

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У
КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Ана Ж. Кажанегра-Величковић

ЈЕЗИЧКА ВЕШТИНА СЛУШАЊА У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА
ПОСЛОВНИМ СТРУКОВНИМ СТУДИЈАМА

Докторска дисертација

Косовска Митровица, 2025. година

UNIVERSITY OF PRIŠTINA
IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

Ana Ž. Kažanegra-Veličković

LISTENING SKILLS IN TEACHING ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) IN BUSINESS
VOCATIONAL STUDIES

Doctoral Disertation

Kosovska Mitrovica, 2025

ПРИШТИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В
Г. КОСОВСКА МИТРОВИЦА
ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Ана Ж. Кажанегра-Величковић

ЯЗЫКОВОЕ НАВЫК СЛУШАНИЯ В
ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ В БИЗНЕС-
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ПРОГРАММАХ

Докторская диссертация

Г. Косовска Митровица, 2025 год

Ментор: Проф. др Данијела Кулић, редовни професор, Филозофски факултет у Косовској Митровици, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Република Србија; научна област Филолошке науке, ужа научна област Англистичка лингвистика.

Чланови комисије:

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране:

Изјаве захвалности

Посебну захвалност дугујем својој менторки, проф. др Данијели Кулић која је својим знањем, стрпљењем и несебичном подршком усмеравала мој рад и охрабривала ме током целокупног истраживачког процеса. Њени вредни савети, конструктивне сугестије и непрестано охрабрење били су ми од непроцењиве помоћи, а њена посвећеност и вера у мене били су снажан подстицај да истрајем до самог краја.

Такође, велику захвалност дугујем својој породици – супругу Предрагу и ћеркама Петри и Нађи, као и блиским пријатељима, који су ме у стопу пратили и бодрили и који су показали бескрајно разумевање, љубав и безрезервну подршку током свих ових година.

ЈЕЗИЧКА ВЕШТИНА СЛУШАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА ПОСЛОВНИМ СТРУКОВНИМ СТУДИЈАМА

РЕЗИМЕ

Предмет овог истраживања је улога и значај језичке вештине слушања у процесу усвајања енглеског језика струке код студената високих струковних школа пословног усмерења у Србији. Истраживање у фокус ставља потребе студената у настави енглеског језика струке са аспекта језичке вештине слушања (проблеми, препреке, интересовања и очекивања) како би се знање студената могло подићи на ниво који би им омогућио лакше праћење задатака на енглеском језику у будућем професионалном раду. Посебна пажња посвећена је могућностима унапређења наставних активности кроз увођење садржаја који подстичу развој ове језичке вештине у сврху унапређења свеукупне језичке компетенције која је од суштинске важности за њихово будуће професионално ангажовање.

Основни циљ овог истраживања јесте утврђивање позиције и нивоа развијености језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената пословних струковних студија у Србији. Специфични циљеви односе се на: а) утврђивање компетентности студената струковних студија пословног усмерења у контексту активног слушања; б) утврђивање неопходности примене стратегија у настави приликом слушања са разумевањем; и ц) поређење ставова студената и наставника након одређеног периода примене иновiranог програма језика струке.

Имајући у виду комплексност анализе вештине слушања због субјективности у перцепцији и процени разумевања, у истраживању је примењена метода триангулације, која подразумева коришћење различитих извора информација ради повећања квалитета и поузданости анализе. У ту сврху, истраживањем су обухваћена четири методолошка приступа: квантитативна метода, истраживање у учионици, квалитативна метода (интервју са наставницима) и компаративна анализа ставова студената и наставника.

У оквиру емпиријског дела истраживања анализирани су резултати две студије пресека, затим интервјуа са наставницима, а спроведена је и компаративна анализа ставова студената и наставника како би се потврдиле или оповргнуле хипотезе на којима се заснива ова дисертација. Први сегмент истраживања имао је за циљ да се испита тренутно стање наставе енглеског језика струке на пословним струковним студијама у погледу развоја

вештине слушања, где су студенти путем упитника изражавали своје ставове о проблемима и потешкоћама на које наилазе, стратегијама које користе, као и начинима практиковања ове вештине како на настави тако и ван ње. На основу добијених резултата и уочених недостатака креиран је предлог наставног плана и програма који је спроведен међу новом групом студената наредног семестра. Током истраживања у учионици (Action Research), које је подразумевало примену иновiranог програма наставе, студенти су на крају програма анкетирани како би се проценило да ли су уочене позитивне промене у свеукупној језичкој компетенцији и мотивацији за учење. Резултати овог дела истраживања омогућили су поређење са почетним подацима и процену ефеката иновiranог приступа. Након увођења иновiranог програма, који је укључивао употребу аутентичних, аудио-визуелних материјала, различитих дигиталних алата и примену стратегија активног слушања, примећено је значајно побољшање у развоју свеукупне језичке компетенције. Квалитативни подаци прикупљени од наставника енглеског језика струке путем интервјуа анализирани су применом тематске анализе. Анализа је открила изазове са којима се сусрећу у настави слушања, стратегије које примењују, као и предлоге за могуће измене у наставном плану и програму. Кључни део истраживања чинила је компаративна анализа ставова студената и наставника, која је омогућила утврђивање сличности и разлика у њиховим перцепцијама, што је послужило као основа за формулисање препорука за унапређење наставе енглеског језика струке.

На основу резултата истраживања међу наставницима и студентима пословних струковних студија, утврђено је да слушање као језичка вештина није довољно заступљено у настави енглеског језика струке. Анализа постојећих метода показала је да су приступи настави слушања неуједначени, да наставне методе углавном укључују пасивно слушање у коме је наставник главни извор слушања, да се наставници углавном ослањају на текстуалне ресурсе, те да недостатак аудио-визуелних материјала значајно утиче на квалитет слушања. Недвосмислено је указано на то да је неопходно интегрисање аутентичних материјала у наставу, развој стратегија слушања и примена дигиталних алата за побољшање разумевања. Овакав приступ може значајно унапредити вештину слушања код студената, што ће допринети развоју свеукупне језичке компетенције, те већој професионалној оспособљености за рад у међународном окружењу.

Кључне речи: настава енглеског језика струке, пословне струковне студије, вештина слушања, стратегије слушања, аутентични материјали, аудио-визуелни садржаји.

Научна област: Филолошке науке

Ужа научна област: Англистичка лингвистика

УДК број: 378.147::811.111(043.3)

LISTENING SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) IN BUSINESS VOCATIONAL STUDIES

SUMMARY

This research examines the role and significance of listening skills in acquiring English for Specific Purposes (ESP) among students of higher vocational business schools in Serbia. The research focuses on the needs of students in ESP teaching from the perspective of listening skills (challenges, obstacles, interests, and expectations) to enhance their proficiency to a level that enables them to follow tasks in English more easily in their future professional work. Special attention is given to improving teaching activities by introducing content that fosters the development of this language skill, aiming to enhance overall language competence, which is essential for their future professional engagement.

The primary aim of this research is to determine the position and level of development of listening skills in ESP teaching among students of business vocational studies in Serbia. The specific objectives include: a) assessing students' competence in active listening within business vocational studies; b) determining the necessity of applying strategies in teaching for effective listening comprehension; and c) comparing the perspectives of students and teachers after a period of implementing the innovative ESP curriculum.

Given the complexity of analyzing listening skills due to the subjectivity in perception and comprehension assessment, the research employs the triangulation method, which involves using multiple sources of information to enhance the quality and reliability of the analysis. For this purpose, the study incorporates four methodological approaches: a quantitative method, Action Research, a qualitative method (interviews with teachers), and a comparative analysis of students' and teachers' perspectives.

As part of the empirical section of the research, we analyzed the results of two cross-sectional studies, conducted interviews with teachers, and carried out a comparative analysis of students' and teachers' perspectives to confirm or refute the hypotheses on which this dissertation is based. The first segment of the research aimed to examine the current state of ESP teaching in business vocational studies with regard to the development of listening skills. Through questionnaires, students expressed their views on the challenges and difficulties they encounter,

the strategies they use, and the ways they practice this skill both in the classroom and outside of it. Based on the obtained results and identified shortcomings, an innovative curriculum was designed and implemented with a new group of students in the following semester. During the classroom-based research (Action Research), which involved the application of the innovative teaching program, students were surveyed at the end of the program to evaluate whether positive changes had occurred in their overall language competence and motivation for learning. The results of this phase of the research allowed for a comparison with the initial data and an assessment of the effects of the innovative approach. After implementing the innovative program, which included the use of authentic audiovisual materials, various digital tools, and the application of active listening strategies, a significant improvement in overall language competence was observed. Qualitative data collected from English for Specific Purposes (ESP) teachers through interviews were analyzed using thematic analysis. The analysis revealed the challenges they face in teaching listening skills, the strategies they employ, and their suggestions for potential curriculum modifications. A key part of the research was the comparative analysis of students' and teachers' perspectives, which enabled the identification of similarities and differences in their perceptions. These findings provided the foundations for developing recommendations for improving ESP teaching.

The research findings from teachers and students of vocational business studies revealed that listening, as a language skill, is not adequately incorporated into English for Specific Purposes (ESP) teaching. The analysis of existing methods revealed that approaches to teaching listening are inconsistent, that teaching methods primarily rely on passive listening with the teacher as the main source of input, that teachers largely depend on textual resources, and that the lack of audiovisual materials significantly impacts the quality of listening. The findings clearly indicate the need to integrate authentic materials into the course, develop listening strategies, and utilize digital tools to enhance comprehension. Such an approach can significantly improve students' listening skills, contribute to the development of overall language competence, and enhance their professional readiness for working in an international environment.

Keywords: teaching English for Specific Purposes (ESP), business vocational studies, listening skills, listening strategies, authentic materials, audiovisual content.

Scientific field: Philology

Scientific subfield: English linguistics

UDC number: 378.147::811.111(043.3)

ЯЗЫКОВОЕ НАВЫК СЛУШАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В БИЗНЕС-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ

РЕЗЮМЕ

Предмет данного исследования является роль и значение языкового навыка аудирования в процессе освоения английского языка для специальных целей среди студентов высших профессиональных школ бизнес-направления в Сербии. Исследование сосредоточено на потребностях студентов в обучении английскому языку для профессиональных целей с точки зрения навыка аудирования (проблемы, препятствия, интересы и ожидания) с целью повышения их уровня знаний до степени, которая позволит им легче выполнять задачи на английском языке в их будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется возможностям совершенствования учебных мероприятий путем введения материалов, способствующих развитию данного языкового навыка, с целью повышения общей языковой компетенции, которая имеет ключевое значение для их будущего профессионального участия.

Основная цель данного исследования заключается в определении положения и уровня развития языкового навыка аудирования в преподавании английского языка для специальных целей среди студентов бизнес ориентированных профессиональных учебных программ в Сербии. Специфические цели включают: а) оценку компетентности студентов профессиональных учебных программ бизнес-направления в контексте активного слушания; б) определение необходимости применения стратегий в обучении для эффективного понимания на слух; в) сравнение взглядов студентов и преподавателей после определенного периода внедрения обновленной программы профессионального языка.

Учитывая сложность анализа навыков аудирования, обусловленную субъективностью восприятия и оценки понимания, в исследовании применен метод триангуляции, предполагающий использование различных источников информации для повышения качества и надежности анализа. С этой целью исследование включало четыре методологических подхода: количественный метод, исследование в классе, качественный метод (интервью с учителями) и сравнительный анализ отношения учащихся и учителей.

В рамках эмпирической части исследования были проанализированы результаты двух поперечных исследований, затем проведены интервью с учителями, а также сравнительный анализ установок учащихся и учителей с целью подтверждения или опровержения гипотез, на которых основана данная диссертация. Первый сегмент исследования был направлен на изучение текущего состояния преподавания английского языка для специальных целей в бизнес-профессиональных учебных программах с точки зрения развития навыка аудирования. Студенты с помощью анкет выражали свои взгляды на проблемы и трудности, с которыми сталкиваются, стратегии, которые используют, а также способы практики данного навыка как на занятиях, так и за их пределами. На основании полученных результатов и выявленных недостатков была разработана и внедрена в следующем семестре среди новой группы студентов предлагаемая учебная программа. В ходе исследования в классе (практическое исследование), которое включало внедрение инновационной учебной программы, в конце программы проводился опрос учащихся, чтобы оценить, наблюдались ли положительные изменения в общей языковой компетенции и мотивации к обучению. Результаты этой части исследования позволили провести сравнение с исходными данными и оценить эффекты инновационного подхода. После внедрения инновационной программы, включающей использование аутентичных аудиовизуальных материалов, различных цифровых инструментов и применение стратегий активного слушания, было отмечено значительное улучшение в развитии общей языковой компетенции. Качественные данные, собранные в ходе интервью с преподавателями профессионального английского языка, были проанализированы с помощью тематического анализа. Анализ выявил трудности, с которыми они сталкиваются при обучении аудированию, стратегии, которые они используют, а также предложения по возможным изменениям в учебной программе. Ключевой частью исследования стала сравнительная анализа взглядов студентов и преподавателей, которая позволила выявить сходства и различия в их восприятии, что послужило основой для формулирования рекомендаций по совершенствованию преподавания английского языка для специальных целей.

На основе результатов исследования среди преподавателей и студентов бизнес-профессиональных учебных программ было установлено, что аудирование как языковой навык недостаточно представлено в преподавании английского языка для специальных целей. Анализ существующих методов показал, что подходы к обучению аудированию

неравномерны, что методы обучения в основном предполагают пассивное слушание, при котором основным источником слушания является преподаватель, что преподаватели в основном опираются на текстовые ресурсы, а недостаток аудиовизуальных материалов существенно влияет на качество аудирования. Однозначно указывается на необходимость интеграции аутентичных материалов в процесс обучения, разработки стратегий аудирования и применения цифровых инструментов для улучшения понимания. Такой подход может значительно улучшить навыки аудирования у студентов, что будет способствовать развитию общей языковой компетенции, а также повышению профессиональной компетентности для работы в международной среде.

Ключевые слова: преподавание английского языка для специальных целей, бизнес-профессиональные учебные программы, навык аудирования, стратегии аудирования, аутентичные материалы, аудиовизуальный контент.

Научная область: Филологические науки

Узкая научная область: Английская лингвистика

УДК: 378.147::811.111(043.3)

САДРЖАЈ:

1. УВОД.....	1
1.1. Предмет истраживања.....	1
1.2. Циљ истраживања.....	6
1.3. Хипотеза истраживања и очекивани резултати.....	6
1.4. Структура и садржај рада.....	7
2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	11
2.1. Преглед значајних теорија и метода учења страног језика.....	11
2.1.1. Бихевијоризам.....	12
2.1.2. Когнитивизам.....	16
2.1.3. Интеракционизам и конструктивизам.....	18
2.1.4. Наставне методе.....	22
2.1.4.1. Заступљеност вештине слушања у традиционалној/граматичко-преводној методи.....	23
2.1.4.2. Заступљеност вештине слушања у директној/природној методи.....	25
2.1.4.3. Заступљеност вештине слушања у аудио-лингвалној методи.....	28
2.1.4.4. Заступљеност вештине слушања у аудио-визуелној методи.....	31
2.1.4.5. Заступљеност вештине слушања у еклектичкој/комбинованој методи.....	33
2.1.4.6. Заступљеност вештине слушања у методи тотални физички одговор.....	35
2.1.4.7. Заступљеност вештине слушања у комуникативној методи.....	38
2.1.4.8. Учење засновано на задатку.....	41
2.1.5. Закључна разматрања.....	46
2.2. Енглески језик струке и општи енглески језик.....	48
2.2.1. Историјски развој језика струке у високом школству.....	52
2.2.2. Особености енглеског језика струке.....	54
2.2.3. Енглески језик струке у високом школству.....	57
2.2.4. Закључна разматрања.....	59
3. ЈЕЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ВЕШТИНЕ.....	60

3.1. Појам језичке (лингвистичке) компетенције.....	60
3.2. Језичке вештине.....	62
3.3. Језичка вештина слушања у настави страног језика.....	64
3.4. Карактеристике слушања.....	65
3.5. Врсте слушања.....	68
3.5.1. Подела на основу интензитета изложености.....	70
3.5.2. Подела на основу интеракције слушаоца и говорника.....	72
3.5.3. Подела на основу процесуирања информација.....	74
3.5.4. Подела на основу врсте улазне информације.....	79
3.5.5. Подела према начину (не)слушања.....	83
3.5.6. Имплицитно ваннаставно слушање.....	87
3.6. Закључна разматрања.....	94
4. СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА.....	95
4.1. Стратегије учења језика.....	97
4.2. Класификација стратегија учења језика.....	99
4.2.1. Метакогнитивне стратегије.....	102
4.2.2. Когнитивне стратегије.....	105
4.2.3. Друштвено-афективне стратегије.....	107
4.2.4. Компензаторне стратегије.....	109
4.3. Стратегије слушања.....	111
4.4. Закључна разматрања.....	114
5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	115
5.1. Истраживачки подаци.....	115
5.2. Истраживачки проблем, циљеви и хипотезе.....	117
5.3. Техника истраживања.....	121
5.4. Методе, инструменти и узорак.....	124
5.4.1. Квантитативна метода.....	126
5.4.1.1. Упитник за студенте.....	127

5.4.2. Истраживање у учионици (Action research).....	129
5.4.3. Квалитативна метода.....	131
5.4.3.1. Интервју за наставнике.....	131
5.4.4. Комбинована метода.....	133
5.5. Пилот истраживање.....	134
5.6. Закључна разматрања.....	142
6. Анализа потреба и самоперцепције студената у вези са вештином слушања:	
Истраживање 1.....	144
6.1. Анализа резултата.....	144
6.2. Дискусија.....	181
6.3. Закључна разматрања.....	192
7. Истраживање у учионици – Примена иновiranог програма:Истраживање 2.....	195
7.1. Анализа резултата.....	198
7.2. Дискусија.....	230
7.3. Закључна разматрања.....	236
8. Квалитативно истраживање – Интервју са наставницима енглеског језика струке:	
Истраживање 3.....	238
8.1. Анализа резултата.....	240
8.2.Комбинована метода у истраживању: интеграција квантитативних и квалитативних података.....	248
8.3.Дискусија.....	253
8.4. Закључна разматрања.....	259
9. ЗАКЉУЧАК.....	262
Литература.....	271
Прилози.....	290
Упитник за студенте.....	290
Материјал коришћен у оквиру иновiranог плана и програма.....	294
Транскрипт интервјуа.....	302
Биографија аутора.....	314
Изјава о ауторству.....	315
Изјава о истовестности штампане и електронске верзије докторског рада.....	316
Изјава о коришћењу.....	317
Изјава о коришћењу вештачке интелигенције.....	319

1. УВОД

Учење енглеског језика, као језика глобалне комуникације, у савременом друштву у коме је тржиште рада постало вишенационално и вишејезично данас представља један од предуслова за професионално оспособљавање младих људи. Напредни ниво знања енглеског језика струке изузетно је важна вештина у савременим условима пословања. Познавање језика струке олакшава споразумевање у пословном свету, коришћење потребне стручне литературе, као и одржавање корака са иновативним постигнућима на пољу струке. Међутим, није довољно само похађати наставу страног језика струке, већ настава треба да буде усклађена са потребама оних који овај језик уче како би им се омогућило лакше укључивање на тржиште рада. С обзиром на то да у учењу страног језика струке кључну улогу има развијање језичких компетенција, неопходно је спровести истраживање у којој мери се развијају одређене језичке вештине у настави енглеског језика струке на терцијарном степену образовања.

Проучавање енглеског језика струке почиње средином XX века да би данас представљало изузетно важну активност не само у англофоним државама, већ и у целом свету. Стога се на овом пољу врше бројна истраживања, а у спрези са различитим друштвеним наукама попут лингвистике, социологије, психологије, методике наставе и др. Такође, велико интересовање за изучавање енглеског језика струке влада и у Србији, те је тако језик струке присутан на свим високошколским установама нефилолошке оријентације. Имајући ово у виду, студентима је потребно обезбедити квалитетну наставу енглеског језика струке, социо-културни контекст у коме се енглески језик струке користи. Такође, потребно је пратити њихове ставове ради задовољења њихових личних интересовања и потреба.

1.1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је улога и значај језичке вештине слушања у процесу усвајања енглеског језика струке код студената високих струковних школа пословног усмерења у Србији, те могућности унапређења наставних активности увођењем садржаја

који могу да поспеше развијање ове језичке компетенције и мотивисаност студената за учење енглеског језика.

У доба глобализације, информационо-комуникационе и техничко-технолошке промене довеле су до повећене потребе за знањем енглеског језика. У свакодневном функционисању, пословна окружења у земљи и иностранству ослањају се управо на енглески језик као средство глобалне комуникације. Могућност запошљавања младих људи у великој мери зависи од нивоа знања енглеског језика и способности сналажења на овом језику у пословном окружењу које се све више интернационализовано. С тим у вези, један од најважнијих циљева наставе страног језика јесте да се ученици/студенти оспособе да користе страни језик у ситуацијама ван учионице. Према Филду, изван учионице два канала информација им омогућују да прошире своје знање о циљном језику: изложеност писаној речи путем читања, и изложеност усменој речи путем слушања видео материјала, радио и телевизијских програма, подкаста, разговора, обавештења и сл. (Field, 2008a, стр.16). Отуд потреба да се вештини слушања посвети већа пажња у настави страног језика.

Идеја о испитивању вештине слушања и креирања модела који ће поспешити развој ове вештине у настави страног језика родила се након десетогодишњег искуства и рада са студентима пословних струковних студија. Будући да је вештина слушања, како многи аутори наводе, од кључног значаја за академски успех (Flowerdew, 1994; Vandergrift, 2004), веома је важно унапређење ове вештине у настави страног језика, у нашем случају језика струке.

На основу дугогодишњег рада са студентима струковних студија приметили смо да се не посвећује довољно пажње вештини слушања у настави страног језика струке, нарочито имајући у виду потребу студената за овом вештином. Наиме, активности које се практикују да се унапреди вештина слушања своде се на пуко слушање предавања која су често једнообразна и једнолична; не обрађује се довољно широк спектар жанрова; метод који преовлађује је граматичко-преводни; студенти нису изложени аутентичном инпуту; не посвећује се пажња стратегијама које се користе за унапређења слушања.

Имајући у виду проблеме са којима се срећу студенти струковних студија приликом практиковања вештине слушања, ова тема се наметнула као јако важна за разматрање, посебно јер опсежније истраживање ове вештине до сада није спроведено код нас.

У досадашњој светској литератури мало пажње се поклањало вештини слушања у односу на остале три вештине: говор, читање и писање. Неки аутори вештину слушања називају „Пепељугом“ јер је дуго времена била занемаривана у истраживањима (Flowerdew, 1994; Flowerdew and Miller, 2005; Nunan and Miller, 1995). Међутим, крајем двадесетог века Крашенова инпут хипотеза (Krashen, 1981) у фокус је ставила вештину слушања, посебно у настави страног језика. Како Рост (1994, стр. 141-142) наводи, слушање је од виталног значаја у настави страног језика јер су ученици изложени инпуту. Без разумевања инпута на одговарајућем нивоу, било какво учење једноставно не може да почне.

Дуги низ година сматрало се да је слушање пасивна активност, која заслужује мало пажње у учионици. Сада је слушање препознато као активан процес који је од кључног значаја за усвајање другог језика и које заслужује да му се систематски приступа као самосталној вештини (Morley, 1999). Андерсон и Линч (1988) такође оспоравају став да је слушање само пасивна или рецептивна вештина, те наводе да о улози успешног слушаоца треба размишљати као о активној. Разумевање није нешто што се дешава због онога што говорник каже: слушалац има кључну улогу у том процесу, активирањем различитих врста знања и применом онога што зна на оно што чује и покушавајући да разуме шта говорник мисли. Ефикасни слушаоци се активно укључују у процес разумевања: примењују релевантне интерне информације које су им доступне како би конструисали сопствену интерпретацију онога што је речено. Они не примају и не бележе информације пасивно (Anderson & Lynch, 1988, стр. 6).

Како наводе Фловердју и Милер (2012), вештина слушања је језичка вештина коју већина наставника узима здраво за готово и вештина на чије активно развијање многи ученици троше мање времена у односу на остале три. Утисак и ученика и наставника је да је слушање језичка вештина која се сама од себе може развијати. Међутим, истраживања у последњих тридесетак година су показала да су добре вештине слушања од суштинске важности за развој других језичких вештина, а способност да се креирају добри тестови слушања је изузетно важна за *вошбек* ефекат “washback effect”¹ који ово има на подучавање/наставу (Flowerdew & Miller, 2012, стр. 225).

¹ “The washback effect” се дефинише као “утицај који тест има на наставу и учење”(“ the influence of testing on teaching and learning ”)(Alderson & Wall, 1993).

На чињеницу колико је важна вештина слушања указује и Рост. Он наводи да „...слушање обухвата рецептивне, конструктивне и интерпретативне аспекте когниције, који се користе приликом слушања како матерњег језика (L1) тако и другог језика (L2)“ (Rost, 2005, стр. 503).

О сложености ове вештине говоре и Пирсон и Филдингова (Pearson and Fielding, 1983, стр. 1) , те истичу да „слушање укључује симултану организацију и комбинацију знања из фонетике, синтаксе, семантике и знања о структури текста која су под контролом когнитивног процеса.“ С тим у вези, бројне различите, али сродне вештине су укључене у слушање. Слушалац мора да унесе ток звука и некако га претвори у значење. За то је очигледно неопходно познавање језика. Ово знање очигледно укључује фонолошка, морфемска, синтаксичка и семантичка правила језика, као и кохезивна средства, врсте текста итд., као и способност, у пракси, да се таква знања брзо и аутоматски примењују (Buck, 1988, стр. 19).

Слушање је најмање експлицитна од све четири језичке вештине, што га чини најтежом вештином за учење. Укључује физиолошке и когнитивне процесе на различитим нивоима (Field, 2002; Lynch, 2002; Rost, 2002), као и фокусирање на контекстуалне и „друштвено кодиране акустичне трагове“ (Swaffar & Bacon, 1993). Према Росту (2011) процес слушања „укључује преклапање четири типа обраде; неуролошка обрада, лингвистичка обрада, семантичка обрада и прагматичка обрада. Потпуно разумевање слушања треба да узме у обзир све четири врсте обраде, указујући на то како ови процеси интегришу и допуњују једни друге“ (Rost, 2011, стр. 9). Овај сложени процес, дакле, захтева разумевање говорниковог акцента или изговора, граматике, речника и разумевања значења; и све то истовремено. Једноставно речено, способан слушалац одређене језичке заједнице је способан да идентификује и анализира звучне таласе које производи говорник који припада истој заједници; а затим да их декодира у смислене елементе. С тим у вези, можемо закључити да слушање представља предуслов за усвајање језика, како матерњег, тако и страног, а затим и успешне комуникације, те да на њеном унапређењу, посебно у образовном контексту, треба радити.

Претпоставка је да развијање језичке вештине слушања доприноси стицању језичких компетенција студената које ће додадно допринети њиховом даљем професионалном развоју. У том погледу, један део нашег истраживања ће показати и то да ли су студенти

високих струковних школа пословног усмерења мотивисани за учење енглеског језика струке, имајући у виду чињеницу да им унапређење језичких компетенција и вештина, како рецептивних, тако и продуктивних олакшава примену знања у вези са конкретном струком у каснијем професионалном раду.

Истраживање се темељи на савременим социо-културним и когнитивним теоријама језика и учења језика заснованих на принципима комуникативног приступа предавања и учења, као и на принципима теорије о страном језику за посебне намене (енгл. *Languages for Specific Purposes – LSP*), а обухвата варијабле као што су: пол, узраст у оквиру старосне категорије, ниво знања енглеског језика, врста и ниво студија, укупно трајање учења енглеског језика, успешност савлађивања енглеског језика струке у оквиру наставног предмета-енглески језик, језичке вештине и компетенције, комуникативна језичка способност на енглеском језику и др.

У емпиријски део истраживања укључено је 304 студента прве и друге године Београдске академије пословних и уметничких струковних студија који похађају наставу енглеског језика струке на различитим смеровима Одсека пословних и информатичких студија. Узорак чине студенти чији је матерњи језик српски, а припадају студентској популацији примереној за истраживање ставова о језику и језичких идеологија. Истраживање обухвата и наставнике који предају енглески језик струке на Одсеку пословних и информатичких студија Београдске академије пословних и уметничких струковних студија.

Резултати могу указати на потребу креирања предлога програма који ће вештину слушања унапредити, будући да професионално пословно окружење данас одликује брзо и тачно разумевање аудио информације, као и адекватно одговарање на њу, што је од круцијалне важности за циљну групу нашег истраживања, будући да се ради о студентима пословног усмерења. Посредно, нови програм ће допринети и увећању мотивације код студената јер ће они имати прилику да вежбају и усавршавају вештине које су им у будућем послу неопходне.

1.2. Циљ истраживања

Основни циљ овог истраживања јесте утврђивање позиције и нивоа развијености језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија пословног усмерења у Србији. Кроз тест самоперцепције студенти ће исказати своје ставове о евентуалној занемарености вежбања сврсисходног слушања и разумевања аудио информације, што ће последично довести и до разматрања релације активног слушања и комуникативног приступа у настави. Истраживање у фокус ставља потребе студената у настави енглеског језика струке са аспекта језичке вештине слушања (проблеми, препреке, интересовања и очекивања) како би се знање студената могло подићи на ниво који би им омогућио лакше праћење задатака на енглеском језику у будућем професионалном раду.

Секундарни циљеви односе се на утврђивање компетентности студената струковних студија пословног и уметничког усмерења у контексту активног слушања; утврђивање неопходности примене стратегија у настави приликом слушања са разумевањем; поређење ставова студената и наставника након одређеног периода примене иновираног програма језика струке.

1.3. Хипотеза истраживања и очекивани резултати

Основна хипотеза од које се у овом истраживању полази гласи:

Унапређење вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија директно доприноси увећању језичких компетенција неопходних у њиховом професионалном развоју.

Посебне хипотезе које смо поставили су:

1. Студенти струковних студија показују низак степен компетентности приликом слушања са разумевањем;
2. Аудио-визуелна улазна информација је подстицајнија од пуке аудио информације у развијању слушања са разумевањем;
3. Изложеност студената аутентичном материјалу је од кључног значаја у развоју језичке вештине слушања;

4. Слушање са разумевањем захтева велики напор, те је стога неопходна примена стратегија за учење језика;
5. Студенти струковних студија користе различите стратегије у настави енглеског језика струке приликом слушања са разумевањем;
6. Наставници енглеског језика познају стратегије за унапређење вештине слушања, али их не користе у раду.

Овим истраживањем настојаћемо да докажемо да језичка вештина слушања има велики утицај на развој укупних језичких компетенција које су неопходне за даљи професионални развој испитаника. Такође, настојаћемо и да докажемо да је у настави енглеског језика струке веома мало пажње посвећено вештини слушања као таквој, те да наставници, иако познају стратегије за унапређење вештине слушања исте не користе, или веома мало користе у свом наставном раду. Истраживањем ћемо доћи и до прецизних података шта је то што мотивише студенте да развијају своје језичке вештине, у нашем случају вештину слушања, као и којим средствима или стратегијама се служе да би унапредили ову језичку вештину.

Значај овог рада, дакле, огледа се у могућности да се на основу анализе добијених резултата дође до предлога квалитетнијег наставног плана и програма у оквиру предмета енглеског језика струке. Предложени програм ће омогућити стварање подстицајне радне атмосфере за наставнике и студенте, захваљујући коме ће стицање језичких знања и вештина бити брже и ефикасније. Резултати података добијених статистичком анализом ће указати на значај развијања језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке у циљу осавремењавања студијских програма високих струковних школа пословног усмерења у Србији у погледу стицања неопходних језичких компетенција младих пословних људи.

1.4. Структура и садржај рада

Дисертација се састоји из две целине: теоријског и емпиријског дела истраживања. Теоријски део истраживања усмерен је ка сагледавању савремених теорија језика и учења језика како би се дефинисале кључне поставке самог истраживања, те методичких приступа у настави страног језика са посебним освртом на језик струке. Теоријски значај рада огледа

се такође у покушају да се потребе студената за енглеским језиком струке и развијању језичке вештине слушања јасно дефинишу и образложе.

У првом, уводном поглављу представљени су мотив и позадина истраживања, савремене тенденције и досадашња истраживања у овој области. Такође, дефинише се предмет и начин истраживања, а постављају се основне и посебне хипотезе истраживања, које ће у даљем раду бити доказане или оповргнуте. У овом поглављу се такође утврђују и циљеви истраживања, уз детаљно образложење очекиваних резултата, те значај и научни допринос у области која је предмет овог истраживања.

У другом поглављу, а на основу постојеће академске литературе, обрађују се појмови у оквиру савремених теорија језика и учења језика, почев од бихејвиористичких, потом когнитивних развојних теорија ка концепту конструктивистичког приступа учењу енглеског језика. Описују се такође различите методе учења које се користе у настави страних језика, посматране из угла заступљености вештине слушања. С тим у вези, од кључног је значаја и учење засновано на задатку, које ће бити детаљно приказано у овом поглављу. У наставку поглавља сагледавају се и концепти теорије језика за посебне намене са посебним освртом на концепт енглеског језика струке (EJC), а прати се и историјски развој EJC, те развој EJC у високом школству.

Треће поглавље се бави и појмовима попут компетенција и вештина, са фокусом на језичке компетенције и вештине у контексту наставе енглеског језика струке. У овом поглављу разматрају се улога језичке вештине слушања у настави страних језика, карактеристике слушања, те важност имплицитног ваннаставног слушања за унапређење свеукупне вештине слушања. Такође, детаљно ће бити анализирани и врсте слушања, имајући у виду да се различити критеријуми примењују при вредновању различитих врста слушања.

У четвртом поглављу разматрају се стратегије учења језика, а затим и типови стратегија слушања које се могу применити у настави са циљем ефикаснијег усвајања енглеског језика струке: метакогнитивне (предвиђање, планирање, праћење, евалуација), когнитивне (елаборација, погађање и прављење бележака), затим друштвено-афективне и компензаторне стратегије.

Други део дисертације представља методолошки оквир истраживања. Истраживачки подаци приказани су у петом поглављу укључујући циљеве, хипотезе, методе, инструменте

и узорак, као и закључна разматрања. Ово поглавље представља везу између теоријског и емпиријског дела, те се сагледава проблематика, као и питања која су конципирана у теоријском дела, а тумаче се и њихове практичне манифестације.

У шестом поглављу ове дисертације, у првом истраживању, анализирају се потребе и самоперцепције студената у вези са вештином слушања. У овом истраживању примењена је квантитативна метода. Испитивање је урађено по типу студије пресека стања (*Cross-sectional study*), а обухвата студенте Београдске академије пословних и уметничких струковних студије, различитих смерова и различитих година студија на Одсеку пословних и информатичких студија. Студенти кроз одговоре у упитнику исказују своје ставове и потребе у вези са језичком вештином слушања у настави енглеског језика струке. Представљају се резултати до којих се дошло путем упитника: шта су студенти учили код себе приликом слушања енглеског језика, да ли су задовољни, колико имају прилика да слушају аутентичне текстове на часу, да ли оцењују своју вештину разумевања као задовољавајућу, да ли могу да прате информативне емисије на енглеском, а затим стручне текстове на предавањима. Студенти кроз тест самоперцепције исказују степен не/задовољства, мотивације, успешности и потешкоћа на које су наилазили током слушања ова поменута жанра. За анализу се користи СПСС програм и дескриптивна статистика: средња вредност, т-тест, фреквентност, корелације између појединих варијабли.

У седмом поглављу представљено је друго истраживање - Истраживање у учионици (*Action Research*). Сprovedено је такође међу студентима различитих студијских програма пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких студија који долазе на студије са различитим нивоом знања енглеског језика. Резултати истраживања у учионици налазе се у одељку Примена иновираног програма језика струке. Описује се које су мане до којих се дошло на основу анализе упитника. Потом се предлажу измене у постојећем програму, а затим се у наредном семестру имплементира иновирани програм. Након примене, студенти се анкетају поново како би се увидело да ли програм заиста доводи до већег нивоа разумевања стручног енглеског језика, као и да ли доприноси укупном увећању компетенција (општег и стручног енглеског језика), као и способности да се те компетенције користе у будућој професији.

Осмо поглавље обухвата интервју са наставницима енглеског језика струке, а резултати су приказани у трећем истраживању. У овом истраживању примењена је

квалитативна метода. Интервју је урађен са наставницима енглеског језика струке који предају овај предмет на различитим смеровима Београдске академије пословних и уметничких струковних студија на Одсеку пословних и информатичких студија, а испитују се ставови путем постављања питања. Интервјуи се снимају диктафоном. У Прилогу дисертације ће бити дат транскрипт интервјуа сваког наставника који је обухваћен истраживањем. Средство интерпретације резултата је тематска анализа. Након анализе резултата добијених тематском анализом, биће представљено поређење ставова наставника и студената. Овде ће бити примењена компаративна метода – поређење ставова наставника и студената у вези са вештином слушања, те трагање за заједничким и различитим карактеристима како би се утврдиле смернице за креирање новог програма наставе енглеског језика струке који би могао да задовољи потребе како студената тако и наставника.

У закључку ће бити сумирани најважнији налази истраживања и њихов значај за унапређење наставе енглеског језика струке. Посебан акценат биће стављен на улогу и значај вештине слушања у процесу усвајања језика, као и на главне изазове са којима се студенти сусрећу приликом развоја ове вештине. На основу резултата, закључак ће понудити конкретне смернице за креирање ефикаснијег наставног програма, укључујући препоруке за увођење аутентичних материјала, иновативних метода и стратегија које могу побољшати вештину слушања и допринети развоју свеукупне језичке компетенције студената.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У теоријском оквиру обухваћени су концепти савремених теорија језика и учења језика, а сагледавају се различити методички приступи у настави страног језика са посебним освртом на језик струке. Посебна пажња посвећује се заступљености вештине слушања код практиковања различитих наставних метода учења. У контексту наставе страних језика, разматрају се концепти општег енглеског језика и енглеског језика за посебне намене (*English for Specific Purposes*), а такође се прати пут који је енглески језик струке прешао у настави страног језика током времена, све до дана данашњег. Теоријски значај рада огледа се у расветљавању значаја и улоге вештине слушања у учењу страног језика и њеном доприносу у свеукупном процесу учења језика.

2.1. Преглед значајних теорија и метода учења страног језика

Многи истраживачи бавили су се питањем учења и подучавања страног језика, те је од кључног значаја било пронаћи методу или приступ који је најпродуктивнији и најефикаснији у настави страних језика. Како Браун (Brown, 1987, стр. 12) истиче, методологија учења се мења на сваких двадесет и пет година, односно долази до појаве новог метода који наслеђује позитивне аспекте претходног, али га истовремено и преиспитује. Овај динамичан процес указује на континуирану еволуцију наставне праксе, која је резултат истраживања, педагошких иновација и прилагођавања новим образовним потребама. У том контексту, наставник има задатак да изабере и прилагоди наставне методе и приступе тако да одговарају потребама ученика и омогуће им што ефикасније усвајање језика.

Период између 1950. и 1980. године прошлог века често се назива и *доба метода* јер су се тада појавили бројни радови и истраживања из области методике наставе страног језика који детаљно описују наставне методе које се базирају на различитим теоријама учења језика. Појава метода и приступа са различитим карактеристикама и циљевима учења и подучавања, уверењима како се учи страни језик и које су технике за то најпогодније имала је за циљ да се унапреди методологија подучавања. Многи наставници и данас на овај начин трагају за *најбољом* методом подучавања језика (Richards & Rodgers, 2006, стр. 14).

У литератури која се бави методиком наставе прави се разлика између метода и приступа, тако што се метод, углавном, објашњава као прецизно одређени наставни систем са одговарајућим техникама и принципима, док приступ представља филозофију наставе језика која се може тумачити и примењивати у учионици на различите начине (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 11).

Научници су вековима уназад покушавали да пронађу јединствену теорију којом би се могао објаснити процес учења. Међутим, упркос њиховим напорима, до данашњег дана није уобличена јединствена теорија. Присталице одређених теорија посматрају учење као вид условљавања и заступају награде/казне, друге у фокус стављају ученика и памћење, а одбацују факторе средине, треће сматрају да учење зависи од онога што је ученик претходно научио, док четврте наглашавају промене које се одвијају у начину размишљања. Оно што је заједничко свим теоријама јесте тежња да се што боље опишу процеси учења. Методе које се примењују у настави страних језика налазе своју инспирацију у теоријама као што су *бихевиоризам*, *когнитивизам*, *интеракционизам* и *конструктивизам*. Да бисмо у потпуности могли да стекнемо слику теоријског оквира који дефинише неки метод, неопходно је сагледати и поменуте теорије учења језика. У наставку ће бити приказане теорије из којих проилазе различите наставне методе и облици подучавања језика.

1.1.1. Бихејвиоризам

Једна од најистакнутијих струја психологије која се појавила у Сједињеним државама на почетку 20. века је бихејвиоризам. Основне поставке бихејвиоризма формулисане су у такозваном бихејвиористичком манифесту „Психологија како је виде бихејвиористи“ Џона Вотсона (Watson, 1913) који је и популаризовао ову школу психологије, инспирисан истраживањима руског психолога Ивана Павлова. Основни принцип ове теорије је посматрање понашања појединца у интеракцији са својим окружењем.

Учење се објашњава као обликовање понашања под утицајем подражаја, а основни мотиви за одређена понашања потичу од срединских чинилаца и имају инструментални карактер. Методолошки приступ је позитивистички, врше се експериментална истраживања учења, углавном у лабораторији и на животињама (Trebješanin, 2009). У

оквиру овог приступа врши се анализа поткрепљења и казни које се примењују у настави, а метода која се најчешће користи је систематско посматрање. Исман дефинише бихејвиоризам као теорију учења у којој се разматра веза између подстицаја и одговора, фактора појачања и стварања подстицајног окружења како би се поспешила мотивација ученика за учење (Isman, 2011, стр. 137).

Скинерова истраживања представљају велику прекретницу у теорији бихејвиоризма. Као и његови претходници, Скинер је своје учење заснивао на концепту подстицај-реакција. Полазна тачка његовог учења је, дакле, да се сваки облик људског понашања може објаснити реакцијама организма на основу подражаја из околине. Према Скинеру, промена у понашању је учење (Skinner и Edgar, 2012, стр. 3). Карактерише га производња вољног понашања које је супротно невољном понашању произведеном класичним условљавањем. С тим у вези је и Скинерова теорија оперантног условљавања (Skinner, 1938; 1953) која се заснива на идеји да су промене у понашању резултат реакције појединца на подстицај у спољашњој средини, те да ће се понашање понављати или се неће понављати у зависности од последица. Поткрепљење, дакле, помаже појединцу да научи које је понашање пожељно и да га понавља. Ова теорија имала је практичне импликације на организацију наставе. Како би се подстакло учење, у настави се примењују спољашњи подстицаји попут различитих врста награда. Према Скинеру, доследним поткрепљењем и условљавањем одређеног понашања може се створити навика или тенденција ка одговарајућем понашању, односно учењу, те се учење схвата као средство за добијање или избегавање нечега што одговара одређеним постојећим потребама. Због тога је врло важно спровести анализу поткрепљења и казни које се примењују на часу. Резултати неких истраживања показују да је овај приступ доминантан у настави као и то да су многе идеје из овог учења примењиве у настави, као што су ефекти раног условљавања, учење условљавањем и учење покушајима и погрешкама (Woolfolk, 1995; Trebješanin, 1998; Lalić-Vučetić, 2007).

Према бихејвиористима, наставник би требало да подржи ученика како би његов добар одговор или реакција били трајнијег карактера, док лоша реакција или понашање не треба да се поткрепљује већ да се реагује у виду прекора или опомене како би се овакво понашање искоренило. Неки аутори сматрају да негативно поткрепљење нема неког већег ефекта, како наводи и Лерд (Laird, 1985), док Барнс (Burns, 1995) истиче да је ефекат

негативног поткрепљивања краткотрајан и да се манифестује само кад је присутан онај који кажњава. Вулфолк, Хјуз и Волкап (Vulfolk, Hјuz & Volkap, 2014) сматрају да је за бихејвиористичку теорију карактеристична анализа награде, као пријатне последице понашања и побуђивача који су ту да подстакну или спрече одређено понашање. У контексту наставе, побуђивач би било обећање више оцене уз веће ангажовање студента, а награда је, подразумева се, оцена.

Основни услов учења, по Торндајковом мишљењу (Thorndike, 1905) јесте постојање потребе или мотива и задовољење те потребе. Радња која доводи до задовољења аутоматски се учвршћује. Појачање представља мотивационо стање које Торндајк у почетку назива инстинкт, а касније потреба, нагон, прохтеви, диспозиција. Учење се одвија кроз низ покушаја или погрешака. На темељу својих истраживања Торндајк (Thorndike, 1913) је формулисао законитости учења познате као:

1. закон ефекта - полази се од становишта да ће понашање праћено пожељним последицама имати већу вероватноћу понављања у будућности, док је мања вероватноћа да ће се у будућности понављати понашање које је праћено непожељним последицама. У свом каснијем раду Торндајк је додао да негативне последице не утичу директно на везу понашања и одговора, већ да доводе до разноврснијег понашања, а тиме и до оног које доводи до пожељних последица;
2. закон вежбања - заснива се на учесталом понављању подстицаја и реакције, односно условљеног одговора чиме се учвршћује повезаност између подражаја и одговора;
3. закон спремности - полази се од становишта да се вежбањем мења спремност тела да спроводи нервне импулсе. Другим речима, због структуре нервног система одређено понашање ће се вероватније појавити у одређеној ситуацији него неко друго. Када је неко спреман да делује, он ће бити успешан у активности и обрнуто. Сходно томе, спремност ученика за учење доводи до бољег, квалитетнијег учења и задовољства постигнутим.

За разлику од бихејвиориста, представник трансформационе школе у лингвистици, лингвиста Ноам Чомски сматра да су деца биолошки предиспонирана за усвајање језика и да се језик развија у детету на потпуно исти начин као што се развијају и друге биолошке функције – свако дете ће научити да хода уколико има одговарајућу негу и разумну слободу покрета (Chomsky, 1981, према: Lightbown & Spada, 1993, стр. 6–7). С тим у вези је и његова

критика бихејвиористичке теорије учења засноване на имитацији стварања навика. Тврдио је да бихејвиористи нису успели да препознају логички проблем усвајања језика, који се односи на чињеницу да деца знају више о структури свог језика него што се од њих очекује да науче на основу узорка језика који чују (Chomsky, 1981).

У учионици у којој се подржава бихејвиористичко становиште преовладавају приступи по принципу „штапа и шаргарепе“, наставницима се саветује да поткрепљују ученике када они показују жељене напоре у учењу, а да изостављају поткрепљење када то не чине (Alberto & Troutman, 1999; Schloss & Smith, 1994, према Brophy, 2010). Ипак, већина бихејвиористичких модела развила се у сложеније облике који узимају у обзир размишљања и намере ученика. Доласком необихејвиоризма (Хал, Скинер, Толман) појављују се функционални модели који наговештају когнитивно оријентисан начин проучавања понашања. Све више се уважава контекст у ком се учење одвија, а истовремено долази и до помака у схватању сложености реакција људи и животиња.

Када говоримо о учењу и усвајању страног језика, јасно је да бихејвиористичко становиште занемарује значењску компоненту. С тим у вези, како истиче Кулић (Kulić, 2019, стр. 19), веома је важна улазна информација и није неопходно да ученик говори или пише да би усвојио језик. Док ученик слуша или чита на страном језику и при том разуме улазну информацију, он аутоматски усваја језик. Сходно томе, говор и писање се посматрају као исход процеса учења, а не као циљ или неопходан корак у учењу. Ученикова говорна или писана продукција корисна је само уколико му омогућава да учествује у комуникативним ситуацијама.

У контексту развијања вештине слушања, у бихејвиоризму је акценат на механичком понављању, тачности, изговору, али не и на смисаоној комуникацији која укључује активно слушање јер се све одиграва на нивоу реченице. Како наводи Кулић (Kulić, 2019, стр. 20), циљ је да се са механичког учења правила, дефиниција, образаца и учења „о језику“ пређе на учење „језика“, а језик се, као основно средство комуникације, најефикасније учи путем спонтане, праве и значењске комуникације.

2.1.2. Когнитивизам

Као реакција на бихејвиористичку теорију у којој је полазна основа заснована на понашању које се може посматрати (награђивање или кажњавање) јавила се когнитивистичка теорија педесетих година прошлог века. Појам „когнитивна психологија“ увео је Урлих Најсер (Neisser, 1967) крајем шездесетих година 20. века, који је у својој књизи Когнитивна психологија, објављеној 1967. године дао и прву дефиницију овог појма која је и данас актуелна.

Когнитивизам се фокусира на проучавање менталних стратегија које особа примењује да би стекла одређена знања. Најсер (Neisser, 1967, стр. 1) је критиковао бихејвиористичку теорију која је инсистирала на спољашњем понашању, а која је занемаривала унутрашње процесе који се одвијају приликом учења. Према његовом мишљењу, когнитивна психологија се бави проучавањем процеса који се обављају на подацима које добијамо помоћу наших чула. Информација коју чула приме, анализира се, обрађује, записује и користи на различите начине. Ове активности се називају информацијским процесима.

Представници когнитивистичко-развојне теорије сматрају да је рани когнитивни развој последица међусобног деловања биолошког сазревања нервних структура и спонтаног дететовог деловања и истраживања појава у свету око њега. Неки аутори наводе да је понашање одређено нашим мишљењем, а не једноставно тиме да ли смо у прошлости били награђени или кажњени за дато понашање, као што је то случај код бихевијористичког приступа (Stipek, 2002. према Vulfolk, Hјuz & Volkap, 2014, стр. 330).

Према Бернику, (Bernik, 2017, стр. 56) когнитивизам као теорија учења води ка обликовању нових мисаоних схема и прилагођавању постојећих, те се у процесу учења користе следећа начела:

1. коришћење примера и модела за усвајање и повезивање појмова,
2. категоризација и поређења постојећих знања са новима,
3. израда дијаграма и схема,
4. ослањање на раније научено у стицању нових знања,
5. комбиновање начина учења итд.

Сходно томе, појединац свесно приступа учењу и користи примере и моделе, те проналази сличности са раније наученим знањима ради бољег разумевања.

Када говоримо о учењу страних језика, когнитивисти су покушавали да открију факторе који су укључени у процес учења, а како би дошли до одговора, они су се концентрисали на когницију, те на чињеницу да су у процесу учења страног језика ученици активни субјекти који обрађују информације користећи ментални механизам, дакле, они уче (кроз интеракцију), интегришу, користе претходно стечена знања. Људи користе своје когнитивне способности, односно менталне процесе, како би открили граматичке законитости страног језика који уче (Larsen-Freeman, 2000, стр. 53). Имајући у виду да су се бавили унутрашњим процесима који су се тicali питања перцепције, трајања пажње, језика, памћења и тока мисли, настојали су да истакну значај проучавања ових менталних процеса приликом учења језика.

Когнитивни приступ у методици наставе страних језика заснива се на принципима трансформационо-генеративне теорије Ноама Чомског и когнитивне теорије Дејвида Озбела. Обе ове теорије деле уверење да урођене предиспозиције омогућавају човеку да спонтано и природно усваја било који језик и да повезује нову материју са већ постојећим когнитивним концептима или пропозицијама. Ово значи да само смисаоно (енг. meaningful) учење које се заснива на претходном искуству и знању може бити сврсисходно и постати део дугорочне меморије (Brown, 1987, стр. 67).

Когнитивна теорија учења Дејвида Озбела истиче важност значењског, смисаоног учења и кратко задржавање материјала научених механички у меморији људи, те претпоставља формирање система знања који се могу аутоматски активирати код разумевања и говора (Anderson & Ausubel, 1965, према: Brown, 1987, стр. 65–68). Значењско, смисаоно учење Озбел описује као процес повезивања нових материјала са релевантним формираним ентитетима у когнитивној структури. Уласком новог материјала у когнитивно поље долази до интеракције, те он на одговарајући начин постаје укључен у концептуални систем (Кулић, 2005, стр. 100).

Важно је истаћи да ученици постају свеснији процеса учења језика кроз који пролазе и савеснији у смислу да преузимају одговорност приликом учења страног језика. Грешке које ученици праве представљају показатељ да су ученици активни и да тестирају своја сазнања о језику (Larsen-Freeman, 2000, стр. 53). Улога наставника је од великог

значаја, а сам профил наставника подразумева добро владање циљним језиком и вештину анализе циљног језика (Celce-Murcia 2001, стр. 7).

На крају, и ова теорија је наишла на бројне критике истраживача који су временом уочили ограничења оваквог методолошког приступа који се, с једне стране ослања на податке добијене у експериментима у лабораторијским условима, а с друге стране ограничења која произлазе из ослањања на самоизвештавање испитаника и уопштавање ученичких мишљења и перцепција. Критичари овог приступа замерају занемаривање контекста и друштвених аспеката сваке ситуације учења (Cooper, 1993). Увиђање ових недостатака довело је до развоја нових приступа: социјално-когнитивистички и социокултуролошки. Неки од недостатака односили су се на то да когнитивистичко наглашавање усмерености на уверења, вредности и циљеве у истраживањима може довести до пренаглашавања когнитивних процеса и до занемаривања, губљења из вида афективних и других процеса (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield 2002).

Развијање вештине слушања у настави страног језика у оквиру когнитивистичког приступа заснива се на разумевању како ученици обрађују информације које слушају и како им се може помоћи да боље схвате и запамте оно што чују. Приликом слушања страног језика, наглашава се важност активирања претходног знања, ученици повезују нове информације са оним што већ знају, чиме се олакшава разумевање и памћење. Иако овај приступ нуди бројне предности, постоје и одређени недостаци као што је претерана усмереност на менталне процесе и занемаривање друштвеног и интерактивног аспекта учења језика.

2.1.3. Интеракционизам и конструктивизам

Лав Виготски (Vygotski, 1978), који се сматра зачетником интеракционизма, отишао је корак даље од почетних ставова когнитивиста и у своју теорију учења језика унео социокултуролошки елемент, поставивши на тај начин темеље интеракционистичке теорије учења језика која је и дан данас актуелна и примењива у образовању. Према Виготском, код деце на ранијем, нижем степену развоја јавља се наговештај понашања које ће се појавити тек у наредном стадијуму њиховог развоја. Деца задатке из вишег стадијума развоја не могу

решити самостално, односно без помоћи коју им пружа њихова околина, што значи да деца усвајају језик само кроз интеракцију са околином.

Многи аутори истичу важност значењске компоненте у процесу учења страног језика што је у складу са принципима интеракционизма (Lightbown & Spada, 1993, стр. 29; Harmer, 2007, стр. 59). По мишљењу интеракциониста, важан елемент код процеса усвајања страног језика представља модификована улазна информација којој су ученици изложени. Ово гледиште је утемељено на теорији Стивена Крашена (1987, стр. 6-7) по којој је разумљива улазна информација (енг. *comprehensible input*) предуслов који мора бити испуњен како би дошло до усвајања како матерњег тако и страног језика. Мајкл Лонг (Michael Long према Lightbown, Spada, 1993, стр. 29), један од заговорника интеракционистичког приступа, слаже се са Крашеном (1987, стр. 6-7) да је разумљива улазна информација неопходна, али акценат ставља на начин на који ће та улазна информација постати разумљива. Модификована интеракција је најважнији елемент, без кога усвајање не би било могуће. Истраживања показују да изворни говорници стално модификују свој говор када комуницирају са неизворним говорницима и управо ова прилагођавања током разговора доприносе међусобном разумевању (Kulić, 2019, стр. 22).

Интеракционизам је изнедрио нове правце међу којима је и конструктивизам. Теорија учења коју заступа конструктивизам има своје порекло у делима Жана Пијажеа и Лава Виготског. Полазна основа је идеја да знање проистиче из интеракције са околином. Као одговор на бихејвиористичке теорије учења, конструктивизам се јавља као право освежење јер се у фокус ставља улога активног појединца у процесу учења. Основна премиса конструктивистичких теорија је да људи стварају сопствено значење кроз искуство.

У литератури (Jones & Brader-Araje, 2002) сусрећемо различите форме конструктивизма, почев од когнитивног конструктивизма какав налазимо код Пијажеа (Piaget, 1967), преко социјалног конструктивизма који је описао Виготски (Vygotsky, 1978), до радикалног конструктивизма који заговара Фон Гласерфелд (Von Glasersfeld, 1995). У когнитивном конструктивизму грађење идеја код појединца представља лични процес, за разлику од социјалног конструктивизма где се идеје конструишу интеракцијом са околином, а у учионици је таква интеракција наставника са ученицима (Powell & Kalina, 2009).

Пијажеова теорија конструктивизма заступа став да људи стичу знање и формирају значење на основу свог искуства. Како Пијаже наводи, у човеку не постоје априорне или урођене когнитивне структуре. Он сматра да је учење последица стицања знања кроз *асимилацију* и *акомодацију*. Током процеса учења, ученик интегрише елементе спољашње средине који доводе до асимилације. Асимилација је процес разумевања новог искуства на темељу старог и његово укључивање у већ постојеће мисаоне структуре. Акомодација је мењање постојећих мисаоних структура у складу с новим искуствима, а то се догађа када су нове информације превише различите да би се уклопиле у постојеће структуре и на тај се начин отвара пут учењу нечег новог. Веома важну улогу у процесу учења има адаптација која се односи на тежњу организма да се прилагођава спољашњим варијацијама. Као резултат, ученик ступа у интеракцију са својим окружењем и постаје активан у изградњи свог знања. Према Пијажеу није реч о гомилању или стицању знања, већ напротив, грађењу знања (Piaget, 1977, стр. 124-125). У својој последњој публикацији, Пијаже излаже сопствену конструктивистичку епистемологију одбацујући емпиристички и бихевиористички став да знање потиче директно из чулних искустава, али и рационалистички став да је знање урођено и да се мање или више биолошки развија како растемо и сазревамо. У свом учењу настојао је да прикаже недостатке обе наведене теорије (Piaget, 1980, стр. 3).

Када говоримо о настави и учењу, конструктивистички приступ се у потпуности разликује од традиционалног. Брунер сматра да наставник не треба да ученицима сервира готово знање него да упути ученике да га самостално освајају, јер право учење је конструсање знања. Најбоље се учи кроз интеракцију. Док учи, ученику се рађају нове идеје које он покушава да уклопи у већ постојећа знања и искуства тако их обогаћујући. На већ постојећа знања он дограђује нова стварајући међу њима логичне везе. Тако он проширује и реорганизује постојећу мисаону структуру (Bruner, 1976). Кључни став конструктивиста је да учење није механичко кумулирање информација него стварање нових идеја и да је учење лични мисаони процес појединца, а не пасивна рецепција (Vilotijević i Vilotijević, 2014). Дакле, маргинализује се улога наставника јер ученици сами преузимају одговорност, те на основу сопственог искуства стичу знања. С тим у вези, у оквиру конструктивистичке педагогије, Дулитл (Doolittle, 1999) предлаже скуп услова који морају бити задовољени: омогућавање ученицима да учествују у ситуацијама које су блиске свакодневном искуству;

подстицање интеракције и сарадње између ученика; омогућавање ученицима учествовање у ситуацијама погодним за смислено учење; заснивање учења на постигнућима ученика; фокусирање на евалуацију тј. континуирано праћење ученика; прилагођавање садржаја према потребама ученика.

Интеракционизам и конструктивизам различито гледају на процес учења, улогу ученика и наставника, те природу знања. Интеракционизам фокус ставља на учење кроз социјалну интеракцију, док конструктивизам нагласак ставља на индивидуалну изградњу знања.

У контексту развијања вештине слушања, примена интеракционистичке теорије учења у настави има бројне предности као што је подстицање активног слушања кроз комуникацију социјалну интеракцију и сарадњу. У интеракционистичком приступу слушање није пасивни процес, већ активни део комуникације. Ученици уче како да слушају са сврхом, односно да би разумели и допринели комуникацији. Дакле, значењска компонента је од велике важности у оквиру овог приступа, а како би осигурали правилно разумевање, ученици ступају у интеракцију са наставницима и другим ученицима постављајући додатна питања, тражећи објашњења и слично. С тим у вези, овај приступ често користи групне активности, као што су дискусије, дебате или играње улога (role play). Кроз интеракцију са другима, подстиче се активно учење у коме ученик не само да слуша, већ активно процесуира информације како би одговорио на одговарајући начин. Овај приступ, пак, има и много недостатака који се углавном односе на то да наставник мора водити рачуна о индивидуалним разликама у нивоу знања језика ученика (ако ученици нису довољно компетентни, могу имати потешкоћа у разумевању), те усмеравању ученика, надгледању и вођењу интеракција јер је јако тешко у великим групама контролисати индивидуални напредак сваког ученика.

Предности конструктивистичког приступа у настави страног језика огледају се у активном ставу према учењу, укључености у наставне садржаје који се уче, истраживачким активностима, решавању проблема и сарадњи са другим ученицима. Успостављање равнотеже између слободе ученика да истражују и пружања потребне подршке од стране наставника кључна је ставка овог приступа. Што се тиче вештине слушања, активно учешће ученика подразумева да ученици морају бити свесни свог напретка у процесу слушања, препознавати шта разумеју и где греше. Међутим, многи ученици се могу борити са

недостатком структуре, потребом за самосталношћу и сложеностју материјала јер у настави слушања ученицима често треба директна обука о стратегијама слушања, као што су препознавање кључних речи, тонова или говорног стила.

2.1.4. Наставне методе

У досадашњој дидактичкој литератури наилазимо на веома различите приступе и класификације наставних метода. С тим у вези, бројни су покушаји да се дефинише појам наставне методе.

Прву дефиницију појма метод дао је још пре више од три деценије Едвард Антони (Anthony, 1963, стр. 9-11) која је, уз мања или већа оспоравања, опстала све до данас. Он је дефинисао метод као свеобухватни план за систематску презентацију језика која је утемељена на одабраном приступу. Ричардс и Роџерс (2001) сматрају да се метод или приступ односи на теоретски конзистентан скуп наставних процедура које дефинишу најбољу праксу у настави страног језика. Ако се одређене методе и приступи тачно следе, довешће до ефикаснијег нивоа учења језика за разлику од алтернативних начина подучавања. Мејерова дефиниција (Meyer, 2002, стр. 44) наводи да су методе облици и поступци помоћу којих наставници и ученици у институционалним оквирима школе усвајају природну и друштвену стварност која их окружује.

Када говоримо о учењу језика и настави страног језика, различите су теорије учења језика које утичу на оно на шта ће се одређена метода фокусирати. Другим речима, теорије учења језика одређују шта се постиже одређеном методом. Одређене методе се фокусирају на оралним вештинама првенствено, и у складу са њима су читање и писање секундарни, те потичу од трансфера из оралних вештина. Друге методе имају за циљ да подуче ученике/студенте општим комуникацијским вештинама и дају приоритет способности да се јасно изразимо са граматичком тачношћу и савршеним изговором. Остале теорије стављају тежиште на граматичку тачност и добар изговор од почетка. У којој мери је нека метода оријентисана на процес или на производ по својим циљевима можемо видети по томе колики акценат се ставља на усвајање вокабулара и граматичку тачност, и на који начин се третирају граматичке грешке или грешке у изговору (Richard & Rodgers, 2006, стр. 20).

У неким методама истиче се важност говора и слушања, а читање и писање се стављају у други план јер се сматра да потичу од говора. Друге, пак, имају за циљ да се

ученици обуче у општим вешинама комуникације, док се усредсређују на граматичку тачност и савршени изговор. Остале дефинишу своје циљеве мање на основу лингвистичких параметара, а више на основу процеса и способности које ће ученици усвојити као резултат подучавања (Richard & Rodgers, 2006, стр. 17).

Методе се типично разликују по ономе што сматрају да је релевантно, односно по језичким садржајима око којих треба организовати подучавање, као и према принципима на основу којих се одређује редослед садржаја у оквиру наставе. Питања садржаја наставе укључују принципе избора који обликују усвојени план и програм предвиђен за једну школску годину. Дакле, он мора да буде у уској вези са методама које су оријентисане на крајњи циљ учења језика. Према савременим истраживањима ниједна метода није по себи добра или лоша, те да наизглед иста метода добија функцију и значење тек у одређеном контексту, унутар одређених професионалних уверења и одређеног приступа настави (Kumaravadivelu, 2001; Mitrović, 2011; Stančić et al., 2013).

У наставку ће бити речи о заступљености вештине слушања у неким од најважнијих традиционалних и савремених метода које се и данас користе у настави страних језика.

2.1.4.1. Заступљеност вештине слушања у традиционалној/граматичко-преводној методи

Традиционална метода, позната још и као *граматичко-преводна метода* нарочито је била утицајна у 19. веку, а у модификованом облику користи се и дан данас широм света. У литератури се користи и назив индиректна метода јер је преузет из наставе древних језика, старог грчког и латинског.

Ричардс и Роџерс (2001, стр. 5) наводе главне карактеристике ове методе:

1. Циљ учења страног језика је да се научи језик како би се читала литература или извукла корист од менталне дисциплине и интелектуалног развоја који произилазе из учења страног језика. Ова метода језику приступа прво кроз детаљну анализу граматичких правила, након чега следи примена стеченог знања на задатке превођења реченица и текстова на циљни језик и обрнуто. С тим у вези, на учење језика се гледа као на нешто више од памћења

правила и чињеница како би се разумеле и овладало морфологијом и синтаксом страног језика.

2. Читање и писање су главни фокус наставе; говорењу или слушању посвећује се мало или нимало систематске пажње.

3. Избор речника се заснива искључиво на коришћеним текстовима за читање, а речи се уче путем двојезичних листи речи, проучавања речника и памћења. Граматичка правила се представљају и илуструју, презентује се и листа речничких јединица са својим преводилачким еквивалентима, а прописују се и вежбе превођења.

4. Реченица је основна јединица наставе и језичке праксе. Велики део лекција је посвећен превођењу реченица на циљни језик и обрнуто, а управо је фокус на реченици карактеристика ове методе.

5. Нагласак је на тачности која је важнија од течности употребе језика (language fluency). Од ученика се очекује да тачно користе страни језик и да постигну висок ниво стандардног превода (Howatt, 1984, стр. 33).

6. Граматика се учи дедуктивно – односно, представљањем и проучавањем граматичких правила, која се затим увежбавају кроз вежбе превођења.

7. Матерњи језик ученика је медиј наставе. Користи се за објашњавање нових ствари и омогућава поређења страног и матерњег језика ученика.

С тим у вези, важност се придавала највише граматички, при чему је књижевност била привилегована област учења језика. Превођење је била честа пракса у настави. Учење језика било је усредсређено на читање и писање, а најмање се пажње посвећивало усменом дискурсу и вежбама слушања. Фокус је био на сувопарном усвајању граматичког система језика.

Бројни су недостаци ове методе. Како наводе Ричардс и Роџерс (2003, стр. 7), граматичко-преводна метода на одређени начин фрустрира ученике, односно, студенте и да поставља мало захтева пред наставника. Разлог првом лежи у чињеници да се од ученика/студената у највећем делу захтева тачност и да скоро механички производе граматички тачне реченице. Опште прихваћено становиште је да је директно превођење реч по реч неефикасан начин постизања течности комуникације на неком језику. Сем тога, заговорници ове методе очекују од ученика/студената да без довољног излагања циљном језику савладају вокабулар тог језика, али им не дају објашњења како то да учине. Као

последица недовољне пажње која се обраћа на систематско слушање и говорење, чак и после година учења, ученици често нису у стању да воде ни најједноставнији разговор. С обзиром на то да током часова који по својој организацији више личе на предавања већи део времена одлази на монолог наставника на матерњем језику о циљном језику, часови могу да постану незанимљиви, те због тога ученици могу престати да буду заинтересовани за учење. (Richards & Rodgers, 2003, стр. 7)

Како је акценат у примени ове методе објашњавање граматичких правила, часови се обично изводе на матерњем језику ученика. Граматичка правила се уче дедуктивно при чему ученици уче граматичка правила напамет, а затим вежбају правила радећи граматичке вежбе и преводећи реченице са циљног језика на матерњи и обрнуто. Више пажње се поклања облику реченица које се преводе него њиховом садржају. Што се језичких вештина тиче, заступљено је пре свега писања и читања, док се веома мало или нимало систематске пажње посвећује говорењу или слушању. Како заговорници овог метода књижевни језик сматрају супериорнијим од говорног језика, он је тај кога ученици уче и проучавају (Larsen-Freeman, 2003, стр. 18). С обзиром на то да нема праксе слушања или говора, веома мало пажње се поклања изговору или било ком комуникативном аспект језика. Вештина која се вежба је читање, и то само у контексту превођења.

Како неки аутори истичу, оно у чему је овај метод добар јесте да се подучава о језику, али не и да се подучава језик (Harmer, 2007, стр. 49; Lindsay, Knight, 2006, стр. 16). Ово заправо значи да је граматичко-преводни метод добар само у подучавању језичких правила и да никада неће бити добар у подучавању језичких вештина као што су говор и слушање (Bahar, 2013).

2.1.4.2. Заступљеност вештине слушања у директној/природној методи

У другој половини 19. века јавља се потреба за комуницирањем на страном језику, те се као одговор на недостатке граматичко-преводне методе јавила директна метода. У различитим периодима током историје наставе језика, разни су били покушаји да се учење другог језика учини сличнијим учењу првог језика. Присталице реформског покрета су крајем века скренули пажњу на натуралистичке принципе учења језика, те их због тога

називају и заговорницима „природне“ методе. Међу онима који су покушали да примене природне принципе на часове језика у деветнаестом веку био је Француз Л. Совер (Sauveur, 1826–1907), који је користио интензивну усмену интеракцију на циљном језику, користећи питања као начин презентације и продукције језика. Отворио је школу језика у Бостону касних 1860-их, а његова метода је убрзо постала позната као природна метода. (Richards & Rodgers, 2001, стр. 11). Почетком двадесетих година прошлог века ова метода је имала одређен образац и усталио се термин *директна метода*.

Максимилиан Делфиниус Берлиц (Maximilian Delphinus Berlitz), оснивач чувених „Berlitz“ (Берлиц) школа страних језика, један је од првих који је примењивао ову методу. У његовим школама се примењивало све оно што директна метода представља – некоришћење матерњег језика, интензивно слушање, причање и коришћење разговорног стила страног језика. С тим у вези, директна метода је подразумевала учење директним излагањем страном језику који се учи, као и увођење говорног језика у наставу и стављање фокуса на језик свакодневнице. Директном методом започет је поступак промене у приступу учењу страних језика. Сви реформисти тог доба били су једногласно против формалног учења граматике. Такође, истицали су да је учење језика много више од учења правила и усвајања вештина превођења. У ту сврху, директна метода је позната и као природна, фонетичка, антиграматичка и реформска (Кнежевић, 2015, стр. 433).

Према Ричардсу и Роџерсу (2001, стр. 11), страни језик се може предавати без икаквог превода или употребе матерњег језика ученика ако се значење преноси директно кроз демонстрацију и акцију. Наставник ће користити визуелна помагала или демонстрације како би показао значење без превођења речи, ако ученици не могу да разумеју значење речи које је изговорио наставник. Како Браун (Brown, 2001, стр. 21) истиче, директна метода је таква метода подучавања и учења у којој наставник енглеског језика подучава вокабулар коришћењем конкретних ствари или стварних предмета, усменом интеракцијом, спонтаном употребом језика, где нема превођења са првог на други језик и обрнуто.

Ричардс и Роџерс (2001, стр. 12) наводе главне карактеристике које укратко описују ову методу:

1. Настава се одвија искључиво на циљном језику.
2. Учи се искључиво свакодневни речник.

3. Способност усмене комуникације се постепено развија и унапређује током интеракције између наставника и ученика на часовима организованим по принципу постављања питања и одговора.
4. Граматика се предаје индуктивно.
5. Нове наставне јединице уводе се усмено.
6. Конкретни речник се учи кроз демонстрацију, предмете и слике док су се у учењу апстрактног вокабулара користе асоцијације.
7. Учи се говор и слушање.
8. Нагласак је на правилном изговору и граматички.

Искорак у односу на граматичко-преводну методу представља директна метода уз нагласак на важност тачности у граматички која се предаје индуктивним путем. Од ученика се очекује да на основу презентованих примера схвате правила или да из примера сами изведу општеважеће принципе. С тим у вези, граматичка правила им се не презентују експлицитно, а вокабулар се вежба кроз коришћење потпуних реченица (Larsen-Freeman, 2003, стр. 28). Говор, односно свакодневни разговор на страном језику се потенцира у настави страног језика. Иако се од самог почетка развијају све четири језичке вештине, усмена комуникација се сматра примарном, а гради се постепено организовањем око питања и одговора између ученика и наставника (Brown, 2001, стр. 21). Вежбе писања и читања заснивају се на деловима које су ученици прво увежбали усмено. Изговор се такође вежба од самог почетка (Larsen-Freeman, 2003, стр. 29).

Имајући у виду да учење језика у оквиру ове методе није било оптерећено са превише граматике и превођења, већ су се ученици излагали живом страном језику, реалним говорним ситуацијама, кроз нове дидактичке материјале са природним дијалогским формама, и то индуктивним путем, можемо да закључимо да је у директној методи развијање вештине слушања од кључног значаја. Ученици морају пажљиво слушати наставника и пажљиво пратити наставу како би разумели нове појмове, реченице и структуре чиме се унапређује њихова свеукупна способност слушања.

2.1.4.3. Заступљеност вештине слушања у аудио-лингвалној методи

Аудиолингвална метода, позната и као аудиоорална метода, води порекло речи из латинског: audio, од audire – слушати, чути; lingualis, од lingua – језик; oralis, од os, oris – уста, те је јасно да представља методу која се базира на слушању и говору (Дурбаба, 2011, стр. 96).

Крашен (1983) истиче да је ово метода која се користила у Другом светском рату како би се војници у што краћем времену оспособили за комуникацију на страном језику. Како Ричард и Роџерс (Richard & Rodgers, 2003, стр. 51) наводе, на настанак и развој аудиолингвалне методе педесетих година прошлог века утицала је и чињеница да се све више указивала потреба да страни студенти, пре него што крену на америчке универзитете, а и током студирања, науче енглески језик. Нагласак је био на свакодневној конверзацији, а посебна пажња се посвећивала природном изговору.

Будући да је језик процес стварања навика, подстицали су се и увежбавали обрасци у дијалозима у свакодневним ситуацијама, све док реакције ученика не постану аутоматске. Фокус је био на учењу оралних вештина (слушање и говор), док су писање и читање били у другом плану. Разматрању граматичких правила придавала није се придавала пажња јер се сматрало да се језик прво слуша, потом усмено вежба па се тек онда упознаје и употребљава у писаној форми. Ова метода је омогућавала ученицима да стекну течност током говора. Интензивност контакта са страним језиком била је главна одлика овог метода али није имао довољно развијену методолошку основу. Говор и слушање имали су примат над писањем и читањем који не само да се уводе касније и да им се посвећује мање пажње већ се и они прво уводе орално. Вежбе изговора присутне од почетка наставе одвијају се најчешће у великим лабораторијама где се ученици увежбавају помоћу минималних парова (Larsen-Freeman, 2001, стр. 46).

Структурални приступ језику, који се развио се као реакција на традиционалне приступе учењу језика који су повезивали учење и проучавање језика са филозофијом и менталистичким приступима граматике, чини основу аудиолингвалне методе. До тог периода, граматика се сматрала граном логике, а граматичке категорије индоевропских језика сматране су представницима идеалних категорија језика. Модерни европски језици

сматрани су исквареном верзијом класичне граматике, а језици из осталих крајева света примитивним и недовољно развијеним (Richard & Rodgers, 2003, стр. 54).

Бихејвиористичка психологија је током шездесетих година прошлог имала велики утицај на аудиолингвални метод. Имајући у виду да бихејвиористи на језик гледају као на низ подстицаја и одговора на подстицаје а успешност учења језика се показује овладавањем низом адекватних низова подстицаја и одговора. Према њиховом мишљењу, људски организам је у стању да испољи широк распон понашања приликом учења која зависе од три кључна елемента: подстицај, који служи да изазове понашање, реакције- одговора, који је подстакнут подстицајем и поткрепљења (*reinforcement*) који служи да означи понашање као адекватно или неадекватно и који подстиче или дестимулише такво понашање у будућности (Skinner, 1957, стр. 56; Brown, 1980, стр. 34). Дакле, учење језика се схвата као процес стварања навика. Уколико нема поткрепљења, понашање се неће поново јавити. Што се нешто чешће понавља, то је већа вероватноћа да ће се са понављањем створити навика. У том контексту је од велике важности и развијање вештине слушања у овој методи јер примат има говорни језик, док је писање и писани текст у другом плану.

Основне поставке ове методе произашле су из америчког структурализма Ленарда Блумфилда. Циљ аудио-лингвалне методе је да се подучавањем вокабулара и граматичких образаца путем дијалога омогући ученицима да брзо и тачно одговоре у говорном језику. Имајући у виду да се језик посматра као процес стварања навика, основна техника у овом методу је дрил. Дијалози се уче понављањем, а дрилови (*drills*) као што су понављање, "backward build-up" дрил², ланчани дрил³, супституција⁴, трансформација⁵, као и питање-одговор спроводе се на основу образаца (*patterns*) у дијалогу (Larsen-Freeman, 2000, стр. 45). Сврха дрила је да ученици, константним понављањем, фиксирају научене структуре из дијалога, а потом, на основу утврђеног граматичког модела, комбиновањем разних језичких елемената у оквиру истог обрасца (поступци супституције и

² У сврхе увежбавања дуге реченице дијалога која ученицима задаје потешкоће, наставник почиње са последњим делом реченице јер он садржи информацију, и ученици га понављају за њим. Наставник се полако креће напред, а ученици понављају речено док не увежбају цео исказ

³ Наставник поставља питање једном ученику који одговара на њега, а затим поставља исто питање ученику до себе. Он му одговара и поставља исто питање следећем ученику и све тако. Овакав дрил пружа контролисану, мада веома ограничену комуникацију.

⁴ Наставник прво моделира реч или реченицу, а ученици је понављају. Наставник затим замењује једну или више кључних речи, или мења упит, а ученици изговарају нову структуру.

⁵ Наставник даје ученицима неки исказ, а од њих се очекује да направе упитан или одричан или потврдан облик на основу исказа.

трансформације), стварају нове исказе и тако стичу добре језичке навике. Под dobrим језичким навикама подразумевају се: пажња приликом изговора, интензивни орални дрил, подражавање граматичког обрасца, меморисање. Дрил се практикује све док реакције ученика не постану аутоматске (Kristal, 1987, стр. 374; Schmitt, 2007, стр. 13).

Нунан сматра да је аудио-лингвална метода „вероватно имала већи утицај на подучавање другог и страног језика од било које друге методе. То је, у ствари, био први приступ за који би се могло рећи да је развио *технологију* наставе и да је заснован на *научним* принципима (Nunan, 2000, стр. 229). Браун (Brown, 1994) наглашава да је аудио-лингвална метода једна од алтернативних наставних техника које могу бити корисне наставницима. Он истиче да ова метода може привући пажњу ученика, јер омогућава наставницима да креирају динамичне и забавне часове. Аутор додатно објашњава да је ова метода, у комбинацији са савременим идејама о учењу језика, које потичу из дескриптивне лингвистике и бихејвиоралне психологије, еволуирала у оно што данас називамо аудио-лингвалном методом (Brown, 1994, стр. 135).

Ова метода је наишла на бројне критике, а најоштрије је критиковао Чомски јер је сматрао да је учење језика много деликатније од пуког формирања навика, те да језиком управљају когнитивни фактори и да је он продукт интелектуалне делатности људског ума и урођених способности. Његова критика је у многоме утицала на исчезавање ове методе. Према Ричардсу и Роџерсу, подучавање језика у оквиру ове методе не разликује се од подучавања било које друге вештине. Језик се посматра као формални систем са устаљеним правилима, који се може структурирано организовати како би се оптимизовао наставни процес и повећала ефикасност учења. Аудиолингвална метода ставља нагласак на механичке аспекте језика. Ипак, будући да је језик динамичан и флексибилан, ученици би требало да буду подстакнути на коришћење сопствених креативних способности у његовој репродукцији (Richard & Rodgers, 1986, стр. 60). Међутим, иако не пружа ученицима могућност да комуницирају природно с другим говорницима, дрил се и даље сматра корисном техником за ученике с ниским степеном познавања језика, јер подстиче њихово самопоуздање да говоре на страном језику (Harmer, 2007, стр. 49; Scrivener, 2005, стр. 38; Lindsay & Knight, 2006, стр. 18; Thornbury, 2006, стр. 21).

Будући да је полазна основа ове методе тврдња да је језик процес стварања навика, подстичу се и увежбавају обрасци у дијалозима у свакодневним ситуацијама, све док

реакције ученика не постану аутоматске. Фокус је на учењу оралних вештина (слушање и говор), док су писање и читање у другом плану. Разматрању граматичких правила не придаје се пажња јер се сматра да се језик прво слуша, потом усмено вежба па се тек онда упознаје и употребљава у писаној форми. Интензивност контакта са страним језиком главна је одлика овог метода чиме се подстичу ученици да стекну течност током говора. Из свега наведеног може се закључити да се ова метода у великој мери ослања на слушање као предуслов развијања вештине говора. Кроз константно излагање језику, аутентичним материјалима, кроз понављање, дијалоге и употребу визуелних помагала, ученици развијају вештину слушања што им омогућава боље разумевање и активно учествовање у комуникацији. Имајући у виду бројне недостатке који укључују ослањање на механичка вежбања и стварање навика, ова метода је данас мање популарна у настави страних језика, поготово међу ученицима који желе да усвоје разноврсније језичко искуство и који имају потребу за креативнијом употребом језика.

2.1.4.4. Заступљеност вештине слушања у аудио-визуелној методи

Развијањем савремених аудио и визуелних средстава шездесетих година прошлог века јавила се аудио-визуелна метода који је користила напредну технологију у циљу успешнијег учења страног језика. Као и аудио-лингвална метода, ова метода се базира на слушању и гледању видео материјала у настави страног језика. Почела се развијати у Француској као „аудио-визуелно-структурално-глобална метода“ (Bausch, 1989, стр. 230). Основни принцип је био да се језик повеже са материјалом који се оптички може приказати, те су дијалози приказивани само сликом, а ученици су слободно обогаћивали садржај разговором и описом ситуација на сликама. Слике су се користиле не само у објашњавању значења, него и за увежбавање и примену наученог, а матерњи језик је потпуно искључен из употребе.

Аудио-визуелна метода је производ рада на рехабилитацији деце оштећеног слуха проф. Петра Губерине који је поставио један од првих постулата слушања, као предуслова говору, наводећи да је потребно извршити стимулацију мозга како би се постигла довољна чујност. Примена верботоналне методе фонетске корекције налази се у основи ове методе. Губерина тврди да је свака особа која изучава неки страни језик gluva за одређене гласове

тог језика, поготово за оне који не постоје у матерњем језику, тако да их несвесно одбија, не због оштећеног слуха, већ зато што мозак не интегрише одређени глас. С тим у вези, Губерина сматра да је отпор у усвајању нових гласова већи што је особа старија и да је оптимално доба за почетак учења страног језика осма година, када је дете већ створило навику да изговара гласове матерњег језика (Тошанас-Milivojević, 1997, стр. 32).

Ова метода се заснива на говору јер је то друштвена појава којом се обраћамо средини и изражавамо осећања, за разлику од некадашњих ставова да је то пролазни чин који не оставља траг. Како Губерина истиче, говор је ситуацијски склоп изражен формалним системом својственим његовој структури који обухвата акустички и артикулацијски склоп – реч, као и широк спектар говорних средстава (интонација, мелодија, акценат, темпо, пауза, интензитет, напетост, гестови, мимика, реални контекст...). С тим у вези, фонетика се не може издвојити из језичког система. Ослањајући се на ГештALT теорију која посматра појаве у њиховој свеукупности, аутор даље наводи да значење поруке схватамо као целину коју не разлажемо на интегралне делове те глобалне структуре, те се из тог разлога ова метода и назива структурно-глобална (Тошанас-Milivojević, 1997, стр. 23).

Пуренова дефиниција појашњава важност аудиовизуелних медија у структурно-глобално аудио-визуелној методи. Пурен (1988) дефинише ову методу на следећи начин:

Дефиниција коју предлажем за аудио-визуелну методу заснива се на једном техничком критеријуму - дидактичка интеграција око аудио-визуелног медија. Искључују се, дакле, курсеви који нуде само звучне материјале и/или одвојено визуелне (...), и курсеви у којима је само повремена употреба аудиовизуелних медија, и задржавају се само они који дозвољавају редовно коришћење аудиовизуелних носача за презентацију, односно, објашњење основних документа. (Puren, 1988, стр. 192)

Присуство слике и звука у пракси структурно-глобалне аудио-визуелне методе односи се на хипотезу коју је изнео Пурен (1988), а која прописује да су аудио-орална метода, као и структурно-глобална аудио-визуелна метода део аудио-визуелне методе. Он наводи и да структурно-глобална аудио-визуелна и директна метода имају исту унутрашњу организацију која се заснива на примени главних метода директне методологије (активне, директне и оралне методе), те да оне укључују и друге комплементарне методе.

С обзиром на то да је говорни језик имао примат у аудиовизуелној методи, уз мимике и гестове, водило се рачуна и о акценту, интонацији и ритму (Šotra, 2010). То ученицима омогућава глобално учење састављено од лингвистичких елемената (граматике, лексикона, фонетике) и екстралингвистичких елемената (геста, ритама, мимике). Једна од предности се свакако огледа у томе што подстиче интеракцију између наставника и ученика, те и невербалну комуникацију. С тим у вези, будући да се велики значај придаје комуникацији, која је двосмерна јер изискује вежбање и говора и слушања, можемо да закључимо да је унапређење вештине слушања евидентно током примене ове методе.

2.1.4.5. Заступљеност вештине слушања у еклектичкој/комбинованој методи

Комбинована метода, познатија као еклектичка, настала је педесетих година прошлог века у намери да се из традиционалне методе, односно, граматичко-преводне методе, као и из осталих метода који се заснивају на развијању говорних компетенција ученика (директна, аудиолингвална и аудиовизуелна метода) преузму добри елементи. С тим у вези, Ли (Li, 2012) наводи да не постоји јединствена метода која би могла да гарантује успешне резултате. Он сматра да морамо имати еклектичан поглед на претходне методе у складу са потребама и циљевима ученика. Пре него што осмислимо конкретне технике, требало би да разјаснимо шта је језик и који фактори олакшавају учење. Отуда је настала нова метода названа еклектички метод.

Ова метода је стекла популарност и користи је већина наставника језика и данас. Дакле, еклектичка метода је мешавина различитих метода и приступа који се користе за подучавање језика на основу потреба и циљева ученика. У еклектичној методи не постоји посебан приступ или теорија наставе језика. Различите наставне методе су позајмљене из различитих методологија наставе језика а наслеђују се како би одговарали потребама ученика. Како Ларсен-Фриман (2000, стр. 183) наводи, када наставници који се залажу за плуралистички поглед на методе бирају методе како би створили своју мешавину, за њихову праксу се каже да је еклектична. С тим у вези, евидентно је да постоји потреба за уложеним напором да би се створио иновативан приступ учењу енглеског језика.

Еклектичан начин учења енглеског говора укључује развијање све четири језичке вештине. Језик је интегрисана целина, и немогуће га је учити изоловано. Подучавање језика

подразумева подучавање слушања, говора, читања, писања, граматике и речника као једне јединствене целине. Не можемо га раздвојити на комадиће и делове. Како тврди Кумар (2013), језик не треба раздвајати на делове као што су изговор, граматика и речник. Он даље наводи еклектичку методу која је најприкладнија метода која користи различите технике, приступе, активности и стратегије како би помогла студентима да науче енглески језик у целини. У контексту наставе енглеског језика као страног, наставници су већ неколико година уназад са ентузијазмом прихватили неколико теорија, а једна од њих је Гарденерова теорија вишеструке интелигенције која је једна од главних теорија релевантних за ову методу наставе (Kumar, 2013, стр. 1).

Гао (Gao, 2011, стр.1) истиче да принципијелни еклектицизам подстиче наставника да се залаже да свака одлука о настави и активностима у учионици буде заснована на темељном и холистичком разумевању свих теорија учења и сродних педагогија, у смислу сврхе и контекста наставе и учења језика, потребе ученика, доступних материјала, као и начина на који се учи језик и шта све настава подразумева. Аутор даље описује еклектички приступ наводећи да ово није конкретна и јединствена метода, већ метода која комбинује слушање, говор, читање и писање и укључује одређену праксу у учионици.

Али (Ali, 1981, стр. 7) наводи следеће принципе еклектицизама:

1. Наставницима се даје шанса да изаберу различите врсте наставних техника на сваком часу како би се постигао крајњи циљ.
2. Постоји флексибилност у избору било ког аспекта или метода за које наставници сматрају да је прикладан за подучавање у учионици.
3. Ученици могу да прате различите врсте наставних техника, уз помоћ различитих врста наставних средстава, која могу учинити учење стимулативнијим, те обезбедити боље разумевање градива.
4. Решавају се потешкоће које се могу појавити у презентацији уџбеничког материјала.
5. Коначно, штеди се време и труд у презентацији језичких активности.

Иако је настојала да употпуни све недостатке које су критичари истицали у претходним методама, комбинована метода ипак већи акценат ставља на усвајање језичких вештина и на разумевање, док су се граматичке структуре и вокабулар уводили тек постепено од стране наставника (Lončarević & Subotić, 2010).

У контексту развијања вештине слушања, можемо закључити да комбинована (еклектичка) метода такорећи подједнако инсистира, како на продуктивним, тако и на рецептивним вештинама, те да вештина слушања заузима подједнако важно место у настави страних језика. Будући да пружа разноврсне начине учења и ангажовања, ова метода се показује као врло ефикасан приступ за развијање вештине слушања. Међутим, постоје и одређени недостаци јер наставници могу имати потешкоћа у ефикасном планирању и имплементацији различитих метода, што може довести до неусклађености и смањења ефикасности наставе, а самим тим и слушања.

2.1.4.6. Заступљеност вештине слушања у методи Тотални физички одговор

Тотални физички одговор (енг. The Total Physical Response) је метода учења језика који даје првенство настави слушања, а развио је др Џејмс Ашер (James Asher), професор психологије на универзитету Сан Хозе у Калифорнији. У овој методи пажња се усмерава на подстицање ученика да слушају и одговарају на команде говорног циљног језика својих наставника. Другим речима, ово је метода учења језика у којој се покушава направити координација говора и покрета, односно да се подучава језик путем физичке (моторичке) активности. Назив је добила на основу активности које ученици врше приликом добијања наредби као што су: *седи, устани, донеси оловку* и сл. Гестови и демонстрације помажу ученицима да брзо схвате значење и да ураде оно што се тражи од њих. Од ученика се не тражи да говоре док нису спремни. Постепено се уводе комплексније структуре, самим тим се комбинује више радњи (Kristal, 1987, стр. 375; Scrivener, 2005, стр. 39, 281).

Како Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 2001) наводе, Ашегов тотални физички одговор је *природна метода*, с обзиром на то да Ашер посматра учење првог и другог језика као паралелне процесе. Он тврди да настава и учење другог језика треба да одражава натуралистичке процесе учења првог језика. Из тог разлога, постоје три централна процеса:

1. пре него што деца развију способност говора, развијају компетенцију слушања. У раним фазама усвајања првог језика, они су у стању да разумеју сложене исказе, које тешко могу спонтано произвести или опонашати. Ашер узима у обзир да ученик

можда прави менталну слику језика која ће омогућити да се касније током овог периода слушања произведе говорни језик;

2. способност деце у разумевању слушања се стиче јер деца треба да физички реагују на говорни језик у форми родитељских команди;
3. када се успостави основа за разумевање слушања, говор се из тога развија природно и без напора (Richards & Rodgers, 2001, стр. 74).

Другим речима, тотални физички одговор је осмишљен на основу начина на који деца уче свој матерњи језик. У том погледу, сматра се да се најбоље учи када је ученик активно укључен и схвати оно што чује (Haynes, 2004; Larsen-Freeman, 1986; Linse, 2005).

Граматички утемељен приступ језику чини основу ове методе. Како Ашер истиче, већина граматичких структура страног језика и стотине елемената вокабулара могу се научити употребом императива при чему глагол, посебно глагол у императиву, представља централни лингвистички мотив око кога треба организовати употреба језика и учење (Asher, 1977, стр. 4). Типичан час у оквиру ове методе укључује наставника који говори ученицима да „подигну троугао са стола и дају му га“ или „одшетају брзо до врата и ударе их“ (Asher, 1977, стр. 54-56). Када сви ученици правилно одговоре на команде, један од ученика може почети да даје упутства другим ученицима из разреда. С обзиром на то да деца науче језик у великој мери из команди које добијају од стране родитеља, Ашер сматра да ученици који уче други језик такође могу имати од тога користи. Оно што је најважније, ученици не морају сами да дају упутства све док нису спремни (Harmer, 2007, стр. 68).

Према Ашеру, деца развијају компетенцију слушања пре но што развију способност да говоре. На раном нивоу усвајања матерњег језика, они разумеју и сложене исказе које не умеју спонтано да произведу или имитирају. Способност деце за *listening comprehension* се подстиче тако што се од деце тражи да физички одговоре на говорни језик који добијају у облику команди родитеља. Када се једном створи основа у вежбању слушања, говор се развија природно и без напора (Richards & Rodgers, 2003, стр. 74). Ашер истиче да постоји биопрограм у мозгу који дефинише оптимални ред по коме се усваја први и други језик, те да на основу тог биопрограма ученик страног језика паралелно процесу усвајања матерњег језика прво интернализује когнитивну мапу циљног језика кроз вежбе слушања које прате физички покрет. Тек касније се у наставу укључују говор и друге продуктивне вештине. С тим у вези, велика пажња се придаје значењу, те се ова метода

разликује од оних метода који у основи имају структурални поглед на језик. Граматика се презентује на индуктиван начин, а број лексичких елемената који се у току једног часа презентују креће се од 12 до 36 зависно од величине групе и фазе учења (Asher, 1977, стр. 42).

Дрилови у облику императива су главна активност у учионици. Они су обично усмерени да подстакну физичку активност ученика. Сходно томе, ученици и наставници имају улоге слушаоца и онога ко изводи активности. Ученици пажљиво слушају и на наредбе наставника одговарају физичком активношћу. Ученици имају мали утицај на садржај учења јер садржај одређује наставник. На почетку учења, од ученика се такође очекује да препознају и реагују на нове комбинације лексичких елемената који су претходно научени. Нови искази представљају поновно повезивање елемената које је наставник директно користио у настави. На пример, наставник усмерава ученике са 'Ходај до стола!' или 'Седи на столицу!'. Овакви искази су познати ученицима јер су увежбавали да на њих одговарају. Штавише, ученици такође треба да производе своје нове комбинације. Ученици надгледају и врше евалуацију свог напретка. Охрабрују се да говоре када се осећају спремним да говоре, односно када се постигне довољна основа у језику. У оквиру ове методе, наставник игра активну и директну улогу, он је редитељ сценске представе у којој су ученици глумци. Наставник је тај који одлучује шта ће предавати, ко моделира и презентује нове материјале, и ко бира помоћне материјале за употребу у учионици (Widodo, 2005, стр. 238).

Код примене ове методе у учионици, наставник је дужан да обезбеди модел наставе. Према Видоду (Widodo, 2005, стр. 247), модел мора имати три основне карактеристике: 1) разумевање говорног језика мора доћи пре говора, 2) разумевање се развија кроз покрете тела и 3) период слушања помаже ученику да буде спреман да говори. Такав модел не приморава ученика да говори. Такође се препоручује да се тотални физички одговор примењује само у кратком временском периоду јер ће се ученик осетити премор (Widodo, 2005, стр. 247).

У контексту развијања вештине слушања у настави страног језика, можемо закључити да слушање игра кључну улогу у методи тоталног физичког одговора јер ученици морају слушати упутство и информације како би правилно реаговали и учествовали у активностима. Слушањем инструкција и извођењем физичких радњи,

ученици уче да повежу речи са конкретним радњама, што олакшава процес усвајања језика. Међутим, постоје и одређени недостаци јер се ова метода најчешће користи за основно учење језика и може бити мање ефикасна за сложеније језичке структуре или апстрактне концепте који не могу лако бити приказани физичким покретима.

2.1.4.7. Заступљеност вештине слушања у комуникативној методи

Као реакција на претходне методе које су се више фокусирале на граматичка правила и понављање језичких структура, а које су веома мало пажње посвећивале свакодневној комуникацији, јавила се комуникативна метода почетком седамдесетих година XX века. Опште је познато да је карактеристика овог периода развој нових технологија, велика миграција у развијене земље Запада, а самим тим и изражена потреба за оспособљавањем разних пословних профила који су захтевали брзо и ефикасно овладавање страним језиком. Комуникативна метода је, дакле, настала као покушај да се одговори на захтеве друштва тог времена. Како неки аутори истичу, ова метода се јавила као потреба да се језик учи не да би се знало о њему, већ да би се комуницирало на њему (Lindsay & Knight, 2006, стр. 20; Harmer, 2007, стр. 50).

Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 2001, стр. 155) комуникативну методу сматрају више приступом (the Communicative Approach) него методом, чији задатак је да (а) циљ наставе језика буде комуникативна компетенција и да (б) развија технике за подучавање све четири језичке вештине које узимају у обзир међузависност језика и комуникације. Како аутори даље наводе, не постоји јединствени модел комуникативне наставе језика који је опште прихваћен као меродаван, те комуникативна настава не представља ништа више него интеграцију граматичког и функционалног подучавања језика. Према Литлвуду (Littlewood, 1981, стр. 1), једна од најкарактеристичнијих особина комуникативне наставе језика је да она посвећује систематску пажњу како функционалним, тако и структурним аспектима језика.

Присталице овог приступа сматрају да ученици најбоље уче ако учествују у смисленој комуникацији. Разматра се потреба ученика и употреба језика у циљу задовољавања тих потреба. С тим у вези, комуникативни приступ потискује лингвистички,

што проузрокује велике промене, како на макроплану (наставни план и програм), тако и на микроплану (организација часа). Води се рачуна о језичким нивоима, језичким регистрима и језичким потребама, што, такође, условљава и избор језичког материјала (Kristal, 1987, стр. 374, Scrivener, 2005, стр. 38; Schmitt, 2007, стр. 14; Cook, 2003, стр. 37). Улога наставника је углавном да помогне извођење активности, али и да учествује у активностима када је то потребно (Breen & Candlin, 1980, стр. 99 у Richards и Rodgers, 2003, стр. 167).

Циљ наставе језика је развијање *комуникативне компетенције*, појма који је у примењену лингвистику први увео Хајмс (1966), инспирисан термином *лингвистичка компетенција* Ноама Чомског (1965). За Чомског, компетенција је апстрактна способност коју говорници поседују, а која им омогућава да производе граматички исправне реченице на одређеном језику (што чини лингвистичку компетенцију). Према Хајмсу, пак, комуникативна компетенција је оно што говорник треба да зна да би био комуникативно компетентан у говорној заједници (Richards & Rodgers, 2001, стр.159). Што се развијања језичких вештина тиче, од самог почетка се подједнако развијају све четири језичке вештине: читање, писање, говорење и слушање. Усмена комуникација сагледава се као преговарање и договарање значења између говорника и онога ко слуша, али се такође и значење писане речи изводи из интеракције између читаоца и писца (Larsen-Freeman, 2003, стр. 131).

Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1998 у Richards & Rodgers, 2003, стр. 173) наводе пет главних карактеристика комуникативног приступа које се и данас примењују:

1. Прикладност: употреба језика одсликава ситуације у којима се језик користи и мора да одговара ситуацији у зависности од окружења, односно улоге учесника и сврхе комуникације. Ученици се оспособљавају да користе и формални и неформални регистар говорења.
2. Фокус на поруци: ученици треба да буду способни да креирају и разумеју поруке, тј. права значења. Према томе, фокус је на размени и преносу информација.
3. Психолингвистичка обрада: активности које се користе у комуникативном приступу подстичу ученике да користе когнитивне и друге процесе који су важни фактори у усвајању страног језика.
4. Преузимање ризика: ученици се подстичу да праве претпоставке и уче из грешака. Како би досегли и преко онога што су учили, охрабрују се да користе разне стратегије.

5. Слободне вежбе: комуникативни приступ подстиче ученике да користе 'холистичку праксу', те да истовремено користе мноштво вештина и подвештина, а не да користе само једну вештину издвојено. (Johnson & Johnson, 1998, стр. 67)

Заговорници комуникативног приступа истичу да је веома важно да активности буду контекстуално утемељене и да заиста буду комуникативне, а комуникативне активности су оне које садрже информациони јаз, избор и повратну реакцију (Johnson & Morrow, 1981). Информациони јаз постоји ако један саговорник зна нешто што други не зна. Избор се односи на могућност да говорник изабере шта ће рећи и на који начин. Активност која је строго контролисана и током које ученици могу да кажу нешто само на један начин, није у потпуности комуникативна. Како свака комуникација има циљ, говорник може да оцени да ли је постигао циљ на основу одговора онога ко слуша. Ако онај ко слуша нема прилику да пружи повратну информацију говорнику, активност није комуникативна. (Richards & Rodgers, 2003, стр. 157). С тим у вези, веома је важно играње улога (role play) јер пружа ученицима могућност да вежбају комуникацију у различитим друштвеним контекстима и различитим друштвеним улогама. Играње улога може бити мање или више структурисано, а ако је права комуникација у питању, постојаће информациони јаз, односно стварна потреба за комуникацијом (Larsen-Freeman, 2003, стр. 134).

Браун (Brown, 1994, стр. 245) наводи основне одлике комуникативног приступа:

1. Циљеви наставе језика фокусирају се на све компоненте комуникативне компетенције, а не само на граматичку, односно, лингвистичку компетенцију;
2. Технике које се у учионици користе за учење језика осмишљене су тако да подстичу ученике на прагматичку, аутентичну и функционалну употребу језика;
3. Флуентност и језичка прецизност су комплементарни принципи на којима се базирају комуникативне технике, с тим да у одређеним околностима, флуентност постаје значајнија од прецизности, а у другим околностима, то је обрнуто, тако да су ученици на осмишљен начин стално укључени у језичку употребу;
4. У настави конципираној на комуникативном приступу, ученици користе језик у различитим контекстима, како у продуктивном, тако и у рецептивном смислу.

Иако је имао доста недостатака, комуникативни приступ је имао великог одјека у наставној пракси, потискивањем *учења о језику у корист комуникације на њему*, о чему сведочи и његова актуелна примена у бројним школама. Постављање комуникативне

компетенције као примарног циља прихватила је и савремена наставна пракса. Комуникативни приступ изнедрио је приступе као што је учење засновано на задацима (*task-based learning*), који уместо на садржај (функције, структуре и вокабулар), акценат ставља на процес учења страног језика (Lindsay & Knight, 2006, стр. 23).

Комуникативни метод у први план ставља ученика и инсистира на аутономији у изражавању на страном језику, те на мотивисаности за учешће у комуникацији. Према томе, основни циљ овог приступа јесте остварење комуникативне компетенције, а јасно је да тамо где је присутна комуникација, неизоставно је и слушање. Такође, комуникативна метода ставља фокус на употребу језика у реалним животним ситуацијама где је слушање кључна компонента. Међутим, постоје и недостаци који могу ометати оптималан развој ове вештине јер су активности углавном оријентисане на комуникацију, а мање на структурисане вежбе слушања које би систематски развијале вештину слушања.

2.1.4.8. Учење засновано на задатку

Учење засновано на задацима односи се на приступ заснован на употреби задатака као основних јединица планирања наставе језика. Неки од заговорника овог приступа (Willis, 1996) представљају овај приступ као логичан развој комуникативне наставе језика будући да се ослања на неколико принципа који су чинили део покрета за подучавање комуникативног језика осамдесетих година прошлог века, а то су:

1. Активности које укључују стварну комуникацију су од суштинског значаја за учење језика.
2. Активности у којима се језик користи за обављање смислених задатака промовишу учење.
3. Језик који је смислен за ученика подржава процес учења (Richards & Rodgers, 2001, стр. 223).

Скривенер сматра да уколико ученицима поставимо јасан циљ у току слушања, можемо претворити обичан тест памћења у слушање задатка. Овакав приступ познат је као учење засновано на задатку (енг. *task-based learning*), а за унапређење вештине слушања важно је: поставити задатак/питање, пустити снимак, добити повратну информацију, затим поставити други задатак, поново пустити снимак, добити повратну информацију, итд. (Scrivener, 2011, стр. 170). С тим у вези је и *Task-feedback circle*, приступ у коме се

задаци/питања постављају у круг, почев од једноставних преко сложенијих задатака, све до нивоа када студенти не могу да одговоре на задатак. Скривенер истиче важност не само постављања низа задатака и проверавања да ли су студенти способни да одговоре на њих, већ и пуштање снимка изнова (Scrivener, 2011, стр. 174).

Учење засновано на задацима је приступ који се односи на употребу задатака (*tasks*). Овај приступ се развио средином 80-тих година прошлог века и у основи има схватање да су задаци корисно средство за примену горе наведених принципа. Подучавање које се заснива на решавању задатака настало је посматрањем учења другог језика и стратегија и когнитивних процеса које ученици другог језика корисе при учењу. Заговорници овог приступа сматрају да ако ученици учествују у решавању неког задатка, то им пружа бољи контекст за активирање процеса учења и има више учинка од активности које се заснивају на обраћању пажње на форму. Сматра се да учење језика зависи не само од пуког убацивања *разумљиве улазне информације*, већ активног укључивања у задатке који од ученика захтевају да преговарају и договарају значење и који их укључује у природну и смислену комуникацију (Richard & Rodgers, 2003, стр. 224).

Кулић и Благојевић (2017) наводе да је приступ заснован на задацима један од најпогоднијих за истовремено развијање мултиписмености и интегрисаних вештина. Базиран је на смисленој комуникацији, а усмерен на циљеве који нису искључиво језички. Постоји велики избор задатака и активности као што су: цртање мапа уз слушање усмених инструкција, читање новинског чланка како би се изабрала најбоља дестинација за одмор или слушање песме и размишљање о питањима која би се могла поставити текстописцу. Ученици/студенти на овај начин имплицитно стичу и усавршавају језичке вештине током извршавања задатака. У свом истраживању ауторке су представиле модел интегрисане наставе, а резултати су показали да је предложени модел имао позитивне и мотивационе ефекте на процес учења студената, те је већина спремна да истражује нове технике које укључују покрет, музику и визуелну слику (Kulić & Blagojević, 2017).

Методика наставе која подржава предложени модел наставе је комбинација учења заснованог на задатку и учења усмереног на ученика. Користећи материјале и садржаје из различитих културних окружења, и активирањем свих чула ученика, наставник може успети да створи пријатну, мотивишућу атмосферу у којој чак и стидљиви ученици могу да превазиђу страхове и препреке и открију да су у стању да успешно обављају одређене

задатке. Ученици уживају у креативним начинима бављења задатим темама и могу искусити важност одговорности када су ангажовани у раду у пару и тиму. Поред тога, док се баве различитим активностима, ученици могу да вежбају језичке системе и вештине кроз активацију свих својих чула. Такође им се пружа прилика да активирају више менталне процесе као што су меморисање, критичко размишљање, повезивање претходних искустава са новим информацијама и прављење аналогича. Коначно, током читаве активности укључени су у смислену функционалну, граматичку и лексичку праксу слободном употребом језика као крајњим циљем (Кулић & Благојевић, 2017).

Физ (Feez, 1998, стр. 17) наводи кључне елементе овог приступа:

1. Главна пажња је усмерена ка процесу, а не ка производу.
2. У основи су смислене активности и задаци који истичу комуникацију и значење.
3. Ученици уче језик тако што ступају у интеракцију која је комуникативна и има сврху, а то чине учествовањем у активностима и задацима.
4. Активности и задаци могу бити или они који су ученицима потребни у стварном животу или они који имају педагошку сврху која је специфична за учионицу.
5. Активности и задаци наставног плана и програма учења заснованог на задацима су поређани по тежини.
6. Тежина задатка зависи од низа фактора укључујући претходно искуство ученика, сложеност задатка, језика који је неопходан да се задатак изведе и степена доступне помоћи.

Према Ричардсу и Роџерсу, подучавање језика решавањем задатака је више теорија учења него теорија језика. Заговорници овог приступа истичу да задатак треба да омогући процесуирање инпута и аутпута који су неопходни за усвајање језика. Сматра се да задаци учвршћују процес преговарања, реорганизације, поновног изражавања (rephrasing) и експериментисања који леже у основи учења страног језика (Richards & Rodgers, 2003, стр. 226-228).

Како Нунан истиче (1989, стр. 10), овај вид учења представља један део рада на часу који укључује ученике у разумевање, манипулисање, продукцију или у интеракцију на циљном језику, док је њихова пажња првенствено усмерена на значење, а не на форму.

Потенцирање на значењу, а не на форми, у складу је са основним принципима комуникативне наставе језика.

Модел наставног плана и програма који промовише учење засновано на задацима припада категорији наставних планова и програма оријентисаних на процес (овај тип наставног плана и програма се прилично разликује од наставног плана и програма оријентисаног на производе у коме је фокус на исходима наставе), као и категорији процедуралних наставних планова и програма. Према Нунану (1997), процедурални наставни план и програм је синоним за приступ заснован на задацима, који је организован око задатака, а не око граматичких и речничких ставки. Ова врста наставног плана и програма се „не састоји од листе ставки утврђених кроз неки облик лингвистичке анализе, нити од описа онога што ће ученици моћи да ураде на крају курса, већ од спецификација задатака и активности у којима ће ученици учествовати у настави“ (Nunan, 1997, стр. 42).

Идеалан наставни модел који се ослања на интегрисане задатке треба да развије одређене језичке вештине, те је потребно да се наставни план и програм креира у циљу промовисања учења које је засновано на задацима. У ту категорију спадају процесно оријентисани наставни планови и програми и процедурални наставни планови и програми.

Приступ заснован на задацима је такође заснован на смисленој комуникацији, који инсистира на интегрисаном вежбању вештина и има за циљ испуњавање задатака, који нису искључиво лингвистички. Ученици су „слободни да бирају које год језичке форме да би испунили циљеве задатка“ (Willis, 1996, стр. 24). У учионици у којој се примењује учење засновано на задатку, наставник прати рад студената са дистанце, а корективни рад се обавља након завршеног задатка јер је главна сврха вежбање смислене комуникације и тачности. У учењу страних језика треба укључити и нелингвистичке аспекте да активности имају неке друге специфичне циљеве као што су откривање, закључивање или решавање стварних проблема. (Willis, 1996, стр. 25).

Учење засновано на задацима уводи појам „задатка“ као централне јединице планирања и наставе језика. „Задаци . . . су активности које имају значење као свој примарни фокус. Успех у задацима се вреднује у смислу постизања исхода, а задаци генерално донекле подсећају на употребу језика у стварном животу. Дакле, настава заснована на задацима преузима прилично снажно полазиште од комуникативне наставе језика“ (Skehan, 1996b, стр. 20).

Према Вилису (Willis, 1996, стр. 24) задаци се могу систематизовати као:

1. прављење списка (записивање идеја током слободних дискусија),
2. прављење редоследа и сортирање (слагање, категоризација и класификација ставки, радњи или догађаја;
3. упоређивање (уклапање у циљу идентификације одређених тачака, међусобно их повезивајући, проналажење сличности и заједничких ствари, проналажење разлика);
4. решавање проблема (решавање загонетке, изношење хипотеза, описивање искустава, упоређивање алтернативе, процена и договарање решења);
5. дељење личних искуства (из лежерних ситуација из стварног живота као што су на пример разговори);
6. креативни задаци (иницирање пројеката који укључују парове или групе итд.)

Широк опсег оваквих задатака студентима нуди многе могућности као што су дељење одговорности у паровима или групама, обављање различитих активности у исто време, удруживање како би решили загонетку спајањем мањих, одвојених делова, односно задатака како би се дошло до коначног решења. У комбинацији приступом усмереним на ученика који промовише индивидуално учење и аутономију ученика, учење засновано на задацима пружа студентима вишеструке могућности усвајања страног језика коришћењем сопствених стилова и развојем стратегија, које ће им такође бити од помоћи након што заврше студије (Blagojević & Kulić, 2017, стр. 70).

У литератури можемо наићи на бројне поделе на врсте задатака који се могу применити на часовима страног језика. Ричардсова (2006, стр. 31) разликује две врсте задатака: педагошке задатке и задатке из реалног света. За извршење првих неопходна је употреба одређених интеракцијских стратегија и језичких вештина (нпр. два ученика траже разлике између две слике), док друга врста задатака подразумева употребу језика онако како би то изгледало у реалним животним ситуацијама.

С тим у вези, Ричардсова (Richards, 2006, стр. 31) дефиниција задатка заснива се на његовим главним карактеристика које гласе:

1. задатак је нешто што ученици раде или изводе уз помоћ постојећих језичких ресурса,
2. задатак је нешто што има резултат који није само повезан са учењем језика, иако до усвајања језика може доћи док ученик изводи задатак,
3. задатак је усредсређен на значење,

4. у случају када задаци укључују два или више ученика, задатак захтева од ученика да користе комуникативне стратегије и вештине.

Можемо закључити да је значај учења заснованог на задатку могућност увежбавања језичких форми, а да је притом учење усмерено ка испуњавању потреба ученика. Наставници су ти који морају да изаберу задатке на основу онога што њихови ученици сматрају важним, као што је дискусија о стручној теми, презентација, опонашање ситуација у пословном окружењу, итд. Овакав вид извођења наставе представља веома важно полазиште за унапређење вештине слушања у настави јер омогућава избор задатака који су за ученике релевантни.

Учење засновано на задацима ставља нагласак на разумевање значења, а не само на препознавање звукова или речи. Ученици су мотивисани да разумеју оно што чују јер је то неопходно за извршење задатка. Међутим, уколико су задаци превише захтевни или сложени, ученици се могу превише фокусирати на извршење задатка, занемарујући аспекте слушања, као на пример, могу користити невербалне трагове или визуелне информације уместо да развију вештину пажљивог слушања.

2.1.4.9. Закључна разматрања

Након прегледа најзаступљенијих метода у савременој настави страних језика, можемо закључити да се комплексност саме наставе страних језика огледа управо у одабиру најефективније наставне методе. Циљ овог поглавља је био да, осим приказивања неких од најважнијих традиционалних и савремених наставних метода, прикажемо и то колико је вештина слушања заступљена у основи сваке од њих.

Хронолошки гледано, учење страних језика почело је пуким превођењем, учењем језичких и граматичких правила уз много интервенција на матерњем језику, док је комуникација била у другом плану (граматичко-преводни метод), да би се одмах потом отишло у другу крајност где су ученици били директно изложени страном језику уз минималне интервенције на матерњем језику (директни метод). Касније, пажња почиње да се посвећује прилагођавању потребама ученика и говорном језику (аудио-лингвални приступ), а страни језик се почиње посматрати и са научне стране, док се истовремено ради на комуникацији и интеракцији и то уз помоћ техничких средстава (аудио-визуелни метод),

што доводи до занемаривања вештине писања и граматике у корист говора и слушања. Како би се у настави посветила једнака пажња и говорној и граматичкој компетенцији, настаје нова – комбинована метода, која има за циљ да помири разлике у свим претходним методама, односно да преузме најбоље из сваке дотадашње. Затим, јавља се метода која комуникативну компетенцију сматра суштином учења страног језика (комуникативна метода). Ова метода наглашава важност преношења поруке, истиче учење језика интерактивним путем, захтева ангажовање ученика и укључује аутентичне текстове и комуникацију, што свеукупно ствара веома погодно окружење за развој вештине слушања. Коначно, појава хуманистичких приступа у настави страних језика, као што је метода тоталног физичког одговора, доноси промену у начину организовања наставе, усмеравајући пажњу на холистички развој ученика где се приоритет даје личним потребама, мотивацији, као и аутономији у учењу. С тим у вези, ова метода омогућава ученицима да кроз слушање и физичко реаговање постепено развијају слушање са разумевањем, без притиска на продукцију језика, чинећи процес учења природнијим и мање стресним. Савремени приступи, као што је учење засновано на задацима ставља ученике у симулиране ситуације где морају да користе језик како би обавили одређене задатке, а слушање представља кључни аспект успешног обављања задатка.

Свака метода има своје предности и недостатке, па је у настави страног језика најбоље користити различите технике како би се постигао оптималан развој вештине слушања. На пример, комуникативна метода је корисна јер се симулирају аутентичне ситуације у којима ученици могу вежбати слушање у реалним контекстима. Међутим, овај приступ може бити сувише компликован за почетнике, па је корисно комбиновати га са структурираним вежбама из директне методе, која се фокусира на слушање и понављање једноставних фраза и реченица. Аудио-лингвална-метода, која нагласак ставља на понављање и аутоматизацију користећи дрилове као облик вежби, може бити корисна за брзо препознавање звукова и реченичних структура. Ипак, због ограничености на механичко учење, потребно је увести и елементе учења заснованог на задацима, где ученици слушају материјале како би решавали задатке, чиме се развија њихова способност разумевања у стварним животним ситуацијама, те се активира вештина слушања на природан начин.

С обзиром на то да је циљ сваке методе ефективна настава страног језика, од велике је важности ставити ученике, односно, студенте у фокус наставе и прилагодити им стил подучавања у складу са њиховим склоностима и начинима учења. Комбиновање више метода ради прилагођавања циљевима наставе и нивоу знања је препоручљиво. Евидентно је да је вештина слушања у појединим методама третирана на различите, понекад дијаметрално супротне начине, од потпуног занемаривања до њеног истицања у први план.

2.2. Енглески језик струке и општи енглески језик

Развојем научних и технолошких достигнућа, друштво се постепено мењало и прилагођавало савременим открићима, те се јавила потреба за развојем језика струке. Промене су се односиле на напредак у научном смислу, па су условиле познавање језика струке да би се олакшала комуникација у стручним оквирима. Веома је широк спектар струка које су се развиле у савременом друштву, те је евидентно да се енглеском језику и настави енглеског језика приступа са много пажње.

Настава енглеског језика струке (EJC) се не посматра као посебна врста наставе, већ као посебан приступ учења енглеског језика у неком професионалном контексту. Наставници енглеског језика креирају наставне материјале, бирају методе којим ће се користити на основу потреба због којих један ученик/полазник курса жели да учи језик. Будући да је разлог учења енглеског језика струке професионални развој појединца, несумњиво је да заузима значајно средство и предуслов за афирмацију опште културе и активно учествовање у савременом друштву. Како истиче Свејлс (Swales, 1992), енглески језик струке представља област истраживања и праксе у развоју језичких програма за оне људе којима је језик потребан да би задовољили одређени ниво комуникативних потреба (Swales, 1992, стр. 300). С тим у вези, тенденције савремене наставе енглеског језика окренуте су ка развоју комуникативне способности ученика, а постизање комуникативне компетенције постаје главни циљ учења страног језика, о чему говоре бројни аутори (Douglas & Rosvold, 2018; Savignon, 2018; Romanowski, 2017).

Различити су називи за језик одређене струке, иако се бројна научна истраживања окрећу ка чињеници да је језик заједнички за све науке не узимајући у обзир уже

специјализоване гране науке. За Мунена (Mounin, 1979, стр. 13) постоји само правна терминологија, а не језик права, док Реј (Rey, 1976, стр. VII) сматра да је погрешно говорити о језику струке, већ о стручном вокабулару.

Иако је потреба за развојем стручних компетенција на страном језику, као и његово примењивање у различитим контекстима постојало још од давнина, проучавање језика струке је релативно нов феномен. Средином 20. века долази до значајног интересовања за учењем језика уопште, али и језика струке. Велика научна открића условила су познавање језика струке ради лакшег обављања стручне и (научне) делатности. Упоредо са научним и друштвеним открићима карактеристичним за овај период, јавља се напредак на пољу лингвистичких истраживања. Дескриптивни приступ језику и његовој граматички замењени су савременим приступима у учењу како језика уопште, тако и језика струке. Према Лакићу (Lakić, 1999, стр. 140), савремена истраживања акценат стављају на начин на који се језик користи у комуникацији. Ученичке потребе се стављају у први план, те се на основу тога креира читав наставни процес.

Доласком великих друштвених промена енглески језик је преузео примат нас свим осталим језицима и постао језик међународне комуникације. С тим у вези, потреба да се прошири употреба енглеског језика на различите делатности, довела је до тога да се развије енглески језик струке (*English for specific purposes*). Вилијамс (Williams, 2014, стр. 138) истиче да се енглески језик струке издвојио од општег енглеског језика шездесетих година када је почео напредак и развој науке и технологије. Енглески језик струке издвојио се посебно као реакција на потребе индустрије, привреде, туризма, информатике. Како наводе Хачинсон и Вотерс (Hutchinson and Waters, 1987, стр. 6), створила се читава нова маса људи који су желели да уче енглески, не због задовољства или престижа, већ зато што је енглески језик био кључ за међународну размену технологије и трговине.

Како би одговорили на потребе ученика, лингвистички кругови су покренули истраживања на пољу језика струке. Бугарски (1988, стр. 20-21) истиче да језик струке одликује низ специфичних одлика који га одваја од општег језика, при чему сваки модеран језик садржи стручне језике али не као самосталне концепте или самосталне језике, већ као посебан упоредни варијетети датог језика са заједничким језгром којег чини општи језик. Бастуркменова (Basturkmen, 2006, стр. 18) истиче да се ЕЈС не учи зарад стицања општег образовања, већ боље језичке компетенције у академском, професионалном и радном

окружењу. Према Видовсону (Widdowson, 1983, стр. 6), ЕЈС се фокусира на конкретну обуку и ограничен је на одређене компетенције, док настава општег енглеског језика има за циљ развој општих компетенција. Разлика између општег енглеског језика и ЕЈС огледа се у едукативној функцији наставе општег енглеског језика, насупрот фокусу на обуци у настави ЕЈС. Имајући у виду да је немогуће предвидети будуће потребе ученика, одабир садржаја наставног плана и програма општег енглеског језика знатно је тежи у односу на одабир садржаја наставног плана и програма ЕЈС који мора бити у складу са контекстом струке.

Како наводи Богдановић (Bogdanović, 2017), када је лингвистика почела детаљније да истражује језик струке, јавила се потреба да се направи разлика између општег енглеског језика (енг. General English Language) и енглеског као језика струке. Током деценија, постало је јасно да се општи енглески језик везује за лексичке, граматичке и реторичке елементе који чине писани и усмени дискурс. Не постоје одређене циљне ситуације које је неопходно истицати приликом учења језика, већ је акценат стављен на опште и свакодневне ситуације, попут дијалога у ресторану, пошти, приликом телефонирања и слично. Томе се додаје и културни аспект држава којима је енглески језик матерњи. У оквиру општег енглеског језика говоримо о енглеском као другом језику (енг. English as a Second Language – ESL) у земљама у којима је енглески службени језик, и о енглеском као страном језику (енг. English as a Foreign Language – EFL) у земљама у којима се енглески не користи као матерњи и/или службени језик. Да би се успешно савладао језик струке, неопходно је знати општи енглески језик. Насупрот општем, језик струке је ограничен дискурсом заједницом, тако да ученици уче посебан облик језика који се користи у одређеној стручној заједници и стручном дискурсу (Bogdanović, 2017, стр. 24-25).

Теоријски гледано, језик струке као језички систем не разликује се од општег језика ни по чему сем по терминолошкој лексици. Скривенер наводи да ESP није посебан језик, те да наставник треба да га подучава на начин на који подучава и општи енглески језик, али да користи лексику, примере, теме и контекст који су релевантни за студенте и развијање њихових специфичних вештина (Scrivener, 2011, стр. 310).

Да бисмо прецизно дефинисали енглески језик струке (енг. *English for Specific Purposes*) и да бисмо га разликовали од општег енглеског језика (енг. *English for General Purposes*) неопходно је истаћи да се ради о специфичном приступу учењу енглеског језика, који се базира на потребама својих полазника (Hutchinson & Waters, 1987, стр. 19). Енглески

језик струке, сходно томе, дефинише се као приступ подучавања страног језика у коме све одлуке о садржини и методу подучавања зависе од разлога из којих полазник треба да научи страни језик. Дакле, општи енглески језик и енглески језик струке разликују се према потреби ученика на првом месту. Потребе се дефинишу према професионалној оријентацији и његово учење је потребно ради обављања тих делатности. С тим у вези, Хачисон и Вотерс (Hutchinson and Waters, 1987) наводе два типа потреба ученика: циљне потребе и жеље у погледу учења језика. Циљне потребе дефинишу питања која се односе на тренутну ситуацију тј. на оно што ученик мора да зна да би био успешан у одређеној ситуацију која подразумева знање енглеског језика. Ту се првенствено мисли на контекст наставе у школи где ученици морају циљно да користе енглески како би комуницирали са другим ученицима. Прецизније, аутори наводе које језичке вештине ученик жели да усаврши у односу на знање које поседује а односи се на језик струке. Жеље се односе на оно што ученик жели да научи. Што се потреба тиче, оне могу бити субјективне (окружење у ком се ученик налази и у ком учи, самопоуздање, ставови, жеље, очекивање) и објективне (у којој мери ученик користи енглески језик у свакодневној комуникацији, ниво знања језика итд.).

Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 2001, стр. 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, лекар) 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, стр. 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.

Као закључак се намеће да се циљеви наставе енглеског језика струке разликују од оних који су својствени настави општег енглеског језика. Неке од разлика наводи и Бастуркмен (Basturkmen, 2010, стр. 8), истичући да је настава енглеског језика углавном базирана на принципу који одражава сврху учења језика. На пример, ученици у оквиру енглеског језика струке 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

енглеског језика струке 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).

Иако се, теоријски гледано, језик струке као језички систем не разликује од општег језика ни по чему сем по терминолошкој лексици, настава страног језика струке се донекле разликује од наставе страног језика за опште потребе. Та разлика се првенствено огледа у томе што комбинује наставу струке и наставу језика, у одговарајућем контексту.

2.2.1. Историјски развој енглеског језика струке

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, стр. 6).

Крајем шездесетих година 20. века, како наводи Вилијамс (2014), јавила се потреба да се енглески језик струке издвоји из општег енглеског језика и као такав и дефинише, те 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, стр. 138).

Имајући у виду потребу да се језик опише у стварним комуникацијама, лингвисти су дошли до закључка да посебне ситуације и контексти доносе посебне варијације енглеског језика. Како истичу Хачинсон и Вотерс (1987), енглески језик струке се појавио као потреба савременог друштва, услед револуционарних промена у лингвистици и као последица стављања акцента на ученика. Наиме, фокус се полако премешта на ученике и на то како они уче језик користећи стратегије за учење, различите вештине, мотиве, интересовања и потребе (Hutchinson and Waters, 1987, стр. 8).

Већина теоретичара из ове области почетак настанка енглеског језика струке као посебне дисциплине везује за шездесете године 20. века. Неки теоретичари (Perren у Jordan, 2001, стр. 173) сматрају да је званично настао 1969. године када је одржана прва конференција о језицима за посебне сврхе у организацији Центра за информације о настави и истраживању језика (енг. Center for information on language teaching and research) у Лондону. Други теоретичари (Swales, 1988; Johns 2013; Hutchinson & Waters 1987; Dudley-

Evans & St John 1998) наводе 1962. годину када је Ч. Л. Барбер (1962) са Универзитета у Лидсу објавио чланак „Неке мерљиве карактеристике модерне научне прозе”(енг. „Some measurable characteristics of Modern Scientific Prose“).

Свејлс (Swales J. , 1988: xiv) истиче да је тешко проценити када је настао енглески језик струке, те да је субјективна процена када његова праисторија престаје, а историја почиње. Аутор даље ипак даје предност Барберовом чланку (Barber, 1962), тврдећи да је 1962. година почетак настанка енглеског језика струке. Овај чланак је значајан зато што је показао да је дистрибуција језичких елемената у стручном језику другачија него у општем, занемарујући чињеницу да рад има недостатака и одређених недоследности које се не прихватају у савременим лингвистичким истраживањима.

Како наводи Џонс (Johns, 2013) историја енглеског језика струке дели се на четири периода:

1. ране године (1962-1981),
2. блиска прошлост (1981-1990),
3. савремено доба (1990-2011) и
4. будућност (2011 и даље).

Први период почиње годином када је изашао Барберов чланак (Barber, 1962), а карактерише га истраживање које је било фокусирано на енглески за науку и технологију (eng. English for science and technology – EST). Циљ ових истраживања био је пре свега проналажење граматичких и лексичких обележја регистра потребних у настави енглеског језика струке и науке. Установљено је да не постоје разлике у облицима општег и стручног енглеског језика, али да је учесталост сложеница, пасива, кондиционала и модалних глагола већа у научним текстовима него у општим, док је употреба трајних времена ређа. Истраживање се у почетку везивало се граматику кроз жанрове како би се одредиле опште карактеристике језика струке на нивоу реченице. Касније су се представници тзв. вашингтонске школе бавили односима између граматике или лексике и реторичким сврхама аутора у текстовима, те контрастивним анализама (Johns, 2013, стр. 7). Џонс сматра најутицајнијим други период, имајући у виду истраживачку и педагошку праксу, где су велики печат оставила издања часописа „Енглески за посебне намене“ посвећена обуци наставника, језику одређене струке, међујезику, те обуци сарадника у настави широм света.

Трећи период је значајан по увођењу тема које су и данас актуелне, а то су: анализа потреба, употреба технологија, стратегије за учење, жанр. Период савременог доба одликује појчаним истраживачким радом, а у фокус истраживања се ставља жанр.

Хачинсон и Вотерс (1987) наводе пет фаза развоја енглеског језика струке које се не базирају на временским интервалима већ на приступима који су били у фокусу. У првој фази акценат је на анализи регистра, те се негује концепт посебног језика и то на нивоу реченице. Другу фазу одликује анализа реторике или дискурса, а фокус се помера на језик изван реченице. У трећој фази кључна је анализа циљних ситуација, односно анализа потреба. Четврта фаза акценат ставља на употребу језика а не на сам језик, те се истиче важност стратегија језичких вештина, док пета фаза, која је тада била тек у повоју, у центар истраживања ставља процес учења (енгл. *learning-centered approach*). Сличну поделу можемо наћи и код Лакића (1999, стр. 26-32), који додаје и шесту фазу, анализу жанра.

2.2.2. Особености енглеског језика струке

Када говоримо о особеностима енглеског језика струке, у досадашњој литератури наилазимо на веома различита мишљења, те не постоји јединствена дефиниција којом би се могле обухватити све карактеристике језика струке.

Како наводи Робинсонова (Robinson, 1991, стр. 2-3), особине енглеског језика струке можемо сврстати у две групе:

1. енглески језик струке је усмерен ка циљу
2. настава енглеског језика струке се 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.

С тим у вези, ауторка истиче да ученици уче енглески језик струке не ради самог језика већ из одређених потреба (нпр. због посла или студија), те да се енглески језик струке базира на анализи потреба како би се што прецизније утврдило у које сврхе планирају да га користе. Робинсонова даље наводи да се на настави енглеског језика струке не изучава посебан језик, нити посебан садржај, истичући важност и значај активности на часу које подразумевају ангажовање ученика (Robinson, 1991, стр. 4).

Дадли-Еванс и Сејнт Џон (Dudley-Evans, T. & Saint John, 1998, стр. 2) сматрају да се особеност енглеског језика струке огледа у природи текстова који су специфични, а на основу којих ученици стичу знање из дате струке, те на усмереност наставе ка потребама ученика. Према њиховом мишљењу, језик струке има две главне особине, апсолутне и промењиве. Апсолутне особине су дефинисали на следећи начин:

1. језик струке је дефинисан тако да одговори на посебне потребе ученика;
2. језик струке користи постојећу методологију и активности дисциплине којој служи;
3. језик струке фокусиран је на граматику, лексику, регистар, вештине, дискурс и жанр који одговарају активностима ученика.

Поменути аутори наводе и промењиве особине:

1. енглески језик струке може бити креиран за посебне дисциплине;
2. у посебним ситуацијама наставе језика, енглески језик струке може користити методологију другачију од оне која се користи у настави општег енглеског језика;
3. енглески језик струке најчешће је намењен одраслим ученицима, било онима у оквиру високошколског образовања или онима којима је неопходан у професионалном раду, а може бити креиран и за потребе ученика средњих школа;
4. енглески језик струке у већини случајева намењен је за ученике средњег или напредног нивоа знања језика (Dudley, Evans & St. John 1998, стр. 4-5).

Бастуркменова (Basturkmen, 2010) такође истиче апсолутне и промењиве особине енглеског језика струке. Варијабилност произлази из низа области за које су курсеви ЕЈС направљени, а крећу се од релативно општих (академски курсеви енглеског писања) до веома специфичних (енглески за хотелске рецепционере). Такође, варијабилност произлази из различитих односа који ученици имају са својом циљном заједницом праксе (енг. Community of Practice) - у неким случајевима ученици већ раде или студирају, или су већ радили или студирали у оквиру своје струке, и стога имају специфично знање и начин рада. У другим случајевима, ученици можда нису ушли у своје циљне заједнице и не разумеју шта рад или студирање у оквиру таквих заједница укључује. И коначно, варијабилност

произлази из разлика у томе колико су наставници ЕЈС упознати са циљном струком, професијама и занимањима, те специфичним дискурсом. Што се тиче константи, тј. апсолутних особина, ЕЈС укључује разговор о потребама ученика и проматрање ученика првенствено у улогама у вези са послом и студијама. Неопходност је прецизирање језика и вештина које треба учити. Како би се подучавао такав језик или такве вештине, у оквиру курса ЕЈС користе се текстови и ослања се на описе о употреби језика, те комуникацију из циљних заједница праксе и у оквиру струке (Basturkmen, 2010, стр. 12).

Далтон-Пуфер (Dalton-Pufer, 2011, стр. 182-183) наводи следеће карактеристике које имају програми енглеског језика струке:

1. језик на коме се предаје обично има статус страног језика што значи да се ученици срећу са језиком само у учионици, уколико тај језик није у широкој употреби у датој друштвеној средини;
2. доминантан језик је енглески, што одражава чињеницу да се овај језик широм света сматра кључним за постизање функционалне писмености;
3. наставницима најчешће наставни језик није матерњи и нису стручњаци за језик већ за предметну материју, што често подразумева и додатну припрему за наставнике и обезбеђивање припремне или додатне наставе из језика коју изводе стручњаци за језик;
4. енглески језик струке се обично уводи у наставу када ученици већ поседују вештине писмености у свом првом језику, односно чешће на средњем него на основном нивоу образовања а на универзитетском нивоу уз претпоставку да студенти владају нивоом Б2 познавања страног, односно енглеског језика.

Имајући у виду горе наведене карактеристике, можемо закључити да се истичу три важна појма: специфичан језик који користи ЕЈС, специфичне потребе ученика/студената и специфичан контекст у којем се ЕЈС користи. С тим у вези, специфична је и улога наставника ЕЈС, посебно ако се узме у обзир чињеница да је „литература о образовању наставника ЕЈС изненађујуће ограничена“ (Basturkmen, 2014, стр. 17).

2.2.3 Енглески језик струке у високом школству

У контексту високог образовања, настава енглеског језика струке одвија се на универзитетима широм света. Потребе студената, ниво њиховог почетног знања енглеског језика, као и предметне материје, диктирају темпо и начин предавања. Из искуства аутора који предаје на струковним студијама може се додати следеће:

1. настава у високошколском оквиру мора бити усмерена на студента и наставни план и програм, а начин извођења наставе такође мора бити у корист студента и његовог интересовања и потреба.
2. настава енглеског језика струке може бити још захтевнија када се у обзир узме стручна терминологија, карактеристичан стил говорног и писаног језика, евентуални недостатак адекватних наставних материјала, па чак и недовољно познавање стручне области наставника, те недовољну или немогућу сарадњу са стручњаком из циљане стручне области.
3. наставници се такође често суочавају са проблемом недовољне мотивације или потпуно изостале мотивације студената.

Крајем 1960-их година прошлог века, помера се фокус с језичке форме на проучавање употребе језика, што је резултирало јачањем дескриптивне основе за израду педагошких материјала. ЕЈС је постао једна од најистакнутијих области подучавања на универзитетима широм света што је довело до појаве курсева ЕЈС као што су енглески за инжењере или ваздухопловни енглески. Како Палтриц и Старфилд (2013, стр. 2) истичу, подучавање ЕЈС уследило је “као одговор на потребу за комуникацијом на више језика у областима попут трговине и технологије, што се касније ширило и на друге области”, те резултирало појавом низа различитих специјализираних огранака, као што су енглески за академске намене (*EAP/English for Academic Purposes*), енглески за стручне намене (*EOP/ English for Occupational Purposes*), енглески за професионалне намене (*EPP/ English for Professional Purposes*), енглески за медицинске намене (*EMP/English for Medical Purposes*), енглески за правне намене (*ELP/ English for Legal Purposes*), енглески за пословне намене (*EBP/English for Business Purposes*), енглески за социокултурне намене (*ESCP/English for Sociocultural Purposes*) итд. (Paltridge & Starfield, 2013, стр. 2).

EJC је током година претрпео значајне трансформације, под утицајем промена трендова у приступима и методологијама у настави енглеског језика. Покушаји да се окарактеришу специјализовани варијетети енглеског изнедрили су приступе анализи писаног и говорног језика који су засновани на корпусу, те су помогли да се идентификују циљеви учења у оквиру програма EJC (Boulton et al. 2012).

Истовремено, у сродним областима, развој истраживања другог језика и учења језика уз помоћ компјутера, између осталог, нуди нове перспективе у погледу методолошких и педагошких питања. Иако су иновације у настави EJC свакако бројне, остаје мањак релевантних, објављених истраживања, посебно студија са здравим теоријским и методолошким основама.

EJC све више привлачи интересовање у оквиру високог образовања у многим земљама света као резултат повећаног притиска да се обезбеде услови за успешно студирање на енглеском језику услед глобализације привреде и терцијарног образовања. Постоји растућа потреба да студенти основних студија развију своје вештине и знања у оквиру EJC у све више глобализованом свету. Недостатак развоја EJC код ученика је кључни фактор за квалитетан процес учења, који је такође уско повезан са квалитетом знања свршених студената у релевантним секторима (Kırkgöz, 2014).

У високом образовању, студентима је потребно да унапреде знање и вештине енглеског језика, не само у контексту изучавања струке, већ како би обезбедили посао након дипломирања. Растуће интересовање и значај енглеског језика у високом образовању довео је до повећаног фокуса и критике програма енглеског језика на универзитетима и другим образовним институцијама. Сходно томе, повећан значај енглеског језика у високом образовању резултирао је повећаним притиском на наставнике енглеског да буду ефикасни на својим часовима (Anthony, 2015, стр. 2).

Квалитет процеса учења језика треба осигурати кроз ефикасно планирање и имплементацију. Међутим, опште је познато да настава EJC у високом образовању није на жељеном нивоу из различитих разлога који се крећу од некомпетентности наставника и недостатка материјала за креирање специфичног контекста, као и недостатка могућности да се наставници развијају како на професионалном тако и личном нивоу. Сходно томе потребно је да се удруже различите праксе EJC, различити аспекти релевантних питања која се односе на развој програма EJC, наставници и ученици на кохерентан начин.

2.2.4. Закључна разматрања

Имајући у виду да се наша дисертација бави наставом енглеског језика струке, назаобилазно је било сагледати настанак, а потом и његов развој кроз различите историјске етапе. У овом поглављу смо на почетку навели да када говоримо о језику струке не мислимо на неку посебну врсту наставе, већ на један посебан приступ учењу енглеског језика у професионалном контексту. Неки теоретичари (Mounin, 1979; Rey, 1976) сматрају да је погрешно говорити о језику струке, јер су мишљења да такав феномен не постоји, већ да постоји само стручна терминологија – правна, медицинска итд. Код учења језика струке, ученици уче посебну терминологију која се односи на одређену професију тј. у контексту дате струке, будући да је основна разлика између општег енглеског језика и језика струке управо стручна терминологија.

Говорећи о енглеском језику струке у високом образовању јасно је да су циљеви учења јасни и неоспорно корисни, било да говоримо о самом периоду студирања, нарочито у данашње време када је интернационализација универзитета и високих школа веома актуелна, када су студентске размене или наставак студија у иностранству свакодневица, или о периоду након студирања када је познавање енглеског језика струке неизоставна компонента комплетне пословне личности.

Закључићемо ово поглавље констатацијом да је основни циљ енглеског језика струке да се омогући студентима лакше функционисање како на факултету тако и на радном месту, где ће им енглески језик помоћи да се повежу са глобалном заједницом, те је излишно говорити о бројним предностима учења енглеског језика, односно енглеског језика струке. Оно што је од кључног значаја, а у границама је формалног образовања је и настојање да се наставни план и програм иновира и прилагоди потребама студената, као и њиховим проблемима који се углавном тичу мотивације, или пак блокаде да проговоре на страном језику. Међутим, наставници су ограничени на одређен број часова, и то донекле одређује и успешност креирања адекватног плана и програма који ће моћи да одговори на специфичне потребе студената.

3. ЈЕЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ВЕШТИНЕ

У настави страних језика развој компетенција и језичких вештина заузимају веома битно место. Будући да се страни језик усваја постепено, развој компетенција се одвија такође постепено. То говори да усвајање страног језика представља један дуг процес коме треба приступити са пуно пажње и стрпљења, применом одређених метода и принципа. С тим у вези, у овом поглављу дат је приказ кључних теоријских оквира који дефинишу језичку компетенцију и класификују језичке вештине, са посебним фокусом на вештину слушања и њену улогу у процесу усвајања и употребе језика.

3.1. Појам језичке (лингвистичке) компетенције

Компетенција, језичка способност (енгл. *linguistic competence*), према Чомском, представља говорничково познавање правила која постоје у језику који употребљава, односно скуп знања о језику које сваки појединац подсвесно поседује (Chomsky, 1965, стр. 3–4). Говорна делатност (енгл. *linguistic performance*), међутим, према мишљењу Чомског, представља употребу језика у одређеном тренутку и коришћење тих правила за време говора (Chomsky, 1965, стр. 10–15). Ова дихотомија претечу налази још код Де Сосира који је језик (франц. *langue*) као систем знакова одвојено посматрао од говора (франц. *parole*) као индивидуалне реализације језика као система. У нашем језику наилазимо на термине који су еквивалентни Де Сосировом *langue* – „језичка способност“, „језичко знање“ или „језичка компетенција“, док су еквиваленти Де Сосировом *parole* „говорна делатност“, „језичко понашање“ или „употреба језика“ (Bugarski, 1991; Krstić, 1988; Radovanović, 1986, према Kažanegra-Veličković & Spasić-Stojković, 2022). Бугарски (1991) истиче да је Чомски прузео дихотомију језик/говор још од Де Сосира и да је по њему језик систем знакова који је одвојен од говора као индивидуалне реализације језика као система.

Док се већина аутора слаже са дихотомијом – језик/говор, Дел Хајмс (Hymes, 1972, стр. 271) сматра да постоје компетенције које превазилазе чисто лингвистички домен, па тако и уводи концепт комуникативна компетенција. Овај концепт се односи на активно коришћење језика у комуникацији и дефинише се као свеобухватно познавање језика, али и

као способност да користимо језик на одговарајући начин у оквиру одређене друштвене заједнице. Хајмс (1972) је овим указао на разлику која постоји између сопственог схватања језика и језичке компетенције онако како је дефинисао Чомски.

Комуникативна компетенција треба да садржи одређене екстралингвистичке факторе, а лингвистичке компетенције аспект комуникације који представља основну улогу језика. Дакле, она подразумева активно коришћење језика у комуникацији и дефинише се као свеобухватно познавање језика. Он сматра да граматички систем, језичка употреба и друштвено прихватање исказа мора да садржи језичка правила и вредности једне заједнице. Комуникативна компетенција се може поделити на 4 врсте компетенције (Canale & Swain, 1980):

1. граматичка компетенција – обухвата систем граматичких правила у датом језику
2. социо-лингвистичка компетенција – обухвата друштвена правила језичке употребе, садржи екстралингвистичке факторе: културну традицију, друштвену прихватљивост исказа,
3. компетенција на нивоу дискурса – обухвата технике и методе које се користе да би се повезале информације на вишем нивоу,
4. стратегијска компетенција – стратегије које се користе у комуникацији (започињање, одржавање, завршавање, исправљање, мењање правца говора); начин да надокнадимо непознавање правила или да превазиђемо нека друга ограничења, као што су умор, трема, болест, стид, недостатак пажње и слично.

Разлике у дефинисању појма језичке компетенције потичу од различитих епистемолошких претпоставки, а разлог за употребу овог појма често и одређује њену дефиницију. Неки аутори се слажу са тврдњом према којој „језичка компетенција би требало да представља скуп свих оних знања и вештина којима владамо приликом комуникације коју обављамо користећи се језичким апаратом“ (Urkom, 2017, стр. 9).

Развој језичких компетенција веома је важна ставка у настави страног језика. Усвајање страног језика одвија се постепеним усвајањем језичких компетенција. Према томе, учењу страног језика требало би приступити аналитично, применом одговарајућих

метода и принципа у настави са циљем усавршавања језичких компетенција ученика страног језика.

3.2. Језичке вештине

Слушање, читање, писање и говорење на страном језику представљају четири језичке вештине које се усавршавају при усвајању језика. За ефикасно учење страног језика, као и за комуникацију, као највиши чин познавања страног језика, потребна је примена лингвистичких и имплицитних знања. Развијање језичких вештина од суштинског је значаја за стицање и развијање језичких, а затим стручних компетенција неопходних у даљем професионалном раду сваког човека.

Подела језичких вештина на *активне* и *пасивне* постоји још од средине XX века (Savignon, 1991, стр. 261; Cook, 2002, стр. 328):

1. говор или усмено изражавање (активна)
2. слушање и разумевање говора (пасивна)
3. читање и разумевање текста (пасивна)
4. писање или писмено изражавање (активна)

Међутим, касније је ова подела одбачена јер се испоставило да вештине слушања и читања ипак изискују одређене менталне напоре и активности, те се према актуелној класификацији језичке вештине деле на *рецептивне* и *продуктивне*. Како Хармер (Harmer, 2007, стр. 199) истиче, рецептивне вештине су начини на које људи екстрахују значење из дискурса који чују или виде. Термин продуктивне вештине, пак, користи се за говор и писање, односно за вештине у којима ученици заправо морају сами да произведу језик (Harmer, 2007, стр. 265).

Хармер (Harmer, 2007, стр. 263) даје детаљна упутства за усавршавање рецептивних и продуктивних вештина, те наводи да у пракси већина часова наставе језика треба да буде организована по „пачворк“ (*patchwork*) моделу, који највише подсећа на природне процесе преплитања разних типова вештина, као што је то у свакодневном, реалном животу. Ова подела доноси нове увиде у вези са процесом усвајања језика у смислу комбиновања ових вештина како би се задовољиле све потребе ученика. С тим у вези, све више се истиче

важност интегрисаних језичких вештина, имајући у виду да су све оне заступљене у различитим процентима у оквиру наставе страног језика, те да се од ученика често захтева да, поред слушања, читања, писања и говора, користе комбиновано и истовремено више појединачних вештина. Ово зависи не само од наставне јединице, већ и од потреба самих ученика.

Према Дејвису (Davies, 1976), језичке вештине се деле у три стадијума учења страног језика, при чему рецептивне вештине аутор одваја у две фазе. Прва фаза представља рецептивну вештину читања, односно способност ученика да разуме различите типове писаних текстова различитог нивоа сложености, као што су текстови које читалац може лако да разуме јер повезује сопствено знање или своју стручну област и остали текстови који имају конотативно, пренесено, друштвено и политичко значење и слично, као што је поезија или новински чланци. Друга фаза је рецептивна фаза слушања или способност да се разуме говорни језик. Дејвис даље објашњава да се у већини случајева ова врста способности може усавршавати сагласно вештини читања. Последњи стадијум представљају продуктивне вештине, односно способност да се производи или активно комуницира на другом или страном језику, како писаном тако и говорном.

Видовсон (Widdowson 1996, стр. 67) истиче да постоји разлика између лингвистичких вештина (говор, слушање, писање састава, и разумевање) и комуникативних способности. Предлог који даје Видовсон (1996, стр. 74) у вези са повећањем комуникативне компетенције јесте усавршавање језичке употребе повезивањем страног језика са другим предметима, те укључивањем и невербалног аспекта у наставу страног језика. Знања из различитих области, као и вештине која ученици поседују треба да буду укључени и у процес усвајања страног језика.

Савремени приступ језичким вештинама посматра ове вештине на комплекснији начин, а неки научници под језичком вештином убрајају и превођење, али је сматрају засебном вештином (Dimitrijević, 1984). То је специфична наука која захтева одређену врсту обуке и одређени таленат. С тим у вези, поред ове четири језичке активности, које се како Дурбаба наводи, сматрају основним видовима комуникативне компетенције, у многим анализама, као и у наставним програмима (нпр. Филолошка гимназија у Београду) вештина превођења и вештина језичког посредовања (медијације) дефинише се као њен пети аспект (Дурбаба, 2011, стр. 206).

3.2. Језичка вештина слушања у настави страног језика

Слушање представља једну од четири вештине учења страног језика. Оно је од суштинског значаја за развој језичког знања. Међутим, ова вештина није одувек посматрана и изучавана равноправно као остале три. Наиме, Црногорац Станиљевић (2018) наводи да узрок занемаривања ове вештине лежи у томе да је немогуће посматрати процесе који се одвијају код испитаника приликом слушања нити је могуће имати директан увид у њих. Истраживања на пољу методе слушања се своди на субјективни доживљај и њихово објашњење од стране испитаника.

По мишљењу аутора овог истраживања, слушање буди свест о језику, доприноси усвајању језика, и као такво може се смарати примарном рецептивном вештином. Звук, ритам, интонација и нагласак језика везују се искључиво за вештину слушања. Да би се разумеле нијансе на одређеном језику, ученици/студенти морају бити у стању да пажљиво слушају. У којој мери они разумеју изговорени дискурс који чују на енглеском језику, зависи колико ће лакше или теже унапредити друге језичке вештине и стећи самопоуздање.

Јасно је да је слушање у реалном животу и слушање у учионици веома различито, те да не спадају у исту категорију. У учионици, наставници могу да управљају наставним процесом и укључе различите врсте вежби слушања како би помогли ученицима да побољшају своју способност слушања, пронађу праве ствари које ће слушати, слушају на различите начине у различите сврхе, тако да они могу имати користи не само од онога што слушају већ и од начина на који слушају (Gu, 2018). Сходно томе, наставник страног језика би требало да познаје различите врсте слушања како би могао на прави начин да их употребљава у настави.

Према Нунану (Nunan, 1997, стр. 7), ефикасно слушање у учионици има следеће карактеристике:

1. Материјали треба да буду засновани на широком спектру аутентичних текстова, укључујући и монологе и дијалоге.

2. "Schema-building"⁶ задаци треба да претходе слушању.
3. Стратегије за ефикасно слушање треба да буду укључене у наставни материјал.
4. Ученицима треба дати прилику да прогресивно структурирају своје слушање слушајући текст неколико пута и радећи на све изазовнијим задацима слушања.
5. Ученици треба да знају шта слушају и зашто.
6. Задатак треба да укључује могућности да ученици играју активну улогу у сопственом учењу.
7. Садржај треба да буде персонализован.

Истраживања су показала да наставници у учионици занемарују важност да се ученицима помогне да науче да слушају, те да ни ученици нису активни учесници у том процесу, већ пасивно зависе од упутстава наставника (Vandergrift, 2004). Штавише, и наставници језика и ученици имају склоност да игноришу значај вештине разумевања слушања, пошто је њихова пажња потпуно усмерена на крајњи циљ, а то је говор (Chastain, 1988, стр. 192). Према Вандергрифту, слушање је вероватно најмање експлицитна од четири макро језичке вештине, што га чини најтежом вештином за учење (Vandergrift, 2004, стр. 3).

Хоанг (Hoang, 2006, стр. 85) наводи следеће недостатке код слушања у учионици: наставници само пуштају касету, траже од ученика да слушају, а затим проверавају одговоре без икаквих активности које претходе слушању. Бак (Buck, 2001) уочава неколико потешкоћа са којима се ученик може суочити у задацима слушања као што су непознате речи, непознате теме, брзина говора и непознати акценти. С тим у вези, у учионици, слушању је најбоље приступити кроз рад на развоју интегрисаних вештина где ће све четири језичке вештине (слушање, говор, писање и читање) бити међусобно повезане у циљу унапређења свеукупних језичких компетенција ученика.

3.4. Карактеристике слушања

Слушање подразумева разумевање говорног језика, обично праћеног другим звуковима и визуелним инпутом, уз помоћ нашег релевантног претходног знања и

⁶ Да би ученик разумео и запамтио нове информације на адекватан начин, мора да их повеже са информацијама које већ зна (претходно стечено знање). Нунан (Nunan, 2007, стр. 35) наводи да се разумевање ослања на успешну активацију свог претходног знања (шема) слушалаца.

контекста у којем слушамо. С тим у вези, слушање представља скуп повезаних процеса који укључују препознавање звукова које изговара говорник, перцепцију интонационих образаца који указују на фокус информација, тумачење релевантности онога о чему се говори у вези са актуелном темом и тако даље. Традиционално се на слушање гледало као на пасиван процес у којем су наше уши биле пријемници у које су се уливале информације и све што је слушалац требало да уради је да пасивно региструје поруку. Данас схватамо да је слушање „активан“ процес и да су добри слушаоци подједнако активни када слушају као и говорници када говоре (Lynch & Mendelson, 2010, стр. 180).

Како наводи Јосифовић Елезовић (2011, стр. 176) главне карактеристике слушања су памћење, разумевање и извођење закључака. Уз помоћ слушања активирају се процеси конструисања знања, закључивања на основу познатих чињеница, предвиђања и стварања хипотеза. Иако се вештина слушања сврстава у пасивне, током слушања се активирају бројни процеси, тако да је погрешно тумачити слушање као пасивну вештину. Чак поједни аутори наводе да је слушање активнија вештина од читања. Током слушања се дешава константна презентација материје и слушалац мора да у кратком временском року одговори на непосредан израз. Стога је слушање интерактивни процес.

Линч и Менделсон (Lynch & Mendelson, 2010, стр. 180) истичу да слушање није само аудитивна верзија читања, као што говор није само говорна верзија писања. Према овим ауторима, оно што чини слушање јединственим су следеће карактеристике:

1. Обично је ефемерне, једнократне природе;
2. Присуство богате прозодије (нагласак, интонација, ритам, звучност и друго), која је одсутна у писаном језику;
3. Присуство особина природног брзог говора, попут асимилације, што га чини значајно другачијим од писаног језика, на пример када се реч *government* изговара /gɒmmnt/;
4. Честа потреба да се процесуира и одговори скоро одмах.

Јосифовић Елезовић (2011, стр. 176) сматра да би дошло до разумевања мора постојати језичко и нејезичко знање. У језичка знања се убраја познавање фонетике, фонологије, речника, граматичких структура и структура дискурса. У нејезичка знања се убраја познавање контекста, ко-текста, теме, опште и посебно предзнање и др. Оно што разликује слушање и читање јесу специфичне карактеристике слушања које га чине

јединственим, а истичу се кроз разлике говорног и писаног дискурса. Како даље наводи ауторка, да би се при слушању разумела порука на страном језику, потребно је познавати фонолошке модификације и прозодијске карактеристике. У енглеском језику долази до гласовних промена као што је асимилација, комбиновање гласова са суседним на различите сложене начине, елизија, нестајање гласова, уметање гласа међу постојаће гласове. Контекст игра значајну улогу у препознавању речи и гласова. Акценат и интонација су такође значајне компоненте у комуникацији. Уколико се акценатују речи и делови реченице на погрешан начин, врло је могуће да ће доћи до неразумевања. Како ауторка истиче, многи ученици буду изнанађени када се први пут сусретну са изворним говорницима, јер је модификовани говор који се користио у учионици веома различит од оног који користе „прави“ говорници (Josifović Elezović, 2011, стр. 177).

Најзад, у разумевању онога што се слуша значајну улогу игра и невербална комуникација, са чим су сагласни и многи аутори (Harmer, 2007, стр. 47; Widdowson, 1996, стр. 73; Cook, 2003, стр. 50). Невербални аспект дискурса назива се *парајезиком*, за који Дејвид Кристал (Kristal, 1985, стр. 185) каже да односи на варијације у тону гласа које изгледају мање систематичне од прозодијских обележја, те да се овој дефиницији додају и кинетичка обележја. Међутим, неки аутори искључују из лингвистичке анализе обележја парајезика (Lyons, 1977). У свом истраживању Кулић и Зечевић (2018) дошле су до закључка да испитаници истичу већи значај вербалне комуникације (63 %) у односу на невербалну (37%), због недовољне информисаности о разноврсним аспектима невербалне комуникације и њеном уделу у преношењу значења. Ови резултати су поткрепљени добијеним подацима о способности разликовања и сврставања одређених аспеката у вербалне и невербалне, где се закључује да испитаници не препознају одређене аспекте као невербалне и самим тим не придају важност парајезику. Анализом података дошло се до резултата да испитаници, тј. већина њих (више од 80%) препознаје аспекте невербалне комуникације, као што су одевање, покрети у простору, гестови, поглед, држање тела и израз лица, док 72% је мишљења да је боја гласа вербални аспект. 79% испитаника сматра да су ритам и тоналитет говора такође вербални аспекти. Ауторке истичу да су студенти наведене аспекте повезали са особинама говора, јер су управо ови аспекти средства којима се реализује говор. Наиме, студенти су поистоветили парајезичке одлике комуникације са самим говором (Кулић & Благојевић, 2018).

Само слушање везано за чуло слуха и активно слушање обухвата рецепцију звукова, препознавање, разумевање и анализу. Чуло слуха је пасивно „стање“, док слушање обухвата неколико процеса, те да би се успешно реализовало, мора пре свега постојати воља за разумевањем онога што се чује. У том смислу, слушање обухвата: рецепцију звукова и истовремено разумевање онога што се чује. Осим тога, слушање обухвата неколико других вештина и активности. Риверс (1966) их назива вештинама *препознавања* и *селекције*, Карол (1972) назива *разумевање* и *примена*, док их Кларк и Кларк (1977) називају процесима *конструкције* и *утилизације* (према Јосифовић, Елезовић, 2011, стр.181).

Без обзира на горенаведену терминолошку разлику, сви термини се односе на процес слушања, те истичу процес препознавања језичке информације и примену у ширем комуникативном контексту. Можемо закључити да слушање представља једну комплексну вештину на више нивоа и да, осим неопходних знања, захтева да концентрација слушаоца буде на веома високом нивоу како би се у целости разумела порука. Истина је да се можемо у одређеној мери ослонити и на чуло вида као комплементарно у овом случају, јер као што смо раније споменули, невербална комуникација игра важну улогу у разумевању поруке.

3.5. Врсте слушања

Сваки наставник страног језика би требало у својој наставној пракси да инсистира на развијању вештине слушања будући да су ученици/студенти јако ретко изложени изворном говорном дискурсу приликом учења језика. Да би слушање било успешно и усаглашено са циљем, како наставника, тако и ученика/студената, потребно је познавати врсте и класификације слушања. У литератури наилазимо на следеће врсте слушања:

1. слушање из задовољства – ученици слушају текст како би се опустили или разонодили. Циљ је уживање у развоју приче, реакција на расположење које уноси аутор приче.
2. слушање са разумевањем – ученици слушају текст како би открили одређени садржај или поруку. Циљ је скупљање одређених информација, упутстава, одговора на питања.
3. критичко слушање – ученици анализирају поруку коју чују. Циљ је прављење разлике између чињеница и мишљења ученика.

4. емпатично или терапеутско слушање – придаје значај афективним елементима укљученим у слушање у стварном животу. Ученици слушају говорника, али само да би га подржали, не са циљем просуђивања.

(Josifović Elezović, 2011, стр. 182-183)

Слушање код учења језика и употребе језика укључује сложене процесе. Различити начини испитивања ових процеса резултирају различитим класификацијама слушања. Како наводи Гу (Gu, 2018), једна перспектива сагледава психолингвистичке процесе укључене у слушање и разликује три типа процеса слушања (процесуирање одоздо нагоре – енг. bottom-up, одозго надолу – енг. top-down и интерактивно слушање). Слушање у процесу обраде језика укључује истовремену интеграцију неуролошких, лингвистичких, семантичких, прагматичких и позадинских информација присутних у „радној меморији“ (Lynch, 2002; Rost, 2011). Слушање је сложен процес у којем се више информација процесуира истовремено. Неке процесе покрећу долазне информације које се декодирају (bottom-up); други укључују преузимање повезаног позадинског знања у разумевању долазних стимулуса (top-down). Након хаотичне прве фазе интерактивног процесуирања која укључује оба процеса, формира се кохерентан ментални оквир. Овај оквир или хипотеза служи као перцептивни филтер за потискивање небитних надолазећих информација; такође помаже у попуњавању празнина у значењу својим утицајем на слушаочев одабир и употребу стратегија разумевања као што су предвиђање и закључивање (Kintsch, 1998, према Гу, 2018, стр. 1). Посматрано из ове перспективе психолошких процеса, слушање се може класификовати на слушање одоздо нагоре, слушање одозго надолу и интерактивно слушање. Учење слушања другог или страног језика укључује учење сва три типа процесуирања.

Друга перспектива посматра функцију слушања у којој се слушање дели према трансакционој и интеракцијској сврси. Од највећег интереса за наставнике енглеског као другог језика је класификација слушања у односу на различите врсте задатака или активности у учионици како би се унапредила способност слушања код ученика. Ови системи класификације су повезани. Наставне активности треба да буду усмерене на развијање вештина психолингвистичке обраде, као и на способност слушања у различите сврхе (Gu, 2018).

Уобичајна класификација на основу функције или комуникацијске сврхе је трансакционо и интерактивно слушање (Brown & Yule, 1983). Трансакционо слушање је

усмерено на поруку и фокусира се на садржај поруке која се слуша. Интеракционо слушање укључује друштвене односе и често се назива „реципрочно слушање“ или „слушање и говор“. Прво подразумева једносмерно слушање, као што је слушање вести и предавања. Главна сврха једносмерног слушања је да се порука добије. Друго је двосмерно, када се слушалац упушта у друштвене интеракције које укључују саговорнике. Главна сврха двосмерног слушања је преговарање о значењу и одржавање друштвених односа путем међуљудских разговора. Трансакционо слушање и интеракционо слушање представљају веома различите вештине. Приликом слушања другог језика на часовима, ученици треба да развију и вештине дешифровања поруке и друштвене вештине као што су наизменично слушање или започињање и завршавање разговора (Gu, 2018, стр. 2).

3.5.1. Подела на основу интензитета изложености

Хармер (2007) истиче да постоје две врсте слушања: *екстензивно* и *интензивно*. *Екстензивно* слушање обично подразумева да ученик, у нашем случају студент сам одабере шта ће слушати и да то чини из задовољства и због општег побољшања знања језика. *Интензивно* слушање је употреба снимљеног материјала у учионици на основу којег студенти добијају различите задатке (Harmer, 2007, стр. 228). У оквиру интензивног слушања, а од посебног значаја за наставу јесте слушање уживо јер су студенти у прилици да чују различите говорнике укључујући и изворне говорнике језика који слушају. Предности ове врсте слушања су очигледне јер студенти могу да прекину говорника и да питају за појашњење, а такође могу својим изразом лица или понашањем указати на то да говорник прича или пребрзо или преспоро (Harmer, 2007, стр. 230). Студенти могу да унапреде вештину слушања комбинацијом екстензивног и интензивног слушања. Практиковање и једне и друге врсте слушања од посебног је значаја јер пружа студентима савршену прилику да чују гласове који нису гласови наставника, те им омогући да стекну добре говорне навике које су производ слушања говорног енглеског који апсорбују, а који им помаже да побољшају свој изговор (Harmer, 2007, стр. 228).

Интензивно слушање се разликује од екстензивног слушања по томе што ученици слушају нешто са сврхом, како би развијали вештину слушања и изучавали начин на који

се говори енглески језик. Ова врста слушања се обично одвија у учионицама или језичким лабораторијама, а дешава се у присуству наставника који им помажу да превазиђу било какве потешкоће у слушању и укажу им на области интересовања (Harmer, 2007, стр. 134).

Може се повући разлика између интензивног и екстензивног слушања. Као и код читања, ово друго се односи на слушање које ученици често практикују ван учионице, из задовољства или неког другог разлога. Аудио материјал који користе на овај начин су често CD плејери у аутомобилима, MP3, DVD плејери, видео записи на Интернету, који садрже текстове у којима могу да уживају слушајући их јер их мање-више разумеју без интервенције наставника или уз помоћ материјала за учење. Све је већи број подкаст сајтова са којих студенти могу преузети бесплатне материјале. Још један начин да се ученици укључе у екстензивно слушање је да их охрабрите да гледају филмове на енглеском језику са преводом; док слушају дијалог на енглеском језику, титлови им помажу да разумеју; када буду разумели, у извесној мери ће упијати језик који чују (Harmer, 2007).

Варинг (2008) даје следеће смернице за одабир материјала који је прикладан за екстензивно слушање:

1. Преко 90% садржаја треба да буде лако разумљиво
2. Преко 95-98% вокабулара и граматике треба да буде разумљиво
3. Треба да буде разумљиво без заустављања или паузирања текста који се слуша
4. Слушалац треба да ужива у материјалу за слушање (Waring, 2008).

Слушање у којем је више од 90% садржаја разумљиво омогућиће ученику да се усредреди на садржај. Ученици могу чути интонацију изговорених речи, а на когнитивном нивоу, могу да примете прозодију и друге карактеристике текста како би унапредили своју вештину слушања. Циљ екстензивног слушања није експлицитно учење вокабулара и граматике путем слушања. Ипак, као резултат слушања текстова, нових или поновљених, ученици ће се више пута упознати са граматиком и вокабуларом, те их могу имплицитно и кроз контекст научити самим тим што имају прилику да се изнова срећу са речима и граматичком структуром (Waring, 2008).

3.5.2. Подела на основу интеракције слушаоца и говорника

За наставу страног језика релевантна је подела на *интерактивно (реципрочно)* и *неинтерактивно (нереципрочно)* слушање. *Интерактивно слушање* (разговори очи у очи и телефонски позиви) је слушање у току којег се од слушаоца захтева да има активну улогу у интеракцији, да наизменично слуша и говори, и има шансу да од саговорника тражи појашњења, понављање или успорено изговарање изреченог језика. Улога наставника је централна. Примери вежбања интерактивног слушања су групне анкете, краћа представљања и говори, ћаскање и дискутовање на одређену тему, размена информација и ставова, интервјуисање и учествовање у интервјуу итд. *Неинтерактивно слушање* (слушање радија, телевизије, дискова, филмова, предавања, проповеди и слично) је слушање у току којег слушалац пасивно слуша неки монолог, говор или разговор. У контексту школе, диктат је за ученике страног језика неинтерактивна ситуација, а често се примењује јер је лак за спровођење (Josifović Elezović, 2011, стр. 186).

Како Нунан (1998) наводи, слушање се може окарактерисати на основу тога да ли се од слушаоца захтева да учествује у интеракцији. Ово је познато као реципрочно слушање. Приликом слушања монолога, било „уживо” или путем медија, слушање је по дефиницији нереципрочно. Слушалац (често на његову или њену фрустрацију) нема прилику да одговори, разјасни разумевање или провери да ли су он или она правилно разумели. У стварном свету, ретко се дешава да слушалац буде постављен у улози нереципрочног „прислушкивача” разговора. Међутим, у учионици, ово је нормална улога.

Постоји много различитих начина класификације задатака за слушање. Могу се класификовати према улози ученика – да ли су укључени у реципрочно или нереципрочно слушање. Реципрочно слушање укључује дијалоге у којима се улога учесника наизменично мења између слушаоца и говорника. Нереципрочно слушање подразумева слушање монолога. У настави, ученици су укључени и у реципрочне и нереципрочне задатке слушања. У случају реципрочног слушања, они могу бити постављени у улогу учесника, где се улога између слушаоца или говорника мења, или могу бити постављени у улогу „онога који прислушкује (енг. eavesdropper)” или „онога који је пречуо (енг. overhearer)” (Nunan, 1988, стр. 4). У овој другој врсти задатка, они слушају разговоре између два или више других говорника, али сами не учествују у разговору. Није изненађујуће што је овај

други тип слушања уобичајенији тип на часу слушања. Нунан наводи да на својим часовима покушава да симулира интерактивну природу слушања, те такође покушава да лично укључи ученике у садржај часа кроз активности као што је , на пример, када ученици слушају једну страну разговора и реагују на писане одговоре. Очигледно, ово није исто што и учешће у стварном разговору, али аутор сматра да је овај ниво укључености превазилази уобичајни задатак слушања без учешћа ученика. С обзиром на то да ученици дају персонализоване одговоре, постоје варијације међу ученицима, те се ствара потенцијал за касније говорне задатке, у којима ученици упоређују и деле своје одговоре са другим ученицима.

Нереципрочни задаци слушања могу се ослањати на богату палету аутентичног материјала, а не само на предавања и једноличне анегдоте. Нунан даље наводи да је на својим часовима слушања користио следеће материјале: (а) поруке телефонске секретарице, (б) најаве продавница, (ц) најаве о јавном превозу, (д) мини предавања и (е) наративе.

Јасно је да је слушање у реалном животу и слушање у учионици веома различито и да не спадају у исту категорију, јер се под првим подразумевају ситуације интерактивног слушања а под другим ситуације не-интерактивног слушања. Пошто се говор одвија у реалном времену, време за процесуирање је линеарно и врло кратко, што значи да аутоматско процесуирање мора бити врло брзо, знатно брже него, на пример код читања (Пурић, 2016, стр. 301). Ситуација интерактивног слушања подразумева разговоре лицем у лице и телефонске позиве у којима наизменично слушамо и говоримо, и у којима имамо прилику да замолимо говорника да нам се непознати појмови појасне, понове, па чак и да успори свој говор. Ситуације неинтерактивног слушања су слушање радија, ТВ-а, филмова, предавања, семинара и проповеди. У оваквим ситуацијама обично немамо ту могућност да замолимо говорника за објашњење или спорији говор.

У контексту наставе страног језика струке, посебно у високом школству, веома је важно истаћи и утицај услова у којима се настава одвија, посебно имајући у виду велики број студената у аудиторијуму/учионици, што готово искључује могућност интерактивног слушања услед проблема дистракције, фокуса, пријема, тумачења и разумевања звучног инпута. С обзиром на наведене особености, и интерактивно и нерециечно слушање су угрожени. Таква ситуација представља препреку у несметаном и потпуном савладавању

наставних садржаја и језичких јединица, те усвајању и развијању интегрисаних језичких вештина и језичке компетенције.

3.5.3. Подела на основу процесуирања информација

За наставника страног језика веома је важно да буде упознат са различитим врстама слушања како би могао свесно да их примењује у настави страног језика. Подела на основу процесуирања информација у мозгу у литератури се помиње као процесуирање одоздо (енгл. bottom-up) и процесуирање одозго (енгл. top-down) (Hedge, 2000; Buck, 2001; Vandergrift, 2004, Mendelson, 1998, Richards, 2008). Процесуирање одоздо јесте приступ у коме се користе знања и способности како би се де-шифровали звуци, речи и граматика у значење. Другим речима, користимо све трагове који су доступни да бисмо закључили о значењу из говора који је у току (Hedge, 2000, стр. 230). Процесуирање одоздо примењује се у току вежбања минималних парова, кроз тестове изговора, слушање ради разумевања детаља, препознавање реда речи (Josifović Elezović, 2011, стр. 185). Процесуирање одозго укључује знање које слушацац уноси у текст, које се понекад назива информацијама ‘унутар главе’, за разлику од информација које су доступне у самом тексту. О значењу се закључује на основу контекстуалних трагова који потичу из познавања конкретне ситуације, тј. говорника, окружења, теме, сврхе изговореног текста, као и знања о ономе што је раније речено (Hedge, 2000, стр. 232). Типичне активности слушања одозго јесу: коришћење кључних речи да се одреди тема текста, доношење закључака о односу између учесника, схватање непознатих речи на основу контекста, препознавање фигуративног значења (Josifović Elezović, 2011, стр. 185).

Бак (Buck, 2001) наводи да су различита врста знања које се користе приликом слушања, лингвистичко и нелингвистичко знање, укључена у ова два процесуирања. Ови термини се односе на редослед којим се различите врсте знања примењују током разумевања. Процес се одвија по одређеном редоследу, почевши од најнижег нивоа детаља па до највишег нивоа. С тим у вези, често претпостављају да се акустични инпут прво декодира у фонеме (најмањи звучни сегменти који могу носити значење), а затим се то користи за идентификацију појединачних речи. Након тога се процесуирање наставља на следећи виши степен, синтаксички ниво, након чега следи анализа семантичког садржаја да би се дошло до дословног разумевања основног језичког значења.

Процесуирање одоздо разумевање језика види као процес проласка кроз низ узастопних фаза, или нивоа, а излаз из сваке фазе постаје улаз у следећу вишу фазу, те се може поредити такорећи са једносмерном улицом. Слушање је процес одозго када се различите врсте знања укључене у разумевање језика не примењују у било ком фиксном редоследу –могу се користити било којим редоследом, па чак и истовремено, и сви могу да међусобно делују и утичу једни на друге.Ово се понекад назива интерактивним процесом (Buck, 2001).

Менделсон (1998) истиче да се стратегије слушања могу широко класификовати и да обухватају процесуирање *одозго* (Bottom-up) и *одоздо* (Top-down). Процесуирање *одозго* је засновано на слушаоцима; слушалац се ослања на позадину познавање теме, контекст слушања, врсте текста и језика, и помоћу њих слушалац треба да протумачи главне идеје дискурса. Слушалац применом ових слушања уноси знања у текст, познате као информације унутар главе. Значење поруке се дешифрује на основу контекстуалних трагова који потичу из познавања конкретне ситуације.

Процесуирање одозго служи за:

1. слушање главне идеје
2. предвиђање
3. извођење закључака
4. сумирање

С друге стране, процесуирање *одоздо* се заснива на тексту, односно, говору који слушаоци слушају и том приликом користе лингвистичко знање за разумевање информација. Овде се слушалац ослања на језик поруке, односно на слушање комбинације гласова, речи и граматике како би дошао до коначног значења поруке. Дакле, ослања се на знања и способности како би се дешифровали звукови, речи и граматичке конструкције. Користе се да би се извео одређени закључак из говора који је у току.

Процесуирање одоздо обухвата:

1. концентрисање на одређене детаље док траје слушање
2. препознавање образаца реда речи у исказу.

Како наводи Вандергрифт (2004, стр. 4), ранији прегледи истраживања слушања другог језика скрећу пажњу на критичну улогу процесуирања одоздо и процесуирања одозго у разумевању (Lynch, 2002; Mendelsohn, 1998; Rost, 2002; Oxford, 1993). Слушаоци примењују

процесуирање одозго када користе контекст и претходно знање (као што су тема, жанр, култура и друге шеме знања у дугорочном памћењу) како би изградили концептуални оквир за разумевање. Слушаоци користе процесуирање одоздо када конструишу значење допуњавањем/надogradњом, постепено комбинујући све веће и веће јединице значења, почев од фонемског нивоа све до обележја на нивоу дискурса. Док ови процеси међусобно делују у неком облику паралелног дистрибуираног процесуирања, степен до којег слушаоци могу користити један процес више од другог може зависити од процеса слушања. Додуше, поједностављен и помало механички у оријентацији, овај опис је ипак користан за разумевање како различите врсте знања међусобно делују на паралелан начин док слушаоци стварају менталну представу онога што су чули. Истраживања о овим когнитивним процесима сугеришу да слушаоци другог језика морају да науче како да користе оба ова процеса у своју корист, у зависности од сврхе слушања. Како истиче Менделсон (2001), у стварном животу слушамо на различите начине, у зависности од сврхе слушања.

Брзина и ефикасност којом слушаоци спроводе ове процесе, међутим, зависе од степена у коме слушалац може ефикасно да процесуира оно што чује. Слушаоци другог језика који су на почетном нивоу, међутим, имају ограничено знање језика; стога, мало од онога што чују може се аутоматски процесуирати. Они морају свесно да се усредсреде на детаље онога што чују, а имајући у виду ограничења радне меморије и брзину говора, разумевање трпи. Дешава се то да или разумевање престаје да функционише или слушаоци морају да користе компензационе стратегије, контекстуалне факторе и било које друге релевантне информације које су им доступне да погоде шта нису разумели. Тренутно се чини да у литератури постоји општи консензус да се у подучавању слушања фаворизује развој процесуирања одозго на рачун развоја процесуирања одоздо (Field, 2001; Rost, 2002).

Лексичка и граматичка компетенција слушаоца у оквиру неког језика пружа основ за процесуирање одоздо. Улазна информација се скенира у потрази за познатим речима, а граматичко знање се користи за утврђивање односа између елемената у реченици. Кларк и Кларк (1977, стр. 49, према Richards, 2008, стр. 4) резимирају ово виђење слушања на следећи начин:

1. [Слушаоци] примају необрађени говор и чувају његову фонолошку репрезентацију у радној меморији.

2. Они одмах покушавају да раставе фонолошку репрезентацију на конституенте, идентификујући њихов садржај и функцију.
3. Они идентификују сваки конституент, а затим граде основна правила, континуирано надограђујући хијерархијску репрезентацију правила.
4. Када идентификују правила за неки конституент, они га задржавају у радној меморији и у неком тренутку очисте меморију од фонолошке репрезентације. Чинећи то, заборављају тачну формулацију и задржавају значење.

Ричардс (2004, стр. 4-5) овај процес илуструје примером:

„Момак до кога сам седео у аутобусу јутрос на путу до посла ми је причао да држи тајландски ресторан у Кинеској четврти. Изгледа да је веома популаран тренутно.”

(енг. “The guy I sat next to on the bus this morning on the way to work was telling me he runs a Thai restaurant in Chinatown. Apparently, it’s very popular at the moment.”)

Да бисмо разумели овај исказ помоћу процесуирања одоздо, морамо га на менталном нивоу разбити на његове компоненте. Ово се назива „разбијање на делиће“ (енг. chunking).

Ричардс потом наводи делиће који нас воде до основног суштинског значења исказа:

- момак (енг. the guy)
- до кога сам седео у аутобусу (енг. I sat next to on the bus)
- јутрос (енг. this morning)
- ми је причао (енг. was telling me)
- да држи тајландски ресторан у Кинеској четврти (енг. he runs a Thai restaurant in Chinatown)
- изгледа да је веома популаран (енг. apparently it’s very popular)
- тренутно (енг. at the moment)

Наредни делићи нам помажу да идентификујемо основна правила које искази изражавају:

- Био сам у аутобусу (енг. I was on the bus).
- Неки момак је био поред мене (енг. There was a guy next to me).
- Причали смо (енг. We talked).
- Рекао је да држи тајландски ресторан (енг. He said he runs a Thai restaurant).

- У Кинеској је четврти (енг. It's in Chinatown).
- Веома је популаран тренутно (енг. It's very popular now).

Управо ове јединице значења су те које памтимо, а не облик у којем смо их првобитно чули. Граматичко знање нам помаже да пронађемо одговарајуће делове, а говорник нам такође помаже у овом процесу интонацијом и паузама.

Ричардс (2004, стр. 7) истиче да се процесуирање одозго, с друге стране, односи на коришћење позадинског знања у разумевању значења поруке. Процесуирање одоздо се креће од језика до значења, а процесуирање одозго, пак, од значења до језика.

Основно знање потребно за процесуирање одозго може бити претходно знање о теми разговора, ситуационо или контекстуално знање или знање у облику „шема“ или „скрипта“ – планова о укупној структури догађаја и односима између њих.

Ричардс (2004, стр. 8) наводи следећи пример некога ко у канцеларији разговара са својом колегом:

"Идем код зубара данас поподне."

(енг. "I am going to the dentist this afternoon.")

Ова изјава активира шему за „одлазак зубару“. Ова шема се може замислити као организована око следећих димензија:

- Амбијент (нпр. зубарска ординација); енг. A setting (e.g., the dentist's office)
- Учесници (нпр. зубар, пацијент, зубарски асистент); Participants (e.g., the dentist, the patient, the dentist's assistant)
- Циљеви (нпр. преглед или замена пломбе) ; Goals (e.g., to have a checkup or to replace a filling)
- Процедуре (нпр. ињекције, бушење, испирање); Procedures (e.g., injections, drilling, rinsing)
- Исходи (нпр. решење проблема, бол, нелагодност); Outcomes (e.g., fixing the problem, pain, discomfort)

По повратку у канцеларију, дешава се следећа размена информација:

- "Па како је било?" (енг. "So how was it?")
- „Добро. Нисам осетио ништа." (енг. "Fine. I didn't feel a thing.")

Пошто говорник и слушалац деле разумевање шеме „одлазак зубару“, детаљи посете не морају бити прецизирани. Минималне информације су довољне да би учесници могли да схвате шта се догодило. Ово је још један пример коришћења процесуирања одозго.

Слушање би требало да буде интерактиван, интерпретативни процес где слушаоци примењују како њихово предзнање тако и лингвистичко знање у разумевању порука. Како би унапредили вештину слушања, или је довели на висок ниво, добро је да се ученици, односно, студенти, излажу различитим врстама, односно, циљевима разумевања слушања. Познавање контекста текста за слушање и сврхе за слушање у великој мери могу олакшати слушање, односно, разумевање. С тим у вези, слушаоци могу да користе и комбинацију двеју стратегија - *одоздо нагоре* (лингвистичко знање) и *одозго надолe* (предзнање), како би лакше и брже разумели поруку коју носи текст тј. говор.

3.5.4. Подела на основу врсте улазне информације

Рост (2011) разликује шест врста слушања у настави у погледу „начина интеракције са улазном информацијом и како ти начини омогућавају ученицима да разумеју и да извуку више из улазне информације“ (Rost, 2011, стр. 183).

Сличну поделу налазимо и код Брауна и Абејвикрама (Brown & Abeywickrama, 2010) који су говорили о четири типа задатака за слушање, те су слушање поделили на: интензивно слушање, респонзивно слушање, селективно слушање и екстензивно слушање.

Рост (2011, стр. 183) описује шест типова слушања, истичући фокус учења и фокус активности сваког типа:

1. Интензивно слушање - Фокус учења је на фонологији, синтакси, лексици. Фокус активности је да ученик обраћа велику пажњу на оно што је заправо речено. Повратне информације наставника се односе на тачност.
2. Селективно слушање – Фокус учења је на главним идејама, унапред постављеним задацима. Што се фокуса активности тиче, ученик покушава да издвоји кључне информације и конструише или искористи информације на смислен начин. Интервенција наставника је током задатка, а повратна информација о завршетку задатка.

3. Интерактивно слушање - Фокус учења је на томе да постанете активни као слушалац; покушај да се разјасни значење или форма. Фокус активности је да ученик комуницира вербално са другима у задацима сарадње, како би открио информације или преговарао о решењима. Повратне информације наставника су о облику и исходу интеракције.
4. Екстензивно слушање - Фокус учења је на непрекидном слушању, управљању великим количинама инпута. Фокус активности се односи на то да ученик слуша дуже одломке и извршава задатке оријентисане на значење. Директна инструкција наставника је о стратегијама разумевања; глобалне повратне информације од наставника.
5. Респонзивно слушање - Фокус учења је на одговору ученика на инпут. Што се фокуса активности тиче, ученик тражи прилике/могућности да одговори и пренесе своја мишљења и идеје. Наставник „провоцира исход“ код ученика.
6. Аутономно слушање - Фокус учења је на учениковом управљању напретком, навигацији кроз опције „Помоћ“. Фокус активности је да ученик сам бира одломке/екстракте и задатке, прати сопствени напредак; одлучује о сопственим обрасцима интеракције са другима. Глобалне повратне информације од наставника о путањи учења.

Како Рост (2011, стр. 184) наводи, интензивно слушање се односи на пажљиво слушање текста, са намером да се декодира улазна информација у сврху анализе. Односи се на пажљиво слушање – тачних гласова, речи, фраза, граматичких јединица и прагматичких јединица. Иако се не чини да је интензивно слушање потребно у већини свакодневних ситуација, тачна перцепција је укључена у виши ниво разумевања и слушања. Способност да се слуша интензивно када је то потребно – као код слушања специфичних детаља или уочавања одређене речи – суштинска је компонента вештине слушања. Као такво, корисно је укључити интензивно слушање у наставу, макар само као мали део сваке сесије учења. Типови интензивне вежбе слушања укључују: диктат, понављање (енг. shadowing⁷),

⁷ *Shadowing* или *echoing* је техника имитације у којој се имитира други говорник, те одређени аспекти или елементи нечијег говора.

уочавање речи (*word spotting*)⁸, уочавање грешака (*error spotting*)⁹, граматичку обраду и посредовање (превод или симултано превођење)(Rost, 2011, стр. 184).

Задаци селективног слушања могу бити најупечатљивији облик наставе слушања који се данас користи. Џоан Морли, пионир у овој области, понудила је можда први свеобухватан скуп материјала за селективно слушање у свом раду "Improving Aural Comprehension" (Morley, 1972). Као што је Морли тада изјавила: „Једини начин да се унапреди слушање са разумевањем (енг. *aural comprehension*) је да проведете много сати вежбајући слушање. . . Међутим, усмерени програм сврсисходног слушања може скратити време.“ Морли је сматрала да су два принципа унапређења онога што је тада назвала „слушање са разумевањем“ концентрисано, дисциплиновано слушање и тренутно извршење задатка како би се обезбедила „ургенција за присећање“. Морли селективно слушање посматра као предуслов за сложеније слушање које би ученици на академском нивоу требало да практикују.

У настави језика, селективно слушање се односи на слушање које има у виду планирану сврху, често ради прикупљања специфичних информација за обављање неког задатка. Жаргонски речено, селективно слушање се обично односи на „обраћање пажње само на оно што желите да чујете“ и „искључивање свега осталог“. За дуже текстове, делове који трају дуже од једног минута, користан задатак у настави селективног слушања је вођење белешки.

Интерактивно слушање се односи на слушање у колаборативном разговору. Колаборативни разговор, у којем ученици комуницирају једни с другима или са изворним говорницима, успоставља се као важно средство за развој језика и као основ успешности слушања. Интерактивно слушање представља врсту разговорне интеракције у којој слушалац преузима водећу улогу у разумевању, путем давања повратних информација, постављања питања и пружања подршке говорнику.

У настави језика, двосмерни задаци сарадње (енг. *two-way collaborative tasks*) се широко користе за промовисање вештина интерактивног слушања. Према Елис (Ellis, 2002), кључне карактеристике ефикасног двосмерног задатка сарадње су (1) примарни фокус је на

⁸ Код *word spotting* вежби, слушаоци слушају листу бесмислених речи, од којих неке садрже уметнуте праве речи. Њихов задатак је да открију те уметнуте речи. Фокус је на сегментацији континуираног говора, јер од слушалаца захтева да издвоје речи из бесмисленог контекста.

⁹ *Error spotting* је систематски начин идентификовања и исправљања грешака у реченици.

значењу (а не на језичком облику) (2) ученик бира језичке ресурсе потребне за завршетак задатка и (3) опипљив исход (који се може проценити у погледу исправности или прикладности).

Екстензивно слушање се односи на слушање током дужег временског периода, где је фокус на значењу. Екстензивно слушање може укључивати академско слушање, познато и као слушање у академске сврхе и учење под називом ”sheltered instruction”¹⁰. Такође може укључити дуже периоде слушања на циљном језику ван учионице, што је слично „читању из задовољства“, када говоримо о језичкој вештини читања.

У осмишљавању задатака за екстензивно слушање, наставник може помоћи ученицима да науче да максимално искористе предности и избегну проблеме током процеса слушања помоћу стратегијских инструкција. Наставник такође може пружити глобалну повратну информацију. Екстензивно слушање се генерално сматра одговарајућим за све ученике изнад почетничког нивоа (Waring, 2010).

Респонзивно слушање се односи на врсту вежби слушања где је примарни циљ произвести одговарајуће реакције ученика на оно што се слуша уз садржајне, културне и афективне димензије. У задатку респонзивног слушања, фокус није на разумевању. С тим у вези, ово је виши ниво способности слушања где се разумевање подразумева (Gu, 2018). Наиме, фокусира се на одговоре ученика на инпут слушања. Респонзивно слушање се односи на врсту вежби слушања у којој је одговор слушаоца циљ активности. Одговор слушаоца у овој врсти активности је „афективан“ – изражавање мишљења или тачке гледишта – а не „информативан“ – изношење чињеница на основу онога што се чуло.

Аутономно слушање се односи на управљање активностима слушања од стране ученика без помоћи наставника. Строго говорећи, то није „врста слушања“, већ је у основи способности слушања ученика, на пример, способност да одлучи шта да слуша, када, у које сврхе, колико дуго и да ли је резултат слушања задовољавајући. Сврха задатака аутономног слушања је да негују успешне ученике који могу стратешки да искористе самостално слушање као средство за учење језика и употребу језика (Gu, 2018). Дакле, то је виши ниво способности слушања са претпостављеним разумевањем. Аутономно слушање се односи на

¹⁰ *Sheltered instruction* је стил подучавања заснован на концепту пружања смислених инструкција у областима садржаја (студије друштвених наука, математика, наука) за ученике енглеског језика док раде на флуентности енглеског језика

самостално слушање, без директног вођења наставника. Аутономно слушање може укључити све врсте слушања о којима је било речи – интензивно, селективно, екстензивно, интерактивно, респонзивно. Кључно је да ученик има контролу над одабиром улазне информације, извршењем задатка и проценом (Rost, 2011).

Уравнотежен приступ настави слушања би имао за циљ да укључи свих шест типова, са приоритетом наставе на оним типовима који нуде највише ангажовања и који су у складу са циљевима учења и оцењивања.

3.5.5. Подела према начину (не)слушања

Новосел (1993) истиче да је активно слушање кључни чинилац успешне комуникације. С тим у вези, аутор наводи да постоји седам врста неслушања:

1. Псеудослушање: слушалац показује реакције као да је усредсређен на говор, али не слуша;
2. Једнослојно слушање: примање само једног дела поруке, док се друге занемарују;
3. Селективно слушање: слушање само онога што особу посебно занима, а занемаривање осталог садржаја;
4. Селективно одбацивање: усредсређеност само на оне теме које се не желе чути;
5. Отимање речи: слушалац слуша тек толико да уграби прилику за властити „наступ“;
6. Одрамбено или дефанзивно слушање: одређене изјаве се доживљавају као напад на који се реагује одбраном;
7. Слушање у заседи: слушање ради напада саговорника.

Свака од ових врста неслушања може довести до сметњи и шума у комуникацији. Зато активно слушање представља изврстан начин да се наставник као пошиљалац поруке

повеже са учеником као примаоцем поруке и на тај начин оба учесника у комуникацији постају активна. За разлику од неслушања, активно слушање подразумева намеру да се слуша због разумевања значења.

Активно слушање има за циљ је унапређење узајамног разумевања. У току комуникације, људи често не слушају пажљиво једни друге. Међутим, слушалац може да провери са саговорником да ли је оно што је чуо тачно, односно да ли је порука примњена. Мана је, пак, што им пажњу може омести неки звук у окружењу или могу бити деконцентрисани размишљањем о неким другим стварима. Овакво (не)слушање може доћи до изражаја уколико постоји сукоб између слушаоца и говорника јер су тада саговорници сконцентрисани само на оно шта желе да кажу, а одбијају да чују другу страну. С тим у вези, за активно слушање је битно донети одлуку да желимо да слушамо саговорника, те можемо закључити да активно слушање представља структурисан начин слушања и реаговања према другима.

Принципи активног слушања (Burley-Allen, 1982), помоћу којих се може остварити успешно активно слушање које представља кључни елемент успешног процеса комуникације, су:

1. охрабривање – слање вербалних и невербалних знакове које ће говорнику показати да га слушамо. Овај принцип употребљавамо када говорнику пружамо подршку и охрабрујемо га да настави са причом;
2. разјашњавање – постављање питања говорнику да би нам појаснио неке нејасноће или да би нам поновио и потврдио већ речено;
3. преформулисање – говорење „својим речима“ тј. испричати оно што је говорник изјавио да би проверили да ли смо добро чули и разумели;
4. рефлектовање – рећи другој особи како мислимо да се осећа. Рефлектовање је најважнији принцип;
5. сажимање – понављамо главну тему и осећаје које је говорник навео и показао;
6. потврђивање (вредновање) – говорнику показујемо уважавање и да ценимо што се нама поверио.

У контексту побољшања вештине слушања, сви наведени елементи активног слушања су подједнако важни, како за наставника, тако и за ученика/студента, јер активно

слушање руши комуникацијске баријере будући да апсолутно дозвољава интервенције слушаоца у случају неразумевања, те се на тај начин, при самом интервенисању, чак несвесно побољшава и вештина говора.

Постоји више врста неслушања и свако од њих у основи има другачији прикривени мотив. Неслушање је један од главних узрока лоше комуникације међу људима. Често изазива многе конфликте и несугласице. Не слушати се може на различите начине. Тачније, постоји чак седам врста неслушања које су наведене у књизи „Комуникацијски компас“ (2015) Смиљане Леинерт – Новосел:

Код псеудослушања, оно што се врло често дешава, како у свакодневном животу, тако и на часовима активне наставе јесте да често имамо утисак да нас саговорник/публика, у нашем случају ученик/студент „слуша али нас не чује“. Колоквијално речено „особа делује искључено“. Узрок оваквом одговору слушаоца најчешће је недостатак концентрације изазван умором, стресом или преокупираношћу неком другом материјом, односно, проблемима. Слушалац показује реакције и усресређеност на говор, али ипак не слуша. Наиме, за време говора слушалац клима главом у знак одобравања, гледа говорника у очи, кад је потребно смеши се, чак поставља и питања да би убедљиво и успешно сакрио своју неактивност и неукљученост у слушању говора (Leinert Novosel, 2015).

Када говоримо о псеудо слушању у контексту наставе енглеског језика у нашем случају, наставникова је улога да покуша да „пробуди“ слушаоца адекватним педагошким средствима. Будући да се у нашем случају ради о пунолетним особама које се образују због личне жеље и амбиције, јер као што нам је познато, високо образовање није обавезно, овакве ситуације се решавају лакше у односу на исте ситуације када се ради о школском, односно, тинејџерском узрасту, јер никоме не иде у прилог узалуд изгубљено време на часу, док с друге стране понекад треба имати и разумевања за студента јер бројни спољашњи и емоционални фактори утичу на психо-физичко стање особе, те не инсистирати превише на задатку. Ово је можда и идеално место у нашем раду да истакнемо да добар наставник неће изоставити да сагледа и примети неубичајено понашање код студената, и неће му мањкати разумевања за исто. Како тема ове дисертације спада у област методике наставе, није сувишно истаћи важност улоге наставника током процеса учења, јер неретко полазимо од претпоставке да наставници поседују све квалитете који се и очекују од њих, док је пракса у бројним спроведеним истраживањима показала управо супротно.

Када говоримо о једнослојном слушању, често се дешава да се погрешно протумачи нечији искази јер слушалац прима само један део поруке од стране говорника, па тако ако слушалац прима само вербалне поруке, а невербалне потпуно занемарује и обрнуто, порука се може погрешно протумачити. Даћемо сликовит пример. Уколико би спикер/ка на СиЕнЕн-у или на радију веселим гласом и кроз смех извештавала о рату у Украјини, слушалац би логично помислио због начина изражавања да се ради о веселом догађају који би требало да изазове позитивну емоцију. Слушалац који је разумео исказ схвата да се говори о рату, али не схвата зашто би то била добра и весела вест, те је самим тим недвосмислено разумевање компромитовано. Узмимо још један пример, у колоквијалном говору често кажемо за некога ко чврсто и дуго спава да је „у коми“, па ће тако слушалац уколико се ради о једнослојном слушању на питање „Шта ради Петар?“ када добије одговор „Петар је у коми.“, погрешно протумачити да је Петар заиста у клиничком стању коме.

Дакле, једнослојно слушање је некада прузроковано недостатком информација, непознавањем културе земље чији језик учимо, или једноставно буквалним разумевањем говора. У сваком случају, ученицима/студентима увек треба скренути пажњу на овај феномен, пре него што дефинитивно закључе да ли су нешто разумели или не.

Што се тиче селективног слушања, слушалац слуша само оне информације које га занимају, те занемарује остале информације. Код селективног слушања слушалац најчешће реч, фразу, име или реченицу чује као „окидач“ када креће са слушањем. Занемаривање или умањивање вредности осталих информација касније доводи до хендикепа слушаоца јер се може показати да је оно што је он елиминисао као неважно у ствари веома битно. Пример селективног слушања би било слушање хороскопа јер обично слушамо само онај део који се тиче нашег хороскопског знака, док друге занемарујемо. С тим у вези, селективно слушање може бити и јако корисно и економично у погледу времена, међутим, како би се ризик раздвајања важног од неважног свео на минимум, потребно је да слушалац добро познаје језик који слуша. Уколико слушалац још увек није на високом нивоу разумевања, у нашем случају енглеског језика, врло је вероватно да ће приликом селективног слушања направити пропуст који може бити од велике важности за целокупно разумевање.

Када говоримо о селективном одбацивању, говоримо о феномену супротном селективном слушању. Код селективног одбацивања слушалац своју пажњу усмерава на теме које не жели да слуша, а не на теме које жели да слуша. Кад наиђе на ту тему, слушалац

се искључује на одређени временски период, све док говорник не заврши са излагањем те теме. Ма колико ово једноставно деловало, сложићемо се да морамо најпре знати шта не желимо да слушамо, те је одређен степен разумевања такође неопходан, а поступање функционише по истом принципу „окидача“ као код селективног слушања.

Отимање речи представља понашање слушаоца који настоји да што је више могуће прича за време говорниковог исказа, и који слуша у кратким интервалима чекајући у говору на одређену, њему битну, изјаву да би затим себи уграбио прилику да „упадне у реч“ саговорнику, најчешће желећи да се истакне и покаже као наметљив и доминантан. Међутим, слушање у ове сврхе готово увек буде окарактерисано као некултурно.

Одбрамбено или дефанзивно слушање се јавља код слушалаца који се из неког разлога у разговору осећају угроженим. Такви слушаоци и најневиније изјаве могу преокренути у оне које изазивају лични напад на њих, те стварају одбрамбени став према саговорнику.

Код слушања у заседи слушалац је у одређеној врсти заседе. Када год му се учини да је саговорник у неповољном положају или да је погрешио, то користи како би га напао.

3.5.5. Имплицитно ваннаставно слушање

Од неизмерне важности за развој укупне вештине слушања је и имплицитно ваннаставно слушање. Многи аутори препоручују употребу аутентичних и аудио-визуелних садржаја. Бајков и сарадници (Бајков–Бајков и др. 2013) истичу као важну предност чињеницу да аутентични изговор изворних говорника нама страног језика никад није био толико доступан, те да нам Јутјуб омогућава да у удобности свог дома слушамо и репродукујемо гласове једног језика учећи од његових изворних говорника. Бајков (Бајков) и сарадници (Бајков–Бајков и др. 2003) закључују да је Јутјуб далеко испред традиционалних наставних средстава када је у питању учење страних језика. Као важну предност истичу, пре свега, чињеницу да аутентични изговор изворних говорника нама страног језика никад није био толико доступан. За разлику од граматика и уџбеника, у којима аутор мора да се довија не би ли пуким описивањем гласа усмерио читаоца ка што исправнијој његовој артикулацији, Јутјуб нам омогућава да у удобности свог дома слушамо и репродукујемо гласове једног језика учећи од његових изворних говорника. Ни најбољи

ученици нису могли да дочарају тако верно изговор гласова неког језика, закључује Бајков. Он предлаже другу могућност: учење језика путем гледања филмова уз титлове (од енг. "subtitle") на матерњем језику или на језику на коме је снимљен филм. Дакле, са преводом или транскрипцијом (Бајков 2003, стр. 107). Уколико је познавање језика на нешто вишем нивоу, онда се ученик може ослонити и на транскрипције, а уколико је у питању нешто нижи ниво познавања језика код ученика, онда се може користити и превод на матерњи језик. Говорећи о овој теми, Бајков предлаже још једну опцију – гледање филмова синхронизованих на матерњи језик ученика, уз коришћење титлова на језику који они желе да науче. На овај начин се ученици и даље могу ослонити на свој матерњи језик и постепено учити страни језик, што носи са собом најмање оптерећења и може се препоручити и онима који тек започињу учење страног језика. Бајков додаје да се овај начин учења применити не само на филмове, већ и на остале типове забавног садржаја на Јутјубу који нуде опцију коришћења титлова (музика, туторијали, спорт...), и закључује да овакав начин учења језика резултира усвајањем нешто природнијег, „разговорног“ језика, и лакшим, дугорочнијим памћењем, будући да се језик у оваквој ситуацији повезује са визуелно представљеним догађајима у филмовима, музичким спотовима, покретима тела и гестовима актера итд.

Чињеница је да, барем на нашим просторима, идеја о увођењу Јутјуба у наставу још увек није заживела те да се имплементација овог и сличних дигиталних медија врши обазриво и лагано, делом из разлога што би она подразумевала стално стручно усавршавање наставника, „а то су обавезе које наставници нерадо примају“, истиче Мандић, поготово „у условима кад им није материјални положај онакав какав би требало да буде с обзиром на послове и задатке које обављају“. (Мандић & Мандић, 1996, стр. 4). Кулић и Савковић (2019) наводе да се на средњошколском нивоу изузетно мало користи Јутјуб у настави енглеског језика, односно да се користи врло ретко. На основу добијених резултата ауторке закључују да се у нашим школама још увек не даје много простора оваквој врсти технологије. Традиционални начин наставе преовладава и, мада се повремено јаве покушаји да се настава „освежи“ новинама (у појединим одељењима, код појединих наставника), чињеница је да је Јутјуб и даље задржава ван наших школа. Сами ученици Јутјуб далеко чешће користе за забаву и разоноду, нешто мање за информисање, а врло мало за учење и обнављање школског градива где спада и учење страних језика, какав је енглески језик.

Како ауторке истичу, ученици, нажалост, користе едукативни потенцијал Јутјуба у далеко мањој мери од предвиђене (Кулић & Савковић, 2019, стр. 140) .

Напредак у технологијама снимања звука и видеа, паметним телефонима и самом интернету чине преносиве технологије много моћнијим алатом за учење него икада раније. Ученици сада имају приступ већем броју софтвера, апликација и веб локација наменски посвећених слушању у односу на оне који су били доступни пре само неколико година. Веб сајтови намењени ученицима који уче енглески као други језик проширују се корисничким интерфејсима који се константно усавршавају. Подкастови постају све разноврснији и допиру до много публике, а они који уче енглески као други језик имају много више избора. Раније су већину подкастова производили изворни говорници, изворним говорницима, али сада постоји мноштво подкастова намењених слушаоцима другог језика. Како наводи Матсуо, пре извесног времена ученици који су покушавали да слушају подкастове суочавали су се са аутентичним аудио текстовима, што би превазилазило њихове способности да разумеју 90% садржаја. Борба за разумевање тако тешких подкастова била би демотивишућа (Matsuo, 2015).

Вештина слушања је годинама била „Пепељуга“. Многа истраживања показују да многи наставници не обраћају пажњу на ову вештину. Ричардс (Richards, 2008) истиче да су наставници покушали да прескоче наставу слушања из много разлога као што су недостатак наставног материјала и објеката за извођење наставе. Наставници схватају да ученици немају могућности да вежбају своју вештину слушања јер уџбеници које користе нису употпуњени довољним бројем вежби како би ученици могу да вежбају код куће. Услед недостатка оваквих вежбања у уџбеницима, задавање ученицима различитих активности како би вежбали слушање ван учионице може унапредити њихову способност слушања. Такве активности укључују гледање филмова и видеа, слушање вести, слушање радија/ТВ-а и ТВ реклама на енглеском језику. Ричардс (2008) наводи да је енглески језик, свиђало се то некоме или не, језик глобализације, међународне комуникације, трговине, медија и поп културе и то утиче на мотивацију за учење, те да наставник енглеског језика више пажње мора посветити настави слушања. Штавише, он каже да је подучавање слушања привукло већи ниво интересовања последњих година него што је то био случај у прошлости. Сада, пријемни испити, излазни испити (енг. exit exams) као и други испити често укључују

компоненту слушања, потврђујући тиме да је вештина слушања кључна компонента у усвајању другог језика (Richards, 2008, стр. 1).

Не може се порећи да је интернет данас највећи извор наставног материјала укључујући аудио материјале за подучавање слушања, те наставници лако могу да дођу до материјала за слушање тако што ће их претражити на интернету. Будући да интернет пружа различите врсте материјала за слушање до којих се са лакоћом може доћи, наставници могу да задају ученицима да вежбају слушање ван учионице како би унапредили своју вештину слушања. Како истиче Аднан (2015), за вештину слушања, као и за друге језичке вештине, потребно је да ученици много вежбају, не само у учионици, већ и ван учионице. Нажалост, уџбеници имају веома ограничен материјал за вежбање слушања, те не постоје вежбе слушања у уџбенику које ученици могу да раде код куће или ван учионице. Према томе, да би се превазишао тај проблем, ученике треба „натерати“ да слушају различите материјале ван учионице. Наставник их може замолити да се укључе у различите активности слушања ван учионице, као што су гледање филмова, слушање вести на енглеском, гледање видео записа и слушање радио или ТВ реклама, другим речима активности слушања аутентичног материјала. Аднан (Adnan, 2015) наводи предности сваке од ових активности слушања:

1. Гледање филмова: Филмови могу бити добар аутентични материјал унапређење вештине слушања јер садрже дијалоге говорника који имају висок ниво знања енглеског језика, што би могло да допринесе лакшем разумевању њиховог изговора. ,

2. Гледање видео записа (који нису филмови): Јутјуб, на пример, пружа много врста материјала за слушање. Неки од материјала који наставник може да преузме су видео записи који нису филмови. Видео снимци о којима је овде реч су видео снимци доступни на интернету који дискутују или објашњавају нешто у вези са одређеном темом. Гледање оваквих видео записа заправо није толико интересантно као гледање филмова јер у њима нема заплета ни познатих глумцаца као на филму. Поред тога, нема титлова које могу да читају док гледају филм. Уместо тога, ови видео записи су осмишљени са циљем да се нешто објасни, продискутује, пружи информација и представи корисницима интернета. Углавном су теме у вези са науком, технологијом и знањем.

3. Слушање вести на енглеском: Нема сумње да је слушање радио вести много већи изазов за ученике, посебно оне са нижим нивоом знања. Слушајући вести на енглеском, ученици

могу научити различите дијалекте енглеског језика. Пошто многе ТВ станице емитују вести на енглеском језику, може се научити много дијалеката енглеског језика. ТВ/радио канали као што су ЦНН, Ал Јазеера, АБЦ, ББЦ и НХК су извори за слушање. У зависности од земаља у којима се налазе ТВ пријемници, могу се слушати дијалекти америчког енглеског, британског енглеског, јапанског енглеског, аустралијског енглеског и арапског енглеског. Сви они могу да обогате знање ученика о дијалектима енглеског језика.

4. Слушање ТВ реклама: Слушање ТВ реклама на настави енглеског као другог језика доноси бројне предности наставницима језика. Пре свега, ТВ рекламе су кратке (обично трају 30 до 50 секунди), те је ова дужина идеална за оне који уче нове језике (Davis, and Erkaaya, in Tuzi 2008). Нису толико дуге да се ученици затрпају материјалом за слушање као што је случај са ТВ емисијама или филмовима. Поред тога, рекламе су фокусиране, а тематске по садржају. Да би побољшали вештину слушања ученика, наставници могу замолити ученике да раде различите активности слушања ван учионице јер вежбе за слушање ван учионице нису предвиђене уџбеницима за слушање. Данас је интернет постао највећи извор материјала за слушање. Стога га наставници могу користити као медиј за ученике како би вежбали вештину слушања. Активности гледања филмова, гледања видео записа који нису филмови, слушања вести на енглеском (радио или ТВ) и гледања и слушања (ТВ) реклама су примери активности слушања. Наставник затим може дати ученицима радни лист који треба да се презентује на часу слушања. Када се ове активности раде континуирано, врло је вероватно да се способност слушања ученика може побољшати (Adnan, 2015).

Од неизмерне важности је и улога музике у учењу енглеског језика. Резултати до којих је дошла Кулић (2019) у свом истраживању посредно говоре о потреби укључења музичких активности и садржаја у наставу енглеског језика, нарочито оних активности које су базирани на вештини слушања аутентичних песама на енглеском језику. Ауторка истиче да уколико се текст песме подели ученицима/студентима пре самог њеног слушања, сврха и циљ у том случају нису разумевање текста, јер ученици/студенти не улажу никакав напор да разумеју оно што се кроз задатак од њих тражи. Осим овога, слушање/разумевање текста не би требало да буде налик тесту памћења, већ циљана активност којом се ученици/студенти усредсређују на целину (skimming), као и на детаље у аудио-тексту (scanning). Аудитивни музички текст требало би да буде прилагођен узрасту, нивоу знања, те афинитетима

ученика/студената. Он служи као основни материјал из којег се црпе и на њега надовезују различите активности и задаци којима се увежбавају сви језички системи и вештине. На основу теоријских сазнања, али и резултата истраживања и искуства у пракси, ауторка закључује да је усвајање интонације и акцента страног језика у директној вези с разумевањем не само значења већ и прозодијских одлика тог језика које се ефикасно могу препознавати и вежбати кроз музички текст. Разумевање значења на основу промене интонације и акцента није могуће уколико ученици/студенти нису на прави начин били изложени аутентичној улазној информацији. Отуда и потешкоће у разумевању изворних говорника, које ученици кроз музичке активности могу слушати у оригиналним песмама на енглеском језику (Кулић, 2019, стр. 119-120).

Постоји значајна разлика код већине програма за учење језика у погледу броја сати које ученици проведу вежбајући вештине читања/писања у односу на вештине слушања/говора. Основни узрок је највероватније недостатак времена на часу које се може утрошити на смислене разговоре. Стога је најлогичнији одговор да ученици вежбају ван учионице.

Како наводи Дејвис (Davis, 2013), наставници страног језика често се сусрећу са уобичајним потешкоћама у практиковању вештине слушања јер нема довољно времена да сваки ученик учествује у смисленом разговору у оквиру часа због ограничења распореда, што резултира потребом да ученици често вежбају ван часа. Међутим, чини се да недостаје мотивација за подстицање ученика да вежбају ван учионице. Растући тренд у савременој педагошкој пракси је тзв. самостално вођено учење (енг. *self-guided learning*)¹¹. Међутим, неки аутори сматрају да је самостално вођено учење мач са две оштрице; док ученици можда могу да испоље своју аутономију на такав начин да се оспособе да постану доживотни ученици, актуелна литература о овој теми тврди да ученици „не морају нужно да искористе могућности учења када су препуштени сами себи“ (Brydges et al., 2010, стр. 1833). Дејвис (2013) тврди да су од почетка веома важне инструкције од стране наставника како би се ученицима помогло да се развију до тачке у којој имају знање и искуство да ефикасно усмеравају сопствено учење.

¹¹ Учење где се ученик не ослања на улазну информацију од стране „наставника“ да би се постигли исходи учења.

Уз даљи развој и унапређење метода за обезбеђивање самостално вођеног учења (енг. self-guided learning), студенти се могу мотивисати да уче језик и развијају вештину слушања ван учионице док се сусрећу са прагматичним искуствима учења и говора у стварном свету.

У својој књизи „Подучавање слушања са разумевањем“ , Пени Ур (Ur, 1984) говори о слушању у стварном животу и слушању енглеског као страног језика. У стварним ситуацијама слушања, према њеним речима, на разумевање могу утицати важни фактори као што су сврха слушања и очекивања слушаоца, да ли је говорник видљив, да ли постоје контекстуални трагови за слушаоца, дужина изговореног текста, да ли је језик формални или неформални или чак колоквијални, те да ли у говору има редунданце. Утицај говорника се такође манифестује у темпу говора, јачини звука и висини тона, док околина може произвести буку која омета слушаоца (ибид., 3-10). Према Ур, слушање енглеског као страног језика се у много чему разликује од оног у стварним ситуацијама. Као прво, да би разумели, слушаоци су морали да науче да разумеју звукове, интонацију и нагласак у речи и реченици. Као друго, такође морају да се носе са буком и сметњама које долазе споља, а за разлику од изворних говорника, нису у стању да предвиде шта следи у реченици. Можда немају довољан фонд речи, разумевање различитих акцента може се показати немогућим и можда неће моћи да користе визуелне или звучне контекстуалне трагове као помоћ. Осим тога, мора се узети у обзир и умор, с обзиром на то да ће се говорник чији матерњи језик није енглески уморити од слушања много брже од говорника чији је енглески језик матерњи (Ur, 1986, стр. 11-20).

Ваннаставне активности играју кључну улогу у развоју језичких вештина, а слушање изван учионице представља један од најефикаснијих начина за побољшање разумевања страног језика. Истраживања, попут оних које су спровели Ренандија и Фарел (Renandya & Farrell, 2020), указују на то да редовно излагање аутентичним језичким материјалима, попут подкаста, музике, филмова и разговора са изворним говорницима, може значајно допринети учењу језика. С тим у вези, веома је важно да наставници подстичу ученике на активно и свесно коришћење ваннаставних извора за слушање.

3.6. Закључна разматрања

У учењу страног језика, слушање има кључну улогу јер помаже ученику да стекне добар изговор, нагласак речи, вокабулар и да савлада синтаксу. Разумевање порука које се преносе може зависити од тона, висине гласа и акцента. Без разумевања улазне информације, учење страног језика не може напредовати. Осим тога, без вештине слушања, ни комуникација се не може остварити.

У овом поглављу смо се детаљно позабавили језичким вештинама са посебним акцентом на вештину слушања, будући да је она тема наше дисертације. Истражујући литературу, наишли смо на различите поделе вештине слушања. Имајући у виду да је слушање сложен процес, различити начини испитивања ових процеса резултирају различитим класификацијама слушања. С тим у вези, сагледана је вештина слушања из различитих углова, те смо у литератури наишли на следеће поделе које су релевантне за наставу страних језика: подела на основу интензитета изложености, подела на основу интеракције слушаоца и говорника, подела на основу процесуирања информација, подела на основу врсте улазне информације, подела према начину (не)слушања. Истакнут је и значај имплицитног ваннаставног слушања за свеукупан развој вештине слушања.

С обзиром на то да је проценат укључености у размени информација у ефективној комуникацији веома висок, слушање се може сматрати језичком претечом. Приликом слушања, користе се међусобно повезане подвештине као што су примање, разумевање, памћење, оцењивање и одговарање. Појавом комуникативне наставе језика, учење, подучавање, развој и примена вештине слушања почели су да добијају више пажње. Међутим, слушање још није у потпуности интегрисано у наставни план и програм и недвосмислено му треба посветити више пажње у настави страних језика, у нашем случају енглеског језика струке.

4. СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Истраживања на пољу стратегија учења, нарочито оних које се тичу савладавања страног језика, јавила су се 80-тих година прошлог века појавом когнитивног приступа у учењу језика. У литератури наилазимо на различите дефиниције стратегија учења, па тако и јединствене дефиниције овог термина још увек нема. Мишљења различитих аутора разликују се како по терминологији коју свако од њих користи, тако и по ширини обухватности дефиниције коју дају. Аутори који су се међу првима бавили стратегијама учења, О'Мали и Шамот (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 1), дефинишу стратегије учења као „посебне мисли и понашање које појединци користе да би себи помогли при разумевању, учењу и упамћивању нове информације“ и сматрају да су „одређени појединци компетентни и ефикасни у свом учењу управо због посебних начина на које процесуирају информације“. Другим речима, поред лингвистичке и комуникативне компетенције, стратегије подразумевају одређену способност сналажења у процесу учења и коришћења страног језика. Према мишљењу ових аутора (1990, стр. 167) стратегије учења језика представљају менталне процесе који су одговорни за пренос информација из краткорочног памћења у дугорочно, а реализују се кроз бројне практичне технике.

Према мишљењу Оксфордове (Oxford, 1990, стр. 8), стратегије учења су „конкретни поступци којима ученик чини учење лакшим, бржим, забавнијим и учинковитијим, при чему постаје самосталнији, те способнији стечено знање пренети на нове ситуације“. Дефиниција коју даје Елис (Ellis, 1994, стр. 530) гласи да „стратегије учења представљају менталне активности које су директно повезане са одређеним стадијумом у процесу усвајања језика“.

Већина аутора се у мањој или већој мери слажу да су стратегије технике које ученици примењују како би стекли знање (Wenden & Rubin, 1987) док неки аутори (Richards & Platt, 1992) наводе да су оне смишљени облици понашања и размишљања које ученици примењују током учења како би боље размели, научили и запамтили нове информације.

Како наводи Рубинова (Rubin, 1975), стратегије представљају технике и средства које добар ученик може да користи како би усвојио језичко знање. Ауторка употребу стратегија везује за појам доброг, односно успешног ученика, тврдећи да уколико бисмо утврдили шта успешни ученици раде како би научили циљни језик, могли бисмо подучавати неуспешне ученике стратегијама које њихове успешније колеге користе (Rubin, 1975, стр. 42), те

смањити јаз између успешних и неуспешних ученика (Rubin, 1975, стр. 50). Даља истраживања такође су била усмерена на „доброг ученика страног језика као ментално активног, који свесно прати процес разумевања језика и говора, увежбава комуникацију на циљном језику, користи претходно језичко и опште знање, ослања се на различите технике меморисања и поставља питања у циљу појашњења“ (Chamot, 2005, стр. 115). Ова истраживања потврдила су да су добри ученици језика вешти у спајању стратегија са задатком на коме раде, док они мање успешни очигледно не располажу метакогнитивним знањем о захтевима задатка које је потребно да би се изабрале одговарајуће стратегије. Неки аутори истичу да се успешнији ученици страног језика ослањају на скупове стратегија како би успешно обавили неки језички задатак (Goh, 2002, Oxford, 2003). Међутим, везивање употребе стратегија учења не може да буде искључиво везано за добре ученике, те је касније оповрнута тврдња да слабији ученици не користе стратегије у довољној мери, а нека истраживања су потврдила да они у основи могу користити исте стратегије, неке чак и чешће него добри ученици. Најновије студије су, дакле, показале да мање успешни ученици понекад користе исте стратегије као и успешни ученици, али их користе на другачији начин (Chamot, 2005, стр. 116). Питање које се поставља је да ли их користе у правој мери и на који начин јер правилна употреба стратегија свакако доводи до веће ефикасности приликом слушања.

Према Стерну (Stern, 1975), стратегије би требало посматрати као општи приступ усмерен на проблем који није доступан директном посматрању. С обзиром на то да је слушање процес који се не може директно посматрати, бројна истраживања ослонила су се на усмене извештаје (енг. verbal self-report) ученика јер се само посматрањем не може проникнути у њихове менталне процесе (Rubin, 1975; O'Malley & Chamot, 1990). Истраживања су даље ишла у правцу са се од ученика тражило да опишу свој процес учења и стратегије које користе, и то путем ретроспективних интервјуа, интервјуа стимулисаног присећања, упитника, писаних дневника и протокола „гласног размишљања“ (енг. think-aloud protocols) који су се спроводили истовремено са задатком. Сваки од ових метода показао је извесна ограничења, али истовремено пружио и значајан увид у менталне стратегије учења, недоступне оку посматрача (Chamot, 2005, стр. 113).

Неки аутори сматрају да је најефикаснији метод за испитивање стратегија које ученици користе упитник. Међутим, ограничење овог метода то што се ученици при

попуњавању упитника можда неће сетити свих стратегија које су употребили раније у неком задатку, те су неки аутори осмислили упитнике за непосредну примену по завршетку задатка (O'Malley & Chamot, 1990, Oxford, 2003). С тим у вези, Оксфордова (Oxford, 1990) је развила упитник под називом листа стратегија за учење језика (енг. The Strategy Inventory for Language Learning), на који се ослања велики број дескриптивних истраживања. Овај упитник је стандардизован и могу га користити ученици различитих језика, те се може користити за прикупљање и анализу података о великом броју ученика страног језика.

Међу стратегијама учења највише су испитиване оне које се тичу учења страних језика, а нека истраживања су показала да се у страним језицима стратегије учења не користе у истој мери, односно да се при учењу неких језика, као што су нпр. руски, француски и немачки, стратегије учења више користе него у учењу шпанског језика, и сл. (Chamot & Kupper, 1989). Такође, према Црногорац Станишљевић (2018, стр. 187), више фактора утиче на избор стратегија за учење и на њихову учесталост примене: старосна доб, пол, националност, општи стил учења, ниво знања језика, ниво мотивације, претходно искуство, уверења о учењу језика, језик који се учи, конкретан задатак, очекивања наставника и др.

4.1. Стратегије учења страних језика

Повећано интересовање за стратегије учења језика почиње у периоду осамдесетих и раних деведесетих година прошлог века, пру чему је велики број спроведених истраживања био дескриптивне природе. Међутим, према мишљењу неких аутора (Chamot, 2004; Vandergrift, 2007), стратегија учења језика у контексту учионице још увек није довољно истражена тема.

Кључне поставке истраживања стратегија учења језика тичу се: 1) метода идентификовања стратегија учења, 2) терминологије и класификације стратегија, 3) утицаја особина ученика на употребу стратегија, 4) утицаја културе и контекста на употребу стратегија, 5) експлицитне и интегрисане наставе стратегија, 6) језика наставе стратегија, 7) трансфера стратегија на нове задатке, и 8) модела наставе стратегија учења језика (Chamot, 2004).

Будући да су се истраживања на пољу стратегија умногостручила, порасла је и свест о стратешкој компетенцији ученика, те су настале бројне поделе и типови стратегија учења страног језика. Елис (Ellis, 1990; према Благојевић, Кулић, 2013, стр. 65) истиче следеће карактеристике стратегија учења страних језика:

1. Стратегије се користе при решавању неког конкретног проблема у учењу.
2. Стратегије су свесне активности које ученици могу описати наставнику.
3. Стратегије се могу примењивати како у матерњем тако и у страном језику.
4. Неке од стратегија, које представљају конкретне активности, могуће је директно посматрати, док се о онима које су менталне активности, може сазнати на индиректан начин.
5. Неке од стратегија могу директно, а друге индиректно да допринесу учењу страног језика.
6. Стратегије су разноврсне и њихово коришћење је условљено различитим факторима.

Оксфордова (Oxford, 1990, стр. 8-14) наводи карактеристике стратегија учења страних језика на следећи начин:

1. стратегије доприносе постизању комуникативне компетенције;
2. њиховим коришћењем се постиже самосталност у учењу;
3. оне дају ширу улогу наставнику;
4. то су средства за испуњење одређеног циља, решавање проблема или задатка;
5. то су специфичне акције које предузима ученик;
6. сем когнитивних обухватају и друге аспекте учења, и то: метакогнитивне, емотивне и социјалне;
7. оне подстичу учење на директан или индиректан начин;
8. оне се не могу увек посматрати;
9. оне не подразумевају увек присуство свести;
10. ученици се могу подучавати да користе ефикасне стратегије;

11. примена стратегија подразумева индивидуалну флексибилност;
12. на избор стратегија утичу многобројни фактори.

На академском нивоу, студенти користе различите стратегије како би остварили што боље резултате за ограничени временски период. Најтипичније стратегије учења енглеског језика на академском нивоу усмерене су на специфичне циљеве наставе, а односе се на области подучавања, и то:

1. Разумевање академског материјала који се презентује било визуелним, било аудитивним начином.
2. Усмено или писмено сумирање представљеног материјала.
3. Самостално презентовање теме из дате академске дисциплине.

(Благојевић, Кулић, 2013, стр. 69)

Иако постоји неусаглашеност око дефинисања стратегија учења језика, већина аутора се слаже у једном, а то је да стратегије учења помажу у усвајању свих компетенција, како лингвистичких, тако и комуникативних. С тим у вези, свака стратегија може допринети развоју више језичких вештина, а подстицање студента на коришћење стратегија везаних за једну вештину, истовремено може значајно утицати на боље постигнуће у другим језичким вештинама (Oxford, 1996).

4.2.Класификација стратегија учења језика

Класификација стратегија учења језика представља једну од кључних тема у области примењене лингвистике и истраживања процеса усвајања страног језика. Различити истраживачи су деценијама уназад развијали различите системе класификације, који су обухватили когнитивне, метакогнитивне, друштвено-афективне и комуникационе стратегије. Најзначајније класификације стратегија учења језика дали су О'Мали и Шамо (O'Malley & Chamot, 1990) и Оксфордова (Oxford, 1990).

Као заговорници когнитивног приступа у учењу, О'Мали и Шамо конципирају стратегије учења језика као когнитивне вештине или когнитивне процесе, истичући да је

главни допринос когнитивне психологије на овом пољу појмовно разграничење између когнитивних и метакогнитивних стратегија као основних група стратегија (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 99). Ови аутори (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 42-55) наводе три врсте стратегија у учењу страног језика као најважнијих врста стратегија којима су обухваћене појединачне стратегије: *метакогнитивне* стратегије-планирање, праћење, евалуација разумевања и др., *когнитивне стратегије* – манипулација материјалом за учење и *друштвено-афективне стратегије* – интеракција са другима, висок степен самопоуздања за извршавање задатака. Међутим, вероватно најсистематичнију класификацију стратегија учења даје Оксфордова (Oxford, 1990, стр. 14-22) која наводи две основне групе стратегија: *директне* и *индиректне*.

Директне стратегије деле се на:

1. Стратегије меморисања које помажу да се информације ускладиште, тј. меморишу креирањем менталних веза и укључивањем слика, звука и радњи при упамћивању задате материје (нарочито су корисне у учењу вокабулара).
2. Когнитивне стратегије које омогућавају коришћење материјала на директан начин (кроз набрајање, сумирање, реорганизацију, груписање, писање белешки, анализирање, вежбање и слично).
3. Стратегије компензације које омогућавају сналажење у језику, упркос чињеници да постоје извесни недостаци у знању и често се односе на коришћење вербалних и невербалних механизма који омогућавају исправно преношење информације.

Индиректне стратегије деле се на:

1. Метакогнитивне стратегије које се односе на планирање учења, на управљање процесом учења у општем смислу, као и на његову евалуацију.
2. Афективне стратегије које помажу да се регулишу емоције, мотивација и ставови према учењу, што доприноси смањењу тензије и подстиче самоохрабривање.
3. Социјалне стратегије које подразумевају учење путем интеракције са другима, сарадњу са члановима групе уз поштовање културних разлика и културних образаца понашања чланове групе, уколико је она вишекултурна.

Да би се ове стратегије успешно примењивале, од кључног значаја су инструкције које студенти добијају од наставника (Moradi, 2013). Међу њима су и метакогнитивне инструкције као корелат метакогнитивним стратегијама (Goh, 2008), у оквиру којих се истиче значај фактора као што су: решавање проблема, планирање и евалуација, ментални превод, лично знање и директна пажња (Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006).

Благојевић и Кулић (2013) наводе експеримент који се тиче употребе стратегије учења енглеског језика као страног и коришћење граматике и лексике код деце, адолесцената и одраслих особа (Šikmanović, 2009, стр. 416–417, према Blagojević & Kulić, 2013, стр. 67–68). Наиме, испитаници су имали да два упитника од којих је први садржао 34 стратегије која су била комбинација неколико стратегија, док је други био базиран на класификацији Оксфордове из 1990. године. На основу упитника, требало је одредити који упитник је адекватнији за испитивање коришћења стратегија при учењу страног језика. Резултати су показали да је упитник базиран на класификацији Оксфордове адекватнији за испитивање у природном окружењу, док је овај први погоднији за испитивање у школском контексту. На основу овог истраживања ауторке закључују да недвосмислено постоји могућност да је:

[...] употреба неке конкретне врсте когнитивне, односно метакогнитивне стратегије, стратегије памћења, компензације, афективне или друштвене стратегије, у мањој и већој мери карактеристична за одређени контекст учења (формални или природни), личност, а онда и матерњи језик ученика, и да су когнитивне стратегије које користе ученици другог и страног језика (садржајно) различите, односно да стратегије учења у природним условима учења, тј. усвајања језика и учења језика у учионици можда ипак нису исте [...] (Šikmanović, 2009, стр. 417, према Blagojević & Kulić, 2013, стр. 68).

Овим истраживањем је такође утврђено да одрасли испитаници при формалном учењу најчешће користе когнитивне стратегије (73.07%), адолесценти највише користе стратегије памћења (77.7%), док се деца код учења енглеског језика најчешће ослањају на интеракцију са другом децом или са наставником језика путем постављања питања и тражења објашњења, што значи да највише користе социјалне стратегије, готово 100% (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 68).

4.2.1. Метакогнитивне стратегије

Оксфордова (1990) истиче да се метакогнитивне стратегије примењују у координацији учења кроз фокусирање на учење, планирање и евалуацију напретка. Флавел (Flavell, 1971, стр. 275) наводи да је основни концепт метакогнитивних стратегија размишљање о размишљању, тачније да подразумева менталну обраду материје која се користи у циљу испуњења одређеног когнитивног задатка која је по својој природи намерна, планирана, сврстисходна, те је усмерена на циљ и на будућност. Метакогнитивне стратегије укључују когнитивно знање које се састоји из декларативног, процедуралног и условног знања и подразумева регулацију когниције као скуп активности које помажу ученику да побољша успех и постигнуће у учењу.

Планирање учења, размишљање о процесу учења, његовим појединачним аспектима или стратегијама које се користе, надгледање процеса учења, евалуација и самоевалуација завршетка језичке активности, оцењивање колико је нека стратегија успешна (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 46), идентификовање сопствених преференција и потреба, надгледања грешака и вредновање успеха у решавању задатка (Ehrman et al. 2003, стр. 316) неки су од примера метакогнитивних стратегија које се користе за конструктивно управљање процесом учења.

О'Мали и Шамо (1990, стр. 137-138) разликују следеће менталне активности које се користе у оквиру метакогнитивних стратегија:

1. Планирање – планирање унапред (организовање концепта или принципа будућег задатка) и организационо планирање (прављење плана за делове задатка, главну идеју или језичке функције које су битне за задатак);

2. Усмеравање пажње – одлучивање унапред да се посвети пажња задатку уопште и игнорисање свега што би могло да одвуче пажњу; одржавање пажње током извршења задатка;

3. Селектовање пажње – одлучивање унапред да се посвети пажња одређеним аспектима језичког инпута или детаљима који су битни у извршењу задатка;

4. Самоуправљање – разумевање услова који ученицима помажу да успешније изврше језичке задатке, стварање тих услова, контролисање сопствене језичке перформансе да би се максимално искористило постојеће знање;

5. Самонадгледање – проверавање, потврђивање или исправљање разумевања или учинка током извршавања језичког задатка, које укључује:

- а. Надгледање разумевања,
- б. Надгледање продукције,
- ц. Надгледање аудитивног аспекта,
- д. Надгледање визуелног аспекта,
- е. Надгледање стила,
- ф. Надгледање стратегија,
- г. Надгледање планирања,
- х. Надгледање проверавања;

6. Идентификација проблема – експлицитно идентификовање главних проблема које треба решити у задатку, или идентификовање аспекта задатка који спречава успешно завршавање задатка;

7. Самоевалуација – проверавање исхода сопствене језичке перформансе у складу са сопственом скалом тачности, проверавање сопственог језичког репертоара, употребе стратегија, или способности да се изврши дати задатак, и састоји се из:

- а. Евалуације продукције,
- б. Евалуације перформансе,
- ц. Евалуације способности,
- д. Евалуације стратегија,
- е. Евалуације језичког репертоара

У контексту развијања вештине слушања, стратешки слушаоци користе метакогнитивне стратегије за планирање, праћење и евалуацију слушања. Метакогнитивни развој се може описати као свесни развој метакогнитивних способности, као што је прелазак на веће знање, свест и контрола сопственог учења, бирање стратегија, праћење напретка учења, исправљање грешака, анализирање ефикасности стратегија учења и мењање учења, понашања и стратегија када је то потребно. Употреба метакогнитивних стратегија активира нечије размишљање и доводи до побољшања перформанси у учењу уопште. Метакогнитивне стратегије обучавају ученика да се носи са захтевима слушања. Очигледно је да метакогнитивне стратегије чине учење ефикаснијим, стога су слушаоци у стању да поспеше рецепцију информација и на тај начин се може побољшати њихова вештина слушања.

Венден (Wenden, 1986) тврди да ученици који користе своје метакогнитивне способности имају следеће предности у односу на остале:

1. Напредак у учењу је бржи и квалитетнији;
2. Они су уверени у своје способности да уче и стога могу да обезбеде тачне процене зашто су они успешни ученици;
3. Јасно размишљају о нетачностима када дође до неуспеха током активности;
4. Њихове тактике одговарају задатку учења и врши се прилагођавање;
5. Они себе доживљавају као сталне ученике и могу се успешно носити са новим ситуацијама.

Како наводе Благојевић и Кулић, у настави страног језика за академске потребе, треба најпре увести метакогнитивне стратегије, које су у основи свих осталих стратегија учења (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 70).

Иако су неопипљиве, индиректне стратегије се могу учити као и директне, па се студенти могу подучавати метакогнитивним стратегијама подједнако успешно као и когнитивним. Као закључак се намеће да је коришћење метакогнитивних стратегија од кључног значаја за учење страног језика јер подстичу ученике да размишљају о начину на који ће приступити задацима, што води успешном решавању задатака.

4.2.2. Когнитивне стратегије

Когнитивне стратегије се користе у прикупљању, енкодирању и организовању нових информација. Рубинова (1987) истиче да оне представљају кораке и операције које се користе током учења и решавања проблема, те захтевају директну анализу, трансформацију и синтезу материјала за учење. Оксфордова (1990а, стр. 112-113) наводи да се когнитивне стратегије заснивају на манипулацији и трансформацији језика који се усваја и омогућују разумевање и употребу страног језика путем увежбавања, примања и слања порука, анализирања и закључивања. О'Мали и Шамо (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 44) сматрају да се ове стратегије односе на когнитивне процедуре помоћу којих ученици управљају информацијама на начин који побољшава учење.

О'Мали и Шамо (1990, стр. 138) разликују следеће когнитивне стратегије:

1. Понављање – понављање речи или фразе током извршавања језичког задатка.
2. Коришћење извора – речници, уџбеници, раније белешке, итд.
3. Груписање – ређање, класификација, обележавање материјала који се користи у језичком задатку на основу заједничких особина, или коришћење информација из ранијег груписања.
4. Хватање бележака – записивање кључних речи и појмова у скраћеном вербалном, графичком или нумеричком облику да би се олакшало извршење задатка.
5. Дедукција/индукција – свесно примењивање научених или самостворених правила у продукцији или разумевању језичког материјала.
6. Супституција – одабир алтернативних приступа, ревидираних планова, или различитих речи и фраза у извршењу језичког задатка.
7. Елаборација – повезивање нових информација са претходним знањем, међусобно повезивање нових информација, прављење смислених личних асоцијација међу информацијама. Стратегија елаборације подразумева:
 - а. Личну елаборацију (личну реакцију на представљени материјал),
 - б. Елаборацију помоћу знања о свету,
 - ц. Академску елаборацију (знање стечено у академском контексту),

- д. Елаборацију међу деловима знања,
 - е. Елаборацију питањима,
 - ф. Самоевалуативну елаборацију (процена сопствене личности у односу на материјале),
 - г. Креативну елаборацију (смишљање приче или примену другачије перспективе).
 - х. Менталне слике (коришћење менталних или правих слика како би се представиле информације).
8. Сумирање – прављење менталног или писаног сажетка језика и информација представљених у задатку.
9. Превођење – на релативно буквалан начин.
10. Трансфер – коришћење претходног језичког знања да би се олакшао језички задатак.
11. Извођење закључака – коришћење постојећих информација да би се погодило значење или употреба непознатих језичких јединица повезаних са језичких задатком.

Као главни недостатак овако постављене систематизације когнитивних стратегија издваја се њена непрецизност, која произилази из невидљивости когнитивних процеса који леже у њиховој основи. Сходно томе, Рис-Милер (Rees-Miller, 1993, стр. 681) критикује дефинисање когнитивних стратегија, попут тражења значења и коришћења дедукције или закључивања, које је толико широко постављено да се доводи у питање да ли когнитивне стратегије могу бити спецификоване као видљиви или универзални видови понашања којима се студенти могу подучавати и који се могу оцењивати.

Когнитивне стратегије које се користе у настави језика за академске потребе, како наводе Кулић и Благојевић (2013, стр. 70-71), могу се даље поделити на основне и посебне когнитивне стратегије. Основне когнитивне стратегије јесу стратегије општег типа и могу се користити при решавању свих језичких задатака, без разлике, док се посебне когнитивне стратегије користе за увежбавање појединачне језичке вештине (као нпр. код разумевања текста читањем, разумевања говорног материјала слушањем, итд).

У контексту вештине слушања, будући да се овде наглашава когнитивна природа у конструисању значења, можемо закључити да когнитивне стратегије помажу ученицима да

боље обраде, разумеју и запамте информације које чују. Такође се истиче језичко знање које је неопходно да би слушалац примио информације, али и да сврха процеса није само пренос знања већ слушање укључује и активно разумевање, критичку анализу и рефлексију над информацијама.

4.2.3. Друштвено-афективне стратегије

Друштвене стратегије су показатељи узајамног дејства које ученици остварују са другим ученицима, наставницима или изворним говорницима, а омогућују им да уче у интеракцији са другима и да разумеју циљну културу. Оне подразумевају постављање питања, тражење појашњења или помоћи од наставника, конверзацију са компетентним говорницима, као и разумевање друштвених и културних норми. На тај начин обухватају како сарадњу, тако и саосећање са другима, односно емпатију (Oxford, 1990, стр. 21). Друштвене стратегије се, према томе, баве интерперсоналним односима, као што су сарадња са колегама у циљу решавање проблема, размене информација, провере бележака или добијања повратне информације о активностима везаним за учење (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 46).

Афективне стратегије се баве контролисањем емоционалних ограничања и њиховим каналисањем у жељеном правцу током учења. О'Мали и Шамо (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 46) наводе разговор са самим собом у циљу охрабривања или подстицања као репрезентативни пример ових стратегија, где менталним преусмеравањем размишљања ученик убеђује сам себе да ће његова активност бити успешна. Ове стратегије одређују расположење или ниво анксиозности ученика, а укључују позитиван разговор о осећањима, самонаграђивање за добар рад, коришћење дубоког дисања или смањење напетости у вези са неким задатком, на пример помоћу музике (Oxford, 1999). С тим у вези, оне у великој мери могу помоћи ученицима да управљају својим емоцијама, посебно у смислу смањења анксиозности, као и степеном мотивације.

Када говоримо о примени друштвено-афективних стратегије у настави страног језика, Благојевић и Кулић (2013, стр. 72) препоручују коришћење стратегија које се односе на кооперативност, рад у паровима или у групи, нарочито када се иницира дискусија о неким савременим догађањима из академске дисциплине или траже коментари о начину на

који се такви догађаји приказују у медијима, и сл. Оваквим врстама активности смањује се афективни филтер код студената и развија толеранција и поштовање саговорника. Према Стивену Крашену (Krashen, 1987), који је и увео овај термин, афективни филтер се тумачи као ментална блокада коју проузрокује високи степен анксиозности и инхибиције и ниски степен самопоштовања при учењу страног језика.

Међу ове стратегије, Благојевић и Кулић (2013, стр. 72) убрајају следеће:

1. Стратегије обраћања (начини обраћања у формалним ситуацијама, поздрави, давање речи, најављивање учесника на скуповима, презентацијама и конференцијама).
2. Стратегије вођења пословног разговора са страним партнером.
3. Стратегије употребе адекватних језичких образаца при писању биографије.
4. Стратегије писања докумената везаних за будућу професију (извештаји о резултатима анкете, бележење експеримента, итд.).

Ауторке даље истичу да се све наведене стратегије могу уврстити и у комуникативне стратегије, али да су их убројиле у социјалне стратегије имајући у виду да се оне користе када је неопходно језичко прилагођавање говорника из једне културе говорницима из друге, циљне културе, која се, у овом случају, односи на енглеску говорну заједницу (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 73).

Када говоримо о појму *афективни*, Оксфордова (Оxford, 1990, стр. 140) наводи да се он односи на емоције, ставове, мотивацију и вредности, додајући притом да емоцијама, ставовима, мотивацијом и вредностима ученик или студент може овладати користећи управо афективне стратегије у процесу учења језика. Она сматра да ученици који су успешни у учењу страног језика знају како да контролишу своје емоције и да управљају својим ставовима, што учење страног језика чини пријатнијим и успешнијим. С друге стране, негативна осећања могу да успоре учеников напредак или да га потпуно одврате од језичких активности.

У овом контексту треба поменути и улогу наставника у процесу подучавања енглеског језика. Према Оксфордовој (1990, стр. 140–141), наставници могу да утичу на атмосферу у учионици на три различита начина: „мењајући социјалну структуру у

учионици тако што од ученика траже већу одговорност, повећавањем времена које се утроши на конверзацију и подучавањем ученика да користе афективне стратегије учења“. Ауторка даље наводи да је самопоуздање један од примарних афективних елемената који подразумева преиспитивање сопствене ефикасности у учењу језика; нижи степен самопоуздања можемо видети у тренуцима када ученик сам себе критикује наглас. Успешност је у основи самопоуздања, а огледа се у мишљењима, веровањима и ставовима који утичу на мотивацију за учење језика. С тим у вези, Оксфордова истиче да ставови и мотивација истовремено утичу на ефикасност у учењу, било да се ради о стицању општег знања или „појединих језичких вештина као што су слушање, читање и говор“. Стратегије самоохрабривања представљају моћне чиниоце побољшања ставова, а самим тим и мотивације (1990, стр. 141).

Спроведена истраживања из ове области показују да су афективне стратегије у значајној мери занемарене у процесу подучавања, као и у процесу учења страног језика, па тако само један ученик од њих двадесет влада овим стратегијама (Oxford, 1990, стр. 143).

4.2.4. Компензаторне стратегије

Компензаторне стратегије су у основи комуникативних стратегија, а уско су повезане и са друштвено-афективним стратегијама, те њихова граница често није ни прецизно постављена. Према Благојевић и Кулић (2013, стр. 73-74), ове стратегије помажу „сналажењу“ у комуникацији, односно успостављању успешне и несметане комуникације и онда када језичко знање није на највишем нивоу. Ауторке даље наводе технике које могу помоћи, у великом степену, говорнику коме енглески језик није матерњи језик, да своје информације и поруке успешно пренесе слушаоцима:

1. Комбиновање познатих речи да би се објасно одређени предмет, појава, итд.
2. Описивање карактеристика или елемената предмета или радње уместо коришћења одговарајуће речи из циљног језика (*circumlocution*).
3. Коришћење невербалне стратегије уместо лексичке јединице или радње.
4. Креирање нових речи уместо постојећих да би се неки појам означио: нпр. *airball* за *balloon*.

Најцеловитију класификацију компензаторних стратегија дала је Оксфордова (Oxford, 1990, стр. 90-94), која наводи да ове стратегије спадају у директне стратегије јер изискују менталну обраду страног језика, односно циљни језик је директно укључен у њихову употребу. Ово су стратегије које помажу ученицима да превазиђу ограничења са којима се сусрећу приликом учења страног језика, и помоћу којих ученици надокнађују недостатак језичког знања из граматике и вокабулара. Постоје две подгрупе компензаторних стратегија. Прва је интелигентно погађање (енг. *guessing intelligently*), које се односи на вештине слушања и читања и укључује употребу језичких сигнала и индикатора (суфикси, префикси, ред речи, интернационализми, итд.) и осталих сигнала и индикатора (знање о свету, познавање контекста, итд.). Друга подгрупа је превазилажење ограничења у говору и писању (енг. *overcoming limitations in speaking and writing*), које се односи на вештине говора и писања и укључује: пребацивање на матерњи језик, тражење помоћи, употреба мимике или гестикулације, делимично или потпуно избегавање комуницирања, избор теме, прилагођавање или измена поруке, творба речи и употреба парафразе или синонима. Језички сигнали и индикатори односе се на претходно стечено знање, било да је реч о циљаном језику, матерњем или неком другом језику (Oxford, 1990, стр. 90–94). Насупрот томе, вањезички сигнали и индикатори укључују разумевање контекста, ситуације, текстуалне структуре, односа међу учесницима комуникације, теме, као и „општег знања о свету” (Oxford, 1990, стр. 49–50).

У контексту развијања језичких вештина, Оксфордова (Oxford, 1990) наводи да поједини истраживачи обично обраћају пажњу на компензаторне стратегије за говорну продукцију. Ова ауторка сматра да се неке компензаторне стратегије користе у говору, али остале компензаторне стратегије се примењују и у другим језичким вештинама. С тим у вези, истраживачи у веома уском смислу користе термин комуникацијске стратегије који означава стратегије помоћу којих се надокнађује недостатак знања само током говорне продукције, што имплицира да се комуникација не догађа када ученик користи остале три вештине. Оксфордова такође критикује ауторе који тврде да комуникацијске стратегије не могу да буду стратегије за учење јер циљ није учење него комуникација, истичући да они не узимају у обзир то да често није могуће одредити да ли ученик намерава да користи стратегију да комуницира или да учи. Управо због свега наведеног, ова ауторка нуди назив

компензаторне стратегије, стратегије које се односе на све четири језичке вештине и које припадају стратегијама за учење.

4.3. Стратегије слушања

Као што смо већ истакли у претходном поглављу, вештина слушања је дуго времена била запостављена и није јој придавана пажња, те самим тим ни настава страног језика није укључивала развијање ове вештине. Уврежено мишљење је било да ће се развојем осталих вештина вештина слушања сама развити. Како је интересовање за вештину слушања расло, нарочито је до изражаја долазила повезаност ове вештине са стратегијама у учењу језика.

Стратегија слушања се није разматрала нити привлачила истраживаче на пољу наставе страног језика пре седамдесетих година 20. века. Највећи допринос прихватању слушања као активне вештине дала је Крашенова *хипотеза о разумљивој улазној информацији* о чему је било речи у претходним поглављима. Од статуса Пепељуге, слушање је током времена постало централна компонента у процесу учења страног језика, нарочито под утицајем аудио-лингвалне методе и тоталног физичког одговора.

Како наводи Црногорац Станишљевић (2018, стр. 251), узрок неправедног занемаривања ове вештине у истраживањима можда лежи у чињеници да није могуће посматрати процесе који се одвијају код испитаника/ученика приликом слушања, нити је могуће имати директан увид у њих. Резултат и закључак истраживања у највећој мери зависе од испитаниковог/учениковог субјективног доживљаја и од његове/њене способности да објасни поменуте процесе. Међутим, протеклих неколико година истраживачи почињу све више да се баве овом вештином и то у контексту стратегија учења страног језика. Стога истраживачи развијају стратегије слушања спроводећи различита истраживања како би утврдили и решили проблеме са којима се ученици, односно студенти сусрећу.

Осамдесетих година Марфи (Murphy, 1985) спроводи истраживање о стратегијама слушања на енглеском језику у којем показује да напреднији студенти којима енглески језик није матерњи слободније и флексибилније користе стратегије, док се мање напредни студенти више ослањају на текст.

Вештином слушања се дуги низ година бави Вандергрифт (Vandergrift, 2003) који у једном од својих истраживања анализира однос између овладавања слушањем и употребе стратегија слушања. Од осамдесетих година до данас број истраживача који се баве стратегијама слушања све је већи (Anderson & Lynch 1988; Bacon 1992; Rubin 1994; Buck 2001; Goh 2002; Brown 2006).

У својој студији „Управљање стратегијама: према моделу вештог слушаоца другог језика“, Вандергрифт (Vandergrift 2003) Вандергрифт је спровео истраживање на узорку од 46 ученика француског као другог језика који су имали између 12 и 13 година. Податке је прикупљао методом гласног навођења мисли (енгл. think-aloud procedure), а анализу је спровео на основу класификације стратегија слушања коју су дали О’Мали, Шамо и Оксфордова. Квантитативном анализом података аутор је дошао до следећих резултата. Ученици су највише примењивали когнитивне стратегије: 1) сажимање, 2) проширивање на основу пређашњег знања, 3) закључивање на основу познатих речи и 3) проширивање испитивањем. Испитаници су се много мање служили метакогнитивним стратегијама, а коришћење процене није уочено. Аутор овде указује на значај развијања метакогнитивних стратегија слушања, те тврди да управо употреба тих стратегија разликује способније од мање способних слушаоца. Што се тиче разлика у примени когнитивних стратегија, способнији слушаоци су се двоструко више служили стратегијом проширивања испитивањем од мање способних слушаоца. Вандергрифт сматра да се способнији слушаоци служе приступом испитивања улазне информације и примењивањем пређашњег знања како би дошли до логичних могућности пре него што одаберу концептуални оквир који потврђује њихова предвиђања те прихвата даље информације. Стратегија којом су се више служили мање способни од способнијих слушаоца јесте превођење. Друштвено-афективне стратегије у истраживању нису уочене, што је и разумљиво с обзиром на коришћени инструмент истраживања.

Гох (Goh, 2000, стр. 72) у свом истраживању наводи конкретне вежбе за побољшање разумевања при слушању где вежбе опажања, као и когнитивне и метакогнитивне стратегије повезује са Андерсоновим когнитивним оквиром разумевања (1995)¹². Он предлаже, на пример, препознавање интонације и њене комуникацијске

¹² Према Андерсоновим когнитивним оквиром разумевање при слушању одвија се у три фазе: 1) опажање; 2) рашчлањивање и 3) коришћење (perception, parsing, utilization). Прва фаза укључује кодирање звучне поруке

вредности као вежбу опажања у оквиру прве две фазе (опажање и рашчлањивање). У трећој фази (коришћење), пример когнитивне стратегије је коришћење пређашњег знања у циљу проширивања или надопуњавања тумачења. Метакогнитивна стратегија која помаже код све три фазе је селективно слушање према сврси. Дакле, подучавање стратегија мора бити пре свега смислено да би било сврсисходно. Гох предлаже тридесет и три вежбе које, како он тврди, неће требати свим ученицима. Ученици треба да користе стратегије које ће њихову вештину слушања побољшати у оној фази у којој су уочене потешкоће у разумевању. Наиме, бесмислено је вежбати стратегије које им помажу у фази коришћења уколико је реч о ученику који, као и многи мање способни слушаоци, ретко када прође фазу опажања.

У контексту наставе страног језика, вештина слушања се може унапредити кроз примену различитих стратегија у свим фазама. Благојевић (2014, стр. 76) наводи прву фазу као припремну фазу, где се истиче значај предвиђања теме и кључних речи које ће се користити у предавању. Следи активна фаза слушања у којој се примењују следеће стратегије:

1. Концентрисање на уводни део предавања;
2. Раздвајање релевантног од нерелевантног материјала;
3. Уочавање дискурских маркера (језичких сигнала) у току предавања;
4. Извођење закључака о значењу непознатих речи на основу контекста;
5. Елаборирање и повезивање претходног знања са новим информацијама (Благојевић, 2014, стр. 277).

Како наводи Благојевић (2014), концентрисање на уводни део предавања је веома значајно и може бити од велике помоћи приликом слушања јер предавачи воде рачуна да у уводу представе оквир предстојећег предавања тако што дају неопходне информације о теми, облику, структури и циљевима предавања, те слушаоци могу да успоставе контекст за садржај предавања, при чему тему повезују са претходним знањем. Друга стратегија може се успешно применити у савременој настави коришћењем модерних електронских средстава, на пример, уз помоћ Power Point презентација, која помаже да се нагласе

тако да слушалац запажа фонеме. Током фазе рашчлањивања, речи се претварају у менталне слике значења тих речи. У последњој фази се те менталне слике повезују са пређашњим знањем и чувају се у дугорочном памћењу. Након тога слушалац доноси закључке који му помажу при тумачењу целокупне поруке.

најрелевантнији елементи предавања. Дискурсни маркери су од велике помоћи слушаоцима јер имају функцију језичких сигнала помоћу којих предавач може скренути пажњу на важне делове предавања, а од неизмерне важности су реторичка питања, понављања оних речи и израза који су кључни за праћење излагања, као и темпо говора који варира и успорава када се жели истаћи важан део предавања. Извођење закључака о значењу непознатих речи на основу контекста је стратегија општег карактера јер се примењује на исти начин за било коју врсту материјала за слушање. Коначно, логично је ће се нешто што се слуша упамтити само ако се повеже са познатим информацијама о предмету који се излаже (Blagojević, 2014, стр. 277-279).

Најважнији актери у примени ових стратегија су наставници, те ће и њихови ставови бити анализирани у истраживачком делу дисертације.

4.3. Закључна разматрања

На крају овог последњег поглавља теоријског дела наше дисертације, можемо закључити да је употреба стратегија за учење енглеског језика неопходна. Досадашња литература на ову тему оставила је прилично неуједначену слику о стратегијама и њиховој употреби, те то свакако оставља простора за даља истраживања у овој области. Истовремено се и настава страних језика суочава са великим изазовима и очекивањима. Имајући у виду да се стратегије могу код ученика мењати и увежбавати, можемо рећи да се кроз одговарајући план и програм наставе страног језика они који уче језик на првом месту могу упознати са већим бројем стратегија. У следећој фази, потребно је приступити планском увежбавању стратегија, како би се ученици, односно студенти оспособили за њихово ефикасно коришћење, што би даље водило свесном развијању процеса слушања.

У овом поглављу позабавили смо се различитим дефиницијама појма стратегија, те смо дали смернице о томе шта стратегије учења подразумевају, са посебним нагласком на стратегије које се користе у настави страних језика. Дат је и приказ директних и индиректних стратегија, од којих су детаљније сагледане метакогнитивне, когнитивне, друштвено-афективне и компензаторне стратегије које су релевантне за развијање вештине слушања. Посебан осврт дат је на стратегијама слушања које су и предмет нашег истраживања.

5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У овом поглављу биће детаљно описан процес прикупљања истраживачких података, коришћене методе и спроведене активности. Методолошки оквир истраживања обухвата истраживачке податке, као и циљеве, хипотезе, технику истраживања, затим методе, инструменте и узорке који су коришћени за прикупљање и анализу података. Такође ће бити приказани резултати пилот истраживања у домену развоја вештине слушања у настави енглеског језика струке. На крају поглавља сумирају се кључни налази који ће упутити на могуће правце за будућа истраживања и унапређење наставе енглеског језика струке.

Ово истраживање има за циљ да пружи одговоре на проблематику у вези са развојем вештине слушања у настави енглеског језика струке на струковним студијама пословног усмерења, односно да се кроз више методолошких приступа пружи увид у ниво развијености вештине слушања, потребе студената и наставника, као и ефикасност примене различитих стратегија и приступа на часовима енглеског језика струке. Очекивани резултати се односе на развој и унапређење језичких компетенција студената у настави енглеског језика струке који директно доприносе унапређењу стручних компетенција неопходних у њиховом будућем професионалном раду. Методолошки оквир истраживања повезује теоријски део, у којем се разматрају значај и улога вештине слушања у процесу учења језика, са емпиријским делом, у којем се практично испитује како теоријски концепти утичу на стварне образовне праксе.

5.1. Истраживачки подаци

Истраживање је спроведено међу студентима који похађају различите студијске програме пословног усмерења на Београдској академији пословних и уметничких струковних студија током зимског и летњег семестра школске 2023/24.године. Подаци су прикупљани из различитих извора и кроз више метода како би се осигурала валидност и свеобухватност резултата. Први сегмент истраживања фокусирао се на студенте прве и друге године који су путем упитника изражавали своје ставове о вештини слушања у настави енглеског језика струке. Упитник за студенте обухватао је питања која се односе на самоперцепцију студената у погледу њихове вештине слушања, задовољство тренутним

наставним планом и програмом, као и слушање аутентичних текстова на настави енглеског језика струке. Питања су такође покривала проблеме на које студенти наилазе приликом слушања, стратегије које користе приликом слушања, као и њихову мотивацију за учење. У упитнику је коришћена Ликертова скала за мерење њихових перцепција, а добијени подаци су анализирани дескриптивном статистиком како би се идентификовали образци у њиховим одговорима.

Подаци су прикупљани и током истраживања у учионици (Action Research), које је подразумевало примену иновiranог програма наставе. После имплементације програма, студенти су поново анкетирани како би се проценило да ли су уочене позитивне промене у њиховој језичкој компетенцији и мотивацији за учење. Резултати овог дела истраживања омогућили су поређење са почетним подацима и процену ефеката иновiranог приступа. У оквиру истраживања у учионици студенти су такође оцењивали своје способности разумевања различитих жанрова текстова (информативне емисије, стручни текстови). Аудио-записи за слушање су се користили као средство у иновiranом програму наставе како би се проценило њихово дејство на развој вештине слушања студената.

Поред студената, квалитативни подаци су прикупљани од наставника енглеског језика струке путем интервјуа. Ови интервјуи су снимани и накнадно транскрибовани, чиме је омогућена дубинска тематска анализа. Наставници су пружили увид у изазове са којима се сусрећу у настави слушања, стратегијама које користе, а дали су и предлоге за могуће измене у наставном програму.

Кључни део истраживања обухватио је компаративну анализу ставова студената и наставника. Овај корак је омогућио утврђивање сличности и разлика у њиховим перцепцијама, што је послужило као основа за формулисање препорука за унапређење наставе енглеског језика струке.

Подаци су анализирани помоћу различитих статистичких и квалитативних техника, као што су дескриптивна статистика, тематска анализа и упоредне методе. Ово је омогућило дубље разумевање потреба студената и наставника, као и ефеката који се постижу применом нових наставних метода. Интеграција овако прикупљених података омогућила је свеобухватну анализу која је обухватила различите перспективе и методе, чиме су добијени налази релевантни за будуће унапређење наставног плана и програма енглеског језика струке на пословним струковним студијама.

5.2. Истраживачки проблем, циљеви и хипотезе

Главни истраживачки проблем који се разматра у овој дисертацији јесте у којој мери и на који начин развој вештине слушања у настави енглеског језика струке утиче на језичке компетенције студената пословних струковних студија у Србији и њихову способност да примене стечена знања у својој будућој професији. Иако се очекује да настава енглеског језика струке омогући студентима развој функционалних језичких вештина које ће им бити корисне у реалним пословним ситуацијама, чини се да слушање није довољно систематично интегрисано у наставне програме. Велика већина наставних програма, укључујући и наставу енглеског језика струке, фокусира се на развој писаних и говорних вештина, занемарујући важност слушања као кључног елемента који студентима омогућава разумевање и интерпретацију стручних текстова, радио и видео садржаја и сл. (Кулић, Кажанегра Величковић, 2023). Недостатак пажње усмерене на развијање ове вештине може довести до потешкоћа у праћењу сложених аудио материјала, попут стручних предавања, пословних презентација или аудио записа, што додатно наглашава потребу за истраживањем овог аспекта наставе. И поред тога што слушање игра кључну улогу у образовној комуникацији и процени језичких вештина, јер је „саставни део комуникативне језичке употребе и компетенције” (Josifović Elezović, 2011, стр. 175), о његовом вредновању се најмање зна, оно је најслабије истражено и најређе обрађивано у литератури о процени језика (Buck, 2001). С тим у вези, потребно је било испитати како различити приступи настави (употреба аутентичних материјала, примена стратегија учења слушања, као и иновирани програми) могу побољшати развој ове вештине и мотивацију студената за учење.

Истраживачки проблем се додатно усложњава потенцијалним разликама у перцепцијама наставника и студената о значају слушања и ефективности тренутних метода наставе енглеског језика струке. Док наставници могу веровати да су њихове методе довољно ефикасне, студенти могу осећати да њихове потребе за развојем вештине слушања нису у потпуности испуњене. Овај јаз у перцепцијама указује на неопходност дубљег истраживања како би се утврдили стварни изазови и формулисале препоруке за унапређење наставног процеса.

Овим истраживањем се покушава одговорити на питања која се односе на то у којој мери је вештина слушања интегрисана у наставу енглеског језика струке, који су фактори

који ограничавају њен развој и како се она може унапредити тако да одговара потребама студената и захтевима савременог професионалног окружења. Оваква истраживачка перспектива има за циљ да допринесе бољем разумевању улоге слушања у настави енглеског језика струке и да пружи смернице за побољшање наставног процеса, у складу са захтевима студената и савременим тенденцијама глобалног тржишта.

Још један важан проблем који се истражује јесте недостатак интеграције ефективних стратегија слушања у наставне програме који су фокусирани на развој стручног језика. Примену стратегија слушања у настави многи аутори сматрају веома важним елементом за побољшање разумевања онога што се слуша (Graham, 2006; Field, 2009). У том контексту, Грејем (Graham, 2017, стр. 107) идентификује основне принципе који би требало да се примењују у настави стратегија слушања:

1. Без упутстава како побољшати слушање, ученици веома споро развијају ефикасно коришћење стратегија слушања, ако их уопште развијају; насупротив томе, могуће је развити то ефикасно коришћење кроз наставу, што може донети потенцијалне користи за унапређење вештине слушања код ученика.
2. Развој метакогнитивних стратегија и свести о метакогницији у вези са слушањем може бити посебно користан и може се постићи кроз дискусије ученика о коришћењу стратегија.
3. Обраћање пажње на развој стратегија одоздо-навише (bottom-up) и одозго-надоле (top-down) важно је за помоћ ученицима у развијању њиховог слушања.
4. Стратегије предвиђања/припреме за слушање треба комбиновати са стратегијама за верификацију и праћење предвиђања.

С једне стране, иако слушање, по свему судећи, треба да се учи, у многим контекстима настава поприма облик тестирања самог слушања. Другим речима, процењује се разумевање ученика, уместо да се стави фокус на процесе које су користили да би то разумевање постигли (Field 2008; Goh 2010; Graham, Santos & Vanderplank 2011).

Студенти пословних струковних студија у Србији суочавају се са бројним изазовима када је у питању слушање и разумевање аутентичних материјала на енглеском језику који користе у контексту струке коју изучавају. Према неким истраживањима, студенти често не осећају да су адекватно припремљени за слушање стручних текстова и информација у свом будућем професионалном животу (Кулић, Кажанегра Величковић, 2023). Поменути аутори

такође истичу да је развој вештине слушања у настави енглеског језика струке недовољно заступљен, што утиче на самопоуздање студената у разумевању стручних садржаја.

Циљ овог истраживања је да се утврди позиција и развијеност језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија пословног усмерења у Србији. Истраживање настоји да прикаже како студенти перципирају ову вештину, да ли је она довољно заступљена у наставном процесу и са каквим изазовима се сусрећу приликом слушања и разумевања аудио информација. Тест самоперцепције омогућава студентима да изразе своје ставове о могућем занемаривању сврсисходног слушања у наставном процесу, што ће истовремено допринети бољем разумевању односа између активног слушања и комуникативног приступа у настави. С тим у вези, фокус је на потребама студената у области енглеског језика струке, са посебним освртом на препреке, интересовања и очекивања која имају од наставног процеса. Идеја је да се уоче могућности за подизање њиховог нивоа знања на степен који би им омогућио лакше и успешније савладавање професионалних обавеза на енглеском језику у будућем раду. Истовремено, истраживање тежи утврђивању степена компетенција студената у активној употреби ове вештине, те испитује неопходност примене различитих стратегија слушања које би могле побољшати њихово разумевање аудио садржаја. Поређењем ставова студената и наставника након примене иновираних програма наставе, истраживање настоји да прикаже како се перципирају промене у наставном процесу и у којој мери програм одговара потребама свих учесника у настави. На овај начин истраживање настоји да пружи јаснију слику о актуелном стању у настави, као и да предложи конкретне смернице за њено унапређење, прилагођавајући је како потребама студената тако и захтевима савременог пословног окружења.

Секундарни циљеви овог истраживања имају за циљ да пруже дубљи увид у специфичне аспекте вештине слушања и њеног утицаја на свеукупни наставни процес енглеског језика струке. Један од тих циљева јесте процена нивоа компетенције студената у активној примени ове вештине, што укључује њихову способност да разумеју и обрађују аудио информације у различитим контекстима. Овај аспект истраживања омогућиће идентификацију јачих и слабијих страна у приступу слушању, као и могућности за усавршавање кроз наставни процес.

Важан аспект секундарних циљева тиче се анализе значаја примене одговарајућих стратегија слушања у настави. Потреба за овим стратегијама произилази из савремених методолошких приступа који наглашавају важност сврсисходног слушања у развоју језичких компетенција. Употребом различитих стратегија студенти могу постати свеснији својих језичких способности и активнији у процесу учења, што доводи до већег успеха у савладавању језичке вештине слушања. Истраживање ће испитати које су стратегије најефикасније и како се могу интегрисати у наставу ради побољшања разумевања аудио садржаја. Још један битан аспект секундарних циљева односи се на поређење ставова студената и наставника у вези са слушањем у настави енглеског језика струке. Ово поређење омогућава уочавање потенцијалних разлика у перцепцији потреба и изазова, што ће служити као основа за израду препорука за креирање иновираних програма наставе. Анализа ће се фокусирати на то да ли наставни садржаји и методе подједнако одговарају очекивањима и захтевима обе групе, као и да ли иновирани програм може да задовољи те захтеве. На овај начин, секундарни циљеви пружају шире разумевање проблема и доприносе креирању свеобухватног и функционалног приступа настави енглеског језика струке, са посебним акцентом на унапређење вештине слушања као кључног елемента језичке компетенције.

Основна хипотеза истраживања гласи да унапређење вештине слушања у настави енглеског језика струке директно доприноси развоју језичких компетенција неопходних за професионални развој студената. Из ње произилази неколико посебних хипотеза које су детаљно тестиране кроз емпиријска истраживања, а које гласе:

1. Студенти струковних студија показују низак степен компетентности приликом слушања са разумевањем;
2. Аудио-визуелна улазна информација је подстицајнија од пуке аудио информације у развијању слушања са разумевањем;
3. Изложеност студената аутентичном материјалу је од кључног значаја у развоју језичке вештине слушања;
4. Слушање са разумевањем захтева велики напор, те је стога неопходна примена стратегија за учење језика;
5. Студенти струковних студија користе различите стратегије у настави енглеског језика струке приликом слушања са разумевањем;

6. Наставници енглеског језика познају стратегије за унапређење вештине слушања, али их не користе у раду.

Хипотезе у овом истраживању се односе на утврђивање различитих аспеката вештине слушања у настави енглеског језика струке и њеног утицаја на језичке компетенције студената. Оне су конципиране тако да омогуће проверу кључних претпоставки о тренутном стању наставе, потребама студената и ефектима примене иновираних приступа.

Један део хипотеза односи се на претпоставку да је вештина слушања недовољно заступљена у настави енглеског језика струке, што се може одразити на способност студената да разумеју аудио материјале релевантне за њихову будућу професионалну каријеру. Овде се испитује да ли су студенти свесни значаја слушања и у којој мери осећају да је ова вештина довољно развијена током њиховог образовања. Друга група хипотеза повезана је са потребама и очекивањима студената у настави енглеског језика струке. Претпоставља се да постоји значајна разлика између тренутне праксе у настави и потреба студената у развоју функционалне вештине слушања, као и да би иновиране наставне методе могле значајно да побољшају њихово разумевање и примену компетенција. Поред тога, хипотезе се односе и на ставове наставника, с обзиром на то да се претпоставља да постоји извесна разлика у перцепцији значаја и примене вештине слушања између студената и наставника. Истраживање се овде фокусира на могуће разлике у ставовима и њиховом утицају на креирање и имплементацију наставних програма.

Коначно, хипотезе укључују и процену ефеката примене иновираних програма наставе. Очекује се да ће овај програм довести до побољшања нивоа разумевања аудио садржаја код студената, као и до укупног унапређења њихових компетенција у области енглеског језика струке, што ће их боље припремити за професионалне изазове. Ове хипотезе су формулисане тако да обухвате све аспекте истраживачког проблема, а њихово тестирање ће пружити основ за формулисање закључака и препорука за унапређење наставе енглеског језика струке.

5.3. Техника истраживања

У овом истраживању примењена је техника триангулације ради повећања квалитета и поузданости анализе употребом различитих метода прикупљања података, више извора

информација и различитих приступа анализи (Brown, 2016, стр. 141). Техника триангулације је коришћена као алат за интеграцију различитих извора података и перспектива, како би се испитала вештина слушања у настави енглеског језика струке. Ово истраживање обухвата четири главне компоненте: квантитативну методу, истраживање у учионици, квалитативни интервју са наставницима и компаративну анализу ставова студената и наставника. Технике триангулације интегрисане су у свакој од ових компоненти како би се добила свеобухватна слика о језичкој вештини слушања у настави енглеског језика струке.

Како наводе Егберт и Бејкер (Egbert & Baker, 2020, стр. 5), триангулација је истраживачки приступ који користи две или више перспектива за проучавање истраживачког питања. Добијени подаци су анализирани од стране више истраживача како би се избегла пристрасност и осигурала поузданост. Коен, Манион и Морисон (Cohen, Manion, Morrison 2000, стр. 112) препоручују овај приступ као важан корак у квалитетној интерпретацији података дефинишући триангулацију као „покушај да се мапира или потпуније објасни богатство и сложеност људског понашања проучавајући га са више од једног становишта“. Триангулација, као методолошки приступ, подразумева коришћење више различитих метода или извора података у истраживању, са циљем верификације резултата и смањења пристрасности која може бити присутна у оквиру било које појединачне методе. Овај приступ омогућава истраживачима да превазиђу ограничења појединачних метода и добију свеобухватније разумевање проучаваног феномена (Живковић, 2018). Ова техника је посебно корисна у истраживањима која користе мешовите методе, где се комбинују квалитативни и квантитативни приступи за свеобухватније разумевање истраживаног проблема.

У литератури постоји више врста триангулације, а међу њима су посебно значајне категорије које је дефинисао Лонг (Long, 2005, стр. 29–30). Он идентификује три основна облика триангулације: триангулацију извора (triangulation by sources), триангулацију метода (triangulation by methods) и комбинацију ова два приступа – триангулацију извора и метода (triangulation by sources and methods). Лонг (2005) истиче да триангулација омогућава дубље разумевање комплексних феномена у процесу учења језика, јер свака метода има своје предности и ограничења, а њиховом комбинацијом истраживачи могу добити свеобухватнију слику проучаваног феномена. Триангулација извора подразумева

коришћење података добијених из различитих група, на пример, кроз упитнике које попуњавају како наставници тако и ученици. Са друге стране, триангулација метода укључује комбинацију различитих техника прикупљања података, као што су упитници и интервјуи. Прикупљање информације од вишеструких извора препоручљиво је, по мишљењу Лонга (Long, 2005, стр. 63) зато што извори оваквог типа у већини случајева потврђују добијене резултате чиме анализа потреба „добија на тежини“, односно, на значају. Интеграцијом података из различитих извора и метода, истраживачи могу уочити обрасце који би иначе били занемарени, што доводи до применљивијих и кориснијих решења. Штавише, триангулација помаже у минимизирању пристрасности истраживача, укључивањем више истраживача или теоријских оквира, чиме се осигурава да истраживачки процес и резултати не буду превише под утицајем било којег појединачног становишта.

Дензин (Denzin, 1970) је идентификовао шест главних типова триангулације: временску триангулацију, просторну триангулацију, комбиноване нивое триангулације, теоријску триангулацију, истраживачку триангулацију и методолошку триангулацију. У овом раду фокусираћемо се на методолошку триангулацију, која подразумева коришћење више истраживачких метода како би се сагледале различите димензије проучаваног феномена. Егберт и Бејкер (Egbert & Baker, 2020, стр. 5–6) указују на то да, упркос критикама одређених научника, истраживачи истичу бројне предности методолошке триангулације, наглашавајући да овај приступ:

1. Презентује ситуацију на детаљнији и избалансиранији начин (Altrichter, Posch, & Somekh, 1996).
2. Доводи до дубљег и свеобухватнијег разумевања проблема који се истражује (Denzin & Lincoln, 1994, стр. 5; Bekhet & Zauszniewski, 2012; Baker & Egbert, 2016).
3. Пружа потврду открића (Bekhet & Zauszniewski, 2012).
4. Олакшава унакрсну проверу података у потрази за (не)регуларностима (O'Donoghue & Punch, 2003; Baker & Egbert, 2016).
5. Пружа доказе о валидности налаза истраживања (Thurmond, 2001; Cohen et al., 2000).
6. Доказује веродостојност метода и резултата (Marchi & Taylor, 2009).
7. Пружа могућности за поузданија тумачења (Layder, 1993, стр. 128).

8. Подстиче већу сарадњу међу научницима с различитим теоријским приступима и/или методолошким искуством. (Baker & Egbert, 2016).

У овом истраживању триангулација је омогућила: усаглашавање података из више извора, чиме су се добили валидни и поуздани налази; идентификацију заједничких образаца између ставова студената и наставника, што је кључно за креирање препорука за унапређење наставе енглеског језика струке; комбинацију квантитативних и квалитативних метода, чиме су се допунили подаци и омогућила дубља анализа.

Примена технике триангулације у истраживању слушања у настави енглеског језика струке показала се као ефикасан начин за разумевање различитих аспеката ове вештине. Триангулација је допринела не само повећању кредибилитета истраживања већ и формулисању практичних препорука за унапређење наставе. Триангулација је била кључна за постизање циљева овог истраживања, обезбеђујући кредибилитет и дубину кроз методолошку, изворну, теоријску и истраживачку триангулацију. Истраживање показује како интеграција разноврсних перспектива и метода може да реши сложене образовне изазове, посебно у настави енглеског језика струке, и понуди практична решења која одговарају потребама и студената и наставника.

5.4. Методе, инструменти и узорак

У овом истраживању примењене су различите методе које заједно чине свеобухватан оквир за анализу:

- Квантитативна метода: анкетирање студената путем структурисаног упитника са циљем прикупљања података о њиховим ставовима, искуствима и потребама. у првом истраживању, који је заснован на Cross-sectional study приступу, студенти су испитивани о својим потребама и перцепцијама у вези са вештином слушања кроз упитнике.
- Истраживање у учионици (Action Research): примена и евалуација иновiranог наставног програма кроз практичне активности и поновно анкетирање студената. Друго истраживање је имало за циљ да процени ефекте иновираних наставних програма на развој вештине слушања код студената.

- Квалитативна метода: интервјуи са наставницима ради прикупљања детаљних информација о изазовима и могућностима за унапређење наставе.
- Компаративна метода: поређење ставова наставника и студената како би се дефинисале смернице за развој новог програма наставе.

Оваква комбинација метода омогућава дубљи увид у актуелно стање, као и процену ефективности предложених иновација у настави. У том контексту, Браун (Brown, 2016, стр.146) сматра да квалитативне методе отварају могућност одабира нових идеја, нових питања и формулисање хипотеза у контексту анализе потреба, док квантитативне методе доприносе у разумевању ставова интересних страна у погледу нових питања и потврђивању или оповргавању датих хипотеза.

За прикупљање података коришћени су следећи инструменти:

- Упитник за студенте: обухвата питања везана за самоперцепцију, мотивацију, и потешкоће у слушању.
- Тест самопроцене: студенти су оцењивали своје вештине разумевања различитих жанрова текстова, као што су информативне емисије и стручна предавања. Аудио-визуелни записи за слушање коришћени су у иновативном програму како би се проценило њихово дејство на развој вештине слушања.
- Интервју са наставницима: припремљен сет отворених питања за наставнике, са фокусом на развој вештине слушања, примене стратегија слушања и предлоге за унапређење наставног процеса.

Како би резултати истраживања били валидни, неопходно је обезбедити и адекватан узорак. Узорак се дефинише као део, односно подгрупа популације која је укључена у истраживање. Да би узорак био погодан за научна истраживања, потребно је да буде одговарајући, односно довољно велики да омогући спровођење истраживања и доношење закључака, као и репрезентативан, тј. да верно одражава структуру популације коју представља. Основна идеја методе узорковања јесте да се значајни статистички подаци о одређеној масовној појави могу добити и на основу мањег узорка. Како Сузан Мороу истиче, намерно одабирање узорка, засновано на јасним критеријумима, као и квалитет података

прикупљених на такав начин, важнији су од самог броја испитаника, који, иако битан, није пресудан елемент истраживања (Morrow, 2005, стр. 255).

Узорак нашег истраживања обухватао је две групе:

- Студенте - Укупно је учествовало 304 студента са различитих студијских програма пословног усмерења на Одсеку за пословне и информатичке студије Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. Студенти су долазили са различитим нивоима претходног знања енглеског језика.
- Наставнике - У истраживању је учествовало 6 наставника различитих година искуства који предају енглески језик струке на различитим студијским програмима пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија.

Овако структуриран узорак омогућио је свеобухватан увид у стање наставе енглеског језика струке, како из перспективе студената, тако и из перспективе наставника.

5.4.1. Квантитативна метода

Квантитативни приступ представља један од најчешће коришћених метода у лингвистичким истраживањима, посебно када је реч о мерењу језичких компетенција. У оквиру овог истраживања, основна метода или техника прикупљања података било је анкетирање студената помоћу посебно осмишљеног упитника. Студенти су попуњавали упитник како би изнели своје ставове о могућностима и потешкоћама у савладавању слушања у настави енглеског језика струке.

Инструменти као што су упитници играју кључну улогу у прикупљању података. Дорњеи и Тагучи (Dörnyei & Taguchi, 2010, стр. 41–43) наглашавају важност пажљивог креирања упитника у истраживањима наставе језика, истичући да добро осмишљени инструменти могу да пруже прецизне и валидне податке о ставовима, мотивацији и стратегијама учења код студената. Упитници у овом истраживању су коришћени за процену самоперцепције студената, као и њихове мотивације и задовољства тренутним програмом.

Прво истраживање обухватило је студенте различитих студијских програма на Београдској академији пословних и уметничких студија, који похађају наставу енглеског језика струке на првој и другој години студија. Циљ је био да се утврде њихове потребе у вези са вештином слушања у настави енглеског језика струке. Истраживање је обухватило студенте прве и друге године са Одсека за пословне и информатичке студије, и то студенте студијских програма пословног усмерења: 1) Финансија, рачуноводства и банкарства; 2) Пореза и царина; 3) Менаџмента и 4) Маркетинг и трговине.

У првом истраживању, примењена је квантитативна метода по типу студије пресека стања (Cross-sectional study), којом се настојало да се једнократно утврде потребе, ставови и самоперцепције студената у вези са вештином слушања. Ова врста студија је посебно корисна за испитивање разлика унутар групе, као што су узраст, нивои знања или окружења за учење, без потребе за лонгитудиналним праћењем. На пример, истраживачи би могли да упореде језичку компетенцију ученика који уче други језик у имерзивном окружењу у односу на традиционалну учионицу (Mackey & Gass, 2016). Иако ове студије пружају тренутни приказ података, омогућавајући истраживачима да извуку закључке о обрасцима и корелацијама, не могу утврдити узрочно-последичну везу. На пример, ако ученици у имерзивним окружењима покажу боље говорне способности, студија пресека стања би истакла овај тренд, али не би могла да утврди да ли је само окружење узроковало напредак (Dörnyei, 2007, стр. 83–85). Упркос овом ограничењу, студије пресека стања су вредна у истраживању језика због своје ефикасности и способности да обраде велике узорке. Она пружају важне увиде у факторе који утичу на учење језика и помажу у доношењу одлука о методама наставе, креирању наставног плана и подршци ученицима (Ellis, 2012). У том контексту, подаци добијени овом методом омогућили су идентификацију кључних области у којима студенти осећају потребу за додатним развојем, као и потенцијалних недостатака у постојећој наставној пракси.

5.4.1.1. Упитник за студенте

Упитник за студенте (Прилог 1) је креиран са циљем прикупљања података о ставовима, искуствима и потешкоћама студената у вези са развијањем вештине слушања у настави енглеског језика струке. Подељен је у три дела, од којих сваки обухвата специфична питања или тврдње за процену различитих аспеката ове језичке вештине. Испитаници су

попуњавали упитник анонимно, што је омогућило добијање искрених и објективних одговора. 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, стр. 38, Basturkmen, 2010, стр. 31).

Први део упитника садржи 14 питања која се односе на опште информације, као што су:

- Демографски подаци: пол, студијски програм, година студија и географска регија из које долазе.
- Самопроцена знања енглеског језика: ниво језичке компетенције, што је од значаја за процену способности студената да разумеју и користе језик.
- Наставна пракса и приоритети: облик наставе (teacher-centered, student-centered или мешовит приступ) и процена удела језичких вештина (говор, писање, слушање, читање) у настави.
- Практиковање слушања: начини вежбања слушања на часовима и ван њих, као и мишљење о значају вештине слушања за целокупно учење енглеског језика.
- Потешкоће у слушању: идентификовање проблема као што су брзина говора, акценат, недостатак речника или граматике, као и врсте садржаја које испитаници сматрају најизазовнијим за разумевање.

Други део упитника укључује 21 тврдњу о искуствима и ставовима у вези са вештином слушања у настави енглеског језика струке, те омогућава дубљу анализу перцепције студената у вези са проблемима са којима се суочавају током слушања на енглеском језику. Поред тога, одговори на питања у овом делу пружају значајне информације о томе које аспекте слушања студенти сматрају изазовним, као и који фактори највише утичу на њихово разумевање. Као мерни критеријум примењена је петостепена Ликертова скала (1 – не слажем се са исказом; 2 – углавном се не слажем са исказом; 3 – неодлучан/на сам са исказом; 4 – углавном се слажем са исказом и 5 – у потпуности се слажем са исказом). Овај сегмент истражује самопроцену способности слушања, идентификацију фактора који утичу на разумевање, као и улогу наставних метода и дигиталних технологија у развоју ове вештине.

Трећи део се фокусира на процену употребе стратегија за слушање током наставе енглеског језика струке. Овај део је посебно важан јер омогућава увид у то које стратегије студенти свесно користе, што ће бити корисно у анализи ефикасности различитих приступа у настави. Испитаници заокружују један од бројева на Ликертовој скали од 1 до 5 (1 – редовно користим стратегију; 2 – понекад користим ову стратегију; 3 - ретко користим ову стратегију; 4 – никад не користим ову стратегију; 5 – нисам свестан/на ове стратегије). Овај сегмент обухвата 16 стратегија које укључују идентификацију кључних речи, превођење, предвиђање, повезивање са постојећим знањем, прављење белешки и занемаривање мање разумљивих делова текста.

Када је реч о стратегијама слушања, Рост (2002, стр. 236) наводи да су то „свесни планови за управљање говором који следи“. Оваква дефиниција обухвата стратегије одозго надоле (нпр. коришћење контекстуалних назнака за одређивање значења), али и стратегије одоздо нагоре (нпр. обраћање пажње на интонационе обрасце, префиксе речи или друге језичке карактеристике како би значење било лакше разумљиво), те се односи и на когнитивне стратегије (које делују на нивоу саме улазне информације) и метакогнитивне стратегије, „вештине вишег реда које могу укључивати планирање, праћење или процену успеха неке активности учења“ (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 44–45).

Упитник је осмишљен за прикупљање података о потребама студената и ефикасности постојећих наставних метода. За обраду података коришћен је програм СПСС, а примењена је дескриптивна статистика, укључујући анализу средњих вредности, фреквенција, као и корелационе анализе и т-тестове. Овакав приступ омогућио је испитивање разлика у одговорима студената из различитих група, као и повезаности различитих фактора (нпр. примене стратегија учења и степена задовољства разумевања садржаја који се слуша). С тим у вези, дат је свеобухватан преглед о самоперцепцији, стратегијама, тешкоћама и начинима вежбања вештине слушања у оквиру наставе енглеског језика струке, што омогућава детаљну анализу различитих фактора који утичу на ову важну језичку вештину.

5.4.2. Истраживање у учионици (Action research)

Истраживање у учионици омогућава наставницима и истраживачима да идентификују проблеме у наставном процесу и имплементирају иновативна решења. У

оквиру овог истраживања, анализирани су недостаци тренутног програма, а затим је развијен и примењен иновирани наставни програм.

Постоји много модела и дефиниција истраживања у учионици, али једна од најпознатијих је она коју су дали Кар и Кемис (Car & Kemmis, 1986, стр. 162), а која гласи да је истраживање у учионици једноставно облик самопосматрања који учесници спроводе како би унапредили рационалност и непристрасност у сопственој пракси, разумевање те праксе и ситуација у којима се та пракса спроводи. Истраживање у учионици се дефинише и као „систематско истраживање које спроводе наставници с намером да прикупе информације о томе како њихове школе функционишу, како држе предавања и колико њихови ученици уче“ (Mills, 2018, стр. 4). Његов циклични карактер — који обухвата планирање, деловање, посматрање и рефлексiju — кључан је за ову методологију (Kemmis & McTaggart, 1986, стр. 11-14) у оквиру које би требало да се:

- Идентификује кључна област сопствене праксе која представља „загонетку“, проблем или питање, те планира стратегија за промену или унапређење те ситуације.
- Систематски прикупљају информације о тој кључној области.
- Анализира и размишља о томе шта прикупљени подаци говоре о тој ситуацији.
- Поново делује, уколико је потребно, како би се променила или побољшала ситуација.

Ово истраживање је спроведено у реалним учioniчким условима са циљем унапређења наставне праксе. Након иницијалне анализе резултата упитника који су у попуњавали испитаници у првом истраживању, спроведене су измене у програму наставе енглеског језика струке, а потом је праћено како те измене утичу на развој вештине слушања код студената. Различити аудио-визуелни материјали за слушање коришћени су у иновативном програму како би се проценило њихово дејство на развој вештине слушања. Поновним анкетирањем студената након примене иновираних метода, добијени су подаци који су показали да ли су предложене промене заиста довеле до побољшања језичких компетенција.

5.4.3. Квалитативна метода

За разлику од квантитативног истраживања које одликује анкетирање великог броја испитаника, најчешће путем упитника са релативно малим бројем питања затвореног типа, квалитативна истраживања, као што су интервјуи или друге технике, омогућавају обухватање мањег броја испитаника, али пружају могућност да они детаљније објасне своја мишљења, ставове и осећања. Како Нунан наводи, један од разлога за истрајност у разликовању квантитативног и квалитативног истраживања јесте то што ова два приступа представљају различите начине размишљања и разумевања света око нас. У основи разликовања ових традиција и метода истраживања јесте расправа о природи знања и статусу погледа на свет, и то што је ова расправа, у суштини, филозофска (Nunan, 1992, стр. 10).

У овом истраживању, једна од квалитативних метода која је коришћена за прикупљање података укључивала је интервју са наставницима. Прикупљени подаци су снимани помоћу диктафона и бележени у писаном облику, што је омогућило њихову каснију обраду и анализу применом технике анализе садржаја. Квалитативно истраживање у овој студији има за циљ да пружи дубљи увид у искуства, ставове и изазове наставника енглеског језика струке, који предају на различитим студијским програмима пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. Овај метод омогућава дубинско испитивање комплексних феномена и допуњује квантитативне податке, што је у складу са принципима мешовитог метода истраживања (Creswell, 2014).

5.4.3.1. Интервју за наставнике

Упитник за наставнике (Прилог 3), који је коришћен у овом истраживању, дизајниран је тако да прикупи детаљне податке о њиховим методама и стратегијама слушања у настави енглеског језика струке. Питања у упитнику су усмерена на откривање наставничких пракси, као и на разумевање како наставници прилагођавају своје методе различитим студентским потребама. Овај приступ је значајан јер пружа увид у практичне аспекте наставе, као и у кључне изазове са којима се наставници сусрећу. Коришћена је техника полуструктурисаног интервјуа, која је погодна за истраживање сложених питања, јер омогућава флексибилност у испитивању и прилагођавање питања током самог процеса.

Интервјуи су спроведени са наставницима који имају различит ниво искуства у настави енглеског језика струке, како би се обезбедила разноврсност перспектива.

Инструмент који је коришћен укључује сет отворених питања која су формулисана на основу циљева истраживања. Питања су покривала теме као што су: изазови са којима се наставници суочавају током предавања вештина слушања; стратегије које примењују како би побољшали разумевање професионалног енглеског код студената; перцепције о важности слушања у оквиру стручног језика; мишљења о постојећем наставном плану и предлози за његово унапређење. За анализу прикупљених података примењена је тематска анализа, која је погодна за идентификацију и тумачење образаца у квалитативним подацима (Braun & Clarke, 2006, стр. 79).

Циљ интервјуа је да се детаљно испитају наставничке праксе у примени стратегија слушања у настави енглеског језика струке, као и да се стекне дубљи увид у њихове ставове, искуства и изазове са којима се сусрећу у овом контексту. Интервју је спроведен у полуструктурисаном формату, што је омогућило истраживачима да истовремено прате унапред дефинисане теме и оставе простор за спонтане, дубље дискусије о специфичним аспектима наставничке праксе.

Полуструктурисани формат интервјуа је изабран због његове флексибилности и погодности за истраживање сложених образовних феномена. Сви интервјуи су снимљени уз сагласност учесника, што је омогућило тачну транскрипцију и анализу података. Анализа добијених одговора спроведена је коришћењем тематске анализе, која је помогла у идентификацији кључних образаца, ставова и пракси међу наставницима. Ова врста анализе је примењена како би се идентификовали обрасци у ставовима и праксама наставника и како би се створила свеобухватна слика о њиховом приступу настави (Браун, 2001, стр. 117).

Током интервјуа, посебан акценат је стављен на следеће аспекте: приступе планирању наставе, начине интеграције стратегија слушања у наставу, адаптацију метода потребама студената, као и коришћење технологије и додатних ресурса. Посебна пажња је посвећена изазовима са којима се наставници сусрећу и стратегијама које примењују како би превазишли ове изазове. Додатно, наставници су имали прилику да поделе своја искуства у професионалном развоју и коришћењу савремених образовних алата.

Интервјуи су такође омогућили дубље разумевање интеракције између наставника и студената, као и начина на који се стратегије слушања користе за подршку развоју

компетенција студената. Резултати интервјуа пружиће богате увиде који се могу користити за даљи развој иновативних наставних програма у настави енглеског језика струке.

5.4.4 Комбинована метода

Комбинована метода истраживања подразумева интеграцију квантитативних и квалитативних приступа како би се добило свеобухватније разумевање проучаваног феномена. У ранијим истраживањима владало је мишљење да је усаглашавање ова два приступа истраживања немогуће. Међутим, каснији развој значајно је променио овај став. Данас преовладава уверење да комбинација квантитативних и квалитативних метода даје боље резултате и да је ослањање искључиво на један од ових приступа недовољно за истраживања у области хуманистичких наука. Овај приступ је све популарнији у друштвеним наукама због своје способности да обједини различите перспективе, допуни недостатке појединачних метода и повећа кредибилност резултата (Creswell, 2007, стр. 5).

Када говоримо о усвајању енглеског језика као страног, Ларсен-Фриман и Лонг истичу да је јасно да се много више може постићи истражујући у области енглеског као страног комбиновањем особености и квалитативне и квантитативне парадигме, те да их они пре сагледавају као комплементарне парадигме него као супротне указујући тиме да није потребно бирати једну од те две парадигме (Larsen-Freeman and Long, 1991: 24).

Сличног мишљења су Макеј и Гас наводећи да све чешћа пракса коришћења квалитативних и квантитативних података илуструје чињеницу да ова два приступа у истраживању не треба посматрати као супротне полове у дихотомији, већ као комплементарне начине у истраживању одређених комплементарних појава које утичу на усвајање страног језика (Mackey and Gass, 2005, стр. 164).

У комбинованој методологији примењују се методе квантитативног и квалитативног истраживања. Методе се могу комбиновати на два начина: истовремено или секвенцијално. Истовремено комбиновање подразумева паралелно прикупљање и интерпретацију података из оба извора, где се налази интегришу ради постизања боље интерпретације. Секвенцијално комбиновање укључује јасно раздвојене фазе истраживања које се спровode једна за другом. У овом истраживању примењен је истовремени приступ комбиновања метода, а подаци прикупљени на оба начина коришћени су у циљу трајангулације (Creswell, 2007, стр. 518–519).

У овом истраживању, комбинована метода је примењена како би се обезбедила дубља анализа језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија пословног усмерења. Квантитативни део истраживања се ослањао на анализу података прикупљених анкетом, док је квалитативни део обухватао интервјуе са наставницима. Комбиновањем ових приступа, истраживање је омогућило: прецизно мерење ставова и потреба студената путем квантитативних метода (упитника); дубље разумевање наставничких перспектива и пракси кроз квалитативне технике (тематска анализа интервјуа).

Главна предност овог приступа лежи у његовој флексибилности и способности да повеже податке добијене из различитих извора. На пример, квантитативни налази се користе за идентификацију општих образаца, док квалитативни подаци доприносе објашњењу тих образаца и откривању детаља који су важни за формулисање практичних препорука (Flick, 2004, стр. 178). Применом комбиноване методе, истраживање је омогућило потврду података кроз триангулацију, смањење пристрасности и интеграцију различитих перспектива. Ово је значајно повећало кредибилност и релевантност закључака, што је од посебне важности у образовним истраживањима која имају практичне импликације.

5.5. Пилот истраживање

Пилот истраживање (Кулић, Кажанегра Величковић, 2024) спроведено је током школске 2021/22.године са циљем да се анализира стање развоја језичке вештине слушања код студената пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. Истраживање је било усмерено на идентификацију изазова са којима се студенти суочавају приликом усвајања вештине слушања, као и на процену ефикасности постојећих наставних метода. Кроз овај процес истражене су могућности за побољшање наставне праксе и унапређење методологије наставе енглеског језика струке.

Предмет истраживања овог пилот истраживања била је улога језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке у оквиру високог струковног образовања код студената пословног профила, те унапређење наставних активности увођењем садржаја који могу да поспеше развијање језичке компетенције и мотивисаност студената за учење овог језика.

Примарни циљ односио се на утврђивање степена развоја језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија.

Како би се утврдили секундарни циљеви који су темом задати, потребно је било утврдити: 1. Улогу наставника као извора аудитивног текста; 2. Способност студената да разумеју стручни текст; 3. Корелацију између комплексности лексике текста и могућности његовог разумевања; 4. Мотивацију студената; 5. Корелацију између занимљивости, дужине текста и његовог разумевања; 6. Улогу имплицитне ваннаставне вештине слушања; 7. Улогу изложености аутентичном језичком материјалу у усвајању енглеског језика.

Истраживање је полазило од основне хипотезе: језичка вештина слушања није довољно заступљена у настави енглеског језика струке у оквиру високог струковног образовања код студената пословног усмерења у Србији.

Појединачне хипотезе које су постављене у раду гласиле су:

1. Дужина и комплексност текстова који се слушају у настави енглеског језика струке отежавају развијање вештине слушања;
2. Аудио-визуелна улазна информација је подстицајнија од пуне аудио информације у развијању слушања са разумевањем;
3. Изложеност студената аутентичном материјалу је изузетно неопходно у развоју језичке вештине слушања.

Истраживање је спроведено на узорку од 73 студента различитих студијских програма пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. У оквиру квантитативног истраживања као одговарајући инструмент примењен је упитник посебно конструисан за потребе овог истраживања. Студенти су попуњавали упитник на часовима енглеског језика током марта школске 2021/22. године.

Упитник се састојао из 12 питања која су подељена на 3 тематске области. Први део упитника имао је за циљ утврђивање ставова студената о дужини и сложености текстова које слушају у настави енглеског језика струке, те разумевању стручних текстова. С тим у вези испитивана је заступљеност аудио-визуелних садржаја у настави, као и улога наставника као јединог извора аудитивног текста. Као мерни критеријум примењена је петостепена Ликертова скала (1 - не слажем се уопште са исказом, 2 - углавном се не слажем

са исказом, 3 - неодлучан/на сам у вези са исказом, 4 - углавном се слажем са исказом, 5 - у потпуности се слажем са исказом).

Резултати приказани у табели 1 показују у којој мери су у настави заступљени садржаји које су испитаници оцењивали као тешке, незанимљиве, предуге или преоптерећене стручном терминологијом.

Табела 1. Тврдње о садржајима који се слушају на настави

	1	2	3	4	5
1. У настави енглеског језика струке не користимо аудио-визуелна средства	1,3%	1,6%	11,2%	22,6%	63,3%
2. Једини материјал за слушање у настави енглеског језика је предавање наставника на часовима	2,4%	2,3%	6,4%	10,1%	78,8%
3. Текстови које слушамо на настави су тешки за разумевање	23,5%	24,3%	3,2%	24,6%	24,4%
4. У текстовима које слушамо на настави има превише стручних речи	26,9%	32,4%	3,8%	17,3%	19,6%
5. Текстови које слушамо на настави су дугачки и незанимљиви	30,7%	38,4%	9,6%	12,2%	9,1%

У погледу употребе аудио-визуелних средстава, већина испитаника (63,3%) у потпуности се сложила са тврдњом да се таква средства не користе, док је 22,6% било делимично сагласно. Мањи проценат студената изразио је неодлучност (11,2%), а само 2,9% њих је исказало неслагање са тврдњом. Ови подаци указали су на веома ограничену примену модерних наставних технологија у овој области.

Када је у питању материјал за слушање, 78,8% испитаника је потврдило да је једини извор предавање наставника, док се 10,1% њих изјаснило да су углавном сагласни са овом тврдњом. Неодлучно је било 6,4% испитаника, а само мали проценат (4,7%) је изразио неслагање. С тим у вези, резултати су показали да се у настави ретко користе разноврсни аудио-материјали, што може ограничити изложеност студената аутентичном језику.

У одговорима испитаника на тврдњу о тежини разумевања текстова које студенти слушају показана је значајна варијабилност. Потпуно слагање исказало је 24,4% студената, док је делимично слагање исказало њих 26,4%, што чини нешто више од половине испитаника који сматрају да су текстови које слушају на настави енглеског језика тешки за разумевање. С друге стране, 24,3% студената углавном не дели ово мишљење, а 23,5% уопште не сматра текстове претешким. Ови разноврсни ставови могу бити резултат различитих језичких компетенција које студенти доносе из претходног образовања.

Када је реч о количини стручних речи у текстовима које слушају, већина испитаника је мишљења да такав садржај није претеран. Потпуно неслагање са тврдњом да у текстовима има превише стручних речи изразило је 26,9% студената, док је 32,4% углавном било сагласно са тврдњом. Неодлучност је исказало само 3,8%, док је 36,9% студената у одређеној мери сматрало да је лексика преоптерећена стручним терминима. С тим у вези, можемо закључити да се стручна терминологија углавном перципира као умерено заступљена и прихватљива код студената на настави енглеског језика.

Што се тиче дужине и незанимљивости текстова, већина студената се није сложило да су текстови дугачки и незанимљиви (30,7% и 38,4%). Само 9,1% студената је исказало потпуну сагласност са овом тврдњом, док је 12,2% исказало делимичну сагласност. Неодлучно је било 9,6% испитаника. Дакле, по мишљењу већине студената, текстови су у разумној мери прилагођени њиховим интересовањима и способности да прате наставу.

Анализа резултата овог дела упитника истакла је потребу за унапређењем наставних средстава, посебно кроз већу примену аудио-визуелних материјала, као и на потребу за прилагођавањем садржаја текстова различитим нивоима знања и интересовања студената.

У другом делу упитника посредно су испитивани ставови студената о квалитету текстова који се слушају на настави, посебно у погледу занимљивости и дужине, као и улогу визуелних елемената и писаних материјала у олакшавању разумевања. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Ставови студената о текстовима које слушају на настави

	1	2	3	4	5
1. Тешко ми је да разумем текст на енглеском уколико има много стручних речи	13,5%	22,3%	4,5%	38,4%	21,3%
2. Тешко ми је да се фокусирам на слушање текста на енглеском језику уколико је текст дугачак и незанимљив	2,2%	15,0%	4,0%	43,6%	35,2%
3. Тешко ми је да слушам текст на енглеском уколико немам писани текст пред собом	8,8%	25,4%	3,1%	32,6%	30,1%
4. Лакше ми је да памтим текст на енглеском када је у питању аудио-визуелна презентација	16,5%	12,4%	2,8%	29,7%	38,6%

На тврдњу о потешкоћама у разумевању текстова са великим бројем стручних речи, 21,3% испитаника се у потпуности сложило, а 38,4% је делимично изразило слагање. С друге стране, 22,3% се углавном није сложило, док је 13,5% испитаника у потпуности одбацило овај став. Неодлучно је било 4,5% анкетираних. Ови резултати су показали да је више од половине студената имало потешкоћа у разумевању текстова са стручним терминологијом.

Што се тиче тврдње о отежаном разумевању уколико је текст дугачак и незанимљив, 35,2% студената се у потпуности сложило да дужи и незанимљиви текстови отежавају фокусирање на слушање, док је 43,6% делимично делило ово мишљење. Са друге стране, 15% испитаника се углавном није сложило, а 2,2% у потпуности није делило овај став. Неодлучно је било 4% испитаника. Дакле, резултати су показали да већина испитаника сматра дужину и незанимљивост текста фактором који им отежава разумевање текстова који се слушају.

У погледу помоћи коју пружа писани текст приликом слушања, 30,1% испитаника у потпуности се сложило да им писани текст помаже у разумевању, док се 32,6% изјаснило да се углавном слажу са исказом. Насупрот томе, 25,4% студената углавном се није сложило са датом тврдњом, док се 8,8% изјаснило да се уопште не слаже са исказом. Неодлучно је

било само 3,1% анкетираних, што показује да се већина ослања на писани текст ради лакшег разумевања.

Када је реч о аудио-визуелним презентацијама, 38,6% испитаника у потпуности се сложило да оне значајно помажу у разумевању текстова, док је 29,7% делимично изразило слагање. С друге стране, 12,4% испитаника углавном није било сагласно, а 16,5% је у потпуности одбацило овај метод као користан. Неодлучно је било само 2,8% испитаника, чиме је потврђен значај аудио-визуелних садржаја у процесу разумевања текстова који се слушају на настави.

Добијени резултати овог дела упитника пружили су смернице за унапређење наставе енглеског језика, указујући на важност прилагођавања дужине и занимљивости текстова, коришћења писаних материјала као помоћи, као и повећање употребе аудио-визуелних презентација.

Трећи део упитника нагласио је важност аутентичних језичких садржаја у развоју вештине слушања, а односио се на имплицитну ваннаставну вештину слушања. Резултати су приказани у табели 3.

Табела 3. Имплицитно ваннаставно слушање

	1	2	3	4	5
1. У слободно време слушам музику на енглеском језику и разумем стихове песама	39,2%	9,3%	2,6%	13,7%	35,2%
2. У слободно време гледам филмове, серије, документарне и емисије забавног карактера на енглеском језику	4,0%	5,6%	0,3%	39,4%	50,7%
3. Користим енглески језик у говорној комуникацији са странцима кад год се нађем у стварној ситуацији или на друштвеним мрежама и порталима (Скајп, Зум, итд.)	35,3%	21,1%	4,0%	10,1%	29,5%

Анализа овог дела упитника указује на различите нивое изложености аутентичном језичком материјалу и његову примену у свакодневном животу. На тврдњу да студенти у слободно време гледају филмове, серије, документарце и емисије забавног карактера на енглеском језику, 50,7% је изразило потпуно слагање, а 39,4% се углавном сложило, што показује висок ниво ангажовања кроз ове активности. Само 5,6% се углавном није сложило, а 4% у потпуности је одбацило ову тврдњу, док је неодлучних било минималних 0,3%.

Што се тиче слушања музике на енглеском и разумевања стихова песама, одговори су били подељени. Потпуно слагање је исказало 35,2% испитаника, али чак 39,2% у потпуности се није сложило са овом тврдњом. С друге стране, 13,7% се углавном сложило, док се 9,3% углавном није сложило са исказом. Неодлучност је исказало 2,6% анкетираних. С тим у вези, резултати су указали на значајну варијабилност у способности разумевања и интерпретације музичких садржаја.

На тврдњу о коришћењу енглеског језика у говорној комуникацији са странцима, било у стварним ситуацијама или путем платформи као што су Скајп или Зум, 29,5% испитаника је изразило потпуно слагање, док је 35,3% исказало потпуно неслагање. 10,1% студената је навело да се углавном слажу, а 21,1% да се углавном не слажу са овом тврдњом. Неодлучно је било 4% анкетираних. Из анализе се може закључити да многи студенти ретко користе енглески у говорним ситуацијама, али и да постоји значајна група која активно примењује језик у овом контексту. Укупно гледано, резултати овог дела упитника указали су на постојање значајних разлика у начину и учесталости коришћења енглеског језика међу студентима, што може бити повезано са индивидуалним способностима, мотивацијом и нивоом изложености аутентичном језичком материјалу.

Овим пилот истраживањем потврђена је основна хипотеза о недовољном развоју језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. Већина испитаника (63,3%) сложила се са тврдњом да се у настави не користе аудио-визуелна средства, док је 78,8% истакло да је једини материјал за слушање предавање наставника. Иако наставник има кључну улогу у учењу језика, недостатак изложености аутентичном материјалу ограничава развој способности слушања и сужава разноврсност језичких садржаја, што је неопходно за ефикасно развијање ове језичке вештине.

Посебна хипотеза која је гласила да дужина и комплексност текстова који се слушају у настави енглеског језика струке отежавају развијање вештине слушања делимично је потврђена. Већина студената сматра да ови фактори отежавају развој вештине слушања. Ипак, мишљења су подељена када је реч о тежини текстова и заступљености стручне терминологије. Приближно исти проценат студената се слаже и не слаже са тврдњом да су текстови тешки за разумевање, те да у текстовима које слушају на настави има превише стручних речи. Ови резултати могу се објаснити разликама у нивоу језичке припремљености студената, што указује на потребу за индивидуализованим приступом настави. Хипотеза о важности аудио-визуелних средстава је потврђена јер већина студената сматра да ови материјали значајно помажу у разумевању текста. Такође, 62,7% студената наводи да им писани текст као допуна аудитивном материјалу помаже у бољем разумевању. Овакви резултати указују на потребу за увођењем разноврснијих и интерактивнијих материјала у наставу. С друге стране, хипотеза о неопходности изложености аутентичном језичком материјалу није у потпуности потврђена. Док један део студената активно користи енглески језик ван учионице (на пример, слушањем музике или комуникацијом са странцима), значајан број то не чини. На пример, 35,2% студената изразило је потпуно слагање са тврдњом да слушају музику на енглеском и разумеју стихове, али се 39,2% уопште није сложило. Слично томе, 29,5% студената користи енглески у говорној комуникацији, док 35,3% то уопште не практикује. Ове разлике могу се приписати различитим нивоима знања, самопоуздања и мотивације за коришћење језика у свакодневним ситуацијама.

Резултати овог пилот истраживања указали су на значај увођења разноврснијих аудио-визуелних материјала за слушање, подстицања студената да активно користе језик изван учионице кроз пројекте уз подршку наставника, као и на важност презентовања тих пројеката у учионици, где се студентски радови критички анализирају и дескриптивно оцењују.

5.6. Закључна разматрања

У овом поглављу детаљно су описани циљеви, хипотезе, методе, инструменти и узорак који су коришћени за прикупљање истраживачких података. Главни циљ истраживања био је да се утврди ниво развијености вештине слушања студената на пословним струковним студијама⁺ и идентификују потребе и изазови у настави енглеског језика струке. У том смислу, постављене су хипотезе које се односе на самоперцепцију студената, њихово задовољство тренутним наставним програмом и потребу за иновацијама, као и на изазове са којима се сусрећу наставници.

Користећи различите методе, као што су квантитативна метода (упитници и тестови), истраживање у учioniци (Action Research), квалитативна метода (интервјуи) и компаративна метода (поређење ставова наставника и студената), истраживање је омогућило свеобухватну анализу тренутног стања и потреба у настави енглеског језика струке. Ови методолошки приступи су допринели дубљем разумевању изазова у настави, као и препознавању могућности за унапређење наставног процеса.

Инструменти који су коришћени за прикупљање података (упитници, тестови самопроцене и интервјуи) пружили су важне информације које ће послужити као основа за предложене иновације у наставном програму. Узорак који је обухватио студенте са различитим нивоима знања енглеског језика и наставнике са различитим искуствима, омогућио је добијање разноликих и свеобухватних података који ће помоћи у дефинисању смерница за будуће унапређење наставе. Овакав мултиметодолошки приступ, као и фокусирање на реалне потребе студената и наставника, допринео је формулисању препорука за креирање иновативног програма наставе енглеског језика струке који одговара на изазове савременог образовања.

Дат је и приказ резултата пилот истраживања који су потврдили недовољан развој вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија пословног усмерења. Резултати су указали на недостатак употребе аудио-визуелних средстава и ограничену изложеност аутентичном материјалу, што негативно утиче на способност слушања и разноврсност језичких садржаја. Комплексност и дужина текстова, као и употреба стручне терминологије узрокују потешкоће у разумевању код неких студената, те су резултати показали да су мишљења о томе подељена. Разлике у језичкој

припремљености указали су на потребу за индивидуализованим приступом настави. Потврђена је важност коришћења аудио-визуелних материјала и писаних текстова као подршке аудитивном садржају. С тим у вези, као закључак се намеће да разноврснији и интерактивнији материјали могу значајно допринети развоју вештине слушања. Иако део студената активно користи енглески језик ван учионице, велики број њих то не чини, што упућује на неопходност подстицања језичке продуктивности и мотивисања за практичну примену језика у свакодневним ситуацијама.

6. АНАЛИЗА ПОТРЕБА И САМОПЕРЦЕПЦИЈЕ СТУДЕНАТА У ВЕЗИ СА ВЕШТИНОМ СЛУШАЊА: ИСТРАЖИВАЊЕ 1

У овом поглављу представљена је анализа резултата првог истраживања, које је усмерено на испитивање потреба студената и њихове самоперцепције у вези са вештином слушања у оквиру наставе енглеског језика струке. Разумевање ових аспеката је од кључног значаја за унапређење наставног процеса и прилагођавање програма специфичним захтевима студената у контексту струковног образовања.

Циљ овог истраживања је да се утврди како студенти перципирају сопствену способност разумевања текстова које слушају, као и које потребе и изазове идентификују у овом домену. Поред тога, испитују се и њихова очекивања од наставе енглеског језика струке, са посебним акцентом на активности које развијају вештину слушања. Такође, истражени су недостаци у тренутним приступима настави, као и могућности за интеграцију активности слушања које одговарају потребама савременог пословног окружења.

Ово поглавље пружа увид у кључне аспекте истраживања, укључујући ставове студената о значају и учесталости активности слушања у настави, као и препознате празнине у постојећем наставном програму. Резултати анализе пружили су основ за формулисање иновираних плана и програма који је спроведен међу студентима Београдске академије пословних и уметничких студија у циљу унапређења вештине слушања у настави енглеског језика струке. Крајњи циљ је конципирање конкретних препорука за унапређење наставе енглеског језика струке у складу са савременим образовним и професионалним потребама студената пословних струковних студија.

6.1.Анализа резултата

У истраживању је учествовало 304 студента, од којих је значајно већи број чинио женски пол (222 студенткиње, односно 73%), док је мушкараца било 82, што представља 27% узорка. Највећи део студената, 41.1%, похађали су студијски програм Финансије, рачуноводство и банкарство. Четвртина испитаника су били студенти студијског програма Порези и царине, 18.% студенти Менаџмента и 15.1% студенти Маркетинг и трговине.

Нешто више од две трећине студената, тачније 70.4% (214 студената) били су студенти прве године, док је преосталих 90 студената (29,6%) похађало другу годину студија.

Дескриптивна статистика обухватила је таблице учесталости за атрибутивна обележја. За нумеричка обележја, односно у случају коришћења Ликертове скале, примењене су мере централне тенденције (средња вредност, медијана и мод), као и стандардна девијација као мера варијације. За тестирање хипотеза које се односе на атрибутивна обележја коришћен је хи-квадрат тест, док су за тестирање разлика код нумеричких обележја коришћени т-тест и ANOVA.

Фишера процедура најмање значајне разлике (LSD) користи се за тестирање разлика између средина група у оквиру анализе варијансе (ANOVA). Када ANOVA (F-тест) покаже да постоји значајна разлика између група, Фишеров LSD тест идентификује које средине група се значајно разликују од осталих.

Расподела студената по регионима приказана је у табели 1.

Табела 1: Структура студената у односу на регион

Регион	број студента	%
Источна Србија	10	3.3
Западна Србија	61	20.1
Војводина	50	16.4
Јужна Србија	17	5.6
Централна Србија	27	8.9
Београд	139	45.7

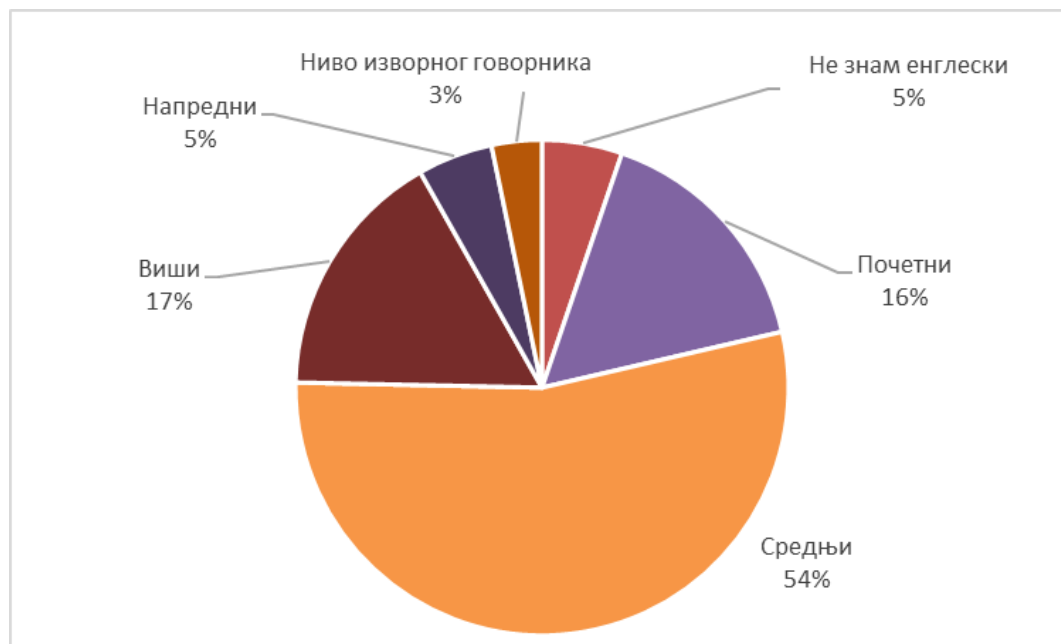
На почетку упитника студенти су процењивали своје знање енглеског језика. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2: Самопроцена знања енглеског језика

Ниво знања енглеског	Број студената	%
Не знам енглески	16	5.3
Почетни	49	16.1
Средњи	164	53.9
Виши	50	16.4
Напредни	15	4.9
Ниво изворног говорника	10	3.3

Графички приказ резултата дат је на графикону 1.

Графикон 1. Графички приказ самопроцене знања енглеског језика



Како би било могуће направити бољу статистичку анализу, увели смо фактор *самопроцена* на основу питања бр. 5 где су студенти означавали свој ниво знања енглеског језика. Спојили смо одговоре "не знам енглески" и "почетни" у "слабо", средњи је остао "средње", а преостала три одговора смо спојили у "добро". На овај начин смо добили фактор са три категорије који ће нам послужити за даља тестирања.

Табела 3. Фактор - *Самопроцена* у три категорије

Самопроцена знања енглеског	Број студената	%
Слабо (=“не знам енглески“+“почетни“)	65	21.4
Средње (=“средњи“)	164	53.9
Добро (=“виши“+“напредни“+“ниво изворног говорника“)	75	24.7

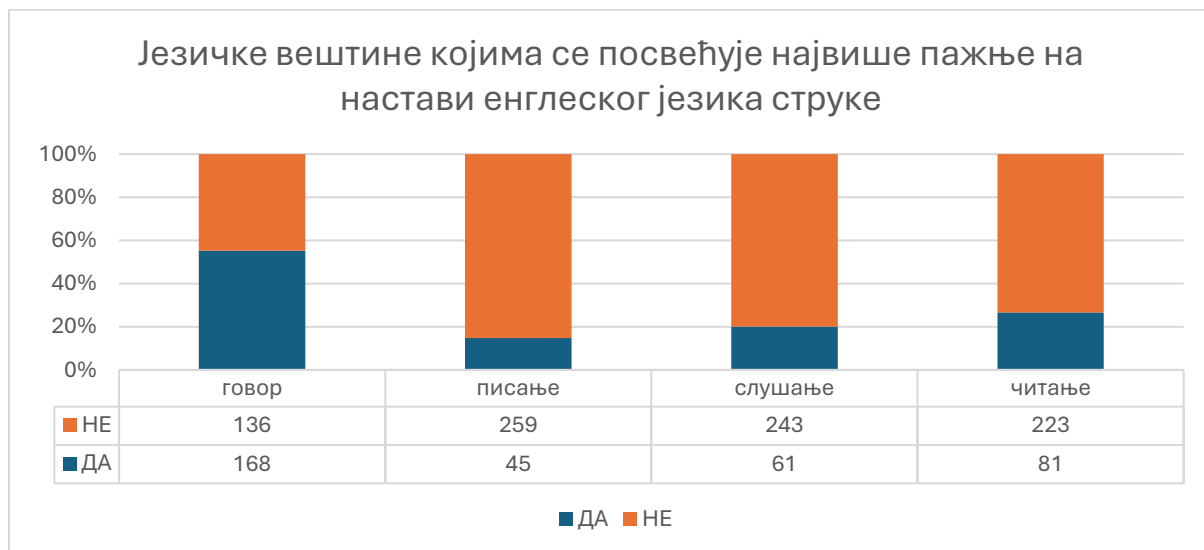
На питање бр. 6, како изгледа настава енглеског језика струке коју похађају, највећи део студената, њих чак 234 (77%), заокружили су одговор да наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији. Четрдесет студената (13.2%) је изабрало опцију student-centered (студенти комуницирају међусобно, а наставник контролише разговор), док је преосталих 9.9% студената рекло да је настава teacher-centered, односно да наставник предаје, а студенти само слушају.

Табела 4. Облик наставе енглеског језика струке

настава	број студената	%
teacher-centered	30	9.9
student-centered	40	13.2
Наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији	234	77.0

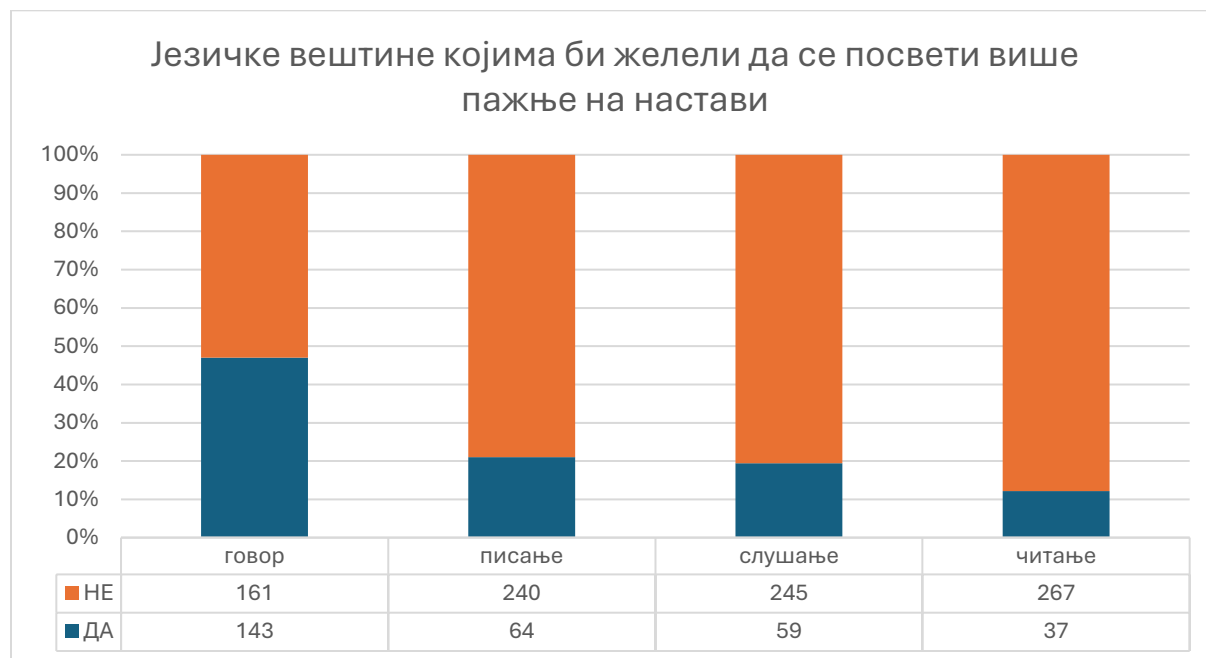
Иако је код питања бр. 7, где су се испитаници изјашњавали којим језичким вештинама на настави највише посвећују пажњу, било омогућено да студенти изаберу више од једног одговора, велика већина 87.8% (267 студента) је одабрала једну активност, 30 студената је одабрало две активности, 3 студента је означило три активности, а четворо све четири активности. Учесталост појединачних активности на часу дата је на графикону 2.

Графикон 2. Доминантност језичких вештина у настави енглеског језика струке



На питање бр. 8, којим језичким вештинама би волели да се посвети више пажње на часовима енглеског језика струке, највећи проценат, 47.4%, је изабрало говор. Расподела одговора дата је на графикону 3 и донекле је слична одговорима који су добијени код питања бр. 7.

Графикон 3. Језичке вештине којима би студенти желели да се посвети највише пажње

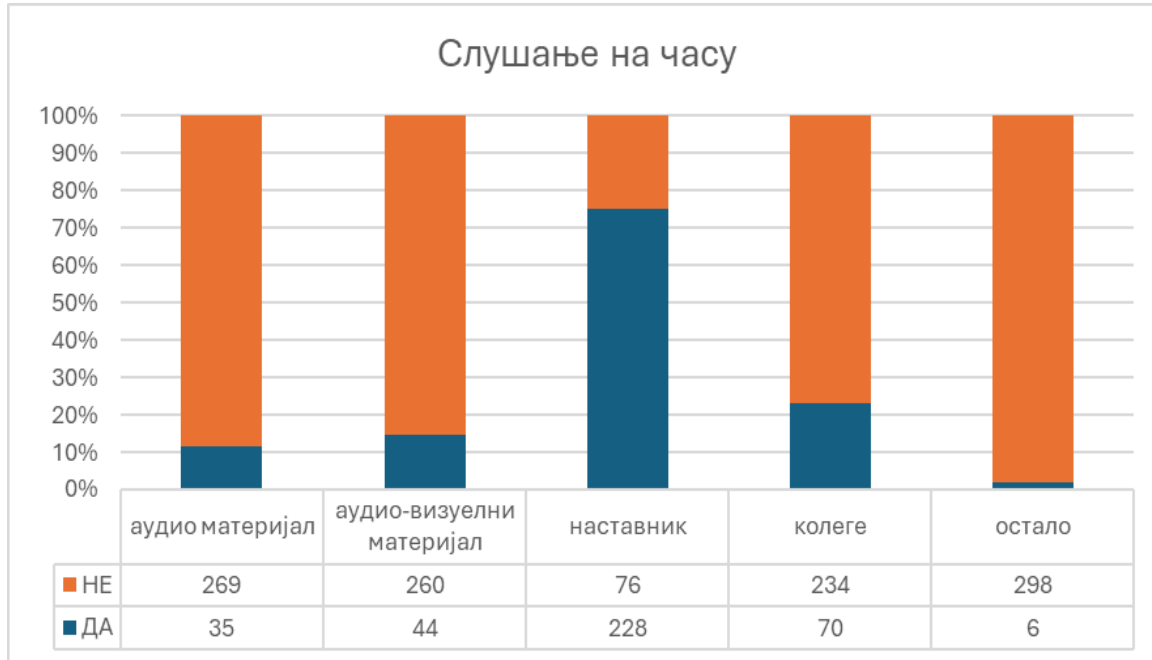


На питање бр. 9, на који начин вежбају слушање на часовима енглеског, студенти су најчешће бирали по један понуђени одговор. Комбинација одговора које се појавила у 34 одговора студената је била 1 и 3, односно слушање аудио материјала и слушање наставника.

Убедљиво најчешће, 75% студената је заокружило одговор *слушањем наставника*, док је на другом месту *слушањем колега студената* (23%). Нешто више од 15% студената је изабрало више од једног одговора. Најчешћећа комбинација је обухватала слушање наставника и колега студената, и ту комбинацију је означило 40 студената. Не постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања енглеског језика што је и било очекивано јер су студенти овде давали објективну оцену о методама рад на часу.

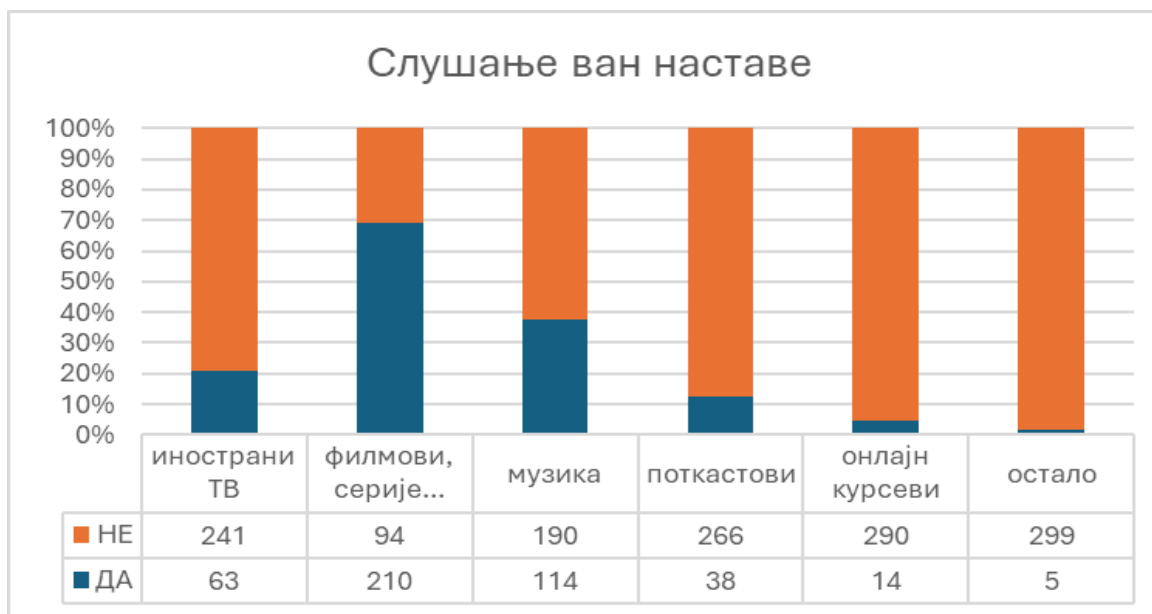
На графикону 4 приказана је расподела за сваки од понуђених начина слушања.

Графикон 4. Начини вежбања слушања на часу



На питање бр. 10, на који начин вежбају слушање ван наставе, чешће су се појављивале комбинације одговора. На графикону 5 дата је расподела за сваку од понуђених појединачних алтернатива.

Графикон 5. Начини на који вежбају слушање ван наставе



Највећи проценат студената, њих 63.8%, изјаснило се да је вештина слушања веома важна, док је њих 28.3% рекло да је важна, што је и приказано у табели 5.

Табела 5. Расподела одговора на питање о важности вештине слушања

	Број студената	%
Веома важна	194	63.8%
Важна	86	28.3%
Није много важна	17	5.6%
Није уопште важна	7	2.3%

Студенти су као највеће проблеме који им отежавају слушање најчешће истицали недовољно познавање речи, недовољно познавање граматике и брзину говора. Приказ резултата је дат на графикону 6.

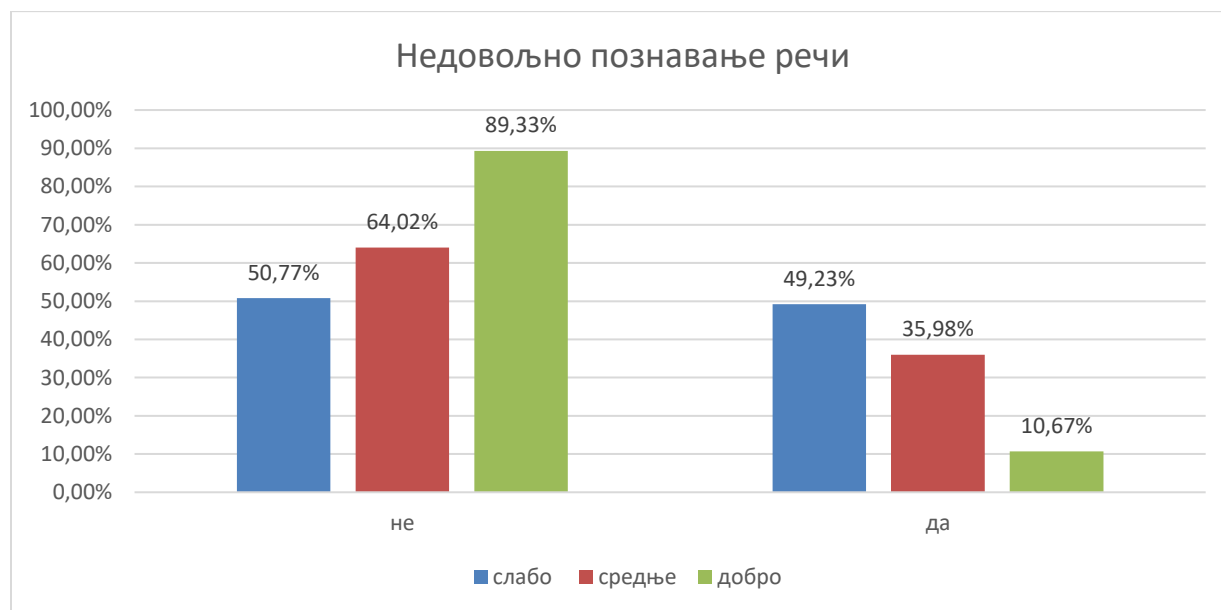
Графикон 6. Проблеми који отежавају слушање



Непознавање речи и непознавање граматике су често била у комбинацији са другим одговорима. Тако је 99 студената навело да им непознавање речи представља проблем. Тај одговор је био најчешће изабран као алтернатива, на другом месту је брзина говора, док је на трећем непознавање граматике.

Ако посматрамо колико су често овај проблем пријављивали студенти у три категорије добијене на основу самопроцене (Табела 3), добијамо да је готово половина студената који су, по својој процени, слаби из енглеског навели да им непознавање речи прави проблем, док је у категорији оних који су проценили своје знање као добро тај процена 10.67%. Применом хи-квадрат теста добијамо $\chi^2 = 25,47; p < 0,01$, па закључујемо да постоји статистички значајна разлика између три групе студената у погледу процене да ли је непознавање речи проблем који отежава слушање, што се може видети на графикону 7.

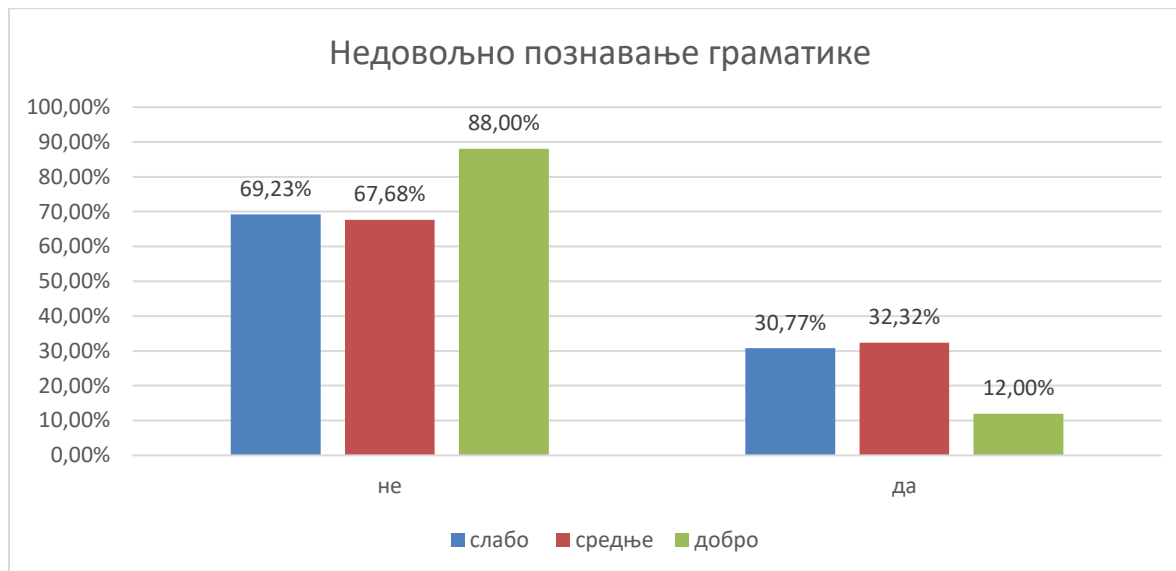
Графикон 7. Недовољно познавање речи



Примењујући исту анализу за проблем "недовољно познавање граматике" добијамо да $\chi^2 = 11,39; p < 0,01$, што значи да постоји повезаност између самопроцене знања и одговора да ли непознавање граматике прави проблем (Графикон 8). Поново је најмањи

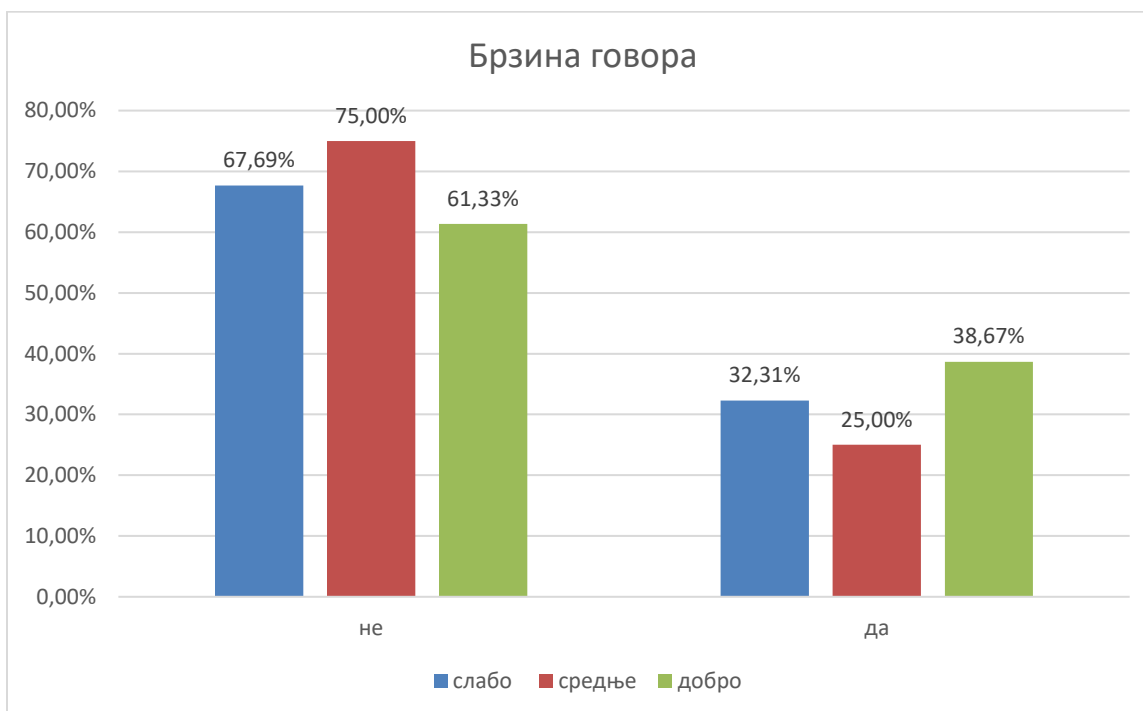
проблем за оне који су своје знање проценили као добро, али не постоји разлика између оних који су своје знање проценили као слабо или средње.

Графикон 8. Недовољно познавање граматике



Са друге стране, они који су проценили своје знање енглеског као добро су статистички значајно чешће као проблем означили брзину говора, $\chi^2 = 4,81; p = 0,09$

Графикон 9. Брзина говора



На питање бр. 13, да означе које ситуације су им најтеже за слушање, студенти су најчешће бирали слушање стручног излагања или предавања, што је и приказано на графикону 10.

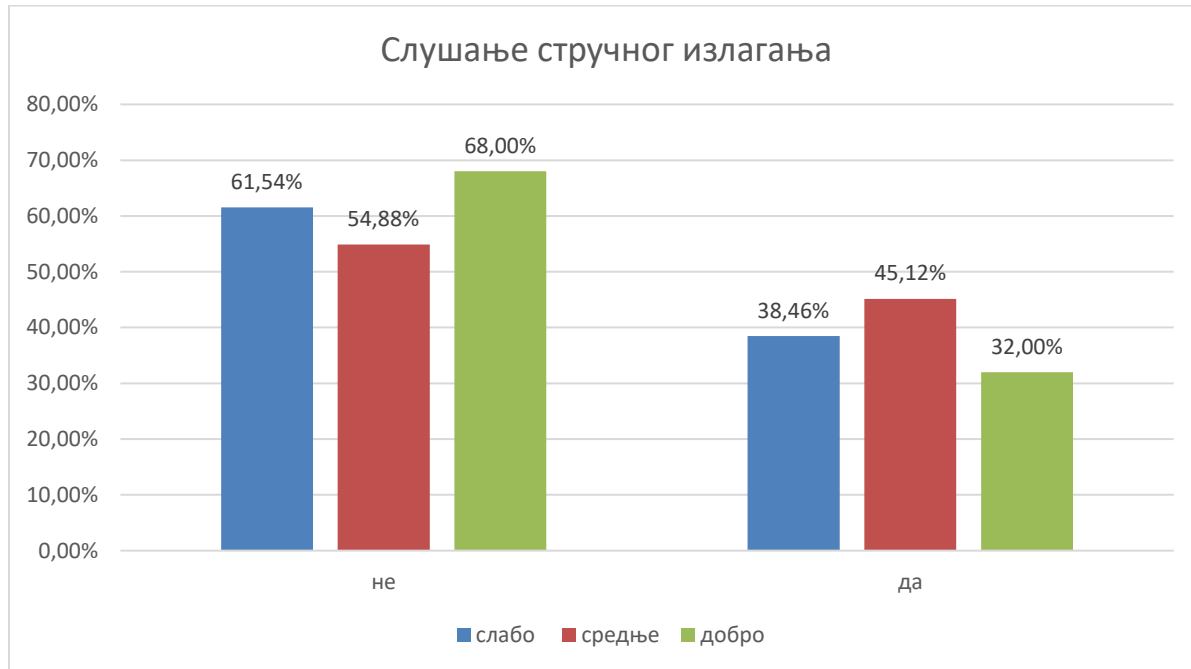
Графикон 10. Најтеже ситуације за слушање



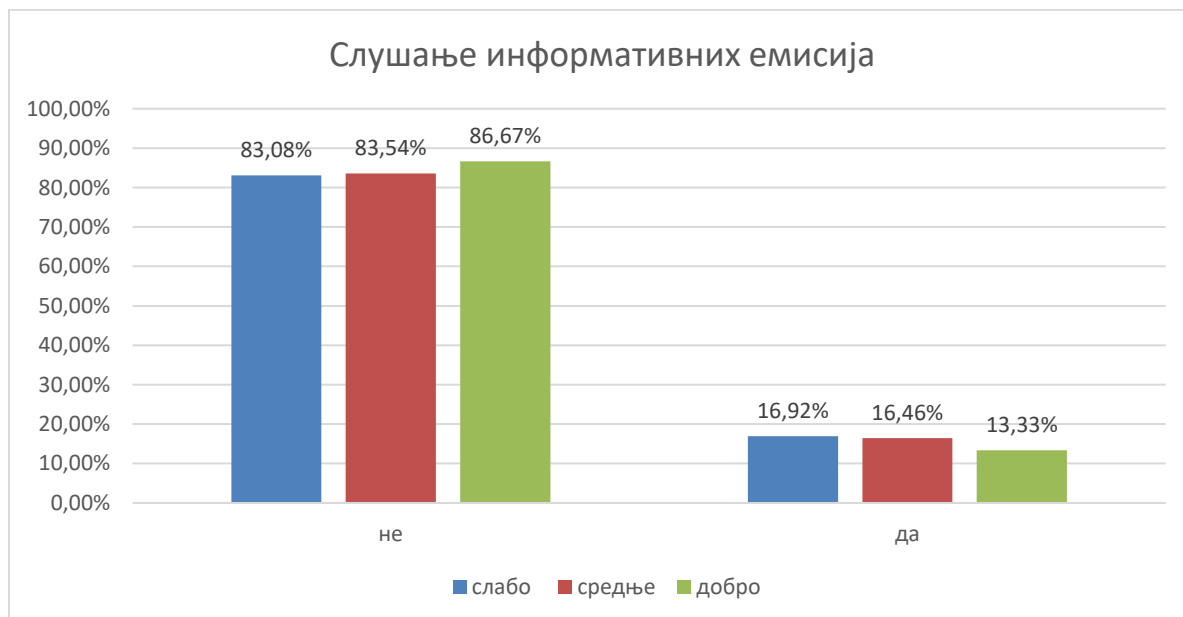
Иако су студенти могли да заокруже више од једног одговора, велика већина (267 студената, 87.8%) је изабрала само по једну опцију. Да им је најтеже да прате „стручно излагање“ означило је 123 студента (40,1%), друга опција по учесталости је била „Особа која није изворни говорник“, тачније „Неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески“ који је одабрало приближно сваки четврти студент, односно 70 студената (23%), док 47 студената (15,5%) је заокружило одговор „информативне емисије“.

Ако посматрамо колико често су опције бирали студенти у зависности од самопроцене знања енглеског језика, добијамо да је опција „слушање стручног излагања“ била најчешћа код студената са средњим нивоом знања енглеског (45.1%), а најређа код студената који су своје знање проценили као добро (32,0%). Међутим, ова разлика није статистички значајна ($\chi^2 = 3,82; p = 0,15$), што је илустровано на графикону 11.

Графикон 11. Слушање стручног излагања



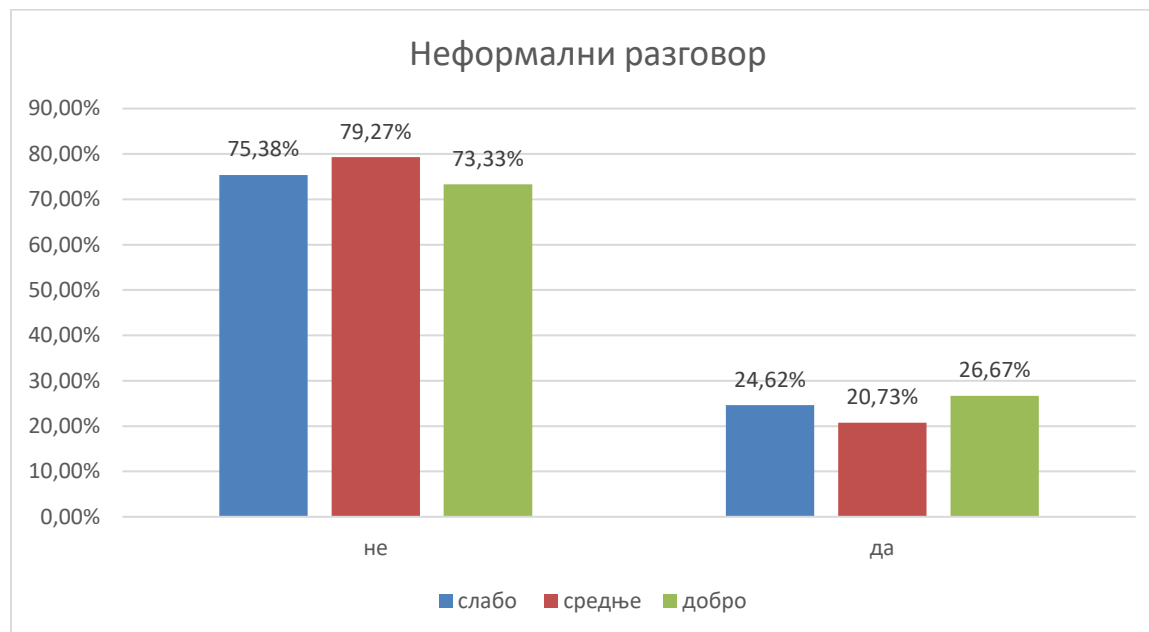
Графикон 12. Слушање информативних емисија



Не постоји статистички значајна разлика ни код одговора „Слушање информативних емисија“ ($\chi^2 = 1,25; p = 0,87$), што је приказано на Графикону 12, као ни код одговора

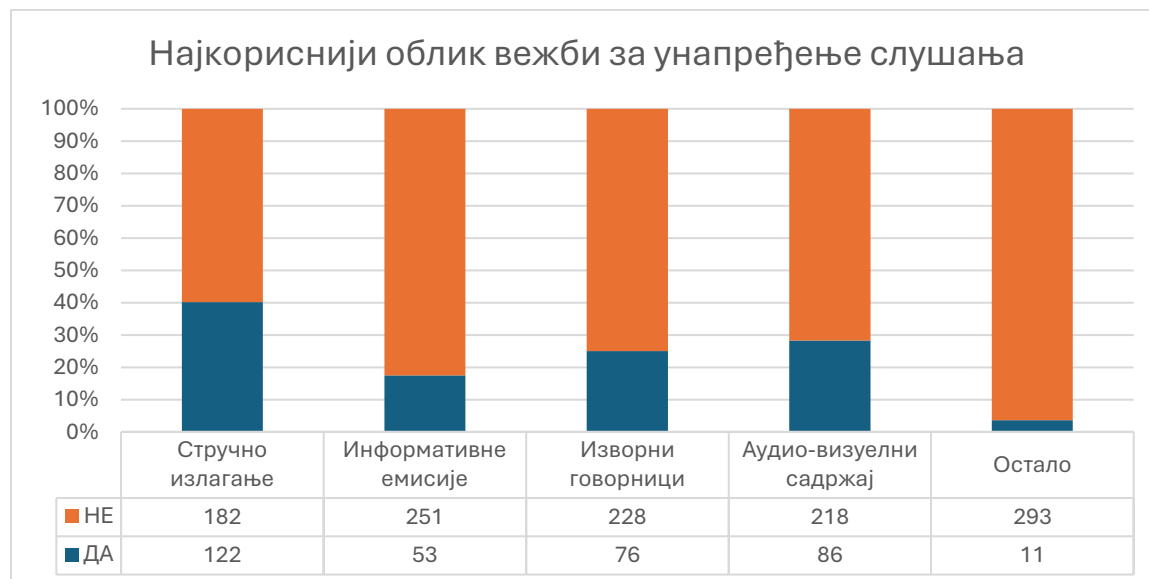
„Неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески“ ($\chi^2 = 1,14; p = 0,56$), који су илустровани на графикону 13.

Графикон 13. Неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески



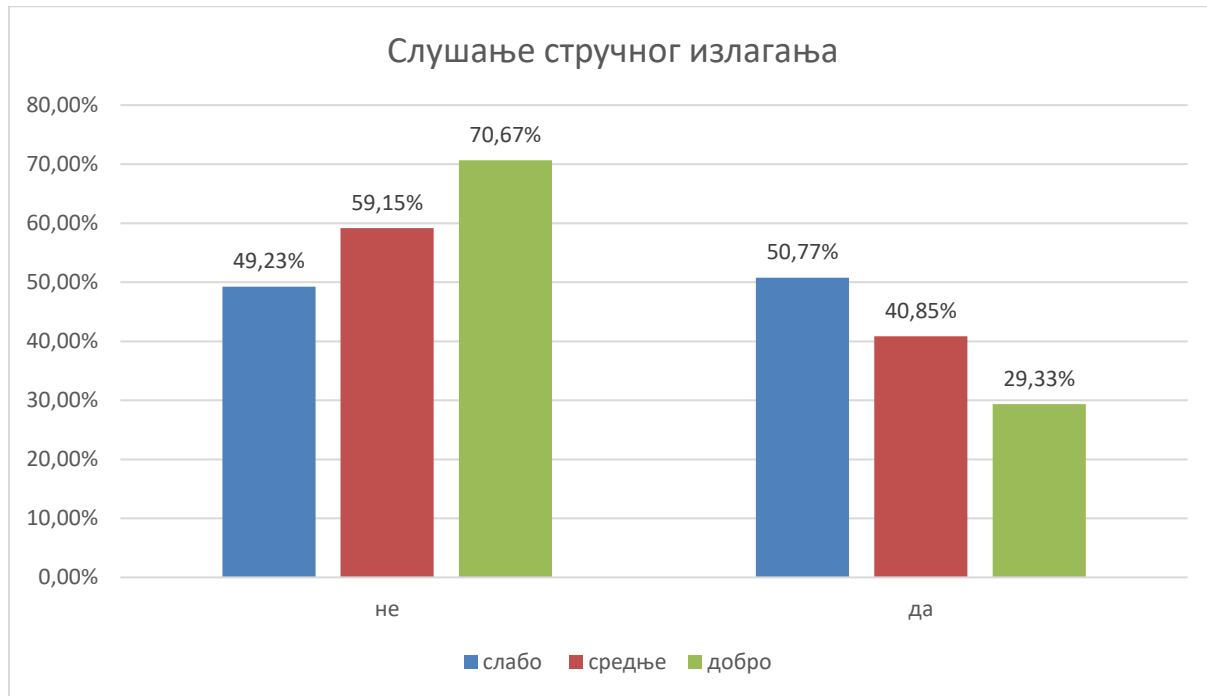
На питање бр. 14, који облик вежби сматрају најкорисним за унапређење слушања енглеског језика, највише студената (122 студента, 40.1%) је означило алтернативу слушање стручног излагања/предавања, што се може и видети на графикону 14.

Графикон 14. Облик вежби који студенти сматрају најкориснијим за унапређење слушања



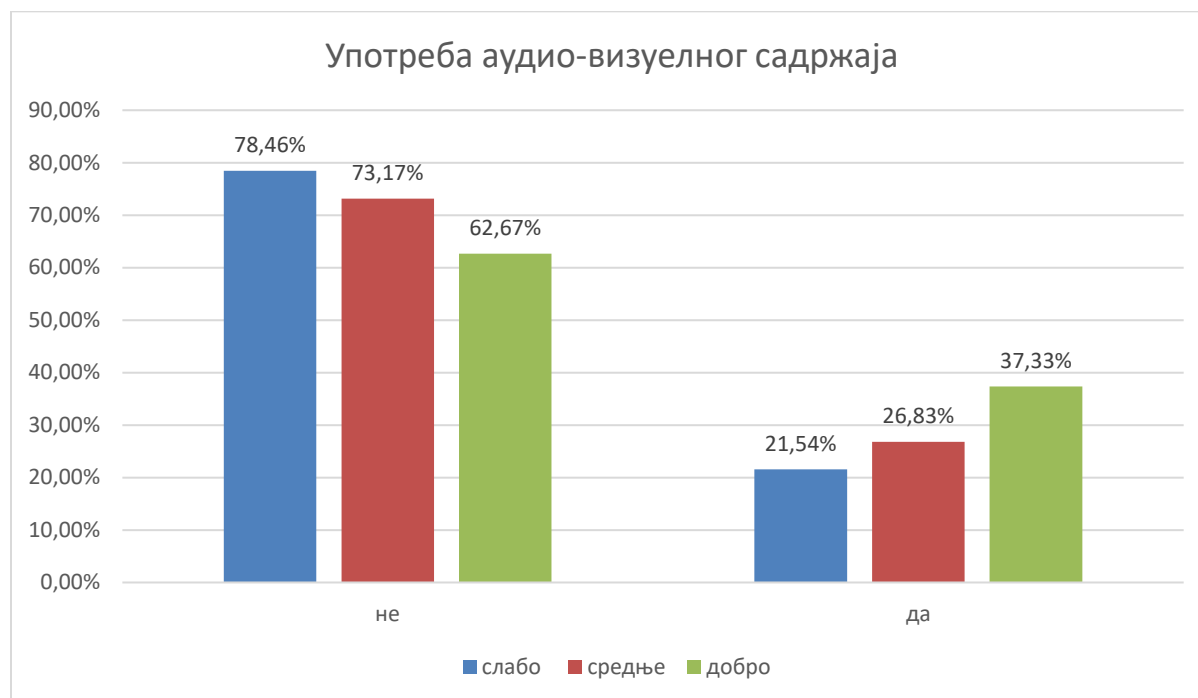
Ако посматрамо колико често су опције бирали студенти у зависности од самопроцене знања енглеског језика, добијамо да је опција „слушање стручног излагања“ била најчешћа код студената са slabим нивом знања енглеског (50.77%), а најређа код студената који су своје знање проценили као добро (29,33%). Ова разлика јесте статистички значајна ($\chi^2 = 6,73$; $p = 0,02$), што је приказано на графикону 15.

Графикон 15. Слушање стручног излагања



Са друге стране, алтернатива „употреба аудио-визелног садржаја“ је најчешће била одабрана од стране студената који су проценили свој знање као добро, а најмање у групи студената који сматрају да слабо знају енглески језик. Резултати су илустровани на графикону 16.

Графикон 16. Употреба аудио-визуелног садржаја



У другом делу упитника студенти су се изјашњавали о 21 тврдњи. Овај део истраживања нам је послужио за испитивање самопроцене способности слушања, идентификацију кључних фактора који утичу на разумевање, као и значај наставних метода и употребе дигиталних технологија у развоју ове вештине. Као мерни инструмент користили смо петостепену Ликертову скалу (1 – у потпуности се не слажем; 2 – углавном се не слажем; 3 – неодлучан/на; 4 – углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем).

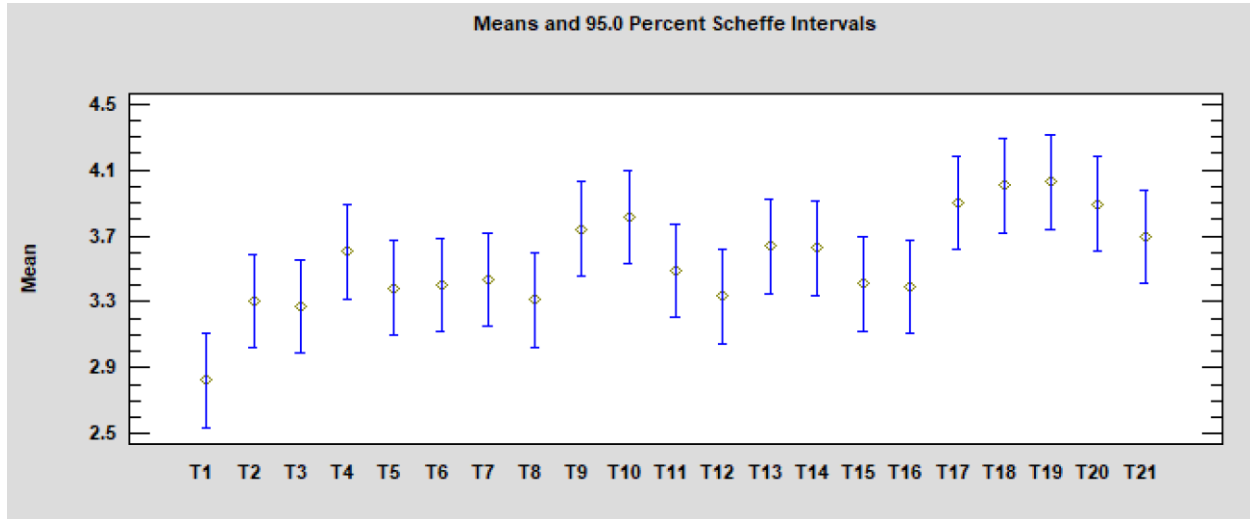
Коришћена статистика за мерење поузданости је Кромбаков алфа који износи 0,91 (*Cronbach's alpha* = 0.91), што указује на веома високу унутрашњу конзистентност скале. Основни показатељи за све тврдње дати су у табели 6.

Табела 6. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

	број одговора	Средња вредност	Медијана	Модус	Стандардно одступање
тврдња 1	304	2.82	3	3	1.38
тврдња 2	304	3.31	3	5	1.41
тврдња 3	304	3.27	3	3	1.24
тврдња 4	304	3.61	4	5	1.22
тврдња 5	302	3.38	3.5	5	1.3
тврдња 6	304	3.4	4	4	1.35
тврдња 7	304	3.43	4	4	1.34
тврдња 8	304	3.31	3	3	1.31
тврдња 9	304	3.74	4	5	1.19
тврдња 10	304	3.81	4	5	1.2
тврдња 11	302	3.49	4	3	1.24
тврдња 12	304	3.33	3	3	1.3
тврдња 13	304	3.64	4	5	1.26
тврдња 14	304	3.63	4	3	1.15
тврдња 15	304	3.41	3	3	1.27
тврдња 16	304	3.39	3	5	1.31
тврдња 17	304	3.9	4	5	1.19
тврдња 18	304	4.01	4	5	1.06
тврдња 19	304	4.03	4	5	1.09
тврдња 20	304	3.89	4	5	1.1
тврдња 21	304	3.7	4	5	1.32

Наведени показатељи су приказани такође и на графикону 17.

Графикон 17. 95% LSD интервали



Како би резултате овог сегмента истраживања могли лакше да анализирамо у односу на постављене хипотезе, поделили смо тврдње из другог дела упитника у неколико категорија.

У првој категорији смо испитивали тврдње *II.1*, *II.2*, *II.3*, *II.4*, *II.12*, *II.13* и *II.15* у односу на посебну хипотезу коју смо поставили, а која гласи да студенти струковних студија показују низак степен компетентности приликом слушања са разумевањем. Тврдње су приказане у табели 7.

Табела 7. Тврдње *II.1*, *II.2*, *II.3*, *II.4*, *II.12*, *II.13* и *II.15*

<i>II.1</i>	Сматрам да је моје знање енглеског језика недовољно да бих разумео/разумела текстове које слушам на настави енглеског језика струке.
<i>II.2</i>	Када слушам текст на енглеском често разумем појединачне речи али не и шта је говорник хтео да каже у целини.
<i>II.3</i>	Када говорник изговара речи на енглеском језику другачијим акцентом од мене тешко ми је да га разумем.
<i>II.4</i>	Када говорник брзо изговара речи на енглеском језику тешко ми је да га разумем.
<i>II.12</i>	Не могу да пратим информативне емисије на енглеском језику због количине информација које добијамо.
<i>II.13</i>	Тешко ми је да разумем текст на енглеском уколико има доста стручних речи.
<i>II.15</i>	Због компликованих граматичких конструкција у енглеском језику тешко ми је да пратим значење текстова које слушам.

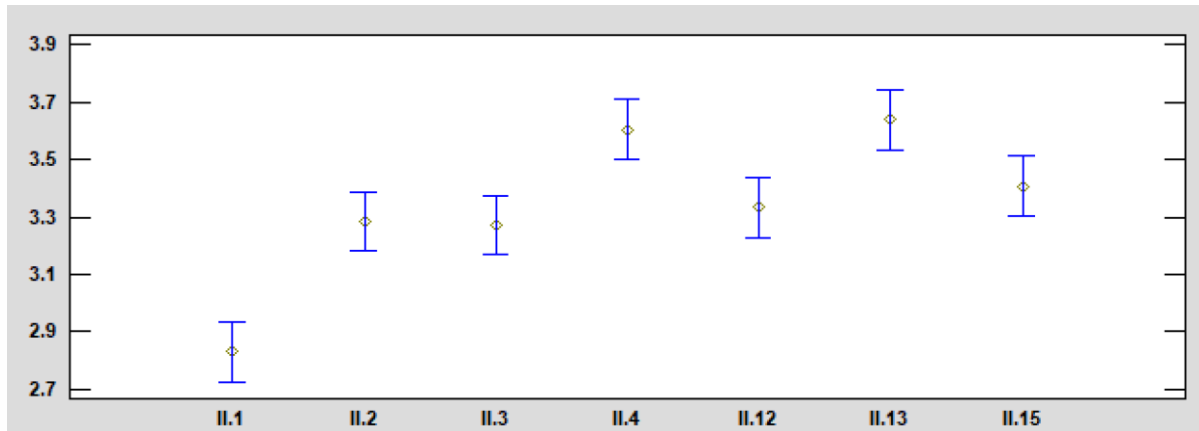
Дескриптивни показатељи који обухватају средњу вредност, стандардно одступање, медијану и моду су приказани у табели 8. За ових седам питања испитана је конзистентност коришћењем Кронбахов алфа коефицијента (енг. Cronbach's alpha) који износи 0.896 што указује на Каов поуздан скуп променљивих (питања).

Табела 8. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдње	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.1</i>	2.83	1.37	3	3
<i>II.2</i>	3.29	1.4	3	5
<i>II.3</i>	3.27	1.24	3	3
<i>II.4</i>	3.61	1.22	4	5
<i>II.12</i>	3.33	1.3	3	3
<i>II.13</i>	3.64	1.26	4	5
<i>II.15</i>	3.41	1.27	3	3

Применом ANOVA теста, односно F-теста добијено је $F = 13.08$ и $p < 0.001$. Пошто је р-вредност F-теста мања од 0.01, постоји статистички значајна разлика између средњих вредности седам варијабли на нивоу значајности од 1%. Применом Фишеровог LSD теста за поређење средњих вредности појединачних питања добијамо да је најмања средња вредност, тј. најнижа оцена, код тврдње *II.1*, што је приказано на графикону 18. То значи да су студенти најмање сложили са првом тврдњом „сматрам да је моје знање енглеског језика недовољно да бих разумео/разумела текстове које слушам на настави енглеског језика струке“, док су се највише сложили са тврдњама *II.4* „када говорник брзо изговара речи на енглеском језику тешко ми је да га разумем“ и *II.13* „тешко ми је да разумем текст на енглеском уколико има доста стручних речи“.

Графикон 18: 95% LSD интервали

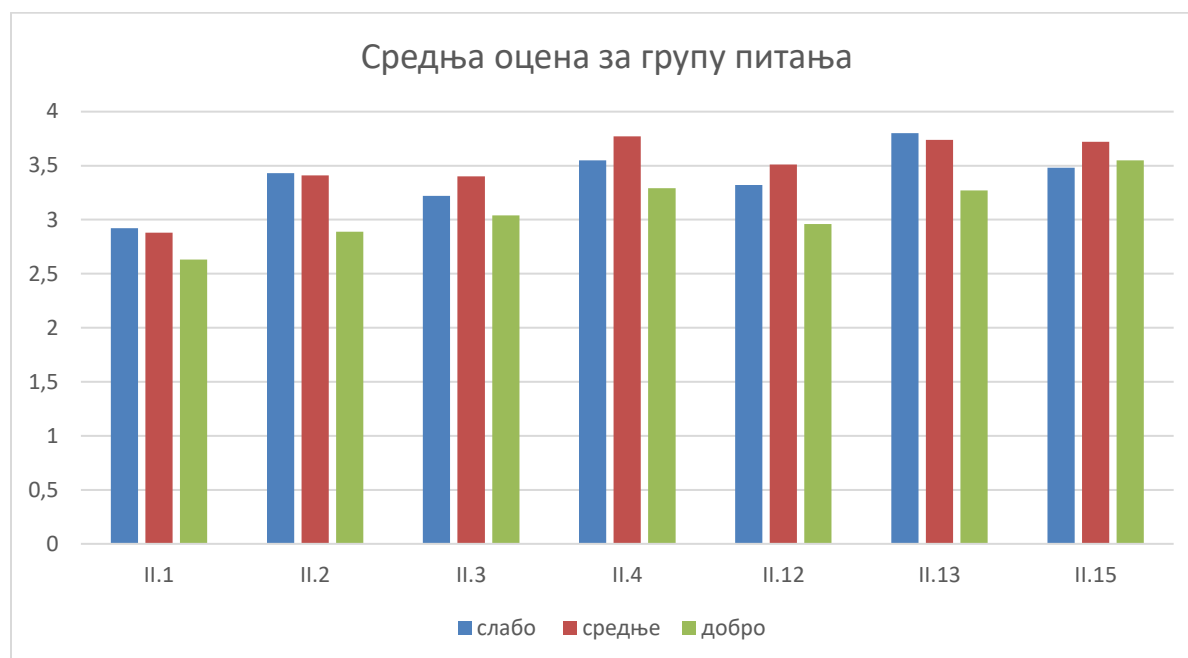


Поново смо анализирали да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања енглеског језика. Резултати су дати у табели 9. Једино код тврдњи *II.1*, „смаатрам да је моје знање енглеског језика недовољно да бих разумео/разумела текстове које слушаам на настави енглеског језика струке“ и *II.15*, „због компликованих граматичких конструкција у енглеском језику тешко ми је да пратим значење текстова које слушаам“ нема разлике. Код преосталих пет питања студенти који су најбоље проценили своје знање (група „добро“) изјаснили су се да им наведени разлози (тврдње) не представљају проблем у односу на друге две групе студената. Дакле, уочени проблеми код студената који су оценили своје знање као „средње“ и „слабо“ укључују неразумевање целине већ појединачних речи, затим другачији акценат, брзину говора, информативне емисије и стручне речи. Код свих питања просечна оцена је најнижа за групу студената који имају „добро“ знање енглеског језика, што се може видети на графикону 19.

Табела 9: Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцена енглеског језика

питање	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
<i>II.1</i>	2.92	2.88	2.63	F=1.10, p=0.33	нема разлике
<i>II.2</i>	3.43	3.41	2.89	F=4.02, p=0.01	добри се разликују од слабих и средњих
<i>II.3</i>	3.22	3.4	3.04	F=2.31, p=0.10	добри се разликују од средњих
<i>II.4</i>	3.55	3.77	3.29	F=4.02, p=0.01	добри се разликују од средњих
<i>II.12</i>	3.32	3.51	2.96	F=4.66, p=0.01	добри се разликују од средњих
<i>II.13</i>	3.8	3.74	3.27	F=4.50, p=0.01	добри се разликују од слабих и средњих
<i>II.15</i>	3.48	3.72	3.55	F=1.27, p=0.28	нема разлике

Графикон 19: Средња вредност одговора за седам питања по фактору самопроцене знања енглеског језика



У другу категорију тврдњи које смо анализирали спадају тврдње које се односе на посебну хипотезу која гласи да је аудио-визуелна улазна информација подстицајнија од пуке аудио информације у развијању слушања са разумевањем. Тврдње II.5, II.6, II.7, II.8 и II.9 су приказане у табели 10.

Табела 10. Тврдње II.5, II.6, II.7, II.

II.5	Тешко ми је да се фокусирам на слушање текста на енглеском језику уколико је текст дугачак и незанимљив.
II.6	Лакше ми је да памтим текст на енглеском када је у питању аудио-визуелна презентација.
II.7	Лакше ми је да разумем речи када могу да видим изразе лица особа које говоре на енглеском.
II.8	Тешко ми је да слушам текст на енглеском уколико немам писани текст пред собом.
II.9	Лако ми је да разумем усмене инструкције наставника на часовима енглеског језика струке.

Како су три тврдње (*II.6*, *II.7* и *II.9*) формулисане као позитивне тј. са прилогом лако, а две (*II.5*, *II.8*) као негативне, тј. са прилогом тешко, анализу ћемо урадити у те две групе.

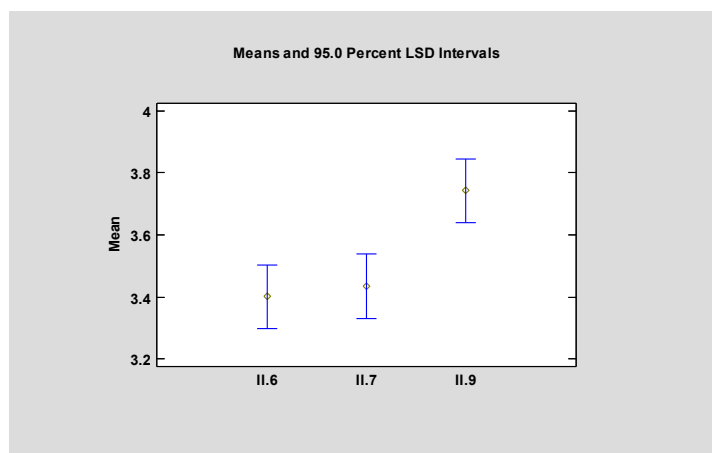
Дескриптивни показатељи који обухватају средњу вредност, стандардно одступање, медијану и моду за тврдње *II.6*, *II.7* и *II.9* су приказани у табели 11.

Табела 11. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.6</i>	3.4	1.35	4	4
<i>II.7</i>	3.43	1.34	4	4
<i>II.9</i>	3.74	1.19	4	5

Применом ANOVA теста, односно F-теста добијено је $F = 6.43$ и $p < 0.01$. Пошто је р-вредност F-теста мања од 0.01, постоји статистички значајна разлика између средњих вредности посматране три варијабле (тврдње) на нивоу значајности од 1%. Применом Фишеровог LSD теста за поређење средњих вредности појединачних питања, што се може видети на графикону 20, добијамо да је тврдња *II.9* оцењена статистички значајнијом оценом од тврдњи *II.6* и *II.7*, односно студенти сматрају да су највише сагласни са тврдњом „Лако ми је да разумем усмене инструкције наставника на часовима енглеског језика струке.“. Између одговора на тврдњу *II.6* и *II.7* уочава се јака повезаност јер је Сперманов коефицијент корелације висок и износи 0.54.

Графикон 20: 95% LSD интервали



Тестирали смо такође да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика. Резултати су дати у табели 12.

Табела 12. Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови) нема разлике добри се разликују од средњих добри се разликују од слабих
II.6	3.41	3.39	3.41	F=0.01, p=0.99	
II.7	3.64	3.27	3.60	F=2.58, p=0.07	
II.9	3.41	3.74	4.03	F=4.67, p=0.01	

Нема разлике у односу на самопроцену знања језика у одговорима на тврдњу да је лакше да памте текст када је у питању аудио-визуелна презентација. Разлог за ову тврдњу може бити у томе што аудио-визуелна презентација комбинује више чулних канала (визуелни и аудитивни), што олакшава процесирање информација и њихово повезивање са постојећим знањем. Овакав мултисензорни приступ може побољшати разумевање и памћење, јер се информације обрађују у различитим деловима мозга, што ствара дубље когнитивне трагове и повећава могућност успешног присећања (Mayer, 2009).

Код тврдње *II.7* уочена је гранична разлика ($p = 0.07$) између "доброг" и "средњег" нивоа знања, при чему "добри" студенти показују већу сагласност са овом тврдњом („лакше ми је да разумем речи када могу да видим изразе лица особа које говоре на енглеском“). Овај резултат сугерише да напреднији студенти могу боље користити невербалне знакове (попут израза лица) за декодирање значења, што указује на виши ниво језичке компетенције и употребу когнитивних стратегија. Када говоримо о тврдњи *II.9* постоји значајна разлика ($F = 4.67$, $p = 0.01$) међу групама, те "добри" студенти сматрају да лако разумеју усмене инструкције наставника, што их разликује од "слабих". Ова разлика може бити повезана са бољом језичком основом и већом способношћу "добрих" студената да обрађују информације приликом слушања, без потребе за додатном визуелном или текстуалном подршком.

Дескриптивни показатељи који обухватају средњу вредност, стандардно одступање, медијану и моду за тврдње *II.5* и *II.8* приказани су у табели 13.

Табела 13. Тврдње II.5 и II.8

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
II.5	3.38	1.3	3.5	5
II.8	3.31	1.31	3	3

Не постоји статистички значајна разлика између одговара на тврдњу II.5 и II.8, тј. може се сматрати да су оцене статистички једнаке $F = 0.45$ и $p = 0.5$. Овакав резултат указује на то да студенти доживљавају сличан ниво потешкоћа у обе ситуације (фокусирање на дугачке текстове и слушање без писаног текста). Између одговора на тврдњу II.5 и II.8 уочава се јака повезаност јер је Сперманов коефицијент корелације висок и износи 0.52, што сугерише да студенти који имају потешкоће са дугачким и незанимљивим текстовима често имају сличне потешкоће када слушају текст без визуелне подршке.

Тестирано је да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика. Резултати су дати у табели 14.

Табела 14. Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови) добри се разликују од средњих добри се разликују од средњих
II.5	3.28	3.59	3.01	F=5.40, p=0.005	
II.8	3.35	3.44	3.00	F=2.96, p=0.05	

Код тврдње II.5 постоји значајна разлика међу групама на основу самопроцене знања ($F = 5.40$, $p = 0.005$). "Добри" студенти дају ниже оцене (3.01), што указује да имају мање потешкоћа у фокусирању на дугачке текстове. "Средњи" студенти показују највеће потешкоће (3.59), што их статистички значајно разликује од "добрих". Што се тиче тврдње II.8 постоји гранична статистичка разлика међу групама ($F = 2.96$, $p = 0.05$). "Добри" студенти такође дају ниже оцене (3.00), што указује на боље способности у разумевању без визуелне подршке. "Средњи" студенти опет показују веће потешкоће (3.44), што их статистички значајно разликује од "добрих". Из наведених резултата можемо закључити да

наставни материјал треба прилагодити нивоима знања. За "средње" студенте, коришћење краћих и занимљивијих текстова уз визуелну подршку могло би побољшати разумевање, док се за "добре" студенте могу користити изазовнији текстови који тестирају њихове напредније когнитивне и језичке способности.

Следећа категорија тврдњи које смо испитивали се односи на питања *II.11* и *II.14*, које су приказане у табели 15.

Табела 15. Тврдње *II.11* и *II.14*

<i>II.11</i>	Тешко ми је да слушах текст на енглеском када су у питању изворни говорници енглеског језика.
<i>II.14</i>	Лакше ми је да разумем колоквијални начин изражавања него формални на часовима енглеског језика струке.

Табела 16. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.11</i>	3.49	1.24	4	3
<i>II.14</i>	3.63	1.15	4	3

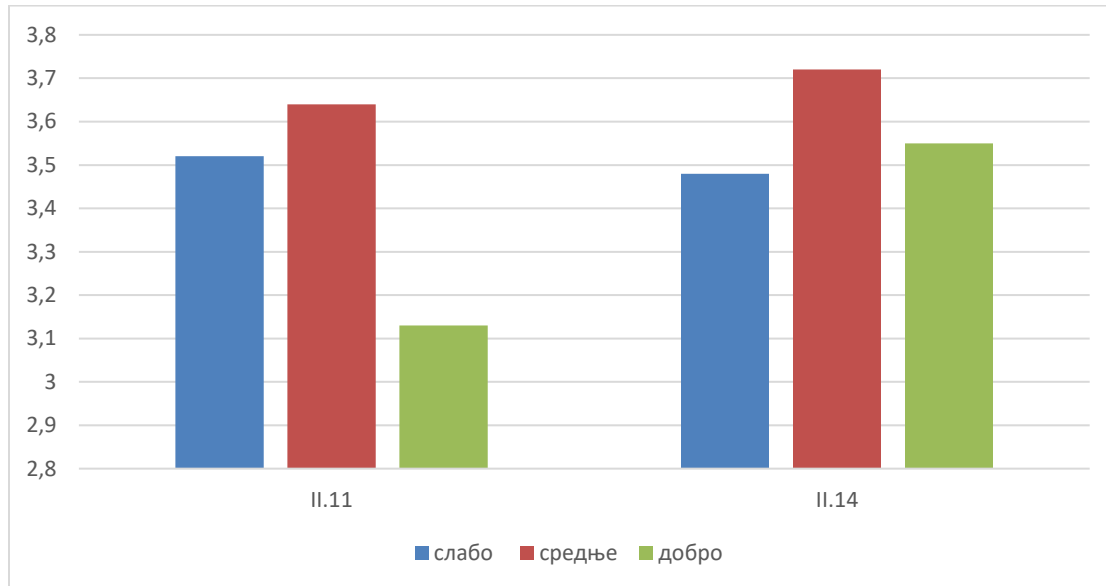
Код тврдње *II.11* средња вредност је 3.49, што указује на умерен ниво потешкоћа у слушању изворних говорника енглеског језика. Код тврдње *II.14* средња вредност је нешто виша (3.63), што указује на благу предност у разумевању колоквијалног начина изражавања у односу на формални стил. Медијана за обе тврдње је 4, што указује на то да је већина одговора у групи „углавном се слажем“. Мод за обе тврдње је 3, што сугерише да постоји значајна група студената који се мање слажу са овим тврдњама.

Табела 17. Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value
<i>II.11</i>	3.52	3.64	3.13	F=4.46, p=0.01
<i>II.14</i>	3.48	3.72	3.55	F=1.27, p=0.28

закључак (појединачни тестови)
добри се разликују од средњих
нема разлике

Графикон 21. Средња оцена за питања по групама



Код тврдње *II.11* постоји значајна разлика међу групама ($F = 4.46$, $p = 0.01$). "Добри" студенти (просек: 3.13) имају мање потешкоћа у слушању изворних говорника у поређењу са "средњим" студентима (3.64). Ово сугерише да ниво језичке компетенције утиче на способност разумевања изворних говорника, при чему напреднији студенти имају боље развијену вештину слушања. Што се тиче тврдње *II.14*, нема статистички значајне разлике међу групама у односу на самопроцену знања. Ово указује на то да се способност разумевања колоквијалног начина изражавања не мења значајно у односу на ниво језичке компетенције. У односу на резултате можемо закључити да "добри" студенти имају већу изложеност и искуство у слушању изворних говорника, те имају мање проблема у разумевању изворних говорника. Имајући у виду да изворни говорници често користе бржи темпо говора, идиоматске изразе и акценте, ово може представљати потешкоћу за студенте са средњим и slabим познавањем језика. Такође, разумевање колоквијалног изражавања једнако је изазовно за све нивое знања јер захтева познавање културних и језичких контекста, а не само граматичке или језичке компетенције.

Наредна категорија коју смо анализирали су тврдње из другог дела упитника *II.17*, и *II.18* које се односе на употребу дигиталних технологија на часовима енглеског језика струке, што је приказано у табели 18.

Табела 18. Тврдње II.17, и II.18

II.17	Употреба дигиталних технологија (аудио, видео записи) на часовима енглеског језика струке ми помаже да лакше разумем текстове на енглеском језику.
II.18	Контакт уживо је важнији за развијање вештине слушања него употреба дигиталних технологија у настави енглеског језика струке.

Код тврдње II.17 већина испитаника сматра да дигиталне технологије, попут аудио и видео записа, доприносе лакшем разумевању текстова на енглеском језику струке (Средња вредност = 3.9, Медијана = 4, Мод = 5). Анализа тврдње II.18 показује да већина сматра контакт уживо важнијим за развијање вештине слушања у односу на употребу дигиталних технологија (Средња вредност = 4.01, Медијана = 4, Мод = 5). Резултати показују сличне трендове за оба питања, са просечним вредностима блиским 4, што указује на умерено позитивне ставове према обе тврдње. Стандардна одступања су релативно ниска, што указује на конзистентност одговора, што се може видети у табели 19.

Табела 19: дескриптивна статистика за тврдње 17 и 18

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
II.17	3.9	1.19	4	5
II.18	4.01	1.06	4	5

Тестирали смо да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика. Резултати су дати у табели 20.

Табела 20. Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
II.17	3.60	3.97	4.01	F=2.70, p=0.07	слаби се разликују од средњих и добрих
II.18	3.51	4.16	4.09	F=9.83, p<0.01	слаби се разликују од средњих и добрих

Код тврдње II.17 добијени подаци сугеришу да су студенти са slabим знањем енглеског језика (Средња вредност = 3.60) мање склони да виде предности дигиталних технологија у односу на оне са средњим (3.97) и добрим (4.01) знањем. F-тест (F=2.70, p=0.07) показује да разлика није статистички значајна на нивоу од 0.05, али постоји тренд

који указује на могућу разлику. Што се тиче тврдње *II.18* студенти који своје знање енглеског језика оцењују као слабо (Средња вредност = 3.51) придају мању важност контакту уживо у развоју вештине слушања у поређењу са студентима са средњим (4.16) и добрим (4.09) нивоом знања. Резултати F-теста ($F=9.83$, $p<0.01$) показују статистички значајну разлику, што указује да ниво знања значајно утиче на перцепцију важности контакта уживо.

На основу анализе података, могу се извући важни закључци о улози дигиталних технологија у настави енглеског језика струке и перцепцији њиховог утицаја на учење. Резултати показују да већина студената препознаје вредност дигиталних технологија, попут аудио и видео записа, у олакшавању разумевања текстова на енглеском језику. Овакав став је посебно изражен код студената са „средњим“ и „добрим“ знањем језика, што указује да је већи ниво језичке компетенције повезан са већом спремношћу за коришћење савремених алата у процесу учења. С друге стране, анализа је показала да се контакт уживо сматра значајнијим за развијање вештине слушања, нарочито међу студентима са „средњим“ и „добрим“ нивоом знања. Добијени резултат истиче важност интеракције и директне комуникације у савладавању сложених аспеката језика, што дигиталне технологије не могу у потпуности заменити.

Иако су дигиталне технологије препознате као корисне, постоје разлике у ставовима у зависности од нивоа знања језика. Студенти са слабијим нивоом знања имају умеренији став према њиховој употреби, што указује на потребу за додатном подршком и обуком како би ове алате користили ефикасније. Истовремено, значај контакта уживо истиче се као кључан елемент унапређења комуникационих вештина, што наглашава важност балансираног приступа у настави који комбинује традиционалне и савремене методе. Добијени подаци указују на то да се наставни процес треба прилагодити различитим нивоима знања студената, користећи дигиталне технологије као подршку, али не и као замену за контакт уживо. Уравнотежен приступ може допринети ефикаснијем усвајању језика и бољем развоју кључних језичких вештина.

Имплицитно слушање и мотивација студената анализирани су кроз тврдње *II.16*, *II.19*, *II.20* и *II.21* које обухватају аспекте везане за изазове у слушању, активности у слободно време, као и примену енглеског језика у стварним ситуацијама.

Табела 21. Тврдње *II.16*, *II.19*, *II.20* и *II.21*

<i>II.16</i>	Нисам мотивисан/на за слушање текста на енглеском језику уколико има превише непознатих речи.
<i>II.19</i>	У слободно време гледам филмове, серије, документарне и емисије забавног карактера на енглеском језику и разумем у великој мери о чему се говори.
<i>II.20</i>	У слободно време слушах музику на енглеском језику и разумем стихове песама.
<i>II.21</i>	Користим енглески језик у комуникацији са странцима кад год се нађем у стварној ситуацији или на друштвеним мрежама и порталима (Скајп, Зум, итд.)

У погледу мотивације за слушање текстова са непознатим речима (тврдња *II.16*), средња вредност 3.39 и висок степен стандардног одступања (1.31) указују на релативно подељене ставове студената. Док неки студенти не доживљавају непознате речи као велики проблем, за одређену групу студената могу бити значајна препрека за мотивацију, што је потврђено модом (5). С друге стране, гледање различитих медијских садржаја на енглеском језику у слободно време (тврдња *II.19*) добило је највишу просечну вредност од 4.03. Добијени резултат указује на позитиван став студената према овој активности, уз добар ниво разумевања садржаја. Мод (5) потврђује да је већина студената високо мотивисана за овакву врсту активности, те се може сматрати једним од најпопуларнијих начина вежбања слушања ван наставе. Слично томе, слушање музике на енглеском језику (тврдња *II.20*) показало је високу просечну вредност од 3.89. Ова активност је такође популарна међу студентима, са медијаном и модом од 4 и 5, што указује на конзистентно позитивне ставове. Добијени резултат потврђује да музика представља важан медиј за имплицитно слушање и развијање разумевања. Што се тиче примене енглеског језика у стварним ситуацијама или на друштвеним мрежама (тврдња *II.21*), просечна вредност је нешто нижа и износи 3.7. Иако ова активност није толико популарна као гледање медијских садржаја или слушање музике, и даље је значајна за велики број студената. Ова чињеница указује на то да не користе сви студенти енглески језик активно у овим контекстима, што може бити последица различитих нивоа знања или могућности за употребу језика у стварним ситуацијама. Резултати су дати у табели 22.

Табела 22. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.16</i>	3.39	1.31	3	5
<i>II.19</i>	4.03	1.09	4	5
<i>II.20</i>	3.89	1.1	4	5
<i>II.21</i>	3.7	1.32	4	5

Анализа разлика у одговорима студената према нивоу знања енглеског језика показала је значајне разлике у мотивацији и активностима у зависности од самопроцене знања.

Што се тиче мотивације за слушање текстова са непознатим речима (тврдња *II.16*), F-тест ($F=3.12$, $p=0.04$) указује на статистички значајну разлику између студената са добрим и средњим нивоом знања. Студенти са добрим знањем мање су означавали недостатак мотивације услед непознатих речи, што може сугерисати да имају већу сигурност у разумевању текста и мање се плаше изазова који укључују сложенији речник.

Када је реч о гледању садржаја на енглеском језику у слободно време (тврдња *II.19*), F-тест ($F=11.94$, $p<0.01$) открива значајне разлике између свих група студената. Они са бољим нивоом знања показују већу мотивацију за ову активност, што је вероватно резултат њихове веће способности да разумеју садржај. Ова разлика показује да већа језичка компетенција омогућава уживање у овим активностима без значајних потешкоћа.

Слушање музике на енглеском језику (тврдња *II.20*) такође је показало значајне разлике међу групама ($F=13.57$, $p<0.01$). Разлике су приметне не само између слабијих и средњих студената, већ и између средњих и добрих. Студенти са бољим знањем имају већу способност да разумеју стихове песама, што доприноси њиховој већој мотивацији за ову активност. Добијени резултати указују на снажну повезаност између језичке компетенције и разумевања музичког садржаја на страном језику.

Највеће разлике уочене су код примене енглеског језика у стварним ситуацијама, као што су комуникација са странцима или коришћење друштвених мрежа (тврдња *II.21*). F-тест ($F=12.33$, $p<0.01$) указује на значајну разлику између добрих студената и осталих група. Студенти са најбољим знањем значајно чешће користе енглески језик у стварним ситуацијама, што може бити показатељ њиховог већег самопоуздања и спремности за практичну примену језика у комуникацији.

Добијени подаци потврђују да ниво знања значајно утиче на мотивацију и активност студената у различитим контекстима употребе енглеског језика. Напреднија група студената је више укључена у активности које захтевају добро разумевање и практичну примену језика, што наглашава потребу за прилагођавањем наставних метода различитим нивоима знања како би се подстакло активно коришћење језика код свих студената. Резултати су приказани у табели 23.

Табела 23. Резултати ANOVA теста за групу тврдњи у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
<i>II.16</i>	3.46	3.51	3.07	F=3.12, p=0.04	добри се разликују од средњих
<i>II.19</i>	3.51	4.08	4.36	F=11.94, p<0.01	слаби се разликују од средњих и добрих
<i>II.20</i>	3.38	3.90	4.32	F=13.57, p<0.01	слаби се разликују од средњих и добрих, а разликују се и средњи и добри
<i>II.21</i>	3.37	3.54	4.32	F=12.33, p<0.01	добри се разликују од средњих и слабих

Трећи део упитника односио се на тврдње о употреби одређених стратегија у току слушања на часовима енглеског језика струке. Испитаници су заокруживали бројеве од 1 до 5 (1- редовно користим ову стратегију; 2 - понекад користим ову стратегију; 3 - ретко користим ову стратегију; 4 - никад не користим ову стратегију; 5 - нисам свестан/на ове стратегије). Тврдње су приказане у табели 24.

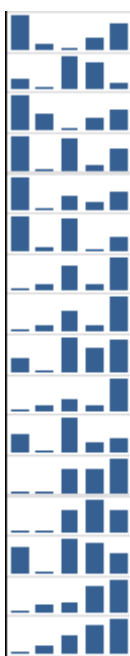
Табела 24. Тврдње о употреби стратегија слушања

1. Покушавам да ухватим кључне речи како бих боље разумео/ла.
2. Превођим реч по реч приликом слушања.
3. Погађам значење речи које не знам уз помоћ значења речи које знам.
4. Повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.
5. Концентришем се на уводни део како бих могао/ла боље да разумем остатак текста који слушам.
6. Покушавам да схватим значење одређених речи или фраза из контекста.
7. Покушавам да предвидим шта је следеће шта говорник жели да каже.
8. У мислима покушавам да одвојим оно што сматрам релевантним од нерелевантног.
9. Успевам да погодим смисао текста и то ми помаже да боље разумем текст.
10. Посебну пажњу обрађам на детаље.
11. Не обрађам пажњу на детаље већ покушавам да схватим опште значење текста који слушам.
12. Стварам слике у мислима онога што чујем.
13. Хватам белешке онога што чујем.
14. Занемарујем део текста који не разумем и покушавам да се сконцентришем на оно што разумем.
15. Када нешто не разумем, размишљај о томе и не могу да се сконцентришем на даље слушање.
16. Одустајем од даљег слушања чим наиђем на препреку у разумевању.

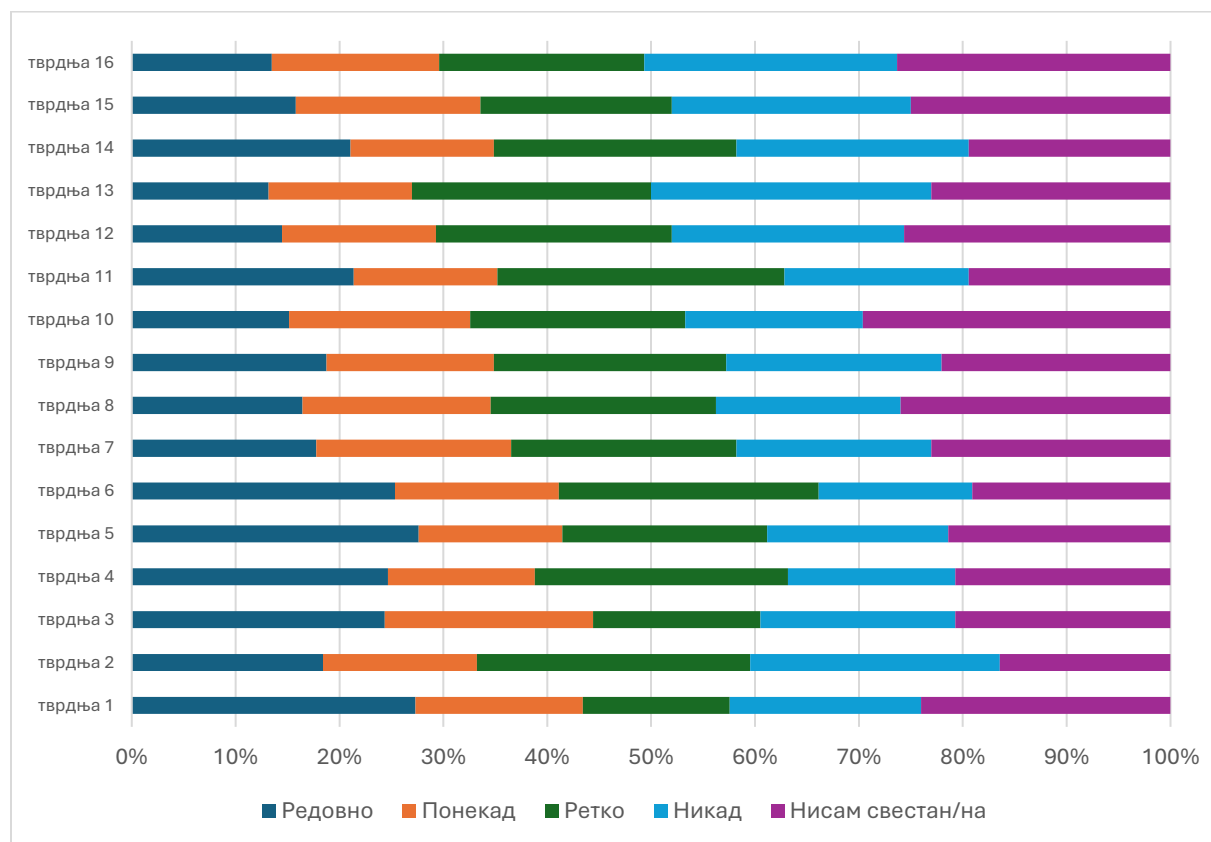
Таблица фреквенције одговора на сваку од 16 тврдњи дата је у табели 25 и графикану 22.

Табела 25. Таблица фреквенције одговора на свих 16 тврдњи

	Редовно	Понекад	Ретко	Никад	Нисам свестан/на	% Редовно	% Понекад	% Ретко	% Никад	% Нисам свестан/на
тврдња 1	83	49	43	56	73	27.3%	16.1%	14.1%	18.4%	24.0%
тврдња 2	56	45	80	73	50	18.4%	14.8%	26.3%	24.0%	16.4%
тврдња 3	74	61	49	57	63	24.3%	20.1%	16.1%	18.8%	20.7%
тврдња 4	75	43	74	49	63	24.7%	14.1%	24.3%	16.1%	20.7%
тврдња 5	84	42	60	53	65	27.6%	13.8%	19.7%	17.4%	21.4%
тврдња 6	77	48	76	45	58	25.3%	15.8%	25.0%	14.8%	19.1%
тврдња 7	54	57	66	57	70	17.8%	18.8%	21.7%	18.8%	23.0%
тврдња 8	50	55	66	54	79	16.4%	18.1%	21.7%	17.8%	26.0%
тврдња 9	57	49	68	63	67	18.8%	16.1%	22.4%	20.7%	22.0%
тврдња 10	46	53	63	52	90	15.1%	17.4%	20.7%	17.1%	29.6%
тврдња 11	65	42	84	54	59	21.4%	13.8%	27.6%	17.8%	19.4%
тврдња 12	44	45	69	68	78	14.5%	14.8%	22.7%	22.4%	25.7%
тврдња 13	40	42	70	82	70	13.2%	13.8%	23.0%	27.0%	23.0%
тврдња 14	64	42	71	68	59	21.1%	13.8%	23.4%	22.4%	19.4%
тврдња 15	48	54	56	70	76	15.8%	17.8%	18.4%	23.0%	25.0%
тврдња 16	41	49	60	74	80	13.5%	16.1%	19.7%	24.3%	26.3%



Графикон 22. Графички приказ фреквенције одговора на 16 тврдњи



Приликом анализе стратегија које студенти најчешће користе током слушања, уочава се неколико доминантних приступа који играју значајну улогу у процесу разумевања текста. Прва стратегија, која подразумева идентификовање кључних речи, показала је да је 27.3% испитаника редовно примењује. Добијени податак указује на то да је препознавање кључних речи основа за успешно разумевање текста, јер омогућава студентима да издвоје најважније информације у ситуацијама када је садржај захтеван или брзо изговорен.

Друга по учесталости стратегија је концентрација на уводни део текста, коју редовно користи чак 27.6% студената. Ова стратегија је од посебног значаја јер помаже студентима да кроз разумевање почетних информација стекну основ за логичко повезивање и интерпретацију остатка текста. Јасан фокус на уводни део омогућава лакше праћење главних идеја и теме текста.

Поред тога, стратегија погађања значења непознатих речи путем повезивања са познатим речима такође је релативно популарна, са 24.3% студената који је редовно примењују. Овај начин слушања показује да студенти развијају когнитивне механизме који им помажу да се снађу у ситуацијама када не познају све језичке јединице, али могу да извуку значење из контекста. Ова способност је од посебног значаја у учењу страног језика, јер подстиче самостално решавање проблема и јачање језичких вештина.

Доминантне стратегије које студенти примењују показују јасну оријентацију ка практичним приступима који подржавају успешно разумевање текста и истовремено развијају њихове когнитивне способности, те закључујемо да су ове стратегије веома корисне и да би их требало додатно подстицати у настави.

У анализи стратегија које студенти ређе користе током слушања, јасно се уочава да одређени приступи, иако потенцијално корисни, нису довољно присутни у пракси. Једна од таквих стратегија је хватање белешки. Резултати показују да само 13.2% испитаника редовно користи ову технику, док чак 27.0% никада не бележи информације током слушања, што може указати на недостатак свести или вештина у примени белешки као корисног алата за боље разумевање и памћење садржаја. Бележење помаже студентима да организују информације, усмере пажњу на кључне аспекте и олакшају каснију обраду текста, па је стога важно увести обуку која ће их оснажити да редовно примењују ову стратегију.

Још једна стратегија која се ређе користи је суочавање са препрекама у разумевању. Анализа тврдње која се односи на одустајање при сусрету са потешкоћама показује да 24.3% студената никада не примењује ову стратегију, док је 26.3% несвесно њеног постојања. Студенти често имају потешкоћа да наставе са разумевањем текста када се суоче са непознатим појмовима или сложеним деловима. Ово може довести до губитка мотивације и концентрације, што негативно утиче на целокупан процес слушања. У том смислу, важно је радити на развијању вештина које ће студентима омогућити да превазиђу те препреке и наставе са слушањем.

Ређе коришћене стратегије, као што су хватање белешки и суочавање са препрекама, указују на простор за унапређење у методологији наставе. Усмеравање пажње на ове аспекте може помоћи студентима да развију ефикасније приступе слушању, што ће позитивно утицати на њихово разумевање и учење језика.

Анализа података о стратегијама којих студенти нису свесни показује да постоји значајан број техника које би могле побољшати разумевање током слушања, али су недовољно препознате и примењене у пракси. Једна од таквих стратегија је фокусирање на детаље, са највишим процентом студената који је нису свесни – чак 29.6%. Овај податак указује на недостатак свести о важности пажљивог обраћања на детаље, што је посебно корисно у сложеним текстовима где кључне информације могу бити суптилно интегрисане. Недовољна примена ове стратегије може утицати на способност студената да идентификују важне аспекте текста и повежу их у целину. Поред тога, чак 26.0% студената није свесно стратегије одвајања релевантних од нерелевантних информација, што указује на потребу за развијањем аналитичких вештина. Ова стратегија је кључна за ефикасно слушање, посебно када су текстови дуги или садрже велике количине података. Учење како да се фокусирају на битно може значајно побољшати продуктивност студената у разумевању и памћењу информација. Мало мањи проценат студената није свесно употребе стратегије која се односи на стварање менталних слика онога што се слуша, њих 25.7% . Визуелизација је изузетно корисна за боље разумевање и памћење информација, јер омогућава креирање менталних модела текста. Недостатак ове способности указује на потребу за увођењем активности које стимулишу визуелизацију и подстичу креативно размишљање током слушања.

Едукација студената о значају фокусирања на детаље, аналитичког приступа и визуелизације може значајно допринети њиховој способности да успешно обрађују и разумеју слушане текстове. Ове вештине не само да ће побољшати њихово учење енглеског језика, већ ће им бити корисне и у другим аспектима образовања и професионалног живота.

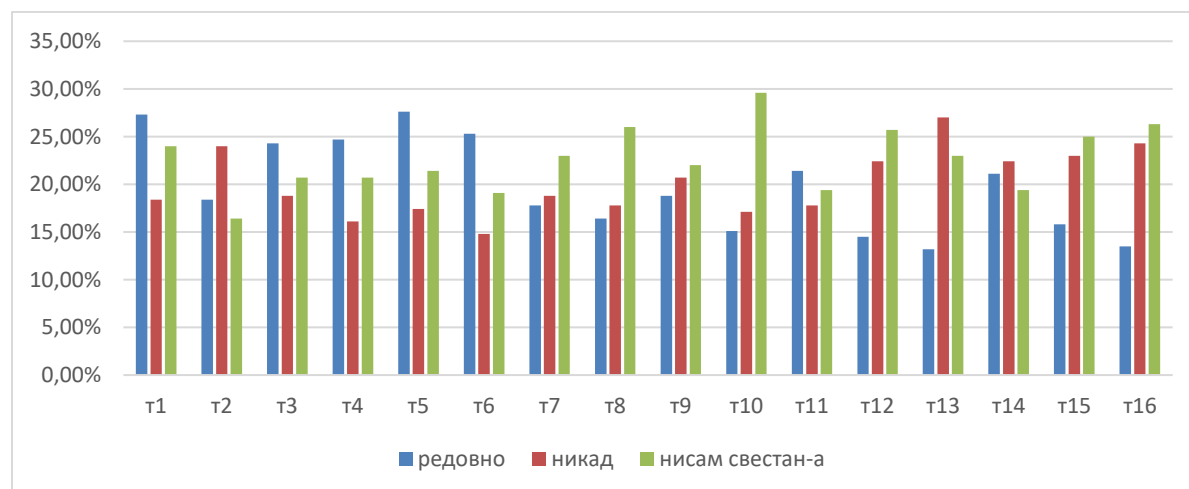
Анализа потенцијалних проблема у стратегијама које студенти користе током слушања указује на кључне изазове у њиховом приступу разумевању текста. Један од значајних проблема је повезан са фокусирањем на оно што није разумљиво. Код тврдње 15, подаци показују да чак 25.0% студената није свесно ове стратегије, што може указивати на то да студенти често доживљавају когнитивни прекид када се суоче са непознатим информацијама. Уместо да наставе да слушају и покушају да извуку значење из контекста, многи студенти могу застати, што омета њихов процес разумевања. Оваква ситуација указује на потребу за обуком која ће их оснажити да се суоче са изазовима током слушања и да одрже континуитет у обради информација.

С друге стране, стратегија у којој се не обраћа пажња на детаље јер је фокус на разумевање општег значења текста који се слуша, анализирана кроз тврдњу 11, показује другачији проблем. Док 21.4% студената редовно примењује ову стратегију, 19.4% није свесно њеног постојања. Раскорак у добијеним подацима указује на значајне разлике у приступу слушању међу студентима. Они који редовно користе ову стратегију вероватно имају развијенију способност да идентификују главну идеју текста, док остали могу бити превише фокусирани на детаље или изгубљени у сложености текста. Баланс између свеукупног разумевања и обраћања пажње на кључне детаље је од суштинског значаја за ефикасно слушање, али неки студенти очигледно имају потешкоће у постизању тог баланса.

Добијени подаци указују на то да потенцијални проблеми у стратегијама слушања нису само техничке природе, већ често укључују и когнитивне баријере које је потребно превазићи. Увођење активности које помажу студентима да идентификују сопствене стилове слушања, као и обука за развој флексибилности у примени стратегија, могу значајно побољшати њихове способности. Рад на свести о стратегијама и њиховој примени кључ је за унапређење процеса учења и разумевања текста.

На графикону 23 приказана је фреквенција (проценат) студената за три категорије „редовно“, „никада“ и „нисам свестан-а“.

Графикон 23. Фреквенција одговора студената за три категорије „редовно“, „никада“ и „нисам свестан-а“.

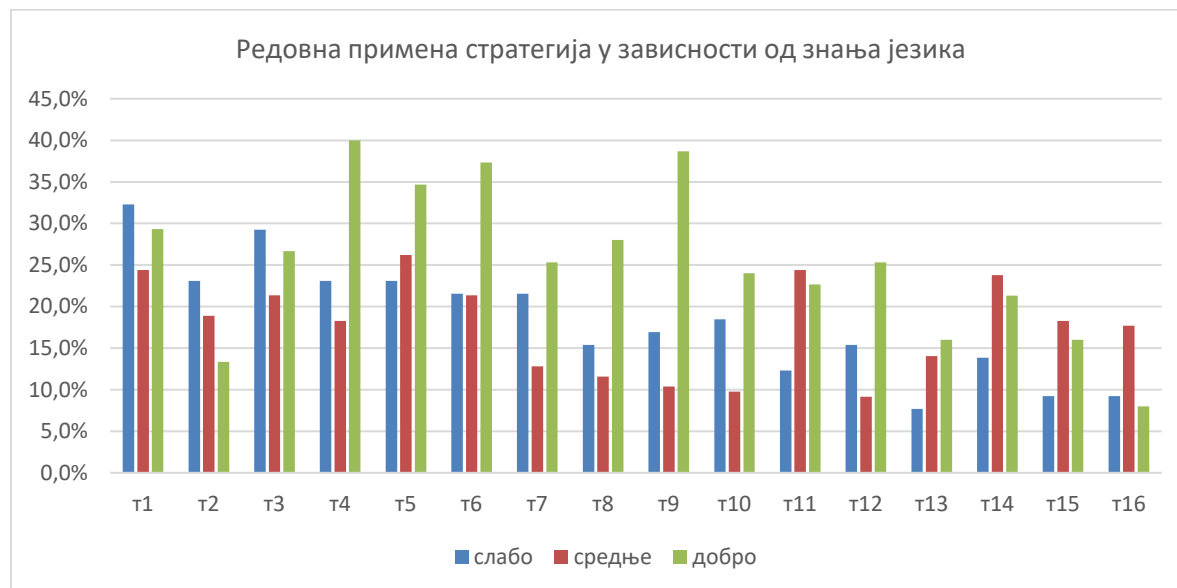


У наставку је посматрана учесталост одговора „редовно“ за свих 16 стратегија у зависности од самопроцене знања енглеског језика. Резултати су приказани у табели 26 и на графикону 24.

Табела 26. Фреквенција одговора „редовно“

стратегија	слабо	средње	добро
тврдња 1	32.3%	24.4%	29.3%
тврдња 2	23.1%	18.9%	13.3%
тврдња 3	29.2%	21.3%	26.7%
тврдња 4	23.1%	18.3%	40.0%
тврдња 5	23.1%	26.2%	34.7%
тврдња 6	21.5%	21.3%	37.3%
тврдња 7	21.5%	12.8%	25.3%
тврдња 8	15.4%	11.6%	28.0%
тврдња 9	16.9%	10.4%	38.7%
тврдња 10	18.5%	9.8%	24.0%
тврдња 11	12.3%	24.4%	22.7%
тврдња 12	15.4%	9.1%	25.3%
тврдња 13	7.7%	14.0%	16.0%
тврдња 14	13.8%	23.8%	21.3%
тврдња 15	9.2%	18.3%	16.0%
тврдња 16	9.2%	17.7%	8.0%

Графикон 24. Графички приказ учесталости одговора „редовно“ за све три категорије



У наредном одељку детаљније ће бити описани резултати упитника који ће ће служити као полазна основа за прилагођавање наставних садржаја и метода рада, како би се постигли што бољи исходи у развоју језичке вештине слушања. Анализа ових података представља кључни корак у креирању иновираног плана и програма који ће бити усмерен на унапређење свеукупних језичких компетенција у настави енглеског језика струке.

6.2. Дискусија

Као што је већ напоменуто у претходним одељцима, упитник за студенте је креиран са циљем да се добијеним резултатима укаже на неке важне обрасце који могу бити од значаја за даље анализе и унапређење програма енглеског језика струке на пословним струковним студијама. Анализом резултата првог дела упитника дат је детаљан увид у демографску и академску структуру узорка студената, као и пресек стања у вези са развијањем вештине слушања на часовима енглеског језика струке.

Када говоримо о демографској структури испитаника, истраживање је обухватило 304 студента, при чему је значајно већи број чинио женски пол (73%), што указује на доминацију студенткиња у узорку. Највећи број испитаника (41.1%) похађао је програм Финансије,

рачуноводство и банкарство, што је и очекивано јер је то студијски програм који највише студената уписује сваке године, док студијски програми Порези и царине (25%), Менаџмент (18%) и Маркетинг и трговина (15.1%) заједно чине остатак узорка. Већина испитаника (70.4%) били су студенти прве године, што је уобичајено, имајући у виду чињеницу да су предавања и вежбе најпосећенија током прве године студија, те су студенти друге године чинили мањи део узорка, односно 29.6%. Географска расподела студената показује да највећи број њих долази из Београда (45.7%), што потврђује доминантну улогу главног града као центра образовања у Србији. Западна Србија и Војводина следе са значајним уделима од 20.1% и 16.4%, док су остале регије, попут Источне, Централне и Јужне Србије, мање заступљене.

Методологија истраживања обухватала је коришћење различитих статистичких техника. За атрибутивна обележја коришћен је хи-квадрат тест за проверу разлика у категоријалним, док су нумерички подаци (Ликертова скала) анализирани путем мера централне тенденције (средња вредност, медијана, мод) и мере варијације (стандардна девијација). Разлике између група тестиране су т-тестом и анализом варијансе (ANOVA), при чему је Фишера LSD процедура коришћена за идентификовање специфичних разлика између група. Овај мултидимензионални приступ омогућио је темељну анализу и пружио поуздане резултате.

Код самопроцене знања енглеског језика, одговоре смо груписали у три категорије: „слабо“, „средње“ и „добро“, што је омогућило јаснију и једноставнију сегментацију узорка. Конкретно, одговори „не знам енглески“ и „почетни“ спојени су у категорију „слабо“, одговор „средњи“ је задржан као посебна категорија, док су одговори „виши“, „напредни“ и „ниво изворног говорника“ обједињени у категорију „добро“. 65 студената оценило је своје знање енглеског језика као „слабо“, што чини 21.4% укупног узорка. Ова група обухватила је студенте са основним или никаквим познавањем енглеског језика, који су били у почетним фазама усвајања језика. Највећи део испитаника, према анализи самопроцене знања енглеског језика, односно 164 студента, оценили су своје знање као „средње“, што представља 53.9% укупног узорка. Категорија „добро знање енглеског језика“ обухватила је 75 студената, односно 24.7% укупног узорка. Ова група укључивала је студенте са високим нивоом знања енглеског, који су били најсигурнији у комуникацији и разумевању језика. Дакле, приближан број испитаника је оценио своје знање енглеског као „слабо“ и „добро“.

Оваква категоризација омогућила нам је упоредну анализу различитих група студената, што је посебно корисно у утврђивању разлика у перцепцији проблема, потреба и успеха у усвајању језичких вештина. Конкретно, у нашем случају, оваква категоризација омогућила нам је боље разумевање како различите групе студената реагују на одређене изазове, попут непознавања речи или брзине говора. Такође, пружила је основу за испитивање утицаја нивоа знања на перцепцију корисности различитих наставних метода, као што су стручна предавања или мултимедијални садржаји.

Важан увид у наставу енглеског језика струке добили смо анализом одговора на питање о томе како изгледа настава енглеског језика струке коју похађају. Већина студената, њих 234 (77%), изјавила је да наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији на часовима енглеског језика струке. Опцију *student-centered* (студенти комуницирају међусобно, док наставник контролише разговор) одабрало је 40 студената (13.2%), док је преосталих 9.9% студената навело да је настава *teacher-centered*, односно да наставник предаје, а студенти углавном слушају.

Настава у којој наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији представља један од најефикаснијих модела у савременом образовању, нарочито када је реч о учењу језика. Овакав приступ подстиче интерактивност и укључивање студената, што доноси бројне предности у погледу академског и личног развоја. Активно учешће студената је кључна предност овог модела. Када су студенти равноправно укључени у процес наставе, они су охрабрани да изражавају своје идеје, постављају питања и преузимају одговорност за сопствено учење. Ово не само да побољшава њихове језичке вештине, већ их и оснажује да развијају критичко размишљање (Brookfield, 2017). Кроз разноврсне активности, попут дискусија, дебата или групног рада, као и наставу засновану на задацима, студенти имају прилику да вежбају говор и слушање у аутентичним контекстима, што је кључно за њихову будућу примену језика у професионалном и личном животу. Елис (Ellis, 2003) истиче колаборативну природу наставе засноване на задацима, где наставник има улогу фасилитатора, а ученици су активни учесници у процесу учења. Овакав комуникативни приступ фокусира се на практично коришћење језика, а не само на граматичке и формалне аспекте. Такође, равноправна интеракција са наставником и колегама помаже студентима да стекну самопоуздање у коришћењу језика. Истраживања показују да интерактивно окружење значајно утиче на повећање сигурности студената у изражавању и примену

стечених знања (Dörnyei, 2005). Ово је нарочито важно за студенте који су несигурни у своје способности, јер добијају подршку и охрабрење кроз конструктивну повратну информацију. Кроз равноправно учешће свих учесника, активности и теме постају разнолике, што повећава ангажованост и мотивацију студената. Размена идеја и различитих перспектива обогаћује искуство учења и чини наставу занимљивијом. Поред тога, равноправна комуникација омогућава наставницима да у реалном времену добијају повратну информацију о потребама и напредовању студената. На основу тога, наставници могу прилагодити активности тако да одговарају индивидуалним и групним потребама, чиме се постиже већа ефикасност наставног процеса.

Потенцијални односи улога ученика и наставника су бројни и разноврсни. То могу бити асиметрични односи, као што су односи диригента према члану оркестра, терапеута према пацијенту, тренера према играчу. Неке савремене методологије настојале су да успоставе симетричније врсте односа ученик-наставник, као што су однос пријатеља према пријатељу, колеге према колеги, саиграча према саиграчу. Улога наставника одражава како циљеве методе коју наставник користи, тако и теорију учења на којој је ова метода заснована, те успех може зависити од степена до којег наставник може да пружи садржај или створи услове за успешно учење језика (Richards & Rodgers, 2014, стр. 24).

Коначно, овакав модел подстиче развој међуљудских односа. Студенти уче како да активно слушају, конструктивно комуницирају и сарађују у групи, што су вештине које су од суштинског значаја у професионалном и друштвеном контексту. Наставницима се саветује како да подстакну интерактивну атмосферу која охрабрује учење кроз сарадњу и комуникацију (Brown, 2001).

Анализом одговора на питање које језичке вештине добијају највише пажње на настави енглеског језика струке, дошли смо до резултата да је усмена комуникација, односно говор најзаступљенији аспект у настави енглеског језика струке, што је било и очекивано с обзиром на то да је говор кључна вештина за професионалну примену језика. Дакле, највећи број студената (168) сматра да се у настави највише пажње посвећује вештини говора. Читање је друга најзаступљенија вештина након говора (81 студент је одговорио да се читању посвећује пажња) али је и даље мање заступљено у односу на значај који има за стручно и академско напредовање. Иако је слушање важна вештина у комуникацији, његова мања заступљеност у односу на говор (61 студент је навео слушање као вештину којој се

посвећује пажња) указује на потребу за већим фокусом на ову вештину. Коначно, само 45 студената сматра да је писање једна од вештина којој се посвећује значајна пажња.

Иако је примарни фокус наставе усмерен на развој говорних вештина, што је логично због њиховог значаја у активној комуникацији, недостатак пажње посвећене слушању може значајно утицати на свеобухватну језичку компетенцију студената. Овакав тренд сугерише потребу за значајнијим укључивањем активности слушања у наставне планове, како би студенти били боље припремљени за реалне ситуације у којима је слушање кључно, као што су професионални састанци, презентације или телефонски разговори. Недовољна пажња која се посвећује слушању такође може утицати на способност студената да разумеју различите акценте, интонацију и стилове комуникације, што је неопходно у глобализованом професионалном окружењу. Унапређење ове вештине могло би се постићи кроз коришћење аутентичних аудио материјала, симулације професионалних ситуација и вежбе које укључују излагање различитим говорницима и акцентима. Поред тога, интеграција слушања са другим вештинама, попут говора и писања, омогућила би студентима да боље разумеју контекст у којем се језик користи и да развију самопоуздање у својим језичким способностима. На пример, активности попут дискусија након слушања аудио материјала или писања извештаја на основу материјала који су студенти слушали могу значајно допринети свеобухватном развоју језичке компетенције.

Као закључак се намеће да је слушање је у настави енглеског језика струке значајно занемарено и захтева већу пажњу. Иако је тренутна пракса фокусирана на говор као централну вештину, важно је значајно повећати улогу слушања у настави енглеског језика струке. Унапређење приступа настави слушања не само да би унапредило свеукупну језичку компетенцију студената, већ би их припремило за стварне професионалне изазове у којима је разумевање говорног језика од кључног значаја.

Анализа резултата на основу питања које језичке вештине би желели да се више обрађују на настави енглеског језика струке показала је сличан тренд. Наиме, највећи број позитивних одговора међу свим вештинама имала је вештина говора (143 студента), затим вештина писања (64 студента), док је 59 студената изразило жељу да се више пажње посвети слушању. Само 37 студената сматра да би читање требало да добије више пажње. С тим у вези, резултати су показали да је слушање међу мање приоритетним аспектима које студенти желе да унапреде у настави енглеског језика струке. Са само 59 студената који су

изразили жељу за већим фокусом на ову вештину, јасно је да слушање тренутно није препознато као кључно за свеобухватан развој језичке компетенције, што указује на недовољну свест о њеној важности, те је неопходно посветити јој више пажње и систематског развоја у настави. Слушање игра виталну улогу у разумевању и обради информација у професионалном и академском контексту, посебно у ситуацијама као што су презентације, предавања, састанци и неформални разговори. Недовољно посвећивање пажње овој вештини може ограничити способност студената да успешно учествују у комуникацији у реалним животним ситуацијама (Harmer, 2007).

Увидом у начин на који студенти вежбају вештину слушања на часовима енглеског језика струке добили смо податке који су од велике важности за увођење иновiranог плана наставе. Резултати истраживања показују да студенти на часовима енглеског језика углавном слушају наставника, те је ову опцију одабрало 75% испитаника. Овај резултат указује на то да је наставник примарни извор материјала који се слуша у настави, чиме се може ограничити изложеност студената разноврсним стиловима и изговорима енглеског језика.

На другом месту је слушање колега студената, а ову опцију је означило 23% испитаника. Иако овај начин омогућава интеракцију и подстиче сарадњу у учењу, он можда не пружа довољно језичке прецизности, нарочито у групама где је општи ниво знања енглеског релативно низак. Комбинација слушања наставника и колега студената је најчешћа опција међу онима који су бирали више од једног одговора, коју је означило 40 студената. Слушање аудио материјала, у комбинацији са слушањем наставника, било је означено у 34 одговора, те можемо закључити да овај приступ није довољно заступљен у настави. Важно је напоменути да не постоје значајне разлике у одговорима у односу на самопроцену знања енглеског језика. Ово је очекивано, јер су студенти овде пружили објективну оцену метода рада на часу, без утицаја на њихов субјективни ниво знања.

Када говоримо о имплицитном ваннаставном слушању, резултати су показали да највећи број студената (210) вежба слушање гледањем филмова и серија што указује на то да студенти преферирају активности које комбинују аудио и визуелни аспект. Филмови и серије често садрже аутентичан језик, различите акценте и колоквијалне изразе, што их чини ефикасним алатом за развој вештине слушања. Друга по реду опција коју су наводили била је музика (114 студената), затим слушање подкастова (38 студената) и онлајн курсева

(14 студената). Овакав резултат указује на то да студенти ретко користе едукативне аудио ресурсе, иако су они драгоцени за разумевање формалног језика, стручне терминологије и дубљег контекста. Гледање иностраног ТВ програма као начин вежбања слушања изабрало је 63 студента, што је значајно мањи број у односу на филмове и серије, а може указивати на то да студенти више преферирају садржаје који су са фиксираним трајањем и наративом, под претпоставком да су занимљивији и лакши за праћење.

Резултати су показали да филмови и серије доминирају као најпопуларнији начин вежбања слушања ван наставе, док се формалнији ресурси, попут подкастова и онлајн курсева, користе минимално. Овакав тренд указује на потребу да се студенти усмере ка разноврснијим изворима који могу побољшати њихове способности слушања у различитим контекстима, посебно у формалним и професионалним ситуацијама. Препорука је да се повећа свест студената о важности формалних извора слушања, као што су подкастови и онлајн курсеви. Ови ресурси пружају богате могућности за учење стручног вокабулара, разумевање комплексних идеја и развој професионалне комуникације. Наставници могу препоручити конкретне платформе и подкастове који су релевантни за струку студената, те укључити задатке који захтевају слушање и анализу таквих садржаја или као део додатног рада за вежбање ван наставе. Иако је слушање музике популарна активност, требало би је користити као допунски ресурс у комбинацији са другим активностима које нуде више контекста и аутентичности. Такође се препоручује већа интеграција филмова, серија и музике у наставу, али са структурираном применом. Док студенти често користе ове ресурсе ван наставе, оне се могу ефикасно укључити у формални наставни програм кроз активности попут анализе дијалога, дискусија о тематским садржајима или прављења бележака током слушања. Ово не само да ће побољшати способности слушања, већ ће и подстаћи критичко размишљање и активно учење.

Када говоримо о проблемима који отежавају слушање на часовима енглеског језика струке, резултати истраживања указују на три главна проблема која студенти наводе као факторе који им отежавају слушање: недовољно познавање речи, недовољно познавање граматике и брзина говора. Сваки од ових проблема анализиран је у односу на самопроцену знања енглеског језика, што је довело до важних увида.

Недовољно познавање речи представљало је најчешће означени проблем, имајући у виду да је 99 студената изјавило да им овај аспект отежава слушање. Од тога, 70 студената

је навело искључиво овај фактор као проблем. Половина студената који су оценили своје знање као слабо сматра да им недовољно познавање речи отежава слушање, док је само 10,67% студената са добрим знањем навело исти проблем. Хи-квадрат тест ($\chi^2=25,47$; $p<0,01$) показује статистички значајну разлику између група са различитим нивоима самопроцене, што потврђује да се овај проблем чешће јавља код студената са нижим нивоом знања. Овакав резултат указује на потребу за фокусирањем на обогаћивање речника кроз наставу, посебно за студенте који имају основно знање енглеског језика.

Недовољно познавање граматике идентификовано је као проблем од стране 45 студената, док је укупно 82 студента поменуло овај проблем у комбинацији са другим факторима. Према хи-квадрат анализи ($\chi^2=11,39$; $p<0,01$), постоји статистички значајна повезаност између самопроцене знања и овог проблема. Проблем је најмање изражен код студената који имају добро знање енглеског, док нема значајне разлике између студената са slabим и средњим знањем. Граматика остаје изазов за велики број студената, посебно за оне са основним и средњим нивоом знања, те се указује потреба за интеграцијом граматике у контекстуалне активности слушања.

Брзина говора била је други најчешћи проблем означен од стране 91 студента. Интересантно је да су студенти који су проценили своје знање као добро статистички значајно чешће наводили брзину говора као проблем ($\chi^2=4,81$; $p=0,09$). Овакав резултат би могао указати на чињеницу да напреднији студенти имају веће очекивање у разумевању брзог говора, што их чини осетљивијим на овај фактор. С тим у вези, имајући у виду да брзина говора представља изазов чак и за студенте са напредним знањем, потребно укључити материјале различитих брзина говора како би се студенти постепено навикли на бржи темпо.

Добијени резултати јасно указују на различите изазове са којима се студенти сусрећу у слушању енглеског језика. Док су непознате речи и граматика препрека у разумевању за студенте са основним знањем енглеског језика, брзина говора представља проблем и за напредније студенте, те је потребно прилагодити програм који би омогућио сваком студенту да побољша своје способности слушања и савлада препреке у учењу. Другим речима, препоручује се циљани приступ студентима различитих нивоа знања. Уколико су ученици изложени разноврснијим активностима, сваки ученик ће моћи да пронађе подстицај, стил и стратегију која само њему одговара. Како Хармер (Harmer, 2006, стр. 91) истиче „уколико

обратимо пажњу на сваког ученика понаособ, ми га онда можемо усмерити ка оним активностима које највише одговарају његовим предиспозицијама (јачим странама)“.

На основу одговора студената на питање које ситуације сматрају најтежим за слушање на енглеском језику, највећи број студената (123 или 40,1%) навео је да је слушање стручног излагања или предавања најизазовније, што је и разумљиво с обзиром на то да ове ситуације често укључују сложену терминологију и формалан стил говора. Студенти са средњим нивоом знања енглеског језика најчешће су бирали ову ситуацију као проблематичну (45,1%), док је код студената са добрим нивоом знања овај проценат био значајно мањи (32,0%). Разлика између група није статистички значајна ($\chi^2=3,82$; $p=0,15$), те резултати указују на то да сложена терминологија и формалан стил излагања представљају кључне баријере за разумевање у оквиру свих нивоа знања енглеског језика. Неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески означило је 70 студената (23%). Није утврђена статистички значајна разлика међу групама студената на основу самопроцене ($\chi^2=1,14$; $p=0,56$), што сугерише да студенти свих нивоа знања могу имати потешкоћа у овом контексту, без обзира на степен компетенције. Трећа по реду ситуација је слушање информативних емисија, коју је изабрало 47 студената (15,5%). Разлика између група на основу самопроцене такође није статистички значајна ($\chi^2=1,25$; $p=0,87$), што указује на то да овај проблем подједнако погађа студенте различитих нивоа знања. Информативне емисије могу представљати изазов за слушање углавном због формалног језика, брзине говора и обиља информација које студенти добијају у кратком временском периоду, те је неопходно вежбати слушање и овог формата на часовима енглеског језика струке.

Добијени подаци указују на то да је стручна терминологија један од најчешћих препрека у разумевању, посебно у ситуацијама као што су слушање стручног излагања или предавања. Због тога је у оквиру различитих активности неопходно укључити специфичне термине релевантне за струку студената. Ове активности могу обухватати симулације предавања, анализе стручних текстова и различите вежбе које укључују стручну терминологију. Такође, коришћење аудио и видео материјала који садрже стручне теме омогућиће студентима да се навикну на специфичан језик и стил излагања, што ће имати значајан утицај на њихово разумевање и сигурност у слушању (Richards & Rodgers, 2014). С обзиром на то да информативне емисије често представљају изазов због брзине говора, густине информација и формалног језика, студенте је потребно охрабрити да редовно

слушају такве емисије. Дobar пример је укључивање активности које подразумевају извлачење кључних информација из садржаја који се слуша. Анализа емисија кроз задатке, као што су прављење бележака или дискусија о темама, додатно ће унапредити њихову способност обраде сложених информација (Ellis, 2003).

Имајући у виду различите нивое знања међу студентима, важно је прилагодити активности њиховим индивидуалним потребама. Наставници би требало да постепено повећавају сложеност материјала за слушање и тиме омогуће студентима да се прилагоде и развијају у складу са својим могућностима. Овај приступ може укључивати различите нивое тежине у задацима, као и додатну подршку студентима са основним знањем енглеског језика (Brown, 2001).

Резултати истраживања о облицима вежби које студенти сматрају најкориснијим за унапређење слушања енглеског језика показали су да постоје различити приоритети у зависности од нивоа самопроцене знања језика. Кључни налази анализирани су у односу на два доминантна облика вежби: слушање стручних излагања/предавања и употреба аудио-визуелног садржаја. Највише студената (122, или 40.1%) изабрало је слушање стручног излагања/предавања као најкориснији облик вежби. Ова алтернатива је бирана најчешће од стране студената са slabим знањем енглеског језика (50.77%), док је ређе бирана од стране оних који су своје знање проценили као добро (29.33%). Разлика између група је статистички значајна ($\chi^2=6,73$; $p=0,02$), што указује на то да студенти са слабијим знањем виде ову активност као кључну за савладавање стручног језика и побољшање разумевања. Међутим, студенти са бољим знањем можда већ поседују довољан ниво разумевања јер ову активност не виде као приоритетну. Употреба аудио-визуелног садржаја је најчешће бирана од стране студената са добрим знањем енглеског језика, док они са slabим знањем сматрају да им овај облик вежби није користан за развој слушања. С тим у вези, требало би у наставу укључити организовање симулације предавања или употребу аутентичних снимака стручних излагања како би се студенти навикли на формалан стил говора, а такође и коришћење додатних материјала као што су речници стручне терминологије и прављење бележака како би се олакшало разумевање. Како Кулић и Савковић (2019) наводе, када наставник треба да одабере видео за потребе наставе, потребно је посветити посебну пажњу врсти видеа и његовој адекватности. Одабрани видео записи морају бити усклађени са циљевима часа и омогућити ученицима овладавање језичким вештинама предвиђеним за ту

наставну јединицу, као што су читање, писање, слушање и говорење. Ово се може постићи кроз сам садржај видеа или кроз активности које следе након његовог гледања. У ту сврху, у зависности од типа видеа, могу се практиковати и језичке вештине, као што је слушање. Наставник може дати задатак ученицима да, слушајући песме на енглеском, препишу њихове текстове или да идентификују грешке у намерно измењеном тексту песме. Поред вештина, избор видеа може бити усмерен и на одређени језички систем. На пример, доступни су бројни видео материјали који се фокусирају на специфичне аспекте вокабулара или граматике. Такође се могу користити снимци предавања професора са престижних универзитета, конференције, интервјуи са стручњацима, и слично. Јутјуб представља значајну предност у односу на традиционалне уџбенике и граматике јер омогућава брзу доступност нових језичких појава и најсавременијих открића из области лингвистике. Информације могу постати доступне јавности у веома кратком року, што додатно обогаћује наставни процес (Кулић, Савковић, 2019, стр. 113).

Подаци које смо добили на основу тврдњи у трећем делу упитника које су се односиле на употребу стратегија слушања на настави енглеског језика струке, показали су да су најчешће коришћене стратегије хватање кључних речи (27.3%), концентрација на уводни део текста (27.6%) и погађање значења непознатих речи из контекста (25.3%). У том смислу, утврђено је да студенти имају склоност ка основним когнитивним техникама које им помажу у разумевању текста, чак и у ситуацијама када нису упознати са свим појмовима. Ове стратегије омогућавају студентима да се фокусирају на суштину и да унапреде разумевање материјала који слушају. Међутим, сложеније технике, попут хватања белешки (13.2%) и визуализације садржаја, односно стварање менталних слика приликом слушања (14.5%), редовно користи мали број студената. Ово указује на потребу за додатном обуком у примени ових стратегија, које су важне за дубље разумевање и памћење информација.

С друге стране, када говоримо о стратегијама које студенти никад не користе, хватање белешки (27.0%) и стварање менталне слике онога што чују (22.4%) су најређе примењиване технике. Овакав резултат сугерише да студенти можда нису упознати са њиховим значајем или да их не сматрају корисним у контексту слушања. Такође, приближан проценат студената (24.3%) не користи стратегију у којој одустаје од слушања у случају препрека, што свакако представља позитиван налаз. Ипак, овакав резултат

показује да неки студенти могу бити демотивисани када се суоче са тешкоћама, што захтева додатну подршку од стране наставника.

Стратегије као што су фокусирање на детаље (29.6%), одвајање релевантног од нерелевантног (26.0%) и визуализација (25.7%) нису препознате од стране студената. Недостатак свести о овим техникама указује на потребу за обуком и информисањем, како би студенти могли да препознају и примене ове стратегије у различитим ситуацијама. Недовољно препознавање значаја контекста у разумевању текста такође је примећено јер 19.1% студената наводи да нису свесни ове технике. Ово је посебно значајно, с обзиром на то да је контекстуално разумевање кључно за превазилажење језичких баријера.

Као закључак се намеће да се студенти највише ослањају на једноставне и директне стратегије које не захтевају велики ментални напор. Сложеније технике, попут хватања белешки и визуализације, ређе су коришћене или су потпуно непознате. Анализа је показала да студенти углавном нису обучени за примену широког спектра стратегија, што може ограничити њихову ефикасност у слушању. С тим у вези, неопходно је унапређење свести и примена стратегија слушања међу студентима. Док су основне стратегије добро развијене, сложеније и когнитивно захтевније стратегије остају мање искоришћене. Обука студената за примену различитих стратегија, као и интеграција ових техника у наставу, могу значајно побољшати њихове способности слушања и припремити их за академске и професионалне изазове.

6.3. Закључна разматрања

Анализа различитих аспеката слушања, укључујући потешкоће са којима се студенти суочавају, најтеже ситуације за слушање, као и облике вежби, указује на потребу за систематским и прилагођеним приступом унапређењу ове вештине.

Главни изазови у слушању су недовољно познавање речника, граматика и брзина говора. Ови проблеми најчешће погађају студенте са нижим нивоом знања енглеског, али ни студенти са добрим знањем нису у потпуности изузети. Док недовољно познавање речи представља највећу баријеру за студенте са основним знањем, брзина говора је изазов чак и за напредне говорнике. Добијени налази истичу потребу за активностима које ће обогатити

речник, побољшати граматичко разумевање и постепено изложити студенте сложенијим говорним обрасцима (Ellis, 2003).

Када је реч о ситуацијама које студенти сматрају најтежим, стручна излагања, неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески и информативне емисије истичу се као главни проблеми. У том смислу, наставни планови би требало да укључе више активности које ће студентима пружити могућност да вежбају слушање у оба контекста – формалном и неформалном. Стручна излагања и информативне емисије могу помоћи студентима да се навикну на специфичну терминологију и формални стил комуникације, док слушање различитих акцената и стилова говора може побољшати њихову прилагодљивост у реалним ситуацијама (Richards & Rodgers, 2014).

У оквиру иновираних програма, а на основу добијених налаза, неопходна је интеграција стручне терминологије кроз симулације и анализе текста, затим коришћење аудио-визуелних садржаја различитих формата за слушање, те прилагођавање активности нивоу знања студената. Док студенти са нижим нивоом знања сматрају да су најкориснији облици вежби за слушање формалне ситуације као што су стручна излагања, напредни студенти преферирају аудио-визуелне материјале који укључују колоквијални језик и аутентичне ситуације. Ово захтева прилагођен приступ који ће омогућити сваком студенту да напредује у складу са својим способностима (Harmer, 2007, стр.91).

На основу анализе примењених стратегија слушања, јасно је да постоји простор за унапређење слушања у наставном процесу. Док студенти редовно користе основне стратегије попут идентификовања кључних речи и погађања значења из контекста, сложеније технике, као што су хватање белешки и визуализација, ређе су примењиване или недовољно развијене. Поред тога, висок проценат студената који нису свесни одређених стратегија указује на потребу за бољим информисањем и обуком.

У том контексту, препоруке за унапређење наставног процеса биле би усмерене на едукацију студената о коришћењу различитих стратегија, њихову примену у настави и развој свести о њиховом значају. Радионице, интерактивне активности и конкретни задаци који подстичу практичну примену стратегија могу значајно допринети развоју вештине слушања. Интеграција техника као што су хватање бележака и стварање менталних слика у наставни план помоћи ће студентима да стекну дубље разумевање текста који слушају и унапреде своје когнитивне способности. Такође, потребно је развијати упорност код

студената како би успешно савладали препреке у слушању. Подршка наставника у охрабривању студената да наставе слушање чак и у случају језичких баријера може им помоћи да изграде самопоуздање и побољшају концентрацију. Применом предложених препорука, студенти ће бити боље припремљени за академске и професионалне ситуације које захтевају ефикасно слушање. На тај начин, наставни процес ће не само унапредити способност слушања студената, већ ће их и оснажити за употребу енглеског језика у сложенијим професионалним и реалним контекстима.

У закључку, развој вештине слушања захтева балансиран и разноврстан приступ који обједињује различите активности, од формалних предавања до аутентичних аудио и видео материјала. Унапређење наставе слушања не само да ће помоћи студентима да савладају енглески језик, већ ће их и боље припремити за професионалне и академске изазове у будућности. Овакав приступ ће омогућити да слушање постане интегрални део свеукупне језичке компетенције, неопходне за успешно комуницирање у глобалном контексту.

7. ИСТРАЖИВАЊЕ У УЧИОНИЦИ – ПРИМЕНА ИНОВИРАНОГ ПРОГРАМА: ИСТРАЖИВАЊЕ 2

Постоје различити начини анализе корака у оквиру истраживања у учионици (Action research), а један од најзначајнијих модела понудио је Левин (Lewin, 1946, 1948). Он је дефинисао процес истраживања у учионици кроз четири основне фазе: планирање, деловање, посматрање и рефлексију. Како Левин наводи, истраживање у учионици започиње са општом идејом, праћеном прикупљањем података о тренутној ситуацији. Крајњи циљ ове фазе је израда акционог плана који дефинише циљеве и иницијалне кораке потребне за њихово остварење. Према његовом мишљењу, постоји могућност модификације почетног плана у зависности од резултата добијених у овој фази. Након фазе планирања, следи имплементација акције. Ова фаза укључује континуирано праћење и процену како би се утврдило да ли интервенција даје жељене резултате. Овај процес, који функционише као формативна евалуација, служи као основа за ревизију иницијалног плана и израду нових процедура за спровођење. Ове ревидиране процедуре такође пролазе кроз праћење и евалуацију. Левин (1948, стр. 205) истиче да се овај процес може замислити као спирални ток планирања, акције и утврђивања чињеница о резултатима акција. Такав приступ омогућава систематско и рационално управљање друштвеним процесима кроз непрекидну итерацију и побољшање.

Главни циљ истраживања у учионици, како наводи Елиот (Elliott, 1991), је „унапређење праксе“ (стр. 49). То је методологија која истраживачима (често наставницима) омогућава да разумеју и генеришу знања о образовним праксама и њиховој сложености (McAteer, 2013, стр. 21). Како Кохен и сарадници (Cohen et al., 2018) наводе, истраживање у учионици се може користити у оквиру различитих области, као што су:

- наставне методе: замена традиционалне методе методом откривања;
- стратегије учења: усвајање интегрисаног приступа учењу у односу на једнообразни стил наставе и учења;
- евалуациони поступци: унапређење метода континуираног оцењивања;
- ставови и вредности: подстицање позитивнијих ставова о раду, или модификовање система вредности ученика у погледу неког аспекта живота;

-стално стручно усавршавање наставника: унапређење наставних вештина, развој нових метода учења, повећање моћи анализе подизања самосвести;

-управљање и контрола: постепено увођење различитих техника управљања разредом;

-администрација: повећање ефикасности неког аспекта административне стране школског живота (Cohen et al.,2018, стр.441).

На основу резултата претходног истраживања, који су указали на значајне недостатке у наставном плану и програму у односу на развој вештине слушања, осмишљен је низ мера за унапређење наставног процеса и прилагођавање потребама студената. Имајући у виду да нам је упитник пружио увид у начине на које студенти вежбају слушање и стратегије које примењују, добијене податке искористили смо за сагледавање стварних потреба и изазова са којима се студенти суочавају на настави енглеског језика струке. У ту сврху, резултати су нам послужили као полазна основа за креирање свеобухватног плана за развој вештине слушања у оквиру наставе енглеског језика струке.

Први корак након анализе резултата упитника био је идентификовање приоритетних области за унапређење. Узимајући у обзир да је недовољно познавање речи једна од највећих препрека у слушању за студенте са slabим знањем енглеског језика, у наставни план укључене су активности које омогућавају студентима да се постепено упознају са сложеним изразима, кроз симулације предавања, анализе стручних текстова и коришћење аутентичних материјала као што су интервјуи са стручњацима или презентације из струке. С друге стране, напреднији студенти најчешће су наводили брзину говора као баријеру, те су осмишљене активности које укључују постепено излагање бржим говорним обрасцима кроз вежбе слушања аудио материјала и симулацију ситуација у којима је неопходно брзо обрађивање информација.

Следећи корак односио се на обогаћивање метода рада у настави. Резултати су показали да студенти углавном слушају наставника, што ограничава њихово излагање различитим стиливима и акцентима енглеског језика. Да би се овај недостатак исправио, у наставу су укључени аудио и видео материјали различитих говорника са различитим дијалектима. Уведене су нове теме и активности које укључују слушање стручних излагања, информативних емисија, дискусије и анализу аудио-визуелних садржаја. Програм је прилагођен различитим нивоима знања студената, са посебним акцентом на помоћ

студентима са основним нивоом знања енглеског језика. Имајући у виду да су резултати показали да су активности које комбинују слушање и визуелну подршку изузетно важне у развоју способности слушања, креирани су нови наставни ресурси, укључујући тематске аудио и видео материјале, који обухватају аутентичне говорне ситуације и стручну терминологију.

Наредни корак обухватао је подстицање примене различитих стратегија слушања. Анализа је показала да студенти најчешће користе основне стратегије, попут идентификације кључних речи или погађања значења из контекста, док се сложеније технике, као што су хватање белешки или визуализација, мање користе. У наставу су интегрисане радионице и вежбе које подстичу примену ових сложенијих стратегија. На пример, активности хватања белешки током слушања предавања или стварања менталних слика приликом праћења аудио материјала значајно су допринеле развоју когнитивних способности студената.

Поред активности у оквиру наставе, охрабривани су и ваннаставни облици вежбања, попут гледања филмова и серија, слушања музике, са посебним акцентом на слушање подкастова, с обзиром на то да су резултати показали да студенти најмање користе ову врсту ваннаставних активности. У ту сврху, студенти су подстицани на коришћење различитих ресурса за упознавање са аутентичним језиком, различитим акцентима и стилима говора. Такође, добили су смернице за приступ бесплатним едукативним платформама и садржајима који могу значајно допринети развоју њихове свеукупне језичке компетенције (EngVid – видео-лекције које воде искусни наставници енглеског језика; Business English Pod – подкасти за пословну комуникацију; Ello. org – онлајн платформа која садржи аудио или видео записе за све нивое учења енглеског језика; TED Talks - разговори стручњака из различитих области; NPR Podcasts – аутентичан енглески језик у подкастима различите тематике)¹³.

Као завршни корак, уведен је систем континуиране евалуације. Напредак студената је редовно праћен кроз тестове и повратне информације, што је омогућило да се програм

¹³ Поменути онлајн платформама се може приступити путем следећих линкова: <https://www.engvid.com/>; <https://www.businessenglishpod.com/>; <https://www.ello.org/>; <https://www.ted.com/>; <https://www.npr.org/podcasts-and-shows/>.

наставе стално унапређује. Овакав приступ у великој мери је помогао да наставни процес буде динамичан, интерактиван и у потпуности прилагођен потребама студената.

Предузети кораци у иновацији наставног плана створили су основу за свеобухватан развој слушања као кључне језичке вештине. Интеграцијом ових промена у наставни процес, студенти су добили прилику да унапреде своје способности слушања и стекну самопоуздање у коришћењу енглеског језика у различитим контекстима, што ће их припремити за будуће професионалне изазове. У наредном поглављу детаљно ће бити приказан иновирани план и програм, као и анализа резултата након примене овог програма.

7.1.Анализа резултата

Током летњег семестра 2023/24. године, спроведен је иновирани програм наставе енглеског језика струке на првој години студија двају студијских програма Финансије, рачуноводство и банкарство и Порези и царине. Програм је осмишљен као одговор на резултате истраживања, а фокусирао се на унапређење вештине слушања, примену стратегија слушања, обогаћивање стручног речника, а све у циљу унапређења способности примене енглеског језика у специфичним контекстима струке.

Иновације у настави биле су резултат анализе потреба студената, која је указала на најчешће проблеме у учењу, као што су недовољно познавање стручне терминологије, потешкоће у разумевању бржих говорних образаца и недостатак стратегија слушања. Циљ иновираног програма био је да се наставни процес унапреди кроз интеграцију савремених метода учења и наставе, прилагођавајући садржаје специфичним захтевима струке. Посебан акценат стављен је на развој вештине слушања, обогаћивање стручног речника и примену наученог у реалним професионалним контекстима. Кроз активности као што су симулације пословних састанака, анализа стручних текстова и коришћење аутентичних аудио-визуелних материјала, студенти су имали прилику да развијају не само језичке, већ и когнитивне и комуникационе вештине.

Програм је спроведен у интердисциплинарном окружењу, што је студентима омогућило да размењују идеје и искуства, истовремено се припремајући за примену енглеског језика у професионалном и академском контексту. Активности су прилагођене различитим нивоима знања, чиме је обезбеђена инклузивност и подршка сваком студенту у његовом индивидуалном напретку. Користећи мултимедијалне ресурсе и интерактивне

радионице, програм је понудио савремен и динамичан приступ настави енглеског језика струке.

У наставку је приказ иновираног програма наставе енглеског језика струке, спроведеног током 15 недеља летњег семестра 2023/24. године међу студентима прве године студијских програма Финансије, рачуноводство и банкарство и Порези и царине.

У првој недељи студенти су упознати са циљевима програма, наставним методама и очекиваним резултатима. Спроведено је почетно тестирање слушања и познавања стручне терминологије како би се проценили њихови нивои знања. Током друге недеље, фокус је био на развоју стручне терминологије. Студенти су кроз практичне примере и слушање презентација обрађивали термине који се често користе у области финансија. Теме презентација односиле су се на финансијске извештаје (*Financial Statements; Balance Sheet; Income Statement*)¹⁴. Трећа недеља била је усмерена на упознавање са основним терминима из области пореза и царина. Студенти су кроз увођење специјализованог речника и анализу аудио-визуелних материјала, као што су интервјуи са пореским експертима, додатно обогатили свој речник терминима специфичним за дату област. Кроз ове активности, студенти су постепено унапређивали способност праћења стручних разговора, анализирања сложених информација и примене наученог у симулацијама професионалних ситуација.

Наредне четири недеље студенти су се упознавали са различитим аспектима језика струке, са фокусом на граматичким структурама, професионалној комуникацији, формалном фразама и терминологији релевантној за финансије и рачуноводство. У четвртој недељи, посебан акценат стављен је на граматику у струци, а обрађивани су пасивни облици. Студенти су анализирали пословну комуникацију и вежбали слушање извештаја који се односе на пореске политике, са циљем надоградње граматичког знања у контексту струке. Пета недеља била је посвећена језику пословне кореспонденције. Студенти су се упознали са правилним структурама пословних мејлова и писама, уз практичне задатке који су укључивали слушање примера и креирање сопствених текстова. Током шесте недеље, фокус је био на рачуноводственим процедурама и релевантној терминологији. Студенти су анализирали аудио материјале који приказују објашњења финансијских извештаја од стране стручњака, а затим применили новостечени речник у симулираном окружењу, где су сами

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=BSENIYnjlTA> ; <https://www.youtube.com/watch?v=CMv1zlZhb4Q> ; <https://www.youtube.com/watch?v=Fi1wkUczuyk>

објашњавали кључне аспекте финансијских извештаја. У седмој недељи, одржана је симулација пословног састанка. Студенти су се упознали са формалним фразама и слушали примере успешних састанака, како би стекли увид у структуру и динамику успешних пословних дискусија. Након слушања, учествовали су у практичним вежбама које су укључивале симулације састанака, са акцентом на примену формалних фраза и развој вештина професионалне комуникације.

Током наредног периода студенти су кроз различите активности развијали своје вештине слушања, анализирали стручне садржаје и развијали способност разумевања и интерпретације информација у оквиру своје области. Осма недеља била је посвећена провери знања. Студенти су радили тест који је обухватао вештине слушања и познавање стручног речника, а након тога су добили детаљне повратне информације о својим резултатима, као и смернице за унапређење у даљем учењу. Током девете недеље, студенти су се упознали са различитим стратегијама слушања, укључујући хватање белешки, визуализацију, идентификацију кључних информација, раздвајање релевантног од нерелевантног и коришћење контекста за разумевање непознатих термина. Ове технике су примењене кроз анализу конференцијских снимака, што је студентима омогућило да ефикасно организују и памте информације, развијају способност обраде сложених садржаја и побољшају своје разумевање стручних дискусија. У десетој недељи, акценат је стављен на слушање стручних излагања. Студенти су анализирали кључне елементе успешних презентација, слушали примере и креирали сопствене, чиме су унапредили своје говорне и слушалачке вештине. Једанаеста недеља била је посвећена анализи вести и информативних садржаја из струке. Студенти су слушали актуелне вести из области финансија и пореза и вежбали издвајање кључних информација.

Последење четири недеље биле су усмерене на продубљивање разумевања интеркултуралне комуникације, административних и регулаторних аспеката пословања, припрему за завршни тест и финалну проверу знања, чиме је заокружен овај наставни програм. У дванаестој недељи обрађивана је интеркултурална комуникација и разумевање различитих акцената. Студенти су слушали говорнике са различитим акцентима и вежбали адаптацију на различите стилове говора, што је кључно за глобално пословно окружење. У тринаестој недељи, студенти су истраживали административне и регулаторне аспекте у пословном контексту. Кроз слушање извештаја, информативних емисија и дискусија,

развијали су разумевање како ови аспекти утичу на пословне процесе и одлучивање у професионалном окружењу. Четрнаеста недеља била је посвећена припреми за завршни тест. Студенти су кроз практичне вежбе слушања и анализе ревидирали обрађене јединице, са нагласком на најзахтевније аспекте програма, како би осигурали бољу спремност за финалну проверу знања. У петнаестој недељи, реализован је завршни тест, који је обухватио задатке слушања и стручну терминологију. Након теста, студенти су добили повратне информације и анализирали свој напредак, чиме је успешно завршен овај иновирани програм наставе.

Након примене иновираног плана и програма, студенти су попуњавали исти упитник који је претходно коришћен међу студентима пре имплементације наставног програма. Овај приступ је омогућио упоређивање резултата две групе студената – оних који су похађали наставу пре имплементације иновираног програма и оних који су је похађали након тога. На тај начин су прикупљени подаци о утицају новог наставног програма на развој вештине слушања код друге групе студената. У наставку је приказана детаљна анализа резултата упитника.

Узорак је чинило 97 студената прве године студија, од којих је 69 (71,1%) било девојака и 28 (28,9%) младића. Шездесет студената, односно 61,9%, студирало је на програму *Финансије, рачуноводство и банкарство*, док су преостали похађали студијски програм *Порези и царине*. Структура узорка по регионима дата је у табели 1.

Табела 1. Структура узорка по регионима

регион	број студената	%
Источна Србија	6	6.2%
Западна Србија	20	20.6%
Војводина	14	14.4%
Јужна Србија	7	7.2%
Централна Србија	14	14.4%
Београд	36	37.1%

Као што је то био случај код анализе података у првом истраживању, увели смо фактор *самопроцена* на основу питања бр. 5, где су се студенти изјашњавали о нивоу знања енглеског језика (табела 2). Спојили смо одговоре "не знам енглески" и "почетни" у "слабо", средњи је остао "средње", а преостала три одговора смо спојили у "добро". На овај начин

смо добили фактор са три категорије који ће нам послужити за наредна тестирања (табела 3).

Табела 2. Самопроцена знања енглеског језика

Ниво знања енглеског	Број студената	%
Не знам енглески	5	5.2%
Почетни	12	12.4%
Средњи	60	61.9%
Виши	12	12.4%
Напредни	5	5.2%
Ниво изворног говорника	3	3.1%

Табела 3. Фактор - *Самопроцена* у три категорије

Самопроцена знања енглеског	Број студената	%
Слабо (=“не знам енглески“+“почетни“)	17	17.5%
Средње (=“средњи“)	60	61.9%
Добро (=“виши“+“напредни“+“ниво изворног говорника“)	20	20.6%

На основу анализе питања бр.6, које се односи на то како изгледа настава енглеског језика струке, може се закључити да доминира интерактиван приступ, где наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији. Овакав облик наставе чини чак 82.5% свих одговора, што указује на савремени, динамични приступ који подстиче сарадњу,

дијалог и размену идеја. Само 9 студената (9.3%) је навело да је настава углавном усмерена на наставника, где они само слушају. Слично томе, *student-centered* приступ, где студенти углавном комуницирају међусобно док наставник контролише разговор, навело је 8.2% студената. Релативно ниска заступљеност опција *teacher-centred* и *student-centered* указује на то да се већина активности одвија у контексту уравнотежене интеракције између наставника и студената (табела 4). Оваква организација наставе показује да се тежи ка методама које су у складу са савременим образовним трендовима, где се студенти подстичу да активно учествују у процесу учења. То ствара простор за развој не само језичких вештина, већ и других важних компетенција, као што су тимски рад, критичко размишљање и ефикасна комуникација.

Табела 4. Врста интеракције у енглеском језику струке

	број студената	%
наставник предаје, а студенти само слушају (<i>teacher-centered</i>)	9	9.3%
студенти комуницирају међусобно, а наставник контролише разговор (<i>student-centered</i>)	8	8.2%
наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији	80	82.5%

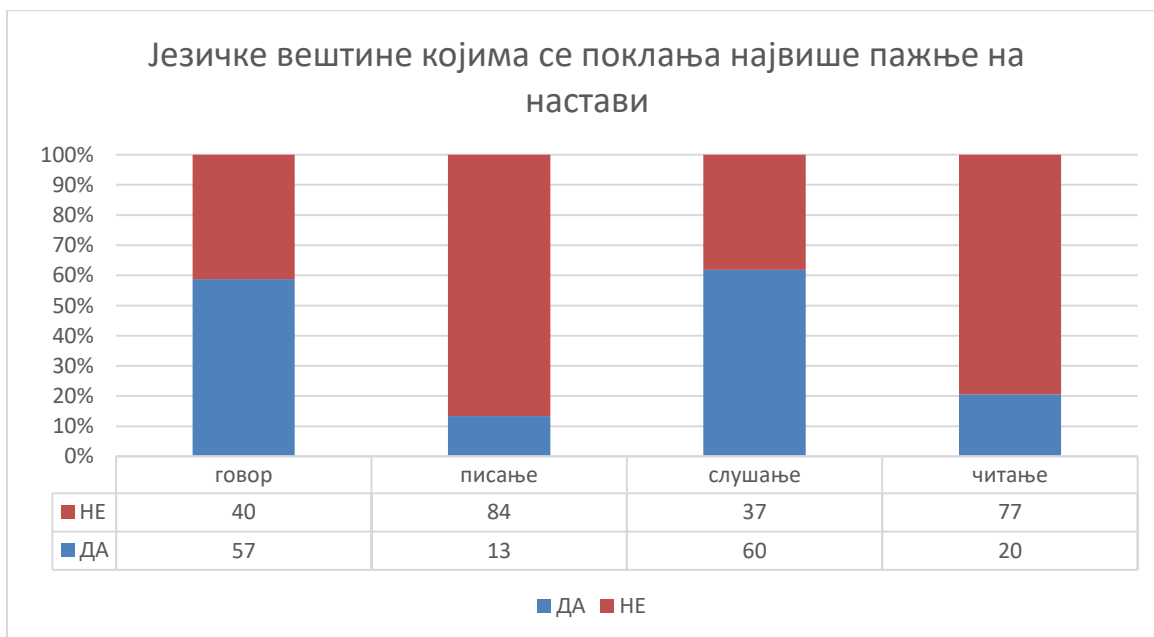
Анализа питања бр. 7, којим језичким вештинама се највише пажње посвећује на настави енглеског језика струке показује да се на часовима највише пажње посвећује говору и слушању, док су читање и писање мање заступљени. Говор је означен као најзаступљенија језичка вештина од стране 58.8% студената, док је 61.9% студената означило вештину слушања као највише заступљену језичку вештину. С друге стране, читање и писање су мање заступљени. Само 20.6% студената наводи читање као област којој се посвећује пажња, док је писање још мање заступљено са 13.4% (табела 5).

Табела 5. Најзаступљеније језичке вештине

Највише пажње на настави посвећује се:	број студената	%
говору	57	58.8%
писању	13	13.4%
слушању	60	61.9%
читању	20	20.6%

Имајући у виду да су студенти могли да изаберу више одговора, најчешћа комбинација је била „говор“ и „слушање“, коју је бирало 14 студената, док је комбинацију „слушање“ и „читање“ означило 10 студената. Добијени подаци сугеришу да су усмене и рецептивне вештине повезане, док је писање углавном интегрисано у активности са другим вештинама, те се ретко појављује као самостална целина (графикон 1).

Графикон 1. Језичке вештине којима се поклања највише пажње на настави

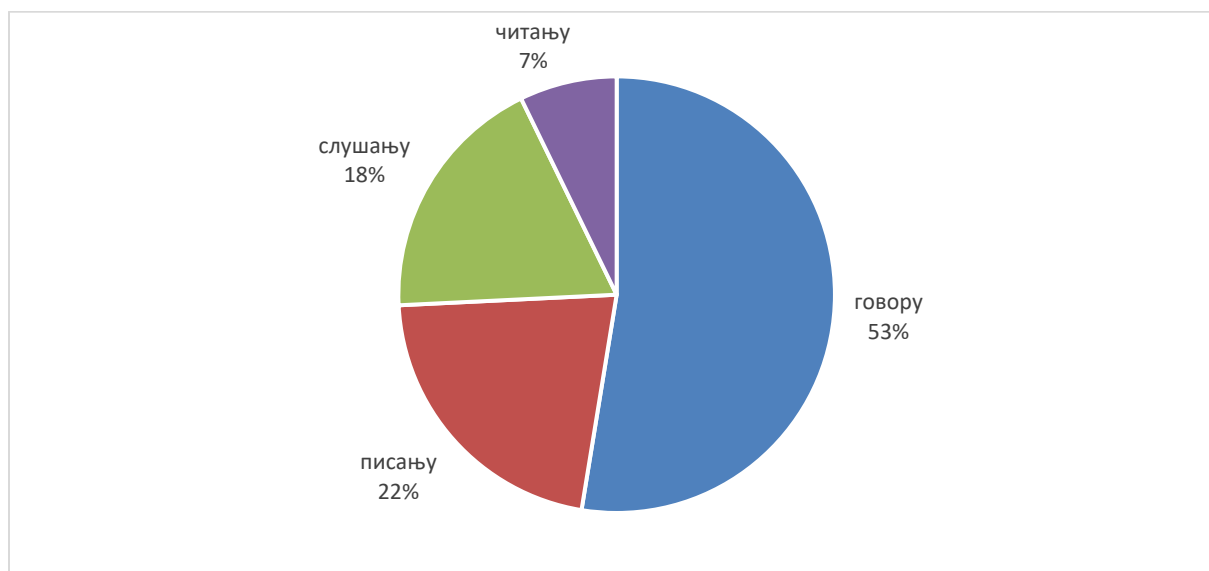


Што се тиче питања бр.8, којим језичких вештинама би волели да се посвети више пажње, резултати су приказани у табели 6 и графикону 2.

Табела 6. Језичке вештине којима би студенти желели да се посвети највише пажње

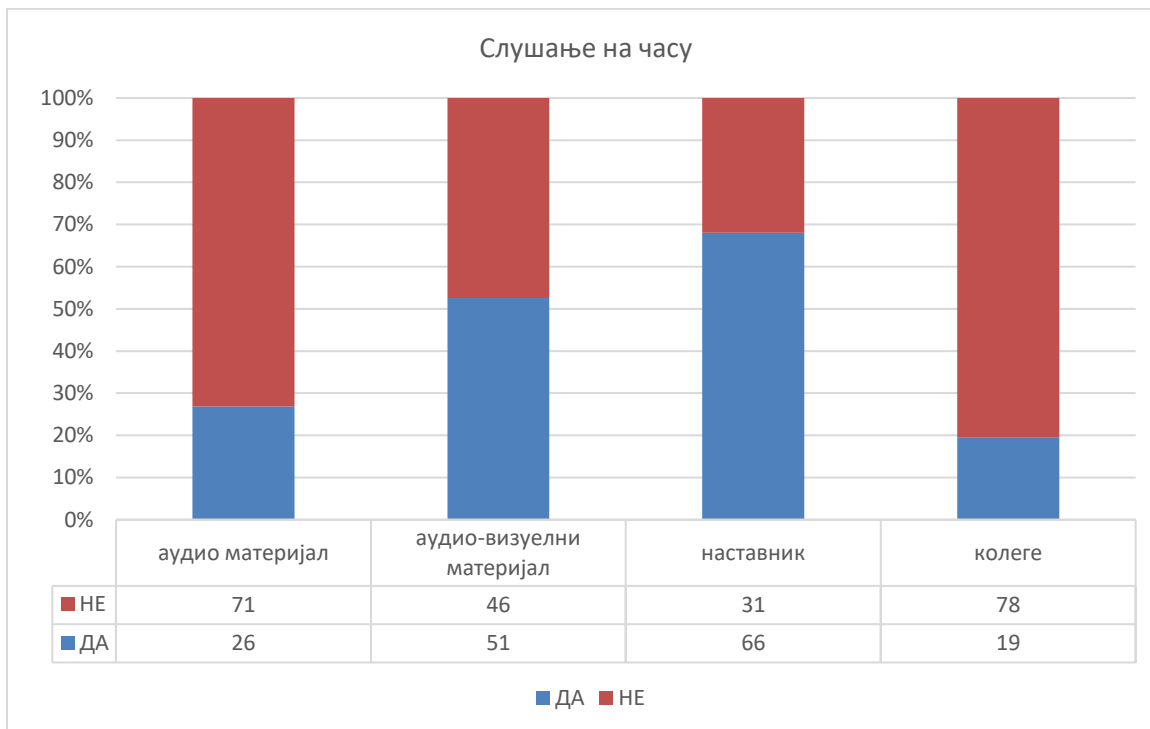
Волео/ла бих да на часовима енглеског језика струке више пажње посветимо:	број студената	%
говору	51	52.6%
писању	21	21.7%
слушању	18	18.6%
читању	7	7.2%

Графикон 2. Графички приказ вештина којима би студенти желели да се највише посвети пажње на настави



Анализом одговора на питање бр.9, на који начин вежбају слушање на часовима енглеског језика струке, дошли смо до резултата да је најчешћи избор опција „слушање наставника“, коју је одабрало 68% студената, док је на другом месту коришћење аудио-визуелног материјала (53%). Најређе бирана опција је „слушање колега студената“, 20%, а резултати су приказани на графикону 3.

Графикон 3. Начини вежбања слушања на часу



Најчешћа комбинација је обухватала коришћење аудио-визуелног материјала и слушање наставника, и ту комбинацију је означила трећина студената, односно 32 студената. Не постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања енглеског језика што је и било очекивано јер су студенти овде давали објективну оцену о методама рад на часу.

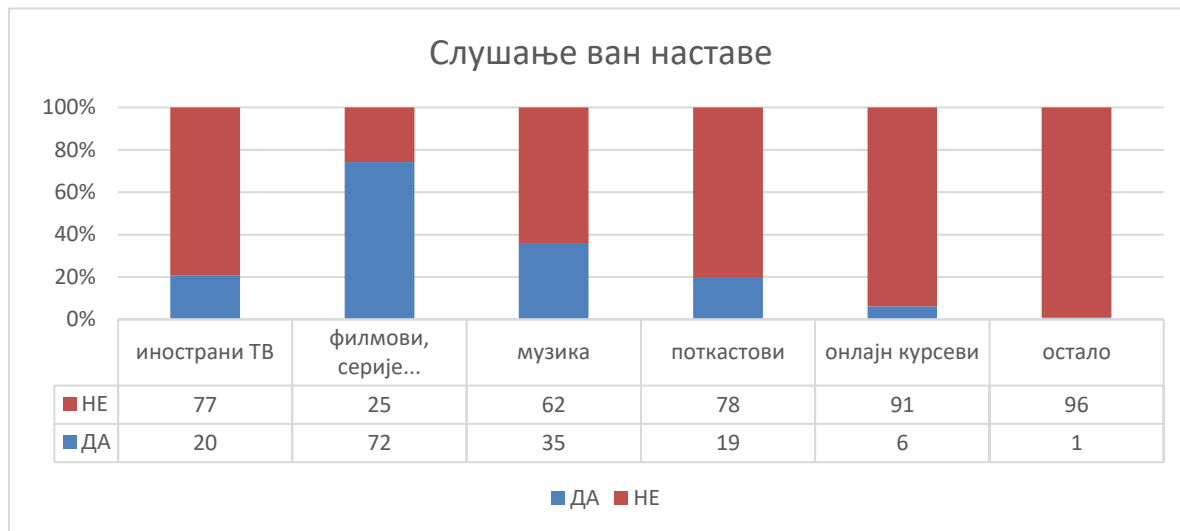
Резултати анализе одговора на питање бр.10, на који начин вежбају слушање на енглеском језику ван наставе приказани су у табели 7 и графикону 4.

Табела 7. Начини на који вежбају слушање ван наставе

На који начин вежбате слушање на енглеском језику ван наставе:	број студената	%
инострани ТВ програм	20	20.6%
филмови, серије...	72	74.2%
музика	35	36.1%
поткастови	19	19.6%
онлајн курсеви	6	6.2%
остало	1	1.0%

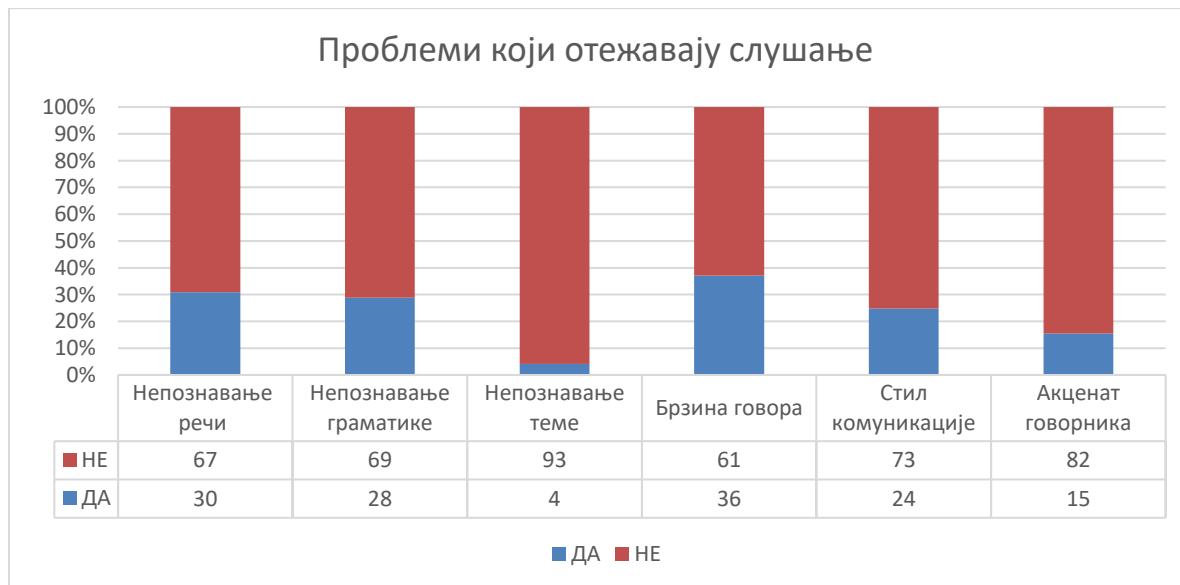
Студенти су код овог питања могли да означе више одговора. Ипак, 54 студената је изабрало тачно једну понуђену алтернативу, док је 43 искористило могућност да заокружи два или више одговора. Што се тиче комбинованих одговора, најчешћа комбинација је била „гледање филмова, серија и забавних емисија“ и „слушање музике“ коју је означило 18 студената, док је комбинацију „гледање филмова, серија и забавних емисија“ и „слушање музике“ изабрало 9 студената.

Графикон 4. Графички приказ начина на који вежбају слушање ван наставе



На питање бр.12, шта сматрају да је највећи проблем који им отежава слушање студенти су најчешће издвајали недовољно познавање речи, недовољно познавање граматике и брзину говора (графикон 5).

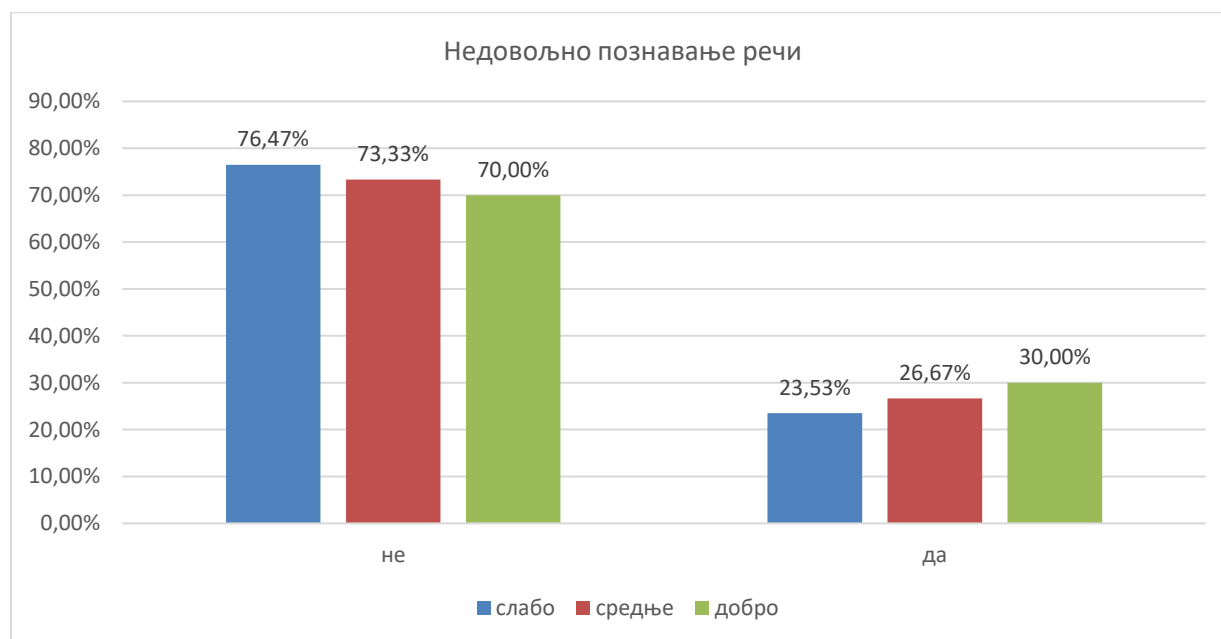
Графикон 5. Проблеми који отежавају слушање



Искључиво непознавање речи означило је 17 студената. Исти број студената означао је и искључиво непознавање граматике, док је комбинацију прва два одговора означило шесторо студената.

Ако посматрамо колико су често овај проблем пријављивали студенти у три категорије добијене на основу самопроцене уочавамо да је у свакој групи 70 или више процената студената рекло да им то није проблем. Применом хи-квадрат теста добијамо $\chi^2 = 0.198$; $p = 0,9$, па закључујемо да не постоји статистички значајна разлика између три групе студената у погледу процене да ли је непознавање речи проблем који отежава слушање (графикон 6).

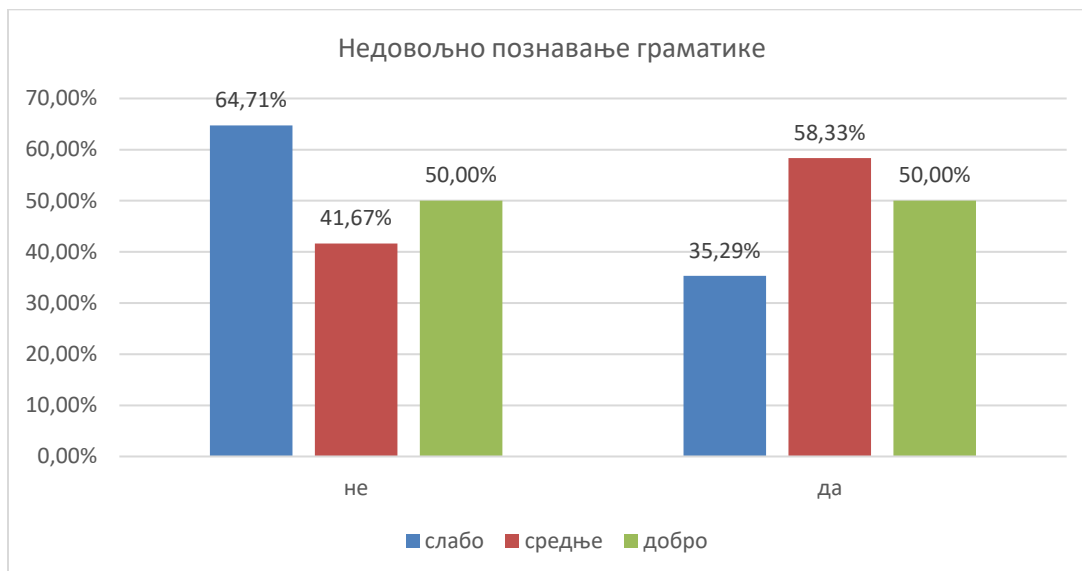
Графикон 6. Недовољно познавање речи



Примењујући исту анализу за проблем „недовољно познавање граматике“, уочавамо да је у групи оних који су своје знање проценили као добро, 64,7% означило да им то није проблем. У групи студената који су своје знање проценили као средње, више студената (58,3%) је навело да им је то заиста проблем, док је у групи студената који су своје знање проценили као слабо, овај проблем подједнако био и значајан и не. Како је $\chi^2 = 2.88$; $p =$

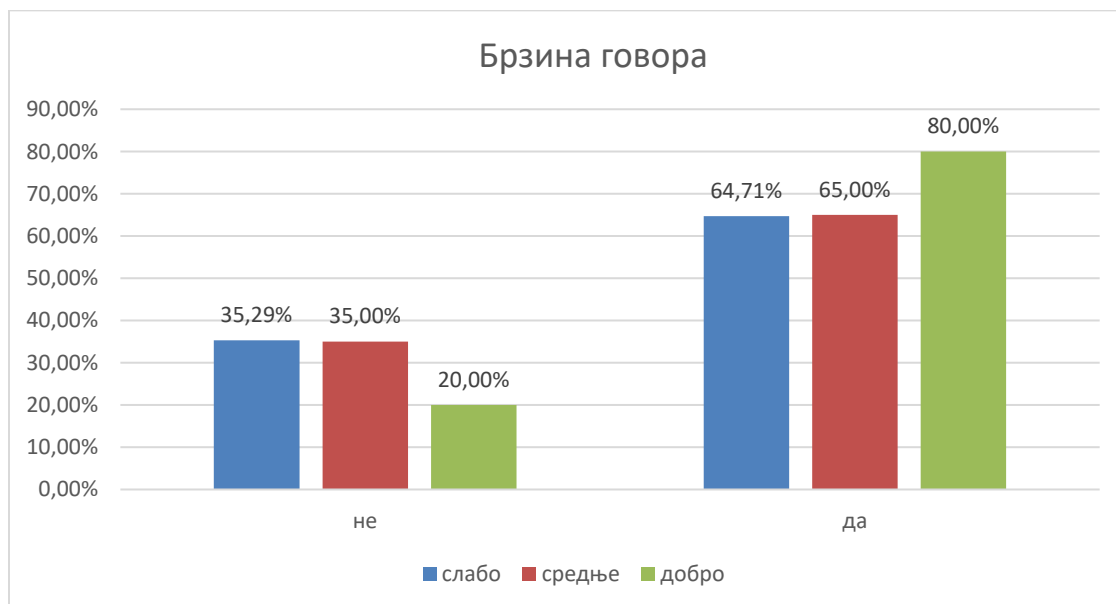
0,23, то значи да не постоји повезаност између самопроцене знања и одговора да ли непознавање граматике прави проблем (графикон 7).

Графикон 7. Недовољно познавање граматике



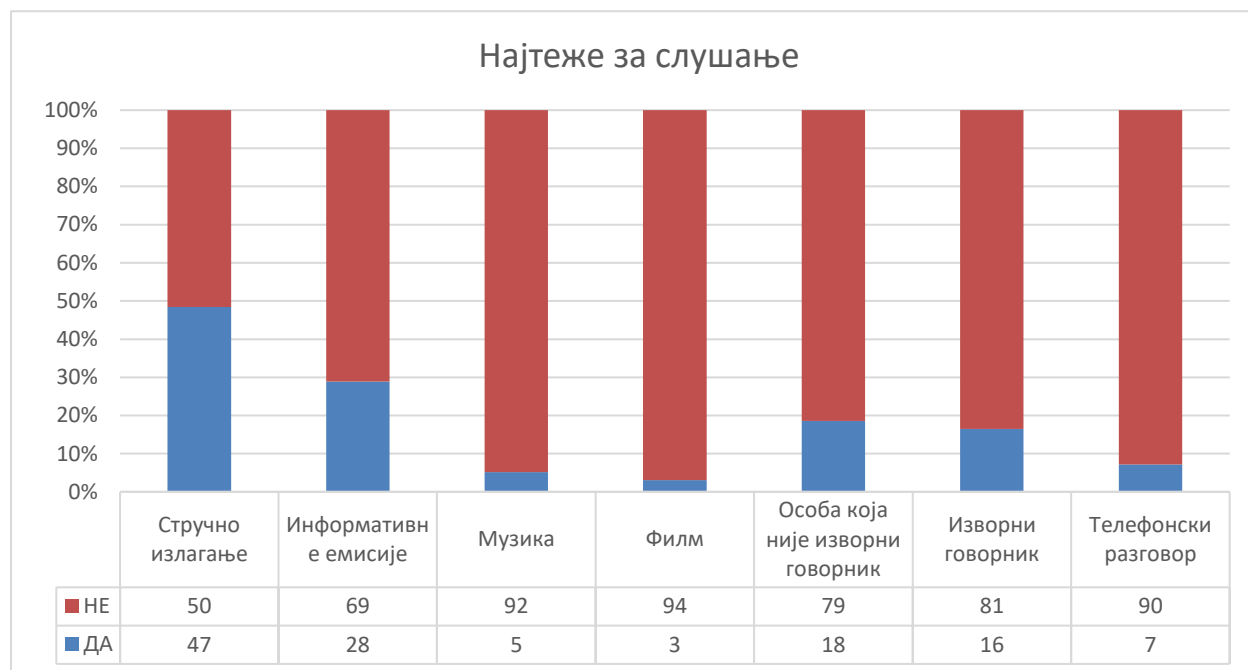
Ни код избора проблема „брзина говора“ није уочена статистички значајна разлика између три посматрана нивоа знања енглеског језика, $\chi^2 = 1,658$; $p = 0,44$ (графикон 8).

Графикон 8. Брзина говора



На питање бр.13, које од наведених ситуација су сматрају најтежим за слушање, студенти су најчешће бирали стручно излагање и информативне емисије (графикон 9).

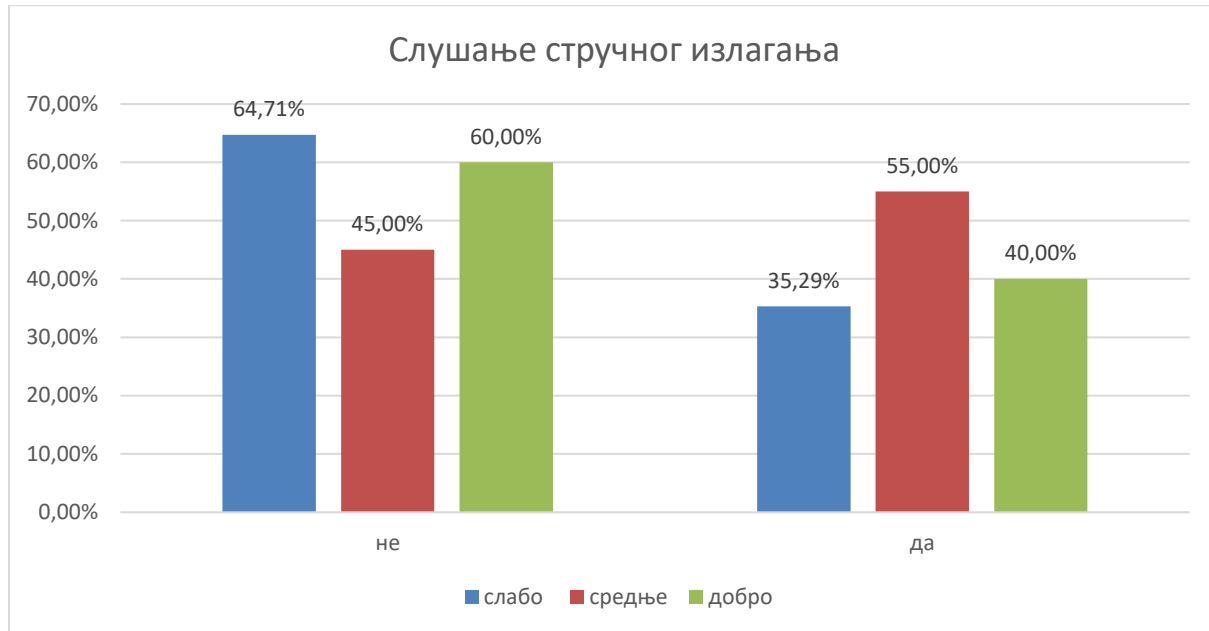
Графикон 9. Најтеже ситуације за слушање



Студенти су могли да заокруже више од једног одговора, што је учинило 23 студента, од којих је 12 заокружило прва два одговора („стручно излагање“ и „информативне емисије“). Да им је најтеже да прате „стручно излагање“ означило је највише студената, односно њих 47 студента, док је друга опција по учесталости била „информативне емисије“ коју је бирао приближно сваки четврти студент, односно 28 студената (28.9%).

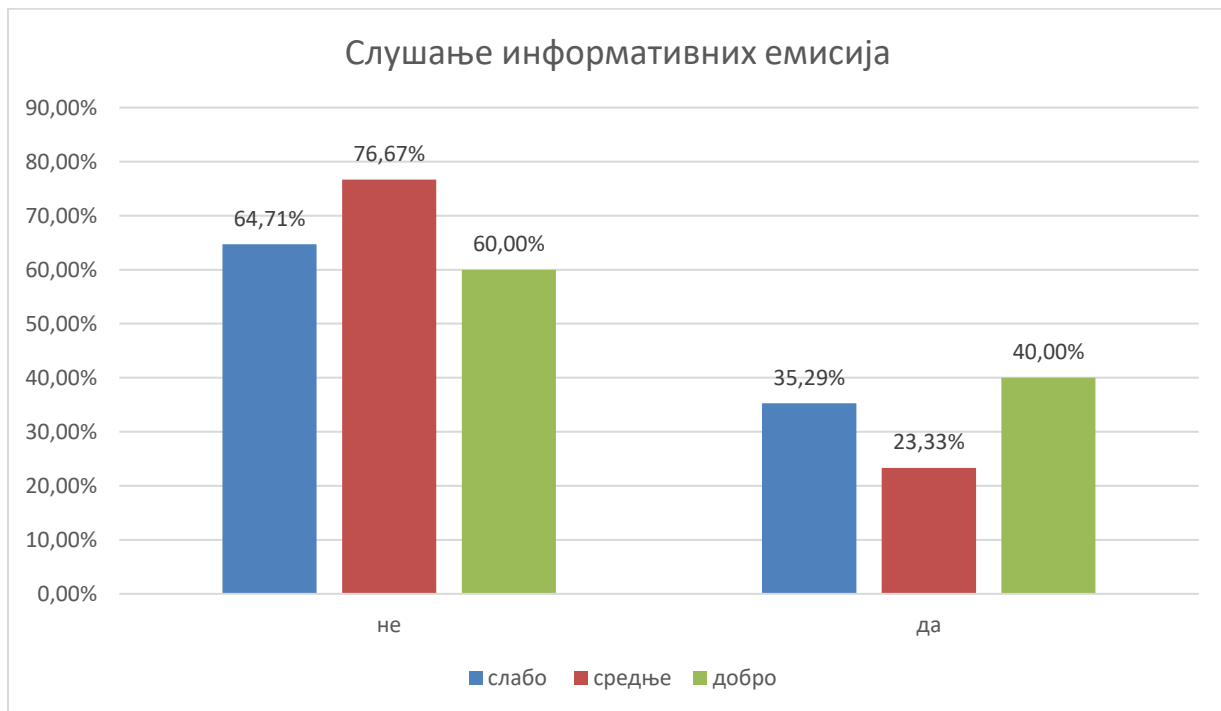
Ако посматрамо колико често су опције бирали студенти у зависности од самопроцене знања енглеског језика, добијамо да је опција „слушање стручног излагања“ била најчешћа код студената са средњим нивом знања енглеског (55.0%), а најређа код студената који су своје знање проценили као добро (35,3%), али ова разлика није статистички значајна ($\chi^2 = 2,78$; $p = 0,25$). Резултати су приказани на графикону 10.

Графикон 10. Слушање стручног излагања



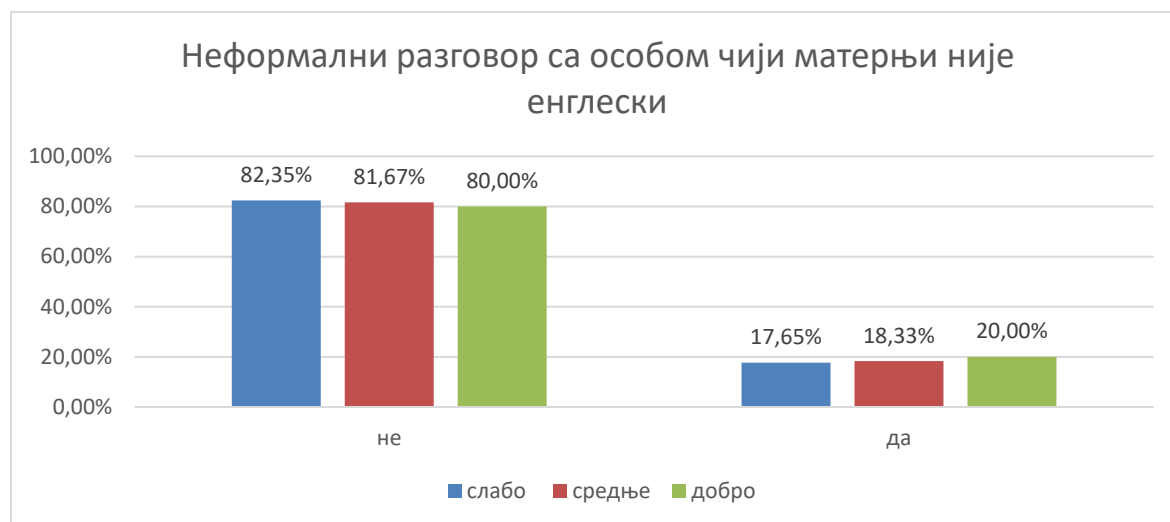
Не постоји статистички значајна разлика ни код одговора „слушање информативних емисија“ ($\chi^2 = 2,44$; $p = 0,29$), а резултати су илустровани на графикону 11.

Графикон 11. Слушање информативних емисија



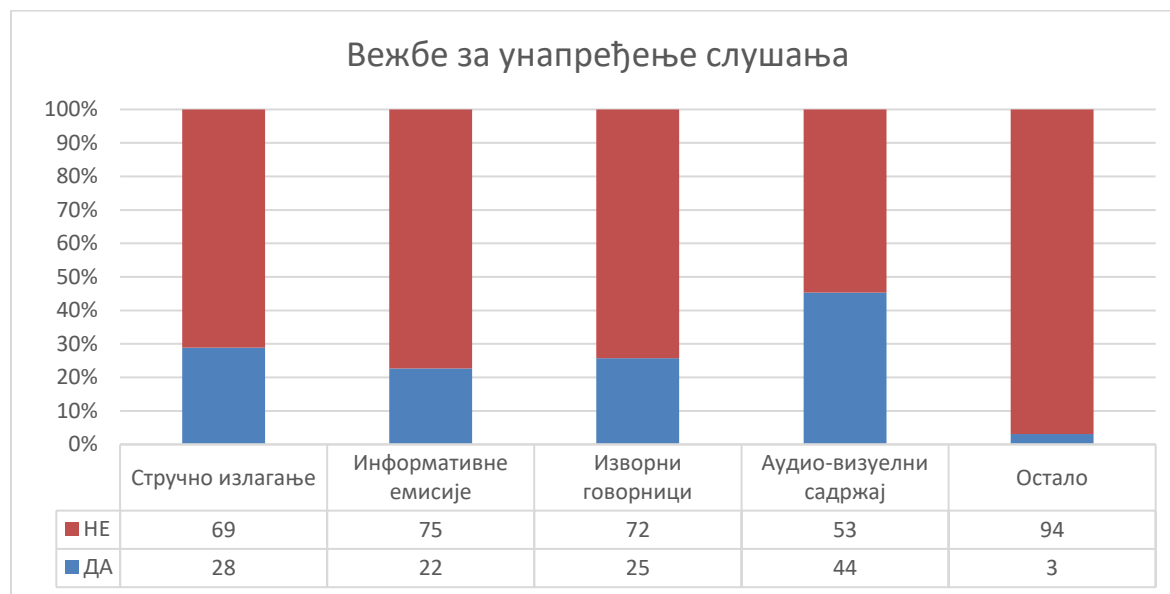
Такође, ни код одговора „неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески“ не постоји статистички значајна разлика ($\chi^2 = 0,04$; $p = 0,98$), што је приказано на графикону 12.

Графикон 12. Неформални разговор са собом која није изворни говорник



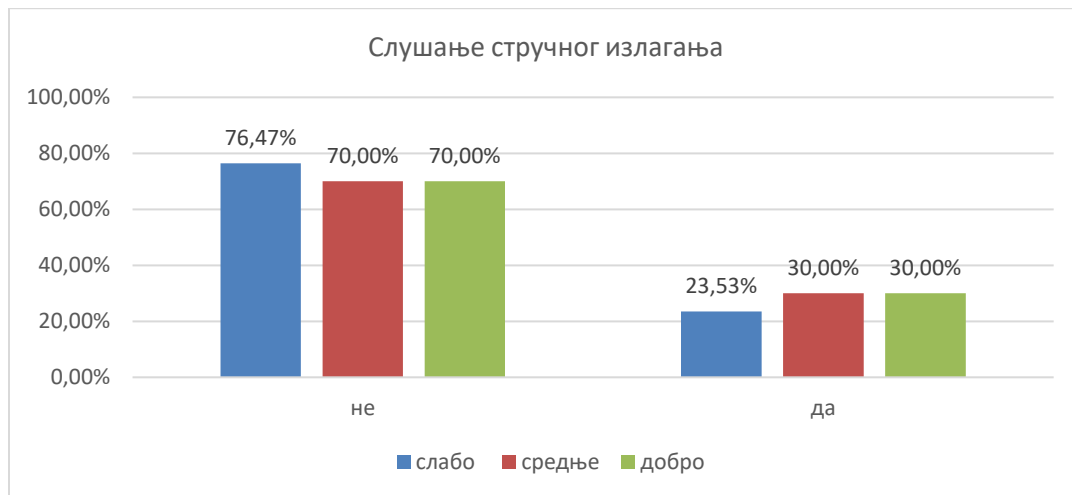
На питање бр.14, који облик вежби сматрају најкориснијим за унапређење слушања, највише студената (44 студента, 45.3%) је означило алтернативу *употреба аудио-визуелног садржаја* (графикон 13).

Графикон 13. Облици вежби за унапређење слушања



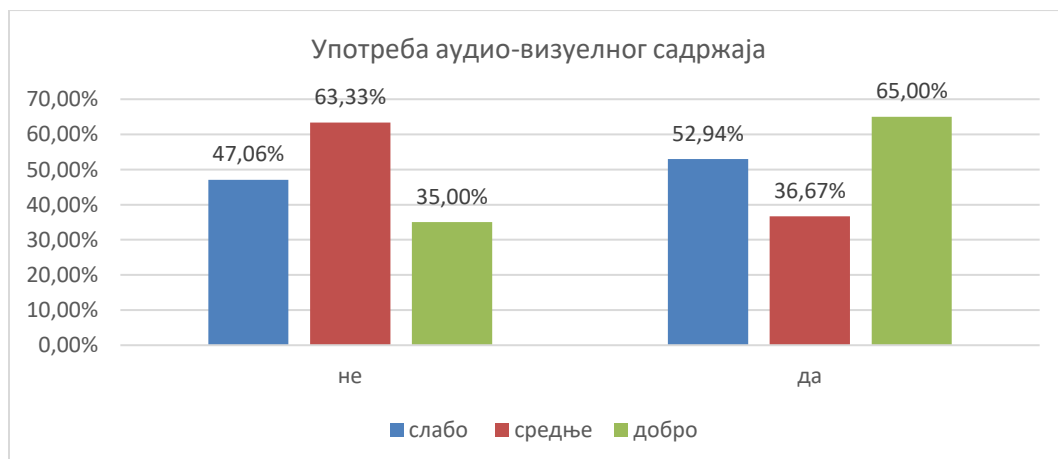
Приказ одабраних алтернатива и самопроцене знања енглеског језика дате су за две понуђене алтернативе на графицима 14 и 15. На графикону 14 дата је дистрибуција одабира алтернативе „слушање стручног излагања“ по групама и за ову алтернативу није уочена статистички значајна разлика по групама ($\chi^2 = 0,04$; $p = 0,98$). За алтернативу „употреба аудио-визуелног садржаја“ уочена је разлика по групама ($\chi^2 = 5,34$; $p = 0,06$).

Графикон 14. Слушање стручног излагања



За алтернативу „употреба аудио-визуелног садржаја“ уочена је разлика по групама ($\chi^2 = 5,34$; $p = 0,06$). Резултати су приказани на графикону 15.

Графикон 15. Употреба аудио-визуелног садржаја



Анализи другог дела упитника приступили смо на исти начин као и у претходном истраживању, те смо прво анализирали тврдње *II.1, II.2, II.3, II.4, II.12, II.13 и II.15* (табела 8).

Табела 8. Тврдње *II.1, II.2, II.3, II.4, II.12, II.13 и II.15*

<i>II.1</i>	Сматрам да је моје знање енглеског језика недовољно да бих разумео/разумела текстове које слушах на настави енглеског језика струке.
<i>II.2</i>	Када слушах текст на енглеском често разумем појединачне речи али не и шта је говорник хтео да каже у целини.
<i>II.3</i>	Када говорник изговара речи на енглеском језику другачијим акцентом од мене тешко ми је да га разумем.
<i>II.4</i>	Када говорник брзо изговара речи на енглеском језику тешко ми је да га разумем.
<i>II.12</i>	Не могу да пратим информативне емисије на енглеском језику због количине информација које добијамо.
<i>II.13</i>	Тешко ми је да разумем текст на енглеском уколико има доста стручних речи.
<i>II.15</i>	Због компликованих граматичких конструкција у енглеском језику тешко ми је да пратим значење текстова које слушах.

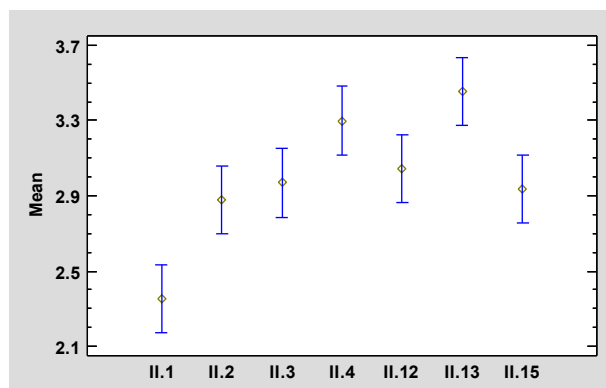
Дескриптивни показатељи који обухватају средњу вредност, стандардно одступање, медијану и моду су приказани у табели 9. За ових седам тврдњи испитана је конзистентност коришћењем Кронбахових алфа коефицијента који износи 0.867 што указује на Каов поуздан скуп променљивих (питања).

Табела 9. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.1</i>	2.35	1.34	2	1
<i>II.2</i>	2.88	1.36	3	2
<i>II.3</i>	2.97	1.26	3	2
<i>II.4</i>	3.3	1.23	3	4
<i>II.12</i>	3.04	1.27	3	3
<i>II.13</i>	3.45	1.27	4	4
<i>II.15</i>	2.94	1.25	3	3

Применом ANOVA теста, односно F-теста добијено је $F = 7.23$ и $p < 0.001$. Пошто је р-вредност F-теста мања од 0.01, постоји статистички значајна разлика између средњих вредности седам варијабли на нивоу значајности од 1%. Применом Фишеоровог LSD теста за поређење средњих вредности појединачних питања добијамо да је најмања средња вредност, тј. најнижа оцена, код тврдње *II.1* (графикон 16), што указује да се студенти у најмањој мери слажу са тим да је њихово знање енглеског језика недовољно за разумевање текстова које слушају на настави. С друге стране, највише су се сложили са тврдњама *II.4* и *II.13*, што значи да су највише имали потешкоћа са разумевањем брзог говора и стручних термина.

Графикон 16. 95% LSD интервали



Поново смо посматрали да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања енглеског језика, а резултати су дати у табели 10.

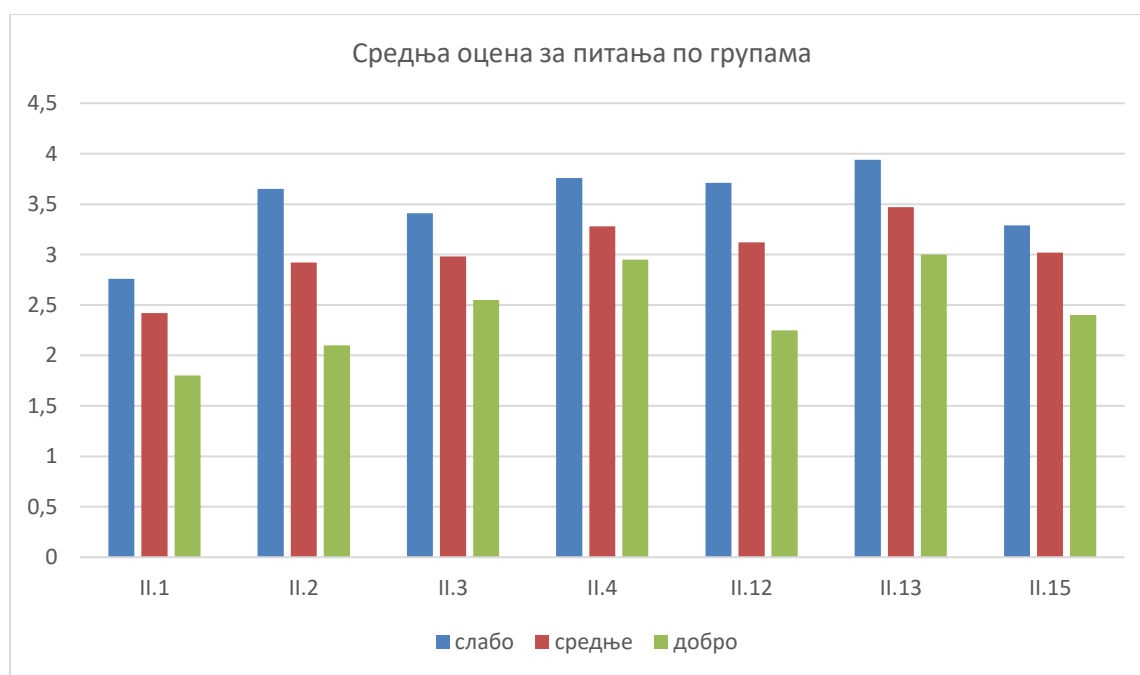
Табела 10. Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
<i>II.1</i>	2.76	2.42	1.8	F=267, p=0.07	добри се разликују од слабих
<i>II.2</i>	3.65	2.92	2.1	F=6.69, p=0.01	добри се разликују од слабих и средњих, средњи од слабих
<i>II.3</i>	3.41	2.98	2.55	F=2.21, p=0.11	добри се разликују од слабих
<i>II.4</i>	3.76	3.28	2.95	F=2.06, p=0.13	добри се разликују од слабих
<i>II.12</i>	3.71	3.12	2.25	F=7.07, p=0.01	добри се разликују од слабих и средњих
<i>II.13</i>	3.94	3.47	3	F=2.63, p=0.07	добри се разликују од слабих
<i>II.15</i>	3.29	3.02	2.4	F=2.77, p=0.07	добри се разликују од слабих

Највеће разлике су примећене код тврдњи II.2, II.12 и II.15, где је $p < 0.01$, што указује на статистички значајне разлике између студената са различитим нивоима знања енглеског језика. Студенти са добрим знањем енглеског језика су давали ниже оцене на скоро свим тврдњама, што указује на мање потешкоће у разумевању енглеског језика у различитим ситуацијама. Ова разлика је нарочито видљива код питања II.1, II.2 и II.12, што значи да су се најмање сложили са тврдњом да не разумеју текстове које слушају због недовољног знања енглеског језика, затим са тврдњом да разумеју појединачне речи али не и шта је говорник хтео да каже у целини, те и са тврдњом да не могу да прате информативне емисије на енглеском језику због количине информација које добијамо.

Код свих тврдњи просечна оцена је најнижа за групу студената који имају *добро* знање енглеског језика (графикон 17).

Графикон 17. Средња вредност одговора за седам питања по фактору самопроцене знања енглеског језика



Као што се може видети на графику 17, студенти који су проценили своје знање као слабо имају највише оцене за све тврдње, што указује на веће потешкоће у разумевању језика. Студенти који су своје знање окарактерисали као средње имају умерене оцене, што указује на осетне, али не и критичне потешкоће у разумевању. Студенти са добрим знањем

енглеског језика имају најниже оцене, што потврђује да им је разумевање значајно лакше у свим испитиваним аспектима.

Наредна категорија коју смо анализирали су тврдње *II.5*, *II.6*, *II.7*, *II.8* и *II.9* (табела 11).

Табела 11. Тврдње *II.5*, *II.6*, *II.7*, *II.8* и *II.9*

<i>II.5</i>	Тешко ми је да се фокусирам на слушање текста на енглеском језику уколико је текст дугачак и незанимљив.
<i>II.6</i>	Лакше ми је да памтим текст на енглеском када је у питању аудио-визуелна презентација.
<i>II.7</i>	Лакше ми је да разумем речи када могу да видим изразе лица особа које говоре на енглеском.
<i>II.8</i>	Тешко ми је да слушам текст на енглеском уколико немам писани текст пред собом.
<i>II.9</i>	Лако ми је да разумем усмене инструкције наставника на часовима енглеског језика струке.

Како су три тврдње (*II.6*, *II.7* и *II.9*) формулисане као позитивне тј. са прилогом лако, а две (*II.5*, *II.8*) као негативне, тј. са прилогом тешко, анализу ћемо урадити у те две групе.

Дескриптивни показатељи који обухватају средњу вредност, стандардно одступање, медијану и моду су приказани у табели 12.

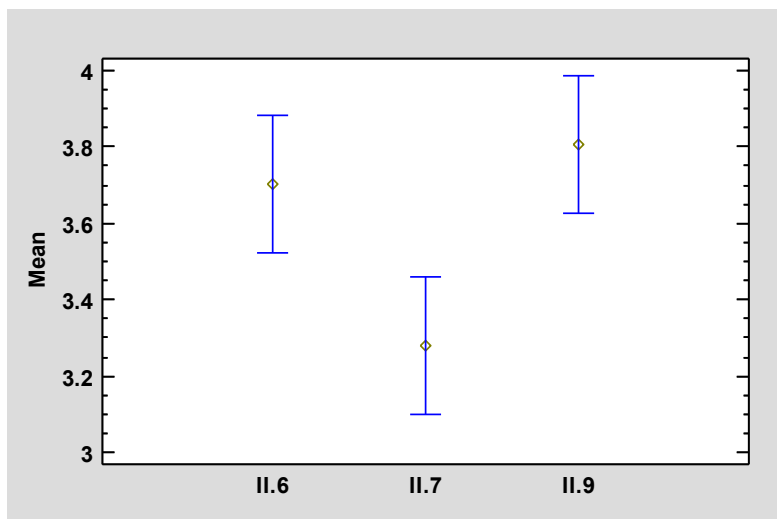
Табела 12. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.6</i>	3.7	1.25	4	5
<i>II.7</i>	3.28	1.4	3	5
<i>II.9</i>	3.8	1.17	4	5

Применом ANOVA теста, односно F-теста добијено је $F = 4.62$ и $p = 0.01$. Пошто је р-вредност F-теста једнака 0.01, постоји статистички значајна разлика између средњих вредности посматране три варијабле (тврдње) на нивоу значајности од 1%. Применом Фишеровог LSD теста за поређење средњих вредности појединачних питања (график 18), добијамо да је тврдња *II.7* оцењена статистички значајном мањом оценом од тврдњи *II.6* и

II.9, односно студенти су најмање сагласни са тврдњом да им је лакше да разумеју речи када могу да виде изразе лица особа које говоре на енглеском. С друге стране, највише су се сложили са тврдњом да им је лакше да памте текст када је у питању аудио-визуелна презентација, те са тврдњом да им је лако да разумеју усмене инструкције наставника на часовима енглеског језика струке.

График 18: 95% LSD интервали



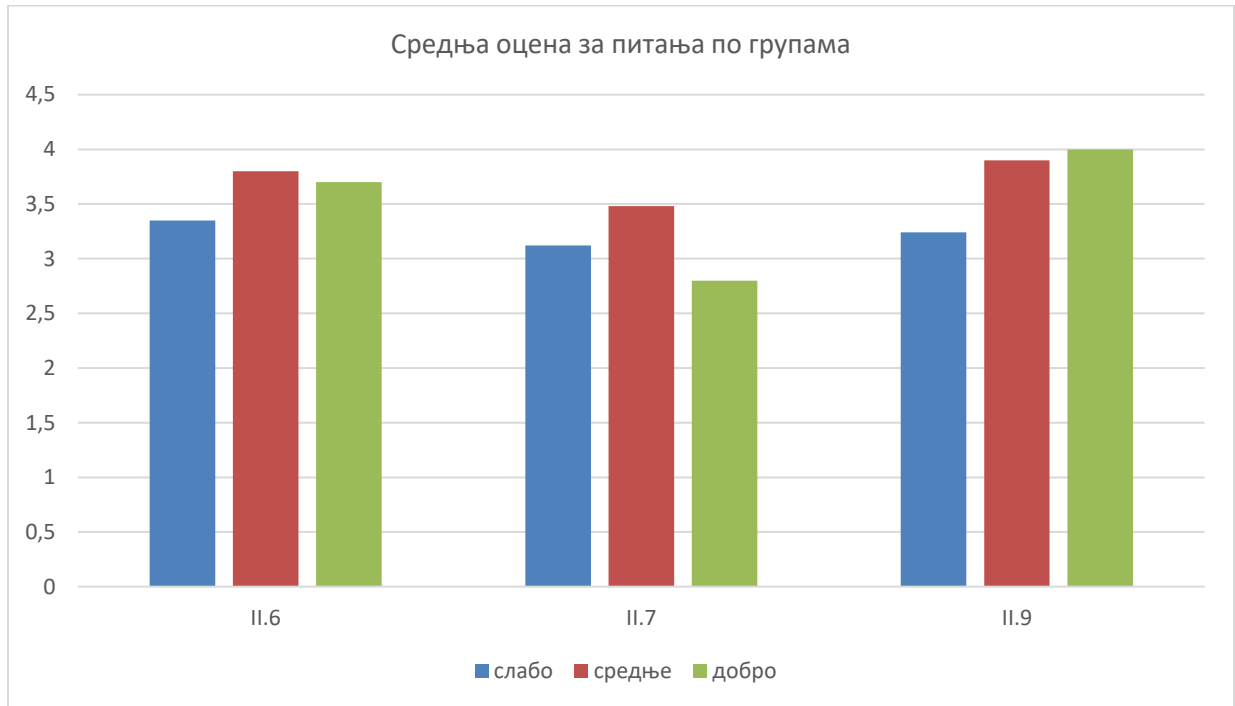
Тестирано је да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика, а резултати су дати у табели 13.

Табела 13. Резултати ANOVA теста за групу тврдњи у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
II.6	3.35	3.8	3.7	F=0.84, p=0.43	нема разлике
II.7	3.12	3.48	2.8	F=1.97, p=0.15	добри се разликују од средњих
II.9	3.24	3.9	4	F=2.58, p=0.08	слаби се разликују од добрих и средњих

Код тврдњи *II.6* и *II.9* просечна оцена је најнижа за групу студената који имају слабо знање енглеског језика, док код питања *II.7* група „добро“ има нижи резултат од групе „средње“, што се може објаснити већим самопоуздањем студената са добрим знањем у односу на друге две групе. Резултати су дати на графикону 19.

Графикон 19. Средња оцена за питања по групама



Код тврдњи *II.5* и *II.8* дескриптивни показатељи који обухватају средњу вредност, стандардно одступање, медијану и моду су приказани у табели 14.

Табела 14. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
II.5	2.98	1.35	3	3
II.8	3.08	1.38	3	3

Не постоји статистички значајна разлика између одговара на тврдњу *II.5* и *II.8*, тј. може се сматрати да су оцене статистички једнаке $F = 0.28$ и $p = 0.6$. Између одговора на тврдњу *II.5* и *II.8* уочава се јака повезаност јер је Сперманов коефицијент корелације висок и износи 0.56, што сугерише да студенти који имају потешкоћа са дужим и незанимљивим текстовима такође имају проблем када немају писани текст као подршку.

Тестирали смо да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика. Резултати су дати у табели 15.

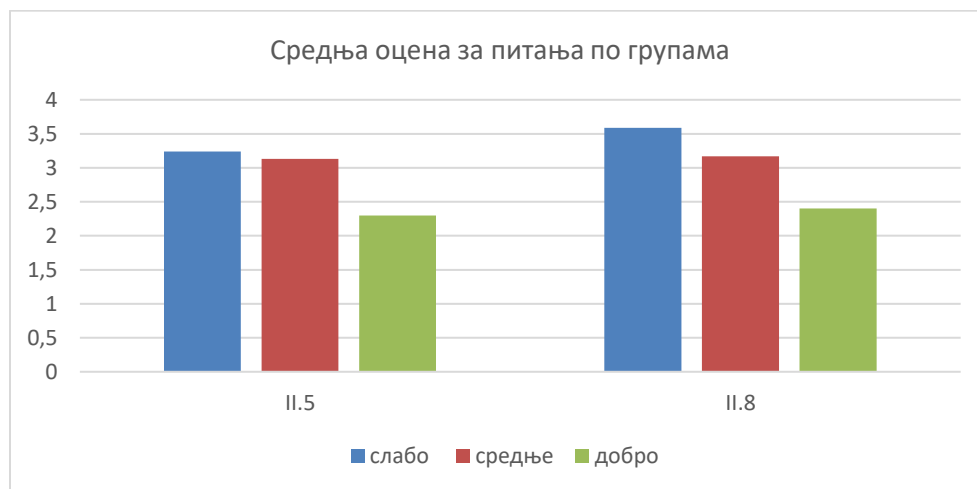
Табела 15. Резултати ANOVA теста за групу питања у односу на фактор самопроцене енглеског језика

питање	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
<i>II.5</i>	3.24	3.13	2.30	F=3.41, p=0.04	добри се разликују од средњих и слабих
<i>II.8</i>	3.59	3.17	2.40	F=3.91, p=0.02	добри се разликују од средњих и слабих

Тестирање разлика у одговорима у односу на самопроцену знања енглеског језика показује да студенти са бољим знањем имају значајно ниже оцене у поређењу са студентима са слабијим и средњим знањем. За тврдњу *II.5* ($F = 3.41$, $p = 0.04$) и тврдњу *II.8* ($F = 3.91$, $p = 0.02$), група „добри“ значајно се разликује од „средњих“ и „слабих“. Ови резултати показују да студенти са слабијим знањем енглеског језика имају више потешкоћа у праћењу и разумевању текстова без додатне подршке.

Код питања *II.8*, група „слабо“ има највишу просечну оцену, а сличан тренд је примећен код питања *II.5*, што значи да су се студенти са slabим знањем највише сложили са тврдњом да им је тешко да слушају текст на енглеском уколико немају писани текст пред собом, као и са тврдњом да им је тешко да се фокусирају на слушање текста на енглеском језику уколико је текст дугачак и незанимљив (графикон 20).

Графикон 20. Средња оцена за питања по групама



Следећа категорија коју смо анализирали су тврдње из другог дела упитника *II.11* и *II.14* (табела 16).

Табела 16. Тврдње *II.11* и *II.14*

<i>II.11</i>	Тешко ми је да слушам текст на енглеском када су у питању изворни говорници енглеског језика.
<i>II.14</i>	Лакше ми је да разумем колоквијални начин изражавања него формални на часовима енглеског језика струке.

Просечне вредности за питања *II.11* и *II.14* су веома сличне, са малим стандардним одступањем (1.19 и 1.12). Оба питања имају идентичну медијану и мод (3), што указује да је најчешћи одговор био „3“ (табела 17).

Табела 17. Дескриптивна статистика за групу тврдњи

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
<i>II.11</i>	3.1	1.19	3	3
<i>II.14</i>	3.12	1.12	3	3

Тестирано је такође да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика (табела 18).

Табела 18. Резултати ANOVA теста за групу тврдњи у односу на фактор самопроцене енглеског језика

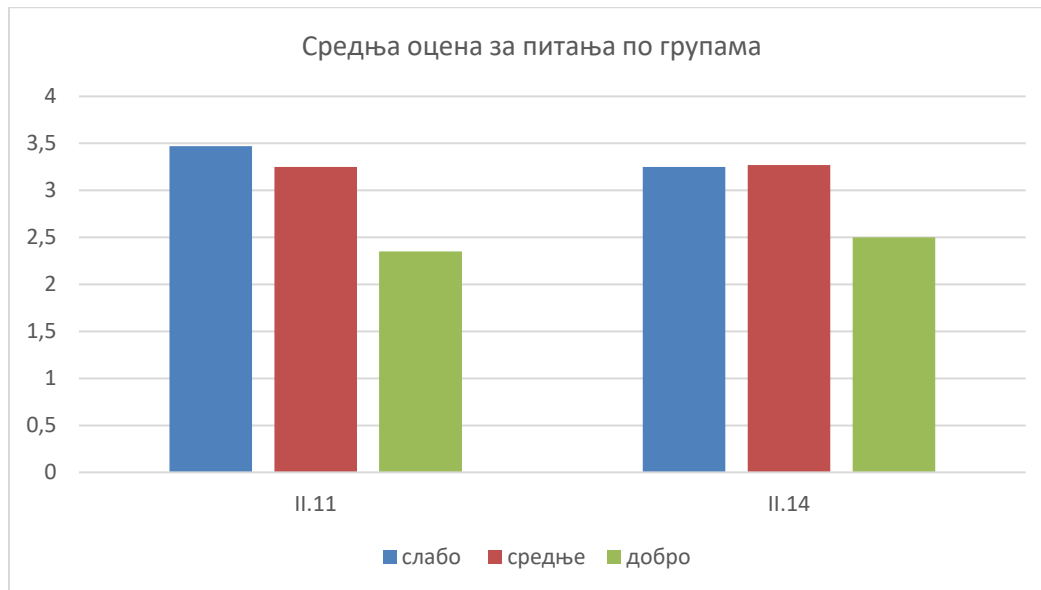
тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
<i>II.11</i>	3.47	3.25	2.35	F=5,75, p=0.01	добри се разликују од средњих и слабих
<i>II.14</i>	3.25	3.27	2.5	F=4.21, p=0.28	добри се разликују од средњих и слабих

Код тврдње *II.11* („Тешко ми је да слушам текст на енглеском када су у питању изворни говорници“), постоји статистички значајна разлика међу групама (F=5,75, p=0.01). Посебно, испитаници који су самопроценили своје знање као „добро“ значајно се разликују од оних који су га проценили као „средње“ или „слабо“, што указује да они са бољим знањем имају мање потешкоћа у разумевању изворних говорника. Код анализе тврдње *II.14* („Лакше ми је да разумем колоквијални начин изражавања него формални на часовима енглеског

језика струке“), иако постоји одређена разлика ($F=4.21$), p -вредност (0.28) указује на то да ова разлика није статистички значајна. То значи да ниво самопроцене знања нема јасно утицај на то како испитаници перципирају разлику између колоквијалног и формалног језика.

Средња оцена за питања *II.11* и *II.14* по групама приказана је на графикону 21.

Графикон 21. Средња оцена за питања по групама



Када анализирамо средњу вредност за тврдњу *II.11*, испитаници са бољом самопроценом знања енглеског језика (група „добро“) имају ниже средње оцене, што указује на мање потешкоћа у разумевању изворних говорника. Насупрот томе, испитаници који своје знање оцењују као „слабо“ или „средње“ имају више средње оцене, што сугерише веће тешкоће у овој области. Код тврдње *II.14* све три групе имају сличне средње оцене, што указује да ниво самопроцене знања енглеског језика не утиче значајно на перцепцију лакоће разумевања колоквијалног у односу на формални језик на часовима енглеског језика струке.

Тврдње из другог дела упитника *II.16*, *II.17*, *II.18*, *II.19*, *II.20* и *II.21* приказане су у табели 19.

Табела 19. Тврдње II.16, II.17, II.18, II.19, II.20 и II.21

II.16	Нисам мотивисан/на за слушање текста на енглеском језику уколико има превише непознатих речи.
II.17	Употреба дигиталних технологија (аудио, видео записи) на часовима енглеског језика струке ми помаже да лакше разумем текстове на енглеском језику.
II.18	Контакт уживо је важнији за развијање вештине слушања него употреба дигиталних технологија у настави енглеског језика струке.
II.19	У слободно време гледам филмове, серије, документарне и емисије забавног карактера на енглеском језику и разумем у великој мери о чему се говори.
II.20	У слободно време слушам музику на енглеском језику и разумем стихове песама.
II.21	Користим енглески језик у комуникацији са странцима кад год се нађем у стварној ситуацији или на друштвеним мрежама и порталима (Скајп, Зум, итд.)

Средња вредност, стандардно одступање, медијана и мод за дате тврдње приказани су у табели 20.

Табела 20: дескриптивна статистика за тврдње 16-21

тврдња	Средња вредност	Стандардно одступање	Медијана	Мод
II.16	3.11	1.36	3	3
II.17	3.91	1.23	4	5
II.18	3.88	1.09	4	5
II.19	4.06	1.08	4	5
II.20	3.8	1.19	4	5
II.21	4.05	1.01	4	5

Средње вредности за све тврдње су изнад 3, што указује на умерено или високо слагање са изјавама. Најнижа средња вредност је код тврдње II.16 (3.11), што сугерише да испитаници нису толико мотивисани за слушање текста ако има превише непознатих речи. Највише средње вредности су код II.19 (4.06) и II.21 (4.05), што значи да студенти често користе енглески језик у слободно време и да га разумеју у значајној мери. Стандардна одступања су око 1, што указује на релативно умерену варијабилност одговора. Медијана и мод су за већину питања 4 и 5, што указује на веће присуство одговора у горњем делу скале.

Тестирали смо да ли постоји разлика у одговорима у односу на самопроцену знања језика. Резултати су дати у табели 21.

Табела 21. Резултати ANOVA теста за групу тврдњи у односу на фактор самопроцене енглеског језика

тврдња	слабо	средње	добро	F-test, p-value	закључак (појединачни тестови)
<i>II.16</i>	3.53	3.17	2.6	F=2.33, p=0.10	добри се разликују од слабих
<i>II.17</i>	3.71	4.08	3.55	F=1.70, p=0.18	нема разлике
<i>II.18</i>	4.06	3.92	3.6	F=0.92, p=0.40	нема разлике
<i>II.19</i>	3.71	4.07	4.35	F=1.66, p=0.19	нема разлике
<i>II.20</i>	3.0	3.95	4.05	F=5.20, p<0.01	слаби се разликују од средњих и добрих
<i>II.21</i>	3.47	4.1	4.4	F=4.32, p=0.01	слаби се разликују од средњих и добрих

Код тврдње *II.16* која се односи на мотивацију за слушање када има превише непознатих речи, постоји статистички значајна разлика између добрих и слабих (F=2.33, p=0.10). Добри говорници су мање демотивисани уколико има више непознатих речи. Анализа тврдњи *II.17* и *II.18* показује да нема статистички значајне разлике у одговорима између група, што значи да сви студенти слично доживљавају помоћ дигиталних технологија и важност контакта уживо. Када анализирамо тврдњу *II.19* нема значајне разлике, што значи да сви нивои знања језика приближно једнако гледају филмове, серије, документарне и емисије забавног карактера на енглеском језику. Код тврдње *II.20* постоји значајна разлика (F=5.20, p<0.01), где слаби учесници значајно мање разумеју текстове песама него средњи и добри, као и код тврдње *II.21* (F=4.32, p=0.01), где слаби ређе користе енглески језик у комуникацији него средњи и добри.

Анализом тврдњи из трећег дела упитника дошли смо до важних увида у вези са употребом стратегија слушања на настави након иновiranог плана и програма. Резултати су приказани у табели 22.

Табела 22. Резултати трећег дела упитника о употреби стратегија слушања

	Редовно	Понекад	Ретко	Никад	Нисам свестан/на	% Редовно	% Понекад	% Ретко	% Никад	% Нисам свестан/на	
тврдња 1	51	18	11	6	11	52.6%	18.6%	11.3%	6.2%	11.3%	
тврдња 2	16	16	30	22	13	16.5%	16.5%	30.9%	22.7%	13.4%	
тврдња 3	38	29	16	3	11	39.2%	29.9%	16.5%	3.1%	11.3%	
тврдња 4	49	17	8	13	10	50.5%	17.5%	8.2%	13.4%	10.3%	
тврдња 5	50	19	13	6	9	51.5%	19.6%	13.4%	6.2%	9.3%	
тврдња 6	36	29	16	6	10	37.1%	29.9%	16.5%	6.2%	10.3%	
тврдња 7	20	17	30	17	13	20.6%	17.5%	30.9%	17.5%	13.4%	
тврдња 8	24	29	19	12	13	24.7%	29.9%	19.6%	12.4%	13.4%	
тврдња 9	39	27	16	6	9	40.2%	27.8%	16.5%	6.2%	9.3%	
тврдња 10	14	16	32	17	18	14.4%	16.5%	33.0%	17.5%	18.6%	
тврдња 11	32	23	18	14	10	33.0%	23.7%	18.6%	14.4%	10.3%	
тврдња 12	23	28	23	12	11	23.7%	28.9%	23.7%	12.4%	11.3%	
тврдња 13	20	21	30	12	14	20.6%	21.6%	30.9%	12.4%	14.4%	
тврдња 14	25	19	29	14	10	25.8%	19.6%	29.9%	14.4%	10.3%	
тврдња 15	8	15	30	30	14	8.2%	15.5%	30.9%	30.9%	14.4%	
тврдња 16	8	11	20	37	21	8.2%	11.3%	20.6%	38.1%	21.6%	

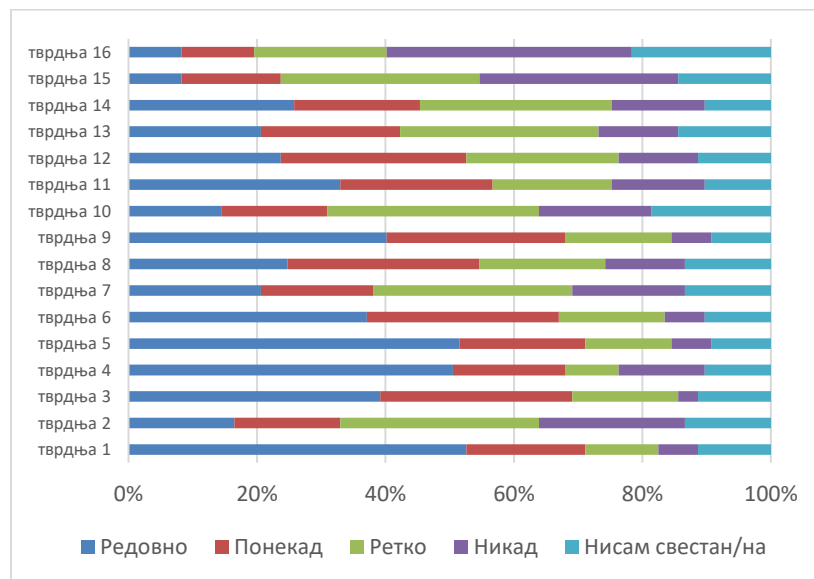
Једна од најчешће коришћених стратегија јесте фокусирање на кључне речи ради бољег разумевања, те је ову опцију означило 52.6% студената. Овај приступ омогућава студентима да лакше идентификују суштину садржаја и повежу га са претходним знањем. Такође, примећује се да је велики део студената редовно користи стратегију у којој се концентришу на уводни део текста, јер им омогућава лакше разумевање остатка излагања (51.5%). Затим, повезивање онога што чују са већ постојећим знањем је стратегија коју редовно користи половина испитаника (50.5%). Значајан проценат испитаника редовно успева да погоди смисао текста и то им помаже да боље разумеју текст (40.2%). Сличан проценат редовно погађа значење речи које не знају уз помоћ значења речи које знају (39.2%), док 37.1% покушава да схвати значење одређених речи или фраза из контекста.

С друге стране, бележење онога што се чује и предвиђање онога што ће говорник следеће рећи ређе су кориштене стратегије са 30.9% испитаника који су означили обе опције. Исти проценат (30.9%) означило је да ретко користи стратегију превођења реч по реч приликом слушања. Такође, када студенти наиђу на препреку у разумевању, одређен број њих губи концентрацију и тешко се враћа на даље слушање (30.9%). Ово показује да је потребно ставити акценат на развијање вештина које им омогућавају да остану усредсређени, чак и када не разумеју све што чују.

Значајан проценат студената није у потпуности свестан стратегија које користи, што указује на потребу за већом метакогнитивном свешћу у процесу учења. 21.6% испитаника није свесно да одустају од слушања када наиђу на препреку, док њих 18.6% није свесно да обраћа посебну пажњу на детаље.

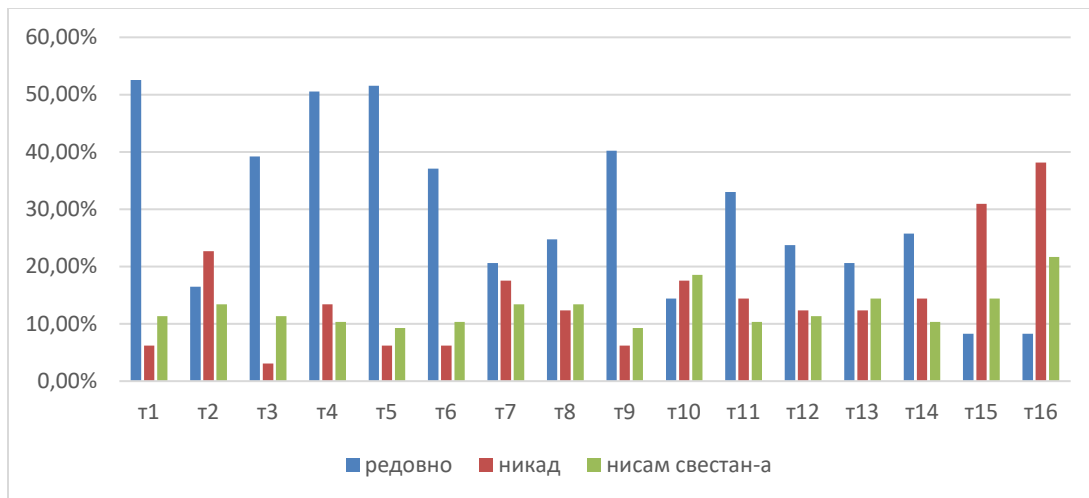
Сумирајући ове налазе, можемо закључити да студенти највише користе стратегије које им омогућавају да брзо стекну општи утисак о садржају који слушају, али да се мање ослањају на аналитичке приступе, као што је хватање бележака или предвиђање садржаја. Таблица фреквенције одговора на сваку од 16 тврдњи дата је и на графикону 22.

Графикон 22. Таблица фреквенције одговора



На графикону 23 приказана је фреквенција (проценат) студената за три категорије „редовно“, „никада“ и „нисам свестан-а“

Графикон 23. Фреквенција студената за три категорије „редовно“, „никада“ и „нисам свестан-а“



У наставку је посматрана учесталост одговора „редовно“ за свих 16 стратегија у зависности од самопроцене знања енглеског језика. Резултати су приказани у табели 23.

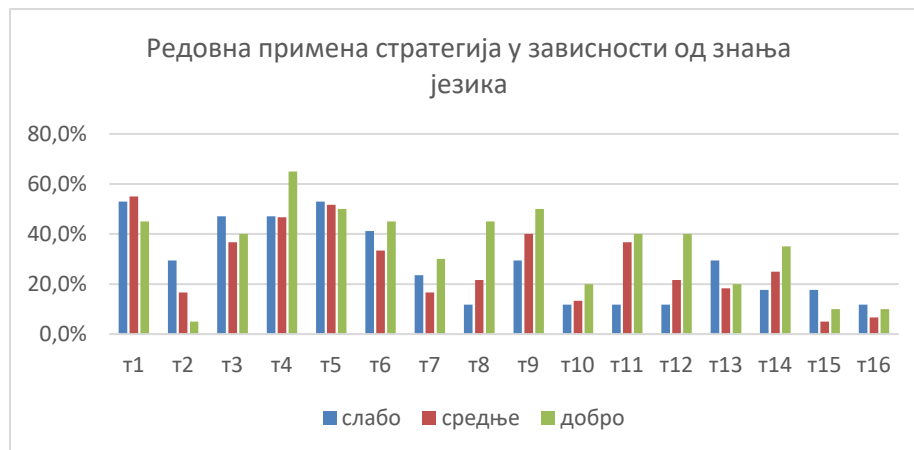
Табела 23. Учесталост одговора „редовно“

стратегија	слабо	средње	добро
тврдња 1	52.9%	55.0%	45.0%
тврдња 2	29.4%	16.7%	5.0%
тврдња 3	47.1%	36.7%	40.0%
тврдња 4	47.1%	46.7%	65.0%
тврдња 5	52.9%	51.7%	50.0%
тврдња 6	41.2%	33.3%	45.0%
тврдња 7	23.5%	16.7%	30.0%
тврдња 8	11.8%	21.7%	45.0%
тврдња 9	29.4%	40.0%	50.0%
тврдња 10	11.8%	13.3%	20.0%
тврдња 11	11.8%	36.7%	40.0%
тврдња 12	11.8%	21.7%	40.0%
тврдња 13	29.4%	18.3%	20.0%
тврдња 14	17.6%	25.0%	35.0%
тврдња 15	17.6%	5.0%	10.0%
тврдња 16	11.8%	6.7%	10.0%

Анализа учесталости одговора „редовно“ за различите стратегије слушања у зависности од самопроцене знања енглеског језика показала је значајне разлике у приступу слушању међу студентима различитих нивоа знања. Студенти са slabим знањем енглеског језика често користе стратегије као што су хватање кључних речи (52.9%) и концентрацију на уводни део (52.9%) како би лакше разумели садржај. Примећује се већа учесталост превођења речи по реч (29.4%), што указује на ослањање на дословно разумевање. Ређе користе напредне стратегије као што су предвиђање следећег садржаја (23.5%) и одвајање битног од небитног (11.8%). Студенти са средњим знањем енглеског језика умерено се ослањају на кључне речи (55.0%) и повезивање са претходним знањем (46.7%). Уочава се да се више фокусирају на опште разумевање текста него на појединачне речи, што је напреднија стратегија. Бележење онога што чују (18.3%) није честа стратегија, што може указивати на мању потребу за визуелним ослоном током слушања. Студенти са добрим знањем енглеског језика више користе напредне стратегије попут повезивања онога што чују са претходним знањем (65.0%). Уочава се већа флексибилност у приступу, са повећаним коришћењем стратегија попут одвајања битног од небитног (45.0%). Ретки случајеви превођења речи по реч (5.0%) показују да ови студенти више разумеју текст у целини без потребе за анализом сваке појединачне речи.

Анализа резултата указује на то да студенти са бољим знањем енглеског језика више користе сложеније и напредније стратегије слушања, док се они са слабијим знањем ослањају на основне методе разумевања, попут хватања кључних речи и превођења речи по реч. Добијени резултати су такође приказани на графикону 24.

Графикон 24. Редовна примена стратегија у зависности од нивоа знања



У наредном поглављу ће бити приказана упоредна анализа резултата упитника пре и након иновираниог плана и програма, како би се видело да ли је дошло до промена у перцепцији и разумевању материјала који се слуша у настави.

7.2. Дискусија

У циљу бољег разумевања ефеката иновираниог наставног плана и програма, спровели смо упоредну анализу резултата упитника пре и након његове примене (Истраживање 1 и Истраживање 2). Добијени подаци ће омогућити сагледавање промена у компетенцијама студената и утицај нових наставних метода на унапређење језичке вештине слушања.

Анализа резултата пре и после примене иновираниог програма обухвата разлике у нивоу разумевања садржаја који се слушају на настави енглеског језика струке, као и коришћењу стратегија слушања. Посебан акценат је стављен на мере побољшања које су настале као резултат примене новог наставног приступа. Резултати ће пружити увид у ефективност промена у настави и указати на потенцијалне области за даље унапређење процеса учења.

Упоредну анализу започињемо од питања како студенти перципирају организацију наставе енглеског језика струке, односно који модел наставе преовладава – интерактиван приступ, у којем наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији, затим приступ у чијем је центру студент (*student-centered*), где студенти преузимају већу улогу у комуникацији, или приступ у чијем центру је наставник (*teacher-centered*), у којем је наставник главни носилац наставног процеса, а студенти пасивни слушаоци.

Оба истраживања указују на то да је најзаступљенији облик наставе енглеског језика струке интерактиван приступ, где наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији. У првом истраживању, овај облик наставе изабрало је 77% студената, док је у другом истраживању проценат чак 82.5%, што потврђује доминацију динамичне и кооперативне наставе. С друге стране, настава у чијем центру су студенти, који углавном комуницирају међусобно, а наставник контролише разговор, заступљена је са 13.2% у првом и 8.2% у другом истраживању. Приступ у чијем центру је наставник, где наставник

предаје, а студенти само слушају, има приближно једнаку заступљеност у оба истраживања (9.9% у првом и 9.3% у другом истраживању). С тим у вези, резултати показују да је интерактиван модел заступљен и пре и после иновираних програма, што указује на савремену оријентацију наставе, у којој се подстичу комуникација, сарадња и развој критичког мишљења.

Анализирајући резултате о томе којим језичким вештинама се посвећује највише пажње у настави енглеског језика струке, могу се уочити одређене сличности и разлике у резултатима првог и другог истраживања. Једна од кључних сличности је да оба истраживања показују да се највише пажње посвећује говору. Код првог истраживања, 55.26% испитаника је навело да се говору поклања највише пажње, док је у другом истраживању овај проценат нешто виши – 58.8%. Овај податак указује на значај развоја комуникативних вештина у настави, што је у складу са савременим методолошким приступима у настави страних језика. Још једна сличност је то што читање и писање добијају мању пажњу у односу на говор. У првом истраживању, читање је означило 26.64% студената, а писање само 14.8%, док су у другом истраживању ови проценти још нижи – 20.6% читање и 13.4% за писање. Добијени подаци сугеришу да се настава страних језика у највећој мери фокусира на усмену комуникацију, док су вештине које се односе на писану продукцију у другом плану.

Највећа разлика између ова два истраживања односи се на значај који се придаје слушању. У првом истраживању, само 20.07% испитаника је истакло да се слушању посвећује пажња, што указује на то да ова вештина није довољно заступљена у настави. Насупрот томе, у другом истраживању чак 61.9% студената је навело да је слушање једна од најзаступљенијих вештина. Иако оба истраживања показују да је говор најзаступљенија језичка вештина, а писање најмање, приметна је значајна разлика у процени важности слушања. Док прво истраживање указује на то да слушање није довољно заступљено, резултати другог истраживања истичу слушање као једну од доминантних вештина која се практикује на настави енглеског језика струке.

Када говоримо о начинима вежбања слушања на часовима енглеског језика, заједничко за оба истраживања је доминантна улога слушања наставника као примарног начина вежбања слушања. У оквиру првог истраживања, чак 75% студената је навело ове активности као главни начин вежбања, док је у другом истраживању овај проценат нешто

мањи, али и даље значајан – 68%. Међутим, једна од највећих разлика између два истраживања односи се на улогу аудио и аудио-визуелног материјала у настави. Код првог истраживања, ова опција је често бирана у комбинацији са слушањем наставника (комбинација 1 и 3 се јавља у 34 одговора), али као појединачну опцију није наводио значајан проценат испитаника. Насупрот томе, у оквиру другог истраживања, чак 53% студената је навело аудио-визуелни материјал као један од главних начина вежбања слушања, што је значајно више у поређењу са подацима из првог истраживања, што указује на то да су у другом узорку студенти изложени савременијим методама наставе које укључују дигиталне и мултимедијалне садржаје.

Што се тиче опције слушање колега студената, ова опција је друга по заступљености (23%) пре примене иновираних програма, али је значајно ређе комбинована са другим опцијама. Слично томе, и након иновираних програма, само 20% студената је изабрало ову опцију, што је најмање од свих понуђених начина. Ово указује на то да студенти ређе вежбају слушање кроз интеракцију са својим колегама, што може бити последица структуре наставе или перцепције да је говор наставника или аудио визуелни материјал квалитетнији модел за развијање вештине слушања.

Код упоредне анализе о начинима вежбања слушања енглеског језика ван наставе, оба истраживања потврђују да је најчешћи облик вежбања слушања гледање филмова и серија. Резултати првог истраживања показују да је 69.08% студената навело ову активност, док резултати другог истраживања показују да је тај проценат нешто виши – 74.2%. Друга значајна сличност је слушање музике, које је такође један од популарнијих начина вежбања слушања. Добијени подаци из првог истраживања указују на то да 37.5% студената користи ову активност, док је у другом истраживању тај проценат 36.1%. Такође, оба истраживања показују да је слушање иностраних ТВ програма релативно слабије заступљено у поређењу са филмовима и музиком. У Истраживању 1, 20.72% студената користи ову активност, док је у Истраживању 2 тај проценат 20.6%. Једна од најзначајнијих разлика између два истраживања односи се на употребу подкастова. У Истраживању 1, само 12.5% студената наводи подкастове као начин вежбања слушања, док је у Истраживању 2 тај проценат знатно виши – 19.6%. Ово може указивати на то да су студенти у другом истраживању више охрабривани или усмеривани ка коришћењу овог медија за развој вештина слушања.

Анализирајући резултате о проблемима који отежавају разумевање, добијени подаци откривају сличне обрасце, при чему су најчешће препреке брзина говора, непознате речи и граматичке структуре, а разлика је у њиховом редоследу. Наиме, резултати првог истраживања показују да су најчешћа препрека непознате речи (32.57%), док је у другом истраживању то брзина говора (37.11%). У оба истраживања, акценат говорника се налази међу мање значајним препрекама. Код првог истраживања, 16.12% студената је навело да им акценти говорника представљају проблем, док је у другом истраживању тај проценат 15.46%. Такође, резултати оба истраживања показују да непозната тема није велика препрека у разумевању. У оквиру првог истраживања, 7.24% студената је навело овај фактор као проблем, док је у оквиру другог тај проценат још нижи – 4.12%. Након примене иновираних програма примећујемо да се придаје значајнија улога стилу комуникације као фактору који отежава слушање, са чак 24.74% студената који су навели стил комуникације као препреку, док је пре примене иновираних програма тај проценат знатно нижи – 12.83%. Ово може указивати на то да су студенти у другом истраживању више изложени различитим стилима говора, те да због тога ово наводе као потешкоћу у разумевању. У оквиру првог истраживања, 26.97% студената је навело граматику као препреку, док је у другом тај проценат нешто виши – 28.87%.

Иако оба истраживања истичу сличне проблеме у разумевању енглеског језика приликом слушања, постоје мање разлике у приоритетима ових фактора. У оквиру првог истраживања студенти највише наводе непознате речи као препреку, док у другом истраживању доминира проблем брзине говора. Такође, стил комуникације се у другом истраживању сматра значајнијом препреком него у првом.

Анализом одговора на питање коју ситуацију сматрају најтежом за слушање, оба истраживања указују на сличне проблеме, а приметне су и одређене разлике у њиховој заступљености. Резултати показују да стручна излагања представљају највећи изазов за слушање. Код првог истраживања, 40.1% студената је навело ову ситуацију као најтежу, док је у другом истраживању тај проценат чак 48.45%. Када говоримо о информативним емисијама, у оквиру првог истраживања 15.5% студената је навело овај проблем, док је у другом истраживању ова категорија рангирана као друга по тежини, са 28.87% испитаника који су је означили. Већи проценат студената у другом истраживању који су означили информативне емисије као тешке за разумевање може бити последица већег излагања овом

типу садржаја. Такође, оба истраживања потврђују да је разговор са особама које нису изворни говорници значајна препрека у слушању енглеског. У оквиру првог истраживања, 23% студената је навело ову категорију као тешку, док је у другом истраживању тај проценат 18.56%, што указује на то да разноликост акцената, неправилна граматика и специфични начини изражавања код особа које нису изворни говорници могу отежати разумевање.

Упоредна анализа најефикаснијих облика вежби за унапређење слушања енглеског језика показује да студенти различито перципирају који облик вежби им је најкориснији. Када је реч о првом истраживању, највећи број студената (40.1% или 122 студента) је као најкориснији облик вежби означио слушање стручног излагања или предавања, затим следи аудио-визуелни садржај са 28.29%, па изворни говорници са 25.00% и информативне емисије (17.43%). Добијени подаци у оквиру другог истраживања показују да је највећи број студената (45.3% или 44 студента) навео употребу аудио-визуелног садржаја. На другом месту је стручно излагање, са 28.87%, затим изворни говорници са 25.77%, те информативне емисије (22.68%).

Примена стратегија слушања у настави енглеског језика струке игра кључну улогу у разумевању садржаја и усвајању знања. Упоредном анализом примене стратегија слушања у настави енглеског језика струке код истраживања спроведеног пре и након иновiranог програма, дошли смо до важних увида о коришћењу различитих стратегија и степену метакогнитивне свести студената. Пре увођења иновiranог програма, анализом резултата упитника утврђено је да су студенти најчешће користили стратегије које се ослањају на идентификовање кључних речи (27.3%), концентрацију на уводни део текста (27.6%) и погађање значења непознатих речи путем повезивања са познатим речима (24.3%). Ове стратегије су омогућавале студентима да лакше разумеју текст и извуку најважније информације. С друге стране, ређе коришћене стратегије су укључивале хватање белешки (13.2%), као и суочавање са препрекама у разумевању, где је 24.3% студената потпуно одустајало од слушања када би наишли на потешкоће. Такође, значајан број студената није био свестан стратегија као што су фокусирање на детаље (29.6%), одвајање релевантних од нерелевантних информација (26.0%) и визуелизација онога што слушају (25.7%). Добијени подаци указују на то да су студенти углавном користили стратегије које им омогућавају да стекну основно разумевање текста, док су аналитичке и метакогнитивне стратегије биле мање заступљене.

Након примене иновираних програма, дошло је до значајних промена у учесталости коришћења стратегија слушања. Примена стратегије фокусирања на кључне речи значајно је порасла на 52.6%, док је концентрација на уводни део текста порасла на 51.5%. Повезивање онога што чују са претходним знањем сада примењује 50.5% испитаника, што указује на развој дубљег разумевања садржаја. Поред тога, погађање смисла текста порасло је на 40.2%, док је стратегија погађања значења непознатих речи уз помоћ познатих речи порасла на 39.2%. Ови резултати сугеришу да студенти сада имају развијенију способност логичког повезивања информација. Иако су одређене стратегије значајно унапређене, неке стратегије и даље остају мање заступљене. Бележење информација и предвиђање наредног садржаја остали су на нижем нивоу коришћења (30.9%), што указује на то да се аналитички приступ још увек није у потпуности развио. Такође, 30.9% студената и даље губи концентрацију када наиђе на препреку у разумевању, што је знак да је потребно наставити са развијањем стратегија које ће им омогућити да остану усредсређени.

Упоредна анализа показује да је након увођења иновираних програма дошло до значајног повећања коришћења стратегија које олакшавају опште разумевање текста. Значајно је повећан број студената који користе стратегије идентификовања кључних речи, концентрације на уводни део и повезивања нових информација са претходним знањем. Ови подаци указују на то да је иновирани програм допринео бољој припремљености студената за разумевање садржаја који слушају. Међутим, аналитичке стратегије, као што су хватање бележки, предвиђање садржаја и суочавање са препрекама у разумевању, и даље нису у довољној мери развијене. Иако је дошло до побољшања, значајан број студената и даље не примењује ове приступе редовно. Ово указује на потребу за додатним развојем наставних метода које ће подстицати студенте да активније обрађују информације током слушања. Такође, приметан је напредак у метакогнитивној свести студената, јер је смањен проценат оних који нису свесни одређених стратегија. Ипак, 21.6% испитаника и даље није свесно да одустаје од слушања када наиђе на препреку, а 18.6% није свесно да обраћа пажњу на детаље. Ово показује да је потребно наставити са радом на развоју стратегија које ће помоћи студентима да свесно примењују различите приступе у слушању.

У целини, резултати указују на значајан напредак у примени стратегија слушања након иновираних програма, али и на потребу за даљим радом на развоју аналитичких и метакогнитивних вештина. Наставни процес би требало да настави да унапређује методе

које ће подстицати студенте на свесније и структурираније коришћење стратегија разумевања. Поређењем резултата два истраживања, можемо закључити да је иновирани програм наставе допринео унапређењу стратегија слушања код студената. Иако су стратегије фокусирања на кључне речи и даље најчешће коришћене, значајно је повећана употреба аналитичких приступа, попут хватања бележака и предвиђања садржаја. Такође, студенти су показали већу свест о стратегијама које користе и мање су одустајали од слушања када наиђу на потешкоће. Добијени резултати указују на важност иновација у подстицању развоја свеснијег и ефикаснијег приступа разумевању садржаја који се слушају на настави енглеског језика струке.

7.3.Закључна разматрања

Упоредном анализом резултата истраживања која су спроведена пре и после примене иновираног наставног програма установљено је да је иновирани наставни програм допринео значајним побољшањима у примени стратегија слушања код студената. Најважније промене укључују повећану свест о коришћеним стратегијама, већу употребу аналитичких приступа попут хватања бележака и предвиђања садржаја, као и смањену стопу губитка концентрације током слушања. Даљи позитивни ефекти уочени су у повећању самосталности студената у процесу слушања, што доприноси њиховој способности да ефикасније обрађују и разумеју аудитивни садржај. Интерактивни модел наставе и даље задржава доминантну улогу, што потврђује значај комуникације и сарадње у учењу енглеског језика струке. Поред тога, повећана употреба аудио-визуелних материјала указује на увођење савремених метода наставе које омогућавају бољу изложеност студената аутентичном језику. Резултати истраживања такође показују да је након иновираног програма значајно повећано практиковање вештине слушања у настави енглеског језика струке. Док је у првом истраживању ова вештина добијала мање пажње у настави, друго истраживање указује на њено значајно унапређење и већу заступљеност у наставном процесу, што је резултат интеграције мултимедијалних садржаја и активнијег укључивања студената у различите задатке слушања.

Сумирајући све наведене налазе, може се закључити да је увођење иновираних програма наставе позитивно утицало на развој стратегија слушања и метакогнитивне свести код студената, што доприноси ефикаснијем учењу и бољем разумевању садржаја. Ово истраживање пружа основ за даље унапређење наставних метода и имплементацију стратегија које подстичу развој како вештине слушања, тако и осталих језичких вештина у настави енглеског језика струке. Будућа истраживања могла би се фокусирати на дугорочне ефекте ових промена, као и на могућности даљег прилагођавања наставног процеса специфичним потребама студената.

8. КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ - ИНТЕРВЈУ СА НАСТАВНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ: ИСТРАЖИВАЊЕ 3

У овом поглављу биће представљени резултати интервјуа спроведених са 5 наставника који предају енглески језик струке на различитим студијским програмима пословног усмерења Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. Циљ ових интервјуа био је да се стекне дубљи увид у њихова искуства, стратегије и изазове у настави усмереној на развој вештине слушања код студената. Узимајући у обзир специфичности струковних студија, где се енглески језик користи као алат за професионалну комуникацију, посебна пажња посвећена је томе како наставници осмишљавају активности, бирају материјале, користе различите стратегије и процењују напредак студената у овој области.

Упитник за наставнике (Прилог 3), коришћен у овом истраживању, дизајниран је са циљем прикупљања детаљних података о методама и стратегијама слушања у настави енглеског језика струке. Фокус је стављен на откривање наставничких пракси, као и на разумевање начина на који наставници прилагођавају своје методе различитим потребама студената. Овај приступ је омогућио стицање увида у практичне аспекте наставе и изазове са којима се наставници суочавају у овом контексту. Истраживање је спроведено коришћењем полуструктурисаног интервјуа, који је изабран због своје флексибилности и погодности за истраживање сложених питања у образовању. Овај формат омогућава испитивачима да прате унапред дефинисане теме, али и да се прилагоде током разговора, чиме се омогућава детаљније испитивање специфичних аспеката наставничке праксе (Gill et al., 2008). С тим у вези, полуструктурисани упитник представља ефикасан метод прикупљања података у истраживању образовних пракси, посебно када се ради о наставницима. Ова метода омогућава истраживачима да добију квантитативне и квалитативне податке, пружајући дубље разумевање перцепција, ставова и искустава наставника у вези са различитим аспектима наставе. Коришћење отворених питања може открити нове увиде у перцепције наставника о важности слушања у учењу језика. Иако полуструктурисани упитници нуде многе предности, постоје и изазови у њиховој примени. Веома је важно обезбедити да учесници разумеју питања и контекст у којем се постављају, како би се избегла конфузија и осигурала тачност података. Поред тога, постоји ризик од субјективног тумачења добијених података, што захтева пажљив приступ у анализи како би

се осигурала валидност и поузданост резултата. Такође, спровођење оваквих упитника може бити временски захтевно, како за истраживаче тако и за испитанике, што може утицати на квалитет прикупљених информација. Поред тога, истраживање које се бави перцепцијама наставника о учењу језика указује на то да су ставови и уверења наставника кључни за успех наставе, али да се често не одражавају у формалним курикулумима. Ова нескладност може отежати интерпретацију података прикупљених путем упитника (Mousavi et al., 2019).

Да би се превазишли изазови повезани са полуструктурираним упитницима, истраживачи могу применити неколико стратегија. Прво, јасно дефинисање циљева истраживања и пажљиво осмишљавање питања може помоћи у усмеравању одговора учесника. У ту сврху, истраживање аутора Рана и Рана о подучавању слушања и говора у средњим школама показује како структурирана питања могу олакшати прикупљање релевантних информација (Rana & Rana, 2019). Друго, коришћење пилот студија може помоћи истраживачима да тестирају питања и прилагоде их пре него што започну главно истраживање. Ово је посебно важно у контексту образовања, где се може очекивати да различити учесници имају различита разумевања и искуства.

Инструмент коришћен у нашем истраживању укључивао је сет отворених питања формулисаних на основу циљева истраживања. Сама питања у интервјуу била су усмерена на неколико кључних области. Прва област односила се на изазове са којима се наставници суочавају у настави слушања. Друга област бавила се стратегијама које наставници примењују како би унапредили разумевање енглеског језика струке. Трећа важна тема интервјуа била је перцепција наставника о значају слушања у оквиру наставе језика струке. Поред тога, интервјуи су пружили увид у мишљења наставника о постојећим наставним програмима, као и у њихове предлоге за њихово унапређење.

Сви интервјуи су спроведени уз сагласност учесника, а разговори су снимљени ради прецизне транскрипције и анализе података. Полуструктурирани приступ омогућио је истраживачима да прате главне тематске оквири, али и да у разговор укључе додатне аспекте који су се појављивали током интервјуа.

Прикупљени подаци анализирали су применом тематске анализе, која је коришћена за идентификацију и интерпретацију образаца у квалитативним подацима. Како Браун и Кларк (Braun & Clarke, 2006) истичу, ово је прва квалитативна метода коју треба научити, јер пружа основне вештине које ће бити корисне за спровођење многих других врста анализа

(стр. 78). Циљ тематске анализе је да идентификује теме, односно обрасце у подацима који су значајни или занимљиви, и да их искористи за одговарање на истраживачко питање или за изношење закључака о одређеној теми. Ово је много више од простог сумирања података; добра тематска анализа их интерпретира и даје им смисао. Једна од честих грешака је коришћење главних питања из интервјуа као тема (Clarke & Braun, 2013). У ту сврху, тематска анализа је флексибилна и може се прилагодити различитим истраживачким питањима, што је чини погодном за истраживање у учионици.

Браун и Кларк (2006) праве разлику између два нивоа тема: семантичког и латентног. Када је реч о семантичком нивоу „...у оквиру експлицитних или површинских значења, аналитичар не тражи ништа што превазилази оно што је учесник рекао или што је записано“ (стр. 84). Анализом се на овај начин идентификују теме на семантичком нивоу, те ово представља начин рада који је заступљен у многим истраживањима о учењу и настави. Међутим, Мегвајер и Делахунт (Maguire & Delahunt, 2017) наводе да анализа не остаје само на описивању онога што је речено, већ се усмерава на његову интерпретацију и објашњење. Супротно семантичком нивоу, латентни ниво иде даље од онога што је изречено и „... почиње да идентификује или испитује основне идеје, претпоставке и концептуализације – као и идеологије – које се у теорији посматрају као фактори који обликују или утичу на семантички садржај података“ (стр. 84).

Ова метода нам је омогућила систематизацију ставова, искустава и пракси наставника, чиме је добијен свеобухватан увид у њихов приступ настави слушања. Интервјуи су пружили вредне смернице за будућа истраживања у области наставе енглеског језика струке, са посебним акцентом на развој вештине слушања и адаптацију наставе различитим потребама студената.

8.1.Анализа резултата

Интервју са наставницима енглеског језика струке урађен је током зимског семестра школске 2024/25. године у просторијама Београдске академије пословних и уметничких струковних студија. Наставници нису били претходно упознати са питањима, тако да су одговарали на лицу места о својим искуствима и праксом у вези са наставом слушања. Интервју је обављен са пет наставника који предају енглески језик струке на различитим

студијским програмима пословног усмерења на Београдској академији пословних и уметничких струковних студија.

Имајући у виду значај слушања у комуникацији на страном језику, посебно у професионалном контексту, наставници би требало да примењују различите методе и приступе како би побољшали разумевање садржаја који студенти слушају на часу. У том смислу, ова анализа има за циљ да истражи које стратегије слушања наставници најчешће користе, са каквим изазовима се студенти сусрећу и на који начин се процењује њихова ефикасност.

У прилогу истраживања дат је приказ транскрибованих интервјуа са наставницима енглеског језика струке (Прилог 3), који ћемо у наставку анализирати применом методе тематске анализе. Овај метод нам је омогућио дубље разумевање различитих приступа настави слушања, као и идентификовање могућности за њихово унапређење у циљу бољег усвајања језичких вештина код студената. Тематска анализа ових интервјуа има за циљ да идентификују различити проблеми, очекивања и пракса у настави слушања енглеског језика струке на пословним струковним студијама. Интервјуисано је пет наставника са различитим искуствима и приступима, а анализа је изведена кроз неколико главних тематских области. Наставници који су учествовали у интервјуима имају различита радна искуства, у распону од две до двадесет пет година. Свих пет наставника предају енглески језик струке на основним струковним студијама, на првој и на другој години студија, а један наставник има радно искуство и на основним академским студијама.

Анализирајући одговоре пет наставника, можемо уочити различите приступе примени активности слушања у настави енглеског језика струке. Разлике у одговорима указују на различите методолошке приступе, наставне приоритете, као и на утицај наставног плана и програма. Наставници енглеског језика струке исказали су различите временске оквири које посвећују активностима слушања током часа. Док неки наставници одређују конкретан временски период за ову активност, други је третирају као интегрални део наставног процеса, али без јасно дефинисаног трајања. Први наставник (*И1*) наводи да отприлике четвртину часа, односно око 10-15 минута, посвећује активностима слушања. Сличан приступ има и други наставник (*И2*), који истиче да ова активност траје око 20 минута, што представља готово половину школског часа. Наставник *И3* сматра да је слушање саставни део наставе предавања и процењује да једна трећина часа (приближно 15

минута) буде посвећена слушању или повратној информацији о слушаном тексту. Наставник *И4* указује да аудио материјали нису редовни део наставе, већ додатни садржај који се повремено користи, обично у трајању од 15-20 минута. Истовремено, наглашава да се слушање у смислу праћења предавања наставника подразумева као примарни облик ове активности. Насупрот томе, наставник *И5* истиче да слушање није посебно издвојено као засебна активност, већ је интегрисано кроз анализу текстова, терминолошке и граматичке вежбе. С тим у вези, одговори показују да се време посвећено слушању значајно разликује у зависности од приступа наставника, наставног контекста и врсте материјала који се користи у настави.

Приликом анализе одговора на питање о структури њихових часова слушања показује различите приступе, могу се издвојити три главне категорије приступа: употреба аутентичних аудио и видео материјала, слушање у функцији читања и анализе текста, и слушање као део стручног усавршавања студената. Наставници *И1* и *И3* користе аудио и видео материјале како би студенти вежбали разумевање енглеског језика у реалним ситуацијама. Наставник *И1* се ослања на кратке филмове, репортаже и музику као средство за развијање вештине слушања. Овакав приступ омогућава студентима да чују различите говорне стилове и варијације енглеског језика у аутентичним контекстима. Наставник *И3* веома детаљно описује процес слушања и наглашава важност разумевања различитих акцената и варијанти енглеског. У овом приступу, студенти најпре слушају део лекције без текста, затим га слушају уз праћење текста, а на крају сами читају, како би увидели разлику у разумевању. Наставник укључује говорнике различитих енглеских варијанти (амерички, британски, аустралијски), што додатно доприноси развоју вештине слушања. Наставник *И4* истиче да најчешће користи текстове из уџбеника, али да понекад укључи и аутентичне аудио и видео материјале, посебно када се обрађују специфичне теме као што је пословна комуникација. Ови материјали служе као допуна и нису примарни извор учења. С друге стране, наставници *И2* и *И5* приступају слушању као активности која је интегрисана у читање и анализу текста. Наставник *И2* структурира час тако што један студент чита, док остали слушају. По завршетку читања, студенти одговарају на унапред припремљена питања. Овај метод подстиче активну пажњу и развија разумевање писаног текста путем слушања, али се ослања на интерну продукцију енглеског језика уместо на аутентичне аудио материјале. Наставник *И5* фокусира се на рад са текстовима из уџбеника и материјалима

везаним за струку студената. На часовима студенти углавном слушају наставниково излагање и излагања својих колега, што значи да је слушање примарно усмерено на академску комуникацију унутар наставног процеса, а не на екстерне аудио изворе. Наставник *ИЗ* у највећој мери користи слушање као средство за припрему студената за професионалну комуникацију. Он наглашава да се студенти у будућности могу суочити са људима који говоре енглески као страни језик, те их из тог разлога излаже различитим акцентима и варијацијама. Осим тога, као ваннаставну активност предлаже им употребу савремене технологије, попут вештачке интелигенције (AI), те коришћење софтвера за аудио репродукцију који омогућавају прилагођавање акцента и начина изговора.

Наставници се разликују у начину на који структурирају часове слушања. Док једни инсистирају на аутентичним аудио материјалима (*И1* и *И3*), неки их ретко користе (*И4*), док други слушање посматрају као пратећу активност у процесу читања и анализе текста (*И2*, *И5*). Ове разлике у приступу могу се делом приписати личним методолошким изборима наставника, али и програмским ограничењима и циљевима наставе енглеског језика струке.

На питање о најчешћим потешкоћама са којима се студенти суочавају приликом слушања и начинима њиховог превазилажења, већина наставника (*И1*, *И2*, *И4*, *И5*) истиче да студенти често наилазе на непознате речи током слушања, што отежава разумевање садржаја. Наставник *И1* примећује да студенти питају за значење речи које не знају. Слично томе, наставник *И2* наводи да, када студенти не знају шта значи нека реч која им претходно није разјашњена, понови или објасни значење те речи. Наставник *И4* истиче да, када су студентима непознате речи, поново пушта аудио садржај и прави паузе како би објаснила непознате термине. С друге стране, наставник *И5* саветује студентима да што више читају и раде на свом речнику како би боље разумели контекст. Наставник *И4* наводи да студенти имају потешкоћа у разумевању када неко говори брзо. Наставник *И5* примећује да студенти генерално не разумеју савремени енглески језик који је у употреби. Наставник *И3* истиче да разумевање слушаног садржаја не зависи само од знања језика већ и од познавања теме.

Наставници примењују различите активности како би помогли студентима да превазиђу потешкоће у разумевању слушаног садржаја. Једна од тих активности је поновно пуштање аудио материјала уз прављење пауза ради објашњавања непознатих речи или фраза. Овакав приступ омогућава студентима да се фокусирају на специфичне делове садржаја и боље разумеју значење непознатих термина. Поред тога, наставници саветују

студентима да читају и слушају различите материјале на енглеском језику како би обогатили свој речник и боље разумели контекст. Излагање разноврсним изворима помаже студентима да се упознају са различитим стиловима и темама, што доприноси бољем разумевању језика. Редовно слушање је такође препоручена активност због своје ефикасности. Наставници саветују студентима да свакодневно слушају кратке садржаје на енглеском језику, прво са титловима, а затим без њих, како би се прилагодили различитим акцентима и темпу говора. Овај постепени приступ им помаже да унапреде своје вештине слушања и истовремено стекну самопоуздање. Коначно, наставници истичу значај разумевања контекста и тематике садржаја који се слуша. Подстичу студенте да се упознају са темама пре слушања, што им помаже да боље разумеју и повежу нове информације са постојећим знањем. Ова припрема омогућава студентима да ефикасније обрађују и разумеју материјал који се слуша.

На питање о најкориснијим ресурсима и алатима за побољшање вештина слушања код студената, већина наставника истиче интернет као кључни ресурс за побољшање вештина слушања. Наставник *И1* сматра да је интернет најкориснији и користи материјале са интернета за слушање, док наставник *И2* користи текстове из уџбеника или са интернета као изворе за наставу. Неколико наставника наглашава значај видео материјала са Јутјуба, посебно оних који су повезани са струком студената. *И4* истиче да су видео снимци са YouTube-а најкориснији, посебно када су у вези са њиховом струком, док *И5* сматра да су најкориснији видео садржаји у облику филмова, серија или других актуелних видео материјала који су студентима занимљиви и повезани са реалношћу. Један наставник посебно наглашава употребу савремених апликација које користе вештачку интелигенцију као корисне алате за побољшање вештина слушања (*И3*).

Анализа одговора на питање о примени стратегија за побољшање разумевања слушаног материјала открива различите приступе и нивое свесности о употреби специфичних техника. Наставници *И1*, *И4* и *И5* наводе да не примењују посебне стратегије за побољшање разумевања слушаног материјала. Наставник *И1* истиче да не користи никакве специфичне стратегије, већ углавном пушта студентима материјале са Јутјуба. Наставник *И4* наводи да нема одређене стратегије, али омогућава студентима да више пута преслушају материјал. Пре гледања видео записа, пружа кратку припрему како би их увео у тему и олакшао разумевање. Наставник *И5* не користи посебне стратегије, али примењује

структуриран приступ: прво објашњава кључне појмове, затим уводи тему и чита текст, након чега студенти читају и заједно анализирају значење непознатих речи и фраза, а на крају дискутују о садржају. Супротно томе, наставници *И2* и *И3* примењују одређене стратегије како би помогли студентима у бољем разумевању слушаног материјала. Наставник *И2* студенте унапред упознаје са потенцијално непознатим речима пре слушања материјала, чиме им олакшава разумевање садржаја, док наставник *И3* примењује вишефазни приступ који укључује слушање аудио лекције, затим читање и превођење исте, након чега студенти поново слушају материјал код куће. Такође, подстиче студенте да сниме своје препричавање текста и да га касније преслушавају, што доприноси самопроцени и унапређењу вештина слушања

На питање о најефикаснијим стратегијама слушања у настави, наставници предлажу различите стратегије како би побољшали вештине слушања код студената. Ове стратегије укључују уводна објашњења, упознавање са непознатим речима, избор релевантних тема, поступно слушање и анализу, као и постепено увођење титлова. Прилагођавање ових приступа потребама и интересовањима студената може допринети ефикаснијем усвајању енглеског језика струке. Наставник *И1* започиње час уводним објашњењем како би усмерио студенте на оно што их очекује. Такође, користи брзалице (tongue twisters) као што су "She sells seashells by the seashore" и "Three witches watch three swatch watches" како би побољшао изговор и фокусираност студената. Наставник *И2* истиче важност претходног упознавања студената са потенцијално непознатим речима пре слушања материјала, што олакшава разумевање садржаја. Наставник *И3* сматра да је ефикасно одабрати теме за слушање које су студентима занимљиве или релевантне за њихово полагање испита јер повезивање са блиским и пријатним темама може унапредити вештине слушања. Наставник *И4* примењује стратегију која укључује уводни разговор о теми, затим пуштање аудио или видео снимка једном како би проценио разумевање, потом поновно пуштање и на крају анализу непознатих речи и фраза. Наставник *И5* предлаже стратегију која подразумева коришћење видео материјала најпре са српским титловима, затим са енглеским, и на крају без титлова. Након сваке фазе проверава се разумевање садржаја, што, по мишљењу наставника, доводи до бољих резултата у усвајању језика.

Када је реч о употреби и важности аутентичних материјала у настави енглеског језика струке, наставници користе разноврсне аутентичне материјале, укључујући видео,

аудио и текстуалне садржаје са интернета, како би побољшали вештине слушања код студената. Учесталост и врста коришћених материјала варирају међу наставницима, при чему неки истичу потребу за чешћом применом ових ресурса у настави. Наставник *И1* често користи интернет као извор аутентичних материјала, посебно Јутјуб и различите сајтове за учење језика. Наставник *И3* користи снимљене лекције изворних говорника са сајтова за учење изговора, где су говорници обучени са добром дикцијом и изговором. Наставник *И4* сматра да су аутентични материјали веома важни за развој вештине слушања и користи новинске чланке и кратке видео садржаје повезане са струком студената. Иако признаје да их не користи често, истиче потребу за унапређењем ове праксе. Наставник *И2* користи текстове из медија, углавном са интернета, бирајући теме које су у складу са наставним планом. Наставник *И5* користи садржаје различите тематике преузете са интернета као наставна средства за развој вештине слушања. Већина наставника (*И1*, *И3*, *И4*, *И5*) истиче важност употребе видео материјала или комбинацију аудио и видео садржаја у настави енглеског језика струке јер сматрају да визуелни елементи, у комбинацији са аудио садржајем, побољшавају разумевање и памћење код студената, као и одржавање њихове пажње. С друге стране, један наставник (*И2*) не користи ове материјале, ослањајући се на традиционалнији приступ настави.

Анализа одговора на питање о кључним факторима за успешну наставу слушања открива неколико заједничких тема и приступа. Неки наставници акценат стављају на разноврсност и релевантност садржаја, те наставник *И1* истиче важност излагања студената различитим садржајима, као што су кратки филмови и музика, како би се одржао њихов интерес и спречила монотонија. Наставник *И4* наглашава значај слушања енглеског језика у контексту струке студената, макар и повремено кроз аутентичне материјале, који су од кључног значаја за унапређење ове вештине. С друге стране, наставник *И2* сматра да је активно учешће студената у дискусијама кључно за усвајање знања, као и да читање наглас и понављање могу побољшати разумевање и усвајање нових речи и фраза. Наставник *И3* истиче потребу за укључивањем активности слушања у наставу и добијањем повратних информација од студената. Такође, наглашава важност мотивисања студената кроз објашњење колико је слушање битно, поредећи га са усвајањем матерњег језика, и препоручује слушање аудио књига у складу са њиховим интересовањима и нивоом знања. Наставник *И5* наглашава значај честог излагања студената садржајима на циљном језику,

уз стално понављање и проверу разумевања, како би се осигурало успешно усвајање вештине слушања. Коначно, наставници се слажу да је за успешну наставу слушања у енглеском језику струке неопходно обезбедити разноврсне и релевантне материјале, подстицати активно учешће студената, радити на њиховој мотивацији и свести о значају слушања, као и обезбедити учесталост и континуитет у излагању садржајима за слушање.

У табели 1 приказана су обележја наставе енглеског језика струке која су се издвојила из анализе интервјуа, као и наставници који примењују наведене активности.

Табела 1. Обележја наставе

Обележја наставе са акцентом на слушању	Ознаке за наставнике
Слушање на часу као издвојена активност	И1, И3
Читање наглас	И2, И4, И5
Превођење текста наглас	И3, И4, И5
Употреба аудио-визуелних материјала	И1,И3
Употреба аутентичних материјала	И1,И3,И4,И5
Коришћење материјала релевантних за струку	И2, И3,И4,И5
Дискусија након слушања	И2,И3,И4,И5
Понављање и провера разумевања	И2,И3,И4,И5
Подстицање на самостално слушање ван наставе	И3,И4, И5

На основу тематске анализе интервјуа са наставницима, могу се издвојити кључне препоруке за унапређење наставе слушања у енглеском језику струке. Прво, неопходно је интегрисати активност слушања као самосталну активност у формални наставни план и

програм како би студенти имали редовну праксу и постепено развијали ову вештину. Формално укључивање слушања у наставни план омогућило би структуриран приступ и доследно праћење напретка студената. Даље, наставници би требало да користе разноврсније аутентичне материјале који одражавају реалне комуникационе ситуације. Видео и аудио садржаји који су прилагођени стручним областима студената могу значајно допринети њиховој мотивацији и бољем разумевању садржаја. Поред тога, коришћење дигиталних алата за учење слушања, као што су апликације са вештачком интелигенцијом и интерактивне платформе, може пружити студентима прилику за самостално вежбање и додатно усавршавање.

8.2.Комбинована метода у истраживању: интеграција квантитативних и квалитативних података

Интерпретација резултата представља кључни корак у сваком истраживању, имајући у виду да омогућава да се подаци тумаче у ширем контексту и повежу са постојећим теоријским оквирима. Комбинована метода, која интегрише квантитативне и квалитативне податке, пружа истраживачима свеобухватнији увид у истраживани феномен, комбинујући статистичке анализе са дубљим разумевањем искустава и ставова испитаника (Creswell & Plano Clark, 2018).

У овом поглављу биће интерпретирани резултати добијени из три извора: резултати упитника пре увођења иновираног програма, резултати упитника након његовог спровођења и резултати тематске анализе интервјуа са наставницима. Оваква интеграција података омогућава не само мерење ефеката програма, већ и разумевање искустава наставника и начина на који су они доживели промене у пракси. Квантитативни подаци из упитника пружиће нам увид у разлике у ставовима и перцепцијама пре и после имплементације, док ће квалитативна анализа интервјуа допринети разумевању фактора који су утицали на те промене (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Комбиновани приступ у анализи резултата истраживања омогућава да се превазиђу ограничења појединачних метода. Квантитативни подаци могу указати на значајне статистичке трендове, али без додатне квалитативне анализе може бити тешко објаснити

узроке тих промена. Насупрот томе, квалитативна анализа може понудити дубљи увид у искуства наставника, али без квантитативних података тешко је проценити општу распрострањеност тих појава (Bryman, 2012). Због тога је интеграција ових резултата од кључне важности за свеобухватно разумевање ефеката иновiranог програма.

Упоредном анализом резултата добијеним путем упитника и интервјуа наставника о томе како изгледа настава енглеског језика струке, дошли смо до важних сазнања о доминантним наставним приступима, нивоу интерактивности на часовима и улози наставника и студената у комуникацији. Резултати првог упитника показали су да већина студената наставу доживљава као интерактивну, где наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији (77%). Након имплементације иновiranог програма, овај проценат је додатно порастао на 82.5%, што указује на позитиван утицај нових методолошких приступа на динамику наставе. Поред тога, приметно је смањење броја студената који наставу перципирају као искључиво усмерену на предавање наставника (*teacher-centered*), што је показатељ постепеног помака ка савременијим моделима наставе који подстичу активну улогу студената. Овај податак може сугерисати да су се у оквиру иновiranог програма предузели кораци за даље смањење доминације наставника у комуникацији и подстицање већег ангажовања студената. Такође, удео студената који су описали наставу као искључиво усмерену на комуникацију са другим студентима (*student-centered*) благо је опао са 13.2% на 8.2%, што може указивати на то да се интерактивни приступ у којем су наставник и студенти у равнотежи додатно учврстио као примарни модел наставе. Интервјуи са наставницима показали су такође да већина њих подржава интерактиван приступ, што је у складу и са резултатима добијеним путем упитника. Иако се наставници труде да подстакну комуникацију, тематска анализа је показала да постоји простор за унапређење, посебно у погледу коришћења савремених ресурса за развој вештина слушања. Увођење мултимедијалних садржаја, као што су интернет ресурси, Јутјуб видео-снимци и аутентични аудио материјали, могло би додатно обогатити наставни процес и омогућити студентима да вежбају слушање у реалним комуникативним ситуацијама.

Анализирајући резултате упитника пре и након примене иновiranог програма, као и интервјуа наставника, могу се уочити значајне сличности у приступу развоју језичких вештина у настави енглеског језика струке. Добијени подаци потврђују да је у настави доминантна улога говора, односно, и упитник и интервјуи показују да је говор

најзаступљенија језичка вештина у настави. У првом истраживању, 55.26% испитаника је навело да се говору посвећује највише пажње. Наставници у интервјуима такође истичу значај усмене комуникације, често је укључујући у дискусије и анализу текстова. Такође, у оквиру првог истраживања, 26.64% испитаника је означило да је читање најзаступљенија вештина, док је писање истакло само 14.8%. Наставници су у интервјуима навели да ове вештине нису у фокусу наставе, већ да се третирају као споредне активности које имају секундарну улогу у процесу учења језика. Слични резултати су добијени и након примене иновираних програма, где су студенти опет бирали говор као најзаступљенију вештину, са 58,8% испитанка, што је и очекивано, с обзиром на важност усмене комуникације у савременом приступу настави страних језика.

У првом истраживању, само 20.07% испитаника је навело да се слушању посвећује значајна пажња, што указује на његову недовољну заступљеност у настави. Док је упитник пружио статистичке податке о томе које су вештине најзаступљеније, интервјуи наставника открили су варијације у приступима. Тематска анализа је показала да неки наставници користе текстуалне ресурсе и дискусије како би подстакли развој слушања и говора, док поједини користе аудио и видео материјале. Такође, већина наводи да формални курикулум не пружа довољно простора за систематски развој ове вештине. Ова разноликост у методама указује на то да слушање није увек посебно издвојено као вештина, већ је интегрисано у друге активности. Након иновираних програма, резултати другог истраживања истичу слушање као једну од доминантних вештина која се практикује на настави енглеског језика струке (чак 61.9% студената је навело да је слушање једна од најзаступљенијих вештина), што указује на позитивне ефекте иновираних програма на развој слушања.

Када је реч о начинима вежбања слушања на настави, доминантну улогу има наставник као главни извор слушања. Пре спровођења иновираних програма, чак 75% студената је навело ову методу као примарни начин вежбања слушања. Интервјуи са наставницима потврђују ове резултате. Већина наставника структурише часове слушања без употребе аудио или видео садржаја, при чему је наставник главни извор језика. Само мали проценат наставника редовно користи аутентичне аудио и видео материјале као што су Јутјуб, интернет ресурси или аудио снимци из уџбеника. Иако су и након иновираних програма резултати показали да је слушање наставника такође примарни начин вежбања слушања, добијени подаци показују разлику у односу на коришћење аудио-визуелних

материјала, те је чак 53% студената навело аудио-визуелни материјал као један од главних начина вежбања слушања, за разлику од првог истраживања у којем су студенти ретко наводили ову опцију. Дакле, приметан је пораст употребе аудио-визуелних материјала у другом истраживању што указује на свеобухватнији приступ развоју слушања.

Анализирајући податке из упитника и интервјуа наставника, могу се уочити одређене сличности и разлике у перцепцији проблема који отежавају разумевање садржаја који се слуша на страном језику. Према резултатима упитника, најчешћа препрека у разумевању су непознате речи (32.57% у првом истраживању), што је у складу са налазима из интервјуа наставника. Већина наставника истиче да студенти имају потешкоће у разумевању због непознатих речи и термина. Такође, брзину говора је означило као проблем у разумевању 29.9% испитаника пре примене иновираног програма. Оба истраживања указују на значај брзине говора као фактора који утиче на разумевање. Упитник из другог истраживања је показао да 37.11% студената сматра брзину говора највећом препреком, док наставници у интервјуу такође наводе брзину говора као значајан изазов. Граматика се такође издваја као препрека према резултатима упитника, са 26.97% студената у првом и 28.87% у другом истраживању који наводе овај проблем. Међутим, наставници у интервјуу не наводе експлицитно да сложене граматичке конструкције додатно отежавају разумевање. У упитницима и у интервјуима, акценти говорника се не наводе као главни проблеми. Упитник показује да 16.12% (прво истраживање) и 15.46% (друго истраживање) студената сматра акценте препреком, док поједини наставници истичу да студенти пријављују овакав проблем у разумевању.

Анализом резултата у вези са употребом стратегија слушања дошли смо до важних увида у то које стратегије слушања користе студенти, а које наставници и да ли су свесни њихове употребе. Резултати упитника и интервјуа показују значајне разлике у перцепцији стратегија слушања код студената и наставника. Док су студенти у првом истраживању најчешће користили стратегију фокусирања на кључне речи, наставници су више наглашавали значај уводног представљања теме и дискусије пре слушања. Иако су обе групе показале свест о потреби структурног приступа разумевању, уочене су одређене разлике у примени конкретних техника. Анализа упитника пре примене иновираног програма показује да студенти најчешће користе основне стратегије слушања, као што су хватање кључних речи (27.3%), концентрисање на уводни део текста (27.6%) и погађање

значења из контекста (25.3%). Ове стратегије им омогућавају да разумеју материјал чак и када нису упознати са свим појмовима. С друге стране, сложеније технике, попут хватања белешки (13.2%) и визуализације садржаја (14.5%) ретко се користе, што указује на недостатак обуке и свести о њиховој важности. Из наведених резултата можемо закључити да студенти више користе једноставне стратегије, док сложеније технике остају недовољно заступљене, што указује на потребу за додатном обуком и интеграцијом различитих стратегија слушања у наставу, како би се побољшала њихова ефикасност у разумевању и задржавању информација. Истраживање међу студентима након примене иновираног програма показало је да су најефикасније стратегије укључивале фокусирање на кључне речи (52.6%), усмеравање пажње на уводни део текста (51.5%), повезивање нових информација са постојећим знањем (50.5%) и погађање значења на основу контекста (39.2%). Резултати су такође показали да је повећано коришћење стратегија као што су хватање бележака (45.3%), предвиђање садржаја (42.7%), те да је мањи број студената који одустају од слушања (12.4%). Наставници су углавном користили стратегије за унапређење разумевања као што су упознавање студената са кључним терминима, дискусија о теми пре слушања, те понављање са постепеним укључивањем визуелне и текстуалне подршке. У том смислу, тематска анализа је открила да наставници нису у довољној мери свесни употребе ширег спектра стратегија слушања. Њихов приступ је углавном био ограничен на припрему студената пре слушања, док су аналитичке стратегије као што су хватање бележака и предвиђање садржаја биле недовољно заступљене.

Поређењем података из упитника и интервјуа може се закључити да су студенти након примене иновираног програма развили аналитичке приступе слушању. Док су пре примене иновираног плана доминирале пасивне стратегије, након примене је дошло до значајног повећања употребе сложенијих стратегија као што су хватање бележака, предвиђање садржаја и повезивање са постојећим знањем. С друге стране, наставници се углавном фокусирају на припрему студената за слушање, али без довољне примене аналитичких стратегија током самог процеса слушања. Овакви резултати указују на потребу за додатном обуком наставника у области примене разноврсних стратегија, како би се осигурало да студенти максимално искористе потенцијал наставе слушања. Сумирајући резултате, комбинованом методом смо дошли до сазнања да унапређење наставних метода,

укључујући већу интеграцију аналитичких стратегија слушања, може значајно побољшати ефикасност учења и разумевања садржаја који се слуша.

8.3. Дискусија

У оквиру првог истраживања анализирани су резултати упитника спроведеног на узорку од 304 студента прве и друге године који су похађали различите студијске програме на пословним струковним студијама како би се дошло до сазнања о начинима на који практикују слушање у настави енглеског језика струке. Након добијених резултата о недостацима у начину на који студенти приступају слушању у настави енглеског језика струке, идентификовани су кључне области и потребе за унапређењем стратегија слушања. Дати налази послужили су као основа за развој и имплементацију иновiranог наставног програма, који је имао за циљ побољшање вештина слушања студената кроз примену прилагођених методолошких приступа и савремених наставних материјала. Осим тога, додатна анализа је спроведена кроз интервјуе са наставницима путем тематске анализе као методе за истраживање њихових перцепција и искустава у примени наставних приступа у датом моменту. У другом делу истраживања, након спровођења иновiranог програма, поново је примењен упитник на узорку од 97 студената како би се испитале потенцијалне промене у њиховим стратегијама и навикама слушања. Комбиновани приступ омогућио је свеобухватнију интерпретацију резултата, пружајући увид у начин на који наставне иновације утичу на њихову успешност у слушању, као и области наставе које је потребно унапредити ради постизања бољих исхода учења.

У овом истраживању се пошло од хипотезе да унапређење вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија директно доприноси развоју језичких компетенција неопходних за њихов професионални развој. Циљ истраживања био је да испита у којој мери побољшање ове вештине утиче на развој свеукупне језичке компетенције, која је од пресудног значаја за њихово будуће запослење и професионално ангажовање. У циљу потврде главне хипотезе, као и посебних хипотеза, користили смо добијене податке из комбиноване методе, интеграцијом квалитативних и квантитативних података.

Добијени резултати потврдили су почетну хипотезу, показујући да развој способности слушања значајно доприноси унапређењу језичке компетенције, те лакшем сналажењу у међународним контактима и ефикаснијем обављању радних задатака који захтевају познавање енглеског језика. Анализа резултата упитника пре и после примене иновираниог плана показала је значајно боље разумевање стручне терминологије код студената који су били изложени циљаним активностима за развој вештине слушања. С тим у вези, анализа резултата упитника пре иновираниог програма показала је да највећи проблем у разумевању садржаја који се слуша представља непознавање речи (32.57%), што је потврдила и већина наставника у интервјуима. Након иновираниог програма, анализом резултата упитника добијени су подаци да је брзина говора постала највећа препрека (37.11%) у разумевању садржаја који се слуша, што може указати да излагање разноврсном аутентичном материјалу знатно допринело проширењу речника, посебно стручне терминологије неопходне за будуће професионално окружење. С тим у вези, анализа резултата након примене иновираниог програма показала је приметно побољшање свеукупне језичке компетенције студената у свим испитиваним аспектима. Побољшања су уочена у разумевању стручне терминологије, што указује на успешну интеграцију аутентичних материјала у наставни процес. Такође, значајно унапређење је уочено и код примене стратегија слушања, чиме је студентима омогућена боља припремљеност за будуће професионалне изазове и комуникацију у пословном окружењу.

Када је реч о посебним хипотезама, хипотеза која гласи да студенти струковних студија показују низак степен компетентности приликом слушања са разумевањем потврђена је још у првом истраживању. На основу анализе добијених података, можемо закључити да студенти струковних студија показују одређене потешкоће у слушању и разумевању енглеског језика струке, што потврђује постављену хипотезу. Резултати ANOVA теста ($F = 13.08$, $p < 0.001$) показују статистички значајне разлике у средњим вредностима одговора на испитивана питања у вежи са проблемима који им отежавају слушање, што указује на различит степен потешкоћа са којима се студенти суочавају при слушању енглеског језика. Средње вредности одговора показују да су студенти највише сложили са тврдњама које гласе „Када говорник брзо изговара речи на енглеском језику тешко ми је да га разумем“ и „Тешко ми је да разумем текст на енглеском уколико има доста стручних речи“, што указује на то да су брзина излагања и терминологија кључне препреке

у разумевању садржаја који се слуша. Када смо анализирали разлике у односу на самопроцену знања енглеског језика, резултати ANOVA теста указују да постоји значајна разлика у одговорима студената који су самостално проценили своје знање као "слабо", "средње" и "добро". Код већине тврдњи студенти који су оценили своје знање као „добро“ показали су значајно мање потешкоћа у разумевању слушаног садржаја у поређењу са студентима који су се сврстали у категорије „средње“ и „слабо“. Такође, резултати су показали да су студенти са бољим знањем енглеског језика имали мање потешкоћа у разумевању целокупног садржаја, праћењу брзих образаца говора, обради великог броја информација и разумевању стручне терминологије. Из наведених резултата, а имајући у виду да је већина студената проценила своје знање као „средње“ и „слабо“ (75.3%), можемо закључити да већина студената има значајне потешкоће приликом слушања, који укључују брзину говора, велики број стручних речи и велика количина информација када слушају информативне емисије. Различити акценти такође представљају потешкоћу у разумевању, што је посебно изражено код студената са нижим нивоом знања енглеског језика. На основу добијених резултата, може се закључити да студенти струковних студија заиста показују одређене потешкоће у разумевању садржаја који слушају, али да ове потешкоће нису једнако заступљене код свих испитаника. Студенти са бољим знањем енглеског језика знатно лакше разумеју слушане текстове, док они са средњим или slabим знањем имају значајне изазове, нарочито у погледу брзине излагања, стручне терминологије и различитих акцената. Имајући у виду да је само 24.7% студената проценило своје знање као добро, велика већина показује низак степен компетентности приликом слушања са разумевањем, чиме је потврђена ова хипотеза.

Хипотеза која гласи да је аудио-визуелна улазна информација подстицајнија од пуке аудио информације у развијању слушања са разумевањем такође је потврђена. Анализа резултата упитника пре иновираних програма показује да су тврдње које се односе на визуелну подршку приликом слушања добиле високе оцене, што указује на то да студенти сматрају да им визуелни елементи помажу у разумевању и памћењу садржаја. Када се резултати анализирају у односу на самопроцену знања енглеског језика, уочава се да студенти са бољом самопроценом знања (група „добро“) имају мање потешкоћа у фокусирању на дугачке текстове, те слушању без писаног текста као визуелне подршке, док студенти са нижом самопроценом знања имају знатно више проблема у разумевању без

визуелне подршке. Уочена је гранична разлика ($p = 0,07$) између студената са "добрим" и "средњим" нивоом знања у тврдњи "Лакше ми је да разумем речи када могу да видим изразе лица особа које говоре на енглеском". Студенти са бољим знањем показују већу сагласност са овом тврдњом, што указује на њихову способност да ефикасније користе невербалне знакове попут израза лица за разумевање значења. С тим у вези, виши ниво језичке компетенције захтева употребу напреднијих когнитивних стратегија. Међутим, нема разлике у односу на самопроцену знања језика у одговорима на тврдњу да је лакше да памте текст када је у питању аудио-визуелна презентација, те су све групе студената подједнако сагласне са овом тврдњом. Тематском анализом интервјуа наставника дошли смо до сличних сазнања. Већина наставника даје предност комбинацији аудио и видео материјала јер сматра да визуелни садржаји олакшавају разумевање контекста. У ту сврху, добијени резултати потврђују хипотезу да је аудио-визуелна улазна информација подстицајнија од пуке аудио информације у развијању слушања са разумевањем, посебно код студената са нижим нивоом знања енглеског језика.

Наредна хипотеза коју смо поставили, а која гласи да је изложеност студената аутентичном материјалу од кључног значаја у развоју језичке вештине слушања, потврђена је. Пре примене иновiranог програма, 75% студената је као главни извор слушања наводило наставника. Након примене програма, у којем је акценат био на употреби различитих аудио-визуелних материјала (53% студената је ово навело као један од главних извора за вежбање слушања), дошло је до побољшања у разумевању и интерпретацији садржаја, при чему су студенти показали боље резултате на тестовима слушања и имали већу сигурност у комуникацији на циљном језику. Анализа интервјуа са наставницима такође је потврдила ову хипотезу. Сви наставници који су учествовали у истраживању користе различите врсте аутентичних материјала, укључујући видео, аудио и текстуалне садржаје, у циљу побољшања слушалачких способности студената. Наставник *III* наглашава важност коришћења интернета као извора аутентичних материјала, ослањајући се посебно на Јутјуб и специјализоване језичке платформе. Ова пракса омогућава студентима да чују различите говорнике, прилагођавају се различитим брзинама говора и стилима комуникације, што је од суштинског значаја за развој слушалачке компетенције. Наставник *ИЗ* користи снимљене лекције изворних говорника са платформи за учење изговора, што студентима омогућава да вежбају слушање у аутентичним условима и боље разумеју дикцију и

артикулацију. Овај приступ потврђује да је контакт са изворним говорницима кључан за развој вештине слушања. Наставник *И4* такође препознаје значај аутентичних материјала за развој способности слушања и користи новинске чланке и кратке видео садржаје релевантне за струку студената. Иако признаје да их не користи довољно често, истиче потребу за даљим унапређењем ове праксе, што додатно потврђује релевантност аутентичних садржаја у настави. Наставник *И2* се ослања на медијске текстове са интернета, прилагођавајући теме наставном плану, чиме омогућава студентима да се упознају са стварним употребама језика у професионалном контексту. Наставник *И5* примењује различите садржаје преузете са интернета како би развио вештину слушања код студената, што додатно указује на широку примену и значај аутентичних материјала у овом процесу. С тим у вези, добијени резултати потврђују да је излагање студентима разноврсним аутентичним материјалима неопходно за унапређење њихових способности слушања. Коришћењем материјала који одражавају реалне комуникативне ситуације, студенти се ефикасније припремају за професионалне изазове и успешније савладавају слушање у различитим контекстима. Стога се може закључити да је интеграција аутентичних ресурса у наставу енглеског језика струке кључна за развој вештине слушања и свеукупне језичке компетенције студената.

Анализа интервјуа са наставницима потврдила је хипотезу да слушање са разумевањем захтева велики напор, те је стога неопходна примена стратегија слушања. У складу с тим, сви испитани наставници слажу се да је употреба стратегија од суштинског значаја за успешније савладавање вештине слушања, те наглашавају важност примене стратегија слушања како би се побољшала способност разумевања садржаја који се слушају и олакшало превазилажење потешкоћа током слушања. Истичу да студенти често наилазе на различите препреке приликом слушања, укључујући непознате речи, потешкоће у праћењу брзог или аутентичног говора, као и разумевање различитих акцената. Међутим, применом одговарајућих стратегија, као што су уводно објашњење кључних речи и фраза, поновно преслушавање материјала, студенти могу значајно унапредити своју способност разумевања и лакше се прилагодити изазовима који прате слушање.

Посебна хипотеза која гласи да студенти струковних студија користе различите стратегије у настави енглеског језика струке приликом слушања са разумевањем није потврђена. Резултати истраживања актуелног стања у настави енглеског језика струке пре

иновираниог програма показали су да се студенти углавном ослањају на основне стратегије слушања, без коришћења ширег спектра стратегија које би им омогућиле ефикасније разумевање. Најчешће се фокусирају на идентификацију кључних речи, препознавање главних идеја у уводном делу текста и погађање значења из контекста. Међутим, сложеније стратегије, попут хватања бележака и стварања менталних слика, знатно ређе су заступљене, што указује на ограничену свест о њиховој важности и недостатак одговарајуће обуке. Оваква пракса доводи до површног приступа слушању, где студенти углавном настоје да препознају основне информације, али се тешко суочавају са сложенијим задацима слушања. Тематска анализа интервјуа са наставницима је такође показала да је један од највећих проблема недостатак адекватног наставног плана који би укључио стратегије слушања у формални образовни програм, што доводи до непотпуне и недоследне обуке студената у овој области. Поред тога, присутан је и проблем ограниченог времена у оквиру наставних програма, што отежава систематско развијање стратегија као што су препознавање кључних информација, предвиђање значења из контекста и стварање менталних слика. У таквим условима, студенти се углавном ослањају на спонтане и мање ефикасне технике разумевања, што може утицати на њихову способност да успешно обрађују и интерпретирају садржаје које слушају, посебно у ситуацијама које захтевају брзо реаговање и разумевање аутентичног говора. Након спровођења иновираниог програма у којем су примењиване различите стратегије слушања, примећене су значајне промене у приступу студената овим стратегијама. Уочен је пораст коришћења различитих техника као што су повезивање нових информација са постојећим знањем и погађање значења из контекста, укључујући и сложеније стратегије хватања бележака и предвиђања садржаја.

Последња хипотеза коју смо тестирали и која гласи да наставници енглеског језика познају стратегије за унапређење вештине слушања, али их не користе у раду, делимично је потврђена. Тематском анализом интервјуа наставника дошли смо до важних увида о стратегијама слушања које познају и које користе у раду. Иако многи наставници не користе формалне стратегије, већина њих примењује интуитивне и прилагођене методе како би помогли студентима да боље разумеју материјале које слушају. Један од најчешћих приступа је постепено навикавање студената на слушање сложенијих садржаја, уз уводне активности које им помажу да разумеју контекст. С тим у вези, уочено је да наставници не познају широк спектар стратегија које могу помоћи разумевању, већ само оне основне – од

уводног објашњења кључних појмова, преко поновног преслушавања материјала, до анализе и дискусије након слушања. Добијени подаци су у складу са резултатима упитника пре примене иновираних програма који су показали да мали проценат студената користи само основне стратегије слушања, ослањајући се углавном на препознавање кључних речи и контекстуалних назнака, док сложеније стратегије, попут предвиђања значења, одвајања релевантног од нерелевантног и стварање менталних слика, остају недовољно развијене. Ово указује на то да наставници, а ни студенти немају свест о важности различитих стратегија нити довољно искуства у њиховој примени.

8.4. Закључна разматрања

Упоредном анализом резултата добијених путем упитника и интервјуа наставника о томе како изгледа настава енглеског језика струке, дошли смо до важних сазнања о доминантним наставним приступима, нивоу интерактивности на часовима и улози наставника и студената у комуникацији. Резултати првог упитника показали су да већина студената наставу доживљава као интерактивну, где наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији (77%). Након имплементације иновираних програма, овај проценат је додатно порастао на 82.5%, што указује на позитиван утицај нових методолошких приступа на динамику наставе. Поред тога, приметно је смањење броја студената који наставу перципирају као искључиво усмерену на предавање наставника (teacher-centered), што је показатељ постепеног помака ка савременијим моделима наставе који подстичу активну улогу студената. Овај податак може указивати на то да су се у оквиру иновираних програма предузели кораци за даље смањење доминације наставника у комуникацији и подстицање већег ангажовања студената. Такође, удео студената који су описали наставу као искључиво усмерену на комуникацију са другим студентима (student-centered) благо је опао са 13.2% на 8.2%, што може бити показатељ да се интерактивни приступ у којем су наставник и студенти у равнотежи додатно учврстио као примарни модел наставе.

Интервјуи са наставницима показали су такође да већина њих подржава интерактиван приступ, што је у складу и са резултатима добијеним путем упитника. Иако

се наставници труде да подстакну комуникацију, тематска анализа је показала да постоји простор за унапређење, посебно у погледу коришћења савремених ресурса за развој вештине. Увођење разноврсних мултимедијалних садржаја, као што су интернет ресурси, Јутјуб видео-снимци и аутентични аудио материјали, могло би додатно обогатити наставни процес и омогућити студентима да вежбају слушање у реалним комуникативним ситуацијама. Такође, подстицање на свакодневно излагање енглеском језику кроз различите медије, као што су подкасти, вести и стручни интервјуи, може допринети бољем усвајању и разумевању језика у професионалном контексту.

Анализирајући резултате упитника пре и након примене иновiranог програма, као и интервјуа наставника, могу се уочити значајне сличности у и приступу развоју језичких вештина у настави енглеског језика струке. Добијени подаци потврђују да је у настави доминантна улога говора, док је слушање у првом истраживању било недовољно заступљено (20.07%). Након примене иновiranог програма, резултати другог истраживања истичу слушање као једну од доминантних вештина (61.9%), што указује на позитивне ефекте промена у настави.

Када је реч о начинима вежбања слушања, пре спровођења иновiranог програма, 75% студената је навело да је наставник главни извор слушања. Интервјуи са наставницима потврдили су ове резултате, указујући на то да се аутентични аудио и видео материјали ретко користе. Након иновiranог програма, приметан је пораст употребе аудио-визуелних материјала (53% студената је навело ову технику као једну од главних), што указује на свеобухватнији приступ развоју слушања.

Анализа података из упитника и интервјуа наставника показала је да су непознате речи (32.57%) и брзина говора (29.9%) најчешће препреке у разумевању садржаја. Ови подаци су се потврдили и након иновiranог програма, где је брзина говора постала највећа препрека за 37.11% студената, што може указати на већу изложеност студената бржим обрасцима говора. Иако је граматика такође препозната као изазов, акценти говорника нису препознати као значајна препрека.

Резултати истраживања показали су да су студенти након примене иновiranог програма почели да примењују аналитичке приступе слушању. Примена стратегија као што су хватање бележака (45.3%), предвиђање садржаја (42.7%) и повезивање нових информација са постојећим знањем (50.5%) значајно је порасла, што указује на напредак у

примени иновираниог програма. Наставници су у интервјуима истакли значај припреме студената пре слушања, али нису у довољној мери користили аналитичке стратегије током самог процеса. Ово указује на потребу за додатном обуком наставника у примени разноврсних техника слушања које доприносе ефикаснијем разумевању материјала који се слуша. Концентрација на уводно предавање, предвиђање садржаја на основу наслова или кључних речи, као и повезивање са претходним знањем, може знатно побољшати способност студената да разумеју нове концепте. Ове стратегије омогућавају студентима да се активније укључе у процес слушања и да боље процесирају информације.

Можемо закључити да, иако наставници имају свест о значају слушања у настави енглеског језика струке, потребно је додатно унапредити методолошке приступе и формално укључити слушање у наставни план. Интеграција различитих аутентичних материјала у формални план и програм, коришћење разноврсних наставних стратегија и активно укључивање студената може довести до значајног побољшања у развоју вештине слушања, што су и показали добијени резултати након примене иновираниог програма.

9. ЗАКЉУЧАК

У овом поглављу биће представљени закључци добијени анализом резултата истраживања спроведеног међу студентима и наставницима који им предају енглески језик струке на првој и другој години пословних струковних студија у Србији. Посебна пажња посвећена је могућностима унапређења наставних активности кроз увођење садржаја који доприносе развоју ове језичке компетенције и подстичу мотивисаност студената за учење енглеског језика.

Идеја за ово истраживање произашла је из десетогодишњег искуства у настави енглеског језика струке и рада са студентима струковних студија, који слушају предмет Енглески језик струке као обавезни предмет на првој и другој години основних студија. Полазна тачка овог истраживања била су запажања аутора која су указивала на недовољну посвећеност развоју ове вештине у настави енглеског језика струке у Србији. Према мишљењу аутора, наставне методе углавном се ослањају на пасивно слушање монотоних предавања, без адекватне примене аутентичних материјала и стратегија усмерених на унапређење језичке вештине слушања. С тим у вези је и предмет овог истраживања који се односи на улогу и значај језичке вештине слушања у процесу усвајања енглеског језика струке код студената високих струковних школа пословног усмерења у Србији, те могућности унапређења наставних активности увођењем садржаја који могу да поспеше развијање ове језичке компетенције.

Истраживање је имало за циљ утврђивање позиције и нивоа развијености вештине слушања у настави енглеског језика струке у Србији, као и анализу перцепције студената о важности ове вештине. Фокус је био на утврђивању проблема, изазова и очекивања студената, како би се идентификовале најефикасније методе за унапређење наставног процеса. Поред тога, разматране су и стратегије које могу побољшати разумевање аудио материјала и подстаћи активније учешће студената у процесу учења. Крајњи циљ је био осмишљавање приступа настави енглеског језика струке у којем се вештина слушања систематски развија кроз аутентичне аудио-визуелне материјале, примену стратегија за побољшање разумевања и активно укључивање студената у процес учења, како би се постигла већа ефикасност у усвајању језика и његова практична примена у професионалном контексту.

Емпиријски део истраживања обухватио је истраживање које је спроведено на узорку од 304 студента Београдске академије пословних и уметничких струковних студија пре примене иновiranог програма, а затим и истраживање спроведено на узорку од 97 студената након реализованог иновiranог програма. Интервјуисани су и наставници енглеског језика струке, а испитани су њихови ставови о значају и улози вештине слушања у настави, као и о методама и стратегијама које користе за њено унапређење. Добијени резултати омогућили су формулисање предлога за побољшање наставног програма, прилагођеног савременим потребама студената у циљу развоја језичких компетенција који ће им помоћи у даљем професионалном развоју.

У емпиријском делу дисертације примењен је структурисани упитник као инструмент за прикупљање података, посебно осмишљен за потребе овог истраживања. Резултати квантитативног истраживања анализирани су статистичким методама и представљени у табеларном и описном формату, док је квалитативна анализа пружила дубљи увид у искуства, изазове и стратегије које студенти и наставници примењују у развоју вештине слушања. Фокусирајући се на интерпретацију одговора и контекстуалне факторе, квалитативна анализа допринела је разумевању начина на који се ова језичка вештина развија у наставном и ваннаставном окружењу, као и идентификацији могућности за њено унапређење.

Главна хипотеза која је била полазна тачка овог истраживања гласила је да унапређење вештине слушања у настави енглеског језика струке код студената струковних студија директно доприноси увећању језичких компетенција неопходних у њиховом професионалном развоју. У ту сврху, истраживање је имало за циљ да испита у којој мери ће унапређење вештине слушања допринети развоју свеукупне језичке компетенције, што је од кључног значаја за њихово будуће професионално ангажовање, омогућавајући им успешну комуникацију у пословном окружењу, лакше сналажење у међународним контактима и ефикасније извршавање радних задатака који захтевају познавање енглеског језика. У циљу потврде главне хипотезе анализирали смо паралелно ставове студената пре примене иновiranог програма и након тога, те дошли до сазнања да унапређење језичке вештине слушања утиче на побољшање свеукупне језичке компетенције студената, чиме је потврђена ова хипотеза.

Хипотеза да студенти струковних студија показују низак степен компетентности у слушању са разумевањем такође је потврђена. Анализа података указује на то да студенти имају потешкоће у разумевању енглеског језика струке, при чему су брзина говора и стручна терминологија главне препреке. Студенти са бољим знањем енглеског језика имају мање потешкоћа, док они са средњим или slabим знањем највише наводе проблеме у вези са терминологијом, брзином говора и великом количином информација. Различити акценти такође представљају препреку, посебно за студенте са нижим нивоом знања. С обзиром на то да је 75.3% студената самопроценило своје знање као средње или слабо, може се закључити да већина има значајне потешкоће у слушању и разумевању енглеског језика.

У оквиру посебних хипотеза, тестирана је и хипотеза која гласи да је аудио-визуелна улазна информација подстицајнија од пуке аудио информације у развоју слушања са разумевањем. Резултати упитника показују да студенти високо оцењују визуелну подршку као помоћ у разумевању и памћењу садржаја. Студенти са бољим знањем енглеског језика имају мање потешкоћа у фокусирању на дугачке текстове и слушању без писане подршке, док они са слабијом самопроценом знања знатно теже разумеју садржаје које слушају без визуелних елемената. Све групе студената у односу на самопроцену знања подједнако су сагласне да аудио-визуелни материјал олакшава разумевање текста. Анализа интервјуа наставника потврђује ова сазнања, јер већина наставника сматра да визуелни елементи побољшавају разумевање садржаја, олакшавају праћење сложених информација и доприносе бољој концентрацији студената током слушања.

Када је реч о важности аутентичног материјала за наставу енглеског језика струке, у литератури наилазимо на бројне студије које потврђују његову ефикасност у развијању језичких и стручних компетенција студената. Истраживања показују да употреба аутентичних текстова омогућава студентима да се сусретну са реалним језичким конструкцијама, специфичном терминологијом и стилем који је карактеристичан за њихову струку (Ellis & Johnson, 1994; Gilmore, 2007). Ово је посебно значајно у контексту професионалног усавршавања, јер им омогућава да се припреме за комуникацију у стварним пословним, академским или техничким ситуацијама.

Један од кључних разлога за укључивање аутентичних материјала у наставу јесте њихова способност да ангажују студенте и подстакну њихову мотивацију за учење. Како Мишан (2005) наводи, учење језика треба да се заснива на аутентичним материјалима

преузетим из различитих жанрова који се налазе у култури циљног језика, као и да задаци за учење који укључују ове материјале треба да буду подједнако аутентични, омогућавајући интеракције које су у складу са првобитном комуникативном сврхом аутентичног текста (Mishan, 2005). Поред тога, аутентични материјали доприносе развијању критичког мишљења, јер омогућавају студентима да анализирају, тумаче и процењују садржај у контексту своје струке.

Још једна значајна предност аутентичних материјала је њихова разноврсност. Они могу укључивати новинске чланке, стручне извештаје, пословну кореспонденцију, академске студије, графиконе, табеле, видео записе и друге формате који се користе у стварном животу (Robinson, 1991). Ова разноврсност омогућава наставницима да прилагоде наставу различитим стиливима учења и језичким нивоима студената, чиме се постиже већа флексибилност у наставним методама. Осим тога, аутентични материјали доприносе развоју не само језичких, већ и интеркултурних компетенција. Будући да долазе из различитих извора и културних контекста, они помажу студентима да разумеју како језик функционише у различитим професионалним и друштвеним околностима (Kramsch, 1993). Ово је нарочито важно у глобализованом свету, где комуникација на енглеском језику често подразумева интеракцију са људима различитих културних позадина.

У оквиру нашег истраживања потврђена је хипотеза да је изложеност аутентичном материјалу кључна за развој вештине слушања. Резултати су показали да је након примене програма 53% студената истакло значај аудио-визуелних материјала у настави слушања. Анализа интервјуа са наставницима показала је да сви користе аутентичне материјале, укључујући видео, аудио и текстуалне садржаје. Истакнути су материјали интернета, Јутјуб и специјализоване језичке платформе, које студентима омогућавају контакт са различитим говорницима и стиливима комуникације. Коришћење медијских текстова и снимљених лекција изворних говорника додатно подржава развој вештине слушања. Добијени резултати потврђују значај аутентичних садржаја у настави, јер они припремају студенте за реалне комуникативне ситуације и професионалне изазове. Интеграција ових ресурса у наставу енглеског језика струке неопходна је за унапређење способности слушања и опште језичке компетенције студената. Иако су аутентични материјали изузетно корисни, њихова примена у настави захтева пажљив одабир и припрему. Наставници морају водити рачуна о нивоу тежине текста, његовој релевантности за наставни план и програм, као и о

стратегијама за његову обраду на часу. Правилним приступом, аутентични материјали могу постати један од најмоћнијих алата за ефикасно учење енглеског језика струке, доприносећи не само језичком развоју студената, већ и њиховој професионалној припреми за будућу каријеру.

Хипотезу да слушање са разумевањем представља напор, те је стога неопходна примена примена стратегија слушања потврдили смо анализом интервјуа са наставницима. Сви наставници наглашавају да су стратегије слушања од суштинског значаја за унапређење разумевања и превазилажење потешкоћа током слушања. Наводе да студенти најчешће имају проблеме са непознатим речима, брзином говора и разумевањем различитих акцената. Коришћењем одговарајућих стратегија, попут уводног објашњења кључних термина и поновног слушања садржаја, студенти могу побољшати разумевање и лакше се прилагодити изазовима који прате слушање.

Хипотеза да студенти струковних студија користе различите стратегије приликом слушања са разумевањем није потврђена. Истраживање је показало да се студенти углавном ослањају на основне стратегије, попут идентификације кључних речи и препознавања главних идеја, док сложеније технике, попут хватања бележака и стварања менталних слика, ретко користе. Анализа интервјуа са наставницима указала је на недостатак адекватног наставног плана за развој стратегија слушања. Због тога студенти често примењују мање ефикасне технике, што отежава разумевање аутентичног говора. Након увођења иновiranог програма, примећено је повећано коришћење различитих стратегија, укључујући повезивање нових информација са постојећим знањем, погађање значења из контекста, хватање бележака и предвиђања садржаја.

У оквиру посебних хипотеза, последња хипотеза која је постављена, а која гласи да наставници енглеског језика познају стратегије за унапређење слушања али их не користе у раду, делимично је потврђена. Анализа интервјуа показала је да наставници примењују углавном интуитивне методе, као што су постепено привикавање студената на сложеније садржаје и уводне активности за разумевање контекста. Већина користи основне стратегије, попут објашњења кључних појмова, поновног преслушавања и дискусије, док напредније технике, као што су предвиђање значења и стварање менталних слика, остају недовољно заступљене. С тим у вези, резултати указују на ограничену свест о значају стратегија

слушања, како код наставника, тако и код студената, што утиче на ефикасност развијања вештине слушања.

На основу резултата истраживања наставне праксе међу наставницима и студентима пословних струковних студија, утврђено је да слушање као језичка вештина није довољно заступљено у настави енглеског језика струке. Анализа постојећих метода показала је да су приступи настави слушања неуједначени, да се углавном ослањају на текстуалне ресурсе и да недостатак аутентичних аудио и видео материјала значајно утиче на квалитет слушања. На основу добијених резултата, формулисани су следећи предлози за побољшање наставе слушања.

Један од главних проблема представља недовољна интеграција слушања у наставни план и програм. У литератури наилазимо да је слушање често занемарена компонента језичке наставе, иако је кључна за свеукупну језичку компетенцију студената (Field, 2008; Vandergrift & Goh, 2012). У оквиру нашег истраживања, тематска анализа је показала да ова вештина није систематски интегрисана у наставни план, што значи да наставници морају самостално осмишљавати додатне садржаје и вежбе како би подстакли развој слушања код студената. Недостатак формалног плана у којем је укључено практиковање вештине слушања доводи до недоследности у настави и онемогућава редовну праксу која је неопходна за постепено унапређење ове компетенције. Због тога је неопходно формално укључити слушање у наставни план и програм како би се студентима омогућила редовна и систематска пракса. Таква пракса би осигурала доследност у развоју вештине слушања и омогућила постепено увођење сложенијих материјала за слушање у складу са нивоом предзнања студената.

Од кључног значаја за наставу енглеског језика струке је коришћење аутентичних материјала који одражавају реалне ситуације, нарочито уколико су у вези са датом струком. Аудио-визуелни садржаји прилагођени специфичним професионалним контекстима могу повећати мотивацију студената и побољшати њихово разумевање. Поред тога, дигитални алати и интерактивне платформе за слушање, као што су апликације са вештачком интелигенцијом и онлајн ресурси, могу пружити додатне могућности за самостално усавршавање и персонализован приступ учењу језика. Укључивање ових ресурса може значајно побољшати способност разумевања и адаптације на различите говорне ситуације. Нарочито у контексту наставе енглеског као страног језика, где може постојати недостатак

аутентичне језичке улазне информације, наставници би требало да имају за циљ да обезбеде разноврсне материјале за слушање који пружају корисне modele културе, начина комуникације, као и колоквијалног изговора и речника, како би се развој говорних способности студената могао ослонити на ту улазну информацију (Zhang, 2009). Како Рост (2011) наводи, језичка улазна информација треба да тежи аутентичности за њеног корисника, прво тиме што ће бити прилагођена актуелним потребама ученика, а друго тиме што ће одражавати стварну употребу језика у реалном свету (Rost, 2011, стр. 167).

У циљу ефикаснијег развоја вештине слушања, наставници би требало да примењују разноврсне стратегије. Тематска анализа у нашем истраживању је показала да наставници углавном користе традиционалне методе као што су уводни разговори, понављање слушања и анализа кључних појмова. Међутим, недовољна примена широког спектра стратегија доводи до мањег ангажовања студената смањене ефикасности у усвајању вештине слушања. Када се наставни процес ослања углавном на пасивно слушање без јасних смерница и подршке у развоју стратегија разумевања, студенти често имају потешкоћа у декодирању значења, препознавању кључних информација и повезивању садржаја са претходним знањем. Осим тога, истраживања су показала да ученици који нису изложени разноврсним стратегијама слушања теже развијају самосталност у процесу учења и ређе примењују метакогнитивне технике које могу побољшати њихову способност разумевања сложенијих језичких структура (Vandergrift & Goh, 2012). Недостатак оваквог приступа често доводи до фрустрације код ученика, што може утицати на њихову мотивацију и самопоуздање приликом комуникације на циљном језику. Коришћење експлицитних стратегија слушања може омогућити студентима да се носе са задацима који превазилазе њихове тренутне когнитивне способности у обради језика. Ово проширење капацитета може бити корисно за њихов процес учења и подстаћи их да слушају захтевније аутентичне материјале, као и да пронађу начине да разумеју више него што су мислили да је могуће (Mendelsohn, 1998; Graham et al., 2007). Како Рост истиче, стратегије слушања које доприносе успешном учењу могу бити демонстриране и моделоване за ученике који имају потешкоћа у овом домену. Временом, мање успешни ученици могу свесно усвојити ове стратегије, што ће, кроз промену приступа учењу, довести до значајног напретка у разумевању слушаног садржаја и повећане унутрашње мотивације за слушање (Rost, 2006). Интеграција стратегија учења помаже студентима да ефикасније слушају и постану аутономнији ученици, способни да

самостално усвајају језик. Стратегије слушања треба уводити на експлицитан начин, пружајући студентима прилику да препознају, истраже и процене различите стратегије, као и њихову делотворност током читавог језичког курса (Vandergrift et al., 2006). С тим у вези, Рост (2011) наводи кључне елементе за балансиран приступ подучавању слушања:

- Обезбедити разноврсне и доступне улазне информације кроз различите аудио, видео и интерактивне медије. Користити текстуалну подршку како би се побољшало разумевање садржаја који се слуша.
- Кључно је да ученици развију жељу да слушају циљни језик.
- Интегрисати улазну информацију у задатке који укључују преговарање о значењу: ученик треба да тражи појашњења и сарађује са другима како би унапредио своје разумевање. Додати „подстакнуту продукцију језика“ у задатке, тако да ученици морају да прераде и укључе оно што су разумели у говор или писање.
- Обезбедити могућности за препознавање нових језичких аспеката (вокабулара, фонолошких и граматичких структура, дискурсних образаца) као и културолошких елемената (гестова, стилова комуникације, културних референци) током искуства слушања.
- Укључити обуку стратегија слушања како би ученици могли да прате сопствени напредак и развију свест о најефикаснијим начинима слушања.
- Прилагодити искуство слушања индивидуалним потребама ученика како би се подстакла дугорочна мотивација и посвећеност учењу (Rost, 2011, стр. 159).

Дигитални алати и савремене технологије могу значајно допринети унапређењу наставе слушања. Истраживања су показала да наставници који примењују интерактивне платформе и мултимедијалне ресурсе постижу боље резултате у разумевању и ангажовању студената (Blake, 2013). Интеграција технологије у наставни процес не само да подстиче мотивацију студената, већ им и помаже да развију већу самосталност у усвајању вештине слушања. Осим тога, мултимедијални садржаји, као што су подкасти, видео-лекције и виртуелне симулације, доприносе бољем разумевању различитих акцената, стилова говора и контекста комуникације (Rost, 2016).

Коначно, увођење стандардизованих метода евалуације напретка у слушању представља кључан корак ка унапређењу наставе. Анализа наставне праксе у нашем истраживању је показала да не постоје формални механизми за процену разумевања

садржаја који се слуша. Увођење различитих облика провере, као што су тестови, квизови, анализе материјала који се слуша и формативно оцењивање омогућило би наставницима да континуирано прате напредак студената.

Сумирајући резултате, закључујемо да је потребно је додатно унапредити методолошке приступе и формално укључити слушање у наставни план и програм. Интеграција различитих аутентичних материјала у формални план и програм, коришћење разноврсних стратегија слушања и активно укључивање студената може довести до значајног побољшања у развоју вештине слушања, што су и показали добијени резултати након примене иновираних програма.

Литература:

- Adnan, A. (2015). "Enhancing Students' Listening Skill Through Various Listening Materials and Activities Outside The Classroom". Paper presented at the Third International Seminar on English Languages Teaching (ISELT-3). FBS UNP, Padang
- Alberto, P., & Troutman, A. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115–129.
- Ali, A.M. (1981). *Teaching English to Arab Students*. Jordan: Al-Falah House.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anderson, A., Lynch, T. (1988). *Listening*, Oxford University Press.
- Anthony, E. (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching Journal* 17: 63-67 reprinted in Allen, H. and R. Campbell (eds.): *Teaching English as a Second Language*. (2nd edn.) 1972. New York: McGrawHill
- Anthony, L. (2015). The changing role and importance of ESP in Asia. *English as a Global Language Education (EaGLE) Journal*, 1, 01–21.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete teachers Guide Books*. Los Gatos: California.
- Байков, Владимир, Дмитрий Байков, Екатерина Крылова (2013), „Википедия и YouTube для всех“, Москва: ДМК Пресс.
- Bahar, K. (2013). *The Communicative Grammar Translation Method: An Integrated Method of CLT and GT for Teaching English Communicatively and Accurately*. Yogyakarta: Trustmedia.
- Baker, P., & Egbert, J. (2016). *Triangulating methodological approaches in corpus-linguistic research*. New York: Routledge.

- Barber, C. (1962). Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose. In: Behre, F., Ed., Contributions to English Syntax and Philology, Almqvist and Wiksell, Gothenburg, 21-43.
- Basturkmen, H. (2006). Ideas and Options in English for Specific Purposes. London and New Jersey: ESL and Applied Linguistic Professional Series: Eli Hinkel, Edition
- Basturkmen, H. (2010). Developing Courses in English for Specific Purposes. New York: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2014). Ideas and Options in English for Specific Purposes (1st ed.). Taylor and Francis.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Königs, F. G. (1989). *Fremdsprachenunterricht: Entwicklung – Tendenzen – Unterrichtsmodelle*. Narr.
- Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2012). Methodological triangulation: An approach to understanding data. *Nurse Researcher*, 20(2), 40–43.
- Bernik, A. (2017). Uvođenje elemenata računalne igre u online poučavanje sadržaja informatičkih nastavnih predmeta. Doktorska disertacija. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike.
- Blake, R. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Blagojević, S. & Kulić, D. (2013). Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja – Teme iz nastave i učenja. Niš: Filozofski fakultet.
- Благојевић, С. (2014). „Компетентност у разумевању предавања из струке на енглеском језику и како је увежбавати”, Тематски зборник радова са конференције *Наука и савремени универзитет: Језик, књижевност и култура*, Филозофски факултет, Ниш. стр. 272–281.
- Bogdanović, V. (2017). Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke. Edicija E-disertacija, knjiga 13. Filozofski fakultet, Novi Sad.

- Boulton, A., Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (Eds.). (2012). *Corpus-informed research and learning in ESP: Issues and applications*. New York: Benjamins.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning : Theory and Practice*. 2nd Edition. New York : Harcourt, Brace, & World.
- Brophy J. (2010). *Motivating Students to Learn* Third Edition. New York Taylor Francis.
- Brown, H. Douglas. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Brown, H.D.. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs:Prentice Hall Regent.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall. Inc., NJ.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education ESL.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Brydges, R., Dubrowski, A., & Regehr, G. (2010). A new concept of unsupervised learning: Directed self-guided learning in the health professions. *Academic Medicine*, 85(10 Suppl), S49–S55.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1976). *The Process of Education*. Cambridge, US: Harvard University Press.

- Buck, G. (1988) Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Examinations. *JALT Journal*, Vol. 10, Nos. 1 & 2
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bugarski, 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.
- Burley-Allen, M.(1982). *Listening the Forgotten Skill*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Burns R. (1995). *Odrasli učenik na poslu*, Business and Professional Publishing, Sydney.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*. London: Falmer Press.
- Celce-Murcia, M. (2001.) *Teaching English as a Second or foreign Language*. 3rd Edition, Heinle & Heinle Publisher, Boston.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13–24.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: Theory and practice (3rd ed)*. Washington, DC: Harcourt Brace Jovanovich
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cook, V. (2002). *Portraits of L2 User*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W.(2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Црногорац Станишљевић, Б. (2018). *Компензаторне стратегије у развијању језичке вештине слушања у настави енглеског језика-квалитативно истраживање*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Dalton-Puffer, C. (2011). *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles*, *Annual Review of Linguistics*. 182-204, Cambridge. Cambridge University Press.
- Davies, N. (1976). Receptive versus Productive Skills in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 60(8), 440-443. doi:10.2307/326052
- Davis, M. (2013). Beyond the classroom: The role of self-guided learning in second language listening and speaking practice. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(2), 85-95
- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Dimitrijević, N. (1984). *Lingvistika i metodika nastave stranih jezika*, Beograd.
- Doolittle, P. (1999). Constructivist pedagogy. Retrieved from <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/pedagogy.html>

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Douglas, S. R., & Rosvold, M. (2018). Intercultural Communicative Competence and English for Academic Purposes: A Synthesis Review of the Scholarly Literature. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 23-42.
- Dudley-Evans, T., & St Johns, M. J. (1998). *Developments in ESP a Mult Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Edgar, D. W. (2012). Learning theories and historical events affecting instructional design in education: Recitation literacy toward extraction literacy practices. *Sage Open*, 2(4), 1–9.
- Egbert, J. & Baker, P. (eds). 2020. *Using Corpus Methods to Triangulate Linguistic Analysis*. New York & London: Routledge.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330.
- Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (2002) Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143–88.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Feez, S. 1998. Text-Based Syllabus Design. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Field J. (2002). The changing face of listening. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 242–247). Cambridge: Cambridge University Press
- Field, J. (2008a). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field J. (2009). Listening strategies. In: *Listening in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press; pp. 286-303.
- Flavell, J. (1971). *First Discussant's Comments: What is Memory Development the Development of Human Development*, 14, 272-278.
- Flick, U. (2004). *Triangulation in qualitative research*. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178–183). SAGE Publications.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge (UK): Cambridge University Press
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2012). Assessing listening. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. Stoyhoff. (Eds.). *The Cambridge guide to second language assessment*. (pp. 225-233). Cambridge University Press, USA.
- Gao, L. (2011). Eclecticism or Principled Eclecticism. *Creative Education*. 2(4): 363-369.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Goh, C. C. M. (2000): A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems, *System* 28, 55–75.

- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* 30 (2): 185–206.
- Goh, C. C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213.
- Goh, C. (2010). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. In N. Harwood (ed.), *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 179–206
- Graham, S., D. Santos & R. Vanderplank (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research* 15.4, 435–456.
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50 (1). pp. 107-119.
- Gu, P. Y. (2018). *Types of Listening*. U J. I. Lontas (Ur.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley.
- Isman, A. (2011). Instructional Design in Education: New Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 10(1), 136–142.
- Johnson, K., & Morrow, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. Longman.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Cooperative learning and communication in the classroom*. Allyn & Bacon.
- Jones, G. & Brader-Araje, L. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Studies*, 5, 1-10.
- Johns, M.A. (2013). The history of English for Specific Purposes research. In Paltridge, B. & S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 5–30.
- Jordan, R. R. (2001). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.

- Josifović Elezović, S. (2011). „Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja u nastavi stranog jezika”, *Kultura polisa*, VII (16), 175–190.
- Kažanegra Veličković, A., Spasić Stojković, M. (2022). Jezička kompetencija studenata Akademije poslovnih strukovnih studija Beograd u učenju engleskog jezika struke - studija slučaja. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, vol. 52, br. 1, str. 139-154, 2022.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1986). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- Kristal, D. (1985). Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike. Beograd: Nolit.
- Kırkgöz, Y. (2014). Students’ perceptions of english language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey. *Turkish Studies*, 9(12), 443–459.
- Knežević, Č. (2015). Razvoj teorija i metoda učenja stranog jezika. *Svarog: naučno– stručni časopis za društvene i prirodne nauke* 10 (2015): 426-435.
- Кулић, Д. (2005). Граматичко-преводни метод на супрот значењској комуникацији у хуманистичком приступу. У: *Зборник радова Филозофског факултета*. Књига XXXV/2005. Косовска Митровица: Филозофски факултет. стр. 97-108.
- Kulić, D., Blagojević, S. (2017). “A New Concept in FLT: Developing Multiliteracies through Language Skills Integration”, *Rethinking Tradition in English Language and Literary Studies* 1, 65-80.
- Кулић, Д., Зечевић, С. (2018). Невербални аспекти дискурса у настави енглеског језика на терцијарном нивоу. У М. Лончар-Вујновић (ур. и прир.), *Наука без граница: међународни тематски зборник, Књига 1: Изван оквира* (стр. 99–117). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
- Kulić, D., Savković, K. (2019) Upotreba Jutjuba u nastavi engleskog jezika na srednjoškolskom nivou. *Baština*. 49, 129–143.

- Kumar, C.P. (2013). The Eclectic Method: Theory and Its Application to the Learning of English. International Journal of Scientific and Research Publications, 3(6).ISSN 2250-3553.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, Vol.28, No. 1, 27-48.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Haynes, J. 2004. TPR is a Valuable Tool. www.everythingESL.net.
http://www.aeobs.at/ludescher/total_physical_response.htm.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoang, T.B.T. (2006). An investigation into EFL listening problems of intermediate learners at HCM City University of Education Foreign Language Center: Causes and Solutions. Vietnam National University, Ho Chi Minh City, University of Social Sciences & Humanities.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. U J. Pride, & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (p. 269-285). Harmondsworth Penguin Books.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes* Cambridge: CUP.
- Lakić, I. (1999). „Jezik struke razvoj i perspektive“, u: S. Perović ur., *Zbornik radova Vladimiru Sekuliću u čast, Institut za strane jezike*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica.
- Laird, D. (1985). *Approaches to training and development*. Reading, Mass: Addison-Welsey.
- Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language learning*. Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Layder, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge: Polity Press
- Leinert-Novosel, S. (2015). *Komunikacijski kompas*, Zagreb: Plejada.
- Li, Wenjing. (2012), "An Eclectic Method of College English Teaching", *Journal of Language Teaching and Research*, vol.3, No.1, p.166-171
- Lightbown, P. & N. Spada (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindsay, C. & Knight, P. (2006). *Learning And Teaching English A Course For Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Linse, C. (2005). "The children's Response: TPR and Beyond". *English Teaching Forum* 43/1:8-11.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lončarević, M., Subotić, L. (2010). *Uloga gramatike u nastavi stranog jezika*, Norma, XV, 1/2010
- Long, M. H. (2005). *Methodological issues in learner needs analysis. Second language needs analysis*, 19–76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299>
- Lynch, T. (1998). *Theoretical perspectives on listening*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3– 19.
- Lynch, T. (2002) *Listening: Questions of level*. In R. B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, England: OUP.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2010). *Listening*. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 180–196). Hachette.
- Lyons, J. (1977). *Semantics Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2016). *Second language research: Methodology and design* (2nd ed.). Routledge
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 9, 3351.
- Мандић, П. & Мандић, Д. (1996). Образовна информациона технологија. Београд: Учитељски факултет.
- Marchi, A., & Taylor, C. (2009). If on a winter's night two researchers . . . A challenge to assumptions of soundness of interpretation. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, 3(1), 1–20
- Matsuo, S. (2015). Extensive listening inside and outside the classroom. *Humanities Review*, 20, 109-115.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mendelsohn, D., (1998). "Teaching listening", *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp.81-101.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Mills, G. E. (2018). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.
- Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, God. 66, Br. 1, 168-172.
- Morley, J. (1999). Current perspectives on improving aural comprehension. Retrieved from <http://www.eslmag.com/MorleyAuralStory.htm>.

- Mounin, G. (1979): « La linguistique comme science auxiliaire dans les disciplines juridiques », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Vol. 24, n° 1.
- Mousavi, A., & Kashefian-Naeeni, S. (2011). Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Survey of Iranian Primary English Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 665–670.
- Murphy, J. M. (1985). *An investigation into the listening strategies of ESL college students* (Докторска дисертација). Teachers College, Columbia University.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hal.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom, Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference, October 3-5, 1997, Kyoung-ju, South Korea
- Nunan, David. (1997). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. and L. Miller. (1995) New ways in teaching listening. Washington DC: TESOL, p.51-66.
- Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Pearson Education.
- Nunan, D. (2007). *What Is This Thing Called Language?*. Palgrave Macmillan.
- O'Donoghue, T., & Punch, K. (2003). *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. London: Routledge.
- O'Malley, J., Chamot, M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.

- Oxford, R. L. (1990). "Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know." Boston: *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 3, 291-300.
- Oxford, R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175–187.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *Applied Linguistics*, 1. 1–47.
- Paltridge, B. & Starfield, S. ur., 2013. The handbook of English for specific purposes. London: Blackwell.
- Pearson, P.D. and Fielding, L. (1983). Instructional Implications of Listening Comprehension Research. University of Illinois at Urbana: Center for the Study of Reading.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget J (1980). Cahier de la foundation archives Jean Piaget, Genève: CIEG
- Powell, K.C. & Kalina, C.J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), 241–250.
- Puren, Ch. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: CLE International.
- Пурић, Д. (2016). *Анализа дидактичке апаратуре у читанкама за млађе разредe основне школе*. Годишњак Педагошког факултета у Врању, 7(2), 75–90.
- Rana, K., & Rana, K. (2019). Teaching and Testing of English Listening and Speaking in Secondary Schools in Nepal: Pretend for Praxis? *Journal of NELTA*, 24(1-2), 17–32.
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly* 27: 679-689.
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2020). *Developing Listening Skills through Podcasting*. *TESOL Journal*, 11(1), e00429. <https://doi.org/10.1002/tesj.429>.

- Rey, A. (1976): « Présentation », u: Rey A. (éd.), *Néologie en marche, série B: Langues de spécialité 2*, Québec : Gouvernement du Québec, pp. VII–XIII.
- Richards, J. & T. Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Platt, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York : Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. TESOL Quarterly, 36(4), 636. <https://doi.org/10.2307/3588247>
- Richards, J., Rodgers, J. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack, C. (2008). *Teaching Listening and Speaking. From Theory to Practice*, Cambridge University Press
- Robinson, P. (1991) *ESP today: A Practitioner's Guide*, New York and London: Prentice Hall International.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rost, M. (2005). L2 listening. In E. Hinkel, *Handbook of research on second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rost, M. (2006) *Areas of Research That Influence L2 Listening Instruction in Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. In: Uso-Juan, E. and Martinez, A., Eds., *Morton De Gryter*, Berlin.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening (2nd ed.)*. Harlow, England: Longman.
- Romanowski, P. (2017). *Intercultural Communicative Competence in English Language*.

- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*, Pearson Education Limited.
- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening*. Routledge.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Savignon, J. (1991). Communicative Language Teaching: State of Art. *TESOL Quaterly*. 25 (2), 261
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. The TESOL encyclopedia of English language teaching, 1-7. doi:10.1002/9781118784235.eelt0047.
- Schmitt, Norbert. (2007). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford: Macmillan.
- Skehan, P. 1996b. Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis and D. Willis (eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann. 17–30.
- Skehan, P. 1998b: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press .
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts. ISBN 1-58390-007-1.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*, New York: The free press.
- Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From Glorifying Method toward Post-method Stance: Searching for Quality of Teaching/Learning; in M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 41-55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?, *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.

- Swaffar J. K., & Bacon S. M. (1993). Reading and listening comprehension: Perspectives on research and implications for practice. In A. H. Omaggio (Ed.), *Research in language learning: Principles, processes, and prospects* (pp. 124–155). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Swales, J. (1992). Language for Specific Purposes. In W. Bright (Ed.), *International encyclopedia of linguistics* (Vol. 2). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Šikmanović, Lj. (2009). Strategije učenja u nastavi i učenju engleskog jezika kao stranog. *Jezici i kulture u kontaktu*. Zbornik radova. Institut za strane jezike. Podgorica. 412–418.
- Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications.
- Thornbury, Scott. (2006). *An A to Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education
- Thorndike, E. L. (1905). *The elements of psychology*. New York: A. G. Seiler.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology Volume II: The Psychology of Learning*. NY: Teacher College.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253–258
- Točanac-Milivojev, D. (1997) *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trebješanin, B. (1998): Intrinzična motivacija kao cilj nastavnog procesa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.30, str. 168-179.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Ur, P. (1986). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urkom, A. (2017). *Jezička kompetencija i savremeno društvo*. Budimpešta: ELTE BKT.
- Vandergrift, L. (2003): Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener, *Language Learning* 53(3), 463–496.

- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2014). Vrednovanje kvaliteta rezultata i procesa učenja. *Inovacije u nastavi*, 27 (4), 21–30.
- Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3–15). Erlbaum.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*, tom 2. Beograd: Klio.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waring, R. (2008). Starting extensive listening. *Extensive Reading in Japan*, The Journal of the JALT Extensive Reading Special Interest Group 1:1, 7-9
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Wenden, A. (1986),. “What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective account”, *Applied Linguistics* 7 (2), pp.186–205.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Williams, C. (2014). *The future of ESP studies: building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls*. *ASp. larevue du GERAS*, (66), 137-150.

- Willis, Jane. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Widodo, H. P. (2005). Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33 (2), pp. 235-248.
- Widodo, H.P. (2016). Teaching English for Specific Purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*, 277-291.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford:Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1996). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Woolfolk, A. E. (1995): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English Language Teaching*, 2, 91-100.
- Живковић, П.(2018): Триангулација истраживачких метода у истраживањима друштвених појава: анаморфички приговор. Зборник радова: Педагошки факултет у Ужицу. Година 21. Број 20

ПРИЛОЗИ:

Прилог 1. Упитник за студенте

I ДЕО

Поштовани испитаници,

Пред вама се налази упитник који се односи на развијање језичке вештине слушања у настави енглеског језика струке па вас молимо да будете што је могуће објективнији у одговорима.

Сви подаци добијени овим упитником биће искоришћени искључиво у научно-истраживачке сврхе.

Тестирање је АНОНИМНО и НЕ ПОСТОЈЕ НЕТАЧНИ ОДГОВОРИ!

1. Пол: ☐ М ☐ Ж
2. Студијски програм: _____
3. Година студија:
☐ прва ☐ друга
4. Из које географске регије Србије долазите?
☐ Источна Србија ☐ Западна Србија ☐ Војводина ☐ Јужна Србија
☐ Централна Србија ☐ Београд
5. Самопроцена нивоа знања енглеског језика (означите ниво знања):
☐ Не знам енглески ☐ Почетни ☐ Средњи ☐ Виши ☐ Напредни
☐ Ниво изворног говорника
6. Како изгледа настава енглеског језика струке коју похађате:
 - 1) наставник предаје, а студенти само слушају (teacher-centered)
 - 2) студенти комуницирају међусобно, а наставник контролише разговор (student-centered)
 - 3) наставник и студенти равноправно учествују у комуникацији

7. На часовима енглеског језика струке највише пажње посвећујемо следећим језичким вештинама (можете заокружити више одговора):
- 1) говору
 - 2) писању
 - 3) слушању
 - 4) читању
8. Волео/ла бих да на часовима енглеског језика струке више пажње посветимо:
- 1) говору
 - 2) писању
 - 3) слушању
 - 4) читању
9. На који начин вежбате слушање на часовима енглеског језика струке (можете заокружити више одговора):
- 1) слушањем аудио материјала
 - 2) коришћењем аудио-визуелног материјала
 - 3) слушањем наставника
 - 4) слушањем колега студената
 - 5) остало: _____
10. На који начин вежбате слушање на енглеском језику ван наставе (можете заокружити више одговора):
- 1) гледањем иностраних телевизијских канала (информативних и документарних емисија)
 - 2) гледањем филмова, серија и емисија забавног карактера
 - 3) слушањем музике
 - 4) слушањем поткастова
 - 5) путем онлајн курсева
 - 6) остало: _____
11. Колико је важна вештина слушања за свеукупно учење енглеског језика, према Вашем мишљењу?
- 1) веома важна
 - 2) важна
 - 3) није много важна
 - 4) није уопште важна
12. Који проблеми отежавају Ваше слушање енглеског језика (можете заокружити више одговора)?
- 1) Недовољно познавање речи

- 2) Недовољно познавање граматике
- 3) Непознавање теме о којој се слуша
- 4) Брзина говора
- 5) Стил комуникације (формални или неформални)
- 6) Акценат говорника
- 7) Остало: _____

13. Које од наведених ситуација су Вам најтеже за слушање (можете заокружити више одговора):

- 1) Слушање стручног излагања/предавања
- 2) Слушање информативних емисија/вести
- 3) Слушање музике
- 4) Гледање филма
- 5) Неформални разговор са особом чији матерњи језик није енглески
- 6) Разговор са изворним говорником
- 7) Телефонски разговор
- 8) Остало: _____

14. Сматрам да ми за унапређење слушања енглеског језика највише користи следећи облик вежби:

- 1) слушање стручног излагања/предавања
- 2) слушање информативних емисија/вести
- 3) слушање изворних говорника
- 4) употреба аудио-визуелног садржаја (видео, серије, филмови, музика, итд.)
- 5) остало: _____

II ДЕО

Молимо Вас да изразите Ваш став по питању следећих тврдњи заокружујући један од бројева – од 1 до 5

1 – не слажем се уопште са исказом, 2 – углавном се не слажем са исказом, 3 – неодлучан/на сам са исказом, 4 – углавном се слажем са исказом, 5 – у потпуности се слажем са исказом.

10. Сматрам да је моје знање енглеског језика недовољно да бих разумео/разумела текстове које слушам на настави енглеског језика струке.	1	2	3	4	5
11. Када слушам текст на енглеском често разумем појединачне речи али не и шта је говорник хтео да каже у целини.	1	2	3	4	5

12. Када говорник изговара речи на енглеском језику другачијим акцентом од мене тешко ми је да га разумем.	1	2	3	4	5
13. Када говорник брзо изговара речи на енглеском језику тешко ми је да га разумем.	1	2	3	4	5
14. Тешко ми је да се фокусирам на слушање текста на енглеском језику уколико је текст дугачак и незанимљив.	1	2	3	4	5
15. Лакше ми је да памтим текст на енглеском када је у питању аудио-визуелна презентација.	1	2	3	4	5
16. Лакше ми је да разумем речи када могу да видим изразе лица особа које говоре на енглеском.	1	2	3	4	5
17. Тешко ми је да слушам текст на енглеском уколико немам писани текст пред собом.	1	2	3	4	5
18. Лако ми је да разумем усмене инструкције наставника на часовима енглеског језика струке.	1	2	3	4	5
19. Сигурнији/ја сам када говорник више пута понови излагање на енглеском.	1	2	3	4	5
20. Тешко ми је да слушам текст на енглеском када су у питању изворни говорници енглеског језика.	1	2	3	4	5
21. Не могу да пратим информативне емисије на енглеском језику због количине информација које добијамо.	1	2	3	4	5
22. Тешко ми је да разумем текст на енглеском уколико има доста стручних речи.	1	2	3	4	5
23. Лакше ми је да разумем колоквијални начин изражавања него формални на часовима енглеског језика струке.	1	2	3	4	5
24. Због компликованих граматичких конструкција у енглеском језику тешко ми је да пратим значење текстова које слушам.	1	2	3	4	5
25. Нисам мотивисан/на за слушање текста на енглеском језику уколико има превише непознатих речи.	1	2	3	4	5
26. Употреба дигиталних технологија (аудио, видео записи) на часовима енглеског језика струке ми помаже да лакше разумем текстове на енглеском језику.	1	2	3	4	5
27. Контакт уживо је важнији за развијање вештине слушања него употреба дигиталних технологија у настави енглеског језика струке.	1	2	3	4	5
28. У слободно време гледам филмове, серије, документарне и емисије забавног карактера на енглеском језику и разумем у великој мери о чему се говори.	1	2	3	4	5
29. У слободно време слушам музику на енглеском језику и разумем стихове песама.	1	2	3	4	5
30. Користим енглески језик у комуникацији са странцима кад год се нађем у стварној ситуацији или на друштвеним мрежама и порталима (Скајп, Зум, итд.)	1	2	3	4	5

III ДЕО

Следећи део упитника садржи тврдње о употреби одређених стратегија у току слушања на часовима енглеског језика струке.

Молимо Вас да код сваке од следећих тврдњи заокружите број од 1 до 5:

- 1- Редовно користим ову стратегију
- 2- Понекад користим ову стратегију
- 3- Ретко користим ову стратегију
- 4- Никад не користим ову стратегију
- 5- Нисам свестан/на ове стратегије

17. Покушавам да ухватим кључне речи како бих боље разумео/ла.	1	2	3	4	5
18. Преводим реч по реч приликом слушања.	1	2	3	4	5
19. Погађам значење речи које не знам уз помоћ значења речи које знам.	1	2	3	4	5
20. Повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	1	2	3	4	5
21. Концентришем се на уводни део како бих могао/ла боље да разумем остатак текста који слушам.	1	2	3	4	5
22. Покушавам да схватим значење одређених речи или фраза из контекста.	1	2	3	4	5
23. Покушавам да предвидим шта је следеће шта говорник жели да каже.	1	2	3	4	5
24. У мислима покушавам да одвојим оно што сматрам релевантним од нерелевантног.	1	2	3	4	5
25. Успевам да погодим смисао текста и то ми помаже да боље разумем текст.	1	2	3	4	5
26. Посебну пажњу обраћам на детаље.	1	2	3	4	5
27. Не обраћам пажњу на детаље већ покушавам да схватим опште значење текста који слушам.	1	2	3	4	5
28. Стварам слике у мислима онога што чујем.	1	2	3	4	5
29. Хватам белешке онога што чујем.	1	2	3	4	5
30. Занемарујем део текста који не разумем и покушавам да се сконцентришем на оно што разумем.	1	2	3	4	5
31. Када нешто не разумем, размишљајем о томе и не могу да се сконцентришем на даље слушање.	1	2	3	4	5
32. Одустајем од даљег слушања чим наиђем на препреку у разумевању.	1	2	3	4	5

Прилог 2. Материјал коришћен у оквиру иновираних плана и програма

Initial test

Part 1 - Financial Report Audio Script

" Good morning, and welcome to the annual financial report for GlobalTech Solutions, covering the year 2023.

In 2023, our company achieved strong financial growth. Total revenue increased to \$25 million, which is 12% higher than last year. Most of this growth came from our software solutions, which contributed over half of our total revenue.

Our costs also increased slightly. The Cost of Goods Sold went up by 7%, reaching \$10.5 million. Despite this, our gross profit rose by 16%, totaling \$14.5 million. This shows that we managed our expenses well and improved efficiency.

Operating expenses were \$8.2 million, a small increase of 4%. However, our operating income increased significantly by 36%, reaching \$6.3 million. After paying taxes, our net profit for the year was \$3.5 million, which is 15% more than last year.

Looking at our assets and liabilities, the total assets of the company grew to \$45 million, a 5% increase. Liabilities also grew slightly to \$25 million. Our shareholder equity improved by 8%, reaching \$20 million.

In terms of cash flow, we generated \$5.2 million from our operations. After investing \$2 million and financing \$800,000, we ended the year with a \$4 million increase in cash.

Overall, 2023 was a successful year for GlobalTech Solutions. We plan to keep improving by investing in new products and expanding into new markets.

Thank you for listening to this report. "

Understanding the Financial Report: Test Your Knowledge by answering the questions:

1. What was the total revenue for GlobalTech Solutions in 2023?

- a) \$22 million
- b) \$25 million
- c) \$14.5 million
- d) \$10.5 million

2. By what percentage did total revenue grow compared to the previous year?

- a) 5%
- b) 7%
- c) 12%
- d) 15%

3. Which division contributed the most to the company's revenue?

- a) Marketing services
- b) Hardware solutions
- c) Software solutions
- d) Financial consulting

4. How much was the Cost of Goods Sold (COGS) in 2023?

- a) \$8.2 million
- b) \$14.5 million
- c) \$6.3 million
- d) \$10.5 million

5. What was the percentage increase in gross profit?

- a) 10%
- b) 12%
- c) 16%
- d) 20%

6. What was the net profit for the year 2023?

- a) \$3 million
- b) \$3.5 million
- c) \$2.5 million
- d) \$6.3 million

7. How much did the company's total assets grow in 2023?

- a) 3%
- b) 5%
- c) 7%
- d) 12%

8. What was the total increase in cash reserves by the end of the year?

- a) \$5 million
- b) \$4 million
- c) \$2 million
- d) \$800,000

9. How much cash did the company generate from operations in 2023?

- a) \$2 million
- b) \$5.2 million
- c) \$4 million
- d) \$3.5 million

10. What are the company's plans for the future?

- a) Reduce costs and cut staff
- b) Invest in new products and expand into new markets
- c) Increase debt and focus on local markets
- d) Focus solely on software solutions

Part 2 – Vocabulary test

"Hello, and welcome to Part 2 of your assessment. In this section, we will test your knowledge of important financial and accounting terms. Let's start with a matching activity.

I will say four terms and their definitions. Your task is to match the correct term to the definition.

1. **Balance sheet:** This is a document that shows the company's assets, liabilities, and financial position.
2. **Depreciation:** This means dividing the cost of an asset over its useful life.
3. **Exchange rate:** This is the value difference between two currencies, such as the dollar and euro.
4. **Tax base:** This is the total amount used to calculate taxes.

Now, let's move to the second part. You will hear short examples. After each example, think about which term is being described.

Example 1:

‘At the end of the year, the company created a report listing its assets and liabilities.’

- What is the term for this report?

Example 2:

‘The company bought a machine and spread its cost over five years.’

- Which term describes this process?

Example 3:

‘The value of the dollar dropped compared to the euro, making imports more expensive.’

- What is this called?

Example 4:

‘The amount of income used to calculate the company’s taxes was reduced by deductions.’

- Which term applies here?

Take your time to think about your answers. Good luck!"

Matching Terms with Definitions**1. What is a balance sheet?**

- a) A document showing a company’s assets and liabilities
- b) A process for calculating taxes
- c) A summary of yearly profits
- d) A report on exchange rates

2. What does depreciation mean?

- a) Tracking changes in currency values
- b) Dividing the cost of an asset over its useful life
- c) Calculating taxes owed by a company
- d) Reducing company revenue

3. What is an exchange rate?

- a) A comparison of assets and liabilities
- b) The value of a company’s assets over time
- c) The difference between the buying and selling value of a currency
- d) A method of calculating tax obligations

4. What does the term tax base refer to?

- a) The total value of assets owned by a company
- b) The amount used to calculate taxes after deductions
- c) The total revenue generated by a business
- d) The yearly profits of a company

Applying Terms in Context - Questions

5. Which term refers to a report listing a company's assets and liabilities?

- a) Depreciation
- b) Tax base
- c) Balance sheet
- d) Exchange rate

6. Which term describes dividing the cost of equipment over time?

- a) Tax base
- b) Exchange rate
- c) Depreciation
- d) Balance sheet

7. What do we call the value difference between two currencies?

- a) Depreciation
- b) Exchange rate
- c) Balance sheet
- d) Tax base

8. What is the term for the total amount used to calculate taxes?

- a) Depreciation
- b) Tax base
- c) Exchange rate
- d) Balance sheet

Пример аудио визуелног материјала који су слушали студенти у оквиру иновiranог програма (преузето са <https://www.youtube.com/watch?v=t6V9i8fFADI>)

How the rich avoid paying taxes?

This is Warren Buffett, one of the richest people in the world. Thanks to the company he runs – Berkshire Hathaway. Basically, it's a holding company that just owns a bunch of other companies: Geico, Dairy Queen, a huge railroad. As well as lots of stock in other companies, like Apple and Coca Cola. So when those companies do well and their stock goes up, Berkshire Hathaway stock goes up. When Buffett took over the company in 1965, a single share was worth \$19. Today, it's worth nearly a half million dollars. Buffett owns nearly 240,000 of these shares. This is where his wealth is. But, as he has been known for pointing out: Warren Buffett still pays a lower tax rate than his secretary.

"She pays twice the rate I pay, I think that's outrageous", he says. That's because they pay different types of taxes. His secretary pays income tax on her salary, but Buffett mainly pays capital gains taxes on his sold stock. And that's taxed at nearly half the rate. "The wealthy are definitely undertaxed", he adds.

In the US, the disparity between the richest Americans and everyone else has been growing. And in the last 40 years, the after-tax income of the richest has risen more than 400%, while middle class income has only risen 50%. The way these people make money is very different than the way these people make money. And they're not taxed the same.

"I pay less in taxes than people that work for a living and make as much money as I do".

This is Morris. He used to work on Wall Street, now he's retired and lives off his many stock market investments. I own stocks in companies: Berkshire Hathaway, and Amazon, and Apple.

He's a pretty typical one percenter. Except that he spends his money advocating for rich people, like him, to be taxed more.

"I want to live in a country filled with a middle class of people who can all afford to shop in our businesses".

Most people have a normal job – they get a paycheck and pay income tax – ranging from 10 to 37 percent.

But people like Morris, they make a lot of their income from investments, generally stocks and real estate. These investments are taxed as capital gains, and things like long-term stock have a maximum tax rate of just 20%.

"I sold some stock recently for \$400,000 and my taxes on that were around \$50,000. But that \$50,000 is far less tax than anyone who has a job making \$400,000 a year would pay".

And most of his wealth, well, isn't even taxable. People like Morris, or Buffett, are worth much money because of the stock that they hold. But it's not tangible, spendable, taxable money.

"I can look at my stock portfolio and I can say, oh, I made a million dollars this year. But it doesn't mean I have to pay anything in taxes because our system is based on only paying taxes when you actually sell something".

Amazon's Jeff Bezos – the richest man in America, thanks only to his Amazon stock, pays almost nothing in taxes. We value his worth here, but it's never taxed until it's turned into real money when he sells the stock, and it's taxed as a capital gain. This is one way billionaires are able to be technically worth so much money, but pay so little in taxes.

Some billionaires, like Elon Musk, are able to get loans against their stocks, and live off that. They don't even need to sell the stock to turn it into spendable money. No sale, no taxes.

"The fact is, if you are a billionaire, you don't need any income", Morris says.

There's also a big loophole in capital gains taxes that the rich exploit called "stepped-up basis". If, hypothetically, Warren Buffett were to sell his stock, he'd have to pay capital gain taxes based on his profit. So the cost of the stock, minus the original investment. But if he holds off selling his entire life, when he dies, whoever inherits the stock, and then sells it, would only have to pay taxes on what they earned after they inherited it. Leaving all those original gains untaxed. It's part of what's called "buy, borrow, die", and it's one way the richest families avoid paying taxes.

It's this system, and the fact that most taxable capital gains are going to the top 1%, that lawmakers see changing the capital gains tax as an easy way to tax the rich.

President Biden has proposed closing that "stepped-up" loophole and increasing the maximum tax rate from 20% to 39.6%, but just for people making more than a million dollars a year. Critics argue it may discourage people from investing in the stock market, or that current millionaires would just sell less stock. But it would bring in more tax revenue, from more conservative estimates of \$200 billion over ten years to double that. It would also mean Buffett would pay a closer tax rate to his secretary. But this pile of unrealized money, still goes untaxed.

"There's a lot of things we could do to make the system more fair. We could have taxes on wealth. We could have taxes on gains in the stock market", adds Morris.

Most Americans are bothered that wealthy people don't pay their fair share. And changing capital gain taxes wouldn't be the whole solution, but advocates argue it'd be an easy place to start.

"Our system is making the rich get richer and richer and richer and everyone just not", says Morris.

Questions for testing listening skills:

1. Who is Warren Buffett?
2. What company does Warren Buffett run?
3. How does Warren Buffett make money?
4. Why does Warren Buffett pay less tax than his secretary?
5. What is the difference between income tax and capital gains tax?
6. What kind of tax does Warren Buffett pay?
7. How do rich people like Morris make money?
8. Why does Morris want rich people to pay more taxes?
9. Why does Jeff Bezos pay very little tax?
10. What does "buy, borrow, die" mean?
11. How do rich people avoid paying taxes?
12. What does President Biden want to change about taxes?
13. What happens if rich people don't sell their stocks?
14. How do some billionaires use loans to get money without paying taxes?
15. What does Morris say about the rich getting richer?

Прилог 3.

Транскрипт интервјуа

1. Колико дуго предајете енглески језик струке? На ком нивоу студија?

И1: Предајем енглески на основним струковним студијама већ двадесет и пет година, а радила сам и на академским студијама пре тога.

И2: Дванаест година. На основним академским две, а на основним струковним десет.

И3: Предајем тринаест година у високом школству на основним студијама.

И4: Преко тринаест година предајем енглески на Академији. Радим са студентима прве и друге године на основним студијама.

И5: Две године, на основним струковним студијама.

2. Колико времена посвећујете активностима слушања током једног часа?

И1: Отприлике четвртину часа.

И2: Оквирно двадесет минута.

И3: Гледам да увек постоји активност слушања, првенствено на часовима предавања зато што на часовима вежби радимо више граматичке вежбе. На часовима предавања отприлике једна трећина буде или слушање или повратна информација о слушању о тексту о коме смо причали претходно или задали као неку врсту задатка.

И4: Слушање је увек у фокусу, ако се мисли на слушање онога шта им предајем, али ако се мисли на аудио материјале, ретко их користимо јер радимо по наставном плану који не укључује такву врсту слушања...то је додатни материјал...и то у договору са њима. Пустим им неки садржај са Јутјуба и то траје око 15-20 минута. У принципу зависи од теме и сложености материјала који слушају.

И5: Слушање није посебно издвојено као активност на часу. Већи део часа посвећујемо анализи текстова, затим усвајању нове терминологије, а такође и граматичким вежбама.

3. Можете ли описати како обично структурирате своје часове слушања енглеског језика?

И1: То може да буде кратки филм, може нека репортажа, музика коју им пуштам.

И2: Тако што студент чита, а остали га слушају. Кад заврши читање, сви добију унапред осмишљени сет питања на које треба да одговоре.

И3: Пре свега кад се обрађује рецимо нова лекција, пре него што кренемо, и уопште отворе књигу, имају задатак, то јест слушамо део лекције да бисмо вежбали разумевање и слушање. Пре тога им објасним колико је важно и колико је сложен процес разумевања другог говорника јер околности слушања никад нису идеалне, пре свега, нека бука и тако даље. Друго, сваки говорник се не изражава довољно изражајно, без обзира да ли му је то матерњи или страни језик, а онда имамо и ту додатну околност да ће они потенцијално сарађивати са људима којима је рецимо енглески страни језик, па имамо ту проблем са акцентом, погрешним коришћењем и тако даље, тако да у светлу тога их вежбамо да прво слушају лекцију без гледања, тај део лекције, а онда слушају тај исти део поново уз гледање, праћење текста, затим читање, где наравно они пријављују да је много лакше кад виде текст, односно кад читају, то јест да нису све разумели. Текстови су стручни и узорак су аудио лекције које су снимане. Говорници су говорници којима је енглески матерњи језик, али имамо и Американце, Британце и једну жену из Аустралије, тако да имају прилике да чују различите акценте. Мислим, ја сам имала идеју да ми читају лекције људи који су рецимо Немци, којима је енглески страни језик, а користе га на вишем нивоу. Међутим, то се показало као немогућ задатак, али са том идејом сам кренула. На крају сам рекла, ајде нек буде матерњи, на крају крајева. То је кад обрађујемо лекцију. Друго, у вези лекција послушамо нешто, а после сваке лекције имају предлоге шта на ту тему имају да потраже, да прочитају и наравно да користе, пошто сад имају копајлот и различите AI. Кад отворе ПДФ, могу да користе разне функције, на пример има текст да слушају и има да се бира ко ти

чита, којим нагласком, мушко, женско, амерички, бритиш, и тако даље, тако да могу и у томе себи да помогну.

И4: На часовима углавном читамо и преводимо текстове из уџбеника и анализирамо стручне речи и фразе. Као што сам већ рекла понекад им пустић неки кратак аудио или видео садржај са Јутјуба како би чули енглески у аутентичном контексту. На пример, када обрађујемо пословну комуникацију, онда им пустић да слушају реалне примере разговора и после дискутујемо о томе.

И5: Часове углавном структурирам тако што радимо на текстовима из уџбеника или другим материјалима у вези са њиховом струком. Обично на почетку часа обрађујемо нове појмове, затим студенти читају и преводе текст, па након тога анализирамо садржај и дискутујемо о ономе шта смо читали. Углавном слушају моје излагање и излагање својих колега.

4. Које су најчешће потешкоће са којима се студенти суочавају приликом слушања и како им помажете да их превазиђу?

И1: Непознате речи. Питају ме шта значи нека реч коју не знају.

И2: Кад не чују добро, па им поновим или кад не знају шта значи нека реч, а нисам им претходно објаснила.

И3: Они пријављују да не разумеју све, наравно, има оних који разумеју. Причам са њима о томе колико је важно да познајемо тематику коју слушамо, да се слушање преваходно не заснива на само знању језика, већ и знању и те теме. Друго, они који кажу да имају проблем, ја им дајем неке сугестије како могу неком минималном, свакодневном излагању, типа, од десет до петнаест минута да нешто послушају, да се буквално вежбају, да се тренирају, да боље разумеју тако што ће да пусте сабтајтл први пут, други пут да поново исто слушају, значи кратак неки узорак, вести, шта их занима, или рецимо на тему лекције, а онда без сабтајтла да упореде да ли сада могу да препознају или уопште на крају крајева да потраже неку реч коју не знају и тако даље. Дакле, по својој сфери интересовања да проширују тај вокабулар и граде ту вештину.

И4: Често се жале да им је тешко да разумеју када неко брзо говори, и наравно кад су им непознате речи, онда им поново пустим, па правимо паузе да им објасним непознате речи.

И5: Генерално неразумевање савременог енглеског језика који је заправо у употреби. Како им помажем? Саветујем да што више читају и раде на свом речнику како би боље разумели контекст. Такође их саветујем да што више садржаја на енглеском језику слушају код куће.

5. Које ресурсе или алате сматрате најкориснијим за побољшање вештина слушања код студената?

И1: Интернет је најкориснији. Користим материјале са интернета за слушање.

И2: Углавном користим текстове из уџбеника или са интернета.

И3: Протеклих година дошло је до те промене да имају многе апликације са вештачком интелигенцијом, тако да смо и на часу пробавали неке, да се упознамо са њима. Сматрам да сада највише то треба користити. До сада сам им предлагала нешто са Јутјуба, али канале који су проверени и или неке базе које имају рецимо тематске подељене текстове. То је било...мислим, како се то зове, WOA, тако нешто, где имају аудио снимци по различитим темама, то јест, има и видео снимак, где људи који као да су спикери, говоре онако лепо, изражајно и тако даље, и онда могу да слушају, да враћају, да покушају они да читају тај исти текст том брзином и тако даље, али ја их све више упућујем на ове апликације које могу да користе путем телефона које су засноване на вештачкој интелигенцији.

И4: Мислим да су видео снимци са Јутјуба најкориснији, посебно кад слушају нешто што је у вези са њиховом струком. То би било најкорисније за побољшање слушања.

И5: Што се тиче слушања, ја сматрам да су најкориснији видео садржаји у облику филмова, серија или оних видео садржаја који су њима занимљиви, који су актуелни, нешто шта могу да повежу са реалношћу и да знају о чему се ради у тим садржајима на матерњем језику да би им се олакшало то разумевање на циљном језику.

6. Да ли користите одређене стратегије како бисте помогли студентима да боље разумеју материјал који слушају на настави? Ако да, које?

И1: Никакве специфичне стратегије не користим, сем што нам учионица дозвољава, углавном са Јутјуба им пуштам да слушају.

И2: Да, студенти су претходно упознати са евентуалним непознатим речима.

И3: Зар то није ово што сам објаснила? Ако пуштам текст, лекцију пуштам аудио, па онда читамо, преводимо, па они поново слушају код куће. Друго, рецимо, кад препричавају текст ја им увек причам да то што је препричано и што ми на часу као нешто дискутујемо и проверавамо, шта би биле неке, да кажем опције како текст може да се преприча и говори на ту тему. Ја им увек кажем да сниме то што су, да кажем одлучили да ће бити њихов текст, и да слушају и себе и тако на тај начин уче.

И4: Немам неке одређене стратегије, али пуштам им да више пута преслушају материјал. Рецимо кад некад одгледамо неки видео запис, прво урадим кратку припрему да их уведем у тему како би лакше схватили о чему се ради, и ту постоји проблем јер не разумеју сви. Неки разумеју у већој мери, а неки у мањој, то све зависи од нивоа знања.

И5: Не користим неке посебне стратегије. Када радимо на неком тексту, прво објасним кључне појмове, затим их уведем у тему и прочитам текст, онда студенти читају и заједно анализирамо значење непознатих речи и фраза, и на крају дискутујемо о томе.

7. Које стратегије слушања сматрате најефикаснијим у настави енглеског језика струке?

И1: Увек имам уводно објашњење да их усмерим шта их очекује, пуштам им оне брзалице Tongue twisters. Уводну стратегију кренем на матерњем језику као на пример Type бује ваља, на врх брда врба мрда, па онда на енглеском She sells seashells by the seashore, Three witches watch three swatch watches, Which witch watches which swatch watch?

И2: Управо ово које сам малочас описала, претходно да се упознају са непознатим речима.

И3: Дефинитивно сматрам да слушање тема које су по избору студената, у смислу да ли им се тема допада или је препознају као релевантну, то јест битну за полагање испита, али мислим да, тај неки спој са оним што вам је пријатно, блиско, да увек утиче на усвајање и повећање те вештине, тако да, надамо се да то може да унапреди слушање.

И4: То што сам већ рекла. Пре него што им пустим аудио или видео снимак, мало причамо о тој теми. Онда им пустим једном да видим да ли су нешто разумели, па им други пут пустим и на крају анализирамо непознате речи и фразе. Тако им је лакше да разумеју.

И5: Дакле, моја стратегија би била, да имамо простора за то, и да је предвиђено планом и програмом, увођење видео материјала са српским титлом најпре, па, када се то савлада, онда би се гледало са енглеским титлом и слушало, а онда би се без титла гледало уопште, и након тога би се проверавало разумевање, јер по мом мишљењу то доводи до резултата.

8. Можете ли описати неки конкретан пример када сте користили стратегије слушања на часу? Како су студенти реаговали?

И1: Описала сам. А поред тога и караоке. Пустим им песме, на пример Адел. Питају кад не знају реч и интересују се. Врло позитивно реагују и свиђа им се. Данас деца не воле да пишу, само воле визуелно и да чују.

И2: На пример, студенти сами изаберу текст који им се чини занимљив и у договору са мном представе тај текст. Одлично реагују. Они који читају сконцентришу се на читање, а остали слушају. Једина мана овог метода је што студенти нису у обавези да читају него је ствар добре воље, па се мало њих јави за ову активност.

И3: Истакла бих пример једну од лекција ми је читала жена из Велике Британије која овде студира медицину и која изузетно брзо чита, и још има тај британски акценат, и већина студената у једној генерацији, мада претходна генерација није имала тај проблем, уопште њу није разумела и они су рекли да не разумеју ништа.

Онда смо покушавали, ок, ајмо сад уз текст. Било је прво без текста, аха боље, али опет ми њу не разумемо. Ето заправо колико је то релативно. Заправо, разумевање зависи од говорника такође, и онда да би њима било лакше, пошто има оних који на тај начин и вежбају читање лекција, онда сам дала предлог да се неко од њих који боље знају језик јави да снимимо ту лекцију. То сам им паралелно поставила на сајт и слушали су, и рекли су као да им је сад лакше и да могу да разумеју али да је ово било супер искуство, да виде како то изгледа у некој стварној ситуацији.

И4: Рецимо када смо гледали кратак видео са Јутјуба о пословној комуникацији. Пре него што су га погледали, разговарали смо о тој теми и издвојила сам им неке кључне појмове. Одлично су реаговали јер је та тема њима блиска. Већ смо обрађивали сличан текст из уџбеника, тако да су реакције биле позитивне у сваком случају.

И5: Конкретан пример? Не могу да се сетим конкретног примера, али углавном оно шта сам већ навела, да их уведем у тему, објасним значење неких фраза и непознатих речи, и да их водим кроз дискусију.

9. Да ли имате неку структуру или план који прати коришћење стратегија слушања током семестра?

И1: Немам, прилагођавам се студентима. Зависи од групе студената. Како ми крене одређена група, кад видим какви су студенти, на основу тога да, а унапред не.

И2: Не. Мислим, имамо наставни план који пратимо али активности слушања нису нам предвиђене.

И3: Управо ово што сам рекла. Свака нова лекција се обрађује. На почетку лекција се слуша, па тек онда, читамо, преводимо, дискутијемо и причамо на ту тему, тако да је слушање у том смислу неки први корак и увек је савет и за вежбање и за домаћи.

И4: Не постоји формалан план, то јест, такве активности нам нису укључене у наставни план и програм. То је нешто што је наш избор, да ли ћемо их укључити у наставу или не.

И5: Немамо наставни план и програм који прати коришћење стратегија слушања.

10. Како бирате и припремате материјале за слушање? Када припремате лекције, да ли свесно планирате укључивање стратегија слушања? Ако да, како?

И1: Бирам оно шта мислим да би им било интересно. Не планирам свесно стратегије већ када почне предавање, према томе какво је расположење у групи.

И2: Нема посебног планирања, то су материјали из уџбеника углавном.

И3: Да, најчешће тако да, деси се некад да спонтано у току наставе дођемо до неке теме или до неког питања које је везано за разумевање неке специфичне речи, па ако се сетим нечега... Рецимо, пар пута сам пуштала ове шортсе са Јутјуба, пошто сам нашла неку девојку која прави кратке филмове како нешто може да се каже једноставно, то јест у пословним ситуацијама како неке незгодне ситуације могу да се онако увијеним језиком између редова кажу не толико директно. Јако је интересно, и то сам им у више наврата пуштала да виде како ето могу да одговоре у тим ситуацијама, како да одбију или одраде нешто, или рад у групи и тако даље, и онда смо ту тражили и нашли, слушали. Једном смо чак нашли и музику да бисмо ту неку реч показали колико се она широко користи. Ето то би било спонтани, али већином су припремљени.

И4: Углавном тражим кратке видео снимке са Јутјуба који нису тешки за разумевање и који су релевантни за њихову струку. Такође бирам материјале који садрже стручну терминологију.

И5: Управо онако као што сам рекла, тражим актуелне и занимљиве садржаје, да ли су то исечци из вести, дешавања из света, култура, мода, оно нешто уско стручно шта њих занима. Да ли свесно планирам укључивање стратегија? Апсолутно да, јер се у односу на материјал који се слуша припремају и питања која проверавају разумевање.

11. Да ли прилагођавате стратегије у зависности од потреба ученика и њиховог нивоа знања?

И1: Да, у зависности од интересовања и предзнања.

И2: Зависи од студената. Некад је група боља, то јест, боље знају енглески, а када су слабијег знања онда бирамо лакше текстове.

И3: Апсолутно, значи тих неких, двадесет посто ученика који заправо редовно, баи редовно долази кроз цео семестар, има и оних који јако добро говоре и једноставно воле да присуствују, и они који, баи који јако слабо, који су буквално на почетном нивоу, и онда су предани и долазе, и зависно од тога у генерацији прилагодим начин како приступам уопште обрађивању текста, дискусији на разне теме јер они имају презентације и тако да се припремамо за те појединачне, па групне презентације на тај начин, тако да дефинитивно зависи од тога каква је група.

И4: Ако приметим да имају потешкоћа, понављамо делове текста и дискутујемо о значењу појмова. Покушавам да одаберем материјале који нису превише захтевни, али све то зависи од студената и њиховог нивоа знања, некада у генерацији има много више оних који слабије знају енглески, а некада више оних који прилично добро знају енглески.

И5: Да, и то тако што просто ако има потребе интервенише се на матерњем језику да би се приближио контекст уколико студент изађе из контекста.

12. На који начин процењујете ефикасност стратегија слушања које користите?

И1: Кроз знање које добијам од студената, по томе видим да ли је ваљало или не. Сваке године је другачије.

И2: На основу одговора који студенти дају након слушања текста.

И3: Тај део нисам никад рецимо тестирала, не више од тог разговора са њима, да ми субјективно кажу да ли рецимо од почетка кад смо то почели до краја семестра могу да примете да се нешто променило код њих, међутим они који нису, да кажем прихватили тај изазов да самостално свакодневно нешто одслушају и раде на томе. Обично су то слабији студенти, они кажу да и даље не разумеју, али мислим да ништа ни не покушавају, тако да, у принципу, неко напредовање заправо пријављују

они који имају Б1 ниво знања и просто имају из тога неку мотивацију да још више знају јер примећују да су напредовали. Не бих рекла да овима који су слабији нешто битно помаже.

И4: Примећујем како студенти реагују и колико успешно разумеју то што слушају.

Када приметим да су постали сигурнији у разумевању, знам да су напредовали.

И5: Писменом или усменом провером датог садржаја.

13. Које врсте аутентичних материјала користите у настави како бисте помогли развоју вештине слушања? Колико често их користите?

И1: Користим интернет често, већ сам споменула, све са Јутјуба и различите сајтове за учење језика.

И2: Користим текстове из медија, углавном са интернета. Текст буде на неку специфичну тему која је у складу са наставним планом.

И3: Ја сам користила досад лекције које су снимили људи којима је енглески језик матерњи, са тог сајта за учење изговора смо пуштали разне теме, где су говорници исто они који имају спикерску вештину, то није само матерњи језик, имају баиш леп изговор, и дикцијски, пошто смо причали да није ствар само да брзо нешто кажемо да бисмо само показали да знамо, него с обзиром на пословно окружење да пренесу тачну поруку, да је важно да је уопште тај неко разумео, тако да те две ствари.

И4: Сматрам да су аутентични материјали јако важни како би се помогло развоју слушања. Јако је битно да им приближимо како се заправо говори у реалним животним ситуацијама, а не само да користимо текстове из уџбеника. Наравно, треба да буде уско повезано са њиховом струком, тако да је кључно излагати их разноврсним материјалима. То могу да буду неки новински чланци које преузимам са интернета, кратки видео садржаји, као што сам већ споменула. Не користим их често, али сматрам да би требало то унапредити у сваком случају.

И5: Не знам да ли се ту мисли на нешто што сам ја осмислила или на нешто што сам ја преузела да бих се послужила тиме као средством за наставу слушања. Ако

је ово друго онда је то садржај различите тематике који преузимам углавном са интернета.

14. Да ли преферирате аудио, видео или комбинацију обе врсте материјала? Зашто?

И1: И аудио и видео. Најбоља је комбинација јер лакше запамте када гледају, а не само кад слушају.

И2: Не користим додатне аудио или видео материјале. Углавном ја причам, а они слушају, или слушају једни друге.

И3: Комбинацију дефинитивно. Ја преферирам комбинацију јер они су генерација која је стално изложена видео садржајима и њима то држи пажњу, иако их упућујем да паметно користе свој паметни телефон, па рецимо да праве неку врсту вежби, да ли ишчитају тај препричани део лекције или ако имају проблем да запамте неке речи, да их ставе у реченице, сниме сами себе па то слушају, али пре свега, видео, јер ми се чини да им то највише лежи.

И4: Када користим неки материјал за слушање, обично је то видео јер студенти могу повезати аудио и визуелно. Видео им помаже да боље разумеју контекст разговора.

И5: Видео материјале преферирам јер просто психологија каже да мозак боље разуме када види, чује и прочита.

15. Шта мислите да је кључно за успешну наставу слушања у енглеском језику струке?

И1: Кључно је излагати их разноврсним садржајима, као што сам рекла, некад им пустим кратки филм, некад неку песму. Битно је да су различити извори и да им буде интересантно, да не буде монотono јер онда не слушају и не учествују у дискусији.

И2: Битно је да студенти активно учествују у дискусијама, јер тако најбоље усвајају знање. Такође, читање наглас и понављање може помоћи у побољшању разумевања и усвајању нових речи и фраза.

ИЗ: Ја мислим да пре свега мора бити заступљено у настави. Мислим да мора да се тражи нека повратна информација. Дакле, мора да се на неки начин тестира, што још увек ни ја нисам почела да користим у настави, и мислим на неки начин је и тај део мотивације, то јест мотивисање студената важно. Ја чак својим студентима објашњавам теоријски колико је важно да се слуша и како се матерњи језик само слушањем усваја, до пете, шесте године говоре српски прилично сложеним реченицама да им нико ништа није објаснио, и онда им то мало буде аргумент који их заинтересује, али мислим да рад на мотивацији кроз конкретне примере. У принципу, такође им предлажем слушање аудио књига, рецимо романа које воле, а које су прочитали или нешто једноставније. Наравно, зависно од нивоа знања.

И4: Најважније је да студенти чују енглески у контексту своје струке, макар и повремено кроз аутентичне материјале. Такође, охрабривати их да слушају енглески што је чешиће могуће и ван наставе. То сматрам да је кључно.

И5: Кључно је што више слушања садржаја на циљном језику, што више понављања, и стално понављање и стална провера разумевања и освртање на спорне моменте у разумевању, односно неразумевању.

Биографија аутора

Ана Ж. Кажанегра-Величковић рођена је 14. јуна 1977. године на Цетињу. Основну школу и гимназију завршила је у Будви. Студије енглеског језика и књижевности завршила је 2005. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Своју наставничку каријеру започела је након завршетка основних студија у Првој београдској гимназији. Од 2005. године па до данас ради на Београдској академији пословних и уметничких струковних студија (некадашња Београдска пословна школа). Тренутно ради у звању наставника страног језика, а поред редовне наставе обавља и функцију шефа Катедре за стране језике на поменутој институцији.

Током своје академске каријере учествовала је на бројним међународним и националним научним и стручним конференцијама. Ауторка је више научно-истраживачких радова објављених у реномираним домаћим и међународним часописима. Њен истраживачки рад усмерен је на наставу енглеског језика струке, развој језичке вештине слушања, језичку компетенцију студената, билингвизам, родно осетљиви језик, као и друге области лингвистике и методике наставе страних језика. Поред научних радова, аутор је и два уџбеника који се користе у настави енглеског језика струке на Београдској академији пословних и уметничких струковних студија.

Анина каријера у просвети траје већ двадесет година, током којих је стекла вредно искуство у настави на средњошколском и високошколском нивоу. Њен педагошки рад одликује посвећеност и континуирано усавршавање у складу са савременим образовним трендовима.

Говори енглески и немачки језик.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Ана Ж. Кажанегра-Величковић

број индекса 16/16

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

*Језичка вештина слушања у настави енглеског језика струке на пословним
струковним студијама*

- 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

Kajanegra - Velickovic

У Косовској Митровици, _____

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора	<u>Ана Ж. Кажанегра-Величковић</u>
Број индекса	<u>16/16</u>
Студијски програм	<u>Језик и књижевност</u>
Наслов рада	<u>Језичка вештина слушања у настави енглеског језика струке на пословним струковним студијама</u>
Ментор	<u>Проф.др Данијела Кулић</u>
Потписани/а	<u>Ана Ж. Кажанегра-Величковић</u>

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

Kajanegra - Velickovic

У Косовској Митровици, _____

Прилог 3.

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:

Језичка вештина слушања у настави енглеског језика струке на пословним струковним студијама

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

Kataneđka - Velicković

У Косовској Митровици, _____

1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Прилог 4.

Изјављујем

да током писања докторске дисертације под насловом

Језичка вештина слушања у настави енглеског језика струке на пословним струковним студијама

- нисам користио/користила моделе, платформе, чет ботове и програме генеративне вештачке интелигенције, односно велике језичке моделе, за писање и генерисање текста дисертације, у целости или било којег њеног дела (изузев у случајевима када су тако генерисани односно написани садржаји предмет дисертације).

Потпис докторанда

Katandrea - Velickovic