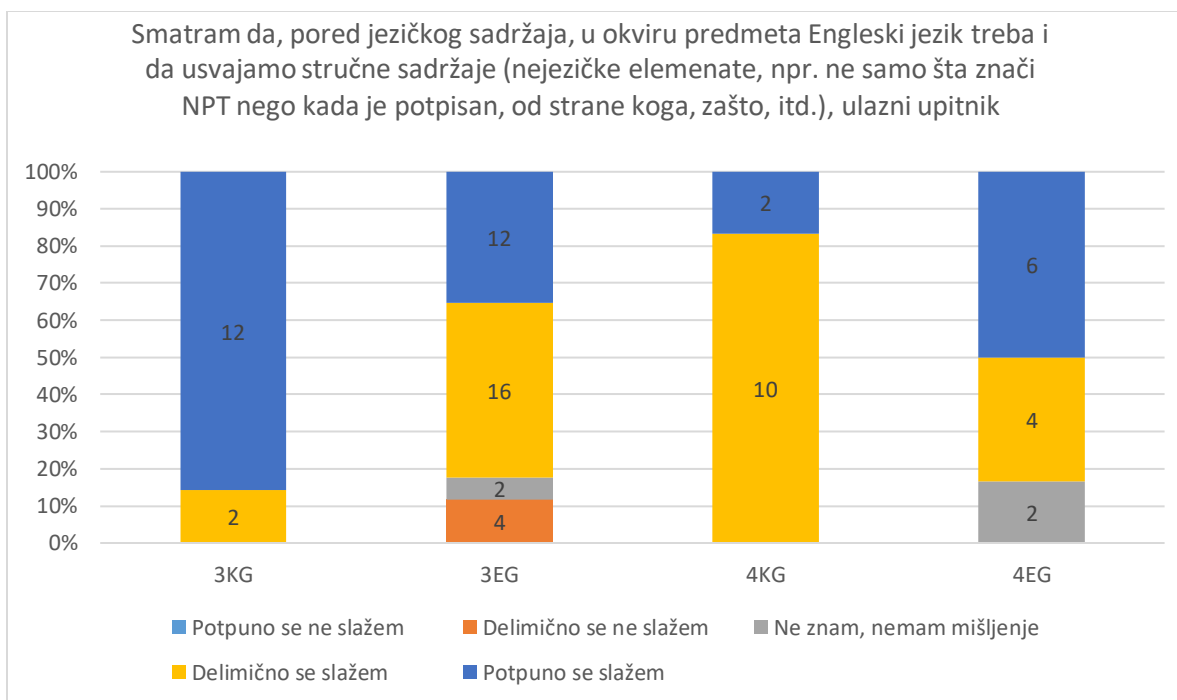
Kako bismo stekli bolji uvid u uticaj koji sprovođenje integrisane ESP nastave i emancipacija studenata imaju, neophodno je da pogledamo i rezultate pojedinačnih grupa i napravimo relevantna poređenja. Prvo pitanje na koje su studenti odgovarali je sledeće: „Smatram da, pored jezičkog sadržaja, u okviru predmeta Engleski jezik treba i da usvajamo stručne sadržaje“ (Grafikon 28 i Grafikon 29).

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 3K pokazala je visok nivo slaganja sa tvrdnjom da bi, pored jezičkog sadržaja, trebalo usvajati i stručne sadržaje u okviru predmeta Engleski jezik. Naime, ulazni podaci pokazuju da se 86% studenata potpuno slaže sa ovom idejom, dok se preostalih 14% delimično slaže, što ukazuje na iznenađujuće visoku početnu podršku za integrisanje stručnih sadržaja. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje blage negativne promene u stavovima. Sada se 46% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 38% delimično slaže, a 15% nije sigurno. Ovi podaci ukazuju na blago smanjenje podrške za integrisanje stručnih sadržaja, što može biti rezultat većih izazova sa kojima su se studenti susreli tokom semestra.

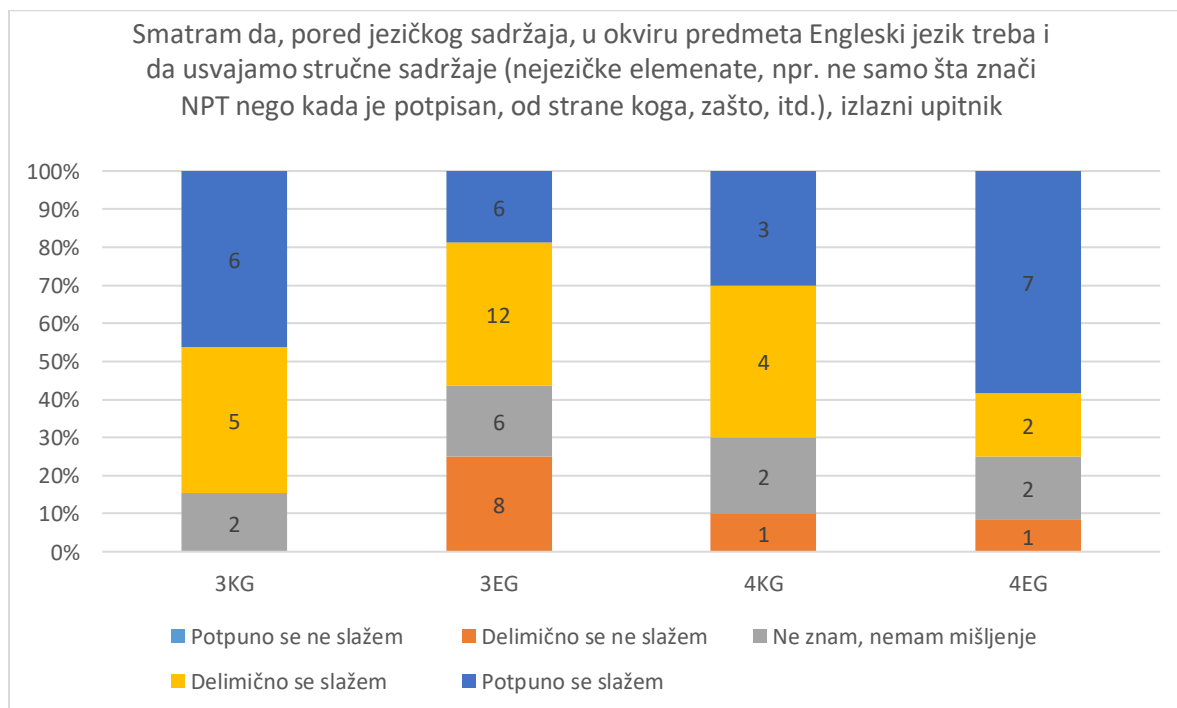
Slično tome, u grupi 3E, početni entuzijazam za integrisanje stručnih sadržaja bio je izražen, sa 82% studenata koji su podržali ovu ideju (35% potpuno, 47% delimično). Takođe, 6% studenata nije sigurno, dok se 12% delimično ne slaže sa tvrdnjom. Ipak, na kraju semestra, situacija se značajno promenila. Samo 19% studenata se sada potpuno slaže, dok se 38% delimično slaže. Povećao se procenat onih koji nisu sigurni (19%) i onih koji se delimično ne slažu (25%). Ovi rezultati sugerišu da je grupa 3E doživela značajno smanjenje podrške za integrisanje stručnih sadržaja tokom semestra, što može biti posledica složenosti stručnog materijala na engleskom jeziku sa kojim se većina po prvi put susrela.

U ulaznom upitniku, 4K grupa pokazuje visok stepen podrške prema integrisanoj ESP nastavi. Na početku semestra, 17% studenata se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 83% delimično slaže. Ipak, izlazni upitnik pokazuje promene u stavovima i blago smanjenje podrške za integrisanje stručnih sadržaja. Sada se nešto veći procenat studenata potpuno slaže sa tvrdnjom (30%), dok se 40% delimično slaže. Preostalih 30% su podeljeni između onih koji nisu sigurni (20%) i onih koji se delimično ne slažu (10%).

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 4E pruža visok nivo podrške datoj ideji. Ulazni upitnik pokazuje da se 50% studenata potpuno, dok se 33% delimično slaže. Ostatak od 17% nije siguran. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje značajne promene u stavovima. Sada se 58% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 17% delimično slaže. Preostalih 25% su podeljeni između onih koji nisu sigurni (17%) i onih koji se delimično ne slažu (8%). Dakle, i kod ove grupe je evidentna promena u stavovima nakon što su bili izloženi integrisanom vidu ESP nastave.



Grafikon 28: Stavovi studenata po grupama o integrisanju sadržaja struke u okviru ESP predmeta, ulazni upitnik.



Grafikon 29: Stavovi studenata po grupama o integrisanju sadržaja struke u okviru ESP predmeta, izlazni upitnik.

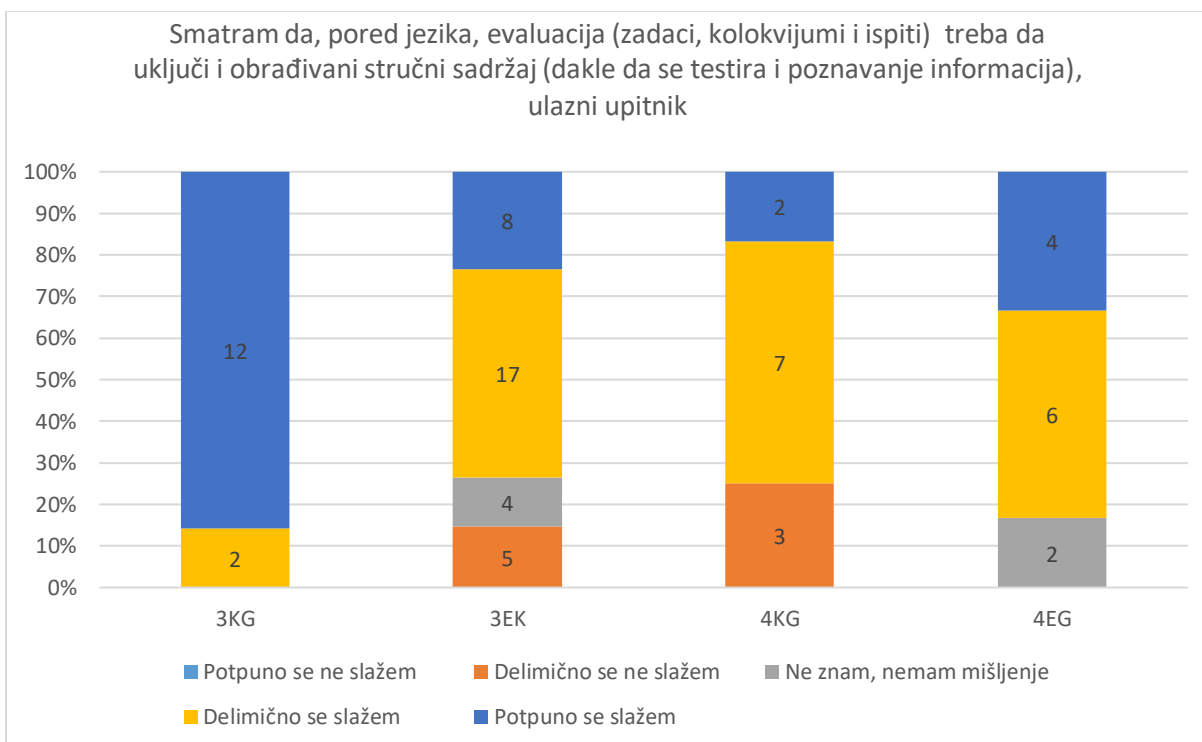
Na osnovu rezultata iz ulaznog i izlaznog upitnika, u narednom delu (Grafikon 30 i Grafikon 31) su predstavljeni rezultati pojedinačnih grupa u vezi sa pitanjem: „Smatram da, pored jezika, evaluacija (zadaci, kolokvijumi i ispiti) treba da uključi i obrađivani stručni sadržaj (dakle da se testira i poznavanje informacija).“

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 3K pokazala je visok nivo slaganja sa tezom da evaluacija treba da uključi i stručni sadržaj, što je bilo u skladu i sa njihovom podrškom integraciji sadržaja struke. Ulazni upitnik pokazuje da se 86% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 14% delimično slaže. Ovi rezultati jasno ukazuju na visoku početnu podršku za evaluaciju stručnog sadržaja. Međutim, na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje promene u stavovima. Sada se 38% studenata potpuno slaže, dok se 15% delimično slaže, a čak 31% nije sigurno. Preostalih 15% se delimično ne slaže. Ovi podaci ukazuju na značajno smanjenje podrške za integrisanje stručnog sadržaja u evaluaciju tokom semestra, što može biti rezultat poteškoća koje su studenti imali prilikom savladavanja stručnog materijala, ali i činjenice da su upitnici distribuirani nakon kolokvijuma gde su se prvi put susreli sa kombinovanom evaluacijom koja uključuje oba aspekta – jezički i stručni sadržaj.

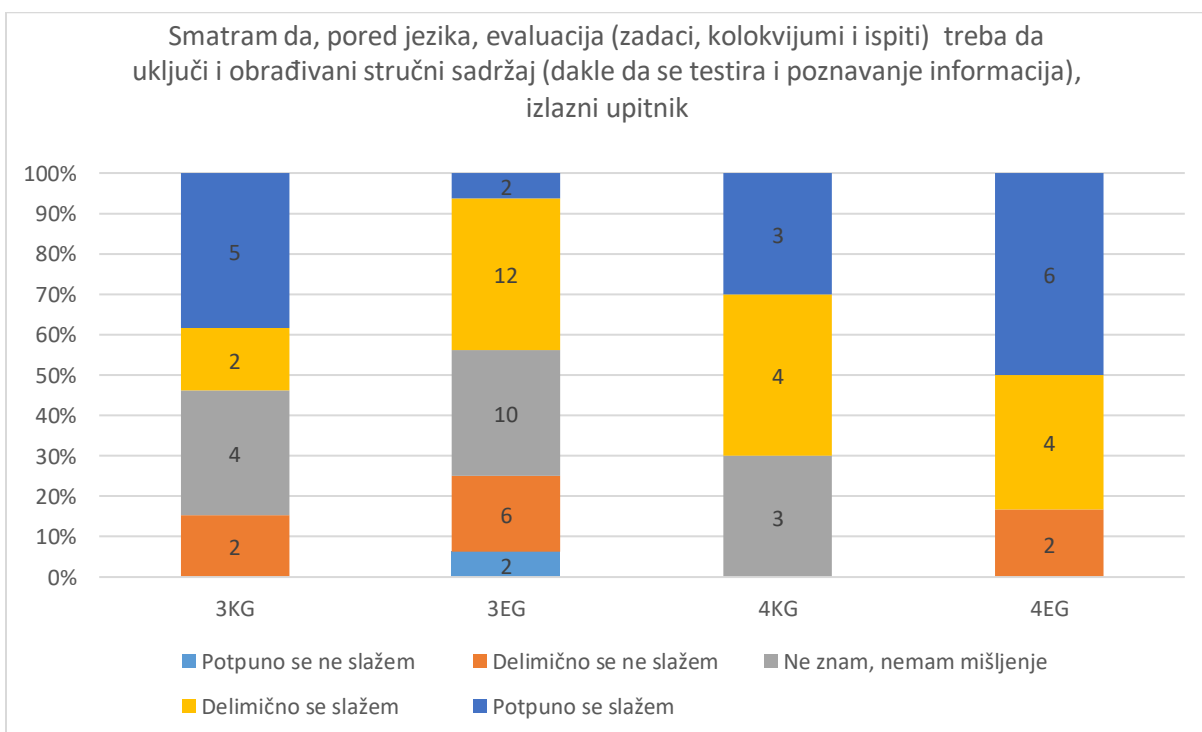
Takođe, na početku, većina studenata iz grupe 3E je pružila podršku kombinovanoj evaluaciji: 24% studenata je pružilo potpunu podršku, dok 50% delimično. S druge strane, 12% studenata nije sigurno, dok je 15% delimično protiv. Na kraju semestra, situacija se značajno promenila: samo je 6% studenata i dalje bila u potpunosti za takvu evaluaciju, dok 38% delimično. Povećao se procenat onih koji nisu sigurni (31%) i onih koji se delimično ne slažu (19%), dok se 6% potpuno ne slaže sa takvim vidom evaluacije. Ovi rezultati sugerišu da je grupa 3E doživela najznačajniju negativnu promenu u stavovima o integrisanju stručnog sadržaja u evaluaciju tokom semestra.

U ulaznom upitniku, 4K grupa pokazuje određenu rezervisanost prema integrisanju stručnog sadržaja u evaluaciju u odnosu na druge grupe. Na početku semestra, 17% studenata se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 58% delimično slaže. Preostalih 25% se delimično ne slaže. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje promene u stavovima. Sada se 30% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 40% delimično slaže. Preostalih 30% nije sigurno. Ovo je jedina grupa gde je podrška kombinovanoj evaluaciji ostala skoro nepromenjena.

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 4E je pokazala visok nivo slaganja sa tvrdnjom. Ulazni upitnik pokazuje da se 33% studenata potpuno slaže, dok se 50% delimično slaže. Ostatak od 17% nije siguran. Međutim, na kraju semestra, izlazni upitnik beleži promene: sada se 50% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 33% delimično slaže. Preostalih 17% se delimično ne slaže. Ovi rezultati ukazuju na blag pad podrške za integrisanje stručnog sadržaja u evaluaciju kod određenih studenata grupe 4E tokom semestra, ali s druge strane značajan procenat studenata je iskazao apsolutno slaganje sa kombinovanom evaluacijom.



Grafikon 30: Stavovi studenata po grupama o evaluaciji sadržaja struke u okviru ESP predmeta, ulazni upitnik.



Grafikon 31: Stavovi studenata po grupama o evaluaciji sadržaja struke u okviru ESP predmeta, izlazni upitnik.

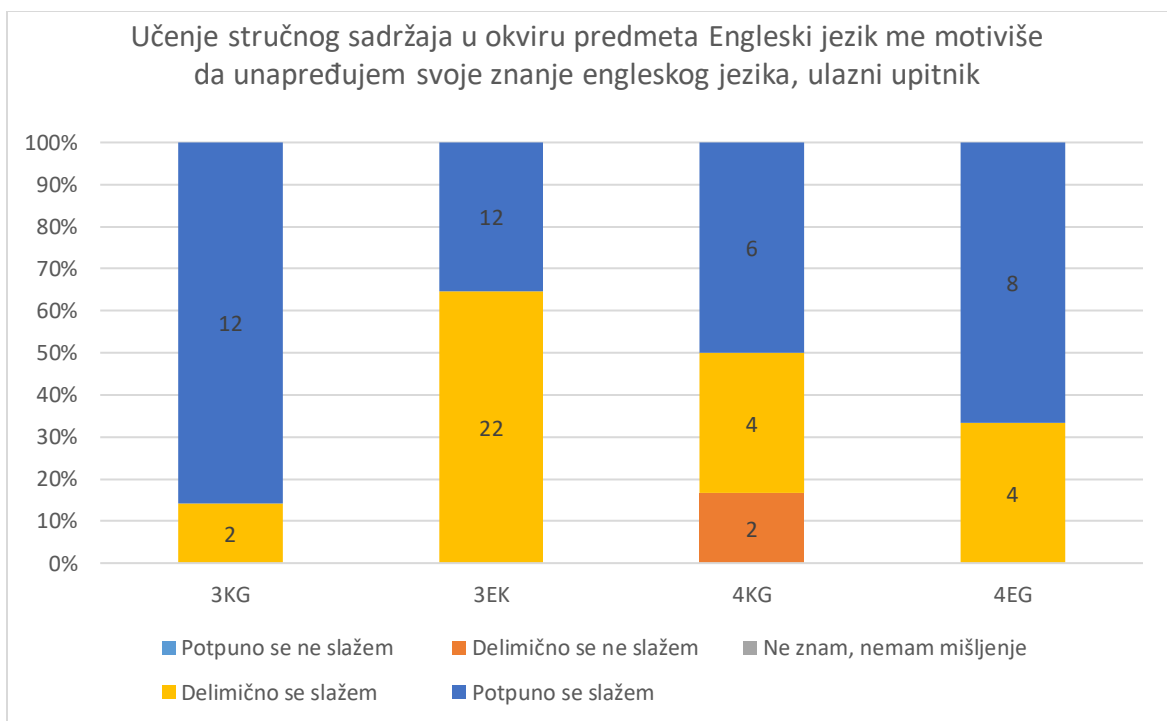
Dalje, na osnovu rezultata iz ulaznog i izlaznog upitnika, u narednom delu se predstavljaju rezultati stavova studenata iz četiri grupe (3K, 3E, 4K, 4E) u vezi sa pitanjem (Grafikon 32 i Grafikon 33): „Učenje stručnog sadržaja u okviru predmeta Engleski jezik me motiviše da unapređujem svoje znanje engleskog jezika.“

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 3K je izrazila stav da smatraju da je visok nivo motivacije za unapređenje znanja engleskog jezika povezan sa učenjem stručnog sadržaja. Ulazni upitnik pokazuje da se 86% studenata potpuno slaže sa konstatacijom, dok se 14% delimično slaže. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje blage promene u stavovima: 62% studenata potpuno slaže, dok se 38% delimično slaže. Navedeno može da sugerise da su studenti zadržali visok nivo interesa za stručne sadržaje kao deo učenja jezika.

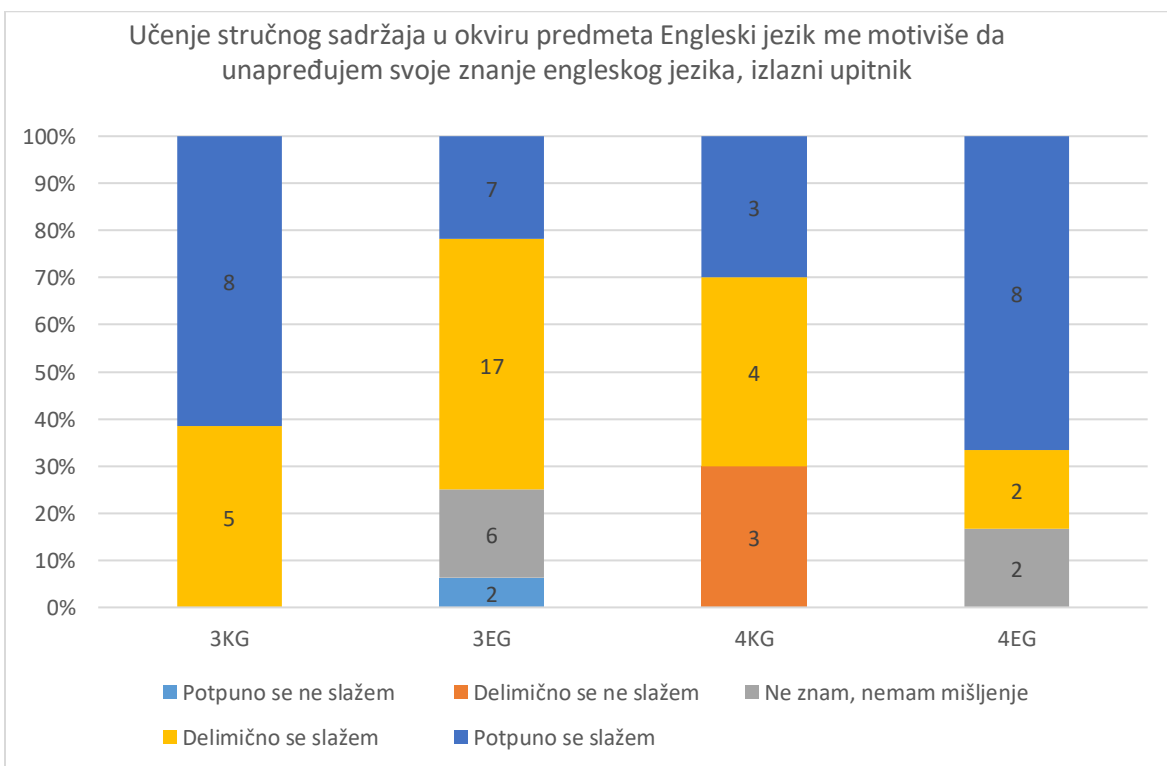
U grupi 3E, većina studenata na početku semestra je izrazila jasan stav da učenje stručnog sadržaja pozitivno utiče na njihovu motivaciju. Ulazni upitnik pokazuje da se 35% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se preostalih 65% delimično slaže. Međutim, na kraju semestra, primećene su promene u njihovim stavovima. Sada se 23% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 53 % delimično slaže. Povećao se procenat onih koji nisu sigurni (19%), a 6% studenata se sada potpuno ne slaže. Ovi rezultati upućuju na to da je grupa 3EK doživela blagi pad u svojim pozitivnim stavovima.

U ulaznom upitniku, 4K grupa pokazuje visoku podršku tvrdnji. Na početku semestra, 50% studenata se potpuno slaže, dok se 33% delimično slaže. Preostalih 17% se delimično ne slaže. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje promene u stavovima. Sada se 30% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 40% delimično slaže. Preostalih 30% nije sigurno. Rezultati ukazuju na smanjenje motivacije za unapređenje znanja engleskog jezika kroz stručni sadržaj među studentima grupe 4K, što može biti posledica izazova sa kojima su se susreli tokom semestra.

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 4E je izrazila visok stepen slaganja sa tvrdnjom. Ulazni upitnik pokazuje da se 67% studenata potpuno slaže, dok se preostalih 33% delimično slaže. Izlazni upitnik pokazuje da je motivacija za učenje jezika putem stručnog sadržaja među studentima ostala visoka. I dalje se 67% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 17% delimično slaže, a preostalih 17% nije sigurno.



Grafikon 32: Stavovi studenata po grupama o motivaciji da unapređuju znanje engleskog jezika kroz učenje sadržaja struke u okviru ESP predmeta, ulazni upitnik.



Grafikon 33: Stavovi studenata po grupama o motivaciji da unapređuju znanje engleskog jezika kroz učenje sadržaja struke u okviru ESP predmeta, izlazni upitnik.

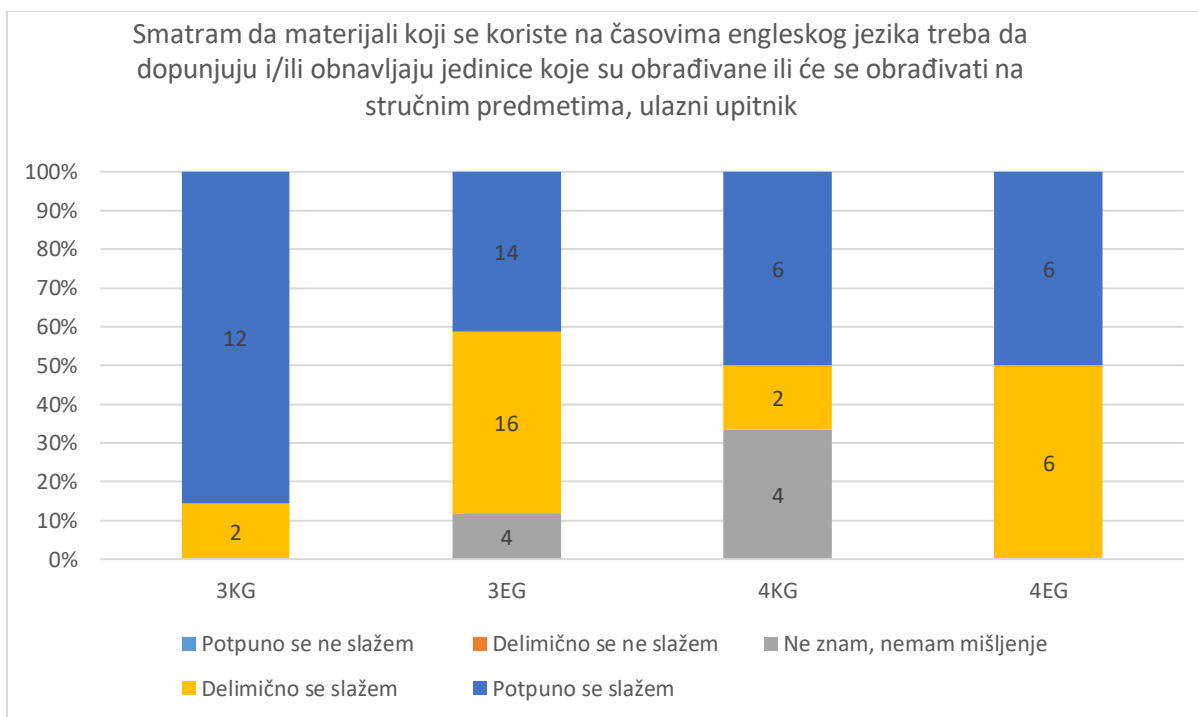
Dalje, studenti su dali odgovore na sledeće pitanje: „Smatram da materijali koji se koriste na časovima engleskog jezika treba da dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima.“ U nastavku su prikazani rezultati promene stavova unutar pojedinačnih grupa (Grafikon 34 i Grafikon 35).

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 3K izrazila je visok stepen slaganja sa tvrdnjom da materijali na časovima engleskog jezika treba da dopunjuju stručne predmete. Prema ulaznom upitniku, čak 86% studenata potpuno deli to mišljenje, dok 14% delimično. Ovi rezultati sugerišu da su studenti svesni važnosti komplementarnosti materijala kako bi se obezbedila kohezivna i koherentna nastava. Na kraju semestra, izlazni upitnik je pokazao određene promene u stavovima. Sada se 69% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 15% delimično slaže. Preostali studenti su podeljeni između onih koji nisu sigurni (8%) i onih koji se delimično ne slažu (8%). Navedeni podaci ukazuju na stabilnu podršku iako na kraju semestra ne postoji apsolutna.

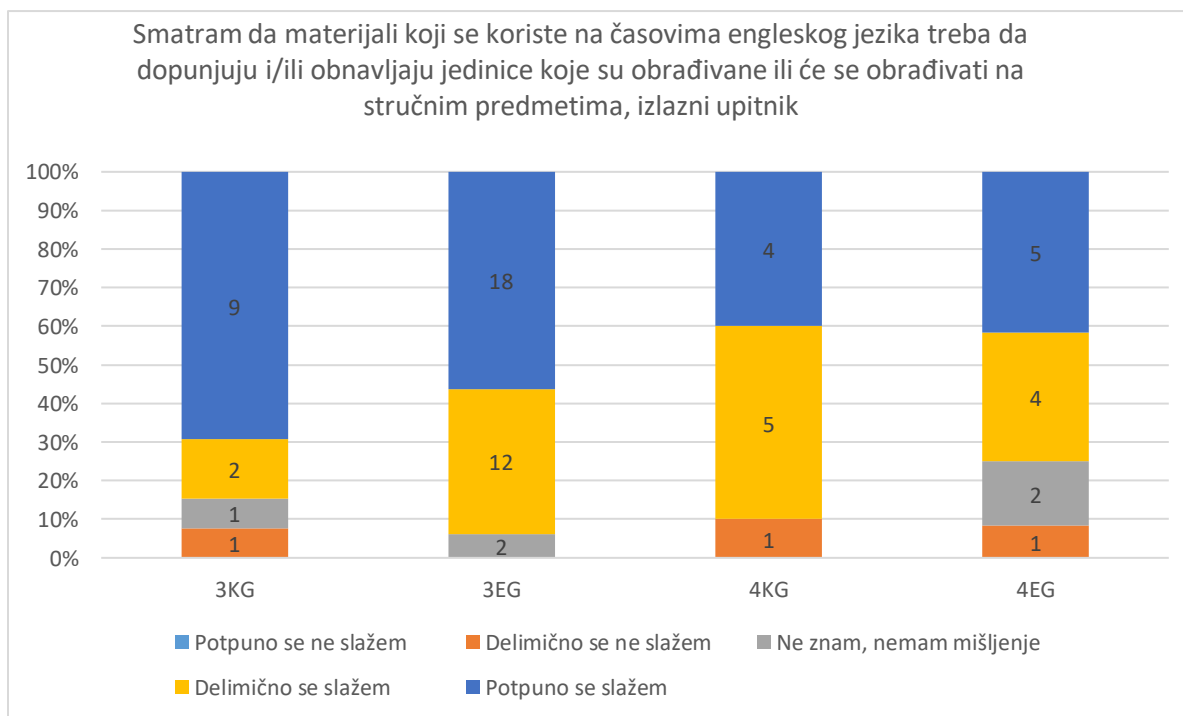
U grupi 3E, ulazni upitnik je pokazao da velika većina studenata prepoznaje važnost komplementarnih materijala. Preciznije, 41% studenata veruje da su komplementarni materijali važni, dok 47% to delimično veruje. Takođe, 12% studenata nije sigurno u svoje stavove. Na kraju semestra, primećen je blagi pozitivni rast. Sada 56% studenata potpuno smatra da je komplementarnost važna, dok 38% delimično. Preostali deo studenata (6%) nije siguran. Navedeni rezultati sugerišu da je emancipatorska grupa doživela znatno pozitivnije promene u stavovima tokom semestra u poređenju sa kontrolnom grupom.

U ulaznom upitniku, 4K grupa pokazuje najrezervisaniju podršku za integraciju materijala koji tematski prate gradivo iz drugih predmeta. Na početku semestra, 50% studenata se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 17% delimično slaže. Preostalih 33% nije sigurno. Ovi rezultati su znatno ispod očekivanih, posebno kada se uzme u obzir da se radi o studentima četvrte godine, kod kojih bi se očekivala veća akademska zrelost i svest o akademskim i stručnim potrebama. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje određene promene. Sada se 40% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 50% delimično slaže. Preostalih 10% se delimično ne slaže. Ovi rezultati ipak ukazuju pozitivnu promenu u stavovima.

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 4E je očekivano izrazila visok nivo slaganja sa iskazom. Ulazni upitnik pokazuje da se 50% studenata slaže u potpunosti, dok preostalih 50% delimično podržava tvrdnju. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje određene promene. Sada se 42% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 33% delimično slaže. Preostali studenti su podeljeni između onih koji nisu sigurni (17%), i onih koji se delimično ne slažu (8%). Ovi rezultati sugerišu blago smanjenje apsolutne podrške, pri čemu kvalitativni odgovori studenata doprinose boljem razumevanju ovog trenda, te jedan student navodi da je „najkorisnije da na časovima engleskog jezika dopunjujemo opšta znanja neophodna za [našu] profesiju, a koja ne moraju da su nužno u direktnoj vezi sa ostalim predmetima“ (4EGS#9). Iz ovooga vidimo da ovaj student prepoznaje vrednost šireg obrazovnog pristupa unutar ESP nastave. To znači da, iako je važna integracija sadržaja sa stručnim predmetima, studenti takođe cene dodatna opšta znanja koja doprinose njihovom profesionalnom razvoju, čak i kada nisu direktno povezani sa specifičnim predmetima.



Grafikon 34: Stavovi studenata po grupama o dopunjavanju i obnavljanju jedinica koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima kroz materijale na časovima engleskog jezika, ulazni upitnik.



Grafikon 35: Stavovi studenata po grupama o dopunjavanju i obnavljanju jedinica koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima kroz materijale na časovima engleskog jezika, izlazni upitnik.

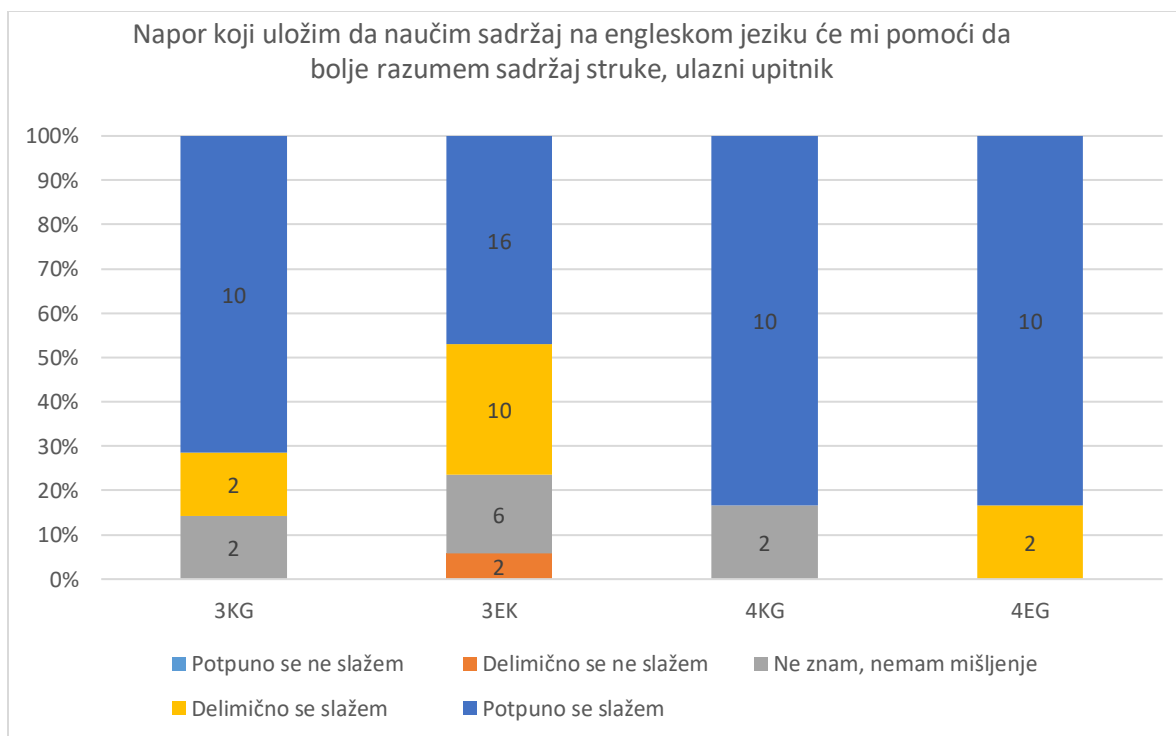
Naredno pitanje na koje su studenti odgovarali („Napor koji uložim da naučim sadržaj na engleskom jeziku će mi pomoći da bolje razumem sadržaj struke“) daje interesantne rezultate pojedinačnih grupa na početku i kraju semestra (Grafikon 36 i Grafikon 37).

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 3K veruje da će im napor uložen u učenje sadržaja na engleskom jeziku pomoći boljem razumevanju stručnog sadržaja, i njihovi stavovi će ostati skoro nepromenjeni do kraja semestra. Ulazni upitnik je pokazao da se 86% podržava tvrdnju (72% u potpunosti, a 14% delimično), dok preostalih 14% nije sigurno. Na kraju semestra, izlazni upitnik je pokazao vrlo blage promene u stavovima: 62% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 23% delimično slaže, a 15% nije sigurno.

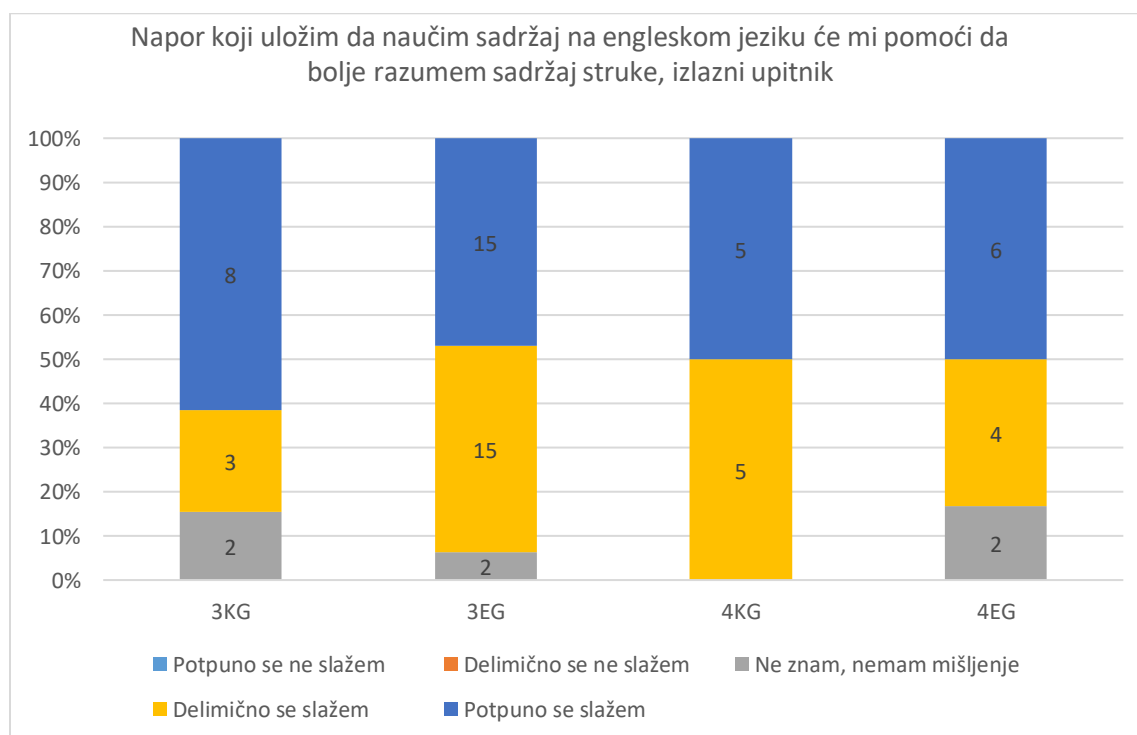
Stavovi većine studenata 3E grupe su u skladu sa iznetom idejom. Preciznije, 47% studenata se potpuno slaže, dok je 29% pokazalo delimičnu saglasnost. Takođe, 18% studenata je neodlučno, dok preostalih 6% delimično ne podržava ideju. Do kraja semestra su stavovi studenata postali još pozitivniji. I dalje 47% studenata ostaje potpuno saglasno, ali sada čak 47% izražava delimičnu saglasnost. Preostali deo studenata (6%) nije siguran. Ovi rezultati sugerisu da je grupa 3E iskusiła najveće pozitivne promene u stavovima, što još jednom upućuje na važnost emancipacije studenata, pogotovo onih kojima je nastava veći izazov, kao u slučaju ove grupe.

U ulaznom upitniku, 4K grupa pokazuje visoku podršku za tvrdnju. Na početku semestra, čak 83% studenata je izrazilo potpunu podršku, dok preostalih 17% nije sigurno. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje određene promene. Sada 50% studenata pruža potpuno podršku ideji, a drugih 50% delimičnu. Ovi rezultati ipak ukazuju na porast ukupne podrške.

Na početku semestra, većina studenata iz grupe 4E je izrazila apsolutnu podršku za tvrdnju: ulazni upitnik pokazuje da se 83% studenata potpuno slaže, dok se preostalih 17% delimično slaže. Na kraju semestra, izlazni upitnik pokazuje određene promene u stavovima. Sada se 50% studenata potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 33% delimično slaže. Ostali nisu sigurni (17%). Rezultati sugerisu smanjenje apsolutne, ali ukazuju na stabilnu ukupnu podršku.



Grafikon 36: Stavovi studenata po grupama o uticaju učenja sadržaja struke na engleskom jeziku na generalno razumevanje stručnog sadržaja, ulazni upitnik.



Grafikon 37: Stavovi studenata po grupama o uticaju učenja sadržaja struke na engleskom jeziku na generalno razumevanje stručnog sadržaja, izlazni upitnik.

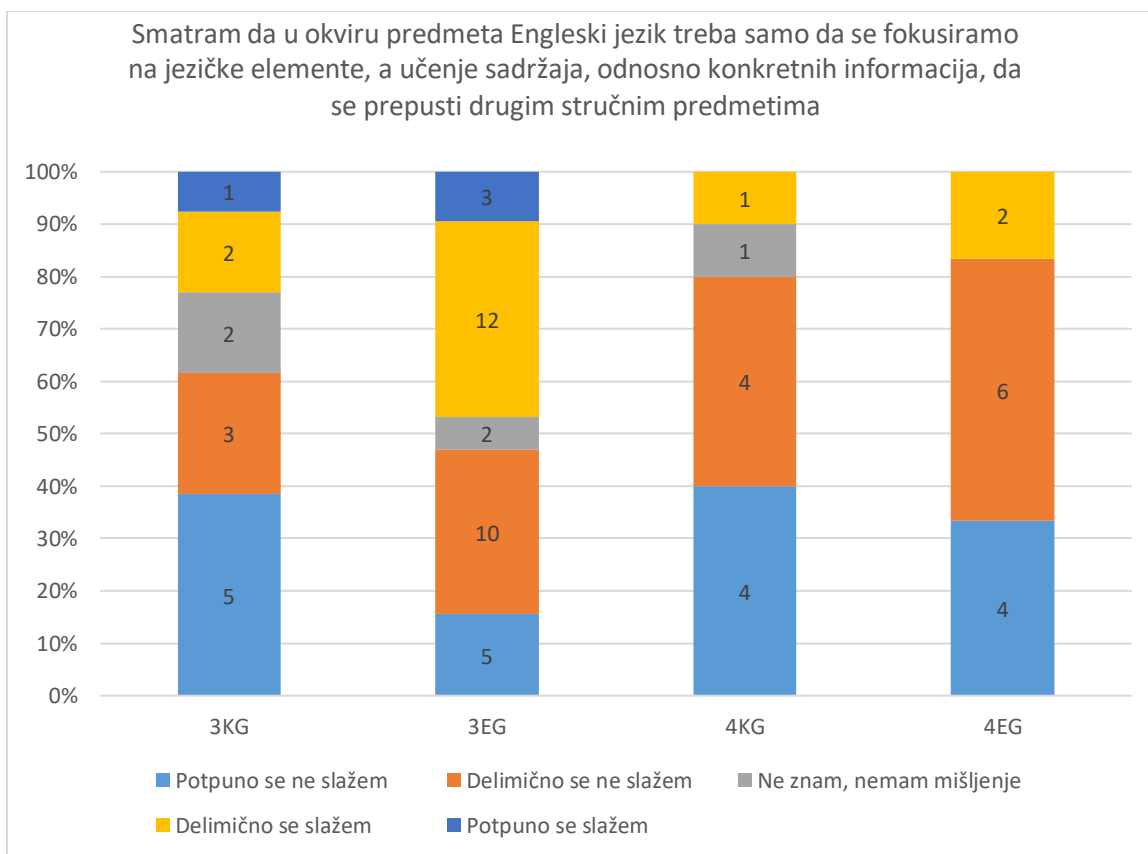
Poslednje pitanje u ovom odeljku, prisutno isključivo u izlaznom upitniku, glasi: „Smatram da u okviru predmeta Engleski jezik treba samo da se fokusiramo na jezičke elemente, a učenje sadržaja, odnosno konkretnih informacija, da se prepusti drugim stručnim predmetima.“ Odgovori svih grupa na ovo pitanje dosledno prate obrasce odgovora na prvo pitanje o integraciji stručnog sadržaja, što ukazuje na postojanu podršku za integrisanje sadržaja struke u ESP nastavu (Grafikon 29 i Grafikon 38). Ovakva konzistentnost u odgovorima sugerise duboko ukorenjeno shvatanje važnosti povezanosti jezičke kompetencije sa profesionalnim znanjem, što je ključni aspekt u pristupima koji se oslanjaju na integrisanu ESP nastavu.

U grupi 3K, većina studenata preferira integraciju stručnog sadržaja u nastavu engleskog jezika, dok manji deo podržava fokus isključivo na jezičke elemente: samo 8% studenata se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 15% delimično slaže. Ipak, značajan procenat studenata se ne slaže sa tvrdnjom: 23% delimično se ne slaže, a 39% se potpuno ne slaže.

Zatim su studenti emancipatorske grupe treće godine iskazali stavove koji su bili izrazito polarizovani, sa naglašenim razlikama u mišljenjima (po 47% ukupno podržava ili ne podržava tvrdnju): ukupno 9% studenata se potpuno slaže sa tvrdnjom, dok se 38% delimično slaže; zanimljivo je da se 31% delimično ne slaže, a 16% potpuno ne slaže sa tvrdnjom, dok 6% studenata nema jasno definisan stav.

U grupi 4K, većina studenata ne podržava ideju da bi fokus trebalo da bude samo na jezičkim elementima. Nijedan student se nije potpuno složio, dok se 10% delimično slaže, a 10% nije sigurno. Suprotno tome, 40% studenata se delimično ne slaže, a 40% se potpuno ne slaže. Ovi rezultati ukazuju na jasan stav većine studenata da je potrebno integrisati stručne sadržaje u nastavu engleskog jezika.

Grupa 4E pokazuje slične tendencije kao grupa 4K. Nijedan student se nije potpuno složio sa datom tezom, dok se 17% studenata delimično slaže. Značajan broj studenata ima suprotno mišljenje: 50% se delimično ne slaže, a 33% se potpuno ne slaže. Ovi i prethodno navedeni rezultati jasno upućuju na to da velika većina studenata četvrte godine preferira integraciju stručnog sadržaja u nastavu engleskog jezika.



Grafikon 38: Stavovi studenata po grupama o fokusu na jezičke elemente u ESP nastavi, a ne na integraciju sadržaja struke, izlazni upitnik.

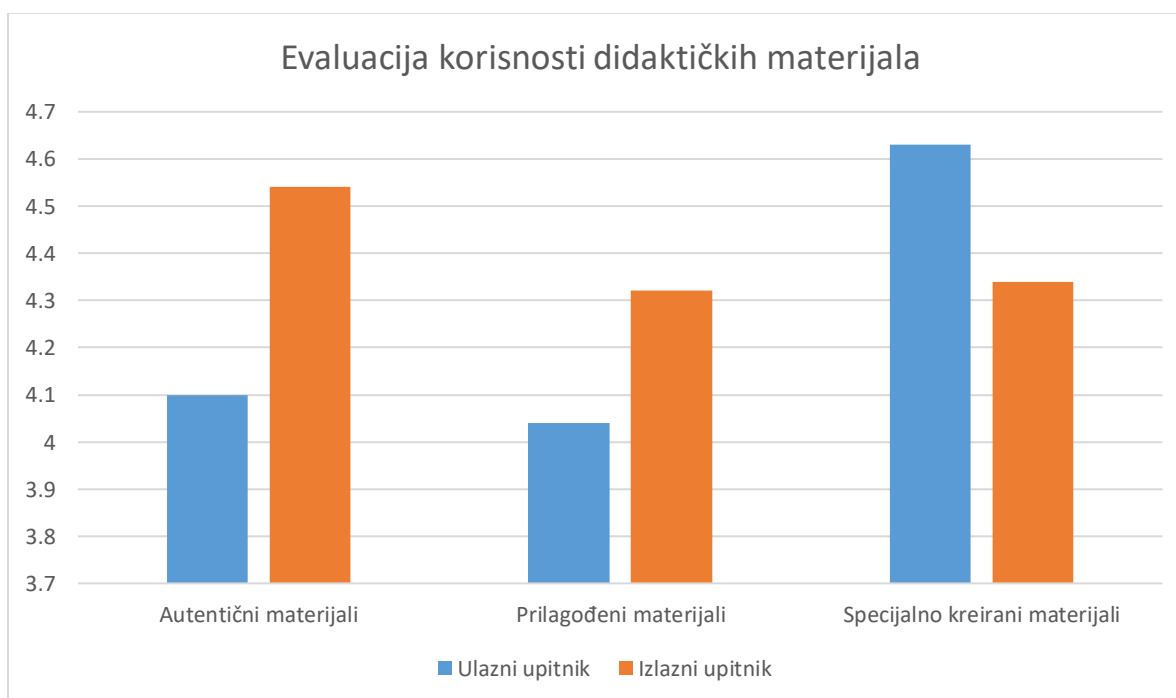
7.2.4. Autentični materijali

U narednom segmentu upitnika studenti je trebalo da ocenama 1-5 ocene korisnost različitih tipova materijala u nastavi: autentični, prilagođeni i materijali specijalno kreirani za nastavu. Studenti su u ulaznom upitniku, uprkos očekivanjima, ocenili specijalno kreirane materijale kao ubedljivo najkorisnijim (prosečna ocena 4,63), i to za više od 0,5 ocene u odnosu na druge ocene (Grafikon 39). Komentar studenta koji potencijalno obajšnjava generalni stav kada su u pitanju specijalno kreirani materijali je da su oni „najkorisniji jer nastavnik ima znanje i iskustvo na osnovu kog ih pravi“ i „zna šta je studentima potrebno“ (S#26). Studenti jesu svojim komentarima podržavali i upotrebu i korisnost autentičnih materijala kao elemenata nastave koji im daju direktan uvid u potrebe njihove buduće delatne zajednice (npr. 3KGS#12, 4EGS#9, 4KGS#6), ali to u značajno manjoj meri:

- „Autentični materijali su neophodni u nastavi jer to je ono što ćemo raditi kada diplomiramo“ (KGS#12);
- „Autentični materijali su nam jako bitni za dalje usavršavanje“ (4EG S#9);

- „Autentični materijali su mnogo važni jer nam mogu pomoći da steknemo veće samopouzdanje jer kada budemo se bavili svojim profesijama nešto će nam već biti poznato“ (4KGS#6).

Nasuprot tome, u izlaznom upitniku su autentični materijali percipirani kao najznačajniji (4,58). Ujedno, promena u stavovima je najizraženija upravo kada su autentični materijali u pitanju (za skoro 0,5 ocene u odnosu na ulazni upitnik). Jedan komentar studenta vrlo neposredno ilustruje stavove izražene i kroz druge komentare u vezi sa autentičnim materijalima: „Autentični materijali su korisni jer možemo da vidimo šta nas čeka i to nam pokazuje koliko još moramo da radimo (4EGS#8)”. Mada, evidentna je pozitivna promena i kada su prilagođeni materijali u pitanju, za razliku od specijalno kreiranih materijali koji su imali značajni pad u prosečnoj oceni. Dakle, materijali koji se zasnivaju na „realnim“ materijalima su nakon integrisane ESP nastave percipirani kao korisniji nego na početku. Takođe, uprkos očekivanjima, na percepciju o korisnosti materijala nije uticao ni nivo opšteg engleskog jezika niti godine studije niti činjenica da li su studenti bili u kontrolnoj ili eksperimentalnoj grupi.



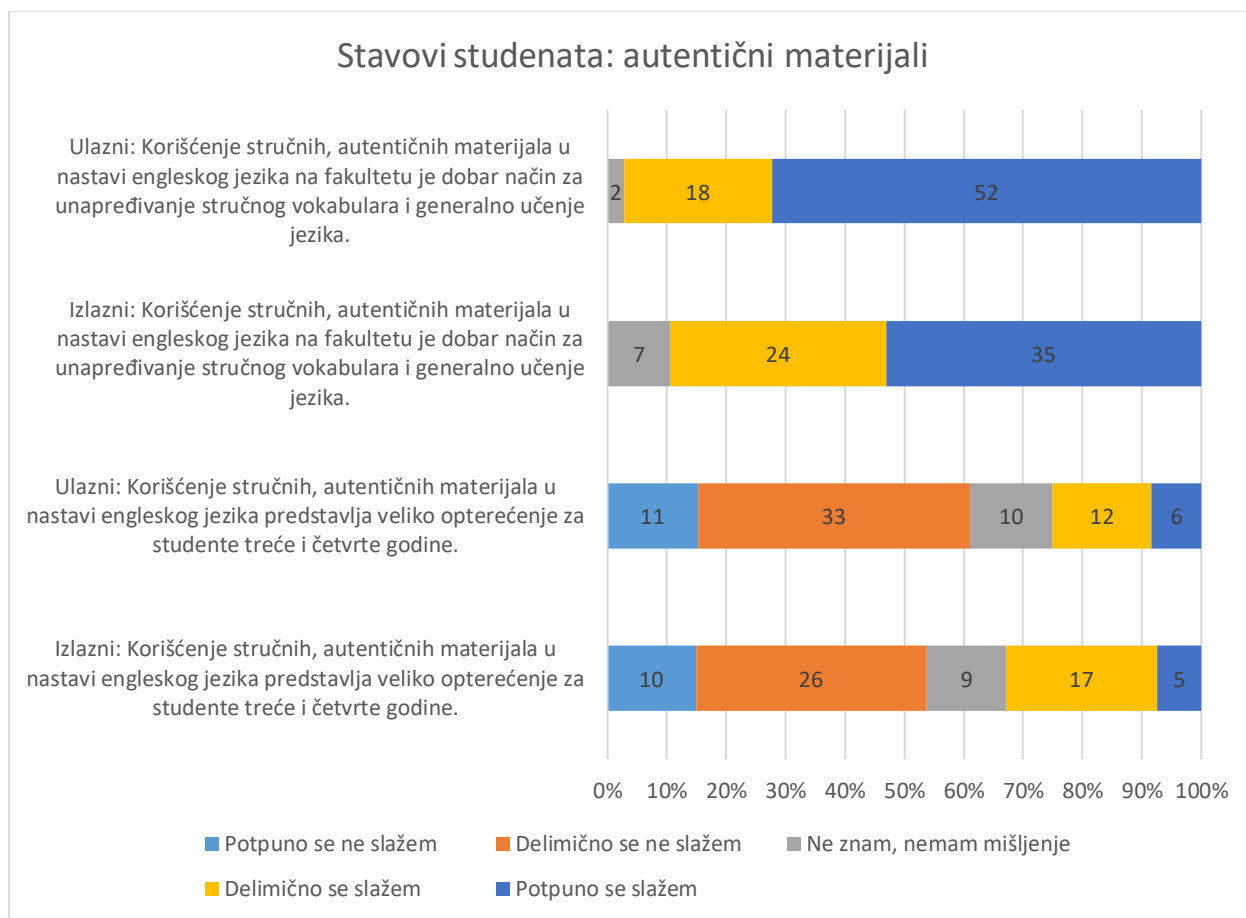
Grafikon 39: Evaluacija različitih didaktičkih materijala od strane studenata, s obzirom na njihovu korisnost u obrazovnom procesu.

Kada je u pitanju korišćenje autentičnih materijala u nastavi rezultati ulaznih i izlaznih upitnika pokazuju interesantne, ali i komplementarne varijacije (Slika br.). Studenti su imali pozitivnije stavove prema autentičnim materijalima na početku semestra, iako su ih inicijalno smatrali najmanje korisnim u poređenju sa druga dva tipa didaktičkih materijala, te je čak 97% (72% se potpuno slagalo, dok 25% delimično) njih podržavalo tvrdnju da je korišćenje autentičnih materijala u nastavi dobar način za unapređivanje stručnog vokabulara i jezika uopšte. Studenti su svesni stvarne upotrebne vrednosti autentičnih materijala, što su istakli i kroz više sličnih

komentara koje ilustruje sledeći: „Autentični materijali će nam biti deo profesionalne svakodnevnice, i kao takvi su nam neizmerno važni kako bismo bili što bolje pripremljeni na izazove koji nas čekaju“ (4EGS#7).

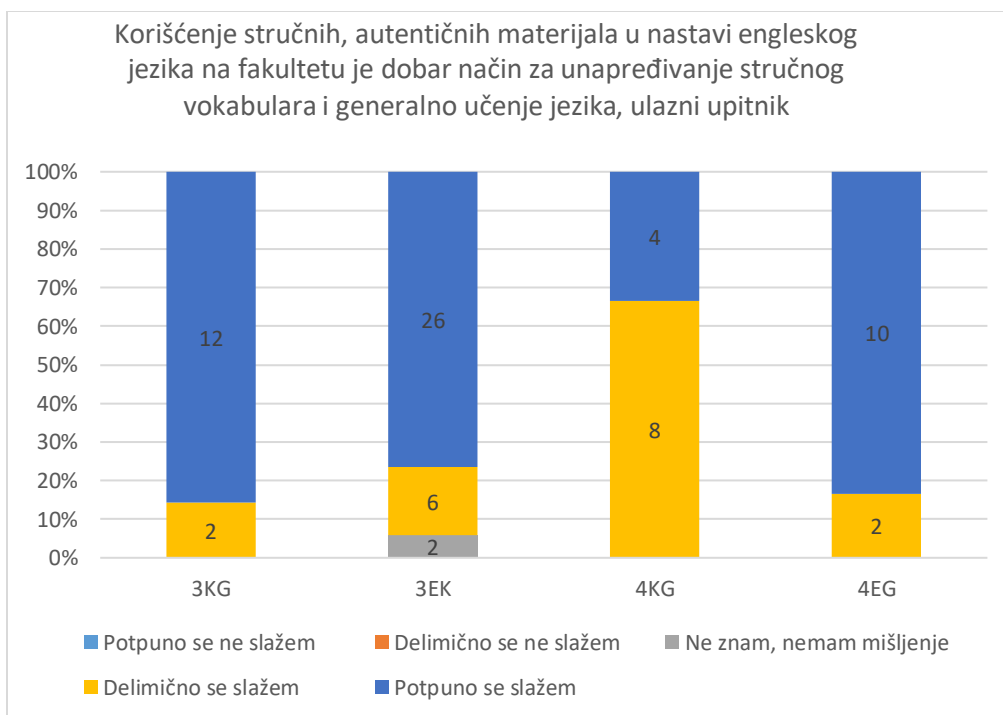
Prilikom obrade izlaznih upitnika, iako je evidentan i dalje visok stepen podrške, primećen je negativan trend, tako na kraju semestra 89% studenata ima pozitivan stav. Takođe, porastao je i procenat studenata koji se delimično, a ne u potpunosti slažu sa tvrdnjom, kao i procenat studenata koji nisu sigurni u efekte autentičnih materijala, i to sa 3% na 10%.

Sledeće pitanje se odnosilo na stepen opterećenja koje autentični materijali predstavljaju za studente. Ulazni upitnik pokazuje da su studenti smatrali autentične materijale manje opterećujućim pre intenzivnog izlaganja istim. Dakle, 8% su mišljenja da su autentični materijali veliko opterećenje za studente, 17% se delimično slaže sa tom izjavom, dok 14% ne zna, odnosno nema mišljenje (Grafikon 40). S druge strane, 46% je iznelo delimično neslaganje, a 15% potpuno neslaganje. Nasuprot navedenom, na kraju semestra 7% je i dalje podržalo tvrdnju da su autentični materijali veliko opterećenje za studente, ali čak 25% je delimično delilo to mišljenje. Neznatno manji procenat (njih 13%) nije sigurno, dok 39% u nekoj meri veruje da ti materijali nisu veliko opterećenje, a 15% navedeno smatra u potpunosti. Jedan student je podvukao i ulogu tehnologije koja čini autentične materijale manje izazovnim, i njegov komentar iznova stavlja fokus na savremene tehnologije i njihovu ulogu, što čini njihovo zanemarivanje ili branjenje tokom nastave neprihvatljivim: „Autentični materijali su bili teški, ali danas postoje tehnologije koje nam pomažu da ih razumemo“ (3EGS#21).

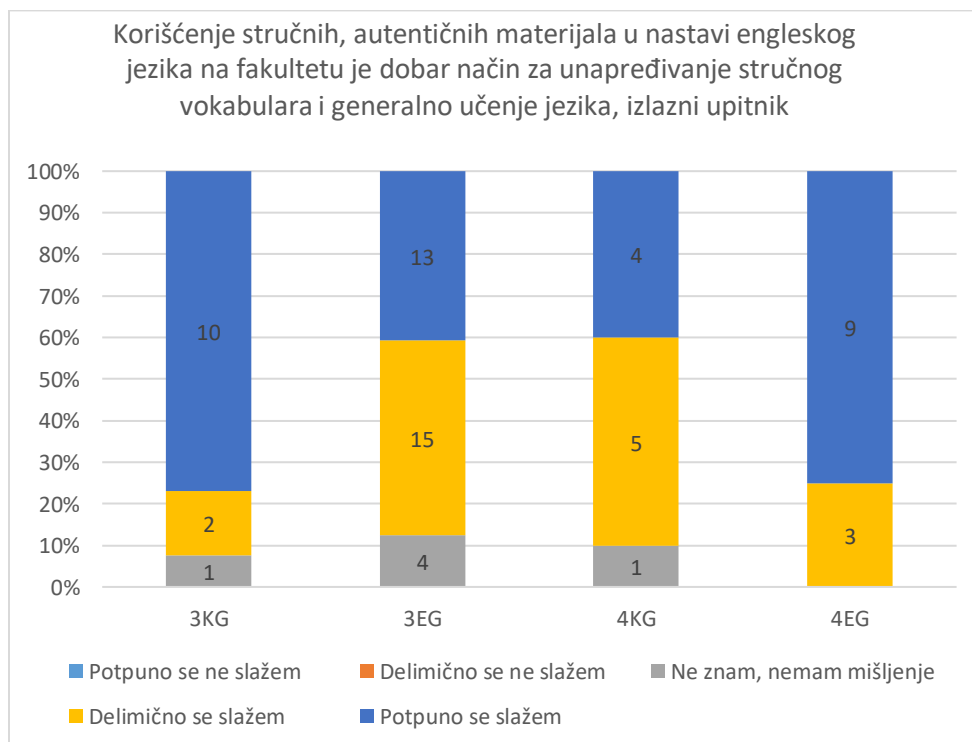


Grafikon 40: Stavovi studenata u vezi sa korišćenjem autentičnih materijala.

Prilikom poređenja kontrolnih i eksperimentalnih grupa, kao i studenata treće i četvrte godine, primećene su manje, ali interesantne razlike u stavovima (Grafikon 41 i Grafikon 42). Generalno studenti podržavaju upotrebu autentičnih materijala kao važnim za uspešno učenje stručnog jezika i leksike. Čak su razlike između grupa neznatne i uglavnom primetne u razlici procenata između „delimično“ ili „potpuno se slažem“ gde 4K grupa (osnovni nivo) ima za nijansu rezervisanije stavove u odnosu na ostale grupe. Kada se ti rezultati uporede sa izlaznim upitnicima, iako i oni ukazuju na dominantnu podršku autentičnim materijalima, primetan je blaži pad podrške, pogotovo kada je u pitanju 3E grupa (osnovni nivo): sa 76% koji se u potpunosti slažu na 41%, sa 18% koji se delimično slažu na 47%, i sa 6% onih koji nemaju mišljenje na 12%.



Grafikon 41: Stavovi studenata po grupama o efikasnosti autentičnih stručnih materijala za unapređivanje vokabulara i jezičkih veština u ESP nastavi, ulazni upitnik.



Grafikon 42: Stavovi studenata po grupama o efikasnosti autentičnih stručnih materijala za unapređivanje vokabulara i jezičkih veština u ESP nastavi, izlazni upitnik.

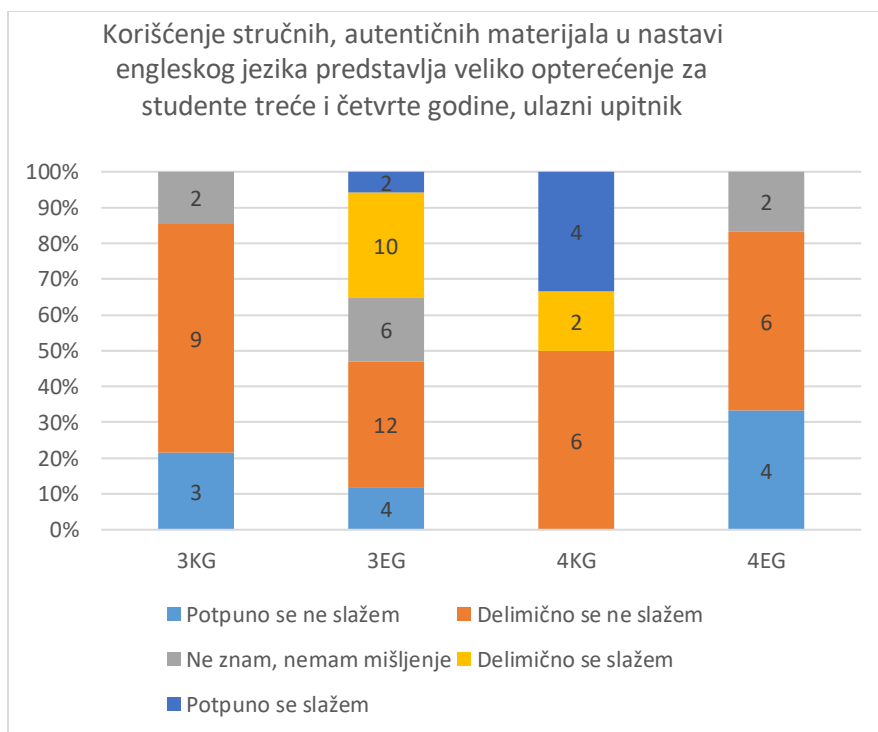
Nakon poređenja rezultata svih grupa pojedinačno u vezi sa tim da li autentični materijali predstavljaju veliko opterećenje za studente, primećeni su interesantni trendovi u odgovorima i nakon intenzivnijeg izlaganja autentičnim materijalima, mišljenja studenata se menjaju (Grafikon 43 i Grafikon 44).

Naime, inicijalno čak 86% studenata 3K grupe smatra da to nije slučaj, dok ostali nisu bili sigurni. Nije bilo studenata koji su smatrali da autentični materijali predstavljaju izazov, dok nakon intenzivnijeg izlaganja, na kraju semestra, čak 23% 3K grupe smatra da su autentični materijali opterećenje. Takođe, s početka 21% je potpuno odbacivao tu tvrdnju, dok na kraju semestra nijedan student nije tvrdnju potpuno odbacio, te samo 54% studenata delimično smatra da ti materijali nisu preveliko opterećenje (ukupan pad od čak 32%).

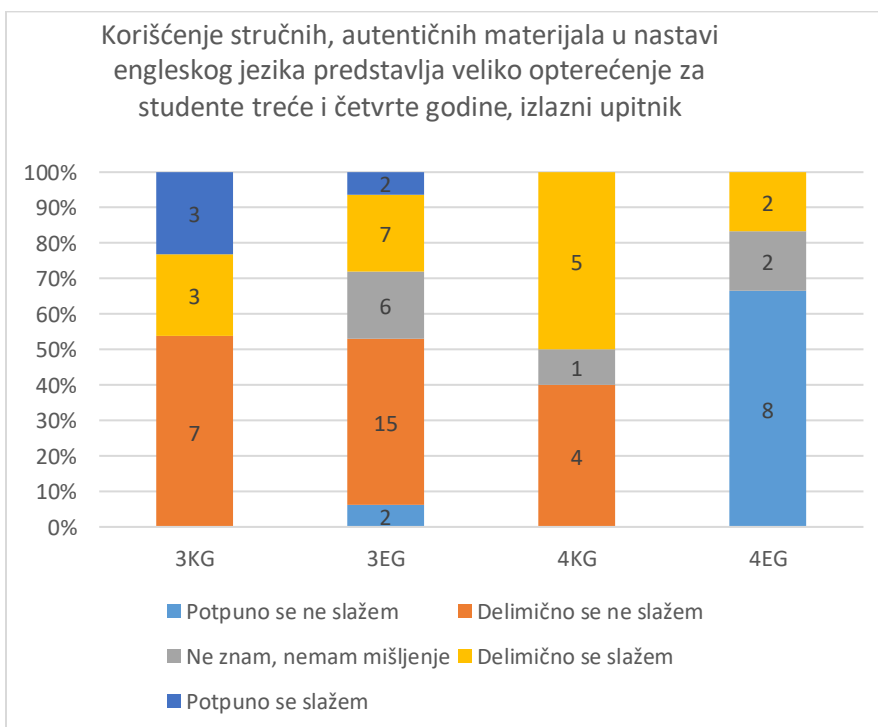
S druge strane, studenti grupe 3E već na početku semestra pokazuju raznolike stavove. Nasuprot očekivanjima, čak skoro polovina studenata, 47%, u nekoj meri smatra da autentični materijali nisu preveliki izazov za njih, dok 35% deli suprotno mišljenje. Na kraju semestra, studenti su imali blagi porast samopouzdanja, te je 53% izjavilo da takvi materijali nisu preveliko opterećenje, a 28% se ne slaže sa njima.

Dalje, iznenađujuće, čak polovina studenata osnovnog nivoa četvrte godine se nisu inicijalno delimično slagali sa tvrdnjom. Na kraju semestra jeste zabeležen blaži pad (40% studenata se delimično ne slaže), ali više nijedan student nema u potpunosti negativan stav, što ipak upućuje na određeni rast samopouzdanja studenata u vezi sa autentičnim materijalima.

Promene u stavovima su evidentne i kod 4E grupe, gde inicijalno 33% nije uopšte doživljavalo te materijale kao opterećenje, dok je kasnije taj procenat bio 67%. Mada na početku više studenata ih nije smatralo opterećujućim u nekoj meri (83%), da bi se na kraju semestra taj procenat ipak smanjio (67%), dok 17% je po prvi put izjavilo da autentični materijali u određenoj meri ipak predstavljaju izazov.



Grafikon 43: Stavovi studenata po grupama o stepenu opterećenja koji autentični stručni materijali za njih predstavljaju, ulazni upitnik.

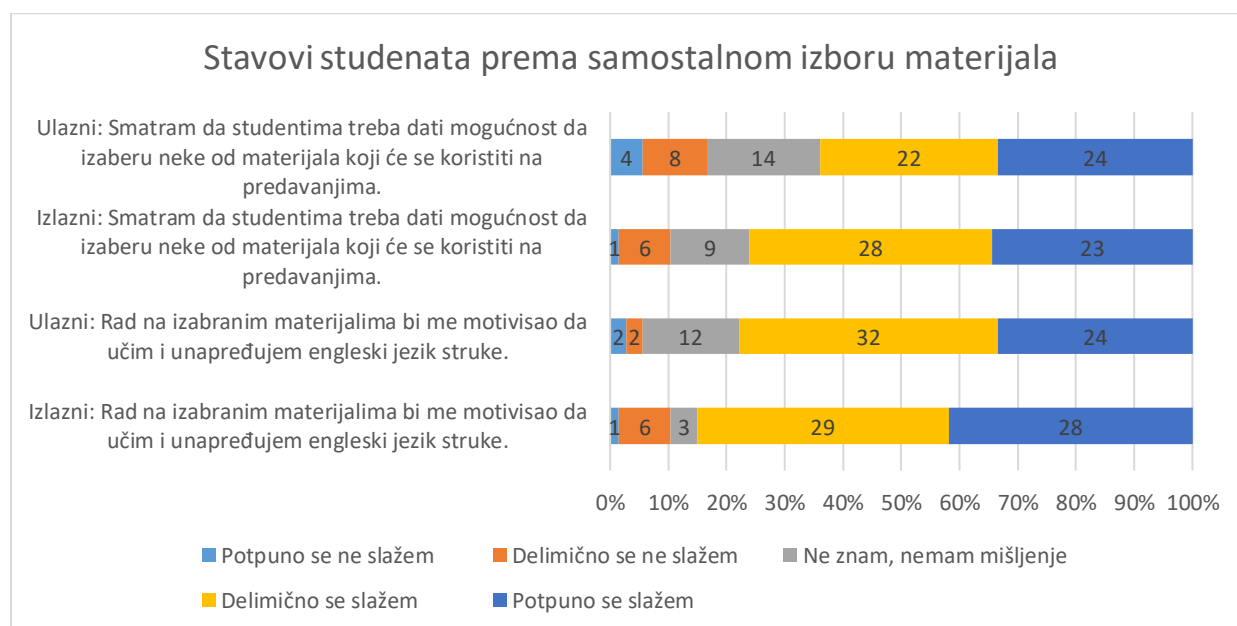


Grafikon 44: Stavovi studenata po grupama o stepenu opterećenja koji autentični stručni materijali za njih predstavljaju, izlazni upitnik.

7.2.5. Stavovi studenata prema samostalnom izboru materijala

Naredno pitanje za cilj ima da pruži uvid u stavove studenata povodom njihovog uključivanja u biranje materijala i uticaja takve aktivnosti na njihovu motivaciju (Grafikon 45). Prema rezultatima ulaznog upitnika, 33% studenata se potpuno slaže da studentima treba dati mogućnost da izaberu neke od materijala koji će se koristiti na predavanjima, dok se 31% delimično slaže. Ovo jeste više od pola studenata, ali se prvobitno očekivalo da će veći procenat podržati aktivniju ulogu studenata u nastavi. S druge strane, 19% studenata nema mišljenje o ovoj temi, dok se 11% delimično ne slaže, a 6% se potpuno ne slaže sa ovom tvrdnjom. Dalje, rezultati izlaznog upitnika pokazuju značajni porast pozitivnih stavova, gde 40% studenata potpuno podržava mogućnost samostalnog izbora materijala, dok se 39% delimično slaže. Jedan od razloga iza rasta podrške je ilustrovan u sledećem komentaru jednog studenta četvrte godine emancipatorske grupe: „Profesorka, kolege i ja smo bili tim, i uključivanje teme koja je meni bila važna mi je bila znak uzajamnog poštovanja, i na taj način sam želeo da saznam još više“ (4EGS#2). Istovremeno, procenat onih koji se delimično ne slažu smanjio se na 13%, dok je procenat studenata koji se potpuno ne slažu smanjen na 1%. Procenat onih koji nemaju mišljenje se smanjio na 6%.

Što se tiče uticaja rada na izabranim materijalima na studentsku motivaciju, 24% studenata se potpuno slaže da ovaj vid rada ima pozitivan uticaj, dok se 32% delimično slaže (Grafikon 45), prema ulaznim podacima. S druge strane, 12% studenata nema mišljenje, dok se 22% delimično ne slaže, a 10% se potpuno ne slaže. Izlazni podaci i ovde pokazuju značajne pozitivne promene u stavovima studenata. Procenat onih koji se potpuno slažu sa tvrdnjom o motivaciji povećao se na 42%, dok se 43% delimično slaže. Procenat studenata koji se delimično ne slažu smanjio se na 9%, dok se procenat onih koji se potpuno ne slažu smanjio na 1%. Takođe, 5% studenata nema jasan stav.



Grafikon 45: Stavovi studenata svih grupa prema samostalnom izboru materijala: uporedno ulazni i izlazni upitnici.

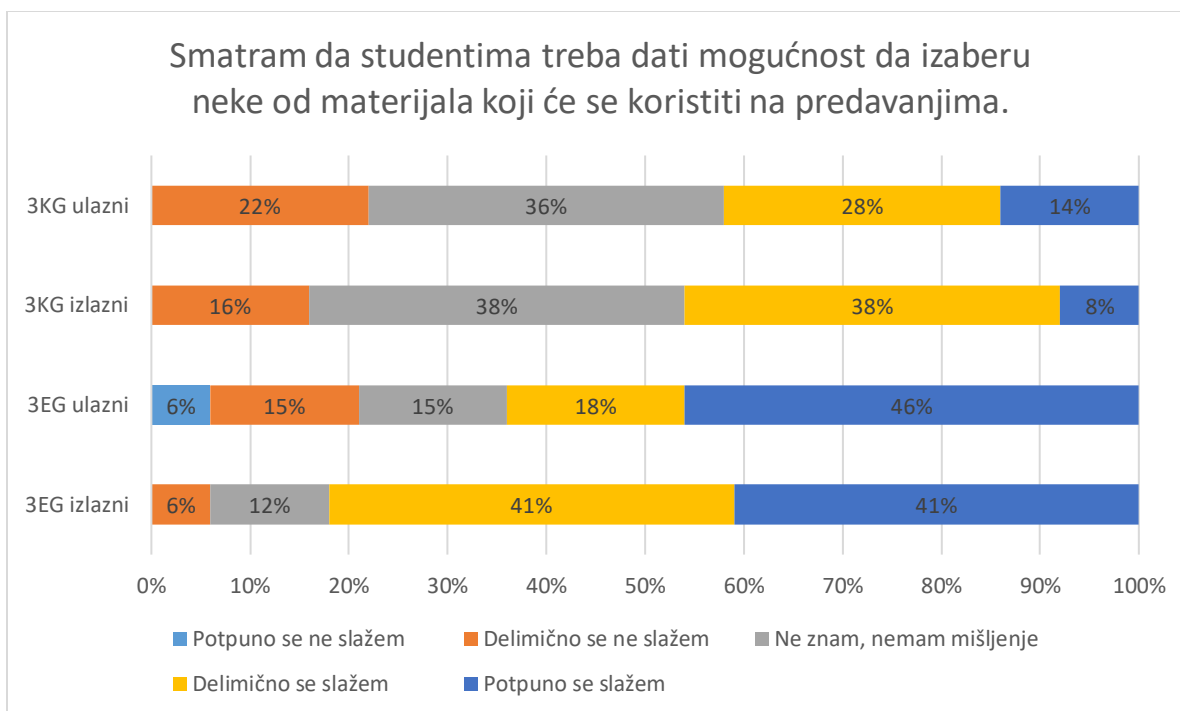
Kako je uključivanje studenata u izbor tema i materijala jedan od oblika emancipacije i studenata i razvoja autonomije u učenju, važno je da uporedimo i rezultate kontrolne i eksperimentalne, odnosno emancipatorske grupe. Na osnovu rezultata prikazanih na grafikonu, možemo primetiti značajne razlike u stavovima studenata kontrolne grupe (3K) i eksperimentalne grupe (3E) treće godine u pogledu mogućnosti izbora nastavnih materijala, kao i promene u njihovim stavovima između ulaznog i izlaznog upitnika (Grafikon 46).

Na ulaznom upitniku, 22% studenata kontrolne grupe delimično ne smatra da studentima treba dati mogućnost da izaberu neke od materijala koji će se koristiti na predavanjima, dok 36% je neutralno po tom pitanju. Ukupno manje od polovine studenata, 28% studenata delimično, a 14% u potpunosti podržava ovu ideju.

Na kraju semestra, zabeležen je blagi pomak u stavovima. Udeo studenata koji se delimično ne slažu smanjen je na 16%, dok se procenat onih koji su bili neutralni u svojim stavovima povećao na 38%. S druge strane, deo studenata koji se delimično slažu se povećao na 38%, dok se procenat onih koji se potpuno slažu smanjio na 8%. Dakle, imamo rast od samo 4% kada je u pitanju porast podrške.

Kod eksperimentalne grupe, početni rezultati ulaznog upitnika pokazuju da se 6% studenata potpuno ne slaže s tvrdnjom, dok se 15% delimično ne slaže. U isto vreme, 18% studenata se delimično slaže, a značajnih 46% se potpuno slaže s idejom da studenti biraju nastavne materijale. Ovi rezultati ukazuju na inicijalno pozitivnije stavove eksperimentalne grupe prema većoj autonomiji u izboru nastavnih resursa u odnosu na kontrolnu.

Na izlaznom upitniku, stavovi eksperimentalne grupe su postali još pozitivniji (Grafikon 46). Više nema studenata koji su se izjasnili da su u potpunosti protiv ideje da studenti biraju materijale, a udeo studenata koji se potpuno ne slažu se smanjio za 9%, dok se procenat onih koji su neutralni blago smanjio na 12%. Istovremeno, čak 82% studenata je iskazalo svoju podršku, što je rast od skoro 20%, upućujući na značajnu razliku u promeni stavova u odnosu na kontrolnu grupu.



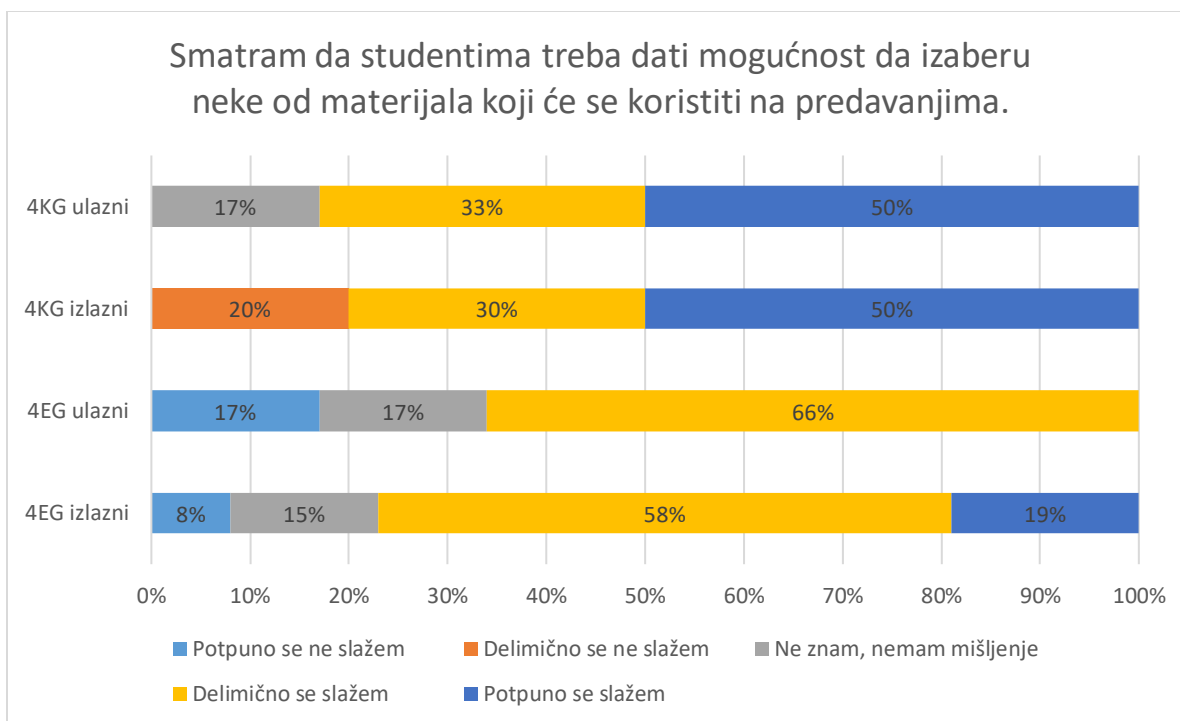
Grafikon 46: Stavovi studenata prema samostalnom izboru materijala: uporedno kontrolna i eksperimentalna (emancipatorska) grupa treće godine.

Dalje, uvid u rezultate dve grupe četvrte godine dodatno rasvetljava promene u stavovima kontrolne i eksperimentalne grupe u vezi sa tvrdnjom da studentima treba dati mogućnost da izaberu neke od materijala koji će se koristiti na predavanjima (Grafikon 47).

Na ulaznom upitniku, 17% studenata kontrolne grupe ne zna, odnosno nema mišljenje da li studentima treba dati mogućnost da izaberu neke od materijala koji će se koristiti na predavanjima. S druge strane, 33% delimično, a značajnih 50% se potpuno slaže. Na izlaznom upitniku je pak zabeležen negativan pomak. Iako je procenat studenata koji podržavaju ovu ideju ostao manje-više isti, na kraju semestra 20% studenata se delimično ne slaže.

Kod eksperimentalne grupe, početni rezultati ulaznog upitnika pokazuju da se 17% studenata potpuno ne slaže s tvrdnjom, dok je 17% neutralno. U isto vreme, 66% studenata se delimično slaže, dok, posve iznenađujuće, nije bio nijedan student koji se u potpunosti slagao sa tom idejom. Na izlaznom upitniku, stavovi eksperimentalne grupe su postali značajno pozitivniji. Udeo studenata koji se potpuno ne slažu smanjio se na 8%, dok je procenat onih koji su neutralni ostao skoro nepromenjen (15%). Istovremeno, ukupan procenat studenata koji se slažu je porastao za 11%, te se čak 19% studenata po prvi put u potpunosti slažu sa predlogom, a 58% se delimično slaže.

Značajno je uporediti stavove treće i četvrte godine, jer su primetne dosledne razlike. Studenti četvrte godine, nevezano za grupu su imali inicijalno pozitivnije stavove: 3K 42%, 3E 64%, 4K 83%, 4E 66%. I njihovi stavovi su ostali nešto pozitivniji i na kraju semestra (4K 80%, 4E 77%), dok na trećoj godini je jedino emancipatorska grupa izrazila veću podršku tvrdnji (3K 46%, 3E 82%).

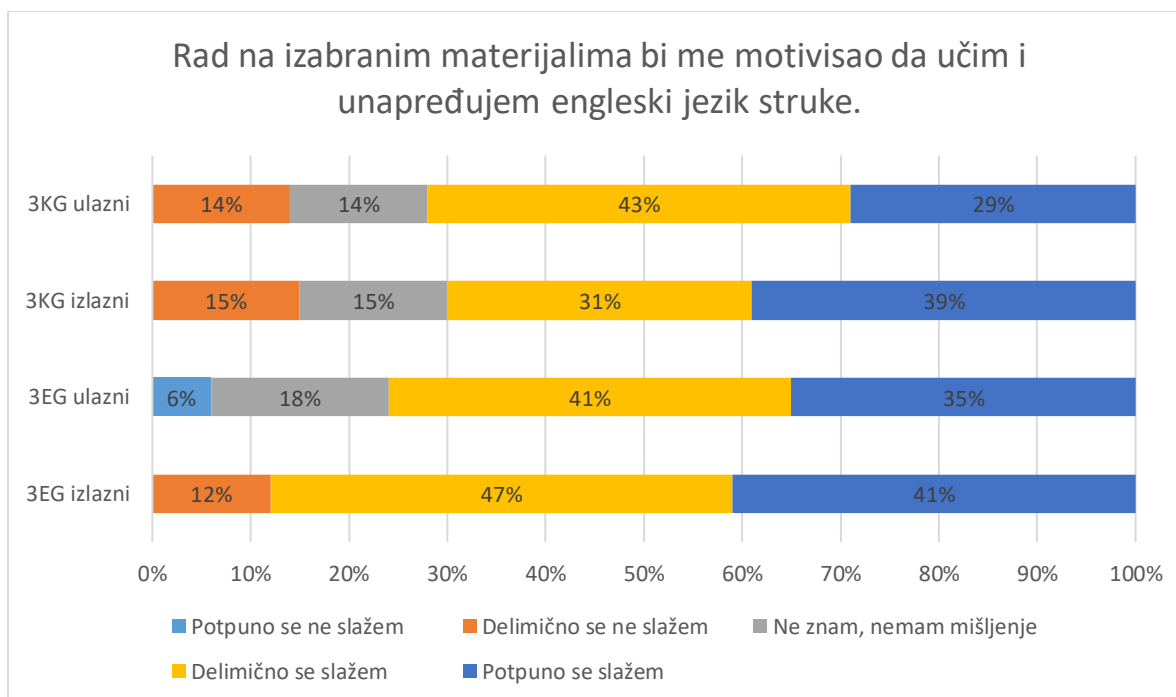


Grafikon 47: Stavovi studenata prema samostalnom izboru materijala: uporedno kontrolna i emancipatorska grupa četvrte godine.

Dalje, nakon uvida u upitnike, primećene su značajne razlike između kontrolne i emancipatorske grupe pogledu njihovih stavova o tome kako mogućnost izbora materijala utiče na njihovu motivaciju (Grafikon 48).

Na ulaznom upitniku, stavovi studenata treće godine kontrolne grupe (72%) pokazuju pretežno pozitivne stavove prema tvrdnji da bi ih rad na izabranim materijalima motivisao da uče i unapređuju engleski jezik struke. Sa druge strane, 14% studenata se delimično ne slaže, dok je 14% neutralno. Na izlaznom upitniku, stavovi studenata kontrolne grupe pokazuju blage, praktično neznatne promene.

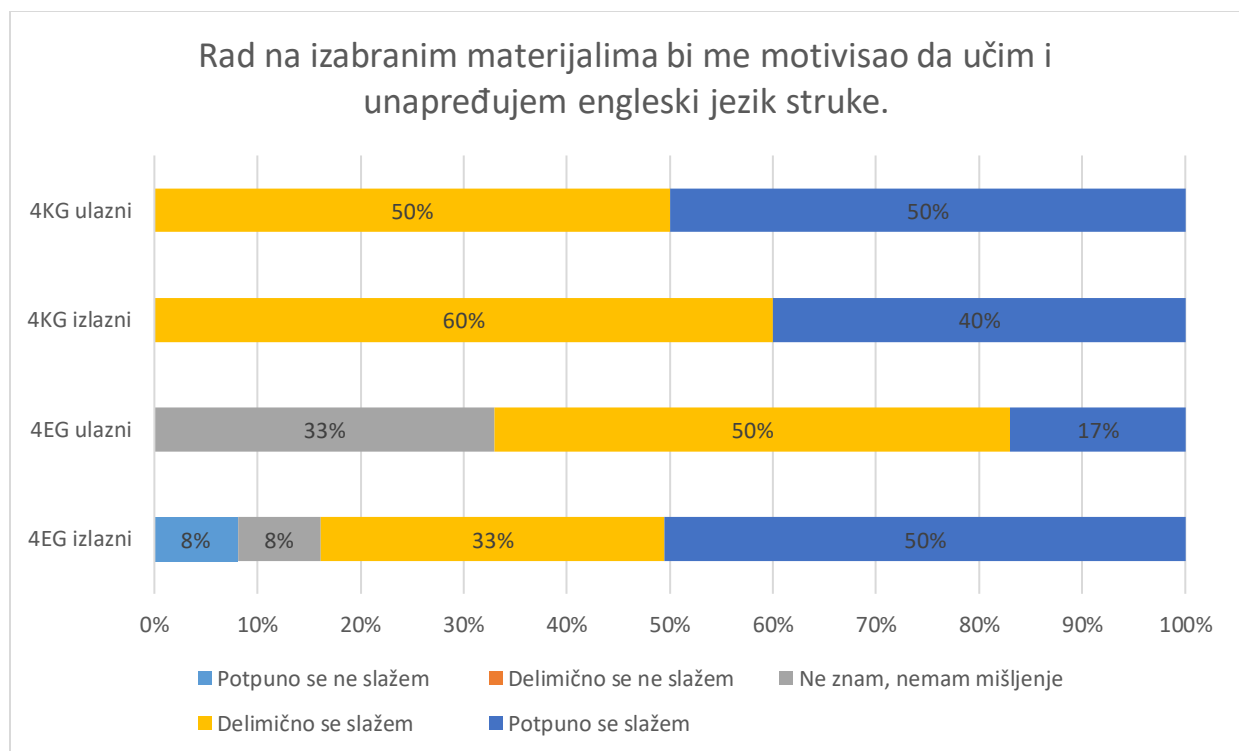
Međutim, stavovi studenata treće godine eksperimentalne grupe pokazuju veću podršku i značajniju promenu u stavovima. Veći deo studenata (41%) se delimično slaže, dok 35% studenata potpuno podržava ovu tvrdnju. Ipak, 6% studenata se potpuno, dok se 18% delimično ne slaže sa izjavom. Na izlaznom upitniku, procenat studenata koji se delimično slažu sa izjavom značajno se povećao na 47%, dok je procenat onih koji se potpuno slažu porastao na 41%. Navedeni podaci, kao i udeo studenata od 12% koji delimično smatraju da nema pozitivnog uticaja na motivaciju, ipak upućuju na porast motivacije i na otvaranje prostora za individualizaciju nastavnog procesa uz uvažavanje stavova svih učesnika u radu na predmetu.



Grafikon 48: Stavovi studenata prema uticaja samostalnog izbora materijala na njihovu motivaciju: uporedno kontrolna i emancipatorska grupa četvrte godine.

Prilikom analize rezultata četvrte godine, primećeni su prevashodno pozitivni stavovi o vezi između motivacije i izbora materijala. Tako je 4K grupa iskazala poprilično ujednačene stavove i na početku i na kraju semestra, gde su svi studenti podržali ideju, i umesto podjednake potpune i delimične podrške, na kraju semestra 10% studenata je pružilo delimičnu podršku (Grafikon 49).

Nasuprot 4K grupi, 4E pokazuje veće varijacije (Grafikon 49). Inicijalna ukupna podrška od 67% je porasla na značajnih 88% gde je čak 50% izrazilo apsolutnu podršku u poređenju sa prethodnih samo 17%. Ipak, na kraju perioda 8% studenata je navelo da se u potpunosti ne slažu sa izjavom dok na početku perioda nije bilo studenata koji su se neslagali, već ih je 33% bilo neutralno u poređenju sa 8% u izlaznom upitniku.



Grafikon 49: Stavovi studenata prema uticaja samostalnog izbora materijala na njihovu motivaciju: uporedno kontrolna i emancipatorska grupa četvrte godine.

7.3. Diskusija

7.3.1. Učesnici

Rezultati istraživanja pokazuju da studenti treće i četvrte godine Fakulteta za diplomatiju i bezbednost u proseku uče engleski jezik 15, odnosno 16 godina, pri čemu studenti naprednih grupa generalno imaju duži staž učenja, kao što je i očekivano. Međutim, ono što je iznenađujuće je nizak nivo znanja studenata iz grupe 3E (treća godina, osnovni nivo, emancipatorska grupa). Naime, uprkos merljivom napretku u odnosu na prvu godinu kada su studenti raspoređeni u grupe na osnovu rezultata ulaznog testa, oko polovine studenata je ispod B1 nivoa, što je minimum koji bi se mogao očekivati nakon toliko godina učenja jezika²¹. S obzirom na to da rezultati ove studije, uključujući kvalitativne uvide (komentare) nastavnika iz prvog dela istraživanja, kao i druga istraživanja (npr. Pešić, 2016; Otanjac, 2021; Janković & Buđevac, 2023), ukazuju na generalno nezadovoljavajući nivo opšteg engleskog jezika kod studenata, neophodno je dodatno istražiti

²¹ Do kraja četvorogodišnjeg srednjeg obrazovanja, učenici bi trebalo da dostignu nivo B1+ u produktivnim veštinama, kao što su govor i pisanje, dok bi u receptivnim veštinama, poput čitanja i slušanja, trebalo da dosegnu nivo B2 (Pešić & Marinković, 2018).

faktore koji doprinose smanjenoj efikasnosti nastave u osnovnim i srednjim školama, budući da značajan procenat studenata po završetku srednje škole ne doseže čak ni B1 nivo.

Za uspešno sprovođenje ESP nastave, literatura često ističe B1 nivo opšteg engleskog jezika kao neophodan (npr. Hurajová, 2015), dok se B2 nivo smatra idealnim (npr. Meristo & López Arias, 2020), iako rezultati ovog istraživanja pokazuju da je moguće i produktivno izvoditi ESP nastavu i sa studentima koji su na A2 nivou. Prethodno navedeno ukazuje na potrebu za sistemskim promenama u nastavi engleskog jezika u osnovnom i srednjem obrazovanju, kako bi se omogućilo uspešnije sprovođenje integrisane ESP i CLIL nastave na fakultetima. Ipak, odsustvo reformi u nižim nivoima obrazovanja ne treba da isključuje mogućnost implementacije integrisane ESP i CLIL nastave u tercijarnom obrazovanju, s obzirom na to da su benefiti tih vidova nastave realni i merljivi (npr. Beko, 2013; Paltridge & Starfield, 2013; Gawlik-Kobylińska & Lewińska, 2014; Hurajová, 2015), već samo naglašava značaj pažljivog kreiranja potpornih konstrukcija (engl. scaffolding), emancipacije studenata, saradnje sa drugim nastavnicima (kako ESP tako i nastavnika stručnih predmeta) i institucionalne podrške.

Istraživanje dalje otkriva da studenti iz grupa osnovnog nivoa (3E i 4K) imaju više poteškoća prilikom usvajanja integrisanog ESP gradiva, iako ono jeste prilagođeno težinom njihovom nivou i objektivno značajno jednostavnije u poređenju sa gradivom namenjenim naprednim grupama. Ovi nalazi upućuju na to da im je potrebna intenzivnija podrška tokom obrazovnog procesa jer u većini slučajeva nisu razvili ključne mehanizme neophodne za postizanje autonomije u učenju, što potvrđuju i zapisi iz dnevnika autorke, koji su deo ovog istraživanja (više u poglavlju: Autoetnografski uvidi: analiza dnevnčkih zapisa). Ipak, rezultati emancipatorske grupe treće godine, koja je osnovnog nivoa, jasno ukazuju na značaj emancipacije onih učenika kojima je podrška najpotrebnija jer na taj način su oni dostigli veći stepen autonomije i imali veće samopouzdanje u svoje veštine na kraju semestra.

Nivo znanja opšteg engleskog jezika se pokazao kao ključni faktor koji značajno utiče na stavove studenata, premašujući prvobitna očekivanja. Nalazi su u skladu sa ranijim istraživanjima koja ukazuju da jezičke kompetencije imaju značajan uticaj na akademske performanse i opšte stavove prema obrazovanju (Martirosyan, Hwang, & Wanjohi, 2015; Feng & Papi, 2020). Konkretno, studenti sa višim nivoom znanja engleskog jezika često pokazuju veće samopouzdanje i bolju prilagodljivost generalno akademskom okruženju, što direktno doprinosi njihovom uspehu (Neumann, Padden, & McDonough, 2019). Navedeno naglašava potrebu za uključivanjem intenzivnih i kontinuiranih programa za unapređenje jezičkih veština u obrazovnom procesu, što bi moglo dodatno poboljšati akademske rezultate studenata.

Rezultati i ove studije su pokazali da studenti sa višim nivoom jezičkih kompetencija imaju pozitivnije stavove prema obrazovanju, veći stepen akademske zrelosti i bolju akademsku prilagodljivost (npr. smatraju da im je neophodno više semestara i časova ESP predmeta, spremniji su na dodatni rad i angažovanje, korišćenje raznovrsnije literature na stručnim predmetima koja uključuje i literaturu na engleskom jeziku, itd.) što im omogućava da postignu i veći akademski uspeh. S tim u vezi, primećeno je da su studenti iz naprednih grupa uspešnije savladavali gradivo, uprkos tome što je njihovo gradivo objektivno znatno zahtevnije. Oni su postigli bolje prosečne ocene²² (prosečne i medijalne ocene sa prethodnog ispita bile su sličnih vrednosti), i to za čitavu

²² Kako bi se dobio sveobuhvatniji uvid u znanje studenata, osim pripadnosti određenoj grupi, relevantna je i ocena sa prethodnog ispita, jer ona pruža uvid u celokupni rad tokom semestra (obuhvata dva zadatka, prezentaciju, kolokvijum i usmeni ispit), a ne samo u završni ispit.

jednu ocenu u slučaju treće godine, dok su studenti četvrte godine imali prosečno bolje ocene za čak 2,1 ocenu.

7.3.2. Stavovi prema važnosti engleskog jezika, jezičkim veštinama i ESP predmetu

Uporedni prikaz rezultata ulaznog i izlaznog upitnika ukazuje na povećanje prepoznavanja važnosti engleskog jezika za profesionalni razvoj. Na početku istraživanja, velika većina studenata je već prepoznala značaj engleskog jezika, ali nakon izmena u nastavi, ovaj stav je postao još izraženiji. Ovi nalazi mogu sugerisati da uključivanje sadržaja struke, razvijanje međupredmetnih kompetencija, kao i veština neophodnih za autonomno učenje (npr. analize, sinteze, itd.) mogu, između ostalog, dodatno ojačati svest studenata o važnosti jezičkih veština, ali i samog ESP predmeta, za njihov profesionalni i akademski uspeh. Čak 97% na ulaznom i 99% studenata na izlaznom upitniku smatra da je engleski jezik važan u nekoj meri za njihovu buduću karijeru i napredovanje, od čega je na početku semestra 74% u potpunosti to smatralo, a na kraju semestra čak 90%. Ovi rezultati su znatno viši u poređenju sa studentima tehnoloških fakulteta u Novom Sadu, Beogradu i Leskovcu, gde 60% studenata deli ovo mišljenje (Jerković, 2017), dok, na primer, 90% studenata sa šest inženjerskih i tehničkih fakulteta na KiM (Bekteshi & Xhaferi, 2020) smatra engleski jezik važnim za njihovu karijeru.

Gorenavedeno ukazuje na to da studenti prepoznaju engleski jezik kao alat koji može unaprediti njihove karijere i omogućiti im bolji pristup globalnim prilikama što je podržano i drugim istraživanjima (npr. Beko, 2013; Arnó-Macià et al., 2019), ali i upućuje na to da integrisana nastava ima pozitivan uticaj na percepcije studenata o važnosti engleskog jezika za njihov karijerni i akademski napredak.

Jedan od nalaza istraživanja upućuje na visoku podršku studenata za kontinuirano prisustvo engleskog jezika tokom celokupnog trajanja studija. Na osnovu ulaznog upitnika, velika većina studenata, sem onih na trećoj godini osnovnog nivoa, smatra da engleski jezik treba da bude prisutan svih osam semestara, i to tri časa nedeljno, dakle jedan čas više nego što je to sad slučaj. I u drugim studijama (npr. Janković et al, 2019), studenti izražavaju želju za većom prisutnošću engleskog, ali i drugih jezika, te 72,8% ispitanih studenata (1157 studenata) ističe da bi voleli da imaju više časova jezika (ibid: 97).

Studenti koji su u naprednim grupama, su generalno smatrali da treba da imaju više časova i semestara, što je u skladu sa nalazima koji ukazuju na to da jezički napredniji studenti često prepoznaju veću potrebu za dodatnim časovima kako bi usavršili svoje jezičke veštine (Hurd, 2006), kao i studenti četvrte godine u odnosu na studente treće, što je u skladu sa unosima u dnevniku autorke koji upućuju da su studenti koji su dalje na akademskom putu svesniji profesionalnih i akademskih zahteva i svojih potreba. Iako studenti prepoznaju značaj engleskog jezika za svoju karijeru i akademski uspeh, kako su rezultati ovog istraživanja pokazali, činjenica da je grupa 3E jedina gde je prosečna i medijalna vrednost bila manja od 8 semestara može da uputi i na nedostatak akademske zrelosti i percepcije šta će im zaista biti potrebno u budućnosti.²³

²³ Analiza potreba rađena tokom prethodne školske godine (22/23) jasno upućuje na to da je studentima ovih konkretnih oblasti, diplomatije i bezbednosti, neophodno da svih 8 semestara imaju ESP nastavu, i da bi bilo poželjno da se takav vid nastave održava i tokom master i doktorskih studija.

Takođe, moguće je da im ESP predmet predstavlja preveliko opterećenje s obzirom na to da su neki od njih na slabijem A2 nivou, pa čak i A1 nivou, a od njih se očekuje da prate nastavu koja je stručna, sa obiljem stručne leksike, na najmanje B1 nivou opšteg engleskog jezika. Kao što će i zapisi iz dnevnika pokazati, jasno je da moraju uložiti veliki trud i rad da bi sustigli svoje kolege, što neki od njih nisu voljni da učine.

Ipak, uočava se pozitivan trend u stavovima studenata na osnovu rezultata izlaznog upitnika, gde su prosečne vrednosti svih grupa porasle (sem napredne, eksperimentalne grupe četvrte godine jer su svi studenti te grupe od samog početka semestra smatrali da treba da imaju engleski jezik tokom svih 8 semestara, a neki od njih su i komentarisali da treba i na masteru da se nastavi sa ESP časovima (npr. 4EGS#2, 4EGS#11)). Najveći rast od 0,7 semestra je zabeležen kod 3E grupe (sa prosečne ocene 5,7 na 6,4, dok je medijalna vrednost porasla sa 6 na 7). Ova pozitivna promena u stavovima i ove, ali i ostalih grupa, se može pripisati i promeni u pristupu nastavi koja je imala veći fokus na sadržaj struke, što je studentima potencijalno omogućilo da vide veću upotrebnu i praktičnu vrednost predmeta. Takođe, izvesno je da emancipacija studenata upravo najveći efekat ima na studente kojima je potreban veći stepen podrške, te i njihovi stavovi to ilustruju. Kroz proces emancipacije ne samo da se podstiče razvoj autonomije u učenju kod studenata, već se kod njih oblikuje i svest o stvarnim zahtevima i potrebama. Ovaj proces doprinosi akademskoj zrelosti, omogućavajući studentima da prepoznaju važnost ulaganja dodatnog napora, čak i kada se suočavaju sa zahtevnim sadržajem, jer će im takva posvećenost biti od ključnog značaja u njihovom budućem profesionalnom i akademskom razvoju.

Analizom rezultata ovog istraživanja, kao i prethodnih studija (npr. Beko, 2013), u pogledu broja časova i trajanja semestara, uočava se jasna razlika u percepciji potreba između studenata i nastavnika. Naime, dok studenti izražavaju veću potrebu za dodatnim časovima, veći deo nastavnika, kao što je prikazano u prethodnom poglavlju, smatra da su 2-3 semestra dovoljna. U istraživanju koje je Beko sprovedla za potrebe svoje doktorske disertacije na Rudarsko-geološkom fakultetu, Univerziteta u Beogradu, 89% studenata je izrazilo želju za većim brojem ESP časova u odnosu na nastavnike (premda su to prvenstveno bili nastavnici stručnih predmeta) gde se, kako ona navodi, najveći procenat opredelio „za konformistički pristup“ istog broja semestra koji postoji, a koji je u slučaju tog fakulteta najčešće 1-2 semestra. Beko dalje primećuje:

„Ovaj zabrinjavajući procenat govori o neupućenosti profesora o mogućnostima i prednostima nastave jezika u svetlu integrisanog programa, nastavnim trendovima u svetu, kao i vlastitim ljudskim i nastavnim resursima koje intrainstitucionalno fakultet poseduje, a koje integrisana nastava može da aktivira“ (ibid:42).

Upravo u tome leži i jedan od velikih značaja integrisane ESP nastave: mogućnost transformacije percepcije predmeta. Na taj način, status samog predmeta i njegovih nastavnika se može promeniti, o čemu je bilo više reči u prethodnim poglavljima (Uloge nastavnika integrisanog ESP-a i Percepcije ESP nastavnika u visokoškolskim ustanovama o ispunjavanju zahteva interdisciplinarnog obrazovanja i CLIL obrazovanja). U svakom slučaju, uzimajući u obzir potrebe studenata, ali i akademske i profesionalne zahteve sa kojima će se susresti, važno je ispitati šta je dovelo do divergentnih stavova studenata i nastavnika, i šta je potrebno da bi se nastavnički stavovi približili studentskim.

Dok neki autori tvrde da je uravnoteženo razvijanje svih jezičkih veština ključno za postizanje sveobuhvatne jezičke kompetencije i stvaranje celovitog iskustva učenja (npr. Brown,

2007; McDonough & Shaw, 2013), drugi zagovaraju fokusiranje na određene veštine u zavisnosti od konteksta, željenih ciljeva i specifičnih potreba (npr. Richards & Renandya, 2002; Goh & Burns, 2012; Feak, 2013). Pisanje i čitanje često se smatraju ključnim za akademski uspeh i profesionalnu komunikaciju, što ih čini posebno važnim u tercijarnom obrazovanju (npr. Hyland, 2003; Feak, 2013). Međutim, u okviru CLIL pristupa, neophodno je uspostaviti ravnotežu između receptivnih i produktivnih veština kako bi se obezbedili optimalni uslovi za učenje (npr. Pérez-Cañado, 2012), te se iz perspektive integrisane ESP nastave sugerise podjednaka pažnja svim jezičkim veštinama.

Studenti su pokazali visok stepen doslednosti u svojim odgovorima vezanim za jezičke veštine, pri čemu nisu zabeležene značajne varijacije između različitih grupa ili između rezultata početnog i završnog upitnika. Interesantno je da je približno isti procenat studenata i nastavnika ocenio sve jezičke veštine podjednako važnim (38% studenata, odnosno 39% nastavnika), što je procenat koji je bio niži od očekivanog kod obe grupe ispitanika.

Iako studenti generalno prepoznaju važnost svih jezičkih veština, veština govora i komunikacije se ističe kao najkorisnija, prema percepciji kako studenata (4,78) tako i nastavnika (4,89). S druge strane, veština pisanja ocenjena je kao najmanje korisna (4,38 kod studenata i 4,17 kod nastavnika). Studenti su izneli stavove koji ukazuju na oslanjanje na tehnološke alate za proveru pisanja, što može doprineti percepciji da je formalno učenje veštine pisanja manje važno, kao i činjenica da se pisanje često smatra najizazovnijom veštinom (npr. Evans & Green, 2007). Navedeno se može povezati sa istraživanjima koja ukazuju na sve veću ulogu tehnologije u učenju jezika (npr. Huang & Li, 2024), ali ističe i potrebu za razvijanjem kritičkog mišljenja i izražavanja kroz pisanje koje tehnologija ne može u potpunosti zameniti. Dakle, važno je naglasiti da tehnologija treba da služi kao pomoćno sredstvo, a ne kao zamena za formalno učenje veštine pisanja (npr. razvoj strukture paragrafa, organizacija argumentacije, koherentnost i kohezija teksta, stilski i gramatički preciznost, itd.).

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na potrebu prilagođavanja nastave pisanja koja bi uključivala efektivno korišćenje tehnologije, dok bi istovremeno zadržala fokus na razvijanju kritičkog mišljenja i veština izražavanja kroz pisanje. Ovako prilagođena nastava integriše digitalne alate i platforme kako bi se povećala interaktivnost i angažovanost studenata, a pritom omogućila nastavnicima da bolje procene napredak učenika i pruže povratne informacije. Uz to, zadržavanje fokusa na kritičkom mišljenju osiguraće da studenti ne samo da tehnički ovladaju alatima za pisanje, već i da razvijaju sposobnost analitičkog razmišljanja i argumentovanog izražavanja svojih ideja. Neophodno je da nastavnici prihvate tehnologiju kao sastavni deo nastave, s obzirom na to da je ona postala neizostavan deo savremenog obrazovanja, i obrazovanje se jednostavno neće vratiti na model koji ne uključuje aktivno korišćenje digitalnih alata. Nije produktivno zabranjivati studentima upotrebu tehnologije kako te zabrane imaju malo efekta i kako će se oni svakako van učionice umnogome oslanjati na tehnologiju. Deluje da je i obaveza nastavnika da studente opreme kompetencijama neophodnim za efikasno korišćenje tehnologije i digitalnih alata (npr. veština „promptinga“ u kontekstu AI tehnologija). Upravo zbog toga, veštine kritičkog mišljenja, analize, sinteze, rešavanja problema, evaluacije informacija, kreativnog razmišljanja, argumentacije, refleksije, donošenja odluka, interpretacije i procene rizika (Halpern & Dunn, 2022) su sada važnije nego ikad i neophodno je da budu sastavni deo bilo kog nastavnog plana i programa.

Kada uporedimo rezultate ovog dela istraživanja koje ispituje stavove studenata Fakulteta za diplomatiju i bezbednost sa nalazima drugih istraživanja sprovedenih na primerima Rudarsko-geološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu (Beko, 2013) i Fakulteta za informacione tehnologije Univerziteta Mediteran u Podgorici (Knežević, 2017), uočavamo da studenti različitih fakulteta različito vrednuju jezičke veštine. Na primer, i Beko i Knežević ističu da njihovi studenti smatraju govor najvažnijom veštinom, pri čemu Beko navodi da je čitanje percipirano kao najmanje značajno, dok Knežević primećuje da studenti najmanje vrednuju veštinu slušanja. Ovo je posebno zanimljivo s obzirom na to da su govor i slušanje neraskidivo povezani, budući da komunikacija retko kad funkcioniše jednostrano. Ono što je takođe značajno napomenuti jeste da, uprkos činjenici da je veština govora smatrana najvažnijom od strane kako studenata tako i nastavnika (na osnovu ova dva predstavljena istraživanja kao i istraživanja sprovedenog za potrebe ove disertacije), vrlo često upravo ova veština bude stavljena u drugi plan i najmanje zastupljena u nastavi (npr. Bygate, 2009; Feak, 2013), pošto će se ESP tradicionalno najčešće fokusirati na veštine pisanja (Feak, 2013:35) ili čitanja (Hirvela, 2013: 77).

Divergentni stavovi studenata različitih fakulteta u vezi sa jezičkim veštinama koje su značajne za njih se mogu objasniti mnogim faktorima, uključujući njihova prethodna obrazovna iskustva, pedagoške pristupe u nastavi jezika, kao i različite obrazovne ciljeve i potrebe specifične za određene studijske programe (Hyland, 2003). Takođe, kulturni faktori i očekivanja unutar određenih akademskih disciplina mogu uticati na percepciju važnosti pojedinih veština (Hirvela, 2013). U različitim obrazovnim sistemima, određene veštine mogu biti tradicionalno naglašavane ili zanemarivane, što oblikuje stavove studenata o njihovoj važnosti. Na kraju, individualne razlike među studentima, uključujući njihove lične preferencije, motivaciju i nivo samopouzdanja u određenim veštinama, takođe mogu igrati značajnu ulogu u formiranju ovih stavova (Feak, 2013).

Međutim, značajnije od samih razlika u stavovima jeste činjenica da se uopšte pravi razlika između jezičkih veština, te se one drugačije vrednuju, što ukazuje na potrebu za sistematskim oblikovanjem obrazovnih procesa u skladu sa obrazovnim politikama koje promovisu holistički pristup, uključujući i razvoj međupredmetnih kompetencija. Zanimljivo je primetiti da većina studenata koja pravi jasne distinkcije u pogledu važnosti pojedinačnih veština, se takođe zalaže za jasno definisane granice između predmeta. Ovi stavovi, koji su u suprotnosti sa holističkim pristupom obrazovanju, odražavaju tradicionalna shvatanja nastave koja su i dalje duboko ukorenjena u obrazovnom procesu svih nivoa. Stoga, naglašava se potreba za transformacijom pedagoških praksi kako bi se podržao razvoj celovitih i integrisanih veština kod učenika i studenata, omogućavajući im da bolje razumeju i primene svoje znanje u kompleksnim i međupovezanim situacijama u stvarnom svetu.

7.3.3. Samoprocena jezičkih kompetencija

Naredni odeljak upitnika ispitao je stavove studenata o sopstvenim jezičkim kompetencijama i sposobnosti praćenja nastave na engleskom jeziku. Analiza je pokazala da studenti imaju raznolike stavove o svom znanju engleskog jezika. Generalno, kao što je bilo očekivano, studenti izražavaju pozitivnije stavove prema svojim kompetencijama u receptivnim veštinama, kao što su slušanje i čitanje, nego produktivnim veštinama koje podrazumevaju usmeno i pisano izražavanje: 71% ima samopouzdanje u svoje kompetencije da može da sluša audio

materijale na stručne teme, 67% da može da čita, manje od polovine studenata (47%) može da usmeno diskutuje o stručnim temama, a samo 35% da može da piše, dok 71% njih smatra da može da prati nastavu na engleskom jeziku. Ovi podaci mogu da impliciraju da studenti praćenje nastave postovećuju sa slušanjem, bez toga da oni aktivno učestvuju u nastavi, što iznova upućuje da su studenti naviknuti na tradicionalniji pristup nastavi.

Izmene u nastavi su imale pozitivan efekat na studente, stoga, posve očekivano, na kraju semestra je primećen rast samopouzdanja studenata u vezi sa svim veštinama, ali pogotovo produktivnim: 72% može da sluša, 67% čita, 62% diskutuje, a 43% piše o stručnim temama, dok 79% može da prati nastavu. Holistički pristup obrazovanju, u kombinaciji sa procesom emancipacije, značajno je doprineo tome da studenti razviju veći osećaj kontrole i sposobnosti za praćenje nastavnog sadržaja. Međutim, uprkos ovom povećanom osećaju sigurnosti u opšti obrazovni proces, studenti često ne poseduju jednako visoko samopouzdanje u pogledu svojih pojedinačnih veština, kao što su pisanje, čitanje ili govor. Ova diskrepancija između opšteg osećaja kompetencije i specifičnih veština može se objasniti nedostatkom fokusiranog razvoja tih veština u okviru tradicionalnog nastavnog plana i programa, koji se često ne prilagođava individualnim potrebama studenata ili neke veštine zanemaruje. Takav nesklad ukazuje na potrebu za daljim unapređenjem nastavnih metoda koje ne samo da podstiču celovito razumevanje, već i jačaju poverenje studenata u njihove specifične akademske i profesionalne veštine.

S druge strane, jasna je potreba za dodatnim radom na razvijanju produktivnih veština u okviru ESP nastave, kako bi se povećalo samopouzdanje studenata u ovom domenu. S druge strane, nakon, u proseku, 15 godina učenja engleskog jezika, za očekivati bi bilo da studenti imaju veće samopouzdanje povodom svojih jezičkih kompetencija (grupe osnovnog nivoa su očekivano negativno uticale na rezultate). Studentski stavovi impliciraju da postoji prostor za poboljšanjem efikasnosti jezičkog obrazovanja tokom prethodnog školovanja, ali i na potrebu za dodatnom podrškom studentima sa slabijim znanjem.

Iako studenti koriste digitalne alate („Kada je reč o pisanju, danas u većini slučajeva pre slanja teksta vrši se provera ispravnosti (gramatike) upotrebom aplikacija,“ 4EGS#1), jasno je da različiti softveri za proveru gramatike i pravopisa, ili čak AI platforme, nisu dovoljni da bi studenti imali veće samopozdanje u svoje kompetencije kada je veština pisanja u pitanju.

Interesantno je analizirati promene u stavovima studenata različitih grupa u vezi sa pojedinačnim veštinama. Na početku semestra, svi studenti iz 3K grupe verovali su da su u nekoj meri sposobni da čitaju stručne tekstove na engleskom jeziku, ali je taj procenat opao na samo 50% do kraja semestra. Ovaj pad u samopouzdanju može se objasniti činjenicom da su studenti bili suočeni sa znatno zahtevnijim i autentičnim tekstovima, dok su do tada uglavnom bili izloženi jednostavnijim i neformalnijim tekstovima koje su bez poteškoća savladavali, kao i činjenicom da nisu često koristili literaturu na engleskom jeziku na drugim predmetima.

S druge strane, studenti u emancipatorskoj grupi treće godine su pokazali suprotan trend: dok je na početku semestra samo 47% studenata izrazilo samopouzdanje u svoje veštine čitanja, do kraja semestra taj procenat porastao je na 60%, a nijedan student više nije potpuno sumnjao u svoje kompetencije. Ovaj napredak može biti rezultat procesa emancipacije, koji je posebno uticao na studente koji su imali više poteškoća u savladavanju gradiva, omogućavajući im da tokom semestra značajno poboljšaju svoje samopouzdanje.

Značaj emancipacije dodatno potvrđuju rezultati grupe 4E, gde su studenti naprednog nivoa zabeležili značajan porast u samopouzdanju: dok je na početku semestra samo 17% studenata u potpunosti verovalo u svoje čitalačke veštine, do kraja semestra taj procenat porastao je na impresivnih 60%. Ovi podaci jasno pokazuju da je proces emancipacije ključan za razvoj samopouzdanja, kako kod studenata sa slabijim predznanjem, tako i kod onih sa boljim akademskim postignućima, naročito u kontekstu veštine čitanja.

Kod veštine slušanja, unutar pojedinačnih grupa zabeležene su manje varijacije u samopouzdanju studenata, što ukazuje na stabilnost ove veštine u odnosu na druge kako su studenti generalno smatrali da sa ovom veštinom imaju najmanje poteškoća i na početku smestra. Međutim, pad u samopouzdanju kod studenata treće godine, posebno u grupi 3E, može se pripisati korišćenju znatno zahtevnijih materijala u poređenju sa prethodnom godinom. Ova grupa se suočila sa kompleksnijim stručnim audio materijalima, što je verovatno izazvalo osećaj nesigurnosti. Ipak, i pored ovih izazova, građenje potpornih konstrukcija je verovatno doprineo činjenici da na kraju smestra nijedan student iz ove grupe nije izjavio da potpuno ne može da prati sadržaj stručnih audio zapisa. Ovaj podatak sugerise da, iako je došlo do blagog pada u samopouzdanju, stepen razumevanja ipak ostaje na zadovoljavajućem nivou, što ukazuje na delotvornost pristupa koji se koristi u nastavi, ali i na potrebu za daljim radom na prilagođavanju materijala kako bi se osiguralo kontinuirano jačanje samopouzdanja studenata u ovoj ključnoj veštini.

Studenti su najpozitivniju promenu u stavovima izrazili kod veštine govora koju su smatrali najvažnijom: zabeležen je porast od 15% u broju studenata koji veruju da mogu u potpunosti ili delimično uspešno diskutovati o stručnim temama. Veliki skok u samopouzdanju će ponovo imati 3E grupa kod koje je emancipacija delovala oslobađajuće, te je s početka semestra samo 18% smatralo da imaju dovoljne kompetencije za tu veštinu, dok je na kraju semestra taj procenat bio 44%. Ipak, najveći skok ima 4K grupa, i to od 47% (sa 33% na 80%). Potencijalni razlog za to može biti veliki fokus na tu veštinu tokom semestra kroz različite projektne zadatke što je doprinelo tome da grupe slabijeg znanja iskuse najveći napredak.

Sve grupe su pokazale pozitivne promene u percepciji svojih kompetencija kada je u pitanju pisanje, što je posebno vidljivo u grupi 3E. Ova grupa je zabeležila najznačajnije smanjenje broja studenata sa nedostatkom samopouzdanja u vezi sa veštinom pisanja: sa prethodnih 38% studenata koji su se osećali potpuno nesigurno, taj broj je opao na 17%, dok je procenat onih koji se delimično osećaju nesigurno smanjen sa 35% na 17%. Istovremeno, procenat studenata koji se sada osećaju potpuno samouvereno u pisanju o stručnim temama porastao je na 6%. Ovi rezultati ukazuju na važnost primene potpornih konstrukcija (scaffolding), koje su ključna komponenta CLIL metode i integrisane ESP nastave. Metodika nastave zasnovana na pristupu koji podrazumeva građenje potpornih konstrukcija omogućava studentima postupno osnaživanje i sticanje veštine pisanja kroz strukturirano i podržano učenje, što posebno doprinosi napretku studenata sa slabijim predznanjem, kao što je pokazano u ovom istraživanju.

Kada je u pitanju sposobnost studenata da prate nastavu na engleskom jeziku, indikativno je da je nivo jezičke kompetencije imao presudniji uticaj od godine studija ili emancipacije. Svi studenti iz obe grupe s naprednim znanjem jezika, kako na početku tako i na kraju semestra, smatrali su da mogu u određenoj meri pratiti nastavu. U grupi 4K zabeležen je pozitivan pomak u stavovima, koji se može pripisati efikasnosti integrisane nastave (navedeno potvrđuju unosi u dnevniku autorke; više u narednom poglavlju). Nasuprot tome, u grupi 3E primećen je blag pad, gde je procenat studenata koji smatraju da mogu pratiti nastavu stručnih predmeta na engleskom

jeziku smanjen sa 68% na 56% do kraja semestra, uprkos pozitivnim promenama u svim veštinama. Ovaj pad se može objasniti činjenicom da su studenti ove grupe po prvi put bili suočeni sa visokim zahtevima ovakvog tipa nastave.

Na nedovoljno razvijeno samopuzdanje, pogotovo kada su veština čitanja i sposobnost da se prati nastava na stranom jeziku u pitanju, zasigurno utiče i činjenica da nedovoljan procenat studenata ima iskustvo sa stručnom literaturom na engleskom jeziku, s obzirom na to da tek nešto više od 40% studenata, pretežno iz naprednih grupa, koristi takvu literaturu. Ovi rezultati su ispod očekivanja, posebno u kontekstu pripreme prezentacija i seminarskih radova. Naime, od 30 studenata koji su izjavili da koriste stručnu literaturu na engleskom jeziku, samo njih 20 to čini u svrhu izrade ovih zadataka. Ova činjenica ukazuje na hitnu potrebu za intenziviranjem saradnje sa nastavnicima stručnih predmeta kako bi se studenti dodatno motivisali i osposobili za korišćenje literature ne samo na engleskom, već i na drugim jezicima koji se izučavaju na fakultetu, poput nemačkog, španskog, francuskog i italijanskog.

Slična potreba za unapređenjem interdepartmanske saradnje primećena je i na drugim fakultetima, što je indikativno na osnovu rezultata prvog dela ovog istraživanja. Iako je 75% nastavnika izjavilo da su donekle zadovoljni saradnjom, ta saradnja ostaje nedovoljno razvijena, s obzirom na to da 54% nastavnika učestvuje samo u jednoj zajedničkoj aktivnosti, koja se najčešće odnosi na konsultacije u vezi sa reprezentativnom terminologijom koja je značajna za određenu naučnu oblast. Dakle, postoji potreba za daljim istraživanjem najefikasnijih mehanizama koji bi dodatno podstakli i podržali interdepartmansku saradnju, kao i za identifikacijom vrsta podrške koja je nastavnicima stručnih predmeta neophodna kako bi u većoj meri uključili strane jezike, i to ne samo engleski jezik, u svoju nastavu, pre nego što se može govoriti o uvođenju CLIL nastave.

7.3.4. Integracija stručnog sadržaja u ESP nastavu

Studenti su inicijalno izrazili neočekivano visok stepen podrške za integraciju sadržaja struke u ESP nastavu, gde je čak 88% studenata izrazilo pozitivan stav prema ovoj inicijativi (44% potpuno, a 44% delimično). Ovi rezultati se poklapaju sa stavovima nastavnika, od kojih 89% (82% potpuno, 7% delimično) smatra da ESP nastava treba da uključi i stručni sadržaj, te da se on nađe kao jedan od ciljeva i ishoda predmeta. Iako ovo istraživanje nije imalo za cilj ispitivanje konkretne primene integrisane nastave, već ispitivanje stavova nastavnika i njihovu spremnost za potencijalno uvođenje ove metode, kao i spremnost njihovog profesionalnog akademskog okruženja (podrška afilijacionih institucija i razvijena interdepartmanska saradnja), rezultati ukazuju na potrebu za daljim ispitivanjem. Naime, bilo bi korisno istražiti u kojoj meri nastavnici već primenjuju integrisanu nastavu i na koji način to čine, kako bi se sagledali stvarni potencijali i izazovi uvođenja značajnijih promena u tercijarno obrazovanje.

Iako je procenat studenata koji podržavaju takav vid integrisane nastave opao nakon izlaganja istoj (33% potpuno, a 34% delimično podržava), prvenstveno zbog zahtevnosti same nastave i materijala, i dalje je to viši od očekivanog procenat podrške. Veliki doprinos ovom procentu su doprineli 3E studenti, gde od pređašnjih 8% od ukupnog broja studenata koji su ili bili protiv ili neutralni, broj je porastao na 21% od ukupnog broja, a u okviru te grupe je to čak 44% studenata. Promene u stavovima studenata sadržaja mogu biti posledica različitih faktora,

uključujući kompleksnost stručnog materijala i izazove u balansiranju jezičkih i stručnih sadržaja (Basturkmen, 2010).

Niska jezička kompetencija na nivou opšteg engleskog jezika (A2 i niže) predstavlja značajan izazov u savladavanju integrisanog gradiva, kao i u formiranju pozitivnih stavova prema takvoj vrsti nastave, iako nije nepremostiva prepreka. Podela studenata na grupe prema nivou znanja, iako korisna, nije idealna, jer ipak rezultira heterogenim grupama u kojima određeni studenti zahtevaju veću podršku. U praksi, taj nivo podrške često nije adekvatan, što može dovesti do negativnih stavova prema integrisanoj nastavi, kako rezultati ovog istraživanja pokazuju. Takođe, komentari studenata, u okviru potpoglavlja „Rezultati“ i poglavlja „Autoetnografski uvidi: analiza dnevnčkih zapisa“, ukazuju na to da su neki od njih bili manje pripremljeni na značajne promene u nastavi nego što su očekivali i izjavili u početnom upitniku. Nisu bili spremni da ulože dodatni trud i rad kako bi uspešnije pratili nastavu, a umesto toga su npr. izrazili potrebu da se na fakultetu više fokusiraju na opšti engleski jezik, smatrajući da ranije nisu imali priliku da razviju svoje jezičke kompetencije. Kao razloge, naveli su različite životne okolnosti i neadekvatne metode i nastavnike, dok nijedan student nije prepoznao svoju odgovornost, odnosno nedostatak radnih navika, alata za učenje, nedovoljno ulaganje vremena i truda, i sl.

Promene u stavovima pojedinačnih grupa pružaju zanimljive uvide. U grupi 3K zabeležen je blaži pad u podršci prema integraciji strukovnih sadržaja u ESP nastavu; dok su na početku svi studenti izražavali podrške u nekoj meri, na kraju semestra taj procenat je opao na 84%. Takođe, u grupi 3E je početni entuzijazam prema ovoj ideji opao sa 82% na 57%. Studenti iz 3E grupe su generalno percipirali program kao prilično izazovan, kako komentari otkrivaju jer nije odgovarao njihovim prethodnim iskustvima (nije bio „nešto na šta su oni navikli“ 3EGS#7, iako taj isti student navodi i da će se navići). Dalje, navode da im je priprema za nastavu oduzimala mnogo vremena, jer su bili zamoljeni da dođu pripremljeni na svaki čas, što je uključivalo čitanje materijala na engleskom jeziku u vezi sa temom koja će naredne nedelje biti obrađivana, bilo onih koje su sami pronašli ili onih koji su im bili zadati. Verovatno je da bi procenat podrške bio još niži da ova grupa nije imala ispunjenu emancipatorsku ulogu, koja im je pružala dodatnu podršku.

U grupi 4K, iako je porastao procenat onih koji su se apsolutno slagali sa idejom, sa 17% na 30%, ipak je zabeležen pad ukupnog procenta podrške sa 100% na 70%. Pad je primećen i u grupi 4E, gde je na početku 83% studenata izražavalo neku vrstu podrške, dok je na kraju taj procenat opao na 75%. Unosi u dnevniku autorke će dodatno rasvetliti razloge iza generalnog pada podrške integrisanoj nastavi.

Ipak, podrška integrisanoj nastavi ostaje visoka i na kraju semestra, što je u suprotnosti sa početnom hipotezom koja je predviđala da će studenti biti podeljeni u svojim stavovima i da će se držati tradicionalne podele predmeta. Takođe, očekivalo se da će studenti biti manje voljni da ulože dodatni napor koji ovaj pristup zahteva. Međutim, ispostavilo se da je većina studenata prepoznala vrednost ovog oblika nastave. Ne samo da su redovno dolazili pripremljeni na časove, već su takođe aktivno učestvovali u izradi obaveznih zadataka, kao i u dodatnim zadacima i prezentacijama.

Poslednje pitanje u ovom odeljku je deo samo izlaznog upitnika: "Smatram da u okviru predmeta Engleski jezik treba samo da se fokusiramo na jezičke elemente, a učenje sadržaja, odnosno konkretnih informacija, da se prepusti drugim stručnim predmetima." 63% studenata smatra da to ne treba da bude slučaj što je blizu 67% koji veruju da treba da se integrišu stručna znanja u ESP nastavu. Kada se pogledaju rezultati pojedinačnih grupa (62% 3K, 47% 3E, 80%

4K, 83% 4E), jasno je da su studenti četvrte godine izrazili veću podršku, i da je najmanju podrška došla od grupe koja je i imala najvećih poteškoća i, za njih, najzahtevnije materijale. Od ukupog broja studenata, čak 11% nije sigurno ili nemaju mišljenje u vezi sa navedim iskazom, a ono što je interesantno je da su u pitanju isključivo studenti grupe osnovnog nivoa. Ovo može da implicira da studenti koji imaju niža jezička postignuća imaju i niža akademska postignuća (Martirosyan, Hwang & Wanjohi, 2015; Feng & Papi, 2020), i s tim u vezi mogu im izostati i jasni stavovi o akademskim i profesionalnim potrebama, kao i kako mogu doći do ispunjenja istih.

Odgovori svih ispitanih grupa pokazali su konzistentnost s prvim pitanjem u ovom odeljku koje se odnosi na integraciju stručnog sadržaja, ukazujući na široko rasprostranjenu podršku za uključivanje sadržaja struke u ESP nastavu, kao i na njihovu otvorenost i fleksibilnost za nove metode nastave i učenja. Takva sinergija između jezičkih i stručnih znanja omogućava studentima razvoj kognitivnih veština (npr. veštine rešavanja problema, evaluacije informacija, kreativnog razmišljanja, argumentacije, refleksije, donošenja odluka, interpretacije i procene rizika, itd.) koje su od neizmernog značaja ne samo za profesionalno i akademsko napredovanje, nego i celokupno životno iskustvo i učestvovanje u različitim društvenim zajednicama, što dodatno podvlači značaj integrisanog pristupa u ESP nastavnim planovima i programima.

Činjenicu da je četvrta godina imala pozitivnije stavove prema integraciji od treće, možemo objasniti i većom akademskom zrelošću koja omogućava studentima da procene šta im je potrebno. Rezultati u ovom, ali i u drugim odeljcima jasno i očekivano potvrđuju veći stepen akademske zrelosti kod studenata četvrte u odnosu na studente treće godine. S tim u vezi, nastavnički stavovi da se ESP nastava pomeri sa prvih na kasnije godine studiranja, ukoliko nije moguće obezbediti ESP nastavu tokom svih godina, biva dodatno podržana. Kao što smo u tom poglavlju videli, odlaganje ESP nastave za kasnije godine studija može doneti značajne prednosti, posebno u kontekstu integrirane ESP nastave. Prvo, omogućava bolju integraciju sa stručnim predmetima, što rezultira koherentnijim i sinhronizovanim obrazovnim procesom, povećavajući ukupnu efikasnost programa (Flowerdew & Peacock, 2001). Dalje, studenti u kasnijim godinama poseduju osnovna znanja iz svoje oblasti, što im omogućava da efikasnije povezuju jezičke veštine sa stručnim sadržajem, čineći ESP nastavu relevantnijom i praktičnijom (Dudley-Evans & St John, 1998). Ova integracija ne samo da proširuje njihovo profesionalno znanje, već podstiče i analizu i sintezu već stečenih znanja (Basturkmen, 2006). Konačno, studenti na završnim godinama su obično više fokusirani na svoju karijeru, što povećava njihovu motivaciju za aktivno učešće u ESP nastavi i praktičnu primenu jezika (Richards, 2001). Ovi faktori doprinose boljoj angažovanosti studenata, čime se prevazilaze izazovi s kojima se nastavnici često suočavaju.

Zatim, skoro nepromenjeni procenat studenata (89% ulazni, 88% izlazni) smatra da materijali i teme koje se obrađuju na ESP časovima treba da budu usklađeni sa onima na stručnim predmetima. Ono što možemo videti iz nastavničkih upitnika je da se sličan procenat nastavnika (85%) slaže sa tvrdnjom. Iako su ovo visoki procenti i u slučaju studentata i nastavnika, bio je očekivan još veći nivo podrške. Takođe, samo 53% nastavnika je izjavilo da materijali u praksi prate programe stručnih predmeta u potpunosti ili velikoj meri. Što je u skladu sa činjenicom da rezultati nastavničkog upitnika upućuju na neophodnost veće i kvalitetnije interdepartmanske saradnje i institucionalne podrške.

Analiza promena unutar pojedinačnih grupa pokazuje da je 3E grupa zabeležila najznačajniji pozitivan pomak u stavovima. Ovaj pomak se može pripisati procesu emancipacije studenata, koji je omogućio da samostalno prepoznaju značaj holističkog pristupa obrazovanju.

Ovi rezultati sugerišu da osnaživanje studenata kroz integrisane obrazovne strategije ne samo da podstiče dublje razumevanje sadržaja, već i promoviše kritičko promišljanje o obrazovnim praksama. Ovakvi nalazi dodatno ukazuju na važnost usvajanja pedagoških modela koji podržavaju razvoj autonomnog i refleksivnog učenja, što je ključno za formiranje kompetentnih profesionalaca u savremenom društvu.

Na osnovu rezultata ulaznih i izlaznih upitnika, kao i kvalitativnih uvida iz studentskih komentara o ESP integrisanoj nastavi, može se izvući nekoliko ključnih zaključaka:

- Celovitost znanja – studenti ističu značaj učenja stručnih sadržaja istovremeno na engleskom i srpskom jeziku, što doprinosi celovitom razumevanju i jačanju njihovog znanja. Integrisana nastava omogućava im da posmatraju temu iz više perspektiva, što olakšava razumevanje i dugotrajnije pamćenje. Time se stvara čvršća osnovica za primenu stečenog znanja u akademskom i profesionalnom kontekstu, što može biti od posebne važnosti za savladavanje kompleksnih stručnih disciplina. Potom, studenti smatraju da ovakav metod omogućava bolje povezivanje i upotrebu terminologije na oba jezika, što doprinosi dubljem i širem shvatanju stručnih pojmova. Dalje, ponavljanje i učenje sadržaja struke na engleskom jeziku već obrađenih lekcija doprinosi ponovnom osvežavanju važnih informacija koje su ključne za njihovu stručnost. Takođe, ovakav pristup može igrati ključnu ulogu u eliminisanju eventualnih praznina u znanju koje bi mogle nastati usled vremenskih ograničenja, kompleksnosti i obimnosti stručne materije, itd.
- Praktična primena za buduću karijeru i dugoročna korisnost uprkos izazovima – iako uvođenje stručnih termina i informacija na engleskom jeziku može predstavljati inicijalni izazov, studenti prepoznaju dugoročne koristi ovakvog pristupa, posebno u kontekstu budućih profesionalnih prilika kao što su konferencije i međunarodne radionice. Studenti cene prilike koje im integrisana ESP nastava pruža za sticanje znanja primenjivog u njihovim budućim karijerama.
- Važnost balansiranja stručnih sadržaja i osnovnih jezičkih veština u ESP nastavi – studenti prepoznaju značaj integrisanja stručnih znanja u proces učenja jezika, ali upozoravaju na potencijalni rizik da se, zbog prevelikog fokusa na stručne sadržaje, zanemare osnovne jezičke veštine i savladavanje opšte terminologije, koja je podjednako važna. Ova opažanja naglašavaju potrebu za pažljivim balansiranjem u ESP nastavi, kako bi se obezbedilo da studenti ne samo da usvoje specifične stručna znanja, već i da razviju čvrste osnove u jezičkoj kompetenciji.
- Potreba za prilagođavanjem tempa i obima materijala u ESP nastavi – takođe, pojedini studenti ističu da su preopterećeni količinom informacija na engleskom jeziku, što ukazuje na potrebu za prilagođavanjem nastavnog procesa. U tom smislu, nastavnici bi trebalo da obrate pažnju na tempo i obim materijala kako bi se osiguralo da većina studenata uspešno prati nastavu, čime bi se smanjili stres i povećala efikasnost učenja.
- Mogućnost šireg obrazovnog pristupa u ESP nastavi – pojedini studenti prepoznaju vrednost u širem obrazovnom pristupu unutar ESP nastave. To znači da, iako je važna integracija sadržaja sa stručnim predmetima, studenti takođe cene dodatna opšta znanja koja doprinose njihovom profesionalnom razvoju, čak i kada nisu direktno povezani sa specifičnim predmetima. Ovaj zaključak ukazuje na potrebu da se ESP nastava oblikuje tako da ne samo podržava specifične stručne zahteve, već i da obuhvata šira znanja koja će

studentima pomoći u razvijanju opštih veština relevantnih za njihovu profesiju. O navedenom se detaljnije diskutuje u poglavlju „Autoetnografski uvidi: analiza dnevnčkih zapisa“ gde se ističe značaj i društveno angažovanih tema pod okriljem kritičke pedagogije.

Motivacija za unapređenje znanja engleskog jezika kroz učenje stručnog sadržaja tokom semestra ostaje visoka, iako je tu primetan značajniji pad, sa 97% studenata koji veruju da ih učenje sadržaja struke u okviru ESP predmeta motiviše da unaprede svoje znanje engleskog jezika na 81%. Negativne promene su приметnije kod grupa osnovnog znanja (3E i 4K), što ponovo upućuje da promene u stavovima studenata mogu biti rezultat povećanog opterećenja i kompleksnosti stručnog materijala na engleskom jeziku. Navedeno je podržano i od strane više studija koje ukazuju na to da se motivacija učenika za učenje engleskog jezika može smanjivati tokom vremena, posebno kada je obrazovni proces produžen i kada učenici nailaze na sve složenije jezičke strukture i rastuće akademske izazove (npr. Dörnyei, 2001; Falout & Falout, 2005). Ipak, integracija stručnog sadržaja može povećati motivaciju studenata za učenje jezika preusmeravajući fokus sa isključivo jezičkog sadržaja na teme koje su studentima relevantne s obzirom na to da su usko povezane sa njihovom budućom profesijom (Flowerdew & Peacock, 2001), pogotovo ukoliko je nivo opšteg engleskog jezika na B2 nivou (npr. Meristo & López Arias, 2020) što potvrđuju rezultati grupa naprednih nivoa 3K i 4E gde motivacija ostaje izrazito visoka.

Dalje, stavovi studenata u vezi sa tvrdnjom da angažovanje u učenju sadržaja na engleskom jeziku doprinosi boljem razumevanju stručnog gradiva pokazali su značajnu pozitivnu evoluciju tokom semestra, pri čemu je ukupna podrška porasla sa 83% na 91%. Zanimljivo je da su najizraženije pozitivne promene registrovane kod emancipatorske grupe osnovnog znanja (3E), gde je podrška porasla sa 76% na impresivnih 94%. Ovi rezultati sugerišu da je emancipacija imala osnažujući uticaj na studente koji su zahtevali dodatnu podršku, ukazujući na to da je ovaj pristup posebno značajan za studente koji se suočavaju sa izazovima zbog nedostatka znanja. Uprkos složenosti gradiva, većina studenata nastavlja da podržava integrisani pristup, što govori o njihovoj spremnosti da ulože dodatni trud u cilju usavršavanja svojih jezičkih i stručnih kompetencija, ali i važnosti građenja potpornih konstrukcija kao i emancipacije studenata kako bi se dodatno podržali i osnažili.

Studenti su inicijalno izrazili daleko veći stepen podrške evaluaciji sadržaja struke unutar ESP predmeta putem zadataka, kolokvijuma i ispita, sa čak 80% podrške, što je značajno premašilo očekivanja. Međutim, nakon što su se susreli sa ovakvim oblikom evaluacije, nivo njihove podrške opao je za 22%. Ova pojava, iako zanimljiva, nije u potpunosti neočekivana. Iako su studenti u teoriji podržali ovakav vid evaluacije, kada su se suočili sa praktičnim izazovima kombinovane evaluacije stručnog i jezičkog sadržaja, kako su izlazni upitnici distribuirani nakon zadatka i kolokvijuma, očekivano je i da nivo prihvatanja opadne.

Komentari studenata ukazuju na to da je ovaj oblik evaluacije predstavljao dodatno opterećenje, zahtevajući značajnu količinu truda i rada, što je moglo uticati na smanjenje entuzijazma. Pad u podršci se može pripisati i poteškoćama koje su studenti imali prilikom savladavanja stručnog materijala, što su zabeležili i drugi autori (npr. Basturkmen, 2010). Pad je najviše bio izražen kod studenata treće godine, dok kod studenata četvrte godine nije primećen sličan pad, što sugerise da godina studiranja ima značajniju ulogu od pripadnosti kontrolnoj ili emancipatorskoj grupi, kao i grupi osnovnog ili naprednog znanja. Ova činjenica dodatno

potvrđuje veću akademsku zrelost studenata viših godina, koji su spremniji da podrže evaluacije koje, iako zahtevaju dodatni napor, odgovaraju njihovim akademskim i strukovnim potrebama.

7.3.5. Autentični materijali

U okviru ovog segmenta, analiziraju se stavovi studenata prema različitim tipovima didaktičkih materijala koji se koriste u ESP nastavi. Fokus je na autentičnim materijalima, koji predstavljaju stvarne, neizmenjene resurse iz profesionalnog okruženja; prilagođenim materijalima, koji su modifikovani kako bi se uskladili sa jezičkim nivoom i potrebama studenata; i specijalno kreiranim materijalima, koji su dizajnirani za ESP nastavu da ciljano razvijaju određene jezičke ili strukovne veštine.

Analiza obuhvata kako studenti percipiraju korisnost svakog od ovih materijala u kontekstu razvoja jezičkih kompetencija, koliko im ti materijali predstavljaju opterećenje u smislu kompleksnosti i vremena potrebnog za savladavanje, kao i kakav uticaj imaju na njihovu motivaciju za učenje. Posebna pažnja je posvećena razlikama u stavovima studenata sa različitim nivoima predznanja i različitim godina studija, s obzirom na to da prethodna istraživanja ukazuju na to da iskustvo i nivo jezičke kompetencije mogu značajno uticati na percepciju korisnosti i težine određenih tipova materijala (npr. Tomlinson, 2011; Beko, 2013; Blagojević, 2013).

Autentični materijali imaju dugogodišnju primenu u ESP časovima, jer i anegdotalni i empirijski dokazi potvrđuju njihovu efikasnost, uprkos određenim nedostacima (npr. složenost jezika, dužina, poteškoće prilikom uklapanja u kurikulum, itd.), te mnogi autori naglašavaju prednosti uvođenja autentičnih materijala u nastavu (npr. Lee, 1995; Kilickaya, 2004; Cañado & Esteban, 2005; Hyland, 2006; Benavent & Peñamaría, 2011; Beko, 2013; Blagojević, 2013).

Ipak, na početku semestra, studenti su specijalno kreirane materijale ocenili kao ubedljivo najkorisnije (prosečna ocena 4,63), dok su autentični materijali dobili niže ocene (4,1), a prilagođeni (4,04). Ovaj nalaz može biti povezan sa percepcijom studenata da su specijalno kreirani materijali napravljeni tako da ispunjavaju njihove potrebe i ciljeve učenja jer iako je partnerski odnos između studenata i nastavnika često asimetričan, u tom odnosu ključnu ulogu igra poverenje koje studenti gaje prema nastavnicima (Stahl et al., 2011: 7). To poverenje podrazumeva da, iako studenti možda ne prepoznaju odmah praktičnu vrednost sadržaja koji im se prezentuje, veruju u njegovu važnost zbog poverenja u stručnu procenu nastavnika. Njihove stavove su delili i ESP nastavnici, te su i oni posebno kreirane materijali istakli kao najkorisnije.

Međutim, na kraju semestra, autentični materijali su dobili najvišu ocenu (4,58), zatim specijalno kreirani materijali koji su doživeli pad u oceni (4,38), i potom prilagođeni (4,32). Ovaj preokret može se objasniti povećanim izlaganjem studenata autentičnim materijalima tokom semestra, što je omogućilo bolje razumevanje njihove relevantnosti i praktične primene. Jedan od komentara studenta koji ilustruje ovu promenu stavova glasi: „Autentični materijali su korisni jer možemo da vidimo šta nas čeka i to nam pokazuje koliko još moramo da radimo” (4EGS#8). Ovaj stav podržava istraživanja koja ukazuju na to da autentični materijali pružaju studentima realan uvid u jezičke zahteve njihove buduće profesije, čime povećavaju njihovu motivaciju i angažovanost (Widdowson, 1998). I ESP nastavnici prepoznaju značaj autentičnih materijala, te

71% nastavnika često koristi autentične materijale u nastavi, iako je bilo očekivano da će taj procenat biti veći.

I Beko (2013: 173) beleži rast popularnosti autentičnih materijala nakon izlaganja studenata istim. Naime, više od polovine studenata Rudarsko-geološkog fakulteta je prvobitno istaklo da su adaptirani najpogodniji za nastavu, potom 33% da su autentični, a 12% specijalno kreirani. Nakon što su svi ti tipovi tekstova bili uvršteni u nastavu, 89% studenata je smatralo da su autentični materijali najbolji izbor, zatim 8% se opredelio za specijalno kreirane (pojednostavljene) tekstove, a 3% za adaptirane. Takođe, ona navodi da su se za specijalno kreirane materijale prvenstveno opredeljivali studenti skromnijeg znanja.

Što se tiče studenata Fakulteta za diplomatiju i bezbednost, u suprotnosti sa očekivanjima, percepcija korisnosti materijala nije pokazala značajne varijacije u odnosu na nivo opšteg engleskog jezika, godine studija, niti pripadnost kontrolnoj ili eksperimentalnoj grupi. Najveći uticaj na promene u stavovima studenata imale su izmene u nastavnim metodama, iako se početno pretpostavljalo da će emancipacija studenata pretežno pozitivno uticati na njihove stavove prema autentičnim materijalima.

Dalje, studenti su generalno smatrali da je korišćenje autentičnih materijala u nastavi dobar način za unapređivanje stručnog vokabulara i jezika uopšte (i to čak 97% njih). Do kraja semestra, studenti su izrazili blago rezervisanije stavove, te sad 89% deli taj stav. Ovaj pad u procentima može objasniti odgovori studenata na sledeće pitanje koje je za cilj imalo da ispita u kojoj meri su autentični materijali opterećujući za studente. Kada su u pitanju studenti kolektivno, na početku semestra za 25% studenata ti materijali su u nekoj meri izazovni, dok na kraju, taj procenat je porastao na 32%, gde je glavni uzrok tog rasta 3K grupa, koja prati napredan program. Iako na početku semestra nijedan student nije smatrao autentične materijale izazovnim, na kraju semestra 23% studenata te grupe smatra da oni jesu opterećenje. Navedeno može biti objašnjeno činjenicom da je 3K grupa iskazala značajno samopouzdanje u svoje kompetencije, kao što je evidentno iz upitnika, i kada su bili izloženi većoj količini autentičnih materijala, što im je predstavljalo određeno opterećenje, stavovi su se promenili.

Ipak, u komentarima različitih odeljaka, pa tako i odeljku kome su fokus autentični materijali, se kontinuirano naglašava značaj savremenih tehnologija i njihovih uloga u smanjenju opterećenja za studente što čini njihovo zanemarivanje ili odbacivanje tokom nastave neprihvatljivim (npr. „ Autentični materijali su bili teški, ali danas postoje tehnologije koje nam pomažu da ih razumemo,“ 3EGS#21). Takođe, povećano izlaganje može pomoći studentima da razviju veštine potrebne za savladavanje takvih materijala, što može smanjiti percepciju opterećenja na duže staze (Hyland, 2006), te bi bilo korisno sprovesti longitudinalnu studiju koja bi pratila jednu generaciju tokom četiri godine i kako integrisani ESP i emancipacija utiču na njihove stavove, između ostalog i u vezi sa autentičnim materijalima.

7.3.6. Stavovi studenata povodom njihovog uključivanja u izbor materijala

Studenti su, u početku semestra, izrazili određenu podršku ideji da im se omogući izbor materijala i tema koje će se obrađivati na nastavi, iako nije bila onoliko izražena koliko se očekivalo. Naime, samo 33% studenata se u potpunosti složilo sa ovim predlogom, dok je dodatnih

31% izrazilo delimičnu podršku. Razlozi za rezervisane stavove kod nekih studenata mogu biti sledeći:

- Naviknutost na tradicionalni način učenja – studenti koji su naviknuti na tradicionalni pristup nastavi, gde su materijali i teme već određeni, mogu osećati nelagodu pri preuzimanju većeg stepena odgovornosti za sadržaj nastave, što može uticati na njihov stav prema izboru materijala.
- Ograničeno iskustvo i samopouzdanje – studenti možda nisu dovoljno sigurni u svoje sposobnosti da odaberu materijale i teme koje smatraju relevantnim za svoje obrazovanje. To može rezultirati u manjoj spremnosti da preuzmu odgovornost za svoje učenje, posebno ako nemaju prethodno iskustvo sa ovakvim pristupom.
- Nedostatak jasnih smernica – ako studenti nisu dobili jasne smernice ili podršku u procesu odabira materijala, to može izazvati nesigurnost i manju sklonost ka preuzimanju inicijative, posebno na početku semestra kada su očekivanja i standardi još nejasni.
- Percepcija stručnosti nastavnika – studenti mogu smatrati da su nastavnici ti koji najbolje znaju koje su teme i materijali najrelevantniji i najkorisniji za njihovo obrazovanje, što ih navodi na manju spremnost da se angažuju pri izboru materijala na početku semestra.

Potrebno je dodatno istražiti emancipaciju studenata u kontekstu ESP nastave, s obzirom na to da je postojeća literatura na ovu temu veoma ograničena. Tercijarno obrazovanje deluje tradicionalnije u poređenju sa osnovnim i srednjim obrazovanjem, što postavlja dodatne izazove u implementaciji obrazovnih pristupa koji unose promene poput emancipacije studenata. Jedan od ključnih oblika ove emancipacije jeste omogućavanje studentima da samostalno biraju materijale koji će koristiti u učenju. Prema rezultatima ankete sprovedene među ESP nastavnicima u Republici Srbiji za potrebe ovog istraživanja, samo 61% nastavnika smatra da bi studentima trebalo dati mogućnost izbora određenih materijala i tema, dok čak 39% nastavnika se ne slaže ili nije sigurno, što može odražavati zabrinutost zbog potencijalnih izazova u implementaciji ovog pristupa, kao što su održavanje akademskih standarda i efikasno upravljanje nastavnim procesom. Takođe, nastavnički komentari otkrivaju da je u praksi ovaj pristup daleko ređi i da se često svodi na izbor tema za seminarske radove i prezentacije. Ovi podaci ukazuju na prevashodno tradicionalan pristup u ESP nastavi, gde se autonomija studenata ne koristi u punom potencijalu. Ova situacija zahteva dodatne napore u razvoju obrazovnih praksi koje bi omogućile studentima veću slobodu i odgovornost u procesu učenja, čime bi se doprinelo njihovoj akademskoj emancipaciji i autonomiji u učenju.

Različiti autori predlažu različite izvore materijala za ESP nastavu, uključujući saradnju sa drugim ESP nastavnicima (npr. Belcher, 2009), stručnjacima iz relevantnih oblasti (npr. Northcott & Brown, 2006; Basturkmen, 2010; Anthony, 2018) i korišćenje autentičnih materijala (npr. Benavent & Peñamaría, 2011; Blagojević, 2013; Beko, 2013), ali retki navode i studente kao jedan od resursa (Hyland, 2007; Blagojević, 2013; Inozemtseva & Troufanova, 2018) (sem kada su u pitanju stručna znanja i terminologija (npr. Mičić, 2005)). Većina autora (npr. Benson, 2011) naglašava važnost pristupa usmerenog na učenike (student-centered learning), i analize potreba kao ključnih elemenata uspešne ESP nastave (npr. Hutchinson & Waters, 1987; Benesch, 1996; Basturkmen, 2010). Međutim, iako ovi pristupi na prvi pogled deluju kao da daju veću moć

studentima, u praksi je situacija često drugačija. Naime, nastavnik obično samostalno donosi sve odluke (ili npr. u timu sa drugim nastavnicima) iza „zatvorenih vrata“, često bez zaista aktivnog uključivanja studenata. Iz ugla nastavnika, studenti su aktivno uključeni najčešće kroz popunjavanje upitnika koji su često, ali ne i nužno, deo analize potreba. Nakon inicijalne analize potreba, studenti često bivaju „primaoci“ znanja koja su izabrana za njih.

Dalje, prilikom sprovođenja analize potreba, često se zanemaruje činjenica da različiti stakeholderi, poput obrazovnih institucija, nastavnika, studenata i budućih poslodavaca, poseduju različit nivo moći i uticaja u obrazovnom procesu. Ova nejednakost u raspodeli moći može imati značajan uticaj na ishode analize potreba, što kritička analiza potreba prepoznaje kao ključni problem (Benesch, 1996). Prepoznavanje ovih nejednakosti i aktivno uključivanje studenata u proces analize potreba predstavlja korak ka njihovoj emancipaciji, smanjujući negativne efekte koji proističu iz ovakvih nejednakosti. Emancipacija studenata u ovom kontekstu ne samo da osnažuje njihove pozicije, već omogućava i kreiranje obrazovnog iskustva koje je bolje prilagođeno njihovim stvarnim potrebama i ciljevima. Ovaj pristup doprinosi stvaranju inkluzivnijeg obrazovnog okruženja, gde se glas svakog učesnika u procesu obrazovanja vrednuje i uvažava.

Na kraju semestra, podrška ideji da studeni biraju neke od materijala i tema je značajno porasla i to za 15%: 40% studenata se potpuno slagalo, a 39% delimično. Ova promena može se povezati sa konceptom pristupa usmerenog na učenike koji naglašava važnost uključivanja studenata u proces odlučivanja o njihovom učenju, što povećava njihovu motivaciju i angažovanost (Benson, 2011), ali i sa činjenicom da vremenom, kroz proces emancipacije, studenti postaju svesniji koristi koja proističu iz veće autonomije u učenju. Jedan od komentara studenta koji podržava ovu tvrdnju glasi: „Rad na izabranim materijalima me motiviše jer imam osećaj kontrole nad svojim učenjem“ (4EGS#10). Kroz proces emancipacije, studenti su sve više vrednovali osećaj kontrole koji se razvija u učionici, za razliku od tradicionalne dinamike u kojoj se nastavnik percipira kao autoritet s jedne strane katedre, a studenti kao pasivni primaoci znanja s druge strane, i na taj način osećaju veći stepen vlasništva nad procesom učenja, što može povećati njihovu motivaciju (Brown & Campione, 1996).

Analizom rezultata i promena pojedinačnih grupa, dolazi se do interesantnih uvida. Studenti četvrte godine, nezvezano za grupu su imali inicijalno pozitivnije stavove (42% studenata 3K grupe je u nekoj meri podržalo, 64% studenata 3E grupe, 83% 4K i 66% 4E grupe). Međutim, značajne pomake u stavovima su jedino imale emancipatorske grupe i to obe: 3E (sa 46% u potpunosti i 18% delimično, na 41% u potpunosti i 41% delimično) i 4E (sa 66% delimično i nijednim studentom koji se u potpunosti slagao, što može dodatno upućivati na ukorenjenost tradicionalnog pristupa nastavi i definisanim ulogama nastavnika i učenika, na 19% u potpunosti i 58% delimično). Ovaj trend ukazuje na to da su studenti kroz emancipaciju bili dodatno motivisani da se angažuju kroz izbor materijala i tema.

Dalje, studenti su generalno smatrali da bi rad na materijalima koje su oni sami ili njihove kolege izabrali delovao motivišuće da uče i unapređuju jezik i to 78% njih na osnovu ulaznog i 85% na osnovu izlaznog upitnika. Pri analizi pojedinačnih grupa i promena u njihovim stavovima uočeno je da je jedini značajan porast u stavovima primećen kod grupa sa emancipatorskim pristupom. U grupi 3E, udeo studenata koji su u potpunosti podržavali ovu ideju porastao je sa 35% na 41%, a delimično sa 41% na 47%, dok je kod grupe 4E ovaj porast bio još izraženiji, sa 17% na 50% u potpunosti, i sa 50% na 33% delimično. Takođe, primećeno je da su studenti četvrte

godine, koji se smatraju akademski zrelijima, pokazali veći rast u stavovima, što ukazuje na to da je akademska zrelost ključan faktor u prepoznavanju vrednosti rada na izabranim materijalima za motivaciju.

Zatim, uključivanje studenata u odabir nekih materijala i tema, uz nadzor i konsultacije sa nastavnicima jer studenti neće uvek biti svesni šta im je zaista nepohodno i važno, može pozitivno uticati na njihov angažman i motivaciju. Na primer, jedan student je naveo: „Profesorka, kolege i ja smo bili tim, i uključivanje teme koja je meni bila važna bilo mi je znak uzajamnog poštovanja, i na taj način sam želeo da saznam još više“ (4EGS#2). Ova izjava jasno pokazuje da, kada se studentima pruži prilika da učestvuju u kreiranju nastave, to može dovesti do veće motivacije i dubljeg angažmana. Ovaj pristup je u skladu sa Freirovom kritičkom pedagogijom, koja je bila tema jednog od prethodnih poglavlja (Kritička pedagogija i emancipacija studenata), i predstavlja ključni korak ka emancipaciji studenata u obrazovnom procesu.

7.4. Zaključak i implikacije za dalja istraživanja

Drugi deo istraživanja, koji je fokusiran na perspektive studenata pokazuje da studenti treće i četvrte godine Fakulteta za diplomatiju i bezbednost, uprkos tome što u proseku uče engleski jezik više od 15 godina, imaju želju za daljim usavršavanjem. U okviru ESP predmeta, ova potreba za usavršavanjem nije samo usmerena na sticanje dodatnih jezičkih veština i stručnih znanja, već i na razvoj kognitivnih veština koje bi ih osnažile da postanu autonomni u svom procesu učenja.

Kako skoro svi studenti prepoznaju da je engleski jezik od neizmerne važnosti za njihov dalji akademski i profesionalni napredak, nije iznenađujuće da velika većina smatra da engleski treba da uče 8 semestra i to po tri časa nedeljno. Iako studenti zagovaraju produženo trajanje nastave engleskog jezika, većina nastavnika smatra da su dva do tri semestra dovoljna. Ova razlika u stavovima ukazuje na potrebu za dubljim istraživanjem i razumevanjem razloga iza ovih divergentnih mišljenja.

Uzimajući u obzir rezultate ove studije, koji su potkrepljeni kvalitativnim uvidima iz komentara nastavnika iz prve faze istraživanja, kao i nalazima prethodnih istraživanja (npr. Pešić, 2016; Otanjac, 2021; Janković & Buđevac, 2023), postaje očigledno da veliki broj studenata ne poseduje zadovoljavajući nivo znanja opšteg engleskog jezika. Ova situacija zahteva dublju analizu faktora koji doprinose smanjenoj efikasnosti nastave engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama. Važno je istražiti ne samo pedagoške pristupe i metode koje se primenjuju, već i širi kontekst obrazovnog sistema, uključujući kurikularne standarde, institucionalnu podršku i resurse dostupne nastavnicima. Posebnu pažnju treba posvetiti činjenici da značajan broj učenika nakon završetka srednje škole ne dostiže ni B1 nivo prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike, što ukazuje na potrebu za sveobuhvatnim reformama i unapređenjem nastavnog procesa u cilju postizanja višeg stepena jezičke kompetencije kod budućih generacija studenata.

Takođe, istraživanje pokazuje da većina studenata, kao i ispitanih ESP nastavnika, nema holistički pristup jezičkim veštinama, te pravi jasnu distinkciju između važnosti istih. Pisanje je od strane studenata navedeno kao najmanje važna, ali i najzahtevnija veština. Ovo istraživanje ne daje direktan odgovor o uzročno-posledičnoj vezi između ova dva stava, ali se može pretpostaviti da zahtevnost same veštine sigurno ima ulogu u percipiranju njene važnosti. Dalje, kako i

nastavnici i studenti dele mišljenje da je govor najvažnija veština, a u okviru ESP nastave na fakultetima ona je vrlo često zapostavljena (npr. Bygate, 2009; Feak, 2013) iz različitih razloga (npr. velike grupe studenata kao što su nastavnici naveli, i to preko 100 studenata u grupi), jasno je da veština usmene komunikacije ne sme biti marginalizovana, pogotovo ako se uzme u obzir da integrisana ESP nastava podrazumeva aktivaciju i integraciju sve četiri jezičke veštine (Pérez-Cañado, 2012).

Zanimljivo je da studenti koji prave jasne razlike u važnosti pojedinačnih veština često preferiraju strogu diferencijaciju predmeta. Ovakvi stavovi odražavaju tradicionalni obrazovni pristup, suprotstavljajući se holističkom modelu, što ističe potrebu za reformom pedagoških praksi u cilju razvoja integrisanih veština koje omogućavaju učenicima da bolje primene svoje znanje u kompleksnim, realnim situacijama.

Uparedna analiza pokazuje da je integrisanje sadržaja struke uz emancipaciju studenata imalo pozitivan uticaj na samopouzdanje studenata u korišćenju engleskog jezika za stručne aktivnosti. Značajno povećanje broja studenata koji se slažu da je njihovo znanje dovoljno za čitanje, diskutovanje, pisanje, slušanje i praćenje nastave na engleskom jeziku ukazuje na uspešnost programa i potrebu za daljim usavršavanjem nastavnih metoda kako bi se dodatno unapredile jezičke kompetencije studenata. Napredak je bio najizraženiji u veštini usmene komunikacije, pri čemu su najznačajniji rezultati zabeleženi kod emancipatorske grupe osnovnog znanja kojima je podrška bila i najpotrebnija. S druge strane, grupa 4E (4. godina, emancipatorska grupa naprednog znanja) nije pokazala značajne razlike u jezičkim veštinama između ulaznog i izlaznog upitnika, što se može pripisati njihovom izuzetno visokom nivou kompetencija, gde su za postizanje većih promena potrebni značajniji napor i duži vremenski period. Stoga, bilo bi interesantno istražiti i dugoročne efekte emancipacije studenata naprednih grupa, koji imaju manje poteškoća u učenju, kako postoji mogućnost da bi produženo izlaganje emancipatorskim pristupima dodatno pojačalo pozitivne ishode i kod ovih studenata.

Međutim, iako je generalno primetan značajan napredak u samopouzdanju u vezi sa svim veštinama, u pojedinim slučajevima, pogotovo kod grupe treće godine naprednog znanja (3K), primećen je pad. Navedeno sugerise da je moguće da su ti studenti na početku semestra precenili svoje sposobnosti, te da su nakon susreta sa zahtevnijim materijom i zadacima, revidirali svoje stavove. Suprotno tome, studenti iz grupa osnovnog znanja, koji su u početku imali niže samopouzdanje, bili su dodatno osnaženi tokom predavanja, naročito oni u emancipatorskoj grupi, što je rezultiralo značajnim skokom u njihovoj samoproceni.

Rezultati ove studije ukazuju da studenti sa naprednim jezičkim veštinama, pogotovo oni na četvrtoj godini, imaju povoljniji stav prema obrazovanju, viši nivo akademske zrelosti i bolju prilagodljivost akademskim zahtevima²⁴. Oni su često mišljenja da su dodatni semestri i časovi ESP predmeta neophodni, te su spremni na dodatni rad i korišćenje šireg spektra literature, uključujući izvore na engleskom jeziku, što vodi ka njihovom većem akademskom uspehu. Kako su studenti generalno nedovoljno izloženi stručnoj literaturi na engleskom jeziku, ali i na drugim jezicima koji se uče na Fakultetu (španski, nemački, francuski i italijanski), neophodna je

²⁴ Navedeno podržava i stavove nastavnika iz prvog dela isatraživanje gde oni navode da je poželjno pomeriti ESP časove na kasnije godine studija, pogotovo ukoliko nije moguće organizovati ESP nastavu sve četiri godine (prim. aut.).

intenzivnija saradnja između nastavnika stranih jezika i stručnih predmeta kako bi se studenti dodatno osnažili i osposobili da koriste literaturu na tim jezicima.

Kada je u pitanju integracija stručnog sadržaja u ESP nastavu, rezultati pokazuju da, uprkos izazovima koje integrisana nastava postavlja, postoji široka podrška za uključivanje stručnog sadržaja u ESP kurseve. Visok procenat studenata i nastavnika smatra da integracija stručnog i jezičkog znanja doprinosi holističkom razvoju kompetencija koje su ključne za akademski i profesionalni napredak.

Kao što je prikazano, iako su se stavovi studenata promenili nakon suočavanja sa zahtevima integrisane nastave, podrška ovoj metodi je i dalje značajna prvenstveno jer ovaj pristup omogućava studentima ne samo da savladaju jezičke veštine koje su direktno primenjive u njihovim budućim profesijama, već i da steknu i prošire relevantna stručna znanja, razviju kritičko mišljenje, analitičke sposobnosti, i samopouzdanje u komunikaciji na stranom jeziku. Podrška integrisanoj nastavi je bila najizraženija kod studenata četvrte godine (i to obe grupe), što ukazuje na važnost akademske zrelosti kako bi se studenti mogli da sagledaju šta je za njih zaista važno i da budu spremni da se dodatno angažuju. Pad entuzijazma nakon početne izloženosti integrisanoj nastavi ukazuje na potrebu za intenzivnijim građenjem potpornih konstrukcija, kao i potencijalnu potrebu za pažljivijim balansiranjem jezičkih i stručnih elemenata kako bi se smanjili stres i opterećenje studenata barem u početnim fazama uvođenja integrisane nastave. Ovi nalazi potvrđuju važnost adaptacije nastavnih metoda prema specifičnim potrebama različitih grupa studenata, naročito onih sa nižim nivoima jezičke kompetencije.

Evidentno je da osnaživanje studenata kroz integrisane obrazovne strategije ne samo da podstiče dublje razumevanje sadržaja, deluje motivišuće, već i promoviše kritičko promišljanje o obrazovnim praksama. Uprkos složenosti gradiva, većina studenata (pogotovo akademski zreliji studenti) nastavlja da podržava integrisanu nastavu i evaluaciju, što govori o njihovoj spremnosti da ulože dodatni trud u cilju usavršavanja svojih jezičkih i stručnih kompetencija jer vide praktičnu vrednost materije, ali upućuje i na važnost građenja potpornih konstrukcija (eng. scaffolding) kao i emancipacije studenata kako bi se oni dodatno podržali i podstakli.

Istraživanje pokazuje da i studenti i nastavnici podjednako, ali nedovoljno (oko 85%), smatraju da je neophodno da ESP materijali budu povezani sa stručnim materijom drugih predmeta. Međutim, samo 53% nastavnika potvrđuje da takva povezanost zaista postoji u praksi. Stoga je ključno ostvariti intenzivniju saradnju sa nastavnicima stručnih predmeta kako bi se unapredila integracija i koherentnost obrazovnih programa.

Kao što ovo i druga istraživanja impliciraju (Beko, 2013; Mirić & Đorović, 2015; Janković et al, 2019), na visokoškolskim ustanovama postoji pogrešna percepcija o ulogama ESP nastavnika i važnosti ESP predmeta, i upravo integrisana ESP nastava ne samo da može transformisati percepciju predmeta, već može i promeniti status samog predmeta i njegovih nastavnika kako bi se i predmet i nastavnici doživeli kao važan intrainstitucionalni resurs.

Naročito je važno istaći sinergiju između jezičkih i stručnih znanja, koja studentima omogućava razvoj kritičkih kognitivnih veština neophodnih za njihovu buduću karijeru. Potreba za daljim istraživanjem konkretne primene integrisane nastave i razvijanjem strategija za prevazilaženje izazova identifikovanih u ovoj studiji ostaje imperativ za unapređenje ESP programa. Rezultati jasno ukazuju na potencijal integrisane ESP nastave da ne samo obogati obrazovne ishode, već i da osnaži studente za uspeh u dinamičnom i sve kompleksnijem

profesionalnom svetu. Dalje, iako integrisanje sadržaja struke u ESP nastavu može biti kompleksno i zahtevno, posebno u smislu pripreme odgovarajućih materijala i prilagođavanja kurikuluma, koristi koje proizilaze iz ovakvog pristupa su višesrtuke i dugoročne. Studenti ne samo da postaju kompetentniji u jezičkom smislu, već razvijaju i dublje razumevanje profesionalnih standarda, etike, i kulture specifičnih za njihovu oblast studiranja.

Potom, s obzirom na to da autentični materijali predstavljaju integralan element nastavnih metoda koja prate CLIL načela (npr. Hyland, 2006; Benavent & Peñamaría, 2011; Beko, 2013; Blagojević, 2013), bilo je važno ispitati stavove i prakse kako ESP nastavnika tako i studenata u vezi sa tim tipom didaktičkih materijala. Iako su i studenti i nastavnici inicijalno dali značajnu prednost specijalno kreiranim materijalima u odnosu na autentične, nakon izlaganju istim, njihova popularnost je značajno porasla (u slučaju studenata).

Iako su studenti generalno smatrali da su autentični materijali izuzetno korisni za usvajanje stručne leksike, ipak, na kraju semestra, jedna trećina studenata navodi da im je taj tip materijala vrlo zahtevan. Ono što je interesantno je da su studenti naprednih grupa na kraju smestra imali rezervisanije stavove i smatrali da su takvi materijali veći izazov, što upućuje na to da studenti vrlo često ne procenjuju svoje kompetencije realno, odnosno da ih, u ovom slučaju, precenjuju.

Kako bi se iskoristio pun potencijal autentičnih materijala i minimizirali izazovi koje oni mogu doneti, neophodna je pažljiva selekcija, idealno uz konsultacije sa drugim ESP nastavnicima, nastavnicima stručnih predmeta, kao i studentima. Ovakav pristup omogućava da se materijali usklade sa specifičnim potrebama i ciljevima nastave, koji uključuju i jezičke i stručne ciljeve, osiguravajući da budu relevantni, u skladu sa sadržajem koji se obrađuje na drugim predmetima, kao i da budu prilagođeni interesovanjima i kompetencijama studenata.

Jedan od bitnih elemenata procesa emancipacije studenata jeste pružanje mogućnosti da budu aktivni učesnici u nastavnom procesu kroz npr. biranje nastavnih materijala i tema. Usporedna analiza stavova kontrolne i eksperimentalne grupe, kao i stavova studenata treće i četvrte godine, ukazuje na nekoliko ključnih trendova. Prvo, eksperimentalne grupe, i treće i četvrte godine, pokazuju značajnije poboljšanje u stavovima prema mogućnosti izbora nastavnih materijala, što sugerise da participativne nastavne metode imaju pozitivan uticaj na stavove studenata. Drugo, studenti četvrte godine eksperimentalne grupe pokazuju veće pozitivne promene, što može ukazivati na važnost iskustva i razvijenijeg kritičkog mišljenja u procesu učenja. Konačno, rezultati ukazuju na potrebu za daljim istraživanjem i prilagođavanjem nastavnih metoda koje uključuju veći stepen autonomije studenata, kako bi se poboljšao njihov stav prema učenju i angažovanju u nastavnom procesu. Ovi nalazi mogu imati značajan uticaj na buduće pristupe planiranju i implementaciji participativnih nastavnih metoda koje uključuju veći stepen autonomije studenata, što bi moglo doprineti boljem obrazovnom iskustvu i većem zadovoljstvu studenata.

Iako značajan, ali nedovoljan, procenat nastavnika (61%) podržava i vidi vrednost u uključivanju studenata u proces odlučivanja o nastavnim materijalima, što se poklapa s ranijim istraživanjima koja ističu nekoliko ključnih prednosti ovog pristupa (npr. Bartlet, 2005; Shephard et al., 2017), emancipatorske aktivnosti se najčešće ograničavaju na odlučivanje o temama seminarskih radova i prezentacija. Uključivanje studenata pozitivno utiče na njihovu motivaciju i angažovanje, omogućava im da doprinose nastavnom procesu svojim znanjima, te da se bave sadržajem koji je za njih relevantan. Ovaj metodološki pristup podstiče i razvoj autonomije kod studenata, jer ih ohrabruje da preuzmu aktivniju ulogu u sopstvenom obrazovanju, kako u pogledu

izbora materijala tako i u pogledu načina na koji se ti materijali koriste u poređenju sa tradicionalnom nastavnom dinamikom gde je nastavnik viđen kao autoritet sa jedne strane, dok studenti ostaju pasivni primaoci znanja sa druge strane.

Integrisana ESP nastava se pokazala kao efikasan način da se premosti jaz između teorijskog znanja i praktične primene jezika, omogućavajući studentima da steknu sveobuhvatan uvid u specifičnosti jezičkih zahteva njihovih budućih profesija. Dalje, participativni pristup povećava osećaj vlasništva studenata nad procesom učenja, što može dodatno poboljšati njihove akademske performanse. Iako studenti ne mogu uvek imati jasnu sliku o tome šta im je potrebno za buduće profesionalne karijere, njihov doprinos može značajno obogatiti nastavni proces. Kroz ovaj pristup, nastavnici i studenti zajedno razvijaju dublje razumevanje predmeta.

Za uspešnu ESP nastavu je neophodna saradnja sa drugim ESP nastavnicima, nastavnicima stručnih predmeta, stručnjacima iz određenih oblasti, kao i studentima. Za dalja istraživanja preporučuje se ispitivanje najefikasnijih strategija za unapređenje interdepartmanske i drugih oblika saradnje, kao i identifikacija vrste podrške koja je potrebna nastavnicima stručnih predmeta kako bi u većoj meri integrisali strane jezike u svoju nastavu. Ovo istraživanje bi trebalo prethoditi implementaciji CLIL metode, kako bi se osigurao uspešan prelaz.

U okviru savremenog univerzitetskog obrazovanja, uočava se sve veća potreba za prilagođavanjem jezičkih politika koje se koriste u nastavi engleskog za posebne namene. Tradicionalni pristupi, koji ne uvažavaju specifičnosti različitih disciplina i raznovrsne potrebe studenata, često ne uspevaju da obezbede adekvatnu podršku u razvijanju jezičkih i stručnih kompetencija. Zbog toga je ključno razvijati fleksibilne i prilagodljive politike koje prepoznaju i uvažavaju različite aspiracije, potrebe i sposobnosti studenata.

Analiza rezultata koji su do sada predstavljeni upućuje na određene smernice za ESP nastavu. Dakle, studenti preferiraju nastavu koja traje duže, idealno osam semestara sa tri časa nedeljno, kako bi se postigao željeni nivo jezičke i stručne kompetencije. Takva nastava treba da bude usko povezana sa sadržajima koji se obrađuju na stručnim predmetima, omogućavajući studentima da razviju potrebne veštine kroz rad na autentičnim materijalima i praktičnim zadacima.

Dodatno, emancipacija i aktivno učešće studenata u nastavi, gde se njihove ideje i glasovi čuju i uvažavaju, stvara atmosferu koja podstiče njihov dodatni angažman i trud, podstiče razvoj autonomije, i oblikuje svest o stvarnim zahtevima i potrebama akademskog i profesionalnog okruženja. Ova promena omogućila je stvaranje pozitivnijeg okruženja u kojem su studenti osećali veću uključenost i odgovornost za svoje učenje, što je značajno doprinelo njihovom akademskom razvoju i motivaciji. Takva atmosfera, koja promoviše zajednički rad i ko-kreaciju znanja, pokazala se kao ključna za uspeh integrisane ESP nastave, gde se stavovi studenata prepoznaju kao važan element u procesu učenja, a ne kao sekundarni faktor.

Uz to, ključni deo ovog obrazovnog procesa jeste i kontakt sa delatnom zajednicom, koji studentima omogućava da se upoznaju sa stvarnim zahtevima i očekivanjima iz prakse. Pored razvoja jezičkih veština, studenti ističu važnost sticanja opštih relevantnih znanja, kao i veština veštine kritičkog mišljenja, analize, sinteze, rešavanja problema, evaluacije informacija, kreativnog razmišljanja, argumentacije, refleksije, donošenja odluka, interpretacije i procene rizika (Halpern & Dunn, 2022), koje su esencijalne za razvoj autonomije. Međutim, istraživanje ukazuje na to da veliki broj studenata još uvek nije postigao potreban nivo autonomije, što zahteva

kontinuiranu podršku nastavnika kako bi se razvile neophodne veštine. Takođe, očigledno je da su nove tehnologije neizostavan deo nastave, jer studenti već samostalno koriste digitalne alate nezavisno od stavova svojih nastavnika. Ovo implicira potrebu za dodatnom edukacijom nastavnika u korišćenju tehnologije u nastavi (npr. veština „promptinga“ u kontekstu AI tehnologija), kako bi mogli adekvatno edukovati i podržati studente u njihovom ispravnom korišćenju aktivirajući prethodno navedene veštine, ali i potrebe da nastavnici izađu iz pedagoške izolacije (Norton, 2018) i da aktivno sarađuju sa dugim ESP nastavnicima, nastavnicima predmeta struke, stručnjacima iz oblasti od interesa, i studentima.

Iako među studentima postoje tradicionalniji stavovi o tome šta bi trebalo da bude sadržaj pojedinih predmeta, otvoreni su za promene u nastavnim metodama, posebno kada im se jasno predstave prednosti takvog pristupa. Čak i kada promene zahtevaju dodatni rad, studenti su spremni da ulože napor, ukoliko im se objasne benefiti koje te promene donose. Na kraju, proces emancipacije studenata pokazuje da, iako radimo sa odraslim učenicima, većina njih i dalje zahteva podršku i strukturisano vođenje. Ovaj proces pomaže u razbijanju tradicionalnog narativa u kojem su nastavnici i studenti na suprotnim stranama, podsećajući nas da oni dele zajedničke ciljeve – razvoj kompetencija koje su ključne za celoživotno učenje i profesionalni uspeh²⁵.

²⁵ Zbog izuzetno pozitivnog odziva studenata i značajnih napredaka ostvarenih tokom semestra, odlučeno je da se integrisana ESP nastava koja teži da ispuni emancipatorsku ulogu studenata produži za još jedan semestar, a potom i da se od školske 2024/2025. godine ovaj vid nastave proširi kako bi obuhvatio i studente prve i druge godine. Gorepomenuti napreci se ne odnose samo na uspeh na kolokvijumima i ispitima, već i na povećanu aktivnost i angažovanost studenata, kako na redovnim predavanjima tako i na obaveznim i dodatnim zadacima.

8. KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE: AUTOETNOGRAFSKI UVIDI – ANALIZA DNEVNIČKIH ZAPISA

8.1. Uvod

U ovom delu istraživanja, kroz autoetnografski narativ, pruža se autorefleksivna i kritička analiza sporvođenja integrisane ESP nastave tokom zimskog semestra 2023/2024. školske godine. Dodatno, analiza se fokusira na moja lična iskustva tokom rada sa emancipatorskim i kontrolnim grupama, posebno razmatrajući efekte emancipacije studenata, odnosno njihovog participativnog angažovanja u nastavi. Na taj način se dopunjuju rezultati iz prethodnih poglavlja, pružajući doprinos dodatnom rasvetljavanju prednosti integrisane nastave i emancipacije studenata, ali i sagledavanju potencijalnih izazova, dajući sveobuhvatniju sliku integrisane emancipatorske (participativne) nastave.

Samo kreiranje silabusa je bio jedan kompleksni proces, koji je usledio nakon inicijalne kombinovane analize potreba, oslanjajući se na okvire kritičke pedagogije, a uz blisku saradnju i konsultacije sa nastavnicima stručnih predmeta. Ovakva sveobuhvatna analiza potreba je omogućila identifikaciju ključnih aspekata koje treba obuhvatiti, a primenjivanje emancipatorskog pristupa dovelo je do značajnih razlika između kontrolnih i eksperimentalnih grupa, kao i interesantnih rezultata i zaključaka.

Nastava na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost, uprkos tome što ima određene karakteristike nastave prilagođene savremenom studentu (fleksibilnost u metodama učenja, primena digitalnih tehnologija, interaktivnost, razvoj kritičkog mišljenja i praktičnih veština, itd.), pokazuje se kao vrlo fragmentirana. Saradnja između nastavnika različitih predmeta je retka, a interdisciplinarne i kroskurikularne aktivnosti ostaju marginalne. Integrisani ESP predmet je bio jedini te vrste, iako postoji institucionalna podrška za uvođenje promena (što nije uvek slučaj jer kako je ovo istraživanje pokazalo čak petina ESP nastavnika nije zadovoljna institucionalnom podrškom), uključujući implementaciju određenih aspekata CLIL metode (poput integrisane nastave, primene autentičnih materijala, kolaborativnog učenja, itd.), koja omogućava razvijanje interdisciplinarnih veština i znanja. Stoga, institucionalna podrška za ovakve promene daje nadu da će se obrazovni procesi u budućnosti unaprediti, posebno kada je u pitanju jačanje saradnje i povezivanje teorijskih i praktičnih međupredmetnih znanja kroz interdisciplinarne metode.

8.1.2. Teorijski okvir

Teorijski okvir za analizu ovih nalaza oslanja se na savremene teorije o emancipaciji kroz obrazovanje, koje naglašavaju važnost kritičkog mišljenja i refleksije u učenju. Freireova teorija emancipatornog obrazovanja (Freire, 1970) naglašava ulogu obrazovanja u osnaživanju učenika da prepoznaju i analiziraju društvene nepravde i da razvijaju kritičko mišljenje, ali i ističe ulogu koju učenici imaju u kreiranju svog obrazovanja. U kontekstu integrisane ESP nastave, ovaj pristup

u kombinaciji sa CLIL elementima je posebno relevantan, jer omogućava studentima da povežu jezičko znanje sa sadržajem koji je relevantan za njihovu struku i šire društvene kontekste što im omogućava da postanu aktivni i informisani učesnici u svom profesionalnom polju.

Prema Filipović (2019: 501) interpretacija, empatija i društveno odgovorno delovanje čine osnovu savremene participativne i transdisciplinarne nauke, i ona kao takva ne pravi hijerarhiju između različitih izvora znanja gde se svaki tip znanja (npr. formalno ili neformalno) tretira kao ravnopravan i neophodan deo složenog procesa razumevanja sveta, što je i u skladu sa okvirima ovog istraživanja koje počiva na emancipatorskoj i kritičkoj pedagogiji.

8.2. Prikaz rezultata i diskusija

8.2.1. Autentični materijali i praktični aspekt integrisane ESP nastave

Nakon uvođenja većeg broja autentičnih materijala, studenti su se suočili sa kompleksnijom rečeničnom strukturom i obimnijom stručnom terminologijom na engleskom jeziku, što je izazvalo početni otpor kako su im sami materijali bili izazovniji. Studenti su se žalili na težinu terminologije i izraza, često izražavajući nesigurnost u svoje jezičke sposobnosti, ali i preispitujući upotrebnu vrednost i praktičnost datih izraza, kako ranije se nisu susretali sa datim rečima i frazama. Na primer, tokom jedne od diskusija, studenti (prevashodno 3K grupe, ali i 3E) su često postavljali pitanja poput: "Kad se ovo koristi?" ili "Ko tako govori?", što, sa jedne strane, ukazuje na njihovu nesigurnost i potrebu za dodatnim objašnjenjem, ali sa druge ukazuje da nisu dovoljno izloženi stručnim autentičnim materijalima na engleskom jeziku jer njihova jezička svakodnevica tipično obuhvata neformalni govor društvenih preža. Interesantno je da su komentari tog tipa prevashodno dolazili od grupe naprednije znanja (3K), što se može protumačiti time da je njihov stav bio zasnovan na posve samocentričnoj percepciji gde se jezik koji je izvan njihove svakodnevice i njihovog (često precenjenog) znanja i ne koristi.

Ovi trenuci predstavljaju izazov sa kojim su se studenti suočavali prilikom prelaska na složeniji jezički materijal. S jedne strane, javila se prirodna nedoumica u vezi sa praktičnom vrednošću takvog materijala, dok je s druge strane bilo očigledno da je dodatno angažovanje studenata postalo neophodno kako bi savladali ove jezičke izazove, a da nisu svi bili spremni na to. Dok se u radu sa grupom 3K diskusija na tu temu završila mojim kratkim objašnjenjem da se te fraze koriste i da će to videti nakon što diplomiraju, u grupi 3E, diskusija se razvila dublje, usmeravajući pažnju studenata na činjenicu da se te fraze redovno koriste u autentičnim materijalima, tj. u stvarnim profesionalnim kontekstima. Takođe, studentima emancipatorske grupe sam istakla činjenicu da i na srpskom jeziku usvajaju nove termine, i diskutovali smo koliko se akademski i profesionalni srpski jezik razlikuje od onog koji oni koriste. Diskusija se potom proširila na temu važnosti tona i konteksta u pisanom i usmenom izražavanju, uz mnoštvo primera koje su studenti sami navodili, što je dodatno doprinosilo njihovom aktivnom angažmanu.

Jedan zabrinjavajući aspekt ove diskusije bio je otkriće da je značajan broj često korišćenih termina u stručnoj literaturi poput "proliferacije", "diseminacije" i "manifesta" nepoznat studentima na oba jezika (kako na srpskom tako i na engleskom jeziku), i to u drugoj polovini njihovih akademskih studija. Ova činjenica može ukazivati na nedostatak čitanja ili površno čitanje, gde studenti, čak i kada se susretnu sa nepoznatim terminima, sami pripisuju značenje tim

rečima na osnovu svojih prethodnih znanja i iskustava, ili se oslanjaju na lične interpretacije bazirane na sopstvenim stavovima koje su često daleko od tačnih. Ovaj obrazac ponašanja primećen je kod svih studenata, bez obzira na njihovu godinu studiranja ili grupu, što može upućivati na šire probleme u pristupu generalno učenju i čitanju²⁶, kao i učenju jezika.

Ovakvi uvidi ukazuju na potrebu za intenzivnijim radom na razvijanju kritičkog čitanja i sposobnosti studenata da prepoznaju važnost temeljne analize tekstova, umesto oslanjanja na intuiciju ili površne interpretacije. Pored toga, ukazuje se i na važnost integrisane nastave koja omogućava studentima da izlože svoje greške i nedoumice kroz dijalog, što je ključni aspekt emancipatorskog pristupa obrazovanju, jer se na taj način omogućava studentima da aktivno preispituju i razvijaju svoja znanja (Nouri & Sajjadi, 2014).

Kasnije tokom semestra kada bismo koristili autentične tekstove, vrlo brzo bi se studentsko negodovanje povodom zahtevnosti teksta preobrazilo u razumevanje – uvideli su koliko je važno da mnogo čitaju (bilo stručne tekstove, bilo vesti ili nešto drugo iz sfere njihovih interesovanja), ali i da se fokusiraju na temu, glavnu ideju i ključne argumente kako paragrafa tako i tekstova u celini, jer će na taj način pored stručnih znanja i znanja o globalnim pitanjima, usvajati novu, stručnu i formalnu leksiku, razvijati veštinu čitanja, kritičko mišljenje, opštu informisanost, itd. Učiniti ih svesnim te potrebe je bio izazov, ali i neophodnost, jer ukoliko studenti sami ne vide potrebu za čitanjem, nastavnici imaju profesionalnu odgovornost da pokušaju i streme ka tome da tu potrebu razvijaju. Iako sam od prve godine (sa grupama 3K i 4E) radila na tome da usadim važnost čitanja, napredak je bio spor i postepen kod većine studenata, uz tek nekoliko izuzetaka. Unosi iz dnevnika navode slučaj studenta iz 3K grupe koji je, posle mnogo negodovanja, priznao da će morati više da čita tek kada su autentični materijali postali deo njegovog zadatka jer su nedvosmisleno upućivali na ograničenost vokabulara i znanja i na srpskom jeziku, kao i činjenice da se reči koje su njemu bile nepoznate zaista koriste, te da one nisu neke arhaične, davno zaboravljene. U razgovoru sa emancipatorskom grupom, s druge strane, postalo je jasno koliko je važan element samostalnog izbora materijala, između ostalog i za veće angažovanje studenata, npr. da čitaju više. Jedan student je priznao da je pročitao iz njegovog ugla „čak“ pet tekstova pre nego što je pronašao odgovarajući koji bismo mogli da inkorporiramo u nastavne materijale. To je bio mali, ali značajan napredak.

Međutim, kako su časovi odmicali, studenti (svih grupa, ali prema rezultatima iz prethodnih poglavlja moglo se već unapred pretpostaviti da su studenti emancipatorskih grupa imali značajno veći napredak u pogledu pozitivnih stavova) su počeli značajnije da prepoznaju praktične vrednosti integrisanog pristupa. Njihov napredak ogledao se u sposobnosti da povezuju informacije iz različitih predmeta i ESP materijala, te su koristili stečena znanja da donose zaključke i predikcije, koristili su znanja iz više predmeta da bi rešili zadatke (primeri se nalaze u poglavlju „Prilog – projektni zadaci“), koristili su podtekst i kontekst kako bi određivali glavne ideje, razumeli suptilnosti jezika, itd. Ovo iskustvo pokazuje da integrisana ESP nastava može pomoći studentima da povežu jezičko znanje sa stvarnim profesionalnim situacijama, čime se povećava njihova motivacija i svest o značaju učenja engleskog jezika u stručnom kontekstu.

Dodatno, neki studenti su izrazili zahvalnost zbog prilike da kroz ESP nastavu uče korisne informacije koje su im pomogle u profesionalnom razvoju. Na primer, jedna studentkinja (4E) je

²⁶ Unosi iz dnevnika upućuju i na činjenicu da studenti „ne znaju zaista da čitaju“, te imaju velikih poteškoća da odrede temu, glavnu ideju, kao i ključne argumente paragrafa i tekstova, čak i kad je kontekst poznat, a jezik ne predstavlja prepreku, dakle kad razumeju sve pojedinačne reči na engleskom jeziku, ili je tekst na maternjem, srpskom, jeziku.

navela da su joj informacije sa časova bile dragocene za pisanje seminarskog rada za potrebe stručnog predmeta, dok je drugi student (4E) iskoristio naučene veštine pisanja i argumentacije, kao i stečena znanja da dobije posao. Ovi primeri ukazuju na to da integrisana ESP nastava može imati direktan uticaj na akademski i profesionalni uspeh studenata, čime se dodatno potvrđuje važnost ovog pristupa.

Unosi u dnevniku upućuju i na slučaj jedne studentkinje (4E grupa) koja je ispričala da se na testiranju za posao susrela sa frazama koje smo obrađivali na časovima, a da se pre toga pitala ko uopšte koristi te reči, ali da je nakon testiranja uvidela njihovu praktičnu primenu, te je izrazila svoju zahvalnost na pažljivo kuriranoj leksici, da bi svoje iskustvo kasnije podelila i sa kolegama, što je sasvim izvesno dalo dodatni kredibilitet samim materijalima i izboru ciljne leksike.

Ipak, čak i pred kraj semestra sam se suočila sa otvorenim otporom kod pojedinih studenata, te su mi dve studentkinje (4K) i jedan student (3E) rekli da im engleski neće biti potreban jer planiraju da rade u srpskim službama bezbednosti. Ovi razgovori osvetljavaju jedan dublji problem — nedostatak svesti o tome koliko je znanje jezika esencijalno čak i u domaćim, lokalnim profesionalnim okruženjima, ali i za lično i profesionalno usavršavanje. Iako u slučaju dve studentkinje četvrte godine to nije bila emancipatorska grupa, smatrala sam da je bilo važno porazgovaramo o njihovim stvarnim ličnim, akademskim i profesionalnim potrebama nakon diplomiranja, jer ono što je posebno bilo zabrinjavajuće jeste da su u pitanju studentkinje četvrte godine (4K grupa), sa osnovnim znanjem engleskog (A2 nivo). Ovaj njihov stav dodatno podržava rezultate istraživanja sprovedenog za potrebe ove disertacije koja ukazuju na to da nivo jezičkog postignuća često ide ruku pod ruku sa akademskom zrelošću, na šta ukazuju i neka prethodna istraživanja (npr. Martirosyan, Hwang & Wanjohi, 2015; Feng & Papi, 2020). Na osnovu toga, mogu da zaključim da rad na jezičkim veštinama ne doprinosi samo profesionalnom napretku, već i sazrevanju u akademskom smislu — otvarajući vrata za dublje razumevanje kako stručne materije tako i stvarnih akademskih i profesionalnih potreba, kritičko mišljenje i širu primenu stečenih znanja.

Jedan od ključnih momenata u ovoj tranziciji je bio kada su studenti prepoznali da znanja iz ESP nisu odvojena od njihove struke, već se međusobno prožimaju, čime su dobili širu sliku i praktičnu primenu jezika u kontekstu specifičnom za njihova profesionalna okruženja. Kroz ovakve refleksivne prakse, jasno je da je nastava, koja kombinuje jezičke i stručne ciljeve, osnažila studente ne samo da usvoje jezik, već i da ga kroz zadatke primene na inovativan način, koristeći znanja za rešavanje stvarnih problema i pitanja u svetu oko njih.

Dalje, rezultati istraživanja upućuju na to da iako su početni izazovi u radu sa autentičnim materijalima očekivani, kroz refleksivne prakse nastavnika i integrisanu nastavu studenti ne samo da razvijaju pozitivne stavove o obrazovnom procesu, već razvijaju dublje razumevanje stručne materije i konteksta. Takođe je pokazano da ove metode doprinose njihovom samopouzdanju i uspehu u profesionalnim situacijama.

8.2.2. Efekti integrisanja sadržaja struke

Na početku semestra, jedan student iz grupe 3E izjavio je da „ovo nije engleski,“ odnoseći se na činjenicu da su časovi od njih zahtevali da usvajaju i razumeju stručni sadržaj (u ovom

konkretnom slučaju tema je bila Politically Correct Language), kao i da diskutuju o njemu, što ranije nije bio slučaj²⁷. Ovaj komentar nije bio prvi te vrste koji sam čula, jer gotovo svaka generacija bruceša ima sličan stav, pa sam, na osnovu tog iskustva, pretpostavila da taj student nije bio usamljen u svom stavu. Stoga sam i očekivala da će podrška integrisanom vidu nastave biti niža nego što su to rezultati upitnika pokazali (67% studenata je podržavalo ovaj vid nastave na kraju semestra; međutim, na rezultate su negativno uticali studenti s nižim nivoom znanja opšteg engleskog jezika, kao i generalno studenti treće godine u poređenju sa studentima četvrte godine).

Takvi i slični komentari me uvek podsete na primer koji mi je ispričala koleginica, koja predaje srpski jezik u jednoj beogradskoj osnovnoj školi, kada je njen sin, upitan da joj kaže nešto o Egiptu, odgovorio: „Iz istorije ili geografije?“ Ovaj primer naglašava neadekvatnost obrazovnog sistema koji je sklon kompartmentalizaciji znanja, odnosno deljenju informacija po strogo odvojenim disciplinama, što onemogućava razvoj kritičkog mišljenja i drugih kognitivnih veština. Ovakav pristup ne omogućava studentima da primene znanje u različitim kontekstima, niti da razvijaju sposobnost integrativnog razmišljanja, što bi im pomoglo da bolje shvate svet oko sebe i steknu praktične veštine koje mogu primeniti u svakodnevnom životu.

Ova situacija nameće pitanja: šta zaista podrazumevamo pod „engleskim“ u kontekstu obrazovanja i nastave? Kako se menja uloga nastavnika i studenata u savremenom obrazovanju? Jasno je da su ove uloge u procesu transformacije i da nastavnici imaju ključnu ulogu u usmeravanju tih promena ka stvaranju obrazovnog okruženja koje razvija kreativnost, kritičko mišljenje i primenljiva znanja na šta upućuje i poglavlje koje preispituje uloge ESP nastavnika u savremenom obrazovanju („Uloge nastavnika integrisanog ESP-a“). Ukoliko nastavnici iskoriste ovu priliku na pravi način, percepcija njihovih uloga će se promeniti, a studenti će imati najviše koristi i biće bolje pripremljeni za suočavanje sa izazovima budućnosti.

Počivajući na postulatima kritičke i emancipatorne pedagogije čije ideje osećam kao svoje, a koje otvaraju prostor za diskusije o socijalnim i političkim temama, od neizmerne važnosti mi je bilo da uključim socijalno osvešćujuće teme jer pored ličnog ubeđenja, potkrepljenog analizom potreba, da su takve teme dragocene za studente Fakulteta za diplomatiju i bezbednost zarad razumevanja konteksta za npr. različita geopolitička dešavanja, smatram da je važno da se kod studenata razvija osećaj za etiku i društvenu odgovornost. Studenti su i sami prepoznali navedeno kao „važno jer je deo sveta u kome živimo“ (student 3E grupe) i kako na drugim predmetima ne govore o ovim socijalnim pitanjima, „ali je važno za sveobuhvatnije razumevanje društvenih prilika“ (student 3E grupe).

Posebno zadovoljstvo mi je prčinjavala činjenica da su studenti, naročito oni sa četvrte godine, ne samo aktivno hvatali beleške, već su to činili za oba aspekta nastave – kako za stručni sadržaj, tako i za jezičke elemente. Na primer, kada smo diskutovali o Velikoj migraciji u SAD u kontekstu ljudskih prava, segregacije i prava glasa, studenti su se detaljno angažovali, proveravajući tačnost informacija dok su zapisivali („Da li ste rekli 6 miliona ljudi?“). Ovakvo aktivno praćenje i provera podataka ukazuje na njihov dublji interes i želju za preciznim razumevanjem teme.

²⁷ Studenti grupe 3E su prethodne dve godine pohađali nastavu kod druge profesorke, koja je primenjivala tradicionalna načela ESP nastave. Ovaj pristup se oslanjao na striktno odvajanje opšteg i stručnog jezika, fokusiranje na tehnički vokabular specifičan za struku, kao i na učenje jezika kroz izolovane aktivnosti (poput prevođenja) koje nisu integrisane s interdisciplinarnim sadržajima ili širim akademskim kontekstom.

Takođe, studenti bi me često zamolili da sumiram određene važne informacije, npr. iz videa koji bismo gledali (npr. video o sufražetkinjama), ili iz tekstova koji su obrađivani, kao što je bio slučaj sa tekstom o Pokretu nesvrstanih. Uz primenu različitih tehnika za građenje potpornih konstrukcija studenti su uspevali i jedni drugima da daju odgovore na ta pitanja (npr. kolaborativno sumiranje, vođena pitanja, davanje primera kako odgovor treba da izgleda, parcijalno sumiranje, itd.). Njihovo interesovanje i angažovanost u ovim temama predstavljali su mi izvor ličnog i profesionalnog zadovoljstva, jer je postalo očigledno da studenti ne samo da prate sadržaj, već aktivno učestvuju u procesu učenja. Takođe, primetila sam da je veći fokus na relevantan i premnjljiv sadržaj struke doveo i do buđenja radoznalosti kod studenata što se manifestovalo kroz njihovo spontano uključivanje u aktivnosti koje su prevazilazile osnovne zahteve kursa, poput dobrovoljnog rešavanja dodatnih zadataka i pripremanja prezentacija. Zanimljivo je da su ove aktivnosti bile realizovane bez ikakvih dodatnih poena kao podsticaja. Ovaj nivo posvećenosti je dokaz koliko je važna integracija sadržaja i jezika u ESP nastavu, jer omogućava studentima jačanje intrinzične motivacije, a posledično da razvijaju i stručne i jezičke kompetencije kroz interaktivni i refleksivni pristup. Njihova sposobnost da balansiraju oba aspekta (mada ne uvek sa istim stepenom uspešnosti, pogotovo u slučaju grupa osnovnog nivoa znanja), beležeći ključne informacije i postavljajući pitanja, pokazuje napredak u njihovom učenju i spremnost da kritički razmišljaju o složenim temama.

Dakle, uključivanjem relevantnog i aktuelnog sadržaja u nastavu, primetila sam da su studenti postali znatno zainteresovaniji za sam sadržaj obrađivanih tema, a posledično i za jezički sadržaj. Na primer, kada smo radili temu socijalne mobilnosti, studenti su me zamolili da sumiram faktore koji pozitivno i negativno utiču na društvenu pokretljivost do kojih smo zajedno prethodno došli kako bi mogli da zapišu. Dok sam sumirala, iskoristila sam frazu „research has indicated,“ i u tom trenutku nekoliko studenata je povikalo da je to primer „hedging-a“. Zanimljivo je da smo ovu gramatičku jedinicu obrađivali dve nedelje ranije, a iako je praksa da svesno koristim ciljnu gramatiku tokom predavanja i skrenem im pažnju na to, u ovom slučaju su me studenti preduhitрили, prepoznajući strukturu sami.

Ovaj primer jasno ilustruje važnost, ali i uspešnost, integracije sadržaja i jezika u ESP nastavu. U slučaju integrisanog ESP-a, ključno je da se jezik i sadržaj međusobno dopunjuju u pravom smislu te reči, stvarajući simbiozu u kojoj se nesmetano prelazi sa ciljeva vezanih za sadržaj na ciljeve vezane za jezik, i obrnuto. Na ovaj način, studenti ne samo da usvajaju stručni jezik, već postaju svesni i jezičkih struktura, čime unapređuju svoje ukupne kako jezičke tako i stručne kompetencije.

Navedeni primer takođe ukazuje na to koliko je društveno odgovoran sadržaj prikazan kroz autentične materijale koristan u održavanju studentskog angažmana i motivacije. Kada studenti vide relevantnost i primenljivost sadržaja u stvarnim životnim kontekstima, poput analize socijalne mobilnosti, postaju motivisani da kritički razmišljaju i da aktivno koriste gramatičke i jezičke jedinice koje su naučili.

Sa druge strane, određene teme su izazvale inicijalni otpor kod studenata, što je bilo i očekivano, imajući u vidu njihovu osetljivost i prisutnost u formalnim i neformalnim savremenim društvenim diskursima. Jedna od tih tema je bio feminizam, konkretno kroz tekst "The Historical Development and Socio-Political Influence (and Instrumentalization) of Feminist Thought in the Socialist Federal Republic of Yugoslavia." Ova tema je posebno izazovna u savremenom kontekstu jer je feminizam, pod uticajem društvenih mreža i medijskih interpretacija, često

pogrešno shvaćen kao pokret koji demonizuje muškarce ili se simplifikovano i površno bavi pitanjima ženskih prava, zanemarujući širi kontekst socijalne pravde, uključujući klasna, etnička i rasna pitanja.

Na početku diskusije, bilo je neophodno prepoznati i dekonstruisati postojeća znanja i uverenja studenata o feminizmu, jer su mnogi od njih već bili pod uticajem popularnih, ali pojednostavljenih prikaza feminizma kao isključivo anti-muškog pokreta. U ovom kontekstu, feministički diskurs je često bio viđen kao binarna opozicija muškarcima, što je problematičan i reduktivan način razumevanja složenosti feminističkih teorija. Ovakvo shvatanje je posebno osnaženo na društvenim mrežama, gde su feminističke ideje često izložene simplifikacijama i senzacionalističkim tumačenjima koja ne uzimaju u obzir širi, intersekcionalni pristup feminizmu. Takođe, sama priroda društvenih mreža, koje su epitomizacija demokratizacije medija, je dala prostor pojedincima sa ekstremnim stavovima koji su izuzetno motivisani da svoje stavove i prenesu, pridodajući iluziji da zbog toga što su „glasni“ i omniprisutni, takvi ekstremni (i klikabilni) stavovi predstavljaju stavove većine populacije.

Da bi se stvorila uravnotežena perspektiva, ključno je bilo razmotriti intersekcionalni pristup feminizmu, koji ne samo da obuhvata borbu za rodnu jednakost, već i za pravdu u širem društvenom kontekstu – uključujući pitanja klase, rase i etničke pripadnosti. Tek nakon dekonstruisanja uvreženih pogrešnih predstava o feminizmu i upoznavanja studenata sa složenijim teorijskim okvirom, diskusija je mogla napredovati ka kritičkoj analizi feminističke misli u bivšoj Jugoslaviji. Na taj način, studenti su dobili priliku da bolje razumeju kako su se feminističke ideje razvijale u okviru jedne specifične političke ideologije, što im je omogućilo da preispitaju svoja početna uverenja o feminizmu, kako u prošlosti, tako i danas.

Dalje, tokom posmatranja ne samo postupaka i komentara studenata, već i njihovih emotivnih reakcija, primetila sam da ih je sramota kada ne znaju nešto što bi se moglo smatrati osnovnim znanjem iz njihove struke, i samim tim što se očekuje da znaju. S jedne strane, pokušala sam da predupredim takva osećanja insistiranjem na tome da studenti dolaze pripremljeni na nastavu²⁸, čime bih im omogućila veći stepen samopouzdanja tokom diskusija, ali to nije uvek bio slučaj (pogotovo kod studenata treće godine, što opet ukauje na niži stepen akademske zrelosti). Međutim, retrospektivno, shvatam da sam svojim nesvesnim reakcijama ili izrazima lica možda doprinela njihovoj nelagodnosti što nešto ne znaju (npr. nisu bili uspešni pri identifikaciji razlika između tražilaca azila i izbeglica, nisu bili upoznati sa procedurom za pribavljanje dozvole za nabavljanje i posedovanje oružja, sa tipologijom kriza, ili sa nekim čestim frazama u okviru njihove struke na srpskom jeziku, kao kad smo radili „dissemination of information“, pa je napomenuto da se isti, njima nepoznati, izraz koristi i na srpskom kao „diseminacija informacija“, itd.).

Na taj način je moja neprijatna iznenađenost zbog njihovog nepoznavanja određenih pojmova mogla dodatno osnažiti osećaj stida kod studenata, što ukazuje na važnost emocionalne inteligencije u obrazovnom procesu. Ovaj primer naglašava potrebu da kao nastavnici budemo svesni kako naši verbalni i neverbalni signali utiču na studente. Pedagoška praksa treba da uključuje i empatično reagovanje na neznanje ili nesigurnost, kako bi se stvorilo okruženje u kojem studenti osećaju slobodu da greše i postavljaju pitanja bez straha od osude. Ovakav pristup

²⁸ Studenti su unapred ili dobijali materijale da se pripreme za određenu temu, ili je trebalo da sami nađu materijale i informišu se.

doprinosi razvoju sigurnijih i samopouzdanijih studenata, koji su spremniji da se suoče s izazovima i prihvate odgovornost za svoje učenje.

Ono gde su takođe primećeni veliki benefiti integracije sadržaja i jezika ilustruje i sledeća situacija: Studenti 3E grupe nekad imali poteškoće da razumeju sadržaj na engleskom (npr. kada sam im objašnjavala proceduru za „gun amnesty“), te bi me zamolili na srpskom da im objasnim. Ovo nije bio izolovan slučaj, jer se nekoliko puta desilo da su naišli na teškoće u razumevanju specifične terminologije i koncepta²⁹. Kako je jedan od ključnih ciljeva nastave usvajanje stručnog sadržaja, bilo mi je važno da osiguram da studenti zaista razumeju ne samo jezik, već i samu suštinu i kontekst materijala koji obrađujemo.

Ova situacija ilustruje opravdanost upotrebe maternjeg jezika u procesu učenja, naročito kada se radi o složenim i specifičnim temama. Istraživanja koja se bave CLIL metodom i integriranim ESP pristupom takođe ukazuju na to da je upotreba maternjeg jezika u ovim metodama često ne samo prihvaćena, već i preporučena u određenim situacijama (npr. Hurajová, 2015). Lin (2015), u svom pregledom radu, navodeći brojna istraživanja (npr. Swain et al., 2011; Ardeo, 2013; Swain & Lapkin, 2013) ističe da korišćenje maternjeg jezika može olakšati razumevanje složenih konceptata pogotovo u CLIL kontekstu, smanjiti kognitivni teret i omogućiti studentima da brže i efikasnije usvoje novi sadržaj. Ovakav pristup ne samo da omogućava studentima bolji uvid u tematski sadržaj, već im pruža sigurnost i motivaciju da se bolje angažuju u učenju. Ona dalje navodi da balansirana upotreba stranog i maternjeg jezika doprinosi stvaranju pozitivnog obrazovnog okruženja, što je ključno za razvoj stručnih jezičkih kompetencija i dubinskog razumevanja.

Kroz aktivno integrisanje sadržaja, bilo je primetno da studenti brže napreduju u pogledu usvajanja stručne leksike, što su i sami prepoznali, ističući da provode više vremena čitajući i istražujući nepoznate termine. Kako su se studenti sve više bavili stručnim sadržajem i čitali tekstove na srodne teme, česte stručne reči i izrazi su se konstantno pojavljivali i ponavljali, čime je omogućeno bolje razumevanje i usvajanje ne samo leksičkog, već i konceptualnog okvira stručne oblasti. Ovaj proces ponavljanja i tematske konzistentnosti je ključan za učenje stručne leksike, jer omogućava studentima da povežu nove reči sa kontekstom i lakše ih usvoje. Kada se ista reč ili izraz pojavljuje u različitim kontekstima, a recimo u okviru iste teme, studenti razvijaju dublje razumevanje značenja i upotrebe tih termina, što značajno doprinosi njihovoj jezičkoj kompetenciji (Nation & Webb, 2017).

Praktičnost integrisanog pristupa sam takođe uočila kada sam obrađivala temu koja je dopunjavala ono što je već rađeno na drugim predmetima. Na primer, sa studentima 3K grupe sam radila određeni tip diplomatke korespondencije, „aide-memoire“, nakon što su se s istom temom susreli u okviru predmeta Osnove diplomatije, i obrađivali različite tipove diplomatske korespondencije u teoriji, ali nisu imali priliku da te koncepte primene. Ova prilika da primene naučeno u praktičnom zadatku omogućila im je da jasnije vide kako teorija postaje primenjiva praksa, što je značajno doprinelo njihovom razumevanju, ali i učinilo neophodnim da obnove i prošire već naučena znanja. Studenti su istakli da im je nakon ovakve praktične primene, materija koju su obrađivali u okviru predmeta Osnovi diplomatije bila jasnija, i izrazili su zahvalnost što su imali mogućnost da praktično dopune i prošire znanja.

²⁹ Navedeno se odnosi isključivo na grupe slabijeg znanja engleskog jezika (3E i 4K), gde ni uprošćavanje na engleskom jeziku nije urodilo plodom (za razliku od grupa naprednog znanja, 3K i 4E).

Kao drugi primer bih navela zadatak za koji su studenti iz grupe 4E koristili svoja znanja iz Kriznog menadžmenta kako bi simulirali upravljanje hipotetičkim kriznim situacijama u manjim grupama. Tokom ovih vežbi, primenjivali su teorijske okvire naučene na časovima, poput modela krizne komunikacije i faze upravljanja krizom (priprema, reakcija, obnova i evaluacija). Na primer, studenti su bili podeljeni u timove, gde su jedni preuzimali ulogu kriznih menadžera u simulaciji prirodne katastrofe, dok su drugi upravljali krizom u slučaju kompanijskog finansijskog skandala. U svakom scenariju, studenti su morali brzo analizirati situaciju, razviti strategiju za smanjenje štete i komunicirati sa različitim akterima (zaposleni, javnost, mediji).

Ovi zadaci su im omogućili da praktično primene znanje o analizi rizika i važnosti efikasne komunikacije u kriznim situacijama. Na primer, u slučaju simulacije prirodne katastrofe, jedan tim je implementirao plan evakuacije, dok je drugi usmerio napore na transparentnu komunikaciju s lokalnom zajednicom kako bi umanjio paniku. Tokom simulacije finansijskog skandala, jedan od timova je osmislio krizni komunikacioni plan koji je uključivao transparentnost prema medijima i pravovremene informacije za javnost, dok je drugi tim radio na smanjenju unutrašnje štete kroz brzo restrukturiranje kompanije. Osim toga, studenti su koristili alate za donošenje odluka u uslovima stresa i neizvesnosti, dodatno simuliranim vrlo ograničenim vremenom za vežbu, čime su razvijali veštine brzog reagovanja i prilagođavanja u kriznim situacijama. Kroz ovu vežbu su shvatili koliko je važno proaktivno planiranje i spremnost na neočekivane situacije u svetu kriznog menadžmenta.

Prethodno navedeni primeri su izdvojeni kako bi, između ostalog, uputili na značaj da ESP teme i materijali budu pažljivo usklađeni i komplementarni sadržajima koji se izučavaju na drugim predmetima. Tokom istraživanja sprovedenog za potrebe ove disertacije, postalo je očigledno da ovakva koordinacija nije uobičajena praksa, jer je samo 36% nastavnika navelo da njihovi materijali uglavnom prate nastavne jedinice sa stručnih predmeta. Ovakav rezultat ukazuje na manjak interdisciplinarnе saradnje, uprkos tome što je 75% nastavnika generalno zadovoljno saradnjom, koja bi mogla doprineti celovitijem pristupu obrazovanju i boljem razumevanju povezanosti jezika i struke kod studenata.

Refleksija tokom i nakon nastave me je dovela do saznanja da studenti često pokazuju određenu nesigurnost u prvim fazama zadataka koji zahtevaju povezivanje i praktičnu primenu različitih znanja. Međutim, uz građenje potpornih konstrukcija, njihovo samopouzdanje je raslo, što se ogleda u npr. njihovom preuzimanju odgovornosti i artikulisanju strategija kriznog menadžmenta koje su razvijali zajedno. Ovaj proces mi je omogućio da analiziram kako kritičko promišljanje postaje sve više izraženo kod studenata kroz praktične zadatke, u skladu sa literaturom koja nalgašava važnost refleksivne prakse u obrazovanju (Schön, 1983; Ellis, 2004). Integrisanje sadržaja struke ne samo da je unapredilo njihove praktične veštine, već i omogućilo studentima da razviju međupredmetne kompetencije, sposobnosti timskog rada, liderstva i kritičkog razmišljanja.

8.2.3. Reakcije na novine u nastavi

Iskustva iz nastave neposredno otkrivaju način na koji promene metoda nastave utiču na akademski napredak studenata, njihovu motivaciju i angažovanje. Kroz refleksiju u okviru

autoetnografskog istraživanja, postaje jasno da ne reaguju sve grupe na isti način na novine, ali da postoje mehanizmi koji olakšavaju tranziciju kako za studente tako i za nastavnike.

Najveće promene u nastavi su bile za 3E grupu, kako je to bila jedina grupa sa kojom nisam imala prilike da sarađujem ranije jer su radili sa drugom profesorkom koja je primenjivala posve tradicionalan pristup ESP nastavi (nastava se prvenstveno bazirala na prevodu i gramatici). Tako recimo, u okviru prvog predavanja, bio im je predložen zadatak koji je bio da, u manjim grupama od 3 do 4 studenta, analiziraju političke karikature (bilo je neophodno da studenti prate aktuelnosti kako bi mogli da tumače karikature), gde jedan naizgled samo zabavni zadatak, u suštini potrazumeva visok stepen kritičkog mišljenja jer je neophodno:

- analizirati (geo)političke, kulturne, istorijske i društvene kontekste, duh vremena, i u skladu sa tim identifikovati glavnu ideju samog crteža;
- koristiti veštinu analize za koju je značajno razumevanje različitih stilskih figura poput simbola, metafora i hiperbole;
- koristiti veštinu sinteze jer je neophodno različite elemente crteža dovesti u vezu kako bi se razumela poruka, odnosno glavna ideja;
- uključiti kreativno promišljanje kako postoji mogućnost više interpretacija i svesno pokušati doći do različitih interpretacija na osnovu različitih perspektiva;
- uključiti razvijenu socijalnu svest da bi se razumeli načini na koji te karikature odražavaju i oblikuju javno mnjenje.

Studenti su inicijalno bili malo zatečeni, osećali su nesigurnost i nelagodu i zbog jezičke barijere, ali i činjenice da, kako je jedan student izjavio, nisu naviknuti na takav rad, ali da će se navići. Studenti su zahtevali visok stepen podrške (od vođenih pitanja do uveravanja da nije bitno ako prave gramatičke greške), i nakon toga su uspeali da prepoznaju vrednost ovog pristupa. Upravo sam i najveću ličnu i profesionalnu satisfakciju imala sa tom grupom (3E), jer od jedne vrlo povučene i neovljne grupe za diskusiju, do kraja semestra su se transformisali u grupu čiji članovi imaju glas koji žele da se čuje.

Drugi od mnogih primera koji ilustruju neophodnost podrške prilikom privikavanja studenata na novi metod rada je bio jedan komentar studenta 4K grupe koji je prešao sa drugog fakulteta: „Nikada nisam radio ovakav zadatak, ali valjda će biti u redu.“ Njegova reakcija ilustruje osećaj neizvesnosti s kojim se studenti suočavaju kada se suoče s novim metodama, ali i spremnost da se prilagode izazovima.

Takođe, molba studenta 3E grupe da njegova sestra, koja studira na drugom fakultetu, prisustvuje predavanju kako bi „videla šta je engleski“ naglašava kako ovakvi zadaci integrisane ESP nastave izazivaju interesovanje i angažman studenata, što prelazi granice uobičajenih očekivanja u nastavi. Takvi momenti naglašavaju emocionalnu i socijalnu dimenziju obrazovanja, pri čemu studenti doživljavaju osećaj ponosa nakon savladavanja zahtevnih, ali dostižnih zadataka.

Dakle, uvođenje inovativnih metoda u nastavu nije bez inicijalnih izazova, ali ne samo da doprinosi samo razvoju akademskih veština, već i jačanju emocionalne povezanosti i socijalne odgovornosti studenata, pogotovo kroz primenu iskustvenog i participativnog učenja.

8.2.4. Metode rada, podrška autonomiji

Često sam čula komentare poput: „Šta tu ima da se uči iz engleskog?“ ili „Ja nikad nisam učio/učila engleski.“ Taj stav me je uvek vraćao na suštinu problema – mnogi studenti ne percipiraju jezik kao nešto što se aktivno uči, već više kao nešto što se „pokupi“ kroz svakodnevne aktivnosti poput gledanja filmova ili slušanja muzike. Oni ne prepoznaju razliku između jezika koji usvajaju pasivno i veština koje su im potrebne da bi aktivno koristili jezik u profesionalnom okruženju. Ovakav stav dele studenti i osnovnog i naprednog znanja, ali sa različitim potencijalnim izazovima.

Dakle, kako Krashen (1982) ističe, jezik se ne samo usvaja kroz prirodni, nesvesni proces izlaganja i komunikacije (language acquisition), već se može (i treba, prim. aut.) učiti i svesno (language learning). Problem nastaje kada se ovo učenje zasniva na *langue* ne uzimajući u obzir *parole* (Saussure, 1916), i na taj način dobijamo svojevrsan „langpurlangtizam“ koji sam po sebi ima vrednost, ali ta vrednost nije u prvom planu u obrazovnom sistemu gde je jezik prvenstveno alat za učenje, napredovanje, interagovanje, razvijanje interkulturalnih kompetencija, itd. Stoga, studenti vrlo često nisu opremljeni alatima kako da uče jedan jezik niti su svesni da ti alati postoje. Kada im objasnim da moraju da uče reči, vrlo često pitanje koje dobijem je „Kako?“ Dakle, pokazalo se neophodnim da aktivno radimo na razvijanju kognitivnih alata kako za usvajanje i učenje, tako i razvijanje kognitivnih veština.

Iz bliske saranje da studentima, primetila sam da na taj način studenti napredne grupe, sa visokim nivoom znanja B2-C1, ne napreduju jer im je engleski jezik koji već znaju dovoljan da se „provlače“ kroz obaveze i ispite, bez potrebe za daljim napretkom. S druge strane, studenti sa osnovnim znanjem, veruju (pogrešno) da im je nivo engleskog jezika dovoljan jer mogu da „prate film bez titla.“ Važno je napomenuti da je vrlo upitno i to da li zaista mogu da „prate film“ s obzirom na to da sam primetila da čak i kad razumeju sve reči, oni vrlo teško razumeju glavnu ideju, odnosno poentu i da učitavaju svoja subjektivna značenja. Međutim, kada se integracija sadržaja struke i kontinuirano testiranje istog primene, njihova percepcija učenja jezika se menja.

Najizraženije promene videla sam kod studenata iz emancipatorskih grupa. Ti studenti su pokazivali dublji interes za gradivo, ostajali su posle časova i često postavljali pitanja u vezi s metodama učenja (npr. kako da uče nove reči). Na kraju svakog predavanja smo imali sesije (10-15 min) gde smo razgovarali o prednostima integrisanja sadržaja, gradivu rađenom taj dan, upotrebi autentičnih materijala, sugestijama za poboljšanje i buduće teme i materijale, njihovim stavovima o materijalima i temama, i evaluaciji, njihovim željama i potrebama, strategijama učenja i kako mogu primeniti ono što su naučili, koje sve veštine razvijaju zadaci i projekti koje su radili, kao i to da su im davani saveti kako da dosegnu veći stepen autonomije učenja. Te diskusije, pogotovo studentska pitanja o temama i metodama nastave i učenja, uz refleksiju, ukazivale su na dublje promišljanje o načinu na koji pristupaju učenju, što je bio jedan od ciljeva emancipatorskog pristupa.

Primetila sam da studenti pozitivnije reaguju na izazovnijim sadržaj nakon što im se objasni svrha aktivnosti. Tako, studentima 3E grupe (koji su nastavu prethodno pohađali kod druge profesorke), kada smo radili glavne ideje paragrafa i tekstova, je bilo izuzetno zahtevno da razluče temu od glavne ideje, ali i da uopšte formulišu temu i glavnu ideju. Objasnila sam im kroz plastičan primer koliko je to važno za njih generalno, a ne samo u profesionalnom i akademskom kontekstu. Koristila strategije građenja potpornih konstrukcija kako bi ih podržala u procesu učenja (npr. dala

im primere pitanja koje mogu sebi da postavljaju koja će ih voditi do glavne ideje), i koristila grupni rad na početku kako se studenti ne bi osećali previše izloženo, pogotovo jer su to u pitanju studenti skromnijeg znanja engleskog jezika.

Unosi u dnevniku nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da je neophodno sa studentima razgovarati o metodama učenja, jer iako se očekuje da su do početka fakulteta razvili značajan nivo autonomije u učenju, praksa pokazuje suprotno. Mnogi studenti ulaze u visoko obrazovanje sa neadekvatnim strategijama učenja, što ih onemogućava da optimalno koriste dostupne resurse. Navedeno se može pripisati nedostatku sistematske obuke o efektivnim tehnikama učenja tokom prethodnih obrazovnih ciklusa. Takođe, ovo istraživanje dodatno naglašava važnost emancipacije studenata u obrazovnom procesu. Upućivanje studenata u razloge iza korišćenja određenih nastavnih metoda, zadataka i materijala omogućava im da razviju kritičku svest o svom učenju, umesto da jednostavno slede upute bez razumevanja njihove svrhe, ali i da razviju dublji osećaj zajedništva i poverenja u nastavnika. Stoga, takav pristup ne samo da utiče pozitivno na odnose između nastavnika i studenta, već doprinosi njihovoj motivaciji i boljem usvajanju znanja, jer studenti postaju svesni vrednosti zadataka i materijala u kontekstu njihovog profesionalnog razvoja.

Kao što je zabeleženo u dnevničkim zapisima, integracija stručnog sadržaja sa učenjem jezika podstakla je studente da kritički razmišljaju o temama koje su možda ranije smatrali manje relevantnim ili van svoje oblasti interesa. Analiza političkih karikatura i diskusije o društvenim pitanjima nisu samo obogatile njihov rečnik, već su im omogućile i da sagledaju širi društveni kontekst u kojem će primenjivati svoje stručno znanje. Ovaj proces je u skladu sa Freireovom idejom "čitanja sveta," gde obrazovanje nije samo prenos informacija već proces kroz koji učenici razvijaju sposobnost da kritički analiziraju stvarnost koja ih okružuje:

„Čitanje se ne iscrpljuje pukim dešifrovanjem pisanih reči ili jezika, već je prethodno uslovljeno i prošireno znanjem o svetu. Čitanje sveta prethodi čitanju reči, a kasnije čitanje reči ne može se odvijati bez kontinuiranog čitanja sveta. Jezik i stvarnost su dinamički isprepleteni. Razumevanje postignuto kritičkim čitanjem teksta podrazumeva uočavanje odnosa između teksta i konteksta.“ (Freire, 1983:5)

8.2.5. Interdisciplinarna saradnja

Iako već kliše, Džon Donovan stih da „nijedan čovek nije ostrvo“ izgleda ne važi za akademsku zajednicu, koju možemo zamisliti kao arhipelag različitih predmeta i oblasti koje često nisu u međusobnoj interakciji. Dok se ovakva izolovanost ne prevaziđe, teško možemo govoriti o kvalitetnom i savremenom obrazovanju. Istraživanje koje sam sproveda za potrebe ove disertacije samo je učvrstilo moj zaključak da prethodni pokušaji razvijanja interdisciplinarnosti u okviru ESP predmeta nisu bili ni približno dovoljni, te da je potrebno daleko veće angažovanje sa moje strane kako bi se svest o značaju interdisciplinarnosti kod studenata podigla na željeni nivo. Takođe, prethodno navedeni primeri u ovom poglavlju ukazuju na neophodnost razvijanja holističkog pristupa obrazovanju kako bi se studenti osposobili za povezivanje i primenu znanja u različitim kontekstima, ali i kako bi im se pružila prilika da ta znanja analiziraju, preispituju, dopunjuju i obnavljaju. Iskustvo pokazuje da studenti često imaju poteškoća s razumevanjem stručne materije

i stručnih termina, čak i na maternjem jeziku, što dodatno ističe važnost saradnje između nastavnika različitih disciplina, koja, prema ovom istraživanju, u 54% slučajeva uključuje samo jednu aktivnost, 28% dve, i 18% tri ili više aktivnosti.

Saradnja sa nastavnicima u mom slučaju je obuhvatala nekoliko ključnih aspekata koji su značajno doprineli akademskoj zajednici, kvalitetu nastave i usvajanju znanja kod studenata. Ovi aspekti uključuju³⁰:

- Odabir tema za nastavu – u saradnji sa profesorima stručnih predmeta, pažljivo su birane teme koje su relevantne za buduće profesionalne potrebe studenata, čime se obezbeđuje njihova angažovanost i primenjivost znanja.
- Odabir autentičnih materijala – korišćeni su neadaptirani i neizmenjeni materijali iz stvarnih izvora, uključujući stručne članke, studije slučaja, primere relevantne diplomatske i bezbednostne korespondencije, itd, što je studentima omogućilo kontakt sa jezikom i sadržajem koji će koristiti u svojim budućim profesijama.
- Konsultacije u vezi sa temama za prezentacije – u situacijama kada su studenti već odabrali usko stručne teme za prezentacije, nastavnici stručnih predmeta su konsultovani kako bi se osiguralo da teme odgovaraju najnovijim stručnim standardima i kako bi studenti dobili najkvalitetniju povratnu informaciju, i na taj način kako bi se obezbedio kvalitet i relevantnost sadržaja struke.
- Rad na organizovanju stručne konferencije – zajedno sa nastavnicima stručnih predmeta sam bila uključena u proces organizacije međunarodne stručne konferencije³¹ BINS 24 što je predstavljalo važan korak ka jačanju interdisciplinarne saradnje i promociji ESP nastavnika kao ravnopravnih učesnika u akademskim diskursima. Ovaj angažman je bio ključan jer je omogućio aktivno učešće u kreiranju profesionalnih događaja, čime se otvara prostor za dijalog i razmenu ideja između ESP i stručnih predmeta.
- Pisanje zajedničkih stručnih radova – u saradnji sa nekoliko nastavnika predmeta struke napisani su, i kasnije objavljeni (ili se potvrda za objavu čeka) interdisciplinarni radovi i saopštenja na konferenciji.³² Ovi radovi su omogućili integraciju različitih perspektiva iz oblasti jezika i struke. Ovaj vid saradnje ne samo da proširuje granice ESP nastave, već i omogućava nastavnicima da aktivno doprinesu istraživačkom radu, čime se potvrđuje važnost ESP nastavnika u akademskim i stručnim krugovima.
- Predavanje u timu – u dogovoru sa profesorkom Debate, održano je zajedničko predavanje što predstavlja još jedan primer uspešne interdisciplinarne saradnje. Ova zajednička aktivnost omogućila je povezivanje jezičkih veština sa veštinama argumentacije i debate. Kroz timski rad, oba predavača su doprinela različitim aspektima nastave, obogaćujući

³⁰ Za ove svrhe, prevođenje se ne ubraja u saradnju, sem ako nije u pitanju prevod zajedničkog rada, apstrakta, ili prezentacije.

³¹ Konferencija BINS 24 (Bezbednosni Izazovi Novog Sveta) je organizovana u saradnji sa Ministarstvom spoljnih poslova, kao završnica projekta „Izazovi vojne neutralnosti i političkih identiteta u aktuelnim geopolitičkim dešavanjima“.

³² Stevanović, N., & Suknović, M. (2024). Viktimizacija dece verbalnim nasiljem. *Bezbednost*, 66(3), 157–171. Beograd: Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije.

Suknović, M., Putnik, N., & Bošković, M. Societal Security in the Era of Globalization – Language as a Means and Object of Securitization. Potvrda se čeka od *Journal of Liberty and International Affairs*.

jezičke i retoričke kompetencije studenata, što je dodatno unapredilo njihovo razumevanje sadržaja i profesionalnu priprem

- Konsultacije u vezi sa predispitnim obavezama – bilo je neophodno utvrditi prirodu aktivnosti i poene koje će ona nositi što je omogućilo usklađivanje očekivanja između nastavnika i studenata, čime su se jasno definisali kriterijumi evaluacije, i dodatno motivisali studenti kako su npr. u slučaju debate na engleskom jeziku, dodatne poene dobijali iz oba predmeta.
- Rad na interdisciplinarnim projektima – zajedno sa kolegama predmeta struke sam pisala ERASMUS projekat Gender and Security Master studies³³ koji je u svojoj srži interdisciplinaran s obzirom na to da povezuje različitih oblasti, uključujući jezik, rodne studije i bezbednost.

Ovi različiti vidovi interdisciplinarne saradnje su ukazali ne samo na važnost integrisanog obrazovnog pristupa, već i nužnost interdepartmanske saradnje u cilju kreiranja dinamične i relevantne nastavne prakse koja odgovara potrebama savremenih studenata, ali su uputili i na činjenicu da postoji značajan prostor za unapređivanje saradnje.

To potvrđuje i činjenica da su mi se studenti iz 3E grupe jednom požalili da ne razumeju terminologiju na engleskom jeziku koju ponekad koriste njihovi profesori na predavanjima, što im otežava razumevanje same stručne materije. CLIL studije (npr. Hurajová, 2015) potvrđuju da nastavnici stručnih predmeta često nemaju dovoljnu metodološku obuku za podučavanje na stranom jeziku, zbog čega je važno uspostaviti saradnju sa ESP nastavnicima kako bi podržali studente u boljem razumevanju jezika i samim tim i materije.

Studenti emancipatorskih grupa su imali aktivnu ulogu u oblikovanju svoje nastave, te mi je studentkinja iz grupe 3E, ubrzo nakon početka semestra, predložila da organizujemo debatu na engleskom jeziku u saradnji sa profesorkom koja predaje predmet Debata studentima treće godine. Odmah sam prepoznala vrednost ovog predloga, i to iz više razloga. Pre svega, prijatno me je iznenadila svest studentkinje o interdisciplinarnosti i kroskurikularnom pristupu, iako verovatno sama nije svesna da se njen predlog može tako interpretirati. Profesorka Debate je odmah pristala kada sam joj izložila predlog da održimo zajedničko predavanje na prethodno dogovorenu temu gde bi studenti imali priliku da debatuju na engleskom jeziku. Međutim, sam proces dogovaranja oko termina, detalja, vrste debate i pravila, itd, bio je daleko složeniji i izazovniji nego što sam očekivala.

Komunikacija je tekla sporo i neefikasno, što je uzrokovalo frustraciju sa moje strane, i dodatno potvrđuje nalaze upitnika i komentar jednog od nastavnika da „slabo ide ta saradnja.“ Bilo je potrebno da pošaljem značajan broj mejlova kako bismo konačno dogovorile detalje. Posle nekog vremena postalo je očigledno da, u nedostatku bilo kog insistiranja, ova saradnja verovatno ne bi ni bila realizovana. Ova situacija osvetljava kompleksnost postizanja i održavanja interdisciplinarne saradnje čak i kada postoji inicijalna podrška i entuzijazam.

Pored toga, moguće je da je profesorka osećala određeni stepen nesigurnosti zbog svog poznavanja engleskog jezika, što je sama istakla komentarom: „Mina, ti ćeš moderirati, moj

³³ *GenSec, Erasmus+ projekat*, oktobar 2024. – decembar 2025. Kreiranje i akreditacija „joint degree“ master akademskih studija „Rod i bezbednost“ (Fakultet za diplomatiju i bezbednost, Srbija; Univerzitet Sv. Kiment Ohridski, Severna Makedonija; Fakultet za pravo i međunarodne odnose, Gruzija).

engleski nije dovoljno dobar; ne znam da li ću dovoljno dobro razumeti njihove argumente.“ Ipak, dogovorile smo se da ćemo primeniti timsku nastavu, gde ćemo svaka evaluirati različite aspekte debate. Profesorka Debate je bila zadužena za procenu poštovanja pravila debate, kvalitet argumentacije, i drugih tehničkih elemenata, dok sam ja procenjivala jezičke elemente i kvalitet argumentacije na engleskom jeziku.

Ovaj primer ne samo da pokazuje koliko su interdisciplinarna saradnja i kroskurikularna nastava važne za integrisano učenje, već i koliko je izazovno implementirati ih u praksi. Uspostavljanje ovakve saradnje zahteva značajan trud i strpljenje, a ključni izazov je često komunikacija i logistika, uprkos početnoj želji za zajedničkim radom.

Dalje, profesori stručnih predmeta su konsultovani za teme prezentacija jer su studenti četvrte godine birali veoma specifične i uskostručne teme. Smatrala sam da je važno uključiti profesore iz tih oblasti kako bismo postigli što kvalitetnije rezultate. Većina kontaktiranih profesora je izrazila iznenađenje jer ranije takava saradnja nije bila praksa. Jedan od njih je komentarisao da nije znao da se mi uopšte bavimo takvim temama, dok je drugi profesor istakao da je „lepo“ što radimo prezentacije, jer će studenti „malo predahnuti od prevođenja.“ Ovo je pogrešna percepcija ESP nastave na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost kako studenti na nastavi ne prevode u formalnom smislu, a na kolokvijumu imaju samo jedan zadatak gde prevode stručne termine sa srpskog na engleski jezik, jer je iskustvo pokazalo da često imaju problema sa stručnim pojmovima čak i na maternjem jeziku i da ovaj vid zadatka obezbeđuje da studenti moraju da budu upoznati sa određenim terminima i na srpskom i na engleskom jeziku. Na primer, značajan broj studenata iz 3K i 3E grupa nisu znali šta znači pojam proliferacija u kontekstu nuklearne proliferacije, ni na srpskom ni na engleskom jeziku.

Ovi podaci dodatno ukazuju na hitnu potrebu za holističkim obrazovanjem koje bi studentima omogućilo da popune ključne praznine u znanju. Takođe, nameće se potreba za interdepartmanskim saradnjom sa ciljem unapređenja kako se ESP predmet i nastavnici percipiraju, što je potvrđeno i kroz prethodne delove istraživanja. Očigledno je da profesori stručnih predmeta nemaju uvid u to šta se radi na ESP časovima, a verovatno ni na predmetima drugih kolega. Ova situacija otvara važno pitanje: kako možemo očekivati od studenata da povezuju znanja, analiziraju ih, sintetišu i kritički promišljaju, ako mi kao nastavnici nismo upoznati sa sadržajem predmeta i metodama svojih kolega?

Važno je napomenuti da se u gotovo svim slučajevima, osim jednog, saradnja sa nastavnicima odvijala jednostrano, u smislu da sam lično preuzimala inicijativu i kontaktirala kolege iz drugih predmeta radi ostvarivanja saradnje. Na taj način sam inicirala niz aktivnosti, od odabira tema za nastavu do zajedničkih predavanja.

Jedini izuzetak bila je jedna redovna profesorka koja je sama inicirala saradnju u vezi sa pisanjem interdisciplinarnog rada i izlaganjem na konferenciji. Ovaj inicijalni kontakt otvorio je vrata za dalju saradnju, koja se proširila na zajednički rad na projektima i drugim naučnim radovima. Ovaj primer pokazuje kako je moguće razviti dublje oblike saradnje kada postoji volja i inicijativa sa obe strane, što doprinosi stvaranju plodnog akademskog okruženja.

Međutim, jednostrani pristup iniciranju saradnje naglašava izazove sa kojima se nastavnici često suočavaju u pokušaju da uspostave interdisciplinarne veze u okviru institucija. Iako postoji entuzijazam i spremnost na saradnju, kao što je pokazao slučaj sa profesorkom predmeta Debata, potrebno je više proaktivnosti i obostrane inicijative kako bi se omogućilo stvaranje trajnih i

produktivnih odnosa između različitih akademskih disciplina. Dokle god se akademski sistemi čvrsto drže zastarelih i rigidnih programa, biće izazovno odgovoriti na potrebe savremenih studenata i profesionalaca. Ova situacija zahteva ozbiljno preispitivanje uloga ESP nastavnika i njihovog mesta u obrazovnom procesu, kao i unapređenje formalnog obrazovanja ESP nastavnika kako bi se bolje integrisale interdisciplinarne i kroskurikularne potrebe.

8.2.6. Digitalni alati

Digitalni alati u okviru tercijarne nastave su vrlo vredan resurs kako za studente tako i za nastavnike. Unosi u dnevniku otkrivaju mnoge praktične i konkretne njihove vrednosti. Ovo su najčešći alati koje studenti koriste samostalno ili zajedno sa mnom ili drugim studentima tokom i van nastave³⁴:

- Google Classroom – studenti su u obavezi da koriste ovu LMS platformu; pored toga što posle svakog predavanja ukratko objavljujem šta je rađeno i koje zadatke imaju za samostalan rad i/ili materijale za pripremu za sledeće predavanje, ta platforma omogućava direktnu komunikaciju sa nastavnikom i drugim studentima, pruža mogućnost da studenti dele i razmenjuju ideje, svoje prezentacije i korisne audio, video, tekstualne i interaktivne materijale, da rade interaktivne zadatke, da se prijave za kolokvijum³⁵, i objavljivanje anketa kako bi se donele različite odluke o nastavi (npr. termini kolokvijuma ili prezentacija) u slučaju eksperimentalnih grupa.
- Ground News aplikacija – aplikacija koja poredi vesti na istu temu napisanu na različitim portalima orijentisanim levo, desno ili centralno.
- Flipboard – aplikacija za personalizovano čitanje vesti i sadržaja sa interneta, dizajnirana da korisnicima omogući da kreiraju svoje prilagođene "časopise" od sadržaja koji ih interesuje. S obzirom na to da objedinjuje vesti, članke, blogove, postove na društvenim mrežama i druge online sadržaje u jednom mestu, studentima je omogućeno presonalizovano, jednostavnije i preglednije informisanje.
- Magoosh Vocabulary Builder – edukativna aplikacija namenjena svima koji žele da prošire svoj vokabular kroz interaktivne zadatke. Primarno se targetira formalna i akademska terminologija.
- BBC Learning English – ova aplikacija pruža resurse za učenje engleskog kroz zanimljive, aktuelne i lako dostupne materijale (video, audio, interaktivni materijali na različite teme uključujući i aktuelnosti), prilagođene različitim nivoima znanja.
- Learn English Grammar British Council – ova aplikacija omogućava detaljno i interaktivno učenje gramatike engleskog jezika. Studenti mogu samostalno da vežbaju gramatiku na

³⁴ Pored aplikacija studenti su koristili i sajtove poput (Breaking news English; <https://diplomacy.state.gov/education/diplomatic-encyclopedia/>; <https://diplomacy.state.gov/stories-of-diplomacy/>; Foreign Policy Magazine; Financial Times, NZ Times, The New Yorker, The Time, Guardian, Al Jazeera, i dr.)

³⁵ Studenti su u obavezi da se za svaki kolokvijum prijave preko Google Classroom platforme kako bi se ograničio negativan uticaj na životnu sredinu racionalizacijom štampanja i utroška papira. Navedeno za cilj ima i da kod studenata razvije svest o društvenoj odgovornosti i ekološkim pitanjima, što je i u skladu sa načelima kritičke pedagogije.

različitim nivoima – od osnovnog do naprednog, uz brojne interaktivne zadatke, ali i prilagodljive vežbe koje omogućavaju studentima da postepeno razvijaju svoje znanje.

- Quizlet – ovo je digitalna platforma namenjena poboljšanju procesa učenja kroz upotrebu interaktivnih kartica, kvizova i igara. Njena glavna prednost leži u fleksibilnosti i personalizaciji učenja, i na taj način podržavanju autonomije učenja, jer omogućava studentima da kreiraju sopstvene setove pojmova, kao i da koriste postojeće resurse iz široke baze podataka.

Sa studentima sam i ranije koristila digitalne alate, kako zbog konkretnih prednosti koje oni imaju, ali i zbog toga što je meni olakšavalo organizaciju nastave, ali i štedelo vreme, jer je smanjivalo potrebu za mejlovima pojedinačnih studenata u vezi sa tehničkim stvarima (poput termina kolokvijuma, literature, i sl.), i na taj način moje vreme postalo bolje organizovano, a moj fokus preusmeren ka suštinskim aspektima nastave, umesto na logističke izazove.

Tokom rada sa studentima 3E grupe, primetila sam koliko im je značilo korišćenje Google Classroom platforme, s obzirom na to za njih je to bilo nešto novo, kako sa prethodnom profesorkom nisu koristili neki LMS platformu (Learning Management System (LMS), poput Moodle, Sakai, Canvas ili drugih sličnih platformi), a interesantno je da većina njih nikada nije koristila neku slučnu platformu, što je vrlo iznenađujuće pogotovo kada se uzme u obzir da je njihovu četvrtu godinu srednje škole obeležila COVID-19 pandemija. Studenti su prepoznali GC platformu kao dragocen alat koji je, sudeći po njihovim rečima, omogućio veću fleksibilnost i autonomiju u učenju, jer su npr. mogli da pristupe materijalima kad god im je odgovaralo, što im je obezbedilo fleksibilnost u učenju, jer studenti mogu pristupati materijalima i zadacima u bilo koje vreme i sa bilo kog mesta, a takođe im je pružalo osećaj kontrole nad vlastitim obrazovnim procesom, kao i veću autonomiju i personalizaciju učenja što je i u nekim ranijim istraživanjima primećeno (npr. Bond et al., 2021).

Takođe, GC je omogućio i olakšao praćenje napretka studenata i evaluaciju putem različitih alata za testiranje³⁶, i na taj način mi pružio mogućnost da identifikujem oblasti u kojima su studentima potrebna dodatna objašnjenja ili podrška, a kako grupe nisu prevelike (jedna trećina nastavnika je istaklo da je neophodno da grupe budu manje) omogućilo da obrazovni proces bude efektivniji i usmeren ka individualnim potrebama učenika.

Ono što je posebno bilo značajno je to što su studenti preuzeli aktivnu ulogu u svom obrazovanju, te su delili preko GC platforme korisne i interesantne autentične tekstualne, video i audio materijale, ali i mišljenja i stavove o određenim temama, i na taj način preuzimali ulogu u kolaborativnom učenju (o kolaborativnom učenju u Agustina, 2022). Važno je napomenuti da je grupa 4E imala najzapaženiju i najaktivniju komunikaciju preko GC, potom 3E, 4K, i 3K grupa koja je jedina grupa koja se nije upuštala u međusobnu komunikaciju preko platforme. Ovi rezultati i nisu iznenađujuć s obzirom na to da je 4E grupa ona koja je pokazala najveću akademsku zrelost tokom celokupnog trajanja istraživanja, kao i na to da su grupe koje su imale ispunjenu emancipatorsku ulogu generalno bile anagžovanije i imale pozitivnije promene u stavovima („Integrisana ESP nastava i emancipacija: stavovi studenata“).

³⁶ Google Classroom platforma omogućava kreiranje interaktivnih testova sa različitim tipovima zadataka koji mogu imati i funkciju automatizovanog bodovanja.

Google Classroom mi je omogućio da uspostavim bližu i bržu komunikaciju sa studentima, što je ne samo pojednostavilo razmenu informacija već je stvorilo i dublju emotivnu povezanost. Ubrzo sam primetila da studenti više ne oklevaju da mi pišu pitanja ili traže dodatna objašnjenja i materijale, što mi je ukazivalo na to da se osećaju sigurno i podržano. Transparentnost u povratnim informacijama, ali i brzina odgovora, doprinosili su njihovom poverenju, ne samo u mene kao profesora, već i u proces učenja. Ta povezanost se proširila i na grupnu dinamiku, gde su studenti, podstaknuti atmosferom podrške, češće sarađivali i otvorenije delili svoje ideje u okviru platforme.

Dalje, kao što su i rezultati studentskih anketa i njihovi komentari pokazali, studenti se u mnogome oslanjaju na digitalne alate pogotovo kada je veština pisanju u pitanju i to je jedan od razloga zbog kog veruju da njoj ne mora da se posveti previše pažnje na nastavi. Međutim, iskustvo iz učionice govori drugačije. Jedan unos u mom dnevniku osvetljava ovaj problem: tokom predavanja, studenti 4K grupe imali su zadatak da donesu skraćeni primer akademskog eseja kako bi u grupama mogli da analiziraju eseje sa svim elementima o kojima je bilo govora na prethodnom predavanju (teza rada, tematske rečenice, ključni argumenti, potrepljujući argumenti, primeri, sredstva kohezije itd.). Studentkinja je donela rad u celosti napisan od strane ChatGPT i to loše: bez jasne strukture i neophodnih elemenata, kao i sa telom eseja koje nema istu glavnu ideju kao uvod i zaključak. Dakle, neophodno je da studenti s jedne strane budu svesni strukture određenih tipova pisanih formi, a sa druge da znaju kako to da primene i kako na pravi način da koriste digitalne alate. Navedeni podaci ukazuje na potrebu za sistematičnim fokusom na određene elemente i tipove pisanih formi, pogotovo kada se digitalni alati uzmu u obzir, kako bi se kod studenata razvila svest i sposobnost da koriste odgovarajuće forme i imaju neophodne elemente da bi mogli da precizno i adekvatno izraze stručne ideje u pisanom obliku.

Ovaj primer osvetljava ključnu problematiku u vezi s korišćenjem digitalnih alata: uprkos svakodnevnom pristupu različitim digitalnim alatima, studenti nisu dovoljno osposobljeni da ih pravilno koriste. Naime, iako ovi alati mogu biti korisni za pretragu i brzo generisanje sadržaja, studenti često nemaju dovoljno razvijeno razumevanje strukture specifičnih pisanih formi, niti veštine da efektivno iskoriste te alate za akademske svrhe. I u prethodno navedenom primeru, bez svesti o strukturi i sadržaju, AI alati mogu više štetiti nego koristiti. Stoga, postoji jasna potreba za intenzivnijim fokusom na različitim pisanim formama i njihovim strukturama, koherentnosti i koheziji, kao i na veštini argumentaciji. Takođe, ovaj primer otkriva važnost nastavnog rada na razvoju digitalne pismenosti i kritičke upotrebe alata poput ChatGPT-a. Studenti bi trebalo da razumeju kako da pravilno koriste digitalne resurse za unapređenje svojih sposobnosti, a ne da se oslanjaju na njih kao na gotova rešenja.

Još jedan primer koji govori o važnosti podizanja digitalne pismenosti je način na koji su studenti pretraživali određene akronime koje smo radili. Naime, početkom semestra, tokom predavanja sa 3E grupom na kome se obrađivala tema nadzora i privatnosti, u jednom vežbanju su imali za zadatak da pronađu značenje akronima u kontekstu teme i teksta koji obrađujemo s obzirom na to da su akronimi vrlo važni za njihovu profesiju. Nikakve dodatne instrukcije nisu dobili sem da mogu da koriste bilo koji digitalni alat žele. Bila sam ubeđena, što se kasnije i potvrdilo, da za određene akronime neće pronaći ispravno značenje u kontekstu koji je zadat. Interesantno da čak i kada su dobili rezultate za koje su neki od njih rekli da „nemaju smisla“, nisu ništa promenili u svojoj pretrazi, dok se neki studenti nisu ni udubljavali u zadatak da bi uopšte mogli da primete da rešenja koja su pronašli ne odgovaraju datom kontekstu. Nakon što su grupno podelili rezultate koje su dobili, analizirali smo kako su do datih rezultata došli i važnosti kako se nešto pretražuje. Ono što je poražavajuće je to da su u pitanju studenti treće godine.

Dakle digitalni alati su izuzetno važni jer pored toga što je budućnost bez njih nezamisliva, mogu da omoguće veći stepen individualizacije i da unaprede obrazovanje, kao i budu alat koji uključuje studente aktivno u nastavu, ali ipak ključna komponenta ostaje nastavnik kao vodič kroz svet tih alata.

8.2.7. Angažovanje i motivacija studenata

Tokom refleksije o radu sa emancipatorskom grupom, uočila sam izuzetan porast angažovanja među studentima. Nakon što sam im dala prostor i omogućila aktivno učestvovanje u oblikovanju nastave, bili su više nego voljnida tu priliku i iskoriste. Na primer, oni su često ostajali pola sata duže nakon časova, bez ikakvog negodovanja, čak naprotiv; aktivno su učestvovali u diskusiji; postavljali pitanja što meni, što jedni drugima; aktivnije su hvatali beleške; interesovali se za alate za učenje. Neretko bih morala i da ih prekinem jer mi je počinjalo sledeće predavanje, pa bih ih čula kako nastavljaju razgovor i u hodniku. Bili su spremni da preuzmu zadatke koji nisu obavezni, poput prezentacija ili dodatnih istraživanja, i takođe su dolazili bolje pripremljeni na nastavu. Taj entuzijazam je, čini se, proizašao iz dubljeg poverenja koje je razvijeno kroz konstantnu komunikaciju i njihovo direktno uključivanje u biranje tema i materijala. Emancipacija i participativni pristup, u kojem su studenti imali veću kontrolu nad svojim učenjem, dodatno su podstakli njihov osećaj odgovornosti.

Građenje potpornih konstrukcija (scaffolding), kao bitna komponenta integrisanog učenja, je značajno doprinelo samopouzdanju studenata, a samim tim i njihovoj motivacije, pa i angažovanju. Jedan primer koji osvetljava ovaj proces jeste predlog studentkinje iz 3E grupe o organizovanju debate na engleskom jeziku (tu ideju sam proširila kroz saradnju sa koleginicom na predmetu Debata). Na početku, čak i ta studentkinja je bila rezervisana kada je predložena debata s grupom naprednog znanja, zbog nesigurnosti u svoj engleski jezik. Kroz „scaffolding“ proces, studenti su dobili podršku — unapred su obavешteni o temi, zajedno smo tokom semestra radili na argumentaciji, i vežbali javno izlaganje kroz kraće i grupne prezentacije, ali smo takođe uveli relevantan vokabular i gramatiku, korisne fraze, itd. Dodatno, uveravanje da gramatičke greške neće uticati na bodove sve dok je argumentacija jasna, omogućilo im je da se opuste i fokusiraju na suštinu, a ne na jezičke barijere. Bilo je važno da studenti uvide da je jezik tu alat, a da je fokus na argumentaciji kao i ostalim veštinama neophodnim za uspešnu debatu. Jasno sam im predložila da jezik, sve dok ne ometa razumevanje, neće imati negativan uticaj na njihove ocene, čime sam ih podstakla da se više posvete suštinskim aspektima diskusije, a manje brinu o tehničkim detaljima izražavanja.

Kroz narednih šest nedelja, svaki čas je uključivao manji deo koji je za cilj imao da opremi studente neophodnim alatima za uspešnu debatu (npr. korisne jezičke fraze, identifikacija razlika između primera i argumenata, analiza primera argumenata i vežbanje kritičkog promišljanja kroz evaluacije validnosti argumenta i njegove povezanosti za temom, itd.), čime su studenti razvijali veštine argumentacije i samopouzdanje. Postepeno uključivanje studenata u javno izlaganje kroz rad u manjim grupama i kraće prezentacije (u trajanju od 2 minuta) pred njihovom grupom pomoglo im je da u određenoj meri prevaziđu strah od javnog nastupa i budu voljniji da se uključe u samu aktivnost.

Zaključak koji se nameće nakon analize kako unosa u dnevnik tako i studentski ulaznih i izlaznih anketa („Integrisana ESP nastava i emancipacija: stavovi studenata“) jeste da ovakvi pristupi, koji kombinuju osnaživanje studenata kroz podršku, jasno definisane ciljeve i postepeno uvlačenje u složenije zadatke, pomažu u povećanju samopouzdanja i motivacije. Dodatno angažovanje kroz dodatne zadatke, i njihova posvećenost, ukazuju na potencijal integrisanog pristupa za usvajanje i razvijanje različitih profesionalnih i akademskih vještina i znanja.

8.2.8. Autorefleksija: Uticaj implementacije promena na moje lično nastavničko iskustvo

Tokom diskusije, nakon mog izlaganja na jednoj lingvističkoj konferenciji, nekoliko koleginica koje su angažovane u nastavi različitih oblasti u okviru primenjene lingvistike i anglistike me je pitalo da li je realno očekivati da ESP nastavnik koji predaje na nekom fakultetu gde se, recimo, izučavaju prirodne nauke poput fizike ili hemije poznaje stručni sadržaj iz tih oblasti. Ne vidim razlog zašto ne bi bilo tako. Ništa nije nenaučivo, i verujem da svi nastavnici imaju profesionalnu obavezu prema kontinuiranom usavršavanju, baš kao što to propagiramo svojim studentima kroz koncept celoživotnog učenja. Očekivanja da ESP nastavnici ovladaju stručnim sadržajem svoje discipline nisu nerealna, već su, naprotiv, deo profesionalne odgovornosti koju bi svaki nastavnik trebalo da preuzme.

U vezi sa tim, povukla bih paralelu sa prevodiocima neknjiževnih tekstova, koji se svakodnevno suočavaju sa potrebom za sticanjem stručnog znanja iz oblasti koje prevode, a to se ne dovodi u pitanje. Njihova je profesionalna obaveza da kontinuirano proširuju svoje znanje kako bi bili kompetentni u svom poslu. Na isti način, verujem da je potrebno da preispitamo uloge ESP nastavnika i definišemo koji su to koraci neophodni kako bi te uloge bile jasno razjašnjene (navedeno je detaljnije razmatrano u poglavlju „Uloge nastavnika integrisanog ESP-a“).

Na visokoškolskim ustanovama je neophodno angažovati nastavnike koji su spremni da ulože vreme i trud da bi stekli i dodatna znanja iz struke koja je povezana sa njihovim predmetom. U tom procesu, potrebno je početi od formalnog obrazovanja ESP nastavnika, koje treba da obuhvati i aspekte interdisciplinarnog i kroskurikularnog obrazovanja. U prethodnim poglavljima je predloženo da je takav vid obrazovanja budućih nastavnika izostao, i to je oblast u kojoj je potrebna promena. Konteksti i potrebe budućih profesionalaca se brzo menjaju, i sve dok se držimo zastarelih, rigidnih obrazovnih programa sastavljenih pre nekoliko decenija, nećemo biti u stanju da adekvatno odgovorimo na te promene.

Kao nastavniku, integrisanje sadržaja struke u nastavu jezika nije bilo bez izazova: prvenstveno, jer je podrazumevalo temeljniju i zahtevniju pripremu, ali s druge strane sam se osećala motivisano jer su ti izazovi doprineli mom profesionalnom razvoju, ali većoj saradnji sa kolegama (sa nekima manje, a nekima više uspešno). Činjenica da je ovaj vid nastave i meni bio izazovan je imala pozitivan efekat na moju motivaciju i osećajem profesionalnog i ličnog zadovoljstva.

Pored značajne saradnje sa nekim kolegama i mnogih pozitivnih efekata iste (interdisciplinarni radovi, projekti, konferencija, zajednička predavanja, itd.), saradnja sa kolegama sa stručnih predmeta donela je i zanimljivo otrežnjenje. Naime, kroz razgovore sam otkrila da mnogi nastavnici predmeta struke još uvek gledaju na ESP predmete kao na prevodilačke

radionice. To često potiče iz činjenice da nastavnici imaju malo uvida u ono što se radi na ESP časovima na fakultetu. Takođe, njihov pogled na ESP je ponekad oblikovan iskustvima sa časova koje su pohađali pre nekoliko decenija, gde se akcenat stavlja na prevođenje stručnih tekstova.

Ova percepcija, nažalost, odražava širu stvarnost u akademskim krugovima. ESP nastava je doživela temeljnu transformaciju u poslednjih 30 godina, a posebno u poslednjih 10 godina, što zahteva da kao ESP nastavnici preuzmemo odgovornost za menjanje svesti svojih kolega. To uključuje veću saradnju i interdisciplinarna istraživanja kako bismo se profilisali kao ravnopravne kolege u nastavi i nauci.

S tim u vezi, od neprikosnovene važnosti je saradnja kako sa nastavnicima stručnih predmeta tako i ESP nastavnicima. U mom slučaju, saradnja sa nastavnicima stručnih predmeta je trebalo da bude intenzivnija i s obzirom na to da je još uvek neobičajena, interdisciplinarna saradnja je trebalo da bude više inicirana sa moje strane. Uspešno sam ostvarila saradnju sa sedam kolega, uključujući dva redovna profesora, jednog vanrednog, docenta, asistenta i dva saradnika. Saradnici i asistenti dali su izuzetno važan doprinos pri odabiru tema, s obzirom na njihovu angažovanost na više predmeta. Ovakva saradnja ne samo da je unapredila moju nastavu, već je omogućila i dublje razumevanje kako studenti i nastavnici mogu zajedno da kreiraju sinergiju između jezika i struke, čineći proces učenja smislenijim i efikasnijim za sve učesnike.

Emancipatorski pristup nastavi omogućio je uspostavljanje bližeg i značajnijeg odnosa sa studentima, što smatram jednim od ključnih doprinosa ovog metoda. Posebno je zanimljivo kako se ovaj odnos razvijao u kontekstu manjih grupa, što mi je omogućilo da svakom studentu posvetim više pažnje i pružim priliku za aktivno učešće. U takvom okruženju, studenti se osećaju prihvaćenije i slobodnije da izraze svoje mišljenje, postavljaju pitanja i uključuju se u diskusije, što dodatno doprinosi stvaranju poverenja i otvorene komunikacije.

Iako verujem da su manji broj studenata i intimniji kontekst olakšali primenu emancipatorskog pristupa, razlika između emancipatorskih i kontrolnih grupa ukazuje na to da nije samo veličina grupe ključna. Na primer, u kontrolnim grupama, odnosi su ostali formalniji, a komunikacija ograničenija. Emancipatorski pristup, s druge strane, stavlja studente u centar procesa, omogućavajući im veću autonomiju i aktivno učešće, što stvara osećaj zajedničkog rada i lične uključenosti.

Ova razlika otvara pitanja o mogućim međuzavisnostima između veličine grupe i primene emancipatorskog pristupa, kao i o tome kako bi se ovakva dinamika mogla preneti u veće grupe. Dublje istraživanje ovih faktora moglo bi doprineti razumevanju uticaja ne samo metodologije već i konteksta na kvalitet nastavnog procesa i odnosa sa studentima.

8.3. Zaključak

Kroz vođenje dnevnika i refleksiju o nastavnim praksama, razvila sam dublje razumevanje izazova i mogućnosti koje nudi integrisana ESP nastava. Ovaj proces mi je omogućio ne samo da pratim napredak studenata, i identifikujem ključne momente koji doprinose razvoju jezičkih i stručnih kompetencija studenata, ali i izazove koji se javljaju tokom procesa učenja, već i da sagledam svoje nastavne metode. Takođe, navedeni instrumenti su mi omogućili da identifikujem

ključne oblasti za unapređenje, te da prilagodim nastavu kako bi ona bila relevantnija i efikasnija za studente. Štaviše, rezultati i refleksije navedeni u prethodnom delu poglavlja doprinose sveobuhvatnom razumevanju potencijala i izazova integrisane ESP nastave, i mogu poslužiti kao osnova za dalje istraživanje i unapređenje pedagoških praksi.

Rad sa autentičnim tekstovima inicijalno je izazvao otpor kod studenata zbog njihove zahtevnosti, ali se taj otpor smanjio kako su počeli da prepoznaju njihovu praktičnu vrednost upravo zbog njihove autentičnosti i primene u stvarnom svetu. Ovakvi tekstovi ne samo da uvode relevantnu stručnu leksiku i stručna znanja, već i osvetljavaju problem da studenti često nemaju dovoljno stručnih ili leksičkih znanja ni na srpskom jeziku. To implicira da je njihovo čitanje, kako na engleskom, tako i na maternjem jeziku, često retko i površno. Korišćenje autentičnih materijala u okviru integrisane ESP nastave pokazalo se kao dragocen pristup koji studentima omogućava da povežu jezičko znanje sa realnim profesionalnim situacijama, povećavajući njihovu motivaciju i svest o značaju usvajanja jezika u stručnom kontekstu, i razvijajući dublje razumevanje stručne materije i konteksta.

Integracija jezičkog i stručnog sadržaja je omogućila studentima da razvijaju kritičko mišljenje i prepoznaju praktičnu primenu naučenog, čime se povećava njihova motivacija i svest o značaju učenja engleskog jezika za akademski i profesionalni kontekst. Ovakav pristup nastavi omogućava da se nastavnik ne bude samo izvor informacija, već i facilitatorska figura koja, kroz pružanje podrške i navođenje, omogućava studentima da se samostalno kreću kroz složen proces učenja.

Ovaj deo istraživanja, kao i prethodni, ukazuje na to da integrisana nastava pozitivno utiče na motivaciju studenata, podstičući ih ne samo na aktivno učešće i fokusiranje na ključne aspekte stručnog sadržaja, već i na razvoj radoznalosti da istraže i prodube razumevanje obrađivanih tema, što su značajni obrazovni ciljevi. Ovaj stepen angažovanosti potvrđuje značaj integracije sadržaja i jezika u ESP nastavu, jer pruža studentima priliku da kroz interaktivan i refleksivan pristup ojačaju intrinzičnu motivaciju, što dalje omogućava razvoj kako stručnih tako i jezičkih kompetencija.

Refleksivne prakse nastavnika omogućavaju efikasnije prilagođavanje nastave kroz implementaciju pozitivnih praksi, ali i prilagođavanje i izmenu manje uspešnih. Korisno bi bilo dalje istražiti kako razvoj refleksivnih praksi kod studenata u okviru integrisane nastave utiče na njihova akademska postignuća i stavove prema učenju i obrazovnom procesu.

Združenim snagama integrisana nastava i emancipacija studenata doprinose nastavi koja je podržava različite vštine kritičkog razmišljanja, razvija međupredmete kompetencije, doprinosi većem angažovanju i motivaciji studenata, kao i većoj autonomiji studenata jer dinamika između studenata i nastavnika nije simplifikovana na nivo primalaca i pružalaca znanja. S druge strane, pozitivno deluje i na motivaciju nastavnika, pospešuje interdepartmansku saradnju i ima potencijal da promeni kako se sami ESP predmeti i uloge ESP nastavnika percipiraju gde veliku odgovornost imaju upravo ESP nastavnici kao agenti promene te percepcije.

Emancipatorska pedagogija, prema Freiru (1970), osnažuje studente da preuzmu kontrolu nad svojim učenjem, dok integrisana ESP nastava pruža specifična jezička sredstva neophodna za uspeh u profesionalnom okruženju. Literatura iz oblasti kritičke pedagogije (npr. Giroux, 2011) pokazuje da ovakav pristup vodi ka većem angažmanu studenata, čime se doprinosi ne samo njihovom akademskom uspehu, već i profesionalnoj i ličnoj emancipaciji.

Emancipacija studenata je pružila mogućnost za personalizovaniji pristup i intenzivniju interakciju, što je doprinelo stvaranju poverenja i otvorenosti. Ono što se izdvojilo kao posebno važno jeste uloga komunikacije i zajedničkog odlučivanja o sadržajima nastave. Uključivanje studenata u biranje tema i materijala, kao i razgovori o alatima i metodama učenja, pokazali su se ključnim za građenje odnosa poverenja i osnaživanje njihove autonomije. Studenti su se osećali slobodnijima da iznose svoje mišljenje, postavljaju pitanja i uključuju se u diskusije, čak i o složenim temama. Ovo je rezultiralo ne samo unapređenjem njihovih jezičkih i stručnih veština, već i razvojem njihovog samopouzdanja i osećaja odgovornosti za sopstveno učenje. Posebno su inspirativni trenuci kada su studenti ostajali nakon časova da nastave diskusiju ili dodatno razjasne teme, što sam doživela kao potvrdu da su nastavne metode i teme bile interesantne i inspirativne i za njih, a ne samo mene.

Kroz poređenje sa kontrolnim grupama, postalo je očigledno da ključne razlike nisu isključivo vezane za nivo znanja jezika, već za filozofiju nastave. Tradicionalniji pristupi, koji su se oslanjali na pasivniju ulogu studenata, nisu pokazali iste rezultate u pogledu povezivanja, motivacije i kritičkog angažmana. Emancipatorski pristup, s druge strane, omogućio je studentima da postanu aktivni učesnici, a ne samo recipijenti obrazovnog procesa, što je značajno uticalo na atmosferu u učionici i njihovu spremnost da prepoznaju vrednost učenja. Ova iskustva ne samo da potvrđuju značaj emancipatorskog pristupa, već i naglašavaju potrebu za daljim istraživanjem i prilagođavanjem ovog modela, kako bi se njegova primena proširila i na kontekste sa većim brojem studenata ili manje fleksibilnim institucionalnim okvirima.

Kao što smo videli radije u poglavlju, učenje jezika ne bi trebalo oslanja isključivo na langue, zanemarujući parole (Saussure, 1916), čime se stvara svojevrsan „langpurlangtizam“ koji, iako ima vrednost, ne odgovara obrazovnom kontekstu gde je jezik ključni alat za učenje, interakciju i razvoj interkulturnih veština. Studenti često nisu svesni postojanja alata za učenje jezika niti znaju kako ih koristiti. Njihovo često pitanje „kako [da nešto nauče]“ ukazuje na potrebu za sistemskim radom na razvijanju kognitivnih alata koji podržavaju proces usvajanja i aktivnog učenja jezika.

Uprkos mnogim odlikama savremene nastave, nastava na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost ostaje posve fragmentirana, a kroskurikularne aktivnosti su retke i marginalne. Ipak, postoji institucionalna podrška i inicijativa nastavnika za uvođenje izmena i jačanje interdepartmanske saradnje, što u kombinaciji sa rezultatima ovog istraživanja pruža optimizam da bi integrisana nastava, umesto da bude izuzetak, u budućnosti mogla postati standardna praksa.

9. ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Ova disertacija je analizirala stavove i prakse studenata i ESP nastavnika, kao i ključne aspekte i potencijalne izazove koji se odnose na implementaciju integrisane ESP nastave (*CLIL-enhanced ESP*). Istraživanje takođe sagledava taj vid nastave kroz emancipaciju studenata i participativno obrazovanje, kao i implementaciju kritičke pedagogije i refleksivnih praksi. Iako samo istraživanje ima tri dela, sva tri dela su komplementarna i međusobno povezana zajedničkim ciljem davanja sveobuhvatne slike potencijala integrisane nastave i emancipacije studenata, što za krajnji cilj ima unapređenja nastavnih praksi, međupredmetnih i interdisciplinarnih kompetencija studenata, i stvaranja čvršće veze između jezičkog obrazovanja i njihovih profesionalnih i akademskih potreba.

Kako istraživanje pokazuje, izazovi u ESP nastavi na fakultetima širom Srbije su brojni, uključujući nedostatak adekvatnih materijala, uslova za rad, velikih grupa, sve nepovoljnijeg statusa ESP predmeta i nastavnika, kao i nedovoljno posedovanje stručnih znanja i ograničenu podršku institucija. Ipak, važnost celoživotnog učenja i kontinuirano usavršavanje, kao i saradnja s kolegama i stručnjacima mogu značajno unaprediti ESP praksu uz prepoznavanje potencijala koji integrisana nastava ima da odgovori na navedene izazove.

U savremenom obrazovnom kontekstu, koji se brzo menja pod uticajem ekonomskih, tehnoloških i kulturnih faktora, ESP nastava se sve više razvija kao interkurikularni i multidisciplinarni pristup. Ovakav model nastave pruža mogućnost prevazilaženja fragmentacije znanja i doprinosi stvaranju povezanog, relevantnog i efikasnog obrazovnog okruženja. Dakle, pored toga što savremeni ESP trendovi uključuju integraciju sadržaja struke, i što takav vid nastave stiče sve veću popularnost, kao i činjenice da ESP nastavnici u Srbiji prepoznaju vrednost ovog vida nastave, u praksi, didaktički materijali i nastava se fokusiraju na stručnu terminologiju i stručan sadržaj koji služi kao sredstvo za učenje jezika, a ne kao zadati cilj i očekivani ishod.

Iako često citiran, stih Džona Dona „nijedan čovek nije ostrvo“ čini se da ne odražava stvarnost akademske zajednice, koja se često ponaša poput arhipelaga nepovezanih predmeta i disciplina. Uprkos tome što je interdisciplinarnost ključni aspekt savremenog obrazovanja i predstavlja odgovor na složene izazove današnjice, na fakultetima u Republici Srbiji i dalje preovladava tradicionalni pristup u kojem deluje da je moto „svaka katedra za sebe“, što u ekstremima vodi u, kako Norton (2018) naziva, „pedagošku izolaciju“, čime se ograničavaju mogućnosti za razvoj interdisciplinarnih inicijativa i naučni napredak. Bez prevazilaženja ove izolovanosti, teško je govoriti o obrazovanju koje istinski odgovara zahtevima savremenog doba.

Kao što smo videli radije u poglavljima, učenje jezika ne bi trebalo da se oslanja isključivo na *langue*, zanemarujući *parole* (Saussure, 1916), čime se stvara svojevrsan „langpurlangtizam“, gde se fokusom na apstraktni sistem pravila i strukturu zanemaruje stvarna upotreba jezika u komunikaciji, a koji, iako ima neosporenu vrednost, ne odgovara obrazovnom kontekstu gde je jezik ključni alat za učenje, interakciju i razvoj interkulturnih veština. Kao posledica navedenog, studenti neretko nisu svesni koji sve alati za učenje jezika postoje i/ili ne znaju kako ih koristiti. Njihovo često pitanje „kako [da nešto nauče]“ ukazuje na potrebu za sistemskim radom na razvijanju kognitivnih alata koji podržavaju proces aktivnog učenja jezika i unapređivanja njihovih kognitivnih veština.

Da bi se odgovorilo na navedene potrebe, u okviru integrisane ESP nastave, nastavnik preuzima više uloga – predavač, istraživač, evaluator, kreator kurseva i materijala, i saradnik – koje će omogućiti uključivanje u interdisciplinarne projekte i doprinos internacionalizaciji studijskih programa. Efikasan ESP kurs zavisi od sposobnosti nastavnika da kombinuje jezičku stručnost s razumevanjem specifičnih potreba ciljne struke. Saradnja sa nastavnicima stručnih predmeta omogućava relevantnost autentičnih materijala i podstiče spremnost na inovacije, poput integracije sadržaja struke u nastavu. Kroz takvu, ali i saradnju i interakciju sa studentima, nastavnik doprinosi ne samo boljem razumevanju stručnog sadržaja već i motivaciji i emancipaciji studenata.

S obzirom na to da je većina studenata svesna ključne uloge engleskog jezika u njihovom akademskom i profesionalnom razvoju, ne iznenađuje što većina njih smatra da bi nastava engleskog jezika trebalo da traje osam semestara, sa tri časa nedeljno. Ovaj model nastave bi omogućio studentima da postignu željeni, ali i neophodni, nivo jezičke i stručne kompetencije. S druge strane, stavovi nastavnika su oprečni, i iako ima nastavnika koji se zalažu za povećanje broja časova i trajanja ESP nastave, ipak, iznenađujuće, većina smatra da su dva do tri semestra sasvim dovoljna. Ova razlika u mišljenjima ukazuje na potrebu za detaljnijom analizom i dubljim razumevanjem razloga koji leže iza ovih oprečnih stavova.

Takođe, rezultati potvrđuju i prethodne studije koje upućuju na vezu između znanja jezika i akademskih postignuća (Martirosyan, Hwang & Wanjohi, 2015; Feng & Papi, 2020), te nedvosmisleno pokazuju da studenti s naprednim jezičkim znanjem, posebno oni na četvrtoj godini, imaju pozitivniji stav prema obrazovanju, viši nivo akademske zrelosti i bolju sposobnost prilagođavanja zahtevima akademskog okruženja. Ovi studenti često smatraju da su dodatni ESP semestri i časovi neophodni za postizanje potrebnih kompetencija, kao i da su spremni da ulože dodatni trud u korišćenju šireg spektra literature, uključujući stručne izvore na engleskom jeziku. S obzirom na to da većina studenata nije dovoljno izložena stručnoj literaturi na engleskom jeziku, kao ni na drugim jezicima koji se uče na fakultetu (nemački, španski, francuski i italijanski), neophodno je intenzivirati saradnju između nastavnika jezika i nastavnika stručnih predmeta kako bi se studenti osnažili za korišćenje literature na ovim jezicima.

Potom, istraživanje ukazuje na to da ni studenti ni nastavnici većinski ne posmatraju jezičke veštine kao celinu, već prave jasne razlike u njihovoj važnosti. Studenti su najčešće isticali pisanje kao najzahtevniju, ali istovremeno i najmanje važnu veštinu. Iako istraživanje ne nudi direktno objašnjenje za ovakav stav, moguće je pretpostaviti da kompleksnost same veštine pisanja doprinosi njenom percipiranju kao manje bitne. S druge strane, i studenti i nastavnici smatraju govor ključnom jezičkom veštinom, ali je ona često zanemarena u ESP nastavi (npr. Bygate, 2009; Feak, 2013). Takođe, zanimljivo je da studenti, koji prave razliku u važnosti pojedinih veština, često preferiraju tradicionalan pristup obrazovanju sa jasnom diferencijacijom predmeta, i na taj način se odražavaju konzervativne pedagoške modele koji se kose sa holističkim pristupom. Za uspešnu implementaciju integrisane nastave neophodan je holistički pristup gde se sve četiri veštine simultano razvijaju (Pérez-Cañado, 2012), te bi to bio neophodan uslov kako bi se sve prednosti takvog vida nastave ostvarile.

Dakle, samo 39% nastavnika daje podjednaku važnost svim jezičkim veštinama, što može implicirati da se generalno ne pridaje dovoljni značaj holističkom pristupu obrazovanju. Ovaj rezultat naglašava problem fragmentacije u nastavnim praksama, gde se određene jezičke veštine, poput pisanja ili govora, često zapostavljaju u korist drugih, najčešće čitanja i slušanja. Takav

disbalans može imati negativne posledice po studente, jer im se uskraćuje mogućnost da razviju sveobuhvatne kompetencije. Posebno zabrinjava činjenica da je veština pisanja, koja je od vitalnog značaja za naučno-istraživački rad i profesionalnu komunikaciju, često marginalizovana, dok se veština govora, iako ocenjena kao najvažnija, ne integriše u nastavu u dovoljnoj meri zbog ograničenja kao što su velike grupe ili nedostatak resursa.

Odsustvo holističkog pristupa takođe može odražavati širi problem u obrazovnim politikama, gde nastavne metode nisu prilagođene potrebama savremenog obrazovanja i tržišta rada, koje sve više zahteva interdisciplinarna znanja i veštine. Ovaj nalaz implicira potrebu za sistemskom promenom koja bi uključivala profesionalni razvoj nastavnika, bolju obuku o značaju integracije jezičkih veština i razvoj kurikuluma koji podstiče njihovu simultanu primenu.

S tim u vezi, većina istraživanja o izazovima ESP kurseva na univerzitetskom nivou ističe nedostatak obuke i formalnog obrazovanja nastavnika kao glavni problem, dok je u ovom istraživanju taj aspekt identifikovan samo jednom. Ovo, međutim, ne znači da ESP nastavnici u Srbiji smatraju imaju adekvatno formalno obrazovanje i obuku, ili da navedeno ne vide kao izazov, već da možda pridaju veći značaj drugim pitanjima koja su se pokazala ključnim u ovom istraživanju: velikim grupama sa različitim nivoima jezičkog znanja, nedostatku didaktičkih materijala, slabom opštem poznavanju engleskog jezika među studentima, njihovoj neupućenosti u stručnu terminologiju i koncepte, ograničenim finansijskim i institucionalnim resursima, potrebi za premeštanjem časova na kasnije godine studija, nedovoljnom broju časova, kao i neadekvatnoj opremljenosti i digitalizaciji. Jasno je da trenutno obrazovanje budućih nastavnika jezika zahteva izmene i adaptaciju, tako da to obrazovanje uključuje i metodiku ESP i integrisane nastavne jer je to potreba tržišta za koje pripremamo buduće nastavnike. Potreban je jedan pragmatičan pristup koji se zasniva na realnim potrebama budućih nastavnika i njihovih studenata.

Kada je reč o integraciji sadržaja struke u ESP nastavu, istraživanje je pokazalo da, uprkos izazovima koje ovaj pristup donosi, (npr. poput dodatnog angažovanja nastavnika i izazovnog sadržaja za studente slabijeg znanja) uz etičku i profesionalnu odgovornost nastavnika koja podrazumeva kontinuirano usavršavanje i podršku i emancipaciju studenata prednosti nadaleko premašu potencijalne poteškoće. Takođe, postoji široka podrška među studentima i nastavnicima za uključivanje stručnog sadržaja u ESP kurseve: većina ispitanika veruje da integracija jezika i stručnog sadržaja doprinosi holističkom razvoju ključnih kompetencija koje su neophodne za profesionalni i akademski napredak.

Zanimljivo je primetiti da, iako su studenti inicijalno pokazivali određeni otpor prema integrisanom pristupu, tokom semestra je njihova podrška ovoj metodi značajno porasla. Integrisani ESP kursevi su omogućili studentima ne samo da unaprede jezičke veštine koje su direktno primenjive u njihovim budućim profesijama, već su ih i podstakli da razviju šira stručna znanja, kritičko mišljenje i analitičke sposobnosti, kao i samopouzdanje u komunikaciji na stranom jeziku. Najveća podrška ovom pristupu zabeležena je među studentima četvrte godine, što ukazuje na važnost akademske zrelosti i sposobnosti da studenti sagledaju praktične koristi integrisane nastave.

Međutim, kod nekih studenata primećen je pad entuzijazma nakon prvog susreta s izazovima koje donosi integrisana nastava. Ova situacija ukazuje na potrebu za dodatnim pedagoškim merama, uključujući pažljivo balansiranje jezičkih i stručnih elemenata kako bi se smanjio početni stres i opterećenje, naročito kod studenata s nižim nivoima jezičke kompetencije.

Upravo pažljivo osmišljene strategije podrške, poput uvođenja potpornih struktura (eng. scaffolding), mogu značajno doprineti uspešnosti ovakvog oblika nastave.

Uočeno je da integrisana ESP nastava ne samo da pomaže studentima u premošćavanju jaza između teorijskog znanja i praktične primene jezika, već im pruža i priliku da prodube, prošire i obnove znanja iz struke, kao i da ih praktično primene prilikom rada na npr. projektnim zadacima. Iako studenti ne mogu uvek jasno definisati šta im je neophodno za buduću karijeru, nastavnik je tu da ih vodi kroz proces, a posredstvom integrisane nastave i autentičnih materijala, studenti imaju i bolji uvid u stvarne potrebe.

Ako uzmemo pojam „ekonomičnosti u obrazovanju“ u obzir, koji bi se u ovom kontekstu mogao definisati kao racionalno upravljanje resursima i vremenom u procesu nastave kako bi se postigli najbolji mogući ishodi, a imajući u vidu potencijal za integraciju znanja i kompetencija iz različitih predmeta, propuštanje takve prilike značilo bi neiskorišćenost dragocenih resursa. Usaglašavanje tematskih sadržaja ESP kurseva sa nastavnim programima drugih predmeta moglo bi studentima omogućiti sveobuhvatnije razumevanje i dublju povezanost sa gradivom. Na ovaj način ne samo da bi se vreme bolje iskoristilo, već bi se i dodatno naglasila praktičnost i primenjivost naučenog. Takođe, povezanost ESP sadržaja sa nastavnim jedinicama na stručnim predmetima dodatno bi unapredila kvalitet nastave, omogućavajući studentima da efikasnije povežu teorijska i praktična znanja kroz rad na autentičnim materijalima i konkretnim zadacima, kao i da razvijaju neophodne kognitivne alate (analiza, sinteza, kritičko razmišljanje, itd.).

Prema istraživanju Slavice Čepon (2016: 188-198), jedan od ključnih razloga za anksioznost studenata tokom vežbanja govorne veštine u ESP učionici jeste „nedostatak znanja o nosiocu sadržaja“, pri čemu se „nosilac sadržaja“ definiše kao specijalistička tema vezana za određenu disciplinu. Ova prepreka često dovodi do smanjene motivacije, ističući značaj uključivanja stručnog sadržaja u ESP kurseve, ali i tematsko povezivanje sa drugim predmetima, te motivacija studenata za učenje stručne leksike pokazuje značajan porast kada su ESP kursevi usko povezani sa temama koje se obrađuju na stručnim predmetima (Manić & Vučo, 2015). Ipak, uspešna implementacija ovakvog pristupa zahteva veću koordinaciju među nastavnicima različitih predmeta, uključujući zajedničko planiranje, usklađivanje kurikuluma i razvoj interdisciplinarnih projekata. Nažalost, rezultati pokazuju da na mnogim fakultetima saradnja nije na zadovoljavajućem nivou, što otežava stvaranje uslova za integrisanu ESP nastavu i ostvarivanje „ekonomičnosti obrazovanja“.

Dakle, integracija stručnih sadržaja igra ključnu ulogu u premošćavanju nedostatka poznavanja stručnih koncepata i terminologije. Time što se usvajanje domenskog znanja postavlja kao jedan od primarnih ciljeva i očekivanih ishoda, stvara se prostor za razvoj interdisciplinarne platforme koja dodatno osnažuje povezivanje sa konceptima struke. Na taj način je moguće i premostiti jedan od često navođenih izazova od strane ESP nastavnika: studenti ne poseduju dovoljno znanja struke na prvoj i drugoj godini. Kao rešenje, nastavnici su isključivo navodeili pomeranje nastave na treću i četvrtu godinu. Što se i nameće kao posve logično, ali postoji i alternativno rešenje – integrisana ESP nastava gde će studenti usvajati i neophodna domenska znanja, što na samim predavanjima, što kroz pripremu za nastavu. Na taj način, studenti ne prave „pauzu“ u formalnom učenju stranog jezika između srednje škole i fakulteta, i nastavljaju sa unapređivanjem svojih jezičkih kompetencija koje će im biti značajne za čitanje stručne literature i uključivanje u delatnu zajednicu u ranim fazama studiranja. Naravno da se može preporučiti učenje sve četiri godine, ali u trenutnim okolnostima, to često neće biti moguće. Integrisana ESP

nastava s tim u vezi ima potencijal da utiče na promenu percepcije samog predmeta, ali i uloga nastavnika, i pozicionira se kao jedan od ključni predmeta koji je neophodan za celovito obrazovanje.

Kombinovanjem kvantitativnih i kvalitativnih metoda, ova disertacija pruža sveobuhvatan uvid u prednosti integrisane ESP nastave. Rezultati jasno pokazuju da ovakav pristup ne samo da unapređuje jezičke veštine studenata, već i podstiče njihovu profesionalnu i ličnu emancipaciju. Implementacija integrisane nastave, autentičnih materijala, refleksivnih praksi koje omogućavaju, između ostalog, fleksibilnost i adaptibilnost u nastavnim metodama, i participativnog obrazovanja pokazalo se kao ključni faktori u povećanju motivacije i angažovanja studenata.

Istraživanja ukazuju na to da motivacija za učenje engleskog jezika kod učenika može opadati tokom vremena, naročito kada se period učenja proteže na duži vremenski okvir i kada raste složenost jezičkih struktura i akademskih zahteva (Dörnyei, 2001; Falout & Falout, 2005). S obzirom na činjenicu da većina studenata u Srbiji uči engleski jezik tokom čitavog osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, što u proseku traje dvanaest godina, postoji osnovana pretpostavka da produžena izloženost jeziku, u kombinaciji sa raznovrsnim obrazovnim izazovima, može negativno uticati na njihovu motivaciju. U ovom kontekstu, integrisana ESP nastava može imati presudnu ulogu u ponovnom podsticanju interesa studenata, ne samo preusmeravajući pažnju sa generičkih jezičkih sadržaja na teme koje su studentima profesionalno relevantne i značajne, već preusmeravajući fokus sa jezika na stručni sadržaj i dodajući novi cilj i očekivani ishod, pružajući na taj način još jednu platformu za sticanje novih i produblјivanje, obnavljanje i analiziranje već stečenih stručnih znanja.

Ovo istraživanje ukazuje na to da studenti prepoznaju važnost integracije stručnog sadržaja, pri čemu njegov pozitivan uticaj na njihovu motivaciju ne samo da podstiče aktivno učešće i usmerenost na ključne koncepte unutar struke, već i razvija njihovu radoznalost i interesovanje za dublje proučavanje obrađenih tema. Ovakav pristup doprinosi ostvarivanju ključnih obrazovnih ciljeva, uključujući povećanu angažovanost studenata i produbljeno razumevanje nastavnog materijala. Ovakva posvećenost jasno pokazuje značaj integracije jezičkog i sadržajnog aspekta u ESP nastavi, jer na taj način studenti ne samo da jačaju svoju intrinzičnu motivaciju, već istovremeno unapređuju i jezičke i stručne kompetencije kroz dinamičan, interaktivan i interdisciplinarnan pristup učenju.

Efikasnost integrisane ESP nastave u velikoj meri proizlazi iz korišćenja autentičnih materijala, koji pored određenih nedostataka (npr. zahtevan jezik i sadržaj), značajno unapređuju jezičke ishode, podstiču angažovanost i intrinzičnu motivaciju studenata kako vide praktičnu primenu naučenog jer materijali reflektuju stvarne situacije iz profesije kojoj teže, te omogućavaju smisleno učenje jezika i produblјivanje stručnog znanja jer prepoznaju jezik kao alat za profesionalni razvoj. Rezultati ovog istraživanja ističu potrebu za širim uključivanjem autentičnih materijala u nastavne metode ESP predavača, jer upravo njihova primena može odgovoriti na jedan od ključnih izazova ESP nastave – nedostatak odgovarajućih materijala, pružajući tako praktično rešenje.

Korišćenje ovih materijala pokazalo je dvostruki efekat: studenti su razvijali jezičke veštine dok su istovremeno usvajali relevantnu stručnu terminologiju i stručna znanja. Takođe, primećeno je da studenti često ne poznaju stručnu terminologiju ni na maternjem jeziku, što implicira neophodnost razvijanja svesti o važnosti čitanja kod studenata, i kritičkog promišljanja o pročitanoj (da mogu da odrede glavnu ideju i temu, ključne argumente, razumeju podtekst,

suptilna nijansiranja u značenju, itd.), a relevantni autentični materijali, pogotovo oni izabrani u saradnji sa drugim nastavnicima i studentima, predstavljaju neprocenljiv resurs za postizanje navedenog.

Istraživanje dalje upućuje na značaj interdepartmanske saradnje i na neophodnost poboljšanja iste. Iako nastavnici prepoznaju značaj interdepartmanske saradnje, stepen u kojem je ona zaista prisutna manji je nego što se očekivalo. Jedna od početnih hipoteza ovog istraživanja bila je da će svi nastavnici smatrati saradnju sa kolegama sa stručnih predmeta ključnom za kreiranje kurikuluma, silabusa i didaktičkih materijala. Ovaj nalaz je posebno iznenađujući s obzirom na značaj kombinovane analize potreba, kako je opisano u literaturi (Basturkmen, 2010), koja interdepartmansku saradnju ističe kao osnovni deo razvoja kurikuluma (npr. Basturkmen, 2010; Arnó & Mancho, 2015; Wozniak, 2017).

Dakle, uprkos tome što je većina ESP nastavnika zadovoljna saradnjom, odgovori na druga pitanja ukazuju da nastavnici potencijalno imaju i preniska očekivanja jer se velika većina nastavnika ne upušta više od jedne zajedničke aktivnosti (i to su uglavnom konsultacije o stručnoj terminologiji). Navedeno može da uputi na neophodnost razvijanja svesti i potreba kod nastavnika za većom međupredmetnom saradnjom. Vrednost ovog i sličnih istraživanja je i u tome što pružaju empirijske dokaze o važnosti i nužnosti interdisciplinarnosti, i imaju potencijal da motivišu i druge nastavnike jezika da preispitaju svoje nastavne metode i uloge, i možda se okrenu ka integrisanoj nastavi.

Dalje, istraživanje upozorava na takođe upozorava na „pedagošku izolaciju“ (Norton, 2018) u kojoj se pojedini ESP nastavnici nalaze, naglašavajući važnost unapređivanja, i direktnog njihovog uključivanja u mreže podrške koje bi omogućile intenzivniju razmenu iskustava i ideja među nastavnicima, čime bi se povećala efikasnost i kvalitet ESP programa, za šta je neophodan i veći stepen institucionalne podrške nego što je trenutno to slučaj.

Istraživanje dalje nedvosmisleno ukazuje na to da je saradnja sa studentima ključni faktor u oblikovanju uspešnog obrazovnog procesa, posebno u kontekstu integrisane ESP nastave zasnovane na principima kritičke pedagogije i emancipacije studenata. Aktivno uključivanje studenata u kreiranje nastavnih sadržaja, refleksiju o sopstvenim obrazovnim potrebama i zajedničko donošenje odluka o nastavnim metodama ne samo da povećava njihovu motivaciju i angažovanost, već i doprinosi razvoju akademske autonomije i kritičkog mišljenja. Ovi rezultati potvrđuju da participativni pristup, koji uključuje kontinuirani dijalog između nastavnika i studenata, vodi ka dubljem razumevanju stručnih sadržaja, većoj relevantnosti nastavnih materijala i unapređenju pedagoških strategija. Nadalje, istraživanje naglašava da institucionalna podrška ovakvim modelima saradnje može značajno poboljšati kvalitet obrazovanja, omogućavajući studentima da prepoznaju sopstvenu ulogu u akademskom okruženju i aktivno učestvuju u oblikovanju procesa učenja.

Pri inicijalnom dizajnu ovog istraživanja, dnevnik je prvenstveno trebalo da bude sekundarni instrument, te da bude samo dopuna rezultatima nastavničkih i studentskih anketa. Međutim, kroz proces prikupljanja i analize dnevnčkih zapisa – uključujući emotivne epizode studenata, neposredne razgovore o njihovim potrebama, očekivanjima, nedoumicama, alatima za učenje i sl. – postalo je evidentno da uz autoetnografski pristup i refleksiju, se pruža mnogo dublji uvid u obrazovne procese i suštinske aspekte studentskog iskustva, koji bi inače ostali nevidljivi u kvantitativnim istraživanjima.

Jedan od ključnih uvida koji proizilazi iz ovakvog pristupa jeste značaj humanizacije studenata u obrazovnom sistemu, naročito u visokom obrazovanju, gde je dehumanizacija studenata i nastavnika često prisutna kao posledica formalizovanih nastavnih praksi i birokratizovanih akademskih odnosa. Kroz participativne nastavne metode i emancipaciju studenata, nastava postaje prostor u kojem studenti nisu pasivni primaoci znanja, već aktivni učesnici u obrazovnom procesu. Na ovaj način, humanizacija studenata ne znači narušavanje akademskog autoriteta nastavnika, već stvaranje dinamične akademske zajednice zasnovane na međusobnom uvažavanju i saradnji.

Humanizaciji doprinosi i emancipacija studenata, koja uključuje aktivno učešće u nastavnom procesu, od biranja nastavnih materijala do kreiranja zadataka. Ovaj pristup ne samo da omogućava studentima da se osećaju kao ravnopravni učesnici, već podstiče njihov dodatni angažman, razvija autonomiju i podiže svest o specifičnim zahtevima akademskog i profesionalnog okruženja. Atmosfera koju ovakav pristup stvara doprinosi većoj motivaciji i odgovornosti studenata, jer se njihov glas uvažava, a ideje integrišu u nastavne procese. Dodatno, pozitivna atmosfera koja se neguje kroz zajednički rad nastavnika i studenata pruža snažnu osnovu za ko-kreaciju znanja. Takav model stavlja studente u središte nastavnog procesa, omogućavajući im da prepoznaju važnost svog učešća, što ih dodatno motiviše. Dakle, ovakav pristup omogućava studentima da se osećaju kao neizostavan deo nastavnog procesa, što pozitivno utiče na njihove akademske performanse i osećaj odgovornosti za sopstveno učenje, kao i na produbljenje odnosa između nastavnika i studenata i brisanje tog stava da su nastavnici i studenti na suprostavljenim stranama i da nemaju zajednički cilj.

Iako studenti često zastupaju tradicionalne stavove o ulozi predmeta i nastavnih metoda, istraživanje pokazuje da su otvoreni za promene ukoliko im se jasno predstave koristi ovih inovacija. Čak i kada promene zahtevaju dodatni napor, spremni su da ulože vreme i trud, pod uslovom da razumeju kako će im to pomoći u profesionalnom i akademskom napretku, ali proces emancipacije studenata dodatno pokazuje da, iako radimo sa odraslim osobama, oni i dalje imaju potrebu za usmeravanjem i strukturisanom podrškom, kao i razvojem metakognitivnih veština, kako bi u potpunosti ostvarili svoj potencijal.

Pored toga, uporedna analiza rezultata ukazuje na pozitivan uticaj integracije sadržaja struke i emancipacije studenata na njihovo samopouzdanje u korišćenju engleskog jezika što se pokazalo najznačajnijim kod grupe sa najskromnijim znanjem (3E) kojoj je najveća podrška i bila potrebna. Isto tako, primećena je tendencija studenta višeg znanja da precenjuju svoje komentencije kada je u pitanju upotreba ESP-a u kontekstu autentičnih materijala i zadataka tipičnih za njihovu buduću profesiju i delatnu zajednicu.

Uključivanje studenata u delatnu zajednicu putem gostujućih predavanja, stručnih poseta, radionica, konferencija, i sličnih aktivnosti, ne samo da proširuje njihov rečnik i razumevanje specijalizovane terminologije, već ih uvodi i u konkretne situacije i izazove iz profesionalne prakse, zahtevajući od njih praktičnu primenu znanja, često sintetisanog iz različitih disciplina. Interakcija sa stručnjacima omogućava studentima dublje shvatanje praktične primene teorijskih znanja i doprinosi razvoju ključnih profesionalnih veština neophodnih za uspeh u njihovim budućim karijerama.

Dalje, rezultati istraživanja ukazuju na nužnost prilagođavanja nastave, pogotovo nastave veštine pisanja, tako da se tehnologija integriše kao podrška procesu učenja, a da se istovremeno očuva fokus na razvijanju (meta)kognitivnih alata. Digitalne platforme i resursi mogu unaprediti

interaktivnost i angažman studenata, omogućavajući nastavnicima precizniju procenu njihovog napretka i efikasnije pružanje povratnih informacija. Pored tehničkog ovladavanja digitalnim alatima, ključno je da studenti razvijaju sposobnost kritičkog i analitičkog promišljanja i argumentovanog izražavanja ideja, kako bi se osiguralo da tehnologija bude alat, a ne zamena za stvarne kognitivne procese.

S tim u vezi rezultati pokazuju da i pored široke upotrebe digitalnih alata, studenti često nemaju razvijene veštine njihove pravilne primene. Posebno se to ogleda u pisanju akademskih radova, gde se neki studenti oslanjaju na veštačku inteligenciju bez kritičke analize sadržaja. Ovakva praksa ukazuje na potrebu za sistematičnijim pristupom razvoju akademskog pisanja, koji bi uključivao rad na strukturi pisanih formi, elementima paragrafa, argumentaciji, koherentnosti, koheziji i primeni digitalnih alata na način koji doprinosi učenju, a ne zameni kritičkog mišljenja. Navedeno ističe važnost integrisanja digitalne pismenosti u ESP nastavu kroz razvoj veština kritičkog mišljenja, analize, sinteze, rešavanja problema, procene informacija, argumentacije, refleksije i donošenja odluka (Halpern & Dunn, 2022) koje su danas važnije nego ikad. One moraju biti sastavni deo svakog nastavnog programa kako bi studenti mogli ne samo da koriste digitalne alate, već i da ih adekvatno primene u kontekstu akademskih i profesionalnih potreba.

Tehnologija je postala neizostavan deo savremenog obrazovanja, nudeći fleksibilnost, personalizaciju i mogućnost individualizacije nastave, te njeno odbacivanje ili zabrana u učionici nije produktivna, budući da se studenti ionako oslanjaju na digitalne alate van nastave. Umesto ograničavanja upotrebe, neophodno je omogućiti studentima da tehnologiju koriste smisleno i kritički. Nastavnici imaju odgovornost da ih osposobe za efikasno korišćenje digitalnih resursa, uključujući veštine kao što formulisanje preciznih upita u pretraživačima i bazama podataka i evaluacija pouzdanosti izvora i dobijenih informacija, čime bi se povećala njihova sposobnost za selekciju i primenu relevantnih informacija u npr. akademskom pisanju.

Međutim, njihova efikasnost zavisi od nastavnika koji studentima pomaže da ih koriste na produktivan način. Studenti su tako npr. Google Classroom prepoznali kao koristan alat koji im omogućava pristup materijalima u bilo koje vreme i sa bilo kog mesta, čime su stekli veću autonomiju i kontrolu nad procesom učenja. Ovaj oblik digitalne podrške doprinosi ne samo fleksibilnosti već i aktivnijem angažovanju studenata u nastavnom procesu, što potvrđuju i ranija istraživanja o digitalnim platformama u obrazovanju (npr. Bond et al., 2021). Pored toga, GC je unapredio evaluaciju i praćenje napretka studenata, omogućavajući precizniju identifikaciju oblasti u kojima je potrebna dodatna podrška.

Jedan od ključnih aspekata upotrebe GC-a je bio podsticanje kolaborativnog učenja. Studenti su aktivno delili autentične materijale (tekst, audio i video) i diskutovali o temama relevantnim za njihov akademski i profesionalni razvoj, što im je omogućilo da preuzmu aktivniju ulogu u obrazovanju. Dva najznačajnija faktora koja su uticala na stepen aktivnosti studenta su bili emancipacija i akademska zrelost. Takođe, GC je omogućio bržu i direktniju komunikaciju između nastavnika i studenata, čime je stvoren prostor za bržu razmenu informacija, što je dodatno ojačalo poverenje i učvrstilo motivaciju studenata da aktivno učestvuju u nastavnom procesu.

Dakle, pregled relevantne teorije i rezultati istraživanja sprovedenog za potrebe ove disertacije upućuju na potrebu za sledećim istraživanjima:

- Bilo bi od velikog značaja sprovesti temeljnu analizu načina na koji nastavnici u različitim institucijama visokog obrazovanja integrišu stručne sadržaje u ESP časove,

procenjuju kvalitet tih sadržaja i sarađuju sa drugim odsecima pre, tokom i nakon izvođenja nastave, uključujući proces evaluacije korišćenih didaktičkih materijala. Iako postoji očigledan nedostatak razumevanja i jasno definisanih smernica za integraciju stručnih sadržaja, rezultati istraživanja ukazuju na znatan raskorak između teorijskih prednosti integracije jezika i stručnih elemenata i njihove praktične primene i evaluacije. Dodatna istraživanja su neophodna kako bi se detaljno istražili pristupi integraciji stručnih sadržaja i metode njihove evaluacije u okviru ESP programa na fakultetima u Srbiji. Cilj ovih istraživanja je da pruže jasniji uvid u obim i uspešnost primene CLIL načela u ovim programima.

- Iako na osnovu praktičnih iskustava i neformalnih dokaza možemo zaključiti da su 2-3 semestra ESP nastave sa tri časa nedeljno nedovoljna, bilo bi korisno sprovesti istraživanja koja bi odredila minimalno trajanje ovih kurseva u slučaju da ih nije moguće proširiti na 6-8 semestara. Uz to, dodatna istraživanja su ključna za identifikaciju i detaljno ispitivanje potencijalnih razloga otpora nastavnika prema povećanju fonda časova, kao i za analizu njihovog profesionalnog statusa i mogućnosti naučnog napredovanja na fakultetima u Srbiji.
- Zapaženo je da gotovo polovina ispitanih nastavnika (13) ima zvanje nastavnika jezika, uprkos tome što značajan broj njih ima dugogodišnje iskustvo u nastavi – sedmero nastavnika poseduje više od 10 godina iskustva, dok troje ima između 5 i 10 godina. Ovo otvara pitanje razloga zbog kojih značajan procenat nastavnika sa preko deceniju iskustva još uvek ima nastavničko, a ne npr. docentsko zvanje: da li je pitanje nedostatka podrške za napredovanje iako se ispunjavaju svi akademski kriterijumi za izbor u više zvanje, ili je pak neispunjenost kriterijuma za docenturu nakon npr. deset godina u visokoškolskom obrazovanju. Rezultati ovog istraživanja upućuju na nedostatak adekvatne institucionalne podrške i potvrđuju anegdotske komentare o nevoljnosti i nespremnosti pojedinih visokoškolskih institucija da omoguće napredovanje nastavnika jezika, i. Međutim, u trenutku pisanja ove disertacije, nije pronađena literatura koja se sistematski bavi ovim problemom u Republici Srbiji, što naglašava potrebu za daljim istraživanjem ove teme.
- Nepovoljan status ESP-a na srpskim univerzitetima ogleda se u smanjenju broja časova i semestara u kojima se kurs nudi, kao i u njegovom prelasku iz obaveznog u izborni status. Prosečan fond časova i trajanje ESP kurseva daleko su ispod potrebnog nivoa, posebno imajući u vidu ključnu ulogu engleskog jezika u obrazovnom, akademskom i profesionalnom razvoju studenata. Pre sprovođenja ovog istraživanja, očekivalo se da će većina nastavnika podržati povećanje broja časova, ali rezultati pokazuju da je samo 43% nastavnika izrazilo takav stav. Razlozi za ove stavove, koji se razlikuju od stavova studenata, zaslužuju dublju analizu kako bi se razumelo šta doprinosi ovim divergencijama i kako se one mogu prevazići.
- Buduća istraživanja mogala bi se fokusirati na analizu specifičnih razloga zbog kojih nastavnici ne pridaju jednak značaj svim veštinama.
- Bilo bi korisno sprovesti longitudinalnu studiju kako bi se ispitali efekti uvođenja holističkog pristupa u ESP nastavu, sa posebnim naglaskom na promene u motivaciji i akademskim rezultatima studenata. Dalje istraživanje moglo bi obuhvatiti i komparativnu analizu između različitih visokoškolskih institucija u cilju identifikacije dobrih praksi koje mogu poslužiti kao model za reformu nastave.

- Uspešna implementacija ESP nastave zahteva intenzivnu saradnju s različitim akterima u obrazovnom procesu, uključujući druge ESP nastavnike, nastavnike stručnih predmeta, predstavnike delatnih zajednica i same studente. Za dalji napredak na ovom polju, preporučuje se istraživanje najefikasnijih strategija za unapređenje interdepartmanske saradnje, kao i analiza vrste podrške koja je potrebna nastavnicima stručnih predmeta kako bi efikasnije uključili strane jezike u svoje kurseve.
- Uočena je potreba za dubljim ispitivanjem uticaja participativnih obrazovnih metoda na akademsku motivaciju, angažovanost i uspeh studenata. Dalja istraživanja se mogu fokusirati na longitudinalne analize kako bi se procenilo da li efekti ovih metoda imaju dugoročan uticaj na akademsku i profesionalnu spremnost studenata. Takođe, bilo bi korisno ispitati i perspektivu nastavnika u ovom kontekstu, kako bi se razumela njihova percepcija promena u dinamici moći u učionici i način na koji balansiraju između autoriteta i facilitatorske uloge u obrazovnom procesu.
- Rezultati istraživanja sugerišu da nastavnici mogu imati različite nivoe razumevanja koncepta integrisane nastave i evaluacije iste, te bi dalja istraživanja mogla pružiti dublji uvid u stepen njihovog razumevanja integrisane ESP i CLIL nastave.
- Dalje, rezultati istraživanja jasno ukazuju na činjenicu da veliki broj studenata ne dostiže zadovoljavajući nivo znanja opšteg engleskog jezika, što potvrđuju i komentari nastavnika, kao i rezultati prethodnih istraživanja (npr. Pešić, 2016; Otanjac, 2021; Janković & Buđevac, 2023). Takva situacija nameće potrebu za detaljnijom analizom faktora koji utiču na nastavu engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama. Posebna pažnja treba da bude usmerena na pedagoške pristupe, kurikularne standarde, institucionalnu podršku i dostupne resurse, kako bi se unapredio kvalitet nastave i omogućilo postizanje barem B1 nivoa prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike pre upisa na fakultet. Trenutno stanje zahteva sveobuhvatne reforme u obrazovnom sistemu kako bi se obezbedila veća jezička kompetencija budućih generacija.
- Buduća istraživanja mogla bi se fokusirati na percepciju nastavnika o njihovoj ulozi u procesu emancipacije učenika, posebno u kontekstu kritičke pedagogije. Ključno bi bilo ispitati da li nastavnici doživljavaju osnaživanje učenika kao gubitak sopstvene autoritativne pozicije ili kao priliku za zajedničko učenje i saradnički odnos u obrazovnom procesu.

Nakon detaljne kvantitativno-kvalitativne analize, ovo istraživanje dovodi do konkretnih preporuka koje imaju potencijal da unaprede ESP nastavu i odgovore na potrebe savremenih ESP nastavnika i studenata:

- Implementacija integrisane ESP nastave – Neophodno je razviti i primeniti modele ESP nastave koji podrazumevaju integraciju jezika i sadržaja struke kroz interdisciplinarne i transdisciplinarne pristupe, saradnju nastavnika, projektno učenje i primenu CLIL metodologije.
- Podsticanje emancipacije studenata – Aktivno uključivanje studenata u nastavni proces, kroz izbor materijala, samostalne projekte i istraživanja, doprinosi razvoju njihove akademske autonomije, profesionalne svesti i sposobnosti donošenja informisanih odluka o sopstvenom učenju.

- Primena kritičke pedagogije u ESP nastavi – ESP nastavnici bi trebalo da razmotre na koje načine mogu da uvedu nastavne elemente i primene metode koje počivaju na postulatima kritičke pedagogije kako su oni našli na dobar odziv kod studenata na osnovu ovog istraživanja. Poseban fokus potrebno je staviti na osnaživanje studenata u donošenju odluka o odabiru nastavnih materijala i njihovoj obradi u procesu razvoja autonomije u učenju i delanju unutar akademske zajednice.
- Produženje trajanja ESP nastave – Potrebno je povećati broj ESP časova i omogućiti izvođenje nastave u trajanju od najmanje četiri, a idealno i više semestara, uz status obaveznog predmeta. Time bi se obezbedila sistematičnija i dugoročnija izloženost akademskom i profesionalnom jeziku, što bi omogućilo dublju integraciju jezičkih veština i stručnog sadržaja.
- Prilagođavanje rasporeda ESP nastave – Ukoliko povećanje broja ESP časova nije izvodljivo, moguća su dva alternativna rešenja. Prvo, za koje se zalaže veliki procenat nastavnika, jeste pomeranje ESP nastave na treću i četvrtu godinu osnovnih akademskih studija, kada studenti već poseduju temeljno razumevanje stručnog sadržaja. Drugo rešenje, koje proizilazi iz rezultata ove disertacije, jeste sistematično uvođenje relevantnog i komplementarnog stručnog sadržaja koji bi bio usklađen sa ostalim predmetima.
- Korišćenje autentičnih materijala i resursa – Kako postoji deficit odgovarajućih didaktičkih materijala za ESP nastavu, potrebno je uz saradnju sa nastavnicima stručnih predmeta i studenata uvrstiti relevantne autentične materijale.
- Uvođenje metodike integrisane i kroskurikularne ESP nastave u obrazovanje budućih nastavnika jezika – Neophodno je da se u nastavni plan programa za buduće nastavnike jezika integrišu metodološki pristupi specifični za ESP nastavu, uključujući one koji omogućavaju povezivanje jezika i stručnog sadržaja, kao i strategije interdisciplinarnе nastave. Time bi se budući ESP nastavnici adekvatno pripremili za zahteve savremenog tržišta rada, gde je ESP nastava značajno zastupljena kako u srednjim školama, tako i na visokoškolskim institucijama, dok integrisana nastava sve više dobija na značaju.
- Dodatna edukacija ESP nastavnika o CLIL i integrisanoj nastavi – Kako bi ESP nastava bila efikasnija i u skladu sa savremenim obrazovnim trendovima, neophodno je omogućiti dodatnu obuku i razmenu iskustava među nastavnicima o metodologijama kao što su CLIL i druge integrisane pristupe.
- Integracija svih jezičkih veština – Istraživanje je pokazalo da su samo 43% nastavnika podjednaku važnost dodelili receptivnim i produktivnim veštinama. Kako bi ESP nastava bila efikasna, neophodno je simultano razvijati sve četiri jezičke veštine – slušanje, čitanje, pisanje i govor – kroz integrisane nastavne metode koje podstiču aktivnu upotrebu jezika.
- Prilagođavanje nastavnog jezika potrebama studenata – Iako engleski ostaje dominantan jezik instrukcije, istraživanje je pokazalo da studenti imaju potrebu za povremenim pojašnjenjima na srpskom jeziku, posebno kada je u pitanju razumevanje ključnih stručnih pojmova i koncepata. Kako je usvajanje domenskog znanja jedan od osnovnih ciljeva ESP nastave, važno je dozvoliti fleksibilnu upotrebu oba jezika tamo gde je to pedagoški opravdano.
- Podsticanje interdisciplinarnosti na univerzitetima – Integracija ESP nastave sa predmetima struke kroz zajedničke projekte, istraživanja i nastavne aktivnosti može doprineti većoj povezanosti između akademskih disciplina.

- Pобољшanje statusa ESP nastavnika – Важно је омогућити ESP наставницима подршку и могућност напредовања кроз академска звања, чиме би се њихов статус изједначио са наставницима стручних предмета. Оваква мера би допринела већој видљивости ESP наставника, њиховом угледу у академској заједници и квалитету ESP програма.
- Смањeње броја студената по групи – Мање групе омогућавају квалитетнију интеракцију између наставника и студената, активније учeствовање свих студената у настави и ефикасније развијање и рецeптивних и продуктивних вeштина. Када је могуће, препоручује се и формирање група према нивоу знања студената како би се настава оптимално прилагодила њиховим потребама.
- Дигитализација ESP наставе – Укључивање LMS система и других дигиталних платформи може значајно допринети организацији и ефикасности ESP наставе, омогућавајући приступ материјалима, повратним информацијама и колаборативном учењу у дигиталном окружењу.
- Унапређење сарадње са делатном заједницом – Кључно је обезбедити студентима и ESP наставницима приступ делатној заједници, омогућавајући им интеракцију са професионалцима из различитих области како би стекли реална искуства и релевантне практичне вeштине.
- Прецизнија терминологија у ESP контексту – Важно је користити термин „наставник“, а не „практичар“, јер термин „наставник“ у образовном контексту прецизно дефинише професионалну улогу и одговорности, док „практичар“ може имати шири и непrecизнији значај. Јасно дефинисање терминологије допринosi професионализацији ESP наставе и jaчању њеног statusa унутар академске заједнице.
- Унапређење институционалне подршке – Неопходно је обезбедити већу институционалну подршку за ESP наставу кроз повећање буџета намењеног набавци наставних материјала, модернизацији учioničkog простора и дигиталних ресурса, као и континуираном стручном усавршавању ESP наставника.
- Унапређење statusa ESP-a кроз интегрисану наставу – Implementација интегрисане ESP наставе може побољшати перцепцију и значај ESP предмета и наставника, чиме би се њихов status у академској заједници оснажио. Повезивањем ESP-a са стручним предметима и активнијом институционалном подршком, овај предмет би постао интегрални део студијских програма, уместо периферног курса са растућим смањeњем фонда часова, чиме би се побољшао његов положај на факултетима.

Zакључно, ова дисертација допринosi ширем академском дискурсу о иновацијама у образовању и нуди практичне смернице за унапређење ESP наставе истаујући важност интеграције језика и стручног садржаја и пружа подршку и основу образовним политикaма одозго ка горе, упућујући на потребе, изазове, решења и добре праксе. Емancипација студената и рефлексивне праксе ауторке указују на потребу за редефинисањем улоге наставника и студената у образовном процесу. Интегрисани приступи, који комбинују јежичко и стручно образовање, не само да оснажују студенте, већ и допринose њиховом бољем разумевању професионалног контекста. Ово представља суштински циљ савременог образовања и оснажује студенте да се активно и компетентно укључе у своје делатне заједнице и друштво.

Iако су промене у образовању неизбежне, оне често долазе споро и nailaze на отпор, а високошколски системи нису изузетак. Универзитетске јежичке политике које се ослањају на јединствене и опште приступе, као и академски системи који се ослањају на застареле и rigidне курикулуме, више нису адекватни. Стога, прилагођавање ESP образовања путем флексибилних и

dinamičnih politika, koje uzimaju u obzir specifične ciljeve disciplina i ulogu engleskog jezika u stvaranju i prenošenju znanja, postaje nužnost. Ova situacija nameće potrebu za temeljnom refleksijom o ulozi ESP nastavnika, njihovoj poziciji u obrazovnom sistemu i neophodnosti unapređenja njihovog formalnog obrazovanja kako bi se na adekvatan način adresirale interdisciplinarne i kroskurikularne potrebe. Tokom poslednje tri decenije, a posebno u proteklih deset godina, čini se da je ESP nastava prošla kroz značajne promene koje zahtevaju od ESP nastavnika ne samo prilagođavanje, već i proaktivno delovanje u oblikovanju svesti svojih kolega o suštini ESP predmeta i uloge nastavnika. Ključ ovog procesa leži u unapređenju saradnje, podsticanju interdisciplinarnih istraživanja i promovisanju ravnopravnosti ESP nastavnika u okviru nastavnih i naučnih zajednica. Za postizanje kvalitetne nastave ključno je da nastavnicima budu osigurani adekvatni uslovi za organizaciju, izvođenje i evaluaciju nastave, kao i mogućnosti profesionalnog usavršavanja i naučnog napredovanja. Bez institucionalne podrške, čak ni najposposobniji i najmotivisaniji nastavnici ne mogu ostvariti svoj pun potencijal. Institucionalna podrška i kontinuirana istraživanja ostaju ključni za razvoj ESP nastavnika i unapređenje interdisciplinarne nastave, čime se prekida fragmentacija znanja i stvara osnov za efikasnije i relevantnije obrazovanje i celoživotno učenje u skladu sa specifičnim potrebama struke i društva³⁷.

³⁷ Iako savremen po brojnim faktorima, obrazovni proces na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost i dalje je značajno fragmentiran, dok su kroskurikularne aktivnosti svedene na minimum. Ipak, prisutni su i znaci napretka, uključujući institucionalnu podršku i lično angažovanje pojedinih nastavnika za unapređenje međusobne saradnje između različitih departmana. Ovi koraci, u kombinaciji sa nalazima ovog istraživanja, daju osnovu za optimizam da bi integrisana nastava mogla postati uobičajena praksa, a ne izuzetak, u bliskoj budućnosti. Za sada zbog veoma pozitivnih rezultata i napretka studenata tokom semestra, odlučeno je da se integrisana ESP nastava, usmerena ka ostvarivanju emancipatorske uloge studenata, produži za još jedan semestar. Osim toga, od školske 2024/2025. godine ovaj pristup se proširio i na studente prve i druge godine. Ostvareni napreci nisu se ogledali samo u boljim rezultatima na kolokvijumima i ispitima, već i u povećanoj aktivnosti i angažovanosti studenata, kako tokom redovnih predavanja, tako i u izvršavanju obaveznih i dodatnih zadataka.

10. LITERATURA

1. “Foreign Language Learning Statistics“ (2023). Preuzeto 22.08.2024. sa https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics
2. “Statutory Guidance: National Curriculum in England: languages programmes of study“ (2013). Preuzeto 22.08.2024. sa <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study>.
3. Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6(1), Article 6. Preuzeto 11.09.2024. sa <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol6/iss1/6>
4. Aguilar, M. (2018). Integrating intercultural competence in ESP and EMI: From theory to practice. *ESP Today*, 6(1), 25-43. doi:10.18485/esptoday.2018.6.1.2
5. Agustina, L. (2022). Encouraging students to do collaborative learning in ESP courses to strengthen students' oral communication skills. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(1), 60-66. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i1.4001>
6. Ahmed, Mohammad. (2014). *The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges*. English for Specific Purposes World. 15.
7. Airey, J. (2017). CLIL: Combining Language and Content. *ESP Today*, 5(2), 297-302.
8. Ammon, U. (1996). “The European Union (EU – formerly European Community). Status change during the last fifty years”. In Fishman, J.A., A.W. Conrad and A. Rubal-López (Eds.) *Post-Imperial English. Status Change in Former British and American Colonies, 1940-1990*. Berlin: Mouton de Gruyter, 241-267
9. Anđelković, J., Meršnik, M. (2022). English for more specialized purposes – benefits and challenges. In Paprić, M., Tanasijević, M., Janković, J. (Eds.) *Language – Profession – Science 2.1. Book of Proceedings, V International Conference*. Belgrade: Foreign Language and Literature Association of Serbia.
10. Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.
11. Arnó-Macià, E., Aguilar-Pérez, M., & Tatzl, D. (2020). Engineering students' perceptions of the role of ESP courses in internationalized contexts: A longitudinal study. *English for Specific Purposes*, 58, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.12.001>
12. Arnó-Macià, E., Vandepitte, S., Minacori, P., Musacchio, M. T., Hanson, J., & Maylath, B. (2019). Engineering students' views on ESP courses as a pathway for the development of graduates' international mindsets. *Higher Education*, 78(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00410-6>
13. Bai, B., & Lo, C. K. (2018). Perceived benefits of technology integration in teaching English: A survey of Hong Kong pre-service teachers. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(4), 273-285.
14. Baker, J., & Westrup, H. (2000). *The English Language Teacher's Handbook: How to Teach Large Classes with Few Resources*. Continuum.
15. Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. De Gruyter Mouton.

16. Bakić-Mirić, N. (2021). Putting CLIL into practice. The Role of English In Higher Education, 35. Proceedings of the International Seminar ESP and CLIL : Current Drivers in HEI Internalization. Juhász Gyula Higher Education Publishing: Szeged.
17. Bakić-Mirić, N., & Gaipov, D. (2015). The importance of English for Specific Purposes (ESP) in multinational companies: International business and trade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 348-353. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.780>
18. Banegas, Darío. (2018). Learning subject-specific content through ESP in a Geography-teaching programme: An action research story in Argentina. *English for Specific Purposes*. 50.
19. Bartlet, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Policy Study*, 5(2), 344-364.
20. Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Routledge.
21. Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
22. Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The Project Framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116.
23. Behar, R. (1997). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon.
24. Beko, L. (2013). Integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu. Dostupno na: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4049>
25. Bekteshi, E., Xhaferi, B. (2020). An Analysis of English for Specific Purposes among University Students. *Educational Process: International Journal*, 9(2), 90-102.
26. 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.
27. Belcher, D. (2009). What ESP Is and Can Be: An Introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 1-20.
28. Benavent, G.T., & Peñamaría, S.S. (2011). *Use of authentic materials in the ESP classroom*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
29. Benesch, S. (1993). Critical Thinking: A Learning Process for Democracy. *TESOL Quarterly*, 27(3), 545-548.
30. Benesch, S. (1996). Needs analysis and curriculum in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly* 30: 723 – 38.
31. Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
32. Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman.
33. Bishop, R. (2010). Effective Teaching for Indigenous Students. *Educational Forum*, 74(2), 112-129.
34. Blagojević, S. (2013). Original texts as authentic ESP teaching material – the case of philosophy. *ESP Today*, 1, 113-126

35. Bojovic, M. (2006). Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development. DOI 10.13140/2.1.4011.4566.
36. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2021). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 2.
37. Boud, D. (1989). Some competing traditions in experiential learning. U S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning*. Buckingham, England: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
38. Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M. (2003). Content-based second language instruction. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
39. Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in Learning: New Environments for Education* (pp. 289-325). Lawrence Erlbaum Associates.
40. Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman.
41. Brown, J. D., & Bailey, K. M. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 25(3), 349-383. <https://doi.org/10.1177/0265532208090157>
42. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
43. Bruton, L.A., & Woźniak, M. (2013). English for physiotherapy, physiotherapy for English: A synergistic approach.
44. Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. *Language Teaching*, 38, 57 - 74.
45. Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
46. Bygate, M. (2009). Teaching the spoken foreign language. U K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Urednici), *Handbook of foreign language communication and learning* (str. 401-438). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
47. Cañado, M. & Esteban, A. (2015). Authenticity in the Teaching of ESP: An Evaluation Proposal. *Scripta Manent*, 1, 35-43.
48. Carr, W., & Kemmis, S. (1990). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Geelong, Australia: Deakin University.
49. Chapelle, C. A. (2010). The Spread of Computer-Assisted Language Learning. *Language Teaching*, 43(1), 66-74.
50. Chapelle, C. A. (2020). The challenges of integrating technology into language teaching. *Language Learning & Technology*, 24(2), 1-7.
51. Chmelikova, G., & Hurajová, Ľ. (2019). ESP teachers in the world of globalisation and higher education internationalisation. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 443-452.
52. Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39: 1-14.

53. Cook, V. (2002) 'Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective' in V. Cook (ed.) *Portraits of the L2 User* (Clevedon: Multilingual Matters), pp. 325–43.
54. Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass.
55. Costa, F. & Coleman, J.A. (2010). "Integrating content and language in higher education in Italy: Ongoing research". *International CLIL Research Journal* 1 (3), 19-29.
56. Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Mash (Ed.), *Learning Through a Foreign Language* (pp.46-62). London: CLIT.
57. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
58. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
59. Čepon, S. (2016). *English for Specific Purposes in Higher Education through Content and Language Integrated Learning*. Cambridge Scholars Publishing.
60. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
<https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
61. Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 7-24). Wien: Peter Lang.
62. Day, J., & Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
63. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
64. Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
65. Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). *How to Teach English with Technology*. Pearson.
66. Dudley-Evans, T. (1997). An Overview of ESP in the 1990s. *The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings*. Aizuwakamatsu City, Fukushima, Japan, 4-11.
67. Dudley-Evans, T., & John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Đorović, D. & Zavišin, K. (2018). Integrating Elements of LSP Language Teaching and CLIL Methods in the Context of Tertiary Education. *Scripta Manent*, Vol 13, No 1, 26-44.
69. Đorović, D., Janković, N. (2018). Bodovna vrednost stranog jezika struke na Beogradskom univerzitetu. U A. Vujović, S. Šipragić Đokić i M. Paprić (Ur.), *Strani jezik struke i profesionalni identitet* (119-137). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
70. Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press/Rowman & Littlefield Publishers.
71. Ellis, R. (1996). "SLA and Language Pedagogy", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69–92.

72. Esteban, A. A. & M. C. V. Martos. (2002). "A Case study of Collaboration among ESP Practitioner". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 15 (2002): 7-21.
73. European Commission (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006, 1–29. Retrieved from:
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
74. Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
75. Falout, J., & Falout, M. (2005). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 33(2), 283-298.
76. Farrell, T. S. C. (2006). Reflective practice in action: A case study of a writing teacher's reflections on practice. *TESL Canada Journal*, 23(2), 63-72.
77. Farrell, T. S. C. (2015). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2). <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
78. Feak, C. B. (2013). ESP and Speaking. U B. Paltridge, & S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, 35-53.
79. Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences*, 81, 101904.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101904>
80. Ferguson, G. (2007) The global spread of English, scientific communication and ESP: Questions of equity, access and domain loss, *Ibérica* (13): 7-38.
81. Filipović, J. (2015). Transdisciplinary approach to language study. The complexity theory perspective. London: Palgrave Macmillan.
82. Filipović, J. (2019). Transdisciplinary qualitative paradigm in applied linguistics: Autoethnography, participatory action research, and minority language teaching and learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 493-509.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1597209>
83. Flowerdew, J., & Dudley-Evans, T. (2001). An Introduction to the Concept of Genre. *Writing for Scholarly Publication*, 1-23.
84. Flowerdew, J., & Peacock, M. (Eds.) (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
85. Francom, G. M. (2020). Barriers to technology integration: Identifying and addressing challenges. *Computers & Education*, 141, 103616.
86. Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P., & Burns, A. (2014). English-for-Teaching: Rethinking Teacher Proficiency in the Classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
87. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
88. Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.
89. Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation* (D. Macedo, Trans.). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

90. Ghafournia, N., & Sabet, S. A. (2014). The most prominent roles of an ESP teacher. *International Education Studies*, 7(11), 1. Canadian Center of Science and Education. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p1>
91. Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*.
92. Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
93. Giroux, H. (2002). Teachers as transformatory intellectuals. *Educate*, 1(2), 46–49.
94. Giroux, H. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31–47.
95. Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge University Press.
96. González Ardeo, J.M. (2013). “(In)compatibility of CLIL and ESP courses at university”. *Language Value* 5 (1), 24-47. Jaume I University ePress: Castelló, Spain. <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2013.5.3>
97. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
98. Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle.
99. Gustafsson, M., & Mårtensson, K. (2015). *Improving Academic Practice through the Scholarship of Teaching and Learning: A Study of the Scholarship of Teaching and Learning in the Practice of Academic Development*. *Higher Education Research & Development*, 34(4), 801-816.
100. Habul-Šabanović, I. (2023). Integrirano učenje sadržaja i jezika putem metoda projektnog učenja u nastavi engleskog jezika struke na nivou visokog obrazovanja. *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet, 353-374
101. Halliday, M., MacIntosh A. & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman. Dostupno na: <https://archive.org/details/linguisticscienc0000hall/mode/2up>
102. Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2022). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025412>
103. Hamel, R.E. (2007). “The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science”. *AILA Review* 20, 53-71.
104. Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 126-130.
105. Hans, A., & Hans, E. (2015). A Comparative Study of English for Specific Purposes (ESP) and English as a Second Language (ESL) Programs. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(11), 26-31.
106. Hans, E. (2018). A Comparative Study of English for Specific Purposes (ESP) and English as a Second Language (ESL) Programs. *International Journal on Arts, Management and Humanities* 7(1): 27-32

107. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman Education Limited.
108. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.
109. Hess, N. (2001) *Teaching large multilevel classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
110. Hirschheim, R., Klein, H. K., & Lyytinen, K. (1995). *Information Systems Development and Data Modeling: Conceptual and Philosophical Foundations*. Cambridge University Press.
111. Hurajová, Ľ. (2015). Tertiary CLIL. U S. Pokrivčáková (Ed.). *CLIL in Foreign Language: e-book for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 85-98.
112. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge University Press.
113. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
114. Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.
115. Hyland, K. (2007). English for specific purposes: Some influences and impacts. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 391–402). New York: Springer.
116. Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing* (3rd ed.). Routledge.
117. Ignjatović, G. (2020). Integrative Learning Approach In ESP/ELP: Theoretical framework of intradisciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary integration. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Nušu* 88:179-198.
118. İlter, O., & Yeşilyurt, S. (2021). "Action Research as a Tool of Teaching ESP in a Flipped Learning Environment." *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 626-655.
119. Inozemtseva, K. & Troufanova, N. (2018). ESP tertiary teachers' perception of how they comply with requirements of cross-disciplinary education, *EDULEARN18 Proceedings*, 6427-6434.
120. Janković, N. (2014). *Objedinjavanje sadržaja i veština u nastavi engleskog jezika kod dece mlađeg uzrasta, magistarski rad odbranjen januara 2014. na Filološkom fakultetu u Beogradu*.
121. Janković, N. i Savić Nenadović, Z. (2021). Pozitivni i negativni aspekti nastave stranog jezika struke prema stavovima studenata. U: Parezanović, T. i Nikolić, M. (ur.) *Filološki vidici 1* (83–94). Naučni skup nacionalnog značaja Filološki vidici 1. 1. 11. 2019. Beograd: Fakultet za strane jezike, Alfa BK Univerzitet.
122. Janković, N. Z., & Buđevac, N. M. (2023). Studenti kao stvaraoci u oblikovanju budućnosti visokog obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 36(3), 37–56.
<https://doi.org/10.5937/inovacije2303037J>

123. Janković, N. Z., Savić Nenadović, Z. B., & Cvetković, M. S. (2019). Značaj učenja stranog jezika struke prema stavovima studenata i nastavnika. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 32(2), 91-105. <https://doi.org/10.5937/inovacije1902091J>
124. Järvinen, H. (2008). Learning Contextualized Language: Implications for Tertiary Foreign-Language-Medium Education. In E. Rautio, L. Saarikoski (Eds.), *Foreign-Language-Medium Instruction in Tertiary Education: a Tool for Enhancing Language Learning*. (pp. 77-88) Vaasa: Vaasan Ammattikorkeakoulu University of Applied Sciences.
125. Jerković, J. (2017). Analiza potreba studenata tehnoloških fakulteta u Srbiji u nastavi engleskog jezika. *Metodički vidici*, 7(7), 377-401. <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.377-401>
126. Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
127. Johns, A. M. (1991). English for specific purposes (ESP): Its history and contributions. U M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 67-77.
128. Johns, A. M. (2013). The History of English for Specific Purposes. U B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley & Sons, Inc, 5-33.
129. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
130. Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
131. Jordan, R. R. (2001). A history of English for academic purposes (EAP): from small beginnings. U G. Sanchez, & M. Elena (Eds.), *Present and Future Trends in TEFL*. Almeria: Universidad de Almeria, 169-194.
132. Kasper, L. F. (1997) 'The Impact of Content-Based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students', *English for Specific Purposes*, 16, 309-20.
133. Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage
134. Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-38). Routledge.
135. Kennedy, C., & Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Macmillan.
136. Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks and tools for professionals. U G. Motteram (Ur.), *Innovations in learning technologies for English language learning* (str. 87-115). London: British Council.
137. Kholis, A., & Iryanti, H. D. (2021). Integrating digital tools into ESP teaching: A need analysis of a business English course. *LingTera*, 8(2), 93-102.
138. Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>.

139. Kirovska-Simjanoska, D. (2020). Teaching ESP in the digital world – Developing a blended learning environment for computer science students. *Belgrade English Language and Literature Studies*, 12, 235-250.
140. Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
141. Knežević, Ž. (2017). Savremeni trendovi u nastavi i učenju engleskog kao jezika struke u oblasti informacionih tehnologija. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu. Dostupno na: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9070>
142. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implication*. London: Longman.
143. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
144. Laanemaa, E. (2015). *Students' Perceptions of ESP Courses in Higher Education*. Estonian Research Council.
145. Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4–17.
146. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
147. Lee, W. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323–328.
148. Lehtonen, T. (2018). *ESP Teaching in Higher Education: Research and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
149. Leonardi, V. (2015). Bridging the gap between ESP and CLIL in the university context. *Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi*, 5 (Spring), 18-26.
150. Liew, K. L., & Khor, C. P. (2014). ESP at tertiary level: Traditional ESP or integrated ESP?.preuzeto 11.06. 2023. sa http://dspace.unimap.edu.my/bitstream/handle/123456789/34587/GENERAL%20PAPER_3.pdf?sequence=1
151. Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89.
152. Liu, J. (2006). Project-based Learning in a Technologically Enhanced Environment. *Education Technology Research and Development*, 54(2), 157-179.
153. Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
154. Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
155. Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton and K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 21 – 29.
156. Mackay, R. & Mountford, A. (1978). *English for specific purposes*. Longman
157. Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4): 371-409.
158. Manić, D., & Vučo, J. (2015). Unapređivanje nastave stranog jezika struke u srednjim stručnim školama – CLIL i TBLT iskustva u projektu PETALL [Improving ESP in

- vocational schools – CLIL and TBLT experiences in PETALL project]. *Primenjena lingvistika*, 16, 79-88. <https://doi.org/10.18485/primling.2015.16.6>
159. Marker, P. (2000). The Power of a Democratic Classroom. *Journal of Educational Change*, 1(3), 243-260.
 160. Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. University of Córdoba.
 161. Martinović Barbul, I. (2019). *Problemska nastava i veština pisanja u nastavi engleskog poslovnog jezika (Doktorska disertacija)*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
 162. Martirosyan, N. M., Hwang, E., & Wanjohi, R. (2015). Impact of English proficiency on academic performance of international students. *Journal of International Students*, 5(1), 60–71. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i1.443>
 163. McDonough, J., & Shaw, C. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. John Wiley & Sons.
 164. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
 165. Meristo, M., & López Arias, F. J. (2020). Challenges in teaching English for specific purposes in Estonian universities. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 8(3), 249-261. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2003249M>
 166. Mičić, S. (2005). Reforms in English for medical academic purposes in Belgrade. *IATEFL ESP SIG Newsletter*, Issue 27, 4-7.
 167. Miller, L. (2014). *English for Science and Technology*. U V. Bhatia, & S. Bremner (Urednici), *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication*. London/New York: Routledge. 304-320.
 168. Miller, M. (2005). *Improving aural comprehension skills in EFL, using authentic materials: An experiment with university students in Nigata, Japan* (Unpublished Master's thesis). University of Surrey, Australia.
 169. Milovanović, R., Stojanović, B. & Ćirković-Miladinović, I. (2020). Stavovi studenata prema internacionalizaciji visokog obrazovanja. *Иновације у настави*, XXXIII, 2020/2, 86–96, doi: 10.5937/inovacije2002086M
 170. Mirić, M., & Đorović, D. (2013). Jezik struke na univerzitetu: Stavovi nastavnika stručnih predmeta. In I. Lakić & N. Kostić (Eds.), *Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije Instituta za strane jezike: Kroz jezike i kulture* (str. 481-488). Institut za strane jezike Univerziteta Crne Gore.
 171. Mirić, M., & Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na univerzitetu: saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 507-520.
 172. Nation, I. S. P., & Webb, S. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
 173. Navés, T. (2009). Effective CLIL programmes. In Ruiz de Zarobe, Y. and Jimenez Catalan, R.M. (eds.), *CLIL: evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
 174. Neumann, H., Padden, N., & McDonough, K. (2019). Beyond English language proficiency scores: Understanding the academic performance of international

- undergraduate students during the first year of study. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 324–338. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1522621>
175. Nevin, A., Smith R.M. & McNeil, M. (2008). Shifting attitudes of related service provider: A disability study critical pedagogy approach. *International Journal of Whole Schooling*, 4(1), 1-12.
 176. Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (2016). Conceptualising integration in CLIL and multilingual education. *Multilingual Matters*.
 177. Northcott, J., & Brown, G. (2006). Legal translator training: Partnership between teachers of English for legal purposes and legal specialists. *English for Specific Purposes*, 25, 358-375.
 178. Norton, B. (2018). Identity and Language Learning: Extending the Conversation. *Multilingual Matters*.
 179. Nouri, A., & Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles, and Curriculum Orientation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 83-85.
 180. Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.
 181. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 182. Onn, K. W. (1998). An action research study on project management in an engineering organisation in Singapore (PhD dissertation). University of South Australia.
 183. Orr, T. (2010). "English language education for science and engineering students". In *English for Professional and Academic Purposes*. Leiden, The Netherlands: Brill
 184. Otanjac, M. (2021). Students' attitudes toward ESP course at university level. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 20: 273-281.
 185. Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley & Sons.
 186. Paul, J. L. (2002). *Transformative Curriculum Leadership*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
 187. Pennycook, A. (1994). Critical pedagogical approaches to research. *TESOL Quarterly*, 28, 690-693.
 188. Pennycook, A. (2011) Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics* 33 (16): 1 – 16.
 189. Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
 190. Pešić, D. (2016). Sintaksički i semantički parametri u razumevanju govora pri učenju engleskog jezika kao stranog. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
 191. Pešić, D., & Marinković, I. (2018). Teaching ESP in vocational schools in Serbia today. *Strani jezik struke i profesionalni identitet: temaski zbornik*. 697–714.
 192. Phelps, R. (2005). The potential of reflective journals in studying complexity 'in action'. *ERA Research Outputs*, 2. <https://doi.org/10.29173/cmplct8726>
 193. Phillipson, R. (2006). "Figuring out the Englishization of Europe". In Leung, C. and J. Jenkins (Eds.) *Reconfiguring Europe*. London: Equinox, 65-86.

194. Phillipson, R. (2009). English in higher education: panacea or pandemic?'' *Angles on the English-Speaking World*, 9: 29-57.
195. Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
196. Pippin, T. (1998). *Reconstructing the Common Good in Education*. New York: Teachers College Press.
197. Plećaš, J. (2011). Izazovi nastave engleskog jezika u organizacionim naukama. U Ignjačević, A., Đorović, D., Janković, N., Belanov, M. (Eds) *Druga međunarodna konferencija Jezik struke: Izazovi i perspektive* (str. 677–685). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
198. Prtljaga, J. & Gojkov Rajić, A. (2017). Metodичke specifičnosti nastave stranog jezika struke. U: *Knjiga sažetaka sa 4. međunarodne konferencije: Strani jezik struke i profesionalni identitet*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 715-725.
199. Radovanović, A., & Mitrović, A. (2018). ESP practitioners and content teachers collaboration in ESP syllabus design: English for health tourism case in point, *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 7-18.
200. Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research* 3(1): (pp. 24-31). Bangladesh: Horizon Research Publishing.
201. Renaud, S., Tannenbaum, E., & Stantial, P. (2007). Student-centered teaching in large classes with limited resources. *English Teaching Forum*, 45(3), 12-17.
202. Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
203. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
204. Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
205. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
206. Richards, J.C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching*. New York: Cambridge University Press.
207. Robinson, P. (1991). *ESP Today*. London: Prentice Hall.
208. Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall.
209. Ruiz Garrido, M. F., & Fortanet-Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. In D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 179–188). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
210. Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. ASCD
211. Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
212. Saussure, F. de. (1916). *Course in General Linguistics* (C. Bally & A. Sechehaye, Eds.; W. Baskin, Trans.). McGraw-Hill.

213. Schleppegrell, M. & Bowman, B. (1986). *ESP: Teaching English for Specific Purposes*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
214. Shephard, K., Brown, K., Connelly, S., Hall, M., Harraway, J., & Martin, J. (2017). Empowering students in higher education to teach and learn. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(1), 41–55.
215. Shoecraft, K., Massa, H., & Kenway, L. (2024). Translanguaging pedagogies: Using an action research approach to support English as an Additional Language (EAL) students in a first-year undergraduate anatomy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 68, 101357. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101357>
216. Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
217. Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
218. Službeni glasnik. (2011). Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave. *Službeni glasnik* 105/2015, 50/2016.
219. Somerville, F. (2021). Exploring diary methods in higher education research. In X. Cao & E. F. Henderson (Eds.), *Exploring diary methods in higher education research: Opportunities, choices and challenges* (pp. 34-49). Routledge.
220. Song, B. (2006) 'Content-Based ESL Instruction: Long Term Effects and Outcomes', *English for Specific Purposes*, 25, 420–37.
221. Song, B., & Kim, T. Y. (2017). Teachers' influence on students' motivation in language learning. *System*, 64, 19-29.
222. Spry, T. 2001. Performing autoethnography: An embedded methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7: 706-732.
223. Stahl, B. C., Tremblay, M. C., & LeRouge, C. M. (2011). Focus groups and critical social IS research: How the choice of method can promote emancipation of respondents and researchers. *European Journal of Information Systems*, 1-17. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.18>
224. Starfield, S. (2011). Doing critical ethnographic research into academic writing: The theory of methodology. In D. Belcher, A. M. Johns and B. Paltridge (eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 174 – 96.
225. Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1), 1–9.
226. Stearns Center for Teaching and Learning. (n.d.). Teaching large classes. Preuzeto sa: <https://stearnscenter.gmu.edu/knowledge-center/student-engagement-classroom-managment/teaching-large-classes/> 22.06.2024.
227. Stern, H. H. (1989). Seeing the wood and the trees. In K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 207–221). Cambridge: Cambridge University Press.
228. Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
229. Stewart, T. (2018). *Issues in ESP: Perspectives from Practitioners*. Palgrave Macmillan.

230. Stojković, N. & Piršl, D. (2018). The need to redetermine the position of ESP within educational setting of higher education in Serbia. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 48(3), 79–87.
231. Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(3), 59-76.
232. Suknović, M. (2024). Perceptions of ESP instructors in higher education institutions on meeting the demands of interdisciplinary and CLIL education. *Anali Filološkog fakulteta*, 36(1), 271-291.
233. Suknović, M. (2024). Uloge ESP nastavnika u kontekstu ESP integrisane nastave, *Primenjena lingvistika*, 24.
234. Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education—The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1, 1, 101-129.
235. Swain, M., Kirpatrick, A., & Cummins, J. (2011). How to have a guilt---free life using Cantonese in the English class. *A Handbook for the English language teacher in Hong Kong*. Hong Kong: Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.
236. Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*. 2nd impression. New York: Prentice - Hall.
237. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
238. Tarabar, A. (2014). Načini i mogućnosti istovremenog učenja engleskog jezika i stručnog gradiva u nastavi iz oblasti održavanje. *Održavanje*, Zenica, 285-292
239. Tenieshvili, A. (2018). Towards Various Aspects of Teaching Language for Specific Purposes (LSP) at Higher Education Institutions. *Journal of Foreign Language Education and Technology*.
240. Todd, Richard. (2003). EAP or TEAP?. *Journal of English for Academic Purposes*. 2. 147-156.
241. Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures for self-access materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1(2), 72–86.
242. Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
243. Tranpolsky, O. (2013). Content –based Instruction, CLIL and Immersion in teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English Speaking Countries. *Journal of ELT and Applied Linguistics*, 1(1), 1-11.
244. Tudor, I. (1997) ‘LSP or Language Education?’ in R. Howard and G. Brown (eds) *Teacher Education for LSP* (Clevedon: Multilingual Matters), pp. 90–102.
245. Tudor, I. (2009). Content and language integrated learning (CLIL) in higher education in Europe: an overview of practice and lines for investigation. *Les Après-midi de LAIRDIL, EMILE : L’enseignement d’une matière intégré à une langue étrangère : avantages, risques, défis*, 15: 9-27.

246. UNESCO (2012): Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development (abridged), UN Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris;
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>; (pristupljeno 12.11.2023)
247. UNESCO (2018). Issues and trends in Education , A. Leicht, J. Heiss and W. J. Byun (eds), UNESCO, Paris, France; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445> (pristupljeno 12.11.2023).
248. Ur, P. (1996). A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge University Press.
249. Valenti, V., & Galimberti, M. (2015). ESP: From grammar translation lessons to learner-centred blended learning lessons. In L. Anglada, N. Sapag, D. L. Banegas & M. A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI conference* (pp. 70–80). Córdoba: ACPI.
250. Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
251. Vujović, A. (2018). Foreign language for specific purposes and modern teacher education. In Z. Załona and I. Radovanović (eds.) *Chosen issues of education in the modern era* (9- 22). Nowy Sącz, Poland: State University of Applied Sciences & Belgrade: Teacher Education Faculty.
252. Wächter, B. and Maiworm, F. (2008). *English-taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
253. Wannagat, U. (2007). Learning through L2 – Content and language integrated learning (CLIL) and English as medium of instruction (EMI). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 663–82.
254. Wegener, B. (2008). Corporate English language training: The way to customized materials. In J. Schmied, & C. Haase (Eds.), *English projects in teaching and research in Central Europe* (pp. 127–146). Göttingen: Cuvillier Verlag.
255. Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
256. Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
257. Woodrow, L. (2017). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. Routledge.
258. Yang, W. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, 4, 43–68.
259. Yang, W., & Gosling, M. (2014). What makes a Taiwan CLIL programme highly recommended or not recommended? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 394–409.

11. PRILOZI

11.1. Upitnici za studente

Драге колегинице и колеге,

Пред вама се налази упитник који је један део истраживачког сегмента докторске дисертације која се бави истраживањем интеграције језика и стручног садржаја на терцијарном нивоу образовања. Сви прикупљени подаци ће бити искоришћени у ту сврху и у сврху публикације научног рада. Упитник је потпуно анониман и ни у ком случају неће утицати на евалуацију Вашег постигнућа на предмету Енглески језик.

Хвала вам најлепше на искреним одговорима, труду и времену.

Мина Сукновић

Опште информације

Колико година учите енглески језик? _____

Коју сте оцену имали на последњем испиту из предмета Енглески језик? _____

Сматрам да предмет Енглески језик треба да се изучава _____ семестра/семестара, са фондом од _____ часа/часова (45 мин) недељно током комплетног студирања од осам семестара.

Заокружите један одговор

	Потпуно се не слажем	Делимично се не слажем	Не знам, немам мишљење	Делимично се слажем	Потпуно се слажем
Сматрам да је енглески језик важан за моју будућу каријеру и напредовање.	1	2	3	4	5
Сматрам да је моје познавање енглеског језика довољно да читам стручне текстове.	1	2	3	4	5

Сматрам да је моје познавање енглеског језика довољно да дискутујем о стручним темама и материјалима.	1	2	3	4	5
Сматрам да је моје познавање енглеског језика довољно да пишем о стручним темама и материјалима.	1	2	3	4	5
Сматрам да је моје познавање енглеског језика довољно да слушам о стручним темама и материјалима.	1	2	3	4	5
Сматрам да могу да успешно пратим наставу стручних предмета на енглеском језику.	1	2	3	4	5

Оцените важност језичких вештина за Вашу будућу каријеру, као и даље усавршавање оценом 1-5 (1 најмање важна, 5 изузетно важна):

разумевање писаног текста _____

разумевање говорног материјала и аудио записа _____

говор и комуникација _____

писање _____

Додатни коментар о познавању и важности енглеског језика и језичких вештина:

Интегрисање стручног садржаја и језика

Заокружите један одговор

	Потпуно се не слажем	Делимично се не слажем	Не знам, немам мишљење	Делимично се слажем	Потпуно се слажем
Сматрам да, поред језичког садржаја, у оквиру предмета Енглески језик треба и да усвајамо стручне садржаје (нејезичке елементе, нпр. не само шта значи <i>NPT</i> него када је потписан, од стране кога, зашто, итд.).	1	2	3	4	5
Сматрам да, поред језика, евалуација (задаци, колоквијуми и испити) треба да укључи и обрађивани стручни садржај (дакле да се тестира и познавање информација).	1	2	3	4	5
Учење стручног садржаја у оквиру предмета Енглески језик ме мотивише да унапређујем своје знање енглеског језика.	1	2	3	4	5
Сматрам да материјали који се користе на часовима енглеског језика треба да допуњују и/или обнављају јединице које су обрађиване или ће се обрађивати на стручним предметима.	1	2	3	4	5
Напор који уложим да научим садржај на енглеском језику ће ми помоћи да боље разумем садржај струке.	1	2	3	4	5
Сматрам да у оквиру предмета Енглески језик треба само да се фокусирамо на језичке елементе, а учење садржаја, односно конкретних информација, да се препусти другим стручним предметима. ³⁸	1	2	3	4	5

³⁸ Ova tvrdnja je dodata na izlaznom upitniku da bi se potvrdili rezultati prve tvrdnje u ovom odeljku.

Додатни коментар о интегрисању стручног садржаја у оквиру предмета Енглески језик:

Аутентични материјали

Оцените корисност следећих материјала у настави оценом 1-5 (1 најмање корисни, 5 изузетно корисни):

- аутентични материјали (материјали преузети непромењени из стручне литературе, стручних часописа, итд.) _____
- прилагођени материјали (материјали преузети из стручне литературе, стручних часописа, итд, али инкорпорирани у наставу у скраћеном облику и/или са измењеним вокабуларом, реченичном структуром, итд.) _____
- материјали специјално креирани за наставу (материјали о релевантним стручним темама скројени искључиво за наставу) _____

	Потпуно се не слажем	Делимично се не слажем	Не знам, немам мишљење	Делимично се слажем	Потпуно се слажем
Коришћење стручних, аутентичних материјала у настави енглеског језика на факултету је добар начин за унапређивање стручног вокабулара и генерално учење језика.	1	2	3	4	5
Коришћење стручних, аутентичних материјала у настави енглеског језика представља велико оптерећење за студенте треће и четврте године.	1	2	3	4	5
Сматрам да студентима треба дати могућност да изаберу неке од материјала који ће се користити на предавањима.	1	2	3	4	5

Рад на изабраним материјалима би ме мотивисао да учим и унапређујем енглески језик струке.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Додатни коментар о избору материјала за наставу:

Шта би највише унапредило наставу енглеског језика за дипломатију и безбедност?

Коришћење литературе на енглеском језику³⁹

На другим предметима се сусрећем са литературом на енглеском језику и то (могуће је заокружити више одговора):

1. у оквиру обавезне литературе
2. у оквиру додатне литературе
3. приликом израде семинарских радова и презентација
4. не сусрећем се

³⁹ Овај оделјак се налази само на улазном упитнику.

На колико предмета до сада (са изузећем Енглеског језика) је била заступљена литература на енглеском језику:

На колико предмета у настави су до сада коришћени материјали на енглеском језику (видео, аудио, текстови, објашњавање стручне терминологије, итд.)

11.2. Upitnik za ESP nastavnike

Istraživanje integrisanja jezika i sadržaja na tercijarnom nivou obrazovanja

Poštovane kolegice i kolege,

Pred vama se nalazi upitnik koji je jedan deo istraživačkog segmenta doktorske disertacije koja se bavi istraživanjem integracije jezika i stručnog sadržaja, i s tim u vezi, interdepartmantske saradnje, na tercijarnom nivou obrazovanja. Svi prikupljeni podaci će biti iskorišćeni u tu svrhu i u svrhu publikacije naučnog rada.

Hvala vam najlepše na iskrenim odgovorima, trudu i vremenu.

Mina Suknović

** Indicates required question*

1. Zvanje *

Mark only one oval.

- ☐ redovni profesor
- ☐ vanredni profesor
- ☐ docent
- ☐ nastavnik stranog jezika
- ☐ asistent/saradnik
- ☐ Other: _____

2. Ukoliko želite, navedite instituciju kojoj ste zaposleni.

3. Koliko godina predajete ESP predmete? *

Mark only one oval.

- ☐ 1-5 godina
- ☐ 5-10 godina
- ☐ više od 10 godina

4. Koliko semestara jedan student u proseku izučava ESP predmet kao obavezni predmet tokom osnovnih studija? *

5. Koliko časova (45 min) nedeljno? *

6. Na kojim godinama osnovnih studija? *

7. Koliko semestara jedan student u proseku izučava ESP predmet kao izborni predmet tokom osnovnih studija? *

8. Koliko časova (45 min) nedeljno? *

9. Na kojim godinama osnovnih studija? *

10. Koliko semestara i časova nedeljno smatrate da ESP predmeti treba da se izučavaju tokom osnovnih studija, i na kojim godinama? *

11. Ocenite važnost jezičkih veština za buduću karijeru, kao i dalje usavršavanje *
Vaših studentkinja i studenata ocenom 1-5 (1 najmanje važna, 5 izuzetno važna).

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
razumevanje pisanog teksta	☐	☐	☐	☐	☐
razumevanje govornog materijala i audio zapisa	☐	☐	☐	☐	☐
govor i komunikacija	☐	☐	☐	☐	☐
pisanje	☐	☐	☐	☐	☐

12. Dodatni komentar

Skip to question 13

Integracija stručnog sadržaja i jezika

13. Izaberite opciju koja najviše odražava Vaše mišljenje. *

Mark only one oval per row.

	Potpuno se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam, nemam mišljenje	Delimično se slažem	Potpuno se slažem
Smatram da je korisno da jedan od ciljeva i ishoda predmeta bude i usvajanje stručnih sadržaja pored jezičkih znanja i veština.	☐	☐	☐	☐	☐
Smatram da posedujem znanja i veštine da inkorporiram i evaluiram stručni sadržaj u okviru svog predmeta.	☐	☐	☐	☐	☐
Smatram da je važno da izučavam stručni sadržaj prilikom pripreme za predavanja.	☐	☐	☐	☐	☐
Smatram da učenje stručnog sadržaja prilikom ESP nastave	☐	☐	☐	☐	☐

doprinosi
većoj
motivaciji
studenta.

Smatram da
učenje
stručnog
sadržaja vodi
ka
efikasnijem
usvajanju
stručne
terminologije
kod
studenata.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. Da li ciljevi i ishodi Vašeg predmeta uključuju i one u vezi sa sadržajem struke, a ne samo jezičkim elementima? *

Mark only one oval.

- ☐ Da
☐ Ne
☐ Other: _____

15. Da li Vaš predmet podrazumeva i evaluaciju sadržaja struke kroz zadatke, kolokvijume, ispite, itd, pored jezičkih elemenata i veština? *

Mark only one oval.

- ☐ Da
☐ Ne
☐ Other: _____

16. Dodatni komentar

Interdepartmanska saradnja

17. Izaberite opciju koja najviše odražava Vaše mišljenje. *

Mark only one oval per row.

	Potpuno se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam, nemam mišljenje	Delimično se slažem	Potpuno se slažem
Smatram da je saradnja sa profesorima/nastavnicima stručnih predmeta važna za izradu kurikuluma i materijala.	☐	☐	☐	☐	☐
Zadovoljan/na sam saradnjom sa drugim odsecima/katedrama i profesorima koji drže stručne predmete.	☐	☐	☐	☐	☐
Zadovoljan/na sam institucionom podrškom koju dobijam od fakulteta prilikom izrade kurikuluma, didaktičkih materijala, udžbenika i izvođenja nastave.	☐	☐	☐	☐	☐
Smatram da materijali koji se koriste na časovima engleskog jezika struke treba da dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima.	☐	☐	☐	☐	☐

18. Da li materijali koji se trenutno koriste na časovima engleskog jezika struke dopunjuju i/ili obnavljaju jedinice koje su obrađivane ili će se obrađivati na stručnim predmetima. *

Mark only one oval.

- ☐ Da, uglavnom
☐ Da, delimično
☐ Ne
☐ Ne znam
☐ Other: _____

19. Obeležite oblik saradnje sa kolegicama i kolegama stručnih predmeta *

Check all that apply.

- ☐ saradnja pri odabiru tema koje će se obrađivati
☐ rad na zajedničkom odabiru tekstova i drugih nastavnih materijala za jezik struke
☐ konsultacije u vezi sa reprezentativnom terminologijom na srpskom i engleskom jeziku koja je značajna za određenu naučnu oblast
☐ saradnja u izradi kurikuluma za jezik struke
☐ konsultacije u vezi sa predispitnim aktivnostima u okviru ESP predmeta
☐ Other: _____

20. Dodatni kometar

Autentičnost materijala i poteškoće pri izvođenju nastave

21. Ocenite korisnost sledećih materijala u nastavi ocenom 1-5 (1 najmanje korisni, 5 ^{*} izuzetno korisni)

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
autentični materijali (materijali preuzeti u izvornom obliku iz stručne literature, stručnih časopisa, itd.)	☐	☐	☐	☐	☐
prilagođeni materijali (materijali preuzeti iz stručne literature, stručnih časopisa, itd, ali inkorporirani u nastavu u skraćenom obliku i/ili sa izmenjenom leksikom, sintaksom, itd.)	☐	☐	☐	☐	☐
materijali specijalno kreirani za nastavu (materijali o relevantnim stručnim temama skrojeni isključivo za nastavu)	☐	☐	☐	☐	☐

22. Obeležite učestalost zastupljenosti materijala u nastavi *

Mark only one oval per row.

	nisu zastupljeni	retko zastupljeni	često zastupljeni	isključivo se koriste
autentični materijali	☐	☐	☐	☐
prilagođeni materijali	☐	☐	☐	☐
materijali specijalno kreirani za nastavu	☐	☐	☐	☐

23. Smatram da studentima treba dati priliku da izaberu neke od materijala koji će se koristiti na predavanjima *

Mark only one oval.

☐ Da

☐ Ne

☐ Ne znam

☐ Other: _____

24. Ukoliko ste odgovorili na prethodno pitanje sa "Da", molim Vas da obrazložite svoj odgovor.

25. Da li imate poteškoća u pripremi i izvođenju nastave? Ako da, koje su? *

26. Šta bi bilo najznačajnije poboljšanje ESP nastave na Vašem fakultetu? *

27. Dodatni komentar

11.3. Prilog – Projektni zadaci

Naredni projektni zadaci predstavljaju primere nekih od često korišćenih projektnih zadataka koji su kreirani na osnovu postulata integrisane ESP nastave i kritičke pedagogije sa ciljem sinteze i proširivanja postojećih kroskurikularnih znanja i međupredmetnih kompetencija, kao i razvijanja veština kritičkog mišljenja, analize, argumentacije, rešavanja problema, itd. Takođe, zadaci, pored razvijanja ciljne leksike i gramatike i/ili fluentnosti, su koncipirani tako da podstaknu studente da promišljaju o svetu koji ih okružuje i da se bave društveno relevantnim pitanjima.

11.3.1. SWOT analiza

Ovaj zadatak, pored oslanjanja na znanja iz stručnih predmeta, omogućava studentima da primene analitičke metode u realnom kontekstu, konkretno kroz SWOT analizu (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats), što im pomaže da identifikuju snage, slabosti, prilike i pretnje npr. u vezi sa nacionalnim imidžom Srbije. Time studenti ne samo da povezuju teorijska znanja sa praktičnim primerima, već i razvijaju sposobnost sistemskog razmišljanja i donošenja informisanih zaključaka o relevantnim društveno-političkim izazovima. Pored toga, zadatak podstiče kolaborativni rad, te unapređuje veštine stručne komunikacije, argumentacije i preciznog i konciznog izlaganja ključnih informacija.

Instructions: In groups, apply SWOT analysis, and examine the aforementioned strategies⁴⁰ and challenges in case of Serbia. Share your findings in a 3-minute presentation.

11.3.2. Upravljanje krizama

Ovaj zadatak, osim što se oslanja na znanja iz kriznog menadžmenta i krizne komunikacije, omogućava studentima da razviju analitičko razmišljanje i sposobnost donošenja strateških odluka u složenim kriznim situacijama. Kroz primenu ciklusa upravljanja krizama i modela krizne komunikacije, studenti uče kako da identifikuju ključne izazove i aktere uključene u krizne scenarije, razmatrajući njihove interese, odgovornosti i potencijalne reakcije. Ovaj zadatak takođe podstiče razumevanje međunarodne i nacionalne bezbednosti, jer scenariji uključuju elemente geopolitičkih tenzija, sajber pretnji i humanitarnih kriza. Kroz primenu teorijskih znanja i strukturiranu analizu i pripremu odgovora na krizu, studenti razvijaju sposobnost efikasnog planiranja, procene rizika i formulacije odgovarajućih strategija za upravljanje kriznim situacijama.

⁴⁰ Navedeno se odnosi na strategije koje su deo lekcije, a koje su prethodno rađene.

Instructions: Select one scenario, read it carefully and identify potential challenges and stakeholders involved. Apply Crisis Management Cycle and Crisis Communication Model⁴¹ to respond to the crisis in your scenario. Prepare notes that you will present.

Scenario 1: Border Dispute Escalation - Territorial Claims

Context: Two neighboring countries, Alpha and Beta, have long-standing territorial disputes over a resource-rich border region. Tensions have escalated following Alpha's unilateral decision to construct a border wall, which Beta perceives as a violation of its sovereignty. Both countries have deployed military forces to the border, raising concerns about the potential for armed conflict and regional instability.

Scenario 2: Cyber Espionage - State-Sponsored Hacking

Context: A series of cyberattacks targeting government agencies, defense contractors, and critical infrastructure facilities has been traced back to a foreign state actor. The attacks, which include data breaches, ransomware infections, and sabotage attempts, pose a significant threat to national security, economic stability, and public trust in digital systems.

Scenario 3: Refugee Crisis - Regional Instability

Context: A protracted conflict in the neighboring country of Gamma has displaced millions of civilians, resulting in a refugee crisis that has spilled across international borders. Refugee camps are overcrowded, resources are scarce, and host countries are struggling to provide humanitarian assistance while maintaining security and stability.

11.3.3. Istraživanje i prezentacija

Ovaj zadatak omogućava studentima da razviju kritičko mišljenje analizirajući npr. istorijsku ulogu određene zemlje iz Pokreta nesvrstanih (Non-Aligned Movement), ne samo prikupljanjem informacija već i promišljanjem o političkim, ekonomskim i društvenim faktorima koji su je oblikovali. Kroz samostalno istraživanje i selekciju relevantnih izvora, što je često izazovno, studenti razvijaju veštine prepoznavanja ključnih informacija, evaluacije pouzdanosti izvora i formulisanja akademski utemeljenih argumenata, čime se podstiče njihova akademska autonomija, dok preispituju dominantne političke narative. Takođe, kroz kolaborativno učenje, studenti razvijaju timski rad, pregovaračke sposobnosti i kolektivno donošenje odluka, uz razvijanja veština prezentovanja i javnog obraćanja.

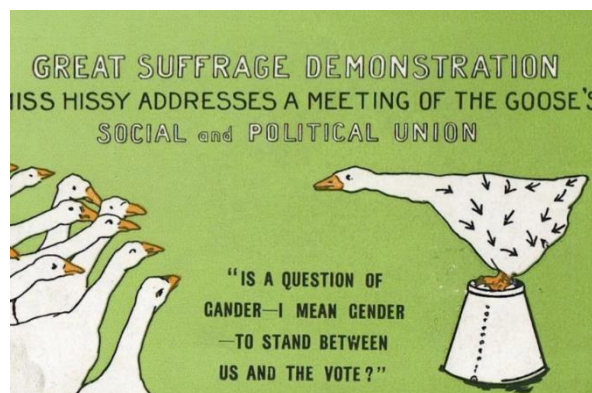
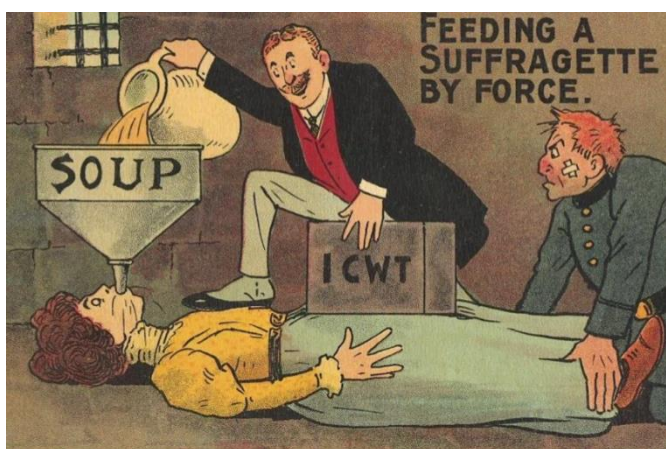
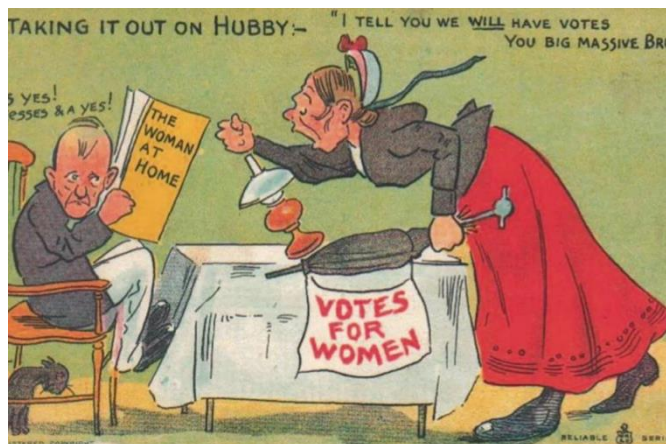
Instructions: In small groups, select a specific NAM member country. Research the historical involvement of selected country in NAM, including significant speeches, initiatives, or contributions made by the country. Prepare a presentation showcasing your findings, emphasizing the country's role in promoting peace, security, and cooperation within NAM. Feel free to use multimedia, visuals, and key quotes from leaders of your assigned country.

⁴¹ Ciklus upravljanja krizama i model krizne komunikacije su prethodno obrađivani detaljno na predmetu Krizni menadžment, a potom revidirani u okviru ove lekcije.

11.3.4. Analiza postera/fotografija/političkih karikatura

Sledeći zadatak omogućava studentima da razviju kritičko mišljenje i analitičke veštine kroz interpretaciju vizuelnih i retoričkih strategija korišćenih u npr. anti-sufražetskim posterima. Analizom ovih materijala studenti istražuju istorijske, društvene i političke kontekste otpora prema ženskom glasačkom pravu, čime se podstiče razumevanje dinamike moći, rodnih uloga i propagandnih tehnika. Kako zadatak podrazumeva i opsežna stručna znanja, on dolazi na samom kraju lekcije. Takođe, zadatak osnažuje sposobnost dekonstrukcije vizuelnih poruka, jer studenti moraju identifikovati kako su simbolika, jezik i stereotipi korišćeni da bi se oblikovalo javno mnjenje. Oslanjajući se na interdisciplinarni pristup, studenti mogu povezati ovu analizu sa teorijama iz oblasti političke komunikacije, sociologije i studija roda. Konačno, zadatak podstiče refleksiju o savremenim izazovima u vezi sa rodnom ravnopravnošću, političkim pravima i načinima na koje vizuelna propaganda i danas oblikuje društvene stavove.

Anti-suffragette posters



11.3.5. Igranje uloga

Dok ovaj sledeći zadatak razvija neke od veština kao i zadatak koji podrazumeva istraživanje i prezentaciju, uključujući veštine analiziranja podataka i stručne komunikacije na engleskom jeziku, on takođe uvodi nekoliko ključnih razlika. Pre svega, studenti ne samo da predstavljaju informacije, već aktivno učestvuju u simulaciji međunarodnih pregovora, što im omogućava da primene diplomatske strategije. Ovaj zadatak podstiče razvoj pregovaračkih veština, donošenje odluka i sposobnost prilagođavanja argumentacije u skladu sa raspravom. Za razliku od prethodnog zadatka, koji se fokusira na unapred pripremljene analize i prezentacije, ovaj zadatak zahteva spontano kritičko mišljenje, jer studenti moraju brzo procenjivati stavove drugih učesnika i formulisati diplomatske odgovore u realnom vremenu, i primeniti teorijsko znanje u praksi.

Instructions: Each group will get a card and represent a specific NAM member country. You are provided with background information about the country you are representing, including historical context, political stance, and key diplomatic priorities. In a simulated NAM Summit, each group represents their respective countries. During the Summit, discuss and negotiate on issues such as global peace, disarmament, economic development, and human rights.

Cards

1. India:

Historical context: India, a founding member of NAM, gained independence from British colonial rule in 1947. India's non-alignment policy was influenced by leaders like Jawaharlal Nehru, emphasizing sovereignty and independence in international relations.

Political stance: India's political stance in NAM is based on the principles of non-alignment, advocating for global peace, disarmament, and social justice. India has historically emphasized the importance of dialogue and diplomacy in resolving international conflicts.

Key diplomatic priorities: India's key diplomatic priorities within NAM include promoting economic cooperation among member states, addressing climate change, and advocating for nuclear disarmament. India also focuses on issues related to poverty alleviation, education, and healthcare in the global south.

2. Egypt:

Historical context: Egypt played a significant role in the decolonization process in Africa and the Middle East. It was a leader in the non-alignment movement during the Cold War, maintaining an independent foreign policy during turbulent regional conflicts.

Political stance: Egypt's political stance in NAM is rooted in anti-imperialism, emphasizing national sovereignty and the right to self-determination. Egypt advocates for peaceful resolution of conflicts and supports the rights of Palestinians and other oppressed peoples.

Key diplomatic priorities: Egypt's diplomatic priorities in NAM include addressing regional conflicts in the Middle East, promoting economic development in African nations, and advocating

for the establishment of a Palestinian state. Egypt also emphasizes cultural exchange and cooperation among NAM member states.

3. Indonesia:

Historical context: Indonesia gained independence from Dutch colonial rule in 1945. It became a vocal supporter of non-alignment during the Cold War, with leaders like Sukarno advocating for global solidarity among newly independent nations.

Political stance: Indonesia's political stance in NAM is based on the principles of anti-colonialism, anti-imperialism, and non-interference in the internal affairs of other nations. Indonesia advocates for social justice, economic equality, and environmental sustainability.

Key diplomatic priorities: Indonesia's key diplomatic priorities within NAM include promoting regional stability in Southeast Asia, supporting economic self-reliance among member states, and addressing environmental issues such as deforestation and climate change. Indonesia also focuses on cultural preservation and promoting tolerance and understanding among diverse cultures.

4. Zimbabwe:

Historical context: Zimbabwe, formerly Rhodesia, gained independence from British colonial rule in 1980. It played a significant role in the African independence movements and has been an active participant in NAM since its independence.

Political stance: Zimbabwe's political stance in NAM is rooted in anti-colonialism and social justice. It emphasizes the importance of economic empowerment for African nations and advocates for the fair distribution of global resources.

Key diplomatic priorities: Zimbabwe's diplomatic priorities in NAM include addressing issues related to land reform, economic development, and social welfare in African nations. Zimbabwe also advocates for the rights of developing countries in international trade and economic cooperation. The country focuses on education and healthcare as fundamental elements of social progress within the global south.

11.3.6. Simulacija strategija i igranja uloga

Naredni zadatak, pored oslanjanja na znanja iz oblasti diplomatije, međunarodnih odnosa i strateške komunikacije, omogućava studentima da razviju kritičko mišljenje i analitičke veštine kroz osmišljavanje konkretnih strategija za unapređenje imidža određene zemlje u kontekstu specifičnih izazova. Kroz simulaciju realnih diplomatskih i marketinških uloga, studenti istražuju kako kombinacija političkih, ekonomskih, ekoloških i društvenih faktora oblikuje međunarodnu percepciju jedne države. Ovaj zadatak takođe podstiče interdisciplinarni pristup, jer studenti moraju razmatrati marketinške strategije, kulturne inicijative, ekološke faktore, diplomatske metode itd, kako bi osmislili efikasne kampanje. Na kraju, prezentacija strategija pred celom grupom osnažuje studente u javnom govoru, preciznom i konciznom izlaganju, kao i uverljivom predstavljanju svojih rešenja.

Instructions: In pairs, discuss and prepare strategies for improving your country's image within the given scenario. You should consider marketing campaigns, cultural initiatives, diplomatic approaches, and any other relevant strategies. Later, you will present your strategies to the class,

explaining the rationale behind your choices. Presentations should be concise and focused on key points.

Scenario 1: Economic Revitalization

Country: Greece

Background: Greece is recovering from an economic crisis and struggles with a negative international image due to financial instability. High unemployment rates and economic challenges have affected the country's global perception.

Roles:

Government official: Minister of Finance and Economic Development

Marketing expert: Economic Recovery Strategist

Scenario task: Develop strategies to attract foreign investments, boost exports, and create employment opportunities. Emphasize the country's cultural heritage and tourism potential as tools for economic revival.

Scenario 2: Environmental Conservation

Country: Brazil

Background: Brazil faces international criticism for deforestation in the Amazon rainforest and environmental policies. Negative perceptions affect tourism, trade, and diplomatic relations.

Roles:

Government official: Minister of Environment

Marketing expert: Sustainability and Environmental Conservation Advisor

Scenario task: Create initiatives to preserve the Amazon rainforest, promote sustainable practices, and raise global awareness about Brazil's efforts in environmental conservation. Develop campaigns to attract eco-conscious tourists and green investments.

Scenario 3: Political Stability

Country: Afghanistan

Background: Afghanistan has faced prolonged political instability and conflict, leading to negative perceptions globally. Building trust and credibility on the international stage is crucial for the country's future.

Roles:

Government official: Minister of Foreign Affairs

Marketing expert: International Relations Consultant

Scenario task: Develop diplomatic strategies to foster peace, stability, and cooperation with neighboring countries. Create international awareness campaigns highlighting the country's rich cultural heritage, resilience, and potential for positive change.

11.3.7. Analiza studije slučaja

Ovaj sledeći primer zadatka omogućava studentima da razviju stručnu jezičku kompetenciju kroz analizu i prezentaciju kompleksnih geopolitičkih pitanja, unapređujući veštine istraživanja, argumentacije i diplomatske komunikacije koristeći terminologiju iz oblasti međunarodnih odnosa, bezbednosti i energetike. Takođe, zadatak podstiče studente da preispitaju globalne moćne strukture, i analiziraju interese različitih aktera i skrivene političke motive, umesto pasivnog usvajanja dominantnih naratva.

CASE STUDY: Nord Stream 2 Gas Pipeline

Background: Nord Stream 2 is a pipeline project directly connecting Russia and Germany through the Baltic Sea, bypassing traditional transit countries like Ukraine and Poland. The project has divided European countries and created tensions between the United States and its European allies. Germany and some European nations support the project, emphasizing its role in ensuring stable energy supplies. Critics warn that the project increases Europe's dependency on Russian gas and could have serious geopolitical consequences. The United States has imposed sanctions, arguing that the project undermines European security and weakens Ukraine's position as a transit country. The European Union remains divided, with some member states opposing the project due to security concerns. The challenge is to balance economic, political, and security interests while managing diplomatic relations among stakeholders.

TASKS

1. Identifying stakeholders

List the key international and regional stakeholders involved in this project and describe their interests and concerns.

Stakeholder	Interests & Concerns
Germany	_____
Russia	_____
United States	_____

Ukraine _____

Poland _____

EU _____

2. SWOT Analysis

Complete the SWOT analysis from Germany's perspective regarding the Nord Stream 2 project.

Strengths	Weaknesses
Opportunities	Threats

3. Diplomatic and security strategies

As an advisor to the German government, outline three diplomatic strategies for addressing tensions with allies and opponents of the project.

Strategy 1:

Strategy 2:

Strategy 3:

4. Crisis communication plan

Write a brief official statement (max. 100 words) that the German government will issue to the international community to justify its stance on Nord Stream 2. Ensure the tone is diplomatic and professional.

5. HW: Presentation of findings

Prepare a 5-minute presentation simulating a European Council meeting. Your presentation should include:

- A concise analysis of the situation
- A summary of the SWOT analysis
- Your proposed diplomatic strategies
- The official statement your government would issue

11.3.8. Debata

Ova aktivnost omogućava studentima da primene i usavrše stručnu terminologiju, argumentacionu strategiju i formalni akademski i stručni diskurs na engleskom jeziku. Studenti razvijaju veštinu argumentacije i praktično primenjuju retoričke alate. Takođe, praktično primenjuju prethodno naučene strategije učenja koje su podraumevale identifikaciju ključnih argumenata, potkrepljujućih (sekundarnih) argumenata i primera. Ovaj konkretni primer debate se sproveo u saradnji sa profesorkom Debate. Studenti su prateći pravila debate koje su praktikovali sa profesorkom, debatovali na sledeću temu: Is compulsory military service necessary to ensure national defense readiness and promote social cohesion, or does it infringe upon individual freedoms and contribute to militarism?

11.3.9. Analiza političkih diskursa

Studenti dobijaju zadatak da analiziraju usmeni ili pisani govor gde treba da identifikuju ključne tačke, retoričke strategije i alate (prethodno rađene), i implicitne poruke. Nakon analize, studenti diskutuju o političkim i društvenim implikacijama. Ovaj zadatak omogućava studentima da prepoznaju retorička sredstva i svrhu njihove upotrebe, suptilne razlike u značenju, skrivene poruke, kao i dominantne narative, te da ih razlože i kritički preispitaju. U nastavku se nalazi nastavni listić koji služi da navigira studente kroz analizu.

1. Identifying key points

- a) What is the main idea highlighted by the speaker/author in this excerpt?
- b) What critical issues or challenges do they emphasize?

2. Analysis of rhetorical strategies and tools

- a) Which rhetorical devices (e.g., metaphors, analogies, repetition, paralipsis, ad hominem, glittering generalities, flag waving, etc.) does the speaker/author employ in this excerpt?
- b) How does the structure of the excerpt enhance the effectiveness of their message delivery?

3. Implicit messages

- a) What messages can be inferred from the context of the excerpt?

4. Contextual analysis

- a) In what global context was this speech delivered? What events or situations might have influenced its content and tone?
- b) How did the media and international community react to this address?

12. BIOGRAFIJA

Mina Suknović je rođena 1988. godine u Sarajevu. Završila je Filološku gimnaziju u Beogradu, a nakon toga osnovne i master studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu gde 2012. brani master temu *The Collective Unconscious and Its Creations in Salman Rushdie's Midnight's Children and Angela Carter's Burning Your Boats*, a 2016. upisuje doktorske akademske studije na modulu Jezik. Od 2020. godine, zaposlena je kao ESP nastavnik na Fakultetu za diplomatiju i bezbednost, Univerzitet Union – Nikola Tesla u Beogradu, gde radi na sprovođenju integrisane ESP nastave, kao i na razvoju kurikuluma i nastavnih materijala. Ima više od decenije nastavnog iskustva, kako u visokom obrazovanju, predajući na institucijama poput Vojne akademije, Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i univerzitetskog programa SIT Study Abroad tako i u međunarodnim kontekstima, uključujući predavački rad u Japanu. Pored rada u akademskom okruženju, bavi se obrazovanjem ranjivih grupa, uključujući nepismene odrasle, izbeglice i pripadnike romske populacije.

Njena istraživanja su fokusirana na fenomene, teorijske okvire i praktične aspekte primenjene lingvistike, sociolingvistike, integrisane ESP nastave i interdisciplinarnosti, a njihove rezultate je objavljivala u naučnim časopisima i predstavljala na međunarodnim konferencijama. Učestvovala je u više ERASMUS+ i nacionalnih projekata usmerenih na obrazovanje, rod i bezbednost, kao i na integraciju dece izbeglica u obrazovni sistem. Član je nekoliko nacionalnih i internacionalnih udruženja.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Мина Сукновић

Број досијеа 16127/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Интегрисање стручног садржаја у оквиру предмета Енглески језик за посебне
намене у терцијарном образовању

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 07.03.2025.



Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Мина Сукновић

Број досијеа 16127/Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Интегрисање стручног садржаја у оквиру предмета Енглески језик за посебне намене у терцијарном образовању

Ментор проф. др Јелена Филиповић

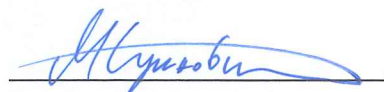
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 07.03.2025.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Интегрисање стручног садржаја у оквиру предмета Енглески језик за посебне
намене у терцијарном образовању

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, 07.03.2025.

