

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У
КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Јелена Д. Рајовић

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊИМ
ШКОЛАМА ТЕХНИЧКОГ УСМЕРЕЊА НА
КОСОВУ И МЕТОХИЈИ:
АНАЛИЗА ПОТРЕБА УЧЕНИКА

Докторска дисертација

Косовска Митровица, 2021.

UNIVERSITY OF PRIŠTINA
TEMPORARY SETTLED IN
KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

Jelena D. Rajović

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN
SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS OF
TECHNICAL ORIENTATION IN KOSOVO
AND METOHIJA: STUDENTS' NEEDS
ANALYSIS

Doctoral Dissertaion

Косовска Митровица, 2021.

ПРИШТИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
С ВРЕМЕННОЙ ШТАБ-КВАРТИРОЙ
В КОСОВСКОЙ МИТРОВИЦЕ,
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ

Јелена Д. Рајовић

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СРЕДНИХ
ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ КОСОВА И МЕТОХИИ:
АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ

Докторская диссертация

Косовска-Митровица, 2021 г.

Ментор: Проф. др Драгана Спасић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, научна област Филолошке науке, ужа научна област Англистичка лингвистика.

Чланови комисије:

1. _____

2. _____

3. _____

Датум одбране:

Изрази захвалности

Желела бих да изразим посебну захвалност менторки – проф. др Драгани Спасић, на пруженој подршци, стручној и несебичној помоћи током израде докторске дисертације.

Такође, велику захвалност дугујем својој породици – синовима Филипу и Алекси, супругу Дејану и мами Драгици, на моралној подршци и огромном разумевању током свих година рада. И знам да мој тата „од горе види све...“.

Јелена Рајовић

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА ТЕХНИЧКОГ УСМЕРЕЊА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ: АНАЛИЗА ПОТРЕБА УЧЕНИКА

РЕЗИМЕ

Циљ ове дисертације је да истражи и утврди потребе ученика средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији у погледу енглеског језика струке, као и да утврди да ли су потребе ученика узете у обзир приликом креирања наставног плана и програма и при избору наставног материјала. Како процес анализе потреба у оквиру језика струке подразумева неколико фактора, анализа је извршена применом методе триангулације – укључење више извора информација ради добијања јасније слике о предмету истраживања. Истраживањем су обухваћени ученици и наставници средњих стручних школа техничког усмерења; анализирана су нормативна акта која регулишу наставу енглеског језика у средњим стручним школама, као и наставни материјал који се користи у настави. Наставни материјал је анализиран применом Контролне листе као и одговарајућег ИТ алата.

За потребе дисертације спроведено је пилот истраживање, као потврда иницијалне идеје саме дисертације. У раду је примењен принцип мешовитих метода, који обухвата примену квантитативних и квалитативних метода анализа резултата, као и статистичку и дескриптивну анализу. Модел анализе потреба који је примењен у овом истраживању заснован је на моделу под називом Савремени модел анализе потреба који су постулирали Дадли Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, T. & Saint John, M. J, 1998:125). За инструменте истраживања коришћени су упитници, један за ученике и један за наставнике. Упитници су посебно креирани за потребе дисертације, укључујући и елементе који су се нашли као препорука лингвиста који се баве овим питањем (Nation, & Macalister, 2010; Basturkmen, 2010; Brown, 2016).

Истраживање је спроведено у три фазе. У првој фази анализирани су упитници за ученике и наставнике. У другој фази, на основу добијених

информација, сачињена је Контролна листа на основу које су анализирани уџбеници који се користе у настави и примењен КН Coder Version 3 компјутерски програм помоћу којег су анализирани садржаји уџбеника. Трећа фаза односила се на анализу нормативних аката.

Резултати истраживања показали су да наставни план и програм енглеског језика није у складу са потребама ученика и да је заступљеност језика струке недовољна да би се уопште говорило о концепту енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења. Такође, наставни материјал, односно уџбеници нису у складу са потребама ученика нити концептом језика струке. Сумирани резултати указују да настава базирана на анализи потреба ученика доприноси унапређењу наставе језика струке али и подизању свести ученика о важности језика за будуће занимање. Ово је још једна потврда тезе о неопходности извршења анализе потреба на секундарном нивоу образовања, као корака који претходи изради ефикаснијег плана наставе енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења.

Кључне речи: енглески језик струке, анализа потреба, план и програм, уџбеници, средње стручне школе, техничко усмерење, ученици, наставници, Косово и Метохија.

Научна област: филологија

Ужа научна област: англистичка лингвистика, примењена лингвистика

УДК број:

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS OF TECHNICAL ORIENTATION IN KOSOVO AND METOHIJA: STUDENTS' NEEDS ANALYSIS

SUMMARY

The aim of this dissertation is to investigate and define the English for Specific Purpose needs of secondary technical school students in Kosovo and Metohija, as well as to determine whether the student's needs were taken into account during the creation of curriculum and teaching material. Since the process of needs analysis within the concept of English for Specific Purposes covers numerous factors, the analysis is conducted using the triangulation research method. The method includes several sources of information to obtain broader overview of the subject of research. The research included students and teachers of secondary vocational schools of technical orientation; normative acts that regulate the teaching of English in secondary vocational schools are analysed, as well as the teaching material. The teaching material was analysed using the Checklist and the appropriate IT tools.

A pilot study was conducted to validate the initial idea of the dissertation. The principle of mixed methods is applied in the research, which includes the application of quantitative and qualitative methods of analysis of the results, as well as statistical and descriptive analysis. The needs analysis model applied in this research is based on a model called the Modern Needs Analysis Model proposed by Dudley Evans and St. John (Dudley-Evans, T. & Saint John, M. J, 1998: 125). Questionnaires are used as research instruments, one for students and one for teachers. Questionnaires are specifically created for the purposes of the dissertation, including elements found to be recommended by linguists dealing with this issue (Nation, & Macalister, 2010; Basturkmen, 2010).

The research is conducted in three phases. In the first phase, questionnaires for students and teachers are analysed. In the second phase, based on the obtained information, a checklist for the analysis of textbooks is made and the content of the

textbooks is analysed applying KH Coder Version 3 programme. The third phase referred to the analysis of normative acts.

The results of the research revealed that the curriculum of the English language is not in line with the needs of students and that the representation of the language for specific purpose is insufficient for the scope of the concept of the English for Specific Purposes in secondary vocational schools. In addition, teaching materials, i.e. textbooks are not in line with the needs of students nor with the concept of English for Specific Purposes. The summarized results indicate that teaching based on the analysis of students' needs contributes to the improvement of language teaching, but also to raising students' awareness on the importance of language for future occupation. This is another confirmation of the thesis on the necessity of performing a needs analysis at the secondary level of education, as a step that precedes the development of a more efficient English language curriculum for secondary vocational schools of technical orientation.

Keywords: English for Specific purposes; Needs Analysis; Curriculum; Textbooks; Secondary Vocational Schools; Technical Orientation; Students; Teachers; Kosovo and Metohija.

Scientific field: Philology

Scientific subfield: English Linguistics, Applied Linguistics

UDC number:

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СРЕДНИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КОСОВА И МЕТОХИИ: АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

РЕЗЮМЕ

Целью данной диссертации является исследование и определение потребностей учащихся в учреждениях среднего технического образования Косова и Метохии в отношении профессионального английского языка, а также определение того, принимаются ли во внимание потребности учащихся при создании учебного плана и программы и выборе учебных материалов. Поскольку процесс анализа потребностей в рамках профессионального английского языка включает несколько факторов, анализ проводился с использованием метода триангуляции – использования нескольких источников информации для получения более четкого представления о предмете исследования. В исследование были включены учащиеся и преподаватели средних технических учебных заведений, проанализированы нормативные акты, регулирующие преподавание английского языка в средних профессиональных учебных заведениях, а также учебный материал, используемый при обучении. Учебный материал был проанализирован с использованием чек-листа, а также соответствующих IT-инструментов.

Для нужд диссертации было проведено пилотное исследование как подтверждение первоначальной идеи самой диссертации. В статье применен принцип смешанных методов, который включает применение количественных и качественных методов анализа результатов, а также статистического и описательного анализа. Модель анализа потребностей, применяемая в этом исследовании, основана на модели под названием «Современная модель анализа потребностей», предложенной Дадли-Эвансом и Сент-Джоном (Dudley-Evans, T. & Saint John, M.J, 1998: 125). В качестве инструментов исследования использовались анкеты: одна для учащихся и одна для преподавателей. Анкеты были созданы специально для целей диссертации, включая элементы, рекомендованные лингвистами, занимающимися этим вопросом (Nation. & Macalister, 2010: Basturkmen, 2010: Brown, 2016).

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе были проанализированы анкеты для учащихся и преподавателей. На втором этапе на основе полученной информации был составлен чек-лист, на основе которого были проанализированы учебники, используемые в преподавании, и применена компьютерная программа KN Coder Version 3, с помощью которой было проанализировано содержание учебников. Третий этап касался анализа нормативных актов.

Результаты исследования показали, что учебные план и программа по английскому языку не соответствуют потребностям учащихся и что реализация обучения по данному предмету находится на уровне, когда невозможно говорить о концепции предмета «Профессиональный английский язык» в средних технических учебных заведениях. Кроме того, учебные материалы, то есть учебники, не соответствуют потребностям учащихся или концепции учебного предмета. Обобщенные результаты показывают, что обучение, основанное на анализе потребностей учащихся, способствует улучшению преподавания профессионального языка, а также повышению осведомленности учащихся о важности языка для будущей профессии. Это еще одно подтверждение тезиса о необходимости анализа потребностей на среднем уровне образования как шага, предшествующего разработке более эффективной учебной программы для обучения профессиональному английскому языку в средних технических учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональный английский язык, анализ потребностей, учебный план, учебная программа, учебники, средние профессиональные учебные заведения, техническая специальность, учащиеся, преподаватели, Косово и Метохия.

Область науки: Филология

Научное направление: Английская лингвистика, Прикладная лингвистика

Номер по УДК:

САДРЖАЈ

1	УВОДНА РАЗМАТРАЊА.....	1
1.1	Концепт дисертације	7
2	МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ.....	12
2.1	Ток истраживања	12
2.2	Предмет истраживања	14
2.2.1	Циљеви истраживања и очекивани резултати	15
2.2.2	Хипотезе истраживања	16
2.3	Технике истраживања.....	17
2.3.1	Методе истраживања.....	19
2.4	Модел анализе потреба	20
2.5	Критеријуми за анализу уџбеника.....	21
2.5.1	Инструменти истраживања.....	21
2.5.2	Упитник за ученике	22
2.5.3	Упитник за наставнике.....	23
2.5.4	Контролна листа за анализу уџбеника.....	23
2.6	Корпус истраживања	23
2.6.1	Структура ученичког узорка	24
2.6.2	Структура наставничког узорка	24
2.6.3	Нормативна акта	25
2.6.4	Уџбеници.....	25
3	ОПШТЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ЈЕЗИКА СТРУКЕ	27
3.1	Енглески као језик струке	27
3.1.1	Настанак и развој енглеског језика струке.....	31
3.2	Дефиниције и особености енглеског језика струке	34
3.3	Језик струке у образовном систему Србије.....	40
3.4	Енглески језик струке у средњим стручним школама	45
4	ПОЈМОВНИ ОКВИР, ИСТОРИЈАТ И ПРИСТУПИ АНАЛИЗЕ ПОТРЕБА У КОНТЕКСТУ ЈЕЗИКА СТРУКЕ	50
4.1	Појам и развој анализе потреба	50
4.2	Дефинисање анализе потреба	52
4.3	Примена анализе потреба у контексту језика струке	54

4.4	Теорије и приступи анализе потреба	58
5	НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ	65
5.1	Развојни пут наставних планова и програма.....	65
5.2	Дефинисање наставних планова и програма.....	69
5.2.1	Модел наставног плана и програма енглеског језика.....	73
5.3	Основна обележја наставног плана и програма енглеског језика у средњим стручним школама.....	77
6	УЏБЕНИЦИ И НАСТАВА ЈЕЗИКА СТРУКЕ	83
6.1	Уџбеник: дефинисање појма.....	83
6.2	Улога уџбеника у настави енглеског језика струке у средњим стручним школама	85
6.2.1	Предности и мане уџбеника у настави енглеског језика струке.....	90
6.3	Анализа уџбеника и њен значај.....	94
6.4	Критеријуми за одабир уџбеника.....	100
6.5	Уџбеник у контексту образовне политике Србије.....	106
7	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	110
7.1	Пилот истраживање	110
7.2	Анализа и интерпретација резултата упитника	114
7.2.1	Анализа резултата из упитника за ученике.....	114
7.2.2	Анализа резултата из упитника за наставнике енглеског језика	143
7.3	Резултати анализа уџбеника	176
7.3.1	Уџбеник Improving English 3	187
7.3.2	Уџбеник Improving English 4	190
7.3.3	Уџбеник Traveller B1+.....	194
7.3.4	Уџбеник Traveller B2	197
7.3.5	Уџбеник Chill Out 3	200
7.4	Резултати анализа наставног плана и програма.....	204
7.4.1	Структура и садржај правилника.....	205
7.4.2	Тематске области, уџбеници и наставни материјал	206
7.4.3	Комуникативна функције језика у наставном плану и програму	208
8	ДИСКУСИЈА	211
8.1	Хипотеза број 1	211
8.2	Хипотеза број 2	218
8.3	Хипотеза број 3	223

8.4	Хипотеза број 4	228
9	ЗАКЉУЧАК	232
	Литература:	240
	ПРИЛОГ 1	254
	ПРИЛОГ 2	255
	ПРИЛОГ 3	259
	ПРИЛОГ 4	262
	Биографија аутора	264
	Изјава о ауторству	265
	Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	266
	Изјава о коришћењу	267

1 УВОДНА РАЗМАТРАЊА

“Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.”

(Hutchinson & Waters, 1987:8)

Средње стручне школе имају за циљ оспособљавање ученика за будуће занимање као и пружање могућности наставка школовања на високим школама струковних студија и факултетима. Сваки образовни профил, дефинисан законом, има прописан план и програм којим се стичу знања и вештине неопходне за обављање посла у струци (Члан 4, Закон о средњем образовању и васпитању, „Службени гласник РС“, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018). Конкретни задаци средњег стручног образовања су „стицање занимања и квалификација, односно релевантних компетенција, знања и вештина неопходних за запошљавање и рад у одређеном подручју рада; стицање иницијалног и континуираног стручног образовања и обука; развој способности, талената и потенцијала и самоиспуњење и наставак образовања“ (Службени Гласник РС 001/2007:4).

Захтеви савременог друштва намећу потребу да се поред професионалних вештина усавршавају и оне, ништа мање важне вештине које употпуњавају слику стручњака оспособљених да се ухвате у коштац са свим изазовима једне професије. Овде се првенствено мисли на вештине из области информационих технологија и познавања енглеског језика. Кретања на светској сцени, у економском и сваком другом погледу намећу потребу за ширењем и усавршавањем знања из наведених

области те су оне нераскидиви део готове сваке струке и њихова вредност је изједначена са професионалним вештинама. У циљу унапређења пословања, размена идеја и искустава у пословном свету, познавање енглеског језика струке је нешто што се само по себи подразумева, јер се енглески језик струке „користи првенствено као средство за преношење информација од стране стручњака у некој професији или научној дисциплини“ (Савић, 2006:139).

Енглески језик струке (ЕЈС)¹ (*English for specific purposes*) важан је сегмент наставе енглеског језика, првенствено због статуса који енглески језик данас има у свету и његове заступљености у све видове људске делатности. Афирмација енглеског језика струке, као посебне гране изучавања и учења енглеског језика започела је шездесетих година прошлог века. Потреба за издвајањем енглеског језика струке из контекста општег енглеског језика јавила се као резултат светских тенденција и кретања који су уследили након II светског рата, посебно на економском и техничком пољу. Догађаји у свету и продор иновација са енглеског говорног подручја условили су да енглески језик постане међународни медијум споразумевања и комуникације. Управо ти догађаји су довели до издвајања ЕЈС као посебног лингвистичког поља, иако се енглески језик струке дуго година изучавао у контексту општег енглеског језика. Најважнија карактеристика ЕЈС која га издваја из наведеног контекста јесу ученици и сврха због које они уче енглески језик. Наиме, опште је познато да свака струка, занимање има свој сопствени језик, терминологију, својствену наменама за које се користи те отуда и потреба да се енглески језик струке изучава као засебна целина.

Претпоставка је да је ЕЈС намењен одраслим ученицима (пре свега студентима) који поседују одређено предзнање енглеског језика и да уче језик ради задовољења потреба које се тичу комуникације у домену струке, односно професије

¹ У радовима (Ћукић 2017; Ђолић 2013; Игрутиновић 2011; Ignjačević, 2008, Mičić 2003) на српском језику из области страног језика струке присутни су разни називе као што су: језик струке, стручни језик, језик за посебне намене. Сви наведени називи су преводи назива *English for Specific Purposes* који се користи у литератури на енглеском језику. За потребе овог рада користићемо термин *енглески језик струке*, односно скраћеницу ЕЈС.

(Mackay–Mountford 1978; Dudley Evans, 1994; Anthony, 1997; Hyland 2006; Basturkmen, 2010). Међутим, енглески језик струке се може изучавати и учити и на секундарном нивоу образовања, односно у средњим стручним школама и може бити усклађен са потребама ученика средњих школа (Bloor & Bloor, 1986; Hutchinson–Waters 1987; Robins 1991; Stikić 2015). Такође, Хардинг (Harding, 2007:8) указује да је увођење енглеског језика струке сасвим прикладно за ученике старосне доби од 16–18 година, и наводи да кроз читање текстова на енглеском језику они стичу могућност да се ближе упознају са својом струком. Заступљеност енглеског језика у настави средњих стручних школа предмет је различитих фактора, а у већини случајева зависи од система образовања одређене државе. Сходно томе, један од разлога учења енглеског језика на секундарном нивоу може бити зато што је то прописано системом образовања (Broughton, 1980:174; Richards, 2001), што је карактеристично за већину земаља Западног Балкана, укључујући и Србију а тиме и Косово и Метохију, где је настава страног, односно енглеског језика дефинисана првенствено Законом о средњем образовању („Службени гласник РС“, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018.), а када су у питању циљеви, исходи, наставни материјал и слично, Правилником о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године)² (у даљем тексту: Правилник).

У складу са горе наведеним, предмет овог истраживања је анализа потреба ученика средњих стручних школа техничког усмерења на Косови и Метохији у погледу енглеског језика струке. Циљеви истраживања су да се посредством анализе потреба ученика, анализе ставова наставника и анализе уџбеника утврде потребе ученика средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији у погледу енглеског језика струке, као и да се утврди да ли су потребе

² Овде се мисли на средње стручне школе техничког усмерења, где је енглески језик који се учи у овим школама у Србији припада групи опште образовних предмета, а што је дефинисано Чланом 2 Правилника о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, "Службени гласник РС", бр. 117/2013.

ученика узете у обзир приликом израде наставног плана и програма³ и при избору наставног материјала. Да би ученике мотивисали да школовање наставе на овим просторима, потребно је, између осталог, понудити им квалитетне, занимљиве и смисаоне наставне садржаје. Сходно томе, један од циљева овог истраживања је и да се укаже на могућност унапређења наставног плана и програма у складу са потребама ученика, односно струке.

Имајући у виду да се настава енглеског језика у средњим стручним школама одвија по наставном плану и програму на националном нивоу, анализа потреба се спроводи на другачији начин у односу на наставу која се реализује на факултетима или курсевима језика. Како Видаковић (Vidaković, 2015) наводи, циљ у средњим стручним школама првенствено је утврђивање знања језика ученика, а не њихове потребе у погледу будућег запослења или наставка студија што је узроковано дефинисаним наставним планом и програмом који наставници прате. Другим речима, систем који регулише наставу језика у средњим стручним школама не оставља велику могућност избора али се свакако може сагледати и анализирати и из другог угла, угла ученика и њихових потреба. Додајмо и да се анализа потреба, по мишљењу Брауна (Brown, 2009:273) може спроводити на међународном, националном, државном или покрајинском, школском нивоу као и на нивоу разреда.

Идеја за ово истраживање проистекла је из праксе аутора. Након дугогодишњег искуства у настави на терцијалном нивоу, аутор је увидео да је број студената који долази са недовољним предзнањем енглеског језика у порасту, односно да њихово предзнање не задовољава критеријуме неопходне за праћење наставног плана и програма на универзитетском нивоу. Када је у питању језик струке, ситуација је прилично неповољна, ако се узме у обзир да је енглески језик заступљен готово у свим сферама наших живота – посебно пословној. За потребе

³ Иако је у домаћој и страној литературу присутан назив „курикулум“, морамо напоменути да овај термин није званично усвојен у Србији. Циљеви, задаци, садржаји, тематске области датог наставног предмета као и начини њихове реализације исказани у наставним плановима и програмима, као званичном регулативном документу. Да би избегли лексичко понављање, у раду ћемо стога наизменично користити термин „наставни план и програм“ и скраћеницу НПП.

ове дисертације, спроведено је пилот истраживање (Рајовић, 2020) на узорку од 81 студента, чији резултати су и потврдили почетну хипотезу аутора, да студенти не поседују довољно предзнања из енглеског језика струке. Наиме, слаба комуникативна компетенција ученика након завршетка средње школе може бити одраз недовољне ефикасности наставног плана и програма енглеског језика. Из школских клупа излазе ученици који нису задовољни знањем стеченим у средњој школи. Ово може бити услед изложености ученика неадекватним језичким елементима који су битни за њихову струку, коришћења уџбеника који не одражавају њихове потребе и недовољна изложеност аутентичним говорним ситуацијама које су у складу са потребама професије за коју су се школовали. Наведено имплицира неопходност одређивања језичких потреба ученика средњих стручних школа⁴, који језик струке могу користити у два сценарија – након завршетка средње школе, на послу, или на вишем нивоу образовања⁵.

Прегледом литературе дошло се до закључка да су се слична истраживања бавила овом тематиком са различитих полазишта, сврхе и потребе. Већина истраживања у фокусу има анализу потреба студената, док се анализом потреба ученика средњих стручних школа бави незнатан број радова. У зависности од потреба које се истражују, постављена су гледишта и ставови анализе потреба. На пример, у земљама енглеског говорног подручја анализи потреба енглеског језика струке углавном се приступа са аспекта матерњег (енглеског) језика (видети: Crosling & Ward, 2002; Holmes, 2005), док се у осталим земљама света анализи потреба енглеског језика струке приступа са аспекта енглеског као страног језика (видети: Ghalandari & Talebinejad, 2012; Habtoor, 2012; Илић-Radojković, 2018). Поред тога, истраживања се разликују и у погледу образовних политика, система образовања и других националних политика којима се регулише наставни процес.

⁴ Зато што су њихови ставови, мишљења и потребе важни за дефинисање циљева учења, метода рада и, коначно, плана и програма који одговара њиховим потребама (Richterich & Chancerel, 1980: 4–5).

⁵ Од укупног броја ученика који заврше средњу школу, 64,2% наставља школовање у оквиру програма високог образовања, односно половина оних који заврше средње стручне школе (Извештај о реализацији акционог плана за спровођење стратегије развоја образовања до 2020. године, 2018:118).

Такође, након прегледа литературе утврђено је да је број истраживања која су се бавила овом тематиком на нашим просторима веома мали (Duka, 2015; Đukić, 2016; Bogdanović, 2017); истраживања енглеског језика струке већином се баве изучавањем језика на универзитетском нивоу (Dimković-Telebaković, 2003; Ignjačević & Brdarski 2006; Dabić, 2011; Stojković, 2015, 2018). Закључујемо да број истраживања која се баве питањима потребама студената надмашује број истраживања која су посвећена ученицима средњих стручних школа. Ову неуједначеност можемо тумачити двојако: незаинтересованост лингвиста за дубље залажење у проблематику управо из разлога што не препознају постојање проблема који треба решавати на нивоу средње школе и са друге стране, истраживачи су често професори на факултетима на којима и спроводе истраживање те су им испитаници и корпус доступнији.

Поред тога, разлог оваквог неинтересовања академске заједнице за стање језика струке у средњим стручним школама, како наводе Џонс и Сноу (Johns & Snow, 2006) јесте чињеница да иако су најбољи познаваоци ситуације на терену, наставници средњих школа просто немају довољно времена нити мотивације да се позабаве истраживањем овог проблема. Другим речима, наставници средњих школа више воле да буду наставници а не истраживачи. У сваком случају, не умањујемо вредност истраживања која се баве језиком струке на универзитетском нивоу, већ супротно, истраживања оваквог типа могу бити од велике користи и могу пружити основне смернице при истраживању потреба ученика средњих стручних школа, а посебно школа техничког усмерења. Наиме, природа и једног и другог истраживања има заједнички циљ, а то је употреба енглеског језика у контексту струке.

Примена анализе потреба у оквиру енглеског језика струке датира још од шездесетих година прошлог века и саставни је део креирања плана и програма енглеског као језика струке (Dudley-Evans & Saint John, 1998; Widodo, 2015). Наиме, једино се кроз процес анализе потреба, израде плана и програма и уџбеника, како сматра Махбуб (Mahbub, 2018) може одредити и искристалисати садржај

предмета енглеског језика струке који ће у потпуности задовољити потребе ученика. Неопходно је да знамо које су то потребе које морају бити стављене у први план како би исход учења језика био позитиван и задовољавајући. На пример, ученици који похађају средње школе техничког усмерења обично су окружени контекстом који се конкретно тиче струке за коју су се определили – машинство, електротехника, саобраћај, заштита на раду. Према томе, и сам енглески језик који се изучава у школама оваквог типа мора бити прилагођен потребама ученика.

Иако у литератури преовлађује мишљење да изучавање енглеског језика струке треба да почне на универзитетском нивоу и да је најчешће намењен одраслим ученицима, било онима који похађају високошколско образовање или онима којима је неопходан у професионалном раду, у истраживање крећемо вођени ставом Дадли-Еванса и Сејнт Џона (Dudley Evans & Saint John, 1998:4) и Робинсонове (Robinson, 1991:2) који сматрају да енглески језик струке може бити креиран и за потребе ученика средњих школа. Дакле, да настава енглеског језика струке у већини случајева подразумева да су ученици упознати са основама језичког система али се може организовати и са ученицима који се први пут сусрећу са енглеским као језиком струке.

1.1 Концепт дисертације

Имајући у виду мотиве за избор теме, предмет и научни циљ рада, као и постављене хипотезе истраживања, рад смо поделили у две целине – теоретску и емпиријску. Теоријски део обухвата теоријске поставке језика струке. Емпиријски део односи се на истраживања која ће бити спроведена за потребе овог рада. Рад обухвата четири истраживања, при чему су прво и друго спроведени на узорку ученика и наставника треће и четврте године средњих стручних школа техничког усмерења на територији Косова и Метохије, треће представља анализу уџбеника и четврто анализу нормативних аката који регулишу наставу енглеског језика у средњим школама. Прво истраживање односи се на анализу потреба ученика у

погледу енглеског као језика струке; друго истраживање бави се ставовима наставника у погледу језика струке као интегралним делом наставе језика. На основу резултата добијених анализом првог и другог истраживања спроведена су и преостала два истраживања – анализа уџбеника и нормативних аката.

Избор узорка и ограниченост истраживања само на школе које се налазе на територији Косова и Метохије чији је оснивач Република Србија, произишао је из чињенице да се до сада није било истраживања које се бавило изучавањем енглеског језика струке на Косову и Метохији. Наиме, имајући у виду да су управо свршени ђаци ових школа потенцијални, и у већини случајева и једини студенти факултета и високих школа на овим просторима⁶, очекује се да ће резултати истраживања допринети развоју наставног плана енглеског језика струке у средњим стручним школама, бољем разумевању енглеског језика струке као и да ће имати позитиван утицај на избор уџбеника енглеског језика. Дефинисање потреба ученика у погледу енглеског језика струке допринеће даљем унапређењу ових потреба на високошколском нивоу.

Истраживање у оквиру дисертације засновано је на методолошком приступу који интегрише примену квантитативних и квалитативних метода. Поред ових метода, примењене су статистичка и дескриптивна анализа. Подаци за истраживање у оквиру ове дисертације прикупљен су методом анкетирања, где су се као инструмент истраживања користили упитници, посебно креиране за потребе дисертације.

У складу са постављеним циљевима и хипотезама истраживања у оквиру овог рада, дисертација је сачињена од девет поглавља. Конципирана је тако да свако поглавље чини независну целину, те се као такво може засебно проучавати и

⁶ У просеку, око 75% свршених ученика средњих стручних школа техничког усмерења са простора Косова и Метохије уписује Факултет техничких наука у Косовској Митровици и две Високе техничке школе струковних студија у Лепосавићу и Звечану. Подаци добијени усменом консултацијом са надлежним службама наведених установа. Прим.аут.

тумачити. Међутим, компактан увид у предмет истраживања дисертације може се стећи само читањем рада као комплексе целине.

Прво поглавље предвиђено је за уводна разматрања где ћемо навести мотиве и позадину истраживања као и опис проблема.

Друго поглавље посвећено је циљевима истраживања, дефинисању хипотеза истраживања и приказује методе и технике истраживања. Општи и конкретни циљеви истраживања биће детаљно представљени, као и детаљно образложење хипотеза. У овом поглављу следи опис тока истраживања, испитаника, корпуса и метода и истраживања. Представићемо инструменте истраживања, упитник за ученике/це, упитник за наставнике/це и алате за анализу уџбеника и статистичку обраду података.

Треће поглавље обухвата опште теоријске основе. У овом поглављу представимо настанак и развој енглеског језика струке, статус енглеског језика струке у свету и код нас. Бавићемо се језичком политиком и планирањем, односно статусом који енглески језик заузима у контексту средњих стручних школа. Такође, предочићемо значај енглеског језика струке за будуће занимање.

Четврто поглавље односи се на дефинисање и концепт анализе потреба. Бавићемо се значајем анализе потреба и њеном улогом у концепту енглеског језика струке.

Пето поглавље посвећено је наставним плановима и програмима енглеског језика у средњим стручним школама. Представићемо теоријске поставке наставних планова, начин и критеријуме њиховог креирања.

Шесто поглавље посвећено је уџбеницима енглеског језика. Објаснићемо како настају уџбеници, који су критеријуми за избор уџбеника као наставног материјала; како тече развој материјала који се користи у настави енглеског језика струке. Описаћемо процес евалуације уџбеника као и критеријуме и различите приступе евалуације.

Седмо поглавље представља резултате истраживања. У овом поглављу представићемо резултате анализе упитника за ученике и наставника, уџбеника и нормативних аката.

Осмо поглавље намењено је дискусији добијених резултата истраживања.

Девето поглавље доноси закључак целокупног истраживања. Указаћемо на могућности потенцијалних истраживања о енглеском језику у средњим стручним школама и дати предлоге за потенцијално унапређење наставе језика струке у средњим стручним школама.

У националном контексту, ово истраживање је значајно јер се питањем потреба ученика средњих струковних школа техничког усмерења са простора Косова и Метохије домаћа литература није бавила са аспекта језика струке. Истраживање тежи да укаже на смернице које би могле бити од помоћи како ауторима образовних политика, односно ауторима наставног плана и програма енглеског језика струке тако и ауторима уџбеника приликом одабира садржаја који би био у складу са потребама ученика, а све са циљем побољшања квалитета наставе и нивоа знања ученика у оквиру концепта енглеског језика струке.

Истраживање представљено у овом раду усмерено је на анализу особености енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења, са акцентом на планирање плана и програма, његовим садржајем и свим интересним странама. Такође, циљ је да одредимо да ли настава енглеског језика струке, која је заснована на теоријским поставкама представљеним у раду, испуњава потребе и очекивања ученика.

У већини случајева, добро предзнање из општег енглеског језика представља одличну основу за наставак усавршавања енглеског језика струке. Међутим, ако имамо ситуацију да ученици, који су завршили средње школе техничког профила, у наставку школовања на некој сродној високошколској установи недовољно или нимало не познају језик струке, онда се поставља питање да ли су планови и програми енглеског језика за средње школе осмишљени тако да

подмире њихове потребе у погледу струковне употребе језика, или је у фокусу само општи енглески језик. Од изузетне важности је да се препознају језичке потребе, пре свега одређене струке, а затим и корисника, односно ученика који ће тај језик примењивати у свом даљем професионалном школовању и у раду.

Очекује се да резултати анализе потреба ученика пруже увид у статус енглеског језика средњих стручних школа техничког усмерења, да се утврде ставови ученика у односу на њихову позицију и ставове према учењу енглеског језика у датом контексту.

2 МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

Истраживање спроведено за потребе дисертације засновано је на методолошком приступу који интегрише примену мешовитих метода и техника истраживања. Подаци за истраживање у оквиру ове дисертације прикупљени су методом анкетирања, уз примену упитника као инструмента истраживања. Анализа уџбеника обављена је на основу резултата добијених обрадом упитника и применом алата за анализу текста. У одељцима који следе, детаљно су приказани ток истраживања, предмет и циљеви, хипотезе, техника, методе сакупљања података, критеријуми за анализу потреба и анализу уџбеника као и инструменти који су коришћени у истраживању.

2.1 Ток истраживања

Почетна фаза истраживања започета је детаљним увидом у постојећу литературу која се бави овом тематиком. Релевантна литература је набављана из библиотека и путем електронских извора. Већина литературе је прибављена у писаној форми. Након прегледа литературе, приступило се изради упитника за ученике и наставнике.

Пре но што се приступило дистрибуцији упитника ученицима и наставницима средњих стручних школа техничког усмерења на територији Косова

и Метохије које су под надлежношћу Министарства просвете Републике Србије, од управнице Школске управе у Косовској Митровици добили смо писмену потврду да можемо спровести истраживање у средњим стручним школама које се налазе на територији Косова и Метохије (Прилог 1). Како у Савезном заводу за статистику Србије не постоје статистички подаци о типовима и врстама средњих школа као ни о броју ученика на Косову и Метохији (сајту поменуте установе приступљено је у више наврата у периоду од децембра 2019. до септембра 2020. године)⁷, школе које смо уврстили у истраживање одабрали смо на основу образовног профила и списка школа који смо добили од Школске управе у Косовској Митровици. Напоменимо да је у школској 2019/2020. години на територији Републике Србије, без Косова и Метохије укупно 73,3% ученика похађало средње стручне школе и међу популарним образовним профилима нашли су се и они техничког усмерења (Републички завод за статистику Републике Србије). Исти принцип примењен је и на број испитаника који су учествовали у анкети. Број ученика који смо уврстили у истраживање, превасходно се односи на број ученика који смо затекли на терену када смо дистрибуирали упитнике, а који су тог дана били присутни на настави.

Након добијеног писменог одобрења, упитници су расподељени лично у периоду од новембра 2019. до јуна 2020. године. Уз претходни договор са директорима наведених школа, упитници су достављани ученицима у договореним данима. У сарадњи са предметним наставницима, упитници су, уз њихово присуство и детаљно објашњење како приступити попуњавању подељени ученицима. Да би се избегао било какав вид субјективности, истраживач није био присутан када су ученици попуњавали упитнике. Ученици су имали 45 минута да попуне упитник, иако је оптимално време 25 минута. Већина упитника је враћена истраживачу истог дана када су и дистрибуирани, осим упитника из 2 школе, који су достављени касније због настале епидемиолошке ситуације.

⁷ Републички завод за статистику од 1999. године не располаже појединим подацима за АП Косово и Метохија, тако да они нису представљени у укупним резултатима података Републику Србију.

Након комплетирања упитника, извршена је анализа упитника за ученике и наставнике. На основу добијених резултата приступило се анализи релевантних нормативних акта и уџбеника који се користе у настави језика.

2.2 Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је анализа заступљености елемената језика струке у наставном плану и програму енглеског језика средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији, првенствено због тога што су управо ученици који похађају средње школе на просторима Косова и Метохија „циљна група“ свих факултета и високих школа на овим просторима, у нашем случају техничког усмерења⁸. Да би ученике мотивисали да школовање наставе на овим просторима, потребно је, између осталог, понудити им квалитетне, занимљиве и смисаоне наставне садржаје. Сходно томе, један од циљева овог истраживања је и да се укаже на могућност унапређења наставног плана и програма у складу са потребама ученика, односно струке.

Резултати добијени анализом њихових потреба у погледу енглеског језика струке треба да укажу на важност језика струке и на овом нивоу образовања, као и на претпоставку да се приликом израде плана и програма водило рачуна о њиховим језичким потребама. Овде конкретно мислимо на развијање и истицање оних језичких вештина и језичких компетенција које ће им бити од користи не само на вишем степену образовања, већ и у конкретној примени на раду – што јесте и циљ енглеског језика струке.

⁸ У просеку, око 75% свршених ученика средњих стручних школа техничког усмерења са простора Косова и Метохије уписује Факултет техничких наука у Косовској Митровици и две Високе техничке школе струковних студија у Лепосавићу и Звечану. Подаци добијени усменом консултацијом са надлежним службама наведених установа. Прим.аут.

Анализом потреба испитаника који су говорници српског језика, ученика/ца средњих стручних школа, добићемо јасан увид и стање у пракси у погледу енглеског језика струке.

2.2.1 Циљеви истраживања и очекивани резултати

Циљеве истраживања подељени су на општи и посебне циљеве. Општи циљ се односи на утврђивање статуса језика струке у средњим стручним школама, да ли се и у којој мери енглески језик струке изучава у средњим стручним школама, које су то језичке вештине којима се највише посвећује пажња, да ли уџбеници задовољавају потребе ученика и какви су ставови ученика и наставника у погледу енглеског језика струке. Посебни циљеви истраживања су:

- Дефинисање почетних корака у изради наставног плана и програма на основу података добијених анализом потреба ученика, њихових искустава и знања;
- Дефинисање потреба у односу на циљну ситуацију. Анализа нормативних аката који регулишу наставу језика пружиће увид у однос прописаних норматива и стварних аспирација ученика.
- Дефинисање недостатака ученика допринеће одређивању нивоа знања ученика у односу на циљну ситуацију.
- Одређивање жеља ученика које се односе на конкретне ситуације које захтевају употребу енглеског језика, односно одређивање језичких вештина релевантних за дати концепт. Пре свега, фокусирани смо на макро вештине⁹ које су битне за развој микро вештина као што су вокабулар, граматика, структура, изговор, итд. Наиме, анализа потреба при креирању наставног плана и програма ЕЈС, према Бастуркмен (Basturkmen, 2006:27), има за циљ да на основу

⁹ Макро вештине представљају четири језичке вештине читање, писање, говор и слушање, док дефинисање вештина има за циљ ближе одређивање микро вештина а све у сврху дефинисања наставног плана и програма (Richards, 2001:160).

макроештина које су присутне у различитим контекстима, одреде оне микроештине које су важне за одређене ученике, односно образовне профиле.

У складу са постављеним циљевима овог истраживања очекујемо да резултати истраживања прикажу реалан статус енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења на Косову и Метохији. Такође, добијени резултати истраживања допринеће да се већа пажња посвети енглеском језику струке на средњошколском нивоу што укључује креирање примеренијих и напреднијих планова и програма за енглески језик а самим тим и уџбеника за енглески језик који ће обрађивати теме блиске енглеском језику струке.

2.2.2 Хипотезе истраживања

Анализа литературе показала је да су се досадашња истраживања углавном бавила ставовима ученика и наставника средњих школа према општем енглеском језику, без нагласка на енглески језик струке. Такође, утврдили смо да се још ни једно истраживање на нашим просторима није бавило анализом потреба ученика средњих стручних школа техничког усмерења у контексту језика струке. Даље, ни једно истраживање није се бавило анализом уџбеника енглеског језика у средњим стручним школама са аспекта анализе потреба. Као што смо већ напоменули, истраживања су углавном фокусирана на стање енглеског језика струке на високошколском нивоу, те су се самим тим бавила и ставовима, потребама и мотивацијом студената.

Анализа потреба ученика средњих школа техничког усмерења у погледу енглеског језика струке иницијална је тачка планираног истраживања. За успешно креирање плана и програма, посебно када је у питању енглески језик струке, од изузетне важности извршити анализу потреба ученика која ће нам омогућити увид у реално стање ствари. Анализа потреба ће такође омогућити да се планови и програми израђују у складу са језичким потребама ученика при чему ће се нагласак

ставити на оне потребе које ученици сматрају приоритетним, што води ка позитивном и успешном исходу учења. Сходно томе, хипотезе су следеће:

Хипотеза 1: План и програм енглеског језика у средњим стручним школама на Косову и Метохији није прилагођен потребама ученика у погледу енглеског као језика струке.

Хипотеза 2: Концепт уџбеника који се користе у настави енглеског језика у средњим школама техничког усмерења на Косову и Метохији не задовољава потребе ученика у погледу енглеског језика струке.

Хипотеза 3: Ниво језика струке у погледу стручне терминологије не одговара нивоу који је предвиђен за ученике завршних разреда средњих стручних школа.

Хипотеза 4: Ученици средњих стручних школа на Косову и Метохији нису свесни важности енглеског језика струке за њихово будуће занимање.

2.3 Технике истраживања

У раду смо применили технику триангулације, који подразумева прикупљање и поређење података од два или више извора уз примену квантитативних и квалитативних метода (Brown, 2016; Long, 2005; Richards, 2001). Примена ове врсте технике повећава квалитет и поузданост анализе потреба (Brown, 2016:141), а информације прикупљене на овај начин пружају детаљан увид у реално стање испитане ситуације тиме градећи основу за креирање наставног плана и програма енглеског језика струке као и наставног материјала који ће бити у складу са потребама ученика у датој стручној области. Наиме, валидност и поузданост у процесу анализе потреба може се постићи, по мишљењу Хиланда (Nyland, 2006:68) на три начина: трангулацијом, коју одликује примена различитих начина, извора и метода прикупљања података; пролонгираним ангажовањем које примењује опсервације које се понављају током периода истраживања као и прикупљање података током одређеног временског периода; потврдом од стране

учесника – добијени резултати дискутују се са учесницима и њихову поузданост потврђују учесници.

Литература наводи неколико типова триангулације¹⁰, од којих издвајамо оне које представља Лонг (Long, 2005:29–30). Он разликује триангулацију извора (*triangulation by sources*), триангулацију метода (*triangulation by methods*) и триангулацију извора и метода (*triangulation by sources and methods*). Триангулација извора односи се на прикупљање информација путем упитника из два извора, на пример, наставника и ученика. Триангулација метода обухвата прикупљање података применом упитника и интервјуа.



Слика 1: Модел триангулације који је примењен у дисертацији

¹⁰ Видети: Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.

Ова техника обухвата различите процедуре прикупљања података, као што су праћење наставе, интервјуи, тестирање, праћење напретка ученика, итд. Информације прикупљене на основу упитника/интервјуа наставника, упитника за ученике и анализе релевантних докумената представља триангулацију извора и метода. Управо је техника триангулације извора и метода примењена у дисертацији и начин на који је конципирана анализа потреба (Слика 1).

Примена ове технике, која у овом случају подразумева прикупљање информација од три извора – ученика, наставника и анализом уџбеника унапређује кредибилитет и поузданост спроведене анализе потреба ученика, на шта указује и Браун (Brown, 2016:146). Поред тога, прикупљање информације од вишеструких извора препоручљиво је, по мишљењу Лонга (Long, 2005:63) зато што извори оваквог типа у већини случајева потврђују добијене резултате чиме анализа потреба „добија на тежини“, односно, на значају.

2.3.1 Методе истраживања

У раду је примењен принцип мешовитих метода, који обухвата примену квантитативних и квалитативних метода анализа резултата, као и статистичку и дескриптивну анализу. Браун (Brown, 2016:146) сматра да квалитативне метода отварају могућност одабира нових идеја, нових питања и формулисање хипотеза у контексту анализе потреба, док квантитативна методе доприносе у разумевању ставова интересних страна у погледу нових питања и потврђивању или оповргавању датих хипотеза. За статистичку обраду података употребљен је софтвер SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)¹¹.

¹¹ Више о примени SPSS програма у лингвистичким истраживањима видети у Jenifer Larson-Hall, (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R*. Routledge.

2.4 Модел анализе потреба

Анализа потреба је процедура која подразумева прикупљање великог броја података од свих елемената укључених у процес наставе: ученика, наставника и контекста наставног плана и програма енглеског језика.

Прегледом литературе дошло се до сазнања да је у доступној литератури присутан широк спектар типова анализе потреба (Robinson, 1991; Dudley-Evans, & Saint John, 1998; Long, 2005; Brown, 2016; Basturkmen, 2010), као и да су се у зависности од сврхе, контекста и циљева истраживања примењивали они концепти анализе потреба који су сматрани најприкладнијим за дато истраживање (нпр. Belcher, 2006; Cianflone, 2008; Дабић, 2011; Aliakbari, & Boghayeri, 2014; Cigan, V., & Kordić, 2013; Cahyati, 2016; Jerković, 2017; Mahbub, 2019).

Модел анализе потреба који је примењен у овом истраживању заснован је на моделу под називом Савремени модел анализе потреба који су постулирали Дадли Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, T. & Saint John, M. J, 1998:125). Изворни модел¹² обухвата укупно 8 дескриптора, и овде је прилагођен потребама истраживања и обухвата:

- Личне информације о ученицима – претходно искуство у учењу језика,
- Професионалне информације о ученицима – задаци и активности у којима ученици користе или ће користити енглески језик;
- Информације о тренутним нивоима и знања и употребе језика.
- Информације о потреба, жељама и недостацима ученика у учењу енглеског језика¹³.

¹² Оригинални модел који су представили Дадли Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, T. & Saint John, M. J, 1998:125) обухвата још и ставке као што су: потребе учења, лингвистичка анализа, анализа дискурса, анализа жанра, шта се очекује од наставе и начин спровођења наставе.

¹³ „All ESP courses start out with questions about the *necessities, lacks, and wants* of the target learners, as well as questions about the environment in which the learning will take place.“ (Anthony, 2018:47).

2.5 Критеријуми за анализу уџбеника

Не постоји генерална статистика о уџбеницима који се користе у средњим стручним школама техничког усмерења у Србији а тиме и на Косову и Метохији. У разговору са представницима Школске управе у Косовској Митровици предочено нам је да се не води евиденција на националном нивоу о уџбеницима који се користе у настави, управо из разлога што је избор уџбеника препуштен школама, односно наставницима.

Критеријуми за анализу уџбеника екстраховани су из одговора ученика и наставника на питања постављена у упитницима.

2.5.1 Инструменти истраживања

За инструменте истраживања коришћени су упитници, један намењен наставницима и један намењен ученицима. Упитници су посебно креирани за потребе дисертације, укључујући и елементе који су се нашли као препорука лингвиста који се баве овим питањем (Nation, & Macalister, 2010; Basturkmen, 2010; Brown, 2016). Пре него су предати испитаницима, упитнике су прегледали и кориговали два доктора филологије, којима је ова област ужа специјалност. Након добијања позитивне рецензије, приступило се њиховој финалној изради и дистрибуцији испитаницима.

Определили смо се за упитник зато што, између осталог, примена овог инструмента истраживања омогућава добијање података о много различитих питања као што су употреба језика, проблеми при комуникацији, ставови, потребе, омиљене активности на часу, итд. на шта у свом раду указује и Ричардс (Richards, 2001:60). Сврсисходност упитника се огледа у могућности прикупљања великог броја циљаних, стандардизованих и организованих података од великог броја испитаника, на брз и јефтин начин (Long, 2005:38, Basturkmen, 2010:31). Они се могу дистрибуирати путем редовне поште, путем имејл адресе, могу бити

генерисани путем софтвера доступних на интернету а могу бити достављени и лично. Предност упитника је у томе што обезбеђују анонимност испитаника, чиме се избегава пристрасност и испитаника и истраживача.

2.5.2 Упитник за ученике

Упитник намењен ученицима (Прилог 2) структурисан је по угледу на модел који су предложили Дадли Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, T. & Saint John, M. J, 1998:125) и подељен је на четири целине. Прва целина интегрише питања о личним подацима ученика. Друга целина бави се потребама ученика које се односе на циљну ситуацију, односно на језичке вештине које су потребне ученици да би функционисали у циљној ситуацији. Трећа целина покрива питања која се односе на недостатке ученика, односно на оно што они игноришу или не могу да постигну у учењу језика а што им је потребно ради постизања задатог нивоа знања језика. Последња, четврта целина обухвата питања о личним очекивањима ученика у учењу енглеског језика, односно шта они очекују од наставе енглеског језика у њиховим школама.

У упитнику су заступљена питања отвореног и затвореног типа. Питања затвореног типа, по Томасу (Thomas, 2017:175–180), обухватају могућност вишеструког одговора, питања рангирања, дихотомна питања да-не и матрична питања где се на низ питања примењује иста скала, односно критеријуми. Као мерни критеријум примењена је петостепена Ликертова скала (1– не слажем се; 2 – делимично се не слажем; 3 – нисам сигуран/сигурна; 4 – делимично се слажем и 5 – слажем се).

Упитник је израђен на српском језику, да би се избегле неправилности услед неразумевања језика.

2.5.3 Упитник за наставнике

Упитник за наставнике (Прилог 3) подељен је на четири целине. Прва целина садржи питања која се односе на опште информације: назив школе, године радног стажа, као и мишљења наставника о нивоу знања ученика. Друга целина односи се на активности које су заступљене на часовима енглеског језика. Трећа целина обухвата питања која се тичу уџбеника који се користе у настави: аутори уџбеника, издавачи, критеријуми за одабир уџбеника, ставови о структури уџбеника. Последња, четврта група питања односи се на ставове и мишљења наставника о наставном плану и програму.

Структура питања формулисана је на исти начин као и код упитника за ученике.

2.5.4 Контролна листа за анализу уџбеника

Контролна листа која је примењена у анализи уџбеника састављена је по угледу на критеријуме који су поставили Мекдоноу и сарадници (McDonough, Shaw & Masuhara, 2012), као и на основу одговора ученика и наставника на питања о уџбеницима постављена у упитницима. Контролна листа обухвата укупно 20 дескриптора који се односе на опште карактеристике уџбеника: аутор, издавач, година издања, узраст којем је намењен, контекст којем је уџбеник намењен, као и на начин на који су представљене језичке вештине, садржај и текстови (Прилог 4).

2.6 Корпус истраживања

Када се спроводи истраживање на одређеној популацији, готово је немогуће прикупити податке од сваког појединца и тада се приступа техници узорковања, односно одабира одговарајућег узорка као репрезентативног представника дате популације. Број и обим узорка одређује сам истраживач, у зависности од потреба

истраживања. Према Моргану (Morgan, 2008:797–798), узорак представља део циљне популације који садржи одговарајуће карактеристике које су кључне за спровођење истраживања. Одабир одговарајућег узорка омогућава примену добијених резултата на циљну популацију.

2.6.1 Структура ученичког узорка

Испитаници су ученици/це и наставници III и IV разреда¹⁴ средњих школа техничког усмерења на Косову и Метохији које су под надлежношћу Министарства просвете Републике Србије. Фокусираност на ову циљну групу/испитанике проистекла је из чињенице да у просеку 75% студената који уписују Технички факултет и Високе техничке школе струковних студија на Косову и Метохији управо долази са ових простора и из ових школа. Истраживањем је обухваћено 12 средњих школа техничког усмерења на територији Косова и Метохије, са укупно 291 испитаника ученика средњих стручних школа техничког усмерења.

2.6.2 Структура наставничког узорка

Наставнички узорак чине наставници енглеског језика који предају енглески језик у средњим стручним школама техничког усмерења на Косову и Метохији које су учествовале у истраживању. Истраживањем је обухваћено укупно 26 наставника.

¹⁴ Одлучили смо се за овај узраст ученика пре свега из разлога што у периоду адолесценције којем ове узрасне групе припадају управо ученици постају свесни важности улоге будућег позива, свеснији су свог реалног окружења. Овај период у развоју деце карактерише развој апстрактно логичког мишљења, обликовање идентитета, извор позива, као и достизање осталих облика психолошке зрелости: емоционалне, социјалне и интелектуалне (Brković, 1996:8).

2.6.3 Нормативна акта

Поред горе наведених података, корпус је допуњен нормативним актима, односно следећим правилницима: Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године), Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 6/1990 од 17.8.1990. године), Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета („Службени гласник Републике Србије“, бр. 117/2013), Правилнику о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања („Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник“, 2/2010–13, 3/2011–129 (др. правилник), 8/2013–7, 5/2014–85, 11/2016–505, 11/2016–586, 7/2017–12, 12/2018–64, 10/2019–1), Правилник о плану и програму наставе и учења стручних предмета средњег стручног образовања у подручју рада Електротехника („Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник“, 11/2018–367, 7/2019–148, 9/2019–1, 13/2019–1), Правилник о плану и програму наставе и учења стручних предмета средњег стручног образовања у подручју рада Машинство и обрада метала („Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник“, 6/2014–1, 11/2015–1, 1/2016–147, 5/2016–1, 10/2016–5, 13/2016–8, 4/2017–325, 4/2017–593, 1/2018–296, 4/2018–1, 2/2020–2), Правилник о плану уџбеника, („Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник“, 9/2016–161, 10/2016–276 (исправка), 10/2017–51, 11/2019–206).

2.6.4 Уџбеници

На основу података добијених из упитника намењених наставницима, извршена је анализа уџбеника које анкетирани наставници користе у настави:

1. Improving English 3: Енглески језик за трећи разред гимназије и средњих стручних школа. Аутори: Катарина Ковачевић, Гордана Марковић
2. Improving English 4: Енглески језик за четврти разред гимназије и средњих стручних школа. Аутори: Катарина Ковачевић, Гордана Марковић.
3. Traveller. Level B1. Аутор: Н. Q. Mitchell.
4. Traveller. Level B2. Аутор: Н. Q. Mitchell.
5. Chill Out 3. Аутори: Карла Ткадлечкова, Катерина Кацеровска, Петра Мрзенова, Љиљана Поша.

3 ОПШТЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

У поглављу о општим теоријским основама говориће се о настанку и еволуцији енглеског језика струке, дефиницијама које су присутне у литератури и особинама које га издвајају из контекста општег енглеског језика. Осврт на статус енглеског језика у Србији, а нарочито у средњим стручним школама има за циљ да укаже на положај који данас енглески језик као језик струке заузима у образовном систему Србије.

3.1 Енглески као језик струке

Дуги низ година енглески језик струке реализовао се у концепту наставе општег енглеског језика. До спознаје да се ова два концепта разликују, пре свега у погледу намене и употребе дошло се услед развоја разноврсних технолошких и научних грана на глобалном нивоу где је основни медијум комуникације постао управо енглески језик. Развој науке и технологије довео је до индустријализације и економског развоја при чему се јавила потреба за едуковањем адекватног кадра који ће бити у стању да одговори новим радним изазовима. Отуд и потреба да се настави енглеског језика струке приступи као посебном концепту изучавања енглеског језика. Данас, у циљу постизања што бољих резултата на професионалном и пословном плану, ученицима средњих стручних школа и

студентима знање општег енглеског језика није довољно, већ је неопходно да своје знање прошире на оне аспекте енглеског језика који ће им бити потребни за остваривање комуникације у ситуацијама које захтевају употребу енглеског језика који је својствен њиховом образовном профилу, односно струци.

Појам језика струке односи се на организацију наставе и учења енглеског језика који су дефинисани и обликовани у складу са потребама ученика а које се односе на професионалну оријентацију. Суштина наставе језика струке лежи у садржају који је, у ствари, одраз интересовања ученика а тиме и њихов циљ учења језика. Описивање језика не може се поистоветити са описивањем онога што омогућава ученику да учи и користи језик. Разлика мора да постоји између онога што ученик већ зна (перформанса) и онога што омогућава ученику да уради користећи енглески језик (компетенција) (Hutchinson & Waters, 1987:38).

Промене у свету које су уследиле развојем науке, технологије, економије као и све већа отвореност земаља света за међусобну сарадњу и размену искустава, условиле су и промене у настави енглеског језика, посебно укључивањем енглеског језика струке у наставу како у средњим стручним школама тако и на факултетима. Настава ЕЈС односи се на реализацију наставних активности из домена језика ради испуњења посебних језичких потреба оних који уче енглески језик. Дакле, језичке потребе ученика као главни циљ наставе енглеског језика условиле су настанак методолошког приступа који је усмерен на ученике. До тада, традиционални вид наставе језика био је фокусиран на учење граматичких правила у употреби језика, међутим, појава концепта ЕЈС не само да је поставила нови циљ наставе већ је и довела до реорганизације комплетног наставног процеса, у смислу увођења нових наставних и методолошких концепата а све у складу са контекстом дате струке.

Схватајући вредност појаве нових кретања на пољу лингвистике које су подразумевале енглески језик струке, лингвисти су почели да посвећују своја истраживања питању употребе језика у стварним ситуацијама. Ово је првенствено подразумевало ситуације које су се односиле на активности везане за људске делатности, а које су захтевале употребу енглеског језика. Енглески језик који је

био средство комуникације инжењера, економиста, пилота, доктора могао се дефинисати анализом лингвистичких особина које су одражавале језик који су користили на раду или на студијама. Овакав приступ довео је и до промена концепта наставе енглеског језика на глобалном нивоу, при чему се настава енглеског језика струке усмерава на унапређење комуникације ученика за реализовање њихових потреба у домену рада или наставе (Widodo 2016).

Језик струке одликује се низом специфичних особина које га одвајају од општег језика, при чему сваки модеран језик садржи стручне језике али не као самосталне концепте или самосталне језике, већ као посебне употребне варијетете датог језика са заједничким језгром којег чини општи језик (Bugarski, 1988:20–21). Енглески језик струке намењен је задовољењу језичких потреба ученика у погледу употребе језика за потребе струке и нераскидиви је део стварног света ученика, односно, саставни је део стручних тема које су важне ученицима. Он обухвата образовање, учење и праксу и указује на три главне сфере знања: језик, педагогију и садржај из области струке (Robinson, 1991:18). Међутим, односи између ових фактора разликују се у зависности од језика струке јер свака струка има себи својствен језик, а зависе од оних који одлучују који елементи изучавања језика, садржаји и наставне методе ће бити укључени у наставни план и програм. На пример, одређене језичке форме у оквиру одређене струке јављају се чешће у односу на неке друге и одређене језичке вештине користе се чешће у односу на друге, што је узроковано природом и захтевима дате струке (Basturkmen, 2006:28).

У Европи влада тренд едукације квалификованих радника за рад у земљама Европске уније (Robinson, 1991:3), управо због чињенице да је енглески језик постао *lingua franca* не само у свакодневnoj комуникацији, већ и у академским, научним и стручним круговима. Поред тога, нова технолошка достигнућа, као што су дигитална и бежична комуникација, допринела су да се многи послови обављају и ван националних граница, то јест, унапређени канали комуникације отворили су врата у свет многим професијама и пружиле могућност професионалног усавршавања. За остварење ових могућности главни предуслови су стручност и

добро познавање језика струке, као основног медијума комуникације у круговима дате струке.

Већина универзитета у Европи данас нуди могућност наставка студија на енглеском језику, без обзира што се не ради о земљи са енглеског говорног подручја. Међутим, да би неко студирало на тим факултетима мора да поседује одређено предзнање енглеског језика, чији је ниво дефинисан у зависности од ставова факултета и потреба струке. Очигледно је да је предзнање из енглеског језика струке које се стиче на средњошколском нивоу често није задовољавајуће, па су ученици принуђени да похађају додатне курсеве језика, управо због неефикасности наставног плана и програма енглеског језика, бар кад је Србија у питању. Када ученици започну студије на факултетима на којима је знање енглеског језика предуслов за наставак школовања, потешкоће са којима се обично сусрећу су проблемом остваривања комуникације са професорима, колегама, проблемом праћења наставе, управо због чињенице да су у средњој школи учили енглески језик без неке посебне намене (Brown 2016:5). Оваква ситуација је била још и давне 1988. године, што потврђује рад Стривенса (Strevens, 1988) у којем је анализирајући претходних 20 година ЕЈС, дошао до закључка да је у плановима и програмима енглеског језика за средње стручне школе такође био присутан енглески језик без неке одређене намене који је, између осталог, имао за циљ да унапреди статус енглеског језика у свету. Другим речима, настава енглеског језика која је заступљена у средњим стручним школама није задовољавала потребе ученика у погледу њиховог будућег позива ни пре 38 година а чини се ни данас.

Основни циљ енглеског језика струке је да онима који га уче помогне у комуникацији у настави где се овакав вид језика изучава, или на радном месту где се огледа његова практична примена (Widodo, 2016). Односно, друштвено и психолошко интегрисање ученика у циљну струковну или академску заједницу у којој се комуникација остварује на енглеском језику, један је од циљева наставе енглеског језика струке (Basturkmen, 2006:85).

3.1.1 Настанак и развој енглеског језика струке

Језик струке као посебан концепт наставе језика датира још из периода Грчког и Римског царства, као потреба да се оствари комуникација међу носиоцима истих делатности (Dudley-Evans and ST Johns, 1998:1). Енглески језик струке почиње да се развија у периоду после Другог светског рата, не као планирани и кохерентан покрет већ као реакција на растуће потребе индустрије, привреде, и сличних делатности (Hutchinson and Waters 1987:6). Генерално, могу се дефинисати три разлога појаве ЕЈС: стварање Новог света, револуција у лингвистици и настава оријентисана на ученика. Нови свет настао након Другог светског рата односи се на рапидан пораст свих људских активности у области науке, економије и технологије, што је условило потребу за језиком који ће постати средство међународне комуникације. Енглески језик је преузео примат над осталим језицима услед чињенице да су иновације углавном долазиле из земаља енглеског говорног подручја. Овакав след догађаја довео је до пораста интересовања за циљно учење језика, било због попуњавања образаца за испоруку робе или због разумевања научних достигнућа која су објављивана управо на енглеском језику.

Шездесетих година прошлог века јавила се потреба да се енглески језик струке издвоји из општег енглеског језика и као такав и дефинише. Можемо рећи да је управо тада почео раст и развој енглеског језика струке, а са развојем науке и технологије у 21. веку, његова улога је још значајнија (Williams, 2014).

Пораст интересовања за учење енглеског језика на светском нивоу условила је да он постане међународни језик споразумевања у доменама технологије и економије, што је довело до стварања нове генерације ученика који су знали зашто уче енглески језике (Hutchinson, & Waters, 1987:6). То је значило да су доктори медицине желели да се информишу о иновацијама у медицини која су углавном презентована на енглеском језику, механичар је желео да боље упозна рад машина кроз упутства писана на енглеском а ученици су желели да што боље усаврше језик како би могли да користе уџбенике и осталу литературу која је махом писана на енглеском језику. Нове тенденције условиле су да енглески језик постане предмет

интересовања, потреба и жеља не само наставника енглеског језика већ и шире јавности (Hutchinson, & Waters, 1987:7).

Када су лингвистички кругови уочили важност ЕЈС, истраживања су кренула у смеру испитивања конкретних особина које ЕЈС издвајају из концепта општег енглеског језика. Међутим, и на овом пољу дошло је до сукобљавања мишљења, и ставови у погледу сличности и разлике енглеског језика струке и општег енглеског језика су различити.

У погледу настанка енглеског језика струке као посебног концепта учења језика, Кенеди и Балито (Kennedy & Balitho, 1984) сматрају да су неки од фактора управо увођење страних језика у државне образовне програме у којима је енглески језик био први, а у неким случајевима и једини страни језик, као и потреба за енглеским језиком као главним средством комуникације услед економског раста и повећање мобилности радних места и лакшег приступа и коришћења научно-техничке литературе. У раним фазама развоја, настава ЕЈС била је фокусирана на академске аспекте језика, односно на употребу енглеског језика за академске потребе те су у складу са тим израђивани наставни планови и програми и наставни материјали (Dudley-Evans & Saint John, 1998:2). На пример, први, значајнији уџбеник енглеског језика струке у свету издат је 1965. године под насловом *The Structure of Technical English*, аутора А.Ј. Хербертса (A.J. Herberts) и био је намењен ученицима који су учили енглески језика и којима је било неопходно знање из области техничког и научног писања да би могли да прате стручну литературу на енглеском језику (Dudley-Evans & Saint John, 1998:21).

Хачинсон и Вотерс (Hutchinson & Waters, 1987) разлоге настанка енглеског језика струке, односно издвајања енглеског језика струке из општег енглеског језика, виде у огромном расту научних, техничких и економских активности на међународном нивоу, порасту броја људи који желе да уче енглески језик и потреба земаља за унапређењем система образовања.

Пораст интересовања студената из земаља које нису са енглеског говорног подручја за наставак школовање у Америци или Британији, потреба да се наставни материјал прилагоди потребама оних студената којима је добро познавање општег енглеског језика било недовољно да нађу посао у струци, потреба да наставни материјал буде у складу са пословним енглески језиком услед пораста међународне сарадње и пословања, неки су од разлога настанка ЕЈС које наводи Ричардс (Richards, 2001:28). Односно, ученику који учи општи енглески језик основни циљ је да научи језик као такав или због потребе да добије добру оцену, док ученици који похађају ЕЈС имају за циљ да језик употребе у конкретним ситуацијама које се односе или на наставак школовања или на професионалну каријеру, односно у ситуацијама које захтевају употребу енглеског језика.

У раним фазама развоја, настава енглеског језика струке била је усмерена на лингвистичке аспекте изучавања језика што је обухватало структуралне и лексичке елементе. У каснијим фазама, настава ЕЈС кретала се у смеру употребе језика у контексту. Говорна интеракција у периоду између 1970–1980. године била је у почетку заснована на граматичким конструкцијама а затим на функционалним, као што су поздрављање, упознавање, слагање и неслагање, итд. Ово се првенствено односило на енглески језик трговине и пословања (Dudley-Evans & Saint John, 1998:29) који је, у годинама које су долазиле преузео примат над осталим струкама у погледу развоја наставног плана и програма и наставног материјала.

Потреба да се дефинишу лингвистичке особености различитих дисциплина попут медицине и инжењерства, седамдесетих година прошлог века усмериле су пажњу ЕЈС на анализу регистра и анализу дискурса (Richards, 2001:30). Анализа регистра испитује учесталост појаве одређених лингвистичких елемената карактеристичних за неку струку или науку, као на пример именице, именичке фразе, глаголске облике и употребу глаголских времена. Односно, усмерена је на одређивање и наставу о граматичким структурама и вокабулару као централном делу научног и техничког писања (Basturkmen, 2006:35). Приступ је заснован на идеји да се у научног и техничком писању користи иста граматика као и у општем

енглеском језику а да се одређене граматичке структуре и вокабулар користе чешиће него у случају општег енглеског језика. Анализа дискурса фокусирана је на анализу већих говорних или писаних структура, односно текста, и заснована је на идентификацији организационих јединица унутар текста као што су наративи, извештаји, пословна писма итд.

Успон ЕЈС Хардинг (Harding, 2007:6–7) види у порасту интересовања за струковним образовањем на светском нивоу, обзиром да образовање постаје практично и усмерено на струковну примену. Наиме, ученици желе да у школи уче корисне ствари, док тржиште рада све више потражује људе који поседују стручне вештине. Такође, са савременим тенденцијама у свету и феноменом глобализације који је за званични медијум комуникација одабрао управо енглески језик, евидентна је појава да се интересовање за учење језика јавља чак и код оних особа којима енглески раније није био потребан у обављању послова. У прошлости се подразумевало да су политичари, пословни људи, дипломате и професори на факултетима једини којима је знање енглеског језика било неопходно. Данас је та слика измењена и потребу за учењем језика струке исказују сви образовни профили, готово без изузетка.

3.2 Дефиниције и особености енглеског језика струке

Пут развоја енглеског језика струке праћен је потребом да се концепт који он представља дефинише и тежњом лингвиста да укажу на његов значај. Макеј и Маунтфорд (Maskey & Mountford, 1978:2), сматрају да је енглески језик струке фокусиран на енглески језик за практичне намене, односно, потреби да се настава енглеског језика струке планира у смеру усавршавања оних језичких вештина које ће ученицима омогућити да енглески језик што ефикасније користе у својим будућим занимањима. Хачисон и Вотерс (Hutchinson & Waters, 1987:18) мишљења су да енглески језик струке не представља никакву посебну врсту језика или наставну методологију те да не захтева примену посебног наставног материјала и

виде га као приступ а не производ. За њих, он представља приступ учењу језика који се бави потребама оних који га уче. Ово нам говори да се садржај и методе оваквог начина наставе језика фокусирају на разлоге због којих га ученици уче те се самим тим и баве темама које се користе за посебне намене. Ови лингвисти чак указују шта он заправо није, па тако: а) енглески језик струке није питање наставе која укључује посебне варијетете енглеског језика, односно, не ради се о посебној форми језика која се разликује од било које друге форме; б) енглески језик струке није само питање употребе стручних речи или граматике која је намењена језичкој реализацији одређене струке; в) настава енглеског језика струке не разликује се од осталих форми наставе језика, то јест, иако садржај наставе може бити другачији, ученици не користе посебне стратегије учења у контексту ЕЈС у односу на општи енглески језик. Исти аутори су става да ЕЈС не захтева никакву посебну методологију, већ користи исту или сличну методологију која се користи за учење било којег концепта енглеског језика, стога је ЕЈС приступ а не производ, и то приступ који се базира на потребе ученика вођен питањем „Зашто ученик има потребу да учи страни језик?“ (ибид:19).

Врајт (Wright, 1992) сматра да свако занимање, било да се ради о универзитетском професору, професионалном спортисти, привреднику, карактеришу посебне активности и задаци које појединци морају да обављају а који захтевају употребу „посебног“ језика. У овом случају ученици су јако мотивисани зато што су свесни својих посебних потреба за учењем енглеског језика. Да су за учење енглеског језика ученици заинтересовани због потреба студија или будућег посла мишљење је Робинсонове (Robinson, 1991), која разлоге мотивисаности ученика за учење енглеског језика, између осталог, види и у потреби да ученици желе да унапреде вештину читања стручне литературе на енглеском језику или да енглески језик користе у свом будућем занимању.

Дадли-Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans & Saint John, 1998: 4–5) у својој дефиницији енглеског језика струке сматрају да настава ЕЈС одражава методологију струке и дисциплине којој је намењен као и да се интеракција између

наставника и ученика остварена у контексту ЕЈС разликује од оне која постоји у контексту општег енглеског језика. Њихово је мишљење да енглески језик струке има две главне особине – апсолутне и променљиве. У апсолутне особине убрајају: а) Енглески језик струке је дефинисан тако да испуни посебне потребе ученика; б) ЕЈС користи методологију и активности дисциплине којом се бави; ц) ЕЈС је фокусиран на граматику, лексику, речник, вештине, дискурс и жанр који су прикладни овим активностима. Варијабилне особине су: а) енглески језик струке може бити креиран за посебне дисциплине; б) у посебним ситуацијама наставе језика, енглески језик струке може користити методологију другачију од оне која се користи у настави општег енглеског језика; ц) енглески језик струке најчешће је намењен одраслим ученицима, било онима који похађају високошколско образовање или онима којима је неопходан у професионалном раду. Исто тако, може бити креиран и за потребе ученика средњих школа; д) енглески језик за струке у већини случајева намењен је за ученике средњег или напредног нивоа знања језика. Настава енглеског струке у већини случајева подразумева да су ученици упознати са основама језичког система, али се може користити и са онима који се по први пут сусрећу са њим.

Ричардс и Роџер (Richards & Rodger, 2001:107) сматрају да је улога енглеског језика струке да служи језичким потребама ученика којима је енглески језик неопходан за обављање/спровођење конкретних активности (нпр. студент, инжењер, доктор медицине) и који енглески језик желе да користе зарад задовољења својих пословних потреба у стварном животу а не због самог енглеског језика. Сличног је мишљења и Бастуркмен (Basturkmen, 2006: 18), која такође сматра да се енглески језик струке не учи због самог језика или због општег образовања, већ да би он ученицима олакшао сналажење у академским, професионалним или радним окружењима која захтевају употребу енглеског језика.

Када је реч о особинама енглеског језика струке, и у овом домену постоје различита и опречна мишљења, те не можемо говорити о неким утврђеним

особинама енглеског језика струке, односно, још увек не постоји устаљена листа која би дефинисала његове тачно одређене особине. Сходно томе, Робинсонова (Robinson, 1991) сматра да се особине енглеског језика струке могу сврстати у две групе, прва – да је окренут према циљу и друга – да се настава енглеског језика струке планира на основу анализе потреба која нам омогућава да сазнамо које су то конкретне потребе ученика у погледу енглеског језика и у које сврхе желе да га употребе. Чак је и пре скоро више од једног века, Милан Гајић у свом раду „Живи језици у нашим школама“ из 1907. године, сматрао да се циљ наставе енглеског језика у средњим стручним школама мора разликовати од циљева наставе осталих средњих школа. По његовом мишљењу, страни језик се у средњим стручним школама учи ради практичне примене у животу док у осталим средњим школама учење страног језика има васпитну сврху.

Робинсонова (Robinson, 1991:2–3) као основне критеријуме ЕЈС наводи усмереност ка циљу, односно да ученици енглески језик не уче ради самог језика већ из одређених потреба које се односе на употребу језика на послу или на студијама; ЕЈС је заснован на анализи потреба у циљу што прецизнијег одређивања свега онога што ученик треба да уради користећи енглески језик. Ауторка наводи и остале особине ЕЈС, али њих сматра карактеристикама а не критеријумима, управо из разлога што се оне не примењују увек. Овде издвајамо карактеристику која је важна за наш контекст, а која каже да је настава енглеског језика струке намењена ученицима који се школују за исте образовне профиле.

Дадли-Еванс (Dudly-Evans, 1994), сматра да се енглески језик за посебне намене разликује од осталих грана наставе енглеског језика због посебних карактеристика које га одликују: анализа потреба, анализа жанрова и самог језика који се односе на ове потребе и примена методологије уз употребу аутентичних материјала дате дисциплине или занимања. Укратко, суштина концепта ЕЈС огледа се у припреми ученика да комуницирају на енглеском језику у ситуацијама које подразумевају школско или радно окружење (Dudley-Evans & Saint John, 1998:2).

Карвер (Carver, 1983) наводи три особине енглеског језика струке: 1) Употреба аутентичних материјала – ученици уче из симулираних или стварних потреба које се односе на реални свет, а употреба језика у реалном свету је сама по себи аутентична. Једини начин на који ученици могу да савладају аутентични материјал јесте да га као таквог и проучавају, односно уче; 2) Оријентисаност ка намени, при чему је битан контекст и оспособљавање ученика да користе језик у стварним, аутентичним животним ситуацијама, примереним њиховим потребама; 3) Оријентисаност ка ученику, где ученик постаје корисник. Корисник може бити само онај који има могућност да користи језик (језик за струке у стварном свету). На сличан начин, Хардинг (Harding, 2007:6) сматра да дефинисање енглеског језика струке полази од два главна елемента: намене и струке, и напомиње да практична примена и употреба језика баца у запаћак све друге аспекте учења језика. То значи да знање из струке и знање језика иду руку под руку и подједнако су важни за рад који се реализује у струци (Harding, 2007:9).

Међутим, да настава ЕЈС не укључује посебан језик и посебан садржај мишљење је Робинсонове (Robinson, 1991:4) указујући, при том на важност и значај активности на часу које подразумевају ангажовање ученика. За разлику од ње, Дадли-Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, T. & Saint John, 1998:2), сматрају да се особеност енглеског језика струке огледа у карактеристичној природи текстова на основу којих ученици стичу знање из дате струке и на основу наставе која је у складу са потребама ученика.

У претходном поглављу смо навели да се дуго времена енглески језик струке изучавао у контексту општег енглеског језика, међутим, опште је познато да се циљеви наставе ЕЈС разликују од оних који су својствени настави општег енглеског језика. Неке од разлика наводи и Бастуркмен (Basturkmen, 2010:8), аргументујући да је настава енглеског језика углавном базирана на принципу који одражава сврху учења језика. На пример, ученици у оквиру ЕЈС уче језик који им је неопходан за реализацију оних активности које се односе на посао или на наставак даљег школовања, односно за постизање циљева који захтевају одређене језичке

компетенције, док је настава општег енглеског језика углавном усмерена на развијање лингвистичких компетенција. Другим речима, сврха наставе ЕЈС усмерена је на оспособљавање ученика у оним језичким и комуникативним вештинама које су им потребне за успешно обављање задатака у оквиру њихових професија (ибид:17).

Савремени концепт језика струке, по мишљењу многих лингвиста (нпр. Dudley-Evans & Saint John, 1998) заснован је на анализи дискурса и сходно томе циљ ЕЈС јесте да оспособи ученике за комуникацију са члановима заједнице која се користи истим дискурсом који укључује академске и аспекте струке (Basturkmen, 2006:1). Он подразумева не само познавање конкретних елемената језика неопходних за реализацију датог дискурса, већ и разумевање контекста у којем се користи или ће се користити. Такође, настава и уџбеници који се дефинишу на основу резултата анализе потреба, по мишљењу Дадли-Еванса (Dudley-Evans, 2001), главна су особина енглеског језика струке.

Срж енглеског језика струке лежи у његовој интердисциплинарности, не зато што се бави учењем језика различитих области, већ се његова интердисциплинарност огледа и у лингвистичким и осталим академским дисциплинама (Gollin-Kies; Hall, & Moore, 2016:17). Филозофија језика струке ослања се на различите дисциплине из домена изучавања језика, као што су прагматика, анализа дискурса, социолингвистика, когнитивна лингвистика, техничка и професионална комуникација, језичко планирање и многе друге. Односно, „ циљ енглеског језика струке је да дефинише начине на које одређене групе¹⁵ користе језик у контексту струке за потребе струке, да истражи до које мере је језик у таквом контексту стабилан, да испита улогу језика у успостављању, одржавању и развоју вредности дате групе и самоодређивања, и да идентификује и анализира средства уз помоћ којих ученици могу стећи напредно знање језика и

¹⁵ Бугарски, (Bugarski, 2005:12) описујући значење појма језик каже да језик посматран из ужег и специјализованог угла, представља скуп језичких средстава којим се одликују, између осталог, поједине друштвене групе, професије па и појединци.

применити га у контексту језика струке зарад сопствених потреба које се односе на струку и могу постати равноправни чланови њихове циљне групе“ (ибид:17–18).

3.3 Језик струке у образовном систему Србије

Са отварањем првих државних школа¹⁶, четрдесетих година деветнаестог века, почело је увођење наставе страних језика у институције на нашим просторима, што је у великом мери зависило од политичких кретања у држави (Filipović и сарадници, 2007). Примат су имали немачки, латински, руски и француски језик, што је било у складу са тадашњим политичким и економским односима Србије са државама у окружењу. На пример, немачки језик се сматрао међународним језиком науке а француски језик међународним језиком културе, политике и дипломатије. Настава језика је имала за циљ да ученици поред усавршавања вештина читања и превођења и овладавања стручним вокабуларом, буду оспособљени и за комуникацију, односно конверзацију са клијентима и пословним партнерима и писање пословних писама (Ignjačević, 2006: 87). Поред тога, као циљ наставе наводи се и оспособљавање ученика за наставак школовања у иностранству и праћење наставе на неком од страних језика.

Циљеви наставе страних језика били су у складу са потребама друштва да се будући студенти оспособе за коришћење стручне и научне литературе, која је у том периоду углавном била доступна на страним језицима. Настава страних језика у том периоду одвијала се по угледу на друге европске земље, односно по моделу наставе класичних језика, латинског и грчког, који се практиковао скоро до средине 20. века. Услед актуалних усмерења у лингвистици која су подразумевала компаративна – историјска истраживања, учење страног језика често се повезивало са учењем матерњег језика и тврдњом да кроз учење страног језика ученици у ствари усавршавају матерњи (Damljanović, 2010). Почетак увођења наставе језика

¹⁶ Средње школе су у том периоду имале општеобразовни и стручни карактер, као што су гимназије, учитељске школе, грађанске школе, техничке, занатске, трговачке. Ученици који су похађали средње школе били су старости од 11 до 18 година.

струке везује се за отварање првих средњих стручних школа, у другој половини деветнаестог века (Ignjašević, 2011:938).

У периоду између два светска рата, техничке школе, поред трговачких, учитељских и пољопривредних школа, као средње стручне школе, заузиле су значајно место у образовном систему тадашње државе. У наведеном периоду било је 17 средњих стручних школа техничког усмерења чије је поље рада обухватало, између осталог, машинство, електротехнику, грађевину, итд. Циљ ових школа био је да едукују занатлије за самосталан рад. Постојало је девет смерова и сваки смер је имао посебан план и програм наставе. Сви смерови су се похађали 4 године.

У овом периоду, страни језици били су заступљени у наставним плановима и програмима средњих школа. У гимназијама учили су се грчки, латински, француски и немачки језик. За средње стручне школе техничког усмерења, карактеристично је да се учио или француски или немачки, и то само у прве три године, док се на четвртој није учио страни језик – са недељним фондом часова 3 у првог години и 2 у наредне две године.

Након Другог светског рата, питање наставе страних језика почињало је од одређивања конкретних циљева наставе а тадашњи наставни планови и програми већ су садржали опште циљеве наставе. У наставном плану и програму руског језика школске 1945/46 године стоји да је циљ наставе руског језика „да ученици после завршене ниже средње школе могу лепо, правилно и окретно исказати писмено и усмено своје мисли из подручја практичног живота“ (Damljanović, 2010). Овај период карактерише постојање неколико типова средњих школа: гимназија и школа ученика у привреди и стручне школе различитих усмерења. Гимназије су биле општеобразовног карактера и трајале су осам година, док су стручне школе трајале четири године и њихова улога је била оспособљавање ученика за обављање одређених стручних занимања. Ова подела је била актуелна све до 1958. године, кад је на снагу ступила реформа основног и средњег образовања. Након реформе, средње школе се деле на четворогодишње гимназије са неколико усмерења и на средње стручне школе са неколико нивоа образовања и различитим усмерењима:

школа за КВ раднике, ВКВ раднике, средње школе техничких и других усмерења, као и средње уметничке школе.

Енглески језик је последњи ушао у школски систем и то након унапређења дипломатских односа са Великом Британијом. Настава енглеског језика први пут се помиње 1869. године али је тек након 15 година добио статус школског предмета¹⁷. Током 120 година развоја, енглески језик је у Србији имао различите статусе у односу на друге стране језике који су се учили у школама: првобитно је био факултативни предмет, чије учење су ученици сами финансирали или је настава омогућавана посредством министарства просвете. Затим је имао изборно-обавезни статус другог страног језика, након чега је достигао до нивоа изборно-обавезног првог страног језика и коначно почео да ужива статус првог страног и наставног језика (Ignjačević, 2006:215).

Крајем шездесетих година прошлог века, државне власти у тадашњој Југославији, што се односило и на Србију, одлучиле су да страни језици који се уче у школама (у то време енглески, руски, француски и немачки) буду равноправно заступљени у наставном плану и програму, сваки са по 25%. 1993. године, Министарство просвете доноси измене у расподели часова страних језика, при чему енглески језик добија 40% а преостала три по 20%. Како се ни овакав приступ није показао корисним, Министарство просвете уводи ново правило да се током школовања уче два страна језика – енглески као први страни јези, док су други страни језик (немачки, руски и француски) ученици сами бирали (Bugarski, 2005:127). Занимљив је податак да је у школској 1996/1997 години у наставни средњих стручних школа на Косову и Метохији најзаступљенији био руски са чак 90%, затим енглески са 70% и француски са 2.50% (Министарство просвете и науке РС, 1997:53).

У основним школама у Србији, енглески језик учи се од првог разреда, почев од школске 2003/2004. године. Од ученика се очекује да на крају првог циклуса

¹⁷ Одлуком Министарства просвете Краљевине Југославије, први наставни план и програм за енглески језик донесен је 1937. године.

образовања (од првог до четвртог разреда) достигне ниво језичке компетенције енглеског језика који одговара Заједничком европском нивоу за живе језике А1 (Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment; Council of Europe, 2011); на крају другог циклуса, од петог до осмог разреда, достигне ниво језичке компетенције А2 (Завод за унапређење образовања и васпитања Републике Србије, 2016). Након завршетка средње школе, од ученика се очекује да достигну Б1 ниво језичке компетенције. Поред тога, Члан 39 Закона о средњем образовању и васпитању каже да ученик у средњој школи наставља са учењем страних језика које је учио у основној школи. Школске 2004/2005. године, Министарства просвете и спорта, пратећи препоруке Европске уније о страним језицима уводи двојезичну наставу у образовни систем Србије. Овакав вид наставе подразумевао је упоредну употребу страног и матерњег језика у образовном систему и дефинисан је као огледни (Vučo, 2006:42). Прва двојезична огледна одељења отворена су у једној основној и једној средњој школи – Трећој београдској гимназији у којој се настава одвијала на француском и италијанском језику. Након тога, порасло је интересовање за двојезичну наставу и отварају се одељења широм Србије, у којима се настава, поред српског језика одвијала на француском, енглеском, италијанском, руском и немачком.

Прва стручна школа у којој је уведен двојезични систем образовања била је Ваздухопловна академија у Београду, у којој се настава одвијала на српском и енглеском језику. Школске 2017/2018. године у Србији је било укупно 16 средњих школа које су наставу реализовале на укупно шест језика (Pasuljević Shimwell, 2018:89). Иако је двојезична настава у Србији присутна преко 15 година, до сада се на Косову и Метохији није реализовала ни на основном ни на средњошколском нивоу образовања.

Међутим, овакав облик наставе није се развијао у жељеном смеру управо због чињенице да се двојезична настава у Србији одвијала и још увек реализује на основу наставног плана и програма који прописује Министарство просвете са истим бројем часова као и код обичних одељења. Да би се иницијална идеја у

потпуности реализовала, неопходно је постојеће планове и програме прилагодити потребама двојезичне настава и повећати број часова страног језика (Вучо, 2014). Пракса је показала да нема значајног напретка у погледу модернизације наставног процеса те да се довољно пажње не посвећује усклађивању наставе енглеског језика струке са трендовима који постоје у свету у погледу важности енглеског језика (Ђолић 2013: 33–34).

Хијерархијско уређење система наставе језика у образовном систему Србије реализују националне и образовне институције које одлучују о положају и настави језика у српском формалном образовању. Процес одлучивања у основном и средњем образовању у Србији, а самим тим и у образовним институцијама на Косову и Метохији које раде по законима Републике Србије, поред Министарства просвете, науке и технолошког развоја (у даљем тексту: Министарство) обухвата и Завод за вредновање квалитета образовања, Завод за унапређење васпитања и образовања и Национални просветни савет. У надлежности ових институција спадају активности које се односе на доношење одлука, надзор, анализу, верификацију аката, итд. Наставни планови и програми, методолошка упутства, стратегије учења и избор наставног материјала одговорност су Министарства просвете, науке и технолошког развоја Србије, који доноси нормативна акта на основу којих су регулисане горе наведене ставке.

Управљање и спровођење наставе енглеског језика у образовном систему Србије регулисана је нормативним актима: Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о средњем образовању и васпитању, Стратегија развоја образовања у Србији до 2020 године, Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета и Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама¹⁸. Такође, постоји и *Подсетник за наставнике страних језик*, што је документ који даје

¹⁸ Сва наведена нормативна акта доступна су на интернет страници Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>

упутства наставницима у погледу извођења наставе језика. Селекција наставног кадра, критеријуми за одабир уџбеника и остала питања која су везана са наставу језика такође су регулисани одговарајућим нормативним актима о којима ће више речи бити у наставку рада. О заступљености употребе језика у нашим школама, у име читавог друштва, одлучује група појединаца који су у већини случајева теоретичари али не и образовни практичари, а које ангажује државна власт. Оваква процедура доводи до институционализације језичке политике „са врха“ (top-down), док су у свету заступљене и образовне политике „одоздо на горе“ (bottom-up) које обично спроводе академске и образовне групе сачињене од појединаца који су директно укључени у сам процес наставе (Филиповић, 2014).

Иако настава енглеског језика струке има дугу традицију у Србији, то ипак није гарант за квалитет (Ђолић 2013: 72), посебно када говоримо о контексту енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења.

3.4 Енглески језик струке у средњим стручним школама

Дуго година је општи енглески језик заузимао примарно место у настави језика широм света. Међутим, када се увидело да општи енглески језик није довољан за остваривање комуникације у струковном смислу, дошло је до пораста интересовања за језик струке, не само у пословном свету већ и у системима образовања широм света. Како Хардинг (Harding, 2007:7) тврди, након завршетка основног образовања, ученици стичу знање из општег енглеског језика, чија је настава, садржај и исход обично планиран националним планом и програмом. И без обзира на степен знања стекну, ученици не желе да исте ствари понављају у средњој школи и на факултетима, зато што желе да учење енглеског језика буде сврсисходно и применљиво у стварним животним ситуацијама пословног окружења. Слажемо се са констатацијом Хардингове, и додајемо да је управо оваква ситуација на нашим просторима, где се општи енглески језик учи кроз сва три нивоа образовања, уз изузетке којих на сву срећу има. Наиме, настава која се одвија у учионици мора бити у складу са циљем и сврхом употребе језика, односно,

са ситуацијама које су ван контекста учионице у којима ће ученици користити енглески језик а које одражавају стваран свет (Nunan, 1991:45). Потврда овоме је и истраживање Крослинга и Варда (Crosling, & Ward, 2002) у којем су се бавили значајем усмене комуникације на радном месту. Испитаници су били тек свршени ученици средње економске школе у Аустралији. Резултати су показали да ученици нису добро познавали правила и терминологију пословне усмене комуникације. Као разлог, истраживачи наводе недовољну посвећеност развијању ове вештине у средњој школи и дају препоруку унапређења наставног плана и програма средњих економских школа који би садржајно кореспондирао потребама ученика и на адекватан начин их припремио за комуникацију на радном у складу са струком.

Чињеница да је енглески језик постао главни језик међународне комуникације указује да је он уједно постао и језик нових пословних могућности, и отуд и потреба да се у настави енглеског језика интегришу елементи струке (Harding, 2007:3). Имајући у виду овакве тенденције, очекивано је да настава енглеског језика струке у средњим стручним школама буде на напредном нивоу и да је учење општег енглеског језика на овом нивоу и на наредним нивоима образовања једноставно неприхватљива (ибид). На крају школовања, од ученика се очекује да достигне одређени ниво знања енглеског језика. У Србији, ниво постигнућа одређен је на основу Заједничког европског референтног оквира за језике (ЗЕРОЈ)¹⁹. По завршетку средње школе, од ученика се очекује да достигну ниво знања Б1. Међутим, и поред тога што добију задовољавајућу оцену из енглеског језика, то није гаранција да су ученици постигли и задовољавајући ниво

¹⁹ Енг. *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) је документ који је сачинио Савет Европе у сарадњи са релевантним институцијама које се баве питањима језика и представља стандард за описивање језичких способности на међународном нивоу. Документ детаљно описује знања и вештине које ученици страних језика морају савладати да би могли успешно да комуницирају. Овако конципиран документ представља јасну основу за креирање наставних планова и програма. Заједнички европски референтни оквир за језике први пут је објављен 2001. године и разликује три основна нивоа комуникативне компетенције А–почетни; Б–средњи и Ц–напредни, односно, шест поднивоа. На српском је објављен 2003. године

знања те имамо случај када ученици прелазе на следећи ново школовања или ступају у радни однос без недовољно језичког знања и вештина.

Испитујући однос заступљености општинских и стручних предмета у средњим стручним школама у Србији, Ивковић & Миленовић (2012) закључују да су ученици углавном подједнако оптерећени изучавањем општинских и стручних предмета. То за последицу има ниски ефекат образовања ученика, који по завршетку школовања нису довољно компетентни за обављање професије за које су се школовали. Овде додајемо да се ово односи и на енглески језик струке, о недовољној заступљености у настави, што се касније такође негативно одражава на постигнућа ученика као у раду тако и у наставку школовања.

Предлажући моделе средњег стручног образовања, Ивковић & Миленовић (2012) акценат стављају на састављању наставних планова и програма. По њиховом мишљењу, свака средња стручна школа требало би да да предлог наставних планова и програма за образовање образовних профила који су заступљени у тој школи. Напоменимо да средње стручне школе техничког усмерења на Косову и Метохији претежно имају у понуди само један страни језик, и то као општеобразовни предмет са два часа недељног фонда. Овакав однос указује да настава страних језика није сврстана у домен стручног, иако се ради о језику струке. Такође, у наставним плановима и програмима садржај је претежно усмерен ка општем језику док се језик струке неоправдано баца у други план, о чему ће више речи бити у Одељку о наставним плановима и програмима енглеског језика.

Учење енглеског језика струке потребно је почети у раним фазама, односно у средњој школи. Рано учење језика струке и стручног вокабулара тече паралелно са општим усавршавањем у области дате струке, где ученици пролазе кроз исти образовни систем, исте су старосне доби и деле исте потребе у погледу учења како стручних предмета тако и енглеског језика струке (Basturkmen, 2006:23).

Слика 2 илуструје ситуације у којима се енглески језик струке може користити из перспективе ученика средње стручне школе.



Слика 2: Енглески језик струке у контексту средње стручне школе

Енглески језик струке мора да обухвата оне сегменте који су од важности за реализацију комуникације у контексту дате струке и чији концепт зависи управо од струке. То значи да је радницима из области туризма неопходно усавршавање говорних вештина језика струке, будућим радницима у фабрикама од важности је усавршавање вештине читања, док је пословним секретарицама вештина писања та која је на првом месту (Warchauer, 2000). Дакле, од потреба струке зависиће и наставни план и програм ЕЈС, који треба да пропагира оне вештине које су неопходне у радном окружењу. Јасно дефинисане потребе у погледу језичких вештина све више постају део наставног плана и програма језика струке у средњим стручним школама (ибид). „Може се чинити непријатним размишљање о будућности наставе енглеског језика у којој привилегована група ученика учи како

да критикује књижевност и креира мултимедијалне извештаје док се већина ученика фокусира на ускостручне вештине, али ово је одраз нереалног стања образовања у информатичкој ери“ (Warchauer, 2000:519). И заиста, нереално стање се управо огледа у односу система образовања једне државе према енглеском језику струке, посебно у нашим условима, када чини се његов значај још увек није на оном нивоу на којем је у свету већ скоро 60 година.

4 ПОЈМОВНИ ОКВИР, ИСТОРИЈАТ И ПРИСТУПИ АНАЛИЗЕ ПОТРЕБА У КОНТЕКСТУ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Један од важних сегмената језика струке је анализа потреба, која има за циљ да што прецизније одреди елементе наставног процеса који укључује језик струке. У овом делу рада, објаснићемо шта је утицало на то да анализа потреба буде неизоставни елемент језика струке; указаћемо на примену и теорије које су карактеристичне за језик струке а које се односе на анализу потреба и ближе дефинисати анализу оних потреба које су важне за концепт енглеског језика струке.

4.1 Појам и развој анализе потреба

Анализа потреба је, од тренутка када је прихваћена као нераскидиви део наставе језика струке привлачила пажњу многих лингвиста који су овом феномену посветили небројено истраживања. Манби (Manby, 1981), Хачисон и Вотерс (Hutchison & Waters, 1987), Робинсон (Robinson, 1991), Вест (West, 1994), Дадли-Еванс и Ст. Џон (Dudley-Evans & St. John, 1998), Бастуркмен (Basturkmen, 2010; 2014), Браун (Brown, 2016) само су нека од имена истраживача који су свој рад посветили дефинисању улоге и важности анализе потреба у настави енглеског језика. На путу свог развоја, анализа потреба је имала различите концепте, дефиниције и примену али је сврха увек била иста, а то је да се настава језика усклади са потребама оних који уче језик и који ће своје знање применити у

различитим ситуацијама које захтевају употребу енглеског језика. Овде се појам ситуације односи на све аспекте људске делатности које се међусобно разликују у начину на који испољавају своје идеје, намере и циљеве који се реализују путем језика као медијума комуникације. Осим тога, из педагошке теорије и праксе познато је да се успешност образовања заснива на добром познавању интересовања, личних тежњи и склоности ученика.

Термин *Анализа потреба* први пут је употребљен у Индији, двадесетих година прошлог века, када је Мајкл Вест²⁰ представио концепт који подразумева два важна фактора која се морају уврстити у стварање наставног плана и програма страног језика. Први фактор представља оно шта се захтева од ученика у погледу примене језика у циљној ситуацији, а други фактор се односи на начин на који ученици могу најбоље да савладају циљни језик током периода наставе (West, 1994:1). Радећи са ученицима који су учили Општи енглески језик желео је да утврди зашто ученици уче енглески језик и на који начин желе да га уче (West, 1997:68). Ово указује да су лингвисти врло рано препознали значај концепта енглеског језика струке, а самим тим и анализе потреба као његовог неизоставног дела. Међутим, иако значајна за будући развој концепта језика струке, анализа потреба није одмах добила на важности и требало је да прође пуних 50 година до њеног повратка у свет лингвистике. Истраживања из овог домена која су уследила само су потврдила Вестова запажања и допринела да се данас анализи потреба приступа са великом пажњом.

У рани фазама развоја, анализа потреба бавила се анализом оних потреба које су подразумевале циљну ситуацију и представљала је једноставну процедуру коју се спроводила пре почетка наставе (Basturkmen, 2010:17). Међутим, током година она је постајала софистициранија и комплекснија. Задаци и активности у којима ће се ЕЈС користити, претходно знање језика, тренутно знање језика, недостаци, анализа дискурса, анализа жанра, итд. само су неки од актуелних

²⁰ Michael West. Резултате свог истраживања представио је у раду West, M. (1926). *Bilingualism (with special reference to Bengal)*. Calcutta: Bureau of Education, India.

концепата анализе потреба који се примењују у зависности од сврхе примене анализе (Dudley-Evans & Saint John, 1998:125).

Са еволуцијом концепта анализе потреба, развијале су се и примењивале различите методе за одређивање потреба. Настанак анализе потреба карактерише примена интуиције истраживача, опсервација учесника и оних који нису директно укључени у процес наставе, неструктурирани интервјуи, да би се у каснијим фазама развоја примењивали различити инструменти, као што су структурирани интервјуи, упитници, тестови са дефинисаним критеријумима и томе слично (Long, 2005:31).

4.2 Дефинисање анализе потреба

Разноврсност намене анализе потреба током година условила је појаву развоја различитих приступа анализи потреба чија је улога превасходно фокусирана на одређивање потреба ученика у зависности од потреба струке, односно сврхе учења енглеског језика.

„Анализа потреба односи се на технике прикупљања и анализе информација који су релевантни наставном плану и програму: она је средство утврђивања како и шта настава има за циљ. То је континуирани процес, зато што наставу обликујемо према нашим ученицима и на тај начин она постаје процес евалуације – средство за организовање успешне наставе. Потреба је основни појам који обухвата много аспеката, уједињује циљеве и искуство ученика, њихово познавање језика, разлог учења, њихов избор наставе и учења и ситуације у којима ће комуницирати. Потребности могу обухватати оно што ученик зна, не зна или жели да зна, а што се може прикупити и анализирати на различите начине.“ (Hyland, 2006:73–74). Односно, анализа потреба представља систематски и трајни процес који подразумева прикупљање информација које се односе на потребе и афинитете ученика, интерпретацију прикупљених информација и, коначно, израду наставног плана и програма енглеског језика струке на основу анализе добијених резултата а све у циљу усклађивања програма са потребама ученика (Grave, 2000:98).

Реч *потребе* има различито значење у односу на то како је људи перципирају и у којим контекстима се користи. Браун (Brown, 2016:13–15) потребе сврстава у четири категорије које назива ставовима потреба: а) демократски став потреба – који на потребе ученика гледа као на потребе које се односе на енглески језик струке у које су укључене потребе већине ученика. У складу са тим, анализа потреба треба да је усмерена на жеље, очекивања, захтеве и мотивацију студената; б) став одступања – који се односи на тренутни ниво знања ученика и на оно што би требало да знају; в) аналитички став – који обухвата све елементе које ученици требају да савладају учећи енглески језик струке применом одговарајуће теорије усвајања страног језика и г) дијагностички став – којим се одређује у којим ситуацијама је знање ЕЈС неопходно ученицима и у односу на њих дефинисати шта је најважније што ученици кроз наставни план и програм ЕЈС треба да уче, а чије изостављање би имало негативне последице.

Потребе се могу дефинисати у односу на интересе свих актера укључених у наставни процес. Поред ученика, оне могу подразумевати ставове и мишљења наставника, родитеља, потенцијалних послодаваца и саме институције а који могу имати различита погледе на то шта потребе представљају (Richards, 2001:54).

Потребе се обично односе на лингвистичке недостатке, односно на описивање разлика које постоје између тренутних језичких способности ученика и способности које би ученици требало да поседују (Richards, 2001:54). Овде се првенствено мисли на оне језичке способности односно вештине које су у складу са циљевима датог језичког програма²¹.

Потребе су, у ствари, прохтеви које намеће како академско тако и радно окружење у којем ученици користе или ће користити језик струке (Widdowson, 1981). Другим речима, потребе ученика односе се на испуњење задатака као што су истраживања, писање научних радова, читање стручне литературе на енглеском

²¹ Пример који наводе Нејшон и Мекалистер (Nation & Macalister, 2010:57) односи се на употребу чланова и предлога . Да би ученик разумео писани и говорни дискурс енглеског језика довољно је да има површно знање о члановима и предлозима, међутим ако ученик жели да говори или пише на енглеском језику, онда мора да зна у којим ситуацијама се користи (или не користи) одређени и неодређени члан као и када треба употребити одговарајући предлог.

језику, и који су део наставе енглеског језика струке током наставка формалног образовања на факултетима, високим школама струковних студија, академијама, односно на послу у комуникацији са групом која дели заједничке пословне интересе и дискурс.

Браун (Brown, 2016:4) дефинише анализу потреба као систематско прикупљање и анализу свих информација које су неопходне за дефинисање наставног плана и програма који ће бити одржив и у стању да задовољи потребе ученика. У оквиру ове дефиниције он предлаже три елемента које треба обухватити анализом потреба: интересне стране које подразумевају наставнике, ученике, администраторе и родитеље којих се наставни план и програм највише тиче; одржив наставни план и програм који задовољава потребе ученика и наставника којима је намењен а који је прихватљив свим интересним странама; неопходне информације као основ одрживог наставног плана и програма а које обухватају информације прикупљене од интересних страна обухваћених анализом потреба.

Анализа потреба обухвата анализу тренутног знања ученика, знање које стекну по завршетку наставе и оно што желе да уче (Nation, & Macalister, 2010:198). Резултати анализе потреба могу се употребити на различите начине. На пример, они могу бити основа за евалуацију постојећег наставног плана и програма или основа за планирање будућег; могу утицати на процес и критеријуме одабира наставног материјала; могу унапредити процесе евалуације ученика (Richards, 2001:67).

4.3 Примена анализе потреба у контексту језика струке

У контексту наставе језика, анализа потреба је најзаступљенија у области језика струке и неопходно је нагласити да је она нераскидиви део планирања наставе ЕЈС, на основу чијих резултата се креирају наставни план и програм и наставни материјал који су у складу са потребама ученика. Прикупљање података од свих актера који су укључени у наставни процес језика, одређивање општих и посебних језичких потреба које се могу дефинисати кроз циљеве, исходе и садржај

наставе као и обезбеђивање података који служе за евалуацију текуће наставе, неки су од елемената анализе потреба важних за дефинисање наставних планова и програма језика струке (Richards, 1990:1).

Сврха примене анализе потреба у контексту ЕЈС може бити вишеструка. Она служи за дефинисање језичких вештина које су потребне ученицима ради реализације одређене улоге у пословном смислу (на пример, менаџер продаје, туристички водич, инжењер); помаже у одређивању усклађености наставног плана и програма са потребама ученика; одређује који су то недостаци који ученици треба да надокнаде у односу на тренутно знање језика и доприноси прикупљању информација о конкретним потешкоћама са којима се ученици суочавају при учењу језика (Richards, 2001:52).

Улогу анализе потреба у креирању наставе ЕЈС карактерише усмереност на потребе ученика а не на анализу језика (Richards, 2001:32). У зависности од усмерења за који се школују, ученици имају и различите потребе и сходно томе, настава језика треба да је ограничена искључиво на њихове потребе. На пример, Коксхед (Coxhead, 2018:7) указује на значај одређивања потреба ученика у погледу вокабулара. Имајући у виду да је вокабулар неизоставни део учења језика, смер у којем ће се настава језика кретати зависи у великој мери од начина којем се приступа организацији учења вокабулара у настави. Он указује да је анализа потреба неопходна у одређивању потреба ученика у односу на вокабулар, на основу које се може одредити не само ниво предзнања ученика већ и конкретне потребе у погледу вокабулара језика дате струке.

У случајевима када ученици не препознају своје језичке потребе у оквиру струке, актери задужени за израду наставног плана и програма испитаће мишљења наставника, родитеља, потенцијалних послодаваца и других, ради формулисања наставе, односно одређивања нивоа знања које ученик у средњој школи треба да постигне из ЕЈС (Richards, 2001:53). Другим речима, интересне стране могу утицати на контекст наставе ЕЈС у зависности од њихове перцепције потреба. Дакле, анализа потреба није искључиво ограничена на ученике, већ се односи и на остале чиниоце који могу бити многобројни. Ричардс (Richards, 2001:55) наводи

пример примене анализе потреба ради редефинисања наставног плана и програма енглеског језика у средњим школама и као потенцијалне чиниоце анализе потреба обухвата особе задужене за израду наставног плана и програма које одређује Министарство образовања, наставнике који предају, ученике, ауторе уџбеника, комисије за проверу квалитета, као и потенцијалне факултете који желе да знају који ниво знања језика ће ученици донети на факултете и са којим се потешкоћама суочавају. Анализа потреба имплицира добијање реалне слике језичке способности и вештина ученика, што је резултат узимања у обзир тренутне способности, будуће потребе и жеље ученика (Nation & Macalister, 2010:1).

Хачинсон и Вотерс (Hutchinson & Waters, 1987) потребе ученика деле на недостатке (*lacks*) – које знање ученику недостаје у односу на оно што већ зна, потребе (*necessities*) – оно што ученик треба да научи да би ефикасно функционисао и жеље (*wants*) – шта ученик сматра да му је потребно да научи. Овакво дефинисане потребе могу се утврдити применом различитих приступа: тестирањем, интервјуисањем, упитницима, а који су усмерени на актере који су укључени у наставни процес. Такође, корисне информације могу се добити из анализе уџбеника као и анализе самих ситуација у којима ће ученици користити енглески језик. Важан аспект анализе потреба јесте да утврди тренутни положај ученика у погледу знања језика. Дакле, неопходно је утврдити са каквим предзнањем ученици долазе у средњу школу, које језичке вештине им иду добро, које језичке вештине преферирају. Од подједнаке важности је утврдити и потребе ученика које они сматрају важним за њихов будући позив. Овакве потребе подразумевају оне језичке потребе које се односе на наставу језика коју тренутно похађају а које су неопходне за ефикасну реализацију наставе и учења. На пример, ако ученик похађа економску школу, потребе ће бити фокусиране на оне језичке аспекте који су важни за комуникацију у овој струци, као што је пословна кореспонденција, теме које се тичу управљања и које се баве аспектима економије. Ученици средњих школа медицинског усмерења желеће да усавршавају оне аспекте комуникације на страном језику који обухватају писани и говорни дискурс у оквиру медицинског поља, итд.

У реалној ситуацији немогуће је обухватити све индивидуалне потребе ученика, али је могуће уоквирити један општи профил групе. На пример, средња стручна школа техничког усмерења обухвата образовне профиле као што су електротехничар рачунара, машински техничар, техничар друмског саобраћаја и слично, и за све образовне профиле на основу анализе потреба могу се дефинисати оне заједничке које би биле обухваћене наставним планом и програмом језика. „Иако је веома тешко спровести анализу потреба у средњим школама, план и програм мора да садржи, експлицитно или имплицитно, неку идеју о томе која је сврха учења језика: циљ и језик који ученик очекује да ће учити, мора бити подељен на оптималне секвенцијалне низове наставних јединица, укључујући комуникативне елементе кроз које се ове јединице реализују. Такође, важно је одредити до које мере планови и програми генеришу језик и понашање коју су идентификовани као циљеви“ (Célia, 1983:22). Дакле, сврха анализе потреба ученика је пре свега да се одреде и дефинишу потребе ученика, са фокусом на потребе које се тичу активности везаних за струку и контекст који се одвија изван учионице. Међутим, сам процес анализе потреба је у ствари процес креирања наставног плана и програма (Brown, 1995; Richards, 2001), и резултати добијени анализом одређују главне елементе наставног процеса енглеског језика струке у складу са потребама ученика, а који је дефинисан управо наставним планом и програмом.

Анализа потреба за циљ има да омогући да настава буде релевантна потребама ученика који уче језик. Нејшон и Мекалистер (Nation & Macalister, 2010:31–32) наводе три аспекта која су важна у процесу анализе потребе. Први подразумева елементе општег енглеског језика и елементе енглеског језика струке. На пример, већина речи које се често користе у одређеним дисциплинама припада опусу општег енглеског језика и општем речнику за академске намене²². Други аспект се односи на уски и широки фокус, при чему уски фокус обухвата оне потребе које ученици учењем могу брзо да савладају а које се могу применити у

²² Студије које се баве питањем заступљености вокабулара у одређеним дисциплинама указују да се ученици прво морају упознати са 2000 речи које припадају општем енглеском језику и тек након тога да се уведу термини у изучавање вокабулара који се односи на дату дисциплину или струку (Chung, & Nation, 2004. у Nation & Macalister, 2010:31).

комуникацији унутар групе која користи исти дискурс. Шири фокус се односи на задовољење не само тренутних потреба већ подразумева и примену језика у ширем језичком систему, односно дискурсу. Критичка анализа потреба, као трећи аспект, односи се на ставове и мишљења оних који спроводе анализу.

Анализа потреба у контексту енглеског језика струке представља развојни процес којем се идентификују оне језичке вештине неопходне ученицима да реализују своје професионално усмерење. Овако одређене потребе разматрају се у односу на тренутно знање ученика, њиховог поимања потреба и практичне примене и ограничења у настави (Basturkmen, 2010:19). Информације прибављене анализом потреба користе се за одређивање садржаја наставног плана и програма ЕЈС и одређују њен ток. Бастуркмен (ибид) сматра да анализа потреба обухвата: анализу тренутне ситуације – идентификовање задатака, активности и вештина у којима ће ученици користити језик; анализу дискурса – опис језика који се користи у претходно описаним активностима; анализа тренутне ситуације – шта ученици знају а шта не знају, односно, шта могу а шта не у односу на потребе циљне ситуације; анализа фактора ученика – одређивање у фактора ученика, као што је мотивација, стилони учења језика и њихова перцепција језика; анализа контекста наставног процеса – одређивање фактора који се односе на окружење у којем се спроводи наставе, шта нуде ученици а шта наставници, итд.

4.4 Теорије и приступи анализе потреба

Анализа потреба, анализа жанрова и самог језика који се односе на ове потребе и употреба методологије која подразумева примену аутентичних материјала дисциплине или занимања коју покрива у настави управо су карактеристике које енглески језик струке, по мишљењу Дадли-Еванс (Dudly-Evans, 1998), издваја од осталих оквира наставе енглеског језика. Робинсонова (Robinson, 1991: 2) прави разлику између језичких потреба ученика који се по први пут сусрећу са струком, односно будућим занимањем и језичких потреба оних који су већ стручњаци у својој области и неопходно им је само усавршавање у језику

струке. Бриндли (Brindly, 1989 :70) потребе дели на: објективне, односно оне које су изведене из чињеница о самим ученицима – како и у којој мери користе језик у свакодневној комуникацији, ниво знања језика и баријере са којима се сусрећу, и субјективне потребе које се односе на окружење у којем се ученик налази односно учи – личност ученика, самопоуздање, ставови, жеље и очекивања у погледу учења енглеског језика, односно, лични когнитивни став и стратегије учења самих ученика.

Примарно интересовање ученика је став од којег у погледу потреба полазе Дудли-Еванс и Џонс (Dudly-Evans & Saint John, 1998:40, 148), то јест, од одређене језичке вештине или употребе језика у пракси и у складу са тим деле их на тренутне и одложене. Тренутне потребе подразумевају интересовања ученика у тренутку када слушају предмет или похађају курс енглеског језика струке. Јасно дефинисање ових потреба води ка повећању мотивације ученика за учењем језика, подстиче нормалну употребу језика кроз разговор о темама у оквиру наставе и олакшава учење језика јер се ученик бави темама које су му блиске. Одложене потребе односе се на потребе које ће ученицима бити важне касније када заврше наставу или курс језика. Ово се односи на ситуације у којима ће се ученик наћи након завршетка средње школе а које ће захтевати примену енглеског језика као што су посао или наставак школовања. Управо је настава ЕЈС усмерена на задовољење језичких потреба ученика оваквог типа (Nation, & Macalister, 2010:79). Ако овако дефинисане потребе ставимо у оквир нашег истраживања, онда тренутне потребе можемо окарактерисати као потребе које се односе на крајњи исход учења језика у контексту школе а то је позитивна оцена, док се одложене односе на употребу језика струке у неком каснијем периоду – на послу или на факултету.

Имајући у виду да је природа ЕЈС усмерена ка циљу, Робинсонова (Robinson, 1991:2) закључује да ученици не уче енглески језик ради самог језика већ зато што им је енглески језик потребан за студирање или рад. Осигурање квалитета анализе потреба зависи од елемената које обухвата а који морају бити важни и релевантни у смислу врста потреба које се разматрају као и врсти информација које се прикупљају (Nation & Macalister, 2010:30). Потенцијални извори информација за

дефинисање потреба су ученици, школе и будући послодавци, односно високошколске установе (Robinson, 1991:11).

Табела 1: Стратегије анализе потреба према Брауну (Brown, 2016)

Стратегија	Анализира	Врста информација које анализа потреба обично испитује
Анализа употребе у циљној ситуацији	У којим ће ситуацијама ученици употребити знање енглеског језика струке стечено у средњој школи?	Употребу енглеског језика дате струке и ситуације у којима се језик користи
Лингвистичка анализа циљне ситуације	Које лингвистичке особине енглеског језика струке ученик мора да зна и користи	Одређене лингвистичке особине језика струке као што су вокабулар, дискурс маркери, жанрови, итд.
Анализа учења циљне ситуације	Које су особине учења и наставка учења у контексту ЕЈС?	Информације које се односе на циљну ситуацију у смислу стратегија учења које ученик користи у различитим фазама учења ЕЈС.
Анализа тренутне ситуације	Које знање ученици поседују на почетку наставе?	Провера тренутног знања ученика у односу на ЕЈС, путем тестова, интервјуа, опсервације, итд.
Анализа недостатка	Које су разлике у знању које ученик тренутно поседује и знању које треба да стекну кроз наставу ЕЈС?	Овакве разлике се обично одређују анализом постигнућа на тестовима.
Анализа индивидуалних разлика	Које су личне склоности ученика у односу на процес учења?	Склоности ученика у погледу стратегија учења, стилова учења, броја ђака у разреду, групног или индивидуалног рада, обима домаћег задатка, итд.
Анализа права	Ко диктира образовну политику?	На који начин се доносе и поштују образовне политике у оквиру једне школе а које се посебно односе на наставу, учење, наставни материјал, наставни план и програм, итд.
Анализа учења у контексту учионице	Каква је тренутна и каква би требала да буде ситуацију учења у контексту учионице?	Ко одређује садржај наставног плана и програма ЕЈС; који су критеријуми за одабир наставног материјала, наставних метода, као и остала питања која укључују све интересне стране.
Анализа наставе у учионици	Каква је тренутна и каква би требала да буде настава у учионици?	Ставови наставника у погледу наставног плана и програма, наставног материјала, наставних метода, итд.
Анализа средстава	Које су контекстуална ограничења и предности?	Доступност наставног материјала, наставних помагала, и осталих средстава који су од виталног значаја за нормално извођење наставе.
Ревизија језика	Које глобалне стратегије језичких политика применити у локалном контексту?	Ова анализа обухвата шири дијапазон интересних страна, и обухвата компаније, професионална удружења и слично, од којих се могу прикупити информације значајне за анализу потреба.

У литератури је присутан велики број стратегија анализе потреба у контексту енглеског језика струке. Стратегије имају за циљ да прикупе и анализирају информације релевантне за дефинисање наставног плана и програма који ће бити у складу са потребама циљне групе којој је намењен. У Табели 1 приказано је једанаест стратегија анализе потреба по Брауну (Brown, 2016:19) које се могу применити у контексту средњих стручних школа.

Ентони (Anthony, 2018:66–68) предлаже четири приступа анализи потреба: 1) Дијагностички приступ потребама, где се појам *потребе* односи на језик, жанрове и језичке вештине као предуслов за успешну комуникацију у датом окружењу; 2) Одступање у потребама, који се односи на недостатке, то јест, одступања која постоје између знања које ученик тренутно поседује и знања које му је потребно за комуникацију у циљном окружењу; 3) Демократски приступ потребама, где потребе подразумевају оно што све интересне стране наставног процеса желе, очекују или захтевају од наставе енглеског језика струке; 4) Аналитички приступ потребама, у којем се потребе сврставају у концепт теорије учења и наставе страног језика.

Анализа ситуације и комуникативна анализа потреба могу се применити у случају да су сфера интересовања наставе језика општи параметри или одређене комуникативне потребе ученика. У првом случају, фокус се ставља на питања као што су: Ко су ученици?; Који су циљеви и очекивања ученика?; Колико су наставници језика стручни?; Шта наставници очекују од наставе?; и томе слично. Други приступ односи се на прикупљање информација о комуникативним потребама ученика у односу на језик који уче. У овом случају, питања која анализа потреба поставља су: У којим ситуацијама ће ученици користити језик који уче?; На коју од четири језичке вештине се ставља нагласак?; Који ниво знања језика се од ученика захтева да постигну? (Richards, 1990:2).

Из претходног можемо закључити да теорије и приступи анализе потреба првенствено зависе од сврхе и намене наставе језика. Евидентно је да сваки приступ има за циљ одређивање потреба ученика у погледу језичких вештина и стеченог

нивоа знања језика као предуслова за креирање наставног плана и програма језика који ће бити у складу са потребама и интересовањима ученика.

Анализа потреба је комплексан процес који укључује различите факторе, у зависности од сврхе саме анализе. Различити типови анализе не искључују један другог већ се међусобно преплићу управо због комплексности процеса и чињенице да није дан приступ није сам по себи довољан за добијање комплетне листе потреба ученика које се требају усавршити. Сходно томе, неопходно је да анализа потреба обухвата неколико фактора који ће дати детаљнији увид у потребе ученика, односно, омогућити да се одреде прецизнији кораци ка задовољењу потреба.

Током година мењао се принцип и опсег концепта анализе потреба. Постоје различити оквири анализе потреба чија је сврха одређивање различитих потреба које се односе на учење језика. Анализа тренутне ситуације, анализа циљне ситуације, анализа потреба заснована на задацима и анализа потреба заснована на анализи дискурса и жанра главна су обележја анализе потреба у контексту језика струке (Hutchinson & Waters, 1987).

Анализа тренутне ситуације (*Present Situation Analysis*) подразумева потребе ученика које се односе на учење енглеског језика у школи, шта би желели да уче, које су њихове слабости и недостаци које би желели да усаврше. Истраживање које је спровео Браун (Brown, 2016:22) указује да се мора бити на опрезу приликом анализе информација добијених од ученика. Студијом су били обухваћени ученици из Кине који су похађали наставу енглеског језика струке, а као инструменте истраживања користио је *Michigan Placement Test*²³, као и писане и аудио снимке интервјуа са ученицима. Циљ истраживања је био да се од ученика прикупе информације о недостацима или предностима у погледу четири језичке вештине. Испитаници су показали изузетно познавање граматике и вокабулара, али то знање није утицало на вештине говора, писања и читања – које нису биле на задовољавајућем нивоу. Иако су ученици изразили жељу да се на часовима учи

²³ Тест се користи од 1973. године у многим институцијама широм света. Овим тестом се процењује знање језика праћењем језичких вештина као што су слушање, граматика, вокабулар и читање. Тест траје 60 минута и ради се на рачунару. (више на: <https://michiganassessment.org/michigan-tests/m-ept/>)

више граматике и преводи, анализа је показала да им је то у ствари најмање било потребно и да се настава више треба усмерити на примену постојећег знања из граматике и вокабулара на развијање вештина као што су говор, писање и читање.

Анализа циљне ситуације²⁴ (*Target Situation Analysis*) бави се питањима потреба ученика након завршетка школовања, односно ситуацијама у којима ће ученици користити енглески језик кад заврше средњу школу. Анализа потреба заснована на задацима односи се на анализу задатака којима ће се ученици бавити на будућем радном месту или на наставку студија а који укључују употребу енглеског језика.

Настанак приступа анализе жанра у оквиру ЕЈС приписује се Свејлеу (Swales), који је својим радом из 1990. године *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* увео овај принцип у контекст ЕЈС.

Анализа жанра представља приступ анализи језика који се користи у контексту енглеског језика струке. Већ је речено да свака професија – наука има начин на који изражава своје идеје и ставове који се реализују на конвенционалан начин уз употребу сличних лингвистичких особина (Basturkmen, 2010:44). Тако разликујемо жанр и дискурс медицинских, техничких, економских и свих других усмерења, али исто тако разликујемо и жанр и дискурс којим комуницирамо у породици, са пријатељима, у продавници, или у било којој другој ситуацији. Жанр је назив за текст који су одредили чланови дате заједнице при чему ти чланови на сличан начин перципирају функцију жанра и деле очекивања о томе на који начин је жанр изражен – у писаној или говорној форми (Basturkmen, 2010:45). Анализа жанра има за циљ да идентификује особине одређеног жанра – типове текстова, да утврди како одређене групе организују одређене типове текстова ради испуњења својих циљева и да одреди контексте у којима се они примењују ради разумевања

²⁴ Термин је први пут употребљен 1980. године у раду Фреда Чамберса (Chambers, 1980) *A Re-Evaluation of Needs Analysis in ESP*, и односи се на концепт који обухвата циљну ситуацију, прикупљање и анализу података у циљу успостављања комуникације у стварном свету, укључујући њене функције, облике и учесталости. Поред тога, анализа циљне ситуације „даје основу за одређивање дугорочних циљева наставе“ (ибид 1980:25).

самог жанра. Она тежи да објасни текстове које користи одређена друштвена заједница или група људи у односу на активности и врсту комуникације које та заједница или група спроводи и њихове ставове према стварном свету (Basturkmen, 2006:54). Приступ који исказује анализа жанра обитава између два типа истраживања – једно које је засновано на анализи текста и друго на анализи контекста и заједнице у оквиру којег се жанр као такав и јавља (ибид).

Један од задатака анализе дискурса је да класификује типове информација које су присутне у тексту, односно да одреди информације које су ученицима познате и информације са којима се ученици сусрећу по први пут (Bieber, Conrad & Reppen, 1998:107). Овакав приступ захтева разматрање претходног текстуалног контекста и предзнања ученика као полазне тачке разумевања датог текста.

5 НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ

Ово поглавље посвећено је наставном плану и програму, као елементарном нормативним акту којим се регулише настава енглеског језика у средњим стручним школама. Настанак и развој наставних планова и програма, дефиниције заступљене у литератури, модели као главне карактеристике наставног плана и програм у средњим стручним школама теме су којима ћемо се бавити у наставку рада.

5.1 Развојни пут наставних планова и програма

Потреба да се сазнања из области науке и технологије прилагоде настави у школама као и потреба да се одреди конкретна сврха образовних институција довела је до развоја наставних планова и програма. Овакав концепт био је присутан у дидактици још у 17. веку, а облик и форму сличну данашњој добија почетком двадесетог века. Развој експерименталне психологије и прагматизма и промене у друштвеним кретањима који су се јавили на почетку индустријске револуције, утицали су и на иницијативу да се формално и масовно образовање стави под окриље конкретних норми (Soto, 2003). Зачетницима концепта наставног плана и програма сматрају се Џон Дјуи (John Dewey) и Френклин Бобит (Franklin Bobbitt). Дјуи (Dewey, 1902) је у својој књизи *The Child and the Curriculum* указао на потребу да се настава фокусира на ученике и њихово искуство учења. Он је

сматрао да учење треба код ученика да подстакне радозналост, креативно и индивидуално размишљање, што се могло постићи уобличавањем заједничких интереса кроз концепт наставног плана и програма. За разлику од њега, Бобит (Bobbitt, 1918) је сматрао да је круцијално питање образовања заправо одговорност образовних институција и потреба да се утврди садржај на основу којих ће се спроводити настава. Оба става су имала важну улогу и у великој мери утицала на даљи развој концепта наставних планова и програма. Пратећи њихове поставке, Тајлер (Tyler) је 1949. године представио оквир који је постао основа за креирање наставних планова и програма какве данас познајемо. Он је међу првим научницима предложио четири основна питања о природи НПП у школама (Ибид, 1949:1): 1) Коју едукативну сврху (циљеве) школа жели да постигне?; 2) Која едукативна искуства се могу пружити ученицима (активности, теме) да би се достигли претходно постављени едукативни циљеви?; 3) На који начин се ова едукативна искуства могу ефикасно организовати (нпр. настава оријентисана на наставника или настава оријентисана на ученика) ради постизања задатих едукативних циљева?, и 4) На који начин се може одредити да ли су или не постављени циљеви испуњени? Одговори на ова питања дају основу за израду жељеног модела наставног плана и програма.

Пола века касније, Ричардс (Richards, 2001:2) проширује концепт наставног плана и програма са акцентом на наставу језика и питања која он поставља су: 1) Које се процедуре могу применити за одређивање садржаја наставе језика?; 2) Које су потребе ученика?; 3) На који начин се потребе ученика могу одредити?; 4) На које контекстуалне факторе треба обратити пажњу при креирању наставног плана и програма?; 5) Која је природа циљева и исхода наставе и на који начин се могу унапредити?; 6) Који фактори и организационе јединице су укључени у планирање наставног плана и програма?; 7) На који начин се може омогућити квалитетна настава?; 8) Шта треба узети у обзир приликом одабира, креирања и адаптације наставног материјала?; 9) Који је начин вредновања успешности наставног плана и програма?. Конкретно, вештине, знања и вредности које ученици стичу у школи

као и начин планирања наставног и процеса учења у оквиру једне образовне институције главне су одлике наставних планова и програма.

Наставни план и програм представља документ који садржи све неопходне податке о садржају наставе, као што су циљеви, садржај, наставне методе; он одређује ток наставе у учионици, садржај уџбеника и осталог наставног материјала, начин на који се вреднују достигнућа ученика. Другим речима, садржи све елементе неопходне за успешну реализацију наставе и учења. Наставни програм пре него што се примени у пракси, пролази кроз низ различитих фаза развојног пута а све са циљем да се добије јасно дефинисан документ који ће садржајно и структурално бити у складу са потребама ученика и наставника, као главним чиниоцима наставног процеса (Hutchinson, & Waters, 1987:80). Важно је поменути да опсег који наставни план и програм обухвата веома широк и да укључује све актере укључене у процесу наставе те да као такав представља кључни елемент образовања.

Развој наставних планова и програма енглеског језике, онаквих какве данас познајемо започео је 60-их година прошлог века. Може се рећи да су на развој наставних планова и програма језика утицале и наставне методе које су се примењивале и међусобно преплитале у последњих сто година. Тако разликујемо Преводилачко-граматички метод (1800–1900), Директан метод (1890–1930), Структурални метод (1930–1960), Читалачки метод (1920–1950), Аудиолингвистички метод (1950–1970), Комуникативни приступ (1970 и даље). Оно што карактерише сваки од метода јесте да је онај надолазећи увек напреднији и ефикаснији од претходног. Међутим, како Ричардс (Richards, 2001:3) наводи, битна разлика огледа се у питању на који начин ове методе одређују наставну грађу, односно садржај наставе. Тако можемо сагледати недостатке ових претходних приступа настави језика, као што су: фокусирање наставе само на вокабулар и граматику као основним јединицама језика, што је била одлика Граматичког метода; став да сви ученици имају исте потребе, што се првенствено односило на ученике који уче општи енглески језик и није обухватало језик струке; потребе

ученика одређиване су искључиво у односу на потребе језика, при чему се сматрало да је примарни циљ наставе језика да ученици овладају енглеским језиком али не и да науче како да примене енглески језик у решавању својих проблема; настава и учење у великом мери дефинисани су уџбеником, обзиром да је у самом развоју наставе управо уџбеник био примарни и једини извор наставног материјала. Промена статуса енглеског језика широм света која је уследила након II Светског рата довела је до промене сврхе учења енглеског језика и започела нову фазу развоја плана и програма наставе енглеског језика (Richards, 2001:16).

Страни језици који су се учили у средњим стручним школама у Србији 30-их година прошлог века добијају детаљнији план и програм који је садржао и елементе језика струке, и то од трећег разреда јер су прва два разреда била општег карактера и иста за све образовне профиле. У зависности од смерова који су се тад нудили у средњим школама, план и програм наставе језика упућивао је на тематику која је била у складу са смеровима. Евидентно је да се у том периоду није користио ни један термин у наслову предмета језика који би упућивао на језик струке, али не може се занемарити чињеница да су тадашње просветне власти препознале значај страног језика струке (Stikić, 2015). Форма и састав плана и програма енглеског језика за средње стручне школе који познајемо данас, заживела је крајем 80-их година прошлог века, и први план и програм оваквог типа усвојен је 1990. године. Наиме, тада је и наступила реформа средњег образовања, који је у претходних десет година био усмереног типа, тзв. усмерено образовање, којим су тадашње власти спојиле у једно средње опште и стручно образовање. Модел сам по себи био је неуспешан у својој мисији, а 2000. године почела је модернизација целокупног образовног система у Србији.

Рапидан развој науке и технологије, посебно у 21. веку одразио се и на традиционалне моделе наставе језика који су се показали неодговарајућим у смислу задовољења нових изазова на глобалном нивоу. Имајући у виду да је енглески језик порушио све баријере које су некада постојале у размени знања и искустава широм света, потреба да се језик струке стави у први план јавила се услед повећање

конкурентности на глобалном тржишту и тежње да се задрже и унапреде постојеће позиције држава. Оваква кретања имплицирају да знање из струке само по себи није довољно за напредовање у пословним круговима, већ да је и потреба за равноправном комуникацијом људи који припадају истој интересној заједници од круцијалног значаја. То значи да се знање енглеског језика струке у данашњим условима просто подразумева. У складу са наведеним, настава енглеског језика за потребе струке фокусирана је на развијање оних језичких вештина и знања које су неопходне за адекватну комуникацију чланова дате језичке заједнице, односно струке.

5.2 Дефинисање наставних планова и програма

Развој наставних планова и програма праћен је потребом да се дефинише концепт који обухват целокупну процедуру, почев од идеје, садржаја и сврхе НПП. Различите теорије учења, различити приступи и теорије самог концепта као и различити образовни системи само су неки од фактора који утичу на дефинисање наставних планова и програма. Ова разноврсност теорија и приступа говори да се ради о једном опсежном и комплексном концепту којем се треба приступити са великом пажњом. Свака дефиниција, у ствари одражава особине датог наставног плана и програма.

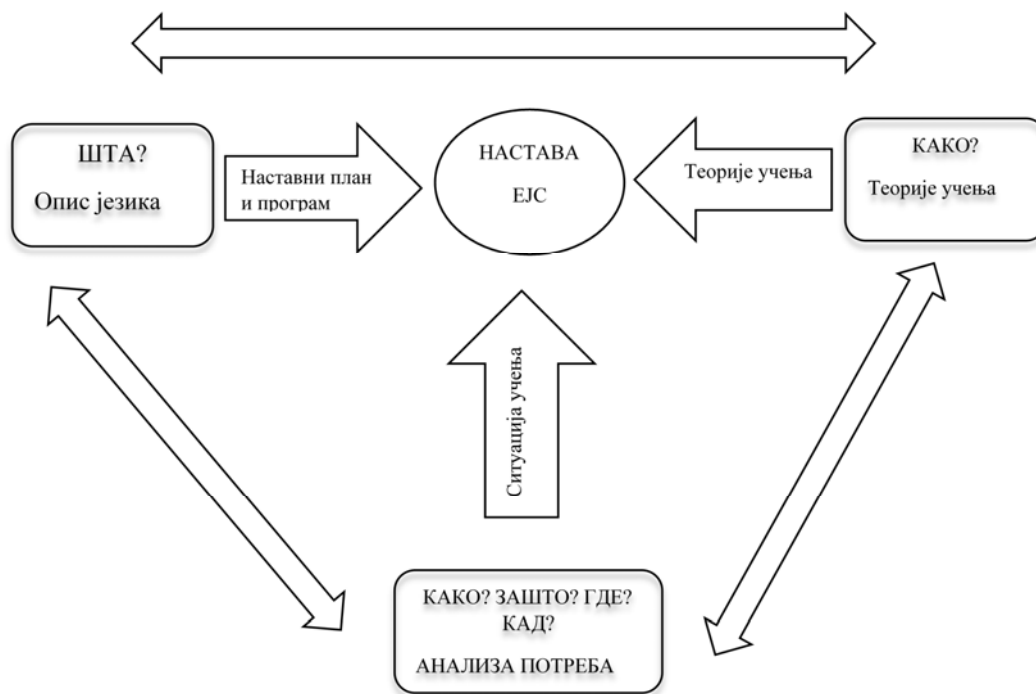
Може се рећи да је увржена дефиниција наставног плана и програма да је то педагошки документ у којем су детаљно описани циљеви, садржај и методе наставе као и начин евалуације наставе, односно ученика. Сам документ обично израђују стручњаци за дати предмет, односно за дато научно подручје. Уопштено гледано, дефиниције НПП присутне у литератури могу се поделити на дескриптивне, прескриптивне или могу бити комбинација наведених. Дескриптивно дефинисање садржи информације које се односе на стварну реализацију активности на часу прописаних НПП. Другим речима, наставни план и програм представља сва искуства ученика која се односе на унапређење вештина

и стратегија критичког и креативног размишљања, решавање проблема, сарадње са другима, комуникације, усавршавање језичких вештина и спровођење истраживања у циљу решавања проблема (Brown, 2016). Прескриптивне дефиниције указују на процес и начин израде НПП, као и на улогу и обавезе креатора, т.ј. аутора. Овакве дефиниције су више нека врста стручног мишљења о томе на који начин би настава требало да се одвија. У овом случају, акценат је стављен на наставнике и институције. Односно, то је „унапред припремљен артефакт, унапред у смислу да је завршен, спреман за рад и једино што недостаје је његова примена. Такве наставне планове и програме можемо наћи у државним правилницима НПП, у уџбеницима и сродним материјалима усвојеним за школску употребу у разним предметним областима и у плановима наставних јединица наставника“ (Ellis, 2014:5). Трећи тип представља комбинацију ова два типа, и важно је да се напомене да сва три типа дефиниција игра важну улогу у разумевању два кључна елемента у дизајну наставног плана и програма: контексту и исходима.

Наставни план и програм енглеског језика струке представља план рада и од велике је важности наставницима јер представља неку врсту упутства за рад у складу са садржајима применљивих у контексту струке (Robinson, 1991:34). Његов циљ је да својим садржајем унапреди оне језичке вештине које су неопходне за испуњење комуникативних и практичних потреба ученика ради испуњење задатака који захтевају употребу језика струке (Hyland, 2007).

Израда наставног плана и програма подразумева сложене процесе чија је сврха одређивање потреба ученика, као и циљева и исхода наставе ради подмиривања дефинисаних потреба, затим дефинисање наставних метода и материјала (Richards, 2001:2). Процес се тиче одређених питања која су важна за изградњу темеља на којем се заснива концепт НПП, наставни материјал, настава и евалуација. У светлу реченог, Хачинсон и Вотерс (Hutchinson & Waters, 1987:21) указују да питања морају имати посебну и општу, теоретску и практичну природу – *Зашто*, *Ко*, *Где*, *Кад*, *Шта*, *Како*. *Зашто* ученик има потребу да учи?; *Ко* је укључен у процес креирања наставе?; *Где* се одвија настава?; *Кад* ће се настава

одвијати?; *Шта* ученик треба да научи, односно на које аспекте језика се треба обратити посебна пажња?; *Како* ће се настава реализовати у смислу методологије и теорије учења?. Слика 3 приказује факторе који утичу на креирање наставног плана и програма које су дефинисали Хачинсон и Вотерс (Hutchinson & Waters, 1987:22).



Слика 3: Фактори који утичу на креирање наставног плана и програма

Анализирајући садржај НПП, Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, & Waters, 1987:83–84) наводе неколико разлога који потврђују неопходност његовог постојања: а) комплексност језика условљава да се учење расподели у неколико наставних јединица које су представљене у наставном плану и програму; б) ученици и наставници добијају јасну идеју не само о циљу учења већ и о начину на који ће достићи тај циљ; в) даје смернице ученицима и наставницима не само о томе

шта треба да се учи већ и зашто се учи; г) критеријуми за одабир наставног материјала представљени су у НПП; д) критеријуми за процену постигнућа ученика.

Јалден (Yalden, 1987:15) сматра да је план и програм нека врста инструмента помоћу којег наставници и они који га креирају успостављају равнотежу између потреба и циљева ученика и наставних активности. По њеном мишљењу, наставни план и програм требало би да садржи компоненте као што су анализа потреба, формулација циљева, формулација садржаја предмета, организација садржаја, селекција и организација наставних активности, као и одлука о томе које потребе треба анализирати и на који начин. Она дефинише наставни план и програм као план који наставник пребацује у реалност учионице, те да би идеални наставни план и програм требало да садржи следеће елементе: 1) Ниво знања који се очекује од ученика; 2) Садржај наставе и учења; 3) Период учења; 4. Методе које ће се применити у настави и на начин спровођења евалуације програма.

Креирање наставног плана и програма ЕЈС производ је динамичке интеракције свих елемената укључених у сам процес: резултата анализе потреба, аутора наставног плана и програма, приступа наставним плановима и програмима, методике и наставног материјала (Robinson, 1991:34). Даље, фактори као што су знање са којим ученици долазе као и недостаци, предности и ограничења наставног плана и програма, стручност наставника и методички приступ настави такође се морају узети у обзир јер у супротном настава се неће одвијати у жељеном смеру, неће бити примерена датој ситуацији и може се показати неефикасном у смислу негативног исхода учења (Nation & Macalister, 2010:1).

У теорији коју је образложио Браун (Brown, 1995:20) постоје шест фаза креирања наставног плана и програма: а) анализа потреба; б) циљеви; в) процена; г) креирање и одабир наставног материјала; д) настава; њ) евалуација наставе у складу са наставним планом и програмом. Међутим, теорија није представљена као линеарни процес, већ, како аутор наводи, оставља се могућност да се у току процеса

креирања НПП врати неким претходним фазама уколико се утврди да о датој фази није прикупљено довољно информација.

5.2.1 Модели наставног плана и програма енглеског језика

Сврха наставног плана и програма је да служи као основа за планирање наставе у циљу одржавања њеног континуитета. Такође, пожељено је да садржај буде представљен што детаљније у погледу тема, наставних јединица, уџбеника, језичких елемената и језичких вештина на које се ставља фокус у односу на природу НПП.

Кључне особине плана и програма ЕЈС, према Свејлзу (Swales 1989) су: посебни задаци и фокусираност на језик у контексту; предзнање ученика (претпоставља се да ученици поседују одређено предзнање енглеског језика); оперативни и комуникативни план и програм; усмереност на ученике. У зависности од дефинисаних потреба, план и програм енглеског језика струке може бити заснован на садржају, вештинама или методама (Martin 2010). На пример, план и програм заснован на садржају бави се специфичним темама у језичким конструкцијама и обухвата циљну ситуацију употребе језика. Овде се ради о настави страног језика за потребе стицања знања из области струке којом ће се ученик након завршетка школовања бавити професионално. У питању су посебне потребе ученика за учење енглеског језика и у овом случају се односи на ученике средњих школа у којима се школује кадар за рад у привреди и индустрији. Овај модел подразумева појмовно-функционални наставни програм који се ослања на комуникативни приступ наставе језика и усмерен је на језичке функције које ученици користе у различитим ситуацијама (Ђолић 2013: 69, 71). Језичке вештине спадају у домен наставног плана и програма који дефинише начин на који се унапређују језичке вештине. НПП заснован на методама организован је у складу са задацима и активностима које ће ученици обављати а који захтевају употребу

енглеског језика. Пример за овакву примену језика су контролори летова, који имају посебан вид комуникације која захтева вештине извештавања и реаговања у хитним ситуацијама (Belyaeva 2015).

Ричардс (Richards 2013:8) предлаже три стратегије креирања плана и програма: предњи концепт (*forward design*), централни концепт (*central design*) и повратни концепт (*backward design*), при чему разликујемо инпут (лингвистичке садржаје), процес (методологије које користе) и исходе (како ће ученици користити језик након завршене наставе – исход учења). Предњи концепт подразумева да су инпут, процес и исход линеарно повезани. Овај концепт полази од планирања плана и програма, иде ка методологији и праћен је исходом учења. Исход ученика се односи на постигнућа ученика као резултат наставе коју су похађали. За овакав концепт плана и програма важан је садржај и редослед задатака на основу сложености, што је карактеристично за план и програм језика. Пример плана дају Вигинс и Мектај (Wiggins & McTighe, 2015:15), наставник одабере наставну тему, изабере извор (уџбеник, књигу, новински чланак), затим на основу теме и извора одреди наставне методе и на крају се определи за питања која ће му омогућити да оцени у којој мери су ученици разумели тему. Овакав приступ карактеристичан је за наставу општег енглеског језика у настави на секундарном нивоу где се циљеви учења односе на савладавање језика за употребу у свакодневним ситуацијама или на развој четири језичке вештине. Централни концепт почиње одабиром наставних активности, техника и метода, при чему инпут и исходи учења нису детаљно наведени, већ се дефинишу током имплементације плана и програма, односно у току саме наставе. Повратни концепт почиње одређивањем исхода учења на основу којег се одређују инпут и методологија. Овај приступ карактеристичан је за традиционални план и програм општег образовања, и последњих година постао је водећи приступ у планирању наставе језика (Richards 2013: 21). Процес обухвата неколико корака: одређивање потреба, формулисање циљева, одабир и организацију садржаја, селекцију и организацију искустава учења и одређивање предмета и начине евалуације (Taba, 1962, према Richards 2013:21).

Полазна тачка израде наставног плана и програма јесте да се одреди коме је настава намењена. По структури, наставни планови и програми ЕЈС могу бити широко-структурни и уско-структурни (Basturkmen, 2010:52), и подразумевају начин конципирања наставе и садржаја. Широко-структурни НПП обухватају елементе који су заједнички за неколико дисциплина или професија и који обухватају општа питања која могу да се односе на радно место, пословну или академску област. Они се не заснивају на анализи потреба посебне групе ученика, већ на примену језика у оквиру једне дисциплине или струке. За праћење наставе оваквог типа ученицима није неопходан висок ниво предзнања енглеског језика струке (Basturkmen, 2010:56). Уско-структурни наставни план и програм садржи елементе који су карактеристични само за једно усмерење, односно струку. Засновани су на одређеним потребама ученика и садржајно им у потпуности одговарају а са циљем да се ученици у оспособе да језик користе у циљној ситуацији (Basturkmen, 2010:57). На овај начин се посредством НПП рефлектују особине једне одређене струке које се путем језика репродукују користећи се искључиво дискурсом дате струке. На пример, широко-структурни наставни план и програм био би онај намењен ученицима средње стручне школе техничког усмерења, док би уско-структурни био намењен ученицима који се у средњој стручној школи техничког усмерења школују за образовни профил Електротехничар енергетике.

Претходно смо рекли да је настанак НПП условљен потребом да се процес наставе доведе у оквире које ће обезбедити континуитет а самим тим и квалитет наставе. У зависности од природе и намене, разликујемо следеће НПП (Richards, 2001; Đolić, 2013; Brown, 2016) :

- Граматичке или структуралне (*Grammatical or Structural*) који су организовани око граматичких структура. Оваква тип НПП обично је намењен за наставу општег енглеског језика. Настава се планира на основу језичких облика и структура који се усклађују са садржајем лекција, активностима и језичким вештинама. Мане оваквог НПП огледају се у

фокусираности на само један аспект језика; дају приоритет реченицама у односу на текст; истичу форму а не значење и не баве се комуникативним вештинама. С друге стране, овакав приступ омогућава да се граматички садржаји могу везати са осталим елементима НПП као што су теме, ситуације, функције (Richards, 2001:153–154).

- Појмовне или функционалне (*Notional or Functional*) који обухватају језичке функције које су организоване око комуникативне улоге језика, као што су слагање, не слагање, извињење, предлагање, односно појмове који се користе у свакодневној употреби језика. Овакав тип НПП фокусира се на употребу језика а не форме и погодан је за креирање наставног материјала и може се лако интегрисати са осталим деловима НПП као што су вокабулар, граматика, тематика.
- Ситуационе (*Situational*) су креирани у складу са различитим ситуацијама које захтевају употребу језика. Примарна улога оваквог НПП јесте да ученике оспособи да користе језик у конкретним ситуацијама, као што је употреба језика за потребе успостављања комуникације у хотелу, ресторану, продавници, итд.
- Наставне планове и програме засноване на садржају (*Topic or Content-based syllabus*), темама или осталим елементима. Овакав НПП карактеристичан је за учење језика који се односи на струку и науку којом ће се ученици бавити након завршетка школовања. Међутим, без обзира о ком се виду наставе ради она мора да обухвата и одређени садржај (Richards, 2001:157).
- Наставне планове и програме засноване на развијању језичких вештина (*Skills syllabus*): читања, писања, слушања и говора. Препорука је да се око 25% укупног времена учења посвети активностима које укључују језичку продукцију (Nation & Macalister, 2010:57).
- Наставне планове и програме засноване на компетенцијама (*Competency-based syllabus*). Обзиром да се компетенције дефинишу као скуп вештина, знања и ставова неопходних за ефикасно извођење одређених активности и задатака, овакав тип НПП усмерен је ка развијању оних компетенција које су

неопходне ученицима за реализацију одређених активности у датим ситуацијама.

- Наставне планове и програме засноване на задацима (*Task-based syllabus*). Овакав вид НПП има за циљ организацију одређених задатака које ученици решавају кроз активности уз употребу енглеског језика.
- Наставне планове и програме засноване на тексту (*Text-based syllabus*) којима основа планирања наставе представља текст и дискурс. Овде се пре свега мисли на текст који обрађује конкретне теме у односу на ситуацију којој је намењен. Ситуације су идентификоване на основу потреба ученика, и овакав вид НПП обично се примењује у настави језика струке или енглеског језика за академске намене.

Пракса је показала да план и програм енглеског језика није увек заснован на једном моделу, већ се користи комбинација више модела. За који план и програм ће се надлежни органи одлучити, између осталог, зависи од потреба ученика, циљева предмета као и образовних профила које дата институција нуди (Robinson, 1991). Важно је да они који се баве израдом плана и програма обрате пажњу на три кључна питања која предлажу Хачинсон и Вотерс (Hutchinson-Waters 1989): које лингвистичке елементе треба уврстити у план и програм, у које сврхе ће ученик користити језик и које наставне активности ће стимулисати и промовисати учење језика.

5.3 Основна обележја наставног плана и програма енглеског језика у средњим стручним школама

Типови средњих школа заступљених на нашим просторима су: средње стручне школе, музичке школе, гимназије, мешовите школе и средње школе за ученике са сметњама у развоју. Средње стручне школе намењене су образовању кадрова у области медицине, права, трговине, пољопривреде, машинства, саобраћаја, итд. Овакав вид образовања намењен је професионалном

оспособљавању квалификованих радника за обављање послова у привредним предузећима, односно за наставак школовања у домену исте струке. Стручно образовање спада у категорију образовања усмереног на оспособљавање ученика за обављање одређеног занимања. Сходно томе, крајњи циљ средњег стручног образовања је стицање вештина, компетенција²⁵ и знања.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године указује да мисија средњег стручног образовања и васпитања има за циљ да „обезбеди могућности и услове сваком појединцу да стекне знања, вештине, способности и ставове – стручне компетенције ради ефикасног укључивања у свет рада и наставак школовања“ (Службени гласник Републике Србије, бр. 107/2012), а за задатак да одговори на тренутне и будуће захтеве тржишта рада и припреми ученике за континуирано усавршавање (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. Службени гласник Републике Србије, бр. 107/2012). Дакле, средње стручно образовање има за задатак да оспособи ученике из домена струке, кроз стручне предмете и из општеобразовних домена који су такође битни за будуће занимање, посредством општеобразовних предмета. Енглески језик који се учи у средњим стручним школама у Србији део је групе општеобразовних предмета²⁶.

Ученици који похађају средње стручне школе техничког усмерења сусрећу се на првој години са стручним предметима. Настава енглеског језика треба да буде у корелацији са стручним предметима и треба да прати иновације из струке. Овакав приступ ће довести до унапређења знања ученика, пре свега због чињенице да се они постепено упознају са елементима струке који су битни за њихово будуће занимање и да им је сусрет са енглеским језиком струке у великој мери олакшан. Ово ће им, у сваком случају, олакшати и даље усавршавање језика, посебно ако се

²⁵ Референтни оквир Европског парламента наводи осам кључних компетенција: 1. комуникација на матерњем језику. 2. комуникација на страном језику. 3. математичка и основне компетенције науке и технологије. 4. дигитална компетенција. 5. учити како се учи. 6. социјална и грађанска компетенција. 7. смисао за иницијативу и предузетништво. 8. културна свест и изражавање.

²⁶ Члан 2 Правилника о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, "Службени гласник РС", бр. 117/2013.

одлуче да наставе школовање. Напоменимо, усавршавање енглеског језика струке не завршава се изласком из школских клупа, на било којем нивоу образовања. Уколико буду радили на позицијама која ће захтевати активну употребу енглеског језика и у циљу одржања конкурентности, мораће да прате кретања струке и у складу с њима усавршавати како своје стручне тако и вештине језика струке.

Садржај наставног плана и програма енглеског језика на основном или средњошколском нивоу у многим земљама света одраз је ставова и мишљења оних особа укључених у његово креирање (Richards, 2001:53). Чест је случај да ставови и мишљења ученика нису узети у обзир приликом планирања наставе. Овакав приступ карактеристичан је и за наше подручје. Успешност наставе ЕЈС огледа се, између осталог и у сарадњи наставника са предметним наставницима (Robinson, 1991:1), а све у циљу израде наставног плана и програма и материјала који ће бити у складу са потребама ученика. Наставни план и програм ЕЈС акценат ставља на опис и илустрацију употребе језика и комуникацију који се односе на одређене струке. Дакле, језички садржај је од великог значаја за планирање наставе у оквиру ЕЈС (Basturkmen, 2010: 36).

Национални план и програм за средње стручне школе обухвата све елементе неопходне за спровођење наставе; он одређује који ће предмети бити заступљени у школама (на основу типа школе), како ће бити расподељени по разредима као и број часова сваког предмета (Vilotijević, 1999:23). Настава у средњим стручним школама на Косову и Метохији темељи се на наставним плановима и програмима које доноси Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије²⁷. Члан 60 Закона о основама система васпитања и образовања Републике Србије („Сл. гласник РС”, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закони

²⁷ Догађаји из 1999. године довели су до тога да тренутно на Косову и Метохији постоје два образовна система – једним управља Влада Косова* а другим Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Од тог периода па до данас, наведени системи образовања међусобно се не признају и не постоји никакав вид сарадње нити дијалога између ова два система. Министарство просвете Републике Србије надлежан је над установама које се налазе у шест округа на Косову: Пиштини, Косовској Митровици, Пећи, Призрену, Урошевцу и Гњилану, у којима тренутно постоје укупно 69 основних и 34 средњих школа.

и 10/2019) каже да планови наставе и учења садрже, између осталог, листу обавезних и изборних предмета, годишњи и недељни фонд часова, опште предметне компетенције, специфичне предметне компетенције, исходе учења, и томе слично. Планом су обухваћени како стручни тако и општеобразовни предмети. План и програм средњег стручног образовања обухвата 40% општег и 55% стручног образовања за четворогодишње школовање, односно 65% стручног и 30% општег за трогодишње (Закон о средњем образовању Републике Србије, Члан 6). Национални план и програм исти је за све средње стручне школе и основа је за одређивање плана и програма на основу типа школе и образовних профила. На основу овог плана израђује се годишњи план и програм који, између осталог, дефинише теме, наставне јединице и методе. Годишњи план и програм затим служи као основа за израду месечног плана и програма који израђују наставници. План и програм енглеског језика израђује се на истим принципима.

Израда плана и програма ЕЈС за средње стручне школе процес је који укључује многе факторе, као што су циљеви и исходи наставе, садржај предмета, ток наставе и евалуацију наставног процеса. Овако конципиран наставни план и програм суштински се не разликује од плана и програма којим се тренутно руководи настава енглеског језика, али је у овом случају од великог значаја је да се у израду уврсте и фактори као што су потребе ученике, наставника и евентуално будућих послодаваца. То значи да пре него се приступи изради плана и програма неопходно је спровести анализу потреба свих актера који су укључени у процес наставе. Опште је познато да се планови и програми израђују у складу са типом школе за коју су намењени. Према томе, разликују се планови и програми за економску, медицинску, техничку струку. Разлика се огледа, пре свега, у избору стручних предмета те сходно томе и садржај наставног плана и програма енглеског језика мора бити у складу са потребама дате струке. Свака струка има себи својствен начин изражавања и језичке потребе економисте нису исте као и језичке потребе инжењера и у складу с тим морају се изучавати и дефинисати. „Страни језик је одиста општеобразовни предмет, но, у одређеним условима, је исто толико

важан за сваку струку, нарочито за технику исто као и неки "прави" стручни предмет“ (Ђолић, 2013:74). Криза средњег образовања која је годинама уназад присутна у нашем систему образовања рефлектује се кроз „неприпремљеност ученика основне школа за наставак школовања у средњој стручној школи, неповезаност привреде и образовања, неусаглашеност наставних планова и програма са потребама професије и изостанак практичног оспособљавања за квалитетно и професионално бављење одређеним занимање“ (Ивковић & Миленовић, 2012:169).

Садржај наставног плана и програма ЕЈС, по мишљењу Ричардса (Richards, 2001:33), условљен је елементима као што су ограничење, одабир, теме и комуникативне потребе. Ограниченост подразумева узимање у обзир само оних основних језичких вештина (читање, писање, говор) у складу са врхом учења језика. Одабир значи примену само оних језичких елемената који су у складу са потребама ученика (речи, граматика, функције језика). Теме значи обухватање само оних тема, ситуација и дискурса који су у блиској вези за сврхом наставе. Комуникативне потребе значи истицање само оних потреба за остваривање комуникације у контексту потреба ученика.

Дистрибуција садржаја у наставном плану и програму ЕЈС мора бити пажљиво планирана зато што је важно који ће елементи и у којој мери бити заступљени у настави. На пример, у случају општег енглеског језика обично се ради о језичким садржајима који се односе на свакодневну комуникацију, упознавање културе, односно развијање све четири језичке вештине. Међутим, када је ЕЈС у питању, садржаји се односе на питања која се конкретно тичу дате струке и подразумевају оне језичке вештине које су у складу са потребама ученика. То значи да се мора одредити обим садржаја као и време посвећено свакој теми (Richards, 2001:149).

Ефикасност наставног плана и програма енглеског језика за средње стручне школе огледа се у садржинској усклађености са потребама циљне групе. Садржај

мора да одражава педагошке циљеве, односно, унапређење оних језичких вештина за које је утврђено да ће ученицима бити од користи у испуњавању будућих задатака који се односе на употребу језика (Basturkmen, 2010:59).

Настава енглеског језика струке у већини случајева одвија се у учионици са малом вероватноћом да се ученици сусретну са аутентичним језиком ван њених оквира. Према томе, наставни план и програм мора бити пажљиво структуриран и формулисан на начин који ће ученицима омогућити сналажење у стварним животним ситуацијама ван контекста учионице (Carter & Nunan, 2001:2). Посебан акценат се ставља на наставни материјал, односно уџбенике који садржајно морају да одговарају потребама ученика, да садрже лингвистички материјал који ће ученицима омогућити да се упознају са ситуацијама ван учионице. Ово се првенствено односи на текстове који су заступљени у уџбеницима и који морају да садрже теме из области интересовања ученика, а затим и на остале елементе, као што су вежбања и градација градива од лакших ка тежим наставним јединицама.

Обавеза је свих актера који су укључени у креирање наставног плана и програма ЕЈС да у обзир узму и елементе као што су културолошке и личне особина ученика, као и особине дате струке у циљу планирања активности и циљева наставе који су реални и сврсисходни (Richards, 2001:53)

Најидеалнији наставни план и програм би био онај који би и садржајно и методолошки подмиривао све потребе свих ученика. Наравно да је овакав НПП у пракси неизводљив, зато се као могуће решење јавља такозвани суштински НПП енглеског језика струке (Brown, 2016:10) који обухвата суштинске елементе једног усмерења. На пример, енглески језик за профил Електротехнике обухватао би оне елементе који су заједнички модулима образовним профилима као што су електротехничар енергетике, електротехничар рачунара, електромеханичар за термичке и расхладне уређаје и томе слично.

6 УЏБЕНИЦИ И НАСТАВА ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Важност уџбеника у настави енглеског језика струке је неоспорна. Уџбеници су саставни део наставног плана и програма и играју велику улогу у креирању и реализацији наставе. Ово поглавље бави се конкретним питањима која се односе на уџбенике, почев од настанка па до примене уџбеника у настави.

6.1 Уџбеник: дефинисање појма

Уџбеник је неизоставни део наставе страног језика, без обзира о којем нивоу образовања се ради. Од момента када је уџбеник²⁸ почео да се користи као основно дидактичко средство у настави енглеског језика његова употреба и вредност разматрани су и анализирани са више аспекта.

Савремена дидактичка теорија и пракса под уџбеником подразумева основну школску књигу из које се учи а о која има функционалну улогу. У зависности од узраста којем је намењен (основна, средња школа, факултет) и типова ученика (млађи ученици, одрасли ученици), уџбенике разликујемо по структури, садржају што имплицира његове различите педагошке функције.

²⁸ Претече уџбеника које познајемо данас датирају из 15. века и везују се за појаву прве штампарије, чије се откриће приписује Јохану Гутембергу. Од 19. века, уџбеник постаје основни наставни материјал широм света. На пример, након усвајања првог наставног плана и програма за енглески језик 1937. године, Министарство просвете Србије донело је одлуку о употреби уџбеника енглеског језика у учитељским и средњим школама ауторке Марије Стансфилд-Поповић под називом „The First Course in English“.

Педагошке функције уџбеника исходи су дефинисаних циљева постулираних у наставним плановима и програмима, односно циљевима образовања. Уџбеник представља „организован и претходно организован скуп материјала за подучавање и учење“ (Hutchinson, & Torres, 1994:328).

У Члану 1 Закона о уџбеницима Републике Србије (Службени гласник Републике Србије, број 27 од 6. априла 2018) стоји „Уџбеници су основно дидактички обликовано средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање ставова, подстицање критичког размишљања, унапређење функционалног знања и развој интелектуалних и емоционалних карактеристика ученика и полазника, чији су садржаји утврђени планом и програмом наставе и учења и који је одобрен у складу са овим законом“. Улога уџбеника у систему образовања Србије је неприкосновена, можемо рећи и преопширна, питање је само да ли је и достижна, односно да ли су уџбеници по овој дефиницији дорасли задатку којем су намењени и да ли је њих садржај оправдава статус који заузимају у образовању.

Уџбеник је основни и обавезни наставни материјал који прати теме и образовно-васпитне циљеве наставног програма. Његова вишенаменска функција у образовању остварује се у реализацији садржаја наставног плана и програма, кроз наставни процес и одабиру наставног материјала који дефинише природу језика, учење језика и употребу језика (Hutchinson, & Waters, 1987:81). Садржај НПП интерпретира аутор уџбеника који има улогу да одреди у којем контексту ће језик бити представљен, дефинише прогрес, одлучује о врстама вежби и аспектима језика (ибид). На пример, ако је уџбеник намењен средњим стручним школама техничког усмерења пожељно је да садржај одражава потребе циљне групе ученика што води ка повећању интересовања и мотивације ученика а сам наставни процес усмерава се ка жељеним исходима НПП. У супротном, интеракција са ученицима неће бити у потпуности остварена и настава може добити нежељени епилог.

Њунан (Nunan, 1988:98) сматра да су уџбеници интегрални део наставног плана и програма и омогућавају одвијање наставе у жељеном сценарију. Канингсворт (Cunningsworth, 1995:7) наставни материјал, односно уџбенике у

настави језика види као извор писаног и говорног материјала, као извор активности на основу којих ученици вежбају и остварују комуникативну интеракцију, као врсту стимулуса и извор идеја у настави, и уџбеник је, у ствари, наставни план и програм обзиром да одражава циљеве учења који овај потоњи и прописује.

Лингвисти који се баве питањем улоге уџбеника у настави енглеског језика струке сагласни су да је уџбеник основни наставни материјал који се користи у наставном процесу (Макевић, 2001; Cunningsworth, 1995; Hutchinson & Torres, 1994; Nunan, 1991). Уџбеници енглеског језика струке морају садржајно бити у складу са струком/занимањем за које се ученици школују, односно, уџбеник мора да садржи све оне елементе језика који су неопходни за примену енглеског језика за потребе струке. Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 2014) указују да су уџбеници креирани на начин на који њихов садржај одражава поступност у представљању језичких задатака – од простијих ка сложенијим.

Имајући у виду да језик струке представља приступ учења језика који се фокусира на задовољење потреба ученика у односу на струку за коју се школују, неминовно је да и уџбеници намењени циљној групи буду у складу са наведеним приступом. Другим речима, уџбеник мора садржински да буде у складу са потребама ученика којима је намењен. Намена уџбеника је да омогући што више језичког материјала скупљених на једном месту, у виду књиге којом се ученици обавезно служе током и ван наставе (Tomislon, 2001:ix).

6.2 Улога уџбеника у настави енглеског језика струке у средњим стручним школама

Развој деце огледа се и у процесу образовања „као резултат интеракције њихових развојних карактеристика и особености система знања који ученици стичу посредством уџбеника као основне школске књиге“ (Влајковић Бојић, Стевановић, 2017). За наставу енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења од кључне су важности уџбеници, који у овом контексту играју

двоструку улогу – они су носиоци информација о језику и информација о самој струци. Настава енглеског језика струке сложени је процес и укључује три кључна фактора ученике, наставнике и наставни материјал. Наставни процес испољава се у интеракцији коју остварују ученици и наставници, наставници и наставни материјал и ученици и наставни материјал. Оваква реализације односа је комплексна чији резултат се огледа у нивоу постигнутог знања енглеског језика (Ђолић, 2013:40).

Уџбеници су неизоставни део наставе и они одређују садржај, начин као и смер у којем се настава језика одвија (Мекграт, 2002; Бирд, 2001). Они су садржајно креирани тако да прате наставни план и програм и омогућавају одржавање континуитета наставе. И поред неоспорних могућности примене ИТ средстава и наставног материјала другог типа, улога уџбеника у настави језика је неоспорна. Међутим, поставља се питање да ли су уџбеници енглеског језика који се користе у настави у средњим стручним школама техничког усмерења адекватни за сврху којој су намењени. Овде се првенствено мисли на усклађеност садржаја уџбеника енглеског језика са потребама ученика у области струке, то јест, да ли уџбеник садржајно испуњава очекивања ученика који ће знање из енглеског језика стеченог у средњој стручној школи примењивати на радном месту или у даљем школовању.

Уџбеник је најпогоднија форма презентовања наставног материјала јер доприноси постизању конзистентности и трајности, при чему ученици стичу утисак постојања компактног система, кохезије и напредовања у учењу, а наставницима олакшава припрему за наставу и оцењивање знања ученика (Tomlinson, 2001). Сличног става су и Хачисон и Торес (Hutchinson & Torres, 1994) који сматрају да су уџбеници носиоци промена и да имају важну улогу у иновативном приступу настави. Они указују да се промене уводе постепено у складу са наставним планом и програмом и при том олакшавају рад наставника, омогућавајући им тиме да буду сигурнији у свој рад јер им је на располагању припремљен материјал за извођење наставе. По њиховом мишљењу, улога уџбеника у настави енглеског језика је од великог значаја посебно за ученике који се по први пут сусрећу са одређеном тематиком, као што је случај са језиком струке. Наиме, укључивање тема из области

струке у наставу енглеског језика омогућава да ученици активно учествују у активностима које истовремено захтевају примену знања из струке и знања из енглеског језика дате струке (Savić, 2013).

Улога уџбеника у настави енглеског језика струке је вишеструка и може имати неколико функција. По мишљењу Канингсворта (Cunningsworth, 1995:7), уџбеник је главни извор наставног материјала и језичких вежби које за циљ имају унапређење комуникативних вештина ученика; уџбеник одражава наставни план и програм и на тај начин олакшава наставницима планирање и спровођење наставе. Поред тога, сврсисходност уџбеника у настави језика представља најефикаснији начин примене наставног материјала у настави јер, између осталог, наставницима даје више времена да се припреме за час, садржи унапред одређене активности и даје конкретне примере напредовања наставног процеса (Garinger, 2002). Ипак, мора се имати на уму да иако уџбеници у већини случајева представљају испуњење смерница задатих у наставном плану и програму, наставници ти који одлучују који ће уџбеник користити у настави и на који начин ће га користити (Anderson & Tomkins, 1983).

Да је уџбеник један од најважнијих елемената наставе ЕЈС мишљења су и Хачисон и Вотерс (Hutchinson, & Waters, 1987:107–108) и особине уџбеника које их чине незаменљивим у процесу наставе су:

- уџбеници поспешују и мотивишу учење језика тиме што садрже интересантне текстове, активности које поспешују критичко размишљање, могућности да примене своје знање и вештине и садржај који је у складу са нивоом знања како ученика тако и наставника;
- уџбеници помажу у организацији наставног процеса тиме што садржи јасне и кохерентне наставне јединице које ученике и наставнике воде кроз различите активности ради поспешивања учења;
- уџбеници садрже природу језика и наставног процеса и пружају моделе употребе језика.

Галфман и сарадници (Gelfman et al, 2004) сматрају да уџбеници имају улогу посредника у настави и указују да је њихова сврха, између осталог, да подстакну ученике на конструктивно размишљање и прихватање нових сазнања, да покрену нова питања за размишљање и дискусију и да садрже активне, креативне и вишеструке информације. Ученицима су доступни многи извори информација и ако су уџбеници садржајно монотони и незанимљиви онда ће их и ученици тако доживети. Интересантни уџбеници развијају радозналост и занимање за предмет учења (Mikk, 2000:17) и садржај уџбеника може мотивисати ученике за даљим учењем и усавршавањем знања језика (Савић, 2006).

Такође, различити образовни профили машинског, електротехничког, архитектонског или неког другог усмерења захтевају уџбенике чији садржај је у складу са њиховим потребама, и ученици обично не гледају благонаклоно на оне уџбенике који не покривају теме из њихове бранше. У случају да се један уџбеник користи за све образовне профиле, онда он мора бити прихватљив и разумљив свим интересним странама (Dudley-Evans & Saint John, 1998:9).

Иако претходно наведени ставови говоре у прилог употребе и важности уџбеника у настави језика, постоје и супротни ставови који улогу уџбеника у настави језика не сматрају толико важном, првенствено из разлога што су става да уџбеници умањују улогу наставника чиме се нарушава квалитет саме наставе²⁹. Неодговарајући и неприкладни садржаји уџбеника у односу на стварне потребе ученика, односно изузимање елемената учења језика важних за дату струку, неуравнотежено представљање задатака, активности које демотивишу или не прате иновације у струци, неки су од разлога који не иду у прилог употребе уџбеника у настави (Graves & Xu, 2000:54). Уџбеник је креиран као једини извор информација при чему су ученици упућени само на једну перспективу дате проблематике. Уџбеници су често застарели, што значи да информације које садрже нису релевантне. У већини случајева, садржај уџбеника не узима у обзир предзнање

²⁹ „The strict application of the class book content in the learning environment is another issue in almost every foreign language classroom in Serbia. The class books usually take over the teacher’s role in the classroom and creative lesson planning is virtually non-existent ” (Vukadin & Marković, 2019:239).

ученика и наставник често не прилагођава наставу интересовањима и потребама ученика управо из разлога што се ослања на уџбеник (Frederiksen & Collins, 1989).

Имајући у виду различите особине и функције уџбеника у настави, можемо рећи да је уџбеник централни део наставног процеса³⁰ обзиром да осликава наставни план и програм, а да је исто тако и центар одређеног друштвено-образовног контекста, који у нашем случају подразумева контекст енглеског језика дате струке.

Настава енглеског језика у средњим стручним школама мора бити усмерена на потребе ученика, односно на језик који ће користити у оквиру своје струке. Отуда и потреба да уџбеници енглеског језика који се користе у овим школама буду садржајно блиски темама на које ће ученици бити усмерени у циљу савладавања енглеског језика струке. Настава страног језика треба да обухвата аспекте као што су комуникацијски потенцијал ученика, употребу језика у зависности од типа комуникације, а који ће бити инкорпорирани у сам наставни процес путем одабира наставног материјала и начина његовог представљања у уџбеницима. Овакав приступ доприноси стварању савремених уџбеника који ће „одговарати како психофизичким могућностима ученика тако и њиховим стварним потребама и интересовањима“ (Bugarski, 1996:151). Није редак случај да аутори уџбеника не узму у обзир потребе циљне групе којој је уџбеник намењен и садржај уџбеника није увек могуће применити у ширем контексту, посебно када је реч о енглеском језику струке, где ученици очекују да уџбеник обрађује теме које су уско повезане са њиховом струком, односно будућим запослењем (Cunningsworth, 1995:7). Имајући у виду да је време наставе ограничено у смислу броја часова на недељном, месечном односно годишњем нивоу³¹, проблем који се јавља јесте шта од

³⁰ Ово се посебно показало значајним у периоду када је редовна настава била прекинута због епидемије корона вируса, при чему је ученицима једини извор информација, бар у почетном периоду, био уџбеник. Да нису имали уџбеник на располагању, дошло би до прекида континуитета наставе, прогрес би био успорен а наставници не би имали времена да квалитетно организују наставу јер би морали да посвете време стварању наставног материјала. На сву срећу, овај сценарио је заобиђен између осталог и због доступности уџбеника, што је још једна потврда о важности постојања и примене уџбеника у настави.

³¹ На пример, у средњим стручним школама техничког усмерења фонд часова на недељном нивоу је 2, односно на годишњем нивоу у просеку износи од 78 до 62 часа.

доступног језичког корпуса уврстити у уџбенике и остали наставни материјал (Richards, 2001:4).

Дадли Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, & Saint John, 1998:170–172) важност примене уџбеника у настави ЕЈС виде у томе што уџбеник представља извор језичког материјала, помаже у учењу, мотивише и стимулише учење језика и упућује на друге изворе на основу којих се може усавршавати језик. Када се енглески језик струке учи искључиво у школама, онда уџбеник као извор језичког материјала има веома важну улогу јер омогућава ученицима да буду изложени језику, при чему се мора водити рачна да уџбеници садрже елементе употребе језика у реалним ситуацијама. Да би учење било успешно, уџбеници морају да садрже елементе који укључују ученике у активности које подразумевају размишљање о језику и употребу језика, унапређујући при том процес учења језика. Мотивација и стимулација су важни елементи у процесу учења језика, а посебно у контексту ЕЈС. У складу са тим, садржај представљен у уџбенику мора бити занимљив, да представља изазов у позитивном смислу и да садржи идеје у складу са интересовањима и знањем ученика. Немогуће је уџбеником обухватити све теме које се тичу једне струке али је могуће да се пажљивим и систематским одабиром, у складу са потребама струке и ученика, у уџбенику укаже на неке друге изворе из којих се исто тако могу стећи сазнања из области језика струке.

6.2.1 Предности и мане уџбеника у настави енглеског језика струке

Информационе технологије и глобална дигитализација нашле су примену и у настави енглеског језика. Доступност разноврсних извора за учење језика на интернету, почев од класичних наставних материјала, звучних и видео записа па све до онлајн учења у реалном времену, довели су у питање адекватност и примену уџбеника у настави³². Такође, дигитални мултимедијални уџбеници постају све

³² Бугарски у свом делу *Језик и култура* (Bugarski, 2005:23) говори о појави тзв. „секундарне усмености“ која се јавља као последица утицаја техничких иновација. Он сматра да су техничке

атрактивнији и наставници их све чешће користе у настави у оним школама које имају техничких могућности за њихову примену. Оваква ситуација довела је до разилажења мишљења о уџбеницима при чему се њихова сврсисходност доводи у питање. Предности и мане уџбеника зависе од контекста примене, начина примене и намене.

Ричардс (Richards, 2001:254–255) наводи следеће предности уџбеника: уџбеници представљају структуру наставног процеса који одражава наставни план и програм; употреба уџбеника омогућава да се у различитим одељењима истог разреда презентује исти наставни садржај; тиме што нуде унапред припремљен наставни садржај омогућавају наставницима да се фокусирају на саму наставу а не да губе време на припрему посебног наставног материјала. Неки од недостатака уџбеника које наводи исти аутор (Richards, 2001:155) су немогућност да осликају реални свет и реалне ситуације, што указује на садржај који не садржи аутентичне текстове који не одражавају стварну употребу језика; уџбеници су често намењени глобалном тржишту и тиме не одражавају стварне потребе ученика којима су намењени.

Харвуд (Harwood, 2005) у истраживању које се бави разлогом употреба уџбеника у настави сматра да постоје три групе ставова по питању употребе уџбеника, и долази до закључка да би уџбеник био квалитетан и одговарао потребама ученика неопходна је комуникација и сарадња између издавача, истраживача, наставника и аутора уџбеника. Поменути ставови представљени су у Табели 2.

Такође, комерцијални уџбеници одобрени од стране надлежних министарстава образовања често нису садржајно адекватни за примену у настави језика која подразумева различите образовне профиле.

иновације (телефон, телевизија, интернет) узроковали умањење потреба за традиционалном писменом комуникацијом, пре свега због економичности, брзине и многобројних нових начина комуникације. Тако се пословна и приватна кореспонденција која се реализовала писањем класичних писама, прво преточила у телефонску комуникацију а затим у писање електронских писама.

Табела 2: Ставови о употреби уџбеника у настави (Harwood, 2005:154)

Изразито негативан став према употреби уџбеника	Осредње негативан став према употреби уџбеника	Позитиван став према употреби уџбеника
Садржај уџбеника, без обзира колико непоуздан или нетачан, остварује се и званично одобрава и није подложен критици наставника и ученика.	Постоји вероватноћа да садржај уџбеника погрешно усмерава и наставнике и ученике.	Наставници и ученици сами одлучују о тачности садржаја уџбеника.
Наставник има бољу позицију у односу на аутора уџбеника у погледу одређивања одговарајућег наставног плана и програма. Без обзира на начин на који је уџбеник организован, уколико његов садржај није складан испаштаће и наставници и ученици.	Иако уџбеник може да пружи структурни оквир наставе, наставни план и програм мора бити довољно флексибилан како би наставник могао да уврсти адекватан садржај локалног карактера.	Уџбеник наставницима и ученицима омогућава организованији наставни план и структуру у односу на недељни план рада наставника.
Очигледан је недостатак знања аутора (и издавача) уџбеника из области истраживања и примењене лингвистике.	Укључивање резултата истраживања из области примењене лингвистике у уџбенике траје превише дуго.	Уџбеници су производ вишегодишњих истраживања и сарадње наставника, аутора и истраживача.
Уџбеници не олакшавају посао наставницима, обзиром да материјал није адекватан за локални контекст и није поуздан.	Уџбеници олакшавају посао наставницима уколико је материјал прихватљив у локалном контексту и педагошки поуздан.	Уџбеници олакшавају рад наставника тако што одрађују њихов план рада.
Чињеница да је уџбеник комерцијално дело значи да је педагошка поузданост материјала угрожена.	Чињеница да је уџбеник комерцијално дело значи да педагошка поузданост материјала може бити угрожена.	Не постоји значајне неусклађености између педагошког аспекта и могућности пласирања уџбеника на тржиште.

Чест је случај да се уџбеник једног аутора користи у гимназијама и средњим стручним школама, иако се ради о потпуно различитим образовним пољима. Поред тога, и међу стручним школама мора постојати разлика између уџбеника намењених медицинским и економским школама.

Значај који уџбеници имају у настави може се приписати улози коју имају, како Хачисон и Торес (Hutchinson & Torres, 1994:317) кажу „најпогодније средство остварења структуре коју систем настава–учење захтева“, ако при том имамо у виду да садржај уџбеника најверније осликава активности предвиђене наставним планом и програмом.

Највећи критичари употребе уџбеника у настави језика су симпатизери покрета *Догме*³³, који је настао 2000. године. Иницијатор покрета је Скот Торнбери, који је у чланку *A Dogma for EFL* (Thornbury, 2000) критиковао претерану употребу „готових“ уџбеника у настави језика. Он сматра да се наставе не сме ослањати на постојеће уџбенике, већ на комуникацију у реалном времену која се одвија у учионици између наставника и ученика. Заговара да се настава у учионици мора ослањати искључиво на материјал који донесу ученици и наставници; учење језика се мора фокусирати искључиво на тренутну ситуацију а не на вештачке ситуације приказане у уџбеницима; никакав пропрати материјал, као што је ЦД није дозвољен, већ се могу снимати разговори између наставника и ученика или ученика и ученика и користити као наставни материјал; наставне јединице треба да прате интересовања ученика јер ако ученици не покажу интересовање они неће ни учити, и коначно сам процес наставе треба да воде ученици а не наставници. Имајући у виду природу, намену и сврху наставе енглеског језика струке овакав приступ није применљив у контексту ЕЈС.

³³ Назив је настао по угледу на покрет у филмској индустрији, Догме 95, први пут у Данској. Концепт се фокусирао на снимање филмова у стварном стању, односно без употребе филмских ефеката. Радња филма се снимала у стварним окружењима, не у студију, тон је био оригиналан, без икаквих подешавања.

6.3 Анализа уџбеника и њен значај

Евалуација уџбеника је интегрални део процеса израде уџбеника. Примарна сврха евалуације уџбеника јесте да се уклоне евентуални недостаци уџбеника и да се садржај уџбеника прилагоди потребама ученика, односно контексту у којем ће се користити. Различити су критеријуми евалуације, у зависности о самог циља и намене евалуације. Ово обухвата евалуацију уџбеника у складу са потребама ученика, наставника, сврхом, циљем и осталим елементима који се тичу наставног процеса.

Наиме, уџбеници енглеског језика који се користе у настави, посебно у средњим стручним школама, морају се међусобно разликовати како квалитативно тако и квантитативно. Односно, садржај уџбеника, наставне јединице, лекције, лексички и граматички део не може бити исти за ученика који похађа средњу школу техничког, медицинског или економског усмерења. Како се наведени образовни профили суштински разликују то и уџбеник енглеског језика мора бити у складу са потребама струке, односно ученика којима је намењен. Имајући ово у виду, анализа има за циљ да утврди подобност уџбеника за примену у настави датог образовног профила. Сходно томе, анализа обухвата различите факторе у односу на које се врши анализа и критеријуме који се дефинишу у зависности од сврхе анализе која се спроводи. Фактори се овде односе на учеснике наставног процеса који користе уџбеник, а то су првенствено ученици и наставници. Критеријуми обухватају елементе као што су лексички садржај, граматички садржај, адекватност тема, начин представљања вежби, усклађеност са датом старосном групом, усклађеност са наставним планом и програмом, итд.

Један од начина анализе уџбеника је примена контролних листи³⁴, чији садржаји се утврђују на основу задатих критеријума анализе. У литератури је присутан знатан број контролних листи примењивих у анализи, али исто тако истраживач на основу резултата добијених анализом потреба ученика може

³⁴ Контролне листе, односно *Checklists*, су најефикаснији начин систематског прикупљања података. Оне морају бити пажљиво састављене у складу са задацима анализе (нпр. потребе ученика у односу на уџбеник, контекст у којем се уџбеници користе, итд) (McGrath, 2002).

формирати контролну листу која може послужити за одређивање адекватности уџбеника у односу на потребе наставе и ученика.

Пракса употребе уџбеника у настави стара је колико и пракса писања (Вокер, 1981). Анализа уџбеника датира још из 900. године нове ере, када су талмудисти бројали речи и идеје у тексту (Мик 2000:77). Уџбеник не представља само збирку текстова и вежбања груписаних у једну целину, већ је у њему представљена комбинација текстова, илустрација, фотографија као и предлога и метода за континуирано учење енглеског језика дате струке. Уџбеник, поред текстова³⁵ који су везани за струку треба да садржи и остале информације које су у складу са потребама ученика и на тај начин да представља извор широких информација.

Процес настанка уџбеника, од идеје, рукописа и издавања укључује многе актере који су важни за добијање квалитетног крајњег производа (Weinreich, 1995:134). Актери важни за израду уџбеника енглеског језика струке подразумевају стручњака из дате области којом се уџбеник бави а који ће моћи да потврде аутентичност и погодност изабраних садржаја за наставу, лингвисту који познаје језик дате струке и који зна које језичке елементе треба уврстити у наставу језика, методичара који ће на исправан начин уврстити све оне методолошке принципе важне за успешну реализацију програма. Примарну улогу у одабиру уџбеника играју наставници и ученици: наставници, на којима је да донесу одлуку о уџбенику и ученици на основу чијих потреба се првенствено и ствара један уџбеник, али и цео наставни програм. Добар уџбеник мора да има квалитетни садржај који ће бити приступачан ученицима и који ће их мотивисати (Mikk, 2000). То значи да уџбеници који се користе у настави енглеског језика струке морају се садржински разликовати од уџбеника намењених настави општег енглеског језика, што се односи и на обим у којем су представљене језичке вештине и језичке вежбе.

³⁵ “Заиста, свако учење из уџбеника засновано је на раду на тексту, односно ефикасном разумевању прочитаног, веома сложеној и захтевној компетенцији која укључује серију потпроцеса (почевши од декодирања речи, разумевања речи, разумевања реченице до виших ниво закључивања заснованих на разумевању дискурса).” (Antić, 2018:221).

Сви чиниоци који су укључени у процес образовања имају одређена очекивања од уџбеника који им се нуде. Од уџбеника се обично очекује да прати упуте задате у наставном плану и програму³⁶, да његов садржај буде разумљив и примерен нивоу знања ученика и њиховим потребама и интересовањима. Наставници очекују да уџбеник буде релевантни извор и средство за извођење наставе, да садржински буде прикладан и да садржи информације које су аутентичне у односу на струку, да поред аутентичних тема нуди и иновативне и оригиналне идеје које ће код ученика развијати критичко размишљање, извођење закључака и подстицати их на размишљање о питањима који се тичу стручних области. Аутори и издавачи очекују да наставници и ученици прихвате понуђене уџбенике и дугорочно користе у процесу наставе и учења (Marsh, 2005: 169), као и да се садржај поклапа са циљевима наставног плана и програма и буде у складу са ставовима, потребама и интересовањима ученика (Nunan, 1991:209).

Да би се испунила сва очекивања свих корисника уџбеника у наставном процесу и утврдила сврсисходност датог уџбеника, од велике је важности извршити његову анализу. У нашем случају, потреба за детаљном анализом уџбеника енглеског језика који се користе у средњим стручним школама техничког усмерења условљена је чињеницом да се уџбеници користе у широком националном контексту, у свим средњим школама под патронатом Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Иако је избор уџбеника дефинисан Законом о уџбеницима (Службени гласник Републике Србије, број 27 од 6. априла 2018) у смислу квалитета и квантитета уџбеника и условљен Правилником о стандардима квалитета уџбеника³⁷ (Службени гласник РС", бр. 42 од 22. априла

³⁶ У Србији, оквирни садржај уџбеника одређен је Правилником о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (Службени гласник РС – Просветни гласник", бр. 3/2015 од 7.5.2015. године). Правилник дефинише тематске области, које су исте до краја средњошколског образовања и обухватају теме из свакодневног живота, свет рада (перспективе и образовни системи), генерацијске разлике и вршњачка питања итд. У наводу тематских области на последњем месту налази се Језик струке са освртом на процес рада, праћење новина у области струке, описи послова, пословна комуникација. Наставник је у обавези да обради пет оквирних тема. Правилник такође препоручује да се текстовима обухвате шематски прикази, упутства о примени апарата, инструмената, материјала, декларације, затим краћи стручни текстови који се односе на тематске садржаје стручних предмета, уз адекватну дидактичку подршку.

³⁷ „Стандарди се односе на садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и језичке захтеве, као и на ликовно-графичку и техничку опремљеност наставног средства. Уз сваки стандард

2016, 45 од 13. јуна 2018) и Правилником о плану уџбеника (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 9/2016–161, 10/2016–276 (исправка), 10/2017–51, 11/2019–206), наставници су ти који одлучују који ће уџбеник користити у настави. Ипак, и овде им је избор сужен на оне уџбенике које је Министарство просвете одобрило а који су наведени у Каталогу уџбеника (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 9/2016, 5/2018, 4/2019, 13/2019 и 2/2020). Дакле, Министарство просвете утврђује адекватност уџбеника посредством законски уоквирених стандарда а начин њиховог представљања у уџбенику је задатак аутора уџбеника.

Избор неодговарајућег уџбеника може имати негативне последице на процес наставе и на процес учења. Посебно када говоримо о уџбенику који се користи у контексту наставе енглеског језика струке. Мало користи ће ученици средњих стручних школа техничког усмерења имати од уџбеника који се баве општим темама а не обухватају теме које су карактеристичне за дату струку. Као главни извор тема у настави језика струке, уџбеник треба да садржи и промовише теме и идеје које ће водити ка унапређењу оних језичких вештина и вокабулара који су својствени датој струци, односно потребама ученика који ће језик користити у ситуацијама које захтевају познавање језика струке. Као илустрацију наведимо да је неприхватљиво да ученици средњих стручних школа електротехничког и ученици саобраћајног усмерења користе исти уџбеник у настави енглеског језика³⁸, првенствено што се ради о усмерењима, потребама и тематикама које се суштински разликују. То значи, пре него се приступи методолошкој основи стварања уџбеника, потребно је утврдити којем образовном систему ће он служити, ниво знања и потребе ученика, као и потребе струке. Погрешно је мишљење да је „смисао образовања увек, свуда и за све један те исти“ (Khutorskoi, 2006:91).

Прегледом литературе утврђено је да се евалуација, односно анализа уџбеника енглеског језика струке у свету, па и у Србији, односи на уџбенике који

дати су показатељи који их ближе одређују“ (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Република Србија 2018:34–35).

³⁸ Видети Каталог уџбеника. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 9/2016, 5/2018, 4/2019, 13/2019 и 2/2020.

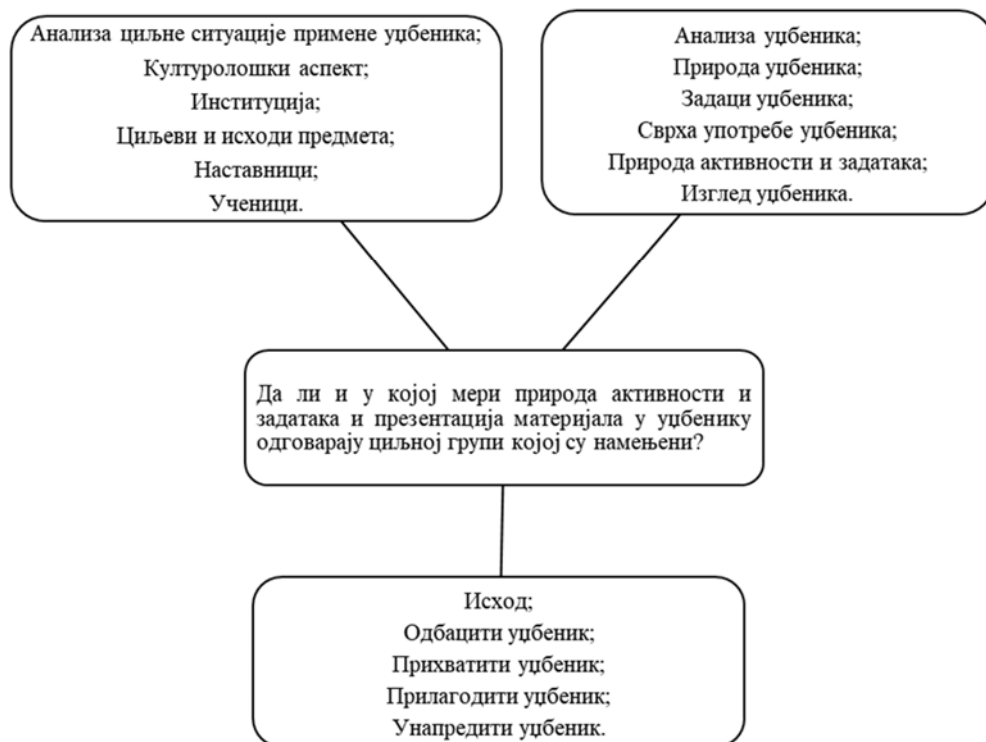
се користе на факултетима, док су истраживања уџбеника средњих стручних школа у већини случајева презентована у виду конференцијских радова (Šafranј, 2006; Bogdanović, 2017; Јерковић 2017; Стојковић, Ђурић, 2011; Тасић 2009). Обимније истраживање уџбеника енглеског језика за средње школе спровела је Ђолић, 1990. године у својој докторској дисертацији *Анализа заступљености књижевних текстова, њихове улоге и места уџбеника енглеског језика за средње школе на хрватско-српском–српско-хрватском језичном подручју од 1945. до 1985. године*. Корпус је обухватао 154 уџбеника енглеског језика који су се користили у настави у периоду од 1945. до 1985. године у тадашњој Југославији: 65 уџбеника који су се користили у Хрватској, 73 у Србији и 14 у Босни и Херцеговини. Циљ истраживања је био да се утврди заступљеност књижевних текстова у уџбеницима. Иако подела није експлицитно извршена на уџбенике намењене гимназијама и онима намењеним средњим стручним школама, већ су сви уџбеници уврштени у истраживање, ауторка је утврдила да од укупног броја анализираних уџбеника у Србији, 16 је било намењено настави у средњим стручним школама. Од овог броја, 7 уџбеника је садржало искључиво нелитерарне текстове. Ауторка је дошла до закључка да је некњижевних текстова било 5 пута више него књижевних. Напоменимо да у том периоду нису постојали конкретни критеријуми за израду уџбеника страних језика, и први закон о уџбеницима донесен је 1990. године. Иако наведени пример није у домену нашег истраживања, и не односи се конкретно на језик струке, вредан је помена управо што, по нашем сазнању, анализа уџбеника енглеског језика који се користе у настави у средњим стручним школама техничког усмерења у школама на Косову и Метохији није урађена од њиховог увођења, па све до последњих реиздања.

Вредно је помена и истраживање које је спровела Богдановић (Bogdanović, 2017) а које је било усмерено на анализу жанра и метадискурса четири уџбеника који се користе на Факултету техничких наука у Новом Саду. Уџбеници су из области технологије, електронике, архитектуре и саобраћаја, а анализа спроведена у односу на природу текстова присутних у наведеним уџбеницима, које је ауторка класификовала као књижевне, опште и стручне. Дакле, анализа је извршена са аспекта типологије текстова а не са аспекта подобности уџбеника и потреба

студената. Гомез-Родригез (Gómez-Rodríguez, 2010), у свом раду *English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do they Really Help to Develop Communicative Competence?* анализирао је пет уџбеника енглеског језика који се користе у средњим школама у Колумбији, а који важе за главне изворе развоја комуникативних способности ученика. Циљ је био да се испита до које мере су анализирани уџбеници комуникативно ефикасни. Анализа је спроведена у складу са постулатом Роџерса (Rodgers, 2005 у Gómez-Rodríguez, 2010) а који подразумева анализу на основу типова вежби заступљених у уџбеницима, које он дели на механичке, смисаоне и комуникативне. Резултати истраживања Гомез-Родригеза показали су да су у пет анализираних уџбеника управо најмање заступљене комуникативне вежбе! Другим речима, не треба слепо веровати у оно што издавачи нуде, односно „реклами“ која прати уџбеник. Пре но што се одлучимо који ћемо уџбеник користити у настави, неопходно је утврдити да ли је садржај уџбеник у складу са циљем којем је намењен, односно да ли је у складу са потребама ученика, као његовим крајњим корисницима.

Анализа уџбеника, између осталог, утврђује адекватност текстова у погледу пружања додатних објашњења и тема за дискусије које нужно нису дефинисане питањима која прате текст (Bogdanović, 2017:46). Она се не односи само на анализу текстова, већ се у анализу морају укључити и остали елементи уџбеника чији се резултати на крају сумирају ради добијања једне компактне целине. Томлинсон (Tomlinson, 2011:185–197) сходно томе предлаже три нивоа анализе уџбеника. Први ниво је Објективан опис – који кореспондира питањем *What is there?* Овај ниво укључује прикупљање информација о издању и типу уџбеника (општи или стручни енглески језик), физичким аспектима уџбеника (квалитет папира, илустрације, штампа). Други ниво је Субјективна анализа, са питањем *What is required from user?*, којом се одређује намена уџбеника, односно начин на који ће се задаци представљени у уџбенику реализовати у настави. Субјективно закључивање је трећи ниво, као и питање *What is implied?* којим се изводи закључак о улози уџбеника у настави, као целине. На овом нивоу дефинишу се циљеви и критеријуми одабира уџбеника, улоге ученика и наставника као и потребе ученика у односу на уџбеник. Овакав приступ не само да помаже детаљној анализи

уџбеника већ може бити од велике користи ауторима уџбеника и наставницима у њиховом професионалном усавршавању.



Слика 4 : Оквирни план анализе уџбеника по Томлинсону (Tomlinson, 2011:221)

Такође, одређивање културолошких аспеката, природе установе (гимназија, средња стручна школа), ниво знања ученика, искуства наставника представљају важне елементе ка циљу испуњења потреба ученика у односу на наставу језика у којој се дати уџбеник користи (ибид: 211). На Слици 4 приказан је сажети оквирни план анализе уџбеника по Томлинсону (Tomlinson, 2011:221).

6.4 Критеријуми за одабир уџбеника

Процес одабира принципијелно се ослања на анализу уџбеника чији резултати доприносе избору оног уџбеника који ће бити у складу са циљевима и

исходима наставе, природе наставе језика а првенствено са потребама ученика као крајњим корисницима.

У пракси су присутни различити критеријуми за анализу уџбеника, у зависности од тога шта анализа има за циљ. Предмет анализе могу бити њихов садржај, да ли су експланаторни или наративни, жанровска заступљеност, разумљивост, прилагођеност узрасту и нивоу знања ученика, прилагођеност потребама ученика, квалитет илустрација и слично (Mikk, 2000). У наставку рада осврнућемо се на критеријуме за анализу уџбеника које су представили познати лингвисти који се баве овим питањем, а које се могу применити и у нашем контексту. Такође, приказаћемо и контролне листе на основу којих се врши анализа.

Анализу уџбеника, у општем смислу, можемо поделити на анализу која се односи на свеукупни изглед уџбеника, дизајн, садржај³⁹, расподелу наставних јединица и лекција, и на анализу која испитује појединачне делове уџбеника, као што су заступљеност језичких вештина, заступљеност одговарајућих тема и заступљености вежби. Анализа уџбеника спроведена у циљу утврђивања њихових утицаја на наставни процес треба да подразумева елементе као што су наставни план и програм и дидактички приступ при чему се долази до сазнања не само о чиниоцима који утичу на стварање уџбеника већ и оних који утичу на њихову употребу (Lebrun et al., 2002).

Шелдон (Sheldon, 1988:242) представља седамнаест категорија за анализу уџбеника, од којих издвајамо дефинисање корисника, поступност представљеног градива, адекватност у односу на ниво знања ученика, аутентичност, едукативну вредност, флексибилност. Његова контролна листа је фокусирана на аутентичност текстова представљених у уџбеницима и њихову адекватност, уз напомену да наставници при избору уџбеника морају да воде рачуна о питањима која се тичу

³⁹ Овде се мисли на садржај као табеларни приказ свих наставних јединица у уџбенику, а који се обично налази на првим странама уџбеника.

стереотипова, погрешног схватања садржаја, увредљивих илустрација у погледу пола, расе, националности и припадности друштвеним класама.

Олорундаре (Olorundare, 1998) у свом раду наводи четири критеријума за анализу уџбеника: адекватност уџбеника у односу на процес, адекватност уџбеника у односу на садржај, адекватност уџбеника у односу на представљени материјал и адекватност уџбеника у односу на могућност и подстицање самосталног рада. У истом погледу, Канингсворт (Cunningsworth, 1995) наводи да се одабиру уџбеника треба приступити веома пажљиво, и управо се при процесу анализе треба водити рачуна о томе да ли уџбеник одражава циљеве, методе и вредности наставног програма, и што се више информација о уџбенику, ученицима и контексту учења добије избор уџбеника ће бити бољи. Он сматра да је анализа нека врста акционог истраживања, у којем је могуће анализирати корисност, предности и слабости уџбеника. Канингсворт (Cunningsworth, 1995:15–17) је у своју контролну листи уврстио осам категорија, које између осталог обухватају циљеве и приступе, дизајн и организацију уџбеника, језички садржај, методологију, вештине, теме и слично. Он указује да се контролна листа формира на основу следећих смернице: неопходност да уџбеник буде у складу са циљевима наставе језика и потребама ученика; уџбеник помаже ученицима да се успешно користе језиком за сопствене потребе; уџбеник треба да буде медијатор између ученика и циљног језика и допринесе унапређењу учења.

Анализа уџбеника у погледу њихове синхронизованости са потребама ученика, њихове усклађености са вредностима и ставовима ученика, могућности да држе пажњу ученика, флексибилношћу да истовремено буду у складу са афинитетима и наставника и ученика, неки су од предлога које дају Брин и Кадлин (Breen & Candlin, 1987). Скопинскаја (Skopinskaја, 2003:39) предлаже два правца у којем би анализа уџбеника треба да се одвија, први правац односи се на предиктивну анализу која се изводи пре него се уџбеник примени у настави и утврђује да ли уџбеник погодан или не за примену у контексту потреба ученика којима је и намењен, други правац је ретроспективна анализа уџбеника који су већ у употреби.

Ђолић (Ђолић, 2013:78) предлаже следеће критеријуме одабира, односно анализе уџбеника: а) језички критеријум, који се односи на ниво знања енглеског језика ученика; б) методолошки критеријум, односи се на адекватно представљање информација из области струке и језичких структура – од лакших ка тежим⁴⁰; в) психолошки критеријум, који се односи на текстове који морају бити довољно интересантни у начину на који се износе чињенице и подаци, што доприноси повећању интересовања ученика како за учење језика струке тако и за саму струку. Ово се посебно односи на ученике средњих стручних школа техничког усмерења, јер по мишљењу Ђолић (ибид) они исказују мање интересовања за учење енглеског језика у односу на друге циљне групе. Као последњи критеријум, ауторка наводи стручност текста, који се односи на информативност датог текста јер текст мора да је носилац информативности у складу са датим нивоом знања ученика.

Браун (Brown, 2001:142) предлаже контролну листу од дванаест категорија, од којих свака садржи од једног до седам питања за разматрање. Критеријуми за анализу садржаја уџбеника које он предлаже су: усклађеност уџбеника са циљевима наставе, предзнање ученика, теоријски приступ, заступљеност језичких вештина, квалитет вежби (објашњења, упутства и активно учешће у настави), секвенцирање (вештина, граматичких структура, ситуација, итд.), вокабулар (релевантност, фреквентност и стратегије учења), формат, квалитет и јасноћа илустрација, укупни изглед уџбеника, додатни наставни материјал (радна свеска, аудио и видео материјал). Ова контролна листа сматра се најопсежнијом⁴¹, обзиром да обухвата опште и посебне критеријуме за анализу уџбеника, као и различите факторе које су битне у настави енглеског језика. За разлику од наведених лингвиста, Пингл (Pingel, 1999) предлаже уопштеније критеријуме за анализу уџбеника који подразумевају елементе који се односе на уџбеник, формалне критеријуме, врсту текста заступљеног у уџбеницима, вежбања, садржај. Елементи који се односе на

⁴⁰ Постепено усвајање језичких форми и функција једна је од главних одлика комуникативне функције језика по мишљењу Ричарда и Родерса (Richard & Rodgers, 2014).

⁴¹ Иако опсежна, Браунова контролна листа није и најдужа. Овај епитет припада контролној листи коју је саставила Скирсо (Skierso, 1991), а која је дуга чак осам страна и стално се ажурира. Скирсова је класификовала велики број елемената који се морају одредити пре него се приступи анализи уџбеника, а који садрже потребне информације о ученицима, наставницима и образовним институцијама.

уџбеник обухватају систем образовања, наставни план и програм, процедуру прилагођавања уџбеника, структуру издавачких кућа. Формални критеријуми тичу се библиографских референци, циљне групе (тип школе којој је уџбеник намењен и ниво знања ученика). Критеријум анализе избора текстова односи се на избор текстова од стране аутора, илустрације у уџбенику, статистичким приказима, изворима. Анализа садржаја односи се на тачност чињеница представљених у уџбенику, аутентичност текстова и одабир тема у складу са потребама ученика.

Неки од критеријума за одабир уџбеника, како предлажу Нејшн и Мекалистер (Nation, & Macalister, 2010:165), могу бити одређени у односу на наставни план и програм. Питања која одређују критеријуме, између осталог теже да утврде да ли је садржај уџбеника у складу са потребама ученика; да ли уџбеник обухвата одговарајуће принципе наставе и учења; да ли се циљеви постављени у уџбенику поклапају са циљевима наставног плана и програма; да ли је садржај уџбеника у складу са нивоом знања ученика; да ли је садржај уџбеника интересантан и мотивирајући. Затим, потребно је водити рачуна да ли су језичке вештине представљене у уџбенику у складу са циљевима наставе, да ли величина и број лекција у уџбенику одговара броју часова наставе језике и да ли је визуелни приказ уџбеника квалитетан и у складу са понуђеном ценом.

Из претходно приказаних критеријума можемо закључити да они садрже доста сличних елемената и да су сви усмерени ка унапређењу квалитета уџбеника. У зависности од потреба зарад којих се спроводи анализа уџбеника, у пракси ће се применити они критеријуми који у сваком погледу кореспондирају циљевима анализе. Важно је, при том имати на уму да организација уџбеника, као и начин представљања материјала, садржај и активности, доприносе обликовању става ученика према учењу језика (Littlejohn, & Windeatt, 1989).

Морамо се сложити са Олрајтовом (Allwright, 1981:8) тврдњом да је учење језика сложен процес и да не постоји идеалан уџбеник који ће у потпуности бити у складу са потребама ученика, наставника, наставног плана и програма и школе. Сваки уџбеник има предности и мане и још увек није објављен уџбеник који би у потпуности одговарао одређеној групи ученика. Поред тога, и мишљења

наставника о истом уџбенику могу се разликовати у зависности од њиховог искуства, начина извођења наставе и потреба ученика. Ова тврдња потврђује наш став о важности анализе уџбеника као пресудном кораку у процесу стварања и одабира уџбеника. Чак је и давне 1980. године Свејлс (Swales, 1980) дошао до закључка да један уџбеник није у стању да подмири различите језичке потребе ученика, посебно указујући на уџбенике одобрене од стране надлежних министарстава који су обично у много чему ригидни и непопуларни.

Одабир уџбеника је озбиљан и одговоран задатак, и треба имати на уму, како наводе Богдановић и Мирковић (Bogdanović, & Mirović, 2013:575) да одлуке које доносе аутор уџбеника и наставник, утиче на комплетну структуру наставног процеса језика струке. Овде додајемо да одговорност такође носе и сви остали који су укључени у образовне процесе, од институција које доносе правилнике и нормативна акта до појединаца који учествују у изради наставног плана и програма и одређују садржај наставног материјала.

Критеријуми за одабир уџбеника који ће се користити у настави зависе од много фактора, у зависности од начина на који је одабир регулисан. Наставни материјал је првенствено намењен ученицима и служи као подршка при учењу језика. Да би избор уџбеника био оправдан, он мора да садржи занимљиве текстове, што је посебно значајно за данашње услове рапидног напретка науке и технологије; да садрже вежбе и активности које ће стимулисати и мотивисати ученике на критичко па и креативно размишљање; да су примерени нивоу знања ученика и да олакшају сам процес наставе и учења не захтевајући при том додатне напоре ни наставника у организовању и припреми наставе а ни ученика у реализацији.

Основна намена уџбеника треба бити усмерена ка увећању могућности унапређења знања на приступачан и једноставан начин. Сходно томе, исходи одабира уџбеника могуће је искључиво утврдити током наставе са датом циљном групом, односно ученицима којима је уџбеник првенствено намењен. Да ли ће наставници одабрати уџбеник који је идеалан за ученике, између осталог зависи и од постављених критеријума а који, као што смо видели у претходно излагању, има много и зависе од многих чинилаца.

6.5 Уџбеник у контексту образовне политике Србије⁴²

Уџбеник, као основно дидактичко средство представља неизоставни део планирања наставе и игра значајну улогу у обликовању процеса наставе и учења. Развој на техничко-технолошком пољу условио је појаву и развој нових дидактичких материјала, чија примена заузима значајно место у настави и у зависности од примене и приступа може да олакша посао и наставницима и ученицима. Овде се подразумева употреба информационих технологија у настави језика, што поред аудио-визуелних наставних средства укључује и е-дидактички материјал⁴³. У нашем случају, обично се говори о уџбеничком комплекту који поред уџбеника обухвата радну свеску и мултимедијални ЦД, као аудио-визуелну допуну садржаја уџбеника. Сви елементи уџбеничког комплекта треба да буду усаглашени са наставним планом и програмом, односно циљевима и садржајима и да буду производ истог аутора и издавача (Кончаревић 2002:74).

Употреба уџбеника у настави у Србији прописана је Законом о уџбеницима (Службени гласник Републике Србије, број 27 од 6. априла 2018), Правилником о стандардима квалитета уџбеника (Службени гласник РС, бр. 42 од 22. априла 2016, 45 од 13. јуна 2018) и Правилником о плану уџбеника (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 9/2016–161, 10/2016–276 (исправка), 10/2017–51, 11/2019–206). До 2009. године, када је усвојен први Закон о уџбеницима⁴⁴ Завод за уџбенике и наставна средства⁴⁵ био је једини државни

⁴² Имајући у виду да је рад обухвата анализу уџбеника енглеског језика који се користе у настави у средњи стручним школама техничког усмерења на Косову и Метохији које раде под окриљем Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, препоруке дате у овом раду односе се на све средње стручне школе техничког усмерења у Србији укључујући и оне на Косову и Метохији, којих има укупно 12.

⁴³ „Електронски наставни материјали су садржаји намијењени коришћењу у образовању за учење и поучавање, а похрањени су на рачунару, неком електронском медију или су објављени на Интернету. Могу се користити у настави, као и за самостално учење“ (Солаковић, 2013:429).

⁴⁴ Нови Закон о уџбеницима усвојен је 2018. године, као потреба да се унапреде, дефинишу и поједноставе постојеће процедуре које се тичу побољшања ефикасности процеса одабира уџбеника као и квалитет уџбеника (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Република Србија 2018:36).

⁴⁵ Завод је основан 1957. године, као републичка установа са седиштем у Београду, чије је оснивање имало за циљ припрему уџбеника намењених основним и средњим школама за велику реформу у

издавач уџбеника у Србији. Отварањем тржишта за нове издаваче значило је, у то време, да ће бити понуђена квалитетнија наставна средства, услед конкурентности на тржишту, где се гаранција опстанка на тржишту огледа у квалитету понуде.

Глобални план и програм наставе енглеског језика у средњим стручним школама дефинисан је Правилником о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године). Уџбеник мора бити у складу са препорукама дефинисаним у поменутом Правилнику којим су одређене тематске области, које се прожимају кроз све године учења и обухватају теме из свакодневног живота, рада, вршњачка питања, научна достигнућа и сл. Правилник, такође, препоручује да стручна тематика која се обрађује на страном језику прати исходе стручних предмета и буде у корелацији са њима. Дакле, уџбеник мора да садржи тематске области наведене у Правилнику, зато што на основу уџбеника наставници састављају годишњи, односно месечни и недељни план и програм наставе. Уџбенике наставници бирају са листе одобрених уџбеника коју прописује Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Уџбенике одобрава Министарство образовања, науке и технолошког развоја, који и издаје Каталог одобрених уџбеника. Листа одобрених уџбеника се редовно ажурира. Наставници у средњим стручним школама прате прописане уџбенике и њихова улога у процесу продукције наставног материјал углавном се огледа у креирању додатних садржаја. Дакле, избор уџбеника који ће се користити у настави одговорност је наставника и зависи од критеријума који они постављају. Једном одабран уџбеник, остаје у употреби за све године учења.

Сам процес уџбеника од одабира аутора до добијања финалног производа почиње од наставног плана и програма страног језика који прописује Министарство просвете, а у складу са Правилником о стандарду квалитете уџбеника (Службени гласник РС, бр. 42 од 22. априла 2016, 45 од 13. јуна 2018), издавачке куће ангажују ауторе за израду уџбеника и других наставних средстава. Садржај уџбеника мора

школству, која је планирана за наредну годину. *Завод за уџбеника* са седиштем у Приштини, основани је 1968. године.

да прати савремена кретања из области које план и програм прописује и да поспешује развој комуникативних вештина ученика, у складу са потребама. Међутим, пракса показује да су уџбеници који се користе у настави енглеског језика у средњим стручним школама често застарели, да садржаји не прате светске трендове и да су често нефункционални. Прилог овоме, како тврди Ђолић (2013:33) је и чињеница да је анализа уџбеника страних језика код нас указала на веома мали напредак у погледу модернизације и усавршавања како наставног процеса тако и уџбеника, у складу са светским захтевима који одређују место и значај страног језика у настави. Такође, промене које се дешавају на пољу занимања утичу на школске системе стручног образовања те се граница која постоји између школе и пословног света постепено брише (Комненовић 2016). Другим речима, да би из света школе ученици несметано приступили свету рада, школа мора да им понуди садржаје који су блиски струци, укључујући и садржаје енглеског језика за потребе струке.

Настава енглеског језика у Србији усмерена је на проблеме које државне институције које се баве питањем образовања сматрају важним, при том не придајући много значаја истраживањима која овом проблему приступају са аспекта праксе (Ђолић, 2013:34). Односно, образовне политике у Србији, посебно када је у питању енглески језик струке, углавном су одраз ставова и мишљења институција одговорних за планирање наставе, без много увида, консултација и сагледавање ситуације на терену. Овакав приступ, што се показало годинама уназад, фокусиран је пре свега на задовољење форми а да се при том не води рачуна о потребама главних актера реализације образовних политика.

Није редак случај да се наставни планови и програми пишу на основу већ готових уџбеника, уместо да ситуација буде обрнута и да наставни планови и програми представљају основу за креирање квалитетних уџбеника (Микановић, 2016).

Интересантно је да се баш у периоду настанка ове дисертације, повело питање уџбеника на националном нивоу. Наиме, јавила се полемика око издавача уџбенике. Рекли смо већ да у Србији већ дуги низ година постоји већи број издавача

уџбеника који су одобрени од стране Министарства, што обухвата и домаће и стране издаваче. Група ентузијаста дошла је на идеју да сви уџбеници буду доступни ученицима, односно бесплатни и оформили су интернет страницу где су постављени уџбеници у ПДФ формату. Ово је проистекло првенствено због епидемиолошке ситуације која је узроковала да се већи део наставе на свим нивоима образовања реализује на даљину, а као други разлог, како идејни творци овог концепта тврде је и цена и доступност уџбеника (<https://fondacijaalekkavic.org/besplatni-udzbenici/>). Међутим, идеја је поделила јавно мњење: на оне који су је срчано подржавали и оне који су се супротставили, а који су махом били из редова издавача. Ови потоњи су као аргумент навели конкурентност на тржишту и материјалне губитке издавача који могу настати управо због бесплатног дељења уџбеника, позивајући се на ауторска права и друге правне принципе. Државни врх се огласио поводом овакве ситуације, која је изазвала револт код многих, посебно родитеља, и обећао да ће започети рад на измени закона о уџбеницима, при чему ће се инсистирати да уџбенике Српског језика, Географије и Историје издаје домаћи, односно национални издавачи (<https://rs.n1info.com/vesti/vucic-vlada-srbije-ce-zapoceti-rad-na-izmenama-zakona-o-udzbenicima/>). Нигде се не полемиче нити наводи проблем уџбеника Енглеског језика. Морамо додати, да се је у целој овој причи питање издавача мање битно, имајући у виду да им је Министарство омогућило, односно дало дозволе за издавање уџбеника, што се може видети у Каталогу одобрених уџбеника; оно што је важно јесте садржај уџбеника, колико и да ли су подаци представљени у њима веродостојни и у складу са интересовањима и узрастом ученика којима су намењени. Остаје нам да се надамо да ће се у некој скоријој будућности расправљати и о питању квалитета одобрених уџбеника Енглеског језика, првенствено намењених средњим стручним школама, јер је ревизија њиховог садржаја и те како неопходна, што ће показати и наша анализа.

7 РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У поглављу које следи представљени су резултати истраживања добијени анализом прикупљених података. Представљено је пилот истраживање, резултати анкете за ученике, резултати анкете за наставнике, анализа наставног плана и програма енглеског језика за средње стручне школе као и резултати анализе уџбеника који се користе у школама које су предмет нашег истраживања.

7.1 Пилот истраживање

Полазећи од чињенице да је идеја за овај рад проистекла из искуства аутора, а у циљу потврде полазне хипотезе да ученици на следећи ниво школовања одлазе са недовољно стеченим знањем енглеског језика са претходног нивоа образовања, спроведено је пилот истраживање за потребе ове дисертације. Пилот истраживање (Рајовић, 2020) спроведено је на Високој техничкој школи струковних студија Урошевац – Лепосавић којим су обухваћени студенти прве године смерова Друмски саобраћај и Заштита на раду, њих укупно 81. У истраживању је примењена квантитативна и квалитативна метода. Дескриптивна метода је употребљена за представљање добијених резултата. Као главни инструмент за прикупљање жељених података употребљен је упитник анонимног карактера који се састојао од три целине: прва која се односила на опште податке о студенту, друга који се односила на учење енглеског језика на претходном нивоу образовања и трећа која се односила на језик струке и анализе потреба. На питања у упитнику могуће је било одговорати са „да-не“; вишеструки избор – избор више од једног понуђеног

одговора; одговори описног карактера – где су студенти износили своје мишљење, као и питања где су студенти на Ликертовој скали, оценом од 1 до 7 (1 – у потпуности се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – делимично се не слажем, 4 – нисам сигуран/сигурна, 5 – делимично се слажем, 6 – слажем се, 7 – у потпуности се слажем) исказивали своје ставове о важности познавања енглеског језика струке за њихово будуће занимање, о компетенцијама које су сматрали важним, као и мишљење да ли предност дају језику струке или општем језику.

Резултати су показали су да ниво знања енглеског језика струке студената није на задовољавајућем нивоу и да имају потешкоће приликом савладавања наставних јединица предвиђених планом и програмом предмета Енглески језик. Ако узмемо у обзир да је 81% испитаника завршило средње стручне школе техничког усмерења (од укупно 81 испитаника, 81% је завршило средњу техничку школу, средњу економску 9% и гимназију 6%) и да је 90,12% испитаника учило енглески језик у средњој школи, сматра се да они већ поседују одређено знање из енглеског језика струке и да је логичан след надоградња тог знања на универзитетском нивоу. Међутим, пракса одражава другачију ситуацију. Истраживање је показало да само 9,88% испитаника сматра да одлично зна енглески језик, док 25,93% сматра да им је знање незадовољавајуће (Табела 3).

Табела 3: Самопроцена знања ученика

Ниво знања енглеског језика	
Незадовољавајуће	25,93%
Задовољавајуће	33,33%
Добро	30,86%
Одлично	9,88%

На питање да ли су у средњој школи учили стручну терминологију на енглеском језику 67.90% испитаника се изјаснило да нису учили а 32.10% да јесу учили стручну терминологију (Табела 4).

Табела 4: Терминологија енглеског језика струке у средњој школи

Учење стручне терминологије на енглеском језику у средњој школи	
ДА	НЕ
32.10%	67.90%

Такође, на питање колико добро познају стручну терминологију на енглеском језику, само 1.23% испитаника се изјаснило да одлично познаје стручну терминологију, док је већина оних који сматрају да лоше познају стручну терминологију, чак 44.44%. Резултати су представљени на Графикону 1.



Графикон 1: Познавање стручне терминологије на енглеском језику

У прилог претходним резултатима истраживања иде и чињеница да 72.84% испитаника сматра да уџбеници енглеског језика које су користили у средњој школи нису били примерени смеру, односно струци, који су похађали. Другим речима, у уџбеницима енглеског језика није било довољно заступљен језик струке, те се и ту може наћи разлог недовољног познавања стручне терминологије на енглеском језику, иако свакако не и једини.

Табела 5: Примереност уџбеника енглеског језика за средње стручне школе

Да ли су уџбеници енглеског језика били у складу са потребама – струком ученика?	
ДА	НЕ
27.16%	72.84%

Резултати пилот истраживања указали су на неопходност спровођења истраживања потреба ученика средњих стручних школа техничког усмерења у погледу енглеског језика струке, што је и мотивисало аутора да приступи овако опсежном истраживању.

Потврду резултата спроведеног за потребе ове дисертације налазимо и у другим радовима који су, између осталог дошли до сличних закључака да ученици средњих стручних школа долазе на факултете са недовољно предзнања. На пример, до сличних закључка су дошле и Јанковић и Цветковић (Janković i Cvetković, 2013: 37), које су испитујући језичка постигнућа тек уписаних студената утврдиле да језичке способности у погледу енглеског као страног језика, код великог броја испитаника нису на задовољавајућем нивоу. И оне, као што се наводи у пилот истраживању, сматрају да је ово поражавајућа чињеница ако узмемо у обзир да садашње генерације уче енглески језик од првог разреда основне школе.

Сличног су става и Пешић & Маринковић (2017) које су у свом раду такође закључиле да свршени средњошколци излазе из школе са недовољно предзнања из

енглеског језика струке. Своје тезе потврђују истраживањем спроведеном на узорку студената туризма. Њихови резултати такође показују да су студенти незадовољни наставом језика струке у средњој школи, при чему је само 5.56% садржаја уџбеника енглеског језика било из области туризма, односно повезано са струком.

Налазимо да ситуација није ништа боља ни у средњим стручним школама другог типа, те да је потребно спровести више оваквих истраживања а све зарад унапређења статуса енглеског језика струке на нивоу средњих стручних школа.

7.2 Анализа и интерпретација резултата упитника

Имајући у виду да су резултати испитивања добијени упитника намењеним двома циљним групама, ученицима и наставницима енглеског језика, као и анализом нормативних аката и уџбеника, ови резултати ће бити анализирани и интерпретирани појединачно за сваки упитник, нормативни акт и уџбенике, у складу са циљевима истраживања.

7.2.1 Анализа резултата из упитника за ученике

За потребе овог истраживања, дистрибуирано је 300 упитника за ученике. Упитнике је попунило 291 (N=291) ученика средњих стручних школа техничког усмерења које се налазе на територији Косова и Метохије који похађају III и IV разред. Девет, од укупног броја подељених упитника није било прописно попуњено и није уврштено у анализу.

Упитник намењен ученицима састојао се од 22 питања која су подељена на четири целине. Прва целина односила се на опште податке о ученицима, самопроцену нивоа знања и актуелним активностима заступљеним на часовима енглеског језика. Преостале три целине груписали смо у питања у складу са поделом Хачинсона и Вотерса (Hutchinson & Waters, 1987), који су потребе ученика

поделили на потребе (*necessities*) – оно што ученик треба да научи да би ефикасно функционисао, недостатке (*lacks*) – које знање ученику недостаје у односу на оно што већ зна и жеље (*wants*) – шта ученик сматра да му је потребно да научи.

Од укупног броја анкетираних ученика, N=291, 85,57% (249) су дечаци и 14,43% (42) девојчице, што је уобичајен однос у средњим стручним школама техничког усмерења. Просечна старост ученика је 17,70 година, од којих је 168 (58,08%) похађало је трећи разред а 123 (42,27%) четврти разред. Ученици су се школовали за подручје рада машинство и обрада метала, укупно 32,30%; електротехника, укупно 32,99%, и саобраћај, укупно 34,71%.



Графикон 2: Када су ученици почели да уче енглески језик.

Енглески језик као први страни језик учило је 100% ученика, од којих је 80,41% учило само енглески док је 19,59% учило енглески и руски. Већина ученика,

88,32%, енглески језик учила је од првог разреда основне школе, 4,47% учило је од трећег разреда, а 5,15% од петог разреда. 1,72% ученика учило је енглески језик од вртића, а само један ученик енглески језик почео је да учи од прве године средње школе (Графикон 2).

Кроз шесто питање ученици су покушали да објасне значење синтагме *енглески језик струке*. Питање је било отвореног типа, и ученици су имали могућност да искажу своје мишљење и дају своје објашњење појма. Од укупног броја ученика, 14,78% (43) није дало одговор на питање, а 9,28% (27) ученика се изјаснило да не зна објашњење појма. 11% сматра да енглески језик струке представља *учење и употребу стручних речи*. 5,84% мишљења је да представља *страни језик*; 20,27% ученика сматра да се ради о учењу језика из њихове струке; 16,15% мисли да је то језик који се користи на послу а 9,97% мисли да је то језик који се користи у некој струци. Осталих, 12,71% дало је неодређене одговоре.

Просечна оцена свих ученика, од прве до треће, односно четврте године је 3,31. Школовање је намеравало да настави 67,01% ученик, и то на факултетима сродним смеру који су похађали. Кроз девето питање од ученика је затражено да искажу свој став у погледу учења енглеског језика струке у средњим стручним школама, при чему се већина, њих 257 (88,32%) изјаснила да енглески језик струке треба да се учи у средњим стручним школама.

Десето питање имало је за циљ да утврди ниво знања енглеског ученика у погледу вештине читања, писања, разумевања, усменог изражавања, фонда речи/вокабулара, граматике и вештине слушања. Ниво знања утврђивао се самопроценом ученика и то заокруживањем једног од понуђених одговора, односно нивоа. Нивои су приказани у складу са Заједничким европским референтним оквиром за језике. Табела 6 приказује резултате самопроцене знања ученика.

Табела 6: Самопроцена знања ученика

	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
Читање	3.78%	14.78%	39.52%	23.02%	18.90%	3.78%
Писање	12.71%	34.02%	26.80%	16.84%	9.62%	12.71%
Разумевање	4.81%	27.84%	32.30%	19.24%	15.81%	4.81%
Усмено изражавање	5.84%	52.92%	23.02%	12.37%	5.84%	5.84%
Фонд речи/вокабулар	5.15%	31.62%	37.11%	16.49%	9.62%	5.15%
Граматика	6.87%	42.27%	25.09%	16.15%	9.62%	6.87%
Слушање	2.06%	24.74%	25.77%	23.71%	23.71%	2.06%
УКУПНО	5.89%	32.60%	29.95%	18.26%	13.30%	5.89%

Већина ученика, 39,52% сматра да је њихова вештина читања на нивоу Б1. Писање је на нивоу А2, са чиме је сагласно 34,02% ученика. Разумевање је за 32,30% ученика на нивоу Б1, док 52,92% ученика сматра да је усмено изражавање на нивоу А2. 37,11% ученика знање вокабулара оцењује нивоом Б1, док је знање граматике на нивоу А2, по мишљењу 42,27% ученика. Вештину слушања је 25,77% ученика проценило да припада нивоу Б1. Иако постоји незнатна разлика између нивоа А2 и Б1, сумирајући резултате закључујемо да ученици своје знање енглеског језика оцењују нивоом А2, што је процена 32,60% ученика.

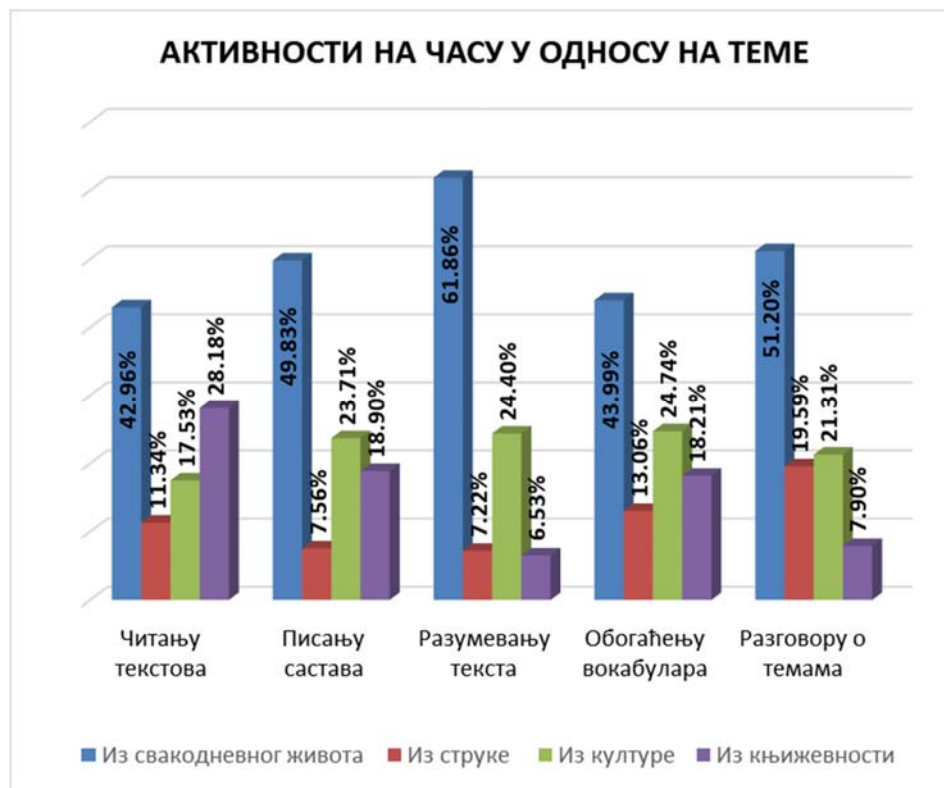
Једанаесто питање односило се на активности које су најчешће заступљене на часовима енглеског језика. Ученици су заступљеност активности као што су: читање, писање састава, разумевање текста, вокабулар и конверзација оцењивали кроз теме кроз које су ове активности реализоване: из свакодневног живота, из струке, из културе и из књижевности. Табела 7 приказује одговоре ученика на једанаесто питање.

Табела 7: Учесталост активности на часу у односу на теме

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе	Из књижевности
Читање текстова	42.96%	11.34%	17.53%	28.18%
Писање састава	49.83%	7.56%	23.71%	18.90%
Разумевање текста	61.86%	7.22%	24.40%	6.53%
Обогаћење вокабулара	43.99%	13.06%	24.74%	18.21%
Разговору о темама	51.20%	19.59%	21.31%	7.90%

Вештина читања унапређује се највише кроз читање текстова са темама из свакодневног живота, што потврђује 42,96% испитаника. Следе текстови из књижевности, са 28,18%, док се најмање заступљени текстови из културе, 17,53%, односно из струке са свега 11,34%. Писање се најмање реализује кроз теме које су везане за струку, 7,56% а највише кроз теме из свакодневног живота. 61,68% ученика сматра да се разумевање текста реализује кроз теме из свакодневног живота, 24,74% кроз теме из културе, а најмање из књижевности 6,53%, односно из струке 7,22%. Вокабулар се најмање унапређује терминима из струке, што сматра 13,06% ученика, затим из књижевности, 18,21%, културе 24,74%, а највише из свакодневног живота, што је мишљење 43,99% ученика.

Разговор на енглеском језику најмање се води из области књижевности, 7,90%. Разговор о темама из културе и струке приближно је исти, 21,31% односно, 19,59%, што је велика разлика у односу на мишљење 51,20% ученика о заступљености разговора о темама из свакодневног живота. Графикон 3 илуструје мишљење ученика о заступљености активности на часовима енглеског језика.



Графикон 3: Активности у односу на теме на часовима енглеског језика – ставови ученика

Из приложеног Графикона 3 закључујемо да се вештине читања, писања, разумевања текста, унапређење вокабулара и конверзације највише реализују кроз теме из свакодневног живота. Теме из струке у односу на језичке активности присутне су, али не у довољној мери, чак и испод просека који прописује Наставни план и програм.

Дванаесто питање односило се на мишљење ученика о заступљености језика струке на часовима енглеског језика. Ученици су се изјашњавали са *ДА* и *НЕ*. 223 ученика, односно, 76,63% сматра да часови енглеског језика морају више бити фокусирани на језик струке. 23,37% ученика сматра да није потребно уврстити више тема из језика струке на часовима енглеског језика.

Интересовања ученика на часовима енглеског језика преиспитана су кроз 13. питање упитника. Ученици су имали могућност да заокруже више од једног одговора. У Табели 8 приказани су резултати анализе одговора ученика.

Табела 8: Интересовање ученика на часовима енглеског језика

Активности и интересовања	%
читање и дискусија о стручним текстовима	41.24%
усвајање стручне терминологије за потребе будућег посла	37.46%
писање семинарских радова и пројеката	15.46%
разговор о актуелним темама које се тичу младих	48.80%
разговор о актуелним темама које се тичу свакодневног живота	46.39%

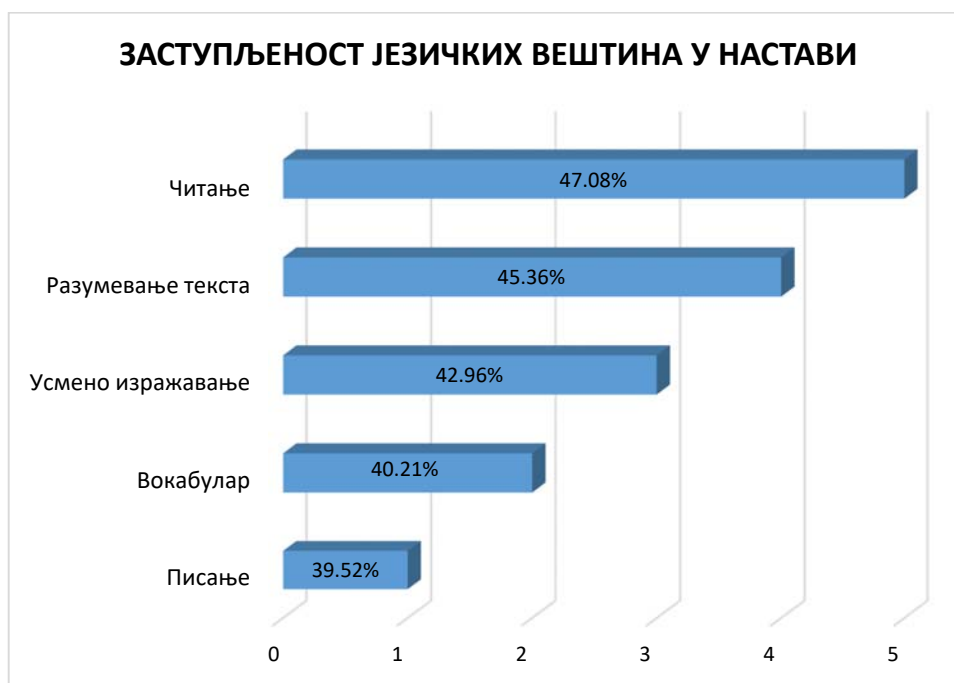
Ученици средњих стручних школа техничког усмерења става су да су теме из свакодневног живота и теме из струке подједнако центар њиховог интересовања. Тако је разговор о актуелним темама које се тичу младих активност коју подржава 48,80% испитаника, док се готово исти значај, чак 46,39% даје и разговору о актуелним темама из свакодневног живота. Читање и дискусија о стручним текстовима, активност су коју би 42,24% ученика желело да буде заступљено у настави.

Табела 9: Заступљеност језичких вештина на часовима енглеског језика

Језичке вештине	Учесталост				
	1	2	3	4	5
Разумевање текста	13.40%	7.22%	13.40%	45.36%	17.18%
Читање	9.97%	8.93%	12.03%	21.99%	47.08%
Писање	12.03%	19.93%	39.52%	14.78%	13.75%
Вокабулар	19.24%	40.21%	17.18%	10.31%	13.06%
Усмено изражавање	42.96%	22.34%	17.87%	8.25%	8.59%

За учењем стручне терминологије, као потребе за будуће занимање интересовање је исказало 37,46% ученика. Активност која привлачи најмањи број ученика је писање семинарских радова и пројекта, за шта се определило 15,46% ученика.

Заступљеност језичких вештина на часовима енглеског језика, по мишљењу ученика процењено је четрнаестим питањем упитника. Ученицима је дата могућност да на скали од 1 – најмање до 5 – највише, рангирају заступљеност разумевања текста, читања, писања, вокабулара и усменог изражавања. Резултати одговора ученика приказани су у Табели 9.



Графикон 4: Нивои заступљености језичких вештина – мишљења ученика

Резултати указују да примат у односу на друге вештине има вештина читања, са чиме је сагласно 47,08% ученика. Следи разумевање текста, са 45,36%,

док се усмено изражавање, са 42,96% налази у „златној средини“. Разлика између заступљености развијања вокабулара и вештине писања је незнатна, имајући у виду да је 40,21% ученика вокабулар и писање са 39,52% дефинисало као вештине које су најмање заступљене у настави. На Графикону 4 илустровани су нивои заступљености језичких вештина.

Закључујемо да се на часовима енглеског језика највише пажње посвећује активностима које укључују примену текста, дакле читању и разумевању текста. Док се усменој комуникацији, вокабулару и писању посвећује нешто мање пажње.

Свој однос према језику, односно мотивисаност и приступ учењу ученици су исказали у 15. питању. Ученици су став према учењу језика исказивали кроз понуђене одговоре: *а. изузетан напор*; *б. учим само зато што је обавезан предмет*; *в. волим да учим енглески језик*. Резултати анализе одговора ученика илустровани су на Графикону 5.



Графикон 5: Ставови ученика о учењу енглеског језика

Учење језика представља изузетан напор за 13,75% ученика. 39,86% ученика учи енглески језик зато што је обавезан предмет у школи. Охрабрује чињеница да чак 46,39% ученика воли да учи енглески језик.

Следећи сет питања односи се на тренутне потребе ученика у погледу учења енглеског језика. Ова група питања имала је за циљ да утврди ставове и мишљења ученика о томе шта они сматрају важним у настави енглеског језика коју похађају, која су њихова очекивања и мотивација за учењем.

Табела 10: Тренутне очекивања ученика од наставе енглеског језика

Тврдње	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1. Научиш више речи на енглеском језику из области струке.	12.03%	8.93%	16.15%	20.62%	42.27%
2. Научиш више речи на енглеском језику из свакодневног живота.	5.50%	14.43%	8.59%	18.90%	52.58%
3. Да боље разумеш текстове на енглеском језику из струке.	5.15%	14.43%	17.53%	22.34%	40.55%
4. Побољшаш вештину писања.	4.47%	12.03%	12.71%	23.37%	47.42%
5. Побољшаш вештину говора/усменог изражавања.	4.47%	5.50%	15.81%	20.27%	53.95%
6. Да више разговарате о темама из струке.	7.56%	10.31%	16.84%	34.71%	30.58%
7. Да се више бавите неформалним разговором.	40.15%	15.59%	17.53%	18.14%	8.59%
8. Више учествујете у дебатама које се тичу струке.	16.15%	11.34%	18.21%	22.68%	31.62%
9. Више разговарате о темама из живота.	8.25%	48.80%	9.97%	18.90%	14.09%

Шеснаесто питање упитника креирано је тако да се идентификује краткорочне циљеве, односно потребе које се односе на заступљеност активности на часовима енглеског језика. Ово питање представљено је у виду тврдњи, којих има укупно девет и ученици су уз помоћ петостепене Ликертове скале: 1 – не слажем се; 2 – делимично се не слажем; 3 – нисам сигуран/сигурна; 4 – делимично се слажем и 5 – слажем се, одговарали на питања, односно исказивали своје ставове. Анализа одговора приказана је у Табели 10.

Резултати анализе одговора које су ученици дали на постављење тврдње откривају да се 42,27% испитаника слаже, односно 20,62% делимично слаже са тврдњом да од наставе енглеског језика очекују да науче више речи на енглеском језику из области струке. 16,15% није сигурно у своје ставове у погледу ове тврдње, док се 12,03% испитаника не слаже са овом тврдњом. Да ће у настави унапредити вокабулар из тема које се односе на свакодневни живот очекује 52,58% испитаника, односно 18,90%, док се 5,50% испитаника не слаже са овом тврдњом.

Побољшање разумевања текстова на енглеском језику из области струке тврдња је са којом се слаже 40,55% ученика, 22,34% се делимично слаже, 17,53% није сигурно, док се делимично не слаже и у потпуности не слаже укупно 19,58% ученика. Активности који воде ка побољшању вештине писања очекивања су за 47,42% ученика, односно 23,37% ученика који се делимично слажу са овом тврдњом. У своје ставове није сигурно 12,71% ученика, а са овом тврдњом се не слаже или делимично не слаже 12,03%, односно 4,47% ученика. Усмену комуникацију на часовима енглеског језика жели да унапреди 53,95% ученика, односно 20,27%. Са овом тврдњом не слаже се 4,47% ученика. Више разговора о темама из струке, као потенцијалну активност на часовима жели 30,58% ученика, односно 34,71% што је проценат ученика који се делимично слажу са овом тврдњом. 16,84% није сигурно да су теме из струке оно што желе на часовима, док се са оваквим избором не слаже 7,56% ученика, а делимично не слаже 10,31%.

Седма тврдња односи се на повећање активности које воде ка побољшању вештина усмене комуникације о неформалним темама. 40,15% ученика сматра да им овакав вид активности не мањка у настави и не слаже се са овом тврдњом;

17,53% ученика није сигурно у своје ставове, док се делимично слаже 18,14% ученика. Са овом тврдњом се слаже само 8,59% ученика.

Дебата о питањима која се односе на теме из струке активност је са којом се слаже и делимично слаже укупно 54,32% ученика. За 16,15% ученика, односно 11,34% ово није пожељна активност, док 18,21% није сигурно у прикладност оваквих активности. Девета тврдња односи се на повећање активности разговора о темама из свакодневног живота. 14,09% се слаже са овом тврдњом, 18,90% се делимично слаже, док 9,97% ученика није сигурно. Највећи број ученика, 48,80% делимично се не слаже са овом тврдњом, односно не слаже се 8,25% ученика.

Седамнаесто питање упитника испитује мишљења ученика о томе које су језичке вештине неопходне за учење енглеског језика струке. Важност вештина читања, разумевања текста, писања састава о темама из струке, разговор о темама из струке, граматике и вокабулара ученици су оцењивали помоћу петостепене скале са вредностима од 1 – најмање до 6 – највише. Резултати су приказани у Табели 11.

Табела 11: Неопходне вештине за учење енглеског језика струке – ставови ученика

Језичке вештине	Важност					
	1	2	3	4	5	6
Читање	14.43%	13.40%	24.05%	18.21%	14.43%	15.46%
Разумевање текста	55.33%	7.56%	8.25%	14.09%	9.62%	5.15%
Писање састава из струке	7.22%	7.90%	19.59%	32.99%	18.21%	14.09%
Разговор о темама из струке	4.81%	3.78%	12.37%	12.03%	23.02%	43.99%
Граматика	23.71%	37.11%	15.12%	5.84%	8.59%	9.62%
Учење речи	6.19%	8.25%	9.97%	16.49%	32.65%	26.46%

Мишљења ученика о важности вештине читања су прилично разуђена, и незнатна је разлика између најмање и највише оцене. Разумевање текста за 55,33% ученика је најмање важно, док 5,15% сматра да је највише важно за учење језика струке. Писање састава из струле је за највећи број ученика, 32,99% вештина од средње важности, док је разговор о темама из струке за 43,99% ученика најважнија вештина. Граматика је за 9,62% ученика најважнија вештина, док је 23,71% , односно 37,11% ученика поставља при дну лествице. Развијање вокабулара је најмање важна за 6,19% ученика, док је за већину ученика, 32,65% и 26,46% од велике важности.

Анализирани подаци воде ка закључку да ученици најмање неопходном вештином за учење енглеског језика струке сматрају разумевање текста, следе граматика, вештина читања и писања из састава о темама из струке. Најнеопходније вештине за учење енглеског језика струке, по мишљењу ученика су учење речи и разговор о темама из области струке. Резултати ранжирани на основу мишљења ученика илустровани су на Графикону 6.



Графикон 6: Језичке вештине и језик струке – ставови ученика

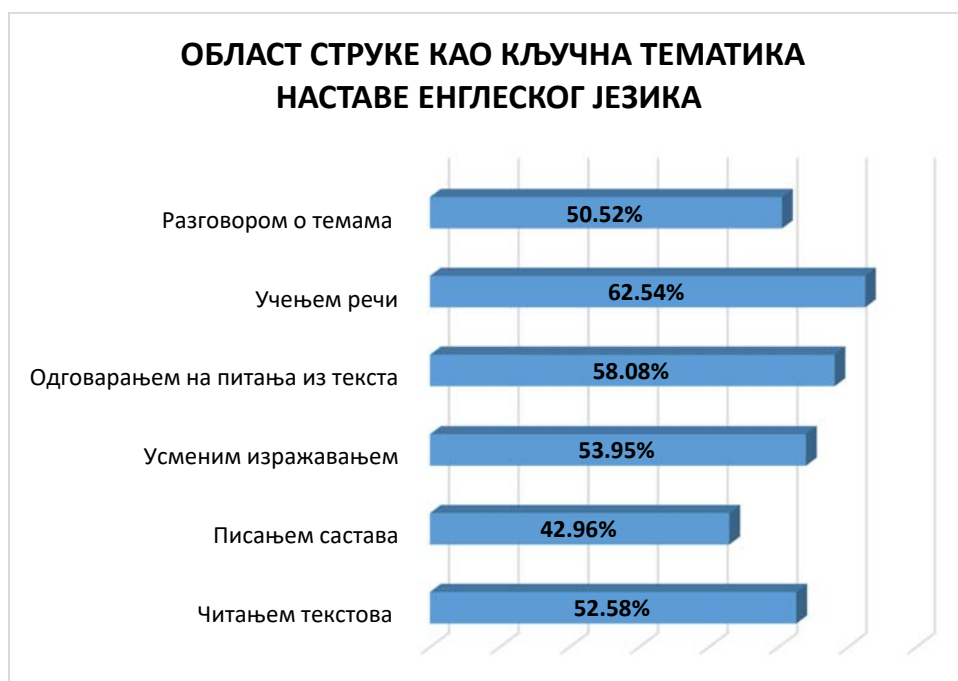
Осамнаесто питање односило се мишљења ученика о томе којим активностима би желели да се баве на часовима енглеског језика са аспекта тематике. Активности су обухватале читање текстова, писање састава, разумевање текста, обогаћење вокабулара и разговор о темама: из свакодневног живота, струке, културе и књижевности. Табела 12 приказује резултате одговора на 18. питање.

Табела 12: Најпожељније активности у односу на тему – ставови ученика

	Свакодневни живот	Струка	Култура	Књижевност
Читање текстова	25.09%	52.58%	13.06%	9.28%
Писање састава	37.11%	42.96%	11.00%	8.93%
Усмено изражавање	35.74%	53.95%	6.53%	3.78%
Одговарање на питања из текста	17.87%	58.08%	12.37%	11.68%
Учење речи	25.43%	62.54%	6.53%	5.50%

52,58% ученика желело би да се на часовима баве читањем текстова из области струке, 25,09% преферира текстове о темама из свакодневног живота, док текстове са садржајем из културе и књижевности прижељкује 13,06%, односно 9,28% ученика. Незнатна је разлика између броја ученика који би желели да се писање састава односи на теме из свакодневног живота (37,11%) и струке (42,96%). Следе теме из културе (11%) и књижевности (8,93). Разговор о темама из струке подржава 53,95% ученика а 35,74% жели разговор о темама из свакодневног живота. Само 3,78% ученика разговарало би о темама из књижевности. Разумевање текста из области струке активност је којом би желео да се бави већи број ученика, 58,08%, док су ставови приближни у односу на теме из свакодневног живота, културе и књижевности. Обогаћење вокабулара који се односи на свакодневни живот важна је активност за 25,43% ученика, док би чак 62,54% ученика желело да развија вокабулар из области струке.

Културу и књижевност као приоритет види 6,53%, односно 5,50% ученика. Разговор о темама које се односе на свакодневни живот жели 27,84% ученика, а нешто више од половине, 50,52%, желело би да се на часовима енглеског језика више пажње посвећује разговору о темама из струке. Графикон 7 приказује одговоре ученика о жељеним активностима у односу на тематику.



Графикон 7: Ставови ученика о активностима које укључују теме из струке

На основу резултата који су приказани на графикону можемо закључити да би ученици на часовима енглеског језика највише желели да се баве активностима које су интегрисане кроз теме из области струке.

Деветнаесто питање упитника представљено је кроз 20 тврдњи на које су ученици посредством петостепене Ликертове скале: 1 – не слажем се; 2 – делимично се не слажем; 3 – нисам сигуран/сигурна; 4 – делимично се слажем и 5 – слажем се, исказивали своје ставове.

Табела 13: Ставови ученика о настави енглеског језика

ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1. За сада, потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла боље да говорим.	5.84%	9.97%	11.00%	20.96%	52.23%
2. За сада, потребно је да учим енглески језик да бих знао/ла да на одговарајући начин користим техничке/стручне термине.	6.53%	16.49%	14.78%	26.80%	35.40%
3. За сада, потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла да комуницирам у формалним и неформалним ситуацијама.	4.47%	12.37%	14.78%	24.40%	43.99%
4. Потребно је да учим енглески језик да добијем добру оцену.	11.34%	12.03%	16.84%	30.24%	29.55%
5. Мотивисан/а сам да учим енглески језик због будућег посла.	29.21%	6.53%	35.40%	13.40%	15.46%
6. Мотивисан/а сам да учим енглески језик зато што желим да студирам.	31.62%	8.25%	26.46%	15.46%	18.21%
7. Знање енглеског језика је веома важно за моје будуће занимање.	10.31%	7.22%	52.58%	21.99%	7.90%
8. Знање енглеског језика помоћи ће ми да се лакше запослим у струци.	21.99%	8.59%	29.21%	28.52%	11.68%
9. Потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла да нађем посао у иностранству.	28.18%	12.03%	30.58%	19.24%	9.97%
10. Знање енглеског језика помоћи ће ми да се лакше запослим у некој страниј фирми код нас.	17.53%	9.28%	46.05%	9.97%	17.18%
11. Потребно је да повећам фонд речи на енглеском језику из области струке.	6.53%	6.19%	19.93%	30.24%	37.11%
12. Да комуницирам са вршњацима на енглеском	16.49%	9.62%	18.21%	26.12%	29.55%

	језику преко друштвених мрежа .					
13.	Потребно ми је да уџбеник енглеског језика садржи теме које се тичу мог будућег занимања.	9.28%	7.90%	17.53%	20.27%	45.02%
14.	Потребно ми је да уџбеник садржи више вежбања која ће ми помоћи да побољшам комуникацију на енглеском језику.	10.31%	6.53%	15.81%	17.53%	49.83%
15.	Уџбеник енглеског језика треба да садржи више текстова са темама из моје струке.	8.93%	11.00%	17.18%	17.87%	45.02%
16.	За разумевање енглеског језика струке није неопходно познавање енглеске граматике, већ само вокабулара.	15.81%	16.49%	27.15%	18.56%	21.99%
17.	Садржај уџбеника није у складу са мојим нивоом знања.	14.09%	11.34%	37.80%	20.96%	15.81%
18.	Уџбеник није у складу са мојим интересовањима.	11.34%	11.00%	22.34%	18.90%	36.43%
19.	Уџбеник није у складу са мојом струком.	13.06%	9.62%	18.90%	25.77%	32.65%
20.	Уџбеник ми не помаже да повећам фонд речи енглеског језика из моје струке.	14.43%	7.22%	23.71%	20.27%	34.36%

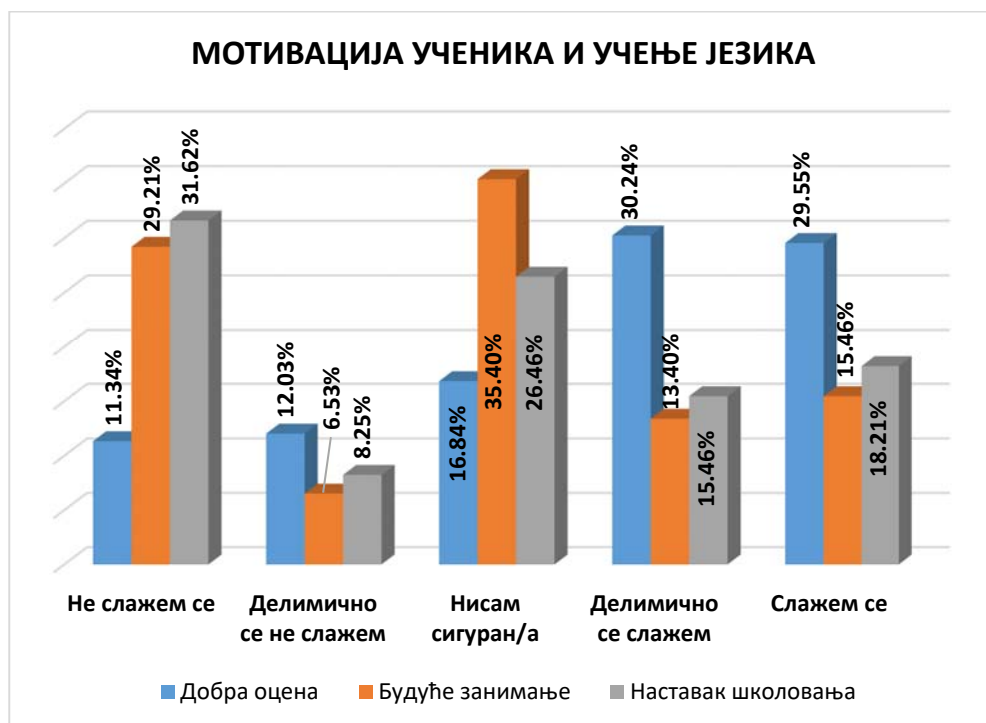
Тврдњама су обухваћене потребе ученика и њихово поимање важности енглеског језика, односно енглеског језика струке, садржај наставног материјала као и важност енглеског језика струке за будуће занимање. У Табели 13 приказани су одговори ученика на задате тврдње.

Прва тврдња односила се на потребе ученика у погледу развоја говорних комуникативних вештина. Највећи број ученика, 52,23%, односно 20,96% ученика слаже се са овом тврдњом, док је број ученика који се не слаже са тврдњом незнатан, 5,84%. Потребу учења енглеског језика ради одговарајуће употребе стручне терминологије важном сматра 35,40% ученика, то јест, 26,80%. 14,78%

ученика није сигурно у своје ставове према овој тврдњи, а 16,49% се делимично не слаже са овом тврдњом.

Учење енглеског језика ради комуникације у формалним и неформалним ситуацијама била је поставка треће тврдње. Са овом тврдњом слаже се 43,99% ученика, 24,40% се делимично слаже, 14,78% није сигурно, док је оних који се делимично не слажу са овом тврдњом укупно 12,37%. Оцену као јаким мотивационим средством за учење енглеског језика исказаним кроз четврту тврдњу сматра највећи број ученика, укупно 59,79% оних који се слажу и делимично слажу са овом тврдњом. Приближан је број ученика који нису сигурни у своје ставове, оних који се делимично не слажу и оних који се не слажу.

Пета и шеста тврдња надовезују се на претходну и испитују мотивисаност ученика за учење енглеског језика. 29,21% ученика не слаже се са тврдњом да их изазови будућег занимања мотивишу да уче енглески језика.



Графикон 8: Мотивисаност ученика за учење језика

Највећи број је оних који нису сигурни у изворе своје мотивисаности, чак 35,40%. Са тврдњом се слаже и делимично слаже 15,46%, односно 13,40% ученика. Наставак школовања, као мотивационо средство тврдња је са којом се не слаже 31,62% ученика, 26,46% није сигурно, а укупно 33,67% се слаже са овом тврдњом. Графикон 8 илуструје ставове ученика у односу на мотивисаност за учењем енглеског језика.

Наредна група тврдњи усмерена је ставове ученика по питању важности енглеског језика за њихово будуће занимање. Анализиране су седма, осма, девета и десета тврдња.

Анализа одговора ученика на седму тврдњу *Знање енглеског језика је веома важно за моје будуће занимање*, указује да ученици имају прилично недоумица када је у питању однос каријере и знања енглеског језика, имајући у виду да чак 52,58% ученика није сигурно у своје ставове по овом питању. Са тврдњом се слаже 7,90% ученика, а делимично 21,99%. Осма тврдња односи се на бенефите које знање језика носи са собом приликом запошљавања. И у овом случају, ставови ученика су прилично изједначени и разубуђени, на шта указују и резултати анализа. Најмањи је број оних који се делимично не слажу са овом тврдњом, укупно 8,59% ученика као и оних који се са овом тврдњом слажу, 11,68% ученика. 21,99% ученика не слаже се са тврдњом, 29,21% није сигурно а 28,52% се делимично слаже са тврдњом.

Енглески језик као предност наласка посла у иностранству важним сматра 9,97% ученика, док се 19,24% делимично слаже са овом тврдњом. 28,18% се не слаже са тврдњом, и 30,58% ученика није сигурно по овом питању. Могућност запослења у некој иностраној фирми код нас види 17,18% ученика; са тврдњом се не слаже 17,53%, док је највећи број оних који нису сигурни у своје ставове, укупно 46,95%. Резултати одговора ученика приказани су на Слици 5, за сваку поменућу тврдњу понаособ.



Тврдња 7: Знање енглеског језика веома је важно за моје будуће занимање.



Тврдња 8: Знање енглеског језика помоћи ће ми да се лакше запослим у струци



Тврдња 9: Потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла да нађем посао у иностранству



Тврдња 10: Знање енглеског језика помоћи ће ми да се лакше запослим у некој страниој фирми код нас

Слика 5: Важност енглеског језика за будуће занимање

Потреба повећања броја речи на енглеском језику из области струке евидентна је код највећег броја ученика, што је испитано кроз једанаесту тврдњу. Са овом тврдњом слаже се и делимично слаже укупно 67,35% ученика. 19,93% нема став, док се 6,53% не слаже са тврдњом.

Енглески језик као средство боље комуникације са вршњацима преко друштвених мрежа приоритет је већег броја ученика, који се слажу са дванаестом тврдњом, њих укупно 55,67%. На лествици приоритета ова ставке се не налази код укупно 26,11% ученика, што је број који се не слаже са овом тврдњом.



Тврдња 13: *Потребно ми је да уџбеник енглеског језика садржи теме које се тичу мог будућег*



Тврдња 14: *Потребно ми је да уџбеник садржи више вежбања која ће ми помоћи да побољшам комуникацију на енглеском језику.*



Тврдња 15: *Уџбеник енглеског језика треба да садржи више текстова са темама из моје струке.*

Слика 6: Потребне ученика у односу на уџбеник

Следећи сет тврдњи односи се на потребе ученика које се односе на наставни материјал, односно уџбенике који се примењују у настави енглеског језика. Резултати ових тврдњи илустровани су на Слици 6.

Потребно је да уџбеник енглеског језика садржи теме које се тичу мог будућег занимања, тринаеста је по реду тврдња са којом се слаже 45,92%, односно 20,27% ученика. 17,53% ученика није сигурно да ли уџбеник треба да садржи теме о будућем занимању, док се укупно 17,18% не слаже са овом тврдњом.

Да уџбеник треба да садржи више вежбања које доприносе развоју комуникације на енглеском језику, става је 49,83%, односно 17,53% ученика. Са овом тврдњом не слаже се укупно 16,84% ученика. Потреба да уџбеник садржи више тема из струке важна је за 45,02% ученика; незнатна је разлика између оних који се делимично слажу и нису сигурни у ову тврдњу, 17,18%, односно 17,87% ученика. Са тврдњом се не слаже 8,93% ученика.

Шеснаеста тврдња односи се на испитивање ставова ученика у погледу граматике и вокабулара. Овде су прилично подељена мишљења, што указује да ученици имају различите потребе. Тако се са овом тврдњом слаже 21,99% ученика, делимично слаже 18,56%, а 27,15% нема свој став. Да важност вокабулара за струку није изнад познавања граматике сматра 16,49%, односно 15,81% ученика који се не слажу са овом тврдњом.

Четири последње тврдње имале су за циљ да генеришу ставове ученика о уџбеницима које користе у настави језика. Да садржај уџбеника није у складу са нивоом знања ученика став је са којим се слаже 15,81% ученика, а делимично се слаже 20,96%. Несигурност у ову тврдњу износи 37,80% ученика, док се укупно 25,43% не слаже са овом тврдњом. Интересовања ученика исказана кроз уџбеник тема је која је приказана кроз осамнаесту тврдњу. Са овом тврдњом слаже се и делимично слаже укупно 55,33% ученика. Није занемарљив ни број оних који нису сигурни у свој став, њих 22,34%. Идентичан број је оних који се са овом тврдњом не слажу. Неусклађеност уџбеника са струком ученика тврдња је са којом се не слаже 13,06% ученика; 18,90% није сигурно, док је укупан број ученика који се са овом тврдњом слажу и делимично слажу 58,42%.

Последња тврдња деветнаестог питања упитника односи се на функцију уџбеника у повећању фонда речи енглеског језика струке. Да уџбеник није прикладан у исказивању ове функције сагласно је више од половине броја ученика, 54,64%. 23,71% ученика није сигурно у улогу уџбеника у унапређењу вокабулара, док се са тврдњом не слаже укупно 14,43%. Резултати последња четири питања приказани су на Графикону 9.



Графикон 9: Одговори ученика на седамнаесту, осамнаесту, деветнаесту и двадесету тврдњу.

Следећа група питања, двадесето и двадесет и прво, упитника односе се на недостатке које ученици исказују у учењу енглеског језика, то јест, недостатке које требају надоместити као и несигурности које требају превазићи ради постизања бољих резултата у учењу енглеског језика.

Ученици су на скали на скали од 1 до 6, где је 1 – најмање....6 – највише, оцењивали језичке вештине које им у учењу енглеског језика задају највише потешкоћа. Рангирање се односило на вештине читања, писања, усменог изражавања, вокабулара, граматике и слушања. У Табели 14 приказани су резултати одговора ученика на двадесето питање упитника.

Табела 14: Потешкоће са језичким вештинама – ставови ученика

Језичке вештине	Потешкоће					
	1	2	3	4	5	6
Читање	11.68%	18.21%	40.89%	13.06%	9.62%	6.53%
Писање	6.53%	17.18%	19.24%	24.05%	15.81%	17.18%
Усмено изражавање	11.68%	7.56%	15.81%	19.24%	25.77%	19.93%
Учење речи	8.25%	29.21%	18.56%	19.59%	15.12%	9.28%
Граматика	2.75%	9.97%	11.00%	19.59%	21.65%	35.05%
Слушање	37.80%	20.96%	12.03%	9.28%	11.00%	8.93%

Језичка вештина читања за већину ученика, 40,89% по тежини потешкоћа налази се на средини скале, док је број оних којима ова вештина представља потешкоће незнатан. Писање је за мали број студената, само 6,53% вештина која је најмање проблематична, али се број оних којима ова вештина представља проблем креће узлазном путањом, и број оних којима је ова вештина евидентно задаје доста мука (од 4. до 6. места) укупно износи 57,04%. Слична је ситуација и са усменим изражавањем, где ученици такође ову вештину сврставају у проблематичније, са укупно 64,95% ученика који су је по тежини рангирани од 4. до 6. позиције. Унапређење вокабулара дели исту судбину са претходним језичким вештинама, али је број оних којима ова вештина не представља проблем незнатно већи, 56,01% у односу на оне којима је ова вештина проблематична.

У погледу граматике, резултати показују да је ова област проблематична за велики број ученика, о чему говори и број од чак 76,29% ученика који су граматику сврстали у опсегу од 4. до 6. места по тежини. Слушање, као језичка вештина на основу резултата за већи број ученика, 37,80% ученика не представља проблем. На Графикону 10 приказани су резултати анализе двадесетог питања о језички вештинама и степену потешкоћа којима су ученици изложени приликом њиховог усвајања.



Графикон 10: Ниво тежине језичких вештина – ставови ученика

Сумирање добијених резултата доводи до закључка да ученици највише проблема имају са учењем граматика, следи усмена комуникација, вештине читања и писања. Најмање проблематичне вештина за ученике су учење речи и слушање.

Двадесет и прво питање упитника састојало се од дванаест тврдњи о препрекама и слабостима са којима се ученици суочавају при учењу енглеског језика, а којих су они свесни. Ученици су заокруживањем једног од понуђених одговора на петостепеној Ликертовој скали: 1 – не слажем се; 2 – делимично се не слажем; 3 – нисам сигуран/сигурна; 4 – делимично се слажем и 5 – слажем се, исказивали своје ставове и мишљења. Табела 15 приказује резултате анализираних одговора ученика.

Табела 15: Слабости ученика у учењу енглеског језика

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Моја слабост у учењу енглеског језика је у томе што не умам да користим правилно енглеску граматику.	19.24%	14.78%	17.18%	23.02%	25.77%
2.	Понекад не умам да користим изразе или термине на енглеском језику из свакодневног живота у одговарајућем контексту.	14.43%	14.09%	30.93%	24.05%	16.49%
3.	Понекад не умам да користим стручне изразе или термине на енглеском језику у одговарајућем контексту.	6.53%	6.87%	25.43%	32.65%	28.52%
4.	Понекад не разумем значење стручних израза на енглеском језику.	4.12%	7.22%	18.90%	28.87%	40.89%
5.	Осећам се несигурно када читам текст на енглеском језику који се бави свакодневним темама.	23.02%	19.24%	21.99%	20.27%	15.46%
6.	Осећам се несигурно када читам текст на енглеском језику који се бави темама из струке.	14.43%	11.34%	21.31%	20.62%	32.30%
7.	Осећам се несигурно када пишем састав/текст из енглеског језика о свакодневним темама.	11.68%	14.78%	23.02%	21.99%	28.52%
8.	Осећам се несигурно када пишем састав/текст из енглеског језика о темама из струке.	7.90%	17.53%	20.27%	26.80%	27.49%
9.	Осећам се несигурно када говорим на енглеском језику о свакодневним темама.	20.62%	21.99%	18.56%	18.21%	20.62%
10.	Осећам се несигурно када говорим на енглеском језику о темама из струке.	13.06%	12.37%	17.87%	25.09%	31.62%
11.	Осећам се несигурно када наставник енглеског језика предаје о темама из свакодневног живота.	35.40%	21.31%	19.24%	13.40%	10.65%
12.	Осећам се несигурно када наставник енглеског језика предаје о темама из струке.	19.93%	9.97%	21.65%	27.49%	20.96%

48,80% ученика има потешкоћа са правилном применом граматике; 17,18% није сигурно у своје ставове, док се 34,92% не слаже са овом тврдњом. Употреба термина и израза на енглеском језику у одговарајућем контексту свакодневне комуникације представља проблем за 16,49% ученика. 30,93% није сигурно у ову тврдњу, док се са њом не слаже и делимично не слаже укупно 38,52% ученика.

61,17% ученика има потешкоћа са употребом стручних израза и термина у одговарајућем контексту. Неодлучних је 25,43%, а оних који се са овом тврдњом не слажу 6,53%. Значење стручних израза на енглеском језику још једна је ставка у којима ученици нису сигурни, на шта указује број од укупно 69,76% ученика који се са овом тврдњом слажу. У прилог овоме иде и бројка од 4,12% ученика којима значење стручних израза на енглеском језику не представља проблем.

5. и 6. Тврдње баве се слабостима са којима се ученици суочавају приликом читања текстова на енглеском језику о свакодневним темама, односно темама из струке. Резултати указују да је готово исти број ученика којима читање текстова о свакодневним темама представља проблем и оних којима ова вештина не представља проблем. Тако се укупно 42,27% ученика не слаже са овом тврдњом, што значи да им читање о свакодневним темама иде од руке, а укупно 35,74% ученика слаже се са тврдњом да приликом читања текстова о свакодневним темама испољавају несигурност. Осталих 21,99% није сигурно у своје мишљење о овој тврдњи.

Несигурност приликом читања текстова на енглеском језику који се тичу струке, испољава укупно 52,92% ученика. За укупно 25,77% ученика текстови на енглеском језику из поља струке не представљају проблем, обзиром да је то број који се не слаже са датом тврдњом. Приближан је број и оних који немају дефинисан став о овој тврдњи, 21,31% ученика.

Писање састава на енглеском језику о темама из свакодневног живота и темама из струке, изражени су кроз 7. и 8. тврдњу. Имајући у виду да се са овом тврдњом слаже укупно 50,52% ученика, са 26,46% не слаже са овом тврдњом, закључујемо да велики број ученика нема довољно самопоуздања када пише

саставе о темама из свакодневног живота. Слична је ситуација и са писањем састава о темама из струке. Несигурност у оваквим активностима исказује 54,30% ученика, док је оних којима ова активност не представља проблем укупно 25,43% испитаника.

Девета тврдња односи се на потешкоће са којима се ученици суочавају приликом усменог изражавања о темама из свакодневног живота. Исти број ученика, 20,62%, слаже се и не слаже са овом тврдњом. Делимично се не слаже 21,99%, док се делимично слаже 18,21%. Број ученика који није сигуран у своје ставове по питању ове тврдње износи 18,56%. Наредна тврдња односи се на несигурност коју ученици испољавају када разговарају на енглеском језику о темама из струке. 31,62%, односно 25,09% ученика слаже се да им усмено изражавање о темама из струке представља потешкоћу, док за укупно 25,43% ученика ово не представља проблем.

Једанаеста тврдња обухвата ставове ученика о несигурности коју осећају када прате наставу на енглеском језику која укључује теме из свакодневног живота. Са овом тврдњом не слаже се укупно 56,70% ученика, док за 24,05% то не представља проблем. Последња, дванаеста тврдња односи се на потешкоће у праћењу наставе на енглеском језику која се тиче тема из струке. Укупно 48,45% ученика сматра да има потешкоћа у оваквом виду наставе, 21,65% није сигурно у своје ставове и укупно 29,90% ученика не слаже се са тврдњом, односно осећа се сигурно када прати наставу на енглеском језику о темама из струке.

Последње питање у упитнику имало је за циљ да испита жеље ученика у погледу учења енглеског језика, односно на језичке вештине које би ученици желели да побољшају и усаврше. Ученицима је понуђено девет опција: а) читање текстова на енглеском језику који се баве темама из свакодневног живота; б) читање текстова на енглеском језику који се баве темама из струке; в) да боље комуницираш на енглеском језику; г) да боље разумеш теме које се тичу језика струке; д) да побољшаш писање из области струке; ђ) да побољшаш писање о свакодневним темама; е) да побољшаш писање пословних имејлова; ж) да могу са лакоћом да говорим о темама из струке; з) да могу са лакоћом да говорим о

темама из свакодневног живота. Ученицима је дата могућност да заокруже три одговора, то јест да се изјасне за три језичке активности као најприоритетније које желе да побољшају. На Графикону 11 приказани су резултати анализе одговора ученика.



Графикон 11: Језичке вештине које ученици желе да побољшају

Из приложених резултата може се видети да највећи број ученика, њих 70,79% , жели највише да боље разуме теме из струке на енглеском језику. Писање о темама из области струке жели да унапреди 66,32% ученика, док се усмену комуникацију жели да побољша 64,26% ученика. Разговор о темама из струке приоритет је за 49,83% ученика, а вештину читања текстова на енглеском језику који се баве темама струке жели да усаврши 42,61% ученика. Читање текстова на енглеском језику о темама из свакодневног живота жели да побољша 35,40%, док је унапређење усмене комуникације истим темама жеља 25,15% ученика. Писање

пословних емајлова вештина је коју жели да усаврши 19,24%. За 17,18% ученика важно је писање о свакодневним темама.

Можемо закључити да ученици имају највише потешкоћа са разумевањем текстова на енглеском језику који се баве темама из струке, јер се управо највећи број ученика изјасни да жели да побољша управо ову вештину. Писање о свакодневним темама је вештина са којом ученици имају најмање проблема, те је број оних који желе да унапреде ову вештину управо и најмањи.

7.2.2 Анализа резултата из упитника за наставнике енглеског језика

Упитник за наставнике енглеског језика за потребе овог истраживања попунило је укупно 26 (N=26) наставника, колико је и дистрибуирано упитника. Сви упитници су уредно попуњени.

Табела 16: Радно искуство наставника

Године радног искуства	
Укупно	13,69
У овој школи	11,42
Најдужи радни стаж	40
Најкраћи радни стаж	5

Прва група питања у упитнику требала је да утврди у којим школама наставници раде, колико година радног искуства имају, којој узрасној групи предају као и фонд часова.

Просечан укупан радни стаж анкетираних наставника износи 13,69 година а у школи у којој раде укупно 11,42 године. Најдужи радни стаж наставника износи 40 година а најкраћи 5 година (Табела 16).

Просечан фонд недељних часова је 2 и сви наставници предају ученицима трећег, односно четвртог разреда.

Следећи сет питања, односно пето, шесто, седмо, осмо, девето и десето питање односило се на изучавање енглеског језика струке у школама у којима се спроводило истраживање, као и за дефинисање ставови и мишљења наставника у погледу нивоа знања њихових ученика, активностима на часовима, достигнућима и недостацима ученика у погледу језичких вештина.

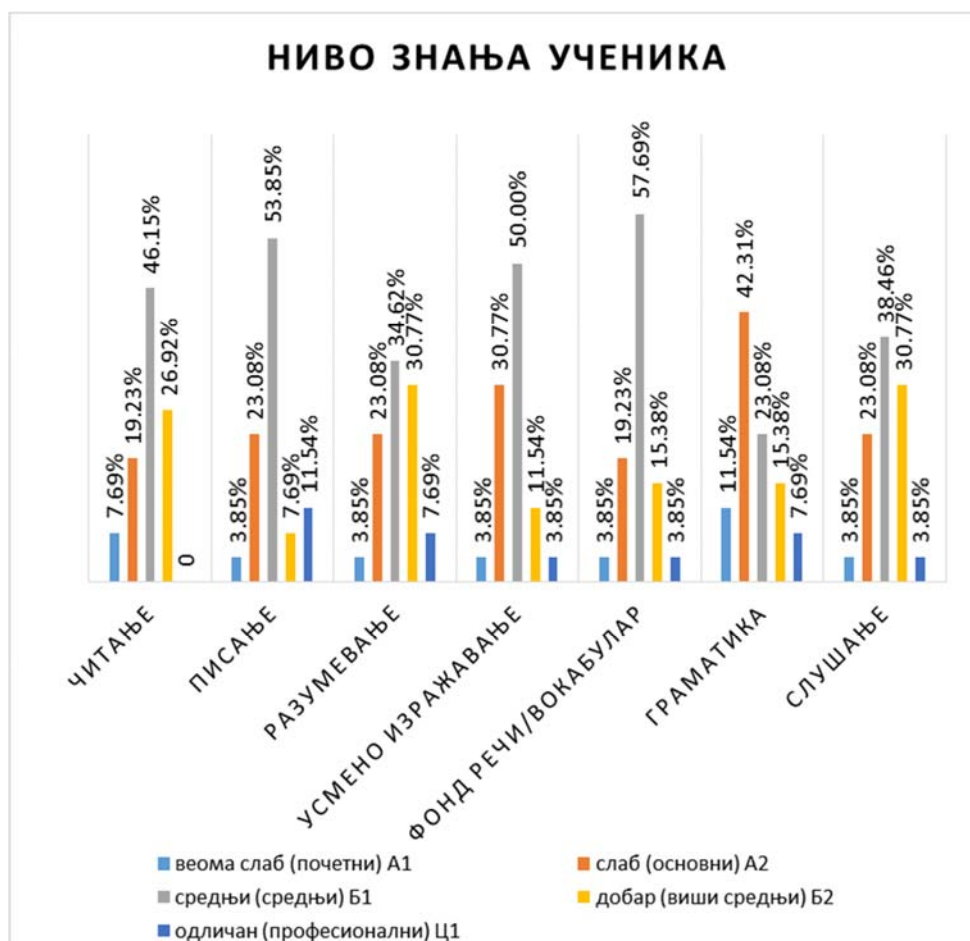
Пето питање односило се на ставове наставника у односу на почетак учења енглеског језика струке. Свих 26 наставника, односно 100% испитаника су става да са учењем енглеског језика струке треба кренути од прве године средње школе.

Табела 17: Ниво знања ученика по мишљењу наставника

	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
Читање	7,69%	19,23%	46,15%	26,92%		/
Писање	3,85%	23,08%	53,85%	7,69%	11,54%	/
Разумевање	3,85%	23,08%	34,62%	30,77%	7,69%	/
Усмено изражавање	3,85%	30,77%	50,00%	11,54%	3,85%	/
Фонд речи/вокабулар	3,85%	19,23%	57,69%	15,38%	3,85%	/
Граматика	11,54%	42,31%	23,08%	15,38%	7,69%	/
Слушање	3,85%	23,08%	38,46%	30,77%	3,85%	/
УКУПНО	5.49%	25.82%	43.41%	19.78%	5.49%	

Мишљења наставника о нивоу знања њихових ученика интегрисана су у шесто питање, које се односило на процену нивоа знања све четири језичке вештине, као и вокабулара, разумевања, вокабулара и граматике. Резултати су приказани у Табели 17.

Вештина читања, по мишљењу 46,15% наставника, одговара нивоу Б1. Исто је и са вештином писања и разумевања, где 53%, односно 34% наставника сматра да ниво знања њихових ученика одговара нивоу Б1.



Графикон12: Мишљења наставника о нивоу знања ученика

Усмено изражавање, вокабулар и вештина слушања, по мишљењу већине наставника (50%, 57,69% и 38,46%), такође су у опсегу нивоа Б1. Граматику наставници сврставају у ниво А2, са чиме је сагласно 42,31% наставника.

Узимајући у обзир представљене резултате, закључујемо да наставници сматрају да свеобухватни ниво знања ученика припада нивоу Б1.

Заступљеност активности на часовима енглеског језика испитана је кроз 7. питање. Од наставника се тражило да одговоре кроз које тематске целине у настави реализују језичке вештине. Тематске целине су се односиле на теме из свакодневног живота, струке, културе и књижевности (Табела 18).

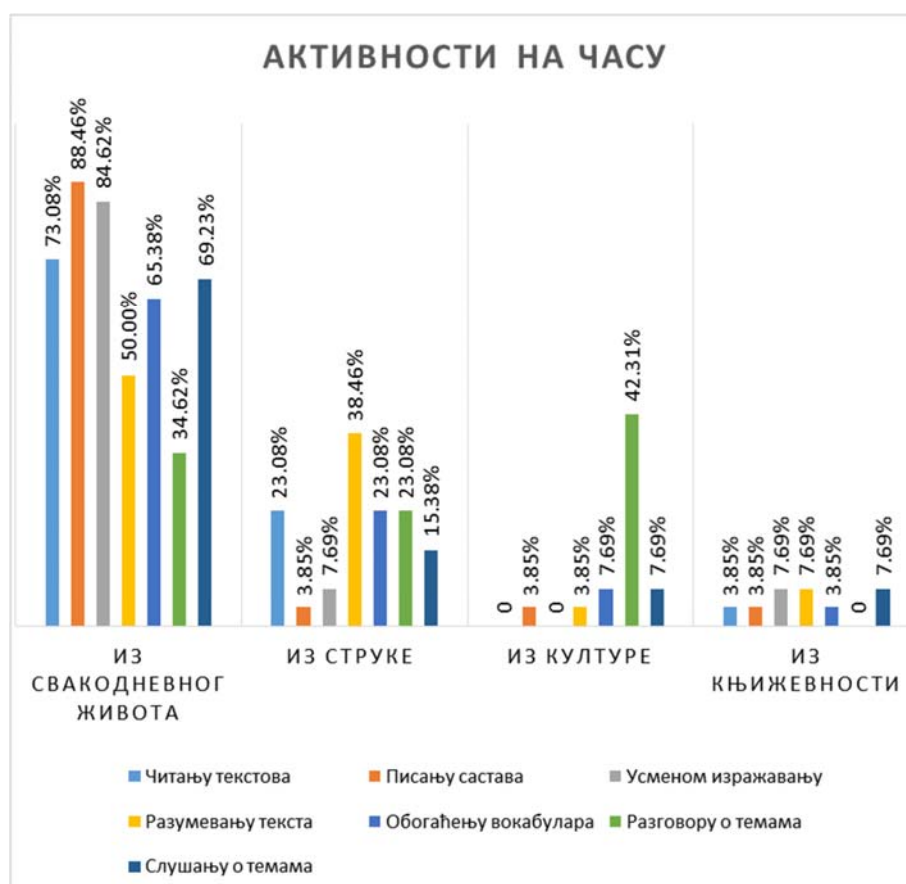
Табела 18: Активности у погледу тематике којима се највише пажње посвећује на часу

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе	Из књижевности
Читању текстова	73,08%	23,08%	/	3,85%
Писању састава	88,46%	3,85%	3,85%	3,85%
Усменом изражавању	84,62%	7,69%	/	7,69%
Разумевању текста	50,00%	38,46%	3,85%	7,69%
Обогаћењу вокабулара	65,38%	23,08%	7,69%	3,85%
Разговору о темама	34,62%	23,08%	42,31%	/
Слушању о темама	69,23%	15,38%	7,69%	7,69%

Вештина читања реализује се кроз текстове који обухватају тематику из свакодневног живота, што је одговор који је потврдио 73,08% наставника, док само 23% наставника примењује текстове из струке. 88,46% наставника изјаснило се да за развијање вештине писања такође користе теме из свакодневног живота, док се темама из струке, културе и књижевности одлучује њих 3,85%. Усмено изражавање из области струке преферира само 7,69% наставника, док је већина, њих 84,62%, за теме из свакодневног живота. Нешто се већа пажња посвећује разумевању текста из области струке, 38,46%, што је, међутим опет недовољно у односу на 50%

наставника који су се изјаснили да разумевање текста базирају на темама из свакодневног живота.

Резултати по питању обогаћења вокабулара показују да је ситуација и овом случају иста као и са претходно наведеним вештинама и да се већи број наставника, чак 65,38% одлучује за теме из свакодневног живота, док се за вокабулар струке одлучује њих 23%.



Графикон 13: Графички приказ реализације наставних активности у односу на теме

Разговор о темама из културе практикује 42,31% наставника, 34,62% користе теме из свакодневног живота, а теме из струке примењује 23% наставника. Вештина слушања базира се на теме из свакодневног живота, за шта се одлучује

69,23% наставника, док 15,38% користи теме из струке. Графички приказ добијених резултата приказан је на Графикону 13.

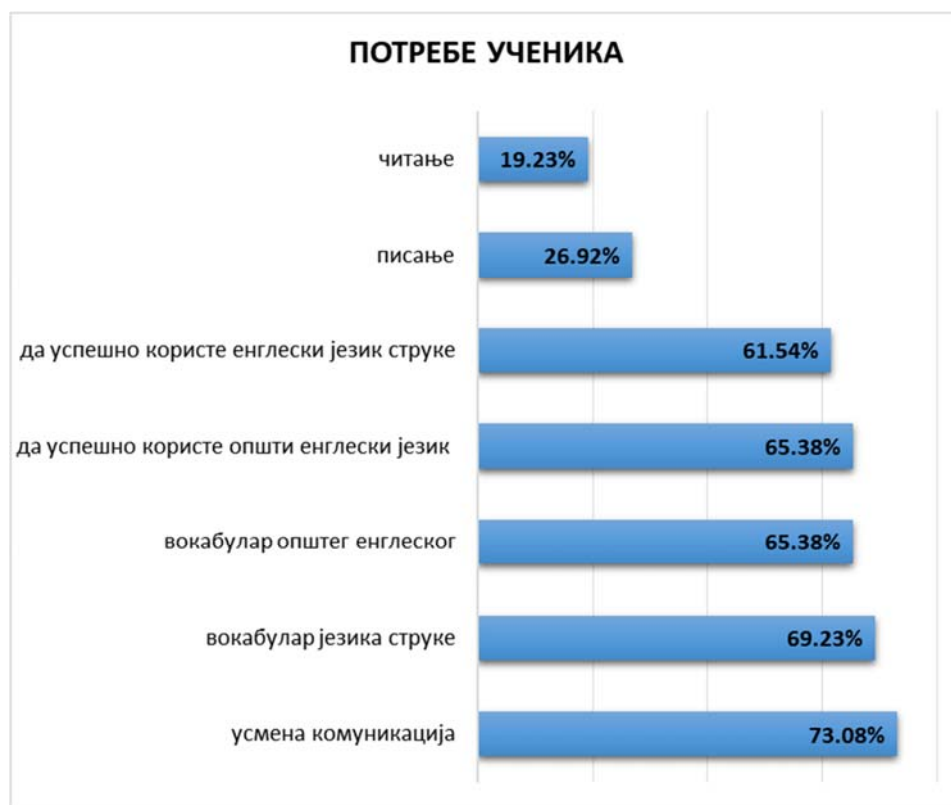
Кроз осмо питање, наставници су имали могућност да на скали од 1 до 6, где је 1 – најмање...6 – највише, укажу на језичке вештине које њиховим ученицима задају највише потешкоћа. Сврха овог питања је да се утврде најчешћи проблеми при употреби енглеског језика (читање, писање, усмено изражавање, вокабулар, граматика, слушање) које ученици испољавају на часовима енглеског језика, а које их спречавају да достигну ниво знања који се од њих очекује. Графикон 14 представља резултате мишљења наставника о потешкоћама са којима се ученици суочавају приликом реализације наведених језичких вештина.



Графикон 14: Језичке вештине са којима ученици имају највише потешкоћа, ставови наставника

Вештина са којом ученици имају најмање потешкоћа, по мишљењу наставника, је вештина слушања. Вештина писања ученицима задаје више потешкоћа од вештине читања, а следи је познавање вокабулара. Усмено изражавање и граматика су вештине које ученицима задају највише потешкоћа, за које се определио највећи број наставника.

Мишљења наставника о потребама ученика у погледу енглеског језика струке испитана су кроз 9. питање. Понуђено је 7 могућности: *усмена комуникација, читање, писање, вокабулар општег енглеског, вокабулар језика струке, да успешно користе језик струке, а успешно користе општи енглески језик.*



Графикон 15: Мишљења наставника о потребама ученика

Наставницима је дата могућност да заокруже све што сматрају релевантним. Имајући ово на уму, резултати представљени на Графикону 15 обрађени су у односу на број наставника који се одлучио за понуђени одговор, при чему се распон одговора наставника кретао од три до седам.

Већина наставника сматра да су језичке потребе њихових ученика у погледу енглеског језика струке делимично изједначене са потребама општег енглеског језика, што указују резултати анализе 9. питања. 19 (73,08%) од 26 наставника на прво место потреба својих ученика ставља усмену комуникацију, што је са незнатном разликом праћено вокабуларом језика струке, за које се одлучило 69,23% наставника. Вокабулар општег енглеског као и успешно коришћење општег енглеског језика, наставници, њих 65,38% у оба случаја са незнатном разликом стављају испред успешног коришћења енглеског језика струке (61,54%). Мали број наставника сматра да су писање (29,92%) и читање (19,23%) вештине које су потребне ученицима средњих струковних школа техничког усмерења.

Десето питање у упитнику намењеном наставницима имало је за циљ да испита ставове наставника у погледу језичких вештина које, по њиховом мишљењу, ученици средњих стручних школа којима они предају треба да унапреде. На овај начин, идентификују се вештине на којима ће се у настави језика струке посветити већа пажња, а које ће допринети унапређењу знања ученика.

Наставницима је остављена могућност да се одреде за три од понуђених осам одговора (*читање текстова на енглеском језику који се баве темама из свакодневног живота, читање текстова на енглеском језику који се баве темама из струке, боља комуникација на енглеском језику, побољшање писања из области струке, побољшање писања о свакодневним темама, побољшање писања пословних имејлова, разговор о темама из струке, разговор о темама из свакодневног живота*). Резултати су хронолошким редом представљени на Графикону 16.

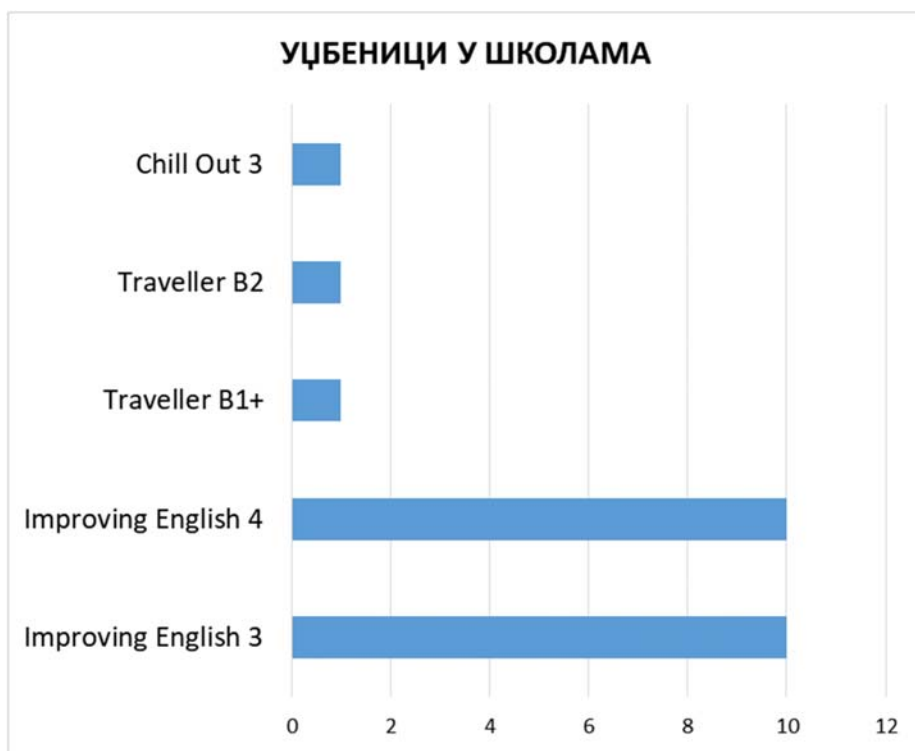


Графикон 16: Унапређење језичких вештина ученика – ставови наставника

Наставници, укупно 76,92% предност дају бољој комуникацији на енглеском језику. 73,08% наставника сматра да ученици треба да побољшају усмено изражавање које укључује теме из струке, док је 38,46% за побољшање разговора о темама из свакодневног живота. 42,31% наставника става је да је читање текстова на енглеском језику из области струке неопходно побољшати, док је за текстове који укључују свакодневне теме њих 26,92%. Писање пословних имејлова такође је вештина која захтева више пажње и коју је потребно побољшати, што сматра 34,62% наставника. Вештине у којима су, по мишљењу наставника, ученици најбољи и које не захтевају неко драстично унапређење су писање из области струке (11,54%) и писање о свакодневним темама (7,69%).

Сет питања који се односио на уџбенике обухвата питања од 11. до 19. Сврха овог сегмента упитника била је да се дође до сазнања о уџбеницима, односно ауторима и издавачима, који се користе у настави енглеског језика у средњим

стручним школама техничког усмерења на Косову и Метохији, као и ставови и мишљења наставника, критеријуме одабира уџбеника и примереност уџбеника настави енглеског језика струке.



Графикон 17: Уџбеници и њихова употреба у школама

Једанаестим питањем утврдили су се уџбеници који се користе у настави енглеског језика, аутори и издавачи. Графикон 17 приказује називе уџбеника и број школа у којима се користе. Остали детаљи о уџбеницима приказани су у Одељку 7.3.

У 12 школа у којима је спроведено истраживање, укупно је у примени 5 уџбеника: *Improving English 3*, *Improving English 4*, *Traveller B1+*, *Traveller B2* и *Chill Out 3*. У 10 школа користе се уџбеници *Improving English 3* и *Improving English 4*, у једној *Traveller B1+* и *Traveller B2* и у једној уџбеник *Chill Out 3*.

Табела 19: Оцена уџбеника који се користе у настави

Ефикасност уџбеника	
користан	34,62%
потребно га је побољшати	30,77%
има доста недостатака	26,92%
одличан	7,69%
бескористан	0

Наредним питањем од наставника се тражило да оцене уџбенике које користе. Имали су могућност заокруживања само једног одговора. У Табели 19 приказани су резултати мишљења наставника о квалитету уџбеника које користе у настави. Од укупног броја наставника, 34,62% сматра уџбенике које користе у настави корисним. Да је потребно побољшати уџбенике мисли 30,77% испитаника. Да уџбеници имају доста недостатака сматра 26,92% наставника, а 7,69% мисли да су одлични. Ако сумирамо резултате, уочићемо да мањи проценат испитаника сматра уџбеник корисним, у односу на оне који у уџбеницима уочавају недостатке (Графикон 18). Ни један наставник не сматра уџбенике бескорисним.



Графикон 18: Илустрација резултата оцене уџбеника, ставови наставника

Улогу уџбеника у усавршавању језичких вештина ученика, на основу мишљења наставника, одредили смо 13. питањем. Испитаници су на питање *Колико уџбеник који користите доприноси усавршавању језичких вештина Ваших студената* своје ставове могли да искажу кроз понуђене одговоре: *у великој мери; делимично; нисам сигурна/ан; не доприноси*. Резултати одговора сумирани су на Графикону 19.

Одговори на задато питање показали су кохерентност мишљења наставника. Наиме, 46,15% наставника изјаснило се да уџбеници који користе у настави у великој мери доприносе развијању језичких вештина ученика, док се нешто више од половине, 53,85% изјаснило да није сигурно да ли уџбеници доприносе усавршавању језичких вештина.



Графикон 19: Улога уџбеника у унапређењу језичких вештина – ставови наставника

Ово указује да сви испитаници имају исте недоумице око уџбеника које користе, чему иду у прилог и резултати који указују да се ни један испитаник није изјаснио да уџбеници делимично, односно уопште не доприносе усавршавању језичких вештина.

Табела 20: Критеријуми одабира уџбеника, ставови наставника

Критеријуми	Наставници (N=26)
теме из свакодневног живота, интересантне / теме које су познате ученицима	11
граматичке јединице су концизно објашњене, поткрепљене релевантним примерима и граматичким вежбањима,	6
приступачан ученицима	6
уџбеник је низ година у школи; традиција	6
по плану и програму министарства просвете	5
садржи разна вежбања/веома добра граматичка јединице и вежбање/доста вежби разумевања	4
због комбинације задатака и текстова/ лексички, граматички и тематски избалансиран	3
у оквиру сваке теме постоје одговарајући садржаји за унапређивање све четири језичке вештине (слушање, читање, писање, говор)	3
богат фонд речи/вокабулар речи потребан за овај узраст	2
зато што је најпрактичнији	2
једини издавач који је пристао да достави уџбенике на КиМ	2
повољна цена	2
због визуелног сегмента	1
прилично обогаћен пратећи наставни материјал	1
разноврсност тема	1
смањивање принципа обнављање претходног градива – увођење новог градива што професору омогућава да реализује наставни план подједнако успешно са ученицима различитог нивоа предзнања	1
уџбеник је прилагођен матерњем језику	1

Критеријуми на основу којих су наставници бирали уџбенике представљени су кроз 14. питање. Ово питање је било отвореног типа, и наставници су имали могућност да наведу три критеријума као основе за одабир уџбеника. Од укупног броја наставника (N=26), њих 13 (50%) навело је по три критеријума одабира; петоро (19,23%) испитаника навело је по два критеријума, док је 8 (30,77%) навело само по један критеријум. Имајући у виду да су наставници на већину питања давали приближно исте или сличне одговоре, ради бољег разумевања, резултате смо на основу садржине груписали у укупно 17 група, које су представљене у Табели 20.

Највећи број наставника, 11 (42,31%) као критеријум одабира наводи теме које се односе на свакодневни живот, које они сматрају интересантним и које су познате ученицима; савремене теме, као и *јасни, прегледни, доследни и лаки за усмену комуникацију/текстови и једноставни текстови*. Приказ граматике и вежбања у уџбеницима, као критеријум селекције навело је 6 (23,08%) наставника. Овде смо уврстили одговоре типа: *граматичке јединице су концизно објашњене, поткрепљене релевантним примерима и граматичким вежбањима; граматички елементи су јасно објашњени; квалитет граматичких целина/вежбања*. Исти број наставника сматра да је приступачност уџбеника битна ставка за његову примену у настави.

Такође, 23,08% наставника наводи да је традиција, односно чињеница да се уџбеник *дуги низ година* користи у школи критеријум којим су се они водили при одабиру. За 19,23% наставника чињеница да су уџбеници *по плану и програму министарства просвете*, односно по *предлогу министарства* представља елемент који је битан у одабиру уџбеника. *Разна вежбања, разноврсна вежбања, доста вежбања разумевања* критеријум је којим се водило 4 испитаника (15,38%). Комбинација задатака и текстова, односно лексичка, граматичка и тематска уравнотеженост уџбеника важна је за три наставника (11,54%). Погодност уџбеника за унапређење све четири језичке вештине (слушање, читање, писање, говор) избор је истог броја наставника (11,53%). *Богат фонд речи/вокабулар речи потребан за овај узраст* је критеријум који представља 7,69% наставника. Исти

број наставника за разлоге одабира наводи практичност уџбеника, повољну цену и једини издавач који је пристао да достави уџбенике на КиМ . По један наставник као битне елементе одабира сматра визуелни приказ уџбеника, пратећи наставни материјал, разноврсност тема, прилагођеност уџбеника матерњем језику и смањивање принципа обнављање претходног градива – увођење новог градива што професору омогућава да реализује наставни план подједнако успешно са ученицима различитог нивоа предзнања.

Из приложених одговора можемо закључити да су критеријуми којима се наставници воде приликом одабира уџбеника прилично разноврсни, међутим, приметно је да, обзиром да се ради о средњим стручним школама техничког усмерења ни један од наставника није навео *језик струке* ни у једном од поменутих контекста.

Петнаесто, шеснаесто и седамнаесто питање у упитнику односило се на примену додатног наставног материјала у настави енглеског језика. Сврха ових питања је да се утврди да ли наставници, поред изабраног уџбеника користе додатни наставни материјал, који тип наставног материјала и у којој мери.

Табела 21: Наставни материјали који наставници, поред уџбеника примењују у настави енглеског језика

Типови наставног материјала	Наставници (%)
никакав материјал	34.62%
аудио материјал доступан на ЦД-у	19.23%
материјал са интернета	11.54%
материјале које налазим на интернету, а који су релевантни за стручне теме који ученици обрађују на часовима стручних предмета	7.69%
да, у зависности од смера користим књиге са стручним текстовима	3.85%
граматике, стручне граматике...	3.85%
радна свеска	7.69%
самостално састављене вежбе и примере	3.85%

У Табели 21 приказани су одговори на петнаесто питање *Да ли у настави користите додатни наставни материјал?* Уз потврдан одговор, од наставника се тражило да наведу тип додатног наставног материјала који, поред уџбеника користе у настави енглеског језика. Обзиром да је ово питање отвореног типа, резултате смо груписали на основу добијених одговора.

Од укупног броја наставника, 9 (34,62%) је одговорило да не користи никакав додатни материјал. 19,23% наставника користи аудио материјал са ЦД-а који се налази у склопу уџбеника. Наставни материјал који је доступан на интернету користи 11,54% наставника. Радну свеску, као додатни наставни материјал користи 7,69% наставника. Граматике и самостално припремљене вежбе и примере користи 3,85% наставника. Истичемо да је 7,69% наставника навело да користи материјал са интернета који је *релевантни за стручне теме који ученици обрађују на часовима стручних предмета* и само један наставник *користи књиге са стручним текстовима*. Такође, поједини наставници очигледно не праве разлику између наставних материјала и наставних средстава, тако да имамо одговоре да као додатни наставни материјал користе *пројектор, лаптоп, паметну таблу, хамер*.

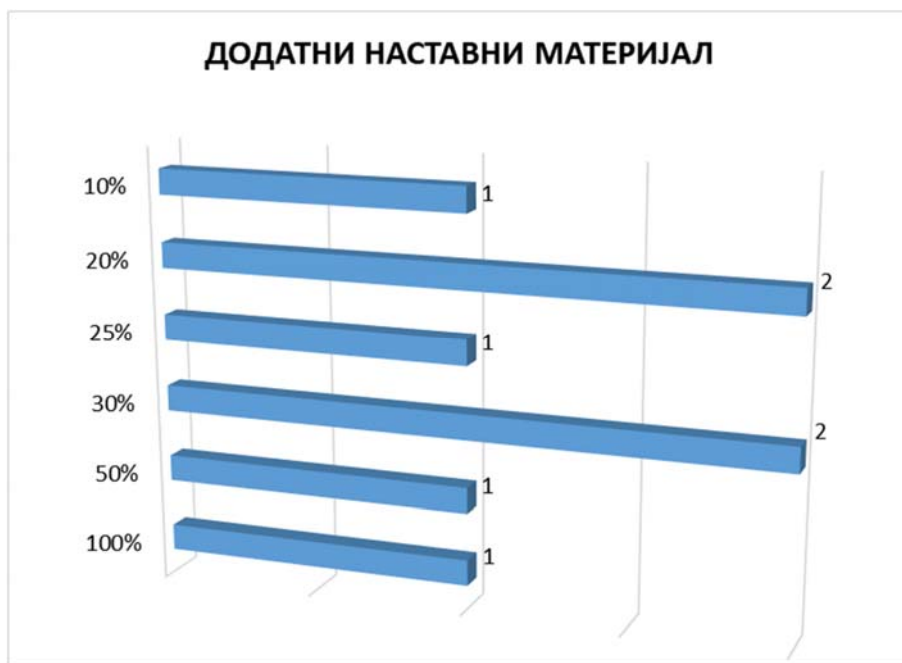


Графикон 20: Фреквентност употребе додатног наставног материјала

Учесталост примене додатног наставног материјала утврдили смо кроз 16. питање. Наставници су на ово питање одговарали заокруживањем једног од понуђених одговора: *ретко; једном месечно; неколико пута месечно; једном недељно; увек*. Графикон 20 приказује резултате одговора наставника на задато питање.

Имајући на уму да се на претходном, 15. питању 34,62% наставника изјаснило да не користи додатни наставни материјал, одговори на ово питање дали су наставници који користе неке од претходно наведених додатних материјала. Једном месечно у настави додатни материјал користи 26.92% наставника. Ретко и неколико пута месечно по 15.38% наставника. Додатни наставни материјал једном недељно користи 3.85% наставника, што је исти проценат као и оних који су се изјаснили да увек у настави примењују додатни материјал.

Наредно, седамнаесто питање имало је за циљ да одреди да ли су наставници упознати за нормама које наставни план и програм прописује по питању примене додатног наставног материјала.



Графикон 21: Употреба додатног наставног материјала по плану и програму

Питање је било отвореног типа, и наставници су своје одговоре исказивали у процентима. Укупно 8 наставника је исказало своје мишљење, док 18 наставника није одговорило на питање (Графикон 21).

Дати одговори исказују неконзистентност, обзиром да се крећу у рангу од 100% па до 10%. Чини се да су исказани произвољно и да наставници нису довољно упознати са нормама које прописује наставни план и програм. С друге стране, имајући у виду да је мали број наставника, 8 од 26, одговорило на ово питање, одговоре требамо узети са резервом јер не представљају репрезентативни пример којим се требамо водити по питању ове ставке.

Заступљеност елемената струке у уџбеницима наставници су исказивали кроз 18. питање. Од понуђених шест могућности: 100%; 75%; 50%; 25%; мање од 10%; нису заступљени, могли да заокруже само један одговор. Резултати су приказани на Графикону 22.



Графикон 22: Заступљеност елемената струке у уџбеницима

Подаци на Графикону указују да је заступљеност елемената струке у уџбеницима испод прописаног нивоа. Наиме, наставним планом и програмом прописује се да се садржаји који се односе на језик струке увећавају прогресивно у опсегу од 20% до 50%, што треба да подразумева и садржај уџбеника који се користе у настави. Резултати показују да 57,69% наставника сматра да је заступљеност мања од 10%, док је за 11,54% наставника заступљеност задовољавајућа и износи 50%. 3,85% сматра да елементи струке у уџбенику обухватају 25%, док 26,92% наставника тврди да у уџбеницима елементи струке нису присутни. Ни један наставник се није определио за опцију 100%, односно 75%.

Деветнаесто питање у упитнику за наставнике састојало се од 20 тврдњи, на које су наставници своје одговоре давали у складу са петостепеном Ликертовом скалом: 1 – не слажем се; 2 – делимично се не слажем; 3 – нисам сигуран/сигурна; 4 – делимично се слажем и 5 – слажем се (Табела 22).

Циљ овог питања био је да се прикупе информације о томе да ли садржај, структура и функција уџбеника који се користе у настави енглеског језика, према мишљењима наставника, задовољавају норме које оправдавају њихову употребу у учионици. Такође, фокус је поред основних норми које обухватају мотивацију, узраст, аутентичност, структуру вежби, итд. стављен и на језик струке. Одговори које смо добили уврштени су и у контролну листу која нам је послужила као репер за анализу уџбеника (више у Одељку 7.3). Анализа резултата указује да је ток часа као и активности на часу условљена уџбеником, што је мишљење 46,15% испитаника који се делимично слажу са овом тврдњом и 30,77% који се слажу; 7,69% испитаника није сигурно, док се само 3,85% испитаника не слаже са овом тврдњом.

Већина наставника, 38,46% није сигурна да уџбеници подстичу интересовање код ученика за учење енглеског језика, а 30,77% се делимично слаже, односно, 23,08% се слаже. Даље, 50% наставника не слаже се са тврдњом да уџбеник није примерен нивоу знања ученика, док се чак 38,46% делимично слаже са овом тврдњом.

Табела 22: Ставови наставника о уџбеницима

ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимич но се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимич но се слажем	Слажем се
1. Уџбеник који користите у великој мери одређује ток часа/ активности на часу	3.85%	11.54%	7.69%	46.15%	30.77%
2. Уџбеник који користите подстиче интересовање ученика за учење енглеског језика	/	7.69%	38.46%	30.77%	23.08%
3. Садржај уџбеника није примерен нивоу знања ученика	50%	/	11.54%	38.46%	/
4. Текстови у уџбенику обрађују теме из свакодневног живота	7.69%	19.23%	3.85%	19.23%	50.00%
5. Текстови у уџбенику не обрађују теме из области струке	11.54%	19.23%	7.69%	11.54%	50.00%
6. Уџбеник је у погледу језика струке у складу са потребама ученика	26.92%	19.23%	30.77%	15.38%	7.69%
7. Уџбеник је у складу са интересовањима ученика	11.54%	11.54%	34.62%	38.46%	3.85%
8. Садржај уџбеника одговара циљевима предмета	/	/	7.69%	69.23%	23.08%
9. Вежбања у уџбенику иду од најлакших ка најтежим	/	3.85%	3.85%	61.54%	30.77%
10. Језик у уџбенику је аутентичан	3.85%	7.69%	42.31%	19.23%	26.92%
11. Вежбе слушања у уџбенику су добро дефинисане и баве се темама из струке	34.62%	15.38%	23.08%	26.92%	/
12. Вежбе конверзације у уџбенику су добро дефинисане и баве се темама из струке	26.92%	11.54%	42.31%	19.23%	/
13. Текстови у уџбенику су поређани по тежини – од лакших ка тежим	15.38%	23.08%	11.54%	30.77%	19.23%
14. Текстови су занимљиви и баве се аутентичним ситуацијама из струке	30.77%	26.92%	26.92%	11.54%	3.85%
15. Вежбе за развијање вештине писања у уџбенику баве се темама из струке	53.85%	26.92%	7.69%	11.54%	/

16. Вокабулар у уџбенику, поред речи и термина из општег енглеског језика, обилује и стручним терминима	46.15%	15.38%	7.69%	30.77%	/
17. Уџбеник је првенствено намењен настави у учионици и садржај се не може применити на аутентичне ситуације које захтевају употребу енглеског језика струке	15.38%	42.31%	7.69%	23.08%	11.54%
18. Граматичка вежбања прилагођена су нивоу знања ученика	7.69%	15.38%	7.69%	46.15%	23.08%
19. Језик који уџбеник користи је на нивоу знања ученика	15.38%	7.69%	11.54%	38.46%	26.92%
20. Језичке функције представљене у уџбенику одражавају енглески језик који ће ученици моћи да користе за рад у струци/ наставак школовања	26.92%	15.38%	34.62%	19.23%	3.85%

Тврдње 4 и 5 односиле су се на текстове у уџбеницима, односно да ли текстови који су заступљени у уџбеницима обрађују теме из свакодневног или језика струке, и у којем односу. Резултати су показали да се 50% наставника слаже са тврдњом да се у уџбеницима претежно налазе текстови из свакодневног живота, док се 19,23% делимично не слаже са овом тврдњом. Такође, 50% сагласно је да се у уџбеницима не обрађују теме из области струке, што је потврђено и резултатима добијеним анализом претходног (18.) питања.

Тврдња (6) која се односила на потребе ученика и усклађеност уџбеника са потребама језика струке показала је велику подељеност мишљења наставника, тако да 30,77% наставника није сигурно у ову тврдњу, 26,92% се не слаже са њом, док се 15,38% делимично слаже (Графикон 23).



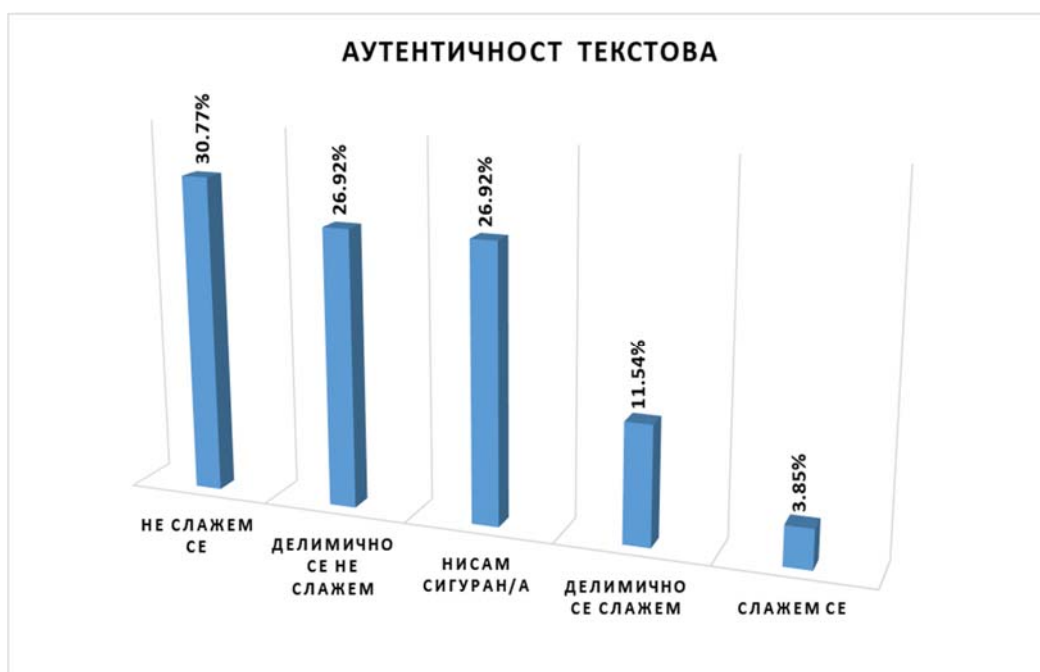
Графикон 23: Тврдња 6: Уџбеник је у погледу језика струке у складу са потребама ученика

Поред тога што не подстиче интересовање код ученика за учење енглеског језика, уџбеник није ни у складу са интересовањима ученика, што је став са којим се делимично слаже 38,46% наставника, док 30,77% није сигурно. 69,23% наставника се делимично слаже, односно 23,08% се слаже да уџбеник одговара циљевима предмета, што је сасвим оправдавајуће имајући у виду да су циљеви предмета дефинисани са аспекта општег енглеског језика, што смо и доказала анализирајући наставни план и програм енглеског језика (видети Одељак 7.4).

Градација вежбања од лакших ка тежим, такође је, по мишљењу 61,54% наставника који се делимично слажу и 30,77% који се слажу са овом тврдњом присутна у уџбеницима које користе. 42,31% наставника није сигурно да ли је језик у уџбеницима аутентичан, док 26,92% сматра да јесте. Подсетимо се да се наставни материјал, односно текстови у уџбеницима деле на аутентичне, оне које користи одређена заједница у оквиру свог комуникативног дискурса и неаутентичне, оне

који не одражавају стваран, реалан језик ни ситуације које су примерене циљној заједници. Поред тога, као што Дадли-Еванс (Dudly-Evans, 1994) указује, једна од главних одлика језика струке јесте управо примена аутентичног језика као главног носиоца дискурских елемената одређене струке.

Вежбе које се тичу развијања вештине слушања нису добро дефинисане и не баве се темама из струке, са чим је сагласно 34,62% наставника док 23,08% није сигурно. Исти је случај и са вежбама конверзације заступљених у уџбенику, где 42,31% испитаника није сигурно да ли вежбе конверзације покривају теме из струке, док се 26,92% не слаже са овом тврдњом.



Графикон 24: Тврдња 14: Текстови су занимљиви и баве се аутентичним ситуацијама из струке

Текстови у уџбенику су представљени у распону од лакших ка тежим, са чиме се 30,77% делимично а 19,23% слаже; 15,38% наставника не слаже се са овом

тврдњом (Тврдња бр.13). 30,77% наставника се не слаже са тврдњом бр. 14 да су текстови у уџбеницима аутентични и занимљиви, односно 26,92% наставника није сигурно да текстови одражавају аутентичне ситуације из домена струке (Графикон 24).

Ако узмемо у обзир да број часова енглеског језика на годишњем нивоу у просеку износи 2 часа недељно, односно 72 на годишњем нивоу, а број часова који укључује теме из језика струке би требао бити између 15 и 36 („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године), онда је присутност аутентичних текстова у уџбеницима много испод прописаног минимума.

Да развијање вештине писања није усклађено са потребама језика струке сагласно је 53,85% наставника, док 7,69% није сигурно. Вокабулар не само да садржи термине из општег енглеског језика него обилује и стручним терминима тврдња је са којом се не слаже 46,17% наставника, док се 30,77% делимично слаже. 42,31% наставника делимично се не слаже са тврдњом бр. 17 да је уџбеник намењен искључиво настави у учионици и да се садржај не може применити на аутентичне ситуације које захтевају примену језика струке. Са овом тврдњом, делимично се слаже 23,08% испитаника а у потпуности се слаже 11,54%.

Са тврдњом да је граматика представљена у складу са нивоом знања ученика делимично се слаже 46,15%, односно 23,08% се слаже, док се 7,69% не слаже и исто толико није сигурно. 15,38% испитанике не слаже се са тврдњом да је језик у уџбенику на нивоу знања ученика а 26,92% се слаже са овом тврдњом. Последња, двадесета тврдња односи се на заступљеност језичких функција које одражавају језик струке за потребе ученика. Са овом тврдњом се слаже 3,85%, делимично се слаже 19,23%, док 34,62% није сигурно у ову тврдњу.

Анализа резултата горе наведених 20 тврдњи у оквиру 19. питања показала је доста противречности у ставовима наставника, посебно када се ради о тврдњама које се односе на језик струке. Овакву варијација повлачи са собом питање да ли и сами наставници праве разлику између језика струке и општег језика, односно да

ли наставници у довољној мери препознају потребе својих ученика и на који начин се труде да их испуне.

Следећа, и последња група питања односила се на наставни план и програм енглеског језика, који представља основни нормативни акт на основу којег се уређује и планира настава језика.

На питање да ли су некада, у току своје каријере учествовали у креирању наставног плана и програма за енглески језик који прописује Министарство просвете, чак 96,15%, односно укупно 25 од 26, одговорило је да није. Само један наставник се изјаснио да је учествовао у креирању наставног плана и програма. Интересантно је да када је реч о усклађености наставног плана и програма са језичким потребама ученика у погледу струке, мишљења су подељена. Тако да 50% наставника сматра да је наставни план и програм у складу са потребама ученика у погледу струке, док се 50% не слаже са овом тврдњом.

Циљ 22. питања у упитнику био је да се испитају ставови и мишљења наставника о наставном плану и програму. Ово је јако важна ставка, имајући у виду да је наставни план и програм главни нормативни акт који регулише наставу и којим се наставници у средњим стручним школама техничког усмерења воде приликом планирања наставе. Питање се састоји од 16 тврдњи на које су испитаници исказивали своје ставове посредством петостепене Ликертове скале: 1 – не слажем се; 2 – делимично се не слажем; 3 – нисам сигуран/сигурна; 4 – делимично се слажем и 5 – слажем се. Резултати анализе приказани су у Табели 23.

Анализа резултата тврдњи у 22. питању упитника показала је да се 65,38% наставника слаже са тврдњом да наставни план и програм енглеског језика који прописује Министарство просвете треба да обухвата језичке потребе ученика које се односе на језик струке. 3,85% није сигурно у своје ставове у погледу ове тврдње, а 30,77% се делимично слаже. Ни један наставник није одговорио да се не слаже са овом тврдњом. Резултати су охрабрујући, јер указују да и сами наставници уочавају недостатке наставног плана и програма који се односи на језик струке.

Табела 23: Ставови наставника о наставном плану и програму

ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1. План и програм за средње стручне школе који прописује Министарство просвете треба да буде креиран тако да се бави језичким потребама ученика у погледу језика струке.	/	/	3.85%	30.77%	65.38%
2. План и програм који прописује Министарство просвете требао би да буде релевантнији будућем занимању ученика.	7.69%	3.85%	3.85%	34.62%	50.00%
3. План и програм који прописује Министарство просвете покрива одговарајуће теме из струке ученика.	30.77%	19.23%	26.93%	15.38%	7.69%
4. Активности које план и програм Министарства просвете пропагира у складу су са потребама ученика.	3.85%	15.38%	23.08%	34.62%	23.08%
5. План и програм који прописује Министарство просвете креиран је тако да га је лако пратити.	11.54%	15.38%	3.85%	30.77%	38.46%
6. План и програм који прописује Министарство просвете релевантан је потребама ученика у погледу развијања вештине читања из области струке.	34.62%	26.92%	23.08%	7.69%	7.69%
7. План и програм који прописује Министарство просвете релевантан је потребама ученика у погледу развијања вештине усменог излагања из области струке.	38.46%	26.92%	15.38%	7.69%	11.54%
8. План и програм који прописује Министарство просвете релевантан је потребама ученика у погледу развијања вештине писања из области струке.	42.31%	26.92%	15.38%	11.54%	3.85%

9.	План и програм који прописује Министарство просвете релевантан је потребама ученика у погледу стручне терминологије.	46.15%	26.92%	19.23%	7.69%	0.00%
10.	План и програм који прописује Министарство просвете даје могућност примене аутентичних текстова у довољној мери.	38.46%	11.54%	11.54%	19.23%	19.23%
11.	План и програм који прописује Министарство просвете дефинише и посебно препоручује развијање комуникативних компетенција ученика у погледу језика струке.	61.54%	7.69%	11.54%	15.38%	3.85%
12.	Садржај који план и програм Министарства нуди омогућава да ученици постигну задовољавајући ниво знања из језика струке који успешно могу применити на раду/позицији која захтева знање енглеског језика струке.	65.38%	19.23%	/	3.85%	11.54%
13.	План и програм за средње стручне школе техничког усмерења креиран за потребе енглеског језика струке имао би позитиван ефекат на исход учења.	/	3.85%	/	15.38%	80.77%
14.	План и програм за средње стручне школе техничког усмерења креиран за потребе енглеског језика струке повећао би мотивисаност ученика за учење енглеског језика.	/	/	3.85%	23.08%	73.08%
15.	План и програм за средње стручне школе техничког усмерења креиран на основу језичких потреба ученика имао би већи ефекат него што то има тренутни план и програм по којем организујете наставу.	/	11.54%	/	/	88.46%
16.	У плану и програму који прописује Министарство просвете заступљеније су теме из општег енглеског у поређењу са темама из енглеског језика струке.	/	/	/	/	100.00%

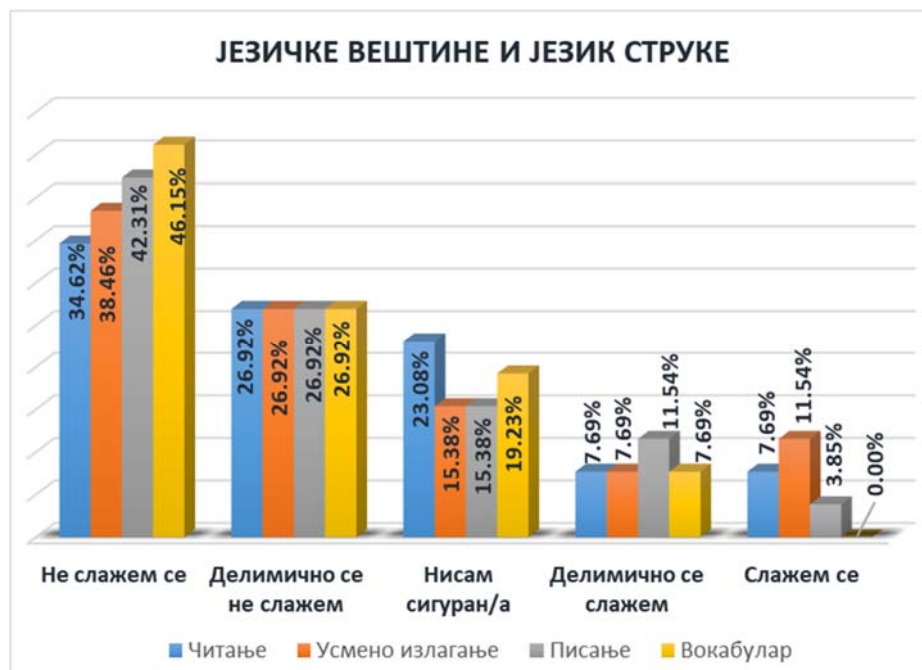
Такође, да је потребно на наставни план и програм буде релевантнији будућим занимањима ученика сматра већина наставника, односно 50% испитаника, док се делимично слаже 34,62% испитаника. 7,62% испитаника се не слаже са овом тврдњом. 30,55% наставника не слаже се и 19,23% наставника делимично се не слаже са тврдњом да наставни план обухвата теме које су из струке ученика. 26,93% наставника није сигурно у ову тврдњу (Графикон 25).



Графикон 25: Тврдња 3. Задате теме у наставном плану и програму из области су струке ученика

34,62% испитаника делимично се слаже са тврдњом да су активности заступљене у наставном плану и програму у складу са потребама ученика. 23,08% се у потпуности слаже са овом тврдњом и исто толико није сигурно у своје ставове. Да је наставни план и програм једноставан за примену, слаже се већи део испитаника, односно 30,77% делимично се слаже са овом тврдњом а 38,46% се слаже. 11,54% се не слаже, односно са овом тврдњом делимично се не слаже 15,38% испитаника.

Шеста, седма, осма, и девета тврдња односиле су се на језичке вештине и начин на који су представљене у наставном плану и програму. Овде смо обухватили читање, усмено изражавање, писање, стручни вокабулар. Графикон 26 кумулативно приказује резултате одговора.



Графикон 26: Тврдње 6,7,8, и 9: План и програм који прописује Министарство просвете релевантан је потребама ученика у погледу вештине читања, усменог излагања, писања и вокабулара из области струке.

Резултати приказани на графикону указују да наставници деле сличне ставове и мишљења у погледу заступљености језичких вештина у наставном плану и програму које се односе на језик струке. У просеку, 40,38% наставника не слаже се са тврдњом да је наставни план и програм релевантан потребама ученика у погледу вештине читања, усменог излагања, писања и вокабулара из области струке. 26,92% се делимично слаже са овим тврдњама, док 18,27% није сигурно. Да је тврдња тачна делимично се слаже у просеку 8,65% односно 5,77% наставника.

Резултати недвосмислено указују да је наставни план и програм дефицитан у подстицају развијања језичких вештина кроз призму енглеског језика струке.

Узимајући у обзир да је распон прогресивне примене елемената струке, у који спадају и аутентични текстови, од 20% до 50%, мишљења наставника не поклапају са препоруком наставног плана и програма, обзиром да се 38,46% наставника не слаже са тврдњом и 11,54% се слаже делимично да наставни план и програм даје могућности примене аутентичних текстова у довољној мери. Ово нам говори да распон који прописује Министарство просвете кроз наведени нормативни акт није довољан за реализацију језичких активности који обухватају језик струке.

Комуникативна компетенција, по мишљењу 61,54% испитаника недовољно је промовисана и непотпуно дефинисана као битан аспект језика струке. Само 3,85% наставника сматра да је комуникативна компетенција у погледу језика струке довољно заступљена у наставном плану и програму.

Садржај предмета енглески језик који је дефинисан у наставном плану и програму усаглашен је са постигнућима одговарајућег нивоа знања ученика из језика струке који они могу, након завршетка школовања користити у радним ситуацијама које захтевају употребу енглеског језика струке, представља тврдњу са којом се не слаже чак 65,38% наставника. 19,23% испитаника делимично се не слаже са тврдњом, док 3,85% односно, 11,54% сматра да је тврдња исправна.

Позитиван ефекат на исход учења и повећање мотивисаности за учење енглеског језика код ученика имао би наставни план и програм који је израђен у складу са потребама ученика средњих стручних школа техничког усмерења, што је исказ 13. односно, 14. тврдње. Графикон 27 осликава резултате наведених тврдњи.



Графикон 27: Тврђење 14 и 15: Наставни план и програм у складу са потребама струке унапређује исход учења и поспешује мотивацију ученика

Резултати указују да већина наставника, 73,08%, односно 80,77%, препознаје важност уврштавања елемената енглеског језика струке у наставни план и програм, односно усклађеност садржаја предмета са потребама ученика. Ни један наставник не противи се овој тврђњи. Закључујемо да код наставника постоји свест о важности и улози језика струке као елементу који позитивно утиче на мотивисаност ученика да уче језик струке што доводи до повећања ефикасности исхода учења. Такође, 88,46% наставника става је да би наставни план и програм енглеског језика за средње стручне школе техничког усмерења који је израђен у складу са потребама ученика имао већи ефекат него што је то случај са програмом којим се тренутно руководе.

Да је наставни план и програм општег карактера, указују и резултати за последњу, 16. тврђњу, која се односи за заступљеност тема у наставном плану и програму из општег енглеског језика у односу на теме из енглеског језика струке. Наиме, свих 26 наставника, односно 100% сагласно је да су теме из општег

енглеског језика заступљеније у наставном плану и програму у поређењу са темама из енглеског језика струке.

Последње, 23. питање у упитнику имало је за циљ да утврди на који начин би наставници унапредили план и програм енглеског језика на основу којег планирају своју наставу. Понуђено им је осам могућности: *уврстити више тема/текстова из области струке са стручном терминологијом; уврстити више аутентичних текстова; већи број часова посветити коришћењу аутентичног материјала; уврстити само одређене аспекте граматике који су примерени потребама ученика у погледу језика струке; уврстити више вежбања са аутентичним примерима/ситуацијама; уврстити више вежбања за развијање комуникативне вештине; уврстити више вежбања за развијање вештине читања стручних текстова; фокусирати се само на језичке потребе ученика у погледу језика струке*. Наставницима је дата могућност да заокруже све што сматрају релевантним. Резултати су представљени у Табели 24.

Табела 24: Елементи за побољшање актуелног наставног плана и програма – ставови наставника.

	Елементи унапређења плана и програма	Наставници (%)
а.	Уврстити више тема/текстова из области струке са стручном терминологијом	92.31%
б.	Уврстити више аутентичних текстова	53.85%
в.	Већи број часова посветити коришћењу аутентичног материјала	56.25%
г.	Уврстити само одређене аспекте граматике који су примерени потребама ученика у погледу језика струке	38.46%
д.	Уврстити више вежбања са аутентичним примерима/ситуацијама	65.38%
ђ.	Уврстити више вежбања за развијање комуникативне вештине	69.23%
е.	Уврстити више вежбања за развијање вештине читања стручних текстова	50.00%
ж.	Фокусирати се само на језичке потребе ученика у погледу језика струке	26.92%

Већина наставника, 92,31%, сматра да се актуелни план и програм може унапредити укључивањем већег опсега тема, односно текстова из области струке са стручном терминологијом.



Графикон 28: Хронолошки приказ предлога наставника за унапређење актуелног наставног плана и програма енглеског језика

Наставници страног језика сматрају да планом и програмом нису у довољној мери дефинисане теме и текстове из области струке, укључујућу стручну терминологијом и да управо ови елементи требају бити доминантни у плану и програму енглеског језика струке за средње стручне школе техничког усмерења. Да постоји очигледан несклад између општег и језика струке указује 92,31% наставника који дају предност оваквом виду унапређења у односу на остале понуђене. Развијање комуникативних вештина и усклађивање наставе са аутентичним ситуацијама, као начин унапређења наставног плана и програма види 69,23%, односно 65,38% наставника.

Повећање обима вежбања примене наставног материјала у складу са језиком струке као и аутентичних текстова су ставке које по мишљењу 56,25%, односно 53,85% такође треба да су део наставног плана и програма енглеског језика. 50% наставника става је да треба повећати број вежбања вештине читања стручних текстова на енглеском језику. 38,46% наставника сматра да није довољно граматиком обухватити само оне аспекте који су примерени потребама ученика у погледу језика струке, док 26,92% мишљења је да поред потреба језика струке, у настави не треба занемарити ни потребе које се тичу употребе општег енглеског језика.

Сумирање резултата последњег питања упитника за наставнике указује да код наставника постоји свест о томе да наставни план и програм енглеског језика у довољној мери не указује на важност језика струке, тиме што се препоруке за унапређење на које они указују односе на језик струке. Подсетимо, иако им је на овом питању дата могућност да заокруже више одговора које они сматрају релевантним, наставници су такође могли да не заокруже ни један од понуђених одговора.

7.3 Резултати анализа уџбеника

Анализирани уџбеници користе се у настави енглеског језика као страног у трећем и четвртном разреду средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији. Свих пет уџбеника детаљно је проучено са аспекта задатих критеријума у Контролној лити. Резултати анализе представљени су у Табели 25 .

Текст као најзначајнији елемент структуре уџбеника обликује се према дидактичким функцијама које уџбеник носи. Избор одговарајућег текста доприноси самосталном, истраживачком и смисленом учењу. Како у стручним круговима још увек није усвојена нека општа теорија текстова отуд и не постоји прецизна типологија текста те се не може говорити о јединственог структуру текста (Микановић, 2016). Ово се односи и на текстове који се налазе у уџбеницима.

У циљу утврђивања да ли садржај текстова заступљених у уџбеницима садрже елементе струке, односно стручни вокабулар, извршили смо анализу текстова применом програма КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016). КН Coder је бесплатан програм, доступан на <https://kncoder.net/en/>, који служи за квантитативну анализу садржаја. Програм је дело професора Универзитета у Кјоту – Јапан, Коичи Хигучија, и настао је 2001 године, и од тада се непрестано ажурира. Првобитно је био намењен за анализу текстова на јапанском језику, али се временом проширио и на друге језике. Програм пружа могућност бројања речи, груписање речи истог корена (нпр. *work*, *worked*, *working*), класификацију речи у односу на фамилију којој припадају (именице, заменице, глаголи, придеви), као и учесталост појављивања одређених речи и њихову подударност у тексту. Подударност, односно *concordance*, приказује реч у контексту њене примене. Подударност речи може се приказати на почетку, средини или на крају текста. Тражена реч увек је приказана у средишњем делу управо због контекста употребе, при чему се приказује претходна и наредна реч, односно колокације. Анализа спроведена применом овог софтверског алата омогућава да утврдимо колико често се тражена реч појављује у датом тексту и у каквом окружењу настаје.

Процењује се да је до сада овај програм употребљен у више од 900 научних радова (Palmer & Hall, 2016; Ylijoki, & Porras, 2016; Lazić, 2020.) Овакав вид анализе текста погодан је за унапређење знања ученика у домену језика, нарочито енглеског језика струке, као и за развијање комуникативне способности ученика у ефикаснијој употреби језика (Mudraya, 2006). На пример, анализирајући вокабулар који се користи у медицинској струци, Бејкер (Baker, 1988) је дошла до закључка да у оквиру ове области постоје три категорије речи: општа лексика, стручна лексика и општехнички или реторички елементи. Стручну лексику је ова научница идентификовала на основу равномерне распрострањености у стручним текстовима и разликама у распрострањености у стручним и текстовима општег енглеског језика.

Узимајући у обзир „празнине“ које се налазе између стручног и општег контекста, може се рећи да су управо оне сачињене од различитих типова

вокабулара. Сходно томе, Бејкер (ибид:92) наводи шест категорија вокабулара који се односе на енглески језик струке: 1) појмови који су својствени свим струкама (на пример: *фактор, метод и функција*); 2) појмови из општег енглеског који су својствени појединим струкама (нпр. *вирус* у информатици); 3) стручни појмови који имају различито значење у различитим струкама (нпр. *операција*); 4) појмови из општег енглеског чије је значење ограничено у зависности од струке (нпр. *острво* у контексту саобраћаја); 5) појмови из општег енглеског језика којима се обично описују неки технички процеси или функције, а који су семантички еквиваленти (нпр. *десети и настати*) и 6) појмови који имају реторичко значење у стручним текстовима.

Текстови из свих уџбеника су прекуцани у *Word* формату, а затим снимљени као обичан текст формата (*.txt) који програм и користи. Као репер анализе, узели смо десет најчешће коришћених речи од првих сто речи са *Engineering wordlist*, која дефинише које речи и колики број речи ученици треба да науче да би били у стању да читају/разумеју текст. До сада, само неколико истраживања се бавило развијањем листе одговарајућих речи код техничких усмерења, од којих су најзначајнија истраживања које су спровели Вард (Ward, 2009) и Мудраја (Mudraya, 2006). Наиме, како Вард (Ward, 1999) тврди, уколико ученици средњих стручних школа техничког усмерења користе уџбенике у којима је заступљен општи енглески језик, њихово учење вокабулара сводиће се искључиво на општи енглески језик и биће ускраћени за речи које су карактеристичне за техничко усмерење.

За потребе нашег истраживања користили смо речи са листе сто најчесталијих речи техничког усмерења коју је саставила Мудрајева (2006:249), и то: *force, form, flow, pressure, section, power, load, velocity, system* и *value*. Наиме, како тврди Рид (Read, 2004:148), првих 2000 најчесталијих речи неке струке, области или науке чини око 80% писаног и говорног текста. Такође, са педагошке тачке гледишта речи које се често појављују обично се сматрају корисним за ученике за разлику од оних чија је учесталост мања (Nation, 2001). Сходно томе,

учесталост речи утиче не само на боље разумевање текста, побољшање читања већ и на унапређење комуникативне способности ученика у дискурсу струке.

Након селектовања текста из уџбеника, програм је израчунао и приказао листу најучесталијих речи у уџбенику, заједно са врстама речи којима припадају. Да бисмо избегли непотребно лексичко гомилање, у програму смо унели опцију да се чланови, предлози, прилози, властите именице и речи страног порекла изоставе из анализе. Након добијених резултата, унете су кључне речи на основу којих је програм одредио учесталост њиховог појављивања у текстовима. По добијању резултата, приступило се анализи подударности селектованих речи у тексту.

Овакав вид анализе погодан је за лексички материјал који је карактеристичан како за стручни тако и за општи језик, тако да се путем анализе подударности тачно може одредити у којем контексту је дата реч употребљена. Поред тога, анализа подударности посебно је погодна за саму наставу енглеског језика струке ради отклањања нејасноћа и недоумица око значења појединих речи односно термина (Mudraya, 2006). За текстове на енглеском језику који су намењени техничким профилима карактеристично је да се стручна терминологија јавља у облику једне речи и сложених именичких фраза (Martin, 2010). У односу на појединачне речи, сложене фразе могу представљати изазов за ученике, обзиром да оне обухватају сложене структуре и део су стручних писаних текстова (Rajović & Spasić-Stojković, 2020).

Табела 25: Контролна листа са резултатима анализе уџбеника

Наслов уџбеника	Improving English 3	Improving English 4	Traveller. Level B1+	Traveller. Level B2	Chill Out 3
Аутор	Катарина Ковачевић, Гордана Марковић	Катарина Ковачевић, Гордана Марковић	H. Q. Mitchell	H. Q. Mitchell	Карла Ткадлечкова, Катерина Кацеровска, Петра Мрзенова, Љиљана Поша
Издавач/година издања/обим	Завод за уџбенике, Београд. 2016, 191 стр.	Завод за уџбенике, Београд. 2017, 172 стр.	M.M Publications, EU. 2008, 167 стр.	M.M Publications, EU. 2009, 183 стр	Klett, Праг/Београд. 2015, 184 стр.
Узраст којем је уџбеник намењен/ ниво знања.	Трећи разред – једанаеста година учења	Четврти разред –Дванаеста година учења	B1+	B2	Трећи разред – Једанаеста година учења
Контекст којем је уџбеник намењен	Гимназија и средње стручне школе	Гимназија и средње стручне школе	Није наведено	Није наведено	Средње стручне школе
Начин на који је језик представљен у организационе целине/лекције	9 наставних јединица; 18 лекција	8 наставних јединица; 16 лекција	8 наставних јединица/ модула са темама	6 наставних јединица 12 лекција	8 наставних јединица 24 лекције
Тематске целине	National Parks; Fashion; Art and Artists; Making Decisions; Myths and Legends; Celebrities; Crime and Fiction;	Different Cultures the Same Language; The Natural World; Books and Prizes; The World of Science; People, Places, Tradition...; Gender	People; Places; Success; Science & Technology; Leisure; Nature; Health and Fitness; Modern Life.	All Over The World; Beyond Limits; What the Future Holds; Showbiz; Express	Written in the Stars; I'm Just Talking About My Generation; And Then A Hero Comes; You and Me We're Meant to Be; It's a

	Predicting the Future; Transport and Travel.	Equality; Shopping Experience; Improve yourself;		yourself; Body and mind;	New Age; If I had a Hammer; All That's Left is Advertising Space; Everybody wants to Party with You.
Заступљеност језичких вештина	Заступљене су све четири језичке вештине, као и вокабулар, граматика и комуникација као засебне целине. Све језичке вештине базирају се на текст као главног носиоца наставне јединице	Заступљене су све четири језичке вештине, као и вокабулар, граматика и комуникација као засебне целине. Све језичке вештине базирају се на текст као главног носиоца наставне јединице.	Све четири језичке вештине, као и вокабулар и граматика представљене су кроз засебне целине. Вештине су приказане кроз различите активности и нису искључиво везане за текст.	Све четири језичке вештине, као и вокабулар и граматика представљене су кроз засебне целине. Вештине су приказане кроз различите активности и нису искључиво везане за текст.	Језичке вештине нису представљене кроз засебне целине, већ се међусобно преплићу. Вокабулар такође не постоји као засебна јединица. Граматика је представљена на крају сваке наставне јединице искључиво кроз дефиниције.
Градација и секвенцирање задатака	Градација наставног садржаја у складу је са препоруком и иде од лакшег ка тежем.	Градација наставног садржаја у складу је са препоруком и иде од лакшег ка тежем.	Градација наставног садржаја у складу је са препоруком и иде од лакшег ка тежем.	Градација наставног садржаја у складу је са препоруком и иде од лакшег ка тежем.	Градација наставног садржаја у складу је са препоруком и иде од лакшег ка тежем.
Садржај одговара потребама ученика	Теме представљене у уџбенику не одражавају језик струке и нису у складу са потребама ученика.	Теме представљене у уџбенику не одражавају језик струке и нису у складу са потребама ученика.	Теме представљене у уџбенику не одражавају језик струке и нису у складу са потребама ученика.	Теме представљене у уџбенику не одражавају језик струке и нису у складу са потребама ученика.	Теме представљене у уџбенику не одражавају језик струке и нису у складу са потребама ученика.
Садржај је у складу са интересовањима ученика	Садржај уџбеника у складу је са интересовањима ученика која се односе на општи енглески језик, али обзиром да не садржи елементе струке, није	Садржај уџбеника у складу је са интересовањима ученика која се односе на општи енглески језик, али обзиром да не садржи елементе струке, није усклађен са	Садржај уџбеника у складу је са интересовањима ученика која се односе на општи енглески језик, али обзиром да не садржи елементе	Садржај уџбеника у складу је са интересовањима ученика која се односе на општи енглески језик, али обзиром да не садржи елементе	Садржај уџбеника у складу је са интересовањима ученика која се односе на општи енглески језик, али обзиром да не садржи елементе струке, није

	усклађен са интересовањима која су ученици исказали према елементима енглеског језика струке.	интересовањима која су ученици исказали према елементима енглеског језика струке.	струке, није усклађен са интересовањима која су ученици исказали према елементима енглеског језика струке.	струке, није усклађен са интересовањима која су ученици исказали према елементима енглеског језика струке.	усклађен са интересовањима која су ученици исказали према елементима енглеског језика струке.
Садржај је у складу са нивоом знања ученика	Садржај је у складу са нивоом знања ученика.	Садржај је у складу са нивоом знања ученика.	Садржај је делимично у складу са нивоом знања ученика. Језичке вештине нису избалансиране за исти ниво знања.	Садржај је изнад нивоа знања ученика.	Садржај је испод нивоа знања ученика, односно није у складу са нивоом прописаним за овај узраст.
Садржај мотивише ученике	Текстови нису аутентични, не постоји интеракција те ни разлог за мотивацију.	Текстови нису аутентични, не постоји интеракција те ни разлог за мотивацију.	Текстови не одражавају ситуације употребе језика струке те ни разлог за мотивацију.	Текстови не одражавају ситуације употребе језика струке те ни разлог за мотивацију.	Текстови не одражавају ситуације употребе језика струке те ни разлог за мотивацију.
Задаци су занимљиви и у складу са струком	Задаци не одражавају језичке потребе ученика у погледу језика струке. Форма задатака се понавља кроз наставне јединице, прилично су ригидни и не одражавају потребе ученика у реалним ситуацијама.	Задаци не одражавају језичке потребе ученика у погледу језика струке. Форма задатака се понавља кроз наставне јединице, прилично су ригидни и не одражавају потребе ученика у реалним ситуацијама.	Задаци не одражавају језичке потребе ученика у погледу језика струке. Задаци су разноврсни и занимљиви, али се искључиво базирају на примену општег енглеског језика.	Задаци не одражавају језичке потребе ученика у погледу језика струке. Задаци су разноврсни и занимљиви, али се искључиво базирају на примену општег енглеског језика.	Задаци не одражавају језичке потребе ученика у погледу језика струке. Задаци су прилично оскудни и базирају на примену општег енглеског језика.
Текстови су аутентични	Текстови су углавном наративног карактера и не одражавају аутентичност тема које заступају, а ни у којем	Текстови су углавном наративног карактера и не одражавају аутентичност тема које заступају, а ни у	Текстови су делимично аутентични, али не одражавају аутентичне ситуације које	Текстови су делимично аутентични, али не одражавају аутентичне ситуације које	Не постоји аутентичност текстова.

	погледу аутентичност језика струке.	којем погледу аутентичност језика струке.	захтевају примену енглеског језика струке.	захтевају примену енглеског језика струке.	
Језик у уџбенику је природан и стваран	Језик је ригидан и не одражава примену у аутентичним и природним ситуацијама.	Језик је ригидан и не одражава примену у аутентичним и природним ситуацијама.	Језик је делимично природан и стваран, али не у односу на потребе струке.	Језик је делимично природан и стваран, али не у односу на потребе струке.	Језик је ригидан и не одражава примену у аутентичним и природним ситуацијама.
Заступљеност стручних речи у свакој лекцији одговара нивоу којем је намењен	Заступљеност стручних речи је испод минимума прописаног Наставним планом и програмом.	Заступљеност стручних речи је испод минимума прописаног Наставним планом и програмом.	Заступљеност стручних речи је испод минимума прописаног Наставним планом и програмом.	Заступљеност стручних речи је испод минимума прописаног Наставним планом и програмом.	Заступљеност стручних речи је испод минимума прописаног Наставним планом и програмом.
Дистрибуција оптерећења стручног вокабулара кроз наставне јединице/лекција је задовољавајућа	Вокабулар језика струке је занемарљив, готово да га нема.	Вокабулар језика струке је занемарљив, готово да га нема.	Вокабулар језика струке је занемарљив, готово да га нема.	Вокабулар језика струке је занемарљив, готово да га нема.	Вокабулар језика струке је занемарљив, готово да га нема.
Задачи упућују на комуникацију у реалним ситуацијама у којима се користи језик струке	Задачи су искључиво усмерени ка испуњењу комуникативне функције општег енглеског језика.	Задачи су искључиво усмерени ка испуњењу комуникативне функције општег енглеског језика	Задачи су искључиво усмерени ка испуњењу комуникативне функције општег енглеског језика	Задачи су искључиво усмерени ка испуњењу комуникативне функције општег енглеског језика	Задачи су искључиво усмерени ка испуњењу комуникативне функције општег енглеског језика
У уџбенику се акценат ставља на вештине усмене комуникације и вокабулар језика струке, што је у складу са потребама ученика	У уџбенику доминира граматика, што није у складу са интересовањем које су исказали ученици.	У уџбенику доминира граматика, што није у складу са интересовањем које су исказали ученици.	У уџбенику су највише заступљени граматика и општи вокабулар, што није у складу са интересовањем ученика.	У уџбенику су највише заступљени граматика и општи вокабулар, што није у складу са интересовањем ученика.	Најзаступљенија је вештина читања, што није у складу са интересовањем ученика.

Пре него приступимо тумачењу појединачних резултата анализираних уџбеника, осврнућемо се на њихове заједничке одлике.

Од пет анализираних уџбеника, два уџбеника су домаћег издавача и аутора, док су три уџбеника страног издавача и аутора. Један уџбеник намењен је ученицима трећег разреда гимназије и средњих стручних школа, али се не наводи конкретно којем образовном профили је намењен. Исти случај је и са уџбеником који је истог издавача и аутора, а намењен је ученицима четвртог разреда гимназије и средњих стручних школа. Друга два уџбеника, страног издавача и аутора не наводе узраст којим су намењени, већ само ниво постигнућа и то Б1+, односно Б2. И последњи, пети уџбеник једини у наслову носи да је намењен ученицима трећег разреда средњих стручних школа, али без назнаке да ли се ради о школама техничког, економског или неког другог образовног профила. Од укупно 12 школа, 10 школа користи 2 уџбеника домаћег издавача и аутора за трећи и четврти разред, једна школа користи два уџбеника страног издавача и аутора за трећи и четврти разред и једна школа користи један уџбеник за трећи разред страног аутора и издавач (Табела 26).

Табела 26: Општи оквир уџбеника

Уџбеник	Improving English 3	Improving English 4	Traveller B1+	Traveller B2	Chill Out 3
Узраст	Трећи разред/једанаеста година учења	Четврти разред/дванаеста година учења	Није наведено	Није наведено	Трећи разред/једанаеста година учења
Издавач	Домаћи	Домаћи	Страни	Страни	Страни
Аутор	Домаћи	Домаћи	Страни	Страни	Страни
Област	Гимназија и средње стручне школе	Гимназија и средње стручне школе	Није наведено	Није наведено	Средње стручне школе
Бр.школа који их користи	10	10	1	1	1

Напоменимо да овом приликом није анализиран и уџбеник *Chill Out 4* за четврти разред средње школе из разлога што у школи у којој се користи није било ђака уписаних у четврти разред, односно генерација треће године је прва која овај уџбеник користи.

Приступ материјалу у свих пет уџбеника приказан је кроз Садржај који се налази у уводном делу. Уџбеници *Improving English 3* и *Improving English 4* имају и *Plan of the Book* који приказује план активности кроз наставне јединице. План уџбеника *Traveller B1+*, *Traveller B2* и *Chill Out 3* приказан је у оквиру Садржаја.

Код уџбеника *Improving English 3* и *Improving English 4* само основне информације на насловној страни написане су на српском језику. Уџбеници *Traveller B1+* и *Traveller B2* су једнојезични. Поред насловне стране, у уџбенику *Chill Out 3* на српском језику написани су још и садржај, граматичка правила као и сажетак активности који се налази на почетку сваке наставне јединице. Од свих пет уџбеника, једино овај уџбеник на полеђини корица има кратак приказ уџбеника.

Уџбеници *Improving English 3*, *Improving English 4* и *Chill Out 3* у свом склопу имају и радне свеске. Сва четири уџбеника опремљена су пратећим аудио компакт диском, при чему је транскрипт вежби приказан само у уџбеницима *Improving English 3*, *Improving English 4*. Поред тога, ова два уџбеника једини имају *Key to self-assessment tests*, а заједно са уџбеником *Chill Out 3* имају енглеско-српски речник непознатих речи. Од свих пет уџбеника, овај једини нема листу неправилних глагола.

Ни један од уџбеника нема уводни део са дефинисаним циљевима и исходима уџбеника.

Број страна сваког од уџбеника не одражава реалну слику заступљености активности и задатака, имајући у виду да је употребљена различита величина фонтова, стилови и илустрације. Тако, на пример, уџбеници *Traveller B1+* и *Traveller B2* имају, по нашем мишљењу и превише активности, које су јако згуснуте. Неразумљива је намера аутора, обзиром да уџбеник конципиран на овакав

начин изглед прилично конфузно, нејасно и може изазвати одбојност код ученика. С друге стране, уџбеник Chill Out 3, је прилично штур, активности су разуђене и једноличне, не много креативне и нису у складу са узрастом ученика који га користе. Избалансираност активности, сведеност и приступачност приметна је код уџбеника Improving English 3, Improving English 4. На Слици 7 приказане су активности за језичку вештину говора код свих пет уџбеника.



Слика7: Пример дистрибуције активности писања у анализираним уџбеницима

Свих пет уџбеника теже ка развијању свих четири језичких вештина, граматике и вокабулару, што одређује поделе на поглавља унутар лекција, међутим, начин презентовања поглавља и њихов редослед у сваком уџбенику је другачији.

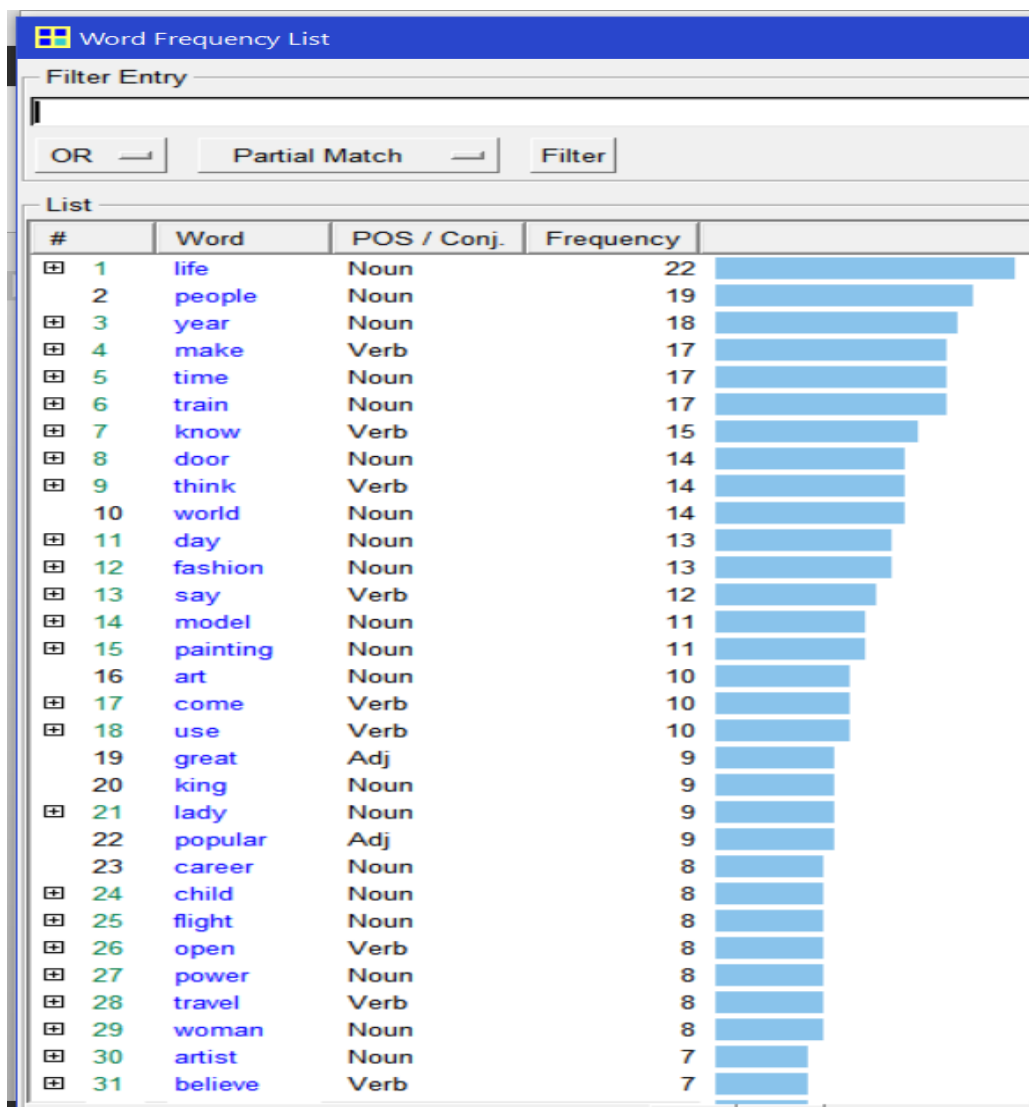
7.3.1 Уџбеник *Improving English 3*

Овај уџбеник намењен је ученицима трећег разреда гимназије и средњих стручних школа. Од укупно 12 школа, овај уџбеник се користи у 10. Уџбеник је домаћег издавача и аутора, и налази се на листи уџбеника које је одобрило Министарство просвете. Уџбеник се састоји од девет наставних јединица и 18 лекција. Наставне јединице су подељене на лекцију А и лекцију Б.

У уџбенику су заступљене све четири језичке вештине, затим вокабулар, граматика и комуникација. Свака наставна јединица почиње читањем и завршава се вежбама писања и комуникације. Такође, на крају сваке наставне јединице налазе се тестови провере знања. Све остале језичке вештине, односно задаци нису организовани одређеним редоследом. Приметно је, такође да језичке вештине нису равномерно заступљене; доминира граматика, којој је посвећен највећи део уџбеника, како у оквиру наставне јединице тако и у тестовима провере знања и радној свесци. Друга по заступљености је вештина говора, док је најмање простора посвећено вештинама писања, слушања и комуникације.

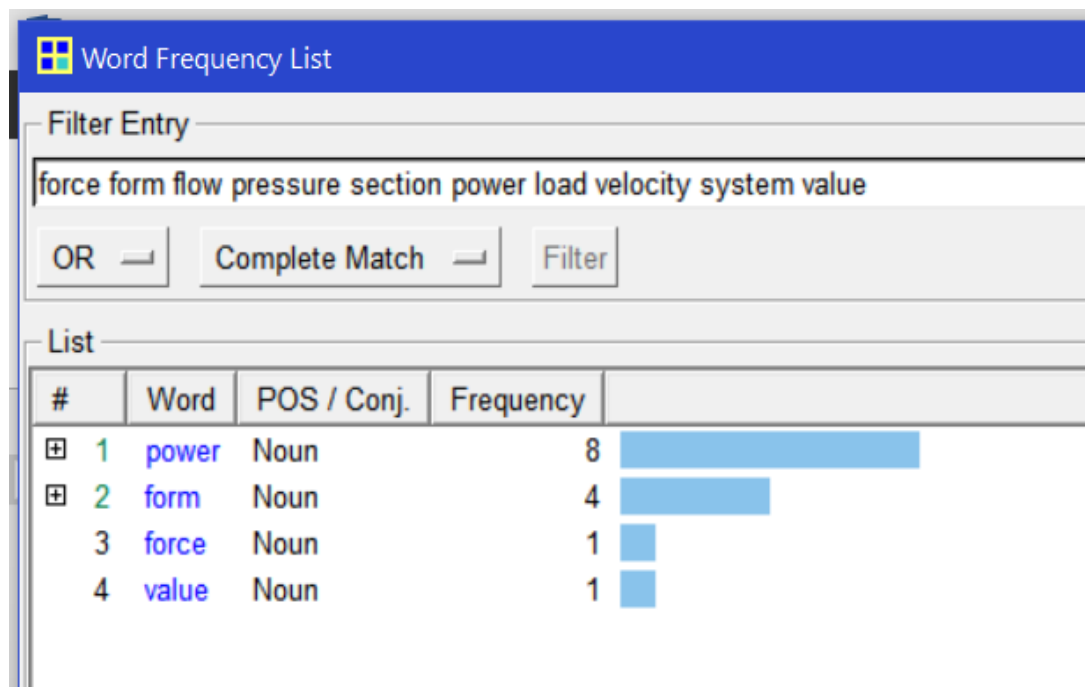
Тематске целине као и лекције које су представљене у наставним јединицама искључиво припадају домену општег енглеског језика. Такође, не постоје референце о пореклу, односно ауторству текстова, те је нејасно да ли се ради о ауторским, аутентичним или преузетим текстовима, осим када су у питању преузети одломци из неког књижевног дела. Анализа текстова из овог уџбеника, применом софтвера КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016) а на основу критеријума постављених у складу са Мудрајевом (2006:249), показала је да су уџбеници општег карактера те да је заступљеност стручног вокабулара минимална, односно

занемарљива. Слика 8 представља резултате анализе текста у уџбенику *Improving English 3*.



Слика 8: Дистрибуција најучесталијих речи у уџбенику *Improving English 3*

Наредни корак анализе подразумевао је уношење задатих кључних речи у циљу одређивања учесталости њиховог појављивања у уџбенику *Improving English 3*. Резултати овог корака приказани су на Слици 9.



Слика 9: Учесталост појављивања кључних речи *force, form, flow, pressure, section, power, load, velocity, system* и *value* у уџбенику *Improving English 3*.

Резултати анализе показују да се од кључних десет задатих речи, само четири појављују у текстовима уџбеника, и то *power, form, force* и *value*. Од наведених речи, најчесталија је реч *power*, са учесталошћу понављања 8, и једина је која се налази у првих тридесет најфреквентнијих речи.

Последњи корак у низу приказане анализе, јесте корак подударности, односно контекст у којем се наведене речи користе. Табела 27 приказује подударност речи *power*.

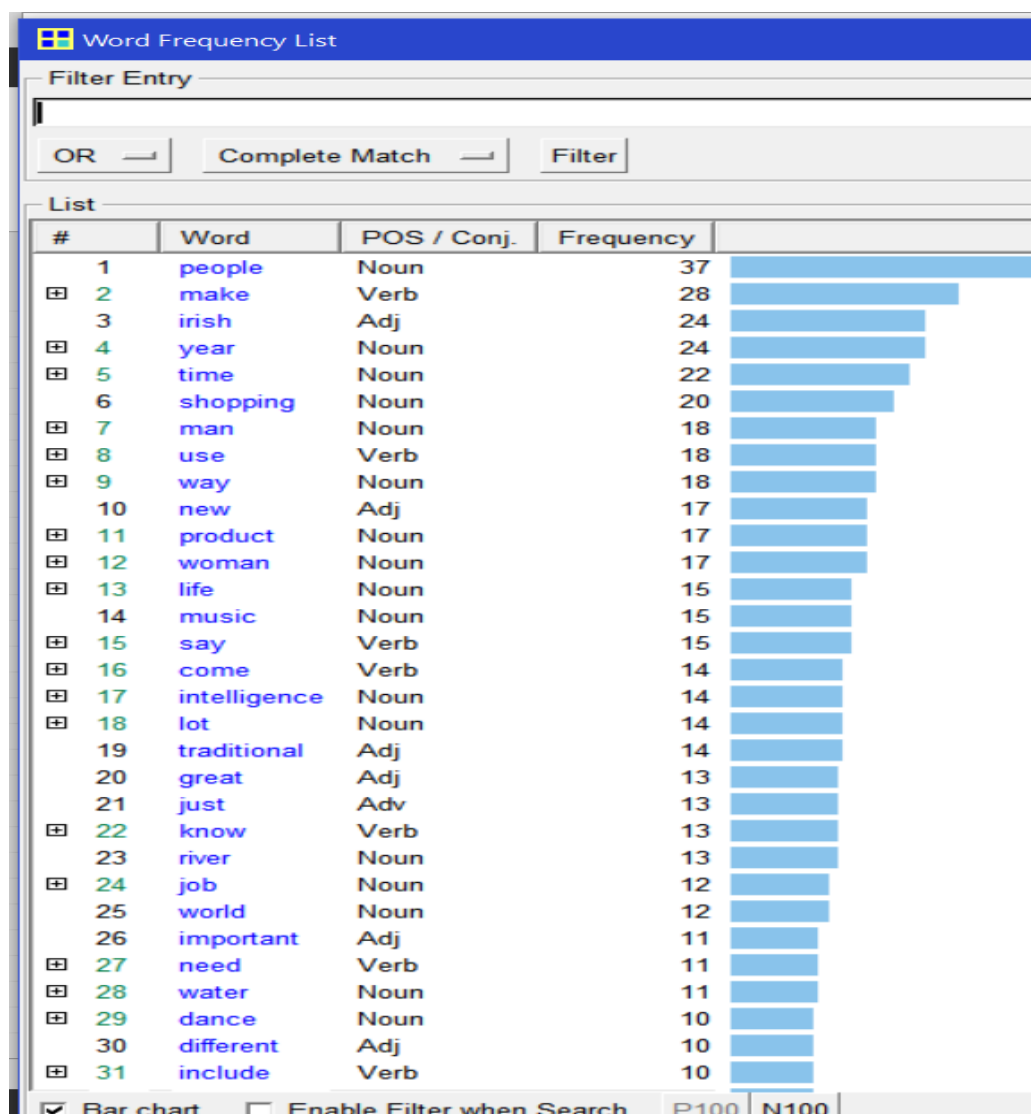
Приказали смо резултате анализе подударности ове речи управо зато што је она најчесталија реч, од свих 10 кључних речи у анализираном уџбенику. Такође, ова реч може употребити и у општем и у стручном значењу, што је показала анализа. Од укупно 8 појављивања у уџбенику, само једно је у контексту струке, *magnetic power*, док су остала појављивања у контексту општег енглеског језика.

Табела 27: Контекст речи *power*

...as sunlight , storms , fog and rain , as well as in natural destructive	power	of nature , especially ...
...especially by the violent	power	of the sea . He himself was often a witness....
...the princess was thinking day and night about this event . She possessed more	power	influence , gold and force of character than anyone else...
The castle is well-known for its gardens and the Blarney Stone , which is believed to have magic	powers	. Legend has it that those who kiss the Blarney Stone will gain..
They all have something in common : they possess great	powers	of observation and reach their conclusions through an analysis..
...who are generally less bright than he is . Dr Watson is a good observer , but his deductions are often incorrect . THE	POWER	OF DEDUCTION ²¹ I picked up the stick which our visitor had left...
Some people without possessing genius have remarkable	power	of stimulating it . I confess , my dear fellow , that I am very much
...vehicles known as Maglev , or magnetically levitated trains . The trains rely on magnetic	power	to float above the ground . Maglev nearly doubles the speed of...

7.3.2 Уџбеник *Improving English 4*

Уџбеник је намењен ученицима четвртог разреда гимназије и средњих стручних школа. Од укупно 12 школа, овај уџбеник се користи у 10. Уџбеник је домаћег издавача и аутора, и налази се на листи уџбеника које је одобрило Министарство просвете. Уџбеник се састоји од осам наставних јединица и 16 лекција. Наставне јединице су подељене на лекцију А и лекцију Б.

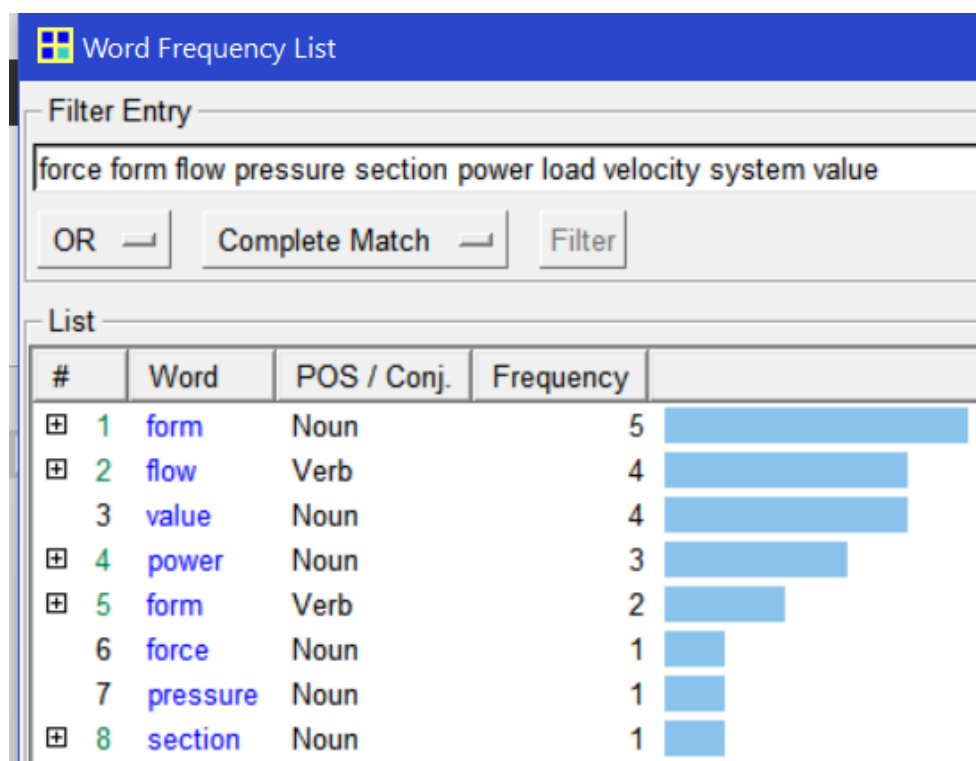


Слика 10: Дистрибуција најучесталијих речи у уџбенику *Improving English 4*

У уџбенику су заступљене све четири језичке вештине, затим вокабулар, граматика и комуникација. Свака наставна јединица почиње читањем и завршава се вежбама писања и комуникације. На крају сваке наставне јединице налазе се тестови провере знања. Вештине говора и слушања, као и вокабулар нису организовани одређеним редоследом. Такође, језичке вештине нису равномерно заступљене; доминира граматика, којој је посвећен највећи део уџбеника, како у оквиру наставне јединице тако и у тестовима провере знања и радној свесци. Друга

по заступљености је вештина говора, док је најмање простора посвећено вештинама писања, слушања и комуникације.

Тематске целине као и лекције које су представљене у наставним јединицама припадају домену општег енглеског језика. Такође, не постоје референце о пореклу, односно ауторству текстова, осим одломака из књижевних дела, те је нејасно да ли се ради о ауторским, аутентичним или преузетим текстовима.



Слика 11: Учесталост појављивања кључних речи *force*, *form*, *flow*, *pressure*, *section*, *power*, *load*, *velocity*, *system* и *value* у уџбенику *Improving English 4*.

Анализа текстова из овог уџбеника, применом софтвера КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016) а на основу критеријума постављених у складу са Мудрајевом

(2006:249), показала је да су уџбеници општег карактера те да је заступљеност стручног вокабулара минимална, односно занемарљива. Слика 10 представља резултате анализе текста у уџбенику *Improving English 4*.

Уношење задатих кључних речи у поменути програм имао је за циљ одређивање учесталости њиховог појављивања у уџбенику *Improving English 4*. Резултати анализе показују да се од кључних десет задатих речи, седам појављује у текстовима уџбеника, и то *form, flow, value, power, force, pressure, section* и *value*. Од наведених речи, најучесталија је реч *form*, са учесталошћу понављања 7, и не налази се у првих тридесет најфреквентнијих речи. Наиме, ни једна од кључних речи не налази се у првих 10 најфреквентнијих речи у овом уџбенику (Слика 11).

Табела 28: Контекст речи *form*

...revival of music in terms of popularity and innovation. Old melodies were adapted to modern	forms	. The styles and rhythms of Irish folk songs found their
, instituted a fund and according to his will , ` the money shall be distributed in the	form	of prizes to those who , during the preceding year ,
hundreds or thousands of horizontal layers . The 3D file is then sent to a together with no visible joints and	forms	a real object . This is called 3D printing.
Why shouldn't a man fill that position ? I wish there weren't such cases of discriminations . ↵ MARTIN ↵ Gender inequality is a	form	of social discrimination . We can still hear the opinion
The pipe and flute are the main accompanying instruments . There are two distinctive	forms	of Irish dancing : solo dances and figure dances
...as it approaches its mouth , divides into a maze of channels which	form	a wide delta before it merges with salty waters of the
brings great relief to all of them when a great number of streams join together to	form	the mighty river . ↵ Unfortunately , growing

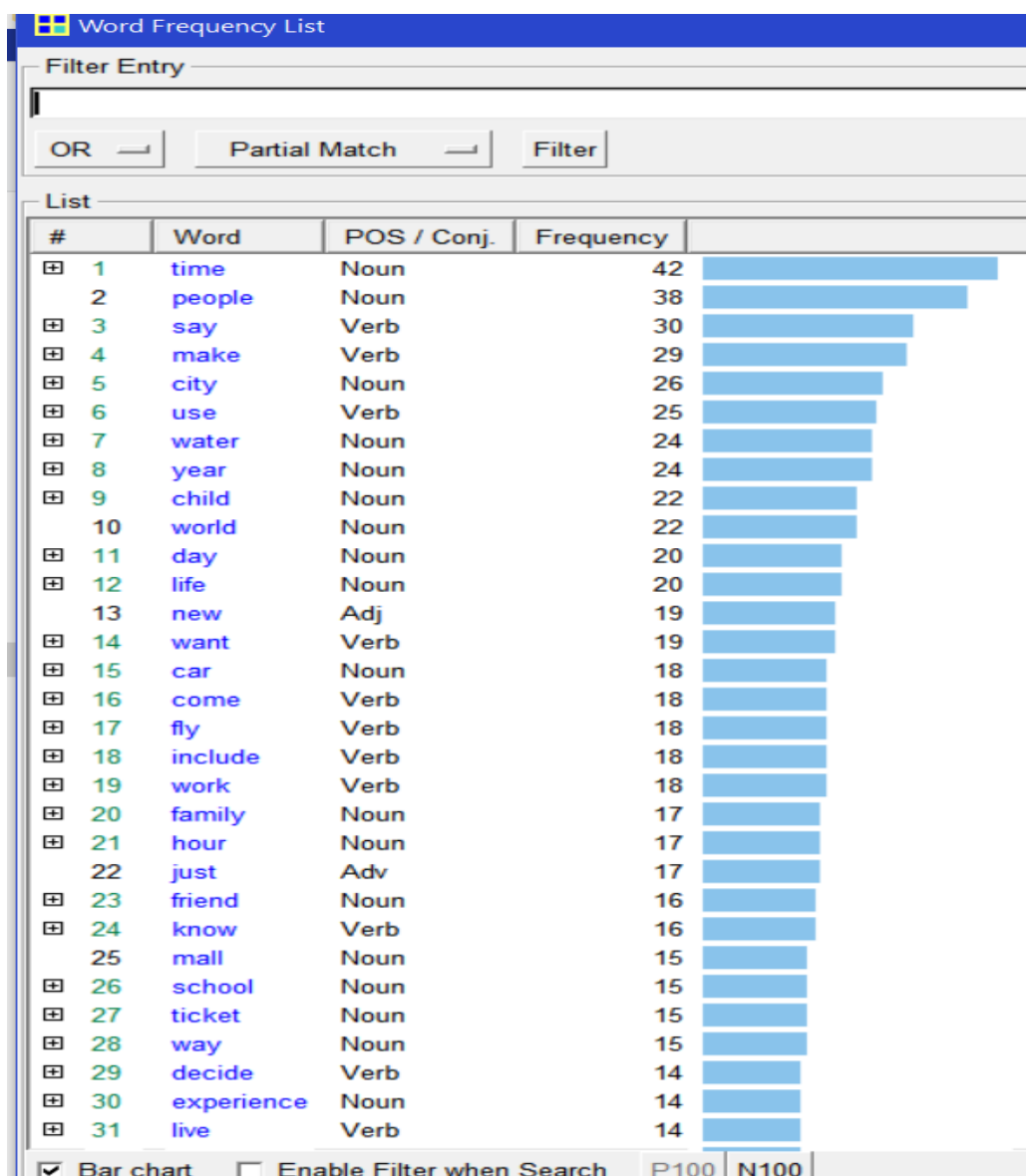
Последњи корак у низу приказане анализе, јесте корак подударности, односно контекст у којем се наведене речи користе. Табела 28 приказује подударност речи *form*, која може имати и опште и стручно значење.

Резултати процеса подударности показују да се реч *form* у уџбенику *Improving English 4* јавља искључиво у контексту општег енглеског језика.

7.3.3 Уџбеник *Traveller B1+*

У овом уџбенику не наводи се којем узрасту је намењен, већ је класификован на основу нивоа знања – B1+. Од укупно 12 школа, уџбеник се користи у једној. Уџбеник је страног издавача и аутора, и налази се на листи које је одобрило Министарство просвете. Међутим, у уџбенику се не наводи пуно име и презиме аутора, већ само иницијали са пуним презименом. Такође, не постоји никакво објашњење којој циљној групи је намењен уџбеник, којим образовним профилима и која је сврха уџбеника. Уџбеник се састоји од осам наставних јединица, односно модула, при чему свака има различити број лекција. Активности у оквиру наставних јединица подељене су на две целине, А и Б.

Поред све четири језичке вештине, у уџбенику су заступљени још вокабулар и граматика. Све језичке вештине представљене су устаљеним редоследом кроз цео уџбеник. Вокабулар и граматика заступљенији су у односу на остале четири језичке вештине, док је дистрибуција ових потоњих подједнака у целом уџбенику. На крају сваке наставне јединице налази се тест провере знања који искључиво обухвата граматику, вокабулар и вештину слушања. Такође, последње стране уџбеника посвећене су задацима за групни рад и то само за неке од наставних јединица, затим граматичка објашњења, листа неправилних глагола, илустрована упутства за писање различитих типова писама (*formal and informal letters*) и разлике између британског и америчког енглеског језика.



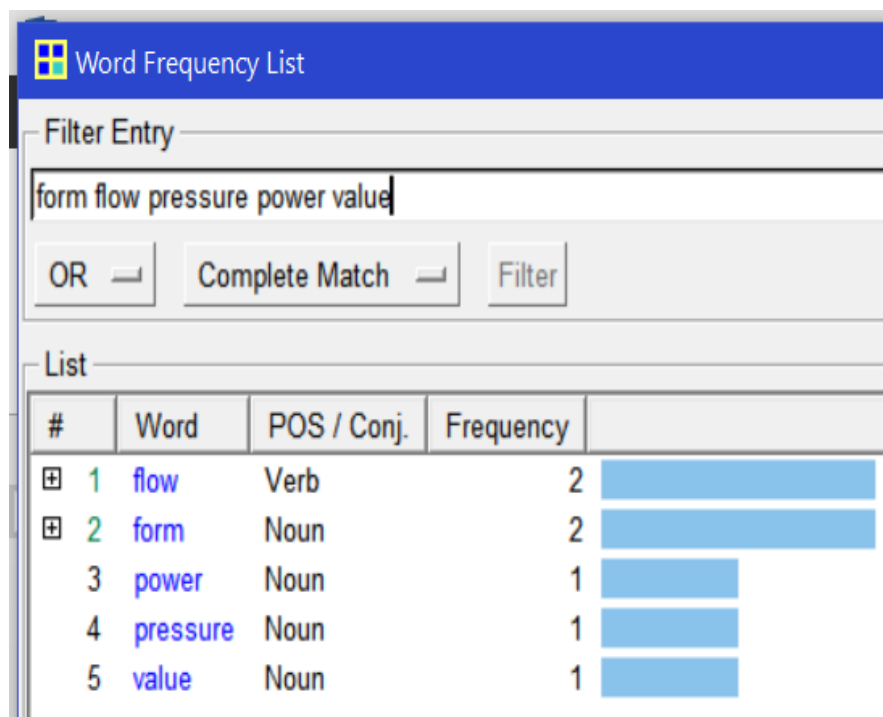
Слика 12: Дистрибуција најчесталијих речи у уџбенику *Traveller B1+*

Тематске целине као и лекције које су представљене у наставним јединицама из домена су општег енглеског језика. Такође, не постоје референце о пореклу, односно ауторству текстова, те је нејасно да ли се ради о ауторским, аутентичним или преузетим текстовима.

Анализа текстова из овог уџбеника, применом софтвера КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016) а на основу критеријума постављених у складу са Мудрајевом

(2006:249), показала је да су уџбеници општег карактера те да је заступљеност стручног вокабулара минимална, односно занемарљива. Слика 12 представља резултате анализе текста у уџбенику *Traveller B1+*

Учесталост појављивања кључних речи у уџбенику *Traveller B1+* приказана је на Слици 13:



Слика 13: Учесталост појављивања кључних речи *force, form, flow, pressure, section, power, load, velocity, system* и *value* у уџбенику *Traveller B1+*

Од анализираних десет кључних речи, пет се појављује у текстовима уџбеника: *form, flow, power, pressure* и *value*. Ни једна реч се не налази у првих сто најучесталијих речи, а од наведених речи *flow* и *form*, имају исту учесталост појављивања 2.

Анализа подударности приказала је контекст употребе најфреквентније речи од задатих 10. Табела 29 приказује подударност речи *flow* и *form*.

Табела 29: Контекст речи *flow* и *form*.

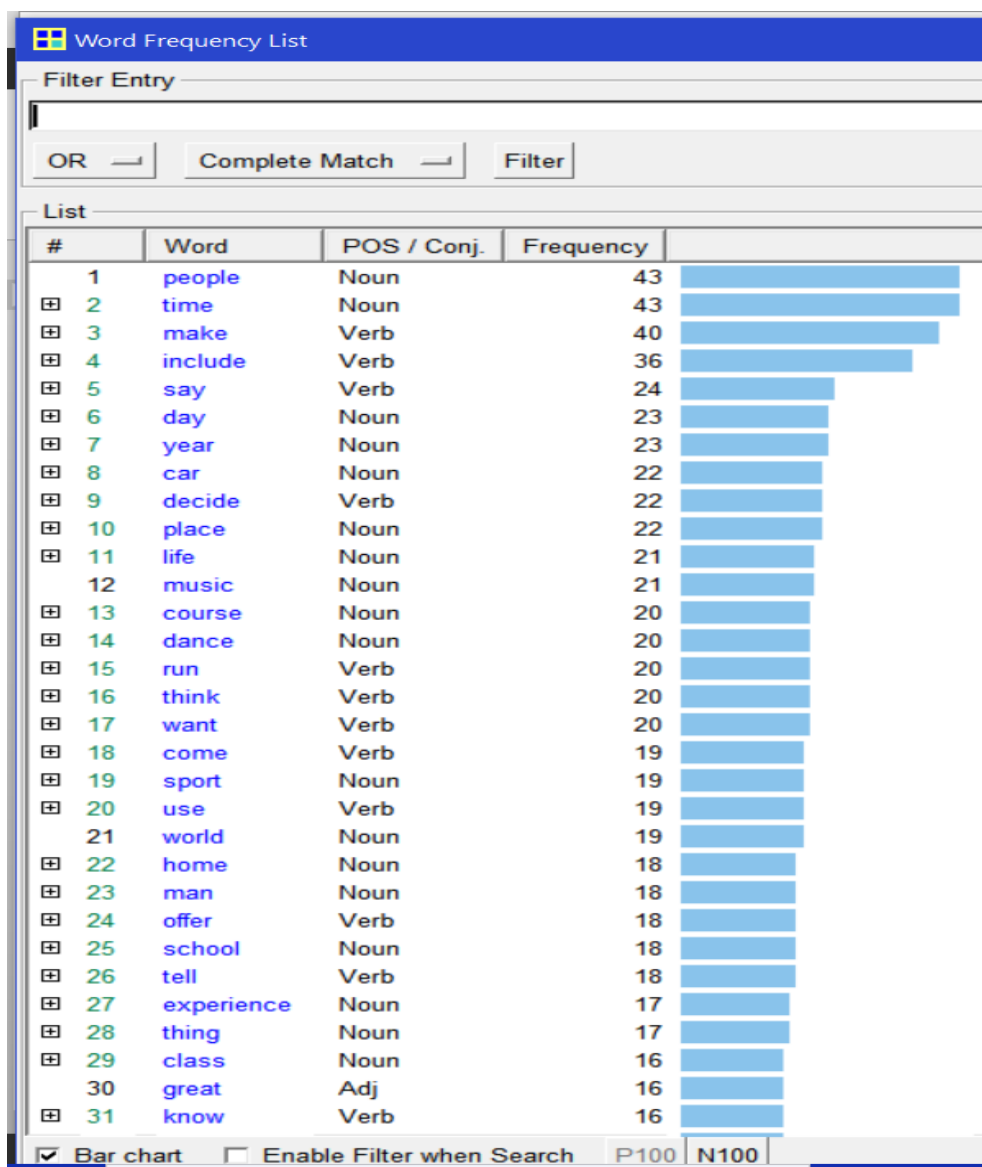
Birds and other wildlife depend on them for food and habitat . However, rivers that	flow	through cities can become choked with rubbish and pollutants
. red trees will be replaced by blue-green sycamore trees . Other polluted water	flows	into a wetland, where bacteria will eat the sulphur in it ,
years old and I ` am currently attending Radcliffe Sixth	Form	College , where I am studying A level Business Studies ,
of 46,505 miles in October 2007 . During the trip , Jason relied on many different	forms	of transport . He walked and swam . He also cycled from

Подударности показују да се речи *flow* и *form* у уџбенику *Traveller B1+* не јављају у контексту језика струке техничког усмерења.

7.3.4 Уџбеник *Traveller B2*

У овом уџбенику не наводи се којем узрасту је намењен, већ је класификован на основу нивоа знања – B2. Од укупно 12 школа, уџбеник се користи у једној. Уџбеник је страног издавача и аутора, и налази се на листи које је одобрило Министарство просвете. У уџбенику се, међутим, не наводи пуно име аутора, већ само иницијали имена са презименом. Такође, не постоји никакво објашњење којој циљној групи је намењен уџбеник, којим образовним профилима и која је сврха уџбеника. Уџбеник се састоји од шест наставних јединица и 12 лекција.

Поред све четири језичке вештине, у уџбенику су заступљени још вокабулар и граматика. Све језичке вештине представљене су устаљеним редоследом кроз цео уџбеник. Вокабулар и граматика заступљенији су у односу на остале четири језичке вештине и њихова дистрибуција подједнака је у целом уџбенику. На крају сваке наставне јединице налази се тест провере знања који искључиво обухвата читање, вокабулар и слушање.



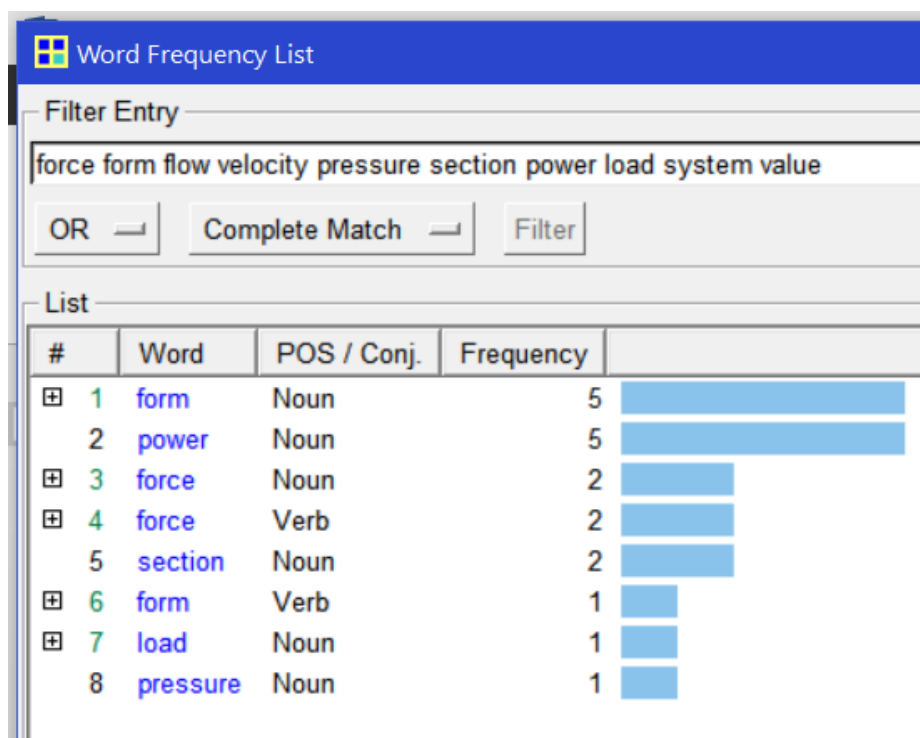
Слика 14: Дистрибуција најчесталијих речи у уџбенику *Traveller B2*

Последње стране уџбеника посвећене су задацима за групни рад и то само за неке од наставних јединица, затим граматичка објашњења, листа неправилних глагола, илустрована упутства за писање различитих типова писама и разлике између британског и америчког енглеског језика.

Тематске целине као и лекције које су представљене у наставним јединицама из домена су општег енглеског језика. Такође, не постоје референце о пореклу, односно ауторству текстова, те је нејасно да ли се ради о ауторским, аутентичним или преузетим текстовима.

Анализа текстова из овог уџбеника, применом софтвера КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016) а на основу критеријума постављених у складу са Мудрајевом (2006:249), показала је да су уџбеници општег карактера те да је заступљеност стручног вокабулара минимална, односно занемарљива. Слика 14 представља резултате анализе текста у уџбенику *Traveller B2*

Учесталост појављивања кључних речи у уџбенику *Traveller B2* приказана је на Слици 15.



Слика 15: Учесталост појављивања кључних речи *force, form, flow, pressure, section, power, load, velocity, system* и *value* у уџбенику *Traveller B2*.

Од анализираних десет кључних речи, шест се појављује у текстовима уџбеника: *form*, *power*, *force*, *section*, *load* и *pressure*. Ни једна реч се не налази у првих сто најчесталијих речи, а од наведених речи *form* има највећу учесталост, 5 док најмању имају речи *load* и *pressure*.

Анализа подударности приказала је контекст употребе најфреквентније речи од задатих 10. Табела 30 приказује подударност речи *form*.

Табела 30: Контекст речи *form*.

Since its introduction , nearly 7 million young people have travelled using this form	of rail ticket . Apart from the fact that the ticket offers young
million young people have travelled using this form of rail ticket . Apart from the fact that the ticket offers young people a cheap form	of travel , the InterRail Pass is also simple to use . It 's
a number of books and articles were published on the subject . Many scientist and astronomers of the time were convinced that alien life forms	existed ; some even claimed that they had seen signs of life
hope that my application will be seriously considered . I would be grateful if you could inform me how I can get an application form	and about any other requirements .I look forward to hearing
Participants can earn 1/2 , 1 or 2 credits , Online registration , intramural forms	and contact information are available at the website

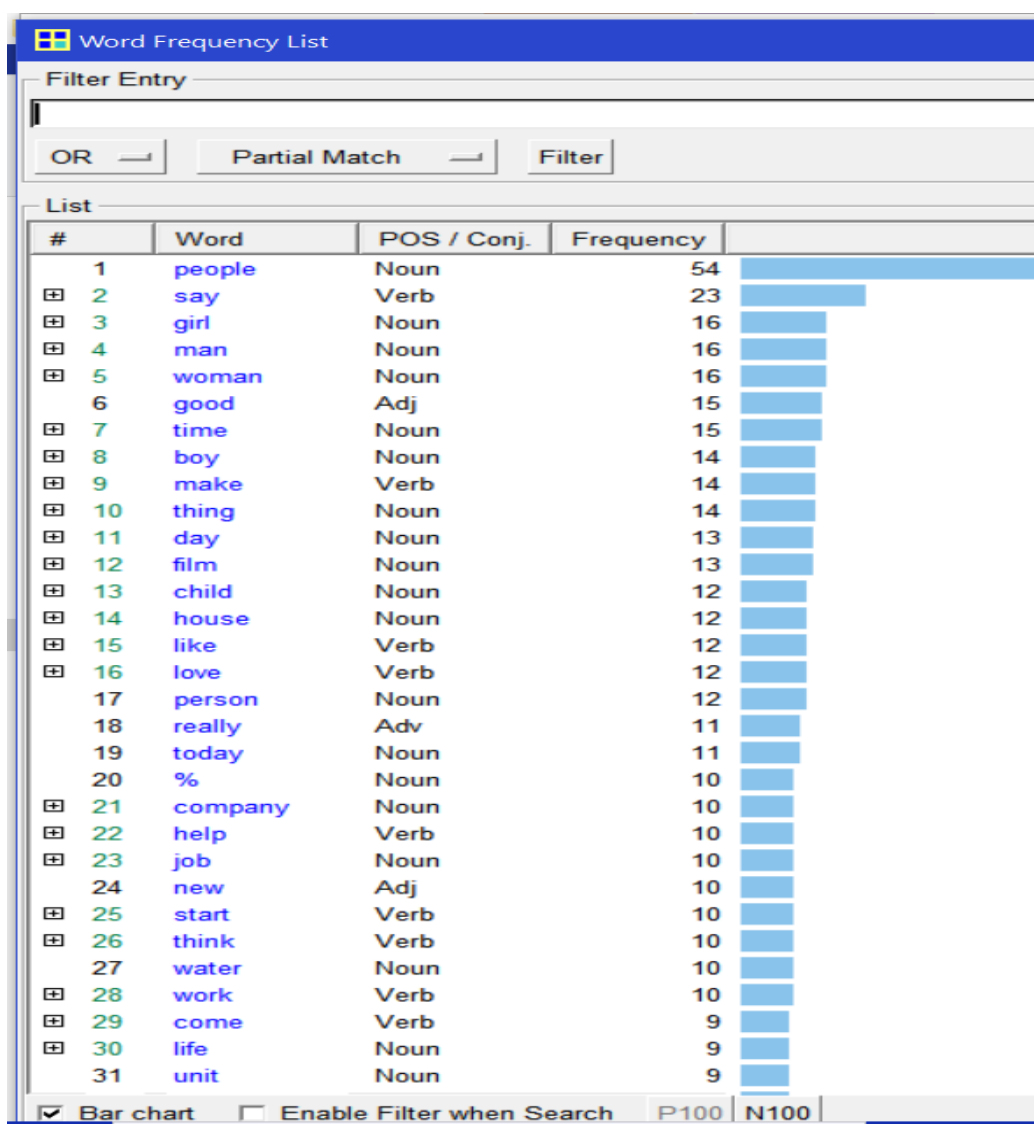
Подударности показују да се реч *form* у уџбенику *Traveller B2* не јавља у контексту језика струке техничког усмерења.

7.3.5 Уџбеник *Chill Out 3*

Уџбеник је намењен ученицима трећег разреда средњих стручних школа, без конкретног навођења којим образовним профилима. Од укупно 12 школа, уџбеник се користи у једној. Уџбеник је страног издавача и аутора, и налази се на

листи које је одобрило Министарство просвете. Уџбеник се састоји од осам наставних јединица и 24 лекције.

Поред све четири језичке вештине, у уџбенику су заступљени још вокабулар и граматика. Граматичке целине су дате на крају сваке наставне јединице у виду граматичких објашњења, на српском језику, без конкретних примена граматичких облика у одређеним контекстима.



Слика 15: Дистрибуција најчесталијих речи у уџбенику *Chill Out 3*

Језичке вештине нису представљене устаљеним редоследом и разликују се од лекције до лекције. Најзаступљенија је вештина читања, док је најмање простора дато вештини слушања и вокабулар. На крају сваке наставне јединице, а пре граматичких објашњења, налази се тест провере знања. Заступљеност језичких вештина, вокабулара и граматике разликује се код сваког теста.

Тематске целине као и лекције које су представљене у наставним јединицама припадају тематици општег енглеског језика. Такође, не постоје референце о пореклу, односно ауторству текстова, те је нејасно да ли се ради о ауторским, аутентичним или преузетим текстовима.

#	Word	POS / Conj.	Frequency
1	form	Noun	1
2	section	Noun	1

Слика 16: Учесталост појављивања кључних речи *force, form, flow, pressure, section, power, load, velocity, system* и *value* у уџбенику *Chill Out 3*

Резултати анализа текстова из овог уџбеника, применом софтвера КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016) а на основу критеријума постављених у складу са Мудрајевом (2006:249), указују да су уџбеници општег карактера те да је

заступљеност стручног вокабулара минимална, односно занемарљива. Слика 15 представља резултате анализе текста у уџбенику *Chill Out 3*.

Учесталост појављивања кључних речи у уџбенику *Chill Out 3* приказана је на Слици 16.

Од анализираних десет кључних речи, само две се појављује у текстовима уџбеника: *form* и *section*, са подједнаком учесталошћу појављивања.

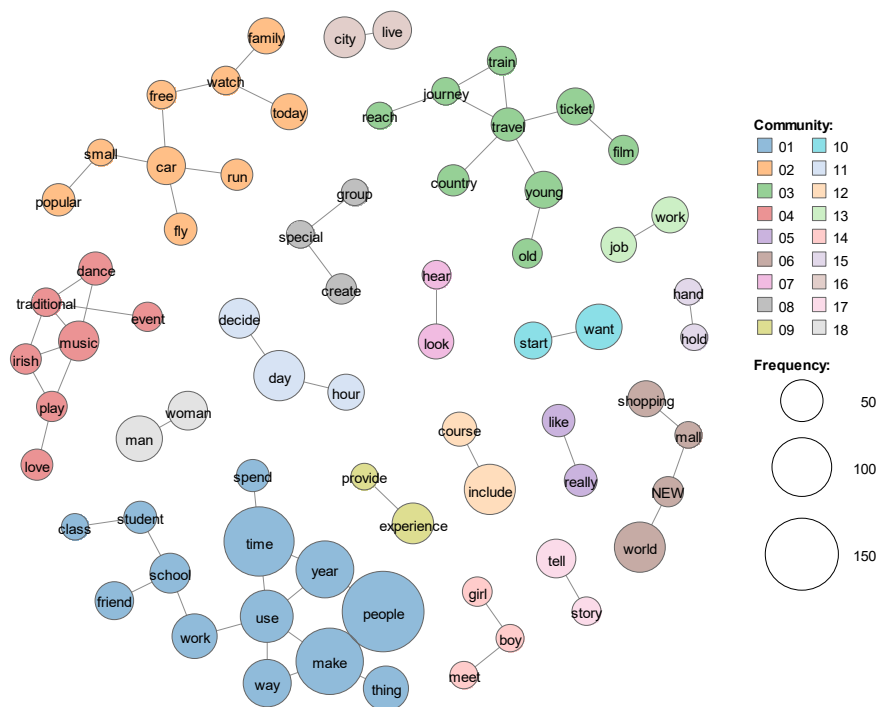
Табела 31: Контекст речи *form* и *section*

stands for any type of hidden messages included in ads . Very often they pop up in the	form	of pictures or contours that are seldom picked up at first glance.
, people are not very thoughtful about what they are building and how much it costs . There is also the fruit and vegetable	section	which has a psychological function . Many people do n't feel

Анализа подударности одражава контекст употребе најфреквентније речи од задатих 10. Табела 31 приказује подударност речи *form* и *section*.

Подударности показују да се речи *form* и *section*, у уџбенику *Chill Out 3* не јавља у контексту језика струке техничког усмерења.

На основу добијених резултата закључујемо да се чак у четири (*Improving English 4, Traveller B1+, Traveller B2* и *Chill Out 3*) од пет уџбеника, као најучесталија реч јавља *form*, која се пак не налази на листи 100 најучесталијих речи ни у једном од наведених уџбеника. Такође, контекст дате речи, као ни осталих, ни у једном случају није у складу са контекстом струке техничког усмерења. На Слици 17 дат је визуелни приказ најзаступљенијих речи, у свих 5 уџбеника, које су груписане на основу контекста у којем се налазе.



Слика 17: Најучесталије речи у свим анализираним уџбеницима, груписаних на основу контекста и тематике којима припадају

Напоменимо још и да ни у једном од анализираних уџбеника није пронађена корелација са стручним предметима, што је препорука и Наставног плана.

7.4 Резултати анализа наставног плана и програма

У овом делу рада биће приказани резултати истраживања до којих се дошло анализом Правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године)⁴⁶ (у даљем тексту: Правилник) са посебним освртом на део Правилника који се односи на наставни план и програм предмета Енглески језик. Циљ ове анализе је да се утврди заступљеност енглеског

⁴⁶ <https://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/#1557128435959-aaba5be0-1eed>

као језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења као и усаглашеност нормативних аката са наставном праксом заступљеном у поменутиим школама.

Резултати су сврстани у групе у односу на анализирани категорије: структура и садржај Правилника, тематске области, уџбеници и наставни материјал и комуникативна функција језика у наставном плану и програму.

7.4.1 Структура и садржај правилника

У образовном систему Србије наставни планови и програми још увек имају традиционални концепт, односно садрже циљеве, задатке и наставни садржај.

Правилник о наставном плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама у које спадају планови и програми за стране језике, донесен је 1990. године („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 6/1990 од 17.8.1990. године) и од тада имао је неколико измена. Структура Правилника („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године) анализираног у раду обухвата наставне планове и програме заједничких предмета за све четири, односно, три године трајања средњег стручног образовања, док садржај обухвата описе предмета, оперативне задатке, садржај предмета. Сва норматива која се односи на прописивање и доношење Правилника у надлежности је Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. На основу овог Правилника, односно плана и програма, наставници енглеског језика у средњим стручним школама креирају годишњи и месечни план рада. Годишњи план рада, између осталог обухвата назив наставне теме, број часова за наставну тему и број часова за обраду. Месечни план рада обухвата дидактичко-методичку елаборацију наставних тема на наставне јединице на основу редоследа реализације предмета.

Правилник („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године) који анализирамо у раду, дефинише заједнички део програма

свих страних језика (енглески, италијански, немачки, руски, француски и шпански), који се састоји од циљева предмета, задатака наставе, тематских области, комуникативне функције, детаљно објашњење програма (са детаљним описом све четири језичке вештине), упутство за тумачење граматичких садржаја и начин остваривања програма. Заједнички део програма класификован је на основу година учења језика те имамо: Први страни језик за образовне профиле у трогодишњем и четворогодишњем трајању; Први страни језик за образовне профиле у четворогодишњем трајању са недељним фондом часова 3; Страни језик за образовне профиле у трогодишњем и четворогодишњем образовању; Први страни језик за образовне профиле у трогодишњем трајању; Први страни језик за образовне профиле у четворогодишњем трајању – 2 часа недељно, итд. Затим следи детаљан опис оперативних задатака на нивоу језичких вештина за сваки разред понаособ, у зависности од групе којој припадају и броја часова (нпр. I разред – девета година учења (2 часа недељно); III разред – једанаеста година учења (3 часа недељно). Оперативни задаци односе се на језичке вештине слушања, читања, говора, писања, социокултурну компетенцију, медијацију и граматичке садржаје. Сви оперативни задаци, изузев граматичких садржаја, општег су карактера и исти за све горе наведене језике. Детаљан опис уз наведене примера за сваку годину учења имају граматички садржаји, који су представљени за сваки језик посебно.

7.4.2 Тематске области, уџбеници и наставни материјал

Настава енглеског језика у средњим стручним школама почиње од прве године и прати наставни план и програм. Правилник ("Службени гласник РС – Просветни гласник", бр. 3/2015 од 7.5.2015. године) прописује задатке наставе енглеског језика који се односе на оспособљавање ученика да усмено и писмено користе језик, проширују и продубљују комуникативне способности, у циљу коришћења језика након завршетка средњег образовања, за студије, или будућем

послу; упознају текстове погодне за праћење тематике из струке⁴⁷. Правилник такође налаже тематске области, које су исте за сва четири разреда и обухватају теме из свакодневног живота, свет рада (перспективе и образовни системи), генерацијске разлике и вршњачка питања, интересантне животне приче и догађаје, заштиту животне средине, научна достигнућа и свет компјутера, медије, спортове, познате градове, регионе и земље, Европу и заједнички живот народа, живот и дела славних људи. Као последња ставка у наводу тематских области налази се Језик струке са освртом на процес рада, праћење новина у области струке, описи послова, пословна комуникација. Наставник је у обавези да обради пет оквирних тема. Такође, препорука је Правилника да аутори уџбеника и наставници обрађују теме у складу са интересовањима ученика, што је прилично контрадикторно имајући у виду да интересовања ученика као и њихове потребе ни на који начин нису узети у обзир приликом израде Правилника, односно наставног плана и програма. Поред тога, дискутабилно је да ли су наведене теме које стоје на располагању наставницима уопште и у домену интересовања ученика у погледу језика струке. Овакав начин одабира наставних тема које се прожимају током целог школовања указују и на чињеницу да од афинитета самих наставника зависи даљи ток наставе, што може довести до супротних исхода, односно исхода који не обухватају домен језика струке.

Сврха учења страног језика у средњим стручним школама, како прописује Правилник је „овладавање језиком струке и то у оноликој мери која је неопходна да се језик користи ради информисаности и оспособљавања за једноставну комуникацију у усменом и писаном облику на страном језику“ (Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама – “Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 3/2015). Овоме иде у прилог да се садржаји који се односе на језик струке прогресивно

⁴⁷ Члан 60, Закона о основама система васпитања и образовања („Сл. гласник РС”, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закони и 10/2019), између осталог, наводи да план и програм наставе у средњем стручном образовању садржи: циљеве стручног образовања и циљеве учења предмета; опште и специфичне предметне компетенције; стандард квалификација; кључне појмове садржаја предмета; упутство за дидактичко-методичку реализацију.

увећавају од 20% до 50%, и Правилник препоручује да стручна тематика која се обрађује на страном језику прати исходе стручних предмета и буде у корелацији са њима. Правилник такође препоручује да се текстовима обухвате шематски прикази, упутства о примени апарата, инструмената, материјала, декларације, затим краћи стручни текстови који се односе на тематске садржаје стручних предмета, уз адекватну дидактичку подршку. План и програм се саставља на основу уџбеника који наставник бира са листе одобрених уџбеника коју прописује Министарство. Избор уџбеника, дакле зависи од самог наставника. Сва питања која се односе на квалитет и квантитет одобрених уџбеника регулисана су Законом о уџбеницима („Службени гласник РС”, број 27 од 6. априла 2018.) и Планом уџбеника за општеобразовне предмете у средњим стручним школама (Национални просветни савет, 2016)⁴⁸.

7.4.3 Комуникативна функције језика у наставном плану и програму

Правилник посебно истиче значај комуникативне функције језика, при чему се комуникативне функције прожимају и исте су за сва четири разреда. Неке од комуникативних функција наведених у Правилнику су: представљање себе и других, поздрављање, идентификација и именовање особа, објеката, боја, бројева, давање једноставних упутстава и команди, изражавање молби, захвалности, извињења, допадања, недопадања, просторних и временских односа, давање и тражење информација и обавештења, и др. Ако упоредимо комуникативне функције у Правилнику са комуникативним функцијама које су представљене рецимо у Правилнику о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2/2010–13, 3/2011–129 (др. правилник), 8/2013–7, 5/2014–85, 11/2016–505, 11/2016–586,

⁴⁸ На основу Правилника о плану уџбеника „Службени гласник РС – Просветни гласник“, 9/2016–161, 10/2016–276 (исправка), 10/2017–51, 11/2019–206. Правилник је ступио на снагу осмог дана од дана објављивања у „Службеном гласнику РС – Просветни гласник”, односно 9. јула 2016. године а примењује се од школске 2016/2017. године.

7/2017–12, 12/2018–4, 10/2019–1), видећемо да су оне готово исте, те да нема неких великих разлика.

Мора постојати разлика у дефинисању комуникативних функција, пре свега између основне и средње школе а затим између средњих школа у односу на образовне профиле и језичких потреба. Комуникативној функцији језика се у последње време придаје доста пажње, али се она не треба узимати здраво за готово. Евидентно је да ученици располажу врло оскудним речником, и у наставној пракси је учестала појава да ученици не разумеју чак и речи које се најчешће користе (Михајловић 2019:87). Наиме, ученик по завршетку основног образовања, односно након 8 година учења енглеског језика⁴⁹ треба да достигне ниво А2 језичке компетенције, на основу Заједничког европског оквира за учење, наставу и евалуацију језика (Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, 2001). То значи да је ученик оспособљен да: може да разуме реченице и често коришћене изразе који се односе на подручја која су од непосредне важности – основне личне и породичне информације, куповина, запослење; може да комуницира у једноставним и рутинским задацима који захтевају једноставну и директну размену информација о познатим и рутинским стварима; може да опише себе као и своје непосредно окружења и поставља питања у оквиру личних потреба (Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, 200: 24).

Ако на крају средњег образовања ученици четвртог разреда средње стручне школе треба да савладају енглески језик до нивоа Б1 (Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама – "Службени гласник РС – Просветни гласник", бр. 3/2015), поставља се питање да ли се и у средњој школи, посебно стручној школи комуникативна функција језика треба сводити на теме општег карактера или се треба фокусирати на теме које су битне за језик струке а које се тичу потреба ученика у погледу језика. Комуникативни приступ настави у потпуности је

⁴⁹ У образовном систему Републике Србије, енглески језик се од школске 2002/2003 учи од првог разреда основне школе, као обавезан предмет. У другом образовном циклусу, од петог разреда уводи се други страни језик, који се бира у зависности од могућности школа. Прим.аут.

прикладан за наставу енглеског језика струке (Nitu, 2002), и ученицима средњих струковних школа техничког усмерења главни приоритет је ефективна комуникација, стога би се и комуникативна функција требало изучавати на нивоу коришћења језика струке, у зависности од образовног профила. Колико ће НПП бити успешан зависи од његовог садржаја, односно од тога какав садржај су они који су одговорни за креирање НПП одлучили да уврсте у наставни план и програм.

8 ДИСКУСИЈА

Спроведене студије имале су три циља истраживања. Први циљ се односи на утврђивање потреба ученика средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији у погледу енглеског језика струке. Следећи циљ био је утврђивање усклађености уџбеника са претходно дефинисаним потребама ученика. И последњи, трећи циљ односи се на усклађеност нормативних аката, првенствено наставног плана и програма са циљевима енглеског језика струке. За реализовање ових циљева извршена су четири истраживања, укључујући и пилот истраживање као иницијалне тачке ове студије. Анализирани су ставови ученика, наставника, уџбеника и нормативних аката као интегрални елементи на основу којих се ствара, односно реализује настава енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења.

У наставку поглавља биће дискутовани резултати добијени у наведеним истраживањима у односу на постављене хипотезе.

8.1 Хипотеза број 1

План и програм енглеског језика у средњим стручним школама на Косову и Метохији није прилагођен потребама ученика у погледу енглеског као језика струке.

Резултати добијени анализом Правилника, упитника за ученике и упитника за наставнике указују да делови Правилника који се односе на енглески језик струке

нису дефинисани у довољној мери, односно да су исти за све образовне профиле обухваћене Правилником. Анализа је такође показала да су елементи обухваћени НПП првенствено обухватају аспекте општег енглеског језика струке, а да би био окарактерисан као НПП енглеског језика струке он мора да обухвата елементе дате струке којој је намењен. На пример, настава енглеског језика у гимназијама усмерена је на учење језика као део ширег образовног процеса, док је овакав приступ у настави у средњим стручним школама техничког усмерења неприхватљив из разлога што ученици ових школа уче језик из других потреба и за друге сврхе (видети Dudley-Evans & Saint John, 1998:8). Правилник је првенствено општег карактера и једино су граматички садржаји детаљно представљени за сваки страни језик, укључујући енглески, са чиме је сагласно и 65,38% наставника. Конкретно за енглески језик, препоруке правилника су да се кроз наставу обнављају језичке структуре проширивањем знања о новим употребама, функцијама, значењем (Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама – "Службени гласник РС – Просветни гласник", бр. 3/2015). Међутим, и овде се доводи у питање одабир граматичких садржаја, на основу којих критеријума су одређени и да ли се приликом њиховог одабира водило рачуна о потребама ученика и саме струке⁵⁰. Неопходно је да се граматичке јединице обрађују у складу са њиховом употребом у смислу њихове релевантности и заступљености у ситуацијама које диктира струка. По мишљењу Елиса (Ellis, 2014:109) „граматика се најбоље учи док се ученици боре да би остварили комуникацију јер се на тај начин откривају граматичке форме које су им потребне да искажу жељена значења“.

Неодређене тематске области, неадекватност уџбеника и примена аутентичних материјала следеће су ставке у којима се огледају недостаци садашњих наставних планова. Иако Правилник прописује да стручна тематика која се обрађује на страном језику прати исходе стручних предмета, дискутабилно код овакве поставке је, пре свега неодређеност, недовољна дефинисаност самог садржаја језика струке. У прилог овоме иду и резултати анализе упитника за

⁵⁰ Више о граматичким особеностима језика струке видети у: Chen 2016; Igrutinović 2015; Dudley Evans – Saint John 1998.

ученике и наставнике. Обе групе испитаника изјасниле су се да се активности на часовима енглеског језика у највећој мери реализују кроз теме из свакодневног живота, затим из културе и књижевности, а најмање кроз теме из струке. Такође, само мали број наставника, 7,69%, сматра да су теме у складу са струком ученика.

Наведимо као пример образовни профил Пословни администратор, где су садржаји енглеског језика јасно дефинисани и у складу са образовним профилем: „Наставним планом су препоручене стручне теме и граматички садржаји који произилазе из описа стандарда занимања и који се обрађују током четворогодишњег образовања узимајући у обзир програм стручних предмета ради корелације са тематиком из страног језика“ (Ђukić, 2017). Примере наставних планова и програма за енглески језик струке можемо наћи у земљама у окружењу. У Хрватској, на пример постоје јасно дефинисани наставни планови енглеског језика за средње стручне школе, посебно за економска и техничка усмерења, тако да нема много двоумљења код организације наставе (више о наведеним плановима доступно на http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/engleski-t.pdf).

Недостатак прецизно дефинисаног броја часова, као и самих тема у наставним плановима за општеобразовне предмете, укључујући енглески језик, за средње стручне школе намеће додатно оптерећење наставницима. Језички садржај који је заступљен у наставном плану и програму енглеског језика струке мора да одражава стварне ситуације у којима се језик користи у контексту дате струке, уз детаљан приказ и опис наставних јединица и елемената садржаних у њима. Овако конципиран план и програм омогућиће да се наставници више посвете самој настави него припреми за наставу, поготово када имамо наставнике који су почетници и немају много искустава у настави ЕЈС.

Ако су детаљи у погледу начина остваривања наставног плана и програма за стручне предмете, рецимо за образовне профиле из области Електротехнике или Машинства (Правилник о плану и програму наставе и учења стручних предмета средњег стручног образовања у подручју рада Електротехника, „Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник“, 11/2018–367, 7/2019–148, 9/2019–1, 13/2019–1; Правилник о плану и програму наставе и учења стручних предмета

средњег стручног образовања у подручју рада Машинство и обрада метала, „Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник“ 6/2014–1, 11/2015–1, 1/2016–147, 5/2016–1, 10/2016–5, 13/2016–8, 4/2017–325, 4/2017–593, 1/2018–296, 4/2018–1, 2/2020–23) детаљно представљени за сваки предмет у погледу обима, броја часова, тема и наставних јединица, нема разлога да се на исти начин не дефинише и план и програм за извођење наставе страних, односно енглеског језика. Ако се ученици оспособљавају да прате стручну литературу „у циљу информисања, праћења иновација и достигнућа у области струке“ (Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама – “Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 3/2015), онда се свакако акценат треба ставити на језик струке а не на општи језик. Такође, теме које се прожимају кроз све четири године учења језика и које су исте за све нивое, а које спадају у домен општег језика, неоправдано имају примат по броју часова над енглеским језиком струке. Конкретно, 57,69% наставника сматра да је заступљеност стручних тема у уџбеницима мања од 10%.

Дефинисање конкретних тема служи за одређивање садржаја уџбеника, као главном извору информација како за ученике тако и за наставнике. Теме које су наведене у наставном плану и програму припадају домену општег енглеског језика. Имајући на уму природу средњих стручних школа техничког усмерења, теме које би у овом случају оправдале статус стручности односиле би се на области које су везана за интересовања ученика у погледу струке за коју се школују. Овде не доводимо у питање значај општег енглеског језика као и културолошке аспекте, већ указујемо на нужност да се однос општег и језика струке промени у корист овог потоњег. Наиме, избор тема обликује садржај уџбеника који је релевантан са оним што ученици уче у оквиру свог стручног образовања (Widodo, 2016). Одабир тема игра важну улогу у наставном процесу, имајући у виду да су наставне јединице организоване у складу са темама које прописује наставни план и програм. Прави одабир тема омогућава повезаност наставних јединица, и у складу је са темама које аутор уџбеника прикупља или сам пише текстове и задатке (Nunan, 1991:2015).

Да би исход учења био позитиван, наставна јединица мора представљати структурни низ активности континуирано усклађених са активностима

заступљеним у свим наставним јединицама у уџбенику, са чиме је сагласно и 80,77% наставника. Ричардс (Richards, 2001:166) као факторе успешне наставне јединице подразумева а) дужину наставног материјала која мора бити задовољавајућа у смислу ни прекратка ни предугачка; б) ток активности, односно, да једна активност води ка другој, да се међусобно преплићу а не да буду насумично одабране; в) кохеренцију; г) темпо, где свака активност представљена у наставној јединици захтева исти временски период обраде; д) исход који подразумева да на крају сваке наставне јединице ученик научи и уме да исказе низ активности које су међусобно повезане. Међутим, мишљења наставника о усклађености укупних активности са потребама ученика приказаним у Правилнику су подељена, при чему напредњаче они који сматрају да су активности у складу са потребама ученика. Када смо довели у питање релевантност наставног плана и програма у односу на усклађеност језичких вештина и језика струке, већина наставника је става да план и програм не испуњава потребе ученика у погледу језика струке (читање, 61,54%; усмена комуникација, 65,38%; писање, 69,23%; стручна терминологија, 73,07%).

Прогресивно увећање наставног садржаја (од 20% до 50%) језика струке је оправдано али ипак недовољно за примену аутентичног материјала у настави. Наставници сматрају да немају довољно простора за употребу аутентичног наставног материјала, а 50% сматра да је са оваквим планом и програмом, где је фокус стављен на општи енглески језик, употреба аутентичног материјала готово и неизводљива. Занимљиво је да 38,6% има супротно мишљење од осталих. Три наставника нису желела да се изјасни о овој теми (што можемо приписати, делимично, неискуству с обзиром да се радило о наставницима са најмањим бројем година искуства у настави). Ово указује да традиционална настава још увек има примат над савременим наставним методама, и како тврде Кулић-Савковић (2019:140) није у стању да одговори на многобројне сложене захтеве савременог друштва. Делимично, ово се може приписати и чињеници да планови и програми, по структури не прате кретања у друштву, у смислу развоја оних способности које ће ученицима омогућити боље сналажење у радном окружењу.

Са развојем комуникативне наставе језика седамдесетих година прошлог века, комуникативни приступ у настави језика дошло је до промене приступа у

креирању наставног програма, па се фокус са наставе енглеског језика као система пребацио на наставу енглеског језика као средства за комуникацију различитих друштвених заједница и група. У зависности од потреба и циљева дате групе, дефинисани су и елементи комуникације који подразумевају лексiku, дискурс, жанр. Тако на пример, комуникација која се одвија у заједници која обухвата инжењере електротехнике разликује се од реализације комуникације која се одвија у заједници доктора медицине или економиста. Настава енглеског језика у којој су циљеви у садржај усклађени са комуникативним потребама ученика дефинисана је као настава енглеског језика струке (Carter & Nunan, 2001:2–3).

Анализирајући формат комуникативних функција представљеног у Правилнику установљено је да се он своди само на оне функције које се тичу употребе општег језика. Евидентно је да комуникативна функција мора да обухвата и аспекте струке, јер како Правилник и дефинише „Сврха учења страног језика у средњим стручним школама је овладавање језиком струке, и то у оноликој мери која је неопходна да се језик користи ради информисаности и оспособљености за једноставну комуникацију у усменом и писаном облику на страном језику“ (Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама – “Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 3/2015). Како свака струка има себи својствен језик комуникације, са тог аспекта се треба приступити и комуникативној функцији, односно комуникативној компетенцији ученика узимајући у обзир и њихове потребе у погледу језика струке. У прилог овоме говори и резултат од 69,23% наставника који сматрају да наставни план и програм који прописује Министарство не дефинише и посебно не препоручује развијање комуникативних компетенција ученика у погледу језика струке.

Наиме, различите области људске делатности од ученика захтевају различите комуникативне компетенције и исте се морају дефинисати и учити са посебним нагласком на дату област, односно струку (Nunan 1988:21). Свакако да у комуникативне функције треба уврстити и аспекте свакодневних, животних ситуација, али оне не би требале да имају примат над комуникативним функцијама са аспекта ЕЈС. Језик струке обухвата потребе које се не односе само на

лингвистичко знање већ подразумева и знање које се односи на комуникативни контекст у којем ће ученици радити, односно, студирати (Douglas 2013:371).

Ако се план и програм наставе енглеског језика за средње школе техничког усмерења базира на принципима изучавања и учења комуникативне функције језика, онда је важно да се ти принципи одражавају у самом плану и програму, кроз јасно дефинисане функције и кроз јасно дефинисан наставни материјал, теме и наставне јединице за сваку струку понаособ. То би значило да енглески језик током наставе представља средство комуникације а не предмет проучавања, да ученици не уче о језику већ да га уче кроз практичну примену, да наставници уводе аутентични језик у наставу у истом облику који се користи у стварној комуникацији (Nitu, 2002). Комуникативна функција енглеског језика струке испољава се писменим и усменим путем у директном контакту са стручњацима date области широм света. Писмена комуникација реализује се посредством различитог писаног материјала, литературу, упутства за употребу, опис рада производних система. (Ђолић, 2013). Усмена комуникација реализује се у директном или индиректном контакту са иностраним партнерима. Оба вида комуникације захтевају прецизност, поготово када је у питању употреба стручне терминологије, јер свака и најмања грешка у интерпретацији може довести до фаталних последица. (Ђолић, 2013). Ђирковић-Миладиновић (2011) у свом раду запажа да се код средњошколаца задовољство у учењу енглеског језика поклапа са успехом на тестовима који оцењују комуникативне компетенције. Ово се посебно евидентно код старијих ученика, када активности на часу енглеског језика захтевају да они искажу своје мисли, ставове и учествују у дискусији, односно када задатак захтева примену говорних способности ученика.

Напоменимо још и то да се свих 26 наставника изјаснило да никада нису консултовани нити учествовали у изради наставног плана и програма прописаног од стране Министарства. Неопходно је у процес креирања наставног плана и програма укључити саме наставнике и уважити њихове ставове, јер су они најбољи познаваоци ситуације на терену.

Овакав начин приступа наставним плановима језика струке пре свега одражава се на недостатке који ученици испољавају касније након завршетка средње школе, у раду или у наставку школовања. Енглески језик струке се на високошколском нивоу углавном изучава два семестра односно једну школску годину на основним студијама (на техничком факултету у кос. Митровици Енглески језик 1 као једносеместрални предмет и Енглески језик 2 такође као једносеместрални испит; исти је случај и са Високим техничким школама). Фонд часова који се нуди на високошколском нивоу недовољан је, пре свега да се исправе пропусти из средње школе, а и циљ наставе језика струке на високошколском нивоу је да се студенти оспособе да користе стручну литературу на енглеском језику. Поред тога, одређени број ученика средњих стручних школа техничког усмерења након завршетка средње школе одмах се упуштају у рад за који им је такође неопходно елементарно знање језика струке. Очигледно је да постоји велики дисбаланс између онога што се ученицима нуди у средњим школама и онога што их очекује касније у раду и у наставку школовања.

На основу резултата добијених анализом Правилника, упитника за ученике и упитника за наставнике закључујемо да наставни план и програм енглеског језика у средњим стручним школама на Косову и Метохији није у складу са потребама ученика у погледу енглеског језика струке, чиме је наша хипотеза потврђена.

8.2 Хипотеза број 2

Концепт уџбеника који се користе у настави енглеског језика у средњим школама техничког усмерења на Косову и Метохији не задовољава потребе ученика у погледу енглеског језика струке.

Другу хипотезу испитивали смо путем анализе уџбеника који се користе у настави енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења, анализе упитника за ученике и упитника за наставнике.

Обзиром да се ученици у средњим стручним школама стичу знања из области које су блиско повезане са њиховом професијом и текстови заступљени у

уџбеницима енглеског језика морају бити у складу са њиховим позивом (Widodo, 2016). То значи да уџбеник који се користи у настави ЕЈС треба да садржи текстове и задатке који се односе на струку за коју се ученици школују. У Србији, постоји преко 350 различитих образовних профила (Parić, 2017) и разумљиво је да није могуће да сваки од њих има наменски креиран уџбеник енглеског језика струке. Ово је, условно речено, један од разлога због којег је одабир уџбеника у складу са глобалним наставним планом и програмом а не са образовним профилем. По питању адекватних уџбеника који су у складу са струком, најконсистентнији су образовни профили економског, правног и медицинског усмерења. О овоме сведоче истраживања на ову тему (Vukomanović, 2018; Bogdanović, 2017), која успешност наставе и достигнућа ученика приписују и уџбенику као важном мотивационом чиниоцу. На жалост, истраживање потреба ученика техничког усмерења нису спроведена нити су се истраживања бавила питањем адекватности уџбеника. Такође, истраживања која су и спроведена углавном су мањег овима и не односе се на питање односа уџбеника и потреба ученика.

Иако није изводљиво да сваки образовни профил има посебан уџбеник енглеског језика, треба се имати на уму да је могуће у уџбенику који користи више образовних профила уврстити оне елементе које су својствене и заједничке образовним профилима техничког усмерења. На овај начин ученици ће стећи елементарно знање из струке и упознати са терминологијом, док ће увид у шири контекст имати прилику да стекну у наставку школовања. Овакав приступ конципирања уџбеника утицао би на унапређење наставе и мотивисаност ученика, омогућавајући тиме да спремни ступе у свет рада

Недефинисаност тематских области отвара и питање адекватности уџбеника, на основу којих се и дефинише план и програм. Иако је наставници имају могућност да изабере уџбеник који ће користити у настави, резултати анализе упитника за наставнике средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији као и анализом уџбеника, установили смо да уџбеници нису усклађени са потребама ученика и струке. Наиме, резултати указују да је већина ученика незадовољна уџбеницима које користе у настави, то се односи пре свега на неадекватну тематику приказану у уџбеницима. Такође, иако већина ученика

сматра да је садржај уџбеника примерен њиховом нивоу знања, евидентно је да и већина препознаје да уџбеник није у складу са струком за коју се школује.

Разлог оваквог стања, по мишљењу 80% наставника, јесте недоступност, односно непостојање адекватних уџбеника енглеског језика за реализовање наставе у средњим стручним школама техничког усмерења (видети: Каталог и Допуна каталога за уџбенике за средње школе, Гимназије и средње стручне школе – општеобразовни предмети, „Службени гласник РС – Просветни гласник“ бр. 9/16, 4/19 и 13/19). У складу са тим и је и проценат од 30,77% наставника који су мишљења да уџбеник треба унапредити. Недостаци на које смо овде указали у погледу оскудности тематских области и уџбеника одражавају се пре свега на језичка постигнуће ученика средњих стручних школа техничког усмерења а затим касније на терцијалном нивоу образовања.

Узмемо ли у обзир чињеницу да наставници енглеског језика у средњим стручним школама нису стручњаци из области струке већ су стручњаци из области енглеског језика, онда је јасно да њихов предмет није струка на енглеском већ енглески језик струке. Њихов задатак је да уз помоћ добро формулисаних наставних планова и програма и адекватног наставног материјала, односно уџбеника омогуће ученицима да енглески језик користе за потребе струке за коју се школују. Анализа упитника за наставнике пружила нам је увид у критеријуме којима су се наставници водили приликом одабира уџбеника. Поред критеријума, као што су повољна цена, визуелни аспекти, приступачност ученицима, видљиво је да су се наставници водили смерницама које су представљене у Правилнику о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године). Можемо закључити да је избор уџбеника у великој мери условљен критеријумима које намеће Министарство, обзиром да оно одлучује о квалитету уџбеника, ауторима, избору садржаја, издавачима те да наставницима преостаје да изаберу само оно што им се нуди – чак и када то није у складу са циљевима наставе. Ако узмемо у обзир да од пет анализираних уџбеника ни један не одговара настави енглеског језика струке, онда је сасвим јасно да се проблем мора решавати на нивоу који се бави питањем селекције наставног материјала.

Овде се не доводи у питање нити један аспект обавезе наставника, чак супротно, тежња је да се укаже на диспаратет који постоји у теорији и пракси. Овде напоменимо да ни један наставник као разлог одабира уџбеника није навео заступљеност језика струке, просто из разлога што у уџбеницима њега и нема те наставници и нису у могућности да им то буде један од критеријума одабира.

Да уџбеници који се користе у настави језика струке не задовољавају ни потребе ученика ни потребе струке, указују и резултати одговора наставника који су се већином изјаснили да уџбеници не садрже елементе струке као што су теме из струке, аутентичне ситуације из струке, развијање језичких вештина у односу на потребе струке, итд. Такође, језичке функције које су приказане у уџбеницима не одражавају енглески језик који ће ученици користити на будуће послу или на студијама.

Сматра се да је уџбеник за страни језик струке углавном наглашава рецептивне вештине – читање и разумевање стручних текстова. Међутим, у зависности од струке одређује се и садржајни концепт уџбеника, тако на пример уџбеник намењен економским усмерењима треба да наглашава говорну делатност док се уџбеник техничких усмерења треба фокусирати на читање и разумевање текстова (Sekulović, 2015). Са овом тврдњом се не можемо у потпуности сложити, јер је вештина коју ученици највише желе да унапреде, а за коју и наставници сматрају да је главни камен спотицања ученицима, у ствари вештина усменог изражавања. Односно, управо вештина која је најмање или неадекватно приказана у анализираним уџбеницима. То значи да уџбеници нису у складу са потребама ученика, што их чини неадекватним за наставу језика. Уџбеници јесу у складу са наставним планом и програмом, али неусклађеност са потребама ученика произилази управо из разлога што наставни план и програм није прецизно дефинисан и одређен за средње стручне школе техничког усмерења.

Такође, стандарди постигнућа и компетенција не праве разлику између стручних школа и гимназија. Ово указује да се компетенције дефинисане стандардима фокусирају само на минимално овладавање језиком које ученици свих средњих школа, без обзира на усмерење, морају да достигну након завршетка

школовања, при чему се не води рачуна о оним језичким потребама ученика које се конкретно односе на струку.

Свакако да све четири језичке вештине: говорење, слушање, читање и писање морају бити заступљене у сваком уџбенику енглеског језика струке, питање је у којој мери ће одређена вештина бити заступљена у односу на потребе ученика.

Сама анализа уџбеника који су наставници навели да користе у настави, поред претходне потврде ученика и наставника, такође је показала да су сви уџбеници општег карактера, те да је заступљеност тема, односно текстова из области струке занемарљива и недовољна. Текстове би, дакле требало бирати на основу тема из струке који су интересантни и одражавају аутентично радно окружење. Избор тема треба да је такав да подстиче ученике на размишљање, мотивише да износе властите ставове и мишљења. Поред тога, текст мора да задовољава и методолошке критеријуме кроз које ће наставник моћи да примени разноврсне језичке активности. Једна од важних улога текста је и подстицање развијања комуникације на страном језику.

Такође, анализа је показала да складност језичких вештина које су приказане у уџбеницима нису у складу са потребама ученика нити са сврхом учења енглеског језика. Вештине приказане у уџбеницима не поспешују развој комуникативних способности ученика. Већина активности које се односе на говорну комуникацију не представљају изазов ученицима, и усмерене су углавном ка испуњењу комуникативне функције општег енглеског језика. Наиме, уџбеник као основи извор информација треба да садржајно пружа могућност развијања језичких и комуникативних компетенција ученика и то кроз стручне текстове као изворима информација из области струке. Такође, уџбеник мора бити усклађен са нивоом знања ученика и дидактичким нормама као и са савременим образовним стратегијама и као такав омогући ученицима самоусмерено учење (Микановић, 2016). Овакав вид учења сматра се најразвијенијим обликом учења, јер је евидентан дисконтинуитет који постоји између знања стеченог у школи и знања које ученик усвоји током живота (ибид: 485).

Јасно дефинисање циљева учења треба да садржи све ставке које се односе на садржај који ученици требају да савладају током учења као и на знање које ће стећи по завршетку школе. Исходи учења, као део циљева учења описују које језичке вештине ће ученици усавршити након завршетка наставе, односно школовања а које су у складу са резултатима анализе потреба. Информације доступне на овај начин користе се за креирање и одабир уџбеника и осталог наставног материјала, наставни и процес учења (Brown, 2016:155).

Иако су резултати истраживања показали да уџбеници не задовољавају потребе ученика по питању језика струке, охрабрује чињеница да наставници схватају важност наставе језика струке и да као додатни материјал у настави примењују стручне текстове које проналазе на интернету или користе књиге у којима се они налазе. Број наставника који се опредељује за овакав тип додатног наставног материјала релативно је мали (7,69 % наставника од укупног броја) и неопходно је да се укаже на потребу примене оваквог типа додатног наставног материјала, кроз наставни план и програм и путем осталих нормативних аката посебно у случајевима када уџбеници енглеског језика нису у складу са наставом којој су намењени.

Имајући у виду резултате које смо добили анализом упитника за ученике, наставнике и анализом уџбеника који се користе у наставни закључујемо да је друга хипотеза потврђена.

8.3 Хипотеза број 3

Ниво језика струке у погледу стручне терминологије не одговара нивоу који је предвиђен за ученике завршних разреда средњих стручних школа.

Трећу хипотезу испитивали смо анализом текстова заступљених у уџбеницима који се користе у настави, применом програма КН Coder Version 3 (Higuchi, 2016), као и анализом упитника за ученике и наставнике.

Карактеристична одлика енглеског језика струке, у односу на општи енглески језик, јесте стручна терминологија коју користи. Специфична техничка терминологија се користи у одређеним условима и користи је одређена група људи

која припада одређеној професији. Ученици који течно говоре енглески не морају нужно да познају специфични вокабулар који се користи у пољу струке (Cigan & Kordić, 2013). Други речима, свака струка има свој вокабулар који се разликује од струке до струке. Затим, енглески језик струке више је фокусиран на језик у контексту него на граматичке и језичке структуре..

Поред тога, како Нејшон (Nation, 2001:145) указује, потребно је да ученици разумеју најмање 65 до 70% речи у тексту да би постигли разумни ниво разумевања текста. На пример, почетницима је неопходно да знају 2000 до 3000 речи да би могли да се споразумеју у аутентичним ситуацијама (Milton, 2009:240)м. Такође, у обзир се треба узети и чињеница да је језик струке монофункционалан док је општи језик полифункционалан, што укључује и разлике у обимности речи. Наиме, речник општег енглеског језика обично садржи од 300000 до 500000 речи, док стручни речник обухвата милионе речи (Iričanin, 1987).

Знање које ученици стичу из области струке у директној је спрези са језиком струке, односно разумевање и употреба стручног вокабулара указује да ученици припадају одређеној групи која дели заједничке интересе. Аналогно томе, та одређена група у школи учи енглески језик, односно вокабулар који је карактеристичан за струку за коју се школују (Coxhead, 2013: 116). Кључни задатак оних који су одговорни за израду наставног плана и програма и за ауторе уџбеника јесте одабир одговарајућег вокабулара (Nunan, 1991:118) који је усклађен са датом струком. Поред тога, највећи извор лексичке грађе, односно нових речи је управо текст који се налази уџбеницима као основним наставним материјалом, који по мишљењу већине наставника одређује ток часа.

Познавање вокабулара општег енглеског језика служи ученицима за комуникацију о свакодневним темама, обично оних које се тичу њихових вршњака, док је познавање вокабулара струке обично ограничено, што је последица недовољне изложености ученика језику струке у настави. Разлози недовољног познавања стручне терминологије могу бити вишеструки – од недовољне мотивисаности ученика за усавршавањем стручног вокабулара па до неадекватних уџбеника који садржајно нису примерени својој намени. Стручна садржајност

уџбеника енглеског језика пружа могућност ученицима не само са се упознају са особеностима језика струке, већ и да науче терминологију струке на енглеском језику. Истраживања која су се бавила питањем мотивације ученика у учењу језика, поред фактора који су карактеристични за мотивацију ученика ове старосне доби (споразумевање у иностранству, лакша комуникација са вршњацима на друштвеним мрежама, употреба рачунара, добра оцена) наводе и фактор уџбеника (Danaye Tous & Haghghi, 2014; Berardo, 2006). Концепт, садржај па и изглед уџбеника могу утицати на мотивисаност ученика.

Недовољно познавање стручне терминологије узрокује отежано разумевање садржаја уџбеника језика струке (Ward, 2001). На пример, преглед релевантних нормативних аката који регулишу наставу енглеског језика у средњим стручним школама у Србији показао је да не постоји конкретна дефинисаност броја речи које ученик средње школе током свог школовања треба да савлада. Напоменимо да је у Чешкој, на пример, број речи је конкретно одређен те ученик средње стручне школе треба да усаврши 2300 техничких речи током школовања (Moštěková, 2010).

Истраживање које су спровели Хуанг и Тсоу (Huang & Tsou, 2013) имало је за циљ да утврди који ниво познавања вокабулара студената инжењерских наука на Тајвану је неопходан за разумевање садржаја уџбеника енглеског језика који се користи у настави, као и да утврди квантитет и квалитет фонда којим студенти располажу. На основу 10 уџбеника стручних предмета који се користе у настави, истраживачи су саставили листу од 3941 основних инжењерских појмова које су затим сврстали у групе: речи опште намене, речи за академске потребе, техничке речи и помоћне речи. Резултати истраживања су показали да су студенти прве и друге године, укупно 124, били у стању да идентификују 80% општих појмова, 60% академских појмова и само 40% техничких појмова. Такође, студенти друге године показали су боље знање стручних појмова у поређењу са студентима прве године, и како аутори закључују, неопходно је да се од прве године почне са увођењем студената у проблематику језика струке. Ово истраживање у складу је са тврдњама нашег истраживања – да је неопходно да се са учењем енглеског језика струке започне управо у средњој школи, како би се избегли овакви и слични сценарији.

Наше истраживање је показало да у уџбеницима стручног вокабулара нема, или је присутан у занемарљивом обиму. У складу са добијеним резултатима, немогуће је говорити о односу нивоа језика струке у погледу стручне терминологије и нивоу знања ученика, обзиром да језика струке у уџбеницима нема а самим тим ни стручне терминологије која би могла да се испитује у односу на ниво знања који је предвиђен за ученике средњих стручних школа техничког усмерења. Такође, ниво знања вокабулара ученици и наставници проценили су да припада нивоу Б1, што је у складу са препорукама Министарства, али мора се имати у виду да се овде ради о вокабулару општег енглеског језика а не језика струке. Поред тога, у Наставном плану и програму нигде се не спомиње стручна терминологија као показатељ нивоа знања и успешности постигнућа ученика у погледу енглеског језика (струке). Наиме, избор и презентација лексичког материјала је одговоран и захтеван посао, уз питање: које термине и колико речи одабрати? Који су горњи а који доњи критеријуми на основу којих се одређује нивои постигнућа у погледу стручне терминологије? Проблем избора лексичке грађе одређује се првенствено циљевима наставе, као и образовним усмерењем школе, затим учесталашћу термина и њихове употребе.

Интересантно је да се у Подсетнику за наставнике (Раићевић & Бојић Влајковић, 2017:41) управо говори о овој проблематици и то „решавање проблема избора лексике одређује се, пре свега, циљевима и задацима наставе и профилем школе, фреквентношћу речи и ширином њихове употребе, доследан с позиције система датог страног језика, док се ближе одређивање лексичког минимума за потребе наставе страних језика мора урадити под условима строгог, економичног и рационалног избора речи, према јасним критеријумима и принципима, узимајући у обзир и богата искуства из добре наставне праксе; за почетну етапу наставе као главни принципи избора лексике треба да буду: језичка системност, општеупотребљивост речи, фреквентност лексичке јединице, њена семантичка вредност, синтагматска и творбена вредност, као и њена комуникативна неопходност и ситуативно-тематска корелативност“. Поставља се питање зашто овакав приступ није заживео у пракси, већ се све своди на теорију јер је евидентно да пракса показује сасвим супротно од оног што се препоручује.

Наши резултати су показали да би ученици највише усавршавали вокабулар из области струке и оне вештине које би им омогућиле бољу комуникацију на енглеском језику управо у ситуацијама које захтевају примену језика струке. Такође, 40,89% ученика своју слабост у учењу енглеског језика управо виде у неразумевању стручне терминологије на енглеском језику. Даље, наставници су се изјаснили да се активности на часовима енглеског језика у највећем делу реализују кроз примену општег енглеског језика, као и да је, поред усмене комуникације, стручни вокабулар друга по реду језичка потреба њихових ученика.

Треба имати на уму да стручна терминологија није увек ригидна и једнозначна; чести су случајеви да речи из општег језика употребљени у одговарајућем контексту струке имају стручно значење (Coxhead, 2013: 116). Исти лингвиста указује на неколико елемената који истичу значај вокабулара у енглеском језику струке: наставни материјал треба да садржи кључне идеје и језик струке како би настава била у складу са потребама ученика и учење и примена стручне терминологије указује да ученици припадају одређеној групи која се изражава кроз језик струке. Наиме, терминологија се највише користи у струкама различитих профила и онима који је користе неопходна је за комуникацију и важан елемент конципирања њихове струке (Sabré, 1999:11). Стручна терминологија обично не треба да представља проблем ученицима, обзиром да им је позната из стручних предмета. То је још један од разлога због којег учење енглеског језика струке треба да започне у првој години, евентуалној другој години средње школе. Како у анализираним уџбеницима нема стручне терминологије, отуда и закључак да ученици једноставно нису имали могућност да буду изложени енглеском језику струке и да не постоји корелација уџбеника, а ни наставе енглеског језика струке са стручним предметима. Напоменимо да је анализа коју су спровели Хачисон и Вотерс (Hutchinson, & Waters, 1987:166) на обимном корпусу научних и стручних текстова показала да је од укупног анализираног корпуса, само 9% речи припадало стручној терминологији.

Вокабулар је неизоставни сегмент енглеског језика струке и као такав важан је и за ученике и за наставнике, јер се на основу њега могу ближе дефинисати наставни планови и програми, одредити циљеви учења, пратити постигнућа

ученика и олакшати учење језика на каснијим нивоима образовања (Coxhead, 2018:7).

Имајући у виду да су резултати анализе показали да у уџбеницима стручни вокабулар није заступљен у мери која би задовољавала потребе ученика и на основу којих би се могло говорити о нивоу знања, закључујемо да да ниво језика струке у погледу стручне терминологије не одговара нивоу знања који је предвиђен за ученике средњих стручних школа техничког усмерења, чиме је потврђена трећа хипотеза.

8.4 Хипотеза број 4

Ученици средњих стручних школа на Косову и Метохији нису свесни важности енглеског језика струке за њихово будуће занимање.

У ери глобализације, када се пословање све више изводи изван националног оквира и у сарадњи са све већим бројем иностраних компанија, није довољна само стручност већ и познавање енглеског језика, као водећег медијума пословне комуникације. Познавање енглеског језика струке за ученике средњих стручних школа техничког усмерења и будуће инжењере, од круцијалне је важности уколико желе да се прикључе интернационалном тржишту рада. Велики прилив иностраних компанија на овим просторима намеће нова правила и захтеве запошљавања. Некада, када се размена радне снаге није одвијала у оволикој мери, енглески језик није заузимао тако важну позицију као данас, и познавање језика није било од пресудног значаја. Данас, када је енглески језик постао *lingua franca* пословног света, када више није ограничен само на земље енглеског говорног подручја, просто се подразумева да уз стручне вештине иде и добро владање енглеским језиком.

Ученици средњих стручних школа техничког усмерења потенцијално имају могућност запошљавања не само у домаћим већ и у иностраним фирмама и у иностранству. За постизање професионалних циљева и грађења интернационалне каријере, неопходно је познавање језика струке, али исто тако је битно да ученици на овом нивоу образовања буду свесни и препознају важност језика за њихово

будуће занимање. Данас се од њих очекује да комуницирају са колегама широм света, да се усавршавају и путују у друге земље. За ученике, односно будуће инжењере познавање енглеског језика струке важно је и за будуће занимање и за наставак школовања (Joshi, 2013). На пример, кроз студентску размену студенти стичу могућност професионалног усавршавања на универзитетима широм Европе па и света, на којима се пружа могућност праћења наставе на енглеском језику – без обзира на територијалну припадност. Студентска размена углавном се одвије преко пројеката које финансира Европска унија, а који су првенствено усмерени на усавршавање и размену како културних тако и професионалних искустава. Могућност учешћа студената у разменама оваквог типа условљена је познавањем енглеског језика, и Европска унија захтева знање нивоа Б2. Ову могућност управо имају и ученици средњих стручних школа техничког усмерења на Косову и Метохији, као будући студенти неких од институција на којима ће наставити школовање. Напоменимо да се 67,01% испитаника изјаснило да жели да настави школовање и то управо на овим просторима. У складу са тим, вредно је споменути да се у периоду од 2000 до данас солидан број пројеката Европске Уније које укључују размену студената реализовало управо на установама у којима ученици планирају да наставе школовање. На пример, Факултет техничких наука учествовао је на око 20 пројеката, ВТШСС Урошевац–Лепосавић на четири, ВТШСС Звечан на једном, при чему је више од 50 студента имало могућност да се усавршава у неку од земаља европских партнера учесника пројекта.

Имајући у виду да је циљ наставе енглеског језика струке да оспособи ученике да знање стечено из струке примене у контекстима и ситуацијама које захтевају познавање енглеског језика, важно је да ученици буду свесни његовог значаја за њихово будуће занимање. Један од фактора је свакако и мотивација, која је прихваћена као фактор који утиче на ниво постигнућа учења енглеског језика (Ellis, 1994). Резултати нашег истраживања показали су да од укупног броја испитаника само 14,46% мотивацију за учењем језика налази у будућем запослењу, 18,21% зато што жели да студира, док је највећи број оних којима је мотивација добра оцена.

Након завршетка формалног образовања, ученици се суочавају са новим концептом школовања и од њих се очекује да се спремно и одважно ухвате у коштац са новим изазовима. Имајући у виду да се настава у нашим условима углавном одвија у оквиру учионице, ученици једноставно нису свесни и нису упознати са захтевима које намеће стварно радно окружење. Учионица као радно окружење ученика данас није довољна за постизање и достизање циљева које намеће како домаће тако и страно тржиште рада, а који се мењају готово на дневном нивоу. Резултати истраживања су показали да ни један од наставника није навео да наставу изводи у аутентичном окружењу. Наиме, све школе које су обухваћене истраживањем имају специјализоване лабораторије и радионице, односно кабинете за извођење практичне наставе. У сарадњи са предметним наставником, наставници језика могу организовати час енглеског језика струке. На овај начин, ученици не само да имају могућност стицања знања из енглеског језика струке, већ су изложени и аутентичним радним окружењем.

За већину ученика важно је да побољшају знање из општег енглеског језика, што подразумева разговор о темама које се тичу младих и из свакодневног живота. Резултати су показали да се потребе ученика у великој мери односе на енглески језик струке, који евидентно није заступљен на часовима у оноликој мери колико би било потребно за задовољење њихових потреба. Ученици увиђају везу енглеског језика струке и њихових потреба које се односе на активности у школи. Међутим, резултати такође указују да ученици не увиђају значај енглеског језика струке за њихово будуће занимање и каријеру. Већина није сигурна у важност енглеског језика за будућу пословну каријеру, и готово исти број није сигуран да ће им знање језика помоћи приликом запошљавања. Такође, нису сигурни да ли је потребно да уче језик да би нашли посао у иностранству као ни у иностраној фирми код нас. Своје слабости највише везују за језичке вештине у оквиру језика струке што је у складу са њиховим ставовима о вештинама које управо желе и да унапреде.

Потенцијални разлог оваквог стања је и тај што ученици не познају концепт ЕЈС, што је последица структуре и садржаја наставног плана и програма. Како ни наставни материјал није у складу са ЕЈС, поставља се питање да ли и наставници нису сматрали да је неопходно ученицима објаснити концепт ЕЈС, јер он као такав

у контексту учионице и не постоји. Важно је да се приликом првог сусрета са језиком струке у настави сам концепт приближи ученицима, као и његов значај за њихово будуће занимање, наставак школовања и осталим погодностима које знање језика доноси. На овај начин се подстиче њихова свесност о аспектима енглеског језика струке и мотивисаност за учењем. Наиме, развој професионалних компетенција раме уз раме са језичким компетенцијама, сматра се приоритетом за побољшање исхода учења језика и повећање могућности запошљавања у иностранству (Belcher,2006).

Сумирајући резултате, закључујемо да ученици већином своје потребе везују за језик струке у контексту учионице и да су недовољно свесни његове важности за будуће занимање, чиме је четврта хипотеза делимично потврђена.

9 ЗАКЉУЧАК

Тренутни положај енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења на Косову и Метохији, односно у Србији захтева посебну пажњу и то са различитих аспеката, а нарочито са аспекта језичких потреба ученика. Представљено истраживање имало је за циљ да испита језичке потребе ученика средњих стручних школа, њихове ставове о настави језика, ставове наставника као и прихватљивост самог наставног плана и програма енглеског језика и све елементе који су њиме дефинисани. Такође, и да укаже је неопходно да се са учењем језика струке започне на првим нивоима средњих стручних школа

Иако је анализа потреба у овом раду спроведена на релативно малом узорку испитаника, она представља репрезентативан пример на основу којег се могу спровести исте или сличне анализе потреба и у осталим средњим стручним школама техничког усмерења у Србији. Анализа потреба спроведена на државном нивоу захтеван је и обиман посао, треба се имати на уму да је то начин и пут ка изради наставних планова и програма енглеског језика струке који ће задовољавати потребе ученика и дате струке, што је гарант квалитета не само наставе него и исхода учења. Како су резултати истраживања показали да се потребе ученика у великој мери разликују од онога што наставни план и програм прописује, важно је да се њихове потребе испитају и утврде пре него се крене са наставом.

Озбиљан и критички приступ неопходан је као би се надоместили недостаци који очигледно постоје у настави језика у средњим стручним школама техничког усмерења. Јасно сагледавање ситуације, детаљна анализа и укључивање експерата из свих области образовања (наставнике средњих школа и факултета као најбоље познаваоце ситуације на терену; креаторе образовне политике; креаторе наставног плана и програма; ученике; студенте; потенцијалне послодавце; службе за запошљавање; родитеље; ауторе уџбеника) од великог је значаја за унапређење наставе ЕЈС у средњим стручним школама. Овакав приступ има дугорочан ефекат јер имплицира позитиван исход учења језика на терцијалном нивоу образовања, обзиром да се и наставници на факултетима сусрећу са великим потешкоћама управо проузрокованим незадовољавајућим предзнањем ученика, односно студената који долазе на студије. Потребне ученика и потребе студената суштински се не разликују, и имају исти циљ а то је употреба енглеског језика у професионалне сврхе. Циљ и једног и другог нивоа учења језика јесте да се ученици оспособе за успешну комуникацију на радном месту које ће захтевати употребу енглеског језика. Није редак случај да након завршетка средње школе или факултета ученици, односно студенти, уписују додатне курсеве или иду на приватне часове језика не би ли се оспособили за рад у некој фирми која захтева познавање језика струке. Несхватљиво је да ученик после 12 и више година учења језика мора да иде на додатне часове језика да би постигао ниво знања који је могао да постигне током свих година школовања у формалном образовању.

Као што је већ речено, многи фактори утичу на учење језика: мотивација, окружење, сврха и циљ учења, итд. Потребно је у том зачараном кругу наћи узроке оваквог стања ствари, јер у 21. веку када је свет постао једно глобално село у којем се границе бришу и са енглеским језиком као примарним медијумом комуникације, језик не сме бити препрека за постизање виших циљева. Званичне институције из домена образовања задужене за питање статуса енглеског језика у средњим стручним школама морају се позабавити овим питањем мало дубље и сагледати проблем из аспекта свих актера укључених у наставни процес. Једино тако је могуће постигнути напредне резултате и стварати будуће генерације

ученика/студената који ће у сваком смислу бити спремни да одговоре изазовима тржишта рада.

Настава енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења и у стручном и у општем сегменту мора бити усмерена на ученике, а наставни план и програм мора да садржи јасно дефинисан садржај и активности који су усклађени са потребама и ученика. Усаглашеност се мора односити на развијање њихових језичких компетенција на нивоу четири језичке вештине и посебно на усавршавање енглеског језика струке примереног техничком усмерењу. Сходно томе, неопходно је да наставни план и програм обухвата више језичко-стручних садржаја чиме ће и процес учења језика бити усклађен са потребама ученика, односно струке. На овакав начин, ученици ће бити мотивисанији за учење језика у контексту своје професионалне оријентисаности. Пре свега, наставни план и програм језика струке треба да је конципиран тако да детаљно прикаже смер у којем ће се настава кретати. Имајући у виду да је то јавни документ, нормативни акт којим се дефинише настава школског предмета, неопходно је да садржи детаљан опис садржаја (теме, структуре, вокабулар, граматику), задатака и метода. Даље, садржај треба да је представљен од лакшег ка тежем, односно да се нагласак стави на најбитније аспекте језика струке. Наставни материјал треба да је пажљиво биран, евалуиран и да је у складу са струком којој је намењен. Ефикасност наставног плана и програма енглеског језика струке огледа се и у јасној дефинисаности и ограниченом броју циљева учења у односу на општи енглески језик који се одређују посредством анализе потреба (Basturkmen, 2010:10). Наиме, ограничени и јасно наглашени циљеви и исходи учења имају више изгледа да буду испуњени него када се ради о циљевима и исходима који имају општи карактер.

При креирању наставног план и програма ЕЈС у обзир се требају узети и елементи који нису директно везани за наставу али и те како утичу на процес наставе. Овде се мисли на екстерне елементе као што су окружење, кретања у друштву, развој науке и технологије. Дакле, настава ЕЈС треба да прати светска кретања у свим сферама људских активности а са циљем да се одржи конзистентност и континуитет у развоју когнитивних и комуникативних способности ученика. Готово свакодневно се сусрећемо са научно-технолошким

новинама које своју примену налазе у свим аспектима друштвеног живота. Тако, на пример, данас се без рачунара не може замислити извођење ни најпростијих пословних задатака и начин њихове примене зависи од природе посла којем служе. Повећање конкурентности на тржишту рада условљава потребу свакодневног усавршавања и праћења светских трендова. Ово се односи и на наставни план и програм енглеског језика струке. Пожељно би било да се на сваких пар година наставни план и програм осавремени у складу са потребама ученика, струке и тржишта. Пракса је показала да када је у питању наставни план и програм ЕЈС у Србији, модернизација се углавном односила на промену појединих ставки који нису имали неког круцијалног утицаја на наставу (Ђukić, 2017), док су важни елементи као што су теме, уџбеници, наставне јединице остале непромењене. Анализа НПП управо је показала да помака у модернизацији није било још од 1990. године када је и први НПП настао, и да је неопходно извршити промене које се односе на повећање процентуалне заступљености стручне тематике у односу на општу и садржај уџбеника.

Важно је дефинисати теме и наставне јединице у складу са струком из разлога што наставници језика нису наставници стручних предмета и не треба нужно да свеобухватно струку у чијој је служби језик који предају. Јасан и прецизно конципиран наставни план омогућиће наставницима да се боље упознају са током наставе, да се боље припреме за наставу, нарочито у случају када се ради о наставницима почетницима. Срж енглеског језика струке јесте интегрисање елемената струке кроз језик ради остваривања комуникације и преношење идеја у ситуацијама које захтевају употребу енглеског језика струке. Даље, уџбеници енглеског језика који прате тематику струке, укључујући све језичке компоненте неопходне за реализацију комуникативне функције, не само да ће олакшати посао наставницима, већ ће ученицима пружити увид у аутентичне ситуације примене језика и бити у од користи за усавршавање ван контекста школског, односно учioniчког окружења.

Неопходност анализе уџбеника у односу на потребе ученика и наставника огледа се у великом броју издавача, односно аутора који се налазе на листи уџбеника које одобрава Министарство. Иако Закон о уџбеницима дефинише начин

на који се вреднује рукопис, односно квалитет уџбеника приметно је да се ради о критеријума опште природе који се примењују на све уџбенике, без обзира на природу уџбеника. Дакле, не постоје конкретни критеријуми одабира уџбеника енглеског језика за средње стручне школе нити једног усмерења па ни техничког. Веома је важно да уџбеник подржава напредак ученика и да их гура напред ка циљу на најефикаснији начин. Садржај уџбеника треба да одговара потребама ученика у смислу језичких елемената, вештина и комуникативних стратегија (Cunningsworth, 1995:15).

Доступна литература доста пажње посвећује и улози наставника у ЕЈС, при чему се заговара идеја да наставник који предаје језик одређеној групи ученика (нпр. електротехничког или машинског смера) треба да познаје теоретске поставке дате професије. Међутим, овакав приступ не мора бити и нужан. План и програм који ће садржати детаљан опис активности и упутстава за дату област а који је „скројен“ у складу са потребама циљне групе, може бити од велике помоћи наставницима посебно у случају када се ради о мање искусним. На овај начин, наставници имају могућност да се упознају за проблематиком и тематиком струке те у складу са тим и боље припреме за саму наставу. Неминовно је да наставници такође треба да прате савремена кретања у настави ЕЈС, међутим у већини случајева присутна је тенденција да се слепо држе прописаног наставног плана и програма и једноставно иду линијом мањег отпора, не водећи рачуна при том о стварним потребама својих ученика. Ово је донекле разумљиво, јер су наставници поред наставничких обавеза додатно оптерећени и административним пословима, који негативно утичу на наставу. Њихов рад надзоришу школски педагози чија је улога, између осталог, да се постарају да се настава одвија по прописаном наставном плану и програму, односно контролишу годишње и месечне планове наставника као и писане припреме за реализацију наставних јединица. Овакав приступ делимично угрожава аутономију наставника, обзиром на обавезе и очекивања која се намећу наставницима страног језика а самим тим утиче и на довољну припремљеност наставника. Поред тога, наставници су у недоумици око начина писања припрема за реализацију наставних јединица. Иако су у Подсетнику за наставнике (Раићевић и Бојић Влајковић, 2017) представљене

деталне смернице за реализацију писаних припрема, са акцентом на њихову важност за наставнике и ток часа, нејасно је да ли припреме треба писати на српском или енглеском језику. Писана припрема је обавеза наставника и представља одраз стручности и педагошке компетенције наставника (Раићевић и Бојић Влајковић, 2017:22), односно вид дневника рада наставника са одговарајућим методолошким елементима (начин организације часа, облици рада, наставне методе и средства, циљеви и задаци часа, исходи, итд.). Имајући у виду да писана припрема првенствено служи за реализацију дидактичко – методолошког плана рада наставника у циљу ефикасније реализације часа, логично је да се и пише на оном језику на којем се час одвија, у овом случају на енглеском. Чини се да је суштина, у већини случајева само да се задовољи форма док се о практичним резултатима не води рачуна.

Несхватање важности енглеског језика ученика за будуће занимање лежи и у чињеници да ученици не разумеју концепт енглеског језика струке. Првенствено, што им то није предочено и што им могућности које знање енглеског језика доноси нису у довољној мери објашњене, а што је улога пре свега система, а затим и наставника. Евидентно је да су они изложени енглеским језиком знатно више него њихови вршњаци пре 20 година. Велики број ТВ канала који емитују филмове на енглеском језику, интернет, друштвене мреже, компјутерске игре само су неки од извора који они свакодневно користе. Међутим, овде се махом ради о општем енглеском језику, док извори енглеског језика струке нису тако приступачни. Када ученици крену у средњу школу, неопходно их је упознати са концептом енглеског језика струке и важном улогом коју он може имати у њиховој будућој каријери.

Резултати истраживања и прикупљени подаци недвосмислено су указали на постојеће недостатке у теорији и пракси енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења из којих се сумирају следећи закључци:

- Учење енглеског језика струке треба започети у првом разреду средње школе паралелно са учењем стручних предмета, што ће довести у директну корелацију наставу језика са наставом стручних предмета;

- Наставни план и програм енглеског језика за средње стручне школе техничког усмерења мора се прилагодити потребама ученика које се односе на језик струке;
- Заступљеност стручног у односу на општи језик треба да буде у односу 80:20%, а не као што је прописано наставним планом и програмом.
- Тематске целине треба јасно дефинисати и одредити у складу са потребама ученика, односно струке, а су складу са тим и наставни материјал;
- Нагласак се треба ставити на развијање вербалне комуникације о темама из струке, као и унапређењу вокабулара из струке, јер су то вештине које ученици сматрају неопходне за учење језика струке али и вештине са којима имају највише потешкоћа.

Битна особина енглеског језика струке јесте да се енглески не учи као предмет који је одвојен од реалног света ученика, већ иде раме уз раме са струком, односно темама из струке које су важне ученицима. Сходно томе, анализа потреба као главни елемент језика струке треба да обухвата ученике, наставнике и све остале актере који су укључени у процес наставе. На овај начин, нормативна акта која регулишу наставу језика биће усклађена са потребама ученика што води ка успешној реализацији наставног процеса у средњим стручним школама техничког усмерења.

Истраживање спроведено за потребе дисертације пружило је доста информација о реализацији наставе енглеског језика струке у средњим стручним школама техничког усмерења које се налазе на Косову и Метохији. Истраживањем су анализирани потребе ученика, ставови наставника, концепт нормативних аката као и погодност наставног материјала. Резултати истраживања могу представљати иницијалну тачку за наредна истраживања која би се детаљније бавила питањима онога што тренутно имамо у пракси наставе енглеског језика струке у средњим стручним школама и изналажења начина за кориговање недостатака који су евидентни у настави енглеског језика струке.

Наредна истраживања могу узети у обзир параметре као што су наставници, микро језичке вештине, окружење у којем се настава одвија као и институције које су укључене у креирање наставних планова и програма енглеског језика у средњим стручним школама. У погледу наставника, потребно је испитати њихову стручност, обученост и искуство у настави језика струке. Микро језичке вештине подразумевају одређивање оних језичких вештина које имају примат у односу на остале а које су у складу са потребама ученика и дате струке. На пример, језички домен одређене струке не захтева прецизност у погледу граматичког изражаја у писаној форми, већ је фокусирана на изношење чињеница и информација које се исказују у одређеној граматичкој форми; или, одређена струка користи више писани медијум комуникације док је другој својственији говорни дискурс.

Такође, треба испитати зашто наставници нису укључени у процес израде глобалног наставног плана и програма и на који начин се може променити концепт садашњег плана и програма за средње стручне школе техничког усмерења у циљу унапређења нивоа знања ученика у домену енглеског језика струке.

Литература:

- Aliakbari, M., & Boghayeri, M. (2014). A needs analysis approach to ESP design in Iranian context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 175–181.
- Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal* 36 (1), 5–18.
- Anderson, M & Tomkins, G. S. (1983). *Understanding materials: Their role in curriculum development. A discussion guide*. Vancouver: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.
- Anthony, L (1997): „Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner“. *Center for language research 1997 Annual review*, 115–120. <<http://www.laurenceanthony.net/abstracts/Aizukiyo97.pdf>> [30.05.2020]
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Antić, S. (2018). Učenički kognitivni obrasci upotrebe udžbenika u procesu učenja-perspektiva učenika. *Nastava i vaspitanje* 67, no. 2 (2018): 219–234.
- Baker, M. (1988). Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 91–105. Доступно на https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/67005/4_2_10125_67005_rfl42baker.pdf [15.08.2020].
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. New Jersey: LEA
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Springer.
- Belcher, D. 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), pp. 133–156.
- Belyaeva 2015: Anastasiia Belyaeva. „English for specific purposes: characteristic features and curriculum planning steps“. *Sustainable Multilingualism*, (7), 73–91.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The reading matrix, 6(2).
- Biber, D; Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bloor, M., & Bloor, T. (1986). Languages for specific purposes: practice and theory. *Occasional paper-Centre for Language and Communication Studies*, (19), 1–35.

- Bobbitt, F. (1918). Scientific method in curriculum-making. *The curriculum studies reader*, 2.
- Bogdanović, V. (2017). Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke. Doktorska disertacija. http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/edis13_Bogdanovic.pdf, preuzeto 12.03.2018.
- Bogdanović, V., & Mirović, I. (2013). Text with Known and Unknown Subjects and Related Exercises- A Case of Textbooks for English in Graphic Engineering. In *The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes* (str. 574–581). Niš: Elektronski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Bogdanović, V., Mirović, I. (2016). Kolokacije i tipovi kolokacija u udžbenicima stručnog engleskog jezika – kvantitativna pedagoška analiza. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, br. 46–2, str. 445–464.
- Breen, M.P & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT Documents*, 126, 13–28.
- Brković, A. D. (1996). *Razvojna psihologija*. Učiteljski fakultet Užice.
- Broughton, G (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. London & New York: Routledge.
- Broughton, G; Brumfit, C; Pincas, A. & Wilde, R. (2002): *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brown., H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman
- Brown, J. D. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. *The handbook of language teaching*, Edited by Michael H. Long and Catherine J. Doughty, Blackwell Publishing Ltd.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Bugarški, R. (1988). Jezik struke kao lingvistička i pedagoška kategorija, U: Kovačević J. (ur.) *Nastava stranog jezika kao jezika struke u srednjem, višem i visokom obrazovanju*. Čačak: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 20–26
- Bugarški, R. (1996). *Lingvistika u primeni*. Čigoja štampa.

- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Knjizara Krug.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 415–428.
- Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, methods, and applications* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Cahyati, S. S. (2016). Students' needs analysis in the content of vocational high school English textbook. *Didaktik*, 8(1), pp. 29–39.
- Carter, R & Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide To Teaching English To Speakers Of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP journal*, 2(2), 131–137
- Célia, M. H. C. (1983). Course Design: ESP in secondary schools? *The Specialist*, (08). 21–35.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, 1(1), 25–33.
- Chung, T. M., & Nation, P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2), 251–263.
- Cianflone, E. (2008). ESP in a secondary Italian school. http://www.esp-world.info/Articles_19/Article.pdf, preuzeto 11.04.2019.
- Cigan, V., & Kordić, L. (2013). The role of ESP courses in general English proficiency. *Linguistica*, 53(2), 153–172.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2013). Vocabulary and ESP. *The handbook of English for specific purposes*, 115–132.
- Coxhead, A. (2018). *Vocabulary and English for specific purposes research: Quantitative and qualitative perspectives*. Routledge.
- Crosling, G. & Ward, I. (2002). Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes* 21, 1, 41–57.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan: Heinemann
- Dabić, T. (2011). Analiza potreba u okviru engleskog jezika za posebne namene, *Radovi Filozofskog fakulteta*, Filološke nauke, broj 13, knjiga 1, UDK 811.111:378.096
- Damljanović, D. (2010). Evolucija metodičke kategorije cilja u nastavi stranih jezika s osvrtom na strani jezik u funkciji struke. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 349–363.

- Danaye Tous, M., & Haghghi, S. (2014). Evaluation of ESP textbooks: Evidence from ESP textbook of computer engineering major. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2), 55–68.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago, Press, Chicago.
- Dimković-Telebaković, G. (2003). *Savremeni engleski jezik struke i nauke*. Novi Sad–Moskva: Naše slovo.
- Đolić, S. (1990). *Analiza zastupljenosti književnih tekstova, njihove uloge i mesta udžbenika engleskog jezika za srednje škole na hrvatskosrpskom-srpskohrvatskom jezičnom području od 1945. do 1985. godine*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu
- Đolić, S. (2013). *Globalizacija i menadžment u nastavi stranih jezika: Engleski jezik na početku III milenijuma*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Dudley-Evans, T. & Saint John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (1994). English for Specific Purposes: a European perspective. *Cahiers de l'APLIUT*, 13(4), 51–60.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. *The Cambridge Guide To Teaching English To Speakers Of Other Languages*, 131–136.
- Duka, V. (2015). *Uticaj engleskog jezika kao lingua franca na nastavu jezika u srednjim školama u Srbiji*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet. <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4874/Disertacija508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Đukić, D. (2017). *Engleski kao jezik struke u srednjim stručnim školama u kontekstu jezičkih obrazovnih politika u Srbiji u periodu od 1990. do 2012. godine*. Doktorski rad. Beograd: Filološki fakultet. <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8955/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of curriculum theory*. Routledge.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Filipović, J., Vučo, J., & Djurić, L. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 222–242.
- Frederiksen, R & A. Collins, A (1989). A Systems Approach To Educational Testing. *Educational Researcher*, 18(9), 27–32.

- Garinger, D (2002). Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*, 2(10).
- Gelfman, E; Podstrigich, A. & Losinskaya, R. (2004). On the problem of typology and functions of school texts, Discussion Group 14, Focus on the Development and Research of Mathematics Textbooks. Presented at the *10th International Congress of Mathematics Education, ICME X*, Copenhagen, Denmark: ICME.
- Ghalandari, S., & Talebinejad, M. R. (2012). Medical ESP textbook evaluation in Shiraz medical college. *Education Research Journal*, 2(1), pp. 20–29.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R., & Moore, S. H. (2016). *Language for specific purposes*. Springer.
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?. *Educación y Educadores*, 13(3), 327–346.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses; a guide for teachers*. Boston: Heinle and Heinle.
- Graves, K., & Xu, S. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers* (No. 428 G7.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Habtoor, H. A. (2012). English for specific purpose textbook in EFL milieu: An instructor's perspective evaluation. *International Journal of Linguistics*, 4(3), pp. 44–59.
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford University Press.
- Harwood, N. (2005). What do we want EAP teaching materials for?. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(2), 149–161.
- Higuchi, K. (2016). KH coder 3 reference Manual. https://kxcoder.net/en/manual_en_v3.pdf
- Holmes, J. (2005). When small talk is a big deal: Sociolinguistics challenges in the workplace. In M. H. Long (ed.), *Second language needs analysis* (pp. 344–71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, Y., & Tsou, W. (2013). Textbook Vocabulary Knowledge Amongst Engineering Majors in Taiwan. *課程與教學*, 16(2), 201–232.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *ESP: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*. 48/4, 315–328
- Hyland, K. (2006): *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.

- Hyland, K. (2019). English for specific purposes: Some influences and impacts. *Second handbook of English language teaching*, 337–353.
- Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Filološki fakultet u Beogradu.
- Ignjačević, A. (2008). Specifičnosti nastave stranog jezika struke. *Nastava i vaspitanje*, 57(2), 152–156.
- Ignjačević, A. (2011). „University of Belgrade: Reality of LSP teaching challenge in Serbia”. *Jezik struke, izazovi i perspective..* Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije, 938–942.
- Ignjačević, A., & Brdarski, M. (2006). Strani jezik struke i univerzitet. *Primenjena lingvistika*, 7, 152–160.
- Igrutinović, S. (2011). Gramatičke i leksičke osobenosti jezika struke. *XXI Skup Trendovi razvoja: “ Univerzitet u promenama...”* .Zlatibor, 23–26.02.2015. <http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2015/radovi/T2.4/T2.4-4.pdf>. [9.03.2017].
- Ilić-Radojković, K. B. (2018). Kurikulumi za strani jezik struke od početnog nivoa, *Strani jezik struke i profesionalni identitet – IV međunarodna konferencija – Zbornik radova* , Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije, 255–270.
- Iričanin, G (1987). Odnos između opšteg i stručnog jezika u stručno orijentisanoj nastavi stranih jezika. *Jezički varijeteti i nastava jezika*, Zagreb. Društvo za primenjenu lingvistiku STH, 43–50
- Janković, N. & Cvetković, M. (2013). Theoretical foundations of the teaching practice. *Theoretical and methodological basis of quality education*. Belgrade: Teacher Education Faculty and State Higher Vocational School in Novi Sad.
- Johns, A. M., & Snow, M. A. (2006). Introduction to special issue: Academic English in secondary schools. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(5), 251–253.
- Joshi DH (2013), Importance of English Language for the Student of Engineering. *VSRD International Journal of Technical & Non-technical Research*, 4(3)
- Kennedy, C. & Bolitho, R. (1984): *English for specific purposes*. London: MacMillan Press Ltd.
- Khutorskoi, A.V (2006). The place of the textbook in the didactic system. *Russian Education & Society*, 48(3), 78–93.
- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R*. Routledge.

- Lazic, D. (2020). Using technology-assisted peer feedback to improve academic writing. *CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020*, 177.
- Lebrun, J;Lenoir, Y; Laforest, M; Larose, F; Roy, G.R; Spallanzani, C & Pearson, M. (2002) Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context. *Curriculum inquiry*, 32(1), 51–83.
- Littlejohn, A., & Windeatt, S. (1989). Beyond language learning: perspectives on materials design. *The second language curriculum*, 155–175.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. *Second language needs analysis*, 19–76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R. & Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes: A case Study Approach*. London: Longman.
- Mahbub, M. A. (2018). English Teaching In Vocational High School: A Need Analysis. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 5(2), pp. 229–258.
- Marsh, C.J. (2005). *Key concepts for understanding curriculum*. 3rd Edition. London: Routledge.
- Martin, E. (2010). Designing and Implementing a French-for-Specific-Purposes (FSP) program: lessons learned from ESP“. *Global Business Languages*, 5(1), 3.
- McDonough, J; Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT*. A John Wiley & Sons, Ltd.,
- McGrath, (2002). *Materials Evaluation And Design For Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Michigan Placement Test, доступно на <https://michiganassessment.org/michigan-tests/m-ept/>
- Mićić, S (2003). Osobnosti jezika za naučne i stručne namene. *Stomatološki glasnik Srbije*, 50, 97–101.
- Mikk, I (2000), *Textbook: Research and Writing. Baltische Studien zur Erziehungs und Sozialwissenschaft, Band 3 (Baltic Studies for Education and Social Sciences, Volume 3)*. Peter Lang Publishing, Inc: New York
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition* (Vol. 45). Multilingual Matters.
- Morgan, D. L. (2008). *Sample. Y The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Salkind, J.N, Ed. Thousand Oaks: SAGE Publications. 797–801

- Moštėková, P. (2010). *The Need for an ESP Course at a Secondary School of Applied Arts* (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta).
- Mudraya, O. (2006). Engineering English: A lexical frequency instructional model. *English for Specific Purposes*, 25(2), 235–256.
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. London: Taylor&Francis
- Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. . *Cambridge*. Cambridge.
- Nitu, P. (2002). Designing an ESP course—a case study. *Dialogos*, 3(6), 154–158
<https://www.scribd.com/document/214493780/27c-Nitu-Design> [30.03.2020].
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology* (Vol. 192). New York: Prentice Hall.
- Olorundare, S.A. (1998). Textbook Selection: A critical process in the Education Enterprise. *Journal of Educational Theory and Practice*. Vol. 4, No. 1 & 2., 1–10.
- Palmer, S., & Hall, W. (2016). A text analytics evaluation of a first-year engineering project-based unit. In *PAEE/ALE 2016: Proceedings of the 8th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education and 14th Active Learning in Engineering Education Combined Conference and Workshop* (pp. 28–35). Project Approaches in Engineering Education Association.
- Papić, Ź. (2017). Dualno (korporativno) obrazovanje u Srbiji.; *Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo – Zbornik radova Druge nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem – ITOP, 17*, Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka u Čačku, 31–47, <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/ITOP17/Radovi/Zeljko%20Papic.pdf>, preuzeto 14.05.2020.
- Pasuljević Shimwell, L. (2018). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na francuskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Doktorska disertacija. Beograd, Univerzitet u Beogradu Filološki fakultet <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:19055/bdef:Content/get>
- Pešić, D., & Marinković, I. (2017) Teaching ESP In Vocational Schools In Serbia Today. *Страни језик струке и професионални идентитет, Language For Specific Purposes And Professional Identity Langues Sur Objectifs Spécifiques Et*

- Identité Professionnelle*. Трећа међународна конференција. Зборник радова. 697–714.
- Pingel, F (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, pp.9–11, Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung
- Rajović, J. & Spasić-Stojković, M. (2020). English noun+noun syntactic structures in English for specific purposes and their Serbian equivalents. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(3), 249–268.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press 146–161,
- Richards, J. C. (1990). *The language-teaching matrix*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press: Cambridge.
- Richards, J.C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33
- Richterich, R. & Chancellor, J. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Pergamon Press.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall: Hemel Hempstead.
- Šafranjić, J. (2006). *Analiza diskursa udžbenika engleskog jezika*. Zadužbina Andrejević.
- Savić, V (2013). Using stories in theme-based instruction. *Uzdanica*, X, 1, 169–186.
- Sekulović, G. (2015). Kreiranje udžbenika za strani jezik struke. Доступно на <https://rs.n1info.com/vesti/vucic-vlada-srbije-ce-zapoceti-rad-na-izmenama-zakona-o-udzbenicima/>. Прузето 24.07.2020.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* 42(2), 237–246.
- Skierso, A. (1991). Textbook Election and Evaluation. У: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 432–453). Boston: Heinle and Heinle.
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective . In: I. Lázár (ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education* (pp. 39–68). European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing. Приступљено 12.08.2020 http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf#page=41

- Solaković, I (2013). Elektronski nastavni materijali u funkciji podizanja kvaliteta nastave. *Obrazovna tehnologija*, 13(4), 429–435.
- Soto, V. (2003). Paradigms, nature and functions of the discipline of the curriculum. *Teaching Magazine*, 20, 36–46
- Stikić, B (2015). Nastava stranih jezika i srednje stručno obrazovanje u Srbiji tokom međuratnog perioda. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 357–369.
- Stojković, N. (2018). The need to rethink and redefine the position of ESP. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 48(3).3–4.
- Stojković, N. (Ed.)(2015). *Vistas of English for Specific Purposes*. Cambridge Scholars Publishing.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A reappraisal. *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1–13
- Swales, J. (1989). Service English program design and opportunity cost. *The second language curriculum*. Upr. Robert Keith Johnson . Cambridge, England: Cambridge University Press, 79–90.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace and World. Ипема Richards 2013: Jack C. Richards, „Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design“. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.
- Thomas, G. (2017). *How to do Your Research Project*. London: Sage Publications Ltd
- Tomlinson, B (2001). Materials Development. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Ur. R. Carter & D. Nunan. 66–71
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tyler R. W (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vidaković, M. (2015). Stručno usavršavanje profesora engleskog jezika struke – osvrt na srednje stručne škole u Srbiji. *Strani jezik struke – prošlost, sadašnjost, budućnost*. *Zbornik radova. Fakultetu organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu*, Beograd, str. 571–580.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika: Organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Beograd: Učiteljski fakultet.

- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 19(3): 41–54
- Vukadin, M & Marković, N. (2019). Developing 21st Century Skills Through Theme-Based Instruction And By Applying Multiple Intelligence Theory: Teacher Competencies, *Uzdanica*, XVI/2., 235–251
- Vukomanović, T. (2018). Uloga udžbenika u nastavi stranog jezika struke. *Strani jezik struke i profesionalni identitet – IV međunarodna konferencija – Zbornik radova*, Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije, 313–323
- Ward, J (2001). EST: Evading scientific text. *English for specific purposes*, 20 (2).141–145.
- Ward, J. (1999). How large a vocabulary do EAP engineering students need? *Reading in a foreign language*, 12(2), 309–324.
- Ward, J. (2009). A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates. *English for specific purposes*, 28(3), 170–182.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *Tesol Quarterly*, 34(3), 511–535.
- Weinreich, T. (1995). The educational textmarket: qualities and quantities. *Text and Quality*, Oslo.
- West, M. (1926). *Bilingualism (with special reference to Bengal)*. Calcutta: Bureau of Education, India.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language teaching*, 27(1), 1–19.
- West, R. (1997). Needs analysis: State of the art. *Teacher education for LSP*, 68–79.
- Widdowson, H. G. (1981). English for specific purposes: Criteria for course design. *English for academic and technical purposes: Studies in honor of Louis Trimble*, 1–11.
- Widodo, H. P. (2015). *The development of Vocational English materials from a social semiotic perspective: Participatory action research (Unpublished PhD thesis)*. Australia: The University of Adelaide. <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/97910/2/02whole.pdf>, преузето 23.02.2019.
- Widodo, H. P. (2016). Teaching English for specific purposes (ESP): English for vocational purposes (EVP). In *English language teaching today* (pp. 277–291). Springer, Cham.
- Wiggins, G & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Williams, C. (2014). The future of ESP studies: building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls. *ASp. la revue du GERAS*, (66), 137–150.

- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design, and implementation*. Pergamon
- Ylijoki, O., & Porras, J. (2016). Conceptualizing big data: Analysis of case studies. *Intelligent systems in accounting, finance and management*, 23(4), 295–310.
- Влајковић Бојић, В & Стевановић, Ј. (2017). Улога уџбеника у савременом образовању. Зборник резимеа XXII Научне конференције „Педагошка истраживања и школска пракса“, срт.65–66. доступно на <https://www.ipisr.org.rs/attachments/article/104/Uloga-udzbenika-u-savremenom-obrazovanju.pdf>
- Вучо, Ј. (2014): Двојезична настава страних језика у Србији. *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет. 107-152 ISBN 978-86-6153-193-4
- Гајић, М. (1907). Живи језици у нашим школама. *Наставник*, св.9–10. књ.19. 446–456
- Дабих, Т. (2011). Анализа потреба у оквиру енглеског језика за посебне намене, *Радови Филозофског факултета, Филолошке науке*, 13/1, стр. 443–455.
- Ивковић, М & Миленовић, Ж. (2012). Иновативни модел средњег стручног образовања, *Годишњак за 2012 годину*, Српска академија образовања. УДК:377.1, стр. 165–176
- Макевић, С. (2001). *Педагошко-дидактички принципи и критерији у изради наставних планова и програма*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Микановић, Б. (2016). Педагошке функције савременог уџбеника. *Зборник радова научног скупа Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*. Учитељски факултет у Ужицу. 479–488
- Наставни план и програм енглеског језика за техничка усмерења у Хрватској, доступно на http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/engleski-t.pdf приступљено 21.11.2020
- Раићевић, В; Бојић Влајковић, В. (2017). *Подсетник за наставнике страних језика*. Завод за унапређење образовања и васпитања: Београд.
- Рајовић, Ј. (2020), Важност енглеског језика струке за будуће занимање студената на високим школама струкових студија: анализа потреба. *Наука без граница III : (међународни тематски зборник)*. 2, *Језик и језици*. Косовска Митровица : Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 243–260
- Савић, В. (2006). Развој комуникационих вештина путем дискусије у настави енглеског језика струке. *Узданица, III*, 1–2, 139–145.

- Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији. Службени Гласник РС 001/2007. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/STRATEGIJA-OBRAZOVANJA.pdf>. Преузето 34.05.2019.
- Ћирковић-Миладиновић, И. (2011), Афективне стратегије учења енглеског језика, *Узданица*, VIII/1, стр. 43–54
- Филиповић, Ј. (2014). Теоријски концепти и специфичности језичке образовне политике. Филиповић, Ј. / Дурбаба, О. (прир.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет. ISBN 978-86-6153-193-4]17–33.
- Закон о средњем образовању и васпитању, Службени гласник РС, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018.
- Законом о уџбеницима. Службени гласник Републике Србије, број 27 од 6. априла 2018.
- Каталог уџбеника. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 9/2016, 5/2018, 4/2019, 13/2019 и 2/2020.
- Министарство просвете и науке Републике Србије (1997). *Страни језици у основним и средњим школама Србије 1996*. Београд.
- Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, Службени гласник Републике Србије, бр. 117/2013.
- Правилник о плану уџбеника, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 9/2016–161, 10/2016–276 (исправка), 10/2017–51, 11/2019–206).
- Извештај о реализацији акционог плана за спровођење стратегије развоја образовања до 2020. године, (2018). Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Република Србија, доступно на <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/08/AP-SROS-IZVESTAJ-15jun.pdf> приступљено 28.07.2010.
- Правилник о стандардима квалитета уџбеника. Службени гласник РС", бр. 42 од 22. априла 2016, 45 од 13. јуна 2018.
- Правилнику о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2/2010–13, 3/2011–129 (др. правилник), 8/2013–7, 5/2014–85, 11/2016–505, 11/2016–586, 7/2017–12, 12/2018–64, 10/2019–1.

Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 6/1990 од 17.8.1990. године

Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/2015 од 7.5.2015. године. <https://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/#1557128435959-aaba5be0-1eed>

Правилник о плану и програму наставе и учења стручних предмета средњег стручног образовања у подручју рада Електротехника, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 11/2018–367, 7/2019–148, 9/2019–1, 13/2019–1.

Правилник о плану и програму наставе и учења стручних предмета средњег стручног образовања у подручју рада Машинство и обрада метала, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник 6/2014–1, 11/2015–1, 1/2016–147, 5/2016–1, 10/2016–5, 13/2016–8, 4/2017–325, 4/2017–593, 1/2018–296, 4/2018–1, 2/2020–23.

Републички завод за статистику Републике Србије, доступно на <https://www.stat.gov.rs/8219>, приступљено 17.01.2021.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. Службени гласник Републике Србије, бр. 107/2012.

<https://fondacijaalekkavcic.org/besplatni-udzbenici/>

<https://rs.n1info.com/vesti/vucic-vlada-srbije-ce-zapoceti-rad-na-izmenama-zakona-od-udzbenicima/>.

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/engleski-t.pdf

Корпус:

Ковачевић, К. & Марковић, Г (2016): Improving English 3, Енглески језик за трећи разред гимназије и средњих стручних школа. Завод за уџбенике. Београд.

Ковачевић, К. & Марковић, Г (2017): Improving English 4, Енглески језик за четврти разред гимназије и средњих стручних школа. Завод за уџбенике. Београд.

Mitchell, Q.H. (2008): Traveller. Level B1. MM Publications. EU.

Mitchell, Q.H. (2009): Traveller. Level B2. MM Publications. EU.

Ткадлечкова, К; Кацеровска, К; Мрзенова, П; Поша, Ј. (2015): Chill Out. Klett. Beograd

ПРИЛОГ 1



Република Србија
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ,
НАУКЕ И ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА
Школска управа
Број: 611-495
Датум: 17.10.2019. године
Косовска Митровица

СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Поводом Захтева Јелене Рајовић, професора енглеског језика књижевности, ради спровођења истраживања, а у вези израде докторске дисертације, руководиоца Школске управе у Косовској Митровици, одобрава да Јелена Рајовић, приступи средњим школама на територији Косова и Метохије које су под надлежношћу Школске управе у Косовској Митровици.

Руководилац ШУ

Јасмина Дедић

ПРИЛОГ 2

УПИТНИК

Сврха овог упитника је да истраживач, за потребе докторске дисертације, више сазна о настави енглеског језика у твојој школи. Твоја помоћ је веома важна и надам се да ћеш дати прецизне одговоре. Подаци из упитника биће употребљени за статистичку анализу. Упитник је анониман. Хвала на сарадњи!

1. Колико имаш година _____ и којег си пола? М Ж
2. Наведи назив школе и смер који похађаш _____
3. Који разред похађаш? III IV
4. Који страни језик (језике) учиш у школи? _____
5. Када си почела/о да учиш енглески језик? (заокружи)
а. у вртићу б. од првог разреда основне школе в. од трећег разреда основне школе г. од петог разреда основне школе д. од прве године средње школе
6. Објасни значење термина „енглески језик струке“. Шта он представља?

7. Коју оцену си имала/о из енглеског језика у: I години II години III години IV години
8. Да ли планираш да упишеш факултет? Да Не Који? _____
9. Да ли, по твом мишљењу, у средњим стручним школама треба да се учи енглески језик струке?
Да Не

10. Који је, по твом мишљењу, твој ниво знања енглеског језика? (заокружи)

	веома слаб (почетни)	слаб (основни)	средњи (средњи)	добар (виши средњи)	одличан (професионални)
Читање	1	2	3	4	5
Писање	1	2	3	4	5
Разумевање	1	2	3	4	5
Усмено изражавање	1	2	3	4	5
Фонд речи/вокабулар	1	2	3	4	5
Граматика	1	2	3	4	5
Слушање	1	2	3	4	5

11. На часовима енглеског језика, највише се бавите:

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе	Из књижевности
Читањем текстова	1	2	3	4
Писањем састава	1	2	3	4
Одговарањем на питања из текста	1	2	3	4
Учењем речи	1	2	3	4
Разговором о темама	1	2	3	4

12. Да ли би желела/о да се на часовима енглеског језика више бавите језиком струке? Да Не

13. У настави енглеског језика струке, највише те занима (можеш заокружити више од једног одговора):

- а) читање и дискусија о стручним текстовима
- б) усвајање стручне терминологије која ће ми бити потребна на будућем послу
- в) писање семинарских радова и пројеката
- г) разговор о актуелним темама које се тичу младих
- д) разговор о актуелним темама које се тичу свакодневног живота

14. Којим језичким вештинама се највише бавите на часовима енглеског језика. (на скали од 1 до 5, 1-најмање...5-највише)

Разумевањем текста Читањем ; Писањем ; Вокабуларом ; Усменим изражавањем

15. Учење енглеског језика за тебе представља:

- а. изузетан напор
- б. учим само зато што је обавезан предмет
- в. волим да учим енглески језик

16. Од наставе енглеског језика очекујеш да:

ТВРДЋЕ		Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Научиш више речи на енглеском језику из области струке.	1	2	3	4	5
2.	Научиш више речи на енглеском језику из свакодневног живота.	1	2	3	4	5
3.	Да боље разумеш текстове на енглеском језику из струке.	1	2	3	4	5
4.	Побољшаш вештину писања.	1	2	3	4	5
5.	Побољшаш вештину говора/усменог изражавања.	1	2	3	4	5
6.	Да више разговарате о темама из струке.	1	2	3	4	5
7.	Да се више бавите неформалним разговором.	1	2	3	4	5
8.	Више учествујете у дебатама које се тичу струке.	1	2	3	4	5
9.	Више разговарате о темама из живота.	1	2	3	4	5

17. По твојем мишљењу, које су вештине неопходне за учење енглеског језика струке (на скали од 1 до 6, 1-најмање важно...6-најважније)

писање ; разумевање текста ; писање састава из области струке ; разговор о темама из струке ; граматика ; учење речи

18. На часовима енглеског језика највише би желео/ла да се бавите:

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе	Из књижевности
Читањем текстова	1	2	3	4
Писањем састава	1	2	3	4
Усменим изражавањем	1	2	3	4
Одговарањем на питања из текста	1	2	3	4
Учењем речи	1	2	3	4
Разговором о темама	1	2	3	4

19. Одговорите на следеће тврдње:

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	За сада, потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла боље да говорим.	1	2	3	4	5
2.	За сада, потребно је да учим енглески језик да бих знао/ла да на одговарајући начин користим техничке/стручне термине.	1	2	3	4	5
3.	За сада, потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла да комуницирам у формалним и неформалним ситуацијама.	1	2	3	4	5
4.	Потребно је да учим енглески језик да добијем добру оцену.	1	2	3	4	5
5.	Мотивисан/а сам да учим енглески језик због будућег посла.	1	2	3	4	5
6.	Мотивисан/а сам да учим енглески језик зато што желим да студирам.	1	2	3	4	5
7.	Знање енглеског језика је веома важно за моје будуће занимање.	1	2	3	4	5
8.	Знање енглеског језика помоћи ће ми да се лакше запослим у струци.	1	2	3	4	5
9.	Потребно је да учим енглески језик да бих могао/ла да нађем посао у иностранству.	1	2	3	4	5
10.	Знање енглеског језика помоћи ће ми да се лакше запослим у некој страниј фирми код нас.	1	2	3	4	5
11.	Потребно је да повећам фонд речи на енглеском језику из области струке.	1	2	3	4	5
12.	Да комуницирам са вршњацима на енглеском језику преко друштвених мрежа.	1	2	3	4	5
13.	Потребно ми је да уџбеник енглеског језика садржи теме које се тичу мог будућег занимања.	1	2	3	4	5
14.	Потребно ми је да уџбеник садржи више вежбања која ће ми помоћи да побољшам комуникацију на енглеском језику.	1	2	3	4	5
15.	Уџбеник енглеског језика треба да садржи више текстова са темама из моје струке.	1	2	3	4	5
16.	За разумевање енглеског језика струке није неопходно познавање енглеске граматике, већ само вокабулара.	1	2	3	4	5
17.	Садржај уџбеника није у складу са мојим нивоом знања.	1	2	3	4	5
18.	Уџбеник није у складу са мојим интересовањима.	1	2	3	4	5
19.	Уџбеник није у складу са мојом струком.	1	2	3	4	5
20.	Уџбеник ми не помаже да повећам фонд речи енглеског језика из моје струке.	1	2	3	4	5

20. На скали од 1 до 6, које од наведених вештина ти задаје највише потешкоћа при учењу енглеског језика (1-најмање...6 највише)

читање ; писање ; усмено изражавање ; учење речи ; граматика ; слушање

21. Одговорите на следеће тврдње:

	ТВРДЊЕ	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Моја слабост у учењу енглеског језика је у томе што не умем да користим правилно енглеску граматiku.	1	2	3	4	5
2.	Понекад не умем да користим изразе или термине на енглеском језику из свакодневног живота у одговарајућем контексту.	1	2	3	4	5
3.	Понекад не умем да користим стручне изразе или термине на енглеском језику у одговарајућем контексту.	1	2	3	4	5
4.	Понекад не разумем значење стручних израза на енглеском језику.	1	2	3	4	5
5.	Осећам се несигурно када читам текст на енглеском језику који се бави свакодневним темама.	1	2	3	4	5
6.	Осећам се несигурно када читам текст на енглеском језику који се бави темама из струке.	1	2	3	4	5
7.	Осећам се несигурно када пишем састав/текст из енглеског језика о свакодневним темама.	1	2	3	4	5
8.	Осећам се несигурно када пишем састав/текст из енглеског језика о темама из струке.	1	2	3	4	5
9.	Осећам се несигурно када говорим на енглеском језику о свакодневним темама.	1	2	3	4	5
10.	Осећам се несигурно када говорим на енглеском језику о темама из струке.	1	2	3	4	5
11.	Осећам се несигурно када наставник енглеског језика предаје о темама из свакодневног живота.	1	2	3	4	5
12.	Осећам се несигурно када наставник енглеског језика предаје о темама из струке.	1	2	3	4	5

22. Које језичке вештине би желео/ла да побољшаш? (заокружи три одговора)

- а. читање текстова на енглеском језику који се баве темама из свакодневног живота.
- б. читање текстова на енглеском језику који се баве темама из струке
- в. да боље комуницираш на енглеском језику
- г. да боље разумеш теме које се тичу језика струке
- д. да побољшаш писање из области струке
- ђ. да побољшам писање о свакодневним темама
- е. да побољшам писање пословних мејлова
- ж. да могу са лакоћом да говорим о темама из струке
- з. да могу са лакоћом да говорим о темама из свакодневног живота

ПРИЛОГ 3

УПИТНИК

Поштоване колегинице/колеге,

Спроводим истраживање за потребе докторске дисертације о настави енглеског језика струке у средњим стручним школама на Косову и Метохији. Ваша сарадња и допринос од велике је важности за успешност овог истраживања. Сви подаци добијени овим путем биће употребљени само за статистичку анализу. Упитник је анониман. Хвала на сарадњи!

1. Наведите пун назив школе у којој радите _____

2. Колико година радног искуства имате у настави? _____ У овој школи? _____

3. Предајете **III** **IV** години (заокружите)

4. Колики Вам је недељни фонд часова енглеског језика за **III** годину **IV** годину

5. По Вашем мишљењу, од које године би требало изучавати језик струке у Вашој школи? (заокружите)

од I године **од II године** **од III године** **од IV године**

6. По Вашем мишљењу, који је ниво знања енглеског језика Ваших ученика?

	A1	A2	B1	B2	Ц1	Ц2
Читање	1	2	3	4	5	6
Писање	1	2	3	4	5	6
Разумевање	1	2	3	4	5	6
Усмено изражавање	1	2	3	4	5	6
Фонд речи/вокабулар	1	2	3	4	5	6
Граматика	1	2	3	4	5	6
Слушање	1	2	3	4	5	6

7. На часовима највише пажње посвећујете:

	Из свакодневног живота	Из струке	Из културе	Из књижевности
Читању текстова	1	2	3	4
Писању састава	1	2	3	4
Усменом изражавању	1	2	3	4
Разумевању текста	1	2	3	4
Обогаћењу вокабулара	1	2	3	4
Разговору о темама	1	2	3	4
Слушању о темама	1	2	3	4

8. На скали од 1 до 6, са којом од наведених вештина Ваши ученици имају највише потешкоћа (1-најмање...6 највише)

читање ; писање ; усмено изражавање ; вокабулар ; граматика ; слушање

9. По Вашем мишљењу, које су језичке потребе Ваших ученика у погледу језика струке? (заокружите све што сматрате релевантним)

а. усмена комуникација

д. вокабулар језика струке

б. читање

ђ. да успешно користе енглески језик струке

в. писање

е. да успешно користе општи енглески

г. вокабулар општег енглеског

10. По вашем мишљењу, које језичке вештине је неопходно да Ваши ученици унапреде? (заокружите три одговора)

- a. читање текстова на енглеском језику који се баве темама из свакодневног живота.
- б. читање текстова на енглеском језику који се баве темама из струке
- в. боља комуникација на енглеском језику
- г. побољшање писања из области струке
- д. побољшање писања о свакодневним темама
- ђ. побољшање писања пословних мејлова
- е. разговор о темама из струке
- ж. разговор о темама из свакодневног живота

11. Наведите назив, аутора и издавача уџбеника који користите за

III годину _____

IV годину _____

12. Како оцењујете уџбеник који користите? (заокружите само један одговор)

- a. Одличан
- б. Користан
- в. Има доста недостатака
- г. Потребно га је побољшати
- д. Бескористан

13. По Вашем мишљењу, колико уџбеник који користите доприноси усавршавању језичких вештина Ваших ученика?

- a. У великој мери
- б. Делимично
- в. Нисам сигурна/ан
- г. Не доприноси

14. Наведите критеријуме на основу којих сте се одлучили за овај уџбеник?

a. _____

б. _____

в. _____

15. Да ли у настави користите додатни наставни материјал? Ако је ваш одговор потврдан, наведите који.

16. Колико често користите додатни наставни материјал?

- a. Ретко
- б. Једном месечно
- в. Неколико пута месечно
- г. Једном недељно
- д. Увек

17. У оквиру наставе колико је по плану и програму дозвољено да користите други наставни материјал (осим уџбеника). Наведите, у процентима: _____

18. У којој мери су елементи струке заступљени у уџбенику који користите?

а. 100% **б.** 75% **в.** 50% **г.** 25.% **д.** Мање од 10% **ђ.** Нису заступљени

19. Одговорите на следеће тврдње:

	Тврдње	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/а	Делимично се слажем	Слажем се
1.	Уџбеник који користите у великој мери одређује ток часа/ активности на часу	1	2	3	4	5
2.	Уџбеник који користите подстиче интересовање ученика за учење енглеског језика	1	2	3	4	5
3.	Садржај уџбеника није примерен нивоу знања ученика	1	2	3	4	5
4.	Текстови у уџбенику обрађују теме из свакодневног живота	1	2	3	4	5
5.	Текстови у уџбенику не обрађују теме из области струке	1	2	3	4	5
6.	Уџбеник је у погледу језика струке у складу са потребама ученика	1	2	3	4	5
7.	Уџбеник је у складу са интересовањима ученика	1	2	3	4	5
8.	Садржај уџбеника одговара циљевима предмета	1	2	3	4	5
9.	Вежбања у уџбенику иду од најлакших ка најтежим	1	2	3	4	5
10.	Језик у уџбенику је аутентичан	1	2	3	4	5
11.	Вежбе слушања у уџбенику су добро дефинисане и баве се темама из струке	1	2	3	4	5
12.	Вежбе конверзације у уџбенику су добро дефинисане и баве се темама из струке	1	2	3	4	5
13.	Текстови у уџбенику су поређани по тежини- од лакших ка тежим	1	2	3	4	5
14.	Текстови су занимљиви и баве се аутентичним ситуацијама из струке	1	2	3	4	5
15.	Вежбе за развијање вештине писања у уџбенику баве се темама из струке	1	2	3	4	5
16.	Вокабулар у уџбенику, поред речи и термина из општег енглеског језика, обилује и стручним терминима	1	2	3	4	5
17.	Уџбеник је првенствено намењен настави у учионици и садржај се не може применити на аутентичне ситуације које захтевају употребу енглеског језика струке	1	2	3	4	5
18.	Граматичка вежбања прилагођена су нивоу знања ученика	1	2	3	4	5
19.	Језик који уџбеник користи је на нивоу знања ученика	1	2	3	4	5
20.	Језичке функције представљене у уџбенику одражавају енглески језик који ће ученици моћи да користе за рад у струци/ наставак школовања	1	2	3	4	5

20. Да ли сте некад учествовали у креирању плана и програма за енглески језик који прописује Министарство просвете?

ДА **НЕ**

21. Да ли је, по Вашем мишљењу, план и програм енглеског језика који прописује Министарство просвете у складу са језичким потребама Ваших ученика у погледу струке?

ДА **НЕ**

ПРИЛОГ 4

КОНТРОЛНА ЛИСТА					
Наслов уџбеника					
Аутор					
Издавач					
Узраст којем је уџбеник намењен/ ниво знања					
Контекст којем је уџбеник намењен					
Начин на који је језик представљен у организационе целине/лекције					
Тематске целине					
Начин представљања језичких вештина					
Заступљеност језичких вештина					
Садржај одговара потребама ученика					
Садржај је у складу са интересовањима ученика					
Садржај је у складу са нивоом знања ученика					

Садржај мотивише ученике					
Задаци су занимљиви и у складу са струком					
Текстови су аутентични					
Језик у уџбенику је природан и стваран					
Број нових речи у свакој лекцији одговара нивоу којем је намењен					
Дистрибуција оптерећења стручног вокабулара кроз наставне јединице/лекције је задовољавајућа					
Задаци упућују на комуникацију у реалним ситуацијама у којима се користи језик струке					
У уџбенику се акценат ставља на вештине _____ што је у складу са потребама ученика					

Биографија аутора

Јелена (Добросав) Рајовић рођена је 15.02.1975. године у Косовској Митровици, где је завршила основну и средњу школу. Студије је завршила 1999. године на Филолошком факултету Универзитета у Приштини.

Јелена је активна у погледу научно-истраживачког рада: методика наставе енглеског језика, превођење и енглески језик струке представљају сферу њеног интересовања. Аутор је више стручних радова.

Јеленина каријера у просвети траје преко двадесет година. У свом педагошком раду имала је прилику да ради на свим нивоима образовања, почев од основног па све до високошколског.

Као студент, 1995. године радила је у Гимназији и техничкој школи у Вучитрну.

Од 1999–2017. године радила је као сарадник за енглески језик, на Високој школи струковних студија Звечан у Звечану.

2003. године Положила је државни-стручни испит за професора енглеског језика.

Од 2000–2003. године радила је као преводац у мисији Уједињених нација на Косову и Метохији.

Од 2000–2005. године радила је као преводац у мисији Европске уније на Косову и Метохији.

Од 2005–2006 . године радила је као наставник енглеског језика у основној школи „Вук Караџић“ у Звечану.

Од 2006. године ангажована је као предавач енглеског језика на Високој школи струковних студија Урошевац–Лепосавић, односно Академији струковних студија косовско метохијској, где и даље ради.

Јелена Рајовић живи у Звечану, удата је и има два сина.

Изјава о ауторству

Потписани-а Јелена Рајовић

број индекса 12/16

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА ТЕХНИЧКОГ УСМЕРЕЊА
НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ: АНАЛИЗА ПОТРЕБА**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Ј. Рајовић

У Косовској Митровици, _____

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора Јелена Рајовић
Број индекса 12/16
Студијски програм Језик и књижевност
Наслов рада ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА
ТЕХНИЧКОГ УСМЕРЕЊА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ: АНАЛИЗА ПОТРЕБА
Ментор Проф. др Драгана Спасић

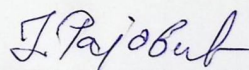
Потписани/а Јелена Рајовић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда



У Косовској Митровици, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА ТЕХНИЧКОГ УСМЕРЕЊА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ: АНАЛИЗА ПОТРЕБА

која је моје ауторско дело.

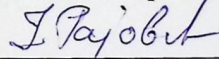
Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда



У Косовској Митровици, _____