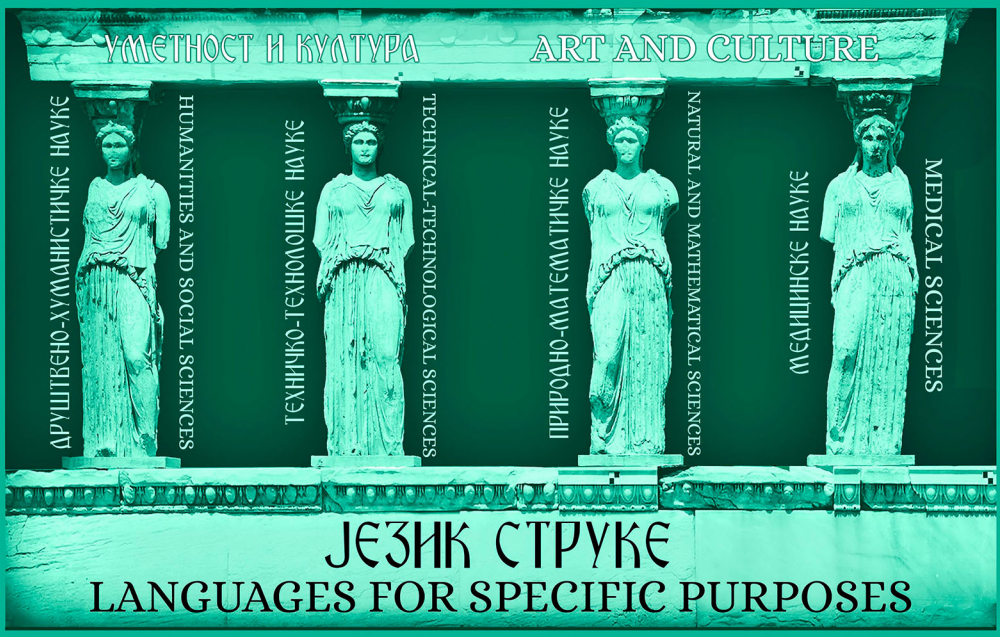
ЈЕЗИК - СТРУКА - НАУКА - 2.1

Зборних радова
са Пете међународне конференције
Друштва за стране језике и књижевности Србије



LANGUAGE - PROFESSION - SCIENCE - 2.1
Book of Proceedings

LANGUE - PROFESSION - SCIENCE - 2.1
Actes du colloque

АСЈКС

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Foreign Language and Literature Association of Serbia
Association des langues étrangères et des lettres de Serbie

ЈЕЗИК – СТРУКА – НАУКА – 2.1

Зборник радова

са Пете међународне конференције Друштва за стране језике и књижевности Србије

LANGUAGE – PROFESSION – SCIENCE – 2.1

Book of Proceedings

LANGUE – PROFESSION – SCIENCE – 2.1

Actes du colloque

Београд, 2022.

Језик – Сτрука – Наука – 2.1
Зборник радова са Пете међународне конференције
Друштва за стране језике и књижевности Србије

Уреднице / Editors
Маријана ПАПРИЋ, Милена ТАНАСИЈЕВИЋ, Наташа ЈАНКОВИЋ

Рецензенти / Reviewers / Rapporteurs
Ана ВУЈОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Данијела ЂОРОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Милица МИРИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Ксенија КОНЧАРЕВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Наташа ЈАНКОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Милена ТАНАСИЈЕВИЋ, Универзитет Метрополитан, Србија; Јелена ФЕМИЋ КАСАПИС, Универзитет у Београду, Србија; Зорица САВИЋ НЕНАДОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Данка СИНАДИНОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Драгана ВУКОВИЋ ВОЈНОВИЋ, Универзитет у Новом Саду, Србија; Гордана ЗАЛАД, Универзитет у Београду, Србија; Санела ШИПРАГИЋ ЂОКИЋ, Универзитет Унион, Србија; Ружица РАДОЈЧИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Јелена ГИНИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Милосав ВЕШОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Александра ГОЈКОВ РАЈИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Маријана ПАПРИЋ, Универзитет у Београду, Србија

Научни | Уређивачки одбор / Scientific | Editorial Board
Gabriel DIAZ MAGGIOLI, ORT University, Uruguay; Ernesto MACARO, University of Oxford, UK; Cédric SARRE, Sorbonne Universite, INSPE (School of Education), France; Helen BASTURKMEN, University of Auckland, New Zealand; Весна ПОЛОВИНА, Универзитет у Београду, Србија; Ана ВУЈОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Мирослава РИСТИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Agnieszka DUDZIK, Medical University of Bialystok, Poland; Albena STEFANOVA, University of National and World Economy, Bulgaria; Katalin EGRI KU-MESU, University of Leicester, UK; Caroline HYDE-SIMON, Zurich University of Applied Sciences, Switzerland; Биљана ЧУБРОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Данимир МАНДИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Јелена ФЕМИЋ КАСАПИС, Универзитет у Београду, Србија; Данијела ЂОРОВИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Гордана ЗАЛАД, Универзитет у Београду, Србија; Милица МИРИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Александра ГОЈКОВ РАЈИЋ, Универзитет у Београду, Србија; Јелена ГИНИЋ, Универзитет у Београду, Србија

Издавач / Publisher
Друштво за стране језике и књижевности Србије
Секција универзитетских наставника страног језика струке
Студентски трг 3, 11000 Београд (Србија)
www.dsjksrbija.rs

За издавача / Acting Publisher: Биљана Чубровић, председница ДСЈКС

Дизајн корица / Cover Design: Вид Рајин;
Графички дизајн / Graphic Design: Фења Папрић

Шτампа CD издања / CD print: CopyHouse
Тираж / Circulation: 50

ISBN-978-86-81018-10-1

Реч уредника

Поштоване колегинице и колеге,

Настојећи да одржимо континуитет међународних научних скупова посвећених страним језицима струке, представљамо вам Зборник радова са Пете међународне конференције *Језик – Струка – Наука – 2.1*, која је одржана 24. и 25. априла 2021. године у Београду у организацији Друштва за стране језике и књижевности Србије, Секције универзитетских наставника страног језика струке и Учитељског факултета Универзитета у Београду. Конференција је окупила више од 90 стручњака и истраживача из 20 земаља (Црна Гора, Хрватска, Босна и Херцеговина, Словенија, Бугарска, Грчка, Турска, Италија, Шпанија, Бразил, Португалија, Кипар, Русија, Уједињено Краљевство, Француска, Данска, Уругвај, Нови Зеланд, Алжир, Србија).

Одржавање овог научног догађаја подржали су: IATEFL – Међународна асоцијација наставника енглеског као страног језика, Друштво за стране језике и књижевности Србије и Учитељски факултет Универзитета у Београду, којима дугујемо посебну захвалност.

На конференцији је презентовано 72 саопштења, од којих је 6 пленарних. Пленарне сесије отворили су Хелен Бастуркмен са Универзитета Окланд (Нови Зеланд), Габријел Мађоли са Института за образовање у Монтевидеу (Уругвај), Ернесто Макаро са Универзитета Оксфорд (Уједињено Краљевство), а затим су уследила излагања Ане Вујовић и Мирославе Ристић са Учитељског факултета Универзитета у Београду, Седрика Сареа са Универзитета Сорбона (Француска) и Весне Половине са Филолошког факултета Универзитета у Београду.

Отварању конференције претходио је претконференцијски догађај – панел дискусија посвећена вишејезичности *The Mutual Impact of Educational Policies and Multilingualism* у организацији европске универзитетске алијансе *Circle U*, а у сарадњи са Секцијом универзитетских наставника страног језика струке. У дискусији су учествовали панелисти из Француске (Натали Киблер), Данске (Сузана Силвија Фернандез) и Србије (Ана Вујовић). Током двочасовне дискусије отворена су многа питања везана за статус и очување вишејезичности у високом образовању. Панел дискусију је организовала и модерирала

колегиница Наташа Јанковић са Учитељског факултета Универзитета у Београду. У духу вишејезичности званични језици конференције били су енглески, француски, немачки, руски, шпански, италијански и српски, а на скупу су се чули радови на српском, енглеском, руском, француском и шпанском.

Осим активних учесника, конференцију је пратило око 60 учесника без излагања – блиских колега и пријатеља из земље и иностранства, укључујући и велики број студената. На конференцији је први пут своје радове представило седам студената Учитељског факултета Универзитета у Београду – полазника изборног програма *МОДУЛ енīлескоī језика* (ментор – др Наташа Јанковић), који су учествовали са два саопштења на енглеском језику.

Током дводневне конференције размењена су мишљења и искуства колега у области наставне праксе, извођења наставе током периода пандемије, превођења стручне терминологије, тестирања и евалуације студентских постигнућа и изнете оцене везане са значај, статус и положај предмета и наставника страних језика струке на нефилолошким факултетима.

Зборник који је пред вама садржи 36 одабраних радова сврстаних у тематске целине. Радови се баве актуелним темама везаним за страни језик струке – пружају увид у стање наставе страних језика струке у високом образовању, указују на постојеће проблеме и изазове у настави и истовремено дају препоруке и практична решења за јачање статуса предмета и побољшање квалитета наставе језика струке у целини.

Надамо се да ће Зборник радова са Пете међународне конференције *Језик – Сτрука – Наука – 2.1* још једном указати на значај учења страних језика у свим етапама и профилима образовања и подстаћи стручњаке и истраживаче у овој области да наставе рад на неговању вишејезичности и јачању статуса страних језика, а посебно језика струке, у образовном систему.

Уреднице

A Word from the Editors

Dear colleagues,

Striving to keep up with the continuity of the international scientific conferences dedicated to foreign languages for specific purposes, we hereby present the Proceedings from the Fifth International Conference *Language – Profession – Science 2.1*, which was held on April 24th and 25th 2021 in Belgrade, organized by the Foreign Language and Literature Association of Serbia, the Language for Specific Purposes Special Interest Group and the Teacher Education Faculty of the University of Belgrade. The conference gathered more than 90 experts and researchers from 20 countries (Montenegro, Croatia, Bosnia and Herzegovina, Slovenia, Bulgaria, Greece, Turkey, Italy, Spain, Brazil, Portugal, Cyprus, Russia, United Kingdom, France, Denmark, Uruguay, New Zealand, Algeria and Serbia).

This scientific conference was supported by the IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language, the Foreign Language and Literature Association of Serbia and the Teacher Education Faculty of Belgrade, to whom we owe special gratitude.

There were 72 papers presented at the conference, out of which six were plenaries. The plenary sessions were opened by Helen Basturkment, Oakland University (New Zealand), Gabriel Maggioli from the Education Institute in Montevideo (Uruguay) and Ernesto Macaro from Oxford University (United Kingdom), followed by Ana Vujović and Miroslava Ristić from the Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Cedric Sarre from University of Sorbonne (France) and Vesna Polovina from the Faculty of Philology, University of Belgrade.

Prior to the conference opening, there was a pre-conference event – a panel discussion on the topic of multilingualism *The Mutual Impact of Educational Policies and Multilingualism* under the auspices of the European University Alliance *Circle U,* in cooperation with the Language for Specific Purposes Special Interest Group. Panelists from France (Natalie Kübler), Denmark (Susana Silvia Fernández) and Serbia (Ana Vujović) participated in the discussion. During the two-hour discussion, numerous questions related to the status and maintenance of multilingualism in higher education were put forward. The panel discussion was organized and moderated by Nataša

Janković from the Teacher Education Faculty, University of Belgrade. In the spirit of multilingualism, the official conference languages were English, French, German, Russian, Spanish, Italian and Serbian. During the conference, papers were presented in Serbian, English, Russian, French and Spanish.

Other than the conference presenters, the conference was followed by around 60 participants without papers – colleagues and friends from the country and abroad, including a large number of students. Seven students from the Teacher Education Faculty, University of Belgrade, who study the elective English Language Module (mentored by Nataša Janković, PhD) presented their two papers for the first time.

During the two-day conference, there was an exchange of opinions and experience among colleagues in the fields of teaching, conducting courses during the pandemics, translation of professional terminology, testing and evaluation of students' achievements, as well as shared views on the significance, status and position of courses and lecturers of foreign languages for specific purposes at non-philological faculties.

The Proceedings in front of you contain 36 selected papers arranged within specific areas. The papers deal with topics related to foreign languages for specific purposes – they provide insight into the position of teaching foreign languages for specific purposes in higher education, present existing problems and challenges and offer recommendations and practical solutions for strengthening the position and status of the courses and for the improvement of the quality of teaching foreign languages for specific purposes.

We hope that the Proceedings from the Fifth International Conference *Language – Profession – Science 2.1* will once again emphasize the value of learning foreign languages at all levels of academic study and for all educational profiles, as well as encourage experts and researchers to continue their work on nurturing multilingualism and strengthening the status of foreign languages, especially foreign languages for specific purposes, in the educational system.

The Editors

УВОДНИ РАДОВИ »
INTRODUCTORY PAPERS »

JANKOVIĆ Nataša
University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Serbia
natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

THE MUTUAL IMPACT OF EDUCATIONAL POLICIES AND MULTILINGUALISM

- REPORT ON THE CIRCLE U. PANEL DISCUSSION -

held on 23rd April, 2021 as a pre-conference event within
Fifth International Conference on Languages for Specific Purposes
of the Foreign Language and Literature Association of Serbia

Panellists:

Natalie Kübler, University of Paris, France
Susana Silvia Fernández, Aarhus University, Denmark
Ana Vujović, University of Belgrade, Serbia

Moderated and reported by:

Nataša Janković, University of Belgrade, Serbia

Abstract: *This report is submitted pursuant to the joint decision of the Multilingualism Task Force WP6.3 within the European University Alliance Circle U. and the LSP SIG of the Foreign Language and Literature Association of Serbia to convene a panel discussion devoted to The Mutual Impact of Educational Policies and Multilingualism as the opening event immediately preceding the Serbian Association's Fifth International Conference on Languages for Specific Purposes. The aim of the panel discussion is to identify the key issues and practices resulting from the language policies applied in different education systems and to compare how they affect the personal, professional and cultural development in different societies; and reversely, to learn how multilingual practices could influence language policies and shape the future of education.*

Keywords:

multilingualism, language policy, languages for specific purposes, education system, cultures, language education

I Introduction

Spring 2021. The time of pandemic. The world still seems to be at a standstill. However, members of the European University Alliance Circle U. and many more university professionals are working actively on shaping the future of higher education in the changing world. We are determined. No pandemic will ever stop us from communicating, exchanging knowledge, learning more about ourselves, about our planet and the richness of cultures that inhabit it. Although from different parts of the world, we have got together, this time in virtual space, to discuss the importance of languages in our professional and personal lives.

Occasion: online LSP conference *Language – Profession – Science – 2.1*. Hosting institution: Teacher Education Faculty of the University of Belgrade. Platform: Microsoft Teams. Participants: language professionals from twenty countries and five continents. Conference languages: English, French, Russian, German, Spanish, Italian and Serbian.

Multilingualism – a mission of Circle U. and of language professionals around the world. What better lead-in could an academic gathering on languages for specific purposes have than a panel discussion on the mutual impact of educational policies and multilingualism?

Pursuant to the goals of both the European University Alliance and the Foreign Language and Literature Association of Serbia related to the preservation of a variety of languages at European multicultural universities, the conference organising committee and managing team of the Serbian Association's LSP SIG (M. Paprić, N. Janković and M. Tanasijević) convened a panel discussion on the mutual impact of educational policies and multilingualism. With the approval and support of Circle U., three language experts from its member universities were invited to share their views on the current developments and challenges in the three respective education systems. The panellists were: Natalie Kübler, full professor in specialised translation and languages for specific purposes at the University of Paris in France; Susana Silvia Fernández, full professor and coordinator in the School of Communication and Culture at the Aarhus University in Denmark; and Ana Vujović, full professor of the French language, history and culture at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia. The panel discussion was moderated by Nataša Janković, assistant professor of the Teacher Education Faculty in Belgrade and member of the Circle U. task force *Multilingualism*, devoted to Shaping the Future of Higher Education in the Changing World[1].

1 Circle U. - European University Alliance, Work Package 6 – *Shaping the Future of*

At the beginning of the meeting, the moderator briefly explains that the **European University Alliance Circle U**. brings together at this point the universities of France, Norway, Denmark, Germany, UK, Belgium and Serbia as strategic partners[1] whose common goal is creating an inclusive, interdisciplinary and research-oriented European university. Strongly supporting student and staff mobility, Circle U. aims to create a European university ecosystem that builds trust and mutual understanding of the member institutions, promotes quality and excellence in education and research, and develops committed citizens, which is why it is open to society.

The moderator introduces the panellists to the audience:

Natalie Kübler is a professor of English Linguistics and Translation. She has been active as a specialist in corpus linguistics for 15 years and was one of the first to introduce corpus linguistics into a Specialized Translation Training (ILTS) in 1999. Her research focuses on languages for specific purposes in English and French and the pertaining corpus-based acquisition, specialized translation studies and phraseology. She is also the director of the Centre for Interlanguage Linguistics, Lexicology, English Linguistics and Corpus and coordinates the Linguistic Resources Development Centre within the ComUE Sorbonne Paris Cité (PERL).

Susana Silvia Fernández is a professor of foreign language pedagogy at the Department of Communication and Culture, Aarhus University. She is the coordinator of Spanish Studies and head of the study board at the Pedagogical education for upper secondary school teachers in Denmark. Her research areas include Spanish grammar and foreign language pedagogy, with particular focus on pedagogical applications of Cognitive Linguistics in grammar teaching and intercultural competence. She is the coordinator of the Foreign Language Acquisition and Pedagogy Research Unit at Aarhus University.

Ana Vujović is a professor of the French language, History of French civilization and Contemporary French culture. Areas of her interest include: French language teaching methodology, French language for specific purposes, elements of foreign culture in foreign language teaching, and Serbian-French cultural ties and cooperation. She has been a guest lecturer at universities in France, Poland and Slovakia and has collaborated on the international TEMPUS project DELFIS and local research projects as well. She is a member

---

Higher Education in the Changing World, Task Force 6.3 – Multilingualism. Call: EPP-EUR-UNIV-2020 — European Universities, co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.

1 *https://www.circle-u.eu/* [Accessed on 23rd November, 2021].

of the Managing Board of the Foreign Language and Literature Association of Serbia[1] and of the Supervisory Board of the Association for Cultural Cooperation of Serbia and France.

II Contributions by panellists

Representing three different universities of the international alliance, the panellists share their considerations on the impact of educational policies on multilingualism from the perspective of their respective countries.

Why multilingualism matters in sciences

Natalie Kübler draws attention to the fact that, based on research findings (Bennet, 1993), with its domination in scientific discourse, English poses a threat to all other kinds of scientific discourse. In particular, there is a threat that scientific registers may disappear in all other languages.

As a lingua franca, English obviously has many advantages, not only for communication with the rest of the world. For example, to have their research results better recognised, many authors opt to write in English, since such articles are more cited than those published in other languages. Secondly, despite the equal quality of papers written in English and another language, e.g. Spanish, bilingual journals which publish in English and another language show a higher rejection rate for articles submitted in a language other than English.

Another issue is the policy of teaching degree programmes entirely in English. In higher education, such a decision raises a number of questions, not only for students in France, but in many other countries as well. Natalie Kübler emphasises three important dimensions:

Pedagogical dimension – for many teachers in a variety of domains it is difficult to teach in English, as it is not their native language, which makes their preparations much more demanding and the content delivery less spontaneous. Students, non-native speakers of English, find it more difficult to follow such lessons as well.

Social dimension – the teaching of subjects in English risks creating an even greater gap between the privileged populations, who can finance such English courses for their children, and the less privileged populations, who cannot afford it.

1 *https://www.dsjksrbija.rs/* [Accessed on 23rd November, 2021].

Cultural dimension – over the past three decades, anglophone and non-anglophone researchers have shown that writing quality academic papers in English primarily depends on the language culture, the modes of thinking and modes of argumentation, which differ across languages. Thus, a study of the remarks of reviewers who reject articles in the evaluation process for English language journals reveals that the linguistic problems in writing quality papers are not so much related to the mastery of syntax or vocabulary, as much as they depend on different ways of argumentation and cultural history.

Multilingualism – an open door to cultural diversity in science

Natalie Kübler further warns that moving to all-English may result in the loss of specialised registers in French and other languages (e.g. in aeronautics or medicine), which are necessary for further training of professionals in these areas and general public's understanding of scientific developments.

Applied research heavily relies on fundamental research, and finds its applications in all areas of our everyday life. Such applications require the understanding and use of specialised terminology (Pecman and Kübler, 2011), and not everyone is or has to be a fluent user of English. For example, in aeronautics, the staff working on aircraft maintenance need not all know English, but they need to know the specialised terminology in their own language; in medicine, practising physicians often follow French journals to keep up with the latest research findings. The French Cochrane Association regularly translates into French the summaries of systematic annual reviews of the latest findings in medicine published in English by the international Cochrane association. These summaries are translated for physicians, and they are also translated for general public. The figure of 200.000 monthly visits to the French website in 2017 alone shows that the need is there. So, the specialised scientific register must not be allowed to disappear in French as it could have a negative impact at all levels of training. Science evolves and new terms, often found in English, need to be adapted in French, or else, it may become difficult, if not impossible, to teach scientific matters in French.

Scientific thinking is not done outside of the language and culture. The move to all-English has resulted in a certain standardisation of scientific thinking, in the conceptualisation of science, and a limitation of the objects of research by international journals. So, as Swales (1990) says, those who want to be taken seriously must show that they have mastered the scientific discourse. But not all scientific discourse through centuries has been that of scientific English. Discourses in other languages function in different ways and rely on

academic traditions related to the culture in which the language is embedded.

The creation of terminology also heavily relies on metaphores, which can lead to misunderstandings if they come from one culture only. Thinking and publishing in only one language diminishes the diversity of scientific approaches to knowledge. For example, the concept of *ice calving* was first coined in German, then it appeared in French, and then in English, and it originates from the environment which was then still predominantly agricultural. Today, many creations of this kind are metaphores that come from the English-speaking culture. But they can lead to misunderstandings because the cultural content is different depending on the language (e.g. a literal translation of the metaphore *shadow banking* into French might give the term a rather negative connotation or could relate to something very different).

Therefore, as stated by Natalie Kubler, turning to monolingualism in science is not the solution. It seems much more profitable for humanity to maintain diversity in scientific approaches. Researchers need their lingua franca, but they also need to be allowed to pursue creating and thinking in their own language and culture, and learn as many languages as possible to be able to understand science in other language cultures, thus avoiding cultural depletion. Multilingualism is an open door to cultural diversity in science, and a kind of eye-opener to original findings.

A crisis in language education

Susana Silvia Fernández recognises a similarity in problems that we share while trying to nurture multilingualism in our different countries.

Denmark has a long-established tradition of learning languages, since Danish, being a "small" language, is only understandable to other Scandinavians. Paradocsically, at the same time, recent headlines in newspapers and in news programmes show that language education in the country is in crisis (*Picture 1*).

Language education starts early with English. In the first grade it is obligatory for all learners and it continues all the way up to upper secondary school. In the fifth grade of primary school, the second foreign language is introduced and for most schools it is German. Some schools offer a choice between German and French, but German is obligatory for all schools, so it cannot be considered a real choice of languages. However, with these two languages in the educational system, at least the European objective of being able to speak two languages apart from the native language seems to be fulfilled (Fernandez and Andersen, 2019).



Picture 1. Language education in crisis (S.S.Fernandez)

Although students can choose yet another language as an elective subject from the seventh grade, e.g. French or Spanish, there are very few students who opt for them, because there are many other elective subjects they can choose instead, like music or sport or something creative instead of languages.

It is in the three years of high-school education where the core of language teaching occurs in the Danish educational system. Students can opt for a new language from a number on offer, such as: Spanish as a new language, or French, Latin, Greek, Chinese, Italian, Russian, Arabic or Turkish, though Spanish and French are the most popular ones. Despite the positive fact that new languages are offered, this means lack of continuity in formerly learnt languages and a lack of opportunity for gaining better knowledge in the new language.

Secondly, a report published in 2017,[1] which proposed a strategy for reinforcing foreign languages in the educational system, showed that young people opt out of language courses and many of these learners decide to change the subject that they started learning in primary school, by choosing a new language. This means that they do not have the opportunity to reach the proficiency level to be able to use the new language. Also, a very small number of young people take up more than two languages in upper secondary school.

1 *https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet* [Accessed on 23rd November, 2021].

General discourse on foreign languages and its consequences

The above problem is closely related to certain discourses in the society, which are based on the belief that knowing English is enough to cope in the world today, and that other subjects are more important than languages. The idea these discourses in society promote is that languages are soft subjects while the strong ones are those like mathematics and the sciences.

Another problem, according to the a.m. report, is the lack of cohesion in language education across educational levels. Very few universities offer language studies or language-related studies, while most areas of study do not include any elements of foreign languages at all. Additionally, too few graduates master a language in interaction with other core competencies and this is almost a cliché in Denmark. Business associations and industrial associations in Denmark have constantly repeated in recent years that Denmark really needs professionals who master foreign languages apart from the core competencies they gain. It is very hard to find an engineer who can speak German because there are no specific elements of language for those who study engineering at university. So, the students will have to find their own solution outside the university if they want to keep, e.g., their German alive.

All these influences, and the fact that languages are not being chosen by young people, mean that the supply of skilled language teachers can be a serious future challenge. Denmark will not have enough teachers because of this broken chain. If young people do not choose languages in upper secondary school, then they will not be able to start a language study at university, for which reason Denmark will not have enough teachers.

An additional problem is that "small" languages and areas of studies are closed at Danish universities by the hour. A lot of language studies have been closed in recent years. Now, for instance, the Italian language and culture can be studied at only one university in Denmark, at the University of Copenhagen. French can only be studied at two universities, in Copenhagen and Aarhus, while Spanish still exists at three universities. But a lot of other, even "smaller" or more distant, languages have been completely excluded from curricula.

Consequently, as pinpointed in the mentioned report, there is a serious lack of Danish translators for companies and of Danish interpreters for the EU. This exactly has been a preocupation of industrial associations in the country for years.

Strategies, initiatives, projects

There have been new strategies recently proposed by the government to

reinforce FL learning in Danish educational system, such as the creation of the Danish national centre for foreign languages, and also initiatives to enhance the relevance of and interest in language programmes in the country. The centre has the objective of inducing more students to choose more foreign languages and reach a level of proficiency in languages other than English. The next objective is enhancing the quality and relevance of educational language programmes in the country.

Support is also given to new initiatives regarding language education within teacher training programmes and universities, especially in terms of mutual collaboration of different professionals. For instance, collaboration between those who are being educated for primary and lower secondary school teachers with those who are being educated for high school teachers, or upper secondary school teachers. Finally, education for conference interpreters has also been established, which was missing in the country.

Another initiative that started parallel to this new centre includes various municipalities and schools that are encouraged to develop local language strategies, i.e. to promote language education locally. Thus, local communities, schools and teachers across all levels of education are also encouraged to cooperate.

Apart from the initiatives promoted by the government and the ministers of education, a lot of people in Denmark are working on different kinds of projects trying to do things in order to nurture multiculturality. For example, one in which Susana Silvia Fernández personally participates is: an Erasmus+ project called *Generation Global: Multilingualism and intercultural skills for a dual-competency workforce of the future* (2018-2021), which started also in 2018. The project includes different target groups, such as business people in Denmark, language educators and young people with their parents. The project website contains a lot of video materials with people talking about the importance of multilingualism, foreign language skills and intercultural skills in Denmark. People representing business associations talk about what companies in Denmark need and tell their own stories about how they live their lives.

The fact is that mother tongue education, that is, the education in heritage languages is very unsystematic in the country. Therefore, there are also a number of projects focusing on plurilingual language education in the sense that the teaching of a foreign language also means incorporating in the class all the languages of the students comprising the group. Even if it is English or German being taught, there are a lot of different languages in the classroom

that are being promoted and included for motivational reasons and for the fact that those languages need to come to the surface and be acknowledged in society.

As Susana Silvia Fernández remarks, that is a promising way of nurturing multiculturality and heritage languages in foreign language classrooms and in Danish society in general.

Does multilingualism really exist in the educational system of Serbia?

Ana Vujović presents the situation in the education system of Serbia. There are four to six foreign languages on offer in Serbian primary and secondary education. They are: English, French, German, Russian, Italian, and Spanish. In primary education, students learn two foreign languages, one from the first grade and another one from the third grade. In secondary education, they learn one or two, as some types of schools do not have the second foreign language in their curriculum at all. Apart from the obligatory English, which is thus the most represented and learnt language, the other foreign language students will learn depends on which one the school offers. French used to hold the second place, but German recently prevailed, mostly due to the interest of parents for their children to go to work in Germany.

Although offical documents and laws on primary and secondary education mention multilingualism and offer all these languages in general, the offer in schools depends either on the available staff or on the mentioned parental wishes and interest, which causes many problems, since certain (less popular) languages are pushed out of the school system and teachers lose jobs.

This inevitably reflects on the situation at the university and on learning languages for specific, professional purposes at non-philological faculties. Two main problems can be singled out.

1 – Position of LSP as a subject in the curricula

Languages for specific purposes are present mainly in the initial years of undergraduate studies, and very often as an elective subject. They are given little space and little importance.

Preparing students for future life and work in the global business world thus tends to be made students' own responsibility, and they are often advised to learn a foreign language outside the faculty. This shows how much university authorities do not understand the specificity and importance of knowing foreign languages which serve purposes of a variety of professions and sciences.

The next problem is that foreign languages are considered as general and not professional subjects and are increasingly offered only as elective subjects, together with computer science or some other skills. However, the objective situation on the modern labour market clearly indicates that it is necessary to improve the knowledge of foreign languages for specific / professional purposes. Therefore, they should be taught as a compulsory subject and with more ECTS credits than is currently the case, as well as in master studies.

This requires a lot of struggle for the equal position of foreign languages in relation to other professional subjects, and especially a lot of effort to change the consciousness of other university teachers, who themselves often see foreign language „as a superfluous subject that only takes our students' precious time." Contrary to that belief, it would be much better for students to study two foreign languages for professional purposes, which is happening at some faculties in the surrounding countries, and at some private universities in Serbia.

Research studies conducted on several occasions since 2014 to present date (Vujović, 2015; Đorović, Janković, 2018) show that private universities may be better aware of the need for their students to learn a foreign language (it is present in more semesters and / or with more ECTS credits), but, as usual, that is mostly only English. Which leads us to the second problem …

2 – Disappearance of multilingualism

Multilingualism, which was present at our universities until the late 1990s, is disappearing from our secondary vocational schools and from higher education in general. Orientation to "English only" is more economical and easier to organise, for many faculties (more than 50%, even 60% at the University of Belgrade) but it is certainly not culturally justified or wise because it impoverishes both the individual and society, and can have long-term negative consequences for our economy and culture.

Most students take up English because they are not even offered other languages, but also because of the widespread belief that it is easier to learn and that it is the only useful and necessary language in the modern world. Often, this proves to be wrong when these students decide or want to go to one of the European universities for which their knowledge of English is not enough, or sometimes not even needed.

It is necessary, therefore, to have more different foreign languages present at our non-philological faculties, because communication with people from different language and cultural environments has become inevitable, and it is

always better to do so in the languages spoken in those environments. Not to be forgotten are also the possible long-term negative consequences in the areas of political, economic and cultural cooperation, or the fact that, speaking in percentages, Serbia still cooperates less with Anglophone countries than with countries where various other languages are spoken.

The negative consequences

Ana Vujović concludes by emphasising that negative consequences of such an irresponsible language policy are numerous and diverse, singling out only some of them:

- Ignorance of professional literature in any language other than English, especially in medical and technical sciences – young teaching assistants and associates speak only English to some extent, so they know and can recommend only such literature to students;
- Numerous European university mobility programmes are not used because of the lack of linguistic competences in different languages, English as well as others;
- Incompetence of university-educated professionals for adequate international cooperation in many jobs due to the lack of knowledge of the language, which either disrupts business or imposes translation costs for the institutions where they work;
- Deterioration of the position of LSP teachers, especially those who do not teach English – which is all related to a bad position of the subject itself.

The position of languages in Serbia, France and Denmark is in many ways similar to that of other universities and largely depends on the language policy in each country. Language experts and prospective users need to draw attention to these issues and try to find ways to change the current situation.

III Discussion

In the discussion stage, the panellists first passed comments based on what they had heard from each other, after which the other participants joined in the discussion. Important questions were raised and remarks made. The most relevant ones are presented in this section.

The reasons for many languages to lose ground in Europe or worldwide are multiple. For instance, despite not being "small", but rather a language of

dissemination, spoken by 300 million people in the world, French is also in an unfavourable position. One of the reasons is that there seems to be a wrong belief, even among students, that English is easy to learn.

Orientation to certain foreign languages in some countries partly depends on the historical links between countries and the economic assets resulting from them. French, for example, is no longer the second most used language in Serbia; it is now German, due to the growing number of German companies in the recent years. On the other hand, a lot of Chinese students now come to France to learn French because they want to do business in Africa. Nowadays, English is still the lingua franca, but soon, another language, like Chinese, might prevail.

The choice of the language that students themselves make may, therefore, be connected with the possibilities for them to find a job, especially if it is a language of dissemination. Thus, apart from English, French students rather study Spanish, as it is spoken by many people in more than one country. That poses an additional problem for translation companies that can hardly find experts who can translate from German into French. Denmark, as already stated, faces similar problems.

It may, thus, be that language policies in various countries partly depend on the prejudices that the governments have about the benefits of learning languages other than English. The key question is whether governments know the advantages of knowing several languages. Another question is if they take into account the way the world is changing, since our language policies are lagging, faced to the reality of languages in the rest of the world.

Additionally, having very few languages in focus, especially all Western, is not good. When we learn languages, we get a window to the world, a window to other ways of thinking and other ways of doing things. The ideal of education in Denmark, for example, is the concept of "dannelse", similar to German "Bildung", which is an idea of young people's personal growth, i.e. the development of a whole person within the educational system. Having different languages, and opening up for choices in languages makes a society that is open-minded and that can collaborate with other parts of the world, and those need not be just our rich neighbours around us.

Students show interest in other languages, too, not just the ones typically offered by their schools, and they would gladly learn Chinese, Scandinavian languages, Spanish and Portuguese. A survey on learning foreign languages (Janković at al., 2019: 95-97) conducted among 1,590 university students in Serbia has shown that young people today consider learning languages very

important for one's general culture (97.2%) and for their future vocation (92.3%). So, they suggest that at least two foreign languages should be learnt at the higher education level (64.9%) and would gladly have had more lessons of foreign languages at schools than some other subjects (72.8%). The voice of students needs to be heard and should be taken into account when planning curricula.

However, preservation of certain languages seems very hard despite their countries actually having the institutions and tools for doing so. For example, French is one of the two official languages in the United Nations and in the European Union. It is widely used in the Sahel, too. France is one of the permanent countries in the Security Council, and institutions like the University Centre for Defence in Spain need French for their purposes. Therefore, participants in the discussion find it surprising that certain languages sometimes lose terrain against English.

The fascination with English in diplomacy and science may stem from the belief of government officials that it is now old-fashioned to use French in formal organisations or contexts, although French is still a languge spoken by hundreds of millions of people. However, there are still organisations (like *La délégation générale à la langue française et aux langues de France*) and committies in the francophone world working on the preservation of French in regular use, by, e.g., insisting on translations being made into French, since each French citizen has the right to be able to read, listen to and understand contents in their native language.

Languages for specific purposes are essential for many careers and play an important role in the education of young people. The weakness of some countries partially lies in the fact that they do not give the same importance to their own languages. For example, unlike the UK, most countries do not insist on job candidates' taking exams or having certificates in languages for specific purposes (e.g. in defence, medicine, etc.), but only require general language knowledge.

The English speaking world has given a lot of importance to mastering academic English in higher education for long and insists on writing classes from the first year of university or college. Other countries, like France, are only beginning with that practice. The way such courses are promoted also plays an important part, as 'Academic Writing' certainly sounds better than e.g. 'Remediation'. Languages for specific purposes should also find their place in such writing courses. The knowledge gained in terms of profession-related terminology or

phraseology then seems even more important than certification itself.

One of the ways the researchers can contribute within Circle U. or in our own professional communities is to break free from the constraints of English and publish scientific papers in more languages than just English. Balancing in our writing between the languages that we speek is important, especially for one-nation languages, like Danish. It will keep all the domains of such a language, including academic language, alive.

Apart from that, what we can do for better dissemination of research is the use of neural machine translation personalised for different domains. Allowing researchers to rely on machine translation to translate their papers, for example, from French into English (more commonly in humanities) or from English to French (predominantly in hard sciences), even without post-editing, would enable us to disseminate our research into several languages. Even if it is not ideal, it can help being multilingual. So, a researcher who cannot write a paper in Spanish or Italian could translate it into these languages and make it more available. This is also important in the domain of languages for specific purposes.

Neural machine translation is much better now than the statistical phrase-based machine translation was five years ago, especially with a variety of tools available online. This is still in the experimentation phase in France, with efforts being made to enhance the output in different specific domains (e.g. in Earth sciences and medicine). Although there is still some work to do and certain problems remain, neural machine translation can be well used. Personalising the system with a specific corpus will be easier in the future, so that the system can deal with specialised terminology and phraseology, maybe even with the specific linguistic features that are linked to the textual genre.

Getting feedback from businesses related to language-proficient job candidates would also be very helpful. The orientation towards dual education with knowing English only is not good. With a variety of foreign companies in our countries, young professionals should be educated and enabled to use different languages, particularly in specialised business domains. Apart from the financial aspect, planning their education should also address the quality of future professionals' training. Not investing in their multilingual high-school education can turn out to be detrimental for businesses in the long run, as they will subsequently have to invest much more in additional language-related services. Being competent nowadays often means being multifaceted.

Due to the lack of variety of languages in students' university education, many of them miss great opportunities or are reluctant to join excellent

exchange programmes and spend part of their studies in a foreign country, as they fear speaking a language which they do not find themselves proficient in.

IV Concluding observations

Having heard valuable input from different parts of Europe, we can conclude that certain problems related to the use of and education in foreign languages are the same in our countries, while others rather stem from the more specific social, political or historical backgrounds.

What this panel discussion has brought more specifically into the spotlight is the fact that national languages, as well as other foreign languages except English, deserve much more space in scientific research. There are tools, such as neural machine translation systems, which can help us disseminate our research results far more broadly than just through one foreign language considered to be the lingua franca of today.

With the vast and fast internationalisation and mobility across universities, businesses and countries, there is no guarantee that the lingua franca of tomorrow will not change. That is a fact worth taking into consideration when planning dual and higher education.

Students have also expressed their willingness to learn more foreign languages in their university education and recommend including more language lessons in secondary education, too. The opinion of students, as well as that of their teachers and other language professionals should be taken into account when planning curricula and education policies.

Education systems are there to provide young people with knowledge and prepare them for life. They will not do so by neglecting, dismissing or belittling other languages and excluding them from school and university curricula. They must not leave students to their own devices and make an essential part of their professional building their own responsibility.

One of the most important questions in each of our countries is that of the (non-existing) language policy and whether our governments are aware of how fast the world is changing, i.e., how important it is to foster multilingualism in order to shape a better future for and with our younger generations. One language only is not enough in the multicultural world.

All the universities within Circle U. work jointly on promoting the ideas and principles of mulitlingualism and multiculturalism. This panel discussion has been organised in support of the same principles. It adds special value to the fifth conference on languages for specific purposes of the Foreign Language

and Literature Association of Serbia, since preservation of multiple foreign languages for general and specific purposes at our universities is one of its main missions. Further use of those same and other languages in our social, cultural and economic life logically stems from it.

Since actions speak louder than words, our conferences, organised once in three years, always include sessions in different languages, depending on the ones in which the applications are submitted and papers presented. This conference thus has sessions in English, Russian, French and Serbian, and a paper to be presented in Spanish. Hopefully, in three years' time, apart from receiving compliments for "sticking to multilingualism and organising this multilingual conference", we will also be able to "use automatic interpreting for all the sessions so that everybody can listen to the conference in their own language". Or, why not, be able to understand a variety of contents in different languages?

References

1. Bennett, J. M. (1993). Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. pp. 21-71.
2. Đorović, D., Janković, N. (2018). Bodovna vrednost stranog jezika struke na Beogradskom univerzitetu. U: Vujović, A., Šipragić Đokić, S. i Paprić, M. (ur.), *Strani jezik struke i profesionalni identitet.* Zbornik radova sa Četvrte međunarodne konferencije. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. str. 119-137.
3. Fernandez, S. S., & Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, *13*(1), pp. 49-67. *https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011689*
4. Janković, N., Savić-Nenadović, Z., Cvetković M. (2019). Značaj učenja stranog jezika struke prema stavovima studenata i nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XXXII, 2019/2, Beograd: Učiteljski fakultet. str. 91–105. *doi:10.5937/inovacije1902091J*
5. Pecman, M., & Kübler, N. (2011). ARTES: an online lexical database for research and teaching in specialized translation and communication. In: *Proceedings of the First International Workshop on Lexical Resources*. pp. 87-93.
6. Swales, John. (1990). ‘’The Concept of Discourse Community.” *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Boston: Cambridge UP, 21-32. Print.
7. Vujović, A. (2015). Položaj francuskog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji. U: Cakeljić, V., Vujović, A., Stevanović, M. (ur.), *Strani jezik struke – Prošlost, sadašnjost, budućnost*. Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije. Beograd: Fakultet organizacionih nauka. str. 583-588.
8. *https://www.circle-u.eu/* (Accessed on 23rd November, 2021).
9. *https://www.dsjksrbija.rs/* (Accessed on 23rd November, 2021).
10. *https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet* (Accessed on 23rd November, 2021).

Nataša Janković

L'impact mutuel des politiques éducatives et du multilinguisme - compte-rendu de la table ronde du Circle U. -

Résumé

Le Groupe de travail sur le multilinguisme WP6.3 au sein de l'European University Alliance Circle U. et la Section des professeurs universitaires de langues étrangères de spécialité (SPULES) de l'Association des Langues étrangères et des Lettres de Serbie (ALELS) ont décidé de convoquer une table ronde consacrée à *L'impact mutuel des politiques éducatives et du multilinguisme* en tant qu'événement d'ouverture précédant immédiatement le Cinquième colloque international sur les langues de spécialité. Ce rapport présente les résultats de cette table ronde dont l'objectif a été d'identifier les principaux enjeux et pratiques résultant des politiques linguistiques appliquées dans différents systèmes éducatifs et de comparer leur emprise sur le développement personnel, professionnel et culturel dans différentes sociétés, ainsi que d'apprendre d'autre part comment les pratiques multilingues pourraient influencer les politiques linguistiques et façonner l'avenir de l'éducation.

ВУЈОВИЋ Ана
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Србија
ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

РИСТИЋ Мирослава
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Србија
miroslava.ristic@uf.bg.ac.rs

ДИГИТАЛНИ АЛАТИ КАО ПОМОЋ ПРИ ИЗРАДИ СТРУЧНИХ ТЕРМИНОЛОШКИХ ГЛОСАРА[1]

Сажетак: *Полазна хипотеза рада јесте да савремено образовање свих академски образованих грађана мора подразумевати познавање бар једног страног језика струке, али да језичке компетенције студената често нису на задовољавајућем нивоу, посебно када је реч о познавању и правилном коришћењу стручне терминологије на страном језику. Користећи аналитичку и компаративну методу, указујемо на основне карактеристике и значај постојања стручних терминолошких глосара, посебно на предности оних дигиталних, а потом предлажемо методички оквир за креирање таквих глосара. Циљ нам је да дамо неколико предлога за унапређење постојећег стања, посебно истичући неопходност хоризонталне и вертикалне повезаности са другим стручним предметима. Сматрамо да би једно од добрих решења била активација улоге студената у сарадњи при изради дигиталног глосара страног језика струке и у оквиру реализације различитих пројеката, будући да се на овај начин истовремено може остварити више циљева, како језичких тако и међупредметних. На основу анализе постојећих апликација и платформи издвојили смо три могућа модела имплементације: 1) креирање стручних глосара у оквиру платформи за учење на даљину (Microsoft Office 365, Moodle, Edmodo), 2) Wiki речник и 3) самостални алати за креирање глосара.*

Кључне речи:

страни језик струке, дигиталне технологије, стручни глосари

1 Овај рад финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије према Уговору 451-03-1/2022-14/4 који је склопљен са Учитељским факултетом Универзитета у Београду.

Уводна разматрања

Комуникација на страном језику и дигитална компетенција су две од осам темељних компетенција за целоживотно образовање које је одредила Европска Унија како би успешно одговорила изазовима развоја друштва знања и светског тржишта. Комуникација на страном језику у великој мери има исту димензију као и вештина комуницирања на матерњем језику, с тим што комуницирање на страном језику захтева и вештине попут посредовања и међукултурног разумевања. Дигитална компетенција односи се на оспособљеност за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационе технологије (ИКТ) за рад, у личном и друштвеном животу, као и у комуникацији. Њени кључни елементи су основне ИКТ вештине и способности: употреба рачунара за проналажење, процену, складиштење, стварање, приказивање и размену информација, као и развијање сарадничких мрежа путем интернета. Ове способности укључују познавање употребе ИКТ, али и критичко промишљање о томе како је најбоље искористити у свом раду (за потребе школе и наставе) као и у личном и друштвеном животу (Ristić, Vujović 2015).

Деценијама је у стручној литератури јасно утемељен став да образовни системи свих земаља младима треба да омогуће да се успешно укључе у рад и током читавог свог радног века напредују у развоју својих професионалних способности. Дејвид Кристал указује на чињеницу да учење страних језика не представља луксуз у интернационално опредељеном свету, већ предуслов за пуно међусобно разумевање и сарадњу међу народима. Отуд су и потекла настојања да се настава страних језика учини комуникативном, тј. да се ученикова пажња усредсреди на разумевање функција језика и развијање сопствене способности да се одабере одговарајућа врста језика у одређеним ситуацијама (Kristal 1987: 374). Према Хауарду Гарднеру, неопходно је неговање свих врста интелигенције: вербално-језичке, логичко-математичке, визуелно-просторне, телесно-кинетичке, музичко-ритмичке, интерперсоналне, интраперсоналне и натуралистичке (Gardner 1993). Када је у питању језик у примени, социолингвистика ставља нагласак на сврсисходно и креативно коришћење расположивих језичких средстава, односно на слободну комуникацију са различитим групама говорника (изворних и неизворних) под различитим околностима, како свакодневним тако и професионалним. Делотворно служење страним језиком подразумева широк распон говорних ситуација са разним категоријама саговорника, као и читање различитих врста текстова

(Bugarski 1996: 186-188). Право познавање нечега подразумева да се то што је научено памти током времена како би се могло пронаћи и искористити онда када нам је потребно (Vulfolk, Hjuz, Volkap 2014: 95-97).

Настава страног језика струке у највећој мери је текстуално оријентисана, највише се ради на усвајању научне и стручне лексике, а увежбавање вештина слушања и усменог изражавања нису у првом плану. Веома значајно, ако не и централно место заузима рад на лексици, односно на богаћењу речничког фонда везаног за одређену научну или стручну област. Основно средство у оваквом учењу јесу речници, и то стручни терминолошки речници или глосари, које студенти треба да науче да користе самостално, да проналазе и контекстуално употребљавају исправно значење речи и израза. Искуство наставника страног језика уопште, а посебно страног језика струке, показује да студенти нису довољно обучени за ефикасну употребу речника и глосара и да би морали увежбавати њихово правилно коришћење. Уколико се глосари у настави користе на адекватан начин, они могу имати мотивациону функцију у усвајању страног језика струке. Сматрамо да би активно учешће студената у прикупљању стручних речи и израза, њиховом објашњавању и превођењу, могло довести до свеобухватнијег овладавања вештином разумевања и превођења стручних текстова.

Појмови речника и глосара

Речници су најчешће основни извор информација и полазиште у процесу учења страног језика, као и током превођења. Настајање и развијање свих области људске делатности, а посебно научних и стручних дисциплина, одувек је захтевало и подразумевало стварање специфичног стручног вокабулара као основног предуслова за обављање одређене стручне делатности. Стручна и научна терминологија има и једну од најважнијих улога у обезбеђивању квалитетне наставе и учења страних језика струке, а овладавање оваквом особеном стручном лексиком на страном језику представља додатни и још сложенији задатак. За његово успешно извршавање сви се најчешће окрећу ка стручним терминолошким глосарима. Шта се под овим терминима подразумева?

У *Великом речнику страних речи и израза* Иван Клајн и Милан Шипка (2008) за термин *глосар* или *глосаријум* од лат. glossarium кажу да означава „дескриптивни речник непознатих, застарелих или неуобичајених речи и израза“, док га Милан Вујаклија у *Лексикону*

страних речи и израза (1970) објашњава као „књигу са примедбама, напоменама; речник у којем су објашњена значења речи, нарочито застарелих и непознатих; речник", а *Речник српскохрватскога књижевнога језика* (1973) Матице српске и Матице хрватске одређује га као „тумач нејасних, застарелих и непознатих речи и израза и као речник уопште". Поменути *Речник српскохрватскога књижевнога језика* термин *речник* одређује као „1. књигу у којој су речи једног језика изложене азбучним/абецедним редом, с тумачењима њихових значења или с преводом на страни језик; додатак уз књигу где су побележене и протумачене стране или покрајинске речи и изрази; 2. језичка изражајна средства, речи, лексика". *Лексикон образовних термина* (2014) појам речника дефинише као „1. лексикографско дело у којем се алфабетским редом систематизују речи једног језика, тумаче њихова значења на једном или више језика или дају какви други (нпр. граматички, етимолошки) подаци о речима. Зависно од критеријума за класификацију, речници могу бити једнојезични, двојезични, вишејезични. Двојезични и вишејезични дају тумачења значења речи једног језика и еквиваленте тих значења у другом језику или језицима. 2. фонд речи којима се неко служи, вокабулар". Из ових дефиниција види се да аутори и глосар и речник схватају с једне стране као енциклопедијски речник у којем су дата објашњења неких стручних или ретких термина, али и као лексикографско дело које даје значење датих стручних термина у више језика.

Larousse – Dictionnaire de français[1], електронски речник француског језика реномираног издавача лексикографске литературе појам *глосар (glossaire)* дефинише као: 1. алфабетски поређану листу речи на крају неког дела која садржи речи из датог специјализованог домена; 2. назив појединих речника који се односе на неки специјализовани домен или назив неких двојезичних речника. Исти Ларусов речник сам термин *речника (dictionnaire)* одређује као дидактичко дело које сачињавају међусобно неповезани чланци чији су уводни појмови речи најчешће поређане по алфабетском реду (што као дефиниција више одговара енциклопедијском или једнојезичном типу речника). Као синоними појављују се речи *glossaire* и *lexique*.

Речник другог најпознатијег издавача речника у Француској *Le Robert. Dico en ligne*[2] термин *глосар* (*glossaire*) објашњава као: 1. речник у

1 Доступно на:
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/glossaire/37201?q=glossaire#37146

2 Доступно на: *https://dictionnaire.lerobert.com/definition/dictionnaire*

којем се објашњавају тешке и мање познате речи неког текста или књиге; 2. списак речи неког дијалекта или специјализованог стручног домена, а термин *речник* (*dictionnaire*) као скуп речи и израза неког језика у којем се дефинише њихово значење, уз разликовање енциклопедијског речника (који даје властита имена и информације о стварима које означавају дате речи) од језичког речника (са датим значењима и примерима употребе речи), а потом помиње и двојезичне речнике, речнике синонима, антонима. хомонима, жаргона и сл. као и електронске речнике. Роберов речник као синониме помиње следеће термине: *lexique*, *encyclopédie*, *glossaire*, *thésaurus*, *trésor*, *vocabulaire*, *dico* (familier).

Речник енглеског језика *Cambridge Dictionary*[1] појам *речник (dictionary)* дефинише као: 1.књигу која садржи списак речи поређаних по алфабетском реду у којем се објашњава њихово значење или даје одговарајућа реч у неком другом језику; 2. књигу која даје информацију о одређеној теми или области (на пример, биографски или научни речник, речник цитата итд.); 3. листу речи у електронском облику које користе рачунари и паметни телефони у програмима за проверу писања, на пример. Исти речник појам *глосара (glossary)* одређује као листу речи поређаних по алфабетском реду у којој су дата значења речи или израза које је тешко разумети (глосар техничких термина или страних речи, на пример).

Речник енглеског језика *Macmillan Dictionary*[2] за појам *речник (dictionary)* каже да означава: 1. референтан извор који даје информације о речима и њиховим значењима, употребама и изговору, а може бити објављен као штампана књига или у електронском облику, као једнојезичан, двојезичан и вишејезичан; 2. књига или интернет страница или неки други извор који се бави одређеном облашћу и садржи речи, изразе и термине који се користе у тој области, уз њихово значење и употребу (на пример, речник уметности, музике, биологије итд.). *Macmillan Dictionary* за термин *глосар (glossary)* наводи да означава листу тешко разумљивих речи са објашњењем њиховог значења.

Приметили смо да поменути речници и лексикони најчешће ова два термина користе као синониме, што је случај и са већином аутора који се баве језицима струке и науке. Поред термина *глосар* и *терминолошки речник* или само *речник*, наилазимо и на термине *лексикон, лексика, вокабулар* и сл. Ми смо се определили за термин *стручни*

1 Доступно на: *https://dictionary.cambridge.org*

2 Доступно на: *https://www.macmillandictionary.com/*

терминолошки глосар (често и само *глосар*) јер сматрамо да он на најбољи и најсвеобухватнији начин покрива оно чиме се у овом раду бавимо, а то су двојезични речници стручних термина који се користе у настави и учењу страних језика струке.

Основна одлика специјалних речника, у које убрајамо и стручне речнике, јесте да имају јасно дефинисану намену, а тежиште им је специфична лексика односно терминологија одређене струке. Имајући у виду све већу међународну повезаност научника и стручњака, као и постојање међународних истраживачких и стручних тимова који сарађују на разним пројектима, разумљиво је што су вишејезични речници у стручној лексикографији осетно заступљенији него код других типова речника.

Различите врсте речника одавно постоје у штампаном облику, а у новије време све су бројнији и дигитални / електронски / е-речници чија је основна предност што су брзо и лако доступни на рачунарима, мобилним телефонима и таблетима. Међутим, при разматрању питања стручних терминолошких глосара намеће се и питање лексикографских навика и потреба њихових корисника, у нашем случају пре свега студената различитих нефилолошких факултета.

Истраживање спроведено 2014. године на Филозофском факултету у Београду показало је да студенти немају развијене лексикографске навике. За рецепцију и продукцију текстова на страном језику најчешће користе језичке, двојезичне, опште и електронске речнике на интернету (али не и оне доступне на CD-рому), док мање користе штампане речнике. Више од 90% испитаника тврди да не користи ниједан стручни речник, што не чуди за оне језике (француски и немачки) за које такви речници не постоје, али јесте необично за енглески језик за који постоји стручни речник за област социолошких наука, а користи га само 30% испитаника. У овом истраживању само је значајнији проценат студената који уче француски језик рекао да повремено користи француске једнојезичне опште речнике (њих 52,16%), као и двојезичне у комбинацији француског са енглеским језиком (69,56%). Мање од 10% студената који слушају енглески језик, и то врло ретко, користи речнике енглеског језика у комбинацији са неким другим језиком. Једнојезичне стручне речнике користи 26,07% оних који уче француски језик и 8,62% оних који уче енглески. Посебно забрињава што при коришћењу електронских речника студенти углавном или чак искључиво користе реч која се појави као први понуђени превод, а која често није одговарајућа. Ово не значи нужно да су ти речници лоши или

да дају погрешне преводе, већ одражава непостојање свести о потреби коришћења поузданих речника (Vidić 2014).

Француски једнојезични стручни речници, као и они општи, намењени су превасходно изворним говорницима француског језика и енциклопедијског су типа, а њихово тежиште је на референтима, стварима, појмовима, па се одреднице углавном своде на именице, придеве и ретко прилоге, не дају се у контекстима и са примерима употребе, па нису нарочито погодни за употребу нефранкофоних особа. Као добар пример стручног речника француског пословног језика ауторка наводи *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires (le DAFA)* аутора Binon, Verlinde, Van Dyck, Bertels из 2000. године. Овај речник се састоји од тематских чланака који обухватају кључне породице речи уклопљене у семантичке везе, затим 3200 речи датих у различитим контекстима и више од 3000 реченица-примера употребе, при чему је свака реч преведена на пет других језика[1].

Истраживање спроведено 2017. године на Пољопривредном факултету Универзитета у Београду показује да су готово сви испитани студенти свесни значаја употребе речника у учењу страног језика, огромна већина поседује и користи само двојезичне речнике општег језика, и то 47,9% испитаника користи речнике у штампаној форми, 32,4% користи онлајн речнике, 11,3% комбинује речнике у електронском издању и оне доступне онлајн, а 2,8% комбинује речнике у штампаној форми и електронска издања. Када је реч о стручним речницима, чак 78,4% анкетираних студената не зна да ли уопште постоје двојезични или вишејезични речници из њихове студијске области, а и остали заправо слабо разликују речнике општег и стручног језика. (Марковић и др. 2018: 463, 466) Многи речници бесплатно су доступни на интернету, али су због њиховог неуједначеног лексичког квалитета и недовољне поузданости могућности њихове употребе често ограничене. У том смислу самостални и сараднички рад студената и наставника на креирању стручних терминолошких глосара добија на значају и за многе области у којима уопште не постоје стручни глосари, а то је уједно и једини начин да студенти успешно овладају стручном лексиком из области којом ће се бавити.

1 У раду Јасне Видић „Речник у настави француског језика за академске потребе", *Комуникација и култура online*, Година V, број 5, 102-131. дати су списак и врло кратка анализа разних једнојезичних и двојезичних општих и стручних речника француског језика, штампаних и електронских.

Један од основних проблема са којима се сређу наставници и студенти страног језика струке јесу бројне терминолошке неуједначености, појмовне двосмислености, недостатак хармонизованих и стандардизованих термина у бројним језицима (чак и оним такозваним великим светским језицима, а посебно у језицима са мањим бројем говорника, као што су српски и други језици нашег региона). Довољно је само поменути свим наставницима блиску област образовања и васпитања у којој су двосмислени и неки од основних термина који постоје, на пример, у француском и енглеском језику као једна реч, док у српском језику имају значење неколико термина (попут француске речи *éducation* или енглеске речи *education* које се на српски преводе као: *васпитање, одгој, образовање, школовање, просвета*, или француске речи *didactique* која се преводи као *дидактика* и *методика*, док се реч *méthodique* користи само као придев у значењу *методичан, организован*). Очит је и недостатак релевантне речничке литературе, па отуда још већи значај сталног стварања и допуњавања терминолошких глосара особито у оним научним областима у којима терминологија на српском језику није довољно развијена и у великој мери се користе изворни изрази преузети из неког страног језика (у данашње време превасходно енглеског).

У настави страних језика струке у нашем високом образовању уочено је још неколико проблема:

- Слабо владање матерњим језиком код већине студената, што наводи наставника страног језика да помаже у савладавању пропуста у познавању матерњег језика (а што би се можда могло бар делимично превазићи предлагањем изборних предмета везаних за дати страни језик струке, али који би се држали на матерњем језику).
- Недовољно владање стручним терминима и кључним концептима везаним за струку изражено је на свим нефилолошким факултетима, што је разумљиво ако се зна да се страни језици струке изучавају углавном на почетним годинама студија када студенти не познају још довољно своју будућу струку. Овај проблем би се могао у одређеној мери превазићи обавезним изучавањем страног језика струке на дипломским мастер студијама. Наше искуство у раду са студентима Учитељског и Православног богословског факултета Универзитета у Београду јасно показује да студенти дипломских мастер студија имају боље резултате у разумевању и превођењу текстова управо због бољег познавања стручне терминологије.

- Непостојећа, недовољна или неквалитетна сарадња наставника страних језика струке са наставницима стручних предмета велики је пропуст, јер би управо она могла бити најкориснија и незаменљива будући да би наставници ових предмета могли стално да уче једни од других.
- Студенти углавном раде да би били оцењени, дакле њихова мотивација најчешће је спољашња, те би стога сваки њихов додатни ангажман требало на неки начин наградити (додатним бодовима, смањењем градива за испит, вишом оценом, уношењем у додатак дипломи и сл.).
- Недовољна пажња студената велики је проблем, па је неопходно да у свакој фази рада постоји некакав дигитални траг о њиховим активностима (у том смислу могла би се предвидети, на пример, израда дигиталног глосара стручних термина као део портфолија студента).

Страни језик струке у дигиталном наставном окружењу

Учење страног језика струке помоћу рачунара датира од деведесетих година. Захваљујући развоју телекомуникационих система и специјализованих софтвера (интелигентних туторских система, веб алата, мобилних апликација, друштвених мрежа и технологија проширене реалности), данас дигиталне алате можемо успешно применити како у учионичкој, тако и у ванучионичкој настави, уз присуство предавача или без њега, синхроно и асинхроно. Дигитално наставно окружење укључује хипермедијалност и интерактивност (Noytim 2006; Crystal 2006) која подразумева да студент има могућност приступа текстовима и/или мултимедији пратећи хиперлинкове, као и могућност комуникације са аутором материјала или колегама из групе, а може и да самостално уређује садржаје.

Са циљем да се обликује што делотворније и за студенте подстицајније и обогаћеније окружење у настави страног језика струке све више се примењује концепт мешовите наставе (енг. blended или hybrid learning), који подразумева окружење за учење засновано на различитим варијантама традиционалне наставе (лицем у лице) и е-учења. Захваљујући развоју веб алата и мобилних апликација, мешовита настава данас је формално образовни процес где се студенти поучавају делимичном испоруком садржаја у учионици уз делимичну испоруку

оналјн (енг. online) садржаја.

Утицај који мултимедија у мешовитој настави, може имати на студенте током учења страног језика струке описао је Дулитл (Doolite & Tech према Ристић, Радовановић 2013: 139) кроз принципе: *мултимедијалности* (студенти уче боље уколико се наставни садржаји презентују поред речи још и сликом и звуком); *просторне близине* (студенти уче боље уколико им је мултимедија доступна на рачунару или паметном уређају); *временске близине* (студенти уче боље уколико се слике и речи презентују истовремено, а не наизменично); *усклађености* (постигнућа студената су већа када непознати појмови нису у првом плану, него их упознају у корелацији са већ познатим појмовима); *индивидуалних разлика* (ефекти инструкционог дизајна могу стимулисати студенте са мањим предзнањима) и *директне манипулације* (како се повећава сложеност градива, повећава се утицај директног рада са динамичким садржајима као што су анимација, темпо и др.).

Потребно је подвући да је мешовито наставно окружење флексибилно и стимулативно, подржава различите стилове учења и моделе поучавања[1], уз могућност коришћења различитих апликација и веб алата који могу допринети остваривању наставних циљева страног језика струке. Оно нуди ефикасну платформу за комплексно вредновање студентских постигнућа. Знања која се стичу овим путем су трајнија јер се може учити путем искуства. Улоге наставника и студента су измењене. Студенти су у средишту процеса учења и преузимају одговорност за учење, док је наставник ту да пружи подршку адекватним стратегијама, алатима и саветима које је потребно применити.

Посебан квалитет, поред остваривања наставних циљева страног језика струке је подизање нивоа дигиталних компетенција студената (Ristić, Vujović 2015) које обезбеђују да студенти постану креатори дигиталних образовних садржаја који могу унапредити њихове језичке компетенције, посебно када је реч о познавању стручне терминологије на страном језику. Сматрамо да је од кључне важности константна

1 У настави језика струке може се имплементирати педагошки модел изокренуте учионице (енг. *Flipped Classroom*). Овај модел наставнику може обезбедити максимално време за практичне активности на часу. Применом овог модела студенте мотивишемо да уче и буду активни и ван учионице уз занимљиве наставне садржаје. Циљ примене овог модела у настави страног језика (Ristić, Vujović 2015) јесте ефективно и ефикасно коришћење времена на самом часу, као и стварање стимулативних услова за коришћење страног језика ван часа.

хоризонтална и вертикална повезаност са другим стручним предметима кроз различите интегративне активности које се могу реализовати путем пројектне наставе. Пројектни приступ у овом случају представља заједничку активност наставника страног језика струке и наставнка стручних предмета и студената. Кључна улога наставника је да створи подстицајно наставно окружење за рад на лексици, односно богаћењу речничког фонда са више учења, а мање поучавања (Matijević, Topolovčan 2017). Циљ је да студенти употребљавају исправно значење речи и израза кроз познавање и правилну употребу стручних и дигиталних глосара, али и њихово креирање.

Предлог дигиталних алата за креирање глосара са методичким оквиром

Више пута смо истакли (Ристић, Благданић 2017; Ristić 2019) да се процењивање вредности неког наставног средства, па тако и дигиталних алата (платформи, веб алата и мобилних апликација), не може заснивати искључиво на слободним проценама корисника (студената) или професионалаца у области образовања (наставника страног језика). С обзиром на то да је реч о дигиталним алатима који имају функцију наставних средстава, води се рачуна о испуњености критеријума и показатељима за вредновање квалитета:

1) *научно-стручни критеријум* – алати обезбеђују остваривање циљева и задатака наставе језика струке. Као основни циљеви и исходи наставе страног језика струке на друштвено-хуманистичким наукама у Србији најчешће се наводе: „активирање и проширивање знања стеченог у предходном школовању, овладавање терминолошким системом уже струке, развијање навика самосталног служења стручном литературом, укључујући и вештину превођења текстова научног стила из домена уже струке (Папрић 2018: 50).

2) *дидактичко-методички критеријум* – код студената се подстичу: активан приступ учењу; различите језичке активности; развој самосталности и иницијативе у учењу; кооперативне активности студената (сарадничко учење); развијање вештине коришћења дигиталних ресурса у функцији учења; омогућава се уочавање веза у мрежи појмова; подстичу се различити облици учења у складу са природом садржаја; налози намењени студентима су релевантни, прецизни и реално изводљиви; налози су примерени студентима различитих нивоа знања

и интересовања; обезбеђена је интерактивност и повратна информација за студента; наставник има могућност да управља деловима дигиталног садржаја.

3) *језички критеријум* – поштују се језичке норме страног језика; на правилан начин се користи стручна терминологија.

4) *етички критеријум* – подстичу се толеранција и уважавање различитости; промивише ненасиље и поштовање правила у реалном и дигиталном окружењу, као и инклузивна адаптабилност; поштује се родна равноправност; подстиче очување националног, културног идентитета, и природних богатстава на локалном и глобалном нивоу.

4) *технолошки и графички критеријум* – поштовање технолошких W3C стандарда (HTML5, CSS3, Javascript технологије и сл); једноставна и прегледна навигација; прилагодљив дизајн интерфејса и оптимизација корисничког окружења (Android Studio развојно окружење, Gradle build систем, додатне библиотеке и сл.); алат је оптимизован за употребу у дигиталном окружењу (пожељно је што краће време учитавања и мало заузимање меморијског капацитета уређаја); јасно наведено ко су аутори алата и услови коришћења; графички и мултимедијални елементи су квалитетни, јасни, садржајно повезани и пропраћени називом или објашњењем; графички знаци и симболи се доследно користе.

5) *безбедносни критеријум* – сигуран пренос података од и до корисника; не захтевају се од студената активности које их на било који начин могу довести у опасност или којима се може угрозити радна и животна средина.

Дигитално наставно окружење за страни језик струке може бити ефикасно само ако су задовољени анализирани критеријуми, ако су алати у складу са наставним циљевима и ако наставник добро поучава, јер технологије могу унапредити само добро поучавање. Дигитални алати омогућавају да поред наставника и студенти креирају садржаје као и да сарађују једни са другима у формирању мреже учења стручне терминологије са дистрибуираним креирањем садржаја. Сматрамо да би овај конструктивистички приступ у коме студенти имају активну улогу у прикупљању стручних речи и израза, њиховом презентовању, објашњавању и превођењу могао довести до свеобухватнијег овладавања вештином разумевања и превођења стручних текстова.

У оквиру конструктивистичког приступа настави страног језика струке, Рао наводи (Rao 2014: 7) бројне технике које је пожељно да наставник користи. Неке од њих су: увођење идеја које покрећу и

инспиришу студенте да постављају питања и покрећу дискусију; проналажење равнотеже између давања превише и премало упутстава; изградња наставног окружења које подржава учење студената (мање поучавања, више учења); увођење честих конверзација са студентима; стимулисање студената на изношење стручних аргумената; омогућити студентима прилику да бирају начин презентовања знања; повезивање студената са наставницима струке и стручњацима у областима које изучавају; научити студенте вештинама и процедурама које су им потребне, како би учествовали у ефикасном истраживању и стваралаштву; обезбедити време за размишљање и мета-когницију унутар мреже учења; константно подстицање и одржавање доброг расположења међу студенима.

Велику помоћ студентима у остваривању наставних исхода пружају квалитетни садржаји језика струке које могу пронаћи на интернету.

На основу анализе испуњености критеријума којом смо испитивали постојеће алате издвојена су три модела за креирање стручних глосара: у оквиру платформи за учење на даљину (Microsoft Office 365, Moodle i Edmodo), помоћу Wiki речника и самосталних алата за креирање глосара.

Када су у питању дигитални алати и платформе које укључују велики број дигиталних алата, потребно је нагласити да постоје оне које су намењене искључиво за учење језика, мада је и велики број оних чија је првобитна намена другачија, али се веома успешно могу користити за одређене наставне активности. Једна од таквих је платформа Microsoft Office 365 коју користи преко 110 милиона студената и наставника у водећим светским универзитетима, факултетима и школама. Microsoft Office 365 платформа, представља колекцију услуга (сервисе) која наставнику омогућава ефикасну колаборацију са студентима. Доступна је бесплатно за наставнике који су у академској институцији и студенте. Платформа обухвата Office Online, 1 TB OneDrive складишта за податке, Yammer, SharePoint, као и друге корисне сервисе као што је Teams који обезбеђује извођење видеоконференцијског часа. У оквиру ове платформе могу се формирати тимови студената који би радили на пројекту креирања глосара.

Познато је да платформе за учење на даљину или системи за управљање учењем (у даљем тексту платформе) омогућавају виртуално, колаборативно окружење за подршку реализацији наставног процеса. Платформе за управљање учењем наставницима обезбеђују једноставно и ефикасно: дељење наставних материјала, праћење студентског напретка;

организовање и креирање тестова; прелиминарну и формативну проверу и друге облике провере знања; ефикасну комуникацију са студентима као и архивирање педагошке документације у дигиталном облику. Избор платформе зависи од више фактора: природе и статуса наставног предмета (основне, мастер, докторске студије), броја студената, оспособљености наставника за методику онлајн наставе, дигиталних компетенција, техничких ресурса и техничке подршке образовне установе, препорука стручњака и процене наставника.

На основу испуњености критеријума и показатеља за вредновање квалитета издвојили смо две бесплатне платформе за креирање стручних глосара: Moodle и Edmodo. Поред наведеног, рад на овим платформама не захтева напредне дигиталне компетенције и велико информатичко предзнање тј. једноставне су за коришћење за све учеснике. Предност је што постоје обуке и стручна подршка у нашој земљи за обе платформе. Moodle Мрежа Србије (MMS) је удружење за размену идеја и искустава свих оних које занимају педагошки и технички аспекти примена Moodle-а. Универзитет у Београду један је од чланова овог удружења. На URL-адреси *https://srb.edmodo.com* приступамо српском поддомену Едмода. Постоји неколико приручника за употребу ове платформе међу којима бисмо издвојили упутство ЗУОВ-а[1] (Завода за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије).

Поред постављања наставних материјала, наставници и студенти у оквиру ових платформи имају велик избор активности које могу да користе за богаћење речничког фонда: флеш карте, причаоницу, вики блог, анкете, тестове, задатке, форум, као и глосар који студенти уз инструкције наставника током основних и мастер студија могу креирати. Важно је нагласити да је потребно да наставници редовно обавештавају студенте о њиховим обавезама, на шта их подсећа календар обавеза. Студенту се може ограничити број покушаја израде задатка. Сви резултати, активности и рад учесника на овим платформама чувају се у систему.

Вики (eng. *Wiki*) алати представљају веб платформе које се користе за креирање веб страница чији аутори могу бити наставници и/или студенти, а намењени су превасходно у образовне сврхе. Најпознатији вики је Википедија. Основна визија је да се Википедија и њој сродни Вики пројекти популаризују и обогате новим садржајем, у академском

1 Упутство је доступно на:
http://iktpetabg.weebly.com/uploads/3/7/1/0/37104233/edmodo.pdf

окружењу. Постоји велики број вики алата, који кроз веома једноставну контролу приступа и са широком палетом опција омогућавају наставницима да уређују пројекте од куће или са факултета, користе их у току часова како би повећали ефикасност рада као и укључили студенте у рад и омогућили им да користе вики странице за своје пројекте, као што је пројекат креирања глосара. Захваљујући Викимедији Србије покренути су и подржани многи Вики пројекти међу којима је и Викиречник у Србији, који има за циљ проширење бројности и квалитета фонда речи разних језика на Викиречнику на српском језику. Поред овог циља, ради се и на ширењу мреже студената и осталих волонтера који имају добру вољу да раде и развијају онлајн слободне речнике. Први пројекат, 1001 арапска реч, покренут је 2013. године, а 2014. прикључују се студенти других катедри Филолошког факултета.

Кључно за употребу креирања речника је активација студената на тему: 1) објашњавања, описивања и навођења примера код увођења новог термина ради подизања свести и дубинског разумевања значења; 2) манипулисања речима у контекстуалном оквиру; 3) представљања појма кроз слику, симбол или графикон; 3) организовања познавања појмова у бележнице; 4) дискусије о речима које су научили и 5) гејмификације у функцији дугорочног памћења термина (Marzano, Pickering према Sharma, Unger 2016).

За имплементацију креирања дигиталног глосара, у фукцији ефикасног учења термина, предлажемо методички модел пет корака:

1) *Планирање:* Дељење студената у групе, подела задатака (одређеног броја стручних термина које је потребно усвојити) и дефинисање временског оквира;

2) *Орīанизовање īојмова у диīиīалне бележнице* – употребљавају се апликативни програми (за унос и обраду текста, табеларне калкулације или презентације) или алати у облаку на Гугл или 365 платформи који замењују стандардне десктоп апликације;

3) *Презенīовање усвојених речи у диīиīалној форми* као што су нпр. речник у мудлу или неком од самосталних алата, креирање мапа ума, флеш картица или интерактивних игара за учење нових термина;

4) *Дељење креираних маīеријала са члановима īима* (групом) и наставницима (наставник страног језика струке и наставник/ци одређеног стручног предмета);

5) *Дискусија са саморефлексијом.*

Методички оквир пет корака могуће је развити кроз модел пројектне

наставе.

Постоји велики број самосталних алата:

- Бесплатан алат за израду мобилне апликације речника компаније Стил (енг. Dictionary App Builder[1]) нам помаже да направимо стручне речнике за Андроид и iOS паметне телефоне и таблете. Потребно је да наведемо датотеку података речника који ћемо користити, назив апликације, фонтове, боје, звук, илустрације и иконе. Алат ће све узети у обзир и направити прилагођени речник који можемо инсталирати на телефон, послати другима Bluetooth-ом, поделити на микроSD меморијским картицама и објавити у продавницама апликација на Интернету.
- Поплет (енг. Popplet) је прегледан и естетски адекватан алат за креирање мапа ума који веома ефикасно може помоћи дубинском разумевању стручне терминологије. Коришћењем овог алата студенти се ангажују у активностима текстуалне, сликовне и/или звучне конструкције речника што доводи до дубинског разумевања појмова (Sharma, Unger 2016). Употребом овог алата студенти на мултимодални начин демонстрирају познавање значења речи и појмова. Поплет нуди прегледан и естетски леп простор на коме се од понуђених елемената креира мапа ума. Његова је предност у односу на неке друге мапе ума то што вас аутоматским изборима не ограничава да елементе повежете како желите или што вам нуди одређене облике за одређене теме мапе. У оквире можемо уносити текст и уграђивати медијске садржаје (слика са рачунара или Фејсбука и Фликра, филм са Јутјуба). Мапа је сарадничка, тј. пружа могућност заједничког креирања са онима које позовете путем имејла или претрагом у заједници постојећих чланова овог сервиса. Они се претходно и сами морају регистровати да би позив прихватили и да би сарадња отпочела. Креирана мапа може се накнадно уређивати, делити путем Фејсбука и Твитера или имејла, уградити у веб-место путем ембед-кода, извести као ЈПГ-слика или ПДФ-документ.

Уместо закључка – неколико идеја

Наши студенти углавном су свесни важности коју речници имају у учењу страног језика струке, они препознају сврху њихове употребе, али

1 Доступно на: *https://software.sil.org/dictionaryappbuilder/*

нису свесни различитости које постоје између речника општег језика и стручних терминолошких глосара, као и тога да се у њима може доћи до различитих информација, а већина, нажалост, не поседује у довољној мери развијену лексикографску корисничку компетенцију, па чак ни нема било какав речник страног језика иако га годинама учи. Сматрамо да коришћење речника уопште, а посебно стручних терминолошких глосара, треба да представља неизоставан део студијских планова и програма свих нефилолошких факултета. Посебно се залажемо за увођење сарадничког рада и рада на пројектима чији би циљ био стварање студентских стручних глосара који би помогли њима самима, а и осталим њиховим колегама, у разумевању и евентуалном превођењу научних и стручних текстова. Верујемо да би овакав рад омогућио да студенти, бар у извесној мери, поред нивоа разумевања досегну и ниво употребе стручних речи и израза на страном језику.

Циљ нам није да предложимо било каква решења, већ да подстакнемо на размишљање и трагање за конкретним идејама и решењима прилагођеним условима и потребама сваке групе студената и њихових наставника.

- Сви наши студенти морају научити да правилно користе речнике општег језика и терминолошке глосаре, да изаберу одговарајући превод од неколико понуђених, да уоче да је реч о фразеолошком изразу и потраже адекватан превод и сл.
- Потребно је осмислити и предложити теме за студентске радове или истраживања на мастер и докторским студијама које би се односиле на конкретну примену знања из области страног језика струке.
- Покретање микро и макро пројеката у области креирања стручних глосара било би вишеструко корисно, како током студија, тако и дуж читаве професионалне каријере многих генерација стручњака. Имајући у виду да се најдуже и најбоље памти све што се научи кроз самосталан рад и у сарадњи са другим студентима и самим наставником, могао би се осмислити заједнички рад студената филолошких и нефилолошких факултета на стварању терминолошких речника и глосара посвећених разним страним језицима у различитим стручним областима и за академске намене. Добар пример и узор може се наћи у Француско-српском глосару термина за француски језик за академске намене који је резултат пројекта две наставнице и групе студената Катедре за француски

језик Филолошког факултета Универзитета у Београду.[1] Овакве и сличне дигиталне базе разних знања из домена страних језика струке неопходне су у свакодневном раду студената, универзитетских наставника језика струке, али и научних и стручних преводилаца и морале би чинити саставни део како иницијалног образовања свих будућих наставника, тако и њиховог континуираног усавршавања.

- Целисходно ангажовање и обучавање студената-демонстратора захтева време и додатни напор, како наставника, тако и студената, које због тога треба и адекватно наградити (додатним бодовима, олакшицама при полагању испита, додацима дипломи и сл.).
- Унапређивање сарадње наставника страних језика и наставника осталих стручних предмета од кључне је важности и морало би бити саставни део рада свих наставника на факултету (али и шире, међу сродним факултетима у оквиру универзитета), а од њега би корист имали наставници страних језика који не познају довољно одређену научну и стручну област, али и наставници стручних предмета којима је потребно усавршавање знања страног језика.

Могућности за унапређење наставе и учења страног језика струке видимо кроз системски приступ и изградњу агилног наставног окружења: увођење хибридних (blended) наставних модела; подстицање акционог учења кроз пројектну наставу и сарадничко учење; израду савремених уџбеника који су засновани на концепту рачунарства у облаку (QR code and Augmented reality) и агилних технологија (Kanban and Scrum).

Константан технолошки развој у свим областима доноси нове термине и професионализме, што захтева нове специјалне двојезичне појмовнике и терминолошке речнике, односно уско профилисане речнике професионализама. Неопходно је подвући да је култура сарадње и интегрисања знања предуслов за креирање дигиталних глосара. Потребно је да иницирамо наставне ситуације (тзв. мреже учења) у којима студенти уче једни од других, али и наставници страног језика струке од других наставника и студената (посебно са завршних година основних академских, мастер и докторских студија).

---

1 Овај глосар настао је као резултат семинара посвећеног француском језику за професионалне и академске намене који је у марту 2018. године одржан на Учитељском факултету Универзитета у Београду и доступан је на платформи IF-profs намењеној професорима француског језика широм света.

Предложени дигитални оквир може обезбедити: индивидуализацију коју ствара лично прилагођено окружење за учење (студент може приступити различитим ресурсима и апликацијама које одговарају његовом стилу учења и предзнањима); приступ квалитетним мултимедијалним образовним дигиталним садржајима са било ког места и у било које време; подржавање пројектних активности и сарадничког рада; учествовање у креирању базе знања из дате области језика струке којој студент може приступати и касније током свог професионалног рада; мотивацију студената и наставника; једноставно коришћење, смањење трошкова (студенти и наставници не купују апликације).

Библиографске референце

1. Bugarski, R. (1996). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja.
2. Crystal, D. (2006). *Words words words*. OUP Oxford.
3. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
4. Kristal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Kembridž: Cambridge University Press.
5. Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Noytim, U. (2006). *The impact of the Internet on English language teaching: A case study at a Thai Rajabhat university* (Doctoral dissertation).
7. Rao, C. S. (2014). English for Science and Technology: A Learner Centered Approach. *English for Specific Purposes World,* 15(42), 1-10.
8. Ristić M. (2019). Model digitalnog nastavnog okruženja za strani jezik stuke. *Inovacije u nastavi*. XXXII, 2019/2, 106–121.
9. Ristić M., Vujović A. (2015): Vrednovanje znanja stranog jezika u hibridnom nastavnom okruženju, *International conference EDUvision 2015*, Modern Approaches to Teaching Coming Generation, Ljubljana, 464-474. Preuzeto sa: *http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf* (приступљено 10. марта 2021.)
10. Sharma, S. A., Unger, S. (2016). Employing Web 2.0 Technologies to Support Students' Academic Vocabulary Acquisition. *Michigan Reading Journal*, 48(3), 5.
11. Vulfolk, A., Hjuz, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. UK: Pearson Education Limited, Beograd: CLIO.

12. Марковић, К., Ђорђевић, Д., Пајић, С. (2018). Употреба речника у настави страног језика струке. У Ана Вујовић, Санела Шипрагић Ђокић, Маријана Папрић (ed.) *Страни језик струке и професионални идентитет*, Београд : Друштво за стране језике и књижевности Србије, Учитељски факултет, 453-473.
13. Папрић, М. (2018). Савремена настава руског језика струке: проблеми и перспективе. *Иновације у настави.* 31 (1), 43-57.
14. Ристић М., Благданић С. (2017). Нове перспективе у образовању - ваучионичка настава у дигиталном окружењу. *Иновације у настави*. 30 (2), 1-14.
15. Ристић М., Радовановић И. (2013): *Интернет у образовању* (*Педагошки ефекти примене интернета у настави*), Учитељски факултет, Београд.

Речници

1. *Cambridge Dictionary*, *https://dictionary.cambridge.org/* (приступљено 12. марта 2021.)
2. *Larousse – Dictionnaire de français*, *https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/glossaire/37201?q=glossaire#37146* (приступљено 12. маја 2021.)
3. *Le Robert,* Dico en ligne, *https://dictionnaire.lerobert.com/definition/dictionnaire* (приступљено 10. априла 2021.)
4. *Macmillan Dictionary*, *https://www.macmillandictionary.com/* (приступљено 10. марта 2021.)
5. *Речник српскохрватскога књижевног језика*. (1967, 1973). Књига прва. Нови Сад, Загреб: Матица Српска, Матица Хрватска.
6. Вујаклија, М. (1970). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
7. Клајн, И., Шипка М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Београд: Прометеј.
8. *Лексикон образовних термина*. (2014). Београд: Учитељски факултет.

Ana Vujović, Miroslava Ristić

Les outils numériques et la création des glossaires de spécialité

Résumé

Notre hypothèse de départ est que l'éducation moderne de tous les citoyens éduqués académiquement doit inclure la connaissance d'au moins une langue étrangère de spécialité, mais que la compétence linguistique des étudiants n'est souvent pas à un niveau satisfaisant, surtout lorsqu'il s'agit de connaissance et d'utilisation correcte de la terminologie professionnelle dans une langue étrangère. À l'aide des méthodes analytique et comparative, nous rappelons les caractéristiques fondamentales et l'importance de l'existence des glossaires de spécialité, en particulier les avantages des glossaires numériques, puis proposons un cadre méthodologique pour la création de tels glossaires. Notre objectif est de faire plusieurs propositions pour améliorer la situation actuelle, en insistant notamment sur la nécessité d'une connexion horizontale et verticale avec d'autres disciplines professionnelles. Nous pensons que l'une de bonnes solutions serait la coopération des étudiants dans la création d'un glossaire numérique d'une langue étrangère de spécialité et dans la mise en œuvre de divers projets, car c'est ainsi que plusieurs objectifs, à la fois linguistiques et transdisciplinaires, peuvent être réalisés simultanément. Sur la base de l'analyse des applications et des plateformes existantes, nous identifions trois modèles de mise en œuvre possibles : 1) création des glossaires de spécialité au sein de plateformes d'enseignement à distance (Microsoft Office 365, Moodle, Edmodo), 2) dictionnaire Wiki et 3) outils indépendants de création de glossaires.

ЈЕЗИК СТРУКЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ: СТАТУС, ТЕНДЕНЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ ››

LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION: STATUS, TENDENCIES, CHALLENGES ››

ANĐELKOVIĆ Jelena
Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka, Srbija
jelena.andjelkovic@fon.bg.ac.rs

MERŠNIK Marija
Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka, Srbija
marija.mersnik@fon.bg.ac.rs

ENGLISH FOR MORE SPECIALIZED PURPOSES – BENEFITS AND CHALLENGES

Abstract: *This paper presents the changes in the representation and type of ESP courses at a faculty of the University of Belgrade that are to be introduced with the new accreditation period commencing in school year 2022/2023, and potential challenges that these changes bring to ESP instructors. Even though there is a general trend of gradual reduction in the presence and status of ESP courses at Serbian tertiary education, our experience proves that discipline specialists and faculty management are eager to embrace ESP courses in which "specific purposes" have become "more specific" or "more specialized". Accordingly, new ESP courses at our multidisciplinary faculty are to become discipline-specific (i.e. tailor-made to particular study modules, e.g. English for IT, English for Management, English for Finance, English for Human Resources) rather than faculty-specific (i.e. one-course-fits-all-modules). The authors therefore suggest that narrowing down the disciplinary focus of ESP courses and presenting "more specialized" purposes to decision makers at particular faculties may improve the status of ESP courses and potentially reverse the process of their elimination.*

Keywords:

CLIL, ESP instructor competencies, higher education, syllabus design, learner-centered approach

Introduction

With the establishment of the European Higher Education Area (EHEA) and the adoption of the Bologna process, we have been witnessing an ever-growing internationalization of higher education, the growth of student mobility and the creation of a unique learning space (Fortanet-Gómez &

Räisänen 2008). These changes inevitably fortified the position of the English language as the international *lingua franca* in both academic and professional settings and established it as a prerequisite for professional and academic growth. Additionally, the EU language policy states that EU inhabitants should master two foreign languages in addition to their mother tongue, thus encouraging mobility, intercultural understanding, language diversity and multilingualism in Europe (*https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy*). Along these lines, the Council of Europe promotes multilingualism through several policies and initiatives (e.g. through the European Center for Modern Languages in Graz, its RELANG initiative attempting to relate language tests and examinations to CEFR - Common European Framework of Reference for Languages, etc.) (Fortanet-Gómez & Räisänen 2008: 18-20).

Despite the implementation of the Bologna agreement, the constantly growing internationalization of higher education, and the fact that proficiency in more than one language is a significant benefit on the jobs market, the learning of languages for specific purposes (LSP) and, more specifically, English for specific purposes (ESP) is losing its presence at European (and Serbian) higher education institutions. The number of LSP and ESP departments, classes and courses has been gradually reduced at HE institutions and curricula over the years, the decision being justified by financial reasons, at the cost of the quality of the syllabus, the study results and the language competences gained, as reported by (Chmelikova & Hurajova 2019: 446). On the other hand, in some countries (such as Germany and Finland) language teaching is contracted to language centers affiliated to HEIs (Fortanet – Gomez & Raisanen 2008: 35). In this way, students can choose a language they want to learn and an adequate level course, and gain additional credits, but also at additional cost (Jakić, Anđelković & Novaković 2012).

European HEIs have also demonstrated a gradual institutional shift away from the traditional ESP teaching and learning approach towards *Content and Language Integrated Learning - CLIL* (Arnó-Macià & Mancho-Barés 2015) and even English as a Medium of Instruction – EMI.[1] Even though LSP and

1 In this paper we will use the term CLIL to denote "an educational approach where subjects […] are taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at primary, secondary but also tertiary level" (Dalton-Puffer, Nikula, Smit 2010) . CLIL is similar to other forms of bilingual education such as Content-based language teaching (CBLT), Content-based instruction (CBI), Foreign language across the curriculum (FLAC), etc.

CLIL still coexist at European tertiary education (Đorović & Zavišin 2018), authors also warn about the decreasing (and even disappearing) role of ESP practitioners and the lack of language support in content teaching (Đorović & Zavišin 2018: 27). In other words, subject teaching is becoming the only focus in EMI, while the focus on language development is being lost (Lazarević 2019: 2). In such a situation, traditional roles of LSP teachers (such as having solid foreign language competence, adequate content/disciplinary knowledge and understanding of stakeholders' needs) is not enough; they are forced to adapt and assume new roles to maintain their position (Chmelikova 2019; Chmelikova & Hurajova 2019: 447). Such roles include initiating and taking part in interdisciplinary projects, organizing extracurricular activities with content teachers, and facilitating HEI internationalization by participating in devising study programs in English (ibidem).

The disagreeable position of LSP at Serbian higher education institutions has been analyzed by a number of authors. Most papers discuss the gradual elimination of languages other than English from Serbian higher education curricula (Ignjačević 2012; Anđelković & Novaković 2012; Jakić, Anđelković & Novaković 2012; Novaković, Anđelković, Jakić 2014), the reduction in the number of classes of all foreign languages, including English, and the changing status of LSP courses – from mandatory to elective (Anđelković & Novaković 2012); while issues such as large, mixed ability classes (Plećaš 2011: 680) and lack of teacher training in ESP (Stojković & Piršl 2014) are also common. Several courses in English for academic purposes (EAP), however, have been recently introduced at some Serbian faculties (Anđelković & Novaković 2012; Sinadinović & Mićić 2013; Prnjat 2018).

Even though CLIL is mostly limited to pre-tertiary education (Vučo 2014; Lazarević 2019) and not systematically planned and implemented at university level, some authors report on integrating elements of CLIL into their LSP syllabus at Serbian universities; examples include University of Belgrade's Faculty of Philosophy (Đorović & Zavišin 2018), Faculty of Veterinary Medicine (Mirić & Đorović 2015), Faculty of Mining and Geology (Beko 2013), or University of Priština's School of Technical Sciences in Mitrovica (Bakić-Mirić 2021). Studies also confirm positive attitudes of students towards CLIL and benefits that CLIL brings to both teachers and students (Ignjačević 2006; Ignjačević 2012; Ignjačević & Mirić 2006).

Language courses at FOS since 2009: an overview

The Faculty of Organizational Sciences (FOS), University of Belgrade, has a multidisciplinary curriculum, and currently offers two undergraduate study programs: Management (with three modules: General Management, Operations Management and Quality Management and Standardization) and Information Systems and Technologies (no modules), and a number of multidisciplinary master's, specialists and doctoral study programs. While the first undergraduate year is currently the same for all students, the courses later become study program-specific (starting from the second year), module-specific (third year), or mostly elective (final undergraduate year).

Foreign languages have been a mandatory part of FOS curriculum ever since it was founded in 1969 (Anđelković & Novaković 2012:11). With the last three accreditation cycles (commencing in school years 2009/10, 2014/15, and the one expected for 2022/23) the status and representation of foreign languages has significantly changed, though the languages students can opt for remained the same.

In the accreditation period 2009/10 – 2013/14, students opted for one of the following languages: English, French, German or Russian, and attended three mandatory one-semester courses in the chosen language during the 1st and 2nd year of undergraduate studies. Even though the courses' syllabi were faculty-specific, the name of the courses did not reveal the "specific purposes", as the courses were titled Foreign language 1, 2 and 3 (FL1, FL2 and FL3), as shown in Table 1.

Table 1: Foreign language courses at FOS – accreditation 2009/10

No.	Course	Semester (s)	No. of classes per week	Status	Study program
1	Foreign language 1*	I	1+1	mandatory	both
2	Foreign language 2**	II	2+1	mandatory	both
3	Foreign language 3***	III	2+1	mandatory	both

*,**,*** English / French / German / Russian

In the accreditation period commencing in school year 2014/15, all three courses were renamed into (foreign) Language for Specific Purposes 1, 2 and 3 (LSP 1, LSP 2 and LSP 3) to reveal that the focal point of the courses is not general, but rather specialized language (Table 2). The third course (LSP 3) lost

its mandatory status and became elective on the final year of undergraduate studies, while the remaining two mandatory courses were expanded to two semesters each. An additional course in English/French for specific purposes (LSP 4) was added to the Human Resources Management module at master academic level. Additionally, since 2014, students may take a number of discipline-specific EMI courses as an alternative to the same ones taught in Serbian as early as from 2nd year of undergraduate studies.

Table 2: Foreign language courses at FOS – accreditation 2014/15

No.	Course	Semester(s)	No. of classes per week	Status	study program
1	Language for Specific Purposes 1*	I,II	1+1	mandatory	both
2	Language for Specific Purposes 2**	III,IV	1+1	mandatory	both
3	Language for Specific Purposes 3***	VIII	2+2	elective	both
4	Language for Specific Purposes 4***	Master studies	dependent on no. of students	elective	HRM module

*,** English / French / German / Russian
,* English / French

The most drastic changes with the representation of foreign languages at FOS happened during the preparation for the new accreditation cycle that is to begin in school year 2022/23. These changes are partly the consequence of the complete restructuring of both study programs and corresponding modules, aimed at modernizing them and adequately responding to the demands of the jobs market. While the existing undergraduate study programs (Management and Organization, and Information Systems and Technologies) remained, the pertaining modules diversified; each study program is now to include 6 modules[1]. Additionally, the first year courses will no longer be identical for both

1 Management and Organization study program is to include the following modules: Project Management, Marketing Management and Communications, Operations Management, Quality Management and Standardization, Financial Management and Lean Business Organization, while the IST study program modules are: Information Systems, Software Engineering, Information Technologies, E-Business Technologies, Business Analytics and Information Engineering - Data Science.

study programs, meaning that undergraduates become more specialized from the very beginning. Master academic studies are also to become even more diversified in terms of modules and courses offered. In short, the strategic orientation of the faculty seems to be towards greater specialization of students, even at undergraduate level. As far as EMI courses are concerned, their number is expected to rise, but the topic has not been officially decided on yet.

Table 3: Foreign language courses at FOS – accreditation 2022/23

No.	Course	Semester (s)	No. of classes per week	Status	Study program	Modules within study programs
1	Foreign Language for Management 1*	I	2+2	mandatory	Management and Organization	all 6
2	Foreign Language for IT 1**	II	2+2	mandatory	Information Systems and Technologies	all 6
3	Foreign Language for Management 2 ***	VIII	2+2	elective	Management and Organization	2 out of 6
4	Foreign Language for Academic Purposes****	VIII	2+2	elective	Management and Organization	1 out of 6
5	Foreign Language for Human Resources Management*****	Master studies	dependent on no. of students	elective	Human Resources Management	2 out of 2
6	Foreign Language for Finance******	Master studies	dependent on no. of students	elective	Financial Engineering	1 out of 1

*,**,*** English / French / German / Russian
****,***** English / French
****** English

In line with the restructuring of the study programs at FOS in the following accreditation cycle, a completely new set of language courses has been devised (Table 3). The new set is the result of long-lasting negotiations with the faculty management. The negotiations were prompted by the initial

decision that the number of positions / courses at undergraduate level would be reduced to 40, i.e. 10 courses per school year (as opposed to the previous 11 courses per year + diploma thesis in the final year). In this battle for a position among the 40 available positions, subject-specific courses certainly had a huge initial advantage over languages.

The ESP teachers have, however, recognized their chance in the overall tendency of FOS towards more specialization in specific study programs/ modules, and in cooperation with a number of content teachers offered languages for "more specialized" purposes. Namely, instead of faculty-specific LSP 1 on the first year of undergraduate studies, in the new accreditation cycle students will have a mandatory study program-specific course: *Foreign language for management 1* (for students of Management and Organization) and *Foreign language for ICT* (for students of ICT). The other four courses will be offered to some study modules as optional on the last year of undergraduate or during master studies.

Courses for more specialized purposes: needs analyses, syllabus and teaching materials design and learning outcomes

The courses' syllabi proposed for the new accreditation cycle are the result of continuous analyses of student needs. The information was collected through questionnaires, informal conversations with both students and content teachers, and through the analysis of discipline-specific courses and corresponding teaching materials. As students are sometimes not completely aware of what their language learning needs are, the role of content teachers in the process of devising new language courses was crucial; the stages in designing ESP courses followed are outlined in detail in (Basturkmen, 2010). Additionally, the teaching materials for the proposed courses are being developed in close cooperation with content teachers, thus attempting to implement CLIL elements into our ESP teaching practice. Also, students' future professional needs were taken into consideration when opting for the types of tasks and teaching approaches (pair work, case studies, project-based teaching, etc).

Students' and content teachers' needs

New, more specialized courses have not been created overnight. Before accreditation cycle 2014/15, for example, classes were held in large groups of between 160 and 180 students, thus leaving little room for speaking, pair and

group-work, and numerous other student-centered activities. Motivating students to participate was another issue, as classes were mixed-ability both in terms of language proficiency and students' chosen study program. With one ESP teacher and one teaching assistant, it was impossible to organize an oral exam for as many as 700 students per course, so the exams were for the most part standard achievement tests with closed questions.

In an attempt to improve the language learning conditions and outcomes for our students, ESP instructors at FOS conducted a detailed needs analysis involving 379 students (see Anđelković, Novaković 2012). The analysis revealed that as many as 340 respondents, or 90 percent, believed that oral communication in English was crucial for their future professional career, while as many as 263 (or 69%) believed that they would benefit from learning English throughout undergraduate studies. Almost the same number (256 respondents, or 68%) claimed that they would prefer to have English language classes in groups of up to 60 students, while 222 respondents (59%) said they would attend the English language as an elective course in the fourth year of undergraduate studies. The results of the needs analysis were presented to the faculty management and consequently the students were divided into smaller groups, thus allowing more diversified teaching techniques and methods to be used.

As a growing number of FOS undergraduate students have begun pursuing their academic careers and/or attending EMI master programs abroad, the LSP3 course, elective from school year 2014/15, shifted its focus: away from faculty-specific language and terminology towards discipline-specific academic writing. Consequently, the course has become very popular among 4th year students, with more than 50 choosing this course every school year. The course is thus improved constantly in line with the results of needs analyses and course satisfaction surveys conducted for every generation of students. It has also allowed for the incorporation of CLIL elements, i.e. it enabled cooperation with content teachers on selection of discipline-specific presentation and essay topics for students' oral and written assignments. The first "more specialized" language course was introduced in school year 2014/15 on master academic studies, and more specifically, in HRM module. Even though titled LSP 4, its syllabus was tailor-made to fulfill the needs of future HR experts.

The third accreditation cycle that is to begin in school year 2022/23, as presented above, brings more specialization in foreign language learning at FOS, but also more challenges and opportunities for both ESP teachers and the students who opt for "more specialized ESP".

Opportunities and challenges for LSP teachers and students

Even though the total number of language courses is larger than in the previous accreditation cycle, there are fewer mandatory and more optional language courses limited to some study modules only. This outcome may not seem very positive, especially for languages other than English as even fewer students will opt for them; still, we believe that there are opportunities to take advantage of.

- Working in small groups and with more specialized content enables higher quality specialized language learning for students, allowing for nuances of professional language to be analyzed and acquired.
- Creating and delivering more specialized language courses requires more active cooperation between language and content teachers, producing more focused and specialized teaching materials relevant for students future professional environment.
- More opportunities arise for implementing diverse teaching approaches and a more student-centered classroom orientation focused on individual student needs.
- Ability to develop more focused or "narrow angled" courses which would be "tailored to the specific needs of a particular group of learners with the idea that course content will fit their needs very precisely and thus efficiently prepare them to meet the demands of their target situations" (Basturkmen 2010: 57), especially in more senior years, as well as master academic study courses.
- Integrating CLIL elements into ESP class improves both the teaching and learning experience.
- Students take more active part in learning as they know content better than ESP teachers.

Conclusion

Over time, we have seen a steady decrease in the number of LSP (and EPS) courses in the European higher education space (Fortanet-Gómez & Räisänen 2008). Along the same lines, the situation with the elimination of ESP courses at Serbian universities seems at times discouraging (Anđelković & Novaković 2012). However, there is always a silver lining and we believe this state of affairs can steer ESP practitioners towards a "more specialized" direction. By offering tailor-made courses designed to solve real-life problems and meet students' future professional needs, ESP can become and remain an indispensible part of the HE curriculum. This also opens up space for an even closer collaboration between content and language teachers, thus further integrating CLIL into the higher education space. This change, however, requires ESP teachers to work on their skills and embrace new roles in the globally changing tertiary education. Implementation of collaborative projects within the Faculty staff can only strengthen the competencies and skills of all parties involved, both students and teachers.

References

1. Anđelković, J. Novaković, M. (2012). Elimination of LSP from Serbian Universities - Reversing the Process. *Proceedings of the International Conference "The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures"*, Faculty of Logistics, Celje – Krško, University of Maribor, Slovenia, 21. - 22. septembra 2012. [ISBN: 978-961-6562-54-6, str. 10 – 15]
2. Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). *The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. English for Specific Purposes, 37, 63–73.* doi:10.1016/j.esp.2014.06.007
3. Bakić-Mirić, N. (2021). Putting CLIL into practice. *The Role of English In Higher Education*, 35. Proceedings of the International Seminar ESP and CLIL : Current Drivers in HEI Internalization. Juhász Gyula Higher Education Publishing: Szeged.
4. Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.
5. Beko, L. (2013). Integrisano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama. Doktorska disertacija. *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*.

6. Chmelikova, G., & Hurajová, Ľ. (2019). ESP teachers in the world of globalisation and higher education internationalisation. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 443-452.
7. Chmelíkova, G. (2019). The Challenging New Role for Language Teachers. *Online Journal for Research and Education R&E-SOURCE,* Special Issue 17, Dec.2019, ISSN2313-1640
8. Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Pub.
9. Đorović, D., & Zavišin, K. (2018). Integrating Elements of LSP Language Teaching and CLIL Methods in the Context of Tertiary Education. *Scripta Manent*, *13*(1), 26-44.
10. Fortanet-Gómez, I., & Räisänen, C. (2008). ESP in European higher education: integrating language and content.
11. Ignjačević, A. (2012). Strani jezici i univerzitet: strategije i nedoumice. *Filologija i univerzitet*, 693-706.
12. Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
13. Ignjačević, A. and Mirić, M. (2006). Strani jezik struke i univerzitet. Primenjena lingvistika. Beograd–Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku i Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. 7. 152–162.
14. Jakić, G., Anđelković, J., Novaković, M. (2012). Teaching English at a Tertiary Level in Europe and Serbia: An Overview and Comparison. *Proceedings of the XIIV International Symposium SYMORG 2012: "Innovative Management and Business Performance"*, Zlatibor, 5. – 9. juna 2012. [ISBN: 978-86-7680-254-8]
15. Lazarević, N. (2019). CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
16. Mirić, M., & Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na univerzitetu-saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, *64*(3), 507-520.
17. Plećaš, J. (2011): Izazovi nastave engleskog jezika u organizacionim naukama. *Druga međunarodna konferencija Jezik struke: Izazovi i perspektive,* Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 4-5. februara 2011. [ISBN: 978-86-915141-0-5, str. 677 – 685]

18. Prnjat, Z. (2018). *Akademsko pisanje kao nastavni predmet na Univerzitetu u Beogradu*. Naučni skup Nauka bez granica 3: Obrazovanje bez granica. Univerzitet u Prištini, Kosovska Mitrovica, oktobar 2018

19. Sinadinović, D., & Mićić, S. (2013). Teaching English for Medical Academic Purposes at the Faculty of Medicine in Belgrade, Serbia. *Medical Writing*, *22*(2), 115-118.

20. Stojković, N., & Piršl, D. (2018). The need to redetermine the position of ESP within educational setting of higher education in Serbia. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, *48*(3), 79-87.

21. Vučo, J. (2014), Bilingual teaching of foreign languages in Serbia. In: Filipović Jelena & Olivera Durbaba (eds.). *Languages in education and language education policy,* pp. 99-146, Čigoja: Belgrade.

22. Language Policy. Preuzeto sa *https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy* (pristupljeno 25. marta 2021).

Jelena Anđelković, Marija Meršnik

Engleski jezik za „posebnije" potrebe – koristi i izazovi

Rezime

Uprkos internacionalizaciji visokog školstva koju je doneo Bolonjski sporazum, svedoci smo sve lošijeg položaja stranih jezika struke na evropskim i srpskim univerzitetima. Suočeni sa gubljenjem značaja i postepenim ukidanjem kurseva stranih jezika (pa i engleskog jezika kao akademskog *lingua franca*) na nematičnim fakultetima, nastavnici stranih jezika struke moraju da razviju nova znanja i kompetencije i ostvare bližu saradnju sa nastavnicima stručnih predmeta kako bi adekvatnije odgovorili na profesionalne potrebe svojih studenata, ali i potrebe tržišta rada. U radu su predstavljene promene u statusu predmeta koji se tiču stranih jezika struke koje će stupiti na snagu novom akreditacijom studijskih programa Fakulteta organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu od školske 2022/23.godine. U skladu sa opštom tendencijom fakulteta ka užoj specijalizaciji kroz module, u saradnji sa nastavnicima stručnih predmeta osmišljeni su novi predmeti čija glavna odlika jeste uže specijalizovan jezik struke koji direktnije odgovara na potrebe studenata pojedinačnih studijskih programa i modula, a ne potrebama svih studenata ovog multidisciplinarnog fakulteta, kao što je bio slučaj do sada. Rad takođe predstavlja kako izazove, tako i prednosti ovakvog načina rada.

LAZIĆ Katarina,
Univerzitet u Beogradu, Šumarski fakultet, Srbija
katarina.lazic@sfb.bg.ac.rs

ILIĆ ĐORĐEVIĆ Sandra,
Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet, Srbija
sandrailic@yahoo.com

ILIĆ Dragana
Univerzitet u Beogradu, Šumarski fakultet, Srbija
dragana.ilic@sfb.bg.ac.rs

OSNAŽIVANJE STATUSA STRANOG JEZIKA BIOTEHNIČKE STRUKE U AKADEMSKOJ I ŠIROJ JAVNOSTI

Sažetak: *Cilj ovog rada je da ukaže na potrebu za osnaživanjem statusa stranog jezika biotehnike. U radu se hronološki analiziraju i upoređuju višegodišnji podaci o fondu časova i broju studenata koji uče strane jezike i predlažu načini da se njihov status unapredi. Potreba za osnaživanjem statusa svih stranih jezika, a posebno engleskog, postoji od početka intenziviranog razvoja privrede i nauke nakon Drugog svetskog rata. Nastava usredsređena na jezik, polaznika kursa i njegove potrebe ili način učenja predstavlja polaznu osnovu tog osnaživanja. Podaci pokazuju dominaciju engleskog jezika na Šumarskom fakultetu i tendenciju opadanja broja časova stranih jezika uopšte. Zbog pokušaja marginalizacije predmeta potrebno je stalno podizanje svesti akademske javnosti o značaju poznavanja stranih jezika za objavljivanje stručnih radova i međunarodne kontakte u struci.*

Ključne reči:

strani jezik struke, metodički pristupi u nastavi jezika struke, analiza potreba, akademsko pisanje, stručno prevođenje

Uvod

Strani jezik kao predmet na Šumarskom fakultetu Univerziteta u Beogradu uveden je 1956. godine. Ovaj predmet je podrazumevao jezik struke i svojim sadržajem je pratio teme i zahteve struka koje se izučavaju na ovom fakultetu.

Nastavno osoblje Šumarskog fakulteta koje je predavalo predmet strani jezik je oduvek shvatalo njegovu važnost za obrazovanje inženjera, saradnju sa stranim institucijama i učešće na inostranim projektima. Predavači stranog jezika struke su zato težili da odgovore zahtevima u oblasti biotehnike, pa su materijale koji se koriste u nastavi izrađivali i adaptirali u skladu sa potrebama studenata i njihovih kasnijih profesija. Danas se nastava fokusira na praktične ishode. Pristup je takav da se radi na razvijanju svih jezičkih veština primenom najsavremenijih metoda, uz korišćenje svih sredstava koje nam na raspolaganje stavljaju internet i komunikacione tehnologije.

Uprkos višedecenijskom posvećenom radu nastavnika stranih jezika struke i njihovom dokazanom angažovanju u objavljivanju naučnih i stručnih radova, suočavamo se sa pokušajima marginalizacije predmeta koji se ogledaju u stalnom smanjivanju fonda časova.

Cilj ovog istraživanja je da se ukaže na potrebu osnaživanja statusa stranog jezika biotehnike i predlože načini da se to osnaživanje postigne. U radu se hronološki analiziraju i upoređuju višegodišnji podaci o broju časova stranog jezika struke i studenata koji uče strane jezike na Šumarskom fakultetu u Beogradu. Osim toga, daje se osvrt na metodičke pristupe u nastavi, rezultate anketa koje ispituju jezičke potrebe akademskih stručnjaka i studenata i navode se primeri međunarodnih konferencija i projekata koji ukazuju na potrebu za daljim osnaživanjem statusa stranog jezika biotehnike.

Razvoj stranog jezika struke

U narednim odeljcima daćemo osvrt na literaturu koja govori o razvoju stranog jezika struke, a posebno engleskog koji se nametnuo kao dominantan odmah nakon završetka Drugog svetskog rata (Hutchinson & Waters 1987: 6). Analizom engleskog jezika u oblasti rada ili studiranja, dobija se uvid u njegove specifične odlike po principu:„*Recite mi za šta vam je potreban engleski jezik i reći ću vam koji vam je engleski jezik potreban*!" (Hutchinson & Waters 1987: 8).

Strani jezik struke u nastavi treba da odgovara specifičnim potrebama studenata, da upotrebljava metodologiju i aktivnosti te struke, dok se oslanja na sam jezik – gramatiku, leksiku, registar, veštine i diskurs koji odlikuju te aktivnosti (Dudley-Evans & St. John 1998: 4). Na Šumarskom fakultetu osnovni preduslov za pohađanje nastave stranog jezika struke je da student poseduje predznanje stranog jezika stečeno u srednjoj školi. Da bi kurs bio uspešan potrebno je da studenti poznaju strategije učenja i poseduju svest o značaju stranog jezika za njihov budući rad u struci. Kada je reč o podučavanju

engleskog jezika za posebne namene, tokom njegovog razvoja se izdvajaju tri dominantna principa, odnosno pristupa: prvi se usredsređuje na specifičan jezik koji se uči, drugi u centar stavlja učenika i njegove jezičke potrebe, a treći se fokusira na sam način učenja.

Pristup u čijem fokusu je jezik (eng. *Language-centered approach*) predstavlja najtradicionalniji pristup učenju koji daje jasan uvid u specifične jezičke potrebe polaznika kursa engleskog jezika za posebne namene. Pristup koji u centar stavlja učenika i njegove specifične potrebe i stavove (Rogers 1969: 105-106) je nešto drugačiji, jer u prvi plan stavlja odnos polaznika prema učenju. U skladu sa tim nastaju kursevi u kojima je vodeći princip relevantnost potreba i interesovanja polaznika koji unapređuju njihovu motivaciju i ubrzavaju učenje. Treći pristup podučavanju engleskog jezika za posebne namene usredsređen je na način učenja (eng. *Learning-centered approach*). Postavlja se pitanje „*Kako se uči?*", pri čemu se ne predlaže potpuno odbacivanje tradicionalnog pristupa u čijem fokusu je jezik, već se nudi kombinacija dva navedena pristupa u cilju ostvarivanja najboljih rezultata u savladavanju engleskog jezika određene struke.

U nastavi stranog jezika struke na Šumarskom fakultetu se primenjuje princip koji ne isključuje ni jedan od gore navedenih pristupa, već se u cilju ostvarivanja što boljih rezultata oni kombinuju, a koriste se preimućstva svakog od njih.

Engleski kao strani jezik struke širom sveta

U narednim odeljcima dajemo pregled istraživanja koja potvrđuju ovakav status engleskog jezika širom sveta. Engleski jezik je danas nesumnjivo dominantan jezik međunarodne komunikacije u nauci (Ammon 2001: v). Ponekad je nejasno da li ovakvo stanje podrazumeva dominaciju izvornih govornika engleskog nad drugima ili samo to da se engleski jezik koristi više od ostalih, a danas se širom sveta profesionalni razvoj naučnika i istraživača meri brojem objavljenih radova koji je preduslov za uspešnu akademsku karijeru (Braine 2005: 707).

Naučnici širom sveta se suočavaju sa sličnim problemima u pisanju i objavljivanju naučnih članaka kojima se meri njihov uspeh. U prilog ovoj tvrdnji govori stanje opisano u Švedskoj (Olsson & Sheridan 2012), Mađarskoj, Slovačkoj i Španiji (Curry & Lillis 2004), Hong Kongu (Braine 2005), Norveškoj (Brock-Utne 2001) i nizu drugih zemalja (Ammon 2001). Brojni stručnjaci širom sveta bavili su se temom upotrebe engleskog jezika kao *lingua franca*

nauke. Ulrih Amon (Ammon 2001) je proučavao engleski jezik nauke i pokazao koliko je ovaj jezik danas dominantan u nauci. Navodeći primere iz zemalja sa svih kontinenata, objasnio je ovu situaciju i predvideo dalje osnaživanje statusa tog jezika u budućnosti.

Stavovi naučnika i istraživača prema osnaživanju statusa engleskog jezika struke variraju, i dok jedni izražavaju bojazan da ono može naškoditi razvoju terminologije na maternjem jeziku, drugi zauzimaju pozitivan stav prema jačanju njegovog statusa. Čest je slučaj da naučnici u akademskim krugovima izražavaju bojazan zbog sve veće upotrebe engleskog u visokom obrazovanju. Brok-Utne (Brock-Utne 2001: 221) iz Norveške smatra da ukoliko se prestane sa upotrebom maternjeg jezika kao sredstva komunikacije na najvišem akademskom nivou, može nastati suptraktivno učenje.1 Nasuprot tome, pozitivan stav prema osnaživanju statusa stranog jezika struke zauzimaju autori Deriš i dr. (Derish *et al.* 2007) opisujući iskustva hirurga u radu sa službom Odseka za hirurgiju Univerziteta u San Francisku čiji je zadatak da pomogne studentima i afirmisanim stručnjacima u pisanju i objavljivanju naučnih radova. Većina ispitanika koji su koristili usluge ove službe na Univerzitetu u San Francisku veoma je pozitivno ocenila njen rad i doprinos bržem i lakšem savladavanju veštine pisanja.

Osnaživanje statusa stranog jezika struke u nastavi na Šumarskom fakultetu

Ciljevi našeg istraživanja jesu da se da pregled dosadašnjeg jačanja uloge i statusa stranog jezika biotehnike na Šumarskom fakultetu u Beogradu i predlože načini za njegovo dalje osnaživanje. Dosadašnje jačanje statusa ove oblasti na Šumarskom fakultetu odvijalo se kroz nastavu, izdavaštvo, prevođenje, međunarodne projekte, naučne skupove sa međunarodnim učešćem i istraživanja. U daljem tekstu ćemo nešto više reći o svakom od ovih vidova osnaživanja.

Predmet strani jezik na Šumarskom fakultetu Univerziteta u Beogradu postoji od 1956. godine. Od samog početka njegovog postojanja na kursevima se uzimaju u obzir specifični zahtevi struka koje se izučavaju na ovom fakultetu, kroz obradu tekstova sa specifičnim temama iz date oblasti. Kao i većina

1 Suptraktivno učenje *(eng. Subtractive learning)* – tip učenja u kome se sticanje određenih znanja odvija na štetu drugih vrsta znanja. (Izvor: Mikes web log. Just another edublogs.org weblog)

fakulteta Univerziteta u Beogradu iz tog vremena, Šumarski fakultet je studentima nudio nastavu četiri strana jezika – engleskog, ruskog, nemačkog i francuskog kao nastavak učenja 'opšteg' stranog jezika tokom prethodnog školovanja. Tadašnja jezička obrazovna politika je u prvi plan stavljala ruski jezik koji je bio dominantan u osnovnim i srednjim školama, pa je bio i najčešće birani jezik na univerzitetu. O njegovom tadašnjem značaju za struku govori objavljivanje *Rusko-srpskohrvatskog rečnika stručnih termina za studente šumarskih fakulteta* iz 1969. godine. Na Šumarskom fakultetu se predmet strani jezik na svim odsecima najčešće slušao četiri semestra sa fondom od dva časa predavanja na višim godinama studija. Studijski program iz 1961. godine stavlja strani jezik u peti, šesti, sedmi i osmi semestar sa dva časa predavanja. Nešto kasnije, 1966. godine, strani jezik prelazi na drugu i treću godinu studija, a ubedljivo najbolji status strani jezik beleži 1988. godine. Tada se ovaj predmet slušao u prva četiri semestra sa fondom od četiri časa predavanja i četiri časa vežbi, zatim u petom i šestom semestru sa fondom od dva časa predavanja i dva časa vežbi. Tabela 1 daje daje hronološki prikaz statusa predmeta i fonda časova stranog jezika na Šumarskom fakultetu u periodu 1956-1988. godine.

Tabela 1: Strani jezik po akademskim godinama u periodu 1956-1988. godine

Naziv predmeta	Akademska godina	Godina studija	Fond časova		Odsek
Strani jezik	1956/57.	1. godina - oba semestra	2 + 0 1. sem.	2 + 0 2. sem.	Šumarski odsek Drvno-industrijski odsek
		2. godina - oba semestra	2 + 0 3. sem.	2 + 0 4. sem.	
Strani jezik	1961/62.	3. godina - oba semestra	2 + 0 5. sem.	2 + 0 6.sem.	Odsek za šumarstvo Odsek za eksploataciju šuma
		4. godina - oba semestra	2 + 0 7. sem.	2 + 0 8.sez.	Odsek za ozelenjavanje naselja Odsek za eroziju i melioracije Odsek za mehaničku preradu drveta Odsek za hemijsku preradu drveta

Strani jezik	1967/68.	2. godina - oba semestra	2 + 0 3. sem.	2 + 0 4. sem.	Odsek za šumarstvo Odsek za drvnu industriju
		3. godina - oba semestra	2 + 0 5. sem.	2 + 0 6.sem.	Odsek za hortikulturu Odsek za eroziju i melioracije
Strani jezik	1973/74.	1. godina - jedan semestar	3 + 0 1. sem.	-	Institut za šumarstvo Institut za pejzažnu arhitekturu
		4. godina - jedan semestar	3 + 0 7. sem.	-	Institut za preradu drveta Institut za upravljanje vodama erozionih područja
		2. godina - jedan semestar	3 + 0 3. sem.		
Strani jezik	1988/89.	1. godina - oba semestra	4 + 0 1. sem.	4 + 0 2. sem.	Odsek za šumarstvo Odsek za preradu drveta
		2. godina - oba semestra	4 + 0 3. sem.	4 + 0 4. sem.	Odsek za pejzažnu arhitekturu
		3. godine - oba semestra	2 + 0 5. sem.	2 + 0 6.sem.	Odsek za zaštitu od erozije

Bolonjska deklaracija i promene u nastavi

Mnogi fakulteti Univerziteta u Beogradu se usvajanjem Bolonjske deklaracije suočavaju sa značajnim promenama. Iako ova deklaracija propagira sve veću mobilnost studenata i nastavnog osoblja za koju je potrebno odlično znanje stranih jezika, njeno usvajanje uglavnom narušava dotadašnji status predmeta *Strani jezik*, jer se na mnogim fakultetima redukuje broj stranih jezika koji se uče, a fond časova jezika koji opstaju se smanjuje. Ignjačević (2006: 696) navodi da su do 2003/04. na svim fakultetima bila prisutna sva četiri jezika, dok je stanje u 2005/06. godini takvo da samo 43% fakulteta uspeva da održi sva četiri jezika, dok 2007/08. to postiže samo 31%. Sve do danas Šumarski fakultet održava nastavu sva četiri jezika. Ipak, usled usvajanja Bolonjske deklaracije može se uočiti smanjenje fonda časova na četiri časa predavanja u prva dva semestra. To je prilično nepovoljno za nastavu stranog jezika struke, jer je usvajanje stručnih termina na višim godinama studija znatno

olakšano poznavanjem ključnih koncepata struke koje studenti upoznaju tek nakon prve godine studija. Ipak, pored nedostataka, Bolonjska deklaracija donosi i jednu prednost, a to je izvođenje nastave stranog jezika struke po odsecima. S obzirom na to da se na Šumarskom fakultetu izučavaju struke čije se terminologije i diskursi razlikuju, ovakva podela otvara mogućnost za još uspešniju nastavu stranih jezika.

Presek stanja u periodu od 2008. do 2012. godine pokazuje dalje opadanje fonda časova stranog jezika struke na Šumarskom fakultetu u Beogradu. U akademskoj 2008/2009. godini predmet se slušao na prvoj godina studija, u oba semestra, sa fondom časova koji je iznosio 4+0, odnosno četiri časa predavanja nedeljno na svim odsecima. Zanimljivo je to što se u ovom periodu nastava stranog jezika struke još uvek održavala i na drugoj godini studija, ali samo na Odseku za preradu drveta, na kome se ovaj predmet zadržao u oba semestra sa fondom od četiri časa predavanja nedeljno. Nažalost, posle 2011. godine, nastava stranog jezika se ukida i na drugoj godini osnovnih studija ovog odseka, čime se, za razliku od perioda kada se strani jezik slušao čak tri godine, on sada zadržao na samo dva semetra. Pored ovog umanjenja, 2015. godine dolazi do još jedne redukcije fonda časova, i to na Odseku za ekološki inženjering u zaštiti zemljišta i voda, kada se na insistiranje predavača stručnih predmeta broj časova smanjuje sa četiri na tri.

Trenutno stanje u 2021. godini na Šumarskom fakultetu je takvo da je predmet *Strani jezik* označen kao izborni. Njegovo pohađanje je obavezno, a studenti imaju mogućnost da izaberu onaj strani jezik koji su učili u srednjoj školi, što može biti engleski, franscuski, ruski ili nemački jezik. S obzirom na tendenciju opadanja broja jezika koji se mogu učiti na nematičnim fakultetima, ponuđeni izbor između čak četiri strana jezika sugeriše nam da su studenti Šumarskog fakulteta u povoljnom položaju kada je u pitanju nastava stranog jezika struke, jer im je omogućeno da svoje srednjoškolsko znanje baš onog stranog jezika koji su odabrali nadograde upoznavanjem sa specifičnim terminima i diskursom struke kojom se bave. Prema najnovijoj akreditaciji Šumarskog fakulteta koja je na snazi od akademske 2021/22. godine, nastale su promene u strukturi predmeta *Strani jezik* koji je podeljen na dva jednosemestralna predmeta pod nazivom *Strani jezik 1* i *Strani jezik 2*.

S obzirom da Poljoprivredni fakultet, kao i Šumarski, pripada grupaciji biotehničkih fakulteta, kao i da su predavači stranih jezika ponekad predavali na oba fakulteta, u cilju davanja šire slike stanja u nastavi stranih jezika dajemo kratak pregled njegovog razvoja na Poljoprivrednom fakultetu.

Predmet *Strani jezik* na Poljoprivrednom fakultetu uveden je 1986. godine u okviru Kabineta za strane jezike, a u okviru Katedre za strane jezike funkcioniše od 2002. godine. Kao i na Šumarskom fakultetu, studenti imaju mogućnost da pohađaju nastavu engleskog, francuskog, ruskog ili nemačkog jezika u zavisnosti od toga koje su jezike učili u srednjoj školi. Do uvođenja Bolonjske deklaracije 2008. godine, strani jezik struke je bio predmet koji se pohađao četiri semestra uz nedeljni fond časova 1+1. Međutim, nakon 2008. godine predmet postaje jednosemestralni i održava se sa ukupnim fondom od 30 časova predavanja i 30 časova vežbi. I pored smanjenja broja časova, pozitivan pomak predstavlja uvođenje engleskog jezika na master studije gde je trenutno nedeljni fond časova 3+2.

Predavači stranog jezika struke na Šumarskom fakultetu

Dosadašnji predavači predmeta *Strani jezik struke* na Šumarskom fakultetu su često imali diplome postdiplomskih studija, iako to nije bio nužan zahtev za dolazak na ovo radno mesto. Ponekad su predavali i po dva jezika, kao na primer Leonila Černozubova koja je predavala ruski i francuski jezik, a bilo je primera da nastavnici stranih jezika predaju na srodnim fakultetima kao što je Poljoprivredni. Predavali su u zvanju predavača ili višeg predavača, a do 2008. godine Šumarski fakultet u Beogradu je imao stalno zaposlene nastavnike za sva četiri jezika. Danas, 2021. godine, samo dva predavača engleskog jezika imaju status stalno zaposlenih, i to u zvanju nastavnika stranog jezika i docenta, dok se za preostala tri strana jezika honorarno angažuju predavači sa drugih institucija, uključujući i Poljoprivredni fakultet.

Strani jezici i broj studenata koji ih uče

Kao što je i očekivano usled njegove ekspanzije kao *lingua franca* struke i nauke, najveći broj studenata na Šumarskom fakultetu bira engleski jezik, dok je broj studenata koji uče druge jezike znatno manji i u određenoj meri varira. Studenti češće biraju engleski jezik, jer imaju svest o tome da će im ovaj jezik biti potreban u međunarodnim kontaktima u budućoj struci. Na srodnom Poljoprivrednom fakultetu uočava se veći ukupan broj studenata, ali slična raspodela kao na Šumarskom fakultetu po tome što najveći broj studenata takođe uči engleski jezik. Međutim, razlika je u tome što studenti Šumarskog fakulteta nešto češće biraju ruski jezik u odnosu na druge strane jezike, dok je na Poljoprivrednom fakultetu nešto više zastupljen nemački. Tabela 2 daje

kratak pregled broja studenata po grupama koje su pohađale različite kurseve stranih jezika na Šumarskom faultetu u akademskoj 2015/16. i 2020/21. godini i na Poljoprivrednom fakultetu u 2020/21. godini.

Tabela 2: Broj studenata po grupama koje uče različite strane jezike

Šumarski fakultet 2015/16. god	Šumarski fakultet 2020/21. god	Poljoprivredni fakultet 2020/21. god
Engleski jezik 164 studenata Ruski jezik 119 Nemački jezik 6 Francuski jezik 3	Engleski jezik 161 student Ruski jezik 19 Nemački jezik 16 Francuski jezik 17	Engleski jezik 240 studenata Ruski jezik 39 Nemački jezik 75 Francuski jezik 42

Izdavačka delatnost

Osnaživanje statusa stranog jezika struke nesumnjivo se postiže i kroz razvoj naučne i stručne literature, kao što je, kada je reč o Šumarskom fakultetu rad na izradi udžbenika za svaki od stranih jezika, sastavljanje stručnih rečnika i glosara, a oblast u kojoj strani jezik struke ima posebnu ulogu jeste izdavanje naučnih časopisa i stručno prevođenje.

Udžebnici

Kada je reč o udžbenicima, možemo reći da je njihova važnost na Šumarskom fakultetu prepoznata veoma rano i da već od 1961. godine postoje udžbenici za francuski jezik, dok se od 1970. godine izrađuju i za sve ostale jezike. Nekada se stručni tekstovi javljaju u formi zbirki stručnih tekstova koje su namenjene pojedinim smerovima, a nekada kao skripte, dok nije redak slučaj da autor udžbenika uporedo radi i na izradi stručnog rečnika ili glosara. Neka od najsvežijih izdanja su udžbenici engleskog jezika izdati 2012. godine autorki Dragane Ilić (2012) i Ljiljane Knežević (2012), kao i udžbenik ruskog jezika iz 2017. godine profesorke Kornelije Ičin (2017). Aneks 1 ovog rada daje kratak pregled razvoja bogate udžbeničke i rečničke literature u oblasti stranog jezika struke na Šumarskom fakultetu od 1961. godine do danas.

Stručni rečnici i glosari

Veliki doprinos u osnaživanju statusa stranog jezika struke daju stručni rečnici i glosari koji su od ključne važnosti za savladavanje stručne

terminologije date oblasti, koja uz specifični diskurs struke predstavlja osnovni predmet učenja. Autori ovakvih rečnika i glosara su na Šumarskom fakultetu često bili predavači stranih jezika koji su u radu sa studentima ili kolegama kojima su pružali pomoć u prevođenju stručnih tekstova ili učešću na međunarodnim skupovima, imali priliku da prepoznaju i izdvoje termine koje smatraju neophodnim za uspešnu komunikaciju u struci i nauci date oblasti. Tako su nastali *Stručni rusko-srpskohrvatski rečnik za studente šumarskih fakulteta* Leonile Černozubove (1969), zatim *Stručni francusko-srpskohrvatski rečnik za studente šumarskih fakulteta* autorke Vere Rakić (1985) i *Englesko-srpski, srpsko-engleski rečnik šumarskih termina – English-Serbian and Serbian-English Dictionary of Forestry Terms* Mr Ane Tonić (2013), kojim je ova autorka zaokružila svoju dugogodišnju nastavničku karijeru. Ovaj rečnik je najpre izlazio u nastavcima u stručnoj reviji *Šume*, da bi na kraju bio objavljen kao jedinstvena publikacija u izdanju Udruženja šumarskih inženjera i tehničara Srbije. O posvećenosti iste autorke jačanju statusa engleskog jezika različitih specifičnih podoblasti koje se izučavaju na Šumarskom fakultetu govore izrađeni glosari, kao što su *Terminologija tehnologije furnira i slojevitog drveta – Englesko-srpski rečnik stručnih termina* (Tonić i Zdravković, 1992), kao i glosari iz oblasti anatomije drveta, pilanske prerade drveta, glosar bujica i erozije i glosar pejzažne arhitekture, koji su nastali u saradnji sa profesorima različitih odseka Šumarskog fakulteta.

Veliki doprinos na ovom polju nekada su davali i inženjeri, o čemu svedoči četvorojezični *Englesko – srpskohrvatski, francusko – srpskohrvatski, nemačko – srpskohrvatski dvosmerni rečnik šumarskih izraza* inženjera Ante Radovčića (1966) koji uz svako poglavlje navodi i spisak vrsta drveća na latinskom jeziku. Specifičan i dragocen za šumarsku struku je i *Višejezični dendrološki rečnik: Vocabularium dendrologicum multilinguum* diplomiranog inženjera Milorada Šijaka (2000) koji predstavlja dendrološki etimološki rečnik, odnosno rečnik vrsta drveća u kome su njihovi nazivi na latinskom i još pet jezika – engleskom, francuskom, nemačkom, španskom i ruskom.

Naučni časopisi

Kada je reč o izdavanju stručnih i naučnih časopisa, nastavnici stranog jezika struke imaju važnu ulogu u prevođenju, lekturi, celokupnoj pripremi stručnih tekstova za objavljivanje. Od 1950. godine Šumarski fakultet izdaje naučni časopis *Glasnik Šumarskog fakulteta* koji izlazi dva puta godišnje. Sve do 2015. godine samo apstrakti u njemu bili su na engleskom jeziku, a od

tada se radovi u celini objavljuju ili na engleskom, ili dvojezično na srpskom i engleskom jeziku. Nakon te promene ovaj naučni časopis beleži prelazak iz kategorije M51 u kategoriju M24, što je još jedan dokaz važnosti poznavanja stranog jezika struke i potrebe za konstantnim osnaživanjem njegovog statusa na univerzitetskom nivou. Još jedan naučni časopis u izdanju Šumarskog fakulteta čiji su apstrakti štampani na engleskom jeziku je nosio naziv *Prerada drveta* i objavljivan je od 2003. do 2012. godine. Pomenuli bismo i časopis *Erozija* za uređenje bujica i zaštitu od erozije koji izlazi dva puta godišnje, a u kom se publikuju radovi na srpskom ili engleskom sa apstraktima na drugim jezicima. Objavljuje ga Udruženje bujičara Srbije, a od posebnog je značaja za Odsek za ekološki inženjering. Stručnjaci sa Šumarskog fakulteta često objavljuju radove na engleskom jeziku u časopisu *Archives of Biological Sciences* koji je od 2008. uvršćen na SCI listu. Osim toga, od 2009. Šumarski fakultet je suizdavač naučnog časopisa *SEEFOR (South-East European Forestry)* sa još pet institucija iz regiona.

Međunarodni projekti

Međunarodni kontakti u okviru akademske zajednice zahtevaju dobro poznavanje stranih jezika, dok se komunikacija među partnerima najčešće odvija na engleskom. Projekat FOPER (2003-2013) u kome je učestvovao Šumarski fakultet i još četiri univerziteta iz regiona je začajan jer se u okviru njega nastava po prvi put odvijala na engleskom jeziku, a predavači su mogli da budu samo nastavnici koji dobro vladaju ovim stranim jezikom. Na potrebu za dobrim poznavanjem engleskog ukazuju i programi *Erasmus* + mobilnosti studenata i nastavnog osoblja fakulteta, jer su za učešće u njima kandidati u obavezi da rade test engleskog jezika i prilože potvrdu o nivou znanja. Potreba za dobrim poznavanjem engleskog je izražena i na *COST* akcijama u kojima učestvuje nastavno osoblje iz niza zemalja. Kao jedan od ishoda projekta saradnje sa Univerzitetom Mendel iz Brna (Češka) 2019. godine su održana predavanja po pozivu nastavnika sa Šumarskog fakulteta u Brnu, a rezultat projekta je i prvi međunarodni master program na engleskom jeziku pod nazivom *Forestry and Natural Resources Management* 'Šumarstvo i upravljanje prirodnim resursima', koji predstavlja prekretnicu kao prvi master program na engleskom jeziku u istoriji Fakulteta.

Pored nastave, naučni skupovi sa međunarodnim učešćem osnažuju status stranog jezika struke. *Prvi međunarodni kongres šumarstva* iz 2010. godine bio je prvi takav događaj organizovan na Šumarskom fakultetu, a radni jezik

kongresa bio je engleski. Pored kongresa postoje tradicionalne međunarodne konferencije koje se organizuju po odsecima, a jedna od skorašnjih *Planeta na izdisaju* iz 2019. godine bila je posvećena temi biodiverziteta. Iako je veliki međunarodni kongres povodom obeležavanja stogodišnjice Šumarskog fakulteta u Beogradu odložen, nadamo se njegovom održavanju u bliskoj budućnosti. Upravo ovakvi događaji, na kojima su stručnjaci neposredno suočeni sa zahtevom da izlažu i grade međunarodne kontakte komunicirajući sa kolegama iz iste oblasti, podižu svest stručne javnosti o važnosti dobrog poznavanja stranog jezika struke.

Istraživanja u oblasti stranog jezika struke

Još jedan vid osnaživanja statusa stranog jezika struke usmeren je ka unapređenju nastave ili percepcije ovog predmeta u akademskoj zajednici, a ogleda se u istraživanjima koja su do sada vršena na Šumarskom fakultetu uglavnom na materijalu engleskog jezika. Tako su u oblasti metodike nastave do sada izučavane vežbe za usvajanje i eksplicitno učenje vokabulara (Lazić 2019), (Lazić, Ilić 2021). Rađeno je sociolingvističko istraživanje koje je anketom ispitivalo stavove istraživača prema engleskom kao *lingua franca* struke i nauke (Lazić 2013) i istraživanje modalnosti i evidencijalnosti u diskursu šumarstva (Lazić 2018). Najobimnije dosadašnje istraživanje rađeno na Šumarskom fakultetu kada je reč o ovom diskursu je korpusna analiza učestalih leksičkih spojeva u engleskom jeziku biotehničke struke koja poredi radove izvornih i neizvornih govornika (Lazić 2017), dok se jedno od najsvežijih koje je trenutno u izradi bavi temom testiranja u oblasti engleskog i francuskog jezika biotehničke struke.

Anketa sociolingvističkog istraživanja (Lazić 2013) koja je prikupila stavove 33 istraživača sa Šumarskog fakulteta prema engleskom kao stranom jeziku struke pokazuje da većina njih oseća pritisak usled zahteva za objavljivanjem na engleskom, ali i da to objavljivanje smatraju neophodnim za globalno širenje novih saznanja u njihovoj naučnoj oblasti. Objavljivanje kvalitetnog naučnog rada u cenjenom časopisu smatraju vrednim truda, dok takođe veruju da poznavanje engleskog jezika bitno utiče na ugled naučnika kroz prezentacije na međunarodnim skupovima. Kao korisne vrste pomoći kada je reč o boljem savladavanju stranog jezika struke navode kurseve akademskog pisanja ili osnivanje službe za lekturu. Dominantna strategija koju koriste prilikom pisanja na engleskom jeziku struke jeste ugledanje na konstrukcije izvornih govornika koji pišu u istoj oblasti.

Pokušaji marginalizacije predmeta

Zbog celokupnog posvećenog rada stručnjaka na razvoju i osnaživanju statusa stranog jezika struke koji je opisan u prethodnim odeljcima i koji na Šumarskom fakultetu uz velike napore traje još od šezdesetih godina prošlog veka, sa nevericom primamo komentare pojedinih kolega sa matičnog fakulteta koji možda nesvesno umanjuju značaj ovog predmeta. Tako je objašnjenje za nedavno smanjenje fonda časova na Odseku za ekološki inženjering sa 4+0 na 3+0 glasilo da se čas ne može oduzeti od nekog stručnog predmeta, već da logično mora biti oduzet od stranog jezika. S obzirom na to da je važnost poznavanja stranog jezika struke dobro poznata svim stručnjacima koji rade na Šumarskom fakultetu, ovakve pokušaje marginalizacije smatramo apsurdnim. Još jedno pitanje koje je postavljano tiče se zahteva da student poseduje srednjoškolsko predznanje određenog stranog jezika kako bi pohađao kurs tog stranog jezika struke na fakultetu.

Predlog nekih stručnjaka da kao dokaz o nivou znanja prihvatamo diplome kurseva, a ne srednjoškolsko svedočanstvo, smatramo nedovoljno ozbiljnim shvatanjem predmeta za koji je, kao i za svaki drugi, potrebno predznanje dokumentovano školskom diplomom. Upravo predmeti kao što je strani jezik struke čine studijske programe inženjerskih fakulteta raznovrsnim i kompletnim, jer unose dinamiku, dopunjujući skup stručnih predmeta društveno-humanističkim aspektom, specifičnim načinom rada i omogućavaju studentima da se na aktivan način "odmore" od stručnih predmeta i angažuju na razvijanju jezičkih veština koje će jednog dana nesumnjivo dati doprinos njihovom radu i napredovanju u struci.

Zaključak

Duga tradicija učenja stranog jezika struke na Šumarskom fakultetu u Beogradu i posvećenost njegovih predavača razvoju predmeta i izradi brojnih stručnih rečnika i prevoda, nameću novim generacijama predavača osećaj odgovornosti prema onome što je do sada urađeno. Naše istraživanje je još jednom potvrdilo da se engleski jezik u odnosu na druge strane jezike izdvaja po najmasovnijem učenju. Osnaživanje statusa svih stranih jezika struke se mora nastaviti u svim započetim smerovima, kao što su nastava, izdavaštvo, prevođenje, naučni skupovi, međunarodni projekti i istraživanja, odnosno u oblastima koje su uticale na njihov dosadašnji razvoj.

Nastavnici stranih jezika na nefiloloških fakultetima suočavaju se sa pritiscima sredine kada je reč o težnji da se umanji naučno-stručni značaj

oblasti i predmeta koji predaju. Pored pomenutih segmenata jednako je važno konstantno podizanje svesti okruženja o značaju jezika struke za lični i profesionalni razvoj stručnjaka i naučnika čiji se uspeh meri brojem objavljenih radova na stranom, a najčešće na engleskom jeziku. Kroz međunarodne kontakte u datoj naučnoj oblasti određena disciplina se konstantno razvija i unapređuje. Zato je često potrebno podsećati članove akademske zajednice da je upravo dobro poznavanje stranih jezika ono što stručnjacima omogućava povezivanje sa kolegama širom sveta i opšti napredak u oblasti kojom se bave.

Bibliografske reference

1. Ammon, U. (2001). The Dominance of English as a Language of Science. Berlin: Mouton de Gruyter.
2. Braine, G. (2005). The Challenge of Academic Publishing: A Hong Kong Perspective. TESOL Quarterly, 39 (4), 707-716.
3. Brock-Utne, B. (2001). The Growth of English for Academic Communication in the Nordic Countries. International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, 47 (3-4), 221-233.
4. Curry, M. J. and Lillis T. (2004). Multilingual Scholars and the Imperative to Publish in English: Negotiating Interests, Demands, and Rewards. TESOL Quarterly, 38 (4), 663-688.
5. Černozubova, L. (1969). Stručni rusko-srpskohrvatski rečnik za studente šumarskih fakulteta. Beograd: Šumarski fakultet.
6. Derish, P. A. , Maa, J. Ascher, N. L. and Harris, W. H. (2007). Enhancing the Mission of Academic Surgery by Promoting Scientific Writing Skills. Journal of Surgical Research 140, 177-183.
7. Dudley-Evans, T. and St. John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Hutchinson T. and Waters, A. (1987). English For Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge University Press.
9. Ignjačević, A. (2006). Strani jezici i univerzitet: Strategije i nedoumice. Filologija i Univerzitet, 693-706.
10. Ilić, D. (2012). Learn about Trees, engleski jezik za studente Odseka za pejzažnu arhitekturu i hortikulturu i Odseka za preradu drveta (TMP). Beograd: Šumarski fakultet.
11. Ičin, K. (2017). Ruski jezik: za studente Šumarskog fakulteta. Beograd: Šumarski fakultet.

12. Knežević, Lj. (2012). Engleski jezik u šumarstvu i ekološkom inženjeringu u zaštiti zemljišnih i vodnih resursa. Beograd: Šumarski fakultet.
13. Lazić, K. (2013) Stavovi naučnih istraživača prema engleskom kao lingua franca nauke i strategije koje primenjuju prilikom pisanja na engleskom. Anali Filološkog f*akulteta* 25/1, 319-338
14. Lazić, K. (2017). *Učestali leksički spojevi u engleskom jeziku biotehničke struke: korpusna analiza radova izvornih i neizvornih govornika.* [Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. Preuzeto sa <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8604?locale-attribute=sr_RS> (pristupljeno 22. ferbuara 2021).
15. Lazić, K. (2018). Evidentiality and Modality in English and Serbian Academic Discourse of Forestry Research Papers. Anali Filološkog fakulteta 30/1, 179-202.
16. Lazić, K. (2019). A Trial of the Involvement Load Hypothesis in a mixed-ability ESP class. Anali Filološkog fakulteta 31/1. 233-265.
17. Lazić, K. i Ilić D. (2021). Uloga i mesto čitanja u učenju vokabulara stranog jezika. Zbornik radova konferencije Filološki vidici 1, 95-112. Fakultet za strane jezike Alfa BK Univerziteta.
18. Olsson, A. and Sheridan, V. (2012). A Case Study of Swedish Scholar's Experiences with and Perceptions of the Use of English in Academic Publishing. Written Communication, 29 (1), 33-54.
19. Radovčić, A. (1966). Englesko – srpskohrvatski, francusko – srpskohrvatski, nemačko – srpskohrvatski dvosmerni rečnik šumarskih izraza. Šumarstvo, Organ Saveza inženjera i tehničara šumarstva i drvne industrije SR Srbije: Beograd.
20. Rakić, V. (1985). Stručni francusko-srpskohrvatski rečnik za studente šumarskih fakulteta. Beograd: Šumarski fakultet.
21. Rogers, C. (1969). Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
22. Šijak, M. (2000). Višejezični dendrološki rečnik = Vocabularium dendrologicum multilinguum. Beograd: Šumarski fakultet.
23. Tonić A. i Zdravković V. (1992). Terminologija tehnologije furnira i slojevitog drveta – Englesko-srpski rečnik stručnih termina. Drvarski glasnik – časopis za unapređenje šumarstva i industrije za preradu drveta, 2-3, 53-56.
24. Tonić, A. (2013). En*glesko-srpski, srpsko-engleski rečnik šumarskih termina.* Udruženje šumarskih inženjera i tehničara: Beograd.

Katarina Lazić, Sandra Ilić Đorđević, Dragana Ilić

Strengthening the Role of Biotechnical Foreign Languages in the Academic and General Public

Summary

The need to strengthen the role of special-purpose foreign language, and especially English, has been growing in many fields since the beginning of its intensified development due to the technological and trade expansion after World War II (Hutchinson & Waters 1987: 6). This strengthening is based on the teaching that combines the language-centred, learner-centred and/ or learning-centred approaches. This research aims to underline the necessity of strengthening the role of biotechnical foreign language and suggest ways to achieve it. The study involves a chronological analysis and comparison of long-term data on the number of foreign language classes and learners at the Faculty of Forestry in Belgrade. In addition, it reviews approaches to teaching, survey-based language needs of academic experts and students and written and conference translation practice indicating the need to strengthen the role of biotechnical foreign language. The results show massive courses of English and a gradual reduction of classes for all languages, emphasising the need to preserve at least the current number of classes and languages in teaching. In addition, biotechnical translation practice highlights the impact of special-purpose foreign language competence on the success of both scientific researchers in publishing and professionals in international contacts.

Aneks 1

Udžbenici i rečnici stranih jezika struke autora sa Šumarskog fakulteta u Beogradu od (1961-2021)

Izdavaštvo: Udžbenici
Francuski jezik 1961-1985.

1961 Udžbenik francuskog jezika, sa rečnikom stručnih reči i izraza za studente šumarstva, Borivoje Tasić, Beograd, 312 str
1973 Stručni tekstovi iz francuskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za eroziju i melioracije, Leonila Černozubova, Beograd, 24 str
1973 Stručni tekstovi iz francuskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za šumarstvo, Leonila Černozubova, Beograd, 32 str
1985 Stručni francusko-srpskohrvatski rečnik za studente šumarskih fakulteta, Vera Rakić, Beograd, 96 str

Izdavaštvo: Udžbenici
Engleski jezik 1970 – 2012.

1970 Skripta iz engleskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za hortikulturu, Beograd, Vera Ilić, 135 str
1970 Skripta iz engleskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za šumarstvo, Beograd, Vera Ilić, 198 str
1971 Skripta iz engleskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za bujice i erozije, Beograd, Vera Ilić, 95 str
1971 Skripta iz engleskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za drvnu industriju, Beograd, Vera Ilić, 148 str
1982 Engleski jezik, skripta za studente Šumarskog fakulteta Instituta za pejzažnu arhitekturu, Ana Tonić, Beograd, 96 str.
1982 Engleski jezik, skripta za studente Šumarskog fakulteta Instituta za preradu drveta, Ana Tonić, Beograd, 78 str.
1982 Engleski jezik, skripta za studente Šumarskog fakulteta Instituta za šumarstvo, Ana Tonić, Beograd, 77str.
1989 Engleski jezik, Ana Tonić, Beograd
1992 Tonić A. i Zdravković V. Terminologija tehnologije furnira i slojevitog drveta – Englesko-srpski rečnik stručnih termina. Drvarski glasnik – časopis za unapređenje šumarstva i industrije za preradu drveta, 2-3, 53-56.
2013 Englesko-srpski, srpsko-engleski rečnik šumarskih termina, Ana Tonić, Udruženje šumarskih inženjera i tehničara, Beograd
2012 Engleski jezik u šumarstvu i ekološkom inženjeringu u zaštiti zemljišnih i vodnih resursa, Knežević Ljiljana, Šumarski fakultet, Beograd
2012 `Learn about Trees', engleski jezik za studente Odseka za pejzažnu arhitekturu i hortikulturu i Odseka za preradu drveta (TMP), Ilić Dragana, Šumarski fakultet, Beograd

Izdavaštvo: Udžbenici
Ruski jezik 1973 – 2017.

1973 Stručni tekstovi iz ruskog jezika za studente Šumarskog fakulteta, Odsek za šumarstvo, Leonila Černozubova, Beograd, 25 str
1977 Ruski jezik. Tekstovi sa vežbanjima i kratkim pregledom fonetike i gramatike skripta za studente Instituta za drvnu industriju, Mirjana Pekić, Beograd, 120 str
1977 Ruski jezik. Tekstovi sa vežbanjima i kratkim pregledom fonetike i gramatike skripta za studente Instituta za pejzažnu arhitekturu, Mirjana Pekić, Beograd, 116 str
1977 Ruski jezik. Tekstovi sa vežbanjima i kratkim pregledom fonetike i gramatike skripta za studente Instituta za šumarstvo, Mirjana Pekić, Beograd, 118 str
1977 Ruski jezik. Tekstovi sa vežbanjima i kratkim pregledom fonetike i gramatike skripta za studente Instituta za vodoprivredu, Mirjana Pekić, Beograd, 120 str
1969. Stručni rusko-srpskohrvatski rečnik za studente šumarskih fakulteta, Leonila Černozubova, Beograd
1981 Ruski jezik Mirjana Pekić, praktikum
2017. Ruski jezik: za studente šumarskog fakulteta, udžbenik, Kornelija Ičin, Beograd

Izdavaštvo: Udžbenici
Nemački jezik

1969 Stručni tekstovi na nemačkom jeziku iz oblasti drvne industrije, sa kratkim pregledom gramatike, Vera Rakić, Beograd, 54 str
1969 Stručni tekstovi na nemačkom jezikuiz oblasti erozije i melioracije, sa kratkim pregledom gramatike, Vera Rakić, Beograd, 57 str
1969 Stručni tekstovi na nemačkom jeziku iz oblasti šumarstva, sa kratkim pregledom gramatike, Vera Rakić, Beograd, 69 str

PETROVIĆ Ivana
Belgrade Metropolitan University, Serbia
ivana.tomic@metropolitan.ac.rs

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION IN SERBIA – A CASE STUDY OF BELGRADE METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The objective of this paper is to point out the importance of students learning English for specific purposes (ESP) in higher education institutions throughout their studies. When speaking of candidates with a faculty degree, the knowledge of the English language is considered to be the primary prerequisite qualification for employment. This paper provides a short overview of current trends in English language learning in tertiary education at some of the major universities in Serbia. It also shows the results of research on students' attitudes towards learning ESP, conducted at Belgrade Metropolitan University. It focuses on the importance of continuity of learning ESP in higher education.*

Keywords:

English language, English for specific purposes, higher education, continuity of ESP learning

Introduction

Lingua franca is defined as the language used for communication between groups of people who speak different languages.[1] Today English is *lingua franca* on a global level, it is the language of global communication. British linguist, academic, professor, and author David Crystal states that at the beginning of the 21st century at least one-fourth of the world population spoke English fluently, which is incomparable to the number of people who speak any other world language (1997: 6). He points out that the reason some language becomes a language of global communication does not lie only in the number of people that use it as a native, second or foreign language, but that there is also an important relationship between political, economic and cultural influence of the countries where that language is native or official and the influence of the

1 Cambridge Online Dictionary, *https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lingua-franca*

language itself on a global level (Crystal 1997: 7). Today, communication or business cooperation among nations worldwide cannot be imagined without knowledge of the English language. That is why, frequently, communication in the business world, from job interviews on, is carried out in English even in countries in which English is neither a native nor an official language. In employment ads, employers request knowledge of the English language as a necessary condition for employment. Job promotions and positions, as well as salary level, often depend on the English language proficiency of the employee. Since this also is true for Serbia, it is essential that studying English begins in early childhood and continues throughout primary and secondary schools, and at university level. As important as it is to master basic general English language and apply that knowledge in practice, it is equally relevant to understand the significance of learning English for Specific Purposes (ESP) in vocational secondary schools and at higher education levels. This particularly is the main objective of the paper – to point out the importance of students learning ESP throughout their studies. The results of the research which was conducted among students at Belgrade Metropolitan University are presented in the paper, with the aim of raising awareness of the importance of the continuity of learning ESP. A survey research method and a questionnaire as a research instrument were used.

Current trends in English for specific purposes learning at universities in Serbia

"English for specific purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain."[1] According to Dudley-Evans and St John, ESP was conceptualized in a way that it satisfies the specific needs of students and uses the methodology of those disciplines that it deals with (1998: 4). They note that, besides teaching the language itself (grammar, vocabulary), ESP implies learning skills, discourse and genre (Dudley-Evans, St John 1998: 5). Because ESP emphasizes learning English used in different professions and specific circumstances, it is necessary to focus on this aspect of language learning during compulsory education, especially for future graduates and post-graduates. The reason why ESP is mainly taught at higher education levels (although not rarely at high school level, in vocational secondary schools)

1 Paltridge, Brian, and Sue Starfield, eds. *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley & Sons, 2014, p.2

lies in the fact that the future vocation is primarily defined by the choice of faculty, as well as in the fact that learning ESP requires previous knowledge which is not necessary when learning general English. We should mention that Dudley-Evans and St John recognize two subcategories within ESP: English for academic purposes (EAP) and English for occupational purposes (EOP) (1998:5), while, for instance, Hutchinson and Waters believe that there are no distinct differences between the two and that the crucial aim of learning EAP is acquiring vocabulary, language skills and discourse that will later be used in a professional environment: "People can work and study simultaneously; it is also likely that in many cases the language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes up, or returns to, a job."[1] This paper and the research that will be carried out will analyze the scope of ESP learning at faculties in Serbia (with the exception of faculties of philology), primarily because of the significance of ESP proficiency which ensures better job opportunities and promotions for students, so the above-mentioned distinction between subcategories will not be of particular importance.

In Serbia, languages for specific purposes (LSP) were first taught in secondary schools, whereas at universities they were introduced after World War II, when Russian was most frequent. With Serbia turning towards western countries after 1948, there was a greater need for learning the English language. In the second half of the 20th century, languages for specific purposes were taught at faculties usually during the first two years of studies and students could choose English, French, Russian or German language. LSP teaching materials were scarce at the time. Significant improvement of teaching aids (textbooks, handbooks, dictionaries, etc.) as well as teachers' education and training occurred at the beginning of the 21st century (about 2002), following the introduction of reforms in accordance with the Bologna declaration (Ignjačević 2012: 695).

Being a language of global communication, English has become the most frequently studied language at the university level in Serbia. Even though English is taught from the first grade of primary school, through secondary school, in all grammar schools and most secondary vocational schools, some faculties continue with general English language courses, because they find it is necessary to review and improve general language proficiency in order to make vocational language acquisition easier. The Ministry of Education, Science and Technological Development of

1 Hutchinson T., Waters, A., *English for Specific Purposes – A Learning-Centered Approach*, 1987, p.16

the Republic of Serbia emphasizes the importance of learning foreign languages from the beginning of schooling; however, the number of foreign language classes is constantly being reduced in vocational secondary schools (Janković, Đorović 2018: 129). As for the number of semesters at faculties (today, ECTS credits[1] which are awarded to ESP) the situation has not changed much from the time when ESP courses were introduced at university-level studies. As teachers of ESP are becoming better trained and teaching aids easily accessible and of better quality, a higher awareness of the importance, before all the continuity, of ESP learning could be expected.

Cooperation between language teachers and subject teachers is another important question. According to the results of the researches which have been conducted so far in our country and abroad, language teachers and subject teachers are, in general, ready to cooperate, but in practice this cooperation is rarely continuous, institutionalized and long-lasting (Mirić, Đorović 2015: 511). Mirić and Đorović point out that for this reason, LSP curricula and vocational courses are not structurally and methodologically well co-ordinated, which results in LSP classes being conducted as an isolated teaching segment with neither apparent relation with the rest of the study programme, nor clear status, objectives and outcomes within that study programme (2015: 511).

Given below is a short overview of the current situation at faculties of the University of Belgrade (the academic year 2020-21), which was taken as a paradigm of state universities in Serbia, with regard to learning ESP. This review is based on data downloaded from web pages of thirty faculties of the University of Belgrade, with the exception of the Faculty of Philology. In addition, an overview of the situation at private universities will be presented, as well as the outcome of a survey on students' attitudes about methods, scope and continuity of learning ESP, conducted at Belgrade Metropolitan University. All data are related to undergraduate academic studies. Most faculties of the University of Belgrade seem to have a similar view on ESP. There are certain differences, but we can conclude that English is mainly taught during the first and/or the second year of studies (the number of semesters varies from one to four) as a compulsory or an optional course; the range of ECTS credits awarded to courses varies from 2 to 8; ESP is taught at all faculties, some have general English courses followed by ESP courses. It is interesting to notice that different faculties (socio-humanistic, engineering and technology, mathematical and natural science, medical science) do not differ one from another in methods and to which extent ESP is taught; that is decided by

1 The European Credit Transfer and Accumulation System

each faculty, department or module itself, probably depending on estimating how much the students will need the knowledge of English language in order to find employment and pursue their careers. Here are some examples: ESP is taught in some study programs of the Faculty of Economics during three semesters as compulsory and for one semester as optional; at the Faculty of Law students learn ESP during only one semester and it is optional (an LSP course is compulsory, but students can choose the language); at the Faculty of Medicine students have two semesters of compulsory ESP courses; at the Faculty of Pharmacy it is offered as a one-semester optional course; faculties of Sciences and Mathematics have ESP taught during one to three semesters either as a compulsory or optional course, and the situation is similar at faculties of Technology and Engineering Sciences. [1]

Regarding the significance of foreign language teaching at the higher education level, the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade stands out. This faculty comprises the Foreign Languages Unit, which was founded 60 years ago when the Faculty of Philology separated from the Faculty of Philosophy. The Unit organizes courses in six foreign languages: English, Russian, Spanish, French, German, Italian. Students attend courses of one language of their choice as compulsory for four semesters and can choose another language as optional. When studying language for specific purposes at the Faculty of Philosophy, students master the language of the narrow scientific field they study at the faculty. As an optional course, students who have passed the English Language I and English Language II exams with the mark eight (or higher) can attend courses Introduction to British Studies or British Cultural Studies, which shows how significant learning the English language at this faculty is.[2]

Regarding cooperation between language teachers and subject teachers, we can find an example of good practice at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade. As a result of the successful cooperation between ESP teachers and Teaching technology course teachers at this faculty, numerous digital applications were made which contributed to the English language teaching at all levels (Janković, Savić-Nenadović, Cvetković, 2019: 93).

When speaking of private universities, most of them offer English language courses during the first four semesters, mostly ESP courses. We also noticed that private universities more frequently than state universities offer a second foreign language as optional, especially in study fields that require knowledge

1 Data taken from web pages of faculties of the University of Belgrade.

2 Data from web pages of the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade.

of more than one world language as a condition for finding a job or career advancement. Based on information about foreign language learning presented on university websites, we can conclude that both private and state universities in Serbia to a greater or lesser extent assign importance to foreign language learning and ESP learning (particularly ESP, which is taught at most faculties).

Questionnaire analysis about students' attitudes to ESP learning

For the purpose of this paper, research on the attitudes of students towards ESP learning was conducted at the private Metropolitan University in Belgrade and in Niš. Belgrade Metropolitan University has been educating students for sixteen years now, and it was founded in 2005. At the undergraduate academic studies level, the University educates students at three faculties – Faculty of Information Technologies, Faculty of Digital Arts and Faculty of Management. The Faculty of Information Technologies has different study programmes: Computer Games, Information Technologies, Information Systems and Software Engineering. The Faculty of Digital Arts offers courses in Graphic Design, Interactive Media Design and Fashion Design and within the Faculty of Management, there are Business and Marketing Management, Engineering and Operations Management and Management in Sports. At the undergraduate academic studies level, education is provided either through traditional teaching methods (in the classroom) or through distance learning (online). The English language is studied for three semesters in the first and second year of undergraduate academic studies at all faculties, whereas general English with elements of Business English is taught during the first two semesters in English 1 and English 2 courses (based on the Common European Framework of Reference for Languages, at levels B1 and B2). English language course taken in the first semester of the second year of study focuses on ESP at level B2-C1, therefore there are different courses for students of different faculties – English for Information Technologies, English for Graphic Designers, English for Fashion Design and English for Managers.

In this survey, second-year, third-year and fourth-year students were interviewed, those who until academic year 2020-21 have completed courses which include ESP. The aim of this research is to examine students' attitudes about studying ESP and, based on the results, to draw conclusions about their awareness of the significance of learning English for specific purposes, as well as getting their opinion on the scope and continuous learning at higher education level. Based on these conclusions, we can consider introducing

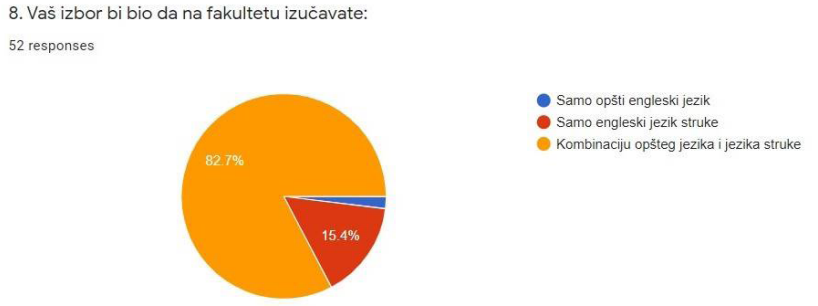
various activities which could improve ESP learning at universities.

The questionnaire consisted of nineteen questions: nine close-ended questions with pre-defined response, "yes or no" and multiple choice questions, and ten open-ended questions where students were able to express their opinion more thoroughly. It was filled out by 52 second-year, third-year and fourth-year students of undergraduate academic studies at Belgrade Metropolitan University in Belgrade and Niš. Answers to close-ended questions were automatically presented by *Google forms* questionnaire in the form of graphic presentations and in written form. Answers to open-ended questions were analyzed and results were presented in detail. The most significant results of the survey are analyzed below.

The first couple of questions of the questionnaire were meant to find out whether students had already learnt English and ESP, and, if they responded positively, for how long. About 95% of students said that they had been learning English for more than 10 years continuously, which leads to the conclusion that most of them should have had considerable knowledge of the English language before they began their studies. Still, there is a small percent of those who have not been learning English all through their previous education or have not studied it at all. The fact that about 63.5% of students interviewed had already had ESP classes (42% say they have studied it during schooling) is not surprising, because many of them had finished secondary vocational schools which provide ESP courses more often than general grammar schools. A considerable number of students say that they learned ESP individually, on their own, in private language schools or in other ways, because they wished to improve language skills or because their job required the knowledge.

Next, students were asked about their opinion on learning ESP during their secondary and tertiary education. Asked about whether ESP should be taught in secondary vocational schools, almost all students answered that it should, which confirms that they are well aware of the importance of continuity in the English language learning as well as ESP learning. Asked about whether they would at faculty level choose to study general English, ESP or a combination of the two, 82.7% answered that they would prefer the combination of general English and ESP. We can conclude that the majority of students at faculties find it beneficial to review acquired knowledge and learn what they have failed to learn in general English classes. They also explain that not all of them acquired the same level of English language proficiency in secondary schools and that some students have rather poor knowledge of English. More than 15% answered that they would choose just ESP courses

at faculties, whereas less than 2% would prefer general English courses only. Almost all respondents considered ESP learning interesting and challenging, but more demanding than general English learning, mostly because the terminology is little known to them, so it takes more time to master.



Picture 1. Students' answers about learning ESP at university level.

The next part of the questionnaire was about the development of language skills to which ESP learning mostly contributes. A high percentage of students (54%) responded that it is enriching vocabulary, and 46% stated that language skills (speaking, listening, writing and reading) were most improved. No one marked grammar, thus we can conclude that students believe that grammar is learned in general English courses, which is basically true, although we should not ignore the fact that grammar, especially some aspects of it, can be significantly improved through ESP learning.

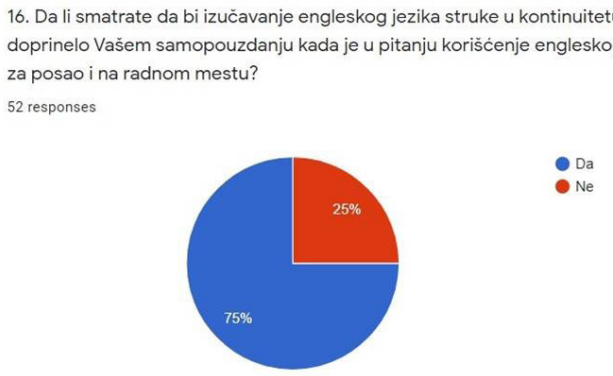
Around 75% of those questioned think that ESP is best acquired through speaking exercises, that is by discussion on selected specialized topics, while 25.5 % believe that reading exercises and specialized text analyses give most successful results, which tells us that these two methods of teaching ESP are, in their opinion, the most desired and the most beneficial.

When asked what would best motivate them to study ESP, they answered: improving speaking skills through discussion on specialized topics, selection of interesting and challenging topics related to their study programs and the possibility of learning vocabulary.



Picture 2. Students' answers about what motivates them to study ESP.

As the objective of this paper is to point out the significance of continuity in ESP learning at higher education level, it is crucial to analyze the answer to the question: Do students believe that learning ESP continuously throughout their studies would contribute to their self-confidence when speaking English at job interviews and at work? A large number of students (75.5%) answered "yes" to this question, stating that they consider English language knowledge a skill of utmost importance, without which it is almost impossible to function and progress in the business world today. Those who answered "no" stated that the reason for their answer is a different level of knowledge among students, and they think that continuing English language learning after three semesters should be left to each student to choose individually and offered as an optional course. With regard to students' responses institutions could take into consideration the option of offering students final year courses of different levels of ESP, based on their previous language proficiency and progress shown after introductory courses. Most students think that learning ESP during just one semester is not sufficient and they suggest at least two semesters of ESP courses. Some students believe that when deciding on the length of ESP learning, the future profession should be taken into account because not all jobs require the same language proficiency level. Based on the analyses of answers from this questionnaire, it was noticed that some students do not know the difference between ESP and Business English and that many of them want to learn and master Business English, which should be taken into consideration as well. The continuity of ESP learning would surely contribute greatly to both students' self-confidence and their advanced level of knowledge.



Picture 3. Students' opinion on learning ESP continuously during their studies.

The next part of the questionnaire was about the cooperation of language teachers and subject teachers and the correlation between ESP and major courses syllabi. The idea of the correlation between ESP and major courses syllabi in the third and fourth year of studies implies that ESP contents correspond with topics studied within certain major courses. At Metropolitan University one such idea has been implemented for two consecutive years; first-year students of Interactive Media Design and Graphic Design, with the support of and instructions from their professors, successfully give presentations in English on history of art topics. The survey shows that more than 60% of students commented that correlation between ESP and vocational courses syllabi in the final years of studies would prove to be beneficial and interesting. In textual answers to this question, we can notice that this idea is appealing to students, but it is important to mention that around 35% of the students interviewed think that if major courses and ESP syllabi were in accordance, it would be beneficial but overdemanding. It should be clarified to students that such a correlation of course syllabi does not mean that subjects would actually be studied in English, but that topics in ESP courses would be in accordance with topics covered in major courses programs, and teaching materials would be modified to the level of knowledge and ESP course.



Picture 4. Students' opinion about the correlation between ESP and major courses syllabi.

In view of the ongoing worldwide pandemic and the fact that at Belgrade Metropolitan University (where this research was conducted) at the time when this paper was written, almost all lectures, including the English language, had been held online for more than a year, the questionnaire contained a question regarding the influence of such teaching on English language learning. Responses vary, from those who state that the quality of teaching, as well as the acquired knowledge, has significantly decreased due to lack of live interaction and who also mention concentration problems and lack of motivation for online lectures, to those who find online learning suitable and satisfactory. A significant number of respondents say that online English language lectures do not differ very much from those held in the classroom (as is the case with some major courses, especially practical classes) because course syllabi are adaptable to online teaching, and because interactive methods are used. The motivation of students who suffer from fear of public appearance or fear of making mistakes when speaking has increased compared to that of working in a classroom, and the fear was significantly reduced. We can conclude that the idea of offering a choice of the way of studying (traditional or online), regardless of the pandemic, can be recommended as far as English language learning (general and ESP) is concerned, as well as learning languages in general. The distinction should be made between distance learning, which has existed for a long time and has its advantages and disadvantages, and online lessons, which is currently happening due to the Covid-19 pandemic.

Conclusion

After analyzing the questionnaire results, we can conclude that students understand the importance of learning ESP for their future career and development. Most of them have been learning English since the beginning of their schooling, but there are still those who have never learnt it, which should be considered when deciding on the type and level of ESP courses at universities. It is clear from their answers that students consider learning ESP at the tertiary education level very important, and ESP courses should definitely be part of the curricula at universities. According to students, a combination of learning general English and ESP would be ideal, although they consider learning ESP more interesting and more challenging than learning general English. They also think ESP is more demanding, mostly because they are not familiar with the terminology, and they need more time and effort to master it, but this increases their motivation for learning. They are willing to learn ESP throughout their studies, and one of the solutions that could be offered to them is the possibility to choose between several elective courses at different levels at the third and fourth year of studies. They primarily want to enrich their vocabulary, improve their speaking skills and their language fluency, so faculties can offer them conversation courses in small groups. If possible, guest lectures and workshops can be organized with native speakers. The idea of syllabi of the major courses being in accordance with the syllabi of the ESP courses is appealing to students and should be considered and is also an inspiring topic for future research.

References

1. Crystal, D. (1997). *English as a Global Language***.** Cambridge University Press.
2. Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
3. Ignjačević, A. (2012). Strani jezici i univerzitet – Strategije i nedoumice. *Filologija i Univerzitet*. Filozofski fakultet u Nišu, 693-706.
4. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes – A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
5. Janković, N., Savić-Nenadović, Z., Cvetković, M. (2019). Značaj učenja stranog jezika struke prema stavovima studenata i nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 32 (2), 91-105.
6. Janković, N., Đorović, D. (2018). Bodovna vrednost stranog jezika struke na Beogradskom univerzitetu. U: Vujović, A., Šipragić Đokić, S., Paprić, M. (ur.). *Strani jezik struke i profesionalni identitet: tematski zbornik*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 119-137.
7. Mirić, M., Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na univerzitetu: saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*. 64 (3), 507–520.
8. Paltridge, B., Starfield, S. (eds.) (2014). *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley & Sons.
9. Belgrade Metropolitan University website, *https://www.metropolitan.ac.rs/* (visited on March 10, 2021)
10. Cambridge Online Dictionary, *https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lingua-franca* (visited on March 15, 2021)
11. Faculty of Philosophy, University of Belgrade website, *https://www.f.bg.ac.rs/en2/forlan/about* (visited on April 2, 2021)
12. University of Belgrade website, *https://www.bg.ac.rs/en/* (visited on March 16, 2021)

Ivana Petrović

Engleski jezik struke u visokoškolskim ustanovama u Srbiji – primer Univerziteta Metropolitan

Rezime

Cilj ovog rada je da ukaže na važnost učenja engleskog jezika za posebne i akademske namene (jezika struke) na visokoškolskim ustanovama tokom celog perioda studiranja. Kada govorimo o visokoobrazovanim kandidatima, poznavanje engleskog jezika kao jezika globalne komunikacije danas je jedan od najvažnijih kriterijuma koje poslodavci uzimaju u obzir prilikom donošenja odluka o užem izboru za zaposlenje. Ovaj rad daje kratak pregled trenutne zastupljenosti engleskog jezika struke na univerzitetima u Srbiji (detaljno na primeru Univerziteta u Beogradu i Univerziteta Matropolitan), prikazuje rezultate istraživanja stavova studenata u vezi sa učenjem jezika struke sprovedenog na Univerzitetu Metropolitan i fokusira se na važnost kontinuiteta u učenju engleskog jezika struke u visokom obrazovanju, sa akcentom na rad u malim grupama studenata, razvoj veština usmene i pisane komunikacije na engleskom jeziku i unapređenje vokabulara iz oblasti studiranja. Dat je osvrt i na važnost povezivanja silabusa stručnih predmeta sa silabusom jezika struke, kao i na značaj saradnje nastavnika jezika i nastavnika stručnih predmeta sa ciljem jačanja motivacije studenata za usavršavanje engleskog jezika struke.

ZALAD Gordana
University of Belgrade, Faculty of Political Science, Serbia
gordana.zalad@fpn.bg.ac.rs

ESP AND LSP TEACHING AT UNIVERSITY: CURRENT STATUS AND PERSPECTIVES

Abstract: *Since its early beginning in the 1960s, ESP has become widely accepted and is being developed in order to meet the challenges of the present-day interdisciplinary demands and practices of the academy around the world at non-philological faculties. Firstly, we will examine the needs of our students and their experience in using the ESP textbook/practice book through a questionnaire conducted among the second-year students of Journalism and Communication and the third-year students of International Relations at the Faculty of Political Science. Secondly, in order to get a clear picture of the ESP status, practice, and development, we are going to carry out a structured interview among ESP practitioners at the University of Belgrade and University of Arts in Belgrade in February 2021. Thirdly, we will examine and present the status and future of LSP at the Faculty of Political Science. Our previous research findings showed that our students were greatly in favour of ESP instruction. However, the future of LSP at our faculty is not promising: Russian is not offered anymore; the German instructor is not fully employed, and French will probably follow the same route when the French instructor is retired next year.*

Keywords:
ESP,
students` needs,
development,
status,
LSP future

Introduction

This paper is a comparative study of two separate research questions carried out. English for Specific Purposes (ESP) and Language for Specific Purposes (LSP) and its professors' current status at the University of Belgrade and University of Arts in Belgrade, both state universities, are subjects of our first research. The subjects of our second research are the second-year students

of Journalism and Communication and third-year students of International Relations at the Faculty of Political Sciences. We assumed that the questionnaire survey method would be the most appropriate for this study. The analysis of responses (both professors and students) involved qualitative and quantitative methods of research.

The aim of data collection was to obtain information regarding the position of LSP practitioners and languages taught at faculties and to get our students` opinion on their needs and usefulness of an ESP textbook. Our hypothesis in this study was that the English language would be the most taught resulting in the highest number of lecturers teaching English and the largest number of students studying English. This is all contrary to multilingualism policy in the EU while Serbia is a candidate in the process of integration and becoming a Member State.

Theory of ESP

Since its early beginnings in the sixties, the ESP has spread worldwide thanks to quick technology development and globalized policy and economy. It has become one of the most productive research areas. Lecturers of English at non-philological faculties have become great researchers while looking for the best methods and techniques in teaching English to students of Medicine, Law, Architecture, Political Science, etc. One of the first statements targeting ESP teaching at achieving specific language skills in real situations states: "ESP is generally used to refer to the teaching of English for a clearly utilitarian purpose" (Mackay & Mountford 1978:2). Belcher says that in ESP, the most important are: students, specific language, and specific context of language use (Belcher 2006:134). Generally speaking, students study English "not because they are interested in the English language or English culture as such, but because they need English for study or work purposes" (Robinson 1991:2). This statement is further developed: "In ESP language is learnt not for its own sake or for the sake of gaining a general education, but to smooth the path to entry or greater linguistic efficiency in academic, professional or workplace environments" (Basturkmen 2006:18).

One of the first who identified types of ESP is David Carver (1983):

- English as a restricted language
- English for Academic and Occupational Purposes
- English with specific topics

Carver's second type is further divided in the "Tree of ELT" (Hutchison & Waters 1987):

- English for Science and Technology (EST)
- English for Business and Economics (EBE)
- English for Social Studies (ESS)

Hutchison and Waters (1987) state that there is not a clear-cut distinction between EAP and EOP: "…people can work and study simultaneously; it is also likely that in many cases the language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes up, or returns to, a job" (1987:16).

Traditionally, ESP has been thought of as dealing with often relatively high-level, mature learners (Dudley-Evans & St. John's 1998:4) and this has led to ESP practitioner who embody the multiple roles of teacher, researcher, course designer, material provider, and evaluator (1998:13). ESP methodology is based on the fundamental principle that we can identify as a set of core language needs of target learners and adopt teaching materials and practices that will help learners to meet those needs (Bhatia 2011:144).

Flowerdew (Flowerdew in Paltridge 2013) proposes six phases in needs analysis when designing an ESP course:

- Determine what and how of ESP course
- Design curriculum
- Choose materials
- Choose methodology
- Prepare evaluation
- Do a course appraisal

Ansary and Babaii (Ansary&Babaii,2002:8) state some positive arguments for ESP textbook in teaching foreign languages: textbook represents a goal for students and they take studying seriously, textbook may be a syllabus and textbook offers beforehand prepared texts and practices. Swales (Swales 1980:11-23) adds that ESP textbook should not be *hermetically* closed, but open to use of other materials and methods in teaching.

Swales (1990) stated that genre theory has its origin in ESP research. Research indicates that genres are conventionalised and more or less standardised communicative events (Swales 1990; Bhatia 1993). At the same time they are very versatile and can be exploited to communicative *private*

intentions (1993) within what has been understood as *shared communicative purposes* (1990). Recent research in genre analysis favours a model of ESP which focuses on the acquisition of professional expertise, which intergrates discursive competence, disciplinary knowledge, and professional practice in complex and dynamic manipulation of socio-pragmatic space within which most forms of technical communication take place.

In her article on the history of ESP's research (Johns in Paltridge 2013:5-30), Ann Johns has divided the development of ESP scientific research into periods from early beginnings up to the present. She proposes four periods:

1. The Early Years (1962 -1981)
2. The Recent Past (1981 – 1990)
3. The Modern Era (1990 – 2011)
4. The Future (2011 plus)

In the first period, the focus was on studying English for Science and Technology (EST) in an academic context because that was the period of significant economic development and progress in science and technology. During the second period, particular journal issues were devoted to teacher training, Vocational ESP, interlanguage, and training of international teaching assistants. In the third period, new international journals, genre, and corpus studies took the central place. The fourth period (still going on) of ESP she summarized in four words: *variety*, in topics, methodologies, rhetorics, and writer's stance; *context,* as the locales for research become diversified, bring to the fore the specific contexts of classrooms, businesses, and online media; *complexity* realized through methodological triangulation; and *critique,* of the researcher's work and pedagogies and the researcher him/herself.

In English, for specific purposes genre studies, the discourse structure of texts is typically described as being made up of a series of moves, each of which may contain one or more steps (Paltridge 2013:347). There has been an essential shift in the ESP genre studies from language use in general to language in specific settings and particular genres.

A key influence in rhetorical genre studies is Miller's notion of *genre as social action* (Miller 1984). Focus in the ESP genre studies is based on communicative goals, context, and dynamic, intertextual nature. Genre-based teaching emerged as a response to the process approach to teaching writing with lecturers and researchers arguing that process-based education does

not address issues such as the requirements of particular writing tasks and variation in individual writing situations.

The questionnaire and research structure

To get a clear picture of the ESP status, practice, and development, we carried out a structured interview among the ESP lecturers using the Microsoft G-form platform in the first part of our paper. We sent the link to our questionnaire to many mail addresses. We received answers from 24 informants from 16 faculties of the University of Belgrade and the University of Arts. The questionnaire consists of 18 open or closed-ended questions.

The first section of the questionnaire is dedicated to the social status of lecturers: their workplace, work status, the possibility of obtaining a university degree (i.e., assistant professor, associate professor, full professor), and their degree. The second section was designed to find out what languages are taught at our faculties; how many students study English, French, German and Italian; how many language lecturers are involved in teaching ESP/LSP; whether there is a foreign language at Master and Doctoral studies and lecturers` opinion on the importance of ESP classes. In the third section of the questionnaire, we asked about the ESP textbooks at their faculties and to give the names of authors, titles and the publishing year and the number of semesters they use a current book; when the book was introduced and what are the advantages of the ESP/LSP coursebook. The last question was about their opinion on the future of foreign language instruction at the tertiary level and how the state of Serbia might resolve this problem in light of the multilingual policy of the European Union.

For the second part of this study, we used a part of the questionnaire conducted among second and third-year students at the Faculty of Political Sciences. We analyzed their opinion on the first and only ESP textbook ever published at our faculty: "English for Political Sciences in EU Context"; how they graded the importance of the ESP book; whether ESP instruction should be implemented in all four years of studying at FPS. Then we looked into the current languages offered at FPS and the number of students taking them and compared them to the findings from the first part of this study. In the end, we looked into the future of foreign languages at our faculty.

Research Results and Discussion

a) The first questionnaire

In the first section of questionnaire, we asked informants about their work status and we were pleased to find out that almost all lecturers are employed full time. Unfortunately, we do not have the data showing lecturers with additional 30% employment at another faculty. Then we asked them if they were able to get a university degree (i.e., figure 1 shows examples) at their faculty and 91% answered positively.

The Figure 1 shows the university degrees and the number of lecturers holding them.

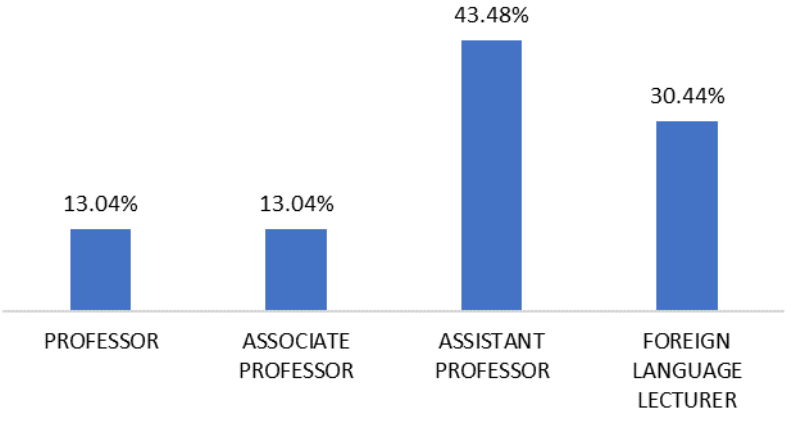


Figure 1: University degrees of lecturers

Figure 1 shows that the highest university degree of full professor holds 13,04%, the associate professor also 13,04%, assistant professor 43,48%, and 30,43% of our informants without a university degree. We may conclude that it is a very good situation at our university with near 70% of lecturers holding a degree. The highest number is holding an assistant professor degree, which we assume can mean that those instructors are younger and will continue to develop well in work.

In the second section of our questionnaire, our inquiry was about languages offered at faculties. The languages are: English, French, German, Russian, Italian, and Spanish.

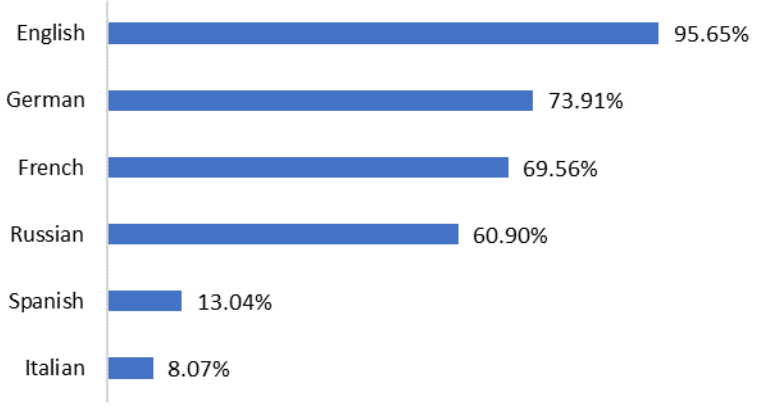


Figure 2: Languages taught at faculties

Figure 2 shows the range of languages. We hypothesized that English would be the most taught language, and with 95,65%, it certainly is. German, French and Russian have quite high percentage: 73,91%, 69,56% and 60,90%. Then, Spanish has 13,04% and Italian 8,70%. Latin and Greek have only 3%. Although there are more than eight languages offered at our faculties, only French, German and Russian show a high percentage and English shows the highest percentage.

We also looked into the number of lecturers who teach English. That is because only one lecturer at one faculty teaches languages other than English.

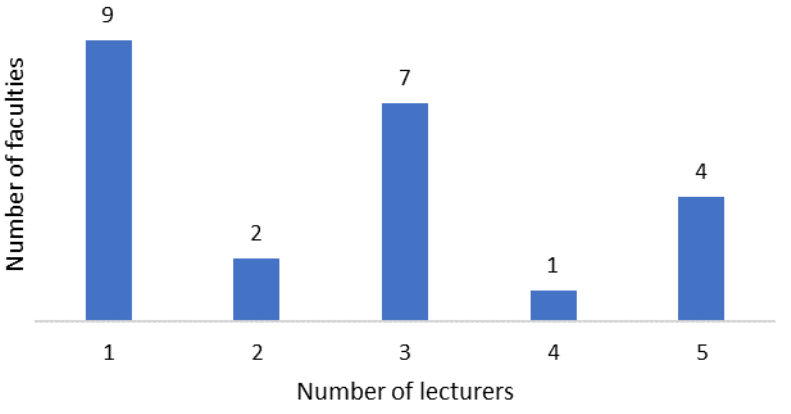


Figure 3: Number of lecturers who teach English

As we can see in Figure 3, there are nine faculties with only one English lecturer; two faculties with two lecturers; seven faculties with three lecturers; one faculty with four lecturers, and four faculties with five lecturers. At 16 faculties, there are 58 lecturers of English! Lecturers of English face many students and an enormous workload compared to lecturers of other languages.

Table 1 shows the total number of students studying foreign languages at 16 faculties.

	1st year	2nd year	3rd year	4th year
English	4524	4894	556	496
French	271	291	33	13
German	338	402	68	73
Russian	240	237	9	5
Italian	140	70	0	0
Spanish	213	120	0	0

Table 1: Number of students per language and per year of studying

Table 1 shows the total number of students taking foreign languages per year of study. We can see that the most significant number of students take English in all years of studying. There are 4524 first-year students and 4894 second-year students of English at 16 faculties currently. Almost ten times fewer students learn English in the third year: 556 and 496 in the fourth year. Three hundred thirty-eight first-year students are studying German, and 271 are studying the French language. Four hundred two second-year students are learning German, and 291 are studying French. The Russian language studies 240 students in the first year and 237 in the second year. The first and second-year numbers are almost even for all languages, but the third and fourth-year numbers fall dramatically. German studies 68 students in the third year and 73 in the fourth year. French takes 33 students in the third year and 13 in the fourth year. Russian studies nine students in the third year and five students in the fourth year. Italian and Spanish are not offered in the third and fourth year. We can conclude that most faculties are offering languages for two years (4 semesters) only.

Our next question was about teaching foreign languages at the postgraduate level. We have discovered an auspicious fact: 52% of informants acknowledged that English is offered at master's programme at their faculties.

To our great surprise, at the doctoral level, 16% of informants answered positively.

Finally, in this first section of the questionnaire, we looked into lecturers` opinions on the importance of LSP at our faculties.

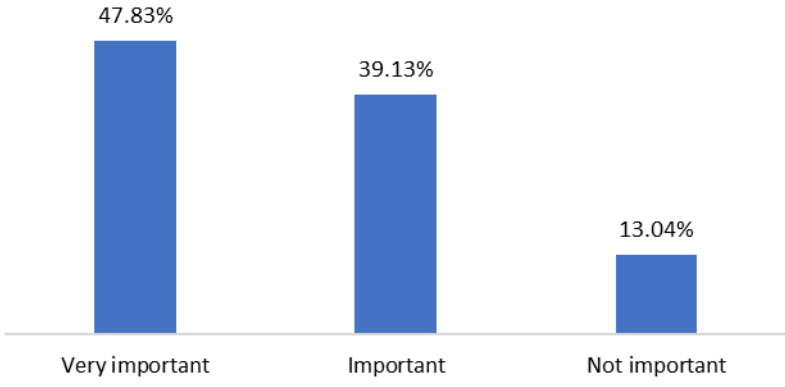


Figure 4: Importance of LSP teaching

As we can see in Figure 4, most lecturers - 47,83% think that it is very important and 39,13% that it is important to have LSP at our faculties. Only 13,04% say it is not important.

In the third section of our questionnaire, we wanted to explore the current LSP textbooks` situation. We asked whether an LSP textbook was available at their faculties, and almost 100% of lecturers acknowledged having a textbook. We were pleased to find out that there are many books published at our faculties. The lecturers listed many book titles in their answers. The first on the list is the Faculty of Economics with LSP textbooks and grammar books in English, French, German and Russian. Transport and Traffic Engineering Faculty has several textbooks (at different levels), grammar books and dictionaries in English, and a dictionary in German in June 2021. Faculty of Philosophy offers textbooks in English, French, German, Italian, and Spanish. Teacher Education Faculty published textbooks in English, French, German, and Russian. We analysed 30 textbooks that our informants had listed and found out that there are 8 textbooks published before 2000; between 2005 – 2010 there are 10 books, and between 2011 – 2021 there are 12 textbooks. Therefore, some books are dated, but for the purpose of this study we didn't go into the reasons why they were not updated.

Then we asked our informants to tell us about how many semesters they use their books. As shown in Figure 6, the books are mostly being used for 2 semesters (or one year); some are used only for one semester, and over 22% use their book for three semesters. This means that the books offered at our faculties are designed for two years of studying foreign languages.

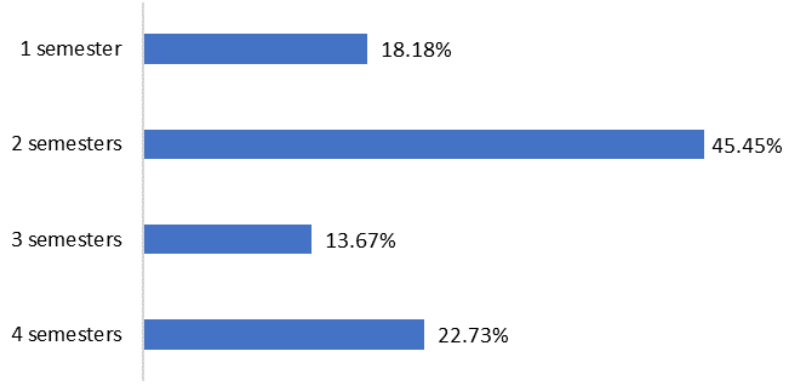


Figure 5: LSP textbook usage per semester

Then we analysed the opinion of our informants about the advantages of LSP textbooks for their teaching. As Figure 6 shows, the highest percentage of lecturers (36,67%) answered that students learn a foreign language in a context appropriate to their field of study. The second on the list is the opinion of lecturers (26,67%) that it is easier for a teacher to work with a textbook. The 23,33% of lecturers think it is easier for students to learn from textbooks and 13,33% said that the textbook can also be a syllabus and make it easier for lecturers to plan the lessons.

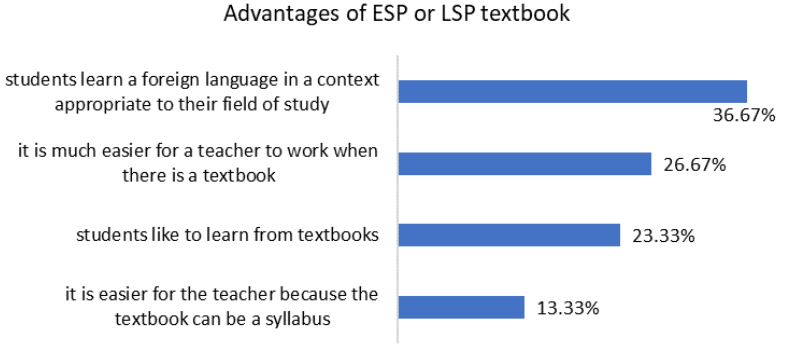


Figure 6: Advantages of LSP textbook

Multilingualism is a part of the official policy of the European Union. Linguistic diversity is enshrined in Article 22 of the European Charter of Fundamental Rights and Article 3 of the Treaty on European Union (Katsarova 2019). The European Union's objective is a trilingual population, i.e., national language, English, and another language. The Serbian policy objective is the EU membership, and educational policy towards foreign languages should favor language diversity at our faculties. Today it is quite often that people speak two or three foreign languages in some countries of the EU.

We asked lecturers what they thought about the LSP position and what the University of Belgrade might do to follow the European Union policy of learning two or more foreign languages.

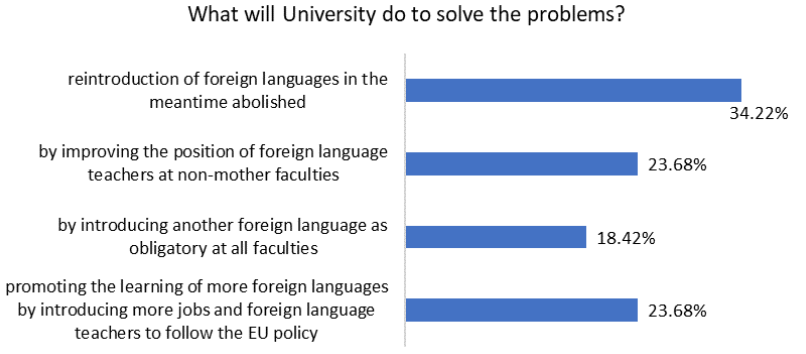


Figure 7: What will University do to help LSP position

The answers we received show that 34,22% of lecturers think that the University will make an effort to introduce again languages that were abolished at some faculties. Only 18,42% believe that the second foreign language will soon be obligatory, and 23,68% think that the position of foreign language lecturers will be improved. They are also not convinced that there will be more languages and more jobs for lecturers of foreign languages promoted and offered – only 23,68% answered positively to that question. We can conclude here that lecturers do not firmly believe in their better position at our University.

The last question we asked our informants was about the near future of LSP teaching at our faculties.

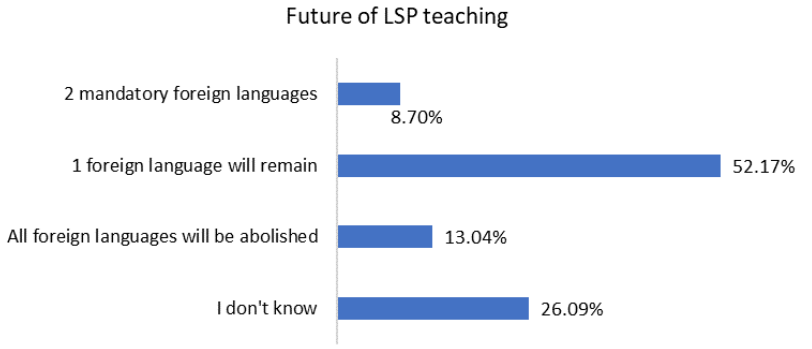


Figure 8: Near future of LSP teaching

Unfortunately, more than half of lecturers - 52,17% think that only one foreign language will remain at our faculties and only 8,70% believe that there will be two mandatory foreign languages. Sadly, 13,04% of lecturers think that foreign languages will be abolished at our faculties. All in all, we can conclude that lecturers are not optimistic about more languages being introduced in accordance with the policy of multilingualism in the European Union.

b) The Second Questionnaire

The second part of this study deals with the current position of foreign languages at the Faculty of Political Sciences. We carried out a structured questionnaire among students to determine their opinion on the importance of learning English for Specific Purposes because they had two semesters of ESP course. We asked them to compare ESP to General English learning. Almost all students were in favour of learning ESP – 95%! This was an excellent indicator for us to continue teaching ESP course.

We have been teaching English for many years at our faculty and studying students` needs in order to design a textbook for them. The course and material design represent the implementation of EU terms and written English EU discourse. This book is a starting point for a genre-based approach to teaching English for EU purposes. The genres are treaties, regulations, decisions, conclusions, etc. It is the first and so far the only ESP textbook ever published at the Faculty of Political Sciences. We asked students about the importance of the ESP book for their learning of English.

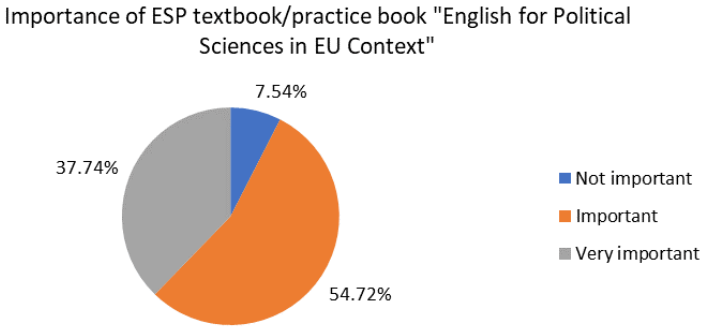


Figure 9: Importance of the textbook

As Figure 9 shows, over 90% of students think that it is very important (54,72%) or important (37,74%) for them to have the "English for Political Science in EU Context". When asked if political terminology is important to them, 56% said very important and 44% important. Given these results, we can conclude that our students favor having an ESP textbook and that our book met their needs and expectations.

Then we asked our students whether ESP should be implemented in all four years of studying at the FPS because English had been taught in four-year programme at all departments for three hours a week for many years before it came to a two-year subject (four-year only at International Relations department).

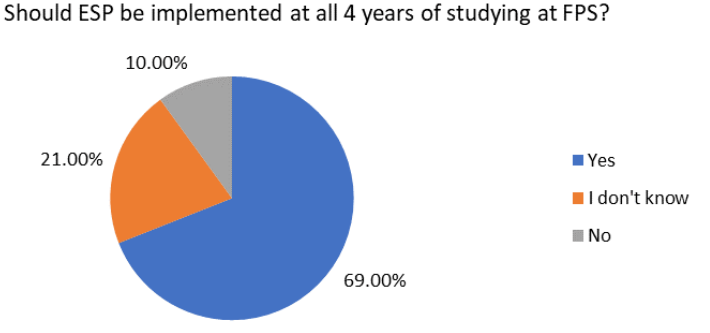


Figure 10: Implementation of 4 year language studying

As we can see in Figure 10, 69% of our students think it should be compulsory to implement ESP in all four years of studying at FPS.

To compare the position of foreign languages at the 16 faculties represented in our first questionnaire, we looked into the current situation at our faculty. There are only three languages offered: English, French, and German. Russian used to be taught as well, but when the lecturer retired in 2003, it was not offered since then. In 2017 the teacher of German retired, and since then, the teacher was hired only for 30% work status from another faculty, and one job was lost at our faculty.

	1st year	2nd year	3rd year	4th year	Total
English	546	486	104	92	1228
French	19	39	13	9	80
German	31	47	12	10	100

Table 2: Languages and number of students per year

As Table 2 shows, there is a vast difference between students taking English and the other two languages. There are 1228 students studying English in all four years, 100 students in German and 80 students in French. Three lecturers teach English, one teacher French and one teacher German (on 30% employment). Foreign languages are offered for two years in three departments, but in International Relations Department they are offered in all four years of studying. When we look at the overall number of students taking English, it is clear that the number is more than ten times more significant compared to the other two languages. This corresponds to the results of the survey in the first part of this paper. We can conclude that the situation at the Faculty of Political Science reflects the picture at our University.

Conclusion

This paper is a comparative study of English for Specific Purposes and Languages for Specific Purposes at the University of Belgrade and the University of Arts. To get a picture of their status, practice, and development, we carried out a structured interview among lecturers of foreign languages. Our research has shown that the majority of professors are fully employed. Obtaining a university degree is possible, and 70% of our informants have a university degree. There is a variety of languages offered, but English is

mostly chosen language. At 16 faculties, there are 58 lecturers of English. Other languages are taught by one teacher at all faculties. There are many textbooks offered, but not for all languages, and they are mostly ESP books. Some books are dated. Languages other than English are slowly losing their position at faculties, and the immediate consequence will be that there will be fewer jobs available for lecturers. We also looked into the current situation at the Faculty of Political Sciences. According to the number of languages studied, it is a very similar picture to the other 16 faculties. English is the leading language. Our students were in favour of having ESP textbook "English for Political Sciences in EU Context". They also want ESP in all four years of studying. The two separate research questions show complementary results, and we can conclude that the future of lecturers and foreign languages is not so bright and promising.

References

1. Ansary, H. & Babaii, E. (2002) Universal characteristics of EFL/ESL textbook: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, Vol. 8, No.2, 1-8.
2. Basturkmen, H. (2006). *Ideas and opinions in English for specific purposes*. London and New Jersey: ESL and Applied Linguistics Professional Series: Eli Hinkel Edition.
3. Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life, *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No.1, 133-156.
4. Bhatia, V. (1993). Analysing genre: language use in professional settings. London: Longman.
5. Bhatia, V., Anthony, L. & Noguchi, J. (2011). ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today, Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention, Fukuoka, Japan: Seinan Gakuin University.
6. Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal,* 2, 131-137.
7. Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. U *The Handbook of English for specific purposes* (325-346). Blackwell Handbooks in Linguistics. London: Wiley – Blackwell.

9. Hutchison, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Johns, A. (2013). The history of ESP's research. U B. Paltridge & S. Starfield (Ur.), *The Handbook of English for specific purposes* (5-30). Blackwell Handbooks in Linguistics. London: Wiley – Blackwell.
11. Katsarova, I. (2019) Multilingualism: The language of the European Union https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf
12. Mackay, R. & Mountford, A. (eds.) (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach.* London: Longman.
13. Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
14. Paltridge, B. & Starfield, S. (Ur.) (2013). *The Handbook of English for specific purposes*. Blackwell Handbooks in Linguistics. London: John Wiley & Sons, Inc.
15. Robinson, P. (1991). *ESP today*. UK: Prentice Hall International ltd.
16. Swales, J. (1980). ESP – The textbook problem. *English for Specific Purposes Journal* (ESPJ), Vol.1, 11-23.
17. Swales, J. (1990). Genre analysis – English in academic and research settings, Cambridge: Cambridge University Press.
18. Zalad, G. (2018). *English for Political Sciences in EU Context.* Beograd: Fakultet političkih nauka.

Gordana Zalad

Nastava ESP i LSP na univerzitetu: trenutni status i perspektive

Rezime

Ovaj rad predstavlja komparativno istraživanje statusa nastavnika i položaja stranih jezika na nematičnim fakultetima Univerziteta u Beogradu i Univerziteta umetnosti u Beogradu. U istraživanju smo koristili metodu upitnika. Rezultati pokazuju da su nastavnici koji su učestvovali u istraživanju najčešće zaposleni sa punim radnim vremenom i da imaju mogućnost napredovanja i sticanja zvanja. Ispitivali smo i postojanje udžbenika stranih jezika i rezultati pokazuju da nema udžbenika za sve jezike, kao i da su mnogi udžbenici zastareli. Mnogo stranih jezika se predaje na fakultetima, ali engleski jezik uči deset puta više studenata nego bilo koji drugi jezik, pa je tako na 16 nematičnih fakulteta zaposleno 58 nastavnika engleskog jezika, dok druge jezike predaje po jedan nastavnik (često sa 30% radnog vremena jer je već zaposlen na drugom fakultetu). Kada je reč o budućnosti stranih jezika na nefilološkim fakultetima nastavnici se uglavnom slažu u tome da će ostati jedan izborni jezik i da univerzitet neće uvoditi mogućnost učenja dva ili više stranih jezika, što je realnost u Evropskoj uniji, uprkos politici multilingvizma. Drugu anketu sproveli smo među studentima Fakulteta političkih nauka u Beogradu i dobili sličnu sliku statusa nastavnika i jezika koji se uče. Ispitivali smo potrebe studenata i stavove prema prvom ESP udžbeniku štampanom na fakultetu. Preko 90% studenata procenjuje da udžbenik odgovara njihovim potrebama i očekivanjima. Ujedno su izrazili potrebu učenja stranih jezika na sve četiri godine studiranja. Naš zaključak je da budućnost stranih jezika, a time i nastavnika stranih jezika, nije ni obećavajuća ni svetla.

ЈЕЗИК СТРУКЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ: СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА И ДИДАКТИЧКИ МАТЕРИЈАЛИ ››

TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: LEARNING STRATEGIES AND TEACHING MATERIAL ››

ACHAB Djamila
MCA. ENS Oran/ Algérie
achabdjamila@yahoo.fr

DES COMPÉTENCES EN LANGUE DE SPÉCIALITÉ POUR LA FORMATION D'ENSEIGNANTS

Résumé: *Depuis la nouvelle réforme en Algérie qui préconise l'introduction du système LMD et l'adoption de l'approche par les compétences par le Ministère de l'éducation et le Ministère du supérieur, l'enseignement des langues est en effervescence. En plus de l'enseignement du FLE dans les établissements de l'éducation nationale, les langues de spécialité trouvent amplement leur place dans le supérieur et ceci est lié notamment aux besoins de plusieurs domaines: médecine, affaires, commercial, juridiques, etc. ce qui explique la nécessité de mettre en place l'enseignement des langues de spécialité (LSP). Notre problématique est celle de comprendre comment à travers les formations d'enseignants de langue et de sciences exactes, notre école nationale supérieure peut-elle s'investir pour faire face aux exigences d'un public qui considère la langue comme un investissement. L'hypothèse que nous proposons est que la prise de la notion de la valeur de la langue dans l'activité professionnelle est l'outil qui aidera à prendre en charge l'enseignement dans de bonnes conditions. Dans cet article, nous voulons montrer l'importance des LSP dans le milieu professionnel de l'enseignement. Pour cela nous analyserons les comptes rendus des stages professionnels faits par les élèves stagiaires pour essayer de montrer l'importance de l'utilisation des langues de spécialité à travers le discours scientifique.*

Mots clés:

langues de spécialités (LSP), discours scientifique, rapport de stage, enseignement du français

Introduction

Depuis la nouvelle réforme en Algérie qui préconise l'introduction du système LMD et l'adoption de l'approche par les compétences par le Ministère

de l'éducation et le Ministère du supérieur, l'enseignement des langues est en effervescence.

En plus de l'enseignement du FLE dans les établissements de l'éducation nationale, les langues de spécialité trouvent amplement leur place dans le supérieur et ceci est lié notamment aux besoins de plusieurs domaines : médecine, affaires, commerce, droit, etc. Ce qui explique la nécessité de mettre en place l'enseignement des langues de spécialité (LSP).

Notre problématique est celle de comprendre comment à travers les formations d'enseignants de langue et de sciences exactes, l'école normale supérieure peut-elle s'investir pour faire face aux exigences d'un public qui considère la langue comme un investissement?

L'hypothèse que nous proposons est que la prise de la notion de la valeur de la langue de spécialité dans l'activité professionnelle est l'outil qui aiderait à prendre en charge l'enseignement dans de bonnes conditions.

Le nouveau schéma des études supérieures en Algérie, sous l'appellation LMD, a été jugé nécessaire, on s'attend à ce qu'il réponde:

– Aux grands défis de la mondialisation et de l'évolution rapide des sciences et de la technologie,
– Aux grandes mutations que connaît notre société et qu'il réponde au souci de l'employabilité des diplômés.

Son but premier, est donc, de créer une osmose entre le supérieur et l'environnement socio- économique en préparant celui-ci à introduire la dimension professionnelle dans ses programmes d'enseignement.

1. Particularités de la langue de spécialité dans la formation des étudiants de l'ENS

Plusieurs filières d'enseignement sont dispensées à l'école normale supérieure (ENS) :

Des filières de langues : langue : Arabe, langues étrangères: Français et Anglais,

Des filières sciences exactes : physique, mathématiques et informatique.

Nous nous intéressons à la langue concernant les sciences physiques, cette filière a besoin de la langue de spécialité qui est une particularité du discours scientifique à enseigner.

Lors des écrits des étudiants (Mémoires et compte rendu de stage), les étudiants sont dans l'obligation d'utiliser les particularités du discours scientifique.

(Selon J.P. Cuq): Le discours scientifique

– *Est souvent tenu pour vrai.*
– *L'emploi spécifique des pronoms : nous, on et jamais je.*
– *L'emploi d'un vocabulaire spécifique* (2013 : 363)

2. Vocabulaire spécifique?

Marc Tukia le décrit ainsi: (1983 :40-41)

« *Le vocabulaire scientifique est souvent appelé jargon car comme les argots, il s'adresse à une communauté de spécialistes* »

Ainsi, « *les lexiques scientifiques sont des systèmes ouverts, même que certains mots sont quasi clos* », exemple le mot réfraction, utilisé en vocabulaire de la physique.

– L'origine du vocabulaire scientifique :
– Il est issu du latin et du grec: exemple les mots: Ratio, spécimen…
– Il est souvent en rapport avec le nom de l'inventeur, exemple : Loi de Faraday, méthode de Newton, La poussée d'Archimède…
– Il utilise souvent des abréviations, exemple : FLE, FLS, LSP, d'un terme qui doit revenir souvent.
– Le texte scientifique explicite le vocabulaire de plusieurs manières surtout qu'on a affaire à des textes de recherche. En effet, le vocabulaire des textes et discours scientifiques est également spécifique. On peut procéder à une organisation linguistique du vocabulaire et distinguer les mots qui se côtoient, c'est-à-dire les cooccurrents : les collocations, (ex : Posons l'hypothèse suivante) qui se situent sur l'axe syntagmatique, les mots qui s'évitent : les corrélés (ex. les synonymes, les antonymes et les paronymes), qui se situent sur l'axe paradigmatique et les mots de la même famille, c.-à-d. les dérivés ou les collatéraux qu'on peut regrouper dans un tableau de dérivation (ex. un travail, un travailleur…)

3. Les types de discours scientifique

Selon la classification d'Anne-Marie Loffler-Laurian (1983 : 8-21)

Le discours scientifique spécialisé : il est produit par un chercheur qui le destine à ses pairs. Le support sera une revue spécialisé.

Le discours de semi vulgarisation scientifique : il est produit par un chercheur qui le destine à un public de niveau de formation universitaire. Le support sera une revue traitant de domaines variés : la recherche.

Le discours de vulgarisation scientifique : il est produit par un journaliste spécialisé à destination du grand public intéressé. Le support est une revue d'accès facile.

Le discours scientifique pédagogique : il est produit par un enseignant-chercheur à destination d'étudiants en formation dans le domaine. Le support est en général un ouvrage qui traite de l'ensemble du domaine ou d'un aspect particulier de celui-ci

Le discours de type mémoire ou thèse : il est produit par un étudiant d'un haut niveau de spécialisation à destination d'un jury de spécialiste du domaine. Ce discours tient à la fois du discours scientifique spécialisé et du discours scientifique pédagogique. (Dans notre cas: les rapports de stage)

Les discours scientifiques officiels : ils sont rédigés par des experts à destination d'une institution ou d'une administration. Cette catégorie regroupe les rapports et les formulaires.

Tableau des caractéristiques du discours scientifique à enseigner et/ ou à utiliser dans les rapports et mémoires

Statut du rédacteur	Scientifique/ Professeur/ Elève professeur/ Thésard
Point de vue du rédacteur	Tend vers l'objectivité/ évitez le JE/ Utilisez le NOUS avec parcimonie/ optez pour la forme impersonnelle
Statut du lecteur	Un autre scientifique, un érudit, un étudiant en science
Syntaxe : structure de la phrase/ du texte	Obéit aux règles grammaticales, mais se veut simple et directe ; Privilégie la précision et la cohérence du propos à la beauté du style.
Ponctuation	Obéit aux règles de la ponctuation
Temps des verbes	Utilise le présent/ la forme active
Utilisation des synonymes ou autre effet de style	Rarement, on utilise le terme le plus précis, plusieurs fois de suite s'il le faut.
Vocabulaire	Usage fréquent de termes techniques et théoriques Jargon scientifique L'invention est permise si elle correspond à une découverte ou à une nuance théorique

Ce tableau permet de visualiser les différentes caractéristiques du discours scientifique avec le statut du rédacteur : Est-ce un étudiant ? Un enseignant ?

Parce que chacun d'eux va avoir un style particulier de rédaction, dans notre cas nous nous intéressons à la rédaction de l'étudiant en fin de cursus universitaire rédigeant un rapport de stage professionnel.

4. Analyse des écrits scientifiques

Pour cette intervention, nous avons choisi aléatoirement 5 rapports de stage d'élèves stagiaire en sciences physiques. Nous allons relever les particularités du discours scientifique du FOS dans leurs écrits. Par ce relevé nous allons confirmer ou infirmer la présence d'une rédaction dans le discours scientifique.

A partir de l'article de Rinck F. (2010), nous avons relevé quelques définitions qui appartiennent au domaine du discours scientifique,

Dans les genres scientifiques écrits et formels, la structure des textes retient fortement l'attention comme le suggèrent les manuels d'aide à la rédaction. Le format intitulé IMRAD (Introduction, Matériels et méthodes, Résultats, Analyse, Discussion), décrit par exemple par Pontille (2007), fournit un cadre pour l'écriture des articles ou comme dans notre cas des rapports de stage, et qui a pour spécificité de mimer une démarche scientifique linéaire et rationnelle, prenant comme point de départ les acquis et les attentes. Par ailleurs, la structure ne se limite pas à ce plan et peut être analysée en termes de cohésion informative (Toma, 2004), ou de progression thématique et de marqueurs de cadres discursifs (Fløttum, 2004).

Les introductions de ces rapports de stage doivent asseoir la légitimité du propos et circonscrire l'objet de recherche. (Delcambre, 2004). L'analyse des titres selon Haggan en 2004 permettrait d'accéder à un condensé de l'information scientifique.

Exemples de titres des rapports :

– Étude des caractéristiques et amélioration des performances d'une turbine à gaz simple de type «aérodérivative »
– Étude numérique des diffuseurs d'air à géométries variables

Ces deux exemples de titres démontrent qu'à partir de la lecture, nous pouvons connaitre la visée scientifique du rédacteur, dans le premier titre c'est l'exploitation d'une turbine à gaz et dans le deuxième titre c'est l'étude des diffuseurs de gaz. Donc c'est bien l'entrée à des condensés d'information scientifiques.

Ensuite, l'analyse des écrits sur le plan lexicale va vérifier l'existence de plusieurs points lexicaux, nous allons en faire le relevé.

a) Présence de la cohésion

1. La répétition y est préférée:

EX 1: En principe, l'air qui entre dans l'échangeur thermique au point (2) devrait se réchauffer jusqu' à la température des gaz qui entrent dans l'échangeur au point (4),

EX 2: Dans une compression refroidie le travail requis pour la compression d'une unité de masse d'air s'écrit : WC =W1–1" + W1'-2 = (h1' - h1) + (h2 - h1")

2. Les substituts lexicaux sont plus utilisés que ceux grammaticaux

EX: Pour produire une meilleure représentation du fluide. Une analyse de sensibilité est effectuée pour déterminer, quels attributs des composants liquides améliorent la solution par le plus petit changement ?

3. Pronoms personnels indéfinis/ tournure impersonnelle

L'approche énonciative est particulièrement active et notamment autour des manifestations pronominales de l'auteur (ou *self-mention*) et de la part prise par le *je* ou le *nous*, le *on*, l'impersonnel (voir par ex. Hyland, 2002 ; Harwood, 2005 ; Fløttum, 2006) ou par l'actif vs. le passif (Tarone et al., 1981).

EX1: Dans cette étape, on va essayer d'adapter une équation d'état aux données d'observation

EX2: Si on considère que Cp constante, on aura : WCref= CP [(T1' - T1) + (T2 - T1")]

EX3: Comparant les deux travaux, il est facile de déduire que le travail consommé par les deux compresseurs…

b) présence de la cohérence

1. Enchainement Thème/ Rhème

EX: Parmi les autres avantages que présentent les turbines à gaz, il faut citer*:* leur mise en route est très rapide;

2. Structure rhétorique explicite: pour faciliter la compréhension : les deux points ou le ***est de***

EX1: La première étape ; en concevant n'importe quelle régression ***est de*** déterminer le paramètre réglé qui sera employé.
EX2: Vaporisation différentielle*:* Elle a pour but de représenter le comportement de la fraction du liquide initial du réservoir ; qui n'est produite en surface, au cours de la décompression du gisement.

c) présence de la connotation

1. Les termes techniques correspondent à des concepts précis c'est-à-dire des concepts spécifiques

Exemples: L'échangeur thermique/ La turbine/ Une compression refroidie/ le cycle de Brayton

2. Termes vagues ou indéterminés

Exemples: En principe…/ On essaye de …

Conclusion

Cette brève analyse nous donne juste un aperçu des particularités du discours scientifique en FOS auxquelles sont tenus:

– Les enseignants d'une part, pour faire inculquer aux futurs enseignants des filières scientifiques, la possibilité de pouvoir rédiger les textes scientifiques,
– D'autre part, les étudiants à utiliser ces particularités dans leurs écrits professionnels tels que les rapports de stage et mémoire.

Notre hypothèse se confirme puisque nous avons pu montrer l'existence des différentes caractéristiques du discours scientifique dans les écrits des étudiants de l'ENS, donc nous pouvons dire que l'enseignement/ apprentissage des LSP est et doit être un support à tout discours scientifique dans la formation des futurs enseignants des filières scientifiques.

Bibliographie

1. Cuq, J.P. et I. Gruca, (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
2. Delcambre, I. (2004). Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, 121/122.
3. Fløttum, K. Thèmes, (2004). Topiques et marqueurs de cadres discursifs dans les articles scientifiques : la présence de personne(s). *Scolia*, 18.
4. Haggan, M. (2004). Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*, 36.
5. Harwood, N. (2005). We do not seem to have a theory... The theory I present here attempts to fill this gap: inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, *26* (3).
6. Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics*, 34.
7. Loffler-Laurian, A-M., (1983). Typologie des discours scientifiques: deux approches, dans Loffler-Laurian, A-M (dir), Les discours scientifiques. *Etudes de linguistique Appliquée,* n°51.
8. Pontille, D. (2007). Matérialité des écrits scientifiques et travail de frontières : le cas du format IMRAD. P. Hert et M. Paul-Cavallier. *Sciences et frontières*, E.M.E.
9. Rinck, F., (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *http://journals.openedition.org/rac/15552* (consulté le 25/07/2021).
10. Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S. & Icke, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *ESP Journal*, 1(2).
11. Toma, C.A. (2004). Cohésion informative dans le discours scientifique. *Actes des 4es journées d'Analyse des données textuelles*, JADT, NICE, 1998, Louvain : Presses universitaires de Louvain,

12. Tukia, M. (1983). Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours scientifique dans Loffler-Laurian, A-M (dir), Les discours scientifiques. *Etudes de linguistique Appliquée,* n°51.

Djamila Achab

Specialist Language Skills for Teacher Training

Summary

Since the new reform in Algeria, which advocates the introduction of the LMD system and the adoption of the skills-based approach, implemented by the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education, language teaching has been booming. In addition to teaching French as a foreign language in national education establishments, specialist languages have ample room in higher education and this is linked in particular to the needs of several areas: medicine, business, commerce, law, etc., which explains the need to set up the teaching of specialist languages (LSP). Our problem is to understand how, through the training of language and exact sciences teachers, our national higher school can invest in meeting the demands of a public that considers language an investment. The hypothesis that we propose is that emphasizing the notion of the value of the language in professional activity is the tool which will help to support the teaching in good conditions. In this article, we want to show the importance of LSP in the professional education environment. For this, we will analyze the reports on professional internships made by student interns to try to prove the importance of the use of specialist languages through scientific discourse.

ÇETİN Mervenur
National Defense University Turkish Naval Academy, Turkey
mrvnrctn@gmail.com1

BEDİR Elif
National Defense University Turkish Air Force Academy, Turkey
elifbedir76@gmail.com2

GENDER REPRESENTATION IN AN AIR FORCE ESP TEXTBOOK

Abstract: *English for Specific Purposes (ESP) instructors rely on textbooks due to their unfamiliarity with the subject field. Therefore, ESP course books play a primary role in ESP teaching. This study aims to discover the inclusiveness and positioning of gender in the images, texts, and audios of Career Paths English Air Force Student's Book. Semiotic categories of Kress and van Leeuwen's Reading Images (2006) and content analysis are applied for image, text, and audio analyses to find out gender visibility and representation. The results show the over-representation of male figures, unlike female figures who are barely represented. Therefore, due to the inadequate amount of underrepresentation of women, the positioning of the female figures cannot be determined.*

Keywords:

ESP textbooks, gender representation, visibility

1. Introduction

In ELT, the origin of ESP goes back to the 1960s when learners reported the lack of English teaching for their special needs and interests (McDonough 1984). The popularity of ESP started with teaching English for Academic Purposes (EAP) and then English for Occupational Purposes (EOP) (Dudley-Evans & St John 1998). According to Upton (2012), ESP teaching has followed steps starting from focusing on grammar and vocabulary teaching, then genres and language purpose, to emphasizing language usage and genuine communication. With the changes in ESP, the research areas have changed as well. The recent popular ones are needs analysis, corpus, genre, and English as a Lingua Franca (ELF) studies (Liu & Hu 2021).

Due to the globalization of significant areas like technology, space and medicine, ESP teaching has been emphasized considerably. Unfortunately, in the context of Turkey, ESP learners generally can find themselves lonely in terms of learning the target language for their business or academic purposes since ESP teachers for particular professions can be rare. However, not all of the ESP teachers are familiar with the specific terminology, so they rely on ready-made course materials and ESP course books to be on the safe side while teaching. Since ESP course books are essential parts of the courses, this study investigates the representativeness and positioning of gender in an English language book for air force context.

2. Literature Review

Hutchinson and Waters (1987) claim that ESP is an approach rather than a product since they think that there is no particular and restricted language, materials, and ESP methodology in ESP teaching. For them, what is significant is the reason why learners want to learn another language and what their needs are. Similarly, Dudley-Evans and St John (1998) emphasize the uniqueness of ESP teaching for its diverse methodologies taking the learners' needs into consideration. They state that the interaction between ESP teachers and students can be distinct from the ones in general English teaching classes due to particular ESP teaching methodologies for different professions. Moreover, Hutchinson and Waters (1987) consider that the course design is a dynamic process since it can be improved with feedback based on the interaction between the ESP learning and the specific context.

Dudley-Evans and St. John (2002) state that the interaction of teachers and learners is different in ESP classrooms since the teacher is a language consultant, whereas learners are experts in their own field. Teachers can be unfamiliar with the target context and may not have enough training for it. Their general knowledge in vocabulary and structure may not be enough for them to teach the target language. They also need to understand the target context by improving themselves in teaching ESP. Therefore, ESP teachers can be called as ESP *practitioners* at the same time (Swales 1985).

As a specific branch of ESP, aviation English takes its place under EOP (Aiguo 2007, 2008). It is utilized by pilots, ATCs, flight crew, and technicians in the aviation industry. It consists of standardized phraseology and plain language in the aviation context (ICAO 2004). Although there are common aspects in different domains of the aviation sector, more specialized language

training can be required for diverse areas like civil aviation and aviation in the air force. For instance, Weigle (1944) examined an English course in an army training program. He stated that the objectives, pedagogical methods and content should be taken into consideration in an English course for air force students. The main constituents of the English course for Air Force College were oral and written compositions, structural rules, techniques for reading, vocabulary teaching for aviation English, and spelling of those vocabulary items. Back then, there was no textbook published based on the objectives above, so teachers had to prepare their own course materials.

As for ESP books, they are significant in the aspect of language input and practice in ESP classrooms. Therefore, selecting the most appropriate textbook based on learners' needs is crucial. Whether the course book includes authentic materials, meaningful tasks, diverse topics related to the particular domain, and appropriate page design and arrangements should be considered before choosing an ESP book (Davari et al. 2013). Ellis and Johnson (1994) emphasize the importance of material selection due to its influence in the classroom. That is to say, materials are major sources for students to be aware of certain grammar points, vocabulary items, and pragmatics. Besides, course books lead teachers to follow particular teaching methods and techniques. Furthermore, the contents of materials can provide related topics for specific context and motivation for learners. However, owing to diverse learner needs, it is difficult to find ideal ESP textbooks for the intended contexts, so teachers should be flexible while using them.

Gender as the social phenomenon which is being constructed with behaviours and words under the social influences (family, school, and media) is both performed by the use of language (Beuaviour 1953) and creates a social reality. Textbooks have an essential role in introducing the target language and target culture. How gender is represented in a textbook is an important aspect, in that it forms a cultural schema for the learner and it iterates what is culturally practiced in a society. The portrayal of gender has been studied all over the world (De Crow 1972, Michel 1986, Sleeter and Grant 1991, Davies 1995) including studies in Turkey (Helvacıoğlu 1996, Arslan 2000, Esen and Bağlı 2002, Arıkan 2005, Aydınoğlu 2014). These studies reveal that gender bias is present in the coursebooks.

Gender bias is studied for language teaching course books and materials (Hartman & Judd 1978, Hellinger 1980, Giaschi 2000, Şeker & Dinçer 2014). As in other coursebooks, the research has shown that gender bias is also present in English language textbooks. Besides English language course books

in general, the analysis of ESP coursebooks is essential because they lead to more permanent social consequences in terms of gender and professions (Mineshima 2008). However, there is no sufficient research on the evaluation of ESP materials. The study conducted by Adel and Enayat (2016) confirms previous studies and reveals that gender bias is present in "Oxford English for Careers" ESP books.

3. Methodology and Research Questions

This study aims to discover if there is gender bias in Career Paths English Air Force Student's Book in terms of gender visibility and positioning in military context. To discover these issues, the following research questions were posed:

1. Are women included and represented in the Career Paths English Air Force Student's Book?
2. If they are included, to what extent are women represented?
3. How are they positioned in the texts, audios, and images of the book?

To answer these questions, the book's visuals, texts, and audios are analysed. Images are analysed through semiotic categories of Kress and van Leeuwen's Reading Images (2006), and content analysis is applied for the analysis of the texts and audio scripts in the coursebook.

3.1. Instruments

Career Paths English Air Force Student's Book which was published by Express Publishing in 2011 was analysed for the study. The textbooks analysed consist of three different books as 1-3 of Career Paths: Air Force. Each is rated for CEFR at A1, A2 and B1 respectively. The books address topics such as the parts, types, and functions of aircraft; air force organization and training; the range of air force career specializations; air force weaponry; air force tactics and strategies. Additionally, every unit includes a test of reading comprehension, vocabulary, and listening skills, and leads students through written exercises and oral production.

3.2. Data Analysis

3.2.1. Content Analysis

For the content analysis, the occurrences of proper names implying the person's sex, non-generic pronouns, group names were counted under the categories of gender-neutral and gender biased expressions. The categories are obtained through inductive analysis. Besides the number of occurrences, turns in the dialogues, ranks of the characters were analysed to discover the positioning of women.

3.2.2. Visual Analysis

In terms of visibility, the images of the book were analysed. The total number of the characters were counted. As for the analysis of gender positioning, a more detailed analysis was carried out. In line with this purpose, the visuals were studied under two categories: conceptual representations and narrative representations (Kress & van Leeuwen 2006). The conceptual representations show participants of an image in terms of class, structure or meaning. They represent the objects as an essence in a static timeless way. The other type of representation is named narrative representation. Unlike conceptual representations which present the unchangeable essence of the objects, narrative representations involve vectors (invisible lines) that connect the participants of the images. In narrative representations, vectors indicate interactions between the participants. In other words, vectors stand for actions done 'to' or 'for' the participants.

4. Results

4.1. Text Analysis

The results of the research are presented in the order of text, audioscript, and image analyses. Firstly, for the text analysis, three patterns were created out of the coded vocabulary items which are in the form of nouns. These patterns are (1) gender-neutral expressions, (2) gender biased expressions, and (3) an exceptional case.

Table 1 shows that the most frequently used gender-neutral expression is 'pilot' and then 'commander'. 'Officer, controller, and civilian' follow them. The words stated in the table either take the pronoun 'they' or do not take any gender related names, words and pronouns after them. Since they can represent

both genders, they are coded as gender neutral expressions. Furthermore, in the texts, there are words like *nation*, *organization*, *group*, *enemy*, *force*, *troops*, *squadron*, *population, personnel, crew, people,* and *staff*. Since they imply a group of people, they were not considered as gender-neutral expressions.

Table 1: Gender neutral expressions

Vocabulary Items			Quantity/times
		Pilot	32
		Commander	14
		Officer	9
		Controller	7
		Civilian	6
		Leader Recruit	5
		Casualty	4
		Technician Smuggler	3
		Expert Infantry	2
Lieutenant Captain Major Colonel General Representative Student Mechanic Paramedic		Combatant Specialist Ranger Citizen Participant Analyst Operator Refugee Soldier Someone	1
			SUM: 134

In total, five cases including gender biased expressions (see Table 2) were detected. Throughout the textbook, no reference to the names and words related to female gender was found. Once, the pronoun 'she' is used in a text, but the pronoun 'he' is prioritized in that context. Additionally, the cases in

which the words *recruit*, *pilot* and *commander* appear were excluded from the gender-neutral expressions so their number was not added in Table 1.

Table 2: Gender-biased Expressions

CRITERIA	CASE 1	CASE 2	CASE 3	CASE 4	CASE 5
Firstness	He				
Name		Maj. Richard Bong	Sgt. Scott Fales Sgt. Timothy Wilkinson Sgt. Jeffrey Bray		
Pronoun	he/she	he his	he his himself	he	he his
Word	Recruit		men	pilot	commander
Sentence	A recruit may hope to become a general someday, but he or she will start at the lowest rank.	One ace of the 49th, Maj. Richard Bong, brought down four enemy aircraft in a single sortie. His total number of kills was forty at the time he was removed from active duty, an achievement no American pilot has ever matched.	Sgt. Jeffrey Bray, a combat controller, directed close air support operations until a second convoy arrived. He coordinated fire as close as fifteen meters away from himself. His actions prevented any friendly-fire casualties.	After the pilot fires, he can monitor the progress of the missile on a video screen in order to confirm impact.	A commander doesn't have to destroy all enemy forces or deploy all of his own to win. He only has to strike strategic targets, which will have the same effect on an enemy's capabilities.
Occupational Roles				he for pilot	he for commander
Active Role				male	male

The word airman appeared 21 times in the textbook. This word was accepted as an exceptional case since it includes the word *man* but it contains female participants. Besides, no other word giving the same meaning could be found to be used instead of it.

4.2. Audio Scripts

Descriptive statistics and details are shared in Table 3 and 4 for the audio analysis of the Air Force language coursebook. In total, 45 voices consisting of 35 male and 10 female voices were found in the audios of the book and there was no female to female conversation. Table 4 shows the words, pronouns, their references, and the quantities in the audios and it seems that the references for males outnumber the ones for females.

Table 3: Descriptive Statistics

Plain Text		**Dialogue**		
Male voice	Female voice	Male to male	Female to male	Female to female
11	1	24	9	0
	SUM: 12			SUM: 33
				TOTAL: 35 M + 10 F = 45

Table 4: Gender related words and pronouns

Words	**Pronouns**	**Reference**	**Quantity/times**
Airman			4
Ma'am			2
Sir			12
	she	Plane	1
	he	Enemy	1
	he	Pilot	2
	him	Target	2

To be more precise in the analysis, the audios including female personnel were investigated in detail. Nine cases are shared in Table 5 with the details presenting the number of initiators, roles and context, the number of both active and passive roles taken by female and male personnel. One salient point

among the results is that all female participants in the conversations have active roles even though they occasionally hold lower ranks. Moreover, it should be noted that in the fourth case, there is radio communication between a female and a male participant, but their ranks and position could not be detected from the audio.

Table 5: Female to male dialogues

Female to male dialogues

	Female	**Male**
Initiator	5	4
Occupational roles and context	1. Sergeant	1. Officer (*asking Qs to sergeant about training*)
	2. – (*woman gives details how to become a pilot*)	2. –
	3. ATC (*ATC gives runway approach clearance to the pilot*)	3. Pilot
	4. –	4. –
	5. Higher rank (*woman gives briefing*)	5. Lieutenant
	6. Lower rank (shooter) (*woman is targeting an enemy and destroying it with missiles*)	6. Captain
	7. Higher rank (*woman asks Qs and man answers. The woman is knowledgeable*)	7. Lieutenant
	8. – (*woman gives information about the target through radio and the man follows instructions*)	9. Pilot
	9. Lower rank (*man and woman discuss psychological effects of taking the leader off. Woman gives a better idea but she gets the approval of the man to do it.*)	9. Higher rank
Active roles	9	7
Passive roles	0	2

4.3. Visual Analysis

In the three books, there are 118 images in total. 91 people and a group of soldiers with 57 people are present in the book. Amongst these people, two of them are women. The images were analysed based on the categories of conceptual and narrative representations.

4.3.1. Conceptual Representation



Figure 1: Book 2, Chapter 1 Aircraft: UI The Fighter Jet

A representative image of a fighter jet is located above an informative reading passage. Simple background with pale colours of the sky and the blurry whiteness of the clouds implies movement of the aircraft. The sight of the pilot in the canopy is vague here, since the emphasis is on the jet. This fighter jet is classified as a conceptual representation as it is an example from the general aircraft category and the image provides visual information about the type of aircraft.

The image below was taken from Chapter 2 On Base and the unit is about uniforms. Below the page, the photos are used for a vocabulary activity for the practice of the new vocabulary items about uniforms. In the image, there are four airmen on a white background and each of them wears a different dress for different occasions. As the unit's name(Uniforms) and the white background



Figure 2: Book 1, Chapter 2: On Base: U10 Uniforms

suggests, this photo is a conceptual representation to classify the clothing of airmen for different occasions in general.

4.3.2. Narrative Representation

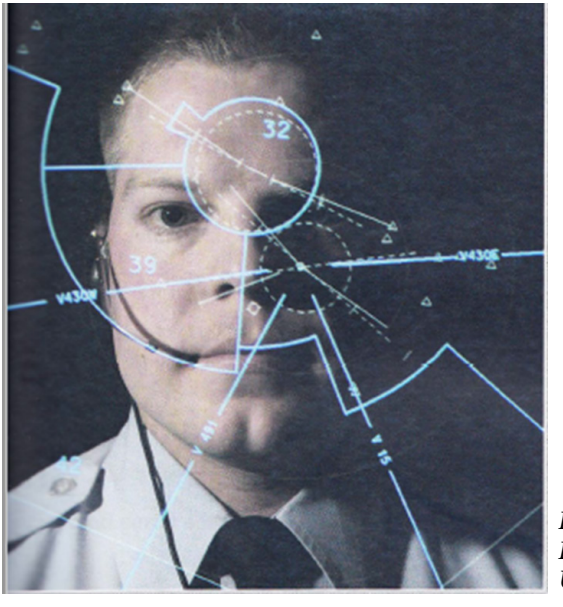


Figure 3:
Book 1, Chapter 3 Jobs: U12 Air Traffic Control

Figure 3 presents an image of an air traffic controller. Next to the photo, there is an informative passage about the job of an ATC. The background is black. The face of him is half visible; half of it is dark. There is a direct eye-contact with the reader. Calculations are centred on the dark side of his face. The calculations stand out in the image, which implies abstract cognitive calculations an ATC should perform on duty. Since the action of calculation is an abstract one, this image is a narrative representation that emphasizes the cognitive process of an ATC on duty.

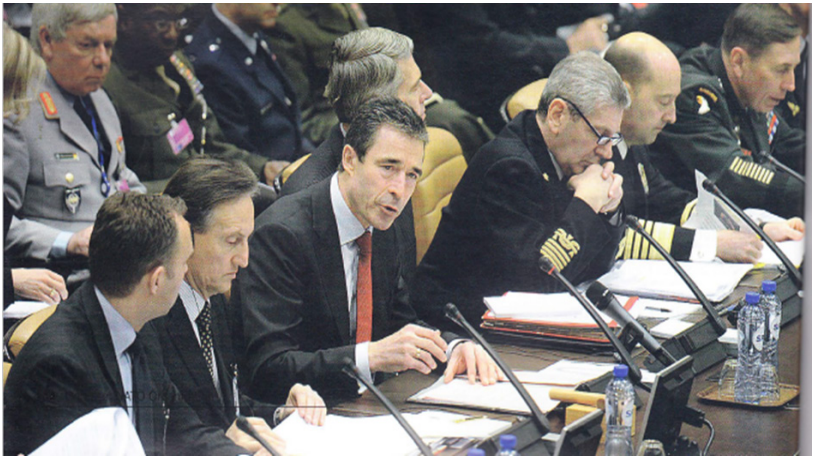


Figure 4: Book 1, Chapter 2 On Base: U7 NATO Organization

The image in Figure 4 was given under the speaking activity for which the students need to name major divisions of NATO's military forces and responsibilities of each division. In the photo, there are ten men and one woman. Three men wear suits, and seven men are in military uniform. The woman is in the corner and only a small piece of her hair appears. The angled body position and gestures of the one participant indicate the act of speaking. The gaze of the other participants (reactors) might point to the act of listening. The body position, gestures, and gaze of participants are the vectors implying actions and reactions of members in the image.

In Figure 5, there are three men and one woman whose faces are not seen. The one closer to the cam is running as his body position and angle of the legs indicate. The other three participants are following the process of a helicopter's loading into a bigger aircraft. Rather than humans, the machines are salient in the photograph. The actors who control the machines are not present, but



Figure 5: Book 2, Chapter 2 Operations: Unit 10 Small-scale contingencies

the present participants are Reacters (the participants performing the act of looking) who show their reactions to the phenomena(the passive participant of the visual narrative) of helicopter's loading.

5. Discussion and Conclusion

Firstly, gender-neutral expressions outnumber gender-biased expressions in the texts, which might be attributed to the significance of the mission rather than the actor. However, there is no attribution to women, but only one use of 'she' besides 'he' to address female recruits along with males. In that situation, the firstness is given to 'he'. Additionally, while proper names such as 'Maj. Richard Bong' are given to male characters in the book, there is no female proper name and female character in the book. Considering textual analysis, it can be concluded that male names and pronouns are more salient than female ones.

Secondly, around ⅓ of the audios include female participants. Additionally, whereas there are dialogues between male and female, male and male participants, there is no dialogue between two women. This might imply men are essential participants for a dialogue. In the audios where there are 9 cases consisting of women participants, there are only 2 cases where women have higher ranks. However, all women have active roles in the dialogues. The audio analysis also shows that the number of pronoun usage is small, but while 'he' is used for strong positions like 'pilot' and 'enemy', 'she' represents an

object (a plane). Additionally, the number of address terms which represent men (sir) outnumbers the ones representing women (ma'am). Consequently, male representation is more prevalent than female. However, it does not signify any lower positioning of women. Based on the content of the audios, women have active roles in each case.

Thirdly, most visuals of the book are composed of conceptual representations such as aircraft parts and air force weaponry. Apart from conceptual ones, there are also narrative representations which are mostly about training, missions, teamwork, and unity. Despite the high number of people in the photos, the aircrafts and missions are salient in the images. Therefore, identities are not prioritized. Moreover, despite the high number of human appearances in the images, a very small number of women's representation is of consequence. There are only two female pictures, and they are not fully visible. Therefore, due to the inadequate visual representation of women, their positioning might not be deductible.

Overall, from the findings of the study, it can be said that gender bias is present in Career Paths English Air Force Student's Book due to the underrepresentation of women, so the study is in the same line with previous studies (De Crow 1972, Arslan 2000, Sivaslıgil 2006, Adel & Enayat 2016). The awareness of the present gender bias is significant because gender bias either implicit or explicit might reinforce inequalities in the mind of the learners (Mineshima 2008). The revelation of gender bias present in textbooks empowers both the teacher and learners in that they might prevent the already present and iterating gender inequalities in society by creating awareness of the material. Moreover, material selection has a great influence in the classroom (Ellis & Johnson 1994). The contents of materials should provide content specific topics and motivation to learners. Due to the difficulty in finding an ideal ESP textbook, flexibility in using ESP materials is recommended. Since course design is a dynamic process (Hutchinson & Waters 1987), the design of the aviation course including the Career Path textbook usage can be improved based on the results of the current study in order to answer the needs of all learners.

6. Limitations and Future Directions

Alongside the inferences, this study also has certain limitations. Firstly, whether the representation of women and their positioning in the book reflect the genuine military context is not known precisely due to the confidentiality

issues in the military. Secondly, in terms of the validity of media analysis (texts, audios, and visuals) the evaluation process could be rather subjective. Thus, an interview with the publishers, teachers, and students might provide more valid results.

For future studies, the number of female personnel can be found to compare it with the number of women represented in the textbook so that a more accurate comparison can be made regarding the gender representation in the Air Force English ESP book. Besides, the parties involved in the publishing process, the teachers and students can be included in the study through interviews. Eventually, more gender-based studies should be conducted to learn the perceptions of learners using these ESP books.

References

1. Adel M.R.A. & Enayat M.J. (2016), Gender Representation and Stereotyping in ESP Textbooks, *The Asian ESP Journal*, *12*(3), 94-199.
2. Arıkan, A. (2006). Age, Gender and Social Class in ELT Coursebooks: A Critical Study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2005*(28), 29-38.
3. Arslan, Ş. A. (2000) Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, *T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.*
4. Aiguo, W. (2007). Teaching aviation English in the Chinese context: Developing ESP theory in a non-English speaking country. *Science Direct,* 26, 121-128.
5. Aiguo, W. (2008). Reassessing the position of aviation English: from a special language to English for specific purposes. *Ibérica, 15*, 151-163.
6. Aydınoğlu, N. (2014). Gender in English Language Teaching Coursebooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 158,* 233–239. Downloaded from *https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.081 (*23 April 2021)
7. Beauvoir, S. (1953). *The Second Sex*. London: Jonathan Cape.
8. Davari, H., Iranmehr, A., & Erfani, S. M. (2013). A Critical Evaluation of PNU ESP Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, *4*(4), 813–823. Downloaded from *https://doi.org/10.4304/jltr.4.4.813-823* (17 April 2021)
9. Davies, B. (1995). *Gender Bias in School Textbooks*. London: Commonwealth Secreteriat.

10. De Crow, K. (1972). Look, Jane, Look! See Dick Run and Jump! Admire him!. In S Anderson (ed) *Sex differences and Discrimination in Education*. Ohio: Charles A. Jones.
11. Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
12. Dudley-Evans, T., & St. John, M., J. (2002). Developments in ESP: A multidisciplinary approach. Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
13. Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
14. Esen, Y. & Bağlı, M. (2002). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(*1-2)*, 143-154.
15. Giaschi, P. (2000). Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts. *TESL Canada Journal*, *18*(1), 32-46.
16. Gross, G. L., & Zeter, J. (2011). *Career Paths English Air Force*. Newbury, Berkshire: Express Publishing.
17. Hartman, P. L., & Judd, E. L. (1978). Sexism and tesol materials. *TESOL Quarterly*, *12*(4), 383. doi:10.2307/3586137
18. Hellinger, M. (1980). For Men must Work and Women must Weep: Sexism in English Language Textbooks used in German Schools. *Women's Studies International Quarterly, 3*(2-3), 267-275.
19. Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik 1925 -1995*. Ankara: Kaynak Yayınları.
20. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
21. ICAO. (2004). *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements*. ICAO Doc 9835 AN/453. International Civil Aviation Organization: Montreal, Quebec, Canada. Downloaded from *http://caa.gateway.bg/upload/docs/9835_1_ed.pdf* (10 April 2021)
22. Kress, G., & Leeuwen, T. V. (1996). *Reading Images*. London: Routledge.
23. Liu, Y., & Hu, G. (2021). Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes, 61*, 97-116. doi:10.1016/j.esp.2020.10.003 (17 April 2021)
24. McDonough, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide.* London: Collins ELT.

25. Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks.* Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

26. Mineshima, M. (2008). Gender representations in an EFL textbook. Downloaded from *www.niit.ac.jp/lib/contents/kiyo/genko/13/14_MINESHIMA.pdf.* (15 April 2021)

27. Sivaslıgil, P. (2006). Gender ideology in 6th, 7th and 8th grade coursebooks published by the Turkish Ministry of National Education. Master′s thesis, Çukurova University, Turkey

28. Sleeter, C, & Grant, C. (1991). Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks. In M: W. Apple & L.K. Christian-Smith (eds) *The Politics of Textbooks*, 78-110. London:Routledge.

29. Şeker, M. & Dinçer, A. (2014). An Analysis of Gender Stereotyping in English Teaching Coursebooks. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 43*(1), 90-98.

30. Swales, J. (1985). *Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology.* Oxford: Pergamon Press.

31. Upton, T. A. (2012). LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica, 23*, 9-28.

32. Weigle, F. H. (1944). Teaching English in an Army Air Force College Training Program. *College English*, *5*(5), 271–275. Downloaded from *https://doi.org/10.2307/370935* (17 April 2021)

Mervenur Çetin, Elif Bedir

HAVA KUVVETLERİ İÇİN ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCE DERS KİTABINDA CİNSİYET TEMSİLLERİ

Summary

Özel Amaçlı İngilizce (ESP) eğitimi veren İngilizce öğretmenleri, belirli bağlamlardaki konulara yabancı oldukları için ders kitaplarını takip ederler. Bu nedenle Özel Amaçlı İngilizce ders kitapları dil öğretiminde birincil rol oynamaktadır. Bu çalışma, Career Paths English Air Force Student Book'un görsellerinde, metinlerinde ve seslerinde toplumsal cinsiyetin kapsayıcılığını ve kadınların konumlandırmasını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Cinsiyet görünürlüğünü ve temsillerini bulmak için Kress ve van Leeuwen'in Reading Images (2006) adlı çalışmasının göstergebilimsel kategorileri görüntü için, içerik analizi ise metin ve ses analizleri için uygulanmıştır. Sonuçlar, ders kitabında erkek figürlerinin kadın figürlere oranla daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.Ders kitabındaki kadın temsilinin yetersizliği, kadın figürlerinin nasıl konumlandırıldığını belirlemeyi zorlaştırmıştır.

DRLJEVIĆ Jelena
Università di Belgrado, Facoltà di Filologia, Serbia
jelena.drljevic@fil.bg.ac.rs

DIVULGATIVNI MEDICINSKI TEKSTOVI NA ITALIJANSKOM JEZIKU KAO DIDAKTIČKI MATERIJAL

Sažetak: *Polazeći od značaja koji popularizacija nauke ima po društvo, analiziraćemo jezik naučno-popularnog podstila. Cilj istraživanja jeste da utvrdimo da li su medicinski divulgativni tekstovi adekvatan materijal za izvođenje didaktičkih aktivnosti na master kursu Italijanski jezik struke na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu. Tekstovi su preuzeti sa različitih internet stranica na italijanskom jeziku i namenjeni popularizaciji medicinskih naučnih saznanja vezanih za kardiovaskularne i očne bolesti, pušenje i ishranu. Metodologija istraživanja zasniva se na kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi jezičkih nivoa, registra i tekstualne strukture, a pretpostavka istraživača jeste da ovakav tip teksta može biti prikladan materijal u nastavi stranog jezika struke jer poseduje, iako u manjoj meri, sve morfosintaksičke i terminološke elemente koji su tipični za jezik struke generalno.*

Ključne reči:

popularizacija nauke, divulgativni tekst, medicina, italijanski jezik, didaktika

Uvod

Međunarodna komunikacija u oblasti nauke, insistiranje na većem protoku naučnih ideja i prepoznavanje važnosti uticaja tih ideja na društvo u celini ima svoje korene, posebno po pitanju izdavaštva, u XVII veku kroz aktivnosti vezane za rad Londonskog kraljevskog društva. Naučne publikacije nastale pod okriljem ove važne institucije uticaće na izdanja i u drugim evropskim zemljama i zauvek otvoriti sociološka i lingvistička pitanja odnosa između nauke, sredstava komunikacije i (ne)stručne publike (Drljević 2021: 200).

Polazeći od ove šire teme, zadržaćemo se na deskripciji i analizi jezika tekstova naučno-popularnog podstila, s posebnim osvrtom na medicinske divulgativne tekstove koji se objavljuju na italijanskom jeziku, a koji su

dostupni na Internetu. Jezičkoj analizi navedenih tekstova pristupićemo u odnosu na saznanja koja o jeziku struke, kao makrokategoriji u odnosu na navedenu, nudi aktuelna literatura iz ove oblasti.

Rad je sastavljen iz pet celina i zaključka. U prvom delu rada predstavićemo značaj koji popularizacija nauke ima po društvo, ispitati odnos koji se uspostavlja između naučnog teksta i (ne)stručne publike i predstaviti osnovne osobine divulgativnog naučnog teksta. U okviru drugog dela rada predstavićemo kontekst našeg istraživanja – didaktiku kursa *Italijanski jezik struke* koji čini deo studijskog master programa na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu. Funkcija trećeg dela rada jeste da opiše osnovne istraživačke segmentate: korpus, ciljeve, pretpostavke i metodologiju istraživanja, dok ćemo u četvrtoj celina predstaviti rezultate jezičke analize i diskusiju. Unutar pete, i za didaktičku praksu najvažnije celine, sumiraju se elementi koji potvrđuju prikladnost medicinskih divulgativnih tekstova za nastavu. U završnom delu rada ćemo predočiti mogućnosti za dalja istraživanja u cilju dobijanja dodatnih informacija o jezičkim osobenostima divulgativnog stručnog teksta.

Osnovne osobine jezika u funkciji popularizacije nauke

Popularizacija nauke, prema jednoj mogućoj definiciji, predstavlja „aktivnost kojom se rezultati egzaktnih nauka prikazuju bez strogog naučnog formalizma, korišćenjem različitih analogija i drugih raspoloživih sredstava, tako da budu bliski slušaocu koji nema potrebno predznanje. [...] Osnovni cilj je da se što šira javnost upozna sa određenim naučnim rezultatima čime se podiže nivo naučnih saznanja populacije i zadovoljava njena radoznalost" (Kapor 2006: 11).

Istraživanju jezika koji je u funkciji popularizacije nauke može se pristupiti iz nekoliko povezanih perspektiva. S jedne strane, jezik divulgativne nauke predmet je, između ostalog, i sociolingvističkih istraživanja variranja jezičkog registra u odnosu na prirodu komunikativnog konteksta, primaoce poruke, vrstu teme i cilj komunikacije. Jezik divulgativne nauke možemo, s druge strane, posmatrati iz ugla funkcionalnostilističkog raslojavanja jezika koje ga smešta u kategoriju naučno-popularnog podstila i, s tim u vezi, osvrnuti se i na neke od elemenata klasifikacije teksta i njegovu strukturu. Konačno, ovoj temi ćemo pristupiti i sa aspekta upoređivanja jezičkih elemenata koji su tipično prisutni u strogo naučnim tekstovima, s jedne, i u tekstovima kojima se popularizuju naučna saznanja za široki krug korisnika, s druge strane.

Istraživanju jezika popularne nauke moguće je pristupiti vodeći računa o zahtevima komunikativnog konteksta na osnovu kojih se nužno menja i jezički registar. Formalni registar specijalizovanih monografija ili stručnih časopisa zameniće manje formalan registar televizije, radija ili literature jakog divulgativnog karaktera (Masini 2008: 68). U prilog ovoj konstataciji govori i definicija koju smo istakli na početku ovog dela rada, a koja je u vezi sa primaocima poruke koju čini široka i raznovrsna populacija. Italijanski lingvista Mikele Kortelaco (Michele Cortelazzo) ispituje, u okviru šireg istraživanja jezika struke, i unutrašnje raslojavanje registra pojedinačnih stručnih jezika, navodeći za primer upravo jezik medicine koji vidno oscilira (na leksičkom i morfološkom planu) u različitim komunikativnim kontekstima, zavisno od učesnika i njihovih komunikativnih namera. Ovo variranje može se ilustrovati na terminološkom nivou kroz primere upotrebe različitih termina za isti pojam: *leucociti* (naučni termin; u upotrebi je u visokom registru), *i bianchi* (skraćeni oblik koji se koristi među stručnjacima u određenom komunikativnom kontekstu, tokom operacije na primer), *i globuli bianchi* – termin u opštoj upotrebi (Cortelazzo 1994: 28).

Funkcionalna stilistika istražuje razvoj jezika i jezičkih izraza u neodvojivoj vezi sa razvojem civilizacije i mnogobrojnim sferama i načinima čovekove komunikacije u okviru njegovog delovanja (Tošović 2002: 50). U okviru funkcionalnostilističkog raslojavanja jezičkog repertoara, jezik struke se koristi u tekstovima napisanim naučnim i administrativnim stilom. Naučni stil je moguće dalje podeliti na strogo naučni ili akademski podstil, naučno-udžbenički i naučno-popularni podstil (Idem 2002: 266–268).

Dok akademski podstil odlikuju strogi i formalni kriterijumi za pisanje naučnih radova (navođenje citata, bibliografskih referenci, tipičnih diskursnih markera, ustaljenih fraza i sl), a naučno-udžbenički varira i usložnjava se prelaskom na svaki sledeći stepen obrazovanja, naučno-popularni podstil na planu sadržaja i upotrebe stručnih termina ostaje u domenu naučnog stila, ali na stilskom planu, zbog načina upotrebe jezičkih sredstava za široki krug korisnika, te težnji ka ekspozitivnom a manje argumentativnom stilu, neretko biva svrstan u publicistiku (Bakaršić-Katnić 1999: 27–30, 65–66; Peppoloni 2019: 42).

Sadržaj je, bez sumnje, u fokusu ovakvog tipa teksta, podvlačeći njegovu referencijalnu funkciju[1]. Prema tekstualnoj klasifikaciji Rajsove (Reiss 2004: 169–171) divulgativni naučni tekst može se svrstati u informativnu kategoriju kojom se vrši komunikacija sadržaja, činjenica, informacija, znanja, mišljenja i sl.

1 O osnovnim jezičkim funkcijama vidi u Jakobson, R. (1960).

Kad je reč o tekstualnoj tipologiji, spomenućemo Sabatinijev (Sabatini, Camodeca 2015: 6) pragmatički model tekstualne klasifikacije koja se zasniva na načelu *obaveze* tokom tumačenja samog teksta. Ovo sociopragmatičko merilo svodi se na odnos između autora i primaoca, i u obzir uzima nekoliko parametara: komunikativnu situaciju, komunikativne namere autora prema čitaocu i sposobnost primaoca poruke za tumačenje teksta. Prema Sabatinijevoj klasifikaciji, tip divulgativnog naučnog teksta spada u klasu polurigidnih ili srednje obavezujućih tekstova kod kojih se čitaocu dozvoljava relativna sloboda u integrisanju znanja i mišljenja sa autorovim.

Na makroplanu analize divulgativnih tekstova treba spomenuti i njihovu tekstualnu strukturu koja se razlikuje od strukture strogo naučnih tekstova. Dok se tekstovi akademskog podstila strukturiraju prema jasno utvrđenim pravilima i izdvojenim segmentima (apstrakt, uvod, teorijski okvir, pregled postojećih istraživanja i rezultati, utvrđivanje nedostataka i prostora za dodatna istraživanja, definisanje ciljeva, pretpostavki itd.), organizacija tekstova divulgativne prirode značajno je u funkciji informisanja i privlačenja pažnje budućih korisnika, i njihova je struktura manje predvidiva. Ovakav tip teksta ne poseduje uvek jasno izdvojene segmente, ali nekada njihovi autori, prema nekim lingvistima, najveću pažnju usmeravaju na početak i kraj teksta (Peppoloni 2019: 39–40; Shortland, Gregory 1991: 64–66).

U odnosu na prisustvo jezičkih elemenata koji generalno udaljavaju jezik struke u odnosu na opšti jezik, možemo izdvojiti neke razlike u jeziku divulgativne nauke.

Kad je reč o flektivnoj morfologiji i sintaksi tekstova napisanih jezikom struke, pojedini autori smatraju da se on po pitanju ova dva jezička nivoa ni po čemu ne razlikuje u odnosu na opšti jezik, već da samo poseduje drugačiju učestalost pojedinih elemenata. Glagoli u stručnim ili naučnim tekstovima stavljeni su u drugi plan na nekoliko načina: pojednostavljivanjem na planu temporalnosti (vreme koje preovlađuje u najvećem broju slučajeva jeste prezent), upotrebom čestih pasivnih, bezličnih i obezličenih konstrukcija, nominalnog stila i infinitnih glagolskih načina. Upotreba ovakvih morfosintaksičkih rešenja doprinosi objektivizaciji teksta, usredsređivanju čitaočeve pažnje na predmet istraživanja i rezultate, lakšem protoku već poznatih informacija (Altieri Biagi 1990: 30; Sobrero 2000: 249). U divulgativnim tekstovima, prema istraživanjima nekih autora, izraženije je prisustvo različitih glagolskih oblika i prideva, ponavljaju se već iskazani koncepti i uvećava redundantnost, tipična za tekstove napisane opštim jezikom (Sobrero 2000: 273). Elementi postizanja nominalnog stila generalno su manje

zastupljeni, što direktno utiče na razvijanje dužih perioda i upotrebu hipotakse. Za neke autore, ovakva morfosintaksa tekstova divulgativne nauke posledica je procesa preformulacije koja se dešava prilikom prelaska naučnih sadržaja sa specijalističkog na divulgativni nivo i čiji je cilj postizanje veće razumljivosti teksta (Gotti 1996: 217).

Iako se već izvesno vreme među naučnicima koji istražuju jezik struke delimično napušta ideja o leksici kao najdinstinktivnijem obeležju ovog varijeteta (Dardano 1994: 498, 502), činjenica je da se ovaj jezički nivo najduže i najviše proučavao, zahvaljujući, između ostalog, i razvoju terminologije kao naučne discipline. Prema Gotiju (Gotti 1996: 219), jezik popularne nauke, međutim, ne raspolaže tolikim bogatstvom termina. Osim kvantitativnog nedostatka, veoma često se u tekstovima naučno-popularnog podstila koriste tehnike kojima se specifična terminologija približava nestručnoj publici. Ovim tehnikama se, devedesetih godina prošlog veka, posvetio italijanski lingvista Sobrero (Sobrero) u okviru šireg ispitivanja prelaska naučnih informacija sa specijalističkog na divulgativni nivo. Među ovim tehnikama se nalaze: a) supstitucija tehničkog termina terminom iz opšteg jezika: *globuli bianchi* umesto *leucociti*; b) prevođenje sastavnih elemenata složenica: *sofferenza di fegato* umesto *epatopia*; c) dopunjavanje stručnog termina ili akronima: *AIDS, cioè sindrome da immunodeficienza acquisita* (Sobrero 2000: 271–273). Pored ovih, moguće je naići i na druge jezičke strategije, prisutne u konkretno medicinskim tekstovima, poput: d) iznošenja definicije uz određeni termin: *hemodialysis, that is procedure to purify the blood through an external machine;* e) korišćenja metafora ili analogija u pojašnjavanju medicinskih pojmova: *DNA – a book where the code of life iz written* (Peppoloni 2019: 43).

Kontekst istraživanja - master akademski kurs *Italijanski jezik struke*

Master akademski kurs *Italijanski jezik struke* pokrenut je sa ciljem da se studentima italijanistike Filološkog fakulteta u Beogradu, nakon četvorogodišnjih studija italijanskog jezika, književnosti i kulture, na teorijski i praktičan način predstavi jezički varijetet – jezik struke – o kome imaju malo ili nimalo znanja. Upoznavanje sa strukturom, morfosintaksičkim i leksičkim odlikama, te funkcionisanjem jezika struke jeste cilj ovog jezičkog kursa, ali predstavlja istovremeno i mogućnost za usavršavanje i proširivanje jezičko-komunikativne kompetencije u okviru kontinuiranog učenja stranog jezika. Krajnji cilj ovog kursa, utemeljen na osnovama jezičkog znanja konsolidovanog

nakon četvorogodišnjih osnovnih studija, jeste i razvoj sposobnosti samoučenja i samousavršavanja na polju prevođenja stručnih tekstova, neophodnih za uključivanje na tržište rada i dalje profesionalno usmeravanje.

Ciljna grupa, dakle, uglavnom ne poseduje znanja iz određenih stručnih oblasti ili, ukoliko i poseduje, ona su redukovana i zavise isključivo od interesovanja pojedinca. S druge strane, jaka strana ove ciljne grupe u vezi je sa posedovanjem raznovrsnih jezičkih i komunikativnih znanja i kompetencija.

Teorijska predavanja i vežbe izvode se u prvom semestru školske godine, dok je drugi semestar predviđen za izradu master rada. Prevođenje stručnih tekstova predstavlja u okviru ovog kursa osnovnu aktivnost koja se postepeno razvija kroz nekoliko faza: a) metalingvističku analizu teksta i prevođenje sa nastavnikom; b) metalingvističku analizu teksta, prevođenje, izradu glosara i prezentaciju u grupi/paru; c) samostalan prevod stručnog teksta; d) seminarski rad koji se piše samostalno i sastoji iz analize, prevođenja i izrade glosara korpusa tekstova vezanih za naučnu ili stručnu oblast po izboru studenta.

Istraživanje – korpus, ciljevi, pretpostavke, metodologija

Istraživanjem je obuhvaćeno pet medicinskih tekstova divulgativne prirode koji su se, pored tekstova iz drugih oblasti, koristili za jezičku analizu i prevođenje tokom 2017/2018, 2018/2019 i 2019/2020. Tekstovi koji predstavljaju istraživački korpus ovog rada pripadaju užoj medicinskoj oblasti preventivne i zdravstvene zaštite. Tekstovi su odabrani na osnovu sledećih kriterijuma: a) aktuelnosti medicinskih tema koje se istražuju i naučno produbljuju i koje su veoma zastupljene u medijima (pušenje, ishrana, kardiovaskularne i očne bolesti); b) prisustva specifičnih naučnih termina koji će ući u izradu glosara i čija se leksikološka analiza nadovezuje na teorijska znanja koja su usvojena na osnovnim studijama; c) prisustva morfoloških i sintaksičkih elemenata koji su karakteristično prisutni u jeziku struke generalno. Analizirani su sledeći tekstovi: a) Pecchioli, V. (prir.), *Che cosa è la prevenzione delle malattie cardiovascolari* – T1[1]); b) Bo, G. (2009). *I cibi che rallentano l'invecchiamento* – T2); c) pušenje (*Il fumo passivo e il fumo attivo – sono entrambi molto pericolosi per la salute* – T3); d) očne bolesti (IAPB Italia Onlus, Agenzia Internazionale per la Prevenzione della Cecità *La prevenzione delle malattie oculari* – T4); e) neuhranjenost

1 Tekstovi će u nastavku rada biti označeni sa T1, T2, T3, T4, T5. Kompletne bibliografske reference navedene su na kraju teksta. Napomena: internet stranica teksta broj 3 nije više u funkciji, dok se kod tekstova broj 3 i 5 ne navode njihovi autori.

(*Denutrizione: sintomi, cura, cause, terapia, diagnosi e prevenzione* – T5).

Cilj istraživanja jeste da se utvrdi da li je ovakav korpus tekstova adekvatan za izvođenje aktivnosti metalingvističke analize i prevođenja u nastavi stranog jezika struke, posebno vodeći računa o potrebama ciljne grupe i ciljevima jezičkog kursa.

Naša pretpostavka jeste da divulgativan tip naučnog teksta predstavlja odgovarajući didaktički materijal u nastavi stranog jezika struke jer poseduje, iako u manjoj meri, sve morfosintaksičke elemente kao i određeni broj specifičnih termina, istovremeno pružajući uvid u tekstualnu strukturu i registar jezika popularne nauke.

Metodologija istraživanja zasniva se na kvantitativno-kvalitativnoj morfosintaksičkoj i terminološkoj analizi navedenog korpusa, analizi registra i tekstualne strukture.

Rezultati istraživanja i diskusija

Analizirajući strukturu tekstova koji čine korpus našeg istraživanja zapažamo neujednačenu organizaciju ovog nivoa. Nijedan od ispitanih tekstova ne poseduje klasične segmente strogo naučnog diskursa, ali je u svih pet tekstova jasno iskazana ekspozitivna i informativna funkcija naučnog sadržaja.

Prvi tekst je jasno strukturiran u tri celine, ustanovljene prema postavljenim pitanjima (*Che cos'è la prevenzione delle malattie cardiovascolari? Cosa sono le malattie cardiovascolari? Perché compaiono le malattie cardiovascolari?*), što se podudara sa savetom nekih istraživača da bi divulgativni tip teksta trebalo započinjati pitanjima i na taj način zainteresovati široki krug čitalaca za njegov sadržaj (Shortland, Gregory 1991: 64–66). U strukturi drugog teksta izdvajaju se početak i kraj teksta koji su takođe u funkcji privlačenje pažnje čitaoca, kao što je i navedeno u prvoj celini našeg rada, u delu o tekstualnoj organizaciji. Početak nalikuje strukturi strogog naučnog teksta, utoliko što su u njemu izneta dosadašnja naučna saznanja i istraživanja na temu ishrane (*Da ormai 10-15 anni la ricerca scientifica e medica si stanno sempre più concentrando sullo studio degli alimenti...; Tra le ultime scoperte ce ne sono davvero alcune sorprendenti...*), dok je završetak teksta, prema našem mišljenju, napisan stilom koji je veoma blizak publicističkom načinu izražavanja (*Giunge il momento delle conclusioni...*). Treći tekst našeg korpusa nema jasnu, niti raščlanjenu strukturu, već se o temi pušenja iznosi niz različitih mišljenja, bez uzročno-posledičnog niza ili logično povezanih informacija, te zaključujemo da ovaj tekst u velikoj meri ne zadovoljava

kriterijum koherencije, kao jedan od dva osnovna kriterijuma strukturiranja teksta. Strukture četvrtog i petog teksta zasnivaju se na tematskoj podeljenosti sadržaja, i nije ih teško pratiti ili analizirati.

Analizom flektivne morfologije utvrdili smo da je na planu upotrebe glagolskih vremena i načina u svih pet tekstova ubedljivo u najvećoj meri prisutan indikativ prezenta. U svega tri slučaja (T1, T5) upotrebljen je futur za iskazivanje posledica u budućnosti (npr: *Il quadro clinico corrispondente all'ischemia miocardica è l'angina. Il paziente avvertirà un dolore…*(T1), odnosno u osam slučajeva perfekat (T2, T3, T4), i to kao sredstvo za pozivanje na rezultate istraživanja sprovedenih u prošlosti: (npr: *Studi recenti hanno dimostrato la loro efficacia anche come neuro protettivi…* (T2).

Kada je reč o sintaksičkim elementima kojima se postiže objektivizacija teksta (pasivne, bezlične i obezličene konstrukcije i infinitni glagolski načini) dobijeni rezultati potvrđuju stav pojedinih autora da divulgativni tip naučnog teksta ne poseduje u dominantnoj meri prisustvo ovih konstrukcija. Distribucija navedenih sintaksičkih rešenja u odnosu na ukupan broj rečenica u okviru svakog teksta navedena je u tabeli koja sledi.

Tabela br. 1: Prisustvo pasivnih, bezličnih i obezličenih konstrukcija i infinitinih glagolskih načina u odnosu na ukupan broj rečenica

	Pasivne konstrukcije	Bezlične i obezličene konstrukcije	Infinitni glagolski načini
T1	11/28	3/28	13/28
T2	4/27	1/27	8/27
T3	9/17	3/17	9/17
T4	5/22	2/22	6/22
T5	14/29	4/29	8/29

Kao što se može zaključiti iz tabele broj 1, u najmanjoj su meri prisutne bezlične i obezličene konstrukcije, dok je prisustvo pasivnih konstrukcija i infinitnih glagolskih načina prisutno u nešto većoj meri, u zavisnosti od analiziranog teksta. Preovlađuju, s druge strane, u nekim od tekstova, dugački periodi sa aktivnim konstrukcijama i istaknutim subjektom, ali i glagoli nespecifični za strogo naučni podstil (npr: *combattere, creare, amplificare*):

I frutti di bosco contengono potenti antiossidanti, molecole che combattono i radicali liberi, altre molecole che creano danni ed infiammazioni croniche, alla base di molte malattie come il cancro, il diabete, l'Alzheimer, l'artrite, l'osteoporosi e le malattie del cuore (T2).

Gli elementi che amplificano la gravità del fumo passivo sono: il numero di fumatori, il numero di sigarette fumate, il tipo di sigarette, sigari od altro fumato, le dimensioni dell'ambiente chiuso, l'eventuale mancata ventilazione: il rischio di avere cancro o tumore ai polmoni ed altre malattie, secondo l'Organizzazione mondiale della sanità, aumenta nei non fumatori in relazione all'aumentare dell'intensità di esposizione al fumo passivo simile a quanto sopra elencato (T3).

Terminološkom analizom tekstova izdvojili smo specifične termine iz medicine i srodnih nauka, poput hemije i biologije, uključujući i stručne akronime i terminološke sintagme. Podaci koje iznosimo u prvoj koloni tabele br. 2 odnose se na ukupan broj tipova, dok je broj tokena daleko veći:

Tabela br. 2: Zastupljenost naučnih termina u odnosu na ukupan broj reči

	Broj termina/terminoloških sintagmi (medicina, hemija, biologija, akronimi)	Ukupan broj reči	Procentualna zastupljenost termina
T1	37	682	5.4 %
T2	63	707	8.9 %
T3	45	554	8.1 %
T4	28	486	5.7 %
T5	90	803	11.2 %

Broj specifičnih termina procentualno ne zauzima veliko mesto u odnosu na ukupan broj reči, što je očekivan rezultat za divulgativan tip naučnog teksta. Budući da je ovde reč samo o broju tipova, kad uzmemo u obzir i broj tokena, terminološkom nivou ovih tekstova može se pripisati već pomenuta (vidi prvu celinu rada) osobina redundantnosti ili prekomerne tehničnosti. Osim toga, način njihovog prvog pojavljivanja u tekstovima u velikom broju slučajeva dokazuje upotrebu i postojanje tehnika i strategija kojima se oni približavaju širokom krugu korisnika i postaju razumljiviji, što dodatno potvrđuje sve što je u prvoj celini rada rečeno o terminološkim osobinama tekstova naučno-popularnog podstila. Upotrebu ovakvih tehnika dokazuju sledeći primeri:

a) supstitucija tehničkog termina terminom iz opšteg jezika: *tubi* (*aorte, arterie*), *tubicini* (*capillari*), *depositi* (*le placche aterosclerotiche*) (T1); *la cecità* (*ipovisione*) (T5),

b) prevođenje sastavnih elemenata složenica: *carenza di ossigeno, sofferenza* za *ischemia; angina (angor = dolore)* (T1);

c) dopunjavanje stručnog termina ili akronima: *i betacaroteni (che proteggono la pelle)* (T2); *IARC* (*International Agency for Research on Cancer*) (T3); *la pellagra, una malattia che deve il suo nome al sintomo più caratteristico, cioè la comparsa di arrossamento*...(T5),

d) iznošenja definicije uz određeni termin: *coronarie, i vasi deputati a portare il sangue al muscolo cardiaco* (T1); *cellule endoteliali* (*rivestimento delle arterie coronarie*) (T3); *lo stadio terminale di alcune affezioni mortali (cachessia)* (T5).

e) korišćenja metafora ili analogija u pojašnjavanju medicinskih pojmova: *trigliceridi, i grassi cattivi* (T2);

Implikacije u nastavi stranog jezika struke

Korpus tekstova koji smo prikazali u ovom istraživanju višestruko je iskoristiv i usklađen sa ciljevima kursa *Italijanski jezik struke* na filološkim studijama.

Izborom ovakvih tekstova studentima se omogućava upoznavanje sa jednom od podvrsta naučnog stila i pruža mogućnost za njegovu jezičku analizu i proširivanje znanja o kategoriji dijafazije, kao jedne od sociolingvističkih dimenzija koja je ključna u realizaciji jezika struke.

Iako morfosintaksički elementi tipično frekventni u jeziku struke nisu u tolikoj meri dominantni za ovaj tip naučnog teksta, ipak u dovoljnoj meri ilustruju ovaj jezički varijetet.

Divulgativni tip teksta poseduje, istina, i manji broj specifičnih termina, koji možemo tumačiti i kao dovoljan u kontekstu izvođenja prvih aktivnosti prevođenja stručnog teksta. S druge strane, budući da je reč o medicinskim terminima, čije su osnove i modeli derivacije grčkog i latinskog porekla, studenti imaju priliku da produbе znanja iz leksičke morfologije, istovremeno usvajajući prevodne ekvivalente na srpskom jeziku.

Zaključna razmatranja

U radu smo analizirali korpus od pet medicinskih tekstova na italijanskom jeziku, preuzetih sa sajtova čiji je cilj popularizacija naučnih znanja. Morfosintaksička, terminološka, tekstualna i analiza registra ovih tekstova predstavljala je osnovni metod za utvrđivanje opravdanosti upotrebe ovakvog didaktičkog materijala u akademskoj nastavi stranog jezika struke i poslužila za predstavljanje osobina divulgativnog naučnog teksta.

Metodom kvantitativne i kvalitativne obrade podataka pomenutih segmenata analize zaključujemo da medicinski naučni tekst divulgativnog karaktera jeste podoban didaktički materijal iz više razloga: a) pruža uvid u drugačiju, manje frekventnu, ali, za početnu nastavu jezika struke, dovoljnu distribuciju morfosintaksičkih elemenata tipičnih za jezik struke generalno; b) poseduje dovoljan broj specifičnih medicinskih termina koji pružaju mogućnost za produbljivanje postojećih znanja iz leksičke morfologije, prevođenje i kreiranje glosara u početnoj nastavi stranog jezika struke; c) pruža saznanja o tekstualnoj strukturi i registru jezika naučnog-popularnog podstila.

Buduća istraživanja divulgativnog naučnog teksta na italijanskom jeziku, bez obzira na specifičnost naučne oblasti, mogla bi se usmeriti na istraživanje i drugih, ne samo terminoloških, tehnika i strategija kojima se jezik struke prilagođava široj publici. Osim toga, valjalo bi sistematičnije opisati nedostatke u tekstualnoj strukturi i stilu, ali i sprovesti uporednu kvantitativnu i kvalitativnu analizu tekstova akademskog i naučno-popularnog podstila koji obrađuju istu ili sličnu temu u cilju preciznog iznošenja razlika između ova dva naučna podstila.

Bibliografske reference

1. Altieri Biagi, M. L. (1990). *L'avventura della mente, Studi sulla lingua scientifica*. Napoli: Morano Editore.
2. Bakaršić-Katnić, M. (1999). *Lingvistička stilistika*. Budapest: Open Society Institute.
3. Cortelazzo, M. (1994). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
4. Dardano, M. (1994). I linguaggi scientifici. U: Serianni, L., Trifone, P. (prir.), *Storia della lingua italiana II. Scritto e parlato*. Torino: Einaudi, 497–551.
5. Drljević, J. (2021). *O italijanskom jeziku nauke i struke od srednjeg veka do danas*. Beograd: Filološki fakultet.
6. Gotti, M. (1996). Il linguaggio della divulgazione: problematiche di traduzione linguistica. U: Cortese, G. (prir.), *Tradurre i linguaggi settoriali*. Torino: Cortina, 217–235.
7. Jakobson, R. (1960). Closing statements: linguistics and poetics. U: Sebeok, T. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, 350–377.
8. Kapor, D. (2006). *Popularizacija nauke (sa primerima vezanim za Teslin jubilej)*. Plenarno izlaganje na Seminaru za nastavnike fizike osnovnih i srednjih škola u organizaciji Društva fizičara Srbije. Preuzeto sa *https://www.astronomija.org.rs/nauka/349-popularizacija-nauke* (pristupljeno 8. Novembra 2021).
9. Masini, A. (2008). L'italiano contemporaneo e le sue varietà. U: Bonomi, I. et al. (prir.), *Elementi di linguistica italiana*. Roma: carocci editore, 15–85.
10. Peppoloni, D. (2019). Medical Research Papers and Their Popularization. A Macro- and Micro- Linguistic Qualitative Genre Analysis. *International Journal of Linguistics*. Vol. 11, No. 2, 33–55.
11. Reiss, K. (2004). *Type, kind and individuality of text: decision making in translation*. Translated by S. Kitron, U: Venuti, L. (ed.), *The translation studies reader*. Oxon: Routledge, 168–179.
12. Sabatini, F., Camodeca, C. (2015). *Modelli grammaticali, superficie del testo e tipi di testo*. Convegno ASLI Scuola: Grammatica e testualità. Preuzeto sa http://151.97.23.135/matita/Sabatini.%20Grammatica%20e%20testo.pdf (pristupljeno 18. decembra 2018).
13. Shortland, M., Gregory, J. (1991). *Communicating science: A handbook*. New York: Longman.

14. Sobrero, A. (2000). Lingue speciali. U: Sobrero, A. A. (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma–Bari: Editori Laterza, 237–276.
15. Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi. Funktionale Stile*. Graz: Institut für Slawistik der Universität Graz.

Korpus tekstova

1. Pecchioli, V. (prir.), *Che cosa è la prevenzione delle malattie cardiovascolari.* Preuzeto sa *http://prevenzionecardiovascolare.aslfrosinone.it* (pristupljeno 10. 10. 2017).
2. Bo, G. (2009). *I cibi che rallentano l'invecchiamento.* Preuzeto sa *http://www.riflessioni.it/salute_alimentazione_naturale/cibi-che-rallentano-invecchiamento.htm* (pristupljeno 17. 11. 2018).
3. *Il fumo passivo e il fumo attivo – sono entrambi molto pericolosi per la salute.* Preuzeto sa *http://www.smettere-di-fumare.info/Fumo-Passivo-e-numeri/Fumo-passivo.php* (pristupljeno 25. 12. 2018).
4. IAPB Italia Onlus, Agenzia Internazionale per la Prevenzione della Cecità. *La prevenzione delle malattie oculari.* Preuzeto sa *www.salute.gov.it/imgs/C_17_opuscoliPoster_90_allegato.pdf* (pristupljeno 11. 10. 2019).
5. *Denutrizione: sintomi, cura, cause, terapia, diagnosi e prevenzione.* Preuzeto sa *www.sintomicura.com/terapia/denutrizione-sintomi-cura-cause-terapia-diagnosi-e-prevenzione/* (pristupljeno 15. 11. 2019).

Jelena Drljević

I testi medici divulgativi in italiano in funzione di materiale didattico

Riassunto

Prendendo spunto dall'importanza che la divulgazione scientifica porta alla società globale, ci soffermeremo sull'analisi lingiustica dei testi di carattere divulgativo.

Nel presente contributo si prenderà in esame un corpus di testi medici di carattere divulgativo, usato in classe nell'ambito del programma master e del corso accademico Italijanski jezik struke presso il Dipartimento d'italianistica della Facoltà di Filologia a Belgrado.

Lo scopo della ricerca è di valutare se il presente corpus rappresenti una scelta adeguata per lo svolgimento delle attività di analisi morfosintattica e terminologica, nonché per la traduzione dall'italiano in serbo.

I testi sono tratti da vari siti web in italiano e hanno lo scopo di diffondere le conoscenze medico-scientifiche relative alle malattie cardiovascolari e oculari, al fumo e all'alimentazione.

La metodologia della ricerca si basa sull'analisi quantitativa e qualitativa dei livelli linguistici, del registro usato e della struttura testuale. L'ipotesi della ricercatrice è che questo tipo di testo scientifico possa rappresentare un materiale didattico adeguato e funzionale nella didattica delle lingue straniere settoriali in quanto dispone, anche se in misura ridotta, di tutti gli elementi morfosintattici e terminologici tipici del linguaggio settoriale in generale.

ĐORĐEVIĆ Danijela
Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet, Srbija
ddj@agrif.bg.ac.rs

MARKOVIĆ Kristina
Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet, Srbija
markovic.kristina@gmail.com

AUTENTIČNI TEKSTOVI IZ OBLASTI POLJOPRIVREDE I PREHRAMBENE TEHNOLOGIJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA STRUKE: STAVOVI STUDENATA

Sažetak: *Rad se bavi primenom autentičnih tekstova u nastavi stranih stručnih jezika, u okviru koje nastavnici treba da odaberu adekvatan nastavni materijal kako bi studenti mogli na najefikasniji način da ovladaju jezikom struke. Cilj rada je da se ispitaju i razmotre stavovi studenata Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu prema autentičnim tekstovima u nastavi engleskog i nemačkog jezika iz oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije. Za potrebe ovog istraživanja korišćen je onlajn upitnik, rezultati su analizirani uz pomoć deskriptivne statistike, a statistička značajnost utvrđena je hi-kvadrat testom korišćenjem softverskog paketa R. Rezultati istraživanja sprovedenog među studentima pokazuju da oni u velikoj meri uviđaju važnost korišćenja autentičnih tekstova za struku kojom žele da se bave i imaju pozitivan stav prema njihovoj upotrebi. U zaključku se navode mogući načini primene autentičnih tekstova u nastavi stranog jezika struke kao i mogućnosti za buduća šira istraživanja.*

Ključne reči:

strani jezik struke, poljoprivreda, prehrambena tehnologija, autentični tekstovi, stavovi studenata Poljoprivrednog fakulteta

Uvod

Učenje, kako opšteg stranog jezika, tako i stranog jezika struke, uvek je povezano sa mnogobrojnim preprekama, poteškoćama i izazovima sa kojima se susreće svaki pojedinac na putu ka dostizanju željenog nivoa vladanja ciljnim jezikom. Iz tog razloga u nastavi stranog jezika iznova se pronalaze nove ideje

i koncepti koji bi potpomogli i učinili usvajanje jezika što efikasnijim. Jedan od načina da se pomogne studentima da lakše usvoje strani jezik struke jeste primena autentičnih tekstova koji mogu imati veoma važnu ulogu u nastavi (Cyrulik 2013: 2).

Poslednjih godina autentični tekstovi dobijaju u nastavi stranog jezika sve veći značaj. U prilog tome govore mnogobrojna istraživanja koja se bave temom upotrebe ovih materijala u nastavi stranih jezika (npr. Baghban i Zohoorian 2011; Blagojević 2013; Mishan 2005; Pérez Cañado i Esteban 2005; Shuang 2014; Stipančević 2016), uz osvrt na prednosti upotrebe ovih materijala, kao i na stavove studenata, ali i nastavnika prema upotrebi navedenih tekstova (npr. Akbari i Razavi 2016; Belaid i Murray 2015; Firmansyah 2015; Gak i Bogdanović 2020).

Prednosti koje se uglavnom navode u vezi da korišćenjem autentičnih materijala u nastavi stranog jezika jesu mogućnosti da se poveća motivacija, uvedu stvarne situacije i kulturološke informacije, zadovolje potrebe studenata, usvoji jezik (npr. Baghban i Zohoorian 2011; Blagojević 2013; Mishan 2005). Stoga se može tvrditi da autentični tekstovi omogućavaju studentima ne samo da razumeju određene sadržaje, nego i da nauče kako da ih efikasno i produktivno koriste na stranom jeziku. Adekvatna upotreba autentičnih tekstova u nastavi može u velikoj meri pomoći studentima da prevaziđu različite prepreke, kao i da se suoče sa mnogim izazovima u učenju. Ovde svakako u obzir treba uzeti i specifičnosti nastave stranog jezika struke u odnosu na nastavu opšteg stranog jezika kao i stvarne potrebe samih studenata.

Imajući u vidu značaj primene ovih tekstova, u radu se ispituju stavovi studenata Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu prema upotrebi autentičnih tekstova u okviru engleskog i nemačkog jezika u oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije. Istraživanje ima za cilj da utvrdi:

1. stavove studenata prema upotrebi autentičnih tekstova u nastavi stranih jezika struke;
2. da li ima razlike u stavovima između studenata sa završenom gimnazijom i studenata sa srednjom stručnom školom.

Rezultati koji proizilaze iz ovog istraživanja mogli bi biti od koristi nastavnicima stranih stručnih jezika pri odabiru nastavnog materijala, a u cilju boljeg organizovanja nastavnog procesa, i postizanja boljih rezultata u učenju i savladavanju gradiva iz oblasti struke.

U daljem izlaganju najpre ćemo se osvrnuti na teorijske osnove koje se

odnose na upotrebu, kao i na pojam i značaj autentičnih stručnih tekstova, a potom ćemo razmotriti i njihov odabir. Zatim ćemo opisati metodologiju istraživanja, izložiti i analizirati rezultate, i na kraju ćemo navesti zaključke, implikacije i ograničenja.

Teorijske osnove: pojam i značaj autentičnih tekstova

Autentični tekstovi, kao deo autentičnog nastavnog materijala, imaju veliku ulogu u nastavi orijentisanoj na komunikaciju (Cyrulik 2013). Prvo pitanje koje se nameće u vezi sa ovim pojmom je zašto uopšte u nastavi stranog jezika treba da se koriste autentični tekstovi. Mnogi autori koji su se bavili ovom temom mišljenja su da se uz pomoć autentičnih tekstova ovladava situacijama iz realnog života i da oni u velikoj meri deluju motivišuće (Germer 1981: 138).

„Tekstovi koji se u savremenoj nastavi stranih jezika koriste kao nastavni materijal (tzv. input) mogu, prema svom poreklu (prema izvoru i autorstvu) biti autentični, kvaziautentični (semiautentični) i sintetički (neautentični)" (Durbaba 2011: 44). Prema Edelhofu (Edelhoff 1985: 7), pojam autentičnosti podrazumeva dokumentarno, realno, stvarno i predstavlja suprotnost u odnosu na napravljeno i konstruisano. Autentičan materijal se definiše kao onaj tekst koji proizvode maternji govornici u nepedagoške svrhe (Bacon i Finnemann 1990). Takvi tekstovi nisu pojednostavljeni niti su gramatički i leksički prilagođeni radi lakšeg razumevanja (Widdowson 1998). Pored navedenih definicija, Durbaba (2011: 44) autentične tekstove definiše na sledeći način: „Autentičnim tekstom smatra se svaki neizmenjeni tekst preuzet iz nekog originalnog izvora koji primarno nije bio pisan/sniman za potrebe udžbenika ili nastave stranog jezika, već ima odgovarajuću situativno-komunikativnu funkciju unutar jezičke zajednice u kojoj je nastao, pojednostavljeno govoreći, producenti i recipijenti ovih tekstova su izvorni govornici". Među različitim tipovima autentičnih tekstova razlikujemo: književne tekstove, funkcionalne tekstove, stručne tekstove, naučne tekstove i hipertekstualne forme (tekstovi sa interneta) (Durbaba 2011: 45). Kada je reč o jeziku struke, pre svega se radi o tekstovima objektivnog jezičkog stručnog stila (Tošović 1988: 51) koji sadrže veoma kompleksne strukture i koji se koriste u nastavi stranog jezika struke, a u zavisnosti od konkretne naučno-stručne oblasti. Stručni tekstovi, u našem slučaju, obuhvataju pre svega tekstove koji su preuzeti iz engleskih i nemačkih predmetnih udžbenika o određenim stručnim temama iz oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije (npr. zemljište, uzgajanje biljaka,

zaštita bilja, dronovi, enzimi), zatim iz različitih priručnika, stručnih časopisa, kao i blogova, čija ciljna publika nisu studenti koji uče strani jezik, već naučna i stručna zajednica koja se bavi poljoprivredom i prehrambenom tehnologijom. Svi autentični tekstovi praćeni su različitim vrstama vežbanja koja pomažu da studenti lakše usvoje leksičke i gramatičke konstrukcije koje su u navedenim tekstovima veoma česte.

Autentični tekstovi i njihova upotreba u nastavi imaju brojne prednosti. Opšte je prihvaćeno da je autentični razumljivi input najefikasniji materijal u procesu usvajanja stranog jezika (Hwang 2005). Najpre, autentični materijali su značajni jer povećavaju motivaciju za učenjem i omogućavaju izloženost 'realnom' jeziku (Tamo 2009: 75). Zatim, autori koji se zalažu za korišćenje autentičnih tekstova u nastavi mišljenja su da takvi tekstovi sadrže mnoštvo relevantnih kulturoloških sadržaja, oni aktiviraju predznanja učenika, bude njihova interesovanja i utiču na povećanje motivacije (Durbaba 2011: 45). Naime, autentični tekstovi se smatraju i pogodnim sredstvom koje može da pripremi studente za realne životne situacije u kojima se koristi različita terminologija (Edelhoff 1986: 27).

S druge strane, postoje i autori koji upotrebu autentičnih tekstova u nastavi sagledavaju kritički. Oni vide opasnost u tome što gomilanje leksičko-idiomatskih i gramatičkih objašnjenja prilikom obrade mnogih autentičnih tekstova izaziva nesigurnost kod pojedinca i može mu dati osećaj da je još daleko od nivoa jezika kojem teži (Hohmann 1996: 8). U takvim slučajevima autentičnost predstavlja otežavajuću okolnost, ali koja se svakako može prevazići, s jedne strane, i pravilnim odabirom tekstova. S tim u vezi, Blagojević (2013) u svom istraživanju daje primer upotrebe originalnih tekstova koji se mogu koristiti kao autentični materijali u nastavi stranog jezika struke iz oblasti filozofije. Napominje se važnost dobrog izbora tekstova kako bi se zadovoljile potrebe i interesovanja studenata, te stoga obrada ovih tekstova mora da uključi i različite aktivnosti; naime, teme, prilikom čije obrade se koriste autentični materijali, trebalo bi da prate različiti zadaci i vežbe, jer samo autentičnim tekstovima bez propratnih aktivnosti neće se postići očekivani rezultati (Blagojević 2013). S druge strane, studentima je potrebno pružiti i pedagošku podršku kada je reč o nepoznatoj frazeologiji i složenim rečenicama (Hwang 2005).

Kako je već navedeno, upotreba autentičnih tekstova je od velike važnosti za nastavu i studente, a u prilog tome govori veći broj istraživanja u vezi sa njihovom gore navedenom primenom u nastavnom procesu (npr. Blagojević 2013; Manojlović 2015; Stipančević 2016; Gak i Bogdanović 2020), ali i stavovima

studenata prema navedenim tekstovima, kao i uticajem ovih tekstova na motivaciju studenata.

Manojlović (2015) je u svom istraživanju o stavovima studenata Pravnog fakulteta došla do nalaza da studenti koji su završili gimnaziju lakše prate tekstove kao i gramatiku. Takođe, ovim istraživanjem je potvrđeno i da autentični tekstovi vode ka pozitivnom stavu studenata prema učenju jezika, jer oni smatraju ove tekstove veoma korisnim. Stipančević (2016) je proučavala uticaje autentičnih tekstova na motivaciju, jezičko znanje i jezičke kompetencije studenata koji uče nemački jezik (nivo A2). Rezultati istraživanja su pokazali da upotreba autentičnih tekstova pozitivno utiče na jezičke veštine i znanje studenata, a studenti nastavu baziranu na autentičnim tekstovima smatraju delotvornijom nego kada se upotrebljavaju isključivo udžbenici. Istraživanje koje su sprovele Gak i Bogdanović (2020) pokazuje da su studenti koji su pohađali kurseve opšteg engleskog jezika prepoznali prednosti i koristi upotrebe autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika u pogledu pripreme za njihova buduća zanimanja, iako se, kako se pokazalo, izbori studenata i nastavnika u pogledu autentičnih materijala razlikuju.

Autentični tekstovi u nastavi stranih jezika struke i njihov odabir

Nastava stranog jezika struke je specifičan oblik nastave koji se umnogome razlikuje od nastave opšteg stranog jezika. Usvajanje stranog jezika struke započinje na nivou kada studenti imaju već određena predznanja iz stranog jezika i iz određene oblasti struke, što smatramo da predstavlja preduslov za upotrebu autentičnih materijala. Iz tog razloga mora se posebno oprezno pristupiti kreiranju plana i programa nastave, izboru udžbenika i dodatnog nastavnog materijala koji treba da budu u potpunosti usklađeni sa ishodima učenja i potrebama studenata. Stoga, implementacija autentičnih materijala u nastavni proces ima veoma važnu ulogu. Upotreba autentičnih tekstova podržava kreativniji pristup u nastavi L2 i pomaže učenicima kao istinskim učesnicima nastavnog procesa da premoste jaz između znanja koje stiču u učionici i kompetencije za efikasnije učešće u stvarnom govornom činu i interkulturnoj interakciji (Hwang 2005).

Jedan od glavnih ciljeva korišćenja autentičnih tekstova sastoji se u razvoju jezičkih kompetencija, i to pre svega receptivnih jezičkih veština, što je po Hajdu (Heyd 1990: 108) skoro nemoguće postići isključivo na osnovu udžbeničkih, odnosno sintetičkih tekstova. Takođe, prethodna znanja iz određenih oblasti predstavljaju preduslov za praćenje nastave stranog jezika

struke i ona pomažu studentima da lakše i uspešnije analiziraju i obrađuju tekstove na stranom jeziku. Bolje poznavanje diskursa oblasti struke koju su izabrali, najčešće omogućava studentima na nižem nivou poznavanja jezika da lakše savladavaju složenije tekstove (Radenković Šošić i Božović 2011: 410). Iz tog razloga smatramo da bi strani stručni jezik na osnovnim akademskim studijama trebalo da bude zastupljeniji na višim godinama studija, što na Poljoprivrednom fakultetu nije slučaj, jer je na najvećem broju studijskih programa/modula strani jezik u planu i programu na prvoj godini studija.

Međutim, jedan od najvećih izazova koji pretpostavlja upotreba autentičnih tekstova je da se pronađu tekstovi koji u isto vreme obrađuju teme koje su i strukturno i sadržinski odgovarajuće i relevantne za učenike. Prilikom planiranja nastave i rada sa autentičnim tekstovima jedan od najvažnijih kriterijuma odabira je pravilna selekcija tekstova za potrebe nastave stranog jezika određene struke. Nije svaki autentičan tekst pogodan u svojoj izvornoj formi za nastavu stranog jezika (Cyrulik 2013: 7). Najpre treba poći od činjenice da je glavni cilj tog procesa pronaći adekvatan način da se dati tekstovi usklade sa potrebama i mogućnostima studenata. Nastavna praksa pokazuje da su učenici uvek zadovoljni realnim i autentičnim materijalima, jer upravo na osnovu njih imaju priliku da upoznaju i drugu kulturu (Wicke 1993: 22). Zatim, odabrani tekstovi moraju biti aktuelni i relevantni i treba da pružaju mogućnosti za didaktičku primenu. Naime, adekvatnim i pravilnim korišćenjem autentičnih tekstova u nastavi studenti lakše usvajaju jezičke sadržaje i na taj način se motivišu da takve sadržaje samostalno upotrebljavaju (Velimirac 2015: 565). Oni takođe stiču znanja o tome da li se dati tekst javlja u prirodnoj jezičkoj upotrebi, koje informacije prenosi i šta je za njega karakteristično (Cyrulik 2013: 4). Međutim, i pored svih prednosti koje ima upotreba autentičnih tekstova u nastavi, ne sme se zaboraviti činjenica da takvi tekstovi ponekad prevazilaze nivo jezičke kompetencije učenika (Blagojević i Kulić 2013). S obzirom na to da se dati materijali preuzimaju u izvornoj formi i nisu didaktički prerađeni, postoji mogućnost da ne budu usklađeni sa nastavnim planom i programom, specifičnim nastavnim okolnostima i nivoom znanja učenika, kao i da sadrže onaj nivo informativnih i kulturno specifičnih elemenata koji prevazilaze učenikova predznanja (Durbaba 2011: 184). Iz tog razloga tekstovi moraju biti tako odabrani da budu u skladu sa jezičkim nivoom znanja stranog jezika studenata, njihovim predznanjem i njihovim mogućnostima. Takođe, smatramo da treba voditi računa i o dužini tekstova koji se obrađuju, oni treba da budu kraći i uvek praćeni odgovarajućim vežbama radi njihovog lakšeg savladavanja.

Mišljenja smo da i pored svih navedenih ograničenja, upotreba autentičnih tekstova u nastavi stranog jezika za posebne namene ima mnogo više prednosti, jer oni oslikavaju jezičku upotrebu u realnom svetu i upoznaju studente sa stvarnim jezičkim situacijama (Xerri 2012: 43). Shodno tome se na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu u nastavi stranih stručnih jezika koriste autentični tekstovi iz oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije, pritom se posebno obraća pažnja na njihovu sintaksičku i terminološku usklađenost sa predznanjem studenata. S obzirom na to da se radi o tekstovima koji su gramatički i sadržinski veoma kompleksni i stručni sadržaji nisu u dovoljnoj meri poznati studentima prve godine studija, odabiraju se tekstovi koji su kraći, a svaki tekst koji se obrađuje na časovima engleskog i nemačkog jezika na Poljoprivrednom fakultetu prate raznovrsna vežbanja koja pomažu studentima da što lakše usvoje jezičke konstrukcije koje su karakteristične za određene stručne i naučne tekstove, ali i da provere razumevanje datih tekstova, kao i leksičkih i gramatičkih struktura.

Metodologija istraživanja

Upitnik. Upitnik za potrebe datog istraživanja sastojao se od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Prvi deo upitnika obuhvatao je dobijanje demografskih podataka (pol i starost studenata), informaciju o tipu završene srednje škole, modulu koji pohađaju i dužini učenja izabranog stranog jezika. Imajući u vidu činjenicu da se u nastavi stranih jezika struke – engleskog i nemačkog jezika na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu koriste autentični tekstovi iz oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije, drugi deo upitnika odnosio se na stepen slaganja, odn. neslaganja studenata sa određenim tvrdnjama, tj. karakteristikama tekstova koji se obrađuju na časovima stranih jezika struke (osam tvrdnji sa ponuđenom petostepenom skalom od 'uopšte se ne slažem' do 'u potpunosti se slažem'). Upitnik je obuhvatio i pitanja o jezičkim veštinama (jedno pitanje sa četiri ponuđena odgovora) i aspektima stranog jezika struke koji su teški za usvajanje, odnosno učenje (jedno pitanje sa pet ponuđenih odgovora).

Uzorak. Dato istraživanje sprovedeno je u zimskom i letnjem semestru školske 2020/21. godine među studentima prve i druge godine osnovnih akademskih studija Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su izabrali da pohađaju predmete Engleski, odnosno Nemački jezik. Uzorak je obuhvatio ukupno 255 studenata (31,8% osoba muškog i 68,2% osoba ženskog pola), prosečne starosti 19,6 godina (*ST*=0,71). Većina ispitanika (62%) završilo

je srednju stručnu školu, dok je manji procenat njih (38%) završilo gimnaziju. U pogledu srednjih stručnih škola, studenti su naveli 25 različitih srednjih stručnih škola, s tim da je najveći broj studenata završio poljoprivrednu (oko 27%), zatim medicinsku (oko 23%) i ekonomsku (oko 20%) školu. Nešto više od polovine ispitanika (56,55%) navelo je da izabrani strani jezik uči još od obdaništa i nižih razreda osnovne škole, 27,1% od petog razreda osnovne škole, dok preostali ispitanici strani jezik uče od prvog razreda srednje škole.

Istraživanje. Studenti Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu prve i druge godine studija bili su zamoljeni da iskreno i dobrovoljno popune navedeni upitnik preko linka uz pomoć aplikacije *Google Docs*. Upitnik je bio anoniman i svi studenti su bili upoznati sa svrhom ovog istraživanja, kao i upotrebe njihovih odgovora.

Analiza rezultata. Dobijeni rezultati su analizirani uz pomoć deskriptivne statistike korišćenjem programa *Majkrosoft eksel*, a statistička značajnost na nivou $p<0,05$ utvrđena je hi-kvadrat testom korišćenjem softverskog paketa *R*.

Rezultati i diskusija

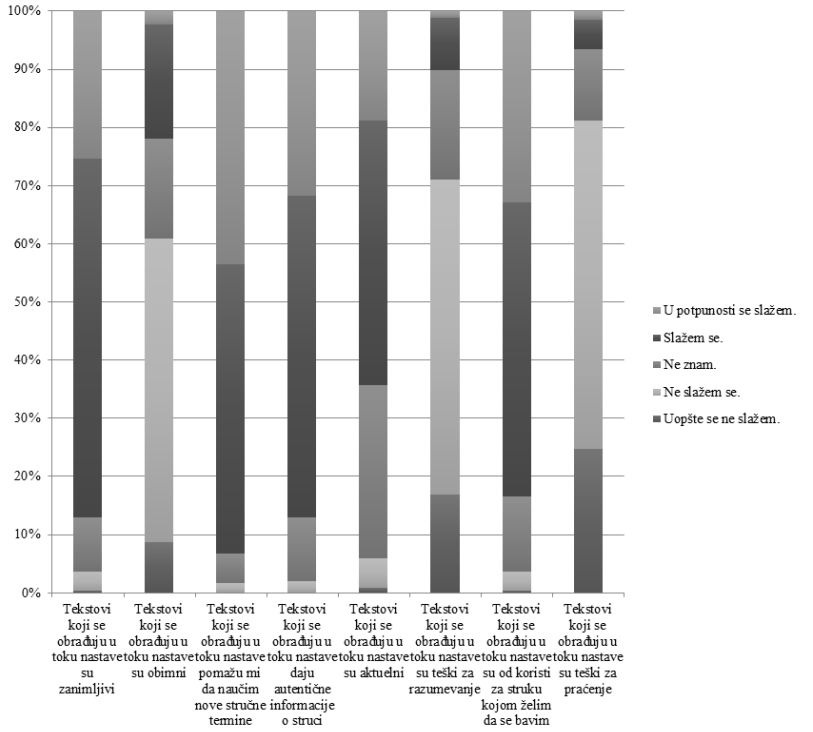
U daljem izlaganju biće prikazani rezultati sprovedenog istraživanja među studentima s obzirom na stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama, uz osvrt na sličnosti i razlike, kao i tip završene srednje škole (gimnazija ili srednja stručna škola).

Na *grafikonu 1* može se videti da li su se i u kojoj meri ispitanici složili/nisu složili sa datim tvrdnjama.

Sa prvom tvrdnjom u upitniku koja je glasila: *Tekstovi koji se obrađuju u toku nastave su zanimljivi*, više od polovine studenata se slaže (61,6%), odnosno u potpunosti se slaže (25,5%), dok se samo 3,1% ispitanika ne slaže, odnosno samo jedan student se uopšte ne slaže (*grafikon 1*). S druge strane, u pogledu škole koju su ispitanici završili, na grafikonu 2 možemo videti da se odgovori ispitanika koji su završili gimnaziju, odnosno srednju stručnu školu većim delom poklapaju, razlika se kreće samo u rasponu od 1% do 4%. Rezultat hi-kvadrat testa od p=0,722 pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika između odgovora studenata koji su završili gimnaziju, odnosno srednju stručnu školu, što predstavlja zanimljiv podatak.

Ako analiziramo tvrdnju broj 2: *Tekstovi koji se obrađuju u toku nastave su obimni*, na grafikonu 1 možemo videti da se više od polovine ispitanika (52,2%) ne slaže, 8,6% se uopšte ne slaže, 17,3% ne zna, dok se 19,6% slaže, i samo 2,4% se u potpunosti slaže (*grafikon 1*). *Grafikon 2* pokazuje da se razlike

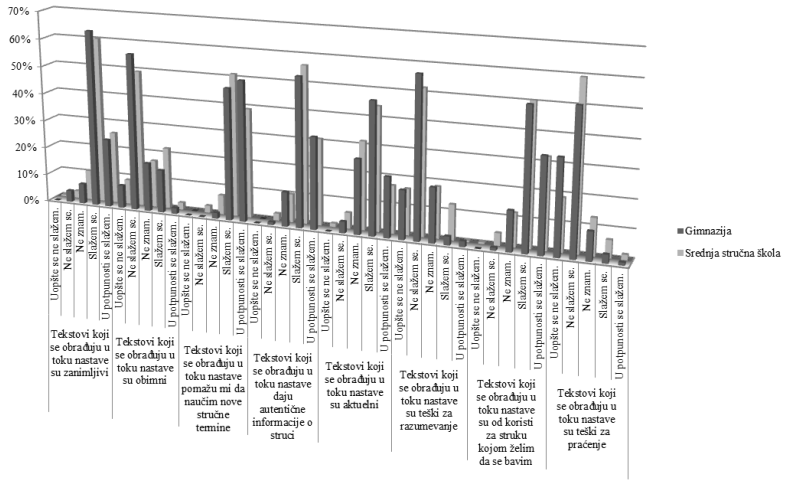
Grafikon 1. Stepen slaganja ispitanika sa datim tvrdnjama (u procentima).



u odgovorima studenata koji su završili gimnaziju, odnosno srednju stručnu školu kreću u rasponu od 1% do 8%, ali da ipak statistički značajna razlika ne postoji ni kad je ova tvrdnja u pitanju (p=0,721). Ovakav nalaz ukazuje na to da više od polovine studenata ima pozitivan stav prema dužini tekstova koji se obrađuju, te je ovaj podatak veoma značajan za nastavnike stranih jezika, jer i dužina teksta ponekad može da optereti i demotiviše studente.

Sa narednom tvrdnjom koja je glasila: *Tekstovi koji se obrađuju u toku nastave pomažu mi da naučim nove stručne termine*, čak 93,3% svih studenata se slaže (49,8% se slaže, odnosno 43,5% u potpunosti se slaže), a samo 5,1% se ne slaže, dok je 1,6% neopredeljeno (*grafikon 1*). Na *grafikonu 2* mogu se videti razlike od 3% do 12% u pogledu srednjih stručnih škola/gimnazija koje su studenti završili u prethodnom školovanju, ali se ne uočava i statistički značajna razlika u njihovim odgovorima (p=0,065). Dobijeni rezultat nam ukazuje na to da su autentični tekstovi u nastavi zaista korisni studentima (93,3%) za učenje stručne terminologije i da su oni, što je najvažnije, toga svesni, što svakako vodi većoj motivaciji za učenje i savladavanje stručnih termina.

Grafikon 2. Stepen slaganja ispitanika s obzirom na tip škole koju su završili (gimnazija/srednja stručna škola) sa datim tvrdnjama (u procentima)



Sa sledećom tvrdnjom koja je glasila: *Tekstovi koji se obrađuju u toku nastave daju autentične informacije o struci*, najveći broj studenata (87,1%) se slaže (naime, 55,3% slaže se sa datom tvrdnjom, 31,8% se u potpunosti slaže), dok je 11% neopredeljeno, a samo 2% se ne slaže, što predstavlja pozitivan rezultat i potvrdu da su nastavnici tekstove koji se obrađuju u nastavi dobro i adekvatno odabrali za datu oblast struke (*grafikon 1*). Razlike u odgovorima studenata koji su završili gimnaziju ili srednju stručnu školu (*grafikon 2*) iznose 2% za sve date odgovore, međutim statistička značajnost ne postoji (p=0,772).

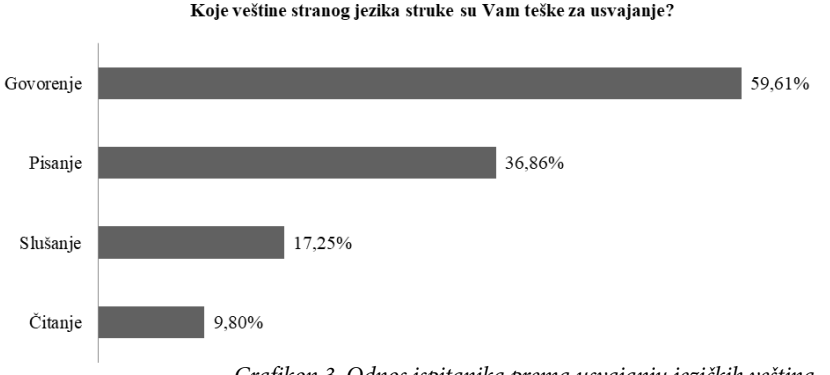
Na sledeću tvrdnju koja se odnosi na aktuelnost tekstova koji se obrađuju u toku nastave, većina ispitanika je odgovorila da se slaže (64,3%) (45,5% se slaže, 18,8% se potpuno slaže), dok je oko 29% neopredeljeno. Mali broj ispitanika se ne slaže/uopšte ne slaže (*grafikon 1*). Razlike (1–5%) između ispitanika koji dolaze iz gimnazija i srednjih stručnih škola (*grafikon 2*) nisu statistički značajne (p=0,594).

Sledeća tvrdnja odnosila se na težinu tekstova koji se obrađuju u toku nastave, što je veoma važno za planiranje, organizovanje i sprovođenje nastavnog procesa, kao i za njegovu uspešnost. Više od dve trećine ispitanika se ne slaže sa tvrdnjom da su tekstovi koji se obrađuju u toku nastave teški za razumevanje (71%) (54,1% se ne slaže, 16,9% uopšte se ne slaže), 18,8% je neopredeljeno, dok se samo 9% slaže, a 1,2% se u potpunosti slaže (*grafikon 1*). Odgovori ispitanika koji dolaze iz gimnazija i srednjih stručnih škola (*grafikon 2*) se razlikuju od 1% do 10%, ali statistički nisu značajni (p=0,107).

Sledeća tvrdnja u upitniku je glasila: *Tekstovi koji se obrađuju u toku nastave su od koristi za struku kojom želim da se bavim*. Ovim smo želeli da utvrdimo da li su tekstovi koji se obrađuju u toku nastave adekvatno odabrani i da li studenti to prepoznaju. Čak 83,5% ispitanika se slaže sa datom tvrdnjom (50,6% ispitanika se slaže, 32,9% se u potpunosti slaže), dok je 12,9% neopredeljeno, a tek zanemarljiv procenat (oko 3%) se ne slaže (*grafikon 1*). Dakle, većina studenata, bez obzira na to koju su srednju školu završili, prepoznaje konkretnu svrhu autentičnih tekstova za buduću struku, što je veoma optimističan podatak. U pogledu srednjih škola, razlike su se kretale od 1% do 3% između studenta koji su završili gimnaziju odnosno srednju stručnu školu (*grafikon 2*), ali statistički značajna razlika nije uočena (p=0.5326).

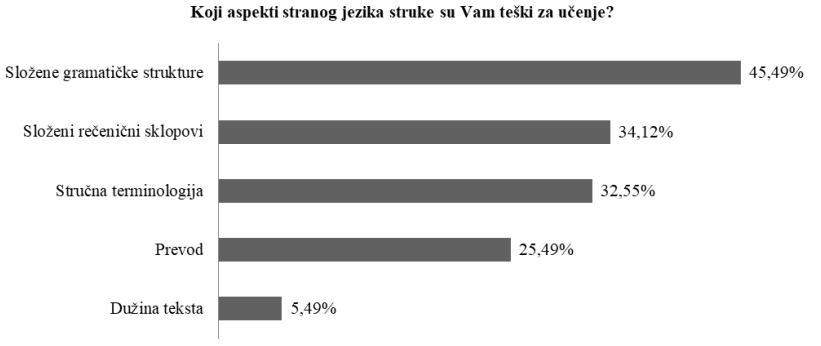
Sa poslednjom tvrdnjom: *Tekstovi koji se obrađuju u toku nastave su teški za praćenje*, najveći broj studenata (81,2%) se ne slaže (56,5% se ne slaže, 24,7% se uopšte ne slaže), dok je 12,2% neopredeljeno, a samo oko 5% ispitanika se slaže (*grafikon 1*). Razlike uočene u odgovorima studenata koji su završili gimnaziju i srednju stručnu školu (*grafikon 2*) kreću se od 1% do 15%, međutim statistički nisu značajne (p=0,08683).

Kada su u pitanju veštine koje su studentima prilikom učenja stranog jezika teške za usvajanje (*grafikon 3*), najviše studenata se opredelilo za govorenje (59,6%), zatim sledi pisanje (36,9%), slušanje (17,3%) i na kraju čitanje (9,8%). Dobijeni rezultati na ovo pitanje su očekivani, jer je u učenju stranog jezika veština govorenja najčešće najteža i predstavlja najveći izazov prilikom usvajanja stranog jezika. Ovim nam rezultati takođe potvrđuju da na veštinu govorenja treba obratiti posebnu pažnju tokom nastave jezika na fakultetima i pronaći način kako da se ona što efikasnije, putem vežbanja, približi studentima.



Grafikon 3. Odnos ispitanika prema usvajanju jezičkih veština stranog jezika struke (u procentima)

Ako zatim pogledamo aspekte stranog jezika struke koji su studentima teški za učenje (*grafikon 4*), najveći broj studenata je ukazao na to da imaju poteškoća sa složenim gramatičkim strukturama (45,5%), na drugom mestu su složeni rečenični sklopovi (34,1%), zatim stručna terminologija (32,5%), prevod (25,5%) i na kraju dužina teksta (5,5%). Dobijeni rezultati nam ukazuju na to da se verovatno u srednjim školama i gimnazijama ne pridaje dovoljno pažnje usvajanju složenih gramatičkih struktura, te tako studentima ovaj aspekt jezika predstavlja kočnicu i poteškoću u usvajanju novog gradiva jezika struke, a u autentičnim tekstovima ovakve strukture su neminovne.



Grafikon 4. Aspekti stranog jezika struke koji su studentima teški za učenje (u procentima)

Dobijeni rezultati istraživanja sprovedenog na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu pokazuju nam, dakle, da studenti po svim parametrima upitnika imaju izrazito pozitivan stav prema upotrebi autentičnih tekstova u nastavi engleskog i nemačkog jezika struke. Najveći broj studenata smatra da su tekstovi koji se obrađuju zanimljivi i da nisu obimni. Takođe, većina studenata smatra da im autentični tekstovi pomažu da nauče stručne termine, ali i da dobiju autentične informacije koje su bitne za izabranu struku. Ovi aspekti u učenju stranog jezika struke su veoma važni, pre svega zato što usvajanje stručnog vokabulara predstavlja suštinski deo usvajanja jezika, a autentičnost informacija je bitna ne samo za poljoprivrednu i struku prehrambene tehnologije, već i za svaku drugu struku. Veliki broj studenata smatra da su tekstovi koji se obrađuju aktuelni i da nisu previše teški za razumevanje i praćenje, te da će im biti korisni za struku koju su izabrali. Međutim, statistički značajna razlika u odgovorima nije uočena među studentima koji su završili gimnaziju ili određenu srednju stručnu školu.

Ako uporedimo jezičke veštine, najteže za usvajanje je svakako govorenje, a kao najteži aspekt stranog jezika struke ispitanici izdvajaju složene gramatičke strukture. Dobijeni rezultati na ova dva pitanja su očekivani, jer je u učenju stranog jezika veština govorenja najčešće najteža za usvajanje. Ovim se potvrđuje činjenica da veštinu govorenja treba posebno razvijati tokom nastave jezika na fakultetima i tražiti najefikasnije načine da se ona usvoji. Rezultati dobijeni upitnikom nam takođe ukazuju na to da se u srednjim školama i gimnazijama ne prilazi uvek na odgovarajući način usvajanju složenih gramatičkih struktura, te tako za studente ovaj aspekt jezika predstavlja veliki izazov u usvajanju novog gradiva jezika struke, a u autentičnim tekstovima ovakve strukture su neizbežne. Pored toga, rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na veliki značaj pažljivog odabira tekstova, uzimanjem u obzir potreba i mogućnosti studenata, kao i ishoda učenja određenog studijskim planom i programom. Veliku pomoć studentima u prevazilaženju pojedinih poteškoća može da pruži nastavnik, ali i saradnja među samim studentima jeste jedan vid učenja koji bi trebalo razvijati. Takođe, konsultacije i saradnja sa kolegama koji predaju stručne predmete u vezi sa izborom tekstova koji obrađuju aktuelne teme i stručnom terminologijom mogu biti vrlo korisni za nastavnike koji predaju strane jezike struke.

Zaključna razmatranja

Korišćenjem autentičnih tekstova olakšava se usvajanje jezičkih sadržaja i studenti se podstiču da takve sadržaje samostalno primenjuju. Prilikom planiranja rada sa autentičnim tekstovima od velike je važnosti adekvatna selekcija tekstova za potrebe nastave stranog jezika struke. Kada je reč o autentičnim tekstovima iz oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije, treba imati u vidu da su to tekstovi koji su sintaksički i terminološki vrlo složeni, a sadržaj datih tekstova nije u dovoljnoj meri poznat studentima ni na maternjem jeziku. Iako bi u tim situacijama možda bilo lakše okrenuti se sintetičkim tekstovima, smatramo da, ipak, u nastavi treba koristiti autentične materijale uz adekvatan odabir tekstova, odgovarajući pristup u obradi takvih tekstova i pružanje svake vrste pomoći studentima u cilju što efikasnijeg usvajanja stručne terminologije i povećanja motivacije za učenje jezika struke.

Sprovedeno istraživanje među studentima Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu pokazuje da najveći broj studenata koji su učestvovali u istraživanju ima izrazito pozitivan stav prema upotrebi autentičnih tekstova u nastavi stranih jezika. Iako se strani jezici struke na većini studijskih programa uče

na prvoj godini i u prvom semestru druge godine osnovnih studija, kada studenti ne vladaju u dovoljnoj meri jezikom struke ni na maternjem jeziku, smatramo da je upotreba ovih tekstova od suštinskog značaja, a to potvrđuju i stavovi studenata Poljoprivrednog fakulteta. Naime, studenti u velikoj meri imaju izrazito pozitivan stav prema upotrebi ovih tekstova – prema temama koje se obrađuju, dužini teksta, autentičnosti i aktuelnosti sadržaja, prema učenju novih stručnih termina, praćenju nastave bez većih poteškoća. Ovde svakako treba napomenuti i ne mali značaj saradnje nastavnika stranih jezika sa nastavnicima koji predaju stručne predmete, jer oni uvek mogu ukazati na novine u pojedinim oblastima struke, ali i staviti na raspolaganje nastavnicima stranih jezika dostupne aktuelne i relevantne materijale.

U okviru datog istraživanja drugi cilj bio je da ispitamo da li postoji razlika u stavu prema upotrebi autentičnih tekstova između grupa studenata koji su završili gimnaziju i studenata sa srednjom stručnom školom. Iako su razlike u odgovorima bile uočljive i iznosile po nekoliko procenata za pojedine tvrdnje, statistička značajnost nije utvrđena.

Dakle, iako autentični tekstovi sadrže često vrlo kompleksne jezičke konstrukcije i terminološki su veoma složeni, te stoga zahtevaju više vremena za obradu u toku nastave, prednosti upotrebe autentičnih materijala u nastavi stranog jezika struke su ipak mnogobrojne: studenti dobijaju autentične informacije o kulturi zemlje čiji jezik uče, njihova upotreba pozitivno utiče na motivaciju, uzimaju se u obzir potrebe studenata za njihovo buduće zanimanje, studenti se susreću sa realnim situacijama i aktuelnim temama iz oblasti struke, a svakako sve to čini nastavu kreativnijom i interesantnijom, što su pokazali i potvrdili rezultati sprovedenog istraživanja.

Kao jedno od mogućih ograničenja istraživanja nameće se pitanje veličine uzorka. Iako je broj ispitanika prilično veliki, dato istraživanje bi moglo da uključi i studente koji su se opredelili za učenje ruskog i francuskog jezika struke, s obzirom na to da se ova dva strana jezika takođe uče na Poljoprivrednom fakultetu. Takođe, istraživanje bi se najzad moglo proširiti i uključivanjem studenata sa još nekih fakulteta. I na kraju, neki istraživači (npr. Akbari i Razavi 2016) sproveli su i istraživanja u vezi sa stavovima nastavnika prema upotrebi autentičnih materijala, gde su nastavnici pokazali takođe pozitivan stav u vezi sa ovim pitanjem, te bi se ovo istraživanje moglo upotpuniti jednim sličnim istraživanjem, uz uključivanje što većeg broja nastavnika koji predaju strane jezike struke. Na taj način bi primena autentičnih tekstova u nastavi stranih jezika na fakultetima dobila odgovarajuće smernice i vremenom postajala dominantnija u učenju stranog jezika struke.

Bibliografske reference

1. Akbari, O. and A. Razavi (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5, 105–116.
2. Bacon, S., & Finnemann, M. (1990). A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74(4), 459–73.
3. Baghban, V., & Zohoorian, Z. (2011). A Review on the Effectiveness of using authentic materials in ESP courses. *English for Specific Purposes World*, 10 (31), 1–14.
4. Belaid, A. M., & Murray, L. (2015). Using Authentic Materials in the Foreign Language Classrooms: Teacher Attitudes and Perceptions in Libyan Universities. *International Journal of Learning & Development*, 5(3), 25–37.
5. Blagojević, S. (2013). Original texts as authentic ESP teaching material - the case of philosophy. *ESP Today*, 1(1), 113–126.
6. Blagojević, S. i D. Kulić (2013). *Strani jezik na tercijalnom stepenu obrazovanja: teme iz nastave i učenja*. Niš: Filozofski fakultet.
7. Cyrulik, K. (2013). *Authentische Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache. Merkmale, Bedeutung und Verwendung*. München: GRIN Verlag.
8. Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
9. Edelhoff, Ch. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. *Einführung und Unterrichtsmodelle,* 7–29.
10. Edelhoff, Ch. (1986). Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Landeskunde - Texte – Lernende. *Zielsprache Deutsch*, Heft 4, 23–50.
11. Firmansyah, E. (2015). Students' Perception on the Use of Authentic Materials. *Bahasa & Sastra*, 15 (1), 1–8.
12. Gak, D. and V. Bogdanović (2020). The use of authentic materials in tertiary level english language courses – students' perspective. *Nasleđe,* 46, 109–124.
13. Germer, E. (1981). Probleme der Authentizität im Englischunterricht. *Englisch. Eine Zeitschrift für den Englischlehrer,* 16 (4).
14. Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
15. Hohmann, H.-O. (1996). Authentische Texte beim Spracherwerb - Reiz und Risiko. Zielsprache Englisch. *Zeitschrift für den Englischunterricht in*

der Erwachsenenbildung, 26(3).
16. Hwang, C. C. (2005). Effective EFL Education through Popular Authentic Materials. *Asian EFL Journal,* 7(1), 90–101.
17. Manojlović, N. (2015). Odnos studenata prema autentičnim tekstovima iz oblasti prava korišćenim u nastavi engleskog jezika. U: Cakeljić V., A. Vujović, M. Stevanović (Ur.) *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost. Zbornik radova sa III međunarodne konferencije strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost.* Beograd: Fakultet organizacionih nauka – Univerzitet u Beogradu, 307–314.
18. Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol, UK and Portland, OR, USA: Intellect Books.
19. Pérez Cañado, M. L., & Esteban, A. A. (2005). Authenticity in the Teaching of ESP: An Evaluation Proposal. *Scripta Manent*, 1(1), 35–43.
20. Radenković Šošić, B. i J. Božović (2011). Autentičan materijal u udžbenicima poslovnog italijanskog jezika. U: Ignjačević A., D. Đorović, N. Janković, M. Belanov (Ur.) *Jezik struke: izazovi i perspektive. Zbornik radova sa II Međunarodne konferencije jezik struke: izazovi i perspektive.* Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, 406–415.
21. Shuang, L. (2014). Authenticity in Language Teaching. *Applied Mechanics and Materials*, 543–547, 4294–4297.
22. Stipančević, A. (2016). *Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
23. Tamo, D. (2009). The Use of Authentic Materials in Classrooms. *LCPJ*, 2/1, 74–78.
24. Tošović, B. (1988). *Funkcionalni stilovi*. Sarajevo: Svjetlost.
25. Velimirac, S. (2015). Autentični materijali: engleski jezik struke za studente zaštite životne sredine. U: Cakeljić V., A. Vujović, M. Stevanović (Ur.) *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost. Zbornik radova sa III međunarodne konferencije strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost.* Beograd: Fakultet organizacionih nauka – Univerzitet u Beogradu, 315–328.
26. Wicke, R. E. (1993). *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis*. München: Klett.
27. Widdowson, H. G. (1998). Context, comunity and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–616.
28. Xerri, D. (2012). The use of authentic text with postgraduate students. *Journal of Education and Learning* 1 (1), 43–48.

Danijela Đorđević, Kristina Marković

Authentic texts from the fields of agriculture and food technology within teaching languages for specific purposes: Students' attitudes

Summary

The use of authentic texts is generally accepted and, if well incorporated within the context of teaching the languages for specific purposes (LSPs), it can be of great benefit both to students and teachers of the languages for specific purposes. The paper aims to examine students' attitudes towards authentic texts from the fields of agriculture and food technology within the teaching of English and German for Specific Purposes. The sample of this research comprised first- and second-year students of the Faculty of Agriculture, University of Belgrade. The online questionnaire was used for data collection, the results were analysed using descriptive statistics, and statistical significance was determined by the chi-square test using the *R* software package. The results show that students primarily recognise the importance of using authentic texts for the future profession they want to pursue. In addition, the findings demonstrate that students have favourable attitudes towards these texts, without any statistically significant differences in responses of students who graduated from grammar and vocational schools. The significance of cooperation between a teacher and students, among students themselves, and between a language teacher and a subject teacher is mentioned. An adequate choice of authentic texts is also relevant taking into account students' language competences. In conclusion, the possible ways of applying authentic texts in teaching foreign languages for specific purposes and the possibilities for future broader research are listed.

ĐOROVIĆ Danijela
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija
ddjorovi@f.bg.ac.rs

MEĐUJEZIČKI UTICAJI NA UČENJE TREĆEG JEZIKA: LEKSIČKO-SEMANTIČKI TRANSFER U AKADEMSKOM PISANJU

Sažetak: *Proces učenja i usvajanja trećeg jezika, kao i svakog sledećeg, razlikuje se od učenja prvog stranog jezika, usled postojanja više mogućih izvora transfera.. U radu se ispituje uticaj prvog stranog jezika na učenje italijanskog kao L3 na tercijarnom nivou. Cilj istraživanja jeste da se kroz analizu 40 rezimea teksta struke utvrdi da li postoji leksičko-semantički transfer iz prethodno učenog stranog jezika u akademskom pisanju studenata. Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje leksičko-semantičkog transfera iz prvog stranog jezika, što nije nužno negativno, već može, kroz eksplicitnu obuku i kontrastivnu analizu, da posluži za podizanje svesti o međujezičkim uticajima u učenju stranih jezika.*

Ključne reči:

višejezičnost, treći jezik (L3), međujezički uticaji, leksičko-semantički transfer, akademsko pisanje

Uvod

Već više od četiri decenije u okviru didaktike stranih jezika ističe se značaj razvoja višejezičnosti svakog pojedinca, praktično od kad je fokus istraživanja u ovoj oblasti primenjene lingvistike prešao na učenika i učenje jezika iz njegove perspektive (Cenoz et al. 2001; Blommaert 2006; Nunan 2012). Usvajanje odnosno učenje još jednog jezika posle prvog stranog pokazalo se i u psiholingvističkom pogledu veoma korisnim. Utvrđeno je da je metajezička svest učenika L3 znatno drugačija od one koju ima jednojezični govornik u trenutku kada uči svoj prvi strani jezik, odnosno L2 (De Angelis & Selinker 2001). Višejezični govornici imaju razvijeniju refleksiju o jeziku, njegovoj strukturi i funkcionisanju, a osoba koja razmišlja o jeziku ima više šanse da bude efikasna u učenju svakog narednog jezika (Ringbom 2007: 121). To je stav sada već opšteprihvaćen: iskustvo u učenju L2 može konstruktivno da

doprinese bržem učenju L3, jer su mehanizmi i strategije učenja stranog jezika učeniku već poznati i stoje mu na raspolaganju prilikom učenja novog stranog jezika (Sanz 2000). Ukoliko je nivo L2 dovoljno visok, on pomaže u podizanju učenikove metajezičke svesti koja se usko vezuje za multikompetentnost i multilingvizam (Herdina & Jessner 2002).

Višejezičnost

Pošto je prevaziđena bihejvioristička teorija po kojoj postoje posebni, odvojeni jezički repertoari za svaki pojedinačni jezik u našem umu, postalo je jasno da reči i konstrukcije novog jezika ne učimo izolovano, već da ih povezujemo s onima koje već znamo iz maternjegı ili iz stranih jezika. Znanja se, dakle, umrežavaju od trenutka kada iskustvo učenja prvog stranog jezika počne da proširuje već postojeći inventar L1. Višejezičnost svakog pojedinca podrazumeva da je multilingvalnost pre pravilo, nego izuzetak, u skladu s Kristalovom konstatacijom da je monolingvizam u današnjem, modernom svetu hendikep (Crystal 2006: 409). Naravno, ne treba zaboraviti da se od pojedinca ne očekuje da svakim stranim jezikom ovlada na podjednakom ili uvek na visokom nivou, niti da ima podjednako razvijene sve receptivne i produktivne kompetencija. Takođe, postalo je jasno da nije nužno niti preporučljivo blokirati L1 kad se uči L2, već ga treba uključiti kao faktor razvoja mentalne jezičke mreže pojedinca, a isto se može primeniti i na odnos L2 i L3, gde se pod L3 podrazumeva svaki naredni jezik koji se uči posle prvog stranog (Safont & Pilar 2005).

Iskustva iz učionice nam govore da neretko neki od naših studenata nemaju dovoljnu svest o jeziku tj. jezicima koje uče. Razloge za to možda treba tražiti u činjenici da kod njih nije razvijana sposobnost uočavanja sličnosti i razlika između L1, L2 i L3. Ta osetljivost na jezik uopšte i na jezike u množini, kao i svest o jeziku mogle bi se razvijati i tokom učenja maternjeg jezika, na primer kroz upoznavanje s registrima i dijalektima ili upoređivanje reči nestandardnog i standardnog jezika, kao i kroz različite jezičke igre. Prema Nojneru (Neuner 2004: 23) za efikasnije učenje L3 bilo bi poželjno da se u učenju L2 već:

(a) postave osnove za pragmatičko-funkcionalno-komunikativni aspekt korišćenja novog jezika (razumevanje teksta, izražavanje, usmeno i pisano na novom jeziku i sl),

1 Paralelno s terminom *maternji jezik* u ovom radu će se koristiti uobičajena sigla L1.

(b) razvija senzibilizacija učenika na jezike, ukazuje na veze između jezičkih fenomena u L1 i L2, a sve to radi na maternjem jeziku, tokom ranih faza učenja);
(c) ukazuje učenicima na „novi svet" koji im se otvara kroz nastavu stranog jezika,
(d) podstiče diskutovanje na maternjem jeziku o tome kako da se uči novi jezik efikasno, čime se kod učenika podstiče svest o jeziku (Neuner 2004: 23).

Teorija i didaktika usvajanja/učenja[1] trećeg stranog jezika

Osnovni postulat u današnjem izučavanju višejezičnosti pojedinca jeste da se učenje L2 koje ima iza sebe opsežnu i dobro razvijenu teoriju (engl. *Second language Acquisition Theory*, skraćeno *SLA*) i učenje narednog jezika L3 (ali i svakog sledeceg L3+) bitno razlikuje i da se ne može podvseti isključivo pod teoriju o usvajanju L2 odnosno prvog stranog jezika. Višejezični učenik koristiće ne samo svoja prethodna jezička znanja, veštine i strategije kojim se već služio učeći L1 i L2, već će iskoristiti i u svom umu već postojeće predstave za uspostavljanje veza koje pomažu pri obradi novih informacija iz L3. Otuda se i javila potreba za novim pravcem istraživanja u primenjenoj lingvistici i glotodidaktici, a to je usvajanje odnosno učenje trećeg jezika (engl.*Third Language Acquisition*, skraćeno *TLA*). Treba istaći da se u ovom kontekstu pod trećim jezikom podrazumeva svaki naredni jezik koji se uči nakon što je pojedinac već učio jedan strani jezik, nebitno da li je u pitanju treći, četvrti ili peti jezik, svakako on spada u kategoriju L3 odnosno L3+, što je i najuobičajenija skraćenica danas u upotrebi (Safont & Pilar 2005). Istraživanja pokazuju da je učenje L3+ drugačije zato što je kod višejezičnih govornika već u određenoj meri razvijena svest o jeziku, o jezicima i o učenju jezika. Hufeisen je istraživala u više navrata različite jezičke i vanjezičke faktore (poznavanje drugih jezika, prethodno iskustvo u učenju jezika, strategije učenja, međujezik i sl.) koji se povezuju i nadograđaju kada se uči najpre jedan, pa drugi pa treći jezik, stvarajući složenu mrežu faktora koji bitno utiču na učenje svakog narednog jezika (Hufeisen 1998, 2003, 2010). Sve to razvija kod

1 Kao odgovor na decenijsku polemiku o terminu *usvajanje* ili *učenje* jezika, pri čemu se najčešće usvajanje vezivalo za maternji i drugi jezik, a učenje za strani, Paradi (Paradis 2009: 33) predlaže treći termin – *appropriation of language*, koji bi u sebi trebalo da sadrži i Krašenovo usvajanje jezika i učenje novog, stranog jezika. U ovom radu biće pretežno korišćen termin *učenje*.

višejezičnog govornika posebnu kompetenciju, nazvanu multilingvalnom kompetencijom (engl. *multilingual competence*) opisanu još devedestih kao sposobnost primerenog i efikasnog korišćenja više jezika, odnosno bar dva jezika pored L1 (Cook 1992). Važno je istaći da nije reč o skupu monolingvalnih sposobnosti i veština, već je u pitanju jedinstvena forma jezičke kompetencije stvarana kroz interakciju jezika kojim vlada višejezična osoba (Cook, 1992: 557). Uz to, bogatiji repertoar jezika omogućava složenije i raznovrsnije oblike međujezičkih uticaja, pogotovu stoga što ti uticaji ne polaze isključivo od L1 (Hammarberg 2018: 129). Osnovno pitanje postaje koji su to uslovi pod kojima će jedan od prethodno učenih jezika uticati na učenje L3/L3+ i kako podstaći učenikovu svest o takvim mehnizmima kako bi u budućnosti mogao da sistematski koristi sopstvenu višejezičnu bazu pri učenju novog jezika.

Iz svega navedenog proizilazi da u planiranju didaktike učenja L3/L3+ ne treba više insistirati samo na pitanju razlika u strukturama dva ili više jezika koji se uče, što se baziralo na ranim idejama kontrastivne lingivistike, prema kojoj su upravo te razlike izvor grešaka i stoga jezike treba učiti odvojeno kako bi se redukovale greške. Ako prihvatimo da u svakom od nas postoji suštinska jezička sposobnost koja se razvija i usložnjava kroz učenje više stranih jezika, pitanje interferencije jezičkih sistema nije više toliko bitno koliko aspekt transfera, koji je danas hiponim termina *međujezički uticaji*. Osvešćivanje i proučavanje međujezičkih uticaja pomaže nam da utvrdimo gde se i kako učenje više jezika povezuje, umrežava, potpomaže, čime se postepno proširuju i konsoliduju postojeća jezička znanja i iskustva učenja. Jedna dimenzija transfera odnosi se na uvećanje znanja jezika, a druga na uvećanje svesti o učenju jezika, što se postiće kroz razgovor o procesima učenja i iskustvu učenja stranih jezika (Neuner 2004: 23). Zadatak didaktike L3/L3+ jeste da izgradi mostove između L1, L2, L3/L3+ i da utvrdi koji se elementi, jedinice i strukture iz L1 i L2 mogu povezati s odgovarajućim iz L3 (Meissner 2000: 56). Iskustva iz učionice nam govore da ima učenika kod kojih se ova vrsta prepoznavanja sličnosti i veza između dva jezika javlja vrlo rano, izražena je i pomaže u učenju, ali da bi je koristio svaki učenik potrebno je izvući te veze na površinu, eksplicitno o njima razgovarati, podsticati ih. U didaktici L3/L3+ ovakav pristup naročito je plodonosan u razvijanju receptivnih veština, razumevanja pisanog teksta na L3, ali i kod pisane produkcije taj se proces mora osvešćivati, kroz metajezičku diskusiju i na praktičnim primerima pri uvežbavanju veštine pisanja.

Međujezički uticaji

Koliko je učenje L3/L3+ u teorijskom, psiholingvističkom, metodološkom smislu kompleksno, govori činjenica da je sve više istraživanja koja se ovim pitanjima bave, ali da ona daju kontroverzne, često suprotne ili bar nedovoljno usaglašene rezultate, tako da učenje L3 ostaje i dalje neuhvatljivo, upravo zato što je podložno uticaju raznovrsnih, teško merljivih varijabli, koje se dalje mogu ukrštati, prelivati, kombinovati, a teško se mogu kontrolisati.

Jedan od ključnih termina u ovoj vrsti istraživanja još od početka devedesetih jeste *cross-linguistic influence* (CLI) koji ćemo ovde nazivati *međujezički uticaji*. Reč je o krovnom terminu koji uključuje i interferenciju (Weinreich 1953) i transfer (Odlin 1989) ali i sve druge međujezičke uticaje (npr. povratni transfer iz L3 u L2 i L1, hiperkorekciju, pozajamljivanje, percepciju bliskosti ili udaljenosti dva i više jezika i sl.) kod jednog govornika, koji oblikuju njegov međujezik (Sharwood Smith & Kellerman 1986:1). Međujezički uticaji obuhvataju različite pozitivne ili negativne, slučajne ili namerne interakcije između jezika i međujezika kojima vlada govornik, u recepciji i produkciji bilo kog od njih, a naročito su izraženi u učenju leksike (Ecke & Hall 2000; Ecke 2001, 2015)). Leksički transfer predstavlja važan kognitivni proces i jednu od najčešćih strategija kompenzacije u učenju novog jezika (De Angelis & Selinker 2001: 51).

Pitanjem međujezičkih uticaja, naročito u pogledu faktora koji ih suštinski određuju, bavili su se primenjeni lingvisti, glotodidaktičari, psiholingvisti u nastojanju da otkriju šta izaziva i pospešuje učenje L3/L3+. Na osnovu pregleda relevantne literature u nastavku ćemo ukratko opisati faktore međujezičkih uticaja o čijem delovanju postoji konsenzus kod većine istraživača.

Tipološka sličnost jezika. Istraživački su saglasni da je mogućnost interakcije među jezicima veća ukoliko su oni tipološki bliski (Ringbom 1987, 2001; Williams & Hammarberg 1998; Ecke & Hall 2000).

Psihotipologija. Ovaj termin potekao od Kelermana podrazumeva da je učenikovo opažanje udaljenosti između jezika presudan faktor u određivanju prenosivosti pojedinih elemenata iz jezika u jezik (Kellerman 1983: 114). Reč je o subjektivnoj percepciji učenika o sličnosti između L3 i drugih jezika kojima vlada (De Angelis 2007; Ringbom 2007). Psihotipologija se može odnositi i samo na pojedine elemente datih jezika, a može se i menjati kroz vreme, kako učenik sve više ovladava jezikom L3. Otuda se istraživanja međujezičkih uticaja na L3 okreću sve više individualizovanim, kontekstualizovanim studijama slučaja koje se pokazuju kao vrednije i značajnije za sticanje uvida u kompleksni razvoj idnvidualnih jezičkih znanja i utvrđivanje izvora uticaja kod višejezičnih govornika (Wang 2013: 100).

Efekat stranog jezika. Ovaj faktor, istraživan još osamdesetih (Meisel 1983) ukazuje na to da se se za potrebe transfera pri učenju novog jezika uvek aktivira prethodno učeni strani jezik zato što u našoj svesti ima status stranog jezika, drugačijeg u svakom pogledu od maternjeg. Otuda se u novije vreme ovaj faktor često naziva i *status L2* (Hammarberg 2001). Danas se smatra da je mehanizam koji se aktivira pri učenju L3 mnogo sličniji onom koji je potreban za učenje L2, a ne L1. Stoga postoji tendencija da se maternji potiskuje kao „ne-strani" jezik pri učenju L3, dok se međujezički uticaji lakše ostvaruju između L2 i L3.

Nivo vladanja jezikom. U kojoj meri će se ostvarivati različite vrste međujezičkih interakcija zavisi u mnogome od nivoa poznavanja svih jezika koji su u igri. Logičnim se čini da što je viši nivo kompetencije u L2, to je verovatnije da će taj jezik postati izvor za transfer u L3. Smatra se da je neophodno da postoji određeni nivo znanja L2, da bi uopšte došlo do međujezičkih uticaja kad se uči L3, odnosno da je manje verovatno da će izvor uticaja biti jezik na nižem nivou kompetencije (Odlin 1989; Ringbom 2001; Hammarberg 2001). Takođe, što se duže uči i ovladava jezikom koji je L3 ili L3+, to se smanjuje količina međujezičkih uticaja poteklih od L2 ili L1 (Odlin & Jarvis 2004).

Učestalost i recentnost upotrebe. Prema ovoj varijabli, jezik koji se više koristi ili jezik koji se nedavno učio biće verovatniji izvor međujezičkih uticaja na L3 od drugih ranije učenih ili ređe korišćenih jezika (Williams & Hammarberg 1998). Može se desiti i da učenik L3/L3+ poznaje, ali gotovo nikad ne koristi neki L2, te onda taj jezik neće imati nikakav uticaj na učenje novog. Ukoliko je pak L2 korišćen nedavno, lakše se povezuje s L3 koji se uči, jer je u takvim slučajevima pristup tom L2 lakši, brži, otvoreniji (Hammarberg 2001: 23). Dakle, u recepciji i produkciji na ciljnom jeziku L3 transfer može poteći od onog nematernjeg jezika kojem je učenik bio najviše izložen i/ili najskorije izložen, bez obzira što možda postoji i neki drugi jezik kojim bolje vlada, ali ga nije koristio nedavno.

Pored navedenih glavnih faktora međujezičkih uticaja, ne treba zaboraviti ni značaj varijabli kao što su: stepen izloženosti ciljnom jeziku, svest o jeziku i jezicima uopšte, uzrast, obrazovanje, kontekst i svrha učenja i sl. Pomenuti činioci mogu se podeliti na jezičke, vezane za strukturu i odlike jezika koji se poznaju i uče, i didaktičke, koji se odnose na proces učenja, odnos učenika prema jeziku/jezicima koje poznaje i uči, individualni stil, pristup i potrebe u učenju, metakognitivne i kognitivne kompetencije i metejezičku svest (Klein 1995; Rauch, Naumann & Jude 2011).

Leksičko-semantički transfer

Koncept leksičko-semantičkog transfera obuhvata leksički transfer, uticaj poznavanja reči jednog jezika na recepciju ili produkciju reči na drugom jeziku (Jarvis & Pavlenko 2008: 72) i semantički transfer koji podrazumeva uticaj semantičkog opsega reči jednog jezika na recepciju ili produkciju reči nekog drugog jezika (Ringbom 2001; De Angelis & Selinker 2001). Transfer forme pokazuje se kao površniji i najčešće podložan uticaju L2, dok kod transfera značenja nailazimo na veći uticaj L1, a izuzetno i na veći uticaj L2, ukoliko je znanje L2 na visokom nivou. Istraživanja su, naime, pokazala da nivo poznavanja i funkcionalnog korišćenja leksike L2 može bitno uticati na usvajanje rečničkog fonda L3, ali samo ukoliko je u L2 dostignut određen nivo poznavanja leksike, takozvani *threshold level* (Ecke 2015).

Pitanjem leksičkog međujezika učenika L3 bavili su se De Angelis i Selinker u svojoj longitudianlnoj studiji slučaja (2001) i zaključili da se prisustvo leksičkog međujezičkog transfera može dovesti u vezu s potrebom za kompenzacijom, u slučajevima kada ispitanici nisu mogli da prenesu sagovorniku neku informaciju, usled činjenice da im je međujezik bio nedovoljno razvijen. Kad god ispitanik nije znao reč na L3 te se javljala potreba za kompenzacijom, kod ispitanika bi se aktivirale fonološki slične lekseme koje su dolazile u obzir da nadomeste nepoznatu reč (De Angelis & Selinker 2001: 51). Prilikom tog nadmetanja koja će reč najbolje poslužiti da nadoknadi prazninu, ispitanici su prednost davali rečima iz takozvanih stranih jezika, tj. iz jezika koji nije L1, zato što su lekseme L1 opažane kao nedovoljno „strane" da bi bile odgovarajuće. Ovakav nalaz potvrđuje značajan uticaj faktora L2 statusa na učenje i usvajanje L3. Takođe, ispitanici su prilikom pokušaja kompenzacije posezali i za rečima iz tipološki sličnijih jezika, što je takođe u skladu s idejom o psihotipologiji kao ključnom faktoru u međjujezičkim uticajma pri učenju L3/L3+.

Međutim, druga istraživanja dolaze do nešto drugačijih rezultata. Tako Li Vei ispitujući leksički transfer dolazi do zaključka da na nivou veće apstraknosti pri transferu učenici aktiviraju reči iz L2 pre nego iz L1, zato što vezuju iskustvo učenja prvog stranog jezika, L2, za učenje L3 i zato što višejezični učenici imaju tendenciju da uopštavaju i poistovećuju, nekad i bez realnog osnova, elemente svog multilingvalnog mentalnog leksikona (Wei 2006: 101). Ova dva primera pokazuju da, bez obzira na veliki broj istraživanja međujezičkih uticaja, naročito na planu leksike, još nema nedvosmislenih, sveobuhvatnih i pouzdanih dokaza o tome koji je od faktora najuticajniji, koji jezik značajnije utiče na učenje L3/L3+. Istraživači se jedino slažu da svaki od faktora ima bar

neki, makar minimalni uticaj na učenje novog jezika, i da svaki od njih može presudno uticati na to koji će izvor međujezičkih uticaja preovladati.

Već je napomenuto da se obično razdvajaju dva vida transfera, formalni i semantički, odnosno transfer forme i transfer značenja. Različiti istraživači nude različite klasifikacije oblika transfera (Ringbom 1987; Bardel & Falk 2007). U ovom radu, pod transferom forme u učenju L3/L3+ podrazumevaćemo: (a) potpune pozajmljenice, tj. reči preuzete iz L1 ili L2 bez adaptacije, što se najčešće događa na nižim nivoima kompetencije u L3/L3+ (npr. *claro* preuzeto integralno iz španskog, umesto italijanskog *chiaro*) i (b) hibridne tvorenice koje nastaju „postranjivanjem" reči (engl. *foreignising*) i uključuju preuzimanje leksema iz L2 uz adaptaciju, što se događa na nešto višim nivoima kompetencije L3/L3+ (npr. *spectatore**1, pod uticajem engl. *spectator*, umesto italijanskog *spettatore*). Što se transfera značenja tiče, ovde smo se opredelili za tri najfrekventije forme međujezičkog uticaja na učenje L3/L3+ a to su: (a) semantičko uklapanje lekseme (engl. *lexeme matching*), tj. korišćenje formalne međujezičke sličnosti za pogrešne pretpostavke o značenju, što aktivira alažne prijatelje i lažne kognate (npr. pogrešna pretpostavka da italijanska reč *educazione* ima isti značenjski opseg kao u engleskom *education,* dok zapravo engleskom *education* odgovara semantički italijanska reč *istruzione*); (b) semantičko proširenje usled kojeg se opseg značenja reči iz L3/L3+ proširuje na osnovu pretpostavke da se L3 reč ponaša isto kao u L1 ili L2 (npr.glagol *spendere* upotrebljen neadekvatno u nepostojećem, proširenom značenju *provesti vreme*, prema engleskom, dok u italijanskom ima isključivo značenje *trošiti* i (c) direktni prevod, odnosno prevodni kalk (engl. *loan translation*) gde se kao strategija kompenzacije koristi direktno prevođenje elemenata iz L1 ili L2 u L3/L3+ (npr. *in fronte di*, po uzoru na englesko *in front of,* dok je italijanski ekvivalent *di fronte a*).

Većina istraživanja utvrdila su da kod većine učenika, naročito na nižim nivoima kompetencije, preovlađuje transfer forme, dok se semantički transfer razvija na višim nivoima znanja ciljnog jezika (Williams & Hammarberg 1998; Bardel & Falk 2007).

1 Primeri obeleženi zvezdicom * označavaju agramatične oblike koji su se javili u korpusu, a pod uticajem L2.

Istraživanje: predmet i metodologija

Istraživanje koje će ovde biti prikazano odnosi se na specifičan kontekst, učenje italijanskog jezika kao L3 na tercijarnom nivou, u sklopu studijskih programa društveno-humanističke orijentacije. Od 1961. godine, naime, italijanski se uči kao jedan od mogućih šest svetskih jezika, u svojstvu obaveznog predmeta na prvoj i drugoj godini studija, i to s posebnim akcentom na akademski jezik, jezik nauke i struke, u sklopu osnovnih studija više društveno-humanističkih nauka (filozofije, sociologije, psihologije, pedagogije, andragogije, istorije, istorije umetnosti, arheologije, etnologije, antropologije i klasičnih nauka). Fokus je stoga pre svega na receptivnim veštinama na nivou B1+- B2/C1, ali se određena pažnja posvećuje i sticanju produktivnih veština, pa i akademskog pisanja. Predmet istraživanja upravo je vezan za jedan segment produkcije studenata na italijanskom, a to je pisanje rezimea. Sažimanje teksta, naročito kad je reč o tekstu struke, jedna je od najrelevantnijih veština koja se stiče i usavršava tokom učenja akademskog pisanja (Hood 2008: 352). Za studente društveno-humanističkih nauka izuzetno je značajno da nauče da iz obimnih, sadržajno i jezički kompleksnih tekstova koje čitaju i obrađuju za potrebe studija, izvuku ključne informacije, izdvoje primarne od sekundarnih podataka, kao i da umeju da preformulišu tekst na svoj način, u skraćenoj formi. Opredeljenje za istraživanje baš ovog segmenta akademskog pisanja u našem slučaju imalo je još jedan motiv: poznato je da je u glotodidaktičkom smislu rezimiranje i jedna moguća tehnika provere razumevanja pročitanog (Palmer 2003), što se opet odlično uklapa u program učenja jezika za potrebe struke i nauke, gde je primarna veština upravo razumevanja pročitanog teksta.

Cilj istraživanja bio je da se ispita uticaj L2 na pisanu produkciju studenata na L3, kroz identifikovanje osnovnih oblika leksičko-semantičkog transfera, kao i da se razmotri mogućnost primene dobijenih rezultata u nastavi, kroz eksplicitnu obuku studenata o međujezičkim uticajima, pre svega o leksičko-semantičkom transferu, kako bi se na taj način pomoglo osvešćivanju kognitivnih i metakognitivnih procesa kod višejezičnih učenika L3/L3+. Korpus istraživanja činilo je 40 rezimea dužine od 90-100 reči studenata druge godine, koji su rađeni tokom nastave, na tekstovima od 300-320 reči vezanim za njihove oblasti studiranja. Uzrast ispitanika kretao se od 20 do 23 godine. Svima je L1 srpski jezik, L2 engleski s prosečnom dužinom učenja od 8 do 10/10+ godina, s visokom frekvencijom upotrebe, srednjim do visokim nivoom samoprocenjengo znanja, od B1+-C2. Svi su već učili još jedan jezik pored engleskog (nemački, ruski, francuski, španski), kojim vladaju na nižem nivou, i retko ili nikad ne koriste u realnoj komunikaciji.

Procedura istraživanja predviđala je da ispitanici budu podeljeni u dve grupe, prema samoprocenjenom nivou znanja L2: grupu A (B2-C2) sačinjenu od 28 ispitanika i grupu (B1+) od 12. Rad na sažimanju sastavni je deo silabusa, uvežbava se tokom četvrtog semestra učenja, te ispitanicima nije bilo posebno napomenuto da će njihovi rezimei biti deo istraživanju. Kroz nastavu su, kada je to bilo primereno, studenti već u određenoj meri, upoznavani sa konceptom međujezičkih uticaja i veza, a neki su čak i sami na to ukazivali tokom rada na časovima. U radu je studentima bilo dopušteno korišćenje referentne literature, rečnika i interneta, kao što je to i inače praksa kada se uvežbava ova tehnika. Vreme izrade bilo je ograničeno na 90 minuta.

Rezultati istraživanja i diskusija

Nakon pregleda 40 predatih rezimea ustanovljeno je da je 35 njih bilo prihvatljivo za korpus ovakvog istraživanja, a preostali su bili neodgovarajući po obimu, mahom previše kratki, ili po sadržaju (umesto rezimiranja prepisivani su doslovno delovi teksta). U većini rezimea (85,7%) zapažena je neka od formi međujezičkog transfera, i to na nivou ortografije, morfosintakse i leksike. Kad je reč o leksičko-semantičkom transferu u 71,4% slučaja uočen je bar jedan primer leksičko-semantičkog transfera.

Nalazi istraživanja razlikovali su se kod dve grupe ispitanika. Kod grupe A (viši nivo znanja L2) pronađeno je više primera semantičkog transfera, verovatno zbog solidnog poznavanja L2, dok je kod grupe B (niži nivo poznavanja L2) preovlađujući bio transfer forme: tu su se kao najfrekventniji oblici transfera pokazale hibridne tvorenice po ugledu na L2 (npr. *retornare*, englese*, dependente*, solvere**[1]). Kod iste grupe, grupe B najslabije zastupljeno bilo je semantičko proširivanje (npr. s*pendere* u značenju *provesti vreme*, po engleskom *spend*), što opet može da bude indikator nedovoljne sigurnosti ili nedovoljnog poznavanja semantičkih punjenja dotičnih leksema u L2. Kod grupe A bilo je više primera semantičkog transfera (zbog visokog nivoa L2). Takođe, ova grupa je pokazala i veću spremnost u pogledu primene tehnika kompenzacije: kad bi se našli pred nekom leksičkom prazninom tragajući za nekom semantički kompleksnijom leksemom oslanjali su se na L2 repertoar i pokušavali da iskonstruišu željenu reč po ugledu na onu koja im se činila najbližom u L2. Za razliku od njih, ispitanici iz grupe B više su posezali za

1 Pravilni oblici u italijanskom bili bi: *ritornare, inglese, dipendente, risolvere*, ali su oni pod uticajem L2 dobili drugačije, agramatične oblike kao što je navedeno u tekstu u zagradi.

transferom iz L1, verovatno usled toga što je L1 nužno osnov za konstruisanje značenja u L3, sve dok učenik ne postane visoko kompetentan u L2 (Jarvis & Pavlenko 2008).

Istraživanje je pokazalo i da su lažni prijatelji i lažni kognati, kao vid semantičkog uklapanja, bili zastupljeni u ispitivanim rezimeima. Pod lažnim prijateljima podrazumevamo sve one parove reči koje bez obzira na poreklo formalno deluju isto ili slično, ali se značenjski razlikuju (na primer, *parente* na italijanskom jeziku ne znači *roditelj,* kako bi se moglo pretpostaviti po engleskom, već *rođak*). Lažni kognati su pak parovi reči koje su po značenju iste, ali su etimološki potpuno nepovezane (kao na primer englesko *much* i špansko *mucho*). Kao ilustracija za ovu vrstu međujezičkog transfera mogu poslužiti sledeći primeri iz korpusa: *educazione* upotrebljeno u značenju obrazovanje, po engleskom *education*, umesto italijanskog *istruzione*; *ridere* prema engleskom *read* umesto italijanskog *leggere*; *salire* prema francuskom *salir* umesto italijanskog *uscire*. S druge strane, ne treba zaboraviti ni mogućnost međujezičkih uticaja koji imaju pozitivan efekat i na osnovu poznavanja leksičko-semantičkih elemenata L2 doprinose korišćenju adekvatnih kognata, odnosno pravih leksičko-semantičkih prijatelja u L3. U našem korpusu takvi su primeri bili: *abbandonare, area, considerare*, *dividere*, prema engleskim ekvivalentima *abandon, area, consider, divide*.

Implikacije istraživanja na nastavu L3/L3+

Ukratko prikazani najznačajniji rezultati istraživanja neminovno nas dovode i do pitanja kako da ovo što smo saznali pretočimo u praktične smernice i inovacije u nastavi. Ono što se kao prvo nameće jeste potreba da se promoviše induktivno istraživanje jezičkog sistema L3/L3+ i uloge L1 i L2 u ovladavanju svakim narednim jezikom. To podrazumeva potpunu promenu koncepcije nastave koja bi se od početka i u svim svojim segmentima okrenula razvijanju strategija i veština za korišćenje svih raspoloživih individualnih resursa u učenju L3/L3+. To podrazumeva kontinuiranu aktivaciju „prenosivih " elemenata iz L1, L2 u L3/L3+ (prvo na nivou recepcije pa zatim i produkcije), kao i osvešćivanje razlika i mogućih zamki, kad je reč o međujezičkim uticajama. Takođe, potrebno je češće i otvorenije uvesti u učionicu intenzivnu metajezičku diskusiju i preispitivanje strategija kompenzacije. Sve to doprinosi podizanju svesti o jeziku i jezicima i treba da bude sastavni deo svakog nastavnog procesa, a pogotovu na tercijarnom nivou, sa odraslim učenicima već razvijenih jezičkih biografija i iskustava u učenju jezika.

Neophodno je osvešćivanje o međujezičkim uticajima u učenju L3/L3+ podstaći i kroz rad na novim, posebno kreiranim nastavnim materijalima. Oni bi trebalo da sadrže autentične tekstove bogate elementima o kojima smo kao pokazateljima međujezičkih uticaja ovde govorili (internacionalizmima, kogantima, lažnim prijateljima i kognatima, procesima semantičkog uklapanja i proširivanja, pozajmljenicama i sl.). Takav bi materijal čak mogao sadržati i paralelne tekstove na dva ili više jezika na čijem primeru bi se međujezički kontakti najbolje mogli uočiti. Ne manje važno svakako je i uvežbavanje sintetizovanja autentičnog teksta bogatog prenosivim sadržajima iz već poznatih jezika. Nastavni materijal koji bi podsticao na međujezičko promišljanje trebalo bi da sadrži i neki zabavni, podsticajni materijal koji bi olakšao uviđanje i korišćenje veza između L1-L2-L3-L3+ (kvizove, igre pogađanja i prepoznavanja). Eksplicitno podučavanje strategija za osvešćeni rad na tekstu uključuje svakako i raznovrsne metajezičke zadatke koji se mogu raditi i samostalno, ali pravi efekat imaju tek u radu u paru i grupi, kada se znanje ko-konstruiše i veze lakše uočavaju zajedničkim zalaganjem. Na taj način postiže se još jedan važan cilj savremenog obrazovanja uopšte, a to je razvijanje veće autonomije u učenju i proaktivno učešće učenika u nastavnom procesu.

Umesto zaključka

Rad na osvešćivanju i efikasnijem korišćenju međujezičkih uticaja u nastavi L3/L2+ pokazao se već kroz brojna istraživanja učenja trećeg jezika kao neophodan za bolje postignuće i veće razumevanje i zadovoljstvo u dodavanju stalno novih stranih jezika jezičkoj biografiji svakog od nas. Ovde opisano istraživanje, uz sve nužne nedostake koje nosi mali broj ispitanika, veoma usko specifičan kontekst učenja i tip ispitanika, može, nadamo se, biti još jedan od mnogih pokušaja da se bolje razume i opiše ono što mnogi nastavnici a i učenici u nastavnom procesu osećaju – a to je da prethodno učeni jezici mogu i treba da pomognu i savladavanju novog.

Bez obzira na prepreke i poteškoće koje se na tom putu mogu pojaviti, uvereni smo da je vredno pokušaja razvijati kulturu „razmišljanja naglas u učionici" (Christ 2001), kao put kao boljem razumevanju i korišćenju resursa koji nam stoje na raspologanju kada učimo L3/L3+. Na taj način dobijamo učenike kao aktivne istraživače sopstvene jezičke prakse (kroz uočavanje, poređenje, preispitivanje, preispitivanje, kreiranja pretpostavki, revidiranje, refleksije o strukturi i unutrašnjoj povezanosti jezika), a to onda nemivno povlači i pojačanu motivaciju i zadovoljstvo stalnog otkrivanja sveta jezika. Ostaje za neke buduće studije da se ispita mogućnost ovakvog pristupa učenju jezika i na drugim nivoim učenja, pa čak kako neke studije pokazuju (Christ 2001) i na znatno mlađem, osnovnoškolskom uzrastu, budući da su već i tada učenici u stanju da uočavaju, opišu i diskutuju o različitim segmentima procesa učenja stranog jezika, pa i o međujezičkim uticajima.

Bibliografske reference

1. Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4): 459–484.
2. Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity, U: Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy*. Theory and Method, Malden, USA:Blackwell Publishing, 238-254.
3. Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (2001b). *Beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
4. Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Fachverband Moderne Fremdsprachen*, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2: 2-9.
5. Cook, V. (1992): Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42(4), 557-591.
6. Crystal, D. (2006). *How Language Works*. New York:The Overlook Press.
7. De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
8. De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon Multilingual Matters.
9. Ecke, P. & Hall, C. J. (2000). Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 31–37.
10. Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third Language. Evidence from errors and tip-of-the-tongues states. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 90–114.
11. Ecke, P. (2015). Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(02), 145–162.
12. Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
13. Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. U: Bonnet, A. & P.

Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 127-150.
14. Herdina, P. & Jessner, U. (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. *Multilingual Matters*, 121. Clevedon: Cromwell Press Limited.
15. Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change . *Linguistics and Education,* 19 (4), 351-365.
16. Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? U: B. Hufeisen, & B. Lindemann (eds.), *Tertiùrsprachen. Teorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169-183.
17. Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 1–13.
18. Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36: 200–207.
19. Jarvis S., Pavlenko A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York and London: Routledge.
20. Kellerman, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. U: S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
21. Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419–465.
22. Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication* 3: 11–46.
23. Meissner, F.J. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute*. 31: 1, 55-67.
24. Neuner, G. (2004). The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. U: B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *The plurilingualism project: Tertiary language learning—German after English Strasbourg*: Council of Europe, 13–34.
25. Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York: Routledge.
26. Odlin T. (1989). *Language transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.

27. Odlin, T. & Jarvis, S. (2004). Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland, *International Journal of Multilingualism*, 123-140.
28. Palmer, J. C. (2003). Summarizing techniques in the English language classroom: An international perspective. *PASAA*, 34, 54-63.
29. Paradis, M. (2009). Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. *Studies in Bilingualism 40*. Amsterdam: John Benjamins.
30. Rauch, D. P., Naumann, J. & Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism,* 16, 402-418.
31. Ringbom, H. (1987). *The Role of L1 in Foreign Language Learning.* Clevedon Multilingual Matters.
32. Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. U: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 59-68.
33. Ringbom H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
34. Safont J., & Pilar, M. (2005). *Third language learners. Pragmatic Production and awareness*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
35. Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44.
36. Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
37. Wang, T. (2013). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Factors influencing interlanguage transfer. *Studies in Applied Language and TESOL*, 13(2), 99-114.
38. Wei, L. (2006). The multilingual mental lexicon and lemmatransfer in third language learning. *International* Journal of Multilingualism, 3, 88–104.
39. Weinreich, U. (1953). Languages in Contact. The Hague: Mouton.
40. Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production Implications for a Polyglot Speaking Model. Applied Linguistics, 19, 295-333.

Danijela Đorović

Crosslinguistic influence on L3 learning: lexico-semantic transfer in academic writing

Summary

The process of L3 learning as well as the interlanguage development of L3 differ considerably from learning L2, due to a number of potential sources of cross-linguistic influence. This paper examines the impact of L2 literacy on learning L3 within the tertiary course of Italian for students of Social Sciences and Humanities, with a special focus on the development of academic writing at its early stages. The purpose of the study is to establish the presence of lexico-semantic transfer in the 40 summaries written by students of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. The results of the study indicate that the mistakes made in our students' first attempt at academic writing in the form of summary are often caused by formal lexical and semantic transfer from their L2. However, this sort of cross-linguistice influence is not necessarily negative, as it may be useful for increasing language awareness in L3 learning settings, especially if introduced explicitly in the teaching and learning process.

ПАПРИЋ Маријана
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Србија
marijana.papric@uf.bg.ac.rs

ТИПОЛОГИЈА ТЕКСТА И ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Сажетак: *Предмет истраживања је текст и типови текста у настави руског језика струке на нефилолошким факултетима. Текст се разматра као основна јединица рада и средство за реализацију циљева наставе. Он је извор актуелних информација из света струке и науке и истовремено важно средство за формирање комуникативних компетенција и језичких вештина у сфери професионалне комуникације. У раду се указује на значај и улогу монолошког и дијалошког типа текста, као и на различите варијанте научних текстова који се примењују у настави језика струке. Циљ истраживања је да се издвоје основни функционално-семантички типови текста који су релевантни за професионално оријентисану наставу страног језика, да се испита њихов квалитет и заступљеност у актуелним уџбеницима руског језика за студенте нефилологе. Резултати истраживања треба да покажу да ли је понуђена типологија текста комуникативно функционална, да ли је саображена циљевима наставе, тј. да ли у довољној мери подстиче развој професионалних језичких вештина, те да понуди потенцијалне смернице за унапређивање квалитета наставних садржаја, пре свега научно-стручног текста који има приоритетно место у настави језика струке.*

Кључне речи:

језик струке, руски језик, текст, типологија текста, језичке вештине

Увод

Наставу страног језика на нефилолошким факултетима одликује низ специфичности у односу на општи курс страног језика, при чему важну улогу у формирању језичких вештина има научно-стручни текст. Текст

је основно средство за реализацију циљева и задатака у професионално оријентисаној настави страног језика, извор актуелних садржаја у домену струке и науке, материјал за изучавање саме природе научног текста и његове смисаоно-логичке структуре. Због тога се одабиру наставних текстова, техникама рада са текстом – читању и извлачењу неопходних информација, вештини трагања за актуелним научним и стручним садржајима, као и пратећем систему језичких вежбања, поклања посебна пажња. Одабир текстова зависиће од низа фактора: актуелности теме и њене релевантности за будућу струку, од језичко-композиционе структуре текста, сложености садржаја, лексичко-граматичког састава, терминолошких јединица, али и реалних комуникативних потреба студената којима је текст намењен.

Предмет овог рада је научно-стручни текст и типови текста који имају примену у настави руског језика струке на нефилолошким факултетима. Проблематика која је предмет истраживања сагледава се са теоријског и практичног аспекта. Увидом у теоријске радове из ове области уочили смо да не постоји јединствена типологија, већ више могућих типологија у зависности од критеријума који се узимају као основа за поделу (Черненко 2008; Чернявская 2010; Адамович 2019). Практични аспекти обухватају емпиријску анализу актуелних српских и руских уџбеника руског језика за студенте нефилологе са циљем да се издвоје основни функционално-семантички типови текста који су релеванти за језик струке. Циљ истраживања је да се утврди да ли је понуђена типологија комуникативно функционална и у довољној мери саображена специфичним циљевима наставе, да ли задовољава у погледу обима и тематике, да ли је прилагођена реалним интересовањима и потребама студената нефилолога, као и да ли подстиче развој језичких вештина које су релевантне за будућу професионалну комуникацију.

Као узорак за анализу послужили су текстови из седам уџбеника српских и руских аутора који се примењују у настави руског језика на нефилолошким факултетима (в. *Изворе*). Резултати емпиријске анализе показаће да предложена типологија није коначна, те да је поред већ уочених, могуће издвојити нове функционално-семантичке типове текста, који на основу својих језичко-стилских одлика и комуникативних функција могу бити релевантни за будућу професионалну и пословну комуникацију младих стручњака различитих профила.

Циљеви наставе. Монолошки и дијалошки текст

Специфични финални циљеви наставе језика струке условљавају и детерминишу укупан квалитет и исходе наставе страног језика на нефилолошким факултетима. Од циљева наставе зависиће основни методички принципи, наставни садржаји, облици и средства рада (Кончаревић 1996). Када је реч о настави руског језика струке, као основни циљеви најчешће се наводе обнављање и проширивање знања из претходног школовања, развијање техника читања и рада на тексту, усвајање терминолошке лексике, развијање навика служења стручним речницима, глосарима и научно-стручном литературом на руском језику, унапређивање професионалних језичких вештина, укључујући и вештину превођења текстова из домена струке и науке (Раичевић 2011; Папрић 2018: 50).

У вези са овако дефинисаним циљевима наставе поставља се питање одабира наставних садржаја, пре свега текстова као репрезената научних дисциплина које се изучавају на конкретним нефилолошким факултетима. Сав наставни материјал – лексички, граматички, говорни, уводи се у наставу кроз текст, као основну методичку јединицу рада и организације наставних садржаја (Митрофанова 1985; Клобукова 1987; Мотина 1988; Буре et al. 2003; Рачкаускайте 2004; Абжанова 2017; Адамович 2019). Дакле, какав треба да буде наставни текст из аспекта задатака и циљева који стоје пред наставницима језика струке? Да ли је довољно да текст само репрезентује специфичне карактеристике научне прозе – терминолошку лексику и најтипичније структурно-семантичке моделе релевантне за језик науке? Да ли обавезно мора бити „граматикализован“ или може садржати говорне теме и ситуације из домена струке, без обавезне „граматикализације“ садржаја? Да ли би, пак, адекватнији био тематски актуелан текст, који би пружао могућност рада са јединицама различитих језичких нивоа (лексичким, морфолошким, синтаксичким) карактеристичним за научни стил и истовремено омогућавао активирање и увежбавање различитих језичких вештина (читање, писање, говорење, превођење)? Резултати анализе актуелних уџбеника и сама наставна пракса показују да, када је реч о руском језику струке, у настави доминира последњи тип текста.

Анализа коју смо спровели показује да су текстови заступљени у уџбеницима монолошког и дијалошког типа. Доминира монолог, мада је у уџбеницима новијих издања, уз монолошке текстове, све више присутан и дијалог. На часовима руског језика струке читају се и обрађују текстови

научног стила из области блиских предметима који се похађају на студијама, коментарише се њихов садржај, тумаче нови термини и преводе сложенији делови текста, спроводи се лексичко-граматичка и синтаксичка анализа, издвајају се и коментаришу функционално-семантички модели и синтаксичке конструкције типичне за језик науке. Ова форма рада треба да оспособи студенте за читање стручне литературе и да их припреми за полагање колоквијума и годишњег испита из руског језика. Међутим, поставља се питање да ли су наведене форме рада довољне за учење страног језика и да ли могу задовољити интересовања и комуникативне потребе студената, посебно у почетним етапама упознавања са језиком струке који се неретко временски подудара са почетком студија, када студенти тек улазе у свет науке и не владају стручном материјом, као ни терминологијом из области коју студирају. Због тога ће избор текстова зависити од циљева постављених у појединим фазама, тј. етапама извођења наставе, при чему треба узети у обзир предзнање студената, њихове психолошке карактеристике и интелектуалне склоности, језичке афинитете, интересовања, комуникативне потребе и способности.

На почетку студија студенти најчешће пролазе кроз процес социјализације и адаптације новој средини и новом начину учења, међусобно се слабо познају, те је потреба за комуникацијом у овом периоду изражајнија. У том смислу часови страног језика представљају одличну прилику за комуникацију, упознавање и размену текућих информација. У овој фази учења дијалог може играти значајну улогу. Теме као што су сусрет, познанство, представљање, учтиво обраћање саговорнику, иницирање дијалога, разговор о факултету, библиотеци, превозу, постављање питања и давање кратких усмених одговора, могу послужити као добар увод у наставу општег страног језика, али и језика струке. Дијалошки текстови са елементима разговорног стила представљају добар материјал у првој – корективној етапи наставе, а уједно и поуздан темељ за развој и усавршавање професионалних говорних вештина у каснијим, тзв. „продужним“ или вишим етапама учења.

Као пример једног таквог дијалога који воде протагонисти уџбеника (студенти Правног факултета), а који спаја домен општег и професионалног, наводи ауторка Јелена Гинић (2018: 144):

У расписания занятий
Виктор: Саша, когда следующая пара начинается?
Саша: Без двадцати два. У нас сейчас перерыв на обед, ещё полчаса.

Виктор: Скажи, кто читает следующую лекцию?
Саша: Профессор Алексей Петрович Алёхин, *Введение в правоведение*.
Виктор: До скольких у нас сегодня занятия?
Саша: До трёх. Ещё занятия по *Общему конституционному (государственному) праву* и
по *Русскому языку и культуре речи*.
Виктор: Пошли обедать. Ещё две пары и в бассейн.

Наведени дијалог уводи студенте у тему, тј. обраду научно-стручног текста из одређене области права. Демонстрирају се елементи општег и академског језика, које, према мишљењу ауторке, не треба посебно одвајати, већ неговати оба вида комуникације који се преплићу кроз многе теме и студентима нуде једну ширу комуникативну компетенцију (исто: 140).

На вишим етапама наставе језика струке један од основних циљева је овладавање монолошким говором. Језик науке – писмени и усмени, у значајној мери је монолошки, мада монолог може функционисати и као саставни део дијалога, на пример у оквиру научне дискусије. Монолог као вид језичке делатности одликују одређене лингвистичке и психолошке карактеристике. Монолошки говор је сложенији и комплекснији од дијалошког. Он је пре свега резултат индивидуалне мисаоне и говорне делатности. Одвија се у континуитету и без прекида, при чему ток формирања мисли тече паралелно са процесом говорења. Осим тога, монолог је слободнији и мање зависи од сабеседника. Говорник жели да искаже одређени садржај, те у складу са тим бира одговарајућу језичку форму и начин на који ће градити свој усмени исказ. Дакле, монолог је организовани начин говора, а сваки појединачни елемент, као и читав говор, тј. монолог у целини, унапред су осмишљени и испланирани. За дијалог је карактеристична једноставнија језичка структура и брза размена реплика, при чему су реплике међусобно повезане и условљене једна другом. По правилу су кратке, а размена се одвија спонтано, без било каквог претходног планирања и осмишљавања (Митрофанова 1985; Буре et al. 2003).

Карактерне разлике између дијалошког и монолошког говора диктирају различит приступ у одабиру и анализи језичког материјала, пре све текста, као и формирању специфичног система вежбања за обучавање овим видовима усменог изражавања у оквиру наставе страног језика струке. Основни извор монолошких саопштења биће научно-стручни

текст који представља својеврсну јединицу везаног говора. У зависности од степена самосталности и креативности коју испољавају студенти у обликовању својих монолошких исказа на страном језику, можемо говорити о различитим нивоима формираности навика и умења усменог монолошког изражавања.

Руски аутори Рогова и Верешчагина указују на три нивоа у процесу формирања монолошког говора (Рогова, Верещагина 1988: 166-167).

I ниво – репродуктивни. Овај ниво карактерише потпуно одсуство самосталности и креативности у обликовању монолошких исказа. Језичка средства за формирање исказа (како рећи), као и садржај исказа (о чему говорити), задају се споља, најчешће од стране наставника.

II ниво – репродуктивно-продуктивни. У овој етапи јављају се извесни елементи самосталности и креативности у обликовању исказа. Они се манифестују кроз варирање усвојеног језичког материјала, његову примену у новим ситуацијама, као и логичко-композиционој структури исказа. Међутим, у овој фази и даље већи део исказа има репродуктивни карактер.

III ниво – ниво продуктивног монолошког усменог говора. Овај ниво карактерише висок степен самосталности у креирању монолошког исказа. Студенти су, по правилу, способни да на основу свог језичког знања и искуства искажу своје мишљење и лични став према одређеним садржајима, да дају оцену, изразе слагање или неслагање и формирају свој усмени исказ по сопственој жељи и замисли.

Резултати анализе коју смо спровели, међутим, показују да се уџбеници углавном базирају на текстовима који одражавају писмену форму комуникације (монолог у писаној форми), што захтева од наставника додатне напоре за трансформацију образаца писменог говора у усмени, издвајање кључних речи и састављање реплика за рад у пару по ситуацијама.

Када је реч о дијалошком говору, обучавање обично почиње од разраде различитих типова питања: *општих* (Ты учишься в Белградском университете?), која развијају умење слушања и давања потврдних или негативних одговора; *алтернативних* (Ты учишься в Москве или в Белграде?) која уче имитацији и трансформацији питања у пуни одговор; *специјалних* (Кем ты хочешь стать?) која у формулисању одговора захтевају самосталност, креативност и изношење сопственог става. Наведени типови питања се уводе постепено и увежбавају одвојено на различитим часовима. У свему овоме важну улогу игра адекватно

одабран и дидактизиран дијалошки текст усменог или писменог типа. Временом, вежбања на бази *пӣтање – одго̄вор* проширују се увођењем нових реплика за подстицање и стимулисање дијалога, реплика које одражавају лични став говорника према предмету разговора или другим учесницима дијалога. На тај начин студенти проширују и богате свој репертоар изражајних могућности, развијајући навике и умења брзог реаговања на усмене исказе саговорника (Демьяненко et al. 1984: 151-160; Буре et al. 2003: 209-221; Папрић 2016: 352-356).

У савременој настави руског језика струке говорење је у тесној вези са другим видовима говорне делатности и усваја се комплексно, тј паралелно са њима. Ово се нарочито односи на ниже етапе учења руског језика, када говорење има важну улогу у развијању аудирања, читања и писања. Међутим, анализа актуелних уџбеника руског језика за студенте нефилолошких факултета показује да су текстови на којима се базира настава углавном погодни за развој рецептивних језичких вештина – различитих техника читања и разумевања садржаја текста, извлачење кључних информација, уочавање и идентификовање граматичких јединица типичних за језик науке. Овакав одабир текстова у складу је са горе наведеним циљевима наставе: обнављање знања из претходног школовања, развој техника читања и служења стручном литературом, проширивање вокабулара стручном терминологијом и превођење стручних саопштења са руског на српски језик. Међутим иако је у настави руског језика на нефилолошким факултетима акценат више на рецептивним језичким вештинама, умења усменог изражавања задржавају своје место и улогу као обавезне пратеће вештине у функцији језика струке.

Научни стил и његове подваријанте

У настави руског језика струке са студентима нефилолозима доминантна сфера комуникативне делатности је научно-наставна сфера, отуда се настава највећим делом базира на текстовима научног стила. Овладавање научним стилом ауктуелно је у свим образовним профилима, укључујући и нефилолошки, а у зависности од конкретних циљева наставе може се одвијати на рецептивном (праћење научне и ужестручне литературе) или продуктивном плану (самостално састављање усмених и писаних саопштења на научне и стручне теме) (Кончаревић 1996: 185–186).

У раду са студентима нефилолозима руски језик је не само средство комуникације, већ и извор научних информација, стога се овладавање

научним изразом одвија на два плана: 1) на плану тзв. *општенаучног стила* (неутралних и научно-популарних текстова) са акцентом на конретном подстилу (друштвено-хуманистичких, научно-техничких или природних наука); 2) на плану *микростила* научних и стручних текстова репрезентативних за конкретне дисциплине (нпр. филозофија, право, педагогија, психологија, итд).

При планирању наставе и одабиру наставних текстова потребно је водити рачуна о језичком предзнању студената, о њиховим комуникативним потребама за изражавање стручних садржаја на руском језику, али и о степену специјалистичких знања из научних области које су предмет студирања. Стога је методички сврсисходније базирати наставу најпре на материјалима тзв. неутралних и научно-популарних текстова (као извор могу послужити уџбеници општег типа, дневна штампа, као и научно-популарни часописи) из области науке које треба да буду део општег образовања и културе сваког појединца (Кончаревић 1996: 187). У том смислу поједини аутори предлажу различите облике адаптације научног текста, кроз смањење обима и дубине излагања у складу са нивоом предзнања студената, замену научне анализе дескрипцијом или компарацијом, тј. проналажењем аналогних примера и појава у свакодневом животу (Клобукова 1987).

Стручњаци се углавном слажу у томе да доминантно место у настави припада аутентичним текстовима научног стила. Међутим, резултати истраживања показују да поред оригиналних, тј. неадаптираних текстова, важно место у уџбеницима имају научно-наставни и научно-популарни текстови. Ово се посебно односи на почетне фазе упознавања са страним језиком струке, када је развој професионалних језичких компетенција код студената тек у зачетку (Кончаревић 1996; Назаренко 2000; Папрић 2016; 2019: 71).

Научно-популарни текстови могу садржати елементе различитих стилова, те као такви служити као изврсни примери функционисања језика у различитим сферама комуникације (административно-пословној, информативно-публицистичкој, научној, књижевно-уметничкој, разговорној). У наставку излагања наводимо пример научно-популарног текста из уџбеника руских аутора за студенте друштвено-хуманистичких факултета:

Развитие математики началось тогда, когда человек стал использовать абстракции сколько-нибудь высокого уровня. Простая

абстракция – числа. Осмысление того, что два яблока и два апельсина, несмотря на все их различия, имеют что-то общее, а именно занимают обе руки одного человека, – качественное достижение человеческого разума.

Ещё в древности люди узнали, как считать конкретные объекты, и поняли, как вычислять и абстрактные количества: дни, сезоны, годы. В результате элементарного счёта сформировалась арифметика: сложение, вычитание, умножение и деление чисел.

*(*Одломак из одељка «*Математика: фундамент общественной жизни и универсальный язык»)* (УР[1]: 199)

Наведени одломак представља спој општег језика и језика науке. Одликује га јасна структура текста, одсуство сложених граматичких конструкција и апстрактних термина, једноставност и динамичност у начину излагања, па чак и извесна доза хумора у појединим сегментима садржаја. Текст је разумљив и тематски погодан за обраду како са студентима друштвено-хуманистичког усмерења, тако и са студентима природног усмерења.

У почетним и средњим етапама наставе језика струке важну улогу имају и научно-наставни текстови. По општим одликама и начину излагања овај тип текста налази се на граници између строго научног (академског) и научно-популарног. Он треба да на приступачан и разумљив начин презентује студентима одређене садржаје из области науке, тј. да направи својеврстан спој између науке и педагогије (Романова, Филиппов 2006). Као илустрација може послужити научно-наставни текст из уџбеника руског језика за студенте педагошких факултета. Његов циљ је да на доступан начин приближи студентима одређене педагошке појмове:

С понятием «метод» связаны еще два понятия: «средство» и «прием».

Средствами обучения являются все приспособления и источники, которые помогают учителю учить, а ученику учиться, т. е. то, что помогает ему организовать познавательную деятельность учащихся. Это слово учителя, учебники, пособия, книги, справочная литература, учебные лаборатории, технические средства обучения и т. д. Прием

1 *Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов* (2013)

– это деталь метода. Например, рассказ – это метод обучения; сообщение плана – это прием активизации внимания, способствующий систематичности восприятия.

*(*Одломак из одељка «*Методы Обучения*»)
(РЈСП[1]: 41)

У вишим етапама наставе (мастер и докторске студије), када студенти већ владају општим одликама научног израза и познају струку за коју у се определили, настава се може одвијати на материјалима строго научних (академских) текстова. Они се одликују највишим степеном апстрактности, строгости, логичности, прецизности. Најчешће су то одабрани одломци из научних радова, монографија, енциклопедија, чланака из научних часописа или приручника. Академски текстови веће дужине могу послужити као добар материјал за усавршавање техника дијагоналног читања, као и за различите облике професионалног усменог и писменог изражавања (презентација, реферисање, дискусија, анотација, план, тезе, конспект, рецензија, реферат). Као пример академског стила наводимо текст из уџбеника намењеног студентима Учитељског факултета у Београду:

И. П. Павлов показал, что в основе высшей нервной деятельности лежат три компонента: сила (индивид сохраняет высокий уровень работоспособности при длительном и напряжённом труде, быстро восстанавливается, не реагирует на слабые раздражители), уравновешенность (индивид остаётся спокойным в возбуждающей обстановке, легко подавляет свои неадекватные желания) и подвижность (индивид быстро реагирует на изменения ситуации, легко приобретает новые навыки). И. П. Павлов соотнёс выделенные им типы нервных систем с психологическими типами темпераментов и обнаружил их полное сходство.

*(*Одломак из текста «*Типы темперамента И. П. Павлова – классификация темпераментов на основе типов нервной системы*»)
(ВОИ[2]: 243)

1 *Руски језик за студенте педагошких факултета: практикум* (2019)

2 *Воспитываем, обучаем, играем: уџбеник руског језика за студенте Учитељског факултета* (2015)

Функционално-семантички типови текста

Функција језика науке, међутим, не своди се само на саопштавање и објашњавање одређених чињеница и појава из стварности која нас окружује. Језику науке својствено је расуђивање, промишљање, изношење научних чињеница, тумачење и доказивање објективне истине. Због тога само научно излагање, како примећује М. Чаркић, има узрочно-последични след, где једна чињеница, једна истина, произилази из претходне, и истовремено узрокује, тј. доказује наредну, и тако редом (Чаркић 2002: 166). Наведене функције нашле су свој одраз у формалној структури научног текста, те у зависности од конкретних комуникативних интенција аутора, тј. комуникативних функција текста, можемо издвојити више различитих функционално-семантичких типова: текст – саопштење, текст – опис, текст – приповедање, текст – објашњење, текст – расуђивање, текст – дискусија, текст – доказивање, текст – закључивање (Черненко 2008). На бази наведених типова текста формирају се професионалне језичке и говорне компетенције студената. У наставку излагања наводимо примере из уџбеника који су били предмет анализе:

Текст – саопштење

В стране из-за удара молнии в год сгорают десятки домов. В этом году в результате первого грозового шторма загорелись два дома, дерево, подстанция и погибла собака.

Сёстры Анна и Элла, проживающие в деревне Н., утром во вторник вдруг услышали громкий треск. Женщины не могли даже предположить, что в их дом попала молния, но тут по комнатам стал распространяться дым.

Пожарные быстро прибыли на место, и дом не пострадал…

(Одломак из текста «*Дома сгорели из-за удара молнии*»)
(РЈС[1]: 46)

Текст – приповедање

Новую страницу в истории славянских народов открывает IX век. Начинается процесс собирания славянских племён под единой княжеской властью.

1 *Русский язык для спасателей* (2011)

В то далёкое время среди восточных славян выделялись два племенных союза: Северный, во главе с Новгородом, и Южный, во главе с Киевом. Объединение этих главных восточно-славянских центров привело к образованию в 862 году мощного древнерусского государства – Киевской Руси, существовавшей в IX – XII веках и по своим размерам и значению в то время занимавшей одно из первых мест в Европе

*(*Одломак из текста «*История образования единого Русского государства»)* (УР: 178)

Текст – опис

Интерьер в помещении детского сада оформляется в мягких тёплых тонах. Деревянная мебель покрыта прозрачным лаком. Деревянная площадка на улице, приспособления для лазанья и удерживания равновесия, качели и обязательно большая песочница – ведь детям нужно резвиться, и они обожают копаться в песке

*(*Одломак из текста «*Вальдорфский детский сад. Что это такое?»)* (ВОИ: 196).

Текст – објашњење

Догмат – значение этого слова, употребляемого не в одном только богословии, выясняется из того смысла, в каком оно употреблялось в античной литературе. У Цицерона словом догма обозначались такие доктрины, которые, будучи общеизвестными, имели значение неоспоримой истины. […] В Новом Завете, в книге Деяний (15, 20-28) в первый раз словом догма обозначаются те определения Церкви, которые должны иметь непререкаемый авторитет для каждого ее члена.

(Одломак из сегмента «Техника превођења теолошког текста») (РЈТ[1]: 117-118)

Текст – расуђивање

Действительно ли Пётр и его эпоха были перерывом между старой и новой Россией? Действительно ли культура новой России пошла целиком за Западом, оборвав традиции и зачеркнув всё наследие старой Руси?

1 *Руски језик у теологији: обликовање теолошког текста, техника превођења* (2011)

Уже в XIX в. в этой точке зрения стали сомневаться историки русской литературы – А. Пыпин, В. Истрин, А. Соболевский. Но и эти учёные не сомневались в том, что перерыв был, что он был вызван «западным влиянием». Речь шла только о том, чтобы этот «перелом» рассматривать на протяжении более длительного времени

(Одломак из текста «*Была ли эпоха Петровских реформ перерывом в развитии русской культуры?*») (РЯРК[1]: 231)

Текст – дискусија

– Бытует мнение, что в православной традиции роли мужа и жены четко распределены. Мужчина – глава семьи, добытчик и, как говорится, «имеет право», а участь женщины быть кроткой, послушной домохозяйкой, и у нее есть только обязанности. Так ли это?

– Конечно это не так. Как мужчине, так и женщине принадлежит особая роль в браке. Это не значит, что один из супругов может неуважительно относиться к другому, принуждать его к чему-либо. Должно быть согласие, которое скрепляет брачный союз. Если супруги, как призывал людей апостол Павел, «добровольно носят бремена друг друга», – это создает почву для искреннего мира в семье.

(Одломак из интервјуа са Његовом Светошћу Патријархом московским и целе Русије Алексијем II) (РЈ КМЦ[2]: 193)

Текст – доказивање

Эти чеканные формулировки показывают, какой остроты и зоркости достигла богословская мысль Восточной Церкви в V веке, и вместе с тем – с какой осторожностью пользовались Отцы терминами и формулами, пытаясь «выразить невыразимое». Все четыре термина, говорящие о соединении природ, строго апофатические — начинаются с приставки «не-». Этим показано, что соединение двух природ во Христе есть тайна, превосходящая ум, и никакое слово не в силах описать ее.

(Одломак из текста «*Христос веры: две природы*») (РЈТ: 165)

1 *Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля* (2009)

2 *Руски језик у комуникацији и мисији Цркве: функционални стилови, ресурси, жанрови* (2014)

Текст – закључивање

В результате политических событий XIII-XIV веков различные части древнерусской народности оказались разобщены. Это привело к образованию трех братских народностей – русской (Великая Русь), украинской (Малая Русь) и белорусской (Белая Русь).

*(*Одломак из текста «*История образования единого Русского государства»)* (УР: 180)

Наведени функционално-семантички типови текста актуелни су у настави страног језика струке независно од образовног профила. Комуникативне функције попут саопштавања, описивања, дискутовања, расуђивања, доказивања, закључивања и др. део су професионалне комуникативне компетенције младих стручњака свих профила, те као такве представљају неизоставни део садржаја наставе страног језика струке. Укључивање у наставне материјале текстова различитих комуникативних типова и композиционе структуре (монолошких и дијалошких) помоћи ће студентима не само да обогате своја професионална и стручна знања и развију навике читања литературе из области струке и науке, већ и да се упознају са специфичним карактеристикама научне прозе и унапреде своје усмене и писмене компетенције на руском језику, да овладају различитим језичким вештинама и стратегијама вођења дијалога, аргументованог изношења сопственог става, расуђивања, доказивања и закључивања, служећи се својим стручним знањем и репертоаром изражајних могућности који су развијали и усавршавали на часовима језика струке.

Закључак

Резултати анализе коју смо спровели показали су да су у уџбеницима руског језика за студенте нефилологе заступљени сви наведени типови текста. Строгих граница међу њима нема, те се тако у тексту – приповедању могу наћи елементи саопштења, у расуђивању – елементи дискусије, у доказивању – закључивање и сл. Предложена типологија показује да се овладавање језичким вештинама у настави језика струке одвија комплексно, тј. на бази њихове узајамне повезаности и прожимања. Основну јединицу комуникације и организације наставних активности представља текст, који је уједно и база за развијање и усавршавање свих језичких вештина – продуктивних и рецептивних.

Предложена типологија не своди се искључиво на текстове научног стила и његове подваријанте. Напротив, она пружа широке могућности за проширивање поља комуникативне делатности студената укључивањем у наставне садржаје елемената из других домена комуникације. Тако се у понуђеној типологији могу наћи актуелне друштвено-политичке теме, текстови из административно-пословне сфере, различити културолошки садржаји, књижевно-уметнички текстови, али и теме из свакодневице. Укључивање тема из различитих домена комуникације отвара могућност увођења у наставу језика струке елемената других функционално-језичких стилова, који би обогатили наставне садржаје, а студентима омогућили да проширују своју комуникативну делатност и језичке компетенције на различите сфере комуникације.

Понуђена типологија није једина, ни коначна, те се као таква може допуњавати новим функционално-семантичким типовима текста који могу наћи место у уџбенику руског језика струке. Резултати истраживања могу имати значајне импликације за наставу руског језика са студентима нефилолозима и потенцијално пружити подршку наставницима и стручњацима у овој области у планирању наставе, одабиру наставних садржаја, а пре свега наставно-научног и стручног текста као основне јединице рада у области професионалне комуникације.

Библиографске референце

1. Абжанова, А.Х. (2017). Отбор и классификация текстов по специальности на занятиях по русскому языку. У: Имбраева, Б.М (ed.). *Инновационные технологии на транспорте: образование, наука, практика. Материалы XLI Международной научно-практической конференции КазАТК им. М. Тынышпаева*. Преузето са *https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30049063_78975961.pdf* (приступљено 20. марта 2022).
2. Адамович, М. (2019). Роль текста в обучении русскому языку для специальных целей в сербской языковой среде. *Руссистика без границ.* 4, 76-84 Преузето са *https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42626467_40299966.pdf* (приступљено 15. јуна 2021).
3. Буре, Н. А., Быстрых, М. В., Вишнякова, С. А. et al. (2003). *Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. Заведений*. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М: Издательский центр «Академия».
4. Гинић, Ј. (2018). Од традиционалног ка савременом уџбенику руског језика правне струке. У: Вујовић, А., Шипрагић Ђокић, С., Папрић, М. (ур.). *Страни језик струке и професионални идентитет: тематски зборник*. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије, 139–154.
5. Демьяненко, М. Я., Лазаренко, К. А., Мельник, С. В. (1984). *Основы общей методики обучения иностранным языкам*. Киев: Вища школа.
6. Клобукова, Л. П. (1987): *Обучение языку специальности*. Москва: МГУ.
7. Кончаревић К. (1996). *Настава страног језика на филолошким студијама: теорија и пракса.* Београд: Филолошки факултет.
8. Митрофанова, О. Д. (1985). *Научный стиль речи: проблемы обучения.* Москва: Русский язык.
9. Мотина, Е. И. (1988): *Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов – нефилологов*. Москва: Русский язык.
10. Назаренко, А. Л. (2000). *Научно-популярная литература как объект функциональной стилистики и лингводидактики: на материале английского языка*. Автореф. дис. ... докт. филол. наук, Москва: факультет иностранных языков Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Преузето са

www.dissercat.com/content/nauchno-populyarnaya-literatura-kak-obekt-funktsionalnoi-stilistiki-i-lingvodidaktiki-na-mat (приступљено 20. јануара 2021).

11. Папрић, М. (2016). *Систем наставе руског језика као језика струке на хуманистичким студијама у српској говорној и социокултурној средини: докторска дисертација (рукопис)*. Београд, Филолошки факултет Универзитета у Београду.

12. Папрић, М. (2018). Савремена настава руског језика струке: проблеми и перспективе. *Иновације у настави.* 31 (1), 43-57.

13. Папрић, М. (2019). Концепт уџбеника руског језика струке: стање и могућа решења. *Иновације у настави.* 32 (2), 67–79.

14. Раичевић, В. (2011). *Речник лингводидактичке терминологије.* Београд: Завод за уџбенике.

15. Рачкаускайте, Н. (2004). Специальный научный текст как средство обучения и усовершенствования социальных навыков при преподавании иностранного языка. *Studies About Languages.* No 6, 101-108 Преузето са *https://www.kalbos.lt/zurnalai/06_numeris/17.pdf* (приступљено 20. априла 2022).

16. Рогова, Г. В., Верещагина, И. Н. (1988). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. Москва: Просвещение.

17. Романова, Н. Н., Филиппов, А. В. (2006). *Стилистика и стили: учебное пособие; словарь*. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт.

18. Чаркић, М. Ж. (2002). *Увод у стилистику*. Београд: Научна књига.

19. Черненко, Н. М. (2008). Организация текстов научной коммуникации. Культура и текст №11. Преузето са https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-tekstov-nauchnoy-kommunikatsii (приступљено 20. марта 2021)

20. Чернявская В. Е. (2010). *Интерпретация научного текста: учебное пособие.* М.: ЛИБРОКОМ.

Извори

1. УР – Боженкова, Р. К., Боженкова Н. А. (2013). *Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов.* Москва: Русский язык. Курсы.

2. РЯРК – Дамљановић, Д. (2009). *Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля.* Београд: Завод за уџбенике.
3. РЈТ – Кончаревић, К. (2011). *Руски језик у теологији: обликовање теолошког текста, техника превођења.* Београд: Православни богословски факултет: Институт за теолошка истраживања.
4. РЈ КМЦ – Кончаревић, К. (2014). *Руски језик у комуникацији и мисији Цркве: функционални стилови, ресурси, жанрови.* Београд: Православни богословски факултет: Институт за теолошка истраживања.
5. ВОИ – Папрић, М., Белокапић Шкунца, В. (2015). *Воспитываем, обучаем, играем: уџбеник руског језика за студенте Учитељског факултета.* Београд: Учитељски факултет.
6. РЈС – Таммела, М., Нечунаева, Н. (2011). *Русский язык для спасателей.* Санкт-Петербург: Златоуст.
7. РЈСП – Терзић, С. (2019): *Руски језик за студенте педагошких факултета: практикум.* Ужице: Педагошки факултет у Ужицу.

Марианна Паприч

Типология текста и речевые навыки при обучении русскому языку для профессионального общения

Резюме

Предметом анализа предлагаемой статьи являются текст и типы текста в обучении русскому языку для профессионального общения в неязыковых вузах. Текст рассматривается как основная единица коммуникации и средство для реализации целей обучения. Он является источником актуальной информации в научно-профессиональной области и одновременно важным инструментом формирования профессиональных речевых навыков и умений. В статье рассматриваются значение и роль монологического и диалогического текстов, а также различных вариантов текста научного профиля, которые используются в профессионально-ориентированном обучении русскому языку, как иностранному. Цель исследования – выделить основные функционально-смысловые типы текста, являющиеся актуальными в обучении языку профессионального общения, оценить их качество и степень представленности в современных учебниках русского языка для студентов-нефилологов. Результаты анализа должны продемонстрировать, является ли предложенная типология коммуникативно-функциональной, согласуется ли она с задачами обучения, способствует ли в достаточной степени развитию профессиональных речевых навыков и умений, а также дать рекомендации по улучшению качества учебных материалов, прежде всего научно-профессиональных текстов, которые занимают приоритетное место в обучении русскому языку для профессионального общения.

PETKOVA Boyka
Medical University – Sofia, DEOS, Bulgaria
b.v.petkova@abv.bg

FORMATIVE FEEDBACK IN MEDICAL ENGLISH COURSES

Abstract: *Formative feedback is generated by teachers as a strategy to engage learners to constantly reflect on how they can approach, orient, and evaluate learning. It leads to successful learning outcomes and is usually conducted regularly in classrooms in various forms, including written and spoken forms. Learning through frequent responses can be motivational, informative and corrective. The objectives of this research are to show how effective it is during a lesson of Medical English. The methodology of feedback, used in this lesson, includes different methods and strategies used while teaching it – for example self and peer assessment, the application of descriptive feedback, the collaboration between the teacher and the students. The aims of the research are to promote teachers and peer learning, to clarify the criteria of a good performance, to narrow the gap between actual and desired learning performances, to deliver specific information to learners, to provide positive learning culture.*

Keywords:

formative feedback, students, teachers, Medical English, courses

Introduction

"Feedback is an important means which leads to learning gains, which can help learners to improve and accelerate learning" (Sadler, 1989: 119-144). According to Lepper and Chabay (Lepper and Chabay 1985: 217-230) " feedback is a crucial factor in motivating learning". Feedback is a form of formative assessment which focuses on continuous support to learners through the process of instruction. Feedback includes telling students what they have done well and what they need to improve. It also includes reminding students of what they were aiming to achieve (the learning intentions). High quality feedback is always given against explicit and agreed criteria for success. Instead of taking feedback as messages to be transmitted and interpreted by learners alone, formative feedback has the advantages of changing learners' conception

of learning, enhancing learner responsiveness, and helping them become independent learners. The aim of the feedback is to enhance the student-lecturer relationship, to clarify the criteria of a good performance, to narrow the gap between actual and desired learning performances, to provide positive learning culture. Providing supportive and constructive feedback to students conveys to students that the lecturer cares about their learning and believes that they can improve. Assessment is not something done to them by the teacher, who wishes to trip them up, but something done with the student. The conversation around the learning puts the student-teacher relationship at the center of the feedback loop. The methodology of the feedback includes different methods and strategies like self and peer assessment, application of descriptive feedback, collaboration between the teacher and the students, interviewing, observing, shadowing, and facilitating interactive activities with users to really understand the problem they need solved.

How can formative feedback be defined?

Formative feedback is given by teachers. It is realized as strategies which engage learners to constantly reflect on how they can approach, orient, and evaluate learning. It leads to successful learning outcomes and is usually conducted regularly in classrooms' various forms. Their forms are written and spoken. Learning through frequent responses can be motivational, informative and corrective.

Also "feedback is the essential notion that while the project is in formation, and while corrections can be made, the participants are kept abreast of areas which are working as well as other areas that may require redirection. It is also the process of providing information to the learner on his current performance so that he might modify his performance toward the goal of a final performance" (Yuzer & Kurbacak, 2021).

According to the Carnergie Mellon University the examples of the Formative feedback include asking students to:

- draw a concept map in class to represent their understanding of a topic;
- submit one or two sentences identifying the main point of a lecture;
- turn a research proposal for early feedback"

(Carnergie Mellon University, 2021).

How can the effective Formative feedback be realized?

According to Black and William (Petty, 2015) " When the classroom focuses on rewards, "gold stars" or "place in the class" ranking, then pupils look for ways to obtain the best marks, rather than become better learners. Or they simply seek to "get by" and avoid difficult tasks. Or even worse, they simply give up and "retire hurt". Also again according the same authors – Black and William "feedback to any student should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other students". According to John Hattie (Petty, 2015): "The most powerful single moderator that enhances achievement is feedback. The most simple prescription for improving education must be dollops of feedback. This does not mean using many tests and providing over-prescriptive directions. It means providing information how and why the student understands and misunderstands, and what directions the student must take to improve".

Characteristics of Formative Feedback:

Formative feedback is regarded as a form of formative assessment. It has the following characteristics:

1. **Learning Progressions** – "They refer to the design of the course overviews in each course. The course overview which presents the teaching schedule of the course enables learners to set their learning goals. In this way the learners are able to follow their development in their learning processes" (Har, 2013). For example, every academic year in the Medical University of Sofia such kind of schedule is made. It includes the topics of the course and the number of academic hours needed for presenting them.
2. **Learning goals and criteria for success** – The responsibility of the teachers is to inform the learners of the learning goals clearly so as to assist their realization in the intended learning outcomes. That is why the learner-friendly language is suitable for language proficiency of the learners. Therefore the completion of the learning goals is facilitated. For example, during a lesson of Medical English the teacher can have a conversation with the students in which he may explain the goal of the planned lesson for the success of the future doctors – how to use Passive Voice during taking a history of a patient. He will explain the construction and they will make example sentences connected with the symptoms of the diseases and their

treatment for example about the respiratory system – Do you feel shortness of breath which is caused by the virus?

3. **Descriptive Feedback** – is connected with the inclusion of discussion in the teaching. The teachers can give to the students some constructive advice and feedback to improve their learning. The feedback given has to be specific and understandable for learners. For example, when studying about the terminology of abbreviations in Medicine the teachers give advice to the learners and can make a discussion how to use them correctly – PO – by mouth; prn – as required; om – in the morning.
4. **Self and Peer Assessment** – It helps learners to develop their responsibility to evaluate their learning. This assessment should be conducted informally in the classrooms. By providing opportunities and modeling the reflection process, learners can be taught the methods of taking self- and peer- assessment. For example, when writing a clinical incident reporting during the lesson and after writing it each student will receive a sample of this reporting by the teacher and can correct the mistakes, made by himself. After that in groups the students, divided by the teacher, discuss and comment the report of their colleague and evaluate his work.
5. **Collaboration** – "It is regarded as the collaborative learning culture in the classrooms. Teachers are responsible to cultivate partnership among learners in the learning process, so that learners can benefit from peer learning. Trust and respect should also be cultivated in the classrooms, so that learners are able to make evaluations on peers' performances in a carefree environment" (Har, 2013). For example, the students work in groups and discuss these scenarios – A 25-year-old patient who is epileptic, has a poor diet, and is taking the pills wants to become pregnant,- they have to make a list of the points they want to make and the questions they want to ask this patient. The useful expressions which must be used are If you want to…, You can…, You need to/ You should…, You are going to have to…. In this situation each member of the group can evaluate the sentences of his colleague and after that they can choose the best sentences which can be used in front of this patient. Here when giving advice to the patient the students have to use the modal verbs, which have a very big role in this situation.

Rationale of Formative Feedback

"The reason of implementing formative feedback during the process of learning is to enhance students' knowledge, skills and understanding towards certain areas of content and general skills. There are two main types of formative feedback in the classrooms. They are directive and facilitative. Directive feedback is used to inform students specifically regarding their mistakes and improvements in learning. For facilitative feedback, it is used to guide students in their own revision and conceptualization. Formative feedback is also known as corrective feedback. An effective formative feedback provides information which are used to correct learners' inappropriate learning strategies, errors and misconceptions" (Manson & Bruning, 2001).

Principles of effective Formative Feedback

There are 7 principles of effective Formative Feedback:

1. **Assists and develops learners' self-assessment in learning.** "Teachers are able to achieve this principle by providing formal and structured opportunities for learners to conduct self-assessment. The self-assessment should be able to assist learners in identifying the criteria of works and making judgments on their work" (Har, 2013). According to Boud (1986), the examples of conducting self-assessment are:
   - asking learners to comment on their work. For example, when students studying Medicine make comments about the possible treatment of a patient – this is an individual work of the student which is discussed after his/her opinion is made in front of the whole group and in which the terms, studied during the lesson of Medical English about the particular system and the diseases connected with it are included in it.
   - requiring learners to compile a portfolio of their works – this portfolio has to include the tasks, given by the lecturer in each lesson which are connected to the characteristics of the different systems in the human body and the terminology connected with them and treatment of the different diseases of all the systems of the human body according to the model studied during the lesson of Medical English.
2. **Promotes teachers and peer learning.** It accompanies a conversation. This will be like an assessment on learners' work. Both teachers and students are able and encouraged to conduct evaluation in this form. By having a dialogue regarding learners' learning, learners not only

passively receive the feedback from the teachers, but are able to engage in the evaluation as a discussion. Lecturers have the responsibility to trigger a response and an on-going conversation regarding the learning performance with learners. In terms of teacher-student conversation, students can benefit from immediate response from teachers to difficulties. Furthermore, the advice given from peers is more motivational and acceptable, compared to receiving advice from the teachers. For example, when making polite requests to patients the students are encouraged to use the imperative form. The lecturer explains the formation of this grammatical form and asks the students to make polite requests. After reading them in front of the class one of the students give advice to his colleagues to soften the imperative and to add "for me, please", e.g.: "Undress for me, please". All this gives positive motivation to the other students when having a conversation with a patient to make sentences with this construction.

3. **Clarifies the criteria of a good performance.** In order to receive good productivity from learners, teachers are required to clarify the criteria of the assessment. For instance, teachers should provide a precise and concise written document of criteria sheet. Providing exemplars with comments for learners' references, conducting discussion and reflection regarding the marking criteria, providing learners opportunities to attempt the marking experience, so that learners are able to understand the marking criteria of good performance. For example, all these things are done during an exam of Medical English.
4. **Narrows the gap between actual and desired learning performances.** It is connected with the follow-up actions for teachers after providing feedback to learners. There is a study showing that the feedback given to learners will become ineffective if the learners do not take actions to improve their learning. In this case, lecturers are encouraged to allow resubmission of the assignments, model some ways to improve the learning difficulties and explain explicitly the kinds of actions which are needed to improve learners' learning performance. For example: after a test about the Locomotive system the lecturer explains the mistakes made by the students and give advice to them how to be prepared about the next test – what are the most important things to be revised. The new test will include the same exercises like the first one and they will be again about the terminology for the bones, muscles, fractures and causes of injuries and saying what is necessary politely but firmly to the

patients using the grammatical construction You need…., Do not hesitate…, If anything unusual happens…, You need to…, You are going to have to....

5. **Delivers specific information to learners.** The teachers who use the formative feedback must be very careful while using it in terms of its quantity and its amount should be under control. Too much feedback given to the students will cause difficulties for them to digest the comments. These comments which are given by the teachers should have presented the directions for learners to improve their learning, instead of the judgmental comments. So, "the feedback provided can be constructive and effective. Teachers have to design the ways to inform learners regarding the assessment requirements so that learners can close the gap between their learning performances and the desired performances. For various types of learners, different strategies can be adopted, and that a feedback sheet can be used to inform learners the requirements of the assessment, if necessary" (Har, 2013). For example, this is done before making a test about the terms and the grammatical constructions connected with the nervous system. The teacher has to explain the problems and the difficulties about the different tasks connected with this system, and the future problems about them which can be overcome.
6. **Provides positive learning culture. "**Cultivating a positive learning culture is very important for the motivational belief and self-esteem in the classroom. The positive culture in the classroom enhances the effectiveness of the teachers' feedback on learners' learning performances. Teachers can arouse learners' learning interests by praising effort" (Har, 2013). For example, during a lesson about the Locomotive System the teacher may ask the students if they know the terms about the different bones and their structure. And if they know this he may tell them that they have an excellent mark about this system and to continue studying in the same way.
7. **Provides valuable information for teachers to reconstruct their instructions.** The formative feedback reflects teachers' teaching performances. It is an instrument for teachers to understand the learning progress of learners. Teachers should follow the data collected from the formative assessment and improve the pedagogy. Because the learners' understanding of the subject is a reflection of the effectiveness of the teachers' teaching. For example, the results after the final exam of Medical English show how useful was the teacher to his students.

Educational Benefits

1. **Defining the difference.** With the aid of the realization of the formative feedback, the difference between the actual learning performance of the learners and the desired learning performance can be effectively determined. By raising questions in class frequently, asking learners to make responses about the topic of the lesson, teachers are able to assess learners' understanding of the subject. For the low achieving learners, teachers can adapt the education process so as to help the students to satisfy the assessment requirements.
2. **Rising the motivation of the students for learning.** For low achieving students, instability to the teaching topic is formed and reflected by the formative feedback. While uncertainty is formed in learners' learning, more effort is required to deal the uncertainty and improve learners' learning. Adopting formative feedback allows learners to find their uncertainty in learning and design some learning strategies to reduce it.
3. **Relieving learners' learning burden.** Learning is a process of problem solving. Formative feedback can relieve the learning burden to benefit learning, by using formative feedback, students are being given advice and instructions to solve the problem or a task.
4. **Professional development.** While students benefit from the feedback, teachers can also learn about how their teaching methods and practices influence student learning. This feedback can come from students or their own classmates. When teachers take this feedback on board and use it to inform their professional practice, they can have a more significant impact on student learning.

Advantages of the Formative Feedback.

1. **Ensuring the opportunity to improve.** It helps to emphasize the areas where the student is going wrong before they get graded. This means that the students have the chance to improve their work and increase their final mark.
2. **Providing students with confidence.** "Formative feedback gives students the trust going into the final, summative marking that they have done everything they can to improve" (Dekker, 2018).
3. **Being beneficial for lecturers.** If lecturers can see that multiple students are struggling in one particular area, the way that topic is taught can be altered ahead of the final grading.

4. **Helping students to become self-regulated learners.** With the formative feedback the students can monitor their own learning. It does not just say whether the student's answer is right or wrong, but also how to get there and which students can apply to their future learning assessments. This feedback allows to every student to assess his own work for his future personal development.

Conclusion

Formative feedback is of great importance for the process of learning. Without it the interaction between the teacher and the students will be impossible and useless. The task of the English teacher is to make the English classes more pleasant and useful for the future doctors. This will be achieved with the studied medical terminology and grammatical constructions. To be well prepared with this terminology for the future lessons of anatomy, physiology and the other clinical disciplines.

References

1. Boud, D. (1986) *Implementing Student Self-Assessment.* Sidney: Higher Education Research and Development Society of Australia.
2. Carnegie Mellon University. (2021). *Teaching Excellence & Education Innovation.* Retrieved July, 15, 2021 from *https://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/formative-summative.html*
3. Dekker, K. (2018). *Effective learning methods: The importance of the formative feedback.* Retrieved July, 15, 2021 from *https://www.studiosity.com/blog/effective-learning-methods-the-importance-of-formative-feedback*
4. Har, B. L. (2013). *Formative feedback.* Retrieved July, 15, 2021 from *https://www.eduhk.hk/aclass/Theories/Formativefeedback_28June(revised).pdf*
5. Lepper, M. R. & Chabay, R. W. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational process in computer-based education. *Educational Psychologist,* 20(4), 217-230.
6. Manson, B. J., & Bruning, R. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us.* Retrieved July, 15, 2021 from *http://dwb4.unl.edu/dwb/Research/MB/MasonBruning.html*

7. Petty, G. (2009). *Evidence based teaching.* Retrieved July, 15, 2021 from *https://ncca.ie/media/1925/assessment-booklet-3_en.pdf*
8. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
9. Yuzer, T. V. & Kurback, G. (2021). *Handbook of Research on Emerging Priorities and Trends in Distance Education: Communication, Pedagogy, and Technology.* Retrieved, July, 15, 2021 from *https://www.igi-global.com/book/assessing-university-governance-policies-relation/269121*

Бойка Петкова

Формираща обратна връзка в курсовете по медицински английски език

Резюме

Формиращата обратна връзка се генерира от учителите като стратегия за ангажиране на учащите постоянно да разсъждават върху това как могат да подходят, ориентират и оценят ученето. То води до успешни резултати от обучението и обикновено се провежда редовно в класните стаи в различни форми, включително писмени и устни форми. Ученето чрез чести отговори може да бъде мотивиращо, информативно и коригиращо. Целта на това изследване е да покаже колко ефективно е то по време на урок по медицински английски език. Методологията на обратната връзка, използвана в този урок, включва различни методи и стратегии, използвани при преподаването му – например самооценка от връстници, прилагане на описателна обратна връзка, сътрудничество между учителя и учениците. Целите на изследването са да се насърчат учителите и ученето от връстници, да се изяснят критериите за добро представяне, да се намали разликата между действителните и желаните учебни постижения, да се предостави конкретна информация на обучаемите, да се осигури положителна култура на обучение.

POLOVINA Nina
Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet, Srbija
n.polovina@sf.bg.ac.rs

DINIĆ Tanja
Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet, Srbija
t.dinic@sf.bg.ac.rs

RAZVOJ STUDENTSKIH KOMPETENCIJA KROZ PROJEKTNU NASTAVU STRANIH JEZIKA

Sažetak: *Projektna nastava omogućava autonomiju učenja, samostalno rešavanje problemskih zadataka, timski rad i interdisciplinarni pristup, a doprinosi i boljoj motivisanosti studenata. Kroz rad na nastavnim projektima podstiče se razvoj ključnih kompetencija koje su neophodne za uspešno delanje pojedinca. Pojam ključnih kompetencija kao bazičnih kategorija obuhvata šest kompetencija: kompetencije primene znanja i informacija, kompetencije jezičke komunikacije i socijalne, metodske, digitalne i lične kompetencije. U radu se analiziraju kvalitativna mišljenja i kvanititativno vrednovanje studenata koje se odnosi na sticanje kompetencija kroz projektnu nastavu i njene faze. Rezultati istraživanja su pokazali da projektna nastava u značajnoj meri utiče na razvoj odabranih ključnih kompetencija.*

Ključne reči:

kompetencije, projektna nastava, strani jezik, učenje

Uvod

U današnje vreme stalnih društvenih promena potrebno je modifikovati i nastavu stranih jezika, jer ona treba da pomogne studentima u njihovom osposobljavanju da prate savremene trendove u svakodnevnom i profesionalnom okruženju. Takva promena paradigme u didaktici i njeno snažno orijentisanje na primenu stečenih znanja, te skretanje pažnje na potrebu rada na kompetencijama otvorili su prostor za razvoj koncepta celoživotnog učenja (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2018, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2013, Arbeitskreis Deutscher

Qualifikationsrahmen 2011). Motivacija za učenjem tokom i nakon završetka formalnog obrazovanja stvara podlogu za uspešno praćenje promena i tehnoloških inovacija, te omogućava studentima uspešno delanje u savremenom društvu. Projektna nastava nastala je na temeljima shvatanja da je učenje u stvari svakovrsno delanje i da se do sticanja novih znanja dolazi kroz realne problemske situacije učenjem iz iskustva (Gudjons 2014, NALED 2020). Osmišljen rad na nastavnom projektu angažuje brojne kompetencije i celokupan kognitivni potencijal studenata s ciljem rešavanja konkretnog problema. S obzirom na osnovnu koncepciju i način realizacije projektne nastave, do izražaja dolaze ključne kompetencije kao opšte kategorije, jer one omogućavaju integraciju u različite socijalne kontekste uz izgradnju autonomije u prosuđivanju i donošenju odluka (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2013: 3).

Projektna nastava

Termin projekat koristi se u brojnim naučnim disciplinama i oblastima svakodnevnog života. Potiče od latinske reči *proicere* (stvoriti, oblikovati) i podrazumeva čitav spektar različitih aktivnosti s ciljem realizacije određene namere ili rešavanja nekog problema. Projektna nastava kao didaktička metoda nastala je na temeljima Pijažeovih shvatanja da pojedinac konstruiše znanje kroz svoja iskustva (NALED 2020: 7) i Djuijevih stavova o formiranju iskustva na osnovu delanja (engl. *learning by doing*). Brojni pokušaji tumačenja ovog pojma nisu rezultirali jedinstvenom definicijom, već mnoštvom različitih varijacija i u terminološkom i u sadržinskom smislu[1]. U literaturi se umesto jedinstvenih definicija najčešće ističu sledeće karakteristike projektne nastave (upor. Gudjons 1997; Gudjons 2014; Frey 1996; Hänsel 1999; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001; Emer, Lenzen 2005; Wasmann-Frahm 2009):

- tema projekta u bliskoj je vezi s realnim okolnostima svakodnevnog života učesnika, zanimljiva im je i izazovna, što utiče na njihovu motivaciju za rad,

1 Postoje brojne terminološke nedoumice u definisanju ovog pojma. Često se pojam izjednačava s projektnom metodom (Frey 1996), ali pominju se i brojne druge varijacije, npr. *projektorientierter/projektartiger Unterricht, project-based learning, pédagogie du projet,* koje dovode do stvaranja nejasnoća kako u teoretskom, tako i u praktičnom pristupu.

- projekat je usmeren na rezultat koji se javno prikazuje zainteresovanoj publici, ali njegov doprinos je i u samom procesu kojim se dolazi do rezultata, dakle edukativne prirode
- učesnici se samostalno organizuju i planiraju način rada, pri čemu se ističe i lična i grupna odgovornost; nastavnik ih motiviše, daje savete i prati rad,
- rad na projektu podrazumeva kako multisenzoran pristup tako i korišćenje svih raspoloživih kapaciteta u okviru obrazovne institucije, ali i izvan nje; u radu je potrebno aktivirati sva ranija iskustva i povezati ih s novim sadržajima,
- timski rad kroz komunikaciju podstiče saradnju, međusobno poštovanje, argumentovanje stavova, interakciju i spremnost na kompromise,
- interdisciplinaran pristup prevazilazi granice predmeta ili oblasti, pa se za sagledavanje problema i zadataka koristi šira slika.

Uzimajući u obzir navedene karakteristike projektnom nastavom se smatra nastavna celina u kojoj studenti[1] samostalno, kooperativno, organizovano i interdisciplinarno rešavaju aktuelan problem, čije rezultate na kraju prikazuju javno. Nastavnik pritom učestvuje kao savetnik – daje smernice i pojašnjava, ali ne utiče na način organizovanja studenata, način rada i sam rezultat.

Projektna nastava započinje odabirom izazovnog problema, relevantnog za studente i samo društvo, jer rešavanje takvog problema predstavlja model za buduće postupanje u sličnim situacijama. Aktiviranjem ranije usvojenih znanja i veština studenti analiziraju problem, istražuju, prikupljaju, selektuju i vrednuju informacije, razmenjuju iskustva, kombinuju metode i postupke i modifikuju način rada s ciljem pronalaženja adekvatnog pristupa konkretnom problemu. Koriste znanja stečena u institucionalnim okvirima, ali i brojna druga, pa temu obrađuju inter- i multidisciplinarno, čime podižu kvalitet rezultata i njihovu primenjivost u društvenom kontekstu (Gudjons 1997, Wasmann-Frahm 2009). Svi učesnici rade aktivno, bolje su motivisani (Hänsel 1999, Meyer 1988), razvijaju sopstvenu kreativnost i samopouzdanje. Projekti podrazumevaju rad u timu što doprinosi razvoju kooperativnosti, uvežbava studente da prihvate različite argumente i uspešno iznesu sopstvene, da osete ličnu, ali i timsku odgovornost. Nastava ovog tipa stavlja ih u situaciju neophodnosti rešavanja konflikata različitog tipa, podstiče empatiju i međusobno uvažavanje.

1 S obzirom da je rad posvećen realizaciji projektne nastave na univerzitetskom nivou koristi se termin studenti umesto učenici ili učesnici u projektu.

U svim fazama projektne nastave učesnici komuniciraju kako na maternjem tako i na stranom jeziku. Za nastavu stranog jezika komunikacija je od velikog značaja, a studenti moraju da komuniciraju da bi napredovali ka cilju projekta. Komunikacija je s jedne strane sredstvo u rešavanju zadatka (odvija se među učesnicima projekta tokom rada), a s druge strane deo ishoda (jer prezentovanje rezultata podrazumeva komunikaciju, a pritom fokus nije na komunikaciji, već na informacijama koje se izlažu).

Važno je istaći i metakognitivnu vrednost projektne nastave – studenti uče dok rade na rešavanju problema, a potom kroz refleksiju sagledavaju sve što su naučili i uradili (Polovina, Dinić 2012: 412), te tako obogaćuju svoje znanje i proces učenja.

Prednosti i ograničenja projektne nastave

Usvajanje i primena znanja stečenog kroz rad na nastavnim projektima nisu isti kao kod klasične nastave, jer su uloge nastavnika i studenata drugačije, a značajno odstupanje je i u metodama i pristupu nastavnoj građi. Jedna od osnovnih razlika je motivisanost za učenje, koja u tradicionalnoj nastavi proizlazi iz dobre metodičke pripreme nastavnika, dok kod projektne nastave studenti motivaciju pronalaze u zanimljivoj temi i samostalnom kreiranju edukativnog procesa (Meyer 1988). Umesto da repetitivno uče o okolnostima i situacijama, oni uče kvalitativno u okolnostima i situacijama (Bastian, Gudjons 2006), te iskoračuju iz prostora edukativne institucije i uče iz neposredne stvarnosti. Ovakvo sagledavanje sadržaja iz okruženja i stvaranje veza među njima, umrežavanje znanja i učenje iz iskustva vodi ka dugotrajnijem pamćenju (Wasmann-Frahm 2009, Aebli 2019).

Poređenje klasične i projektne nastave pokazuje dobre strane ovog didaktičke metode, ali ona ima i svoja ograničenja.

Tabela 1. Prednosti i ograničenja projektne nastave

Prednosti projektne nastave	Ograničenja projektne nastave
aktuelni i zanimljivi problemi i teme	vremenski zahtevno
kreativnost u radu na projektu	osposobljenost i volja nastavnika
razvijanje lične i grupne odgovornosti	neophodnost organizacije studenata
saradnja među studentima, kompromis i fleksibilnost u rešavanju nesuglasica	faktor premora ili zasićenja kod studenata zbog obaveza na drugim predmetima

komunikacija u svim fazama rada	saradnja u obrazovnoj instituciji
bolja motivisanost	otežano vrednovanje rezultata
umrežavanje znanja, veština i kompetencija	ne može u potpunosti da zameni klasičnu nastavu
interdisciplinarno sagledavanje problema	
kritičko mišljenje i refleksija procesa rada	
bolje razumevanje sadržaja, dugotrajnije pamćenje i lakša primena naučenog	
autonomija u učenju	

Kao što proizlazi iz Tabele 1, projektna nastava pozitivno utiče na motivaciju i kreativnost studenata, na njihov način rada i sagledavanja problema, na razvoj brojnih kompetencija, interakciju i međusobnu komunikaciju. Osim toga ona omogućava kritički osvrt na proces rada i učenja, lakše povezivanje sadržaja i bolje pamćenje. Povezivanjem kognitivnog (učenja), manuelnih (sposobnosti) i emocionalnog (iskustva) (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001: 65) projektna nastava doprinosi i razvoju autonomije u učenju.

Ograničenja u primeni projektne nastave su pre svega organizacione prirode, jer je potrebna usklađenost i dogovor studenata, planiranje i osposobljenost nastavnika, ali i saradnja unutar institucije, jer projekti prevazilaze okvire jednog predmeta. Oni zahtevaju značajno vreme i potrebno ih je uklopiti u planove i programe predmeta. Značajno ograničenje široj rasprostranjenosti projektne nastave predstavlja i problem ocenjivanja odnosno vrednovanja rezultata[1].

Kao otvoren didaktički koncept projektna nastava harmonizuje akcionu, kognitivnu i socijalnu komponentu (Polovina, Dinić 2012: 412), a njeni osnovni postulati su povezivanje i umrežavanje znanja, sveobuhvatno sagledavanje problema, sistematičan i samostalan rad, te orijentacija kao ishodima (Gudjons 2014: 75). Uzimajući u obzir temeljne pretpostavke i ideje projektne nastave, kao i prednosti njene primene, dolazi se do zaključka da je ona pogodno didaktičko sredstvo za primenu u savremenoj nastavi koja je primarno orijentisana na razvoj kompetencija.

1 Više o vrednovanju doprinosa i ocenjivanju projektne nastave može se naći kod NALED 2020, Frey 1996, Savet Evrope 2002.

Kompetencije

Promena paradigme u didaktici i njeno orijentisanje na ishode i primenu stečenih znanja ukazali su na značaj sticanja i razvoja kompetencija na svim nivoima školovanja (upor. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2018), pa se posebna pažnja posvećuje konceptima i metodama koji to omogućavaju.

Pojam kompetencija vezuje se za latinsku reč *competentia* (sposobnost), a njegovo tumačenje često se prilagođava oblasti primene ili smeru istraživanja. Stoga ne postoji opšte prihvaćena definicija, ali se često ističe kako kompetencije obuhvataju veštine i sposobnosti za rešavanje problema, uz korišćenje znanja i situativnog okvira. Evropski parlament ih opisuje kao "kombinaciju znanja, sposobnosti i stavova, koja je prilagođena dotičnom okruženju" (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006: 13), dok u Zajedničkom okviru stoji da pojam podrazumeva „skup znanja, vještina i odlika koje se iskazuju prilikom djelovanja i aktivnosti neke osobe" (Savet Evrope 2002: 18). Kompetencije nisu urođene kao inteligencija, niti se uče u klasičnom smislu te reči, već se stiču kroz iskustvo raznovrsnog delanja. Mogu se definisati/shvatiti i kao „potencijal čoveka da savlada različite (lične, socijalne i dr.) zahteve u radnom okruženju, odnosno sposobnost da obavi zadatak u okviru celovitog delanja" (Euler et. al. 2008: 8) ili kao „kognitivne sposobnosti i veštine pojedinca da rešava probleme, te njegove spremnosti da uspešno i odgovorno prilagođava rešenja različitim situacijama" (Weinert 2001: 27). Polazeći od urođene sposobnosti za učenjem kompetencije podrazumevaju i odgovornost, volju i motivaciju pojedinca da koristeći sva raspoloživa znanja i veštine uspešno dela u različitim situacijama. One su u vezi i s vrednostima, stavovima i društvenom stvarnošću, jer podrazumevaju aktivnost u skladu s normama i obrascima prihvaćenim u društvu.

Ključne kompetencije

Svakodnevne aktivnosti pojedinaca stavljaju ih pred brojne izazove različite vrste, za koje je potrebna specifična konstelacija kompetencija koja se svaki put drugačije konfiguriše, pri čemu oni imaju mogućnost da ostvare sopstvene potencijale, te da kroz međusobno poštovanje doprinesu razvoju društva (OECD 2005: 7-9). Shvatanje kompetencije kao „spone između znanja i umeća, odnosno sposobnosti za savladavanje različitih situacija" (Klieme 2004: 12) otvara prostor za instrumentalizaciju kompetencija u brojnim oblastima društvenog delanja. U tu svrhu definišu se ključne kompetencije kao „skup

integrisanih znanja, veština i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, uključivanje u društveni život i zapošljavanje" (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2018, član 11), odnosno „kompetencije koje su svim ljudima potrebne za njihov lični razvoj, socijalnu integraciju, održiv način života, uspešan i aktivan građanski život u društvu" (Der Rat der Europäischen Union 2018: 7).

Brojni dokumenti imenuju i klasifikuju ključne kompetencije na različite načine, u zavisnosti od polazne osnove, svrhe ili naučne oblasti, pri čemu se kompetencije često dodiruju, preklapaju i međusobno dopunjuju. Za potrebe ovog rada napravljen je izbor ključnih kompetencija koje su od posebnog značaja u projektnoj nastavi. Dokumenti koji su korišćeni kao polazna osnova su Preporuka Evropskog parlamenta i Saveta Evrope o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006), Preporuka Saveta o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje (Der Rat der Europäischen Union 2018), Definisanje i odabir ključnih kompetencija OECD-a (OECD 2005), Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2018), Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2013), Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika (Savet Evrope 2002) i Okvirni kurikulum za nemački jezik na nefilološkim fakultetima (Goethe-Institut Belgrad 2007). Na osnovu njih napravljen je izbor šest ključnih kompetencija koje se razvijaju radom na nastavnim projektima: kompetencija učenja i primene znanja, kompetencija jezičke komunikacije, socijalna kompetencija, metodska kompetencija, digitalna kompetencija i lična kompetencija.

Kompetencije učenja i primene znanja

U današnje vreme život je ispunjen velikom količinom informacija i zahteva njihovu obradu i primenu. Kompetencije učenja i primene znanja odnose se na sposobnost efikasnog usvajanja znanja, prevazilaženja prepreka i korišćenja prethodnih znanja bilo kod samostalnog rada ili rada u grupi (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2018, član 11). Podrazumevaju sagledavanje sopstvenog znanja, svest o potrebi nadogradnje, prikupljanje informacija, njihovo vrednovanje i organizovanje, a odnose se i na motivaciju za učenje i primenu stečenog znanja u različitim kontekstima. U konkretnoj situaciji pojedinac bi trebalo da utvrdi koje znanje mu nedostaje za određeni zadatak, da odabere izvore tog znanja, kvalitativno ih proceni

i primeni adekvatnu strategiju za učenje (OECD 2005: 11; Der Rat der Europäischen Union 2018: 10). Cilj razvijanja ovih kompetencija je motivacija za adaptiranje postojećih i usvajanje novih sadržaja i iskustava, kao i dostizanje autonomije u učenju.

Kompetencije jezičke komunikacije

Komunikacija je deo stvarnosti svakog pojedinca, bez koje nije moguće učešće u društvenim aktivnostima. Kompetencije jezičke komunikacije označavaju efikasnu i jezički primerenu upotrebu govornog i pisanog jezika (kako maternjeg tako i stranog) u različitim kontekstima, odnosno „sposobnost izražavanja i tumačenja koncepata, misli, osećanja, činjenica i mišljenja u usmenoj ili pisanoj formi" (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2018, član 11). Ove kompetencije povezane su s razvojem kognitivnih sposobnosti pojedinca i njegovim doživljajem sveta i okruženja, a sa stanovišta komunikacije na stranom jeziku delimično obuhvataju i interkulturnu kompetenciju, jer je poznavanje društvenih konvencija i kulturnih aspekata nužno za uspešno sporazumevanje (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006: 14; Der Rat der Europäischen Union 2018: 8). Savet Evropske unije u kompetencije jezičke komunikacije ubraja celoživotno učenje jezika u formalnim, neformalnim i informalnim okvirima, kao i vrednovanje kulturnih raznolikosti i zainteresovanost za jezike i interkulturnu komunikaciju.

Socijalne kompetencije

Život u zajednici podrazumeva međusobno razumevanje i uvažavanje, poštovanje društvenih normi i ličnih granica, odnosno socijalne kompetencije. To je „sposobnost i spremnost da se sa drugima sarađuje, da se razumeju njihovi stavovi i socijalne situacije, da se s njima racionalno i odgovorno sporazumeva i zajednički učestvuje u oblikovanju životnog okruženja" (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 9). Ove kompetencije obuhvataju lične, interpersonalne i delimično interkulturne aspekte, kao i sve oblike ponašanja koji omogućavaju efikasno i konstruktivno učešće u društvenom životu (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006: 16), odnosno kooperativnost, sposobnost za dogovor i kompromis, efikasno rešavanje konfliktnih situacija, produktivan timski rad, odgovornost prema grupi i empatiju.

Metodske kompetencije

Za uspešno delanje u bilo kojoj problemskoj situaciji potrebno je iz spektra brojnih mogućnosti odabrati adekvatan način rada. Metodske kompetencije definisane su kao „sposobnost da se osmišljeno biraju i razvijaju metode" (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 9), da se „individualni kapaciteti svrsishodno i selektivno koriste za pronalaženje rešenja problema" (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2013: 9). Ove kompetencije obuhvataju čitav skup metoda, tehnika, postupaka i strategija kojima se pristupa problemu i uz pomoć kojih se problem analizira i rešava. Na osnovu konkretne situacije i ranijeg iskustva pojedinac procenjuje koliko je problem složen, šta je potrebno uraditi (koje činjenice i metode su potrebne) i na koji način. Tokom rada se metode i tehnike adaptiraju na realne okolnosti, jer metodske kompetencije prožimaju sve faze – od planiranja preko realizacije sve do kritičkog sagledavanja urađenog. U te kompetencije ubrajaju se i veštine organizovanja rada, postavljanja vremenskih okvira, kao i način prezentovanja rezultata, čiji se elementi nalaze i kod socijalnih, digitalnih i ličnih kompetencija.

Digitalne kompetencije

Ubrzan razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u savremenom društvu pruža nove mogućnosti u organizovanju dnevnih aktivnosti, obavljanju radnih obaveza i rešavanju problema. Digitalne kompetencije podrazumevaju „bezbednu, kritičku i odgovornu upotrebu IKT za posao, slobodno vreme i komunikaciju" (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006: 15), a pojedinac treba da bude svestan u kojoj meri IKT mogu da unaprede kreativnost i inovativnost, ali da sagleda i sve pripadajuće rizike, ograničenja i posledice (Der Rat der Europäischen Union 2018: 9). Ove kompetencije obuhvataju znanja potrebna za obradu tekstova, rad s tabelama i bazama podataka, korišćenje različitih aplikacija, odgovorno pretraživanje interneta i komunikaciju preko mejla ili društvenih mreža. Osim informatičke pismenosti (osposobljenost za korišćenje IKT) digitalne kompetencije delimično pokrivaju i informacionu pismenost (prikupljanje validnih informacija i njihovo adekvatno kritičko sagledavanje i primena), koja je već pomenuta kod kompetencija učenja i primene znanja.

Lične kompetencije

Pojedinac treba da dela odgovorno u odnosu na sopstvene potrebe i želje, da osvešćeno uči i usavršava se. Lične kompetencije upravo po definiciji

podrazumevaju sposobnost i spremnost za razvijanje sopstvene ličnosti, za samostalno i odgovorno postupanje u socijalnim, poslovnim i drugim okolnostima (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 9). Razvijanje ovih kompetencija znači stavljanje naglaska na samopouzdanje i lični razvoj, na adekvatnu procenu ličnih mogućnosti i istrajnost u realizaciji postavljenih ciljeva. „Kompetentan" pojedinac preuzima odgovornost za sopstveno obrazovanje i profesionalno ostvarenje, ume da proceni u čemu je dobar ili nije, da proceni rizik neke akcije, kao i da kritički sagleda sopstvene odluke – on ima „zdrav životni stil" (Der Rat der Europäischen Union 2018: 10). Bilo da radi samostalno ili u timu, ume da organizuje sopstveno učenje, motivisan je i ume da se nosi sa stresom. Lične kompetencije odnose se na želju i spremnost da se, polazeći od ličnog identiteta, odgovorno i adekvatno dela u okruženju.

Ključne kompetencije kao „dinamička kombinacija znanja, veština i stavova, koju pojedinac razvija celog života" (Der Rat der Europäischen Union 2018: 13) čine konstrukt utemeljen u opštim kategorijama. Njihovo sticanje započinje u ranom detinjstvu i kasnije u obrazovnom sistemu, a nužno je da se nastavi i tokom celog života. Ključne kompetencije se usvajaju kroz delanje – aktiviranjem iskustva i rešavanjem konkretnog zadatka, ali se i ispoljavaju kroz delanje – primerenom i odgovornom reakcijom na novu problemsku situaciju.

Realizacija projektne nastave i razvoj kompetencija

U nastavnim projektima međusobna povezanost delanja i znanja omogućava usvajanje novih sadržaja, ali i razvoj kompetencija koje prevazilaze okvire jedne oblasti ili predmeta (Wasmann-Frahm 2009). Projekti proizlaze iz realnih situacija i aktuelnih izazova, a njihova realizacija podstiče brojne kompetencije.

Projektna nastava se obavlja kroz tri glavne faze[1] koje imaju veći broj različitih aktivnosti (prema Frey 1996, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001, Polovina 2011).

1. faza – planiranje
   - iniciranje projekta odabirom teme ili zadatka
   - skiciranje osnovnih ideja za realizaciju
   - strukturisanje projekta putem podele zadataka i principijelnog dogovora oko načina rada i organizacije vremenskog okvira

1 U različitim izvorima navodi se i veći broj faza u radu na projektu, ali svaki projekat nužno ima ove tri glavne faze.

2. faza – realizacija
   - prikupljanje i vrednovanje informacija neophodnih za dalji rad
   - formulisanje preliminarnih ili delimičnih rešenja, modifikovanje i dopunjavanje materijala
   - razmena iskustava i diskusije o informacijama, rezultatima, metodama ili praktičnim pitanjima; usaglašavanje stavova
   - javno prezentovanje rezultata
3. faza – vrednovanje
   - kritičko sagledavanje korišćenog materijala, načina rada i rezultata
   - vrednovanje prezentacije i pojedinačnih napredaka
   - predlozi za unapređenje rada.

U svakoj fazi aktiviraju se pojedinačne kompetencije u većoj ili manjoj meri, u skladu sa pojedinačnim zadacima. Projektna nastava je specifična po tome što se objedinjuju znanje, iskustvo, razvoj kompetencija, praktično delanje i realne okolnosti, što vodi ka krajnjem cilju – u pedagoškom smislu do autonomije u učenju, a u praktičnom smislu do osposobljavanja za samostalno delanje u problemskim situacijama.

Metodologija istraživanja

Polazeći od zahteva koji se postavljaju pred savremenu nastavu, od shvatanja projektne nastave kao metode utemeljene u realnim okolnostima, od razumevanja ključnih kompetencija kao generičkih kategorija i imajući u vidu praktične okolnosti u nastavi stranog jezika na univerzitetskom nivou formirana je pretpostavka da projektna nastava može da doprinese razvoju ključnih kompetencija studenata. Na osnovu takve pretpostavke usledilo je konkretno istraživanje.

Istraživanje je imalo za cilj da utvrdi koje ključne kompetencije se posebno ističu u tri faze projektne nastave i da pokaže u kojoj meri studenti smatraju da je njihov rad na nastavnim projektima doprineo razvoju određenih ključnih kompetencija.

U istraživanju su učestvovala 43 studenta Saobraćajnog i Elektrotehničkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, koji su radili na projektima *Javni prevoz u odabranom gradu, Načini reciklaže u IKT* ili *Mogućnosti usavršavanja u*

inostranstvu. Projektni timovi su bili formirani sa 3-4 učesnika[1] i svi projekti su realizovani do kraja. Od ukupnog broja ispitanika 23 je bilo muškog i 20 ženskog pola. Ispitivanje je obavljeno tokom 2021. godine putem posebno kreiranog elektronskog upitnika koji je sadržao 21 zatvoreno pitanje i 6 otvorenih pitanja.

Analiza rezultata

Prvi deo istraživanja odnosio se na razvijanje kompetencija u različitim fazama rada na projektu. Ispitanici su za svaku fazu od ponuđenih šest kompetencija mogli da odaberu do tri kompetencije koje su po njihovom mišljenju bile najviše istaknute dok su obavljali određene zadatke. U rezultatima su navedene kompetencije koje su imale najveću statističku zastupljenost[2] u odgovorima ispitanika.

U prvoj fazi rada (iniciranje projekta, skiciranje osnovnih ideja, formiranje strukture projekta, podela uloga i definisanje rokova) ispitanici su kao najznačajnije istakli socijalne kompetencije (73%), lične (71%) i metodske kompetencije (42%).

U drugoj fazi (prikupljanje i vrednovanje informacija, razmena iskustava, diskusija o rezultatima i javno prezentovanje) istaknute su kompetencije jezičke komunikacije (82%), lične kompetencije (74%), kompetencije učenja i primene znanja (62%), socijalne kompetencije (62%).

U trećoj fazi (kritičko sagledavanje rada, vrednovanje i predlozi za unapređenje procesa rada) najčešće su navedene kompetencije jezičke komunikacije (76%), lične kompetencije (62%) i socijalne kompetencije (48%).

Kad se posmatraju rezultati procene ispitanika o zastupljenosti kompetencija u osnovnim fazama projektne nastave može se primetiti značajna statistička zastupljenost ličnih i socijalnih kompetencija u svim fazama rada. Visoko procentualno učešće ličnih kompetencija tokom rada na projektima ukazuje nam na važnost koju studenti pripisuju razvijanju sopstvene ličnosti, te svedoči o njihovom samopouzdanju i ličnoj odgovornosti. Socijalne kompetencije su nužno vezane za efikasan rad u timu, pa je, s obzirom na oblik rada, ovakav rezultat očekivan. Osim ove dve kompetencije, veliku

1 Projektna nastava se po definiciji organizuje u većim grupama, ali su iz praktičnih razloga (organizacija nastave, međusobna komunikacija, razmena informacija) timovi napravljeni od manjeg broja studenata.

2 Radi jednostavnijeg iznošenja rezultata statistička zastupljenost je zaokružena na cele brojeve.

učestalost, čak i najveću procentualnu zastupljenost, ima i kompetencija jezičke komunikacije, pogotovo u realizaciji projekta i njegovom vrednovanju. Konkretan rad na projektu (prikupljanje materijala, njegovo oblikovanje i primena) zasniva se na interakciji učesnika, a medijum komunikacije je jezik. Ostvarivanje kompetencije jezičke komunikacije odvija se u različitim kontekstima i uslovima, a omogućava prijem, obradu i produkciju tekstova korišćenjem najboljih strategija u cilju rešavanja postavljenog zadatka (Savet Evrope 2002, 18). Osim toga, projektna nastava se u konkretnoj situaciji odvija u okviru predmeta Strani jezik, pa je jezik osim medijuma komunikacije i deo ciljeva, jer je dobijena rešenja ili prikaze neophodno jezički oblikovati u pisanom ili usmenom obliku, u zavisnosti od načina prezentovanja rezultata. Zanimljivo je i da digitalne kompetencije ni u jednoj fazi nisu istaknute među tri najznačajnije, što navodi na dva moguća tumačenja. Prva varijanta je da su studenti u okviru projekta odabrali način rada koji ne iziskuje značajno angažovanje informaciono-komunikacionih tehnologija, a to je u današnje vreme malo verovatno, iako moguće, a druga je da smatraju da su njihove digitalne kompetencije dovoljno razvijene, pa radom na projektu nisu bile u značajnoj meri podstaknute. To bi značilo da oni sposobnosti digitalnog pristupa i obrade ne doživljavaju kao posebne veštine, već se one podrazumevaju, kao npr. čitanje ili pisanje.

Analiza najznačajnijih kompetencija po fazama projekta ukazala je da postoje kompetencije koje su, prema mišljenju ispitanika, istaknutije u radu na projektima (lične i socijalne kompetencije, te kompetencije jezičke komunikacije), ali davanje prioriteta ovim kompetencijama ne znači da su ostale zanemarene ili manje važne. Sve kompetencije su u upitniku pomenute s priličnom učestalošću, ali su u rezultatima prikazane samo najčešće. Sadržaji kompetencija se preklapaju i međusobno prepliću, pa je tokom učenja nužno sadejstvo svih elemenata kako bi se postigao krajnji rezultat.

Drugi deo istraživanja posvećen je mišljenju studenata o razvoju pojedinačnih ključnih kompetencija (kompetencije učenja i primene znanja, kompetencije jezičke komunikacije, socijalne, metodske, digitalne i lične kompetencije). Upitnik je sadržao pitanja koja su zahtevala samoprocenu ispitanika – u kojoj meri smatraju da je rad na projektu doprineo razvoju šest ključnih kompetencija, a stavovi su se iznosili putem petostepene skale (1 – uopšte nije doprineo, 2 – malo je doprineo, 3 – umereno je doprineo, 4 – dosta je doprineo, 5 – mnogo je doprineo). U otvorenim pitanjima ispitanici su mogli da objasne kako je projektna nastava uticala na razvoj konkretne kompetencije

Kompetencije učenja i primene znanja

Ispitanici su doprinos projektne nastave razvoju ovih kompetencija ocenili kao umeren – ocena 3.1. U kvalitativnom delu istraživanja studenti su isticali da su nakon rada na projektu bolje razumeli dotičnu oblast, da im je bilo zanimljivije da uče kroz prave primere i da rade na konkretnom rešenju, ali i da im je bilo teško da pronađu relevantne informacije, jer kao prvi rezultati pretrage najčešće izlaze činjenice sa Vikipedije, a kad su želeli da pretražuju autentične izvore na stranom jeziku bilo im je teško.

Učenje i primena usvojenih znanja su sposobnosti koje su na visokoškolskom nivou podrazumevaju, jer se od studenata očekuje da su informaciono pismeni, da umeju da analiziraju sadržaje, izvuku najvažnije, sagledaju nedostatke i utiču na proces sopstvenog učenja. Ponekad se događa da ta očekivanja nemaju realnu osnovu, jer nisu svi stekli navedene sposobnosti tokom prethodnog školovanja. U konkretnom slučaju dodatnu otežavajuću okolnost stvara i činjenica da studenti ne raspolažu uvek dovoljnim znanjem stranog jezika da mogu kritički da procene validnost i kvalitet informacija i sadržaja, pa to otežava proces usvajanja znanja.

Kompetencije jezičke komunikacije

Ove kompetencije su u upitniku dobile najvišu ocenu u odnosu na ostale – 4.4, tako da projektna nastava dosta doprinosi njihovom razvoju. Otvorena pitanja ukazala su na značaj ovih kompetencija, jer su studenti isticali kako su morali da komuniciraju da bi uopšte napredovali u radu, navodili da je radni jezik za diskusije i dogovore bio maternji jezik, te da nije bilo lako izložiti rezultate na stranom jeziku. Osim toga zanimljivi su i navodi iz domena interkulturne kompetencije, kao npr. nerazumevanje zašto je Nemcima reciklaža toliko značajna.

Komunikacija je nužna za život pojedinca u zajednici, kao i za funkcionisanje zajednice. Njen značaj jasno je istaknut i u ovom istraživanju, gde je iskazana svest o neophodnosti komunikacije ukoliko se očekuje bilo kakav napredak. Bez obzira da li se radi o komunikaciji na maternjem ili stranom jeziku, kao i da li dovodi do dogovora ili nekih nesporazuma, ona je nužna za opstanak društva.

Socijalne kompetencije

Doprinos projektne nastave razvoju socijalnih kompetencija je u istraživanju takođe ocenjen kao priličan – ocenom 4.1. Kvalitativni iskazi studenata sadrže navode o tome da im se dopao rad u timu, ali i da im je

nekad bilo teško da se dogovore kako će da podele poslove. Isticali su i da je grupni rad zanimljiviji, te da ih je grupa podstakla da se potrude. Bilo je i veoma otvorenih iskaza kako ovakav način rada omogućava da neki ne rade skoro ništa, dok drugi preuzimaju veći deo obaveza.

Odnosi u grupi, timu, zajednici i društvu podrazumevaju čitav splet veština i sposobnosti za međusobno sporazumevanje, organizovanje, dogovaranje ili obavljanje zajedničkog zadatka. Nije uvek lako pronaći zajednički jezik u grupi i ravnopravno podeliti zadatke i odgovornosti, ali rad na tome donosi mnoštvo pozitivnih impulsa: jača motivaciju, podstiče kreativnost i spontanost, razvija toleranciju i samopouzdanje.

Metodske kompetencije

Metodske kompetencije se umereno razvijaju kroz projektnu nastavu i dobile su ocenu ispitanika 3.3. Utisci studenata u vezi s ovim kompetencijama idu u sva smera – s jedne strane problemi u odabiru metode (npr. nisu mogli da se dogovore kako da prikažu rezultat projekta ili su uradili projekat delimično, pa uvideli da nije dobro i morali sve ispočetka), a s druge u organizaciji vremena (npr. kasnili su s izradom brošure zbog kašnjenja pojedinih učesnika).

Iako projektna nastava prema rezultatima umereno utiče na razvoj metodskih kompetencija, problemi na koje se nailazi ukazuju da je ovim kompetencijama potrebno posvetiti više pažnje. Istraživanje značaja ključnih kompetencija iz ugla nastavnika ukazalo je da jedan broj nastavnika ima nedoumice u vezi s ovim kompetencijama i njihovim razvijanjem u nastavi (Krželj, Polovina 2019: 129), pa je možda potrebna i dodatna edukacija studenata u vezi s mogućnostima primene različitih metoda i ostalim elementima metodske kompetencije.

Digitalne kompetencije

U upitniku o značaju kompetencija digitalne kompetencije su ocenjene najnižom ocenom – 2.5. Stavovi studenata govore da rad na projektima nije zahtevao posebne sposobnosti u vezi s digitalnom obradom, da takva znanja poseduju od ranije i da projektna nastava nije predstavljala izazov. Osnovni problemi koje navode odnose se na poteškoće u organizaciji rada, jer nisu svim učesnicima u projektu dostupni isti uslovi za rad (kvalitetan pristup internetu i neophodna računarska oprema).

S obzirom da su u istraživanju učestvovali studenti tehničkih fakulteta, postavlja se pitanje da li su njihove digitalne kompetencije kroz prethodno nastavno iskustvo (npr. projekti iz drugih predmeta) već razvijene u tolikoj

meri da smatraju da su dostigli dovoljan nivo ove kompetencije ili se radi o tome da pod digitalnim kompetencijama podrazumevaju samo korišćenje IKT, a da ne uzimaju u obzir kritički osvrt i potencijalne opasnosti. S druge strane, problem dostupnosti računara i pristupa internetu svedoče o potrebi da se ova tema dodatno razmotri, jer živimo u savremeno doba koje je nužno orijentisano na digitalne tehnologije.

Lične kompetencije

Doprinos razvoju ličnih kompetencija je vrednovan ocenom 4.2 i nalazi se u kategoriji značajnih doprinosa. Stavovi ispitanika naglašavaju da je bilo lako da se radi kad su se jednom dogovorili oko podele posla, da je bilo zanimljivo što su mogli samostalno da odaberu kog tipa će biti rezultat projekta, ali i da je za pojedince bilo teško da održe motivisanost do kraja projekta.

Razvoj ličnosti, učenje i usavršavanje sopstvenih mogućnosti predstavlja osnovu efikasnog delanja pojedinca, što govori o presudnom značaju ličnih kompetencija, bez kojih sve ostale gube na značaju (Krželj, Polovina 2019: 128). Lični razvoj, samopouzdanje, istrajnost, odgovornost za sopstvene postupke i sposobnost kritičkog sagledavanja sopstvenih akcija čine temelj svakovrsnog drugog delanja i bazu za razvijanje drugih kompetencija. Samo osvešćen i motivisan pojedinac može da radi na sebi i da doprinese razvoju društva. Stoga kroz nastavni proces treba podržati studente u ličnom razvoju i napretku.

Istraživanje doprinosa projektne nastave razvoju ključnih kompetencija pokazalo je da se prilikom rada na projektima ključne kompetencije razvijaju u značajnoj meri kroz sve faze u radu. Ispitanici primećuju najveći porast kod kompetencije jezičke komunikacije, kod ličnih i socijalnih kompetencija. U kategoriji umerenog doprinosa nalaze se kompetencije učenja i primene znanja i metodske kompetencije, dok je od najmanjeg značaja razvijanje digitalne kompetencije. Ovakvi rezultati s jedne strane ukazuju da studenti primećuju koliko projektna nastava ima pozitivan uticaj na njihovo jezičko izražavanje na maternjem ili stranom jeziku, na razvoj njihove ličnosti i mehanizme funkcionisanja unutar grupe. S druge strane evidentno je marginalizovanje digitalne kompetencije, kao nečega što je već stečeno u adekvatnoj meri[1]. Umeren značaj kompetencije učenja i primene znanja i metodske kompetencije ukazuje da je potrebno posvetiti veću pažnju ovim važnim kompetencijama,

1 Postavlja se pitanje da su stavovi studenata o stečenoj digitalnoj kompetenciji zaista činjenično tačni ili su zasnovani samo na njihovim utiscima, ali to izlazi iz okvira ovog istraživanja.

jer su mogućnosti njihovog razvoja veoma velike, a potreba za osmišljenim korišćenjem primerenih metoda i za adekvatnom primenom znanja ogromna.

Zaključak

Projektna nastava odražava istinsku promenu paradigme (NALED 2020: 5), ona prevazilazi okvire jednog predmeta, a istovremeno se odnosi na konkretan problem i realnu situaciju i u bliskoj je vezi s pojmom kompetencija (Klieme 2004: 10). Znanje stečeno radom na projektu integriše se u postojeće kognitivne strukture, pri čemu se stvara sistem mrežnog povezivanja novih kognitivnih elemenata sa prethodnima, te je pamćenje dugotrajnije. Doprinos projektne nastave nije samo u pamćenju, već i u transferu iskustava, motivaciji za učenje, jačanju samopouzdanja i razvoju ličnosti. Projekti podstiču razvoj ključnih kompetencija, kao baze svakovrsnog delanja. Istraživanje je pokazalo da projekti značajno razvijaju kompetencije jezičke komunikacije, lične i socijalne kompetencije, nešto manje kompetencije učenja i primene znanja, kao i metodske kompetencije, a u najmanjoj meri deluju na unapređivanje digitalne kompetencije. Kompetencije pojedinaca i društva u velikoj meri utiču na održivi razvoj i socijalnu koheziju (OECD 2005: 4), pa je evidentan njihov značaj za društvenu stvarnost. Sticanje znanja kroz aktivno i svesno delanje u skladu s okruženjem značajno je dvojako – s jedne strane vodi ka razvoju kompetencija i adekvatnoj primeni znanja u budućim izazovima, a s druge doprinosi autonomiji u učenju. Krajnji rezultat tog procesa je pojedinac koji uspešno odgovara izazovima savremenog doba.

Bibliografske reference

1. Aebli, H. (2019). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta
2. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf* (datum pristupanja: 22.11.2020)
3. Bastian, J., Gudjons, H. (2006) (Hg). *Das Projektbuch II*. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag
4. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2001). *Grundsatzerlass zum Projektunterricht.* Wien.
5. Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN* (datum pristupanja: 3.2.2021)
6. Der Rat der Europäischen Union (2018). *Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV* (datum pristupanja: 17.3.2021)
7. Emer, W., Lenzen K.-D. (2005). Projektunterricht gestalten – Schüle verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Hohengehren: Schneider Verlag
8. Euler, D., Frank I., Keller M., Nüesch C. (2008). *Entwicklung von kompetenzorientierten Ausbildungsprofilen und modularen Rahmenplänen*. Universität St. Gallen.
9. Frey K. (1996). *Die Projektmethode*. Weinheim, Basel: Beltz
10. Goethe-Institut Belgrad (2007). *Okvirni kurikulum za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama. https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/pk69798992.pdf* (datum pristupanja: 3.2.2021)
11. Gudjons H. (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
12. Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivität, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
13. Hänsel D. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Beltz

14. Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik* 6, 10-13
15. Krželj, K., Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika. *Andragoške studije* br. 1. Beograd, 111-134
16. Meyer, H. (1988). *Unterrichtsmethoden I.* Theorieband. Frankfurt am Main: Scriptor
17. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2018). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. *http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/zakoni/2017/2476-17%20lat.pdf* (datum pristupanja: 18.3.2021)
18. NALED (2020). *Priručnik za projektnu nastavu i nastavu na daljinu. https://jpd.rs/images/preuzmite/Prirucnik_za_nastavu.pdf* (datum pristupanja: 23.1.2021)
19. OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf* (datum pristupanja: 17.3.2021)
20. Polovina, N. (2011). Projektna nastava kao didaktički princip u nastavi stranog jezika. Zbornik radova sa Trećeg kongresa *Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse*. Beograd, Novi Sad, 487-498
21. Polovina, N., Dinić, T. (2012). Projects in the Action-based Approach to Foreign Language Teaching and Learning. *Nastava i vaspitanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu* br. 3, Savez pedagoških društava Srbije, Beograd, 408-415.
22. Savet Evrope (2002). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica. *http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf* (datum pristupanja: 22.11.2020)
23. Wasmann-Frahm, A. (2009). Kompetenzentwicklung durch Projektunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), 77-96.
24. Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz
25. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2013). *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja*. *https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf* (datum pristupanja: 4.2.2021)

Nina Polovina, Tanja Dinić

Developing students' competencies through project-based learning in LSP courses

Summary

Project-based learning (PBL) enables learners' autonomy in problem solving, as well as team work and interdisciplinary approach while contributing to enhancing students' motivation. In fact, project work helps students to develop key competencies for successful individual and social action. These include: knowledge and information implementation and linguistic communicative skills, social, method-related, digital and personal competencies. The paper presents both quality and quantity evaluation of students' opinions referring to PBL and development of competencies throughout the project work process. Research results show that PBL contributes significantly to forming and progress of relevant students' skills and competencies.

RADOVANOVIĆ Aleksandra
PEŠIĆ Dragana
University of Kragujevac, Faculty of Hotel Management and Tourism in Vrnjačka Banja, Serbia
dragana.nedeljkovic@kg.ac.rs

THE ELEMENTS OF NATIONAL CULTURE IN ENGLISH FOR TOURISM PURPOSES

Abstract: *Equipping students with multicultural knowledge has become an imperative, especially when considering some subfields of ESP such as tourism (ETP). This study addresses national culture contents in ETP teaching and learning. The undertaken analysis of three widely used international textbooks shows that their cultural content is mainly aimed at international and target culture. Pedagogical implications are drawn by pointing to the reasons for integrating students' own culture into teaching materials. Finally, adopting the view of four separate types of culture, aesthetic, sociological, semantic and pragmatic, practical guidelines are offered for integrating national, i.e. Serbian, culture in ETP teaching materials.*

Keywords:

English for tourism purposes (ETP), cultural elements, textbooks, national culture

Introduction

In recent decades, there has been a considerable interest in the role of culture in Foreign Language Teaching (FLT), notably English (ELT) (Tomalin and Stempleski 1993, Byram and Morgan 1994, Luka 2011, Kramsch 2013). A commonplace worth repeating is that culture and language are intrinsically interrelated in such a way that one cannot be learnt without the reliance on the other: language is an integrative part of a cultural group and, at the same time, the main medium for expressing culture. Regardless of the debates on the proper place of culture in the FLT field (Kramsch 2013), there is a common agreement that culture is an unavoidable element in obtaining language proficiency, so that cultural learning has been viewed as an integral part of FLT (Byram and Morgan 1994: 5). Furthermore, cultural understanding determines

the communicative competence as it is the core of language acquisition. As Rajabi and Ketabi (2012: 707) note, 'learning the linguistics of a language involves assimilating cultural associations and its entire cultural load'. In other words, students' linguistic ability cannot be developed without a simultaneous focus on developing cultural awareness viewed as the sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on language use and communication (Tomalin and Stempleski 1993). Another concept frequently featured with respect to cultural content in FLT is intercultural competence. According to Luka (2011: 116), it is 'an ability to see and understand differences in one's own and other people's cultures and countries, accept them and react accordingly in conversation and behaviour, treating people in a way which is not offensive, scornful or insulting to members of other cultures'.

The focus of the paper is national culture in ESP teaching practice with the primary aim to highlight the significance of national culture integration in the context of ETP tertiary education. The study has a twofold objective. Firstly, it intends to investigate the cultural contents mirrored in three textbooks widely used in ETP instruction by addressing the following questions: Which cultural components are presented in the textbooks, Which are the predominant ones, if any, and Whose culture (target, international, national) prevails. Secondly, it will try to offer some practical guidelines for integrating the elements of national culture, in this case Serbian, into ETP teaching practice.

To meet the set scope, the paper is organised as follows. The review of the literature is given through the overview of the recent trends in dealing with the issue of integrating cultural elements into ESP courses. The second part of the paper, which provides the results of the chosen textbooks analysis, is followed by the discussion on implications for ETP teachers. The final part of the paper focuses on suggestions concerning the integration of cultural elements into ETP instruction.

Recent trends

Although there is a common attitude concerning the cultural content within ELT, engaging with culture in the field of teaching English for Specific Purposes (ESP) remains somewhat debatable (Kavalir 2013). While ESP was long seen as being devoid of cultural input, recent years have witnessed a marked shift towards including cultural content into ESP courses (Kavalir 2013, Radić-Bojanić 2013, Wiwczaroski 2015). As regards English for Tourism Purposes (ETP), a branch of ESP in the focus of this study, the need to include

cultural elements seems to be particularly significant although English is mainly used as a lingua franca in this professional context (Kavalir 2013). Considering the impressive growth of tourism worldwide, prospective tourism and hospitality employees are expected to be dealing with people of various nationalities, cultures and religions on a daily basis. In this respect, cultural awareness and sensitivity is of crucial importance. Reasonably, then, the mastery of the target language skills should be acquired alongside developing cultural knowledge and intercultural competence. Yet, the question that arises here, as elsewhere (e.g. Kramsch 2013), pertains to the choice of cultural elements that ETP instruction and teaching materials should accommodate.

Given the vastness of the concept of culture, various cultural elements have been stressed as the ones that should be incorporated in ELT. Regardless of the differences, the approaches frequently revolve around dichotomous nature of culture. Thus, it has generally been agreed that there are two types of culture: *culture with a capital C* and *culture with a small c* (Adaskou, Britten and Fahsi 1990, Kramsch 2013). The former, *achievement culture* including the study of literature, art and music, has been traditionally emphasised in Classical-Humanist models of FLT (Tomalin and Stempleski 1993). Since the 1960s, the latter, also called *behaviour culture*, referring to the culture of everyday life (Kramsch 2013), has been more prominent. The dichotomy of cultural elements has also been viewed in terms of the differences between *surface culture* and *deep culture* (Gómez Rodríguez, 2015). As regards the perspectives of culture in FLT, Kramsch (2013) differentiates modernist from postmodernist perspective. The globalisation and the spread of information and communication technology in the 21st century have brought in a postmodernist perspective of culture in which 'culture has become a discourse, that is, a social semiotic construction' (Kramsch 2013: 68). As Krmasch (2013: 69) puts it, culture 'is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group'.

The question of the choice of cultural content has also been viewed in terms of whose culture to integrate as these can be based on a target culture, national culture or international cultures. National culture, also termed local or source culture, refers to learners' own culture. Target culture is the culture in which the target language is used as a first language, while international target culture refers to various cultures in English, or non-English-speaking countries which use English as an international language (Rajabi and Ketabi 2012: 708). It should be noted that the target culture is predominantly conceived as the culture of the UK and the USA, hence exclusive of the cultures of Australia,

Canada and New Zealand, so it would be viewed as such in this study.

Much analytical work has addressed the cultural content in the textbooks as these may serve a crucial role in presenting culture in ELT contexts. By applying different sets of criteria, the textbooks used at various levels of education in different countries have been investigated (e.g. Korea (Han and Bae 2005), Iran (Rajabi and Ketabi 2012), Colombia (Gómez Rodríguez 2015), Serbia (Janković, Tomović, and Gledić 2017), Turkey (Durmaz 2017)). Overall, the researches conclude that the textbooks do provide the means for addressing culture in ELT teaching. However, the studies typically point to the predominance of the target culture in the textbooks written by both native speakers and local/domestic authors. Likewise, they state that national culture elements are not addressed in the textbooks written by native speaker writers, whereas they are more frequently mirrored in the textbooks written by local writers (Han and Bae 2005, Rajabi and Ketabi 2012). At the same time, authors strongly argue for the inclusion of the local cultural component (Han and Bae 2005, Durmaz 2017, Janković, Tomović, and Gledić 2017). Worth pointing out is that same view has been put forward in relation to tourism English teaching (Liu and Zhao 2016).

Textbooks Analysis: Methodology

The analysis of cultural component in the textbooks is based on the approach to culture originally offered by Adaskou, Britten and Fahsi (1990) and slightly modified afterwards by Rajabi and Ketabi (2012). Within this framework, culture incorporates four distinct types, or dimensions, briefly defined as follows:

Table 1. Four dimensions of culture

The Aesthetic Sense:	Culture with a capital C
The Sociological Sense:	Culture with a small c
The Semantic Sense:	The conceptual system embodied in the language
The Pragmatic Sense:	The background knowledge which, in addition to mastery of the language code, enables successful communication

Source: Adaskou, Britten and Fahsi (1990), Rajabi and Ketabi (2012)

This framework has been found appropriate not only for being developed for an ELT context but also for being inclusive of the myriad of different viewpoints to understanding culture pointed to elsewhere.

The current study has aimed to scrutinise three prominent ESP textbooks developed by international publishing houses and designed specifically for the students of tourism and hospitality. The sample comprises three course/students' books of the B1/B2 and B2/C1 levels according to CEF descriptors: *English for International Tourism* (Jacob and Strutt 1997), *Tourism 2* (Walker and Harding 2007) and *English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies* (Mol 2008). They have been chosen for the analysis as they are used both in Serbia and in numerous countries worldwide at the tertiary level of education.

All sections of the chapters/units in the textbooks (reading texts, speaking and listening activities, grammar presentations and vocabulary sections) have been included in the analysis. The materials have been examined page by page searching for cultural elements. All instances of culture reference have been noted down and categorised according to four cultural dimensions. In addition, they have been classified as instances of target, international or national culture.

Findings and discussion

All three textbooks embrace communicative approach and contain reading texts, the presentations of grammar forms and focus on language functions which simulate the situations in genuine real-life professional and/or academic settings. While they all aim at serving a linguistic purpose, they notably differ in their main orientation. Whereas *English for International Tourism* (EIT) and *Tourism 2* (T2) are mainly oriented towards satisfying students' specific professional needs, *English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies* (ETH) attends to their performance in academic settings. This in turn is reflected in the approach to culture, cultural treatment and content: EIT and T2 also have the clear intention of providing an accompanying cultural perspective. The reference to culture elements is linked to fostering all four language skills, yet with the predominant orientations towards the development of speaking skill. As can be seen even from the content pages, T2 stands out for its very comprehensive approach to culture including the deep culture elements. Cultural differences (e.g. in greetings, responses, tipping, etc.) are explicitly pointed out in *Reading* and *Customer care* sections. Also, close attention is drawn to cross-cultural misunderstandings and cultural awareness.

Table 2 shows cultural occurrences noted in the analysed textbooks categorised according to cultural dimensions.

Table 2. Cultural dimensions in textbooks

Textbooks	Cultural elements								Total
	Aesthetic s.		Sociological s.		Semantic s.		Pragmatic s.		
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.
English for International Tourism	17	19.50	30	34.50	18	20.70	22	25.30	87
Tourism 2	10	13.89	34	47.22	12	16.67	16	22.22	72
English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies	5	16.67	4	13.33	20	66.67	1	3.33	30

Source: Authors

As regards the aesthetic sense, the textbooks offer the information about geographical and historical features of countries (e.g. Singapore, Vietnam (T2), Ireland, Egypt, France (EIT)) and towns (Liverpool (T2), Venice (EIT)), tourist attractions (e.g. Notre-Dame Cathedral, Alcatraz (T2), Natural History Museum in Portsmouth (EIT)), etc. As can be seen from Table 1, overall, far greater attention is devoted to sociological dimension. Subsumed here are the elements of everyday life, multiple ways of tourism and hospitality operations and working life of people all over the world. Typically, it concerns food and cuisine (Turkish food (T2)), holidays (in Cuba (EIT)), festivals (Festa del Redentore in Venice (T2)). Specific cultural aspects regarding hospitality, behaviour and dress code are also referred to by T2 authors. Being related to the specific professional lexis, semantic sense is an inclusive element of every chapter of the analysed textbooks. Vocabulary items revolve around typical tourism industry topics such as accommodation, means of transport, types of holidays, activities, jobs and occupations, etc. The instances of pragmatic sense are primarily linked to speech acts usage (apologies, requests, etc.), politeness and differences between formal and informal language.

The results presented so far make it obvious that the textbooks tend to include cultural elements of numerous anglophone and non-anglophone countries. As regards the question of whose culture prevails, the findings are presented in Table 3.

Table 3. Cultural elements in textbooks

Textbook	Culture					
	Target		International		National	
	No.	%	No.	%	No.	%
English for International Tourism	31	40.26	46	59.74	0	0
Tourism 2	11	15.28	61	84.72	0	0
English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies	14	70.00	6	30.00	0	0

Source: Authors

As shown in Table 3, all three textbooks contain references to the target main cultures. Given the main orientation of the studies, the ETP textbooks depict the most emblematic elements of various cultural groups typically recognised as important providers of tourism services. International culture is predominant in two analysed textbooks, whereas ETH seems to lack the international scope. It follows the common practice of ELT textbooks, with prevailing distinctive occurrences of target culture. Occasionally, the activities, mostly in T2, promote the comparison of the students' own culture with other cultural groups. However, explicit reference to Serbian culture cannot be found in any of the analysed textbooks.

Implications for ETP teachers

In Serbian tertiary education, ESP teachers enjoy complete freedom in selecting teaching materials. A reasonable choice for ETP instruction would be the textbook which promotes both cultural diversity and the comparison of cultures. It emerges from the previous section that T2 provides very systematic approach to cross-cultural issues, which makes it suitable for both students and teachers dedicated to developing intercultural competence. Yet, it should not be the only teaching materials used in instruction delivery. Given the noted lack of Serbian culture, which is commonly the case with cultures pertaining to 'small' languages, it is highly recommendable to enrich the teaching content. Raising intercultural awareness must not short-change the national culture and the desirable results would be achieved only by its integration. This means that teachers should not rely solely on the textbooks written by foreign publishers as they are not adapted to the specified teaching context. Reasonably, this

creates the need for developing instructional materials promoting national culture. Therefore, we recommend teachers' engagement in supplementing teaching resources that will provide nationally relevant content focused on the specific, salient features of tourism and hospitality field in Serbia. If not writing their own textbooks containing reference to Serbian culture, then designing appropriate materials, tasks and activities to be used in the classes would be highly desirable. The aforementioned is in line with the conclusions and recommendations found in the previous studies (Tomalin and Stempleski 1993, Byram and Morgan 1994, Han and Bae 2005, Kramsch 2013, Liu and Zhao 2016, Durmaz 2017, Janković, Tomović, and Gledić 2017).

As mentioned above, the researchers who have dealt with presenting culture in FLT agree that national culture items should not be neglected (Byram and Morgan 1994, Han and Bae 2005, Tomalin and Stempleski 1993). As Kramsch (2013: 69) states, 'learning about a foreign culture without being aware of one's own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self'. For Byram and Morgan (1994: 52), learners are the outsiders to a group that need the knowledge and behaviour which will allow them to interact successfully with insiders. It is the learners' existing perceptions and their knowledge about their own culture that frame the selection and the perspective from which a content is presented. In other words, the knowledge about national culture determines the approach and presentation of all other cultures and, in turn, acquiring interlinguisitic competence. Moreover, the ability to explain one's own cultural standpoint is one of the three qualities of cultural awareness (Tomalin and Stempleski 1993). Hence, including national culture facilitates developing tolerance and promoting critical thinking.

As for ETP, the researchers are of the same opinion (Liu and Zhao 2016, Luka 2011). Adding the local culture into instruction is of great benefit to the international cross-cultural exchanges, and is helpful as it improves the students' understanding of their own culture and promotes them to place greater importance on it (Liu and Zhao 2016). This is perfectly understandable since intercultural competence also includes 'the knowledge of one's own nation and culture, and awareness of their value, preservation and development in order to form a meaningful interaction and sustain intercultural dialogue between different nationalities, religions and cultures' (Luka 2011: 116). Although the previous research has dealt with the long-standing and globally appreciated cultures such as Chinese (Liu and Zhao 2016), we argue that

national culture should find its place in ETP instruction in Serbia for the following reasons. Firstly, it facilitates both fostering students' intercultural communicative competence and developing linguistic ability necessary for successful performance at future jobs. In addition, students deepen the national consciousness and implicitly integrate it into language learning. Moreover, such an approach to the issue enables students to promote and convey Serbian culture transmission and, to a certain degree, promote the cultural diversity in today's globalised world. Hence, the given proposal can produce positive effects on the wider national community in the long term.

How to integrate national culture in ETP

In order to maximize the results of ETP learning, depending on their quality and scope, the designed materials should either supplement internationally published ones or even be used as the primary teaching resource. To strengthen the connection between Serbian culture and ETP learning, national culture-related elements can be integrated in two ways: they could be either included separately as an independent topic/theme or used for comparisons with other cultures. Regardless of the approach, the input of national culture should incorporate all four previously mentioned aspects of culture. It is advisable that the designed materials and/or tasks aim at practising the four language skills, grammar, vocabulary and pronunciation by applying various communicative activities (pair work, group work, simulations, role plays, etc.). What follows are some practical suggestions for integrating Serbian culture into ETP.

Aesthetic sense. Since capital C culture has always been promoted as a national patrimony and traditionally taught with standard national languages (Kramsch 2013: 65), the aesthetic sense should be emphasised. Although it is expected that students possess great knowledge about their country, there are still potential vocabulary-related obstacles when speaking about Serbia. It could then be useful to cover the theme of Serbia as a tourist destination. It may offer the description of the geographical features of Serbia, as well as the presentation of the best-visited places in Serbia (Belgrade, Novi Sad, Zlatibor, etc.), thereby pointing to Serbia's appeal and attractiveness. Given the orientation of the studies, the history-related contents perceived as relevant for the constitution of our nation and identity should also find their place in the teaching materials. These could be the historical periods and/or events related to the places of interest for international tourists due to their historical

significance. The chosen topics could be also related to national cultural heritage, i.e. 'cultural artifacts perceived to be emblems and embodiments of national culture from past and present' (Byram and Morgan 1994: 52). To illustrate, the topics on national heritage tourism sites could address the pre-Slavic heritage with a focus on Felix Romuliana and Justiniana Prima. In this regard, Serbia's monasteries are an indispensable topic. The importance of including such content is also seen in terms of raising awareness of the significance and preservation of national heritage and environment. Moreover, such an approach to the issue can prove useful in minimising students' anxiety while speaking about attractions and general tourism offer.

The Sociological Sense. The aspects of Serbian lifestyle, including values and norms specific to Serbia, and as such potentially interesting to foreign visitors, may well be included into teaching materials. Worth mentioning is the celebration of *slava* which is a unique custom devoted to a family celebration of its patron saint. Cultural aspects may also be related to typically offered souvenirs bought in Serbia (e.g. items of traditional costumes, traditional musical instruments such as *frula*, still preserved traditional crafts like those in Zlakusa, etc.). With the aim to promote discussions regarding similarities and differences between cultures, some attention should be given to the organisation and nature of national tourism organisations. As working conditions may vary worldwide, the ones that influence Serbian tourism industry could be used as the introduction to presenting those of other cultural groups. This could include the operations of travel agencies and TICs, tour operators, etc. Another important topic can be related to festivals in Serbia which could, for instance, promote critical thinking regarding Serbian event tourism offer.

Semantic sense. Upon graduation, the target student population will hopefully engage in the development of tourism destinations and products as well as the presentation of these to international visitors. Therefore, the mastery of Serbian culture-related vocabulary is essential for transmitting relevant information. The themes and concepts previously outlined that reflect specificity of our culture should serve as a basis for presenting culture-specific vocabulary (e.g. describing dimensions and parts of monasteries). Furthermore, Serbian cuisine and food-related vocabulary is to be introduced. Since types of lodging establishments vary worldwide, it is important to include sufficiently detailed themes on accommodation options in Serbia. In such a way, students will become fully equipped to converse about the themes related to tourism and Serbia, inform international visitors about tourist attractions and provide

accounts on important subjects as well as answer various customers' queries.

Pragmatic sense. Recent insights from the field of cross-cultural pragmatics point to the extensive influence of social context on the ways in which a language is used. It has been frequently stressed that syntactic and semantic accuracy are not the only elements determining the efficient foreign language use. Cross-cultural pragmatic ability, related to 'the sociolinguistic appropriateness of language use in its authentic cultural context' (Kramsch 2013: 66), is an indispensable part of the overall linguistic competence. The awareness of what is considered to be (un)acceptable is significant for effective business performance in service-intensive industries such as tourism. Moreover, functional effectiveness and appropriateness can be considered determinative in handling situations that require intercultural insight. Tourism employees should be aware of the culturally appropriate ways to perform various tasks, e.g. make and respond to requests, express agreement or disagreement, etc., in different social and professional situations such as phone conversations, face to face interactions, meetings, etc. Only this way can they cater to customers' wants and needs in a culturally acceptable manner and collaborate with international co-workers.

Pragmatic norms and conventions vary among cultures. Therefore, it is advisable to rely on the comparison between the norms in the national and other cultures by pointing to the possible differences in terms of elements that determine the interpersonal relations such as status, age, obligation, etc. For instance, the differences between English and Serbian in making requests that show respect should be stressed. In particular, the level of directness in Serbian in comparison to indirectness in culturally appropriate requests in English, entailing the appropriate verb forms, should be pointed to. In relation to this, differences regarding the norms of politeness should be addressed. For example, students should be given insights into the similarities and differences in linguistic elements expressing politeness (e.g. modal verbs and/or tenses). Other than that, some attention should be given to non-verbal elements as these are the most culturally-influenced part of behaviour (Tomalin and Stempleski 1993). Hence, it might be useful to introduce discussion topics focused on the comparison of nonverbal aspects of communication in national and other cultures (e.g. appropriate physical distance between speakers, intonation patterns, gestures, posture, eye contact, facial expression, etc.).

Considering the importance of the writing skill for tourism and hospitality employees, students' awareness of the differences in conventions across written genres including letters, faxes, e-mails, form-filling, advertisements,

etc. should also be raised. For instance, the emphasis should be put on the different position of letter elements, salutations and forms of address, closing statements in business letter writing in English and Serbian.

Concluding Remarks

With the aim to stress the need for including national culture contents in ETP teaching and learning, we have adopted the view that cross-cultural understanding and, in turn, intercultural competence, can be developed by raising the awareness of students' national culture as well as that of the target and international cultures. The analysis of the textbooks used for ETP teaching has shown that the textbook cultural content mainly comprises international and target culture. The reasons for integrating students' own culture in the instruction and teaching materials are numerous. On the one hand, students' knowledge of the national culture is fostered and, on the other, the basis for the achievement of intercultural competence is laid. Hence, we have proposed the integration of four senses of Serbian culture. The specific examples we have stated should be taken as guidelines, and, by no means, an exhaustive list of national culture contents to be included in an ETP university course. The study is expected to initiate fruitful ideas that can be applied by ETP teachers to other cultural settings. Although it requires designing teaching materials and as such can be time-consuming, it could prove a worthwhile enterprise expected to produce beneficial effects on the wider national community in the long term.

References

1. Adaskou, K., Britten, D. and B. Fahsi, (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morrocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10.
2. Byram, M. and Morgan C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
3. Durmaz, M. (2017). Tracing the local culture in a reading book. *Journal of Languages and Culture*, 8(9), 141-146.
4. Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167-187.

5. Han, Y.-J. and Bae, Y.-S. (2005) An analysis of cultural content of high school and college English textbooks. *English Teaching*, 60 (4), 47-70.
6. Jacob, M. and Peter, S. (1997). *English for International Tourism* (*Course Book*). Pearson Education Limited.
7. Janković, N., Tomović, N., and Gledić, B. (2017). Nacionalna kultura u udžbenicima engleskog jezika. *Komunikacija i kultura online*, 8(8), 32-47.
8. Kavalir, M. (2013). Culture in ESP syllabus: Why and how. *Romanian Journal of English Studies*, 10(1), 113-122.
9. Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
10. Liu, H. and Zhao, L. (2016). Analysis on the Application of Chinese Culture to Tourism English Course teaching in Colleges and Universities. Retrieved from *http://download.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=25852807* (accessed on 4 October 2018).
11. Luka, I. (2011). Fostering intercultural dialogue in tourism studies. Policy futures in education. Special issue. In: M.A. Peters, X. Jiang, and T. Besley (eds.) The Council of Europe's White Paper on Intercultural Dialogue. 9/1. 114-122.
12. Mol, H. (2008). *English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies* (*Course book*). Garnet Publishing Ltd.
13. Radić-Bojanić, B. (2013). Culture in ESP Courses. In: Vičič, P., Ipavec, V. M. and Plos, A. (eds.) *The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures – Proceedings.* Fakultet za logistiku Celje-Krško: 278-281.
14. Rajabi, S. and Ketabi, S. (2012). Aspects of cultural elements in prominent English textbooks for EFL setting. *Theory and practice in language studies*, 2, 705-712.
15. Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Hong Kong Oxford University Press.
16. Walker, R. and Harding, K. (2007). *Tourism 2*, *Encounters* (*Student's Book*). Oxford University Press.
17. Wiwczaroski, T. B. (2015). Integrating Language Learning and Culture into an ESP International Marketing Course. *Porta Lingua–2015*, 61-70.

Aleksandra Radovanović, Dragana Pešić

Elementi nacionalne kulture u engleskom jeziku turizma

Rezime

Ovaj rad se bavi nacionalnom, izvornom kulturom u nastavi engleskog jezika za potrebe turizma i hotelijerstva na tercijarnom nivou obrazovanja. Analizu zasnivamo na pristupu kulturi koji su prvobitno ponudili Adaskou, Britten and Fahsi (1990), koji je kasnije pretrpeo neznatne izmene (Rajabi and Ketabi 2012), te kulturu sagledavamo kao četiri zasebna tipa ili dimenzije – estetsku, sociološku, semantičku i pragmatičku. U prvom delu rada data je analiza elemenata kulture koji se javljaju u tri analizirana udžbenika stranih izdavača namenjena studentima turizma za učenje engleskog jezika. Sprovedena analiza, između ostalog, pokazuje da je kulturni sadržaj udžbenika uglavnom usmeren na stranu i ciljnu kulturu, te jasno ukazuje na nedostatak domaće, srpske kulture u udžbenicima. Kako integrisanje kulturnih elemenata govorne zajednice kojoj studenti pripadaju ne doprinosi samo širenju znanja o nacionalnoj kulturi, već predstavlja važan temelj za razvijanje interkulturne kompetencije, u drugom delu rada ponudili smo praktične smernice za uključivanje elemenata srpske kulture u nastavu, odnosno nastavni material, uključujući konkretne primere. U zaključku još jednom rezimiramo razloge za uključivanje elemenata nacionalne kulture u univerzitetsku literaturu namenjenu usvajanju engleskog jezika kao stranog na studijama turizma i hotelijerstva.

СТАНОЈЕВИЋ ГОЦИЋ Маја
Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш, Одсек Врање, Србија
majastanojevic30@gmail.com

ОДНОС СТРАТЕГИЈА ЧИТАЊА ТЕКСТОВА ИЗ ОБЛАСТИ ЕКОНОМСКИХ НАУКА У ЕЛЕКТРОНСКОМ ОБЛИКУ И СТИЛОВА УЧЕЊА СТУДЕНТА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Сажетак: *Рад се бави испитивањем повезености између стратегија читања које примењују студенти енглеског језика струке када читају текстове из области економских наука у електронском облику и њихових стилова учења. Стратегије читања представљају средства које студенти користе да би остварили разумевање текста, било да су то менталне операције или специфичне технике, односно напори који се најчешће свесно улажу у побољшање разумевања прочитаног. Стилови учења су скупови типичних црта, понашања и деловања који одређују најпогодније начине за учење. У истраживању су учествовали студенти Академије техничко-васпитачких струковних студија из Ниша, а добијени резултати би могли бити искоришћени у настави енглеског језика струке у циљу њеног унапређења.*

Кључне речи:

стратегије читања, стилови учења, енглески језик струке, упитник

Увод

Последњих година савремена методологија и дидактика учења страних језика користе „приступ усмерен на ученика“ (енгл. *learner-centered approach*) као приступ у коме се акценат у настави страних језика пребацује са наставника на ученика (енгл. *language learner)*, односно са метода које наставници користе у настави и начина на које предају. Наиме, настава се све више усмерава на саме ученике и фокусира на начин на који они обрађују и усвајају информације, тј. на начин на који они уче. Чињеница да је искуство учења фокусирано на саме ученике

језика резултирала је истраживањем различитих метода учења, као и различитих приступа и средстава које ученици користе како би процес учења језика учинили ефикаснијим, укључујући стратегије учења језика, метакогницију, стилове учења, мотивацију итд.

Интересовања ученика, као и начини учења које они сматрају пожељним и које преферирају могу се у великој мери међусобно разликовати. Исто важи за разноврсна средства које користе у учењу и поступке који су ефикасни за решавање појединих језичких задатака. У том смислу, стилови учења истичу се као посебно доминантне одлике које карактеришу ученика у процесу учења, док је преференција стилова учења значајна не само као индивидуални приступ учењу, већ и у оквиру наставе језика. Сходно томе, студенти би могли имати користи од употребе „алата" за учење који укључују њихове префериране стилове учења под условом да им помажу у обради језика и формирању њихових менталних представа о лингвистичким информацијама. С друге стране, стратегије читања, као и друге стратегије учења језика, олакшавају и побољшавају процес читања и разумевања текста и могу представљати користан и значајан корак који омогућава усвајање и развијање језичких вештина у виду когнитивних (менталних) напора који се улажу приликом обраде текста.

Настава енглеског језика струке (енгл. *English for Specific Purposes* (ESP)) се организује и спроводи на основу претходно урађене анализе потреба (енгл. *needs analysis*) у циљу развоја комуникативне компетенције у одређеним научним и стручним пољима, односно задовољавањем специфичних потреба студената у научним дисциплинама и доменима струке. Поред тога, у оквиру приступа усмереног на ученика, енглески језик струке могао би да користи преференције стилова ученика и стратегије учења које су ефикасне за решавање појединих језичких проблема и задатака, посебно на терцијарном нивоу образовања, како би побољшао наставну праксу.

У овом раду студенти Академије техничко-васпитачких струковних студија из Ниша извештавали су о свом стратешком понашању помоћу упитника о „онлајн" стратегијама читања (OSORP: Online Survey of Reading Strategies, Anderson 2003) и упитника који је коришћен за анализу преферираних стилова учења (PLSPQ: Perceptual Learning Style Preference Questionnaire, Reid 1984), а добијени резултати би могли бити искоришћени у настави енглеског језика струке у циљу њеног унапређења.

Разлике између стилова учења и стратегија учења

Истраживањима стилова учења нису се бавили искључиво истраживачи из домена психологије, већ су се она проширила и на језички контекст и многе друге домене. Проучавање стилова учења покренуто је заједно са истраживањем стратегија учења језика.

Након увођења појма концепта „доброг ученика“ (енгл. *good language learner*), Рубин (Rubin 1975) је иницирала истраживање стилова и стратегија учења језика. Наиме, она је у оквиру особина које поседују „добри ученици“ навела стилове учења као једну од њихових главних карактеристика. Након тога, представила је стратегије и стилове као добре праксе које могу детерминисати услове под којим су појединци успешнији од других ученика на истом нивоу језичке компетенције (Griffiths 2012). Међутим, пошто се стилови учења у лингвистичком контексту претежно односе на индивидуалне преференције у учењу, њих треба разликовати од стратегија и сличних теоријских конструкта.

У том погледу, Ерман и др. (Ehrman et al. 2003: 313, 323) тврде да индивидуалне разлике ученика укључују три теоријска конструкта: стилове учења (енгл. *learning styles*), стратегије учења (енгл. *learning strategies*) и афективне варијабле (енгл. *affective variables*). Они су описани као практично нераздвојне категорије чија би примена могла да побољша наставу енглеског језика и повећа аутономију ученика (енгл. *learner autonomy*), посебно кроз метакогницију и развој стратегија циљног језика. Афективни домен је дефинисан као концепт који укључује мотивацију, самоефикасност, афективно управљање собом, смањење напетости и сл. Сходно томе, Грифитс (Griffiths 2010: 8) наглашава да се стилови учења, односно општи приступи учењу (Cohen, Macaro 2007), разликују од стратегија, иако могу значајно утицати на одабир стратегија. Дакле, Ерман и др. (Ehrman et al. 2003: 315) истичу да се стратегије и стилови често посматрају као међусобно повезани концепти или као готово нераздвојни системи. Иако стратегије представљају одређени вид понашања или поступке помоћу којих стилови учења постају видљиви, одређена стратегија учења није ни добра ни лоша сама по себи, већ је у основи неутрална све док не буде посматрана у одговарајућем контексту. По њима, стратегије су корисне онда када омогућавају испуњавање задатака у циљном језику, када се уклапају у специфичне стилове учења које студенти преферирају, и када их они ефикасно користе и повезују са другим релевантним стратегијама.

У том смислу, стратегије учења су специфични напори ученика којима они регулишу своје учење и испуњавају опште или специфичне циљеве учења. Стратегије се сматрају радњама, укључујући и физичке радње, попут записивања непознате речи, или когнитивним операцијама, које обухватају механичко понављање или превођење (Oxford 1990, 2011). Стога Бејли и др. (Bailey, Onwuegbuzie, Daley 2000: 118) подвлаче следеће: „Треба напоменути да стилови учења нису исто што и стратегије учења. Док стилови учења представљају ненамерне или аутоматске индивидуалне карактеристике, стратегије учења су радње које су ученици одабрали и чији је циљ да олакшају учење“ (Bailey, Onwuegbuzie, Daley 2000: 118).

Поред тога, стратегије учења могу се користити свесно, посебно на почетку њихове примене, или подсвесно, односно несвесно, када се примењују по аутоматизму. Наиме, након одређеног периода свесне имплементације обично следи период аутоматског коришћења стратегија у оквиру задатака. С тим у вези, стратегије учења језика су специфични когнитивни и комуникативни поступци које ученици користе како би омогућили, побољшали или олакшали учење и употребу језика (O'Malley, Chamot 1990; Oxford 1990, 2011).

Пошто се стратегије у најопштијем смислу деле на когнитивне, метакогнитивне и социо-афективне (O'Malley, Chamot 1990), развој метакогнитивне свести је од огромног значаја за процес учења и усавршавања језичких вештина. Метакогнитивне стратегије помажу студентима да разумеју начин на који уче и регулишу своју когницију, што укључује метакогницију (као свеобухватни термин за метакогнитивне вештине, метакогнитивне стратегије, метакогнитивно знање и метакогнитивну свест) и регулаторне вештине. Будући да су метакогнитивне стратегије заправо „стратегије учења које подстичу ученике да се усредсреде на ментални процес у основи њиховог учења језика“ (Nunan 1999: 310), оне могу помоћи студентима да планирају и припреме учење у оквиру рецептивне или продуктивне језичке активности, евалуирају свој напредак у учењу, као и да надгледају и контролишу одабране стратегије из репертоара стратегија које поседују, знајући када и како да их користе, комбинују и оцењују.

Вешти и компетентни читаоци су „стратези“ (енгл. *strategic readers*) који користе стратегије читања као специфичне кораке које подузимају пре читања, у току читања или након читања у сврху побољшања разумевања прочитаног (енгл. *reading comprehension*). Они повезују оно што знају са оним што читају, односно повезују прочитано са својим

претходним знањем о теми текста или глобалним знањем „о свету".

Стратегије читања се протежу у распону од локалних стратегије, попут погађања значења непознатих речи из контекста, прескакања непознатих речи у тексту, или записивања и тражења изговора и значења у речнику, до глобаних поступака, попут сумирања, критичког анализирања и евалуације текста. У том погледу, стратешко читање (енгл. *strategic reading*) обухвата имплементацију разноврсних стратегија, укључујући предвиђање, понављање, брзо прегледање текста, постављање питања, препознавање тона и намере писца или закључивање.

Пошто је читање активан когнитивни процес разумевања текста и његовог коришћења, и пошто читамо у различите академске и друге сврхе (Grabe 2009: 7-8), „разумевање се постиже када читалац издвоји и интегрише различите информације из текста и комбинује их са оним што је већ познато" (Koda 2005: 4). То значи да читаоци повезују оно што читају са својим претходно стеченим знањем и искуством и на тај начин врше предвиђања. Вештина читања је од изузетне важности у академском контексту, и то како студентима, тако и стручњацима који читају академске текстове. Притом истраживања показују да развијање стратегија читања повољно утиче на постигнућа у погледу разумевања прочитаног текста и испуњења специфичних задатака произашлих из текста (Grabe 2009), при чему се различито перципирају стратегије читања штампаних текстова и стратегије читања текстова у електронском формату.

Стилове учења такође треба разликовати од когнитивних стилова. Иако уско повезани, ови концепти су различити пошто се сматра да су когнитивни стилови лишени било каквих образовних утицаја, ситуационих утицаја или утицаја средине (Dörnyei 2005: 125), јер су когнитивни стилови усмерени на то како појединац размишља, обрађује информације и решава проблеме, док се стил учења односи на то како појединац остварује разумевање, усваја и скалдишти нове информације и новостечено знање (Griffiths 2012).

Врсте стилова учења и припадајући инструменти

Будући да не постоји јединствени концепт стилова учења, и да постоје чак и опречне дефиниције овог појма (Griffiths 2012), стилови учења се у најширем смислу односе на преференције учења. Наиме, стилови учења обухватају природне, уобичајене и префериране начине усвајања, обраде и складиштења нових информација и вештина које

опстају независно од наставних метода и садржаја (Kinsella 1995: 171).

Ученици на различите начине реагују на надражаје и различито их користе (Nel 2008: 49). У том смислу, стилови се могу односити на личност (нпр., екстровертност или интровертност) или когницију (нпр. лева или десна мождана хемисфера) и могу се одликовати дуготрајним и доследним особинама или тенденцијама које су различите за сваког ученика. Према томе, индивидуалне разлике ученика које би могле утицати на ефикасност у учењу језика и исходима учења, леже у основи истраживања о стиловима учења.

Услед појаве разноврсних модела, теорија и упитника за њихово испитивање, Ерман и Оксфорд (Ehrman, Oxford 1990: 311) тврде да стилови учења указују на пожељне и уобичајене обрасце менталног функционисања или манипулисања новим информацијама, укључујући њихову обраду и чување у меморији. Будући да су они повезани са различитим психолошким правцима, постоји најмање двадесет различитих димензија стилова учења. Стога би стилови учења требало да се утврде на почетку наставе, како би се дизајнирале активности и осмислили задаци који би обухватали примену стила које ученик преферира у планираним ситуацијама учења.

ВАК стилови учења (енгл. *Visual-Auditory-Kinesthetic learning styles* (*VAK*)) представљају класични модел стилова учења који је заснован на примени три главна сензорна пријемника (визуелни, аудиторни и кинестетички) као преференцијама у процесу учења. Претпоставља се да ће студент са визуелним стилом учења настојати да користи активности које укључују вид (као што је читање), а да ће квалитет и брзина задржавања и чувања информација бити подстакнути присуством визуелних презентација. Примера ради, они који преферирају визуелни стил обично користе фотографије, видео садржаје, визуелне материјале, јер за њих визуелно учење, односно учење помоћу слика, филмова или дијаграма, представља предност. Ученик са аудиторним стилом учења боље ће памтити речи које чује, као на пример, на предавањима или током дискусија, приликом читања или слушања песама. Кинестетички стил подразумева учење кроз практичне активности које укључују чуло додира (попут лексичких картица или других практичних активности).

Поред тога, горе поменути стилови могу се дефинисати као сензорни стилови који се разликују од когнитивних стилова (енгл. *cognitive styles*) (зависни-независни, аналитички-глобални, рефлексивни-импулсивни) и стилова личности (енгл. *personality styles*) (толеранција двосмислености,

доминација десне или леве мождане хемисфере) (Christison 2003). Такође, постоји и подела стилова учења на комуникативни стил, аналитички стил, конкретни стил и стил усмерен на ауторитет (Willing 1994; Wong, Nunan 2011: 145). Примера ради, студенти с конкретним стилом преферирају учење путем искуства, кроз манипулисање конкретним предметима или кроз рад.

Стилови учења могу се објаснити помоћу Гарднерове теорије вишеструких интелигенција (енгл. *theory of multiple intelligences*), коју је Гарднер (Gardner 2011) развио са идејом да се различите врсте интелигенције користе у различите сврхе, а да стилови учења одражавају мешавину тих интелигенција. У складу с тим, како би проширио појам опште интелигенције, Гарднер (Gardner 2011) је увео осам врста интелигенције: лингвистичку, логичку или математичку, визуелну, просторну, музичку, физичку, кинестетичку, интерперсоналну, интраперсоналну и натуралистичку интелигенцију.

Пошто има неколико приступа дефинисању стилова учења (Griffiths 2012), постоји неколико начина описивања и мерења стилова учења. С тим у вези, Нел (Nel 2008: 52) сугерише да су најзначајнији инструменти на пољу истраживања стилова учења: Упитник о перцептивним преференцираним стиловима учења (*The Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*) (Reid 1984), Упитник о анализи стилова (*Style Analysis Survey*) (Oxford 1993) и Упитник о стиловима учења (*Learning Styles Questionnaire*) (Ehrman, Leaver 2003). Поред тога, често се користи и Граша-Рајхман скала стилова учења (The *Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale* (SLSS) (Grasha 1996).

У одређеним врстама учења, попут пројектног учења (енгл. *Project Based Learning* (*PBL*)) и пројектних задатака (*Project Based Tasks* (*PBT*)), студенти могу користити префериране стилове учење у оквиру пројекта или задатка. Дакле, студенти их могу применити док решавају задатак, довршавају пројекат и презентују финалне продукте својих пројеката, при чему им стилови учења помажу у реализацији пројеката.

Методологија

У овом истраживању учествовало је 80 испитаника који изучавају пословни енглески језик (енгл. *Business English*), као подврсту енглеског језика струке, од којих је 61% студената, а 49% студенткиња. Испитаници који су учествовали у овој студији су читали текстове из области

економских наука у електронском облику из уџбеника (Mascull 2002) и решавали задатке којима се проверава разумевање прочитаног из уџбеника. Након тога, студенатима Академије техничко-васпитачких струковних студија из Ниша који студирају на Одсеку у Врању подељени су упитници: Упитник о преференцији перцептуалних стилова учења *(PLSPQ: Perceptual learning style preference questionnaire)* (Reid 1984) искоришћен је за извештавање о стиловима учења као главни инструмент у истраживању, а упитник о „онлајн" стратегијама читања (*OSORP: Online Survey of Reading Strategies*) (Anderson 2003) за извештавање о стратегијама читања текстова из области економских наука у електронском облику.

Резултати и дискусија

У овој студији је учествовало 80 студената енглеског језика струке, од којих је 48 мушког (60%), а 32 женског пола (40%). Просечни узраст испитаника је 19.1 (АС= 19.10, СД = 0.30).

Упитник о перцептуалним преференцијама стилова учења који је развио Рајд (Reid 1984) (*The Perceptual learning style preference questionnaire (PLSPQ)*) садржи 30 изјава које се користе за одређивање шест стилова учења. То значи да садржи по 5 изјава за сваки од стилова, мерених петочланом Ликертовом скалом у распону од 1 (у потпуности се не слажем) до 5 (у потпуности се слажем). Овај упитник је коришћен у сличним истраживањима (Ajideh et al. 2018). Применом дескриптивне статистике, којом су утврђене аритмеричка средина (АС) и стандардна девијација (СД) добијени су следећи резултати. Они су приказани су Табели 1 и Табели 2.

Табела 1: Преферирани стилови учења студената енглеског језика струке

СТИЛ	АС	СД
ВИЗУЕЛНИ	3.868	0.287
ТАКТИЛНИ	3.728	0.365
АУДИТОРНИ	3.748	0.396
ГРУПНИ	3.715	0.371
КИНЕСТЕТИЧКИ	3.763	0.399
ИНДИВИДУАЛНИ	3.733	0.379

Постигнути резултати сугеришу да су преференције студената енглеског језика струке који читају текстове из економских области у дигиталном формату визуелне, односно да је визуелни стил преовлађујући стил међу студентима енглеског језика струке (Табела 1).

Што се тиче стратегија читања, оне се могу поделити на стратегије читања штампаних текстова и стратегије читања текстова у електронском облику. Упитник о „онлајн" стратегијама читања (Anderson 2003) садржи 38 тврдњи о стратешком понашању приликом читања материјала на интернету. Поменути упитник је рађен на основу Упитника о стратегијама читања (Mokhtari, Sheorey 2002), који обухвата стратегије читања штампаног материјала, и представља његову прерађену, проширену и адаптирану верзију. Оба упитника све стратегије читања деле на глобалне стратегије (енгл. *GLOB: Global strategies*), стратегије решавања проблема (*PROB: Problem solving strategies*) и помоћне стратегије (*SUP: Support strategies*). Циљ упитника је да се испита метакогнитивна свест студената о стратешком читању мерењем врсте и учесталости коришћења стратегија читања академских текстова на енглеском језику.

Резултати показују да студенти највише користе стратегије решавања проблема (Табела 2). Такође, резултати показују да студенти енглеског језика струке у великој мери примењују стратегије када читају текстове у дигиталном формату.

Табела 2: Стратегије читања текстова у електронском облику

СТРАТЕГИЈЕ ЧИТАЊА	АС	СД
GLOB	3.750	0.369
PROB	4.115	0.284
SUP	4.085	0.654

Од појединачних стратегија, студенти најчешће користе стратегију решавања проблема под називом: "Читам полако и пажљиво како бих био/ла сигуран/на да сам разумео/ла шта читам „онлајн" (АС= 4.71, СД= 0.46). Студенти често читају полако и пажљиво, што у појединим случајевима не представља пожељно стратешко понашање.

Стратегија са најмањом стандардном девијацијом је „Када читам на интернету, одлучујем шта да пажљиво читам, а шта да игноришем" (АС= 4.23, СД= 0.42). Стога, ова стратегија показује најмање одступање у одговорима студената.

Након тога, испитивано је да ли постоји повезаност између стратешког понашања студената и њихових стилова учења помоћу Пирсоновог коефицијента корелације. Утврђено је постојање позитивне корелације која је статистички значајна између визуелног стила учења (r= 0,198) и глобалних стратегија читања, као и позитивна корелација између визуелног стила учења и стратегија решавања проблема (r= 0,594), што значи да студенти са овим стилом учења у већој мери користе поменуте стратегије. Издвојене су корелације које су статистички значајне, што значи да је код њих *p* вредност мања од 0,05. А када је у питању утврђивање постојања статистички значајне повезаности између појединачних стратегија читања које студенти користе када читају текстове у дигиталном формату и стилова које преферирају, није утврђена ни позитивна нити негативна статистички значајна повезаност. Дакле, утврђена је статистички значајна корелација између група стратегија учења и стилова учења.

Закључак и практичне импликације

Будући да студенти уче на различите начине, и да уз то преферирају различите начине учења и усвајања информација, наставник енглеског језика струке би требало да узме у обзир њихове индивидуалне разлике у оквиру приступа усмереног на ученика. Према томе, настава треба да буде прилагођена индивидуалним разликама студената, како би био искоришћен пун потенцијал приступа усмереног на ученика који максимизира потенцијал појединца који поседује одређени стил учења (Nel 2008: 53). Овај приступ учења језика подразумева да наставу треба прилагодити како би различити стилови учења били укључени у наставне активности прописане наставним планом и програмом, као средства која доприносе побољшању учења и притом делују примамљиво (Griffiths 2012). На тај начин би помогли студентима да ефикасније усвоје и примене језичке информације, односно да последично постижу боље резултате, јер начини на који сваки ученик обрађује информације могу утицати на целокупно постигнуће у учењу језика (Nel 2008: 54). То би подразумевало и комбинације различитих активности које се односе на сваки појединачни стил учења.

Циљ ове студије био је да идентификује преференције у учењу које се манифестују у виду стилова учења и стратегија читања студената енглеског језика струке, који се могу користити за обликовање и

унапређење наставе енглеског језика струке. Резултати су показали да су студенти фаворизовали визуелни стил. Стога се може тврдити да би студенти могли најбоље да уче из визуелних помагала, укључујући слике, филмове, видео материјале, материјале за читање, итд. Сходно томе, видео материјали, као што су туторијали за учење пословног енглеског језика (попут *YouTube Business English tutorials*), визуелно презентовање техничког и полутехничког вокабулара, визуелне презентације, и развијање вештина читања могли би бити задаци које би студенти енглеског језика струке могли најбоље да искористе. Уз то, преференције стилова свих студената треба да буду обухваћене наставом и укључене у разне језичке задатке.

Утврђено је и постојање статистички значајне повезаности између група стратегија читања које студенти користе када читају текстове у дигиталном формату и стилова које преферирају. Такође, студенти тврде да учестало користе стратегије наведене у упитнику, што значи да имају развијену метакогнитивну свест о употреби стратегија. Па ипак, подучавање стратегијама учења указало би студентима језика струке на стратегије које су ефикасне у одређеним језичким задацима, као и на њихову ефикасну примену у циљу остварења језичких постигнућа.

Као резултат тога, настава заснована на стиловима и стратегијама (енгл. *Styles-and Strategies-Based Instruction*) (Oxford 2001; Cohen, Dörnyei 2002) може бити обухваћена наставном праксом. Као облик учења усмерен на ученика, она комбинује подучавање стратегијама (енгл. *strategic training*) (Oxford 1990), односно наставу засновану на стратегијама (енгл. *strategic instruction*) као кључни сегмент курикулума и наставу језика, како би обезбедила стратешки инпут који би студентима језика струке омогућио не само да уче, већ и да знају како да уче што ефикасније. На тај начин студенти развијају стратегије и стилове учења као „алате“ помоћу којих испуњавају циљеве учења и решавају конкретне проблеме и задатке. Они комбинују стратегије које су ефикасне за дати задатак и преферирane стилове учења у различитим ситуацијама учења. Истовремено, преносе научене стратегије на нове ситуације учења (Anderson 1999: 73).

Стратешко учење (енгл. *strategic learning*) је стога кључ успеха студента, и представља основу доживотног учења (Anderson 1999: 73).

Да би се спровело експлицитно и/или имплицитно подучавање стратегијама и стиловима учења, и да би било интегрисано у наставу, наставник енглеског језика струке би требало да користи инструмент који мери, односно идентификује стилове учења. У том смислу, користе се

профили добијених стилова за припрему наставе како би се наставници прилагодили стилским разликама својих ученика (Nel 2008: 54-55). Према томе, разноврсни задаци треба да омогуће студентима са различитим стиловима да постигну успех, да повољно одговоре на различите надражаје и буду ефикаснији, док методе треба да одговоре на потребе студента. Стога би студенти требало да добију могућност да користе жељене стилове учења у учионици у којој се препознаје и вреднује јединственост ученика (Nel 2008: 54), као и да извуку користи из овог вида наставе која би им такође омогућила да развију комуникативну компетенцију (Oxford 1990), али и ученичку аутономију, тј. да самостално развијају своје вештине, способности и склоности уз помоћ различитих стратегија у процесу целоживотног учења.

Утицај стилова учења огледа се у начину на који студенти енглеског језика струке обрађују лингвистичке информације, док је њихов развој део приступа усмереног на ученика, где је фокус на улози и одговорности оних који уче језик и начинима на који уче. Као што истраживања показују, индивидуалне разлике студената могу утицати на процес учења и његову ефикасност, а истраживање тих разлика, посебно стратегија учења и преференција стилова учења, може имати значајан утицај на образовање у домену језика струке. У том погледу, истражујући индивидуалне карактеристике студената енглеског језика струке које би могле утицати на њихова језичка достигнућа, тј. стилове и стратегије учења, долазимо до закључка да би резултати овог истраживања могли допринети унапређењу наставе енглеског језика стуке и поспешењу њене ефикасности и квалитета.

Библиографске референце

1. Ajideh, P. Zohrabi, M., Pouralvar, K. (2018). Investigating the Relationship between Learning Styles and ESP Reading Strategies in Academic Setting. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, Vol 7, No 3.
2. Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*, Florence, KY: Heinle Cengage Learning.
3. Anderson, N. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix,* Vol.3. No.3.

4. Bailey, P., Onwuegbuzie, A., Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28, 115–133.
5. Christison, M.A. (2003). Learning styles and strategies.In: Nunan, D. (ed.), *Practical English Language Teaching*, New York: McGraw-Hill, 267-288.
6. Cohen, A., Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. In Schmitt, N. (ed.) *An introduction to applied linguistics.* London: Edward Arnold, 170–190.
7. Cohen, A., Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: 30 years of research and practice.* Oxford, UK: Oxford University Press.
8. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
9. 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.
10. Ehrman, M.E., Leaver, B.L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31 (3), 393-415.
11. Ehrman, M., Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311–327.
12. Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.
13. Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge, CUP.
14. Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.
15. Griffiths, C. (2010). Strategies of Successful Language Learners, *Journal of English Language Studies*, 3, 1-18.
16. Griffiths C. (2012) Learning Styles: Traversing the Quagmire. In: Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds.) *Psychology for Language Learning*. London: Palgrave Macmillan.
17. Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In Reid, J. (ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 170 –194.
18. Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. New York: CUP.
19. Mascull, B. (2002). *Business Vocabulary in Use*. Cambridge: CUP.

20. Mokhtari, K. Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-11.
21. Nel, C. (2008). Learning style and good language learner In: Griffiths, C. (ed.) *Lessons form Good language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-60.
22. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
23. O'Malley, J.M., Chamot A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
24. Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Newbury House.
25. Oxford, R.L. (1993). *Style Analysis Survey (SAS*). University of Alabama, Tuscaloosa.
26. Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies. In: M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 359-366.
27. Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Longman.
28. Reid, J. (1984) *Perceptual learning style preference questionnaire*. Laramie: University of Wyoming, Department of English.
29. Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
30. Willing K. (1994). *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
31. Wong, L.L.C, Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners, *System*, 39 (2), 144-163.

Maja Stanojević Gocić

The relation between reading strategies used for reading online texts in the field of economics and learning styles of ESP students

Summary

This paper examines the relation between reading strategies applied by ESP students in the course of reading online texts in the field of economics and their learning styles. Reading strategies are tools students use to achieve and facilitate text comprehension, whether they are mental operations, behaviours, specific techniques or efforts consciously invested in improving reading comprehension. On the other hand, learning styles are sets of typical traits, behaviors and actions which determine the most appropriate ways to learn, and refer to general learning preferences. ESP students from the Academy of Applied Technical and Preschool Studies in Niš participated in the research. Students reported on their strategic behavior by virtue of the OSORS questionnaire (Online Survey of Reading Strategies, Anderson 2003), while the PLSPQ questionnaire (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire, Reid 1984) was used to analyze preferred learning styles. Correlations between learning styles and reading strategies were established. The obtained results could be used to improve overall ESP educational practice.

СТОЈАКОВИЋ Данка
Универзитет у Београду, Правни факултет, Србија
danka@ius.bg.ac.rs

МОГУЋНОСТИ И ДОМЕТИ ИНТРИНЗИЧКЕ МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ[1]

Сажетак: *Настава страних језика, одређена Заједничким европским референтним оквиром, заснива се на идеји вишејезичности, а остварује се акционим приступом и развојем ученичке аутономије. Одрасли полазници су идеални кандидати за остваривање тог циља јер их одликује: 1) потреба за одређеним знањем и пре почетка учења; 2) развијено самопоимање; 3) улога претходних искустава; 4) мотивисаност за учење потребних садржаја. Међутим, одсуство мотивације за учење страног језика на нематичним факултетима није ретка појава, стога је рад посвећен интринзичкој мотивацији која је најјаче оруђе за усвајање знања. Најпознатија теорија интринзичке мотивације је теорија самоодређености: уколико су наше акције самоодређене, доживљавамо их као слободне и изабране, те нам није потребна спољашња мотивација (награда или казна). Питање које постављамо у раду гласи: да ли је на нематичним факултетима могуће постићи тај степен интринзичке мотивације како би се учење вредновало више од оцене. Покушаћемо да покажемо да је то готово недостижан идеал, јер је подривање интринзичке мотивације најизраженије тамо где је величина награде директно сразмерна нивоу изведбе, што је карактеристика школског система оцењивања. Закључак је да не треба избегавати моделе екстринзичке мотивације, већ подстицати њихов развој са акцентом на вербалном награђивању чији су позитивни ефекти евидентни управо код студената као*

Кључне речи:

аутономија, мотивација, самоодређеност, интринзичка мотивација, екстринзичка мотивација

1 Рад је настао у оквиру пројекта Правног факултета Универзитета у Београду под називом *Идентитетски преображај Србије* за 2020. годину.

одраслих полазника. Међутим, без обзира што је интринзичка мотивација наизглед недостижан идеал, то не значи да јој не треба тежити; напротив, сваки мале скроман знак истинске заинтересованости и задовољства у процесу учења код студената треба прихватати с радошћу и и неговати га колико год то било у нашој моћи.

Увод

У уводним разматрањима изнећемо разлоге због којих смо се определили за ову тему. Разматрајући питање мотивације код одраслих ученика, са којима наставници страног језика струке и изводе наставу, логично се намеће мисао да се управо у овој групи полазника може очекивати значајан степен мотивације за учење страног језика. Ако кренемо од мало скромнијих очекивања и претпоставимо да то можда и не мора да буде самоодређена и спољa ненаметнута, дакле, интринзичка мотивација, очекивали бисмо са приличном сигурношћу релативно висок степен екстринзичке мотивације, и то екстринзичке мотивације која је на путу интернализације, тј. премештања контроле ка унутра. Разлози за ову хипотезу објашњавају се чињеницом да се од одраслих полазника очекује поседовање јасне свести о потреби за стицањем одређених знања и вештина, као и о циљевима учења (опширније у: Радојковић Илић 2019), претходна искуства у стицању знања – познавање техника, стратегија, као и одређени степен аутономије у учењу. Надаље, од одраслих полазника очекује се и већи степен одговорности, самосвести, усмерености ка циљу, критичности и самокритичности итд, што су све унутрашњи фактори који могу значајно да утичу на процес учења (Dobrota 2009; Knowles, Holton and Swanson 2014: 22).

Међутим, наша искуства и наша пракса пружају нам једну другачију слику када је у питању мотивација (релевантно истраживање у том смислу: Кржељ 2007), посебно у области учења страног језика струке – тамо, дакле, где страни језик није изабрани предмет студирања, већ предмет који прати студирање (*studienbegleitender Deutschunterricht*, како гласи у дословном преводу назив овог предмета на немачком језику).

Тај јаз између очекивања заснованих на теоријским претпоставкама с једне, те ситуације у свакодневној пракси с друге стране, намеће још једну хипотезу: да је код студената, који страни језик уче као нематични предмет, постизање интринзичке мотивације готово недостижан циљ.

Из те друге хипотезе произашло је питање да ли ове две стране спектра могу да се помире, на који начин је могуће да утичемо на мотивацију студената, те како да побудимо унутрашњу, интринзичку мотивацију за коју је примарно карактеристична унутрашња жеља за знањем која није наметнута никаквим спољњим подстицајима и која, без икакве сумње, доводи до најбољих резултата у процесу учења. У покушају да дођемо до одговора на ова питања, неочекивано и дискретно се јавља још једно: да ли је инсистирање на интринзичкој мотивацији као циљу не само могуће, већ, штавише, да ли је уопште и потребно?

Основ рада чини једно емпиријско истраживање, спроведено путем упитника, где су прикупљени и анализирани ставови студената у вези са мотивацијом, а са циљем да се на основу добијених резултата потврди или оповргне почетна/е хипотеза/е и да се у закључку издвоје они резултати истраживања који се нису обесхрабрујући, већ напротив, могу да послуже као смернице за унапређивање наше наставне праксе, о чему ће бити више речи у закључном делу рада.

Ученичка аутономија као резултат или као претпоставка мотивације?

Било које разматрање наставе страних језика не може да се замисли без осврта на Заједнички европски референтни оквир за језике који нам као најбитнији методичко-дидактички циљ поставља развијање ученичке аутономије. Аутономног ученика одликују, између осталог, и следеће особине: увид у обрасце и стратегије учења и њихова самостална примена; самостално одлучивање о наставним садржајима и материјалима; спремност на ризик (нпр. на комуникацију на страном језику); отворен, толерантан и проактиван однос према учењу итд. (Europarat 2001: 16). Све то поткрепљује хипотезу да би одрасли полазници, с обзиром на искуства у учењу, свест о сврси учења, (изграђеној самосвести у вези са учењем), били она група од које би се очекивало да брзо достигне (ако већ не поседује) значајан степен аутономије.

У значајном делу стручне литературе која се бави питањем ученичке аутономије заступљен је став да је аутономан ученик мотивисанији за учење, па тако аутономија резултира бољим постигнућима у процесу учења. Међутим, неки аутори су указали и на својеврстан парадокс: како да аутономно учи неко ко још увек није достигао одређен степен аутономије (Prenzel 1993: 366). Одговор је пронађен у мотивацији, што

је довело до низа истраживања о томе шта чему претходи, тј. да ли аутономија претходи мотивацији или је, пак, обрнуто. Укратко, закључак је да однос између мотивације и аутономије није једносмеран, већ представља динамичан процес који се по потреби креће у оба смера (Spratt, Humphries and Chan 2002: 260-262).

Екстринзичка и интринзичка мотивација

Како је појам мотивације изузетно широк, па се, иако је изворно потекао из психологије, данас примењује на веома широко поље људске активности, од образовања, радног окружења, менаџмента, маркетинга до нових технологија, разумљиво је да постоји огроман број дефиниција, теорија и тумачења мотивације. Ми смо се овде определили за тзв. теорију самоодређености аутора Дисија и Рајана, јер она најдиректније захвата област која је за релевантна за наше истраживање, а то је област учења. Према овој теорији постоје две основне врсте мотивације: 1) наше мотивисане акције могу да буду контролисане, предузете под притиском потребе или силе (додуше, тај притисак може да буде не само спољни, већ и унутрашњи, али је ипак притисак), и то би биле екстринзички мотивисане акције или, пак, 2) могу да буду самоодређене, дакле, слободно изабране, произашле из наше унутрашње жеље, и то би биле интринзички мотивисане акције (према: Deci and Ryan 1985). Уколико се прихвати подела људских активности на алгоритмичке задатке, где се прати скуп устаљених упутстава до решења (алгоритам), и хеуристичке задатке, где алгоритам не постоји, већ се креативношћу и експериментом мора доћи до новог решења, а коју су успоставили психолози бихејвиористичке оријентације (Пинк 2019: 33), јасно је да и једна и друга врста мотивације имају своју област примене: спољне награде су веома ефикасне код алгоритмичких задатака, али код хеуристичких (а учење управо тамо и спада), где је потребан висок ниво креативности, интринзички мотивисане акције брже доводе до бољих резултата, а постоје чак и ставови да код таквих активности условне награде могу бити и опасне (Пинк 2019: 51).

Каква је, међутим, ситуација у у нашој свакодневној наставној пракси? У уводном делу представљене су две хипотезе од којих смо кренули у нашем раду и које садрже следеће претпоставке: 1) да код одраслих ученика њихова претходна искуства, свест о циљевима, аутономија, позитивно утичу на њихову мотивисаност, али 2) да је та мотивација нужно екстринзичка (нарочито имајући у виду устаљени

систем вредновања знања који почива на принципу награде и казне), па је постизање интринзичке мотивације готово немогућ циљ. Имајући у виду напред речено, спровели смо емпиријско истраживање које је требало да потврди или оповргне ове хипотезе и пружи увид у стање у учионици.

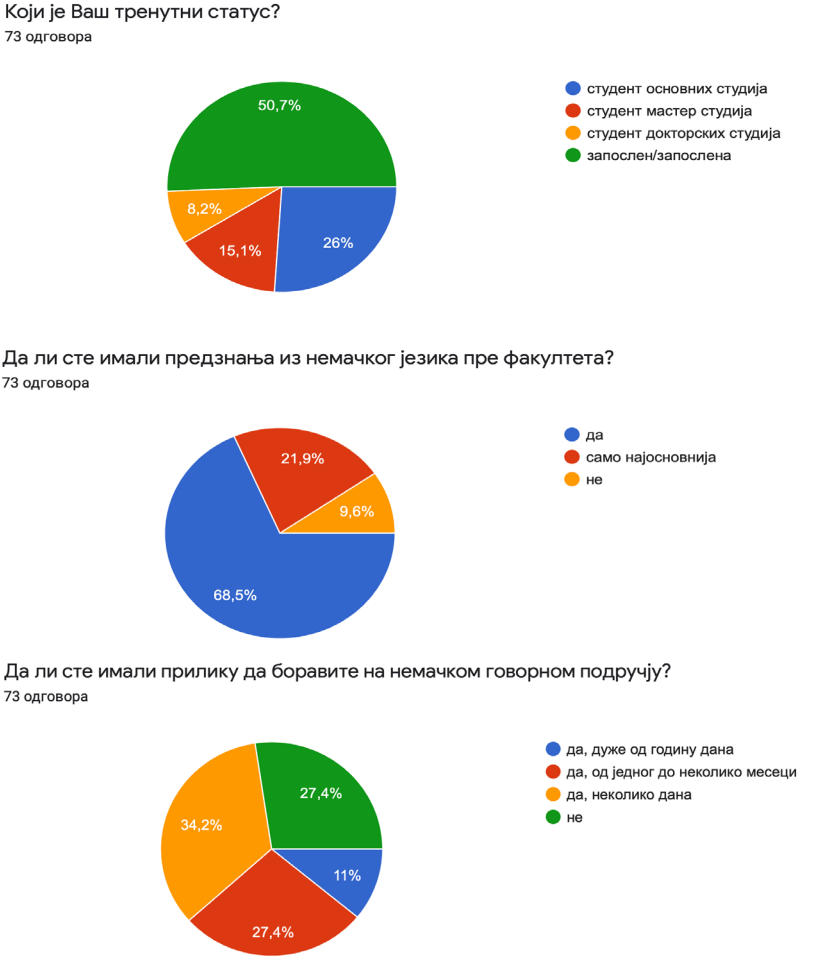
Емпиријско истраживање

Емпиријско истраживање спроведено је у форми Google упитника. Циљна група су били студенти (основних, мастер и докторских студија) који су као језик струке у току основних студија бирали немачки језик. Разлог за ограничавање на немачки језик је настојање да се омогући релативно уједначено окружење, нарочито с обзиром на трећи део упитника (изложеност језику у свакодневном окружењу), где би проширивање упитника на друге језике, а нарочито енглески, у великој мери утицало на добијене податке. Дакле, упитник је подељен на четири целине: 1. подаци о улазној ситуацији испитаника (статус, предзнања, претходни боравци на немачком говорном подручју); 2. подаци о мотивисаности и факторима мотивације за учење немачког као језика струке; 3. подаци о изложености немачком језику у свакодневном окружењу; 4. општи подаци (старост, пол). Укупан број испитаника који је попунио упитник је 73. У прегледу добијених резултата који следи ограничићемо се на најрелевантнија питања из упитника, при чему су свеобухватни одговори и резултати у виду статистике приказани графички.

1. Улазна ситуација

Као што је напред наведено, испитивање је спроведено на узорку од 73 студената. Због чињенице да тај узорак обухвата студенте са више факултета (премда су због доступности информација о упитнику већином заступљени студенти Правног и Економског факултета Универзитета у Београду), те због чињенице да су међу испитаницима не само студенти текућих година, већ и студенти мастер и докторских студија, као и они коју су у том тренутку већ окончали похађање наставе страног језика струке (нпр. на Правном факултету се страни језик струке слуша само у 4. семестру, а упитник су попуњавали и студенти старијих година), тешко је прецизно одредити колики је ово узорак у односу на нпр. текућу годину или укупан број студената који слушају немачки као језик струке на датом факултету. Ово би свакако могао бити путоказ за нека каснија истраживања, а постојећи узорак би ипак могао да нам да

једну општу слику: од 73 испитаника 26% су студенти основних студија, 15,1% студенти мастер студија, 8,2% студенти докторских студија. Значајан број испитаника одредио је свој статус као запослен/запослена (50,7%), а у тој групи су они који су на мастер/докторским студијама, као и они који су завршили факултет, али су у оквиру студија имали немачки као језик струке. Што се тиче предзнања из немачког језика, 68,5% одговорило је да има предзнања, 21,9% "само најосновнија", а 9,6% није имало предзнања. На питање о претходним боравцима на немачком говорном подручју 34,2% је боравило по неколико дана, 27,4% од једног до неколико месеци, 27,4% није никада боравило а 11% је боравило дуже од годину дана (слика 1).



Слика 1. Графички приказ улазне ситуације

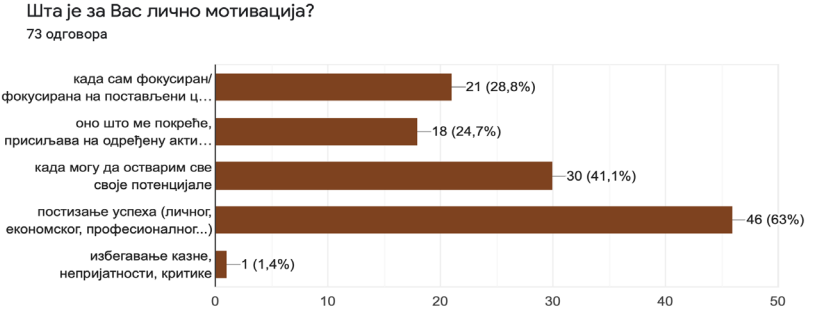
2. Мотивисаност и фактори мотивације за учење немачког језика на факултету

На питање о разлогу због којег су одабрали да уче немачки језик испитаници (укупно 73, при чему је било могуће означити више одговора) су одговорили на следећи начин: 51 (69,9%) са "волим немачки језик и занимљив ми је"; 26 (35,6%) ради запослења; 22 (28,8%) ради наставка образовања на немачком говорном подручју, а 4 (5,5%) навело је оцену као разлог (слика 2).



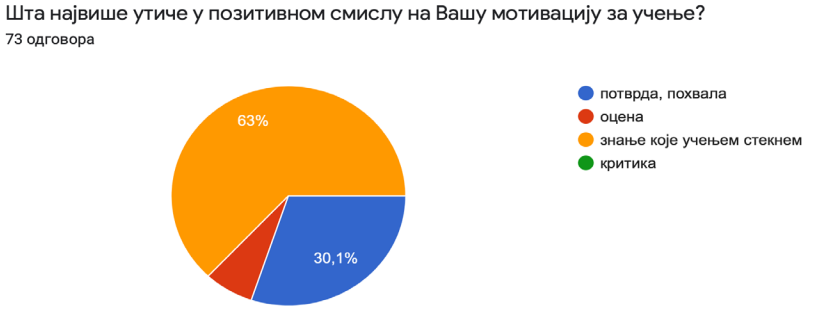
Слика 2. Разлози за одабир немачкоī језика

На питање о томе шта је за њих лично мотивација, испитаници (њих 73, при чему је било могуће означити више одговора) су одговорили на следећи начин: 46 (63%) постизање (личног, економског, професионалног…) успеха; 30 (41,1%) могућност да остваре своје потенцијале; 21 (28,8%) фокусираност на постављени циљ; 18 (24,7%) покретање на одређену активност; и само 1 (1,4%) избегавање казне, непријатности, критике (слика 3).



Слика 3. Лична ūерцеūција моīивације

Од фактора који позитивно утичу на мотивацију за учење издвојио се одговор ”знање које учењем стичем” са 63%, после њега потврда, похвала са 30,1%, 6,9% навело је оцену, а нико од испитаника није навео критику као мотивишући фактор (слика 4).



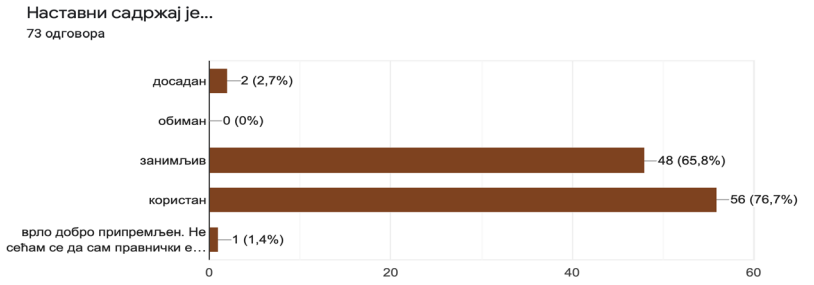
Слика 4. Фактори који утичу на котивацију

Што се тиче похађања наставе, од 73 испитаника 87,7% је одговорило да радо похађа наставу немачког језика на факултету, 11% одговорило је са ”не увек”, а 1,3% да никада радо не похађа наставу. Наставни садржај је за 56 испитаника (76,7%) користан, за 48 (65,8%) занимљив, за 2 (2,7%) досадан, док се за одговор ”обиман” нико није определио (слика 5).



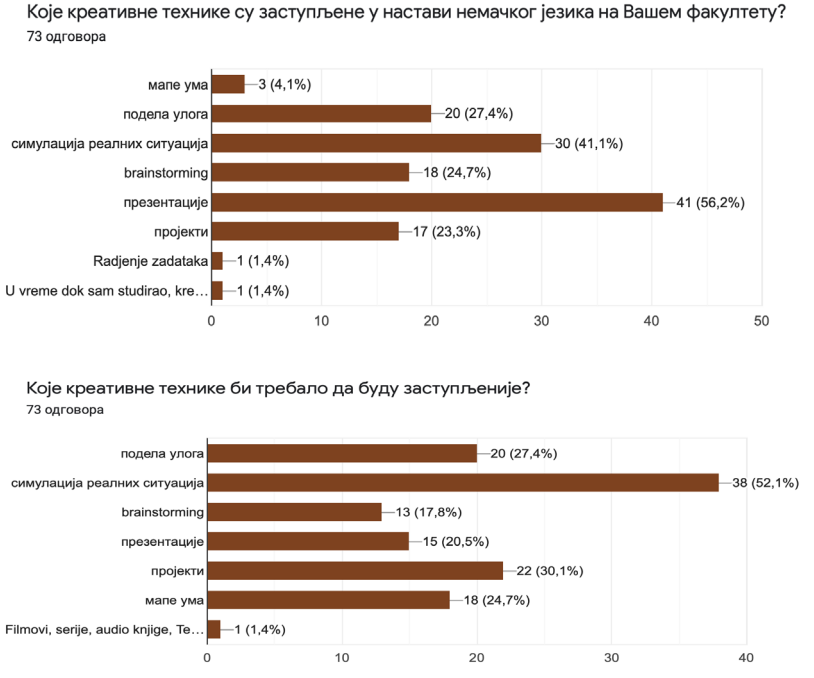
Слика 5. Перцепција наставе и наставних садржаја

Слика 5. Перцепција наставе и наставних садржаја

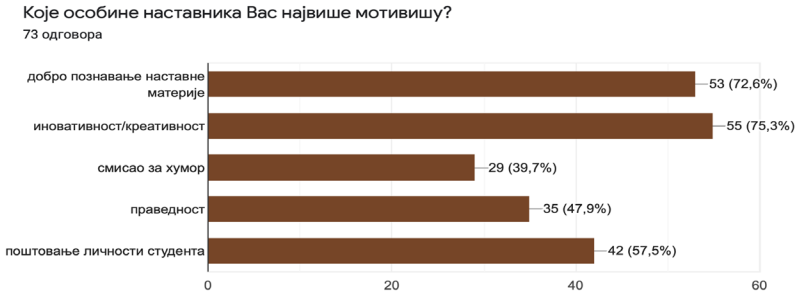


Од креативних техника у настави су, према одговорима испитаника, најзаступљније презентације (овај одговор је означио 41 испитаник или 56,2%), затим симулација реалних ситуација (30 или 41,1%), подела улога (20 или 27,4%), brainstorming (18 или 24,7%) и пројекти (17 или 23,3%). На питање о томе које креативне технике би требало да буду заступљеније, испитаници су одговорили на следећи начин: симулација реалних ситуација (36 или 52,2%), пројекти (21 или 30,4%), подела улога (17 или 24,6%) (слика 6).

Слика 6. Креативне технике у оквиру наставе

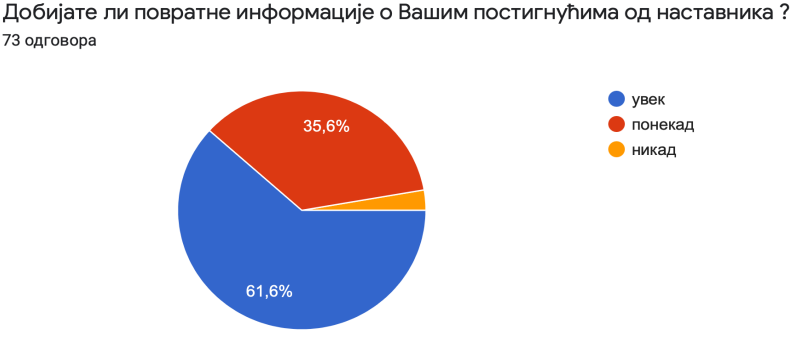


Особине наставника које у највећој мери доприносе мотивисаности за учење (слика 7) су иновативност/креативност (55 испитаника или 75,3%), добро познавање наставне материје (53 или 72,6%), поштовање личности студента (42 или 57,5%), праведност (35 или 47,9%), те смисао за хумор (29 или 39,7%).

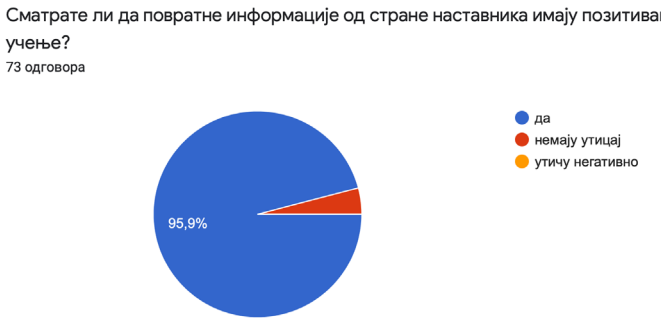


Слика 7. Особине наставника које утичу на мотивацију студената

Од укупног броја испитаника (73) 61,6% је одговорило да увек добија повратне информације од наставника, 35,6% да их добија понекад, а 3% да никада не добија повратне информације. Утицај повратних информација на мотивацију је потпуно недвосмислен: чак 95,9% испитаника је одговорило да повратне информације позитивно утичу на учење, остатак је одговорио да немају утицај, док се нико није определио за опцију да повратне информације негативно утичу на учење (слика 8).



Слика 8. Значај повратних информација



Слика 8. Значај повратних информација

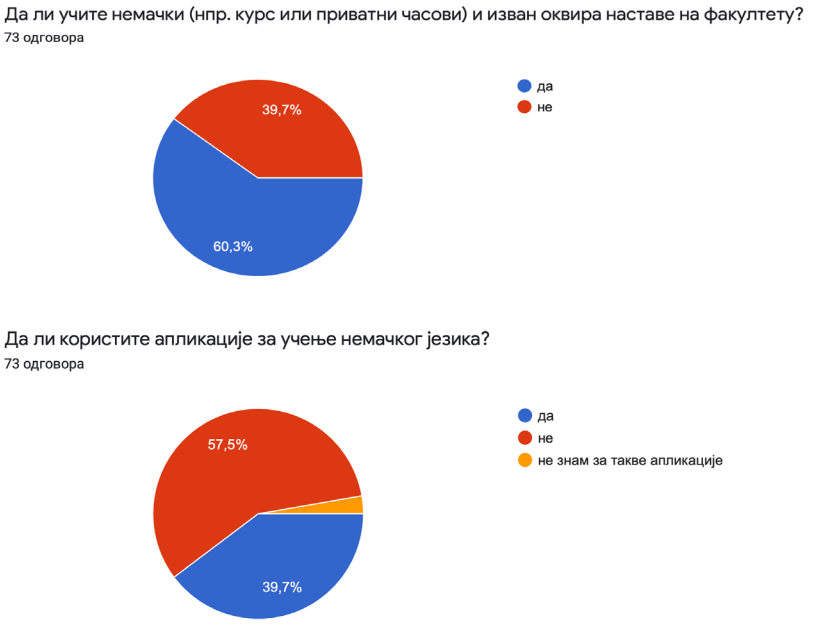
На питање да ли се и ван наставе враћају наставном садржају 58,9% је одговорило са "понекад", 26% са "увек", 9,6% са "само пред проверу знања", а статистички занемарљив број са "никад" и "само на оно што ми је занимљиво" (слика 9).



Слика 9. Самостална обрада наставног садржаја

3. Изложеност немачком језику изван оквира наставе

60,3% од укупног броја испитаника учи немачки језик и изван оквира наставе на факултету (нпр. курс, приватни часови и сл.), док је 39,7% одговорило да не учи. 57,5% не користи апликације за учење језика, 39,7% их користи, а 2,7% не зна за такве апликације (слика 10).



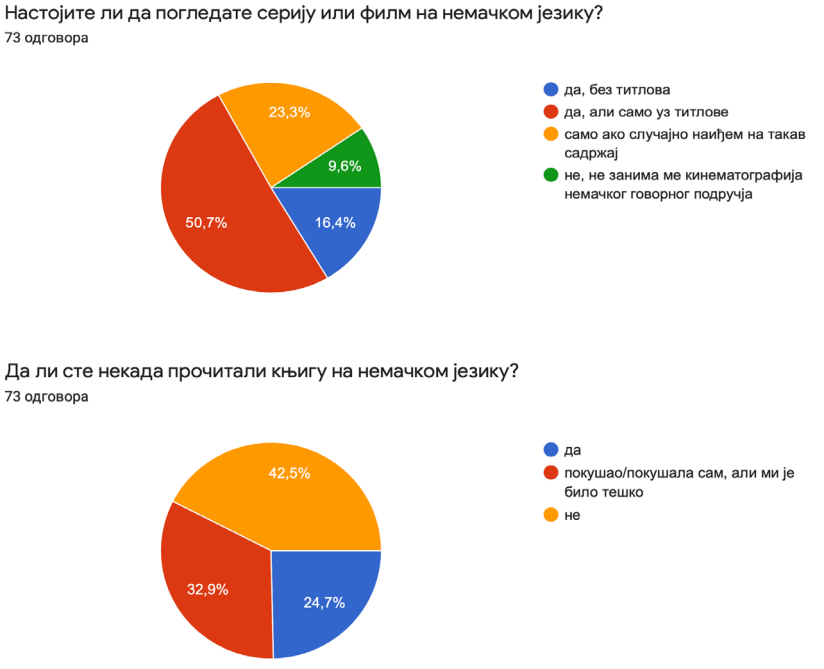
Слика 10. Примери самосталног учења изван оквира наставе

На питање о томе да ли прате медије (читају вести, штампу, прате информације из струке) на немачком језику 47,9% је одговорило да понекад чита, 20,5% не прати никад, 16,4% да прати само теме које их интересују, а 15,1% прати редовно (слика 11).



Слика 11. Праћење медија на немачком језику

Укупно 50,7% испитаника гледа серије или филмове на немачком језику, али само уз титлове, 23,3% једино ако случајно наиђу на такав садржај, 16,4% гледа без пратећих титлова, а 9,6% је одговорило да их не занима кинематографија немачког говорног подручја. Што се тиче читања књига на немачком језику 42,5% не чита књиге на немачком, 32,9% је покушало, али им је било тешко, а 24,7% испитаника је одговорило да чита књиге на немачком језику (слика 12).



Слика 12. Праћење осталих садржаја на немачком језику

Дискусија

У уводном делу поставили смо две хипотезе: 1) да код одраслих полазника можемо да очекујемо висок степен мотивације, и то не само екстринзичке (и, нарочито, интернализоване екстринзичке мотивације), већ, у идеалном случају чак и елементе интринзичке мотивације; 2) да је, с друге стране, код студената који страни језик уче као нематични предмет, постизање интринзичке мотивације у пракси готово недостижан циљ. Шта су нам у том смислу показали резултати емпиријског истраживања?

Уколико екстринзичку мотивацију схватимо као спољa наметнуту (било позитивним, било негативним факторима), резултати истраживања недвосмислено показују да од спољних фактора позитивни ("награда" у смислу бољих изгледа за посао, за наставак школовања у иностранству, постизање личног, професионалног и економског успеха и сл.) играју далеко значајнију улогу од негативних ("казни" у смислу лоше оцене на испиту и сл.). Екстринзичка мотивација често код одраслих полазника може да крене у правцу интернализације спољa наметнутих фактора, тако да у том смислу треба тумачити и нпр. велики број одговора који је као разлог за одабир немачког језика навео "волим немачки језик и занимљив ми је", као и лично тумачење мотивације као могућности остварења сопствених потенцијала. Све у свему, добијени одговори су у великој мери потврдили прву хипотезу: да већина одраслих полазника показује висок степен мотивације, да имају дефинисане циљеве и потребе који мотивишу учење језика струке, те да су ти мотиви углавном екстринзички (уколико екстринзичку мотивацију схватимо не само као систем спољашњих награда и казни, већ и као могућност да се ти спољни фактори интернализују, тј. да се постепено контрола са спољне све више претвара у унутрашњу). Што се спољних фактора тиче, недвосмислено је потврђен у литератури већ уочен став да одрасли полазници реагују на позитивне факторе ("награде"), а не на негативне ("казне").

Што се тиче хипотезе по којој је интринзичка мотивација код оних студената који страни језик уче као нематичан предмет који тек прати њихово универзитетско образовање, тешко остварива, можемо на основу резултата анкете да утврдимо да постоје одређени подаци који охрабрују (нпр. за већину је разлог што су одабрали немачки језик то што га воле и што им је занимљив, те да је за већину знање које се учењем стиче фактор који позитивно утиче на мотивацију). Нешто другачија слика добија се из одговора који се односе на изложеност немачком језику ван наставе, где је јасно да се садржаји на немачком језику који нису предмет

наставе (медији, новине, филмови, серије, па чак и информације везане за струку) прате најчешће само спорадично. Из овога произлази да се наша друга хипотеза (немогућност остваривања интринзичке мотивације у настави језика струке) потврдила делимично, док су резултати анкете, с друге стране, показали охрабрујућу склоност одраслих ученика да интернализују екстринзичке мотиве, тј. да контролу свог процеса учења премештају ка унутра. Уколико овоме придружимо одговоре које смо добили на питања везана о факторима као што су облици наставе, особине наставника, повратне информације, можемо да закључимо да постоје начини да се побуди истинска заинтересованост и задовољство у самом процесу учења, а задатак наставника је да такве моменте код студената прихвати с радошћу и настави да их негује колико год је то у његовој моћи. Управо о томе биће речи у закључку рада.

Закључак

Спроведено емпиријско истраживање је показало да код одраслих полазника који страни језик уче као нематични предмет, преовладава екстринзичка мотивација. Потврдила се и теза, увелико присутна у литератури, да одрасли полазници далеко боље реагују на позитивне спољне факторе (похвале, награде) него на негативне (критика, лоша оцена). У том смислу, као наш први циљ можемо да поставимо настојање да се из екстринзичке мотивације извуку све могуће предности, и то првенствено тако што ћемо као наставници тежити да контролисане и наметнуте акције, карактеристичне за екстринзичку мотивацију, одређеним стратегијама пребацујемо од споља наметнутих ка изнутра наметнутим (нпр. да се тежиште пребаци са градива на језик, од оцене на способност комуникације и сл.). Након тога можемо да поставимо и питање да ли би студент, чији је првобитан разлог за учење страног језика струке био задовољавање неког спољњег мотива, могао да преусмери мотиве тако да се та његова активност временом одвија због саме себе, тј. из унутрашњих разлога.

Ова промена у мотивацији у литератури се назива и функционална аутономија мотива, где ”оно што је било средство сада само себи постаје циљ” (Декерс 2019: 403). Идеални циљ би у том случају била оријентација ка интринзичкој мотивацији. Међутим, активност попут учења мотивисана је како екстринзичком, тако и интринзичком мотивацијом. Декерс поставља веома занимљиво питање: да ли ова

два типа мотивације збирно повећавају успех у учењу? На основу истраживања спроведеног на 10.000 студената академије Вест Поинт (која функционише као универзитет), он закључује да већа интринзичка оријентација резултира и већим успехом, док нагласак на екстринзичкој мотивацији потискује интринзичку (Декерс 2019: 408-409). И у делу рада посвећеном мотивацији видели смо да је у литератури потврђен став да је интринзички мотивисано учење оно које без икакве сумње доводи до квалитативно најбољих и најдуготрајнијих резултата. Интринзички мотивисано учење било би, дакле, идеалан циљ, али настава страних језика струке мора да узме у обзир и постојећу ситуацију.

На пример, треба имати у виду и да је систем евалуације још увек заснован у потпуности екстринзички, на принципу награде и казне, и то је нешто што нећемо моћи да променимо. Зато неки аутори више воле да говоре о "мотивацији за учење" (Брофи 2015: 365) него о интринзичкој мотивацији, пошто она (мотивација за учење) узима у обзир реалност учионице где, како Брофи каже "циљ постизања одрживе интринзичке мотивације није реалистичан за планирање свакодневних мотивационих стратегија зато што учење у учионици захтева од ученика да овладају наметнутим наставним програмом, при чему их вршњаци посматрају, а наставници процењују" (Брофи 2015: 45). У том смислу нам остаје да преиспитамо шта је то на шта можемо да утичемо.

На основу сета питања која су се у нашем упитнику односила на наставне технике (где је у форми два одвојена питања циљ био да се прво наброје најзаступљеније креативне технике и, друго, да се наведе које би креативне технике требало да буду заступљеније), затим питања о особинама наставника које доприносе мотивисаности за учење, као и на основу питања везаних за повратне информације, добили смо одговоре који могу да нам понуде смернице за искорак из чисто екстринзичке мотивације.

Из одговора је очигледно да студенти који похађају немачки као језик струке креативним техникама сматрају презентације и симулације реалних ситуација, док истовремено наводе да би симулације реалних ситуација и пројекти требало да буду још заступљенији. Ово, дакле, показује да постоје облици студентског ангажовања на које они веома добро реагују и да су то они облици који им пружају осећај аутономије у раду. То су нпр. задаци које студенти самостално раде (презентације, пројекти), где додатно може да им се препусти одабир теме или да им се, уколико је неопходно, зада само оквирна тема, и то без сувишних

објашњења и упутстава, посебно у случајевима када студенти већ имају искуства у таквим пројектима. Добар пример су презентације у Power Point-у које студенти као технику обично веома добро познају.

Оно што се у пракси показало као веома битно је да се студентима објасни да ове наставне технике које промовишу њихову аутономију представљају једну врсту радионице где имају могућност да безбедно увежбавају наведене активности. У најтешњој вези са овим стоји и обавеза наставника да студентима код таквих задатака (и шире) пружи одговарајуће повратне информације: чак 95,7% испитаника је одговорило да повратне информације позитивно утичу на учење.

И на крају, али не и као најмање важно, поменули бисмо и особине наставника које у значајној мери дориносе мотивисаности студената: за највећи број студената особина која их највише покреће јесте иновативност и креативност наставника, а одмах затим и добро познавање материје.

У пракси се такође показало и да стратешки добро спроведена самоевалуација дориноси аутономији и осећају успешности. Њоме се студенти охрабрују у правцу ауторефлексије о сопственом процесу учења и усмеравају ка томе да увидом у сопствено напредовање развију жељу за проширењем и применом знања, па да и на тај начин барем један део студената учење језика временом доживи као самоодређено, а не искључиво као споља наметнуто.

Све у свему, закључили бисмо да је екстринзичка мотивација и даље доминантна и да је не треба избегавати, при чему, примењујући мере за подстицање екстринзичке мотивације, тежиште треба да буде на вербалном награђивању, чији су позитивни ефекти евидентни управо код студената као одраслих полазника курса. Међутим, без обзира на то што је интринзичка мотивација тешко достижан циљ, то не значи да не треба да му тежимо; напротив, сваки иоле скроман знак истинске заинтересованости и задовољства у учењу код студената треба прихватати с радошћу и неговати га на горе наведене начине, колико год је то у нашој моћи.

Библиографске референце

1. Брофи, Ц. (2015). *Како мотивисати ученике да уче.* Београд: Clio.
2. Декерс, Л. (2019). *Мотивација: подстицај на активност, осећања и размишљања.* Нови Сад: Психополис институт.
3. Deci, E. and Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Premium Press.
4. Dobrota, C. (2009). *Learner Autonomy in ESP Adult Courses.*. Преузето са *http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A3422/pdf* (приступљено 20. јуна 2021)
5. Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.
6. Knowles, M., Holton E.F.III and Swanson, R. (2014). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and human Resourse Development*. London, New York: Routledge.
7. Кржељ, К. (2007). Фактори мотивације за учење немачког језика струке. У: Игњачевић, А. et al. (ed.) *Језик струке: изазови и перспективе, зборник радова.* Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије, 142-151.
8. Пинк, Д.Х. (2019). *Мотивација.* Београд: Areté.
9. Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 239-253.
10. Радојковић Илић, К. (2019). Утицај познавања страних језика на социјалну кохезију у Србији. У: Илић, В. (ed.) *Социјална политика у Србији на раскршћу векова: тематски зборник радова међународног значаја.* Београд: Висока школа социјалног рада, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, 311-324.
11. Spratt, M., Humphries, G. and Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research 6* (3), 245-266.

Danka Stojaković

Möglichkeit und Reichweite der intrinsischen Motivation im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

Im Rahmen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts können sehr oft Schwierigkeiten bei der Motivation der Lernenden festgestellt werden. Aus diesem Grund haben wir uns in diesem Artikel mit der intrinsischen Motivation befasst, die als erfolgreichstes Mittel zum Erwerb von Kenntnissen gilt. Laut Selbstbestimmungstheorie gilt Folgendes: sind unsere Handlungen selbstbestimmt, so erleben wir sie als frei gewählt; dementsprechend werden sie durch keine äußeren Einflüsse, sondern durch reine Freude an der Ausübung gesteuert. In unserer Arbeit haben wir die Frage gestellt, ob die intrinsische Motivation auch im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts möglich ist. Die empirische Untersuchung in Form einer Umfrage hat gezeigt, dass dieses Ziel schwer zu erreichen ist, insbesondere dort, wo die Belohnung zur Ausführung direkt proportional ist, worauf auch das ganze Benotungssystem basiert. Aus diesem Grund sollte man verfügbare Methoden der extrinsischen Motivation nicht vernachlässigen. Der Schwerpunkt sollte dabei stets auf der Belohnung liegen, da erwachsene Lernende auf positive Faktoren reagieren. Obwohl die intrinsische Motivation schwer zu erreichen ist, hat die Umfrage gezeigt, dass es Strategien gibt, die uns diesem Ziel näher bringen können. Deswegen ist es unsere Aufgabe, jedes Anzeichen des tiefen Interesses und der authentischen Freude am Lernen wahrzunehmen und mit aller uns zur Verfügung stehenden Macht weiter zu fördern.

STOJANOVIĆ Milica
Faculty of Philosophy, University of Belgrade
mistojan@f.bg.ac.rs

EXPLORING RELEVANT ETYMOLOGIES WITH STUDENTS OF ART HISTORY AND ARCHAEOLOGY

Abstract: *There is almost a kind of magic to exploring etymologies: by shining a light on a specific etymology, one often finds that so many other things have been illuminated – the historical, social and political context, the mores, and even fads and fashions of a specific period. And it is exactly this inner radiance of a word, its often hidden socio-political, historical and culture-bound meanings that students of art history and archaeology are drawn to and find appealing. The author proposes that a limited study of specific word etymologies (a selection of which has been classified and offered in this paper) can be highly beneficial to students of the above groups for a number of reasons, highlighted below.*

Keywords:

etymology, academic English, archaeology, art history

Occasionally, people make the mistake of asking me where a word comes from. They never make the mistake twice. I am naturally a stern and silent fellow, even forbidding. But there`s something about etymology and where words come from that overcomes my inbuilt taciturnity. A chap once asked me where the word *biscuit* came from. He was eating one at the time and had been struck by curiosity. I explained to him that a biscuit is cooked twice, or in French *bi-cuit*, and he thanked me for that. So I added that *bi* in *biscuit* is the same *bi* that you get in *bicycle* and *bisexual*, to which he nodded. And then, just because it occurred to me, I told him that the word bisexual wasn`t invented until the 1890s and that it was coined by a psychiatrist called Richard von Krafft-Ebing and did he know that Ebing invented the word *masochism*?

He told me firmly that he didn't.

Did he know about Mr. Masoch, after whom masochism was named? (Forsyth 2011: XV)

I use this witty preface to Mark Forsyth's Etymologicon (2011: XV) to introduce the subject of etymology – a never ending story with infinite possibilities – to my students and pique their interest. But, why do etymology with them at all?

Even if one is not interested in historical linguistics, it is impossible not to be fascinated by words, their meanings, the evolution and changes they have undergone over time. Language is one of the defining features of our species, and as such it encapsulates human thought and activities that span centuries and can be traced to the very beginnings of civilization. There is truly something magical about peeling off layers of meaning, making often invisible linguistic, historical and cultural connections (which then become more complex and multifold along the way) gaining insights into semantic and morphological changes, stumbling upon numerous surprises… Take, for example, an extremely common word like *bless*: who would have thought it is connected to *blood*? "Old English *bletsian, bledsian*, Northumbrian *bloedsian* "to consecrate by a religious rite, make holy, give thanks," from Proto-Germanic **blodison* " hallow with blood, mark with blood," from **blotham* "blood" (see blood (n.)). Originally, a blood sprinkling on pagan altars" (Harper 2018).

But let us make no mistake here. This is not just about an academic (or some would say, almost close to an alchemist) pursuit per se. The word *bless*, along with an infinite number of others, similarly interesting ones, is part of our students' every-day vocabulary. Studying etymologies adds to their knowledge of language, history, art and culture in general, fires their imagination, raises their awareness of language and deepens their sense of humanity, to which we all belong. And from a purely pragmatic point of view, it broadens their vocabulary and helps them become more proficient users of academic English.

Our students, especially future archaeologists, can certainly appreciate the fact that it is not just archaeology that deals with fossils. Fossils abound in language too, as Mark Forsyth wittily puts it: "Do you have any *gorm*? It`s an important question, because if you do not have any *gorm* it logically follows that you are *gormless*. *Gormless* is a fossil. Dinosaurs and trilobites once flourished, now only fossils remain, petrified and scattered. The same has happened to *gorm*, *feck*, *ruth* and *reck*. They were all once real words. Now they are frozen forever in –less phrases" (2011: 188).

Forsyth further elaborates: "If something is true, it is the truth, if you rue your actions, you feel *ruth*. If you don't rue your actions you feel no *ruth* and that makes you *ruthless*" (2011: 190). My archaeology students may never have heard of the above fossil words, but most are familiar with the suffixed forms:

ruthless, feckless, reckless… And what about the word *fossil* itself?

> Fossil (n.) 1610s, "anything dug up"; 1650s (adj.) "obtained by digging" (of coal, salt, etc.), from French *fossile* (16c.), from Latin *fossilis* " dug up", from *fossus*, past participle of *fodere* "to dig", from PIE root *bhedh- "to dig, pierce". Restricted noun sense of "geological remains of a plant or animal" is from 1736 (the adjective in the sense "pertaining to fossils" is from 1660s); slang meaning "old person" first recorded 1859 (Harper 2018).

Our students usually study Latin or Greek, sometimes both. To them it comes as no surprise that the word *pensive* is derived from the Latin *pensare* (weigh up, consider). But what is less obvious is that the word *pansy*, a flower that can be often seen in Renaissance portraits and later, is derived from the same root: it was "symbol of thought and remembrance" (Harper 2018), and "was given to a loved one to make them think of you" (Forsyth 2011: 193). It is such linguistic flowers that they, though no students of English, find quite intoxicating. The word *pensive* itself is a frequentative of *pendere* (to weigh, to hang etc), from which derives a whole group of words: dependent, independent, pending, pendant, suspended, suspense etc. – all of them common words today, frequently used in general and academic English.

Both students of archaeology and art history love the stories of King Arthur, mediaeval fortifications, castles and knight tournaments, and many are often familiar with the tournament terminology (sometimes better than I myself am). Consequently, they can appreciate the following lines: "Some frequentatives are a little more surprising. The next time you are being *jostled* in a crowd, you may reflect that your fate is rather milder than somebody's who is being attacked by a *jousting* knight" (Forsyth 2011: 192) And while on the subject of frequentatives, Forsyth wittily adds: "Mediaeval lovers used to *fond* each other, and if they did this too often, they began to *fondle*" (Ibid), with the next frequentative that logically follows being *snuggle*…

The concept of *chivalry* is pregnant with *romantic* notions, although the word *chevalier* and *cavalier* are of somewhat less elevated origin, both deriving from a humble horse: *chivalry* chevalier [[ME & Ofr chevalrie < chevalier, knight < cheval, horse < L caballus: see CAVALRY]] (Neufeldt and Guralnik 1984: 246). Sadly, *Cavalier* has undergone a degeneration in meaning (though not in Serbian), having come a long way from a supporter of King Charles I in the English Civil War or a courtly gentleman – to someone insouciant,

showing a lack of proper concern. But the romance surrounding the tales of chivalry has survived. Forsyth explains how in the Middle Ages Classical Latin became the language of the Catholic Church and academic, theoretical discourse, whilst the language that people were speaking on the street came to be known as *Romanicus*, and goes on to say:

> Yet in the Middle Ages, most people did not want to read books about theoretical theology. They wanted stories about knights in shining armour and beautiful damsels in distress. They wanted fire-breathing dragons, enchanted mountains and fairylands beyond the oceans. So such stories got written by the bucketful, and they were *romanice scribere*, that is to say they were *written in Romanic* (the *–us* had been dropped by this stage). Not all versions of Romanic were the same. There was the Romanic that had developed in Rome, another one in France, another in Spain, another in Romania. But *Romanic* became the catchall term for all these languages and then for all the stories that were written in them (Forsyth 2011: 193).

So, there we go: *Roman*, *Romanic*, *romance*, *romantic*… Eventually, we arrive at *Romanesque* art and *Romanticism*, subjects close to my art history students' heart, and logically proceed to *Gothic*, *Baroque*, *Rococo*, *Impressionism*, *Luminism*, *Tonalism*, *Pointillism*, *Divisionism*, *Post-Impressionism*, *Japonism*, *Nabism*, *Dadaism*, *Surrealism*, *Cubism*, *Futurism*, *Vorticism*, *Rayonism*, *Orphism*, *Tachisme*, *Informalism*, etc. The list is endless as are the possibilities for exploration. … Each of the *–isms* has a story to tell, and can be traced back to a specific person, event, school of thought, attitude, criticism, joke, delusion, illusion, Weltanschauung, derivation, etc.

Degeneration and elevation are not uncommon in the world of academia – as all of us are well aware. But **degeneration and elevation of meaning** as a semantic change are concepts that our students are not familiar with: not because they are difficult to grasp, but simply because they have never been introduced to them. Thus, most students will know the meaning of Latin words *senīlis* or *senex.* Once the basics of the above semantic changes are explained to them, they find it easy to see *senile* as a result of degeneration and *senate* as a result of elevation. Another, for them somewhat more difficult example of elevation (but relevant to their English) is *urbane* (polite and polished), "which was once a synonym for *urban*, (pertaining to a city)" (Ayers 1986: 90), whilst *verbose*, (literally, full of words) "now indicates a tiresome excess of language" (Ibid) and is as such an example of degeneration. Though some of the English

meanings are new to them, most students are familiar with the Latin roots from which they are derived and find the semantic changes involved interesting.

Another example of the above semantic changes, which never fails to arouse their curiosity, is the word *constable* (also a good opportunity for art historians to learn how to properly pronounce the name of one of the greatest British painters, John Constable, the pronunciation of which, for some reason, always poses a problem): 'Constable began as a "chief groom of the stable" and rose to the point where, in the Middle Ages, it became the title of the highest military officer in France. Since then it has descended from its high station and now usually designates a minor official of the law' (Ayers 1986: 91).

With John Constable, conversation naturally drifts to the topic of so-called occupational **surnames**. Family names harbor memories. Many of them are to do with one's family trade. John Constable may well have counted a constable among his ancestors. It is unclear whether J. M. W. Turner could trace any turners (turner – a person skilled in turning wood on a lathe) in his lineage; in his case, the name is more likely of French origin. But many family names speak for themselves: Abbot, Archer, Barber, Baker, Brewer, Butler, Carpenter, Carter, Cheeseman, Smith, Shepherd, Clark, Cook, Fisher, Foreman, Glazer, Glover, Miller, Merchant, Porter, Potter, Punter, Shriver, Weaver. This conversation can be extended to other languages, with interesting parallels and analogies drawn. For obvious reasons, art history students are especially partial to Italian names (occupational, patronymic, geographical etc.): Andrea *Mantegna*, Antonello *da Messina*, *Fra* Filippo Lippi, *Fillipino* Lippi, *Giambologna*, Girolamo *da Cotignola*, Giovanni *di Paolo*, Giovanni *da Udine*, Giulio *Romano*, Leonardo *da Vinci*, *Caravaggio*, *Correggio*, Jacopo *da Pontormo*, *Masaccio*, *Perugino*, Piero *di Cosimo*, *Pisanello*, *Tintoretto*, *Veronese*, to mention but a few. There is no history of art without these names, and each of the names provides some information about the artist.

Students are not expected to engage in an in-depth study of complicated processes of **word formation** or indeed semantic shifts that occur over time. Nevertheless, they should have some awareness about these processes. For example, they should know that compounds are made from two or several individual elements, such as bases (roots or stems), prefixes and suffixes. Again, to those who *aspire* to speak (and write) academic English, these elements are particularly important if they are of Greek or Latin origin. To illustrate, and speaking of this particular *aspiration*, it *transpires* that the Latin base SPIR-, to breathe, lends itself to numerous word formation possibilities: a-SPIR-e, a-SPIR-at(e), a-SPIR-at-ion, con-SPIR-e, con-SPIR-at-ion, ex-SPIR-e, ex-SPIR-

at(e), ex-SPIR-at-ion, in-SPIR-e, in-SPIR-at-ion, per-SPIR-e, per-SPIR-at-ion, trans-SPIR-e, trans-SPIR-at-ion etc.

Here is a small selection of some common Latin prefixes, which can be easily incorporated into meaningful sentences and exercises. Studying them separately and devoid of context would be a futile undertaking. Most of the prefixes and examples given below (but not all) have been taken from Ayers (1986: 37-50):

ab-, *a-*, *abs-* (meaning: away, from; abduct, abjure, abnormal, abrogate, abstract, annul, avert)

ad-, *ac-*, etc. (meaning: to, toward; adopt, advent, access, accede, allocate, ascend)

ambi- (meaning: both, around; ambivalent, ambiguous, ambidextrous)

ante- (meaning: before, in front of, not to be confused with the Greek prefix anti-; antebellum, antechamber, antenatal)

circum- (meaning: around; circumscribe, circumvent, circumcise, circumlocution)

con-, *com-*, *co-*, etc. (meaning: with, together, very; connect, conduct, conducive, connive, convene, compose, commemorate, compress, collect, collate, correspond, co-author, co-operate, co-opt)

contra-, *contro-*, *counter-* (meaning: against; contradict, contravene, controversy, counterproductive, counteract, counterbalance)

de- (meaning: down, off, thoroughly; deject, delineate, delude, demarcate, deprecate, descend)

dis-, *di-*, dif- (meaning: apart, in different directions, not; disable, disparate, dispute, distort, discern, divert, divorce, differ, differentiate

ex-, *e-*, *ef-*, etc. (meaning: out, from, completely; execrate, expel, exasperate, eloquent, evade, effective, efficient)

extra-, *extro-* (meaning: outside, beyond; extraneous, extraordinary, extrapolate, extrovert)

in-, *im-*, etc., *ig-* before *n* (meaning: not; ineffable, ineffective, injustice, imminent, immoral, impossible, illegal, illegible, illegitimate, irreversible, irresponsible, ignoble, ignominious, ignore

in-, *im-*, etc., [*en-*], [*em-*] (meaning: in, into, against; induce, inflammable, inject, inspire, impel, impose, impress, illuminate, irrigate, endure, embrace, empower)

inter- (meaning: between, among; intercept, interlocutor, interrogate, intervene)

intra-, *intro-* (meaning: within; intracranial, intramural, intravenous)
non- (meaning: not; nonentity, nonexistent, nonreligious, nonresident; also compare nonreligious and irreligious, or non-American and un-American)
ob- (meaning: toward, against, face-to-face, completely; obfuscate, obstacle, obstruct, but also – occur, offer, oppress)
per- (meaning: through, wrongly, completely; perfect, perjury, permeate, persecute, perspicacious)
post- (meaning: after, behind; postgraduate, postpone, postseason)
pre- (meaning: before, in front of; preempt, prevent, predict)
pro- (meaning: forward, in front of, for; proclaim, produce, promote, propensity, protrude)
re-, *red-* (before vowels) (meaning: back, again; reevaluate, recall, recede, redeem, redundant, revise, redress)
retro- (meaning: backward, behind; retroactive, retrograde)
se-, *sed-* (before vowels) (meaning: aside, away; secede, segregate, seclusion, sedition)
sub-, *sus-*, *suc-*, etc. (meaning: under, up from under, secretly; submerge, submarine, subvert, suspend, sustain, succumb, suffer, support)
super-, [*sur-*] (meaning: above, over; superhuman, superimpose, surreal, surpass)
trans-, *tran-*, *tra-* (meaning: across, through; transcend, transitory, transfer, transgress, transparent, traverse, travesty)
ultra- (meaning: beyond, exceedingly; ultramarine, ultramodern)

Even a cursory glance at the words formed with the above Latin prefixes shows how relevant they are to academic English. Similar lists of Greek and English prefixes (or indeed bases), and accompanying examples, reveal the same; along with Latin ones, they are the staples of many a morphological derivation. However, it should be strongly emphasized that unless the above prefixes are shown in context, and are accompanied by exercises, preferably to do with students' specific fields of interest, most students would find this study to be too academic, dry and divorced from their academic reality. Which again brings us back to our approach to teaching, student motivation and – story telling. Etymology is largely about story-telling after all. Below is but a selection of some etymologies that seem to draw most interest (along with the accompanying stories), divided into several groups, with each group illustrated, due to limited space, by only a few examples.

Place names

The examples given below (with some exceptions) do not include the most obvious ones such as Alexandria, Constantinople, Rome, Virginia etc. Most of them have been borrowed from Ayers (1986: 205-208), unless specified differently.

Cologne comes from *Colonia Aggripina*, an early Roman colony in Germany. (And we might add that the name of the city would later lend its name to *Eau de Cologne*, a perfume that originated from here).

Colorado, (from Spanish *Rio Colorado*), meaning "colored red", was a term originally applied to the river because its waters contained so much reddish mud; eventually the name was used for the state which is one of its sources.

Lancaster, Winchester etc. – the many English towns whose names end in –*chester* and –*caster* were once military camps, the Latin word for which is *castra*.

England from Old English *Engla land*, literally "the land of the Angles" (Harper 2018).

Florence, chief city of Tuscany, also a fem. Proper name, both from Latin *Florentia*, fem. Of *Florentius*, literally "blooming," from *florens* (genitive *florentis*), present participle of *florere* "to flower" (see flourish). The city name is from Roman Colonia *Florentia*, "flowering colony," either literal or figurative, and became Old Italian *Fiorenze*, modern Italian *Firenze* (Harper 2018).

Florida, meaning "flowery", was discovered by Ponce Leon shortly after Easter Sunday and was consequently named for that day, which is in Spanish called Pascua Florida, "Feast of Flowers".

Granada, Moorish kingdom, after 1492 a Spanish province, named for its city, which was founded in 8th century by the Arabs on the site of Roman Illiberis. The name is said to be from Latin *granatum* "pomegranate," either from fruit grown in the region or from some fancied resemblance. Others connect the name to Moorish *karnattah*, said to mean "hill of strangers" (Harper 2018).

Nevada in Spanish means snowy (both the Sierra Nevada mountain range and later the state).

Tuscany from Tuscan, from Late Latin *Tuscanus* "belonging to the Tusci", a people of ancient Italy, from *Tuscus,* earlier *Truscus*, shortened form of *Etruscus* (Harper 2018).

Venezuela, Amerigo Vespucci named part of South America Little Venice, or

in Spanish Venezuela, because lots of the local tribesmen lived in the huts that were built out into the water and supported by stilts, reminding him of sort of ramshackle miniature Venice (Forsyth, 2011).

Studying the above group of names also offers a chance to get our students to focus on the pronunciation of some common English place names. A number of English place names show endings which have developed from Old English – *ceaster*, ultimately reflecting Latin *castrum*, "fort". Some of these, e.g. Chester, Winchester, Manchester, Rochester show the pronunciation /-tʃɛstə/, which would be expected for a modern reflex of an Old English word of this form. Others show the pronunciation /-stə/, e.g. Gloucester /'glostə/, Bicester, Leicester, Worcester, Alcester, Frocester and Towcester (Durkin 2011: 273). Understandably, pronunciation-wise, the latter group of names poses a perennial problem for most students.

Words and expressions from Greek mythology

Achilles' heel, Adonis, aegis, amazon, Arcadian, atlas, Cassandra, chimera, Gorgon, halcyon days, Herculean, hydra, labyrinth, mentor, Midas, muse, narcissism, nemesis, odyssey, Oedipus complex (Oedipal), Olympian (heights), protean, Pandora's box, Promethean, siren, stentorian, Sisyphean, tantalize, titanic, (between) Scylla and Charybdis, etc. Each of the words/expressions boasts a famed mythological background, which our students are at least somewhat familiar with. Forsyth (2011: 159) brings humour to this study, a practice somewhat neglected in academic environments:

> If Ajax – the giant musclebound hero of the Greeks – had known that he would end up as a popular cleaning product, he might have committed suicide earlier. Hector, the proud hero of the Trojans who would challenge everyone, even Achilles, to a fight, has ended up as a verb, *to hector*, meaning little more than to annoy with abusive shouting. Hector's sister, Cassandra, is now a byword for a moaning, doom-mongering party pooper. Even the great Trojan horse is now a rather irritating kind of computer virus, designed to steal your credit card details and Facebook log-in.

Words and expressions from Greek history, philosophy etc.

Academy, Croesus, cynical, democracy, Draconian, (to cut) the Gordian knot, epicurean, gymnastics (and gymnasium), laconic, marathon, mausoleum, meander, oligarchy, orgy, ostracism, Platonic (love), plutocracy, politics, a Pyrrhic victory, sarcophagus, solecism, sophistry, Spartan, stoic, sword of Damocles, sybaritic, symposium, theatre, tragedy, etc.

Whilst the above list can be expanded or scaled down depending on time availability, a study of Greek words and expressions inevitably generates much interest as they constitute the basis of so much academic language today.

Latin

With words of Latin origin (either from the Classical period or later), one does not even know where to begin because they are so numerous: a good start would be to ask the students to do some research, and supplement and expand a basic list of some two dozen words (given below) with their own contributions. In the process, they have to check out more etymologies and, as a result, often stumble upon interesting discoveries and examples.

Arena, Bacchanalian, carnival, century, cereals, client, colony, Gemini (and all other signs of the Zodiac), genius, January (and most of the remaining months of the year), mercurial, money, legion, republic, salary, saturnine, senate, sediment, soldier, spoil/spolia, sylvan, etc. Some words, even if they are not directly derived from Latin, are English translations or equivalents. For example, Thursday, named after *Thunor* or *Thor*, the Germanic god of thunder, is an Old English loan-translation of Latin *Jovis dies* – day of Jupiter; Monday (Old English *Mōnandæg*, day of the moon) is a translation of late Latin *lunae dies*; Saturday (Old English *Sætern(es)dæg*), derives from Latin *Saturni dies*, day of Saturn etc. Due to lack of space, this section of the paper includes just one short story – the etymology of *salary*: "Salt was infinitely more valuable in the ancient world than it is today. To the Romans, salt was white, tasty gold. Legionaries were given a special stipend just to buy themselves salt and make their food bearable; this was called the *salarium* and it's where we get the English word salary, which is really just salt-money" (Forsyth 2011: 235). And even though we do not get paid in salt any more, the idiom "to be worth one's salt" (to be worth one's pay) is still common enough. Furthermore, according to the same author, the words salsa, sauce, sausage and salami can all be traced back to salt.

Words and expressions from Christian sources

Names such as Cain, Eve, Ishmael, Judas, Jeremiah, Jezebel, Samson, etc. have all assumed archetypal, symbolic relevance and are vital to understanding some cultural references stemming from the Bible. Of no less importance are also some words, expressions and sayings that can be directly traced to a Christian source: carry one's cross, jeremiad, lavabo, maudlin, potter's field, scapegoat, simony, the mind is willing but the flesh is weak, the writing is on the wall, talent, tower of Babel, thirty pieces of silver, walk on water, wash one's hands of, etc. A brief look at just a few from the above list:

maudlin c. 1600, "tearful", from Middle English fem. Proper name *Maudelen* (early 14th c.), from Magdalene (Old French *Madelaine*), woman's name, originally surname of Mary the repentant sinner forgiven by Jesus in Luke vii.37 (see Magdalene). In paintings, she often was shown weeping as a sign of repentance. The meaning "characterized by tearful sentimentality" is recorded by 1630s (Harper 2018).

Scapegoat : from archaic English *scape* (escape) + goat. For the origin of this we need to look to the Bible, specifically the 1530 Bible as translated by William Tyndale. In Leviticus 16, Tyndale described the Mosaic ritual of the Day of Atonement, in which one of two goats was chosen by lot to be sent alive into the wilderness, the sins of the people having been symbolically laid upon it: "And Aaron cast lottes ouer the gootes: one lotte for the Lorde, and another for a scapegoote". It is now generally accepted that Tyndale got his translation of the Hebrew sources wrong (Phrases.org.uk, 2018). Things got even more interesting when scapegoat got misheard and became *scrapegat*: *Scrapegoat* is now pretty well-established and can be found in many printed sources. Bob Dylan, endlessly poetically inventive but not overly concerned with grammatical propriety, used it in Ballad in Plain D, 1964:

> "Of the two sisters, I loved the young
> With sensitive instincts, she was the creative one
> The constant scrapegoat, she was easily undone
> By the jealousy of others around her" (ibid).

Adept (Latin *adeptus*, "one who has arrived at"), was originally a term from alchemy and referred to a person who claimed to have arrived at the secret of transmuting base metal into gold (Ayers 1986: 215).

Finally, enclosed here is a minuscule sample of a multiple-choice **quiz on word origins**, specially geared for students of archaeology and art history, but

also for the enjoyment of everyone who has wider cultural interests. Some of the answers offered below are quite obviously complete fabrications, intended to distract and elicit amusement and laughter.

Angel

A. from a Greek word *angelos*, messenger, one that announces.
B. from the Angles, members of a Teutonic tribe that invaded Britain in the 5th century, and who went from barbarian invaders to devout Christian missionaries.
C. from Latin *angulus*, corner, related to the Roman belief that both good and bad spirits inhabited the corners of a house.

Azure (colour)

A. from Côte d'Azur (French Riviera), given to this stretch of the coast by the writer Stéphen Liégeard in his book, La Côte d'azur, published in December 1887; the word describes the colour of the sea unique to that part of the Mediterranean
B. from azurite, a deep blue copper mineral used as pigment in antiquity, the Middle Ages and later (e.g. the background of Lady with a Squirrel by Hans Holbein the Younger)
C. from *lapis lazuli*, ultimately derived from Persian *lajward*, from Lajward, a place in Turkestan mentioned by Marco Polo, where the stone was collected.

Cobalt (blue)

A. from German *kobold* "goblin, imp": miners believed that goblins guarding the silver mines where the cobalt-bearing ore (laced with toxic arsenic and sulfur) was extracted, caused them to become ill.
B. after Cobbold Gorge, Australia, from where the precious pigment, previously used by Aborigines for centuries, was first shipped to Europe at the end of the 18th century.
C. after Hermann Kobold (1858 – 1942), the scientist who discovered this new element.

Quizzes like these require the employment of students' both logical skills and the hitherto acquired knowledge of language and the subjects under study here. As a rule, students profess to find them more challenging and motivating

than some other forms of study and, consequently, the correct answer (as well as errors made) appears to be more easily committed to long-term memory.

Conclusion

A study of some word etymologies, integrated into a broader content-and-language integrated curriculum benefits tertiary-level students, especially students of the humanities, for a number of reasons: firstly, it expands their academic vocabulary; secondly, it raises their awareness of language in general; thirdly, it broadens their cultural horizons and can help them build their cultural and intercultural competences; last but not least, researching relevant etymologies can be highly rewarding and motivating as it adds to students' knowledge of their specific fields of interest. All of the above factors, in turn, give students more confidence when speaking and writing academic English, especially with relation to their own fields of study and research.

References

1. Ayers, M. D. (1986). *English Words from Latin and Greek Elements*. Tucson: The University of Arizona Press.
2. Durkin, P. (2011). The Oxford Guide to Etymology. Oxford: Oxford University Press.
3. Forsyth, M. (2011). *Etymologicon*. New York: Berkley Books.
4. Harper, D. Online Etymology Dictionary. Downloaded from *http://www.etymonline.com/ columns/bio.html* (retrieved on 10 December, 2018).
5. Neufeldt, V. and D, B. Guralnik (eds.). (1984). *Webster's New World Dictionary*. New York: Webster's New World Dictionaries.
6. Phrases.org.uk. Downloaded from *https://www.phrases.org.uk/ meanings/scapegoat.html* (retrieved on 20 August, 2018).

Milica Stojanović

Proučavanje relevantnih etimologija sa studentima arheologije i istorije umetnosti

Rezime

Upoznavanje sa etimologijama izvesnih reči i izraza, kao sastavni deo jednog šireg programa integrisanog učenja sadržaja i jezika, može biti od višestruke koristi studentima humanističkih nauka koji izučavaju engleski, kao drugi jezik, na tercijarnom nivou. Na ovaj način obogaćuje se njihov akademski vokabular, razvija im se svest o jeziku (uz delimičan osvrt na različita istorijska, sociološka, filozofska, psihološka, kulturološka i lingvistička pitanja koja ovakvo izučavanje pokreće) i proširuju se njihovi kulturni horizonti, što doprinosi i uspešnijem razvoju njihove kulturne i interkulturne kompetencije. Proučavanjem pažljivo odabranih i relevantnih etimologija, studenti dopunjuju znanja iz jezika struke, što pozitivno utiče na njihovu motivaciju. Svi gore navedeni faktori doprinose i tome da studenti osećaju veće samopouzdanje pri upotrebi (pisanog i govornog) akademskog jezika i jezika struke, pre svega u kontekstu specifičnih oblasti koje izučavaju.

TANASIJEVIĆ Milena
Belgrade Metropolitan University, Serbia
mtanasijevic@hotmail.com

ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela
Belgrade Banking Academy - Faculty of Banking, Insurance and Finance, Union University in Belgrade, Serbia
sanela.sipragic@bba.edu.rs

IMPLICIT DEDUCTIVE FORM-FOCUSED GRAMMAR INSTRUCTION IN ESP COURSES

Abstract: *Teaching grammar and the question how to teach grammar has always attracted a lot of attention from practitioners, as well as researchers in the field of ELT. In principle, there are two approaches: focus on form and focus on forms. The instructions themselves are viewed as explicit (when a certain rule is in the focus of attention) or implicit (when learners figure out rules without awareness). Implicit grammar instruction can be further divided into implicit deductive (when a rule is presented to learners) and implicit inductive instruction (when learners are asked to work out a rule themselves). The aim of this paper is to investigate the effect of implicit deductive form-focused grammar teaching in ESP courses. The research was conducted with two intact groups of second-year students at the Faculty of Digital Arts, Belgrade Metropolitan University. Both groups studied the same curriculum for the course English in Design. The control group received explicit deductive grammar instructions, whereas the experimental group received implicit deductive instructions. After a period of 6 weeks, both groups of students were given a progress test. The interpretation of the results was done through a t-test and descriptive statistics.*

Keywords:

grammar instruction, focus on form(s), explicit instuction, implicit instructon, ESP courses

Introduction

English for Specific Purposes, as a field of study and research within applied linguistics, is a wide field which has been researched from various aspects, such as needs analysis, curriculum development, syllabus design, assessment practices, course evaluation, dealing with feedback, materials design etc. One of the key objectives of an ESP course is to answer the immediate needs of learners. Thus, the primary focus of an ESP course is language use, not necessarily language form, or, as Paltridge & Starfield (2013) state, ESP courses focus on the language, skills, and genres appropriate to the specific activities the learners need to carry out in English (Paltridge & Starfield 2013:2). As Dudley-Evans & St. John (1998) state, curricula in ESP primarily center around language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre (Dudley-Evans & St. John 1998:4-5).

Since the primary focus in ESP courses is on language use and fluency over accuracy, one of the concerns of ESP practitioners is how and to what degree to deal with and teach grammar. Grammar instruction and the role of teaching grammar have been widely researched in the field of ELT. One of the key concepts of second language acquisition theories is the role of input, i.e. the language material presented to the learner, and its modification to suit the interlanguage level. Grammar instruction is divided into communication focused instruction, where the instructor draws the attention of the learner on meaning, and form focused instruction where the attention of the learner is drawn on the language form. Form focused instruction is further divided into explicit and implicit instruction.

This paper investigates the effect of implicit deductive form-focused instruction at ESP courses. The research was conducted at Belgrade Metropolitan University in a form of a quasi-experiment with two intact groups of students of English in Design. The formulated hypothesis was:

H1 – Implicit form-focused instruction provides higher achievement results in grammar learning and acqusition than explicit form-focused instruction at a course in English for Design.

By doing a t-test of independent samples, the hypothesis was proven and accepted.

Literature Review

Key Concepts in Cognitive Theories of Second Language Acquisition

Second Language Acquisition is a complex process which deals with the processes of learning and acquiring a second language. There are numerous cognitive theories of SLA which provide a framework for investigating these mental processes. Given that researchers' attitudes, definitions and viewpoints vary to a high degree, it is very difficult to provide a concise description of this process. However, some of the key concepts explained in the literature dealing with this topic are present in the majority of the researchers' papers and theories.

The starting point of the process of learning and acquiring a second language is input, which can be broadly defined as the initial data in the second language presented to the learner. Gass (1988) made the distinction of:

apperceived or noticed input – it consists of noticing certain features in the input primarily based on the learner's existing knowledge (Gass 1988:201)

- comprehended input – the part of the noticed input which contributes to the learner's understanding of the data
- intake – a process which mediates between the target language input and the learner's internalized set of rules (Gass, 1988:206)

and

- integration – once a feature becomes a part of the learner's implicit knowledge system, it becomes integrated.

The key concepts from Gass can be taken as a starting point in analyzing the key processes which govern second language acquisition. Ellis (1994: 349) provided the following expanded framework:

- L2 input
- noticed input
- comprehended input
- intake
- explicit knowledge
- implicit knowledge (interlanguage system)
- L2 output

Additional theories of second language acquisition further examine the

relationships between the elements given in the Ellis' framework.

Selinker (1972) defined the term interlanguage as a an internal system that a learner has constructed in a single time, as well as a series of interconnected systems that present the learner's progress overtime, which is called "interlanguage continuum. Selinker also provided an explanation as to how interlanguage is constructed.

- Language transfer – some elements from the mother tongue can be transferred into the interlanguage;
- Transfer of training – some elements in the interlanguage are derived from the methods of teaching;
- Strategies of interlanguage development – how learners approach the material to be learnt;
- Strategies of second language communication – how learners approach the process of communication in the L2 with other speakers;
- Overgeneralization of the target language material – some elements in the interlanguage are the result of clear overgeneralization of target language rules and features.

The interlanguage system is systematic and allows learners to use elements of grammar which have already been acquired (Jakobovitz, 1970). This implies that the interlanguage system consists of mental grammar which is dynamic and constantly changes. New noticed elements from the input overlap with the already existing elements in the interlanguage.

Corder (1981) states that learners form hypotheses on the basis of the input which need to be tested (hypothesis testing), which allows them to build a hypothetical grammar of a second language, which is regularly tested both receptively, as well as productively through the use of language skills. Corder (1981) further states that each learner builds a unique hypothetical grammar which explains the level of variability of knowledge of a second language between learners.

Another key concept in second language acquisition theories is fossilization. Selinker (1972) defines fossilization as a process which consists of certain linguistic elements, rules and subsystems which are maintained in the interlanguage of learners regardless of their age or degree of teaching. These elements can remain steady and present in productive language skills (writing and speaking).

One of the key researchers of second language acquisition is Krashen,

who formulated the following hypotheses of second language acquisition (Krashen 1981, 1982):

1. Acquisition – Learning Hypothesis – learners build two separate systems of knowledge, a learnt system through a conscious effort to learn, as well as an acquired system which is built through communication. Krashen believes that there is no overlap between these two systems and that what has been learnt cannot become acquired.
2. Monitor Hypothesis – learners use elements from the learnt system as a monitor, i.e when they consciously check their output if they have sufficient time, if they focus on form or not making a mistake. Learners are further divided into several types:
   - Monitor Over-Users
   - Monitor Under-Users
   - Monitor Optimal Users

Krashen states that extrovert learners belong to the group of under-users, whereas introvert learners who tend to be perfectionists or who lack self-confidence overuse it.

3. Natural Order Hypothesis – this hypothesis is formulated on the basis of research of the natural order of acquiring certain elements of the system of a second language (Dulay & Burt 1974; Makino 1980). Krashen states that the implication of the order of acquisition is related to syllabus design.
4. Input Hypothesis – acquisition takes place when the input presented to the learner is just one level over the current state of the interlanguage, which is presented in the formula
   i + 1
   where i stands for interlanguage and 1 stands for one element above it.

This requires fine-tuning of the input, which can be done by instructors and makes the input comprehensible.

The input also needs to be compelling to the learner.

5. Affective Filter Hypothesis – deals with the psychological aspects of the process of learning and acquisition. Krashen states that learners who are motivated, self-confident and not anxious are more successful.

Krashen went on to investigate the impact of free voluntary reading on

second language acquisition and has found that exposure to input which is comprehensive and compelling is best found during reading for pleasure (Krashen 2010, 2011, 2012, 2013).

Bialystok (Bialystok 1978) examined the relationship between learning and acquisition of a second language and found out that there is a continuum which presents explicit and implicit knowledge and that the elements of the second language belong to either side of the continuum, depending on how automated they are.

One of the key concepts in terms of noticing or comprehension of the input is awareness. Schmidt (Schmidt 1990) states that there are three types of awareness:

- awareness as perception
- awareness as intent
- awareness as knowledge

Explicit and implicit grammar instruction

Ellis (1997) defines the term instruction as "attempts to intervene in the process of interlanguage development". The author (ibid.) made the distinction between two kinds of instruction:

- Communication Focused Instruction – with the use of tasks that focus the learners' attention on meaning

and

- Form Focused Instruction – any pedagogical effort used to draw learners' attention to language form (Spada 1997: 73).

Housen & Pierrard (2006) made the distinction between explicit and implicit form-focused instruction.

Explicit form-focused instruction:

- directs attention to target form
- is predetermined and planned (e.g., as the main focus and goal of a teaching activity)
- is obtrusive (interruption of communicative meaning)
- presents target forms in isolation
- uses metalinguistic terminology (e.g., rule explanation)
- involves controlled practice of the target form whereas the implicit form

of form-focused instruction:

- attracts attention to the target form
- is delivered spontaneously (e.g., in an otherwise communication-oriented activity)
- is unobtrusive (minimal interruption of communication of meaning)
- presents target forms in context
- makes no use of metalanguage
- encourages free use of the target form

Long (1991) distinguished between two types of instruction:

- focus on forms – a traditional approach to grammar teaching, when learners practice the language bit by bit

and

- focus on form instruction – which "draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication" (Long 1991: 45–46)

Long and Robinson (1998) further defined another form of instruction:

- focus on meaning – with no attempt to draw intention to linguistic forms.

Ellis (1997) suggests that explicit form-focused instruction has two dimensions, proactive and reactive, which are further intertwined with inductive and deductive approaches to instruction, thus leading to the following differentiation:

- proactive deductive instruction – involves metalinguistic explanation
- proactive inductive instruction – with the use of consciousness – raising tasks and practice activities which can be both production based and comprehension based
- reactive deductive instruction – involves explicit correction and metalinguistic feedback
- reactive inductive instruction – involves repetition and corrective recasts

Research

The objective of the research

The objective of this paper is to investigate the effect of two different types of instruction, explicit deductive form-focused instruction and implicit deductive form-focused instruction on the level of grammar acquisition in an ESP course.

The research context

The research was carried out at Belgrade Metropolitan University where English is taught through three compulsory courses. The first two, English I and English II are General English Courses, whereas English III is an English for Specific Purposes course at B2 level.

This research was conducted with two groups of students who study English III for Design at the Faculty of Digital Arts, Belgrade Metropolitan University.

The objective of the English for Design course is to expand the academic and professional vocabulary in the areas of graphic design and interactive media design, to develop all language skills and language functions needed in the areas connected to art and design, as well as zo consolidate the knowledge and use of English grammar at B2 level.

The course itself in upper-intermediate to advanced course in professional English. The syllabus is prepared around topics in various design-related areas: Colours, Colour Theory, Visual Language, Visual Communication, Fundamentals of Design, Digital Photography, Typography, Building Brand Identity, Corporate Design, Animation, User Interface Design, User Experience Design...

The expected learning outcomes are defined as follows:

By the end of the course, students will be able to:

- successfully participate in professional conversations, participate in dialogues on professional topics, negotiate with clients, make and receive phone calls, as well as present their work briefly and concisely;
- fully understand spoken interaction in the field of art and design;
- successfully take notes, write summaries of short professional texts, informal and formal letters and emails, write informative professional texts, such as manuals, reports, descriptions, conduct professional correspondence;

- comprehend extensive professional texts, as well as blogs related to art and design.

Assessment is conducted throughout the semester. Students do and/or submit:

- homework assignments – there are 7 homework assignments which are in the form of an essay on a topic related to the lectures, as a follow-up;
- a presentation – students prepare a project which is an oral presentation on a professional topic;
- a mid-term test – students are given a mid-term test with the objective to check their progress in terms of grammar and vocabulary acquisition;
- the final exam – students take a final exam test at the end of the semester
- gain merit points – students need to be active, submit tasks regularly and attend lectures in order to get merit points.

Research question and hypothesis

The main research question was the following:

Does the type of instruction – explicit deductive form-focused instruction or implicit deductive form-focused instruction – have an effect on the level of grammar acquisition within a course of English for Design?

From the main research question, the following null hypothesis was formulated:

Ho - The type of instruction – explicit deductive form-focused instruction or implicit deductive form-focused instruction – has an effect on the level of grammar acquisition within a course of English for Design.

whereas the research hypothesis was:

H1 – Implicit form-focused instruction provides higher achievement results in grammar learning and acqusition than explicit form-focused instruction in a course of English for Design.

Data Collection

The research was carried out as a quasi-experiment with two intact groups of second-year students who study English III for Design at the Faculty of Digital Arts, Belgrade Metropolitan University, and who were divided in two groups:

- the control group (25 students) received explicit deductive grammar instruction,
- the experimental group (32 students) received implicit deductive grammar instruction.

The data for this research were collected through the results of a mid-term test of grammar. The test in question was the same for both groups of students. It consisted of various form-focused activities. The maximum number of points that the mid-term test provided was 20.

Data Analysis

The results were analysed through an independent t-test by using SPSS software.

The first part of the data analysis is descriptive statistics. The values of mean, standard deviation and standard error of the mean for the data on the mid-term test results for explicit deductive instruction and implicit deductive instruction are presented in the table below.

Table 1. Descriptive statistics

	Method of Instruction	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Test Results	explicit_deductive_ instruction	25	15.1200	2.85876	.57175
	implicit_deductive_ instruction	32	16.6875	1.99091	.35195

Source: author calculation

The results show that the students from the experimental group (students who received implicit deductive instruction) performed better at the test in question.

In order to check the value of the presented difference, we carried out a t-test of independent samples (independent samples test). The results of the t-test are presented in Table 2.

Table 2. Independent samples test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Result of the t-test	Equal variances assumed	1.931	.170	-2.438	55	.018	-1.56750	.64286	-2.85582	-.27918
	Equal variances not assumed			-2.335	41.069	.025	-1.56750	.67139	-2.92333	-.21167

Source: author calculation

One of the conditions for applying the t-test of independent samples is equality of the variants of the analyzed groups. The above mentioned condition was met by applying the Leven test. *F*-value is 1.931, which is insignificant as the *p*-value is 0.170, which is more than 0.05. Thus, the null hypothesis of equality of variances may be accepted.

The second part of the table presents the realized value of the t-test, i.e., the realized p-value along with the calculated test statistics. It can be seen that *t*-value is significant as its *p*-value is 0.018, which is less than 0.05.

Data Interpretation

Both the control and experimental group of students followed the same curriculum and were given the same mid-term test. The statistical t-test showed that the experimental group outperformed the control group. This implies that implicit form-focused instruction for this particular ESP course led to students performing better at grammar assessment. Thus, the hypothesis:

H1 - Implicit deductive form-focused instruction provides higher achievement results in grammar learning and acqusition than explicit form-focused instruction within a course of English for Design is accepted.

The results of this research show that students who have sufficient knowledge of the target language and study an ESP course have already an internalized interlanguage system which is equipped with implicit knowledge of grammar that can be recalled relatively easily when performing a task which requires the use of the Monitor, i.e., when learners need to check their intuitive knowledge against a particular task focused on forms.

Conclusion

The field of SLA acquisition is vast and thus consists of a plethora of theories, concepts and notions which lead to academic discussion, debates and further research. The key concepts which can be identified in most of the theories are input, interlanguage, explicit and implicit knowledge and output. The interaction between these concepts has been at the core of second language learning and acquisition research. From pedagogical point of view, the question of instruction, as well as types of instruction, has been one of the central research issues.

This paper investigated the effect of implicit deductive form-focused grammar instruction in ESP courses. The research was conducted at Belgrade Metropolitan University with two intact groups of students attending the course English in Design. The control group received explicit deductive form-focused grammar instruction, whereas the experimental group received implicit deductive form-focused grammar instruction. The results of the progress grammar test assigned as a mid-term course were analysed through a t-test of independent samples. The results from the statistical analysis proved the hypothesis:

H1 – Implicit form-focused instruction provides higher achievement results in grammar learning and acqusition than explicit form-docused instruction within a course of English for Design.

The findings have implications in the field of pedagogy of ESP courses where the main focus for teaching is primarily language use.

References

1. Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning* 28, 69-84.
2. Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.
3. Dudley-Evans, T. & St.John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Dulay, H. & M. Burt. (1974). Errors and Strategies in Child Language Acquisition. *Tesol Quarterly* 8, 129-136.
5. Ellis. R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
6. Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Gass, S. (1988). Integrating Research Areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, 109-217.
8. Housen, A. & Pierrard, M. (2006). Investigating instructed second language acquisition. In A. Housen & P. Pierrard (eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp. 1–27). Berlin: Mouton de Gruyter.
9. Jakobovitz, L. (1970). *Foreign Language Learning: A psycholingustic analysis of the issue*. Newbury House. Rowley.
10. Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
11. Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
12. Krashen, S.D. (2010). The Goodman/Smith Hypothesis, the Input Hypothesis, the Comprehension Hypothesis, and the (Even Stronger) Case for Free Voluntary Reading. Preuzeto 27.3.2022. sa: *http://www.sdkrashen.com/content/articles/many_hypothesis.pdf*
13. Krashen, S.D. (2011). Non-Engagement in Sustained Silent Reading: How extensive is it? What can it teach us? *Colorado Reading Council Journal* 22, 5-10.
14. Krashen S.D. (2012). Direct Instruction of Academic Vocabulary: What About Real Reading? *Reading Research Quarterly* 47, 3, 233.
15. Krashen., S.D. (2013). Reading and Vocabulary Acquisition: Supporting Evidence and Some Objections. *Iranian Journal od Language Teaching Research* 1, 1. 27-42.

16. Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
17. Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
18. Makino, T. (1980). Acquisition Order of English Morphremes by Japanese Secondary School Students. *Journal of Hokkado University Education* 30, 101-148.
19. Paltridge, B. & Starfield, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell: John Wiley & Sons, Inc.
20. Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
21. Selinker, I. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
22. Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teacher* 30, 73–87.

Milena Tanasijević, Sanela Šipragić Đokić

Implicitno deduktivno podučavanje gramatici fokusirano na formu na kursevima engleskog jezika struke

Rezime

Podučavanje gramatici i pitanje kako predavati gramatiku oduvek je privlačilo pažnju nastavnika, kao i istraživača u oblasti nastave stranog jezika. U vezi sa ovim pitanjem postoje dva glavna pristupa: fokus na formu i fokus na forme. Samo podučavanje se deli na eksplicitno (kada se obraća pažnja na određeno pravilo) i implicitno (kada studenti sami otkrivaju pravilo, bez svesnog napora da ga nauče). Eksplicitno podučavanje gramatici se dalje deli na eksplicitno deduktivno podučavanje (kada se pravilo pojasni učenicima) i eksplicitno induktivno podučavanje (kada se od učenika traži da sami dođu do pravila na osnovu primera).

Cilj ovog rada je da istraži uticaj implicitnog deduktivnog podučavanja gramatici fokusiranog na formu na kursevima engleskog jezika struke. Istraživanje je obavljeno sa dve grupe studenata druge godine na Fakultetu Digitalnih Umetnosti pri Univerzitetu Metropolitan u Beogradu. Kontrolna grupa je imala eksplicitno deduktivno podučavanje, dok je eksperimentalna grupa imala implicitno deduktivno podučavanje. Obe grupe studenata su nakon perioda od šest nedelja radile isti test gramatike. Rezultati su analizirani putem deskriptivne statistike i t-testa.

Rezultati istraživanja potvrdili su polaznu hipotezu – implicitno deduktivno podučavanje donosi bolje rezultate u učenju i usvajanju gramatike na kursevima engleskog jezika struke.

ВЕЛИМИРАЦ Светлана
Докторанд Филолошког факултета Универзитета у Београду, Србија
svelimirac@gmail.com

ЈЕЗИЧКИ ПОРТФОЛИО КАО АЛАТ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ У ЈЕЗИКУ СТРУКЕ

Сажетак: *Иновације у настави страног језика струке на високошколском нивоу биле су неизбежне током пандемије вируса корона. У овом раду представљена је идеја прилагођеног Језичког портфолија као алата за рад на даљину са мешовитом групом студената која је спроведена у дело током пролећног семестра школске 2019/2020. године на Одсеку Београдска политехника Академије техничких струковних студија Београд, на предмету Енглески језик 2. Циљ овог истраживања је да се утврди на који начин употреба Језичког портфолија у онлајн настави олакшава праћење напредовања студената при учењу енглеског језика струке и да ли би овај наставни алат требало уврстити у сталну наставну праксу енглеског језика струке. Значај Језичког портфолија за студенте огледа се пре свега у аутономности при учењу садржаја из језика струке, у развоју свести о потреби за самовредновањем, али и могућностима да се уз Језички портфолио периодичне провере знања ускладе са епидемиолошки неизвесном ситуацијом, што се у овом моделу наставе на даљину показало ефикасним.*

Кључне речи:

језик струке, портфолио, настава на даљину, енглески језик

Увод

Школска 2019/2020. остаће упамћена као година изазова за просвету, као и за све професије и делатности широм света. Пандемија нам је диктирала начин живота и рада, тако да су се у неочекиваној ситуацији нашли професори, наставници, учитељи, њихови студенти и ученици. Прелазак на онлајн наставу захтевао је нови приступ образовном процесу у смислу примене дигиталних алата, организације наставе, одговарајућих

наставних метода, али и другачије мотивације и менталног фокуса који је у датом тренутку био усмерен пре свега на животе и здравље ближњих, околине, и своје сопствено. Једна од одлика наставника која је дошла до изражаја током овог периода је прилагодљивост. У неочекиваним ситуацијама у наставном процесу велику улогу игра стручност наставника, информисаност, непрекидно усавршавање, трагање за бољим и ефикаснијим начинима да се унапреди настава или пронађе бољи метод.

Идеје које су сакупљене током година иза нас, дале су могућа решења у новонасталим околностима.

Конкретна наставна ситуација приликом преласка на онлајн рад била је условљена, пре свега, контекстом у коме се настава реализује. Као што се у настави страног језика струке све одлуке у вези са садржајем и методама наставе заснивају на разлозима из којих студенти уче (Hutchinson & Waters 1987: 19), први корак наставника при преласку на онлајн наставу био је налик анализи потреба карактеристичној за наставу језика струке. Анализа потреба као камен темељац наставе енглеског језика струке (Dudley-Evans & St John 1998: 122) навела је наставнике да се усредсреде на анализу потреба саме онлајн наставе. Требало је спровести сличну анализу у смислу утврђивања расположивих техничких могућности и наставних материјала, а затим одлучити о њиховој онлајн примени са сврхом остваривања циљева наставе и исхода предмета. Контекст енглеског језика струке подразумева садржаје усмерене на специфичне потребе студената, релевантне за одређену дисциплину (Dudley-Evans & St John 1998; Hutchinson & Waters 1987), те су ови садржаји и даље били у фокусу наставе. Настава се неометано одвијала пре преласка на онлајн модел, тако да су наставне материјале студенти већ имали и били су упознати са предметним обавезама и студијама у целини, што је представљало повољну околност.

На Одсеку Београдска политехника Академије техничких струковних студија Београд, предмете Енглески језик 1 и Енглески језик 2 у школској 2019/2020. похађало је 650 студената. Предмет Енглески језик 1 слуша се у зимском, а Енглески језик 2 у летњем семестру. Од укупног броја студената, Енглески језик 2, који се бави језиком струка које студенти изучавају на Одсеку, уписао је 371 студент. Наставу језика струке похађали су студенти неуједначеног предзнања који изучавају различите дисциплине. Студијски програми на којима се слушао предмет Енглески језик 2 у Београдској политехници у датом тренутку били су: Заштита животне средине, Концепт и карактер дизајн, Безбедност и

здравље на раду, Графички дизајн, Графичка технологија, Модни дизајн производа од коже, Рециклажне технологије, Дизајн индустријских производа, Графичко инжењерство и Менаџмент квалитетом. У складу са разноликошћу ових струка, различита су и интересовања студената на студијским програмима које похађају, а самим тим и очекивања од предмета страни језик и страни језик струке. Укупан број ангажованих наставника енглеског језика на Одсеку Београдска политехника у школској 2019/2020. години био је – једна наставница, ауторка овог рада.

На почетку пандемије, у марту 2020. године, предавања и вежбе преусмерени су на модел учења на даљину, а одлуком Министарства просвете, науке и технолошког развоја, колоквијуми и испити нису се могли реализовати док је на снази било ванредно стање. Стога су наставници размишљали о алтернативним модалитетима провера и вредновања знања у оквиру предиспитних обавеза, који би били подесни уместо колоквијума или усменог испитивања. Ово осмишљавање није било важно само због студентских предиспитних поена: било је потребно пронаћи начин којим би се студенти током периода ограниченог кретања анимирали да раде на свом образовању у континуитету, а да се тај њихов рад може пратити и вредновати.

Ограничења током онлајн наставе манифестовала су се кроз отежан приступ интернету појединих учесника наставног процеса, недовољно развијене вештине коришћења дигиталних алата, спреченост праћења наставе услед заражавања студената, а због неизвесности ситуације и трајања ванредног стања није било могуће прецизирати термине за одржавање уобичајених колоквијума. Из претходно наведених разлога било је потребно пронаћи начин да се студентима понуди могућност самосталног рада на активностима током семестра у складу са струковним интересовањима и индивидуалним темпом. Требало би да такве активности могу да се евидентирају и буду показатељ напретка језичких перформанси за време рада на даљину.

Европски језички портфолио чинио се као подесан наставни алат да се такве потребе испуне: „Портфолио је један од инструмената алтернативног оцењивања који указује на намерно, пажљиво прикупљање примера продукције студената и рефлексивног самооцењивања које се користи за бележење напретка и постигнућа током времена“ (Douglas 2000: 241).

Европски језички портфолио

Европски језички портфолио представља документ у коме се чувају подаци о језичким искуствима и умећима ученика или студената, и чине га језички пасош, језичка биографија и досије. Језички пасош садржи податке о језицима којима се појединац служи, информације о општим и специфичним језичким компетенцијама и податке о самопроцени знања особе која учи. Језичка биографија даје увид у процес учења језика, где и како је студент учио језик, а досије садржи радове и сертификате о савладаним курсевима. Портфолио је транспарентан како за ученика, тако и за наставника или послодавца, јер су у њему садржани подаци о формалном и неформалном језичком образовању појединца. Базиран је на дескрипторима из Заједничког европског референтног оквира за живе језике (ZERO 2003).

С обзиром да сврха портфолија у нашој ситуацији није приказивање комплетног језичког достигнућа студената (студенти су и даље имали предавања, вежбе и предвиђене испите које су полагали по завршетку ванредног стања), определили смо се за идеју портфолија који би био прилагођен настави на даљину и потреби за континуитетом у учењу: „За разлику од традиционалних тестова, портфолио мери процес и напредак више него продукт“ (Josifović Elezović 2011: 317).

Како да знамо да ли би прилагођени портфолио могао да испуни жељену намену? Портфолио можемо сматрати успешним уколико су задовољена три елемента, односно, ако је портфолио испунио тројаку функцију: колекције, селекције и рефлексије студената у вези са сопственим радовима (Hamp-Lyons and Condon 2000: 32-36). Састављајући портфолио, студент се наводи на активност сакупљања, одабира и рефлексије над задацима. Наративна рефлексија и рефлексивни есеј доприносе активном учењу и процесу учења о учењу, чиме студент преузима одговорност, али и заслуге за свој напредак. Подиже се метакогнитивна свест код студената, чиме поспешујемо њихову активну улогу у учењу (Josifović Elezović 2011: 317).

У педагошком смислу, рад на оваквом портфолију имао би вредност јер наводи студенте на промишљање о сопственом језичком напретку и унапређује аутономију студената у приликама када је та аутономија наметнута догађајима, у нашем случају, пандемијом. Језички портфолио је један од најучинковитијих педагошких инструмената у подучавању језика (Sahinkarakas & Arifi 2007: 84). Према закључцима аутора истраживања спроведених у доба пре пандемије, употреба Језичког

портфолија доприноси: мотивацији студената, укључујући и оне са слабијим знањем језика; развоју поверења у сопствене способности када располажу списком својих вештина; размишљању о сопственим језичким компетенцијама и знању; студенти су активнији уколико сами бирају шта ће да раде; рад овог типа побољшава самопоуздање; развија мотивацију и креативност; развија се свест код студената о коришћењу језика ван учионице итд. (Little & Perclová 2003: 9). Дакле, Језички портфолио могао би да допринесе и мотивацији при учењу на даљину.

Како је велики број студената који похађа предмет Енглески језик 2 уметничког профила, идеја о састављању портфолија за енглески језик струке радо је прихваћена, с обзиром да им је портфолио као концепт већ познат. Они, као и студенти осталих струка добили су упутства, објашњења и примере активности какве би могли да обрађују. „Европски језички портфолио је замишљен тако да сам поступак учења језика учини транспарентнијим за ученике, помажући им да развијају способност размишљања и самовредновања и поступно им омогућавајући да се сами старају о сопственом учењу" (Little & Perclová 2003: 7). С обзиром да су студенти свесни својих слабости у знању енглеског језика, могли су да одлуче да ли ће акценат при селекцији активности да ставе на специфични вокабулар, писање, разумевање или неки други језички аспект. У почетку, студенти су тражили „дозволу" да се баве одређеном темом или активношћу, а затим би све слободније вршили изборе и састављали свој портфолио.

Елементи прилагођеног језичког портфолија

Студенти су бирали активности које су у вези са усвајањем или учењем енглеског језика струке кроз читање, писање, слушање и комуникацију на енглеском језику. Бележили би датуме када су реализовали активности и чували их на једном месту (у за то посебно креираном онлајн фолдеру), а те активности су представљале садржај портфолија сачињеног од њихових превода, есеја, попуњених вежби, коментара поводом одгледаних филмова на енглеском језику, ТЕД предавања везаних за струку, прочитаних вести из домена струке, као и разговора путем вајбера или скајпа са колегама или познаницима из иностранства и слично. Избор активности вршили су самостално, уз напомену да оне треба да буду у директној вези са облашћу коју изучавају током студија (дизајн, заштита животне средине, менаџмент...). Студент

би након сваке реализоване активности попуњавао табелу у којој би наводио: датум када је реализована активност; кратак опис активности; линкове или изворе који су коришћени током активности; разлог зашто је одабрана дата активност и на који начин је она унапредила његово знање енглеског језика струке. С обзиром на недостатак времена за формирање дескриптора, студентима је задато да у склопу рада на свом портфолију самостално наводе „могу да...“ тврдње, базиране на промишљању о реализованој активности и начину на који је она допринела одређеној вештини у енглеском језику струке. Саму активност студент би приложио уколико природа активности то омогућава.

Приликом давања упутстава студентима, наглашено је да портфолио треба састављати у мери и обиму који је у складу са њиховим личним могућностима, предзнањем енглеског језика, као и саме струке коју изучавају. Одређени број студената уписан по афирмативним мерама такође је радио активности у складу са својим предзнањем и могућностима.

У договору са студентима, током семестра су реализоване активности које су затим прегледане, а студенти су добијали повратну информацију, коментаре, запажања и даља упутства за рад.

Од посебног значаја у њиховим белешкама биле су ставке *зашто је студент изабрао дату активност* и *на који начин је она допринела развоју језичких вештина*. Студенти су показали искреност у одговорима на ова питања: на пример, неке активности су бирали само зато што су за њих представљале могућност да формалноураде задатак у датом тренутку, док су друге биле изазов у периодима када имају вишак слободног времена; неке активности су биране на основу визуелног стимуланса (нпр. гледање филма са енглеског говорног подручја), при чему је уложен напор да се током гледања филма активно вежба слушање и науче нове речи или стручни изрази који би потом били унети у табелу. Ови искази студената говоре нам да је мотивација била код неких унутрашња, односно подстакнута жељом да сазнају нешто ново, а код других студената спољашња, односно инициранa жељом за испуњењем форме или лакшег полагања испита[1]. Не треба сметнути с ума да су поједини студенти или чланови њихових породица били болесни, или су се сусрели са другим проблемима, тако да је њихова мотивација била нарушена, а пажња усмерена на друге животне садржаје. Истовремено, поједини

1 О унутрашњој и спољашњој мотивацији више код: Scrivener, Jim. 2011. Learning Teaching. 3rd edition. Oxford, Macmillan Education

студенти управо су у томе пронашли своју мотивацију, па су навели коментар како им је рад на активностима послужио за преусмеравање пажње са нежељених мисли. Мотивацију, као „унутрашњи порив који нагони појединца на рад којим би нешто постигао“ (Harmer 2012: 98) највише су подстакли задаци у виду примењивих активности након којих је студент са лакоћом могао да сагледа сврху и резултат свог рада.

Без обзира на активност, неопходно је било да студент наведе, по сопственом увиду, језичку вештину коју је унапредио током времена одвојеног за задатак и да срочи „могу да...“ тврдњу. У претходном (зимском) семестру школске 2019/2020. године, на предмету Енглески језик 1, студенти су упознати са идејом Заједничког европског референтног оквира за учење, наставу и оцењивање (ZERO 2003) и настојањем да се примене критеријуми и начини описивања, подучавања и вредновања језичког знања појединца који ће бити препознатљиви и уједначени у међународном окружењу. Студентима се у данашње време пружа могућност мобилности и мултикултурне сарадње на образовном и пословном пољу, тако да ће се у будућности свакако сусретати са принципима ЗЕРО. Оквир подразумева поделу језичких вештина на шест нивоа комуникативних способности: А1, А2, Б1, Б2, Ц1 и Ц2, али и низ дескриптора којима се прецизира које и какво знање ученик, односно студент има или треба да стекне (ZERO 2003). Захваљујући овоме, студенти су били упознати са констатацијама „студент може да...“, а које се односе на исходе и компетенције учења. Језички портфолио стога је могао бити од користи и због неуједначености у напредовању студената који уче у заједничким групама мешовитог типа и потенцијално великих разлика при формулисању „могу да...“ тврдњи.

Формулације исхода - „студент може да…“ говоре о томе шта је студент савладао, али не и колико добро, што је такође важна компетенција. Предлаже се да ова информација о квалитету језичке продукције буде укључена помоћу илустративног дескриптора у склопу ЗЕРО нивоа (North 2008: 226). Због претходно наведеног, студентима је сугерисано да након сваке активности самостално закључе и унесу у табелу тврдњу „по реализованој активности, могу да...“. На пример, „по одгледаном филму о пожарима у Аустралији, научио сам следеће нове речи/изразе/итд. и могу да их употребим када пишем есеј о заштити шума од пожара.“

Активности у склопу прилагођеног језичког портфолија

Од укупног броја уписаних студената (371) на предмету Енглески језик 2, најмање једну активност за језички портфолио послало је 298 студената. Студенти су неуједначеног знања општег енглеског језика, неуједначеног познавања материје коју изучавају (дизајн, менаџмент, заштита животне средине, безбедност и здравље на раду, рециклажни процеси, графичка технологија) и студирају на различитим студијским програмима уметничког и техничког усмерења.

Следе аутентични примери студентских одговора у оквиру послатих материјала у којима се наводе саме активности, разлози за одабир активности и језичке вештине које сматрају да су унапредили:

Activity:
Reading news
Finding information on internet
Watching different TV shows and movies
Watching a TV series with English subtitles and learning the words
Talking with my friends from Turkey using English
Listening to more of '80s rock music

Why I chose this activity:
Because of importance for my future job.
Because it is official school work and I wanted to learn more about The Printing Process.
I chose this activity because it's entertaining, and interesting to watch.
I chose this activity because it motivates a lot of people to recycle and take care of our planet nature more.
It could be very important for my future profession.
It helped me express myself in English.
It's interesting and different.
I watched anime without Serbian subtitles and think that improved my listening skills and that is main reason why I chose this activity.
Because it's interesting how people look at art in different ways, to learn new things about art. To improve listening, I watched a documentary about contemporary art.
Because it's interesting and I learn a lot of new things about my favourite art movement.
Because I want to get better in writing and to stay informed.

I found it kind of challenging.

Either I was bored, or I accidentally stumbled upon something I found interesting.

Watching movies and tv series without subtitles is my favourite way of learning new languages.

Skills I improved:

I expanded my vocabulary related to ecology.

I improved my English skills during this activity. It wasn't hard reading it after watching some of documentary films about plastics in ocean without translation.

Essay writing on certain topics.

Speaking.

Creativity.

Thinking outside the box.

Listening and understanding about fashion.

I improved my English language, because most of links I used were written in English. Also I improved my knowledge of profession I will be doing when I finish my studies.

Reading and writing, observing.

Practicing pronunciation.

Improved my understanding of phrases and terminology.

Helped me to improve my English vocabulary on the subject.

Listening – I can more easily interpret what one is saying; And my vocabulary is much bigger. I also realized during this period that I had learned a lot of new words, and phrases from watching these movies and shows, especially the UK ones (a lot of the words I heard for the first time, I had to look up the meaning). So it wasn't such an unproductive period after all.

I greatly improved listening skills, as the songs are in English. But (not forgetting the assignment), they also helped me become a more "aware" listener, so I can be able to interpret the words from the songs more accurately, without looking at the actual lyrics.

Improved my understanding of the language. This experience taught me a lot about cultures, history, what influences how we speak and I will continue this mini project.

Having the quarantine improved my exercise schedule, I decided to do more research about my studies.

I learned a lot of specific terms.

Из приложених примера закључујемо да су студенти бирали различите активности и самостално уочили које језичке вештине унапређују обављајући активност. Поред специфичности у вези са енглеским језиком струке, приметили су и напредак општег знања енглеског језика, али и вештина које нису директно везане за учење страног језика струке (креативност, организација, критичко мишљење).

Врсте активности које су студенти бирали су: читање садржаја из струке на енглеском језику; припремање презентација на основу онлајн литературе; писање есеја и коментара у вези са одгледаним видео материјалом; коришћење речника; слушање аудио материјала; конверзација путем друштвених мрежа итд. Поједине активности погодовале су вежбању више језичких вештина: на пример, након одгледаног филма о моди, студенткиња модног дизајна потражила је у речнику изразе које није разумела током слушања дијалога, затим је написала коментар на енглеском језику о гардероби сваког од глумаца. Потом је дискутовала са колегиницом на енглеском језику о модним изборима у филму и записала разлике у ставовима. На тај начин је вежбала слушање, писање и конверзацију на енглеском језику, и о томе сачинила белешку са датумом реализоване активности и савладаним вокабуларом у вези са струком: елементима гардеробе на енглеском језику које раније није знала, а који су јој потребни за професију модног дизајнера. С обзиром да студира на студијском програму Модни дизајн производа од коже, студенткиња се фокусирала управо на модни аспект одгледаног филма и термине на енглеском језику који су у вези са одабраном струком – модним дизајном.

Поједини студенти дизајна активности су усмерили ка истраживању утицаја пандемије на свет моде, читајући на енглеском језику о томе како су познате модне куће своје погоне употребиле за производњу заштитних маски и одела.

Студенти студијског програма Заштита животне средине повезали су своје поље интересовања са информацијама о вирусу корона; на пример, читали су вести на енглеском језику о чистијем ваздуху изнад Европе због смањеног рада индустрије; информисали се о побољшању квалитета воде у каналима Венеције и смањеног нагомилавања отпада због одсуства туриста, а затим писали коментаре у виду кратких есеја на енглеском језику о наведеним темама. Поједини студенти су истражили појаву епидемија кроз историју и саставили презентацију на енглеском језику о тој теми и сл. Студенти са слабијим предзнањем углавном су се држали

једноставнијих задатака и превода.

Нудећи слободан избор теме, портфолио је омогућио сваком студенту да у складу са будућом професијом, индивидуалним стилом и стратегијом учења, нивоом знања и личним интересовањем буде усмерен на онај сегмент језика у коме му је потребно додатно усавршавање, било да је реч о стручном вокабулару, одређеној граматичкој јединици, жанру или појединим аспектима саме струке. Саморефлексијом студенти су долазили до закључка каква активност би им користила, као и да одређену активност могу спровести на различите начине: на пример, један исти текст студенти би обрадили свако на свој начин: један студент анализирао би у тексту вокабулар који му је непознат, а други би писао есеј на дату стручну тему.

Не треба занемарити ни међукултурну компетенцију која се развија кроз упознавање и поређење култура путем енглеског језика који је присутан на свим меридијанима. „Европски језички портфолио је алат за евидентирање језичких и међукултурних сусрета ученика у школи или доживотног учења у свакодневном животу ученика“ (Hismanoglu and Hismanoglu 2010: 671). Путем интернета, студенти су кроз одабране активности информације налазили не само на простору енглеског говорног подручја, као што су Велика Британија, Америка или Аустралија, већ много шире – Кина, Јапан, Русија, итд., притом упознајући нове културне обрасце. Формирање „Европе грађана“, концепти „Европе знања“, затим „друштва знања“ и „народа Европе“, Европа без граница, мобилност људи, лакше (спо)разумевање и стварање осећаја припадности јединственој Европи идеје су којима су се руководили ствараоци језичке политике Европске уније, па тако и аутори Европског језичког портфолија и Заједничког европског оквира за живе језике (Toma 2002). Употребом свеприсутног енглеског језика, тај простор се проширује и изван Европе.

Језички портфолио омогућио је студентима да процене сопствене могућности и жељени напредак у учењу енглеског језика струке, бирајући активности у зависности од њихове комплексности: од превода једноставних текстова на енглеском језику о темама из струке, до конверзација које су међусобно водили о одабраним стручним темама. Одговори на питање „Због чега сам одабрао/ла ову активност“, показују нам да се код студената развила свест о вези одређеног задатка и његовог утицаја на језичку продукцију, као и о важности познавања страног језика струке за будући професионални рад. Пишући о знању које су

унапредили, студенти потврђују да их рад на портфолију наводи да се активно посвете усавршавању свих језичких вештина, и да томе свесно приступају као планираној активности.

Рад на индивидуалном језичком портфолију допустио је сваком студенту сопствени израз који је тешко остварити у условима велике неуједначености у мешовитим групама. Свест о замени традиционалног оцењивања сопственим управљањем процесом учења (Hismanoglu and Hismanoglu 2010: 680), омогућила је слободу и креативност код студената: несигурност у поједине аспекте знања наводила их је да више путаураде исте активности без бојазни од ремећења темпа рада целе групе, док је код студената са већим предзнањем портфолио инспирисао интерпретирање садржаја из сопственог угла и дискусију са колегама. Коментари које су студенти бележили у активностима кроз анализу сопственог рада на унапређењу енглеског језика струке веома су позитивни. Студенти су у потпуности разумели идеју рада на портфолију и успешно је спроводили током семестра. Поједини одговори су у себи садржали и запажања о афективном односу према раду у условима пандемије и ограниченог кретања.

Користећи могућност слободне интерпретације задатка, студенти су наведени да размишљају о учењу језика у контексту, да посматрају сопствени развој и процењују исходе учења, а такође и да развијају свест о комбиновању когнитивних способности са афективним учењем (Gottlieb 1995: 12-14). Узевши у обзир ограничења која су наметали брзина преласка на онлајн начин рада, бројност и разноврсност студената, као и неуједначеност знања енглеског језика и познавања струке коју изучавају, одзив и резултати које смо добили током семестра су охрабрујући и наводе на даља разматрања примене Језичког портфолија у учењу страног језика струке.

Недостаци и предности рада на портфолију

Да ли рад на портфолију има и слабе стране? „Мане вредновања кроз портфолио углавном се огледају у дужини времена неопходном студенту да прикупи радове за портфолио, и наставнику да га оцени“ (Josifović Elezović 2011: 318).

Први недостатак који наводи Јосифовић Елезовић, у контесту онлајн рада током ванредног стања није имао негативан утицај на вредновање студентских резултата: реализовање колоквијума до краја семестра

није било могуће планирати, тако да је портфолио могао континуирано да се допуњава и више пута прегледа. Онлајн форма портфолија и комуникација на даљину омогућиле су коментаре наставника и вредновање активности из портфолија без директног контакта учесника наставног процеса.

Други наведени недостатак портфолија је велики број радова и података које он може да садржи услед великог броја уписаних студената на предмету. Из овог разлога, прегледање и оцењивање портфолија трају дуго, а намеће се и питање његовог адекватног вредновања. Различити садржаји и нивои знања студената огледају се у њиховим портфолијима, поготово када их састављају студенти различитих струка. Уколико желимо униформност, морамо као наставници да утичемо на садржај портфолија (Hamp-Lyons and Condon 2000: 7), али са друге стране, ако нам је циљ да струковне потребе буду у центру процеса учења (Hutchinson & Waters 1987: 60), морамо узети у обзир различитости струка које студенти изучавају. Затим, поставља се питање да ли ћемо портфолио да вреднујемо као целину или поједине његове делове; да ли можемо у групи студената са неуједначеним знањем да примењујемо јединствен критеријум; да ли ћемо узимати у обзир квалитет радова, квантитет, елементе попут испољеног критичког мишљења, креативност, сарадњу са колегама итд. Ови параметри свакако се морају узети у обзир уколико одлучимо да портфолио утиче на оцену, а шта ћемо вредновати зависи од тога како смо на самом почетку дефинисали циљеве рада на портфолију.

Не треба потценити обим посла који је у овом случају на наставнику страног језика струке. У наставном контексту у коме имамо више стотина студената потпуно неуједначеног знања, при чему се број студената увећава (нпр, у школској 2020/2021, укупан број студената на предметима Енглески језик 1 и Енглески језик 2 на Одсеку Београдска политехника износио је 728, од тога на Енглески језик 2 (језик струке) пријавило се 442 студента са свих студијских програма – што је значајно повећање у односу на претходну школску годину), и десет различитих студијских програма, а само једног предметног наставника, требало би преиспитати реалне могућности за увођење портфолија као обавезног рада за оцењивање студената. Уколико бисмо желели да портфолио постане део редовних задатака за наше студенте, свакако да би његовој припреми и вредновању требало посветити посебну пажњу и развити јасне и мерљиве критеријуме, као и униформне дескрипторе. Овом задатку требало би приступити темељно, управо због неуједначености

предзнања и различитих потреба студената са различитих студијских програма, али и потребног броја наставника за реализацију целокупног процеса припреме и наставе.

Поред наведених недостатака које рад на различитим врстама језичког портфолија доноси, представљена варијанта портфолија прилагођена датом тренутку користила је превасходно као потпора и мотивација у учењу енглеског језика струке. Евиденција задатака по датумима давала је студентима осећај континуираног рада и напретка, а наставнику је била показатељ њихове активности у учењу. Студенти су наводили да су поред језичких вештина унапредили и знање из одређених сегмената саме струке. Поједини студенти наставили су да праве „збирку" активности и по завршетку семестра, а један број студената дизајна саставио је на енглеском језику описе својих уметничких радова који се могу користити и у неке друге сврхе.

Енглески језик струке, или у нашем случају, различитих струка, требало би да буде одраз дисциплина и професија којима је намењен (Dudley-Evans & St John 1998: 4). Пошто су у нашем примеру струке веома различите, а обједињене у једном предмету, портфолио је једна од могућих варијаната наставног рада која студентима омогућава усмереност на жељени аспект језика.

Увођењем портфолија у наставу страног језика струке додајемо чинилац који може да унапреди процес учења: студенти самостално усмеравају свој напредак, постајући свесни циљева и исхода учења који су повезани са постављеним језичким задацима; јасније им је како да употребе научено у конкретној језичкој ситуацији (дефинисањем „могу да..." тврдњи) и развијају рефлексију над сопственим процесима учења (Kohonen 2000). Студенти на тај начин постају самостални, активни делатници у процесу учења и стичу независност од групе или колега. Код студената се оваквим радом развија свест о личном напретку као и одговорности за тај напредак; сваки студент на основу личног контекста, склоности и могућности креира простор за напредовање. Кохонен (Kohonen 2000) указује да се код студената развија аутономија при учењу, јер на видљив начин могу да управљају сопственим развојем. Саморефлексија доприноси сагледавању циљева које студенти треба да постигну у свом раду и свест о томе шта знају, а шта треба даље да унапређују. Студенти генерално добро разумеју шта могу да ураде са језиком у специфичним ситуацијама и контекстима употребе језика (Little 1999). Вредновањем сопственог напретка кроз исказе „могу да..."

стичу непобитан доказ о вези сопственог рада и остварених резултата. Тиме поспешују и своју мотивацију за наставак учења.

> Портфолио би такође требало да помогне при организацији сопствене активности учења и развоју способности да то раде самостално. Портфолио не би требало да чини транспарентним само „ниво овладавања" страних језика код ученика, требало би да користи и постизању циљева као што су „учење учења" и „аутономија ученика". Другим речима, требало би да послужи као алат и за оцењивање и за учење у метакогнитивном домену (Kohonen and Westhoff 1999: 34).

Евидентирањем датума израде појединачних активности стиче се увид у континуитет у учењу. Наставнику оваква евиденција помаже током праћења студентског рада у семестру, као и у идентификовању садржаја предмета које је потребно унапредити. При подучавању страног језика струке, када су у групи студенти различитих струка, аутономност студената је од великог значаја ако желимо да фокус наставе буде на студенту као појединцу и његовим струковним потребама.

Портфолио као алат у настави на даљину показао се вишеструко корисним за студенте, а за наставника је био ефикасан у смислу превазилажења епидемиолошки нестабилне и неизвесне ситуације која је утицала на сам процес наставе и периодичне провере знања. Ипак, све претходно наведено подразумева зрелост студената да студије схвате као прилику за стицање знања, али истовремено и као обавезу коју су сами изабрали уписом на жељени студијски програм.

Закључак

У изложеној наставној ситуацији током пандемије 2020. године, на предмету Енглески језик 2 Одсека Београдска политехника у склопу Академије техничких струковних студија Београд, при преласку на онлајн наставу уведен је прилагођени Језички портфолио.

Велики број студената са различитим предзнањем и са разноврсних студијских програма представљао је изазов за наставу страног језика струке, тако да је прилагођени Језички портфолио омогућио усмеравање на појединачне потребе сваког студента. Увођење оваквог наставног алата олакшало је наставнику континуирано праћење индивидуалног

студентског рада, што је представљало алтернативу периодичној провери знања у виду колоквијума. Овај модел примењен је у складу са епидемиолошки неизвесном ситуацијом, током рада на даљину, и показао се вишеструко корисним за студенте: рад на портфолију развио је код студената свест о значају саморефлексије и аутономности у раду, подигао им је мотивацију и креирао потребу за континуитетом у раду у ваннаставним условима, фокусирао их је на уско стручне садржаје на енглеском језику, као и на задовољење индивидуалних језичких потреба уз сталну подршку наставника.

Европски језички портфолио у својој пуној форми могао би се примењивати како у класичној, тако и у настави на даљину, уз поштовање адекватних норми и стандарда за наставу страног језика, а посебно страног језика струке, у условима у којима би број ангажованих наставника био усклађен са стандардима и бројем уписаних студената, као и са њиховим различитим интересовањима у вези са професијама којима ће се бавити у будућности.

Библиографске референце

1. Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.
2. Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
3. Gottlieb, M. (1995). Nurturing student learning through portfolios. *TESOL Journal* 5 (1), 12-14.
4. Hamp-Lyons, L. and Condon, W. (2000). *Assessing the Portfolio. Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill: Hampton Press.
5. Hismanoglu, M. and Hismanoglu, S. (2010). The European Language Portfolio in ESP Classes: A Case Study of Learner Reflection and Self-Assesment. *European Journal of Social Sciences* – Volume 12, (4), 671-684. Preuzeto sa *https://www.researchgate.net/publication/290188186* (pristupljeno 30. decembra 2021).
6. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
7. Harmer, J. (2012). *The Practice of English Language Teaching*. 4th edition, 7th impression. Harlow: Pearson Education Limited.
8. Josifović Elezović, S. (2011). Portfolio u nastavi jezika struke na

univerzitetu. *Jezik struke – izazovi i perspektive.* Društvo za strane jezike i književnosti Srbije i Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke. Zbornik radova, str. 314-325.

9. Kohonen, V. and Westhoff, G. (1999). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP).* Council of Europe, ELP-related publications manual. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto sa *https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459fa2* (pristupljeno 30. decembra 2021).

10. Kohonen, V. (2000). Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible. *Babylonia* 1, 13-16.

11. Little, D. (1999). *The European Language Portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Document DECS/EDU/LANG (99) 30.

12. Little, D. & Perclová, R. (2003). *Evropski jezički portfolio za nastavnike i mentore*. Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, Crna Gora.

13. North, B. (2008). Levels and Goals: Central Frameworks and Local Strategies in Spolsky, B. and Hult, F.M. (ed.) *The Handbook of Educational Linguistics*. pp. 220-232. Blackwell Publishing Ltd.

14. Sahinkarakas, S. & Arifi, Q. (2007). *The CEFR and the needs of the ESP students*. Preuzeto sa: <*https://www.researchgate.net/publication/237406920_The_CEFR_and_the_needs_of_the_ESP_students*> (pristupljeno 12. januara 2021).

15. Scrivener, Jim. (2011). *Learning Teaching*. 3rd edition. Oxford, Macmillan Education.

16. Toma, S. (2002). Jezička politika u Evropskoj uniji. Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku: kontrastivna, teorijska i primenjena jezička istraživanja. Filozofski fakultet u Novom Sadu. *Primenjena lingvistika* br. 3, str. 13-24.

17. *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje (ZERO).* (2003). Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, Crna Gora.

Svetlana Velimirac

Language Portfolio as a Distance Learning Tool in LSP Teaching

Summary

Introducing innovations in foreign language for specific purposes teaching at tertiary level of education is a common practice for LSP teachers. Pandemic closure and distance learning instigated teachers to use methods they have not had the opportunity or occasion to implement so far.

The European Language Portfolio is not a novelty on the European map of language learning, but it has not been introduced to many students in Serbia yet. This paper explores the idea of a customized Language Portfolio, which was used as a learning tool in subject ESP at the Academy of Applied Technical Studies – Unit Belgrade Polytechnic College during the spring semester of the academic year 2019-2020, as an attempt to cope with the distance learning form of education caused by lockdown.

The aim of this research is to examine how the use of the Language Portfolio in online teaching facilitates the monitoring of students' progress in ESP, and whether this teaching tool should be included in regular teaching practice.

The advantages offered by the Language Portfolio are reflected primarily in the autonomy of students in learning content related to the language of their future professions, the development of students' awareness of the need for self-evaluation, but also the ability to periodically check students' progress which was challenging during epidemically unpredictable situation. This model of distance learning has proved effective.

VESIĆ PAVLOVIĆ Tijana
University of Belgrade, Faculty of Mechanical Engineering, Serbia
tvesic@mas.bg.ac.rs

ĐORĐEVIĆ Danijela
University of Belgrade, Faculty of Agriculture, Serbia
ddj@agrif.bg.ac.rs

COLLABORATIVE LEARNING IN ESP CLASSES – AN EXPLORATION OF UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS

Abstract: *The research aims to investigate the opinions of students on different facets of collaborative learning based on their experience with teamwork in English classes at the university. The results indicate that students find teamwork most beneficial when it comes to translation tasks. The main stated advantages of teamwork refer to more efficient accomplishing of tasks, developing teamwork skills and interacting with colleagues. The most often mentioned disadvantages include the unequal contribution of team members, frequent disagreement between them and a possible lack of motivation and interest, all of which may result in the lower achievement of the team as a whole.*

Keywords: collaborative learning, ESP classes, university students, advantages, disadvantages

Introduction

Collaborative learning (CL) is commonly regarded as an "umbrella term" for a variety of activities in classes aimed at involving two or more students to take part in learning activities (Smith and MacGregor 1992). Usually, this concept is used to denote the activities performed by a pair/group of students who should jointly accomplish a task, solve a problem or create a product (Laal and Laal 2012). Applying collaborative learning within the educational system can have multiple beneficial effects later on – primarily, students get accustomed to working in a team, sharing their knowledge, listening to somebody else's ideas and acknowledging other opinions, and, secondly, they will be able to function as a part of the team in their workplace, which

is especially relevant, since working with others is considered to be "a core interpersonal skill required for employment in the twenty-first century" (Ernest, Heiser and Murphy 2013: 39). Due to its advantages, some authors consider collaborative learning to be "a leading concept in education" currently (van der Linden et al. 2000: 37).

Although CL figures as an important segment in educating students and providing them with the necessary teamwork skills, our own teaching experience indicates that the ability of students to collaborate in class and perform course-related activities as part of the team may often be taken for granted. Hence, it is relevant to explore students' experiences with this form of learning during ESP classes in the Serbian context so as to be able to offer useful guidelines for further improvement of their CL skills and techniques.

The research aims to investigate the opinions of university students on different facets of collaborative learning in ESP classes, based on their experience with doing language tasks in pairs and preparing and delivering an oral presentation in English in a four- or five-member team. Further, our aim is to explore the relationship between students' knowledge of English and the benefits they may gain from teamwork in ESP classes, which could have implications for team composition and functioning. The sample consisted of students from the Faculty of Mechanical Engineering, University of Belgrade. The respondents filled in the questionnaire designed for the purposes of the study in the second semester of the academic year 2019/20. Data were processed both quantitatively and qualitatively.

Before we proceed with the presentation of research results, we will provide a brief overview of previous studies on CL. The third section describes the methodology employed in the study. The findings are provided in the fourth section, and the concluding remarks are given in the final section of the paper.

Collaborative learning: definition and previous studies

Collaborative learning has many facets, which has yielded a number of somewhat different definitions of this concept, featuring some common elements, such as doing tasks in a team and acquiring knowledge through this type of work (e.g., Dillenbourg 1999; Laal and Laal 2012; Smith and MacGregor 1992)[1]. It is frequently argued that the notion of collaborative learning stems

1 The concept of collaborative learning is closely related to and sometimes overlaps with the concepts of cooperative learning and problem-solving learning. Essentially, all three forms of learning are helpful in fostering the development of "content knowledge

from the sociocultural theory (Vygotsky 1978), where interaction is of crucial importance for learning. The Vygotskian view of CL entails that "tasks are completed by groups of learners working together, there are opportunities for interaction, peer scaffolding, negotiation of meaning and the co-construction of language knowledge" (Ernest et al. 2013: 38).

In the paper, we rely on the definition of collaborative learning as "a collaborative activity of two or more learners who are working on achieving collective goals through the exchange of knowledge, learning and reaching a consensus" (Sumtsova et al. 2018: 163). Three main concepts involved in this process include "learning in teams, peer assessment and working in small groups" (Sumtsova et al. 2018: 161). In addition, CL has a goal of "getting students to take substantive responsibility for working together", as well as enabling them "to build knowledge together" (Davidson and Major 2014: 22); through achieving a common goal, students "construct knowledge through their interactions with each other" (Davidson and Major 2014: 23).

In order for collaborative learning to be effective, it is necessary to increase the probability of occurrence of different types of interactions among participants (Dillenbourg 1999). The ways in which teachers can raise the effectiveness of CL in class include careful designing of the situation with respect to the group size and the criteria for the selection of group members, specifying interaction rules, as well as regulating interactions among team members if necessary (Dillenbourg 1999: 5-6). The teacher thus assumes the role of a "facilitator" who monitors whether all members of the group take part in the interaction and may intervene to make group work more productive (Dillenbourg 1999: 5-6). There are certain skills that students need to possess as well, such as "team working and negotiation skills, group decision making and task management" (MacDonald 2003: 378); the groups also need to be cohesive and develop mutual trust (MacDonald 2003).

Previous studies have underlined various reported benefits of the use of CL techniques in classes, be it face-to-face or virtual collaboration (e.g., Faja 2013; Sumtsova et al. 2018). For instance, students involved in virtual collaborative teams reported that discussions on the course content conducted with their team members and teachers helped them in understanding the subject matter better, as well as that they highly valued this kind of experience at the tertiary level of education (Goold, Augar and Farmer 2006: 487-489). Students who felt more connected with their team members and interacted with

and related skills, even though there are differences in methodology" (Davidson and Major 2014: 8).

them better also thought they learned more from the collaborative learning task (Faja 2013: 48). Nevertheless, studies also pointed to downsides, particularly referring to uneven distribution of workload among team members, lack of participation of all members or doing team activities in the last minute (Goold et al. 2006). Students may feel their progress in learning is lower because of possible differences in team members' abilities (Rogat, Linnenbrink-Garcia and DiDonato 2013: 248). Further, students' motivation may decrease when they "recognize that group work requires more personal responsibility and ownership in comparison with independent learning" (Rogat et al. 2013: 248).

CL may be specifically beneficial in foreign language learning since it "enables the use of various patterns of interaction, promotes discussion, opinion exchange" (Sumtsova et al. 2018: 160) and also has the added benefit of preparing students for their future professional tasks (Sumtsova et al. 2018). A vast body of research has focused on the development of the skill of collaborative writing in L2 contexts and in the sphere of language for specific purposes since it is a commonplace task encountered in the workplace and demands different skills suitable to the workplace context (e.g., Bremner 2010; Couture and Rymer 1989; Storch 2013). There were several studies in Serbia that focused on virtual collaborative learning in English teaching (e.g., Radić-Bojanić 2012; Ljubojević 2016). Radić-Bojanić (2012) studied in detail the possibilities of the *Writeboard* platform which can be successfully implemented by two or more students for preparing projects or presentations. The research by Ljubojević (2016) showed that applying collaborative e-learning and assessment tools on the *Moodle* platform within the learning process can aid in the development of academic writing skills. Moreover, the students exposed to CL activities using the wiki, forum, blog and glossary and those who edited and assessed their peer work achieved better results in the final exam than those who did not.

Research methodology

Research background. Prior to the survey, students performed classroom-based small group activities (Matthews et al. 1995), such as solving grammar and vocabulary tasks, writing essays and translating during ESP classes at the university in the first year of studies. Further, they had the task of preparing and delivering a presentation that described one of the assigned branches of engineering as part of a four- or five-member team. They were free to choose the members of their team and to organise their work as they wished within a

five-week period assigned for task completion. All these activities involved "an exchange of views, discussion, mutual commenting and revision" (Sumtsova et al. 2018: 163) and thus can be subsumed under the notion of collaborative learning.

Questionnaire. For the purposes of the study, an extensive questionnaire was constructed and administered to respondents. The questionnaire had 17 questions in total (some of the questions included a set of statements or multiple sub-questions). The majority of questions were close-ended, and the participants answered by providing their answers on a five-point Likert scale or circling one of the offered answers. The initial questions referred to demographic data (age, gender), type of secondary school attended (grammar/vocational school), the stage of education when students started learning English (one question with four options offered), self-assessment of the proficiency in English on a 5-point Likert scale (1 – poor, 5 – excellent) and self-assessment of the proficiency in individual skills such as writing, translation, conversation, text comprehension and listening comprehension (a 5-point scale; 1 – poor, 5 – excellent). A further set of questions was related to collaborative learning, asking the respondents about their experience with teamwork during the previous stages of education and at the university level of education when it comes to courses other than English, about their usual role in teamwork, preferences regarding the mode of work involved in English language tasks at the university (working alone, working in pairs, working in small groups), their assessment of the benefits of teamwork in ESP classes in terms of finding the correct solution faster, accomplishing tasks faster, seeing the problem from multiple viewpoints, developing teamwork skills and being more motivated in accomplishing the tasks on a 5-point scale (1 – completely disagrees, 5 – completely agrees); assessment of the beneficiality of teamwork in doing different types of tasks in ESP classes (grammar, vocabulary, translation, essay writing) on a 5-point scale (1 – disagrees, 5 – completely agrees), assessment of the extent to which they liked teamwork within the presentation group (1 – not at all, 5 – a lot); assessment of different teamwork facets in their presentation team (a 5-point scale; 1 – poor, 5 – excellent). Finally, students were given two open-ended questions in which they were asked to list up to three benefits and up to three downsides of teamwork during ESP university classes.

Procedure. Voluntarily and anonymously, students completed a pen-and-paper questionnaire during regular classes of the English language course at the faculty in the second semester of the academic year 2019/20.

Data processing. Descriptive statistics was used to describe the basic features of data in the study. Relationships between relevant variables were

analysed by correlation analysis and analysis of variance (ANOVA). The IBM SPSS 20 was used for quantitative analysis. The open-ended questions were coded by means of content analysis; the obtained answers were classified into inductively created categories, defined by content similarity.

Sample. The total number of students who participated in the survey was N=111 (male – 68.5 %, female – 31.5%). Their mean age was 19 (M = 19.3, SD = 0.74), and more than one half completed grammar school (64%). The majority of respondents (89.1%) started learning English in the first four grades of primary school or kindergarten. More than half of the students in total assessed their knowledge of English as very good (37.8%) or excellent (26.1%). The highest-rated English language skills according to the respondents' self-assessment are listening skills (with 94% of respondents assessing their own level of listening competence as very good or excellent) and text comprehension skills (93% of students assessed their skills as very good and excellent in this field). The level of translation skills was also assessed as fairly high (with 73.8% of respondents saying they were excellent or very good). Out of all skills, writing and conversation skills were assessed as developed to the lowest extent, with 62.1% and 60.3% of students, respectively, who estimated their level as very good or excellent.

Research results

In this section, we present the results of the quantitative and qualitative analysis of the obtained data. First of all, it may be argued that a majority of students are familiar with the concept of teamwork in classes since a large number of them had ample opportunities to collaborate in class during the previous stages of education, both in the English language classes (66.7%) and in other courses (89.2%). Still, only around one half of them (49.5%) had some teamwork experience at the faculty prior to working in groups in ESP university classes.

If allowed to choose in which way they would perform the ESP class activities, the majority of respondents said they preferred working in pairs (43.2%); still, a slightly smaller percentage of students (39.6%) answered that they liked working in small groups, while only 17.2% preferred to work on their own (Chart 1). Further analysis indicates that the respondents' self-assessed knowledge of English is related to teamwork preferences[1]. Namely, a higher assessment of English knowledge

1 Previous studies explored the preferences of high-performing students towards

is accompanied by a more prominent preference for working alone (F [2, 108] = 10.67, p <. 01). Put differently, students with the lowest self-assessed knowledge are the ones who most prefer working in groups.

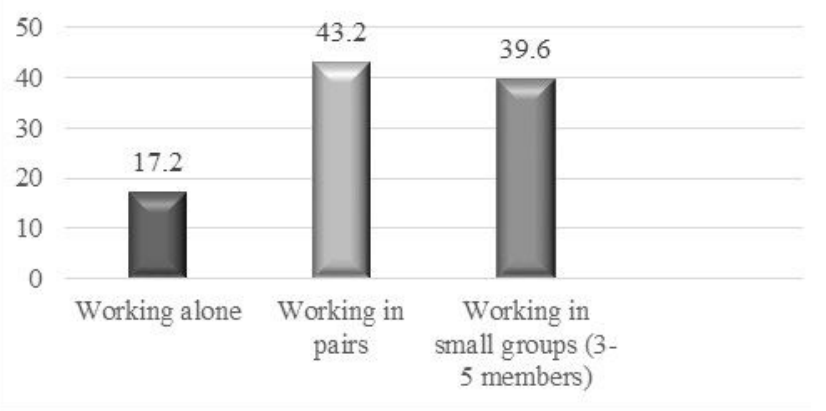


Chart 1: The preferred mode of work in ESP classes (in %)

When involved in teamwork activities in ESP classes, approximately one half of students (49.5%) play the role of a team leader, while 47.7% follow the instructions of other team members; a small number of students (2.8%) responded that they were not much involved in team activities.

Students were also asked to assess how helpful teamwork in ESP classes was with respect to different aspects (Chart 2)[1]. The majority of respondents stated that this form of work was most helpful in observing the problem from multiple viewpoints (82.9%) and finding the solution to the task easier (77.5%). A somewhat lower number agreed that doing tasks in groups was very helpful in developing teamwork skills and accomplishing tasks faster (73.9% and 72% respectively), while the lowest (albeit still high) number of students completely agreed that ESP teamwork enhanced their motivation for doing tasks.

Similar to the preference for working in groups, the self-assessed level of knowledge of English is significantly related to the evaluation of teamwork helpfulness. Those who assessed their knowledge of English as higher expressed

working alone vs. working with others and concluded that this depended on the context and the nature of the task (e.g., Kanevsky, Lo and Marghelis 2021; Walker and Shore 2015).

1 In five-option questions on the agreement, the answers were recoded into three options (1, 2 – disagrees, 3 – somewhat agrees, 4, 5 – completely agrees) for easier comparison.

lower agreement with the statements that teamwork was helpful in finding the solution easier (r = -.38, p < .01), accomplishing tasks faster (r = -.24, p < .01), observing the problem from multiple viewpoints (r = -.11, p < .01), building teamwork skills (r = -.20, p < .01) and being more motivated for tasks (r = -.27, p < .01). These findings can be interpreted as an indication that the least knowledgeable students benefited most from teamwork.

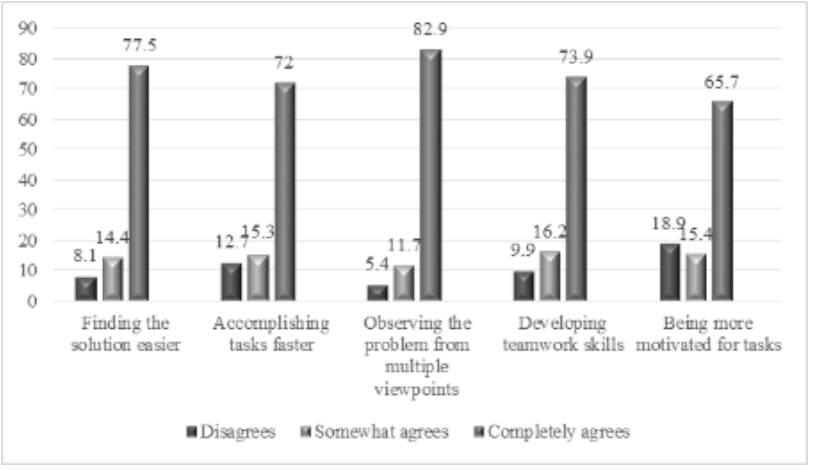


Chart 2: The assessment of teamwork helpfulness in doing tasks in ESP university classes (in %)

Regarding teamwork in doing different types of tasks in ESP classes, students find working in teams most beneficial when it comes to translation tasks and writing essays (Chart 3). These may be considered the types of exercises where different viewpoints might be useful generally speaking; additionally, it may be argued that students feel less proficient or competent in translation and writing and think that it is useful for their knowledge to be supplemented by someone else's. Students also find teamwork beneficial in doing vocabulary and grammar tasks, but to a lower extent.

Still, the analysis again indicates that teamwork in completing different language tasks seems to be more beneficial for students with lower levels of self-assessed knowledge of English. Working in teams was evaluated as less beneficial when it comes to all kinds of tasks, i.e., grammar tasks (r = -.34, p < .01), vocabulary tasks (r = -.51, p < .01), translation (r = -.43, p < .01) and essay writing (r = -.44, p < .01) by more knowledgeable students.

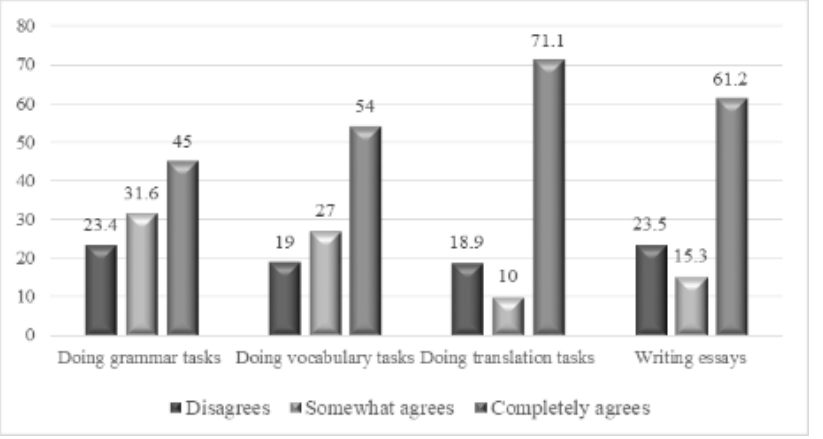


Chart 3: The assessment of teamwork beneficiality in doing different types of tasks in ESP classes (in %)

Students' satisfaction with collaboration on the specific project task of preparing and delivering a presentation in English was fairly high. The majority positively rated the experience of working in this specific team, either giving it the mark 4 (50.5%) or the maximum mark of 5 (22.5%). The remainder, around one third of them (27%), graded the experience from 1 to 3.

Further, students were asked to assess the level of presence of different facets of teamwork in their own team, which accomplished this task (Chart 4)[1].

1 In five-option questions on rating the presence of different teamwork facets, the answers were recoded into three options (1, 2 – low, 3 – moderate, 4, 5 – high) for easier comparison.

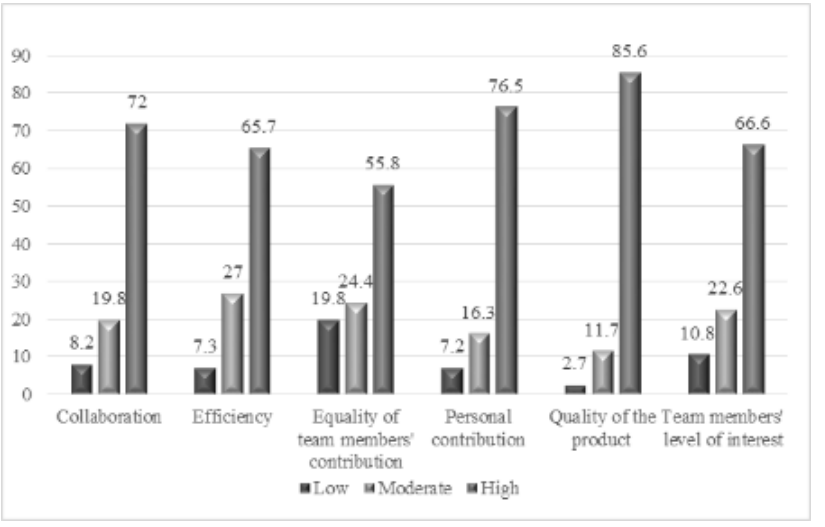


Chart 4: Assessment of the presence of different teamwork facets in the respondents' team tasked with the oral presentation in the ESP class (in %)

The highest-rated was the quality of the ensuing product (85.6% assessed it as high), followed by a personal contribution to task completion (76.5%) and the level of collaboration within the team (72%). Team members' level of interest and team efficiency were rated somewhat lower (66.6% and 65.7%, respectively). The lowest rated aspect was the equality of team members' contribution to the final product (only 55.8% assessed it as high). However, unlike previous evaluations, the self-assessed knowledge of English was not significantly related to the evaluation of teamwork facets in the team tasked with the presentation project.

Students were also asked to list up to three benefits and up to three downsides of teamwork based on their experience with this type of work during ESP university classes and presentation preparation, specifically. These results were analysed qualitatively. Not all students provided all three answers. A total of 266 answers were given as positive aspects and 138 as negative aspects.

The most frequently stated positive aspects of teamwork in ESP university classes were the following: doing tasks faster and more efficiently (14.3% of all the answers pertaining to good sides), developing teamwork skills (13.9%), getting to know fellow students better through interaction and socialising (13.1%), easier achievement of the task when part of a team (10.9%) and mutual help/support/cooperation (9%). Plenty of students (8.6%) pointed out that there was a specific positive atmosphere surrounding teamwork (e.g., "a more

pleasant atmosphere", "a more interesting atmosphere", "we develop mutual trust in teams"), and some of them specifically listed having fun as a good side (3.8%). It was also frequently mentioned that there was a higher level of interest and a higher level of motivation when part of a team (8.6%).

Working together is beneficial since it involves multiple viewpoints on the problem and exchange of opinions (8.3%). According to students, it may also be easier since it entails a division of the task, labour and responsibility (8.3%). A number of students also stated that they enhanced their language skills through collaboration with their team members (e.g. "understanding the text better", "expanding our vocabulary") (6.8%). Some of the students pointed out that they usually obtained a better grade when working within a group (3%).

The most frequently stated downsides of ESP teamwork include the unequal contribution of team members (18.8% of all the answers pertaining to bad sides), different opinions or disagreement of team members (15.9%) and the lack of motivation of some team members (14.5%), such as their physical absence from team meetings, lack of interest in working on the topic, lack of effort in accomplishing their designated tasks within the team, and the lack of team discipline and irresponsible actions of individual team members. These are the issues surrounding teamwork that have been raised in previous studies as well (e.g., Radić-Bojanić 2012).

A somewhat lower number of students (9.4%) reported difficulties in organizing team meetings face-to-face (e.g., being unable to find the time and place suitable to all team members), as well as the poor organisation of the team in general (8.7%), poor cooperation (3.6%) and poor communication among team members (2.2%). These should be specifically taken into account since it may be an indication of the fact that students did not choose a team leader who would coordinate task activities and delegate duties. Students also stated downsides related to the lower efficiency of accomplishing the task when working as part of a team (e.g., "everything is done in the last minute", "some of the members do not meet the deadlines") (5.8%) and longer accomplishment of the task ("more time is needed since there are more members involved", "too many team members to agree on various points") (4.3%), as well as dependence on other team members in accomplishing the task (e.g. "the whole group could suffer because of one irresponsible team member" (2.2%)). According to students, certain personal features of team members, such as arrogance or stubbornness, also have a negative effect on the achievement of the team (5.8%).

It is interesting to note that some students mentioned as a downside the observed insufficient knowledge of English of certain team members

or inequality of the level of knowledge among team members (3.6%), which served as an obstacle in achieving the desired result. Some students reported they had stage fright since they had delivered the presentation as part of the team and this carried added responsibility for team performance (5.2%).

Based on the analysis of open-ended questions, it may be inferred that students were generally pleased with their experience with teamwork on a project, while reporting the negative issues involving team members' irresponsible behaviour and lack of commitment.

Concluding remarks

The aim of the study was to obtain an insight into the opinions of engineering students on collaborative learning in ESP classes. The results indicate that students have already had experience with working in teams in classes at previous levels of education. When it comes to university education, they prefer working in pairs slightly more when solving tasks in ESP classes to working in teams. Respondents assess various teamwork aspects as very beneficial and find teamwork most helpful with respect to translation tasks and writing essays. Based on the findings, it may be argued that the majority of students has a positive attitude towards this form of work and perceives possible gains. The main advantages of teamwork in ESP classes include more efficient task accomplishment, developing teamwork skills and interacting with colleagues; working in teams increases students' interest in and motivation for the task and it is easier since both the task-related activities and responsibility are shared. Some of the students mentioned specific benefits of CL referring to the enhancement of their knowledge in English through joint activities. The most often mentioned disadvantages refer to unequal contribution of team members, frequent disagreement between them and a lack of motivation and interest of some team members, all of which often result in the lower achievement of the team as a whole. Further, the team's product may be influenced by insufficient proficiency in English of some team members.

Still, the findings indicate that there are differences among students in the acceptance of and possible gains from teamwork. Those students who assessed their level of knowledge higher were more inclined towards working alone. They also downgraded the beneficiality of all the given aspects of teamwork (such as finding the solution easier, observing the problem from multiple perspectives etc.) and thought that teamwork was less beneficial regarding all kinds of ESP linguistic tasks. Hence, these students may see teamwork

as less productive and constructive and may feel exploited by other team members. Therefore, their attention should be drawn to the fact that, besides expanding student knowledge of English, ESP team activities also serve to practice teamwork skills in general.

Based on research results, we can discuss several implications related to teamwork activities in ESP tertiary classes. For CL to be as effective as possible, students need to communicate and interact with peers (Sumtsova et al. 2018: 164). In order for communication to be enhanced, students should be advised to choose a team leader who would have sufficient authority to delegate tasks and deal with irresponsible behaviour of team members in the proper way. Considering the reported problems in motivating team members to participate in tasks equally and do them on time, the teacher should pay more attention to the role of a facilitator of teamwork and devote more time to progress checks and interaction monitoring. As suggested in the literature, the teacher should be aware that tensions may arise during group work and be willing to offer practical advice in case of conflicts (Ernest et al. 2013: 48). Ultimately, the teacher may intervene in another way by giving individual grades for the contribution of each individual in the team (Wang 2007). Still, students need to be told that the problems they encounter in teamwork might serve as a valuable lesson. Although these problems usually hamper the performance of the team, they may also "provide further opportunities for students to practice their negotiation and conflict resolution skills" (Goold et al. 2006: 487).

Bearing in mind the reported difficulties in organizing team meetings, and drawing on the experience with the use of online teaching at all levels of education caused by the Covid-19 pandemic, online collaboration between team members should be considered to a greater extent. There are various studies which have shown that virtual collaboration via different platforms or social media is helpful in increasing student performance and self-confidence (e.g., Voorn and Kommers 2013). In this case, we can recommend several applications (e.g., *Viber*, *WhatsApp*, *Telegram*) and platforms (e.g., *Slack*, *Trello*, *Google Docs*) which offer a suitable environment for messaging, file transferring, project monitoring and assigning tasks.

Limitations of the study lie in the fact that we had a relatively small sample of students of one faculty and the questions referred to a small set of activities performed during classes in pairs or class projects. Future studies should further investigate students' attitudes towards implementing different pair/team activities within the learning process (e.g., peer review, project-based activities such as a collaborative writing task, suited to the demands of

the future workplace) and the ways of applying collaborative learning within ESP university classes via virtual collaboration.

References

1. Bremner, S. (2010). Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace. *English for Specific Purposes*, 29(2), 121-132.
2. Couture, B. and J. Rymer (1989). Interactive writing on the job: Definitions and implications of "collaboration". In Kogan, M. (ed.), *Writing in the business professions*, Urbana: National Council of Teachers of English and Association for Business Communication, 73-93.
3. Davidson, N., and C. H. Major (2014). Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55.
4. Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? In Dillenbourg, P. (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1-19.
5. Ernest, P., S. Heiser and L. Murphy (2013). Developing teacher skills to support collaborative online language learning. *The Language Learning Journal*, 41(1), 37-54.
6. Faja, S. (2013). Collaborative learning in online courses: Exploring students' perceptions. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 11(3), 42-51.
7. Goold, A., N. Augar, and J. Farmer (2006). Learning in virtual teams: Exploring the student experience. *Journal of Information Technology Education,* 5, 477-490.
8. Kanevsky, L., C. O. Lo, and V. Marghelis (2021). Individual or collaborative projects? Considerations influencing the preferences of students with high reasoning ability and others their age. *High Ability Studies*, Advance online publication. doi: 10.1080/13598139.2021.1903842
9. Laal, M., and M. Laal (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
10. Ljubojević, D. (2016). *Razvoj veštine akademskog pisanja na engleskom kao stranom jeziku pomoću alata za saradničko učenje i ocenjivanje*. Unpublished PhD thesis. Belgrade: Faculty of Philology.
11. MacDonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers and Education*, 40(4), 377-391.

12. Matthews, R. S., J. L. Cooper, N. Davidson and P. Hawkes (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35-40.
13. Radić-Bojanić, B. (2012). Virtuelna kolaboracija među studentima. In Radić-Bojanić, B. (ed.), *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 23-34.
14. Rogat, T. K., L. Linnenbrink-Garcia and N. DiDonato (2013). Motivation in Collaborative Groups. In Hmelo-Silver, C., C. Chinn, C. Chan, and A. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York and London: Routledge, 247-263.
15. Smith, B. L., and J. T. MacGregor (1992). What is collaborative learning?. In Goodsell, A., M. Mahler, V. Tinto, B. L. Smith, and J. MacGregor (eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, 9-22.
16. Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
17. Sumtsova, O. V., T. Y. Aikina, L. M. Bolsunovskaya, C. Phillips, O. M. Zubkova and P. J. Mitchell (2018). Collaborative learning at engineering universities: Benefits and challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(1), 160-177.
18. van der Linden, J., G. Erkens, H. Schmidt and P. Renshaw (2000). Collaborative learning. In Simons, R-J. et al. (eds.), *New Learning*. Dordrecht: Springer, 37-54.
19. Voorn, R. J. and P. A. Kommers (2013). Social media and higher education: Introversion and collaborative learning from the student's perspective. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(1), 59-73.
20. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Walker, C. L., and B. M. Shore (2015). Myth busting: Do high-performance students prefer working alone? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 85-105.
22. Wang, X. (2007). What factors promote sustained online discussions and collaborative learning in a Web-based course? *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2(1), 17-39.

Tijana Vesić Pavlović, Danijela Đorđević

Kolaborativno učenje na časovima engleskog jezika za posebne namene – mišljenja studenata

Rezime

Cilj rada je da se ispita mišljenje studenata o različitim aspektima kolaborativnog učenja na časovima engleskog jezika za posebne namene na osnovu njihovog iskustva u izradi jezičkih zadataka u parovima i pravljenju usmene prezentacije u četvoročlanom ili petočlanom timu. Dodatno, bavimo se vezom između procene sopstvenog znanja engleskog jezika koju su davali ispitanici i koristi koje oni mogu imati od timskog rada na časovima engleskog jezika na univerzitetu. Uzorak su činili studenti Mašinskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, koji su u drugom semestru školske 2019/20. godine popunili upitnik napravljen za potrebe istraživanja. Rezultati pokazuju da studenti na časovima engleskog jezika najviše vole da rade u paru i smatraju da je najveća korist od timskog rada u rešavanju zadataka prevođenja i pisanja eseja. Međutim, oni ispitanici koji procenjuju da poseduju viši nivo znanja engleskog jezika skloniji su da odaberu da rade samostalno. Glavne navedene prednosti timskog rada na časovima engleskog jezika na fakultetu odnose se na efikasnije izvršavanje zadataka, razvijanje veština timskog rada i interakciju sa kolegama. Najčešće pomenuti nedostaci jesu nejednak doprinos članova tima, često neslaganje i nedostatak motivacije i interesovanja kod nekih od njih, što može da dovede do nižeg postignuća tima u celini.

ТЕРМИНОЛОГИЈА, ФРАЗЕОЛОГИЈА, ПРЕВОЂЕЊЕ ››

TERMINOLOGY, PHRASEOLOGY, TRANSLATION ››

ФЕМИЋ КАСАПИС Јелена
Универзитет у Београду, Православни богословски факултет, Србија
jkasapis@bfspc.bg.ac.rs

САВИЋ НЕНАДОВИЋ Зорица
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Србија
zorica.savic@uf.bg.ac.rs

ДВА ТЕРМИНА ЗА ПОЈМОВЕ ОСАМЕ И ЗАЈЕДНИЦЕ У НОВОМ ЗАВЕТУ И ЊИХОВА ПРЕВОДНА РЕШЕЊА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Сажетак: *У раду се представљају и разматрају два индикативна термина који се односе на појмове осаме и заједнице у тексту Свето̄ писма Нове̄ завета. Репрезентативни термин за осаму је прило̄ μόνον у релевантном контексту, а за заједницу придев κοινός и ње̄гове изведенице κοινωνία и κοινωνέω. Одабрани одељци представљени су на изворном, ӣрчком језику, док у наставку следе њихови преводи на српски и енӣлески језик. Аутори су у истраживању користили дескриӣтивну, компаратив̄ну и контрастивну методу. Рад има за циљ осветљавање идејних односа који владају између ӣрчких, српских и енӣлеских термина, указујући на заједничке црте и разлике у разумевању и ӣријему значења ових термина код ӣриродних/ӣримарних ӣоворника. Значај оваквих истраживања оӣледа се у развијању ӣрофесионалне комуникативне, културолошке, а ӣосебно ӣреводилачке компетенције будућих стручњака – ӣреводилаца у области теолоӣије.*

Кључне речи:

μόνον, κοινός, κοινωνία, осама, заједница, теолошка терминологија

Увод

Током људске историје идеја осаме без прекида или застоја, из стопе у стопу, прати идеју заједнице и заједништва – људи и људског рода и, уопште узев, свих живих бића. На махове она представља њен неминовни исход, на махове неминовни предак, но по најувреженијем мишљењу

чини њену немилу сенку. Осама по дефиницији представља изостанак заједничарења, саб(и)рања, животног радовања са другим бићем.

Књижевно штиво које је, од када се појавило под Сунцем, утиснуло и дало потпуно нов и неизбрисив печат схватању идеје заједнице, упоредо и свих последица њеног опозита, идеје осаме, свакако је текст Новог завета. Савремена цивилизација, на челу са христијанизованим европским човеком, поникла је и израсла из овог новозаветног миљеа, заувек се заоденувши његовим ликом. Једна од надасве важних црта овог новог цивилизацијског лика, која уједно представља дар свету, вест је о могућности заједничарења, ни мање ни више, са самим творцем васцеле стварности, људи и свеколике твари – Богом.

Нови завет, као изузетно и најчитаније књижевно штиво већ више од 2000 година, сам по себи представља својеврстан општи позив у заједницу са самим Богом. Не треба много речи а да се не увиди, са лакоћом, да се ту ради заиста о посебној, par excellence заједници Бога са човеком и човека са Богом – сама помисао на могућност остварења такве заједнице надмашује уобичајену моћ људског разума. Па ипак, позив је упућен. О томе сведочи реч Новог завета.

Посматрано на равни апсолутности идеја, позив на заједницу се не упућује ономе ко барем у неком смислу није удаљен, изолован и сам; ономе ко се бар у неком смислу не налази ван заједнице. Следом, када је реч о новозаветном позиву, он је упућен човеку, при чему је позивач Бог. Бог позива човека у однос, остварење личне заједнице са Њим. Заједница човека са Богом нова је творевина под капом небеском од тренутка оваплоћења Сина Божјег и његовог постанка човеком.

У овом раду изложени тематски оквир бива представљен, разматран и сагледаван на седам одабраних одељака из Новог завета: Јеванђеља по Матеју, Прве и Друге посланице Коринћанима и Посланице Римљанима апостола Павла, Прве саборне посланице јеванђелисте Јована, и два места из Дела апостолских. Изворни цитати наведених одељака преузети су из грчког издања новозаветног текста (Η Καινή Διαθήκη, ΚΔ), објављеног 1988. године. Преводи ових одељака на српски језик преузети су из издања Светог архијерејског синода Српске православне цркве (Свето писмо Нови Завјет, НЗ), објављеног 2002. године.

До данашњег дана, урађено је и објављено преко 30 превода Светог писма на енглески језик. Из тог мноштва, аутори овог рада определили су се за савремену верзију познате Библије краља Џејмса (King James Bible) из 1611. године која представља први целовит превод Светог писма

на енглески језик. У новом преводу (The New King James Version, NKJV), објављеном 1983. године, застарели граматички облици (нпр. *thou, thine, speaketh, итд.)* замењени су одговарајућим облицима из савременог енглеског језика, у извесној мери измењен је правопис и извршене су одређене синктаксичке измене, али је превод на плану лексике, синтаксе и стила остао веран првом издању из XVII века.[1]

Сунце и киша постоје за све људе

У Јеванђељу по Матеју налази се извештај о Беседи на гори, коју је Господ изговорио пред само своје страдање, обраћајући се мноштву окупљеног народа:

> Ἠκούσατε ὅτι ἐρρέθη, ἀγαπήσεις τὸν πλησίον σου καὶ μισήσεις τὸν ἐχθρόν σου.Ἐγὼ δὲ λέγω ὑμῖν, ἀγαπᾶτε τοὺς ἐχθροὺς ἡμῶν, εὐλογεῖτε τοὺς καταρωμένους ἡμᾶς, καλῶς ποιεῖτε τοῖς μισοῦσιν ὑμᾶς καὶ προσεύχεσθε ὑπὲρ τῶν ἐπηρεαζόντων ὑμᾶς καὶ διωκόντων ὑμᾶς, ὅπως γένησθε υἱοὶ τοῦ πατρὸς ὑμῶν τοῦ ἐν οὐρανοῖς, ὅτι τὸν ἥλιον αὐτοῦ ἀνατέλλει ἐπὶ πονηροὺς καὶ ἀγαθοὺς καὶ βρέχει ἐπὶ δικαίους καὶ ἀδίκους.Ἐὰν γὰρ ἀγαπήσητε τοὺς ἀγαπῶντας ὑμᾶς, τίνα μισθὸν ἔχετε; οὐχὶ καὶ οἱ τελῶναι τὸ αὐτὸ ποιοῦσι; Καὶ ἐὰν ἀσπάσησθε ἀδελφοὺς ὑμῶν **μόνον**, τί περισσὸν ποιεῖτε; οὐχὶ καὶ οἱ τελῶναι οὕτω ποιοῦσιν;Ἔσεσθε οὖν ὑμεῖς τέλειοι, ὥσπερ ὁ πατὴρ ὑμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς τέλειός ἐστιν. (Матθаίος 5:43-48)

> „Чули сте да је казано: Љуби ближњега својега, и мрзи непријатеља својега. А ја вам кажем: Љубите непријатеље своје, благосиљајте оне који вас куну, чините добро онима који вас мрзе и молите се за оне који вас вријеђају и гоне. Да будете синови Оца својега који је на небесима; јер Он својим сунцем обасјава и зле и добре; и даје дажд праведнима и неправеднима. Јер ако љубите оне који вас љубе, какву плату имате? Не чине ли тако и цариници? И ако поздрављате ***само*** браћу своју, шта одвише чините? Не чине ли тако и незнабошци? Будите ви, дакле, савршени, као што је савршен Отац ваш небески.“ (Мт. 5:43-48)

---

1 За преводну анализу енглеских еквивалената коришћени су једнојезични речници Oxford English Dictionary (OED) и Merriam-Webster Dictionary (MWD), као и етимолошки речник доступан на интернет страници Etymonline. За упоредну анализу термина на грчком и енглеском језику аутори су користили internet portal *www.biblestudytools.com.*

Прилог μόνον у наведеном одељку има значење „једино, искључиво". Господ Исус Христос указује окупљеном народу на то да, уколико се једино и искључиво међу собом поздрављају и уважавају, поступају исто као и незнабошци. Он саветује народ да ће таквим међусобним владањем, уколико га не промене, остати у већ познатом и увреженом обрасцу опхођења, који искључује друге људе, незнабошце. Искључивост је, међутим, у овом контексту неприхватљива.

У овом одељку, чија је порука свеобухватна и сабирајућа Божија љубав према човеку, проговара реч Новог завета, представљајући својеврсну допуну и пуноћу старозаветне заповести. У Старом завету заповест је гласила да непријатеља треба мрзети. Доласком пак Господњим међу људе, однос према другоме се мења: Господ сада каже да и непријатеља треба волети, те стога и оне који другога проклињу. Исто тако, потребно је молити се за оне који другога вређају и прогоне. Наиме, читава творевина, сав створени свет, саздан је за свако људско биће – што је изречено констатацијом да и сунце и киша једнако постоје за све. Наиме, сваки елемент творевине намењен је човеку, сваком човеку. Човек је створен као временски последње створење приликом процеса стварања света да би преузео власт над свиме претходно створеним[1]. Он је позван да се укључи у заједницу Оца и Сина и Светога Духа и да, ни мање ни више, постане Син Божји[2]. О овоме извештава и стих у наведеном одељку: „да будете синови Оца својега" (Мт. 5:45), док наредна два стиха (46-47) показују да никакво искључивање људи није дозвољено.

Цитирани одељак је структуриран градационо у погледу примера пожељних људских опхођења, да би у последњем стиху, „Будите ви савршени, као што је савршен Отац ваш небески" (5:48), Господ упутио позив на савршеност. Ова савршеност подразумева нови образац постојања људских бића – заједно треба да буду *сви* зато што им је извор постојања заједнички – Бог Отац. Стога, свако људско створење позвано је на једну и исту заједницу, овај пут богочовечанску. Сваком човеку упућен је позив да приђе и ступи у par excellence заједницу окупљену

---

1 „Потом рече Бог: да начинимо човјека по својему обличју, као што смо ми, који ће бити господар од риба морских и од птица небеских и од стоке и од цијеле земље и од свијех животиња што се мичу по земљи. ... рађајте се и множите се, и напуните земљу, и владајте њом, и будите господари од риба морских и од птица небеских и од свег звериња што се миче по земљи." (Пост. 1:28, СЗ)

2 „Блажени миротворци, јер ће се синови Божији назвати." (Мт. 5:9)

око оваплоћеног Сина Божјег. Јасно је да се ради о врсти заједнице која до тада није постојала у свету. Човеку је упућен позив на окупљање око Сина Божјег који је постао човек, управо да би формирао ову, *своју заједницу*. Циљ овог окупљања је узношење хвале и благодарења Богу Оцу на постојању. Оваква заједница није пуна док у њој нису *сви*, наравно по својој слободној вољи, сви они који је желе. Уосталом, ниједно људско биће није створитељ свог постојања. Реч је о зову, позиву и призиву, према којем се сваки појединац током свог живота опредељује. Позив је, тако, упућен и незнабошцима. Оваква, величанствена, „боговска" заједница, укида поделе међу људима. Свака искључивост је искључена.

Уједно, установљавањем овакве заједнице, аутоматски се показује лимитирајући, изолациони карактер дотад постојећих заједница. Па чак и заједнице оних који су до тог тренутка стајали у међусобној љубави, разумевању, дељењу свакодневних питања и брига живота – народа окупљеног око Исуса Христа. Термин μόνον, на први пут виђен начин до сада, указује на издвојеност, ограничење групе људи који већ стоје у заједници са Христом! Његова употреба у садржајном окружењу реченице подстицајна је из контраста: Господ ученике благо прекорева уколико имају љубав *само*, односно *једино* и *искључиво* између себе. То није Господњи циљ. Љубав, слободан вољни однос, треба постићи *и са другима* – онима који још нису ступили у заједницу са Њим. Дакле, нису *само* они који су већ остварили однос и заједницу са Богом позвани да приступе богочовечанској заједници. Позвани су *и други*. Овом речју на датом месту у одељку Господ указује на то да Он није дошао да би искључио једне и само са некима остварио однос, повевши их у заједницу са Богом Оцем. Он је дошао за све – има још људи које треба призвати. Оваквим приступом разбија се круг свету познатих, установљених заједница на основу, између осталог, крвних и друштвених веза. Овакве везе, из угла контекста разматраног одељка (Мт. 5: 43-48), треба превазићи, ставити у други план и отворити се новојављеној врсти остваривања заједнице – заједничарења са Сином Божјим. Тај однос је слободан и отворен је позив да се у заједницу укључе, уколико јој се слободом своје личности одазову, и они који још нису „браћа". Нова заједница, κοινωνία, надилази и крвна сродства и даља орођавања проистекла из у свету формираних сходних образаца. Ту је, међутим, реч о обрасцима који су наслеђени и за које човек није питан; обрасцима у којима се човек нашао и затекао својим рођењем и кретањем, живљењем у датој средини.

Кључни закључак гласи да се и већ остварена заједница око Исуса налази у стању изолованости, у осами, уколико јој не приступе СВИ.

> "You have heard that it was said, 'You shall love your neighbour and hate your enemy.' But I say to you, love your enemies, bless those who curse you, do good to those who hate you, and pray for those who spitefully use you and persecute you, that you may be sons of your Father in heaven; for He makes His sun rise on the evil and on the good, and sends rain on the just and on the unjust. For if you love those who love you, what reward have you? Do not even the tax collectors do the same? And if you greet your *brethren only,* what do you do more than others? Do not even the tax collectors do so? Therefore, you shall be perfect, just as your Father in heaven is perfect." (Matthew 5: 43-48)

У верзији на енглеском језику, грчки прилог μόνον преведен је прилогом *only* који се у овом значењу (само, једино) јавља у XIV веку у средњеенглеском у облику *onli*, који пак води порекло од староенглеске речи *ænlic/ anlic* (MWD, Etymononline). Ако имамо на уму да се према теорији превођења формална кореспонденција између термина на изворном језику и језику циљу успоставља ако термин на језику циљу по форми и садржају одговара термину у изворном језику и ако заузима исто место у синтаксичком смислу (Ивир 1984: 85), можемо закључити да је у овом примеру енглески прилог *only* формални кореспондент грчком прилогу μόνον. Он је такође и преводни еквивалент, јер је њиме у потпуности пренесен смисао, значење (Ивир 1984: 87) који прилог μόνον има у грчком језику. Као и у грчкој верзији, и овде се термином *only* наглашава да хришћанска љубав не укључује само одабране. Међутим, у енглеској верзији, поруку да треба волети не само своју браћу по вери, већ све људе, поред *only* појачава и појашњава именица *brethren*, архаични облик множине именице *brother* (брат), која се од XVI века, па све до данас, употребљава искључиво да означи припаднике исте верске заједнице или групе, а не браћу по крвној линији (MWD, OED).

Заједница Сина Очевог

На три места у Новом завету налази се сведочанство о томе да је оснивач и установитељ нове, новозаветне заједнице Бога и човека Исус Христос, Господ и Син Бога Оца. У поздравној речи своје прве Посланице Коринћанима, апостол Павле каже:

Πιστὸς ὁ Θεὸς δι΄οὗ ἐκλήθητε εἰς **κοινωνίαν** τοῦ υἱοῦ αὐτοῦ Ἰησοῦ Χριστοῦ τοῦ κυρίου ἡμῶν. (Α΄ Κορινθίους 1:9)

„Вјеран је Бог који вас позва у *заједницу* Сина својега Исуса Христа, Господа нашег.“ (1 Кор. 1:9).

“God is faithful, by whom you were called into the *fellowship* of His Son, Jesus Christ our Lord.” (1 Corinthians 1:9)

У закључној реченици своје Друге посланице Коринћанима апостол Павле каже:

Χάρις τοῦ Κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ καὶ ἡ ἀγάπη τοῦ Θεοῦ Πατρός καὶ ἡ **κοινωνία** τοῦ Ἁγίου Πνεύματος μετὰ πάντων ἡμῶν. Ἀμήν. (Β΄ Κορινθίους 13:13)

„Благодат Господа Исуса Христа и љубав Бога Оца и *заједница* Светога Духа са свима вама. Амин.“ (2 Кор. 13:13)

“The grace of the Lord Jesus Christ, and the love of God, and the *communion* of the Holy Spirit be with you all. Amen.” (2 Corinthians 13:14)

У Првој саборној посланици Јована Богослова још једном се потврђује позив човеку на ступање у богочовечанску заједницу:

ὃ ἑωράκαμεν καὶ ἀκηκόαμεν, ἀπαγγέλλομεν ὑμῖν, ἵνα καὶ ὑμεῖς **κοινωνίαν** ἔχητε μεθ᾽ ἡμῶν· καὶ ἡ **κοινωνία** δὲ ἡ ἡμετέρα μετὰ τοῦ πατρὸς καὶ μετὰ τοῦ υἱοῦ αὐτοῦ Ἰησοῦ Χριστοῦ. (Α΄ Ιωάννου 1:3)

„Што смо видјели и чули објављујемо вама да и ви с нама имате *заједницу*, а наша *заједница* је са Оцем и са Сином његовим Исусом Христом.“ (1 Јн. 1:3)

“That which we have seen and heard we declare to you, that you also may have *fellowship* with us; and truly our *fellowship* is with the Father and with His Son Jesus Christ.” (1 John 1:3)

Иако би се могло очекивати да је у претходна три примера у преводу на енглески језик употребљена реч *community,* која у савременом енглеском језику одговара појму *заједница*, то овде није случај. У New King James Version, као и у многим другим преводима Светог писма на енглески језик, коришћени су термини *communion* и *fellowship*. У примерима из Прве посланице Коринћанима и Прве посланице Јована Богослова грчки термин κοινωνία преведен је на енглески језик термином *fellowship.* Ова именица је модеран облик Middle English речи *felaweschipe* (од Old English сложенице *fēolagescipe*) и до XII века значила је дружење, друштво,

пријатељство, а од касног XIV века користи се и у значењу заједнице људи које повезују иста искуства, осећања, уверења или интересовања (OED, MWD). У друга значења речи *fellowship*, много чешћа у савременом енглеском језику, овде нећемо улазити због просторне ограничености рада. Пошто се у наведена два примера ради о заједници, кинонији људи које спаја заједничка вера у Бога Оца, Сина и Светога Духа, енглеска реч *fellowship* преноси исти смисао читаоцу коме је енглески језик матерњи, а будући да су и грчка и енглеска реч именице, односно припадају истој граматичкој групи, она је и формални и преводни еквивалент речи κοινωνία.

У примеру из Друге посланице Коринћанима, κοινωνία је преведена именицом *communion*. Ова реч води порекло од латинске именице *communio*, а први писани трагови о њеној употреби у енглеском језику потичу из XIV века (Etymonline, MWD). Именица *communion* у енглеском језику употребљава се углавном у религијском контексту, превасходно у оквиру хришћанства, и у том контексту има два значења: причешћивање, а написана великим словом означава сам чин причести у цркви, а друго значење је дељење, заједница људи који деле исту веру и верују у исту догму (хришћанску) (OED, MWD). Претпостављамо да је у старој и новој верзији King James Bible у наведеном примеру употребљена реч *communion,* а не *fellowship* или *community*, да би се додатно истакло да је реч о посебној врсти заједнице човека са Светим Духом која није могућа изван хришћанске вере.

„И имаху све заједничко..."

Апостол Павле у Делима апостолским пружа сведочанство о томе да су хришћани имали заједнички иметак:

> Πέτρος δὲ ἔφη πρὸς αὐτούς· μετανοήσατε, καὶ βαπτισθήτω ἕκαστος ὑμῶν ἐπὶ τῷ ὀνόματι Ἰησοῦ Χριστοῦ εἰς ἄφεσιν ἁμαρτιῶν, καὶ λήψεσθε τὴν δωρεὰν τοῦ Ἁγίου Πνεύματος. ὑμῖν γάρ ἐστιν ἡ ἐπαγγελία καὶ τοῖς τέκνοις ὑμῶν καὶ πᾶσι τοῖς εἰς μακράν, ὅσους ἂν προσκαλέσηται Κύριος ὁ Θεὸς ἡμῶν. ... οἱ μὲν οὖν ἀσμένως ἀποδεξάμενοι τὸν λόγον αὐτοῦ ἐβαπτίσθησαν, καὶ προσετέθησαν τῇ ἡμέρᾳ ἐκείνῃ ψυχαὶ ὡσεὶ τρισχίλιαι. Ἦσαν δὲ προσκαρτεροῦντες τῇ διδαχῇ τῶν ἀποστόλων καὶ τῇ **κοινωνίᾳ** καὶ τῇ κλάσει τοῦ ἄρτου καὶ ταῖς προσευχαῖς. ... πάντες δὲ οἱ πιστεύοντες ἦσαν ἐπὶ τὸ αὐτὸ καὶ εἶχον **ἅπαντα κοινά**, καὶ τὰ κτήματα καὶ τὰς ὑπάρξεις ἐπίπρασκον καὶ

διεμέριζον αὐτὰ πᾶσι καθότι ἄν τις χρείαν εἶχε· (Πράξεις Ἀποστόλων 2: 38-47)

„А Петар им рече: Покајте се, и да се крсти сваки од вас у име Исуса Христа за опроштење гријехова; и примићете дар Светога Духа. Јер обећање је за вас и за дјецу вашу и за све даљне које ће дозвати Господ Бог наш. ... Тада они који радо примише ријеч његову крстише се; и додаде се у тај дан око три хиљаде душа. И бијаху постојани у науци апостолској, и *у заједници*, у ломљењу хлеба и у молитвама. А сви који вјероваше бијаху на окупу и имаху *све заједничко.* И тековину и имање продаваху и раздаваху свима како је коме било потребно.“ (Дап. 2: 38-47)

У овом пасусу описан је максимално реализован потенцијал појма заједнице и заједничарења људи на конкретном плану – у свакодневном животу. Хришћани су имали заједнички иметак, све су делили и све је од покретности и непокретности припадало свима. Извор оваквог начина организовања чинила је вера у једнога Бога, Оца Господа Исуса Христа. Срж таквог живљења извире из учешћа у ломљењу хлеба. То је могуће зато што из вере извире и начин живота, и етос и етика. Наиме, они који су поверовали да је Исус из Назарета, „Галилејац“, Син Божји, живе онако како владају односи у Богу – „И све моје твоје је, и твоје моје“ (Јн. 17:10). С обзиром да учествују у заједници ломљења хлеба, Тајној вечери[1], у име Господње, све што хришћани поседују сада постаје заједничко. Они заједно одржавају своја имања и све што поседују деле са онима којима је потребно. Овако се може живети уколико се верује да је Бог давалац не само онога што се може стећи и имати, већ да је дародавац и самога живота.

У хришћанству, новозаветној мисли, постоји новина у значењу и идејном зрачењу појма „заједнице“: заједништво проистиче из свесности да је живот дар, да је Бог давалац и дародавац самога живота, постојања. Човек, након што постоји, свакако може да ствара и стиче захваљујући својим способностима. Ту је, пак, кључни мотив за деловање нагон за самоодржањем. Квалитативна разлика коју доноси хришћанска реч и проповед је живот као дар – дар свим људима као створењима Божјим. Захвалност Богу на самом постојању и животу одаје се благодарењем, одавањем захвалности свих *заједно*, на окупу. Заједницу благодарења – данас чешће називану литургијом или евхаристијом – окуп око заједничке трпезе у име Господње, оставио је у завештање људском роду сам Син

1 Или светотајинској.

Очев, оваплоћени Бог који је постао човек и дошао међу људе. Бог је посетио човека и засновао par excellence заједницу са њим. Они који су тако веровали имали су заједнички иметак.

Превод на енглески језик:

"Then Peter said to them, 'Repent, and let every one of you be baptized in the name of Jesus Christ for the remission of sins; and you shall receive the gift of the Holy Spirit. For the promise is to you and to your children, and to all who are afar off, as many as the Lord our God will call'. Then those who gladly received his word were baptized; and that day about three thousand souls were added to them. And they continued steadfastly in the apostles' doctrine and *fellowship*, in the breaking of bread, and in prayers. Now all who believed were together, and had all things *in common*, and sold their possessions and goods, and divided them among all, as anyone had need." (Acts 2: 38-47)

На другом месту у Делима апостолским Павле наводи исти животни образац:

Τοῦ δὲ πλήθους τῶν πιστευσάντων ἦν ἡ καρδία καὶ ἡ ψυχὴ μία, καὶ οὐδὲ εἷς τι τῶν ὑπαρχόντων αὐτῷ ἔλεγεν ἴδιον εἶναι, ἀλλ, ἦν αὐτοῖς **ἅπαντα κοινά**. (Πράξεις Ἀποστόλων 4:32)

„А у народа који повјерова бјеше једно срце и једна душа; и ниједан не говораше за имање своје да је његово, него им *све* бјеше *заједничко*." (Дап. 4:32)

"Now the multitude of those who believed were of one heart and one soul; neither did anyone say that any of the things he possessed was his own, but they had all things *in common*." (Acts 4:32)

У претходна два примера из Новог завета, грчки придев κοινά у значењу *заједничко* преведен је на енглески језик изразом *in common,* предлошком фразом која се састоји од предлога *in* и придева *common*. Овај придев јавља се у енглеском језику у XIII веку, у средњеенглеском се користио у облику *commun,* а потиче од латинског придева *communis* којим је означавано нешто што припада свима или широј заједници, опште, нешто што је јавно добро (MWD, Etymonline, OED*).* И у савременом енглеском језику израз *in common* врло се често користи када говоримо о нечему што имамо заједничко, што делимо са једном или више особа. Гледано из преводилачког угла, у одломцима наведеним горе

немамо потпуну формалну еквиваленцију, јер је придев на грчком језику преведен фразом на енглеском језику, али је преводна еквиваленција остварена јер енглески израз у потпуности има исти смисао и значење као и реч на грчком.

Идеја заједничарења достиже највећу могућу присност на сталном, свакодневном плану онда када се дели иметак. На сведочанство о продавању и раздавању потребитима свог покретног и непокретног иметка надовезује се и реч апостола Павла у Посланици упућеној Римљанима. Уједно, Павле се овде користи природном сликом људског тела да би изразио интензитет сједињености хришћана. Када говори о животу хришћана у Цркви као телу Христовом, он каже и ово:

καθάπερ γὰρ ἐν ἑνὶ σώματι μέλη πολλὰ ἔχομεν, τὰ δὲ μέλη πάντα οὐ τὴν αὐτὴν ἔχει πρᾶξιν, οὕτως οἱ πολλοὶ ἓν σῶμά ἐσμεν ἐν Χριστῷ, ὁ δὲ καθ, εἷς ἀλλήλων μέλη. ... ταῖς χρείαις τῶν ἁγίων **κοινωνοῦντες**· (Προς Ῥωμαίους 12:4-13)

„Јер као што у једном тијелу имамо многе уде, а сви уди немају исти посао, тако смо многи једно тијело у Христу, а појединачно уди смо једни другима. ... *Заједничарите са* светима у потребама." (Рим. 12:4-13)

Присност заједничарења и заједничког живота хришћана Павле овде упоређује са људским органима који су сједињени у једном телу. Само по себи се разуме да нема говора о постојању људског организма уколико и најмањи орган недостаје. Новозаветна реч је реч која је први пут у свету указала на оволики степен јединства и здружености чланова једне заједнице, хришћанске заједнице. У сагласности са оваквим степеном јединства су и горе наведене речи Господа Исуса Христа: „све моје твоје је, и твоје моје" (Јн. 17:10, уп. горе).

Превод на енглески језик:

"For as we have many members in one body, but all the members do not have the same function, so we, being many, are one body in Christ, and individually members of one another... *distributing to the needs of the saints*." (Romans 12:4-13)

У последњем примеру, глаголски облик у грчком језику κοινωνοῦντες преведен је у новој верзији King James Bible, као и у првобитној верзији, глаголским обликом *distributing*. Glagol *distribute* јавља се први пут у

текстовима на енглеском језику у раном XV веку, а потиче од латинског глагола *distribuere* у значењу „распоредити, поделити између више људи". У грчкој и у енглеској верзији у горе наведеном одломку из Посланице Римљанима (12:13), оба глаголска облика су партиципи презента *distributing* – *κοινωνοῦντες*, чиме је остварена формална кореспонденција, односно, граматичка јединица изворног језика преведена је идентичном граматичком јединицом у језику циљу. Када је реч о смислу и значењу ова два глагола, савременом читаоцу коме је енглески матерњи језик, али и ономе коме није, може звучати необично да Павле тражи од хришћана да „distribute to the needs of the saints", зато што се у модерном енглеском језику овај глагол претежно користи у техничко-административном контексту (нпр. to distribute mail/expenses/newspapers, итд.). У другим објављеним преводима Новог завета, доступним на вебсајту bibletools.com, грчка реч *κοινωνοῦντες* преведена је партиципом презента енглеских глагола *share* (девет превода), *contribute* (десет превода), неким другим преводним решењима (девет превода), док је *distribute* употребљен у осам превода, укључујући и најстарији штампани превод Новог завета на енглески језик из XVI века, за који је био заслужан Вилијам Тиндејл (William Tyndale). Глагол *share* у овом случају по смислу је много ближи грчком *κοινωνοῦντες*, јер преноси енглеском читаоцу ту нијансу значења да се нешто своје добровољно дели са остатком заједнице. Могуће објашњење за употребу глагола *distribute* је да се овај глагол јавља махом у старијим преводима Новог завета на енглески језик, укључујући и King James Version из 1611. године. Прва забележена употреба глагола *share* у енглеском тексту потиче из 1590. године (MWD, Etymonline), тако да само двадесетак година касније, у време када је прирећивана верзија краља Џејмса, овај глагол вероватно још увек није био одомаћен у литератури на енглеском језику. У жељи да остану што вернији првобитној верзији, прирећивачи The New King James Version у XX веку оставили су и ово преводно решење.

Закључна дискусија

Грчки термин κοινωνία главни је и првенствени термин за означавање идеје заједнице у грчком језику[1]. Новина новозаветне мисли којом је овај појам преосмишљен састоји се у преносу њеног идејног садржаја на нову, хришћанску заједницу која се остварује на основу личне, слободне

1 И данас има исту употребу у савременом језику.

воље сваког појединачног човека. У хришћанску кинонију сваки човек се укључује само и једино уколико то пожели.

У примерима из Новог завета на енглеском језику видели смо да преводна решења одговарају и по форми и по смислу речима у тексту на грчком језику. Готово у свим примерима постигнута је преводна еквиваленција или, прецизније, оно што познати лингвиста и теоретичар превођења Јуџин Најда (Eugene Nida) назива динамичком еквиваленцијом. По њему, ефекат који преведени текст изазива код читаоца треба да буде еквивалентан ефекту који текст изазива код читаоца који га чита у оригиналу (Nida 2004: 129). Сличан став о превођењу има и лингвиста Владимир Ивир, који сматра да је добро превођење „претварање поруке (мисли, осећања, наредбе) претходно изражене једним језиком у једнако вредну поруку изражену другим језиком" (Ивир 1984: 85).

На основу изнесених приказа и сагледавања одељака из текста Новог завета представљених у овом раду, у виду закључка износимо следеће тезе. У заједницу са Богом не улази се на основу евентуалних заслуга, пожељних особина, етичких мерила, постигнућа. У заједницу са Богом улази се уз Богом упућен позив човеку на основу освешћавања (пробуђене свести) да је сваки човек створење Божје. Сунце и киша намењени су свим људима. У свим другим заједницама обликованим од како је света и века – породици, удружењима, државама – увек изостаје неко јер не задовољава критеријуме припадности. Ови пак критеријуми не узимају у обзир сам дар постојања, полазећи од постојања као датости. У речи Господњој, онако како нам је преноси Нови завет, основ заједнице чини Божија љубав према свом створењу и свеколикој творевини. Ту престају, тачније речено никад нису ни постојали, тзв. критеријуми овога света. То је позив за учешће у животу Бога. Таква заједница не узима за критеријум ништа друго до слободну вољу људске личности. Због тога су у њу позвани сви.

Човек је позван. Дакле, у егзистенцијалном смислу, на онтолошком плану, налазио се ван заједнице – заједнице Оца, Сина и Светога Духа. Зачетак идеје изолованости налази се у ономе што се у научној мисли, но и уопште, назива Адамовим падом. У самој ствари, реч је о Адамовом вољном прекиду заједнице са својим творцем. Творац пак не може не волети своје дело. Он је и једини истинити љубитељ своје творевине. Тако се идеја осаме, осамљености (изолације и изолованости) у људском животу први пут појавила с Адамовим „не" Богу – осликаним у приповести о Еви и јабуци. Како каже Писмо, Адам је по прогону из

раја горко плакао. Зашто? Зато што је својом вољом развевши се од Бога, увидео да је остао сам. У историји свог постојања човек је тада први пут претрпео осећај и доживљај усамљености. Тај раскид премостио је долазак Сина Божјег међу људе – заједничарење са човеком.

Ако под капом небеском има реализоване заједнице која искључује свако искључивање било ког људског бића из ње, онда је то заједница Бога и човека. Присност заједничарења у заједници Бога и човека упоредива је са степеном сједињености и незамењивим службама органа у људском телу. Природни исход овакве присности је заједнички иметак. Новозаветна реч је први пут у свету указала на високи степен јединства и здружености чланова једне заједнице. Та заједница реализује се на окупљању око ломљења хлеба а ради благодарности на дару постојања. И то је заједница коју је Господ Исус Христос установио. У хришћанству идеја заједнице постиже своју максималну реализацију: сваки човек, апсолутно сваки човек, као Божије биће, позван је у заједницу са својим творцем, који му се открио у најприснијој врсти односа: сам Бог да му буде Отац, а човек Њему син.

Ни најмање не претендујући на исцрпљивање теме осаме и заједнице овим својим чланком, надамо се да смо барем у неким тачкама осветлили ове појмове и њихове идеје, онако како су они осмишљени и како су заживели у хришћанском, новозаветном миљеу.

Библиографске референце

1. Online Etymology Dictionary. Преузето са *https://www.etymonline.com/* (приступљено 23. марта 2021).
2. Ивир, В. (1984). *Теорија и техника превођења*. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, 85-87.
3. ΚΔ (1988). *Η Καινή Διαθήκη*. Αθήναι**:** Σωτήρ (Тумачење: Τρεμπέλας, Π.), 21, 483-484, 492, 646-647, 662, 746, 951.
4. MWD. Merriam-Webster Dictionary Online. Преузето са *http://www.merriam-webster.com/* (приступљено 21. маја 2021).
5. Nida, E. (2004). Principles of Correspondence. In: Venuti, L. (ed.) (2004). *The Translation Studies Reader.* London: Routledge, 126-140.
6. НЗ (2002). *Свето писмо Нови Завјет*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве (У преводу Комисије Светог архијерејског синода Српске православне цркве.),19а, 235, 239а, 315б-316а, 322б, 364, 463.

7. СЗ (1867). *Библија или Свето йисмо сшароīа и новоīа завјеша.* Београд: Британско и иностранo библијско друштво, 2а.
8. NKJV. *The New King James Version of the Bible*. Преузето са *https://www.biblestudytools.com/nkjv/* (приступљено 16. априла 2021).
9. OED (1979). *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Jelena Femić Kasapis, Zorica Savić Nenadović

Two Terms Related to the Notions of Solitude and Community in the New Testament and Their Translation Equivalents in English Language

Summary

The paper presents and discusses two indicative lexical terms referring to the notions of *solitude* and *community* in the text of the New Testament. Adverb *μόνον* used in the relevant context is the representative term for *solitude*, while adjective κοινός, including its derivative forms κοινωνία and κοινωνέω, is the term used for *community*. The selected paragraphs from the New Testament are presented in the original language (Greek), followed by their translations in Serbian and English. Descriptive, comparative, and contrastive methods were used in the research. The paper aims to shed more light on the conceptual relations between Greek, Serbian, and English terms regarding their common features and potential differences in the native speakers' understanding and perception of the meaning of these terms. This type of research can contribute to the development of communicative, cultural, and professional competencies of future translators in the domain of theology.

КАПУСТИНА Јелена
Институт за српски језик САНУ, Београд, Србија
jelenadkapustina@gmail.com

О СРПСКОСЛОВЕНСКОМ АПСТРАКТНОМ ГЛОСАРУ У САВРЕМЕНОМ СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ТЕОЛОШКЕ СТРУКЕ

Сажетак: *Рад разматра преводна решења појединих термина из богатог репертоара именица с апстрактним значењем, пренетих са грчког на српскословенски језик у делима Ареопагитског корпуса, Лествице Јована Синајског и Дијалектике Јована Дамаскина. У питању је филозофска и теолошка терминологија која је била широко стандардизована у читавом словенском свету, а која је у готово неизмењеном виду трајала све до језичке реформе Вука Караџића. Осим указивања на околности које показују да се захваљујући преводној теолошкој литератури и формирању теолошког језика код Словена рађа теоретско мишљење, рад представља и покушај осмишљавања примењивости датог глосара и одговарајућих механизама терминолошке творбе у савременом српском језику теолошке струке.*

Кључне речи:

теолошка струка, терминолошка творба, ипостас, енергија, суштина

Представе о времену почетка историје српске филозофије, према којима Срби за њу нису знали пре Доситеја Обрадовића, односно пре него што се еманциповала од теолошке мисли и решила на напор самосталног умовања независног од готових решења која нуди откривена религија, почеле су да се мењају и ревалоризују тек пре тридесетак година највише захваљујући истраживачким напорима Слободана Жунића и његовом поновном откривању и херменеутичкој контекстуализацији српскословенског превода *Дијалектике* Јована Дамаскина из 14. века.[1]

1 В. његов капитални рад „Развој српске филозофске терминологије“ (Жунић 1983), који историју српске филозофије по први пут помера за неколико векова уназад у односу на уобичајене представе о њој.

Укључивање српске философске мисли у европске секуларне токове на нашим просторима није значило само промену средњовековне хришћанске мисаоне парадигме, него и кореницу промену језичког обрасца и потискивање у заборав нашег најстаријег философског наслеђа. При том, упада у очи чињеница да ни тај период наше културне историје није обележен именима која су оставила изразитог трага у историји светске философске мисли, а од одлуке да се ауторитет откривених надумских истина замени умском аргументацијом као највишом инстанцом углавном се може запазити да, када би услов ослањања на ум и био испуњен, у питању није увек био и сопствени ум. Тако се српска философија манифестује углавном кроз кантовство, хегеловство, марксизам, позитивизам, феноменологију итд., па чак ни то у континуитету о којем би сведочило постојање великих философских школа.

Секуларно искључивање теолошке методике из философије у строгом смислу говори о пренебрегавању чињенице да су се и највећа имена антике, попут Питагоре, Хераклита, Платона, стоика и других, пре свега занимала „префилософском" метафизичком проблематиком и питањима божанског (као што се, примера ради, ни за позноантичке школе коментатора Аристотелових списа не може рећи да Аристотелову мудрост нису проучавале са религијским ентузијазмом и тврдом вером да је у питању истина у крајњој инстанци, због чега су философију надаље сматрали непотребном и лишеном било које функције осим егзегетске). Према неким оценама, чак, „читава средњовековна европска философија" (из које се родила савремена европска философија), „јесте у основи нека врста паразитског (христијанизованог) израштаја на тековинама античке филозофске мисли" (Жуњић 2003: 240).

Без обзира на то што је средњовековна словенска философска литература била не оригинална, него посредована тј. преведена са грчког језика, за њен утицај на формирање и језика, и представа њених савременика никако се не може рећи да је мањи него утицај који су остварили доцнији покушаји самосталног философирања на српском језику, те је због тога таква врста културне заборавности колико историјски неправична толико и штетна. Иако се преко тих текстова словенски свет није непосредно, него у позноантичким прерадама, упознао са учењима древних философа, такви преводи имају огроман значај за настанак националног научног језика, будући да у њима, по правилу, готово да није било позајмљеница, него је највећи део лексичког фонда самостално формиран. При том је умесно запазити и да су

платонистичке и аристотеловске идеје на Запад долазиле кроз латинску интерпретацију грчке мисли, док се словенски свет са античком мишљу упознао посредством њене позноантичке, односно византијске прераде, те јој је у извесном смислу био и ближи.

Из тог разлога пренебрегавање читавог пребогатог корпуса нашег националног средњовековног књижевног наслеђа, које садржи и текстове са изразито философском тематиком, не само да нашу философску историју скраћује за неколико векова, него из ње тиме искључује и посебан философски језик, који по много чему заслужује озбиљно интересовање и филолога, и историчара философије.

Почеци словенске апстрактне терминологије

Философирање на словенском језику започело је преводом пролога из Јеванђеља по Јовану, а првим словенским философским појмовима сматрају се три речи: *Искони бе слово*, које се могу схватити и као крајеугаони камен новог књижевног језика, док су већ у десетом веку на тај језик са грчког преведени и први строго философски списи, што сведочи о томе да је већ тада словенски свет располагао довољно развијеном апстрактном терминологијом. Словенски свет је тако, примера ради, читав век и по пре него што су на старовисоконемачки (и, при том, не са оригинала, него са латинског превода) преведени Аристотелови логички списи, имао већ формиран одговарајући сопствени философски појмовник.

Премда су темељи словенске философске номенклатуре добрим делом постављени још у бугарском тзв. Златном веку (у 9. и 10. веку), односно двеста или триста година пре него што су се Срби уопште и укључили у византијске културне токове, и Срби су пружили значајан допринос изградњи философске терминологије у средњовековном словенском свету. Нарочиту прекретницу у српској преводној књижевности представља четрнаести век, који је обележен двама подухватима од изузетног духовног и интелектуалног значаја за читав словенски свет – са једне стране, превођењем *Ареопагитског корпуса*,[1]

1 Критичко издање текста: Pseudo-Dionysius Areopagita: *Das Corpus des Dionysios Areiopagites in der slavischen Übersetzung von Starec Isaija (14. Jahrhundert) = Дионисий Ареопагит в славянском переводе старца Исаии (XIV век)* / hrsg. unter der Leitung von Hermann Goltz u. Gelian Michajlovič Prochorov. - Freiburg i. Br: Weiher in Zsarb. mit der Russischen Nationalbibl., St. Petersburg, Bd. 1-5, 2010-2013.

а са друге превођењем *Дијалектике* (*Философских поглавља*)[1] Јована Дамаскина на српскословенски језик. Уз већ постојеће преводе и преписе *Лествице* Јована Лествичника, словенском свету тако су постала доступна сва три магистрална терминолошка философска система античког и христијанизованог света – платонистички, стоички и аристотеловски, и њима одговарајући философски глосари – мистички, етички и логичко-онтолошки.

У години Маричке битке, 1371, а у време појачаног интересовања за *Корпус* изазваног исихастичким споровима, у којима су обе сукобљене стране претендовале на Ареопагитово духовно наслеђе (Макаров 2002: 9), завршен је први потпуни словенски превод *Ареопагитског корпуса*, дело српског монаха Исаије Светогорца. Позноплатонистичка терминологија која је њиме пренета на словенски језик словенском свету донекле је била позната и раније захваљујући *Шестодневу*, компилацији Василија Великог, Јована Филопона, Северијана Гавалског и Аристотела, а коју је сачинио Јован Егзарх Бугарски у 10. веку. Сам оригинални *Шестоднев* Василија Великог, поново делатношћу хиландарске преводилачке радионице, преведен је на словенски језик око 1400. године, али је познатији из седамдесетак година старијег преписа, који се налази у *Зборнику* Владислава Граматика.

Вредност и утицај духовног наслеђа *Ареопагитског корпуса* који је, без обзира на новије претпоставке о вероватном монофизитском пореклу његовог аутора,[2] као мастило растворено у води својим духом неповратно натопио и прожео све сегменте хришћанске доктрине, тешко је преценити. Деветостепена стратификација анђеоских сила, антитеза између катафатичког и апофатичког метода богопознања (која се налази у темељу теорије исихазма), дијалектика божанских имена, самобитна лексика коришћена за изражавање Божје трансцендентности – све је то новина и непроцењив допринос Дионисија Ареопагита.

Исаијин превод, који чува одлике кирило-методијевске традиције превођења и терминолошке творбе карактеристичне за атонску преводилачку школу која је подразумевала верно копирање морфемске структуре грчких лексема, стекао је изузетну популарност у словенском

1 Критичко издање текста: S. Hafner: Rez. Weiher, E.: *Die Dialektik des Johannes von Damaskus in kirchenslavischer Übersetzung.* Wiesbaden 1969. (= MLSDV 8.), Anzeiger für slavische Philologie 4, s. 143-149.

2 Такву тезу први је изнео Ернест Хонигман (Honigmann 1952), а потврдио ју је Мишел ван Есбрук (Esbroeck van 1993). В. и Lourié 2010.

свету, о чему сведочи не само број његових преписа током Средњег века, него и несагледиве размере његовог утицаја на обликовање духовних представа у словенском свету.

Лествица духовноī усхођења, централни споменик византијске аскетске литературе и незаобилазна монашка келијна лектира која је остварила дубок утицај на потоња аскетска учења (најпре на синајску филокалијску традицију трезвеноумља, на Симеона Новог Богослова и, напослетку на плодотворну традицију исихазма), представља основни извор за изучавање историје стоичке терминологије у хришћанској интерпретацији, односно етичког глосара који је садржао појмове који су описивали лични подвиг очишћења од страсти и достизања бестрашћа.

Најстарији сачувани словенски рукопис *Лествице* потиче из 12. века, а рукопис НБ бр. 93[1] представља препис, односно српску редакцију најстаријег, преславског превода *Лествице* на словенски језик, насталог у 10. веку, чије ауторство се у новије време приписује Јовану Егзарху Бугарском.

Аристотеловски логички појмовни инструментариј (додуше, пре свега онај који је могао бити примењен за формулацију христолошких концепата) на словенски јеик најпре је фрагментарно преведен у оквиру Свјатослављевог *Изборника* из 1073. године, у склопу текста *Прūрема* Теодора Раитског, док се први потпуни превод Дамаскинове *Дијалектūке* појавио најкасније средином 14. века, истовремено са *Тачним изложењем прūвославне вере*, и оба најраније сачувана преписа *Дијалектūке* (Крушед. 63 и Гиљф. 84) српске су редакције.

Механизми терминолошке творбе у старословенском и српскословенском језику

Када је реч о опсегу терминолошког спектра, анализа апстрактног лексичког корпуса словенске преводне литературе (на основу поменута три најкрупнија књижевна споменика) наводи на закључак да највећи број појмова који су до данас сачували више или мање неизмењен стари облик у највећој мери припада пре теолошком него философском речнику, чиме се и објашњава њихова очуваност у савременом српском језику, за који је карактеристична непрекинута традиција теолошке техничке

1 Рукопис је необјављен, али је детаљно описан у: Капустина, Ј., *Стāра срūска философска терминолоīија –ūокушај аналūтичке систематūзације* (необјављена докторска дисертација, Београд 2016).

терминологије. Као тема за неко посебно истраживање остаје питање до које мере је таква терминологија део традиције конкретно старосрпских преводних споменика, а одакле почиње утицај руске богословске терминологије, која је у српски језик могла да уђе било посредством црквенословенског језика руске редакције, кодификованог и прихваћеног у Српској цркви у 18. веку, било посредством теолошке литературе која се, нарочито последњих деценија, све интензивније преводи с руског језика, а која у великој мери утиче на формирање и укорењивање савременог српског теолошког глосара.

Како год било, словенска апстрактна терминологија имала је дугу историју, коју је одликовала стабилност и разумљивост у читавом словенском комонвелту, те је и на територијама српског језика у готово неизмењеном виду чувала актуалност све док је словенски важио за званични српски књижевни језик. Део тога језичког фонда, премда углавном теолошке провенијенције, забележен је и у Даничићевом Речнику. Међутим, језичке реформе Вука Караџића, чији је прокламовани циљ било укидање на српском језичком простору тада веома снажно изражене диглосије, „ослободиле" су високи српски језик од свих термина философског и теолошког садржаја, изоловале га од развојних токова словенског комонвелта и неповратно прекинуле нашу везу са некадашњом аутентичном српском и словенском философском терминологијом. Будући да је философска терминологија укорењена у књижевном језику и да без њега не може да постоји, јасно је и зашто су Вукове реформе нашој националној философској терминологији нанеле пресудан удар, а историју српске философије тиме свеле на само последња два века. Из младог књижевног језика нова философска терминологија тек је имала да се рађа. Ту је умесно приметити и да, за разлику од ситуације у српском језику, у руском језику не само да су и „данас активне речи које су функционисале као термини још у првим словенским преводним споменицима, него су примењиви и исти механизми терминолошке творбе[1] који су били разрађени приликом превођења првих књижевних споменика на старословенски језик" (Николаева 2008).

1 Поменуте механизме терминолошке творбе у словенском језику детаљно је описао Е. Верешчагин (Верещагин 1982: 107-108):

– први начин представљао је транспозицију, односно преношење лексеме из општег језика у језик издвојене групе, уз измену њене семантичке вредности и ширење појмовног опсега речи. Тако су појмови попут: τὸ ἀγαθόν, μακάριος, τὸ πρᾶγμα, ἡ αἰτία, ἡ ἐξουσία, τὸ πνεῦμα, ἡ ψυχή, ὁ βίος, ὁ νόμος, ὁ κόσμος, τὸ γένος, ἡ δύναμις, ἡ διάνοια, ὁ ἀριθμός итд. постали семантички еквивалентни речима

За нову филозофску терминологију, насталу након Вукове реформе, карактеристично је да је, заједно са идејним парадигмама, формирана према западним узорима – немачким, енглеским и француским, те да је коначно санкционисана у 20. столећу захваљујући, у највећој мери, преводима из пера класично образованих филозофа-преводилаца. Тако је, примера ради, приликом превођења Аристотеловог *Орīанона* Ксенија Атанасијевић доследно применила латински схоластички глосар, лишен готово у потпуности домаћих речи са терминолошком вредношћу: *неīација, аīрибуī, индивидуа, конверīибилносī, афекција, акциденција, универзално* и др. Ту има смисла додати и да, премда најранији српски филозофски језик јесте потекао из преводне литературе, ни за самостално филозофирање на српском језику не може се рећи да је посебно допринело формирању наше националне филозофске терминологије која, према оцени Слободана Жунића, „и даље остаје слабо укорењена, неуједначена и нестандардизована, најпре због тога што је сама српска филозофска традиција краткога века, али и зато што се и даље налази далеко од утицаја светских филозофских центара (по неким проценама,

---

преузетим из општег регистра: благо, блажень, вешть, вина, власть, доухъ, доуша, житие, законь, имя, родь, сила, съмыслъ, число итд.

– позајмљивање је означавало преношење страног термина у словенски језик уз просту фонетску и морфолошку адаптацију; примери: аввa, аминь, ангель, геена, евангелие, легеонь, лепта, осана, параклить, сотона, талантъ, упокрить итд.

– калкирање, које је одиграло пресудну улогу у формирању филозофског терминолошког система у словенском језику (у ком је преовлађујућа већина именица апстрактног значења управо калк) представљало је творбу изведеница или вишекоренских речи верним морфолошким копирањем модела страног термина; примери: благовѣстити (εὐαγγελίζειν), зълословити (κακολογεῖν), маловѣрь (ὀλιγόπιστος), нечистота (ἀκαθαρσία), прѣображение (μεταμόρφωσις) итд. Од два типа калкирања, семантичког и структурног (приликом кога је копирана морфемска структура грчке речи), овај први је у већој мери допринео стварању првих филозофских термина на словенском језику.

– посебно занимљив механизам терминолошке творбе представља ментализација, односно акцентовање не основног значења речи, него њене семантичке позадине, која је задужена за стварање асоцијативних реакција. Као добар пример, Е. Верешчагин наводи синтагму ἀνέσπερον φῶς из Епифанијеве омилије словенског апостола Методија. Реч је о синтагми која се доцније, очекивано, калкира у „невечерњу светлост", али Методије ју је на овом месту превео као немрѣчьлаи свѣтъ, „немрачна светлост", где је у први план дошла само једна од нијанси из семантичког спектра придева ἀνέσπερος. Такав преводилачки манир, који је одлика најранијe кирило-методијевске преводилачке школе, у доцнијем периоду среће се ређе.

у данашњем српском философском речнику преко 80% речи латинског је порекла)" (Жуњић 1983: 241).

Примери старе философске терминологије у савременом српском језику теолошке струке

Неколико преводилачких решења кључних теолошких појмова из поменутих трију текстова могу послужити као пример актуалности и примењивости српскословенске апстрактне лексике у савременом српском језику теолошке струке.

Тако, српски преводилац словенске *Дијалектике* појам „ипостас" преводи не очекиваним калком „подставь", него као „сьставь" (односно као да је у питању не *ὑπόστασις* него *σύστασις*), у складу с Дамаскиновом дефиницијом ипостаси као „онога што је састављено од суштине и акциденције", а што се може схватити као још један пример успешне примене ментализације као творбене методе. Тако и придев *ἐνυπόστατος*, „ипостасни", он преноси као „сьставьнь, односно не идеалним калком који би пренео и лексичку вредност префикса *–ἐν* (који смислу појма на овом месту заиста и не даје пресудну семантичку тежину), што још једном сведочи о теолошкој опремљености преводиоца и о његовом дубоком разумевању Дамаскиновог текста. Са своје стране, „сьставь", који би представљао идеалан калк грчког *σύστασις*, у словенском тексту преводи се као „сьстоꙗнне" – са значењима 1. „постојање" и 2. састав".

Појам „случај" („акциденција"), *συμβεβηκός*, српскословенски преводилац *Дијалектике* преноси као „слоучан" и „прилоучан". Савремени преводилац *Дијалектике* Станимир Јакшић налази, по моме мишљењу, још једно веома успешно решење за тај појам – „пројавност", који на прави начин одражава смисао акциденције као онога што не постоји само по себи, него само у другом, и посредством чега се суштина манифестује.

Οὐσία, „суштина" („супстанција") и сви њој корадикални облици (*ὑπερούσιος, ἡ οὐσίωσις, τὸ ὄν, ἡ ὀντότης*) на словенски се доследно преносе кореном *сущ-* (соуштее као индивидуално биће, соуштьство и соуштьствне као темељ постојања, соуштьствьньство као „суштост"), док облик „бытне" покрива значења 'постање, настанак' (*ἡ γένεσις, τὸ γεγενῆσθαι, τὸ γίγνομαι*), 'биће' (*τὸ εἶναι*) у смислу субјекта постојања и 'постојање' (*ἡ ὕπαρξις, τὸ ὑπάρχειν*). Западни еквиваленти ових кључних појмова из онтолошке лексике (*супстанц/*

ија, ентитет, есенција итд.) не носе никакву уочљиву семантичку вредност која би им дала предност у односу на словенску лексику.

Аристотеловски појам енергије (*ἐνέργεια*), који је код кападокијских Отаца стекао нови садржај и почео да означава кретање апсолутно трансцендентне и неспознатљиве Божје суштине посредством којега се Бог објављује творевини, словенски преводилац преноси као „дѣйство“ и „дѣйствиѣ“ као еквивалент грчким *ἐνέργεια, ἐνέργημα, ἐργασία* и чак и *δημιουργία* (стварање, творевина). Тако, класичну аристотеловску антитезу „потенцијално-актуално“ (*δυνάμει – ἐνέργειᾳ*), где се потенцијалност одређује као оно што још нема дејство, али има способност да дејство прими, словенски преводилац *Ареопагитика* преноси као „силою-дѣйствомь“.

Неколико примера из српскословенског преписа *Лествице*: прѣблагъ (*ὑπεράγαθος*) – „предобар, преблаг“, самовластьнь (*αὐτεξουσιότης*) – „самовластан“, нерасоудьнь (*ἀδιάκριτος*) – „нерасудан“, сьстрастьнь (*ἐμπαθής*) – „страстан, острашћен“, вьздрьжатель (*ἐγκρατής*) – „уздржљив“, самовольнь (*ἑκούσιος*) – „својевољан“, вышеѥст(ь)ство (*τὰ ὑπὲρ φύσιν*) – „натприродно“, любобьжьство (*φιλοθεΐα*) – „богољубље“, цѣломоудрие (*σωφροσύνη*) – „целомудреност, чедност“, доброчьстьнь (*εὐσέβεια*) – „побожност, благочестивост“, прѣмоудрость (*σοφία*) – „премудрост (Божја, насупрот обичној људској мудрости)“, помысль (*λογισμός*) – „помисао“, истоупление (*ἔκστασις*) – „екстаза, иступљење“ итд.

Наведени механизми терминолошке творбе, а посебно калк и ментализација, несумњиво су примењиви и данас, у савременом српском језику теолошке струке. Као један пример може да послужи и новији превод *Дела светоī Дионисија Ареопаīта*,[1] аутора Александра Петровића, у ком је карактеристична (и доцније у патристичкој књижевности практично непримењивана) ареопагитска терминологија сасвим успешно пренесена на савремени језик. Примери: „боговидан“, „благоуподобљавање“, „боговидећи“, „свештеноначелно увођење“, „богоначелни“ итд.

Иако је јасно да индивидуални напор преводилаца не може утицати на рецепцију одређеног типа техничке лексике, жив пример примењивости архаичне српске философске терминологије, макар када је у питању логичко-онтолошка тематика, представља и савремени

1 Дионисије Ареопагит, *Дела* /превод са грчког језика и пратећи коментари Александар М. Петровић/, Ниш: Центар за Црквене студије, 2015.

српски превод *Дијалектике*[1] аутора Станимира Јакшића који се, без обзира на извесне нетачности, у терминолошком погледу одликује несумњивом читљивошћу, разумљивошћу и комуникативношћу. Стога, у контексту запажања С. Жуњића према коме и савремена српска филозофска терминологија остаје слабо укорењена, неуједначена и нестандардизована (што он објашњава не само кратком историјом самосталног филозофирања на српском језику, него и нашом удаљеношћу од светских филозофских центара), експерименти с поновном применом старог српског филозофског глосара (или с применом одговарајуће терминолошке творбе) макар у неким филозофским областима не би смели бити одбачени као неумесни, ретроградни или узалудни. Иако нема много основа за наду да преводилачка пракса сама по себи може допринети обнављању ове терминологије и у сфери секуларног филозофског мишљења на српском језику, то свеједно остаје тема од интереса, и то не тек архиварског, и за филозофе, и за филологе. Чињеница је да би већина појмова из словенског периода наше филозофије данас била углавном анахрона и непримењива у језику било ког филозофског система од средњег века наовамо, али није искључено да би се експерименти са преводима текстова античких и јудео-хришћанских аутора ипак могли показати допуштеним, па чак и умесним.

То, разуме се, у још већој мери важи за савремене текстове теолошке струке, где је могућност доследне примене српскословенског апстрактног техничког језика, као и одговарајуће терминолошке творбе, потпуно несумњива, будући да је у њој лакше „вратити у живот" чак и онај део појмовника који се данас радо мења савременим еквивалентима (нпр. „вештаство" уместо „материја", „прирок" уместо „категорија", „подмет" уместо „субјект", „дејство" уместо „енергија" итд).

1 В. *Философска йоīлавља*, Луча 2/1993, Никшић.

Библиографске референце

1. Верещагин, Е. М. (1982): У истоков славянской философской терминологии: ментализация как прием терминотворчества // *Вопросы языкознания*, No 6, стр. 105-114.
2. Жуњић, Слободан (1983): Развој српске филозофске терминологије. – *Зборник Филозофскоī факултета* XIII-2/1983, Београд, 225–242.
3. Жуњић, Слободан (2003): Ликови филозофије и средњовековној Србији. – *О срūској философији,* Београд, 233–266.
4. Макаров, А.И., В. В. Мильков, А. А. Смирнова (2002): *Древнерусские Ареопагитики*. Издательство Кругъ, Москва.
5. Николаева, Н. Г. (2008): Богословские переводные памятники в истории русского литературного языка, автореферат, на правах рукописи, Казань. Преузето са *https://core.ac.uk/download/pdf/197390679.pdf* (приступљено 12. јуна 2021).
6. Esbroeck van, M. (1993) : Peter the Iberian and Dionysius the Areopagite: Honigmann's thesis revisited // *Orientalia Christiana Periodica* 59, pp. 217– 227.
7. Honigmann, E. (1952): Pierre l'Iberien et les écrits du Pseudo-Denys l'Aréopagite, Bruxelles.
8. Lourié, B. 2010: Peter the Iberian and Dionysios the Areopagite – Honigmann-Van Esbroeck' Thesis Revisited, *Scrinium* 2010, *Patrologia Pacifica Secunda*, pp. 143-212.

Јелена Капустина

О сербскославянском абстрактном глоссарии в современном сербском языке богословской специальности

Резюме

На основании анализа абстрактной лексики, сохраненной в трёх самых влиятельных памятниках средневековой славянской письменности (в *Ареопагитском корпусе, Лествице духовного восхождения* и *Диалектике* Иоанна Дамаскина), проводится оценка применимости и актуальности данной лексики в современном сербском языке богословской специальности, с отдельным учётом древних механизмов терминологического словообразования. В статье описываются и те обстоятельства, в которых славянские переводы данных памятников вошли в оборот, а также их неоценимое значение для культурной и духовной истории славянского мира. На примере нескольких центральных богословских и философских понятий (энергия, ипостась, сущность, акциденция, целомудрие, сверхъестественное, боговидение и т. д.) анализируются их старославянские переводческие решения и их возможные, к современном языку адаптированные, параллели в сербском языке. Два современных сербских перевода (*Диалектика* Иоанна Дамаскина и *Ареопагитика*) являются подтверждением применимости сербскославянского терминологического словообразования и им соответствующих механизмов при перенесении важных философских (логическо-онтологических и платонистических) терминов на современный язык.

КНЕЖЕВИЋ Ивана
Универзитет у Београду, Православни богословски факултет, Србија
ivanaknezevicbg@gmail.com
iknezevic@bfspc.ac.bg.rs

ЛЕКСИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ВИСОКОШКОЛСКИХ УЏБЕНИКА ТЕОЛОГИЈЕ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Сажетак: *Овај рад бави се питањем специфичности језичког нивоа универзитетских уџбеника теологије на српском језику. Оно што радове научно-уџбеничког разликује од радова академског подстила јесте њихов циљ, садржај, као и карактер адресата. Специфичне карактеристике циљне читалачке публике – предзнање, мотивација и потребе, утицаће на стил уџбеничких радова, што ће се одразити на сва три језичка нивоа – лексички, морфолошки и синтаксички. Овај утицај посебно долази до изражаја на нивоу лексике. Поред тога, специфичност теологије као науке такође ће оставити свој печат на лексику универзитетских уџбеника. У анализи поменутог проблема, аутор је спровео и применио резултате статистичке анализе репрезентативног корпуса универзитетских уџбеника и академских дела теологије на српском језику, а где је то могуће и неопходно примењена је контрастивна анализа, којом се подвлаче специфичности универзитетских уџбеника теологије.*

Кључне речи:

научно-уџбенички подстил, високошколски уџбеници теологије, лексички ниво, статистичка анализа, компаративна анализа

Стил карактеристичан за теолошке научне радове приметно се разликује од научног стила осталих области науке, иако истовремено има и мноштво заједничких особина и сличности са њима. Основне екстралингвистичке одлике теолошког израза које су заједничке са одликама научног стила других дисциплина јесу прецизност, апстрактност, логичност и објективност. Поред тога, специфична методологија теологије као и особености њених научних сазнања неминовно утичу на екстралингвистичке и интралингвистичке одлике

теолошких научних дела (Knežević i Ranković 2015: 46-58). Научни стил разликује три основна подстила: строго научни (или академски), научно-уџбенички (дидактички) и научно-популарни, а реализује се у великом броју жанрова, као што су научне монографије, научни чланци, студије, расправе, дисертације, уџбеничка литература, енциклопедије, лексикони, иступања у научним дискусијама, научни реферати, академска предавања, семинарски, завршни и дипломски радови студената, научно-популарна излагања и жанрови научно-популарне литературе.

Специфичност предмета истраживања теологије, односно чињеница да поред науке покрива и сферу религије као облика друштвене свести, најјасније долази до изражаја на лексичком нивоу, што је највидљивији показатељ ове узајамне везе науке и религије. Специфични лексички елементи присутни су у научним теолошким радовима у већој или мањој мери а у зависности од неколико фактора, као што су припадност одређеном научном подстилу, циљна читалачка публика, жанр научног текста, основни предмет истраживања датог научног дела, индивидуалност аутора итд.

Полазна основа овог рада јесте анализа и разматрање лексичког нивоа теолошких научних радова, пре свега научно-уџбеничког и строго научно (академског) подстила. За потребе овог рада спроведена је статистичка анализа лексике репрезентативног корпуса научно-уџбеничких и академских радова из области теологије на српском језику и извршена је контрастивна анализа добијених резултата. Анализа обухвата следеће радове научно-уџбеничког подстила: *Увод у Нови Завет* (Драгутиновић 2010), *Увод у Свето Писмо Старог Завета* (Милин 1991) и *Српска Православна Црква: прилози за историју 2* (Пузовић 2000). Статистичка анализа извршена је на следећим радовима академског подстила: *Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе* (Перишић 2001), *Духовност православља* (Јевтић 1990) и *Евхаристијска теорија личности и православна веронаука* (Лубардић 2001).

Статистичка анализа спроведена је на корпусу од хиљаду речи сваког појединачног рада, како би се утврдио проценат општенаучне и ускостручне терминологије засебно и у целини, као и интернационализми и црквенословенизми. На основу анализе указали смо на разлике на лексичком нивоу између универзитетских уџбеника теологије и академских теолошких радова. Анализирали смо лексику сваког универзитетског уџбеника појединачно и представили га, указујући на специфичности не само лексике уопште, већ и специфичности сваког

појединачног дела где и ако је то било потребно.

Како природа научног израза тежи прецизности и концизности, употреба терминолошког апарата карактеристична је за науку уопште. У свим, па тако и теолошким, научним радовима у оквиру терминологије могу се разликовати две подгрупе: општенаучна терминологија; и ускостручна или номенклатурна терминологија – терминологија карактеристична за једну уску област науке. Општенаучна лексика заједничка је лексичка апаратура науке уопште, указује на повезаност свих наука и чини теологију чланицом ове сфере људске делатности која је од великог значаја за целокупно људско друштво, за његов напредак и развој. Ова лексичка средства битно су дистинктивно обележје научног стила, односно видно га диференцирају у односу на друге стилове у којима се општенаучна лексика готово уопште не користи, или се то врло ретко чини при чему тада термини добијају другачију функцију (опширније види Гумовская 2008: 35-36). Велики део општенаучне лексике чине интернационализми, какав је посебно случај са терминима латинског и грчког порекла. Велики број основних, свакодневних речи за многе научне сврхе је прилично неодређен, па се посуђују речи из грчког и латинског језика (Kristal 1987: 380).

Међутим, оно што чини основу сваког рада, па и научног, нису термини, већ управо општеупотребна лексика. Она је доминантна у научном тексту и представља спону језика[1] науке и језика књижевности, публицистике, администрације, и сл. – односно језика као средства којим се врши комуникација, негује и одржава чврста повезаност свих чланова људске заједнице. Како у општеупотребној лексици велики број речи семантички неутралних има више значења, у научним радовима осећа се потреба да се из тежње за недвосмисленим, јасним формулисањем исказа, дате речи користе у само једном или евентуално два могућа (речничка, примарна) значења која имају у општекњижевном језику. Инсистирање на прецизности теолошког текста утиче и на сужавање полисемије. Семантичка ширина се губи али се то у радовима науке не осећа као штурост или сиромаштво исказа, већ као нужност без које логичко кретање мишљења не би било могуће као ни начин да се оно вербализује и пренесе на разумљив начин.

1 Овде се термин језик користи условно, заправо се има у виду функционално-стилски комплекс, односно особености лексике (пре свега), морфологије и синтаксе језика који се користи у поменутим различитим сферама човековог живота.

Осим тога, неке од речи општеупотребне лексике у језику науке могу добити и својство термина, како општенаучних тако и уско стручних, теолошких термина.

Потреба за прецизним и недвосмисленим изражавањем утиче на сужавање значења општепотребних лексема када се оне употребе у научном тексту. На сужавање значења неких општеупотребних лексема у језику теологије указује и велико почетно слово којим се оне најчешће пишу, попут: *Дарови* (Тело и Крв Господња), *Црква* (као сабрање верних), *Крст Часни, Васкрсење (*Христово*)*, и сл.

Сам предмет научног истраживања сваке области науке наметнуће одговарајућу ускостручну терминолошку лексику карактеристичну за дату област. Такав је случај и са теологијом. У теолошким радовима строго научног подстила ускостручни термини далеко су бројнији него што је то случај са научним радовима научно-уџбеничког или научно-популарног подстила.

Термини се у научним радовима јављају и у виду фразеологизама – то су фразеолошке јединице терминолошког карактера. Они су по саставу фразеологизми типа синтагме, вишечлани називи научних појмова који се у научном стилу врло често сматрају само вишечланим терминима а не фразеологизмима (Станојчић и Поповић 2008: 203). У теолошкој научној литератури то су фразеологизми типа: *прворо̄дни грех, свете тајне, Тело Христово, Дух Свети, Крв Христова*, и др.

Знатан део лексике теолошких радова строго научног подстила чине интернационализми, речи које се срећу и у разним другим језицима у мање или више адаптираној форми. Употребом интернационализма уместо домаћег еквивалента аутор означава свој рад и себе као припадника међународне научне заједнице као битне и одвојене у односу на остале сфере људске делатности. Међу интернационализмима се налазе не само општенаучни термини, већ и ускостручна терминолошка лексика. Када је о ускостручним терминима реч, они су првенствено пореклом из латинског и грчког, али и хебрејског језика. Прилагођени су углавном процесом транскрипције или су фонолошко-морфолошки адаптирани у српском језику. У научним теолошким радовима интернационализми су у већини случајева грчког порекла (нпр: *теологӣја, ипостас, апостол, ерминевтика, епистемологӣја, евхаристија, епиклеза, Пневматологӣја, литургӣја, енергӣја, есхатологӣја, икономија, јерархизација*). Они су или транскрибовани или на фонетско-морфолошки начин адаптирани у српском језику и махом одомаћени, познати стручњацима у теолошкој

научној области. Известан број њих има и своје еквиваленте у српском језику, а најчешће су то калкови са грчког.

Поред тога, у теолошку номенклатурну лексику улази велики број речи које су калкови или преведенице на српски или на црквенословенски језик, најчешће са изворно грчког облика речи. Тако ће, на пример, имениици *ѳеолоїија* одговарати домаћа реч *боїословље*. Међутим, постоји већи број еквивалената ових грчких позајмљеница међу црквенословенизмима. Тако ће, на пример, грцизму *доксолоїија* одговарати црквенословенизам *славословије*, а српска адаптација гласи *славословље*.

Битно својство и, можемо рећи, богатство и посебан слој лексике теолошких радова чине и бројни црквенословенизми. Међу њима има и термина – углавном ускостручних, и не нужно преведеница са грчког. Међутим, они прожимају језик научних радова и на нивоу општеупотребне лексике чинећи га битно другачијим од дела осталих научних области. Они су фонолошко-морфолошки адаптирани или понекад и пресликани у својој оригиналној форми (на пример: *васцели* и *блаїочешће*).

Употреба црквенословенизама у теолошким радовима, као и интернационализама (латинизама, грцизама, хебраизама) било у транслитерализованој било у пресликаној форми оригиналног облика на српском језику даје научном тексту тон „озбиљности, одвојености и уникатности", и оставља утисак „високог стила". Некада су овакве пресликане форме речи или конструкције уткане у само ткиво научног текста, са преводом или без њега, или са објашњењем значења у даљем току текста или у загради, и присутне су пре свега у строго научним текстовима.

Аутори свих научних радова, па и теолози, у настојању да маркирају своје радове, истакну њихову универзалност и одвојеност од осталих сегмената људске делатности, поред употребе термина-интернационализама, неретко као обележиваче „високог" стила користе и стране речи и изразе „пресликане" најчешће из латинског језика, у својој оригиналној форми – односно у облику и писму датог изворног језика. Ове стране речи односе се на: овештале фразе које су обележје научних текстова уопште, попут: *ad hoc*, *de facto,* и сл., као и скраћенице – „помоћну апаратуру", за које готово сваки језик поседује одговарајуће еквиваленте, попут: *ibid, et al, vs*, и сл.

Аутори осим тога, често наводе и читаве конструкције или реченице на страном језику, са или без превода, које не обухватају терминолошку

већ и општеупотребну лексику. Ово је случај код цитирања, навођења туђих мисли, као и оригиналних наслова других радова. Овим аутори објављују своју образованост, компетенцију за третирање проблематике дате области, потврђујући свој ауторитет и поверење код читаоца.

Слични маркери „високог стила" јесу и архаичне форме речи присутне у теолошким научним радовима, али се и црквенословенизми, посебно они адаптирани фонолошки и морфолошки у српском језику, могу неретко осетити као архаизми.

Апстрактност је још једно обележје лексике свих научних, па и теолошких радова. Настојање науке да се уопштено изрази и генерализује своја сазнања утиче на то да је апстрактна лексика, како терминолошка тако и општеупотребна, далеко заступљенија у научим радовима од конкретне. Ово још више поткрепљује и сама природа предмета истраживања и интересовања теологије, те се готово сви до сада поменути примери лексике убрајају и у апстрактну лексику.

Поред тога, на подручју науке аутори добијају могућност да испоље своју креативност када је у питању стварање нових речи – неологизама или кованица. Научна област је најплоднији тле за настанак ове групе речи. Термини могу настати као кованице – новостворене лексичке форме за именовање одређених појмова у науци. Аутор је обавезан да их дефинише када их први пут употреби ако је сам њихов творац, а оне потом могу бити општеприхваћене, усвојене у датој научној области и временом заживети као самостални термини. Неке од њих које не наиђу на одјек у научној јавности, завршиће свој животни век као неологизми. Област теологије, насупрот велике већине других научних сфера, даје могућности аутору-стручњаку да испољи индивидуалност и стваралачке, креативне способности не само када су у питању термини већ и „везивно ткиво", базична лексика као носилац израза.

Из потребе да се укаже на логички след мисли и организује комплексно излагање, теолошки текстови, као и текстови осталих наука, прибегавају помоћним средствима, тј. речима које имају функцију да организују излагање. У ту сврху користе се разнолики везници и везничке речи, прилози, уводне речи и синтагме, фразе, безличне и неодређене реченице. Њихове функције су бројне, и изражавају различите односе између чињеница и аргумената које аутор износи.

Инсистирање на прецизности теолошког текста, поред сужавања полисемије, утиче и на често понављање истих речи, односно једнообразност и шкртост научног речника, што се овде не доживљава

као грубост стила и сиромаштво језика, већ је очекивано и неопходно својство научног израза које помаже да се пажња читаоца не расплињава и не губи у тражењу смисла израза, већ да се усмери на суштину текста – на информацију коју аутор настоји да изнесе.

Стручни термин се не може у случају понављања заменити другим сличног значења или се описно пренети, а да не изгуби на својој егзактности. Поред тога, учестало појављивање истог термина читалац (слушалац) неће доживети као стилски неодговарајуће, нити ће то сметати његовом уху. Њихово понављање не чини научни стил мање вредним, нити се то доживљава као недостатак. Напротив, употреба малог броја речи, како стручних, тако и речи општеупотребне лексике, може олакшати читаоцу „савладавање садржаја текста", тј. праћење и пријем (нових) информација.

Радови научно-уџбеничког подстила разликују се по циљу, садржају и карактеру циљне читалачке публике од радова строго научног подстила. Наиме, карактер адресата – предзнање, мотивација и потребе, утицаће на стил текстова научно-уџбеничког подстила, што ће се одразити на сва три језичка нивоа (лексички, морфолошки и синтаксички), а најочигледнији утицај биће, свакако, на нивоу лексике.

Употреба термина, како општенаучних, тако и уско стручних, сведена је на мању меру. На основу статистичке анализе корпуса научно-уџбеничких радова из области теологије на српском језику дошло се до следећих резултата.

У високошколским уџбеницима на српском језику удео општенаучних термина је нешто виши и чини око 11,5%, тачније: у *Уводу у Свето Писмо Старог Завета* око 16%, у уџбенику *Српска Православна Црква: прилози за историју 2* око 7%, а у *Уводу у Нови Завет* око 12%. У академским радовима на српском језику процентуална заступљеност општенаучних термина у просеку износи око 13%, и то: у раду *Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе* око 10%, у *Духовности православља* око 8%, а у раду *Евхаристијска теорија личности и православна веронаука* око 20%. Разлика између удела општенаучне лексике у научно-уџбеничким и у радовима академског подстила на српском језику износи 1,5%. Дакле, присуство општенаучних термина готово је уједначено.

Ускостручни термини у уџбеничким радовима заступљени су просечно око 7%, и то: у *Уводу у Свето Писмо Старог Завета* око 4%, у уџбенику *Српска Православна Црква: прилози за историју 2* око 6%, а

у *Уводу у Нови Завет* око 11%. У академским радовима номенклатурна терминологија је заступљена просечно око 17% у целокупној лексици, и то: у раду *Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе* око 15%, у *Духовности православља* око 20%, а у раду *Евхаристијска теорија личности и православна веронаука* око 16%. Примећујемо да је номенклатурна терминологија очекивано далеко заступљенија у академским научним радовима.

Укупан проценат општенаучних и ускостручних термина у уџбеничким радовима у просеку износи око 19%, и то: у *Уводу у Свето Писмо Старог Завета* око 20%, у уџбенику *Српска Православна Црква: прилози за историју 2* око 13%, а у *Уводу у Нови Завет* око 23%. У академским радовима овај просек износи око 30% у односу на испитани лексички фонд, тачније: у раду *Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе* око 25%, у *Духовности православља* око 29%, а у раду *Евхаристијска теорија личности и православна веронаука* око 36%. Разлика у односу на употребу укупног броја ускостручних и општенаучних термина између научно-уџбеничког и академског подстила износи око 11%.

Ова разлика у употреби термина у два поменута подстила видна је не само када је њихова учесталост у питању, већ и начин на који се они користе. У радовима строго научног подстила сам стручни термин користи се најчешће без дефиниција, осим у случајевима примарне или нетрадиционалне употребе. Насупрот томе, стручни термини, првенствено ускостручни, када се у уџбеницима помену први пут, најчешће су праћени дефиницијом, објашњењима или детаљним описима у складу са циљевима и задацима научног курса, односно датог уџбеника. Једном објашњен, он се потом може појављивати и више пута у истом тексту. Овакви номенклатурни термини у уџбеницима често су праћени и етимолошким подацима, са у заградама датим страним облицима из којих су потекли и њиховим евентуалним оригиналним, примарним значењем. Каткад захтевају и проширена излагања о евентуалним променама њиховог значења кроз историју или у различитим срединама, и сл. Аутор оваквих научних радова постаје и сам лингвиста и служи се упућивањем на етимологију да би постигао одређене дидактичке циљеве. Тако, на пример, у *Уводу у Нови Завет* имамо:

- Симон се сматра утемељивачем критичке библистике и *уводних библијских наука (исагогике*), мада је он сам сматрао да историја

модерне библијске критике почиње са Еразмовим критичко-филолошким радовима (Драгутиновић 2010: 19).

- Грчи израз „διαθήκη“ Тертулијан је на Западу превео јуридичким термином „testamentum“ (понекад „instrumentum“). Отуда и наш „завет“, што је боље него „тестамент“ на западним језицима (енгл. New Testament, нем. Neues Testament и сл.), али је опет недостатно. (Драгутиновић 2010: 34)

У *Уводу у Свето Писмо Старог Завета* имамо следећи пример:

- Најчешће се расправљало о каноничности књига Светог писма, а постављају се и извесна правила ерминевтике (науке о тумачењу Светог писма) (Милин 1991: 13).

У уџбенику *Српска Православна Црква: прилози за историју 2* аутор стручне речи које би могле бити непознате читаоцу приликом првог помињања објашњава у загради, нпр:

- За испосницу је саставио веома строг типик (правило) – Карејски типик (Пузовић 2000: 5).
- Делујући промишљено на остварењу овога плана, они од византијског цара Алексија III 1198. године добијају хрисовуљу (златопечатно слово) да могу обновити запустели манастир Хиландар за потребе српских монаха (Пузовић 2000: 4-5).

У овом случају реч *хрисовуља* је историзам, због чега њено значење може бити непознато читаоцу, те га аутор додатно објашњава у загради, наводећи превод наведене речи која је фонолошко-морфолошком адаптацијом ушла у српски (*хрисовуља* је грцизам пренесен адаптацијом, а *златопечатно слово* је преведеница са грчког, где је златопечатно, са првим делом злат(о)- калк са грчког; *златопечатни* је црквенословенизам који је сачуван као архаична и стилски маркирана лексема и у руском и у српском језику).

У оквиру ускостручних термина, интернационализми у уџбеницима чине 22% од укупног фонда ускостручне лексике (или око 2% укупног лексичког фонда), тачније: у *Уводу у Свето Писмо Старог Завета* око 26%, у уџбенику *Српска Православна Црква: прилози за историју 2* око 14%, а у *Уводу у Нови Завет* око 26%. У академским радовима заступљени

су у просеку са око 18% у укупном уделу ускостручне лексике (3,5% у укупном лексичком фонду), и то: у делу *Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе* око 17% (3% у укупном лексичком фонду), у *Духовности православља* око 23% (5% у укупном лексичком фонду), а у делу *Евхаристијска теорија личности и православна веронаука* око 14% (2% у укупном лексичком фонду).

Аутори разматраног корпуса радова научно-уџбеничког подстила, међутим, нису склони употреби црквенословенизама у ускостручној терминологији у већој мери, па они чине у просеку око 1% од укупног фонда ускостручне терминологије. У строго научним радовима просечно чине око 2% од укупног броја ускостручних термина, и то: у делу *Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе* око 3%, у *Духовности православља* око 1%, а у делу *Евхаристијска теорија личности и православна веронаука* око 0%.

Висока учесталост интернационализама у укупном уделу ускостручне терминологије у разматраном корпусу може се објаснити чињеницом да је реч о универзитетским теолошким уџбеницима. Аутори су имали у виду да циљну читалачку публику чине будући експерти који су на прагу да и сами постану пуноправни чланови групе стручњака за дату област и који већ поседују висок ниво знања из дате области. С друге стране, анализа показује да је реч и о вишекратном понављању једних истих номенклатурних интернационализама, што такође утиче на њихову бројност. За разлику од строго научних радова где аутор нема потребу за понављањем, у уџбеницима је понављање истих термина нужно и очекивано, ради подробнијег објашњења, како би реченице биле краће ради приступачности излагања, али и чињенице да их једном употребљене и по потреби објашњене, аутор може слободно даље у тексту користити без бојазни да ће изазвати нејасноће код читалаца. Поред тога, понављање се у стилу уџбеничких радова не сматра недостатком, већ је уобичајено и очекивано за читаоца. Један од примера учесталог појављивања истог интернационализма у радовима на српском језику налази се у *Уводу у Нови Завет* где се интернационализам *еванђеље* у укупном испитаном узорку од 1000 речи појављује 14 пута.

Важни маркери научног текста, стране речи под којима пре свега подразумевамо „овештале“ фразе али и скраћенице, најчешће из латинског језика, изузетно ретко ће се појављивати у уџбеничким текстовима. Тако у *Уводу у Свето Писмо Старог Завета* аутор наводи и

целу реченицу из изворника на латинском у загради пошто претходно наводи исту на српском језику:

- То је лепо блажени Августин дефинисао: Нови Завет у Старом се скрива, Стари Завет Новим се открива (Novum Testamentum in Vetere latet, Vetus Testamentum in Novo patet) (Милин 1991: 8).

У уџбенику *Увод у Нови Завет* аутор даје значење у загради:

- У преносном смислу имао је значење критеријума, или у ширем смислу regula fidei (правила вере) (Драгутиновић 2010: 31).

У следећем примеру речи нису издвојене ни на који начин (ни курзивом, ни заградом), али су објашњене у самом тексту:

- У погледу последњих истраживачи разликују ipsissima vox, тј. аутентичне речи Исуса Христа које је он највероватније заиста изговорио, и vaticania ex eventu, тј. речи које су конструкција заједнице или појединаца, накнадно приписане Исусу (Драгутиновић 2010: 132).

Стране речи, првенствено номенклатурни термини, који су транслитерацијом прилагођени српском језику, или пак употребљени у оригиналној форми, тј. на писму изворног језика (у теологији најчешће из грчког, латинског или црквенословенског), појављују се у далеко мањем броју у уџбеницима него у стручним научним радовима. Готово никада се не јављају самостално, без објашњења, јер аутор не може да очекује од циљног аудиторијума да буде упознат са њиховим значењем, свакако када је реч о уџбеницима из области теологије. Аутор стручњак нема за читаоца стручњака равног себи, па се имајући то у виду и не обраћа речима које овај неће моћи да разуме или које би му скренуле пажњу са основне идеје. Стране речи, како смо претходно поменули, могу да се јаве уз одговарајући номенклатурни термин на српском језику, уз дефиницију или други вид објашњења, а у функцији додатне информације у загради, ређе обратно.

У корпусу уџбеника аутори се не устручавају да поред латинских речи наведу и реч грчког порекла али грчким алфабетом, као нпр. у *Уводу у Свето Писмо Старог Завета*:

- Свето Писмо се састоји од књига које су писане пре Христа, које обухватају Стари Завет и књига које су писане после Христа, које сачињавају Нови Завет. Назив „завет“ или „савез“ долази од јеврејског појма „берит“. Грчки називи су ἡ Παλαιὰ Διαθήκη за Стари и ἡ Καινὴ Διαθήκη за Нови Завет. Латински су најчешћи називи Vetus et Novum Testamentum (Милин 1991: 8).
- Грчка реч τὸ βιβλίον означавала је папирусну трску из које се правио материјал за писање. Деминутив τό βιβλίον постао је појам за књигу уопште (Милин 1991: 9).

Има и примера речи хебрејског порекла које су фонолошко-морфолошки адаптиране српском језику и стављене под наводнике са значењем на српском језику одмах после њих или у загради:

- У Старом Завету се поједине књиге најчешће називају „сефер“ – књига (1 Мак 1, 57; Сир 24, 25). У Књизи пророка Данила (9, 2) стоји у множини „басерафим“ (у књигама). У грчком преводу стоји ἐν ταῖς βίβλοις (у латинском in libris) (Милин 1991: 8).

У истом раду имамо и примера употребе страних речи – термина, на енглеском и немачком у загради као додатне информације после истог термина на српском језику:

- Сви радови филолошког периода проучавања представљају такозвану нижу критику (Lower criticism, niedere Kritik) која се бави рестаурацијом текста Библије (Милин 1991: 16).

Употреба страних речи, уз то из грчког језика и грчким алфабетом, које су без превода и објашњења уткане у ткиво текста, ипак је изузетно ретка појава.

Неологизми су такође реткост у уџбеничком тексту. Аутори научно-уџбеничких радова немају слободу као аутори строго научних радова. Облик и обим научне информације диктира научни програм, а систем излагања и доказивања мора бити прилагођен нивоу предзнања и узрасту реципијента. Стога у уџбеничком стилу не постоји онај степен креативне слободе, не само када је у питању ковање нових израза, већ и употреба изражајних средстава језика (стилских фигура) који је могућ у строго научним радовима. Комуникација између стручњака

аутора и потенцијалног будућег стручњака може бити отежана па чак и онемогућена уколико би аутор уџбеника нарушио ова ограничења, што би довело у питање и ваљаност истог уџбеника као дидактичког средства. У испитаном корпусу уџбеника на српском језику оваквих примера нема, што је показатељ чињенице да је аутор свестан своје читалачке публике и поставља се одговорно према свом „учитељском“ циљу, те избегава да непотребно додатно оптерећује реципијенте.

Целокупан лексички фонд мора бити прилагођен степену стручне предспреме циљне читалачке публике. С тим у вези и сужавање полисемије остаје нужно обележје и уџбеничких текстова, а у циљу олакшавања пријема информација. Употребљене речи увек имају једно, одређено значење у уџбеничком научном тексту, а не више (било преносних било споредних значења).

Понављање истих речи, такође, одлика је научно-уџбеничког стила. У уџбеницима се ово не осећа као стилска неправилност, већ радије као правило и нужност. Обиље синонима не би прецизно и тачно пренело информацију, када је реч о терминима, док би богатство лексике (која је обележје пре свега књижевноуметничког стила) отежало перципирање информације, чиме примарни циљ уџбеника не би био остварен.

Издвојили смо неке интересантне примере из анализираног корпуса у уџбенику *Увод у Нови Завет*:

- Еванђеља су анонимни списи, у смислу да не садрже име писца. Наслови „по Марку“, „по Матеју“ су секундарни и потичу из II века. Еванђеља су анонимни списи. У текстовима се не наводи име аутора. Данашњи наслови еванђеља изворно не припадају текстовима, већ су настали у другој половини II века. Еванђеље по Јовану, на пример, уопште не помиње Јована по имену, мада из других извора знамо да је апостол Јован био блиски Исусов ученик (Дап 4, 13; Гал 2, 9), већ „љубљеног ученика“ који није именован. Међутим, треба имати у виду да наслови „по Марку“, „по Јовану“ и др. свакако нису давани произвољно. Паралелно са традирањем еванђелских текстова, у хришћанској Цркви су циркулисала и усмена предања везана за њих. Уопште, рано хришћанство је било веома просопоцентрично и самим тим нерадо анонимно. Чињеница да еванђелски текстови не садрже експлицитно имена аутора не доводи у питање њихову аутентичност и апостолску потку (Драгутиновић 2010: 135).

Речи организатори излагања (везници, везничке речи, прилози, уводне речи и синтагме, фразе, безличне и неодређене реченице) присутне су у мањем броју и мање су разноврсне. Сам систем доказивања и изношења сазнања мора бити прилагођен циљном аудиторијуму. Аутор уџбеничких текстова избегава дугачке, сложене конструкције и реченице чији смисао читалац уџбеничког текста тешко може пратити. Како аутор уџбеника треба не само да пренесе информације, већ и да то учини на такав начин да их читалац може лако разумети и усвојити, он мора водити рачуна о томе да мисли изнесе на јасан и разумљив начин. Ово аутори неких уџбеника често занемарују, стварајући уџбенике који губе на својој дидактичкој вредности из претенциозних побуда самих аутора или из њихове „немоћи“ да се прилагоде интелектуалном нивоу и предзнању читалачке публике којој се обраћају. Избор речи у таквим уџбеницима је сиромашан, једноличне су, а исте речи се често понављају више пута.

Закључак

Из свега наведеног можемо закључити да на лексичком нивоу постоји приметна разлика између радова научно-уџбеничког и академског подстила, што је условљено садржајем и циљем рада, али и карактером циљне читалачке публике.

Адресати текстова строго научног подстила су пре свега стручњаци специјализовани за одређену научну област, који су на највишем нивоу упознати са проблематиком, па су академски радови најзасићенији садржајем и информацијама свих осталих научних подстилова и одликују се повећаном употребом појмова. За разлику од њих, адресати научно-образовног подстила су млади људи, будући стручњаци који имају жељу за знањем у датој области, као и већ формирану мотивацију за усавршавање. Стога се речник универзитетских уџбеника донекле разликује од речника академских радова, посебно када се узме у обзир употреба општег научног речника и укупан удео термина, док је употреба номенклатурних термина идентична, а употреба интернационализама-термина у корпусу одабраних универзитетских уџбеника већа је у односу на њихову употребу у академским радовима.

Понављање речи и сужавање полисемије остаје важна карактеристика универзитетских уџбеника, док су много мање заступљене фразе на страном (латинском) језику, стране речи као номенклатурни термини и

речи које имају функцију организовања излагања. Међутим, упркос овим разликама, не примећујемо екстремне разлике на лексичком нивоу између универзитетских уџбеника и академских радова. Разлог томе је чињеница да адресати универзитетских уџбеника поседују дозу озбиљности и спремни су да приме и усвоје изложене информације са потенцијалном тежњом да једног дана и сами постану део уског круга стручњака у датој области науке. Међутим, ово не би био случај када је реч о адресатима уџбеника за основне или средње школе, што би могло да буде предмет анализе неког будућег научног истраживања, јер отвара могућност упоређивања научно-уџбеничког подстила с обзиром на одређену циљну читалачку публику, тј. високошколску, са једне, и основношколску или средњошколску публику, са друге стране.

Библиографске референце

1. Гумовская, Г. (2008). *LSP: English for Professional Comunication: Английский язык профессионального общения*. Москва: Аспект Пресс.
2. Knežević I. i Z. Ranković (2015). Naučni stil i žanrovi naučnih radova u oblasti teologije, *Komunikacija i kultura online*, [S.l.], v. 6, n. 6, 46-58 (5.09.2017) Преузето са *https://www.komunikacijaikultura.org/index.php/kk/article/view/63* (приступљено 15.октобра 2020).
3. Kristal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd, Nolit.
4. Станојчић, Ж. и Љ. Поповић (2008). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Примарни извори (корпус)

1. Драгутиновић, Предраг (2010). *Увод у Нови Завет: Основи новозаветне веронауке*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања.
2. Јевтић, Атанасије (1990). *Духовност православља*. Београд: Храст.
3. Лубардић, Богдан (2001). Евхаристијска теорија личности и православна веронаука. У: *Богословље*, год. LXV (LIX), бр. 1-2. Београд: Православни богословски факултет, 49-105.
4. Милин, Драган (1991). *Увод у Свето Писмо Старог Завета*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.

5. Перишић, Владан (2001). Личност и суштина у теологији светог Григорија Паламе. У: *Свети Григорије Палама у историји и садашњости*. Србиње: Духовна академија Светога Василија Острошког, 41-50.
6. Пузовић, Предраг (2000). *Српска Православна Црква: прилози за историју, књига 2*. Београд: Богословски факултет Српске Православне Цркве.

Ivana Knežević

Lexical Characteristics of University Textbooks of Theology in the Serbian Language

Summary

This paper deals with the issue of the specific features of the linguistic level of university textbooks of theology in the Serbian language. What distinguishes the works of the scientific-textbook from the works of the academic substyle is the aim, content, as well as the character of the addressees. The specific characteristics of the target reading audience – prior knowledge, motivation and needs, will influence the style of university textbooks, which will be reflected on all three language levels – lexical, morphological and syntactic. This influence is especially pronounced at the lexical level. In addition, the specificity of theology as a science will also leave its mark on the vocabulary of university textbooks. In the analysis of the mentioned problem, the author conducted and applied the results of statistical analysis of a representative corpus of university textbooks and academic works of theology in Serbian, and where possible and necessary, contrastive analysis was applied, which underlines the specifics of university theology textbooks.

КЕРКЕЗ Драгана
Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија
draganakerkez@hotmail.com

МАРИЋ Биљана
Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија
biljana.maric@fil.bg.ac.rs

ПРОСТО КАО ПАСУЉ ИЛИ ЈЕСТИВА ФРАЗЕОЛОГИЈА

Сажетак: *Предмет анализе у овом раду јесу неки од српских и руских фразеолошизама који у себи садрже лексеме са значењем намирница (у широком смислу те речи), као што су* ***прост као пасуљ*** *у српском, тј.* ***проще пареной репы*** *у руском језику. Лингвокултуролошка истраживања овог типа, по мишљењу аутора, посебно добијају на својој актуелности када је реч о настави страног језик (како у оквиру наставе у основним и средњим школама, тако и у оквиру наставе на факултетима, укључујући и језик струке), будући да фразеолошка компетенција (познавање фразеолошког фонда одређеног језика и правилна употреба јединица тог фонда) чини не само саставни део комуникативне компетенције већ подстиче и унапређује интеркултуралну компетенцију.*

Кључне речи:

антропоцентричност, лингвокултурологија, фразеологија, храна, руски

Увод

Ма где живео на кугли земаљској, ма ком народу и култури припадао, човек свакодневно припрема и конзумира храну, а данас се, у време свеприсутне глобализације, може учинити да сви једу исто и чине то на исти начин. Међутим, етнографска специфика културе исхране одређеног друштва губи се далеко спорије него када је реч о неким другим сегментима културе свакодневног живота, нпр. о култури одевања и становања (Арутјунов према Радојичић 2015: 15). Како разлике у култури исхране утичу и на разлике у кулинарској лексици која фигурира у фразеолошким јединицама једног или другог језика, многи

фразеологизми са кулинарском лексиком у једном језику могу бити семантички потпуно или делимично непрозирни за припаднике других култура. Нпр. оправдано је претпоставити да ће просечан говорник кинеског језика[1] тешко разумети зашто је за Руса *хлеб всему голова* или зашто је неко у Србији *добар као хлеб*, уколико не поседује одређена фонска знања.

Предмет анализе у овом раду биће управо неки од руских и српских фразеологизама који у себи садрже лексеме са значењем ‚храна' (у широком смислу те речи), нпр. *проще пареной репы, заварить кашу, не лаптем щи хлебать* и сл. у руском и *прост као пасуљ, тражити преко хлеба погаче, мирођија у свакој чорби* у српском језику.[2]

Одабрани фразеологизми у раду ће се разматрати као концептуални вербални кодови (уп. Березович 2007: 340), што само по себи указује на теоријско-методолошку основу рада коју чине антропоцентрично оријентисана језичка истраживања, пре свега она која за свој предмет и објекат имају фразеологију (в. нпр. Телия (1996); Верещагин, Костомаров (2005); Баранов, Добровольский (2008); Мршевић-Радовић (2008)).

Материјал за анализу ексцерпиран је из лексикографске грађе, тачније фразеолошких, али и описних речника руског и српског језика.[3]

---

1 Наведени изрази могу се правилно разумети једино уколико инофон поседује сазнања о месту које хлеб заузима у аксиолошком систему Руса и Срба, што је морало наћи свога одраза и у фразеолошком систему језика ових двају народа. Место које хлеб заузима у српској и руској фразеологији, у кинеској има пиринач: ‘чак и добра домаћица ништа не може припремити без пиринча' (за све је потребно добро се припремити); ‘пиринач је скуван' (жељени циљ је постигнут) (Ратникова, Лян Цзин 2011: 2).

2 Фразеологизми са кулинарском компонентом у руском и српском понаособ или у поређењу са неким другим језиком и до сада су били предмет интересовања лингвиста (види нпр. Савельева 2006; Харитонова 2015; Юрина 2015; Ковшова 2016; Вуковић 1994; Гудурић 2014; Марчета 2016; Кончаревић 2018).

3 Речници руског језика: Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. М.:«Аделант», 2014; Мокиенко В.М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008; Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: краткий тематический словарь [Электронный ресурс], М.: ФЛИНТА, 2011; Фелицын В. П., Мокиенко В.М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь. М. Русский язык, 1990; Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. проф. А.Н. Тихонова /Сост.: А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, А.В. Королькова. Справочное издание: В 2 т. М.: Флинта: Наука, 2004; Фразеологический словарь русского языка/ Под ред А.И. Молоткова/ Сост.: Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А.

Приликом одабира теме руководиле смо се чињеницом да у настави страног језика фразеологија игра веома важну улогу, будући да фразеолошка компетенција (познавање фразеолошког фонда одређеног језика и правилна употреба јединица тог фонда) чини не само саставни део комуникативне компетенције (Ehrhardt 2014) већ подстиче и унапређује интеркултуралну компетенцију.

Веза хране и културе

Клод Леви-Строс, зачетник структуралне антропологије, сматрао је да припремање хране представља универзални модус преобликовања природе у културу (Jovanović 1986: 189).

Са Леви-Стросом можемо се сложити или не, но неоспорно је да гастрономски код, као културно добро са вишезначним функцијама и симболима (Радојичић 2015: 33–34), представља не само неодвојиви део културе већ је један од њених основних кодова (Ковшова 2016: 232). Штавише, храна се доживљава као фактор који моделује природу човека.[1]

Елементи националне кухиње чине битан део народних обичаја и ритуала многих народа, међу њима и словенских. Једна од намирница које су имале (имају) честу ритуалну употребу код Словена јесте мед. Тако нпр. распрострањено је било веровање да ће и живот, буде ли меда, бити сладак и гладак: Пољаци су зарад тога медом (и маслом) мазали косу невести на свадби, а ми и Бугари довратник (Валенцова 2004: 208–210).[2]

Храна је, као део обичаја и ритуала, код словенских народа одувек имала, између осталог, и ујединитељску функцију, јер, како каже Ј.Ф. Киров, сродство по храни и пићу, које се најснажније пројављује током неког славља (свадбе, црквеног празника), напоредо са крвним сродством, представља снажан интегришући фактор како у великим, тако и мањим заједницама током целокупног развоја цивилизације (2018: 88).

И. Молотков, А. И. Федоров. М.: Изд. «Советская энциклопедия», 1968; Большой толковый словарь русского языка /Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб: «Норинт», 2000. Речници српског језика: Оташевић Ђ. Мали српски фразеолошки речник, Београд: Алма, 2007; Matešić J. Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika. Zagreb: Školska knjiga, 1982; Речник српског језика. Нови Сад: Матица српска, 2007.

1 Тако нпр. припадници племена Чироки верују да су они који се хране месом јелена бржих и ногу и ума него они којима је месо медведа или свиње на трпези.

2 О значају хране као делу народних обичаја и ритуала код Словена види нпр. *Славянские древности. Этнолингвистический словарь* под редакцией Н.И. Толстого. Т. 1–5. Москва: Международные отношения, 199–2012.

Да храна заједно са напицима јесте културна константа (Долешаль и др. 2013: 8) потврђује нам такође и чињеница да се одређена јела или намирнице могу посматрати као ауто- или хетеростереотипи: Руси шчи и кашу асоцирају пре свега са собом, пиво са Чесима, бигос са Пољацима, кромпир са Белорусима а сланину са Украјинцима (Савченко, Хмелевский 2018: 279). Према подацима *Асоцијативног речника српског језика* говорници српског језика Енглезе пре свега повезују са чајем, Русе са вотком, хамбургер је јело Американаца а пиринач Кинеза (Пипер и др. 2005).

Називи јела могу се посматрати и као својеврсни водичи кроз историју одређеног народа (нпр. називи руских јела попут *пасха царская*, *мясо по-боярски*, *жаркое по-купечески*, *картофель по-крестьянски* одсликавају негдашњу социјалну стратификацију руског друштва (уп. Савельева 2006: 17), док *Карађорђева шницла*, *Мишарски медаљони*, *Чучук Станина пита* на свој начин говоре о славним страницама историје српског народа с почетка 19. века). Да називи јела могу бити и својеврсни маркери на географској мапи земље чији се језик учи потврђују нам *тульский пряник, московский (столичный) салат*, *лесковачка муљкалица, туринска кобасица* итд.

Гастрономски код у фразеологији

Фразеолошки и паремиолошки фонд једног језика, како каже Тер Минасова, најбоље илуструје начин живота, географски положај, веровања, традицију једног народа (2000: 13, 86). Осим тога, фразеологија, по речима В.М. Мокијенка, чува и метафоричку концептуализацију света (2009: 25).[1]

Речено потврђују и фразеологизми са кулинарском лексиком. На основу назива намирница у склопу фразеолошких јединица руског и српског језика можемо стећи јасну представу о основном јеловнику наших предака на чијем су се посебном месту налазили хлеб и производи од житарица и брашна. Они сведоче и о некадашњем значајнијем присуству одређених намирница, као што су репа код Руса или боб у оба народа: боб се често користио за гатање (*гадать на бобах, бобы разводить; бацити боб коме, гледати у боб*), представљао је широкодоступну намирницу, сиротињску храну (*остаться на бобах* (среће се и код

1 Како метафоричка концептуализација представља концептуализцију нефизичког физичким појмовима, све постојеће „гастрономске" фразеологизме можемо посматрати као реализацију макрометафоричког концептуалног модела Verbal communication is gastronomy (Зыкова 2014: 257).

других источнословенских народа (Мокиенко 2005: 60)); *бити чеīа као малоī бода, не вредети ни īишљива бода, īродаваши за боб и īрашак*).[1] У сличној се фразеолошкој улози налази и *īасуљ*, махунарка која је у великој мери заменила боб у српској кухињи: *īледаши у (īразан) īасуљ* (гатање), *одрасши на īасуљу* (сиромаштво, оскудица), *īросшо као īасуљ* (веома једноставно).

У својству еквивалента српског фразеологизма *īросшо ко īасуљ* у руском се употребљава *проще пареной репы*. Како пишу Фелицина и Мокијенко, пре него што се појавио кромпир у Русији (а то је 18. век), најраспрострањеније поврће међу народом била је репа. Она се јела сирова, кувала се, барила, тј. динстала, тако да је парена, тј. барена репа било најчешће посно јело (ако се зна да више од пола године чине посни дани, јасно је колико је значајно место ова намирница заузимала на трпези, па и колико се често припремала – толико да се сматра обрасцем једноставности) (1990: 116). Једноставност припреме представља и мотивациону базу фразеологизма *īросш као īасуљ*. Да се и овде, највероватније, има у виду посна храна говори нам фразеологизам *иде као īасуљ на Божиħ* (не одговарати нечему) „који је мотивисан обичајем да се за Божић не једе обична храна попут пасуља, него цењенија храна као што је месо и бели хлеб" (Марчета 2016: 74).

Према резултатима истраживања В.С. Илијасова, у руском језику постоји 714 фразеологизама који садрже кулинарску лексику (Ильясов 2019: 9), док је Г. Вуковић у српском језику регистровала 349 фразеолошких израза у којима се појављује кулинарски термин (1994: 39). Међутим, бројке 714 и 349 могу се кориговати: с једне стране, В. Илијасов је у своју грађу укључио и паремије, с друге – Г. Вуковић у наведеном раду анализира само фразеологизме који садрже лексику са значењем врста јела, намирница, пића и слаткиша.

У сваком случају, и руски, и српски језик поседују не тако мали број фразеологизама са кулинарском лексиком које је потребно и могуће класификовати на различите начине.

Класификација фразеологизама са кулинарском лексиком према кључној компоненти

Свака фразеолошка јединица може бити окарактерисана са различитих тачака гледишта: на основу лексичког значења кључне

1 О фразеологизмима са компонентом *боб* у српском језику види Вербалов 2013.

компоненте (кључних компоненти), према структурно-граматичким, структурно-семантичким карактеристикама, припадности једном или другом фразеосемантичком пољу.

Већ из самог наслова нашег рада се може закључити да нисмо пренебрегле критеријум класификације према кључној компоненти, која у раду чини први класификациони корак.[1]

У зависности од лексичко-семантичког значења кључне компоненте из сфере кулинарске лексике издвојиле смо:[2]

1. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему ‚хранљива материја' (*проще пареной репы*; *лаптем щи хлебать*/*прост као пасуљ*);
2. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему ‚напитак' (*молоко на губах не обсохло; набрать в рот воды*/*само птичијег млека нема; ни вино ни вода*);
3. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему ‚процес припреме хране' (*пахнет жареным; вариться в собственном соку; пећи се на тихој ватри; и куван и печен*);
4. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему ‚укус' (*хлебнуть горького до слез*; *не вкусив горького, не узнаешь сладкого*/*горка чаша; јести горак хлеб; бити сладак на језику*);
5. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему ‚уношење хране и однос према храни' (*Сперва поедим твое, а потом – всяк свое; голодать и холодать; ненасытная утроба; выпить полную чашу*/*појести батине; сит гладном не верује; и гладан и хладан*);
6. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему ‚средство за припрему или конзумирање хране' (*Весной хлебнули горе ложкой, а осенью – поварешкой; Стаканчики да рюмочки доведут до сумочки /ходати по оштрици ножа; бацити кашику*);

---

1 Будући да у оквиру једног оваквог рада није могуће обухватити све принципе класификације фразеологизама, морале смо увести извесна ограничења. Прво се тиче принципа класификације фразеологизама: осим класификације на основу лексичког значења кључне компоненте, своју пажњу ћемо фокусирати још на тематско-семантичкој класификацији посматраних фразеолошких јединица.

2 Ово је модификована класификација коју срећемо у докторској дисертацији Илијасова који даје врло детаљну поделу према лексичко-семантичком значењу кључне компоненте на материјалу руских и арапских фразеологизама (Ильясов 2019).

7. фразеологизме чија кључна компонента садржи архисему, средство за припрему хране' (*от печки начинать, под горшок /тр̄пати све у исти лонац, сваком лонцу п̄оклоп̄ац*).[1]

Анализа фразеолошке грађе показује да је (како у руском тако и у српском језику) у својству кључне компоненте најфреквентија лексика која припада лексичко-семантичким гнездима ‚хранљива материја' и ‚напитак', те ћемо своју пажњу даље усмерити искључиво на њих.

Када је реч о српском фразеолошком корпусу као компоненте фразеологизама најзаступљеније су следеће именице: *хлеб (крух), млеко, јабука, тиква, каша, боб, со* (*лези хлебе да те једем, мирисати још на мајчино млеко, црвен као јабука, пуче тиква, обилазити као мачак око вреле каше, не вредети ни пишљива боба, дочекати са хлебом и сољу*). Поред наведених лексема општесловенског порекла среће се и један турцизам – *чорба* (*бити у свакој чорби мирођија*).

У поређењу са српским, руски фразеолошки речници једино не бележе фразеологизме са компонентом *тиква,* док се уместо *чорбе* код Руса срећу лексеме *щи*, *похлебка*, *суп*[2]. Све остале кулинарске компоненте веома су фреквентне и у руским фразеологизмима (*в чей хлеб не париться, яблоку негде упасть*, *расхлебывать кашу, кровь с молоком, попасть как кур во щи, провести на бобах*...).

Поред наведених, у руском језику једна од честих компоненти је именица *мед* (*не мед, медом не корми, твоими (вашими) бы устами да мед пить, ложка дегтя в бочке меда, одна ложка дегтя портит бочку меда, аркидами и диким медом питаться*...) коју Илијасов назива «самой востребованной» (Ильясов 2019: 66).

---

1 Наравно, могуће је даље издвајање подгрупа. Нпр. у оквиру лексичко-семантичке групе (гнезда) ‚хранљива материја' можемо издвојити следеће подгрупе: 1. фразеологизме са кључном компонентом ‚називи јела' (*п̄росто као п̄асуљ/проще пареной репы*); 2. фразеологизме са кључном компонентом, намирнице биљног порекла' (*ни лук јео, ни лук мирисао/ не картошка*); 3. фразеологизме са кључном компонентом ‚намирнице животињског порекла' (*обилазити к'о мачак око сланине/ ни рыба, ни мясо*); 4. фразеологизми са кључном компонентом ‚зачини и додаци јелима' (*у свакој чорби мирођија/ задать (задавать) перцу*). Осим тога, поједини фразеологизми могу припадати не једном, већ двама пољима, нпр. *зајржити некоме чорбу*.

2 Лексеме *щи, похлебка, суп* честе су компоненте руских фразеологизама, али су још присутније у паремијама.

Фразелогизми са компонентом хлеб и њихова класификација према фразеосемантичким пољима

Када је реч о настави страног језика, посебно значајном сматрамо тематско - семантичку класификацију фразеологизама, будући да подела фразеолошких јединица према фрезеосемантичким пољима директно кореспондира за тезом да фразеологизми најадекватније одражавају националну и културну специфику конкретне језичке слике света, што ћемо даље у раду илустровати на примеру фразеолошких јединица обају посматраних језика са компонентом *хлеб*.

Хлеб, један од културних архетипова различитих народа (Кончаревић 2018: 138),[1] у руској и у српској култури заузима веома важно место, што је сасвим разумљиво будући да је он био најважнија животна вредност. Хлеб је у традиционалној култури Словена „дар Божији", главни извор живота, симбол иметка, здравља и плодности (Толстая 2012: 412). У контексту новозаветног предања хлеб је и за Русе и за Србе следовање за речима Господа Исуса Христа који завештава да се приликом приношења молитава Оцу тражи и хлеб насушни (што је у нераскидивој вези са опроштајем грехова) (Убипариповић 2014: 76).

Стога не чуди што је компонента ‚хлеб'/'хлеб'[2] најфреквентнија када је реч о „гастрономским фразеологизмима". На основу прегледане лексикографске грађе прибележено је 47 фразеолошких јединица са датом компонентом у руском, и 51 у српском језику.

РУС*: Встречать (встретить) хлебом-солью; В чей хлеб не париться; Брать на хлебах; Не хлебом единым жив человек; Биться из-за куска*

1 Хлеб има веома важну улогу у великом броју култура (зборник изрека разних народа о хлебу A collection of Proverbs of all Nations on Bread and Baking (Macdam 2006) има 162 стране), па се скупа са Д. Вујадиновић може рећи да култура хлеба јесте метафора историје, симбол свега што сачињава људски живот (Vujadinović 2010: 4). Прво помињање хлеба у руским писаним споменицима најчешће се везује за житије Светог Теодосија Печорског које је написао Нестор Летописац (крај 11 – почетак 12. века), а у српској рукописној грађи, како наводи Д. Радојичић, у Призренској хрисовуљи (Радојичић 2015: 47). Дакле, око два века касније, будући да је Призренску или Светоарханђеловску хрисовуљу издао цар Душан негде између 1348. и 1352. године.

2 У зависности од регионалних особености и/или ситуационе условљености (Гудурић 2014: 524) у српском језику (и његовим фразеолошким речницима) срећу се следеће лексеме са значењем „хлеб": *хлеб, хљеб, крух, крув, крушац.*

хлеба. Даром (зря) есть [свой] хлеб. Делить хлеб-соль с кем. Есть чужой хлеб. Есть хлеб. Идти (пойти) на хлеба; Из семи печей хлебы едать; Искать что не так как хлеба; Жить на хлебах; Забыть про хлеб-соль; Зарабатывать на хлеб (разг.); Заработать на кусок хлеба; Как голодный на хлеб; Как насущный хлеб; Кому что как хлеб с маслом; Крошить хлеб на кого; Кусок хлеба; Легкий хлеб; На вольных хлебах; На вольные хлеба; Насущный хлеб; Не хлебом единым жив человек; Необходим (нужен) как хлеб насущный; Необходим (нужен) как хлеб и соль; Нуждаться в ком, чём как в хлебе; Перебиваться с хлеба на воду; Отбивать, отнимать хлеб; Отбивать, отнимать хлеб у шутов, знахарей; Подносить (поднести хлеб-соль; Сидеть на [черном] хлебе и воде; Сесть (садиться) на хлеб и [на] воду; Сажать (посадить) на хлеб и [на] воду; Сочить кого, что как кусок хлеба; Ставить (поставить) хлебы; Стать на хлеба (хлебы); С хлеба долой; С хлеба сбыть; Хлеб от рук отбивается; Хлеб-соль (Хлеб да соль; Хлеб и соль); Хлеб-соль водить; Хлеб-соль водить; Хлеба и зрелищ; Хлебом (медом) не корми (кого); Чужой хлеб горек.

СРП: *Бијели хљеб; Бити (стајати) на бијелом хљебу; Дати кому хљеб у руке; Дати кому комад хљеба (у руке); Дијелити кору хљеба; Добар као хлеб (крух; крушац); Довести коīа до хљеба; Доћи до своī круха; Дочекати коīа с хљебом и сољу; Горак (тежак) хљеб (крух); Горак (мученички) крушац; Живјети о (сухој) кори хљеба; Живјети о сухом (суху) хљебу; Зарадити, зарађивати свој хљеб; Заслужити, заслуживати свој хљеб; Између два круха; Изнијети крух и сол; Ићи у свијет за комадом хљеба; Ићи за хљебом (крухом); Имати свој хљеб; Искати (тражити) хљеба преко поīаче (над поīачом); Из (од) много пећи хљеба јести; Јести горак хљеб; Јести крух у зноју лица (своīа); Јести крвав крух; Јести чији хљеб; Јести хљеб; Јести хљеб на туђе зубе (туђим зубима); Јести хљеб с туђих руку; Јести хљеба без мотике; Јести сол и хљеб; Јести свој хљеб; Јести туђи хљеб; Јести војнички хљеб; Јести раднички (чиновнички) крух; Кора хљеба; Корица хљеба; Крух од човјека; Наћи, налазити хљеба; Нема овдје (ту) хљеба; О свом круху и руку; Одузети, отети, узети кому хљеб; Осиīурати комад хљеба; Остати без хљеба; Оставити без хљеба; Отимати, отети посљедњи комад хљеба; Очекивати крух с небеса (с неба); Потребан као крух; Узимати (трīати) кому крух*

из уста (устију); Хљеб свагдашњи (насушни); Црни хљеб. [1]

У зависности од тога да ли фразеолошка јединица има функцију означавања и квалификовања начина живота човека, његовог односа према неком или нечем, или пак особине некога или нечега итд. издвојили смо осам фразеосемантичких поља (у даљем тексту ФП):[2]

1. ФП са интегралном семом ‚услови живота': *перебиваться с хлеба на воду/ жив(ј)ети о (сухој) кори хљеба*
2. ФП са интегралном семом ‚начин живота': *жить на хлебах / јести хљеба без мотике*
3. ФП са интегралном семом ‚егзистенција': *на вольных хлебах / трбухом за крухом*
4. ФП , са интегралном семом ‚особина неког или нечег': *хлебом не корми / лези лебу да те једем, добар као хлеб*
5. ФП са интегралном семом ‚однос према неком или нечем': *водить хлеб-соль, забыть про хлеб-соль/ дочекати кога с хљебом и сољу*
6. ФП са интегралном семом ‚професија': *војнички, царски хлеб*
7. ФП са интегралном семом ‚вештина': *из семи печей хлебы едать*
8. ФП са интегралном семом ‚имати велики значај': *хлеб насущный/ хлеб насушни*

Највећи број и руских и српских фразеологизама припада једном од прва три наведена фразеосемантичка поља (услови, начин живота и егзистенција) за шта је веома лако наћи објашњење: довољно је издвојена фразеосемантичка поља упоредити са лексикографским описима полисемичне именице *хлеб* у оба посматрана језика[3] и видети

---

1 Овде је потребно рећи да руски фразеолошки речници не бележе фразеологизме који су карактеристични за одређене руске дијалекте или регије (нпр. *в чей хлеб не париться* (самостално се хранити), *мирской хлеб* (милостиња), *караться около хлеба* (радити на добром месту)). *Ун. са ђорак (мученички) крушац.*

2 Могућа је даља подела ФП на субпоља, нпр. унутар ФП са интегралном семом, услови живота' може се издвојити фразеосемантичко субпоље са интегралном семом, материјална сигурност' и фразеосемантичко субпоље с интегралном семом, материјална несигурност'.

3 **Руски језик:** 1. пищевой продукт, выпекаемый из муки 2. тесто, приготавливаемое для выпечки 3. зерно, из которого приготовляется мука, идущая на выпечку такого продукта; 4. зерновые (рожь, пшеница и т.п.) на корню; 5. разг. пища, пропитание; 6. средства к существованию; 7. о самом важном, необходи-

да ћемо и у једном и у другом случају пронаћи значења – *храна уопште*, *основна средства за живот*, настала од примарног значења именице метафоричким преносом и која представљају мотивациону базу за многе фразеологизме (уп. Стефановић 2015: 72; Устьянцева 2017: 254).

Пада у очи и чињеница да су два ФП присутна само у српском језику: ФП са интегралном семом ‚професија' и ФП са интегралном семом ‚особина неког или нечег', а једно само у руском – ФП са интегралном семом ‚вештина', што ће рећи да, без обзира на историјску и културну блискост руског и српског народа, фразеолошки системи одражавају разлике у националној и културној специфици руске и српске језичке слике света.

Међутим, веома је важно приликом компаративно-контрастивног проучавања двају или више језичких слика света указивати, осим на разлике, и на постојеће сличности, нарочито оне које се можда не уочавају, тако да кажемо, на први поглед.

Речено ћемо илустровати на примеру фразеологизма *бити добар као хлеб*. Дата фразеолошка јединица припада ФП са интегралном семом ‚особина неког или нечег', тачније његовом субпољу ‚позитивна особина'[1] чије инваријантно значење можемо представити на следећи начин: *‚X каже да У поседује одређену особину Z. Z је добро'*.

Да би дошли до позитивних промена у Србији морате да будете добар као хлеб и одлучан и јак као бик. (СК)[2]
Био некакав чоек врло богат и имао злу и преопаку жену с којом се други пут венчао, а имао је од прве жене само једну шћер благу као андио, добру као крух, да јој у ономе месту није друге било, а при томе бијаше и лијепа као вила од горе...(Кларин)

мом для существования кого-чего-либо (БТС 1444). **Српски језик:** 1. једна од основних намирница која се добија печењем теста умешеног од пшеничног (ређе кукурузног, раженог и сл.) брашна са водом, уз додатак квасца и соли, крух; засебан део, комад те хране разне величине и облика зависно од суда у коме се пече; 2. животне намирнице, јело, храна уопште; 3. фиг. оно чиме се неко издржава, основна средства за живот; зарада; посао, служба (РМС 1436).

1 Дато ФП се такође дели на два фразеосемантичка субпоља – 1. ‚позитивна особина' (*бити добар као хлеб*) и 2. ‚негативна особина' (*лези лебу да те једем*).

2 Примери које наводимо ексцерпирани су из електронских корпуса српског и руског језика: *www.clarin.si*; *www.korpus.matf.bg.ac.rs; htpps://ruscorpora.ru.*

Семантички еквивалент дате фразеолошке јединице у руском језику био би фразеологизам *добрый как ангел*:

Накануне начальник бывал добр как ангел и подписывал любые бумаги, зато на следующее утро лучше было к нему не подступаться. (РК)
– Ваша мамаша добра, как ангел, а вы так огорчаете ее! (РК)

У српском језику такође постоји поређење *добар као анђео* где „компонента из поредбеног дела има семантички транспоновано значење" (Вуловић 2015: 218) – секундарно значење лексеме *анђео* је „безазлена, невина љупка особа; оличење доброте, љупкости, узвишености и свих врлина; утеловљење нечег савршеног, узвишеног" (РМС 33).

У првом тому Догматике православне Цркве Свети Ава Јустин Поповић пише „Непокретни на зло дејством благодати Божје и својом љубављу према божанском добру, добри Анђели су вавек свети и светли.[71] Али они су свети и светли по дару Божјем, а не самостално и независно. Они су највернији поседници и преносиоци светости и светлости Божје" (Поповић 2003: 223), стога бити *добар као анђео* значи уподобљавати се Оном по чијем смо образу и подобију створени а који је „Бог савршене доброте, савршеног милосрђа, савршеног човекољубља" (Поповић 2004: 746). Дакле, добар као анђео је онај чију доброту можемо донекле упоредити са бескрајном добротом Господњом.

Исту унутрашњу форму има и фразеологизам бити *добар као хлеб*. Хлеб се обично карактерише као један од најважнијих хришћанских символа. Заправо, он је далеко више од символа – један од теонима који се среће у Светом Писму је Хлеб (Поповић 2004: 311) (сам Господ Исус Христос је за себе рекао „Ја сам хљеб живота" (Јн 6,33)). Стога када кажемо за неког да је добар као хлеб ми, заправо, кажемо да неко покушава да се по доброти уподоби Оном који је безмеран по Свом човекољубљу (уп. Мршевић-Радовић 2008: 203; Марчета 2016: 100). Дакле, и у руском и у српском језику мерило доброте јесте доброта Господња.

Наведени пример још један је у низу показатеља да је језичка слика света како Руса, тако и Србa осим у општељудским, дубоко укорењена у хришћанским, православним вредностима (уп. Керкез 2013: 97), о чему је, у контексту њихове свеукупне историјске и културно-националне условљености, нарочито потребно водити рачуна у инофоној аудиторији.

Закључак

На основу свега реченог у раду можемо изнети закључак да лингводидактичка вредност фразеологизама у настави (поготову у настави страног језика) тешко може бити прецењена будући да се усвајањем фразеолошког корпуса усвајају, између осталог, и културни стереотипи и симболи (који играју велику улогу у формирању фразеолошког значења (уп. Мршевић-Радовић 1999: 61)), а што веома повољно утиче на развој како комуникативне, тако и интеркултуралне компетенције. Управо због тога сматрамо да је њихова имплеметнација у наставу страног језика од самог почетка учења језика по све до највиших образовних нивоа (и то како у раду са филолозима, тако и у раду са нефилолозима) више него оправдана.

Библиографске референце

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. (2008). *Аспекты теории фразеологии*. Москва: Знак.
2. Березович Е.Л. (2007). *Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования* М.: Индрик.
3. Валенцова М.М. (2004). Мед. У: *Славянские древности. Этнолинвистический словарь в 5-и томах*. Под общей редакцией Н.И. Толстого. Т. 3. Москва: Институт славяноведения РАН.
4. Вербалов Ф. Г. (2013). Фразеологизми са називима јестивог биља. *Прилози проучавању језика*. 43, 91–115.
5. Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. (2005). *Язык и культура*. Москва: Индрик.
6. Вуковић, Г. (1994). Кулинарска лексика у фразеологији, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XXIII, 1–5.
7. Вуловић Н. *Српска фразеологија и религија. Лингвокултуролошка истраживања*.Београд: Институ за српски језик САНУ.
8. Гудурић, С. (2014). *Хлеб* у француској и српској језичкој традицији, У: *Језици и културе у времену и простору*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду, 47–59.
9. Долешаль У. и В.М. Китайгородская, Н.Н. Розанова (2013). Введение. Пищевое поведение и язык. У: Н. Н. Розанова и др. (ред.) *Еда по-русски в зеркале языка*. Москва: РГГУ, ИРЯ РАН, 7–24.

10. Зыкова И.В. (2014). *Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков*. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Преузето са *https://iling-ran.ru/web/theses/zykova* (Приступљено 13.12. 2020).
11. Ильясов В.С. (2019). *Фразеология как способ репрезентации языковой картины мира (на материале фразеосемантического поля «питание» в русском и арабском языках*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Саратов. Преузето са *https://www.sgu.ru/research/dissertation-council/d-212-243-02/kandidatskaya-dissertaciya-ilyasova-vadima* (Приступљено 13.12. 2020).
12. Керкез Д. (2013) Језички концепт *чудо* у руском (у поређењу са српским језиком). У: *Теолинґвистичка истраживања српскоґ и другґих словенских језика*. Београд: САНУ, Одељење језика и књижевности, 95–111.
13. Киров Е.Ф. (2018). Смысл и концептуальное содержание одной древней русской пословицы. У: *Полипарадигмальные контексты фразеологии в 21 веке*: Материалы межд. науч. конф. Тула: ТППО, 87–90.
14. Ковшова М. Л. (2016). *Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры*. Москва: URSS.
15. Кончаревић К. (2018). *Језик и култура. Славистичка перспектива*. Јасен: Београд.
16. Марчета Ј. (2016). *Кулинарска терминологија у француској, италијанскоґ и српскоґ фразеологији*. Докторска дисертација. Преузето са *https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8203/Disertacija9418.pdf* (Приступљено 5.3. 2021).
17. Мокиенко В.М. (2005). *Почему так говорят? От Авося до Ятя: историко-этимологический справочник по русской фразеологии*. СПб: „Норинт".
18. Мокиенко В.М. (2009). *Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии*. 3-е изд. Москва: Флинта: Наука.
19. Мршевић-Радовић Д. (1999). Место фразеологије у настави српског језика. *Књижевност и језик*. XLVI, 1–3, 57–64.
20. Мршевић-Радовић Д. (2008). *Фразеологија и национална култура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

21. Ратникова И.Э. и Лян Цзин (2011). Сопоставительная фразеология русского и китайского языков в дидактическом аспекте. У: *Беларускае слова: дыялектнае і запазычанае : зб. артык. па матэр. навук. чытанняў, прысвеч. памяці Е.С.Мяцельскай* (Мінск, 26-27.04.2011) / пад агул. рэд. М.Р.Прыгодзіча. Мінск, 60–65. Преузето са *https://elib.bsu.by/handle/123456789/25837* (Приступљено 1.3. 2021).

22. Пипер П. и Р. Драгићевић, М. Стефановић (2005). *Асоцијативни речник српскога језика (I део; од стимулуса ка реакцији*). Београд: Београдска књига–Филолошки факултет–Службени лист.

23. Радојичић Д. (2015). *Дијалози за трпезом: антрополошки огледи о култури исхране*. Београд: Службени гласник : Етнографски институт САНУ.

24. Савельева О. Г. (2006). *Концепт «еда» как фрагмент языковой картины мира: лексико-семантический и когнитивно-прагматический аспекты (на материале русского и английского языков).* Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Краснодар.

25. Поповић Ј. (2003). *Догматика православне цркве 1.* Православна Философија истине (III тома); Сабрана дела Светог Јустина Новог – књига 17. Београд: Задужбина „Свети Јован Златоусти" Аве Јустина Ћелијског; Ваљево: Манастир Ћелије.

26. Поповић Ј. (2004). *Догматика православне цркве 2.* Православна Философија истине (III тома); Сабрана дела Светог Јустина Новог – књига 18. Београд: Задужбина „Свети Јован Златоусти" Аве Јустина Ћелијског; Ваљево: Манастир Ћелије.

27. Савченко А.В. и Хмелевский М.С. (2018). «Тиха украинская ночь, но сало надо перепрятать» (этносимвол «сало» в украинской фразеологии с русскими параллелями. У: *Жизнь фразеологии – фразеология в жизни*: сборник научных статей к юбилею профессора А.М. Мелерович (отв. ред. и сост. И.Ю. Третьякова). Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 277–286.

28. Стефановић М. (2015). О дометима експерименталних метода у опису језичке слике света: асоцијативно поље као извор података (на материјалу стимулуса *хлеб* у руском и српском језику). *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, LVIII/2, 65-83.

29. Тер-Минасова С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/Slovo.

30. Телия В.Н. (1996). *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки славянской культуры».

31. Толстая С.М. (2012). Хлеб. У: *Славянские древности. Этнолингвистический словарь в 5-и томах*. Под общей редакцией Н.И. Толстого. Т. 3. Москва: Международные отношения.

32. Убипариповић С. (2014). *Хлеб и вино као евхариcтијска жр҃тва*. Докторска дисертација. Преузето са *https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/2649* (приступљено 8.3.2021).

33. Устьянцева Е. В. (2017). Русские фразеологизмы со словом «хлеб» в лингвокультурологическом аспекте. *Сибирский филологический журнал*. 1, 253–260. Преузето са *http://journals.tsu.ru/uploads/import/1555/files/24.pdf* (Приступљено 24.2.2021).

34. Фелицина В. П. и В.М. Мокиенко (1990). *Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь*. Москва: Русский язык.

35. Харитонова Е.Ю. (2015). Отражение национальных пищевых традиций во фразеологии. *Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал)*. № 2. Преузето са *www.evestnik-mgou.ru*. (Приступљено 13.12. 2020)

36. Юрина Е. А. (2015) «Пищевая метафора»: объем и границы понятия. *Вестник КемГУ*. 3-1(63). 207–212. Преузето са *https://cyberleninka.ru/article/n/pischevaya-metafora-obem-i-granitsy-ponyatiya* (Приступљено 5.3.2021).

37. Vujadinović D. (2010). Obredni i običajni hleb u Vojvodini. Beograd – Novi Sad: Balkankult fondacija – Tiski cvet. Преузето са http:// *http://www.breadculture.net* (Приступљено 15.3. 2021).

38. Ehrhardt, Claus (2014). Idiomatische Kompetenz: Phrasemeund Phraseologie im DaF-Unterricht. *Gfl-journal*, 1. Preuzeto sa [www.gfl-journal.de] (Приступљено 16.7.2019).

39. Jovanović B. (1986). Poetika kulinarskog trougla. *Polja*, 326: 189. Преузето са *http://polja.rs >2017/09>Polja-326-33-33* (приступљено 5.3.2021).

40. Macdam J.H. (2006). A collection of Proverbs of all Nations on Bread and Baking. Beograd – Novi Sad: Balkankult fondacija – Tiski cvet. Преузето са *http://www.breadculture.net* (Приступљено 15.3. 2021).

Драгана Керкез, Биляна Марич

«Съедобная» фразеология в сербском и русском

Резюме

Предметом анализа в данной работе являются сербские и русские фразеологизмы, содержащие в своем составе названия различных пищевых продуктов и блюд, такие как *ӣрост као ӣасуљ* в сербском языке, т.е. *проще пареной репы* в русском языке.

Фразеологический материал сопоставляемых языков рассматривается в лингвокультурологическом ключе. Подобные исследования приобретают особую актуальность в контексте обучения иностранному языку, поскольку фразеологическая компетенция (владение фразеологическими единицами того или иного языка) является частью коммуникативной компетенции, способствующей формированию межкультурной компетенции.

РАДОЈЧИЋ Драгана
Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија
draganaradojcic16@gmail.com

ТЕРМИНОГРАФИЈА И СЕМАНТИЗАЦИЈА ВАЗДУХОПЛОВНИХ ТЕРМИНА

Сажетак: *Рад се бави терминографијом и семантизацијом терминолошких јединица из области војног ваздухопловства. Терминографија се данас поима као засебна дисциплина која почива на теорији терминологије. Семантизација представља тумачење значења терминолошких јединица помоћу вербалних и невербалних средстава. Технолошки развој доноси нове термине и професионализме, што захтева нове терминолошке речнике, односно уско профилисане речнике професионализама. Циљ рада подразумева опис и класификацију термина и професионализама у војном ваздухопловству, њихову семантизацију и изналажење праваца развоја терминолошких речника. Користимо методске поступке класификације, контрастивне анализе ваздухопловних термина, анализе контекста. Ово истраживање може дати допринос конфронтационој лексикологији, превођењу стручних текстова, као и настави руског и српског језика струке.*

Кључне речи:

терминографија, семантизација, војна ваздухопловна терминологија, професионализми

Увод

Једна од најважнијих функција језика јесте комуникативна функција. Социјална комуникација реализује се како у свакодневној животној активности, тако и у оквиру професионалне делатности. Свакодневица подразумева употребу лексике опште комуникације, као и нормиране књижевне лексике, док професионална комуникација није могућа без језичких средстава за специјалну употребу (LSP), тј. без лексике која је карактеристична за науку, технику и посебне области појединих

струка. Стога ова посебна комуникација није изводљива без постојања терминолошких језичких јединица.

У науци се појам термин појавио почетком XX века. Прво тумачење овог појма забележено је у *Енциклопедијском речнику* Ф. А. Брокхауса и И.А. Ефрона (ЭСБЕ XXXII 1901: 957–958). Научно-технолошки напредак довео је до експанзије термина у разним областима науке и технике, што је резултирало њиховим продором у свакодневни језик. Позивајући се на Азимова, Дешеријева, Никољског, Степанова и Швејцара, Лејчик у својој књизи овакве процесе назива „терминолошка експлозија", с обзиром на некадашњу често непрецизну употребу тада постојећих термина, стварање термина за нова научна открића, као и све већу потребу за терминолошким речницима, у циљу олакшавања рада у области науке и технике (Лейчик 2009: 7; Азимов et al 1975: 5).

Свој врхунац „терминолошка експлозија" достигла је 80-тих година XX века. Тада је у руском језику настала наука о терминима као нова научна дисциплина (руски: *терминоведение*).

У овом контексту издвојићемо неколико дефиниција термина. Ахманова појам термин тумачи као једну лексему или синтагму са специјалном сфером употребе. Најважнија улога термина састоји се у што прецизнијем означавању, дефинисању и опису специјалног појма (Ахманова 1966: 472–473). Појам терминологија тумачен је као: а) скуп термина неке области (специјална лексика) и б) наука о терминима.

У *Великој Совјетској енциклопедији* (БСЭ) терминологија се тумачи у ширем смислу, што се односи и на део специјалне лексике која се примењује у професионалној сфери и на науку о терминима (БСЭ LIV 1946: 108–109).

У *Лингвистичком енциклопедијском речнику* (ЛЭС) из 1990. године наглашава се да терминологија није обичан попис термина, већ је реч о семиолошком систему: «[...] семиологическая система, т.е. выражение определённой системы понятий, в свою очередь отражающих определённое научное мировоззрение. […] Термин является частью терминологической системы, только если к нему применима классифицирующая дефиниция genus proximum et differentiam specificam (через ближайший род и видовое отличие)» (ЛЭС 1990: 509).[1] То је систем

1 „[...] семиолошки систем, тј. изражавање система појмова који одражавају одређени научни поглед на свет. […] термин је део терминолошког система само ако се на њега може применити дефиниција класификације proximum et differentiam specificam (преко најближег рода и вида)". *прев. Д. Радојчић*

појмова који се односе на конкретне научне области. Тек када се зна на коју се научну област односи, онда се може одредити припадност терминолошком систему.

П. Флоренски сматра да сваку реч која се односи на неки научни или технички појам (термин) треба прво објаснити и ближе одредити дефиницијом. Терминологија настаје током процеса стварања и развоја специјалних знања у области одређене науке или струке, у циљу језичког изражавања и прецизирања научног, техничког или стручног појма (Флоренски 1989: 104).

В. В. Виноградов је сматрао да се научни термин односи на реч која има функцију номинације и дефинисања, односно улогу прецизирања и јасног одређивања појма: «слово исполняет номинативную или дефинитивную функцию, т. е. является или средством четкого обозначения, и тогда оно — простой знак, или средством логического определения, тогда оно — научный термин» (Виноградов 1947: 12–13).[1]

У литератури на руском језику разликују се појмови „термин-назив" и „термин-појам" (руски: *термин-название* и *термин-понятие* или *термин-определение*), у складу са различитим типовима терминолошке номинације (Левковская 1962: 200–201).

Термин често настаје тако што лексема из језика опште комуникације постаје део неког терминосистема тако што се лексеми дају одређена ограничења: «[...] на общеупотребительное слово накладываются определенные ограничения, вносится условность в его значение» (Митрофанова 1985: 35). О овој појави биће нешто више речи у поглављу *Настанак терминолошких јединица од лексема из језика опште комуникације.*

Циљ нам је да на основу нама доступне литературе, превасходно речника, извршимо опис и класификацију термина и професионализама из области војног ваздухопловства у руском и српском језику, као и њихову семантизацију, посебно када је реч о еквивалентима у српском језику. У овом раду ограничићемо се на монолексемне и полилексемне терминолошке јединице, имајући у виду чињеницу да их можемо анализирати на основу литературе доступне за јавност (речници), док техничке спецификације, техничка упутства и описе нећемо разматрати због њихове специфичне природе (реч је документима затвореног типа).

1 „[...] реч врши номинативну или детерминативну функцију, тј. она може бити средство за прецизно означавање и у том случају је само знак, или је средство логичког детерминисања. Тада је она научни термин". прев. *Д. Радојчић*

Описом и класификацијом постојећих термина и професионализама покушаћемо да стекнемо увид у начин њиховог презентовања и обраде у нама доступним речницима, што би у извесној мери могло допринети изналажењу праваца развоја терминолошких речника.

У раду користимо методске поступке класификације, контрастивне анализе ваздухопловних термина и анализе контекста. За контрастивну анализу термина послужићемо се *Ваздухопловним речником* Чистоградова из 1997. године и преводним *Руско-српскохрватским војним речником* М. Перишића из 1980. Упоређивањем ових двају речника могли бисмо стећи увид у сличности и разлике приликом начина обраде термина, као и у степен присутности стандардизованих термина и професионализама (професионалних жаргонизама). За лексеме које су из језика опште комуникације ушле у језик војног ваздухопловства и добиле терминолошко значење користићемо *Речник рускоī језика* Руске академије Наука из 1999 – *Словарь русского языка РАН* (СРЯ), *Војни лексикон* (VL) из 1981. и *Руско-српскохрватски војни речник* М. Перишића из 1980. Примере у раду наводимо из штампаних материјала отвореног и затвореног типа, а када је реч о неким од српских еквивалената за професионалне жаргонизме позивамо се на усмене изворе.

Терминографија и терминологија

Терминографију и терминологију није лако међусобно диференцирати, с обзиром на повезаност предмета теоријских проучавања и њихове примене у науци, као што је случај и са раздвајањем лексикографије од лексикологије. „Као што је теоријску лексикографију у делу који се односи на семантику лексичких јединица тешко одвојити од лексикологије, којој је у средишту пажње лексичко значење речи, тако је и теоријску терминографију у својим основним задацима изучавања бројних језичких аспеката терминолошких јединица тешко одвојити од терминологије“ (Јовановић 2016: 64). Када поредимо поменуте четири дисциплине, ипак ћемо се фокусирати на термниографију и терминологију. Због чврсте повезаности терминологије и термниографије постоје различита мишљења терминолога о овим двема дисциплинама. Позивајући се на Шимчука који тврди да је између лексикографије и лексикологије тешко поставити јасну границу, Јовановић прави аналогију са односом између терминографије и терминологије, сматрајући да су и оне тешко одвојиве. Наиме, терминографија се сматра саставним

делом терминологије, односно терминологија се поима као теоријска основа терминографије. Са друге стране, поред тога, последњих неколико деценија у науци је прихваћена тврдња да је терминографија издвојена као посебна аутономна дисциплина која има дефинисан теоријски и методолошки приступ. Позивајући се на С. В. Грињова, В. Јовановић наводи главне предуслове за формирање *терминографије* као *засебне* дисциплине: „1) развој теоријске лексикографије [...] при типолошкој класификацији речника; 2) неопходност примене лингвистичких знања при изради терминолошких речника разних типова [...]; 3) разматрање терминолошког речника као посебног жанра научног текста и [...] 4) примена информатичких технологија у обради и презентацији терминолошког материјала [...]" (Јовановић 2016: 64–65). Имајући у виду ове ставове научника у вези са терминографијом, не можемо занемарити чињеницу да „теоријску потпору терминографија налази у себи најсроднијој дисциплини терминологији – науци која систематски изучава термине, почев од њихове форме као језичког знака па до семасиолошких интердисциплинарних анализа" (Јовановић 2016: 64). У овом случају, једна од улога терминологије је да реши питање синонимије, хомонимије, полисемије, терминолошких еквивалената у превођењу терминолошких јединица. Одређујући место терминографије у пољу лингвистичких дисциплина С. В. Грињов јој је нашао место између лексикографије и терминологије. Данас се терминографија сврстава у оквире терминолошке лексикографије, док се лексикографија бави углавном општом лексиком.

Циљеви и задаци терминографије као засебне дисциплине обухватају теоријски и практични део. Теоријски део бави се проналажењем метода које су важне за систематизацију и обраду термина, док је практични део усмерен на примену тих метода у изради терминолошког речника.

Из угла обраде и презентације терминолошког материјала издвајају се описна (дескриптивна) и прескриптивна (нормативна) терминографија. Описна терминографија базира се на тачном, кратком и једноставном попису и опису термина, док нормативна (прескриптивна) терминографија указује на то у ком контексту који термин треба употребити (Јовановић 2016: 64).

Настанак терминолошких јединица од лексема из језика опште комуникације

У овом делу рада навешћемо неке термине из области војног ваздухопловства који су настали преузимањем лексема из језика опште комуникације. Лексичке јединице као део општег, односно књижевног језика неретко постају терминолошке јединице *преносом значења по сличности,* односно *метафоризацијом.* Како наводи Прохорова, један од најмање проучаваних, а уједно и најспецифичнијих начина настанка не само лексике књижевног језика, већ и терминолошких јединица јесте управо лексичко-семантички начин. Он је тесно повезан са полисемичношћу речи, тј. са изведеним значењима (Прохорова 1996: 8). Основни начини настанка пренесених значења речи у књижевном језику јесу метафорички и метонимијски пренос именовања . Метафоризација је у великој мери заступљена као начин формирања терминолошких јединица у различитим наукама и струкама. Терминолошко значење добија се преносом именовања једног појма на други и настаје на основу сличности неких њихових карактеристика: «метафорический же перенос – перенос названия одного понятия на другое по сходству признаков этих понятий» (Прохорова 1996: 40). На тај начин можемо објаснити и настанак неких термина у војном ваздухопловству. Како наводи Јовановић, терминолошке јединице „често настају од лексичких елемената који већ постоје у језику, и то по правилима граматичког и лексичког система датог језика". Метафора се заснива на поређењу, а метафоризација као начин настанка нових термина је „пре свега процес карактеристичан за конкретну лексику и представља доминантан начин развоја терминолошких значења" (Јовановић 2016: 82).

Навешћемо неколико примера метафоризације као начина настанка неких термина из области војног ваздухопловства. Метафорички пренос вршен је најчешће на основу сличности двају обележја: облика и функције.

Када је реч о деловима авиона, у руском језику можемо издвојити *нос самолёта* (српски: *нос авиона*), *крыло* (српски: *крило*), *хвост* (српски: *реп*), *оперение* (српски: *перје*; *површине на репу авиона*), *винт* (српски: *елиса*). Навешћемо и назив за ситуацију *штопор* (српски: *ковит*). За опис значења у руском књижевном и стручном језику користићемо *Речник руског језика Руске академије наука* (СРЯ 1999), док ћемо се за стручни српски језик послужити *Војним лексиконом* (VL 1981) и *Руско-српскохрватским војним речником* М. Перишића (Перишић 1980).

Назив за најистуренији предњи део авиона је *нос самолёта*. Реч је о преносу значења према сличности са најистуренијим делом лица код човека. У *Речнику рускоī језика РАН* ова лексема је дефинисана као „спољни орган чула мириса, део лица или њушке који се налази изнад уста, птичији кљун", а поред овог основног значења, *нос* се дефинише и као „предњи део авиона и брода" (СРЯ 1999 II: 509). Српски еквивалент гласи *нос авиона*.

Важан део авиона је *крыло* (српски *крило*). Назив је добио због сличности са обликом и функцијом *крила* као дела тела птице. У *Речнику рускоī језика РАН* лексема *крыло* тумачи се као „орган за летење инсеката и птица", а као изведено значење стоји „носећа површина летелице" (СРЯ 1999 II: 141). Као што смо претходно навели, српски еквивалент је *крило*. У *Војном лексикону* синтагма *крило авиона* дефинише се као „носећа површина авиона на којој се остварује највећи део носеће силе (узгона), неопходне за одржавање и стабилност авиона у ваздушном простору" (VL 1981: 242).

Хвост самолёта (српски: *реī* авиона) представља задњи део ваздухоплова, што је на „челичној птици" слично птичјем репу, којим се завршава леђни део птице. Задњи део авиона назива се *хвостовое оперение* (српски: *репна површина*). У *Речнику рускоī језика РАН* лексема *хвост* дефинише се као „задњи део тела животиње, најчешће покретан", а затим као „задњи део летелице" (СРЯ 1999 IV: 596). У *Војном лексикону* синтагма *реī авиона* тумачи се као „задњи део авиона за обезбеђивање попречне и уздужне стабилности и управљивости авиона" (VL 1981: 528).

У *Речнику рускоī језика РАН* лексема *оперение* описана је као „перје које прекрива тело птице". Поред основног значења поменуте лексеме наводи се и њено пренесено значење, тј. лексема се наводи у оквиру синтагме *хвостовое оперение самолёта* и објашњена је као „вертиклна и хоризонтална површина, обично на задњем делу авиона које омогућавају стабилан лет" (СРЯ 1999 II: 622). *Руско-срūскохрваūски војни речник* Перишића наводи термин *хвостовое оперение* и објашњава га као „површине на репу авиона" (Перишић 1980: 579).

Метафоризацијом на основу сличности према облику настао је термин *винт*. У *Речнику рускоī језика РАН* лексема *винт* се дефинише као „вијак, елемент који има цилиндрично тело са навојем", а затим као „део механизма мотора брода или авиона, елиса која је причвршћена за вратило" (СРЯ 1999 I: 176), док *Војни лексикон* објашњава лексему *елиса*

као „део погонске групе ваздухоплова који снагу мотора претвара у вучну силу“ (VL 1981: 129).

У *Речнику рускоī језика РАН* за лексему *штопор* стоји *вадичеī* (*пробочник*), затим као „смртоносни пад авиона при којем се авион окреће око своје осе, услед губитка контроле над ваздухопловом“ (СРЯ 1999 IV: 732). Овде је реч о преносу значења према сличности облика спиралне путање авиона и спирале вадичепа који се употребљава за отварање винских боца. У *Војном лексикону* лексема *ковиī* дефинише се као „неконтролисано кретање авиона по спуштајућој спиралној путањи“ (VL 1981: 240).

Наведени примери сведоче о настанку терминолошких израза метафоричким преносом лексема из језика опште комуникације на основу поређења, тј. сличности по облику и функцији двају предмета или појмова.

Семантизација

Семантизација термина је откривање значења, смисла, односно садржаја језичког средства. Постоје два основна типа семантизације: *īреводна*, која подразумева постојање превода лексеме и *бесīреводна*. Белов спомиње калкирање као дословни превод делова вишечланих термина, изражених једном лексемом, док Јовановић посматра калкирање са становишта настанка термина, тачније реч је о „семантичким калковима, насталим семантичким трансфером појма из језика даваоца у значење еквивалентне лексичке јединице језика примаоца“ (Белов 2018: 84; Јовановић 2016: 260).

Беспреводну семантизацију Белов назива „наивном“ и наводи неколико врста: очигледну беспреводну семантизацију (приказивање предмета, цртежа, фотографије, снимка и илустрације), затим описну (помоћу познате лексике, синонима и антонима), етимолошку или творбену (помоћу контекста), асоцијативну (указивањем на семантичку везу са идентичним језичким средством из језика опште комуникације) (Белов 2018: 84; Полекаускас 2017: 130). Беспреводну семантизацију Белов пореди са тумачењем лексема у речницима, истичући њихову сличност.

Семантизација у великој мери помаже бржем усвајању термина, стога представља важан сегмент наставе страног језика струке. Поред преводне семантизације, наставник упућује полазнике на асоцијативне и конотативне везе језика опште комуникације са конкретном

терминологијом, у циљу постизања терминолошких знања код полазника.

Када је реч о језику струке, у наставној пракси најчешће су заступљене преводна и беспреводна семантизација. Навешћемо пример усвајања термина *балочный держатель* који представља део хеликоптера. Српски еквивалент гласи *држач носача* (Перишић 1980: 224). Наставник објашњава настанак придева *балочный* од лексеме *балка* (српски: *греда*) и именице *держатель* од глагола *держать* (српски: *држати*, у овом случају *носити*). Представници струке у пракси користе професионализам *предасти носач*. Занимљив је и пример професионалног жаргонизма *зажимные клещи*. Српски еквивалент који је фиксиран у речнику гласи *полужна клешта* (Чистоградов 1997: 390), док се у пракси чешће користи израз *смрт клешта*, који у речнику није забележен. Наставник објашњава настанак придева *зажимный* од именице *зажим*, што значи *чврст стисак*. У овом случају потребно је скренути пажњу на међујезичку хомонимију (руски *клещ* у српском језику значи *крпељ* и није у семантичкој вези са српским изразом *клешта*). Додатна објашњења често су потребна и током првог дела курса који је посвећен језику опште комуникације. Навешћемо још један пример начина обраде термина и семантизације: српски еквивалент за уређај *бортовой самописец* гласи *авионски регистратор лета (жарг. црна кутија)* (Перишић 1980: 884). Полазници курса (представници струке) објашњавају функцију и принцип рада овог уређаја, те на тај начин „дешифрују" руски назив *самописец*. Овакав приступ доприноси развијању способности језичког наслућивања, паралелно са разумевањем текста и вештином превођења.

Примери семантизације у речницима

Питања терминологије и терминографије разматраћемо на примеру јединог нама доступног ваздухопловног речника: *Енглеско-руско-српскохрватског Ваздухопловног речника* (Чистоградов 1997). *Ваздухопловни речник* Чистоградова састоји се од две веће целине: преводног речника (прва целина) и пет прилога.

Прва целина представља речник у којем су дати само руски и српски преводни еквиваленти без њихове дефиниције и контекстуалне употребе. Семантизација је преводна и повремено сликовна, илустрована цртежима и схемама. Друга целина састоји се од пет прилога. У Прилогу 1 дате су скраћенице на енглеском језику, дешифроване и преведене на српски језик, док су у Прилогу 2 представљене скраћенице на руском језику и њихово

дешифровање, али без преводне семантизације. Прилог 3 састоји се од два мања дела. Први део почиње од а) дефиниција за стандардизовање појмова *ūтање лета* које су одређене од стране Организације међународне цивилне авијације (ICAO), б) описног означавања процената и фонетског алфабета на енглеском, руском и српскохрватском језику, док се у другом делу тог прилога даје преводни терминолошки речник типова ваздухоплова и ракетна техника. Прилог 4 садржи терминолошки речник који тумачи врсте алата и електронских делова, док су у прилогу 5 дате таблице за прорачунавање мерних јединица.

Навешћемо неке од примера из Прилога 3 и Прилога 4 (342–390), ради илустрације сликовно-преводног модела семантизације у овом речнику, али и ради допуне у виду професионалних жаргонизама које овај речник не садржи.

Када говоримо о деловима хеликоптера и авиона навешћемо преводе термина са руског на српски из *Ваздухоūловногī речника* Чистоградова (1997) и преводног *Руско-сриūскохрваūскогī војногī речника* М. Перишића (1980). У речнику Чистоградова можемо их наћи у Прилогу 3. Поред званичних термина навешћемо и професионалне жаргонизме. У *Ваздухоūловном речнику* за термин на руском под бројем 6. *привязочные ремни* дат је српски превод *каишеви за везивање* (Чистоградов 1997: 342), док се у пракси употребљава лексема *уūртач*. Овај израз није забележен у речницима, већ егзистира у усменој професионалној комуникацији. *Руско-сриūскохрваūски војни речник* даје нешто прецизнију варијанту професионализма – *ūадобрански уūртач* (Перишић 1980: 455). Руски назив *втулка несущего винта* Чистоградов семантизује као израз *ūлавчина ūлавногī роūора и команда корака* (Чистоградов 1997: 357). У *Руско-сриūскохрваūском војном речнику* дат је израз *аūомаūт ūромене корака крака (ūлавногī роūора хеликоūтера)* (Перишић 1980: 20), док се у пракси користи лексема *ūерекос*, која је заправо русизам, настао трансфером (непосредним преузимањем) из руског језика. Обратићемо пажњу још и на термин *муфта свободного хода*, што се код Чистоградова преводи као *квачило самообрūања (аūороūације)* (Чистоградов 1997: 357), док Перишић даје више варијанти за поменути термин – *сūојница*, *коūча*, *ūрсūен*, *зīлавак*, *шав*, *колено*, *муф*, *сūона*, *зīлоб*, *наīлавак* (Перишић 1980: 510). Ваздухопловни техничари у пракси најчешће користе израз *муф* или *сūојница*. Руски термин *стабилизирующие хвостовые плоскости* у речнику Чистоградова преведен је као *рейни сūабилизаūори*

(Чистоградов 1997: 357). Ваздухопловни техничари у свакодневној пракси користе израз *репна купа*, *стабилизаторска греда*.

Када је реч о ловачком авиону, термин *обтекатель* преведен је као *сливник* (Чистоградов 1997: 360–361). Професионални жаргонизам гласи *конус репа авиона*, *аеродинамичка капа*.

Приликом навођења алата, за руски назив *трещётка* дат је српски еквивалент *чеврљаљка*, док се у пракси среће професионални жаргонизам *крцкалица* (Чистоградов 1997: 390). Код Чистоградова је назив алата *винтовой съёмник* преведен на српски као *извлакач*, док се у пракси користи германизам *радапциљер* (Чистоградов 1997: 390). Лексема *кусачки* семантизује се као *оштра клешта*, док се у пракси користи израз *сечице* (Чистоградов 1997: 390). У речнику је наведен израз *дуљоноса клешта*, док је у пракси присутан израз *шпиц клешта* или русизам *круглољупци*, дакле фонетски адаптирани преузети руски назив (Чистоградов 1997: 390).

Речници махом не бележе овакве професионалне жаргонизме. Они егзистирају у свакодневној пракси и професионалној комуникацији стручњака из сфере војног ваздухопловства, у првом реду међу техничарима и авиомеханичарима. У том контексту веома је важна сарадња између преводилаца (филолога) и представника конкретне струке, с обзиром на то да се у војним речницима презентују претежно стандардизовани терминолошки изрази који се ређе користе у пракси. Приликом превођења техничке документације преводилац се сусреће са проблемима изазваним диспропорцијом између употребе стандардизованих термина фиксираних у речницима и професионалних жаргонизама који су више и чешће заступљени у пракси. Сарадња са представницима ваздухопловне струке свакако би могла бити од помоћи у попису већег броја професионалних жаргонизама, као и изради речника ове врсте. У наставној пракси користе се постојећи речници који представницима струке помажу у разумевању стручних текстова и доприносе бољем усвајању стандардизованих термина, али то не искључује потребу за проширивањем постојећих или стварањем нових речника чију би основу чинили професионални жаргонизми.

Закључак

У раду смо покушали да сагледамо досадашња достигнућа у обради термина и стекнемо увид у правце даљег развоја израде терминолошких речника.

На основу ове анализе долазимо до закључка да важност ваздухопловства (како цивилног, тако и војног) намеће потребу усмеравања пажње на лексиколошки, тј. терминографски аспект. Постоји потреба за одређеним бројем речника из ове области, једнојезичних, двојезичних и ужестручних терминолошких речника (нпр. речници за пилоте на хеликоптерима, речници за техничаре на радарима итд.), који би садржали стандардизоване термине, али и додатак са професионализмима и жаргонизмима у циљу обезбеђивања квалитетних превода стручних текстова, техничких описа, упутстава и сл.

Терминографија не стоји у месту. То је процес који се континуирано одвија јер се терминосистеми стално допуњују. Речнике би требало редовно ажурирати. То би свакако користило не само пилотима, већ и осталима који су запослени у ваздухопловству и авио-индустрији.

Библиографске референце

1. Азимов П. А. *et al.* (1975). Современное общественное развитие, научно-техническая революция и язык. У: Строкова, Г. В. (ed.) *Вопросы языкознания № 2*. Москва: Издательство «Наука», 3–11.
2. Ахманова, О. С. (1966). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия.
3. Белов, В. А. (2018). Способы наивного толкования лексического значения существительных. У: Новиков, В. М. (ed.) *Верхневолжский филологический вестник № 4 (15)*. Ярославль: ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 83–91.
4. БСЭ – Вавилов, С. И. (ed.) *et al.* (1946). *Большая советская энциклопедия. Том пятьдесят четвёртый*. Москва, Государственный научный институт: «Советская энциклопедия».
5. Виноградов, В. В. (1947). *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. Преузето са *http://books.e-heritage.ru/book/10077363* (приступљено 29. јула 2021).

6. Јовановић, В. (2016). *Срӣска војна лексика и ҭерминолоӣија*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
7. Левковская, К. А. (1962). *Теория слова, принципы её построения и аспекты изучения лексического материала*. Москва: «Высшая школа».
8. Лейчик, В. М. (2009). *Терминоведение. Предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом «Либроком».
9. ЛЭС – Ярцева, В.Н. (ed.) (1990). *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия. Преузето са *http://tapemark.narod.ru/les/509a.html* (приступљено 27. јула 2021).
10. Митрофанова, О. Д. (1985). *Научный стиль речи: проблемы обучения*. Москва: Руский язык.
11. Перишић, М. (1980). *Руско-срӣскохрваҭски војни речник.* Београд: Војноиздавачки завод.
12. Полекаускас, М. С. (2017). К вопросу о семантизации терминов в исторических нормативно-научных текстах У: Рябцев Д. Н. (ed.) *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 129–131.
13. Прохорова, В. Н. (1996). *Русская терминология (лексико-семантическое образование)*. Москва: Филологический факультет МГУ.
14. СРЯ – Евгеньева, А. П. (ed.) *et al.* (1999). *Словарь русского языка в четырёх томах*. Москва: Русский язык.
15. Флоренский, П. А. (1989). Термин. У: Гамкрелидзе, Т. В. (ed.) *Вопросы языкознания № 3*. Москва: Российская академия наук, 104–117.
16. Чистоградов, Ђ. (1997). *Енӣлеско-руско-срӣскохрваҭски ваздухоӣловни речник*. Београд: БИГЗ.
17. ЭСБЕ – Арсеньев, К. К. (ed.) *et al.* (1901). *Энциклопедический словарь. Том XXXIIA*. С.-Петербург: Типография Акц. общ. «Издательское дело» Брокгауз–Ефрон, 957–958. Преузето са *https://runivers.ru/bookreader/book10195/#page/4/mode/1up* (приступљено 27. марта 2021).
18. VL – Ratković, B. (ed.) *et al* (1981). *Vojni leksikon*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.

Драгана Радойчич

Терминография и семантизация авиационных терминов

Резюме

В статье рассматриваются вопросы терминографии и семантизации терминологических единиц в области военной авиации. Согласно более новым взглядам, терминография рассматривается как отдельный раздел науки, теоретическая основа которого лежит в изучении терминологии.

Граница между лексикологией, лексикографией, терминологией и терминграфией не является строгой, особенно между теоретической лексикографией и лексикологией, т.е. теоретической терминографией и терминологией.

Семантизация включает в себя способы толкования значения с помощью вербальных и невербальных средств. Можно выделить два основных способа семантизации: переводный и беспереводный (второй способ включает картинки, чертежи, а также описание с помощью уже знакомой лексики, ассоциаций, синонимов и антонимов, контекста).

Технологическое развитие способствует появлению новых терминов и профессионализмов, что требует новых специальных двуязычных глоссариев и терминологических словарей, т.е. узкопрофильных словарей профессионализмов.

Целью данной работы является описание и классификация терминов и профессионализмов в военной авиации, описание способов их семантизации, а также поиск направлений дальнейшего развития терминологических словарей. В статье используем методы классификации, сравнительный анализ авиационных терминов, анализ контекста.

Данное исследование может внести вкалд в сопоставительную лексикологию, технику перевода профессиональных текстов, а также в обучение русскому и сербскому языкам для специальных целей.

РАДОЈЧИЋ Ружица
Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија
ruzicaradojcic1@gmail.com

АНГЛИЦИЗМИ У ЈЕЗИКУ ВОЈНЕ ДИПЛОМАТИЈЕ (РУСКО-СРПСКА ПАРАЛЕЛА)

Сажетак: *Рад се бави англицизмима у руском и српском језику војне дипломатије. Под англицизмом подразумевамо речи или изразе преузете из енглеског језика, као и терминолошке јединице настале према енглеском моделу, преводном семантизацијом, калкирањем, трансфером, адаптацијом. Циљ нам је утврђивање начина настанка англицизама у руском и српском језику војне дипломатије, као и дефинисање преводних еквивалената у српском језику. Језик војне дипломатије представља ужестручни специјални подстил који обједињује језик дипломатије и војне струке. Екстралингвистички фактори (историјске околности, технолошки развој, политичке и војне интеграције) условљавају експанзију англицизама у руском и српском језику војне дипломатије. Истраживање може дати допринос проучавању лексикологије, конфронтационе фразеологије и терминографије.*

Кључне речи:

војна дипломатија
англицизми
адаптација
калкирње
трансфер

Увод

Предмет нашег интересовања у овом раду јесу позајмљенице из енглеског језика у савременом руском и српском језику војне дипломатије, као и покушај описа, пописа и анализе најчешћих англицизама и њихових деривата у овој сфери.

У српском језику није мали број позајмљеница из различитих језика, како словенских, тако и несловенских. Стицај различитих историјских околности проузроковао је и културолошка прожимања, што је довело до појаве страних речи и израза. На лексичком и морфолошком, а

неретко и на синтаксичком нивоу уочавамо латинизме, хеленизме, црквенословенизме, турцизме, русизме, галицизме, германизме, а у новије време и све већи број англицизама.

Проучавајући англицизме у хрватском или српском језику, Рудолф Филиповић сматра да је сасвим природно преузети, тј. позајмити реч из страног језика у ситуацијама када се из друге културе уводи појам, идеја или предмет, јер истовремено са тим процесом долази и до преузимања њихових назива који затим пролазе кроз степене адаптације: „Te se riječi u procesu jezičnog posuđivanja adaptiraju i integriraju u jezik primalac, pa kao posuđenice popunjuju prazna mjesta u vokabularu toga jezika“ (Filipović 1990: 15).

Филиповић такође истиче улогу језика посредника који у извесној мери утичу на облик англицизма у језику примаоцу (Filipović 1990: 22). Када је реч о пореклу англицизама на морфолошком нивоу, он скреће пажњу на уочавање и утврђивање карактеристика које се односе на врсте речи (Filipović 1990: 26).

Слично стање огледа се и у руском језику. Током историје, још од најстаријих времена, услед различитих околности, у руски језик су продирале речи и изрази из других језика, што спада у екстралингвистичке узроке појаве позајмљеница. Према времену њиховог појављивања М.И. Фомина разликује оне које су настале у периоду прасловенске заједнице или у староруском језику („ране позајмљенице“) и оне које су у руски језик улазиле сукцесивно, током дужег временског периода, укључујући и позамљенице карактеристичне за савремено доба. Приликом анализе порекла позајмљеница у руском језику, Фомина врши основну поделу на словенске и несловенске. Прве су у руски језик ушле из старословенског, као и из других словенских језика, док у други тип спадају хеленизми и латинизми, али и лексика која је у руски језик ушла из туркијских, иранских, скандинавских и западноевропских (романских и германских) језика (Фомина 1990: 167). У лингвистичке узроке језичког позајмљивања Фомина сврстава најпре потребу изворних говорника да допуне, продубе и прошире перцепцију, односно разумевање предмета, као и да детаљно разграниче семантичке и функционалне нијансе: «К языковым причинам заимствований относится прежде всего стремление носителей языка пополнить, углубить и расширить представление о предмете, детализировать понятия признака посредством разграничения смысловых и функциональних оттенков» (Фомина 1990: 181).

До половине XX века није забележен приметан утицај енглеског на српски, односно руски језик. У периоду после Другог светског рата,

а посебно последњих деценија XX века долази до велике експанзије енглеског језика у целом свету, посебно у областима као што су политика, економија, култура, филмска индустрија и сл. Ова доминација појачава се у последњој деценији прошлог века са променама у Европи и свету, посебно у међународној политици (геополитичке промене, политичке и војне интеграције), трговини, администрацији, а услед убрзаног технолошког развоја – и у стручној терминологији. Процес глобализације чини да енглески постане језик светских медија. Слично је и са комуникацијом у области дипломатије. До друге половине XX века француски је важио за главни језик дипломатије, да би ту улогу у новије време преузео енглески. Англицизми се све чешће срећу како у руском, тако и у српском језику. Са друге стране, поред очигледне и свеприсутне експанзије енглеског језика, морамо рећи да он не затвара своја врата пред позајмљеницама из других језика.

У војној дипломатији под англицизмом подразумевамо не само „особеност енглеског језика, реч или израз преузет из енглеског језика" (РМС 2011: 32), већ и терминолошке јединице руског и српског језика, које су у језику војне дипломатије настале семантичком (преводном) семантизацијом, калкирањем, директним преузимањем (трансфером), или према енглеском моделу.

Калк је у домаћој литератури најпре сматран преведеницом (Babić 1984: 10), или пресликавањем, тј. дословним преводом целе стране речи или неког њеног сегмента. Преводне позајмљенице сматрају се калковима и у тумачењу И. Клајна: „Поред непосредно пренетих (мање или више адаптираних) страних облика, утицаји других језика одражавају се и у виду такозваних преводних позајмљеница или калкова" (Клајн 2007: 179). Наводећи неке од калкова у којима су „стране основе замењене домаћим" (нпр. *медени месец* од енглеског *honeymoon*), Клајн сматра да језичко позајмљивање свакако обогаћује језик и да се калкирање може сматрати једним од „најважнијих извора лексичког богаћења" (Клајн 2007: 180), али такође скреће пажњу да у овом процесу треба постојати и одређена мера, посебно када је реч о позајмљеницама које могу нарушити структуру језика примаоца. У том контексту Клајн наводи и назив *Сава центар*, који сматра калком и „тешко сварљивим англицизмом", те препоручује „да у српском контексту треба да говоримо само о *Центру „Сава"*" (Клајн 2007: 181).

У литератури на руском језику разликују се морфолошки (творбени) и семантички калк (синонимски семантички калк). Морфолошки се

још тумачи као *хибрид* јер настаје додавањем домаћих афикса на корен стране речи. О семантичком калку може се говорити када домаћа реч која има исто или слично значење као страни еквивалент преузима ново значење из страног језика. Ова два основна типа лексичких калкова Фомина назива *творбени* (*лексичко-творбени*) и *семантички* (*лексичко-семантички*). Први су настали дословним превођењем сваке морфеме, тј. копирањем начина творбе (или настанка) и значења у језику из којег је ушла у руски језик, нпр. *наречие* (*ad+verbum*), *самодержец* (*auto+kratos+ōr*), *междометие* (*iter+jectio*). Семантички калкови су оне лексеме у којима се значење позајмљује из страног језика, нпр. *изысканный* (из француског *rafine*, што би одговарало српском *префињен*, *рафиниран*). Осим потпуних лексичких и семантичких калкова, руски језик познаје и полукалкове, тј. речи у којима се на корен страног порекла додаје руски афикс (најчешће суфикс), а код двотематских лексема један корен је преузет из страног језика, док је други руски. Фомина наводи примере: *гуманность*, *телевидение*, *радиопередача* (Фомина 1990: 179–180). У *Совјетском енциклопедијском речнику* А.М. Прохорова (СЭС) калк се тумачи као семантичка позајмљеница, тј. дословни превод структуре речи или синтагме: «заимствование из другого языка путём буквального перевода структуры слова или словосочетания: рус. ’впечатление‘ из франц. impression, рус. ’целиком и полностью‘ из нем. im Ganzen und Vollen» (Прохоров 1987: 529).

У овом раду наш циљ свакако јесте уочавање и анализа степена присутности и утицаја англојезичких лексема и идиома на руски и српски језик војне струке у ужој области војне дипломатије. Такође имамо намеру да у основним цртама класификујемо начин њиховог настанка у оба језика и дефинишемо преводне еквиваленте у српском језику. Англицизме из области војне дипломатије ексцерпирали смо из *Корпуса савременог српског језика* и *Националног корпуса руског језика*, затим интернетских издања штампаних медија на српском и руском језику, као и докумената затвореног типа који су нам били доступни. Новинарски функционални стил прати савремене друштвене трендове и веома добро осликава новије појаве у језику медија.

Очекујемо да би ово истраживање могло дати резултате у проучавању лексикологије, конфронтационе фразеологије, лексикографије и терминографије, а реализоваћемо га методом контрастирања, дескрипције, као и класификације у оквиру контекста.

Језик војне дипломатије

Језик дипломатије јесте подстил административног (административно–пословног) функционалног стила (руски: *официально–деловой стиль*). Реч је о нормираном систему језичких јединица са специфичном употребом, што у првом реду подразумева међународну комуникацију, дипломатску кореспонденцију, документацију, разговоре, преговоре. За ову врсту усмене и писмене комуникације карактеристична је употреба језичких клишеа, посебно у дипломатским нотама. У језику дипломатије преовлађује језичка етикеција уз умереност, прецизност и протоколарност, што подразумева употребу стереотипних фразеологизама.

Језик војне струке (војна терминологија и војни професионализми) подразумева систем језичких јединица са специјалном употребом у различитим гранама ове струке. Попут термина из језика других струка, војни термини и професионализми настали су како терминологизацијом лексема из језика опште комуникације, деривацијом, калкирањем, тако и позајмљивањем термина из страних језика. Без обзира на то што је реч о веома затвореном терминолошком систему, научно-техничка достигнућа условљавају појаву нових војних термина.

Језик војне дипломатије можемо дефинисати као ужестручни специјални подстил, субјезик који је карактеристичан за комуникацију у ужем професионалном кругу, тј. у оквиру војног дипломатског кора. Лексика ове струке спада у струковни функционалностилски комплекс (Кончаревић 2014: 19–21), стога можемо рећи да овај подстил представља систем језичких јединица које у одређеној мери обједињују језик дипломатије и језик војне струке, те као такве чине основу LSP (језика са специјалном употребом) у овој сфери. С обзиром на то да језик војне дипломатије овако посматран представља хибрид војне терминологије и језика дипломатије, његове карактеристике обухватају оба ова система. Узимајући у обзир чињеницу да језик медија, као и промене које су у међународној политици настале крајем XX и почетком XXI века утичу и на ову делатност, у језику војне дипломатије (како у српском, тако и у руском) уочавамо и појаву најновијих позајмљеница из енглеског језика.

Задатак војне дипломатије састоји се у успешном реализовању и одржавању усмене и писмене комуникације са представницима војних изасланстава других земаља, као и са ресорним министарством у земљи пријема. Такође је од велике важности успостављање и одржавање контаката не само са представницима оружаних снага земље пријема, већ и са страним војним изасланицима у циљу развијања пријатељских

односа и војне сарадње. Писмена комуникација подразумева у првом реду дипломатске ноте. Усмена комуникација односи се у првом реду на личне контакте (дипломатски пријеми и сличне ситуације) и службено комуницирање телефоном. На овај начин врши се и прикупљање неопходних података, а данас су они доступни и у медијима: „Процене [...] указују да се данас око 90% података прикупља легалним путем, коришћењем средстава јавног информисања, непосредним контактима са грађанима и официрима једне државе […], а само 10% података се прикупља на класичан обавештајни начин“ (Зечевић 1990: 139).

Лексички, морфолошки, синтаксички ниво (основне карактеристике)

У руском језику војне дипломатије на лексичком и морфолошком нивоу издвојићемо једну од карактеристика која се односи на употребу девербативних именица (*нераспространение*, *развёртывание*, *запрещение*, *поражение*, *разоружение*, *предотвращение*, *сдерживание*). Готово идентично је и у српском језику (*нешире̄ње*, *развијање*, *забрана*, *униште̄ње*, *разоружање*, *спре̄чавање*, *одвраћање*).[1] Употреба облика инфинитива такође је одлика језика ове струке, мада је за српски више карактеристична *да-конструкција* (*да* + *пре̄зен̄т*: *да реализује*, *да испо̄љи*, *да по̄штӯје*, *да гарантӯје*).

Абревијатуре су такође једна од морфолошких карактеристика које се уочавају у дипломатској и војно-дипломатској комуникацији. У оптицај улази све већи број скраћеница из енглеског језика. Реч је о абревијатурама које означавају називе организација, департмана, заједница, група, назива докумената. Неке од ових скраћеница остају у оригиналном облику, док се неке преводе на српски, односно руски језик. О њима ће бити речи касније, у делу рада који говори о начину настанка новијих англицизама у руском и српском језику војне дипломатије.

За синтаксички ниво карактеристичне су синтагме, тј. полилексемне терминолошке јединице, настале спајањем лексема у семантичке целине које се састоје од две, три или више компонената (Дегтяренко 2017: 35).

1 У последње време уз девербативну именицу *нешире̄ње* егзистира и англицизам *непролиферација* (Споразум о нешире̄њу нуклеарног оружја / Споразум о непролиферацији нуклеарног оружја; руски: Договор о нераспространении ядерного оружия), од енгл. Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons – NPT).

Такође се често срећу и партиципске конструкције у руском језику, које су у српском знатно ређе заступљене.

На нивоу реченице као сложеније синтаксичке структуре, у језику војне дипломатије најчешћа је употреба кондиционалних, концесивних, декларативних и теличних (намерних) реченица.

Период друге половине, односно последње четвртине XX века и убрзани технолошки развој намећу потребу познавања страних језика. Убрзо енглески језик постаје савремена lingua franca, што олакшава комуникацију на међународном и интернационалном нивоу. Услед ових околности у новије време опада доминација француског језика у сфери дипломатије.

Начини настанка англицизама у војној дипломатији и најчешћи примери

Све веће присуство англицизама у руском и српском језику војне дипломатије условљено је екстралингвистичким факторима у које пре свега спада политичка и војна интеграција земаља чланица НАТО-а, као и сарадња осталих земаља које нису чланице ове алијансе. Званични језици НАТО-а данас су енглески и француски, али због своје распрострањености, енглески постаје заједнички језик комуникације између представника земаља чланица Северноатлантског савеза, као и оних ван њега.

Постоје четири најчешћа начина преузимања језичких јединица из других језика, конкретно из енглеског: а) преводна семантизација, б) комбиновани (творбено-семантичко калкирање), додавање домаћих афикса на енглески корен или целу лексему, в) директно преузимање оригиналне енглеске лексеме уз фонетску и морфолошку адаптацију структури језика примаоца (руског, односно српског), тј. трансфер, г) настанак лексеме према енглеском језичком узору. Као што је поменуто, преузимање, односно позајмљивање лексема из другог језика подразумева процес адаптације у складу са структуром језика примаоца. Када је реч о директном преузимању, тј. трансферу, најчешће долази само до фонетског прилагођавања, док су промене у значењу минималне или нулте. Филиповић и Менац ову појаву називају *нулта семантичка екстензија*: „Nulta semantička ekstenzija pripada primarnim promjenama i označuje da nema promjena u značenju za vrijeme transfera modela u anglicizam“ (Filipović, Menac 1996: 114). У вези са бројем значења англицизма насталог

на овај начин, може се рећи да је он једнак броју значења преузетог модела, а најчешће је реч о моносемичности: „To je u većini slučajeva jedno značenje, koje se prenosi u transferu iz engleskog modela u ruski anglicizam" (Filipović, Menac 1996: 115)

Када говоримо о преводним еквивалентима, најчешће је заступљено калкирање, односно дословни превод, што је карактеристично у првом реду за полилексемне термине. Такође није ретко ни непосредно преузимање, тј. трансфер. Ређе је заступљен описни превод, а срећу се и случајеви транскрипције и транслитерације (Дегтяренко 2017: 37).

Најпре ћемо навести примере појмова енглеског порекла, насталих преводном семантизацијом у руском и српском језику војне дипломатије.

Један од полилексемних терминолошких израза у енглеском језику, карактеристичан за политички дискурс, као и за језик војне дипломатије, гласи *Peacekeeping mission (peace mission)*. У руском језику његов еквивалент гласи *Миротворческая миссия*, што указује на начин настанка преводном семантизацијом, као и у српском језику, где гласи *Мировна мисија*. Наводимо неколико примера.

(1) В высокоразвитом демократическом государстве должна быть другая, профессиональная армия, способная помимо защиты государства выполнять ещё и *миротворческие миссии*, а также активно участвовать в антитеррористической деятельности (НКРЯ: «Известия», 02.05.2003).

(1') У високо развијеној демократској држави требало би да постоји још једна војска, професионална, која је у стању да, поред одбране државе, обавља још и *мировне мисије*, као и да учествује у антитерористичким акцијама. (прев. Р.Р.)[1]

(2) Извештај, међутим, не поставља кључно питање: који су суштински задаци *мировне мисије* и може ли једна организација састављена од представника толиког броја нација да испуни задатке? (КССЈ: „Политика", 21.09.2000).

Слични су и примери англицизама који су у руском и српском језику настали преводном семантизацијом, калкирањем или трансфером. Навешћемо терминолошки израз *round of negotiations*, који је у руски и српски језик директно преузет као дословни превод (руски: *раунд переговоров*, српски: *рунда ūреīовора* или *рунда разīовора*).

1 Примере смо са руског превели на српски језик.

(3) Через считанные часы начинается первый *раунд переговоров* России с США и НАТО о гарантиях безопасности. <*https://yandex.ru/turbo/vz.ru/s/world/2022/1/9/1137911.html*> (приступљено 09. јануара 2022).

(3') Свега неколико сати дели Русију од прве *рунде преговора* са САД и НАТО-м о безбедносним гаранцијама.

(4) После прве *рунде преговора* Београда и Приштине остварен напредак, сложили се шефови преговарачких тимова. <*https://www.rts.rs/page/stories/sr/story/9/politika/855192/kraj-prve-runde-pregovora.html*> (приступљено 20. новембра 2021).

(5) Јуче је у Женеви започела осма, веровало се и последња, *рунда разговора* две стране, али није немогуће да због усаглашавања детаља око којих није постигнут договор буде организована и девета (КССЈ: „Политика", 12.11.2009).

По овом моделу настали су и следећи терминолошки изрази: *deterrence policy* (руски: *политика сдерживания*, српски: *политика одвраћања*), затим *nuclear deterrence* (руски: *ядерное сдерживание*, српски: *нуклеарно одвраћање*), *constructive dialogue* (руски: *конструктивный диалог*, српски: *конструктивни дијалог*), *International military cooperation* (руски: *Международное военное сотрудничество*, српски: *Међународна војна сарадња*), *Military-technical cooperation* (руски: *Военно-техническое сотрудничество*, српски: *Војно-техничка сарадња*).

Термин *nuclear warheads* у руском језику гласи *ядерные боеголовки* (слагање као идентични творбени модел у оба језика), док је у српском језику реч о преводној семантизацији: *нуклеарне бојеве главе*. Навешћемо још два примера преводне семантизације, односно калкирања: *military confrontation* (руски: *военное противостояние*, српски: *војна конфронтација*), *pocket-size drone* (руски: *малогабаритный дрон*, српски: *џепни дрон*).

Следећи полилексемни терминолошки изрази и њихове абревијатуре такође су настали преводном семантизацијом: израз *International Security and Assistance Force (ISAF)* у руском језику гласи *Международные силы безопасности и содействия (ИСАФ)*, а у српском језику *Међународне снаге за безбедност и помоћ (ИСАФ)*, односно *Снаге за подршку међународној безбедности*. Конкретно у овом случају реч је о трансферу абревијатура, где директно преузимање оригиналне скраћенице сведочи о англојезичком пореклу датог назива.

У овом контексту поменућемо још један пример трансфера. Реч је о преузетој абревијатури која је у руском језику добила морфолошке карактеристике индеклинабилне именице, док се у српском језику понаша као абревијатура са писањем падежних наставака после цртице. То је абревијатура НАТО (NATO – *North Atlantic Treaty Organization*; руски: НАТО – *Организация Североатлантического договора*, *Североатлантический Альянс*. У српском језику: НАТО – *Орīанизација Северноатлантскоī сйоразума*; *Орīанизација северноатлантскоī уīовора*; *Северноатлантски савез*, *Северноатлантска алијанса*).

Следе примери који потврђују извесне разлике између руског и српског језика пре свега у начину настанка, односно преузимања англицизама и њихове адаптације. Издвојили смо три основна модела.

Почећемо од примера у којима руски језик користи свој терминолошки израз независно од енглеског, или преводну семантизацију, док је у српском присутан директно преузети енглески термин или дословни превод. Реч је о енглеским изразима *shuttle diplomacy*, *frendly fire* и *collateral damage*. Израз *shuttle diplomacy* у руском језику гласи *челночная дипломатия*, док је српски језик директно преузео синтагму из енглеског језика – *шатл дийломатија*; израз *frendly fire* у руском језику гласи *огонь по своим*, док је у српском језику реч о хибридном случају директног преузимања (трансфер) и превода: *йријатељска ватра*; израз *collateral damage* у руском језику гласи *побочный* / *сопутствующий ущерб* (преводна семантизација), док је српски језик директно преузео и дословно превео ову синтагму (*колатерална штета*).

Супротно од претходног, у наредном примеру руски језик користи директно преузимање и дословни превод, док српски језик има свој израз који је настао преводном семантизацијом. Енглеска полилексемна терминолошка јединица *Theatre of War* (или *Theater of War*) у руском језику реализује се као *театр военных действий*, док српски језик чешће користи преводну семантизацију (*бојиште*, *бојно йоље*, односно *фронт*). У руском језику постоји израз *поле боя*, али га све више потискује поменути англицизам. Примећујемо да у домаћим медијима последњих неколико година егзистира и дословни превод *театар борбених (војних) дејстава*. Ово објашњавамо управо продором англицизама у језик медија, када је реч о ауторским чланцима, односно интерференцијом, уколико је реч о преводу са енглеског или руског језика.

(6) Тиме би се обезбедило да нагомилани ратни арсенал буде на располагању у сваком тренутку – без потребе да се, у случају ратне кризе, урачунава време транспорта са дањих локација у *театар* потенцијално *борбених дејстава*. <*https://www.pecat.co.rs/2014/10/tenkovi-sad-prvi-put-na-granici-rusije/*> (приступљено 28. децембра 2021).

Наредни примери илуструју модел преводне семантизације и дословни превод, тј. трансфер. Реч је о терминима: *fire control system* и *strike force*. У руском егзистира израз *система управления огнём*, у српском – *систем управљања ватром*. Друга синтагма (*strike force*) у руском језику гласи *ударная сила*. Српски језик користи трансфер: *ударна сила*.

(7) Његов се метод састојао у обнављању некадашње славе, а главно средство било му је нуклеарна force de frappe (*ударна сила*), номинално усмерена не само против Совјета, већ уперена у свим правцима, како према Западу, тако и према Истоку (КССЈ: „Политика“, 17.04.2001).

(8) Војни стручњаци који заговарају оформљење војне *ударне силе* ЕУ, врше притисак не би ли, најпре, пристале да интервенишу изван својих граница – бране границе европске заједнице, потом и њене интересе широм света. (КССЈ: „Политика“, 25.09.2007).

(9) Главная *ударная сила* – батальон морской пехоты. (НКРЯ: «Известия», 2002.05.07).

(9’) Главну *ударну силу* представља батаљон морничке пешадије.

У руском *Војном енциклопедијском речнику* Н.В. Огаркова (ВЭС) термин *ударная сила* тумачи се као „способност јединица да противнику наносе масивне ударе“: «способность войск (сил) наносить мощные удары по противнику» (Огарков 1983: 762). Поред тога што се израз *ударна сила* користи као термин у техничким наукама, он је карактеристичан и за војну терминологију, како у српском, тако и у руском језику. У војном дискурсу значење ове синтагме поима се као *потенцијал*, односно *капацитет* (одбрамбени потенцијал, одбрамбени капацитет, ниво способности људства и степен наоружање војске, оружаних снага државе), што нам потврђују и претходно наведени примери.

Закључак

Из ексцерпиране грађе можемо закључити да се у руском и српском језику војне дипломатије уочава све већи број англицизама. У раду смо поменули само неке од примера који се чешће срећу у пракси.

Ова појава уочљивија је у другој половини XX века, тачније у његовој последњој четвртини. Узроци овог процеса најчешће су екстралингвистичке природе, услед научног и технолошког развоја, као и због политичке и војне интеграције земаља чланица НАТО-а. Свакако је чињеница да језик дипломатије трпи утицај политичког дискурса, из којег је одређени број термина ушао у сферу војне дипломатије.

Када је реч о начину настанка англицизама у руском и српском језику војне дипломатије, као најчешће моделе уочавамо преводну семантизацију и калкирање, поред трансфера (директног преузимања) и стварања нове лексеме према енглеском моделу. Када говоримо о калкирању, најчешће имамо у виду дословни превод или творбено-семантичко калкирање.

Тешко је у овом тренутку рећи да ли језик војне дипломатије садржи више англицизама у руском или у српском језику, с обзиром на чињеницу све израженије доминације енглеских назива за међународне организације, асоцијације, споразуме, документа, као и за поједине врсте модерног наоружања или ратовања. У савременом тренутку овај процес се одвија континуирано. Треба напоменути да за модерно руско наоружање постоје руски називи и паралелни називи по НАТО стандарду, али то је већ сфера војне терминологије у ужем смислу, односно гранична област између језика војне дипломатије и језика уже војне струке. Независно од опште тенденције, у руском језику се уочава чешће присуство преводне семантизације енглеских термина, у односу на трансфер.

С обзиром на примере које смо презентовали, свакако можемо закључити да ова тема не губи своју актуелност, те је у том смислу погодна за даља конфронтациона лексиколошка и фразеолошка истраживања.

Библиографске референце

1. Babić, S. (1984). Njemačke prevedenice u hrvatskom ili srpskom jeziku. У: J. Јерковић (ed.) *Лексикографија и лексикологија*. Матица српска, Институт за српски језик, Нови Сад – Београд, 9–14.
2. Дегтяренко, К.А. (2017). «Структурно-семантические особенности и способы перевода терминологической лексики военного дискурса (на материале англоязычных периодических изданий)». У: Леонтьева Т. В. (ed.) *Научный диалог № 5*. Екатеринбург: ЦНИОП, 33–43.
3. Зечевић, М. (1990). *Војна дипломатија*. Београд: Војноиздавачки и новински центар.
4. Клајн, И. (2007). Избор речи и обрта. У: Ивић П. (ed.) *et al. Српски језички приручник, 4. изд*. Београд: Београдска књига, 165–203.
5. Кончаревић, К. (2014). *Руски језик у комуникацији и мисији цркве: Функционални стилови, ресурси, жанрови*. Београд: ПБФ.
6. Огарков, Н.В. (ed.) *et al.* (1983). *Военный энциклопедический словарь (ВЭС)*. Москва: Военное издательство.
7. Прохоров, А.М. (ed.) *et al.* (1987). *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
8. РМС (2011). *Речник српскога језика*. Матица српска. Преузето са <*https://archive.org/details/recnik-srpskoga-jezika-2011/page/32/mode/2up*> (приступљено 19. априла 2021).
9. Filipović, R. (1990). *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: porijeklo, razvoj, značenje*. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
10. Filipović, R., Menac, A. (1996). Semantička adaptacija u Rječniku anglicizama u ruskom jeziku: teorija i primjena. *Croatica Vol. 26 No. 42/43/44/1995-6*. Zagreb: Filozofski fakultet, 111–124.
11. Фомина, М.И. (1990). *Современный русский язык. Лексикология*. Москва: Высшая школа.

Скраћенице

1. КССЈ – *Корпус савременог српског језика на Математичком факултету Универзитета у Београду* <*http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html* >
2. НКРЯ – *Национальный корпус русского языка* <*https://ruscorpora.ru/new/*>
3. Прев. Р.Р. – превела Ружица Радојчић

Ружица Радойчич

Англицизмы в языке военной дипломатии (русско-сербская паралель)

Резюме

Предметом исследования в нашей статье являются англоязычные терминологические лексемы в языке военной дипломатии в русском и сербском языках.

Под англицизмом понимаем не только «особенность английского языка, слово или выражение, заимствованные из английского языка» (РМС 2011: 32), но и терминологические единицы, созданные по английской модели, перевод, калькирование, трансфер лексем из английского в русский и сербский языки.

Целью нашего исследования было определение степени присутствия англоязычной лексики в русском и сербском языках военной дипломатии, способ их образования в обоих языках и определение переводческих эквивалентов в сербском языке.

Язык дипломатии, как подстиль официально-делового функционального стиля, представляет собой систему профессиональных терминов, характеризующихся речевым этикетом и точностью выражения.

Под языком военной профессии подразумевается система языковых единиц со специальным употреблением (специальной целью) в различных видах данной профессии.

Язык военной дипломатии – это специальный подстиль, характерный для общения в узко профессиональном кругу военно-дипломатического корпуса, объединяющий языки дипломатии и военной профессии.

Технологическое развитие в двадцатом столетии подразумевает важность английского языка, который как лингва франка современного общества облегчает коммуникацию на международном уровне. Экстралингвистические факторы, такие как политические и военные интеграции, вызывают экспансию англицизмов в русском и сербском военно-дипломатическом языке.

Результаты нашего исследования могут найти применение в областях лексикологии, конфронтационной фразеологии и терминографии.

ЈЕЗИК СТРУКЕ У ДИГИТАЛНОМ ПРОСТОРУ ››

LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE DIGITAL SPACE ››

ЈАЋОВИЋ Јелена
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија
jelena.jacovic@filfak.ni.ac.rs

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У ИТ СЕКТОРУ – НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ И ИЗАЗОВИ[1]

Сажетак: *У раду се анализира нова тенденција француског језика струке – све већа присутност у ИТ сектору која неминовно води ка ревизији универзитетских програма. Француски језик струке у Републици Србији је до сада био заступљенији у друштвено-хуманистичким него у техничко-технолошким наукама. Међутим, све већи број франкофоних фирми из области информационих технологија тражи кадрове са знањем француског језика. Спроведено истраживање показује који су то језички елементи неопходни за овладавање специјализованим дискурсом ИТ сектора, у којем правцу би требало развијати курсеве француског језика струке на матичним департманима, а све са циљем да студенти буду компетитивнији на тржишту рада.*

Кључне речи:

француски језик, језик струке, дискурс информационих технологија

Увод

Француски језик, као језик струке, представља други језик у дипломатији, а трећи у пословном свету (извор: *http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde*) – дакле, далеко је присутнији у друштвено-хуманистичким наукама (туризам, економија, право/дипломатија) него у техничко-технолошким. Заступљеност француског језика струке на високошколским установама у Републици Србији показује сличне тенденције (уп. Vujović 2015: 581). Појава нових трендова у запошљавању показује, међутим, да се стање на терену мења. Све већи број франкофоних фирми из области информационих технологија тражи младе кадрове који поседују знање француског

1 Овај рад је настао у оквиру пројекта *Романистика и словенски језици, књижевности и културе у контакту и дисконтакту* (бр. 1001-13-01).

језика, те се стога велики број свршених студената Француског језика и књижевности запошљава у ИТ сектору. Ова појава неминовно привлачи пажњу и указује на неопходност ревизије програма француског језика струке који је у понуди на матичним департманима. У раду се анализирају подаци прикупљени анкетирањем свршених студената Француског језика и књижевности Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Анализирани подаци би требало да покажу који су то лексички, прагматичко-комуникациони елементи и текстне врсте неопходни за овладавање специјализованим дискурсом ИТ сектора, односно које су реалне потребе за познавањем француског језика ИТ-а на радним местима на којима су се студенти нашли. То би, надаље, требало да буду смернице за прилагођавање курсева француског језика струке на матичним департманима, како би студенти могли да одговоре на нове изазове које диктира тржиште рада.

Француски језик и информационе технологије

Досадашња истраживања француског језика струке у домену информационих технологија (*le français de l'informatique*) су махом била из терминолошко-традуктолошке перспективе. У центру пажње истраживача је пре свега био проблем односа према семантичким позајмљеницама – у којим случајевима је неопходно прихватати изворни облик енглеског термина, а када, и у којој мери, је потребно термин прилагодити француском језику (Humbley 1987). Интересантно је запажање Елизабет Ик (Élisabeth Eek) која сматра да франкофони стручњаци у међусобној комуникацији треба да користе француску терминологију, а да у међународној комуникације користе енглеске термине (Eek 1998: 4).

Од самог почетка проучавања језика информатичких технологија француски лингвисти разматрају оправданост неологизама[1] у овој стручној области и констатују да се измене у лексичком пољу одвијају на три начина: речи се директно позајмљују и користе без икаквог прилагођавања датог облика, адаптирају се француском систему било морфолошки или фонетски, или се преводе, што изазива највише

1 Интересантно је напоменути да је француски термин за компјутер, *ordinateur*, позајмљеница из теологије. Француски огранак компаније IBM је затражио превод термина *computer* од универзитетског професора Ж. Переа који је преузео термин из израза « Dieu, Grand Ordinateur du monde » (Marcellesi 1973: 63).

полемике у стручним круговима (Marcellesi 1973: 60). Предлажу се различита решења за најфреквентније појмове попут *софтвер* и *хардвер*: *programmoïde* и *mécanoïde* (Lambert-Carey & Shapiro, 1967: 126) или *matériel* и *périgramme* (Horguelin 1969: 104). Овакви покушаји нису уродили плодом јер је пре свега сама стручна јавност одређивала сврсисходност употребе неког појма водећи се критеријумима економичности тј. давањем предности краћим терминима или сиглама, затим њиховом способношћу да лако праве изведенице, као и у којој мери су термини распрострањени (De Schaetzen 1990: 172). Међутим, осамдесетих година је Француска асоцијација за стандардизацију (AFNOR) издала листу француских еквивалената енглеским терминима и они су у највећој мери усвојени, на пример: фр. *d'arrère-plan*, енг. *background* ; фр. *numérique*, енг. *digital*; фр. *génie logiciel*, енг. *software engineering* (Ferre 1988: 428).

Током каснијих истраживања, констатовано је да су термини из информатичких технологија са енглеског језика у француски улазили на четири начина (Costăchescu 2012: 141): 1. простом семантичком екстензијом, уколико реч постоји у оба језика (енг. *menu*, *icon*; фр. *menu, icône*), 2. преводом енглеског термина који је настао метафоричком или метонимијском употребом неке речи и у француском се користи његов кореспондент (енг. *mouse,* фр. *souris;* енг. *desktop,* фр. *bureau*), 3. стварањем нових термина што има предност да се избегава двосмисленост али се често дешава да су ти термини нетранспарентни (енг. e-*mail*, фр. *courriel*; енг. *software,* фр. *logiciel*) и 4. прављењем семантичких калкова, метафора или адаптација попут енг. *phishing*, фр. *hameçonnage*, *filoutage*; енг. *clipboard*, фр. *presse-papier*. Истраживања која се тичу дискурзивних врста и комуникационог контекста у потпуности изостају, као и уџбеник[1] који би систематично радио на развоју свих компетенција потребних за функционисање у домену овог језика струке.

Анализа потреба у контексту француског језика струке

Француски језик, као језик струке, карактерише неколико различитих приступа. Било да је то „француски за професионалне намене" (*français à visée professionnelle*), „француски језик за посебне

1 Постоји приручник *Informatique.com* (Oddou 2010) за самосталан рад у издању *CLE International* који покрива уску област корисничког интерфејса и никако не може бити довољно информативан за запослене у ИТ фирмама.

намене“ (*français sur objectifs spécifiques - FOS*)[1] или „француски језик струке“ (*français de spécialité*)[2] у сваком од ових приступа је неизоставно прва фаза анализа потреба која указује на разлику између тренутних и жељених компетенција ученика (Mourlhon-Dalliès 2008: 194). Према Манжиант и Парпет, приликом појаве интересовања за новим доменом неког језика струке, потребно је јасно и прецизно дефинисати контекст његове употребе, тј. направити попис комуникативних ситуација у којима се он користи. Затим се анализа потреба наставља кроз упознавање културолошке димензије комуникације, али је неопходно и пропратити динамику промене тих потреба будући да оне еволуирају како курс одмиче (Mangiante & Parpette 2004: 23). У случају овог истраживања анализа потреба је могла да покрије само прву етапу и делимично другу јер француски језик у ИТ сектору на овим просторима тек почиње да се изучава.

Оквир и хипотезе истраживања

Повод за ово истраживање је била чињеница да је до сада преко 40 студената са Департмана за Француски језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Нишу пронашло посао у ИТ сектору. Будући да је Департман почео са радом школске 2012/2013. године и у просеку има 25 до 30 студената по генерацији, овај број студената запослених у једном сектору неминовно побуђује пажњу.

На основним студијама постоје укупно четири изборна предмета који се тичу језика струке и то на трећој и четвртој години, али ниједан од њих се не бави француским језиком струке у информационим технологијама. У питању су области дипломатије и пословне комуникације у којима је, осим туризма, француски језик највише заступљен: *Језик струке 1: француски за међународне односе, Језик струке 2: француски за пословну комуникацију*. Поред ових предмета постоје и *Методика наставе страног језика струке и универзитетског француског 1* и *Методика наставе страног језика струке и универзитетског француског 2* као предмети који

1 Разлика између *француског за посебне намене* и *француског језика струке* се образлаже различитим пореклом иницијативе за њено извођење, као логика „потражње“ компанија које желе да обуче своје стручњаке и логика „понуде“ коју нуде универзитети током формирања будућих стручњака. (Mangiante & Parpette 2004: 10)

2 У српском језику је то генерички назив за читаву област.

управо оспособљавају будуће професоре француског језика за квалитетно осмишљавање и спровођење курсева језика струке. На мастер академским студијама такође постоји предмет *Француски језик у функцији струке* који заправо представља најпогоднији оквир за прилагођавање програма новим тенденцијама, као и предмет на докторским студијама *Језик науке и струке у теорији и пракси*.

Дакле, студенти запослени у ИТ компанијама који су учествовали у истраживању нису имали предзнања стечена током факултетског образовања о овом домену језика струке. Они су запослени у компанијама које покривају различите домене унутар области информационих технологија (NCR, Ascendik, Quest, Exela Technologies, Trizma, Webelinx и Synechron) било да је реч о софтверским или BPTP (Business Processes and Technology Provider) аутсорсинг компанијама. Полазне хипотезе овог истраживања су биле да се француски језик користи у коминикацији са клијентима и са колегама у пословном окружењу, као и да су, у различитој мери, заступљене све врсте језичких компетенција. Претпоставља се и да вокабулар који се користи превазилази уски домен хардверске и софтверске терминологије.

Истраживање је спроведено у фебруару 2021. године у онлајн формату и одговорило је 24 испитаника, од којих је 21 завршило основне и мастер студије, а троје је у тренутку истраживања још увек било на мастер студијама Француског језика и књижевности. Упитник је био послан путем мејла и садржао је десет питања која су била отвореног типа:

1) Како се зове компанија у којој радите?
2) Који је назив Вашег радног места? Да ли можете укратко да га опишете?
3) Да ли одлазите на посао или радите онлајн?
4) Да ли на француском језику комуницирате са колегама? Писмено или усмено (комуникација уживо, путем мејлова, друштвених мрежа, телефона, писања различитих типова докумената, итд.)?
5) Да ли на француском језику комуницирате са клијентима? Писмено или усмено (комуникација уживо, путем мејлова, друштвених мрежа, телефона, писања различитих типова докумената, итд.)?
6) Поређајте следеће језичке компетенције по фреквенцији по којој их користите: читање, писање, слушање, причање, превођење.
7) Стручни вокабулар који користите везан је за … ? (Навести прецизно област нпр. делови кућних апарата, делови компјутера,

других уређаја, компјутерски програми/апликације, итд.)

8) На који начин сте овладали вокабуларом неопходним за Ваше радно место?
9) Колики је степен знања француског језика тражен од Вас на самом почетку (по Заједничком оквиру за европске језике Б1, Б2, Ц1, Ц2)?
10) Које апликације / онлајн изворе бисте препоручили за учење француског језика у ИТ сектору?

У наставку су анализирани резултати истраживања.

Резултати истраживања

Спроведена анкета је била отвореног типа јер је било неопходно добити што више информација будући да француски приручници за језик ИТ струке готово и да не постоје, а ни стручна литература на француском не пружа увид у комуникацију унутар овог домена, нарочито за радна места која не подразумевају програмерска знања, већ тестирање апликација или техничку подршку.

Резултати истраживања показују да је 24 испитаника навело седам различитих радних места чији су описи заиста разноврсни. Једина ствар која им је била заједничка је назив који је неизоставно био на енглеском језику. Па тако имамо *Business Analyst* који обавља комуникацију са клијентима и пише спецификације за даљи развој софтвера представљајући тако спону између програмера и реалних захтева тржишта, затим *Business Development Representative* који ступа у контакт са клијентима који тестирају пробну верзију програма/апликације, истражује нове тржишне тенденције и прави стратегије даљег развитка. Радно место *Quality Analyst* подразумева осмишљавање и спровођење тестирања квалитета софтвера, проналажење грешака[1] и обезбеђивање квалитета финалног производа. То је прилично креативан посао где је задатак да се различитим сценаријима предвиди што већи број употреба софтвера и да се на време открију евентуални недостаци. *Search Engine Specialist (SEO)* врши оптимизацију сајтова тако да они постану видљивији за претраживање. Сличан опис има и *ASO specialist* (*App Store Optimizer*) који подразумева истраживање кључних речи потребних за оптимизацију претраге апликација попут *Google Play Store* и сл. У оквиру овог радног места постоји и опција *Customer*

1 У француском језику се, за ову врсту грешке (дефекта), користи идентичан термин као и у енглеском – *bug* (m).

support & Translator која подразумева преношење информација од корисника ка програмерима како би се отклонили постојећи проблеми у раду апликација, као и писање и превођење садржаја потребних за апликације. Унутар аутсорсинг компанија које изнајмљују своје услуге другим предузећима, најчешће је реч о агентима техничке подршке (*Help Desk Specialist*) и агентима кол центра (*Call Center Agent*) који свој посао обављају преко телефона.

Када је реч о употреби француског језика на радном месту, одговори су веома варирали. Од оних који на тренутним радним местима и са колегама и са клијентима у комуникацији користе искључиво енглески (нпр. *ASO specialist*) и у писаном и у усменом облику, до оних који раде у комплетно франкофоном окружењу и у оба случаја користе искључиво француски језик (нпр. *Business Analyst* који је на пројекту седишта компаније које се налази у Паризу и комуницира са тамошњим клијентима). Осим тога, присутни су и случајеви радних места (њих седморо чак) на којима се са колегама комуницира на српском или енглеском, ако су у питању инжењери којима је потребно проследити информације ради даљег унапређивања софтвера, а са клијентима на француском. Свакако, најчешћа су радна места на којима се користе комбиновано или француски и српски језик или енглески и француски језик. То је био случај код 15 од 24 испитаника.

Тражено познавање француског језика се кретало од Б1 до Ц1 или нарочити ниво знања француског по Заједничком европском оквиру за језике није био ни захтеван (у 50% случајева).

Језичке компетенције које употребљавају на својим радним местима су, такође, прилично разноврсне и често условљене конкретним пројектом на коме се тренутно ради. Слушање и причање је најфреквентније на свим радним местима (код свих 24 испитаника), а затим следе читање и писање код 16 испитаника, док је код њих 8 на другом месту превођење. Усмена комуникација се најчешће одвија телефоном или путем платформи за онлајн комуникацију (што је случај код 18 испитаника), али наравно и уживо. Када је реч о врстама писане комуникације које су заступљене, то су најпре различите врсте имејлова који могу бити упућени колегама, надређенима/претпостављенима или клијентима, дакле, њихов степен формалности може да варира. Појављују се, такође и различите врсте извештаја у слободнијој форми које је потребно саставити како би се нпр. колеге програмери обавестиле о реакцијама клијената на њихове програме/апликације. Поред тога, писана комуникација обухвата и

формуларе за попуњавање, где је потребно изнети све информације прецизно и сажето. Превођење је најмање заступљена, али и даље присутна компетенција. Преводе се информације добијене од клијената ради оптимизације програма, затим се преводи кориснички интерфејс програма или се преводе упутства програмерима према којима треба да се одвијају даља усавршавања софтвера. Најчешће су то преводи са француског на енглески и обрнуто – са енглеског на француски језик.

Информације о употреби стручне лексике су најисцрпније. Изненађујуће је колико је заправо вокабулар који се користи разноврстан – ускостручна лексика везана за информатичке садржаје чини само један сегмент. Радна места која подразумевају корисничку подршку (понекад су то фирме које се баве куповином и продајом половних ствари) захтевају познавање најширег спектра предмета за свакодневну употребу или колекционарских предмета (ЦД-ови, књиге, плоче, видео-игрице) што је лексика коју студенти већ свакако познају. Техничка подршка фирмама које користе уређаје попут фискалних каса, штампача, скенера, рутера или неких андроид уређаја обухвата лексику везану за делове поменутих апарата. Ова врста подршке може да буде и за уређаје беле технике, па су испитаници наводили да им је било потребно и познавање лексике везане за рад и делове веш машине (*tambour, tuyau d'évacuation, essorage*) или шпорета (*plaque à induction*, *grille*), као и алата за поправку (*gabarit à perçage, clé Allen*). За радна места која подразумевају тестирање софтвера лексика такође излази из строго информатичких оквира и може да буде из области осигурања (стамбено осигурање и осигурање возила) или из области банкарства (софтвери за различите типове банкарских трансакција). Коначно, лексика која се тиче компјутерских програма и апликација подразумева термине везане за методе, врсте и нивое тестирања (*boîte blanche, noire ou grise*), као и за писање тест сценарија и тест случајева. Нека од радних места подразумевају и познавање појмова из дигиталног маркетинга и оптимизације веб страница.

Највећи део испитаника (њих 21 од 24) је имао обуку у компанији која их је припремила за рад, али су морали и самостално да се усавршавају уз помоћ онлајн речника и глосара попут *https://www.docteurordinateur.com/dictionnaire-de-termes-techniques-informatiques.html*, *https://www.dgdr.cnrs.fr/bo/1999/01-99/431-bo0199-vocabulaireinformatique.htm*, *https://www.linguee.com/english-french*. Наравно, сви наглашавају да им је од великог значаја била помоћ искуснијих колега и да су највише ствари научили кроз сопствено искуство.

Закључци и правци даљег деловања

Анализа употребе француског језика у домену информационих технологија показала је да је сасвим могуће наставне програме француског језика струке на матичним департманима прилагодити новим тенденцијама у запошљавању. Резултати истраживања су потврдили полазне хипотезе о значајном присуству француског језика у усменој и писаној комуникацији, као и о разноликости лексике која превазилази ускостручни ИТ домен. Први корак у осмишљавању курсева би свакако требало да буде детаљнија анализа писане и усмене комуникације унутар овог стручног дискурса. Тачнијим увидом у комуникацију са клијентима и интерну комуникацију међу запосленима, у мери у којој је дозвољено, али и кроз појединачне разговоре са њима, могуће је стећи прецизнију слику о употреби француског језика у овом стручном домену. На основу тога би се, у наредној етапи, могао израдити силабус предмета који би помогао да се савладају врсте текста у употреби, а нарочита пажња била би усмерена на усмену комуникацију која се одвија посредством компјутера или телефона. Овај вид усмене комуникације представља специфичан изазов, стога је неопходно укључити вежбе слушања које се одвијају кроз компликованије комуникационе канале попут телефона или компјутера којима недостаје непосредан контакт, док би се писана комуникација фокусирала на извештаје, формалне имејлове и осталу документацију.

Неминовно је да се професор француског језика ИТ струке упути у основне појмове ове области. Ако се најтраженија радна места односе на тестирање софтвера сасвим је логично да за кратко време и наставник језика може да стекне нека знања о основним појмовима, будући да обука за ова радна места не подразумева програмерска предзнања, већ курсеве од неколико месеци. Садржаји који се нуде на најпосећенијим порталима који имају материјале везане за језик струке попут *TV5 Monde*, *RFI savoirs*, *NumériFOS* и *PointFLE* пружају прилично опште информације које се углавном тичу коришћења интернета и друштвених мрежа, тако да оне у овом случају не могу бити од помоћи.

Француски језик у ИТ сектору представља ново поље истраживања унутар француског језика струке које је потребно надаље детаљно изучавати како би се организовали квалитетни курсеви из овог домена. Из тог разлога би се могла узети у обзир и сарадња са Француско-српском привредном комором преко које би се успоставила директнија комуникација са франкофоним ИТ предузећима и организовали

евентуални стажеви студената. У сваком случају, треба искористити јаку мотивацију студената за учење француског језика ИТ струке која је стимулисана жељом за компетитивношћу на тржишту рада и реалним могућностима запослења.

Библиографске референце

1. Costăchescu, A. (2012). Comment créer une terminologie ? (Lexique de l'informatique). *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, 5, 141–155. Преузето са *https://gerflint.fr/Base/RU-Irlande5/adriana.pdf* (приступљено 28. јула 2021.)
2. De Schaetzen, C. (1990). La langue de l'informatique. *Culture technique*, 21, 166–172. Преузето са *http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/29804* (приступљено 28. јула 2021.)
3. Eek, É. (1998). La langue française de l'informatique envisagée depuis une perspective américaine. *Meta*, 43(3), 455–462. Преузето са *https://doi.org/10.7202/002698ar* (приступљено 28. јула 2021.)
4. Ferre, A.-G. (1988). Terminologie de l'informatique. *Meta*, 33(3), 427–438. Преузето са <*https://doi.org/10.7202/002741ar* (приступљено 28. јула 2021.)
5. Horguelin, P. A. (1969). Hardware et software : le mot de la fin. *Meta*, 14(2), 103–104. Преузето са *https://doi.org/10.7202/003102ar* (приступљено 28. јула 2021.)
6. Humbley, J. (1987). L'emprunt sémantique dans la terminologie de l'informatique. *Meta*, 32(3), 321–325. Преузето са *https://doi.org/10.7202/003158ar* (приступљено 28. јула 2021.)
7. Lambert-Carey, G. & A. Shapiro (1967). Terminologie de l'informatique. *Meta*,12(4), 125–127. *https://doi.org/10.7202/004124ar* (приступљено 28. јула 2021.)
8. Marcellesi C. (1973). Le langage des techniciens de l'informatique : quelques aspects de leur vocabulaire écrit et oral. *Langue française. Les vocabulaires techniques et scientifiques,* 17, 59–71. Преузето са *https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_17_1_5621* (приступљено 28. јула 2021.)
9. Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris: Hachette FLE.

10. Mourlhon-Dalliès, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris: Les éditions Didier.
11. Oddou, M. (2010). *Informatique.com*. Paris: CLE International.
12. Vujović, A. (2015). Položaj francuskog jezika na nefilološkim fakultetuma u Srbiji. U: Cakeljić, V, Vujović, A. i Stevanović, M. (ur.) *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost.* Beograd: Fakultet organizacionih nauka, 581-588.

Jelena Jaćović

Le français de spécialité et les technologies informationnelles – nouvelles tendences et défis

Sommaire

L'objet de cet article est l'analyse d'une nouvelle tendance dans le français de spécialité – sa présence dans le secteur des technologies informationnelles. Le français de spécialité était largement plus présent en Serbie dans le domaine des sciences humaines et sociales que dans les sciences techniques. Pourtant, un nombre croissant d'étudiants qui ont terminé leurs études de la langue et littérature françaises trouve l'emploi dans les sociétés francophones de conseil en systèmes d'information. L'enquête effectuée auprès de nos ex-étudiants trouvant l'emploi dans ce secteur a montré quelles sont les compétences pragmatiques et communicatives, ainsi que lexicales nécessaires pour bien maîtriser la communication dans ce domaine. Les résultats de cette recherche devraient donner des pistes pour une adaptation des cursus universitaires destinés aux futurs professeurs de français afin ils se rendent plus compétitifs sur le marché de l'emploi.

KOVAČEVIĆ Darko
University of East Sarajevo, Faculty of Electrical Engineering/
Academy of Music, Bosnia and Herzegovina
dax1978@gmail.com

CREATION OF ART MUSIC ESP ONLINE COURSES IN MOODLE CMS

Abstract: *The aim of this paper is to present and describe the creation of Art Music English for Specific Purposes (ESP) online courses by using the Moodle course management system (CMS) as a central software tool. In the introduction, the features and specificities of Art Music ESP are presented. It is followed by the description of the key elements, purposes and function of online language courses. The central part is dedicated to the Art Music ESP online course creation, from the software used (Moodle and other tools), initial requirements and course planning, over the preparation and design of course elements and units, to its practical use. In the conclusion, besides a paper summary, some general ideas and recommendations relating to the development of wider systems of Moodle-based ESP online courses and the possible benefits of such systems are made.*

Keywords:

Moodle CMS, Art Music, ESP, online course, creation

Introduction to Art Music ESP

In the description of English for Special Purposes (ESP) given by Paltridge and Starfield, it is stated that it "refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain" (2013: 2). Bawarshi and Reiff, identify the focus "on studying and teaching specialized varieties of English, most often to non-native speakers of English, in advanced academic and professional settings" as its primary feature" (2010: 41). Krzanowski and Day use the words from its name to create the definition of ESP, noticing that it "involves teaching and learning the specific skills and language needed by particular learners for a particular purpose", so that "the P in ESP is always a professional purpose – a set of skills that learners currently need in their work or will need in their

professional careers" (2011: 5). Finally, Richards and Schmidt observe ESP as "the role of English in a language course or programme of instruction in which the content and aims of the course are fixed by the specific needs of a particular group of learners" (2010: 198).

The notion of Art Music ESP implies a specific type of ESP which is taught within the higher education system and primarily intended and dedicated to the dealing with the knowledge and practical use of specific terminology and language structures which are considered as convenient, understandable and appropriate for the discourse community of art music professionals. Aside from the fundamental knowledge of terminology, implying the English translation equivalents of expressions, terms and phrases learned and mastered by the students during their vocational education, it also includes the appropriate knowledge transfer, regarding the lexical-grammatical and discursive characteristics of the textual materials from the art music register as well as the acquaintance with the most significant and distinctive genres and types of texts and the entire range of topics that they may include, from their mother tongue to English. It is necessary that, within such a transfer, some sort of a balance in the teaching process has to be made between the learning of language itself and the learning about the specific art music register components, imposing the need for the teaching materials and overall contents to be prepared, organized and used with great care in terms of covering different areas of language, from morphology and syntax, via semantics and pragmatics to discourse analysis and genre analysis. Nonetheless, there are other components, based mostly on the extracurricular "reality", i.e. the world outside the classroom, which also needs to be considered in the entire process of Art Music ESP teaching process, and are significant for a successful implementation of an Art Music ESP course in general and the preparation, selection and use of the contents such a course consists of. Among such components, the most significant are the knowledge of general English gained within the primary and secondary education systems, and the number of lessons allocated to the subject per week during a semester or an entire academic year.

At the practical performance of the Art Music ESP classroom teaching process, precise and clear goals need to be defined and set in such a way that they can be implemented and performed during the time allocated for the lessons within the entire curriculum. However, it is also a good thing to save some teaching (classroom work) time for the harmonization and equalization of students' knowledge in General English, especially in the field of grammar and vocabulary.

Online Language Courses

To increase and expand the amount and contents of relevant teaching materials delivered and presented to students, create and improve the opportunities for guided and controlled extracurricular activities to be performed by the students, and, generally, overcome the limitations and issues caused by the (very often) insufficient amount of time allocated to the classroom teaching within the curriculum, courses and activities to be performed via the Internet (online) may often present very useful and appropriate tools and solutions, particularly if we take into account that smartphones, tablets, laptops, and personal computers, together with fast, cheap or free Internet connection which is mostly widely available, are commonly used by young people involved in higher education, as a consisting, integral part of their educational, vocational and everyday life, reality, and overall existence.

The COVID-19 pandemics which emerged in 2020 has irreversibly influenced the human society on a global level in innumerous ways, as well as almost all the aspects of human life. One of the areas that has been passing through complex and dramatic changes has been the system of higher education, with the forced need to migrate the entire teaching process from the physical and direct classroom work with students into the virtual reality consisting of online lessons, classrooms and courses. Such a migration and transition had to be performed very fast in order to keep the teaching process alive and continued, so that the academic year which had been in progress could be finished appropriately, with the students gaining the amount of knowledge and information sufficient to study for and take the exams. Nevertheless, on a larger level and in the light of the emerging global trends, tendencies and needs connected to online learning and teaching, the courses which have been designed, created and implemented should be treated, "packed" and prepared as complete solutions, i.e., as fully functional online teaching resource which exist, last and can be used as appropriate and fully functional alternatives to traditional classroom courses, regardless of the COVID-19 pandemic context.

There are some authors who have already observed and discussed various aspects of teaching English Language online due to the COVID-19 pandemic, such as Almekhlafy (2020), who investigated the perceptions of students toward the Blackboard application used as the mere tool in the process of learning Preparatory Year English courses at Saudi Universities and the impact of the students' perceptions on the use of Blackboard, and Hadiyanto, Kurniawan, and Juwita (2020), whose study aimed to investigate university

teachers' confidence and perception of the effectiveness of teaching English from General through e-learning in Indonesia.

In the individual case of teaching the Art Music ESP via the Internet, by means of creation of online courses, which is the topic relevant to the paper, there was a set of actions which had had to be executed before the courses were created, designed and implemented, primarily regarding the course creation process planning and the overall organization of an online course. In the process, a mitigating circumstance has been the fact that a language, treated in general as a teaching subject, can be expressed logically, easily and bidirectionally, through the contents essentially consisting of spoken and written texts, which can be easily digitized, presented and distributed over the Internet in the form of different materials included an online course.

Creation of Art Music Online Courses: Organization and Planning

At the beginning of writing about the online course organization and planning, it is very important to present the most important information on the subjects which, together, make the Art Music ESP course taught at the Academy of Music, University of East Sarajevo, and for which the online courses have been made. Namely, the course is taught in the first two years of undergraduate study (first four semesters) at both study programs (Vocal-Instrumental and Musical-Pedagogical-Theoretical) and organized into two two-semester subjects (English Language 1 and 2). There are two lessons per week (2x45 minutes) in all four semesters, 15 weeks in a semester, which makes a total of 120 lessons in two years. Both English Language 1 and English Language 2 cover different art music related topics, with the continuous and gradual increase in terms of the complexity of lessons and students' activities, gained knowledge, work and achievements. More precisely, the textual materials included in the English Language 1 syllabus cover the topics from the main theoretical fields of music studies, such as the History of Music, Musical Instruments, Theory of Music, Harmony, Counterpoint, Musical Forms, Solfeggio, Musical Performance, Musical Criticism, etc. The key points of English grammar (morphology and basic syntax) are taught within the English Language 1 course, as well. The textual materials included in the English Language 2 syllabus essentially deal with the same general topics, but the texts are more complex, observed and analyzed through the genre they belong to, such as overview, review, criticism, interview, encyclopedic unit, musical analysis,

abstract/summary, journal article, magazine article, professional paper etc. More details about the course and the contents of individual subjects can be found in (Kovačević 2019: 400-403). In the year when the online courses have been created and implemented for the first time (summer semester of the academic year 2020/21), there was a total of 24 first year students attending the online course in English Language 1, while there were 27 second year students attending the online courses in English Language 2.

The initial idea regarding the planning and creation of online courses in Art Music ESP was the gradual creation of a system of courses for both subjects (English Language 1 and 2) with individual courses for each of them, in such a way that the creation of courses would start with the course units and materials planned for the summer semester (which was in progress in the time of the course creation), and then continued with the units and materials planned for the teaching process in the winter semester. An online course in general has been envisaged as a centralized online platform, or, better to say, an organized set of online tools and materials with a central basis, thus providing both the possibility of real-time, live and direct communication with students and the opportunity for them to access and/or download the course materials (including the recorded videos of lectures and PowerPoint presentations with the recorded narration) and complete and submit written assignments at any time. As such, the courses have practically been a combination of online interaction with students in real time and the activities to be performed and completed in their extracurricular time, still remaining fully standalone and packed with all the necessary teaching materials, considering the worst possible scenario in which the student(s) or the teacher cannot present/attend the lessons in real time due to inaccessibility, technical or health issues.

Due to the fact that the current legislation in Bosnia and Herzegovina does not regulate and permit online taking of exams at state universities imposing the necessity that all the exams have to be taken "physically" in the classrooms on the faculty/university premises, with both the lecturer and the students present, the designed courses have not contained any mechanisms and systems for assessment and grading, except the attendance records and the records relating to the completion, submission and evaluation of given assignments.

The central basis of the courses, within which each of the courses is divided into units with appropriate teaching materials and assignments, also containing the records related to the attendance and work on the given assignments has required a great deal of planning, together with many

preparatory actions which actually preceded the creation of course units and the entire courses, including the digitization, recording and making of materials to be included in the courses. The actions will be described in more detail in the text that follows. On the other hand, there has been the other, supplementary part of the courses, in the form of a video conferencing tool linked with the central basis by means of hyperlinks, providing live, direct, real time interaction with students in order to simulate the speaking part of the work in a classroom (lectures, grammar and speaking exercises), to a degree it can be performed in the virtual environment.

Tools for Course Design and Implementation

Regarding the software, the two most fundamental ingredients used in the course creation have been the tools generally used and implemented by the University of East Sarajevo and its individual organizational units. The most important one is Moodle, as a free comprehensive learning management system providing the complete solution for the creation of the central basis of the courses, with all the necessary elements. On the other hand, there has been Jitsi Meet, as a free video conferencing tool for the creation of virtual classrooms in real time. Nevertheless, especially in terms of information exchange and the creation, design, and distribution of course materials, some other services and software have also been used, such as social networking platforms, email, Word, PowerPoint, Google Drive, YouTube, and VSDC Free Screen Recorder.

Moodle stands for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. It was founded and developed by Martin Dougiamas in 2002, and designed to provide educators, administrators, and learners with an open, robust, secure, and free platform to create and deliver personalized learning environments. Moodle is a user-friendly Learning Management System (LMS) that supports learning and training needs for a wide range of institutions and organizations across the globe, being the most widely used LMS in the world. Its modular nature and inherent flexibility make it an ideal platform for both academic and enterprise level applications of any size[1]. In the author's previous papers (Kovačević 2008, Kovačević 2021), different aspect and uses of Moodle in the context of ESP teaching have been discussed.

1 Adapted from the original text: *What is Moodle™?:The Comprehensive Moodle™ Learning Management System (LMS) Guide,* available at *https://ethinkeducation.com/what-is-moodle-guide/* and accessed on 24 May 2021. The author of the text and the publication year are unknown so it could not be listed in the References section.

In the case of the creation and design of the online courses in question, and due to the requirements of Moodle as a system, it has been very important that, in the moment of the course creation, the Faculty of Electrical Engineering in East Sarajevo[1] had Moodle installed and set on its own server (https://moodle.etf.ues.rs.ba/). It was necessary that the administrators initially create the Art Music ESP courses and give the lecturer the appropriate course administration privileges which allow the design, development, running, implementation and administration of the courses, and also to have all the Academy of Music students registered on it. After that was completed, all the course design actions that followed have become the responsibility of the lecturer, implying a great deal of planning and various preparatory actions before the actual creation of individual course units.

Jitsi Meet is an open-source video conferencing solution which can be used for free without the need for opening any account. If it is used on Windows PCs or laptops, it is enough to open a web browser, go to https://meet.jit.si/ and create a video conferencing (class)room by giving it a unique name, and then simply distribute its address as a hyperlink (in the form https://meet.jit.si/uniquename) to the desired participants (students) who can then access the room in the same way, that is through a web browser. In the case of Android devices, there is an application available for download on the Play Store which should be installed on a device, and then course creation and access can be performed in it. Besides the elementary video conferencing features (chatting with webcam and microphone on or off), Jitsi Meet also enables the sharing of a desktop, presentations, application windows, folder contents etc. It also provides the exchange of messages and emojis during an online lesson, by means of its integrated chat feature. Its settings also give numerous useful options for real time online courses, such as the video recording (to use that, it is necessary to have a Dropbox account, because the video is recorded there), live stream, sharing of a video to YouTube and details on every individual course participant (Speaker stats)[2]. It generally runs smoothly on different connection

1 Besides the work at the Academy of Music, the author's primary work position is at the Faculty of Electrical Engineering at the University of East Sarajevo. At the time of the course creation, that faculty had better and more developed resources for online learning then the Academy of Music and, due to that, these resources were used for the creation and hosting of the courses.

2 Adapted from the original text: *Jitsi Meet Handbook*, available at *https://jitsi.github.io/handbook/docs/intro* and accessed on 24 May 2021. The author of the text and the publication year are unknown so it could not be listed in the References section.

types and speeds, without major interruptions and with acceptable sound delay.

As it has already been said, some general services and software have also had to be used in the course creation and implementation, as auxiliary or supplementary tools. Thus, email and social networks (primarily Facebook, by means of the previously created closed groups for students of every year) have been used to inform the students about the course creation, details and login procedure, as well as for sharing and distribution of information during the course. The digitalized copies of the course content (lessons and exercises) have been made in Microsoft Word, while PowerPoint has been the appropriate tool for the creation of grammar presentations with recorded narration. Google Drive, as a free online file storage service, has been used for uploading of additional course materials in different text, image, audio and video formats and the sharing of such materials within Moodle course units by means of direct download hyperlinks. Finally, the role of VSDC Free Screen Recorder has been the creation of the lesson presentation videos, by simultaneous recording of the narration and the lesson text seen in a Microsoft Word window. Such videos would later be uploaded and published on the dedicated YouTube channel and linked within appropriate Moodle course units. YouTube has also been the source of video materials on different topics relevant to the contents of individual units, to be discussed in spoken form or written about within different assignments.

Art Music ESP Course Design and Implementation

The general concept of an online course design is to make an Internet version of a classroom course, which contains all the materials and components an Art Music ESP course should consist of, including both the classroom work (presentations of lessons and grammar, exercises in grammar and speaking), and monitored and guided extracurricular activities: reading comprehension, writing and speaking (related to the appropriate textual and audiovisual materials from the course units), and, in the first course (English Language 1), a practical overview of grammar.

In the creation of the basic, central permanent and standalone part of a course, the course units have been the fundamental element of the design process, following the syllabus and the teaching materials planned for every individual week. In that way, a new unit has been made every week during the fifteen weeks of the semester, so that, at the end, a complete course with fifteen units consisting of all necessary teaching materials has been completed.

To create and design a course unit, there are numerous actions which have to be performed. Some of them precede the course unit creation and design. Such actions are as follows:

- digitization and adaptation of basic textual content (lessons) and their preparation in docx format (usually performed by text typing or with the assistance of OCR software);
- digitization of lesson exercises, also in docx format and
- making (recording) of lesson presentation videos in VSDC Free Screen Recorder and their upload to YouTube.

When grammatical areas are covered within the teaching units (as in the English Language 1 course), there are two more preparatory actions:

- creation of a PowerPoint presentation for a specific grammatical area and
- recording the narration related to the grammatical area in the background of slides from the presentation. (Kovačević 2021: 4)

After the execution of the preparatory actions, the creation of individual teaching units followed, corresponding to the units weekly envisaged for classroom and extracurricular work, which, together, make the design of the entire course. A teaching unit contains a few types of elements. First, there are texts and exercises related to them prepared in docx format, ready to be downloaded. The element that follows, essential for the course interactivity, monitoring, guidance and evaluation of the students' work are the activities. The activities occur in the form of the tests created as Moodle quizzes. Some of them correspond to exercises related to texts, while, in the case that a grammatical topic occurs within the unit, there are also appropriate grammar tests. Another part of a course unit are the translation tests and essay assignments, related to the lesson topic(s). Tests created as Moodle quizzes generally consist of tasks which are based on three different types of questions that Moodle provides (Essay, Matching, Embedded answers (Cloze)). The tasks in the form of Essay questions, functioning as open questions, imply the answers in the form of sentences or paragraph text, descriptions of terms, connecting terms and their definitions, translations, essays etc. In that way, the students are not given the opportunity to check the correctness and accuracy of their answers after taking a test, so that the lecturer needs to review each of the answers and provide students with the feedback containing the comments and evaluation of what has been done. On the other hand, the tasks such as Embedded answers (Cloze) and Matching enable the students to check the

accuracy of their answers after taking a test. As such, they are particularly useful for fill-in and matching exercises, as well as for different forms of grammar.

Completion of all the tests is compulsory for the students. It is treated both as the classroom activity and integral part of their online attendance to individual lessons. All the answers which the students have entered are recorded in Moodle and represent a precise insight into the presence of students in an individual online course, as well as into their practical work, activities, overall engagement and understanding of the teaching materials.

Video lectures about the textual content of lessons are an integral part of the teaching units. After they have been recorded, they are posted on a YouTube channel and linked to the appropriate teaching units on Moodle. There are also PowerPoint presentations of grammar units (with the recorded narration following the slide content) which are posted directly within a unit on Moodle and can be downloaded directly from there or watched online. Similarly, additional downloadable files in different formats are posted in units, either directly or, in case their size is larger, as hyperlinks from Google Drive, where they had been uploaded before sharing.

Finally, some teaching units contain links to YouTube videos on different topics to be discussed and elaborated by students, through speaking or in the form of an essay (by means of a quiz containing one or more Essay questions).

All the stated elements and components participate in the creation of standalone and comprehensive teaching units. These units, together, create an individual course striving to represent the classroom work and activities in virtual world.

During the initial creation of the courses, the students were informed about the creation and publishing of new course units, as well as about the adding of new components to units by means of email and Facebook groups once or twice a week. No time limits and restrictions regarding the completion of quizzes and other assignments were set, but the students are expected to have everything completed and submitted by the end of a semester, that is by the time a course has been completed. Moodle provides complete and very detailed statistical information in relation to that, both for individual students and entire groups.

Jitsi Meet platform has been used for live, real-time part of an online course. That part has been primarily performed by creating video conferencing "rooms" for live online lessons where students join in given time, by means of a previously distributed unique hyperlink, so that live, full time online lessons can be performed in a manner similar to the regular classroom lessons. A typical live online lesson includes, , the presentation of teaching materials

followed by spoken exchange of information with students, together with short discussions and speaking exercises. A common practice during a live online lesson is that one person speaks at a time, because of many practical and technical reasons, such as connection quality, server load, picture and sound quality, reduction of image and sound delays, as well as differences in the hardware devices which different students use to connect. Online lessons have commonly taken place once week, in the duration of 90 minutes and in the time range that corresponds to the "regular" weekly schedule and dynamics of classroom lessons.

Conclusions

The chain of events from the spring of 2020, emerging as a consequence of the COVID-19 pandemics, has demonstrated that it is possible for the entire world to get frozen in less than a month, for people to stay isolated in their homes for weeks and for the Internet to turn into the only possible channel for making social contacts, performing of work activities and enabling education in a continuous and uninterrupted manner at all three educational levels. Among various other teaching fields, the mentioned fact can be fully applied to the teaching of Art Music ESP at the university level.

Overviewed in the mentioned context, as well as more globally and generally, the online courses in Art Music ESP which have been presented and described in the previous sections, together with the other created online courses in different subjects taught at the Academy of Music in East Sarajevo, have had and are still having an extraordinarily important role regarding the keeping of the teaching process continuity. The general availability, intuitiveness and logic of their use, as well as the content itself, give the students the opportunity to acquire a satisfactory amount of knowledge in all the relevant Art Music ESP teaching components. In the following period, simultaneously with the normalization of the teaching process, more precise information could be obtained and given about the quality of the teaching process which was performed online, through the comparison of achievements and opinions of the students who had the Art Music ESP lessons via the Internet, with the results of students who studied in traditional classroom environment. It is certain that it might be an interesting direction or topic for some future research.

Relating to the possible future improvement steps, one of them surely could be performed at the level of the entire University of East Sarajevo

(where Moodle is a standardized LMS at all organizational units) by making an entire, unique and unified system of university level ESP courses in different fields, on the basis of specific courses taught within the organizational units of the University and their needs. Such a system would obtain and create various benefits to the students and their teachers, but also to the entire University, particularly regarding exchange of experiences, course materials and information. In that way, the ESP teaching process at the level of the entire University would be significantly improved and harmonized.

References

1. Almekhlafy, S. A. (2020). Online learning of English language courses via blackboard at Saudi universities in the era of COVID-19: perception and use. in *PSU Research Review*, , Downloaded from <https://tinyurl.com/4r5kantk>. (retrieved on 24 May 2021)
2. Bawarshi, S. and M. J. Reiff, (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.
3. Hadiyanto, H., Kurniawan, D. and M. Juwita (2020). Effectiveness and Teachers' Confidence in E-Learning Usage in Teaching and Learning English during Covid 19 Pandemic at a University, in: *Proceedings of the 4th International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2020).* Atlantis Press, pp. 273-277.
4. Kovačević, D. (2008). Primjena CMS-a Moodle u unaprijeđivanju nastave iz predmeta „Engleski jezik", in: Milojković, S. (ed.) *INFOTEH - JAHORINA 2008 - Zbornik radova*, Istočno Sarajevo: Elektrotehnički fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, pp. 508-512.
5. Kovačević, D. (2019). Design of an Art Music Related ESP Course Syllabus in the Contemporary Context, in: Stojković, N. (ed.) *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Vol. 7, No 3. Niš: Faculty of Philosophy, pp. 395-404.
6. Kovačević, D. (2021). Some Aspects of Online Teaching of Technical English in *2021 20th International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH) Proceedings*, IEEE, pp. 1-5.
7. Krzanowski, M. and J. Day (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Paltridge, B. and S. Starfield(eds) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes. Chichester*, West Sussex: Wiley-Blackwell.

9. Richards J.C. & R. Schmidt (2010). *The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Fourth Edition. London: Pearson Education Limited.

Darko Kovačević

Kreiranje online kurseva iz engleskog jezika za posebne namjene u oblasti umjetničke muzike upotrebom Moodle sistema za upravljanje kursevima

Rezime

Predmet ovog rada je predstavljanje i opisivanje kreiranja online kurseva iz engleskog jezika za posebne namjene vezanog za umjetničku muziku upotrebom Moodle sistema za upravljanje kursevima kao centralnog softverskog alata, kao i mogućnosti koje proizlaze iz korišćenja takvog kursa u nastavnom procesu. Kao osnova za rad su korišćeni kursevi kreirani za predmete Engleski jezik 1 i 2 na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Istočnom Sarajevu. U uvodu rada su predstavljene karakteristike i specifičnosti engleskog jezika za posebne namjene vezanog za umjetničku muziku. Nakon toga su opisani ključni elementi, svrhe i funkcije online kurseva jezika, karakteristike samog Moodle-a kao sistema za upravljanje kursevima, te drugi alati i programi koji su se koristili prilikom izrade i realizacija kurseva. Centralni dio rada posvećen je samom kreiranju jednog kursa, od početnih zahtjeva i planiranja, preko pripreme i osmišljavanja elemenata i jedinica kursa, do njegove praktične upotrebe. U zaključku, osim rekapitulacije onoga što je predstavljeno u radu, date su i neke opšte ideje i preporuke koje se odnose na razvoj širih sistema online kurseva i mogućih prednosti takvih sistema.

KRŽELJ Katarina
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija
kkrzelj@f.bg.ac.rs

DIGITALNI MEDIJI U FUNKCIJI RAZVIJANJA INTERKULTURNE KOMPETENCIJE U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: *Digitalni mediji doprinose razvijanju interkulturne kompetencije samo u određenim kontekstima koje ovi mediji omogućavaju. Stoga je neophodno ispitati na koji način se oni, kao sredstvo kulturno kontekstualizovane recepcije, produkcije i interakcije, mogu koristiti u institucionalnom učenju, odnosno na koji način se svakodnevne afordance digitalnih tehnologija mogu efikasno upotrebiti. Cilj ovog rada je da se pomoću analitičkog pristupa ukaže na mogućnosti upotrebe digitalnih medija za razvijanje interkulturne kompetencije u nastavi nemačkog jezika struke. U radu se razmatraju i preispituju određene oblasti onlajn komunikacije kao što su upotreba participativnih arhiva, umrežena interakcija i njihov potencijalni doprinos razvoju navedene kompetencije.*

Ključne reči:

digitalni mediji, interkulturna kompetencija, nastava nemačkog jezika struke

Uvod

Upoznavanje ciljne kulture i kritičko promišljanje sopstvene i tuđe kulturne determinisanosti predstavlja integralni cilj savremene nastave stranih jezika. Stavljajući na raspolaganje bogat, ali nesistematizovan arhiv artefakata strane kulture i raznovrsne alate za produkciju tekstova i interakciju u onlajn komunikaciji, digitalni mediji nude uvid u kulturne interpretativne obrasce i sistem orijentacije specifičan za određenu kulturu. Time što pružaju mogućnost za interakciju, produkciju i prezentaciju sadržaja, digitalni mediji mogu doprineti razvoju ne samo interkulturne, već i digitalne kompetencije, a pritom omogućavaju povezivanje formalnog i informalnog obrazovanja (Würffel 2020: 6). Oni nude mogućnost za tzv. „*learning in the wild*“, odnosno

za informalno učenje jezika u digitalnom prostoru, u zajednicama i mrežama, u socijalnim kontekstima koji omogućavaju interakciju. Takvi konteksti su u odnosu na kontekste u kojima se odvija formalno učenje nezavisni, budući da su slabo kontrolisani, nezavisni i didaktički neusmereni (Sauro&Zourou 2019: 2). Navedeni konteksti nude „interesting, and perhaps even compelling, opportunities for intercultural exchange, agentive action, and meaning making" (Thorne 2010: 144).

O potencijalu razvijanja interkultrune kompetencije kroz formalno i informalno učenje svedoče podaci da se sa interkulturnim sadržajima 80% učenika susreće u nastavi stranog jezika, a da u neinstitucionalnim uslovima 70% učenika te informacije dobija putem interneta (Momčilović 2013: 530). Budući da trenutno ni jedan drugi medij nema potencijal da u toj meri inicira interkulturne kontakte i informalno interkulturno učenje (Bolten 2010: 101) neophodno je istražiti moduse efikasne implementacije digitalnih medija u formalno učenje i upoznati učenike sa metodama i tehnikama koje će im omogućiti efikasno razvijanje interkulturne kompetencije tokom informalnog učenja.

Cilj ovog rada je da se kroz prikaz i kritičku analizu raspoložive stručne i naučne literature rasvetli potencijal digitalnih medija u razvijanju interkulturne kompetencije, da se ponudi moguća klasifikacija nastavnih materijala, resursa i alata, i da se predstave sadržaji i resursi pogodni za razvijanje ove ključne kompetencije.

Potreba za takvom analizom proizilazi iz činjenice da potencijal digitalnih medija za razvijanje ove važne kompetencije u postojećim stručnim i naučnim radovima nije u zadovoljavajućoj meri rasvetljen, pri čemu podaci empirijskih istraživanja ukazuju na to da se digitalni mediji u nastavi stranih jezika i dalje najčešće upotrebljavaju za usvajanje leksike i uvežbavanje strukturnih obrazaca, a najređe za razvijanje interkulturne kompetencije (Krzelj&Hartweger 2017: 96).

Interkulturna i digitalna kompetencija kao ključne kompetencije 21. veka

Da bi se studenti osposobili da budu konkurentni na tržištu rada, na koje utiču ne samo brze tehnološke promene već i sve ćešće organzacione restruktuacije i konkurentski odnosi, neophodno je da im se omogući da pored stručnih/profesionalnih kompetencija unaprede metodske, socijalne, u koju se ubraja i interkultura, i lične kompetencije, koje se smatraju ključnim za uspešnu adaptaciju na promenjive uslove rada. Spoznaja da stručne

kompetencije ne predstavljaju jedini preduslov za uspešnu participaciju u današnjem umreženom društvu znanja je dovela do značajnih promena i u didaktici nastave stranih jezika kao i do prebacivanje težišta rada sa nastavnih sadržaja na ključne kompetencije.

Pod ključnim kompetencijama se podrazumevaju raspoložive i stečene kognitivne sposobnosti i veštine koje omogućavaju efikasno rešavanje problema (Weinert 2001: 27–28), odnosno skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova neophodnih za vršenje kompleksnih aktivnosti (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja 2011: 1). U ključne kompetencije se ubrajaju akademske, radne, socijalne, lične kompetencije, kognitivne i nekognitivne, kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, saradnja, efikasna komunikacija, motivacija, istrajnost, učenje kako se uči, informaciona pismenost i druge (Pešikan&Lalović 2017: 22). U didaktici stranih jezika kompetencije se shvataju šire i sagledavaju kao višedimenzionalni konstrukti koje sa jedne strane čine znanja, sposobnosti, veštine i stavovi, a sa druge motivacija, socijalni aspekti, iskustva i konkretne akcije (Caspari et al. 2008: 166).

U kurikulumima za nemački jezik struke poseban značaj se pripisuje praktičnoj i interkulturnoj kompetenciji[1], kao i ličnim, socijalnim, stručnim i metodskim kompetencijama[2]. Kada je reč o didaktici nastave stranih jezika, kao polazna osnova najčešće se uzima Bajramov model interkulturne kompetencije koji se može razložiti na sledeće kategorije: 1) znanja o verovanjima, ponašanjima i kulturnim značenjima specifičnim za različite društvene grupe koje čine jednu zajednicu, kao i poznavanje interakcije između njenih pripradnika na ličnom i društvenom nivou, 2) stavove nastale na temelju analize verovanja, vrednosti i ponašanja pripadnika ciljne kulture,

1 Cilj nastave nemačkog jezika struke je razvijanje praktične kompetencije shvaćene kao interkulturne komunikativne kompetencije koja se odnosi na struku („Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten“ 2014: 26).

2 Videti „Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten“ 1998, „Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten“ 2002, „Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien“ 2007, „ Okvirni kurikulum za nemački kao jezik struke na nefilološkim fakultetima i strukovnim školama“ 2011, „Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien“ 2013

kao i relativizovanje stavova o polaznoj kulturi, 3) veštine intrepretacije, odnosno sposobnost i veštinu da se razume određen događaj ili situacija iz ciljne kulture, 4) veštine otkrivanja i interakcije sa drugom kulturom, što pretpostavlja prepoznavanje i razumevanje kulturnih fenomena ciljne kulture, njihovo povezivanje sa fenomenima polazne kulture, prepoznavanje stereotipa i mogućih uzroka nesporazuma, 5) kritička svest o kulturi, kritičko promišljanje i sagledavanje sadržaja iz različitih perspektiva (Byram 1997: 34).

Nastava stranih jezika usmerena ka razvijanju interkulturne kompetencije ima zadatak da omogući sticanje znanja, stavova, uvida, kao i razvijanje neophodnih strategija za uspešnu interkulturnu komunikaciju. Shodno tome, interkulturno usmerena nastava stranih jezika prema Biheleu i Padrosu (Biechele&Padros 2003) treba da omogući:

Treniranje opažanja spoljašnjeg i unutrašnjeg sveta, ali i opažanje fantazija. Opažanje čine tri aktivnosti koje se međusobno prepliću, a to su opisivanje, interpretacija i vrednovanje. Navedene aktivnosti se u procesu formalnog, ali i informalnog učenja moraju razgraničiti, kako bi se sprečilo donošenje nekritičkih sudova.

Usvajanje strategija neophodnih za prepoznavanje i razumevanje sociokulutrološke dimenzije značenja i komunikativne funkcije koje one imaju u stranoj kulturi.

Sticanje uvida u kulturne interpretativne obrasce i usvajanje znanja neophodnih za poređenje kultura kao što su: svest o relativnosti sopstvenog opažanja, svest o potrebi za distanciranjem od sopstvene perspektive, svest da poređenje kultura podrazumeva balansiranje između generalizacije i diferencijacije.

Razvijanje diskursne kompetencije u interkulturnim situacijama u čijoj osnovi su verbalni i neverbalni elementi, kao i svest da su komunikativni činovi i načini ponašanja kulturno determinisani. Diskursnu kompetenciju moguće je razviti ukoliko postoji spremnost da se preuzme perspektiva drugog, ukoliko se razvije veština identifikovanja različitih komunikativnih stilova i ukoliko se ovlada strategijama za analizu nesporazuma (Biechele&Padros 2003: 91).

Kao i interkulturna, i digitalna kompetencija predstavlja multidimenzionalni konstrukt koji čini više veština i sposobnosti. Kalvani i saradnici digitalnu kompetenciju definišu kao sposobnost istraživanja i rešavanja tehnoloških problema, sposobnost analize, selektovanja i kritičkog procenjivanja podataka i informacija, veštinu upotrebe tehnoloških potencijala za prezentovanje i rešavanje problema, deljenje informacija i sticanje novih znanja kroz kolaboraciju, uz svest o ličnoj odgovornosti i poštovanje uzajamnih

prava i obaveza (Calvani et Carteli. 2008). U navedenoj definiciji objedinjene su četiri dimenzije digitalne kompetencije i to kognitivna, tehnološka, etička i, sa aspekta ovog rada posebno zanimljiva, integracijska. Kognitivna dimenzija podrazumeva povezivanje i organizovanje tekstualnih i vizuelnih podataka i sposobnost kritičkog promišljanja informacija. Pod tehnološkom dimenzijom prvenstveno se podrazumeva vizuelna pismenost, poznavanje tehničkih pojmova i znanja koja su neophodna za rešavanje tehničkih problema, a pod etičkom problem privatnosti i poštovanja pravnih normi. Interakcijsku dimenziju čine kognitivna, tehnološka i etička, koja se odnosi na razumevanje potencijala tehnologije za sticanje novih znanja kroz kolaboraciju i njihovo deljenje (Calvani et al. 2012).

Upotreba digitalnih medija u nastavi stranih jezika

Pod digitalnim medijima podrazumevamo sve tehnologije i platforme koje omogućavaju digitalnu, odnosno onlajn komunikaciju, bilo da je reč o javnom ili privatnom domenu (Androutsopoulos 2016: 4).

Potencijal ovih medija za unapređenje interkulturne kompetencije u nastavi stranih jezika srazmerno je rano prepoznat. Još 1989. godine u okviru projekta pokrenutog na jednom amsterdamskom univerzitetu, pod nazivom „Slika drugog", učenicima koji uče nemački jezik je posredstvom digitalnih medija omogućen kontakt sa izvornim govornicima[1]. Neretko se potencijal digitalnih medija u obrazovanju izjednačava sa potencijalom web 2.0, kao druge generacije modusa upotrebe interneta, čiji je primarni cilj omogućavanje i olakšavanje komunikacije, deljenje informacija i kolaboracija (Wagner&Heckmann 2012: 9), odnosno sa *Social Software*[2] koji omogućava raznovrsne moduse komunikacija, čija se funkcija ne ograničava isključivo na sticanje individualnog ili kolaborativnog znanja, već podrazumeva mogućnost socijalnog povezivanja korisnika. Internet, kao multipli medij komunikacije osim recepcije tekstova i medijskih sadržaja omogućava i participaciju učesnika u komunikaciji, razmenu mišljenja, povezivanje, a samim tim sticanje ne samo interkulturnih znanja već i razmenu interkulturnih iskustava (Tinefeld 2011: 127).

Od prvih pokušaja upotrebe interneta u nastavi stranih jezika u cilju razvijanja interkulturne kompetencije pa do danas, menjali su se modusi njegove implementacije u nastavni proces, koji su zavisili i od metodičko-didaktičkih strujanja i od tehničkih mogućnosti medija (Bolten 2010: 107).

1 videti *https://www.espnet.eu/image/*

2 U *Social Software* se ubrajaju imejl, forum, čat, wiki, skype, Weblogs.

Na temelju uočenih razlika, moguće je izdvojiti tri faze u razvoju interneta za potrebe razvijanja interkulturne kompetencije u nastavi stranih jezika, koje su se često preklapale. U prvoj fazi, poznatoj kao „*E-Learning by distribution*", internet predstavlja arhiv koji pohranjuje veliki broj delom didaktizovanih, delom nedidaktizovanih digitalno memorisanih sadržaja, namenjenih formalnom i informalnom učenju (ibid). Za tu fazu upotrebe interneta u nastavi stranih jezika karakterističan je visok stepen transparentnosti koji i učenicima i nastavnicima omogućava jednostavnu selekciju relevantnih kulturoloških saržaja (ibid.).

U drugoj polovini devedesetih godina prošlog veka nastaju platforme za učenje koje omogućavaju interakciju u procesu učenja, te se stoga ta faza naziva „*E-Learning by interacting*" (Bolten 2010: 108). Od tehnologija koje omogućavaju sinhronu i asinhronu interakciju na različitim nivoima (Androutsopoulos 2016: 5) najzastupljeniji su imejl i čet, koji omogućavaju autentičnu komunikaciju govornika sa različitim L1, kao i platforme za učenje koje omogućavaju dvostruku interakciju između tutora i učenika, i između samih učenika. Učenicima je u ovoj fazi razvoja interneta omogućeno da aktivno participiraju u kreiranju procesa učenja, što uzrokuje značajne promene u odnosu nastavnika i učenika. Napušta se do tada uobičajen asimetričan odnos između učesnika u nastavnom procesu, i nastavnici više nisu isključivi kreatori i organizatori procesa učenja (Bolten 2010: 108). Osim mogućnosti komentarisanja priloga u blogu ili četu i interakcije u forumima na teme koje mogu doprineti razvijanju interkulturne kompetencije, internet kroz didaktizovane projekte (npr. *Web-Inquiry Projects*) u ovoj fazi nudi nove oblike interkulturne interakcije koji omogućavju sticanje autentičnog interkulturnog iskustva. Interkulturno iskustvo je pored interkulturnog znanja (kognitivni aspekt) i interkulturne senzibilnosti (afektivni aspekt) konstitutivni element interkulturne praktične kompetencije (Tinefeld 2011: 129). Ono je proizvod promišljanja strane kulture koje rezultira promenom perspektive i spremnošću da se preispitaju već usvojene vrednosti, stavovi ili navike. Interkulturno iskustvo je preduslov za promenu ljudskog ponašanja i procesa internacionalizacije (ibid). Interkulturno učenje i interkulturno iskustvo neraskidivo su povezani, preduslov su jedno drugom i zajedno generišu učenje.

Fazu „*E-Learning by interacting*" nije jednostavno razgraničiti od naredne faze "*E-Learning by collaboration*", budući da i kolaborativne metode podrazumevaju interakciju. Osnovna razlika ogleda se u većem stepenu otvorenosti procesa učenja u fazi "*E-Learning by collaboration*", u kojoj učenici preuzimaju više odgovornosti za proces učenja i iniciraju ga. Odnos

nastavnika i učenika i dalje se menja. Nastavnik ne upravlja procesom učenja i ono gubi svoju unapred definisanu strukturu. Učenje u laboratorijskim i semiautentičnim kontekstima ustupa mesto učenju u realnim interkulturnim kontekstima (Bolten 2010: 110). Rad sa interkulturnim sadržajima ne svodi se na analizu ili eksperimente u laboratorijskim uslovima, već u žižu interesovanja stupa lično interkulturno iskustvo proizašlo iz interkulturne saradnje (ibid). Faza e-učenja kolaboracijom ima najveći potencijal za razvijanje interkulturne kompetencije, jer nudi mogućnost da se interkulturalnost iskusi kao realan i autonomno konstruisan proces. Sarađujući u tom procesu, učenici samostalno generišu interkulturu (*ibid*.) dok im digitalni mediji omogućavaju da u tom procesu bliže sagledaju i promisle heterogenost, diverzitet i protivurečnosti koje vladaju u svim kompleksnim kolektivima kao preduslov sticanju interkulturnog znanja i interkulturnog iskustva. Oni im ujedno omogućavaju interakciju na ciljnom jeziku koja nije u funkciji formalnog učenja, već ima za cilj uspostavljanje socijalnih kontakata i izgradnju sopstvenog identiteta (Alm 2018). Povezivanje i multimodalna interakcija sa govornicima ciljnog jezika u velikoj meri doprinosi razvijanju interkulturne kompetencije i socijalno-pragmatičkih kompetencija (Reinhardt 2019).

Klasifikacija digitalno dostupnih nastavnih materijala i resursa pogodnih za razvijanje interkulturne kompetencije

Efikasnost upotrebe digitalnih medija za razvijanje interkulturne kompetencije zavisi od većeg broja faktora, od kojih značajno mesto zauzimaju metodičko-didaktičke smernice za njihovu svrsishodnu implementaciju. Nastavnicima je danas dostupno izobilje aplikacija, alata i programa koji omogućavaju inoviranje nastavne prakse, ali ne i dovoljno neophodnih metodičko-didaktičkih smernica (König & Risch 2015: 89), koje bi omogućile da se iskoristi njihov pun potencijal. Stoga je neophodno izvršiti sistematizaciju materijala i resursa pogodnih za online komunikaciju, interakciju, produkciju i prezentaciju namenjenih razvijanju interkulturne kompetencije.

Predlog sistematizacije prikazan u ovom radu utemeljen je na fazama razvoja interneta koje je 2010. godine definisao Jirgen Bolten i na Androutsopolosovoj podeli digitalne komunikacije na tekst i prostor. Shvaćena kao *tekst* digitalna komunikacija predstavlja arhiv semiotičkih artefakata koji se mogu analizirati, kompilovati i vrednovati, dok digitalna komunikacija kao *prostor* omogućava komunikativne aktivnosti pomoću jezika ili drugih semiotičkih sredstava (Androutsopoulos 2016: 8).

Shodno Boltenovoj podeli faza razvoja interneta na *E-Learning by distibuting*, *E-Learning by interacting* i *E-Learning by collaboration* materijali i resursi za interkulturno učenje mogu se podeliti na: a) tekstove kao deo arhiva semiotičkih artefakata, b) tekstove i prostore koji omogućavaju interakciju, c) tekstove i prostore koji omogućavaju kolaboraciju.

Resursi pogodni za razvijanje interkulturne komepetncije pomoću digitalnih medija mogu se klasifikovati i po tome da li su didaktizovani ili nedidaktizovani. Nedidaktizovani resursi imaju veliki potencijal u nastavi stranih jezika, ali pretpostavljaju da nastavnik raspolaže znanjima o ciljevima interkulturnog učenja, o adekvatnim metodama rada u interkulturno orijentisanoj nastavi, da je upoznat sa tipologijom zadataka za interkulturno učenje i da vlada veštinom kreiranja zadataka u digitalnom okruženju i dr.

Podela resursa	
Tekstovi kao deo arhiva semiotičkih artefakata	nedidaktizovani (multimedijalni materijali, tekstovi, video zapisi, ilustracije i sl. koji prezentuju fenomene strane kulture ili su nosioci kulturnih interpretativnih obrazaca) didaktizovani *(Critical, DeutschlandLabor, 24 Stunden Deutsch)*
Tekstovi i prostori koji omogućavaju interakciju	nedidaktizovani *(Facebook, Twitter, Instagram)* didaktizovani *(Online Community Deutsch für dich, 52 nedelje Paša na instagramu, Pustolovina nemački – zagonetni zadatak)*
Tekstovi i prostori koji omogućavaju kolaboraciju	nedidaktizovani *(Wiki)* didaktizovani *(Web-Inquiry Project Eustory)*

Tekstovi kao deo arhiva semiotičkih artefakata

Među materijalima koji su kreirani sa ciljem da se učenici upoznaju sa ciljnom kulturom i razviju interkulturnu kompetenciju najbrojniji su materijali koji učenike podstiču na poređenje kultura. U takve materijale ubrajaju se video dokumentacije, audio zapisi, podkasti, kvizovi, interaktivni moduli, koji se najčešće koriste u cilju upoznavanja svakodnevice u ciljnoj kulturi. Nalaze se uobičajeno u formi radnih listova, nekada i kompleksnijih i obuhvatnijih zbirki materijala sa pratećim zadacima i vežbama sa integrisanom povratnom informacijom, što ih čini pogodnim za samostalni rad (Bolten 2010: 107).

Primer video radova čiju okosnicu čine klišei o pripadnicima nemačke kulture predstavlja "Istina o Nemačkoj" (*Wahrheit über Deutschland*), petominutni dokumentarni video zapisi u kojima reporter svake nedelje

tematizuje određeni kliše ili se bavi određenim kulturnim fenomenom. Kratki iskazi ispitanika rasvetljavaju i ilustruju obrađene kulturno determinisane fenomene kao što su tačnost, odnos prema multikulturalnosti, ljubav prema automobilima i sl. Iako nedidaktizovani, video zapisi pružaju relevantne informacije neophodne za razumevanje kulturoloških fenomena i omogućavaju sagledavanje diverziteta nemačke kulture.

Primer didaktizovanih video zapisa predstavlja i ciklus kratkih dokumentarnih filmova "Laboratorija Nemačka" (*Deutschlandlabor*), koji se takođe bavi pitanjem klišea, nudeći znanja o fenomenima nemačke kulture uz propratne vežbe sa automatskom povratnom informacijom.

Posebno mesto među materijalima u ovoj kategoriji zauzimaju studije slučaja „*critical incidents*"[1], odnosno tzv. *Culture-Assimilator* vežbe. U zadacima tog tipa učenik se suočava sa određenom interkulturno relevantnom situacijom u kojoj se prikazuje naizgled neshvatljivo ponašanje i nude različite interpretacije prikazanog ponašanja. Zadatak je programiran i vodi učenika do tačnog odgovora, odnosno odgovora koji bi dao pripadnik kulture na koju se primer odnosi. Ovaj tip zadatka za razvijanje interkulturne kompetencije se odnosi prvenstveno na kognitivni aspekt interkulturne kompetencije i neizvesno je da li će doći do transfera u realnim interkulturnim situacijama (Thomas et al. 2003: 189).

Nedostaci zadataka i vežbi iz prikazane kategorije posledica su ograničenih tehničkih mogućnosti koje su karakteristične za prvu fazu *learning by distributing* upotrebe digitalnih medija u nastavi i odnose se na oganičen broj tipova vežbi, među kojima su najzastupljenije vežbe tipa višestruki izbor, tačno/netačno ili drag&drop tehnike. Osim tehničkih razloga, mogu se navesti i nedostaci koji su posledica neadekvatne didakatizacije materijala. Kao primer mogu se uzeti kratki filmovi pod nazivom "Laboratorija Nermačka" koji izborom tema i načinom prikaza određenog kulturnog fenomena nude prostor za interkulturno učenje, ali ga nedovoljno crpe, budući da se interaktivne vežbe koje prate film odnose isključivo na gramatiku i vokabular.

Prikazani materijali i resursi čine deo bogatog repertoara zadataka koji se upotrebljavaju u nastavi stranih jezika, iako često ne zadovoljavaju zahteve savremene teorije učenja, budući da se oslanjaju na model učenje zasnovanog na komunikaciji čovek-mašina (Bolten 2010: 107).

---

1 *Critical incidents"* predstavljaju kratak prikaz ili ilustraciju svakodnevne interakcije koja implicira određene kulturne standarde, a koji sagovornika mogu zbuniti ili čak iritrati (Leenen, 2007: 774).

Tekstovi i prostori koji omogućavaju interakciju

U ovu kategoriju mogu se ubrojiti tekstovi i prostori koji omogućavaju recepciju i produkciju, a to su pre svega društvene mreže, shvaćene kao "dinamični komunikativni događaji" koje iniciraju prilozi korisnika (Androutsopoulos 2016: 12). Društvene mreže (Facebook, Twitter, Instagram i dr.) se smatraju resursima sa najviše potencijala za interkulturnu interakciju, jer omogućavaju posmatranje i analizu autentične kulturno determinisane konverzacije sa jedne strane, i produkciju sa druge. Osim toga one svojom otvorenošću odslikavaju heterogenost, divergenciju i protivurečnost koje vladaju u svim kompleksnijim kolektivima (Hansen 2000: 182).

Jedan od primera didaktizovanog resursa koji omogućava interakciju predstavlja onlajn zajednica Geteovog instituta "Nemački za tebe" (*Deutsch fur dich*). Ova zajednica korisnicima nudi mogućnost učenja na platformi koja nudi input u vidu teksta, ilustracije ili video zapisa, interaktivne zadatke i mogućnost interakcije u forumu. Iako sama didaktizcija nije orijentisana ka ciljevima interkulturnog učenja, sam sadržaj korisnike motiviše da artikulišu svoje viđenje ili interpretaciju viđenog, a ona neretko referira na interkulturna iskustva.

Projekat "#52 nedelje Paša na instragramu" (52 Wochen PASCH auf Instagram) predstavlja primer kako se Instagram može koristiti za promišljanje sopstvene i tuđe kulturne determinisanosti u svakodnevnim situacijama. U okviru projekta, učenici iz 52 paš- škole[1] od 2016. godine koriste Instagram (fotografije, video zapisi, tekstovi) kako bi prikazali sekvence iz svoje svakodnevice. Svakog meseca postavlja se novi *hashtag*, npr. školska užina, moje omiljeno mesto, ovo postoji samo ovde i sl.[2] Cilj projekta je da se za što kraće vreme poveže što veći broj učenika i da se omogući interkulturna razmena. Učenici imaju mogućnost da sagledaju sličnosti i razlike u svakodnevici i da preko funkcije komentara ostvare autentičnu interkulturnu komunikaciju.

U ovu kategoriji ubrajaju se i edukativne igre. Primer edukativne igre sa naglašenom interkulturnom orijentacijom predstavlja aplikacija Geteovog instituta "Pustolovina nemački- zagonetni zadatak". Smešteni u poslovni svet, igrači rešavaju niz interkulturno relevantnih zadataka kako bi rešili kriminalni slučaj. Da bi rešili zadatke kao što su razgovor za posao, dogovaranje poslovnih termina ili držanje prezentacije, potrebna su kompleksna znanja i veštine, među kojima interkulturna zauzimaju značajno mesto. Nedostatak ove

1 Reč je o školama van nemačkog govornog područja sa intenzivnom nastavom nemačkog jezika.

2 videti: *https://www.instagram.com/explore/tags/52wochenpasch/*

kompleksne igre kao i drugih simulacija jeste da simplifikuju kompleksnu realnost (Brash&Pfeil 2018: 60).

Tekstovi i prostori koji omogućavaju kolaboraciju

Kada je reč o e-učenju kolaboracijom, osnovna promena u odnosu na prethodnu fazu ne odnosi se na kvalitet nastavnih materijala i pratećih zadataka i vežbi, već na promenu načina upotrebe samih alata. Učenici se u ovoj fazi integrišu u interakcijske i komunikacijske zajednice (Bolten 2010: 110), i od njih se očekuje da aktivno sarađuju sa drugim članovima zajednica tako što učestvuju u zajedničkom kreiranju teksta služeći se asinhronim kooperativnim online editorima[1] kao što je na primer *wiki*, ili sinhronim kao što su *google text* i tabele (Würffel 2008: 8).

Kolaboraciju omogućavaju i nadregionalni interkulturni projekti kao što je *Web-Inquiry Projects*, koji predstavlja interaktivu formu WebQuests[2]. Taj vid webquesta nastao je 1995. godine sa ciljem da se iskoristi potencijal interneta za strukturisano pretraživanje podataka i istraživački proces. Specifičnost *Web-Inquiry Projects* i njegova često osporavana karakteristika jeste da su projekti u svojim počecima bili unapred struktuisani, jer su nastavnici vršili selekciju odgovarajućih linkova. Prema stepenu otvorenosti, *Web-Inquiry Projects* se može podeliti u sledeće tipove: 1) učesnici u projektu proveravaju određeni iskaz koristeći pripremljeni materijal, 2) učesnici traže odgovor na pitanje koje je postavio nastavnik pridržavajući se definisanih smernica, 3) učesnici daju odgovor na nastavnikovo pitanje ne koristeći smernice, već samostalnim odabirom tehnika i izvora, 4) učesnici u projektu samostalno formulišu pitanja i samostalno odabranim tehnikama pronalaze odgovore (videti: Netz 2003). Primer otvorenog tipa *Web-Inquiry Projects* predstavlja projekat „*Eustory*" fondacije Kerber, koji, negujući kulturu sećanja, podstiče mlade ljude da iskoriste istoriju kao laboratoriju za sporazumevanje[3]. Mladim ljudima se nudi mogućnost da prikupljajući i analizirajući informacije o prošlosti svojih

1 Kooperativni onlajn editori su programi koji omogućavaju zajedničko, onlajn kreiranje teksta ili njegovu obradu.

2 Webquests su kompleksni nastavni zadaci koji se mogu rešiti upotrebom digitalnih medija. Cilj zadataka je da učenici pretražuju informacije, obrade ih i na temelju njih kreiraju sopstveni proizvod. U tom procesu učenici samostalno konstruišu znanje, razvijaju autonomiju, digitalne i socijalne kompetencije. videti: *http://www.webquests.de/eilige.html*

3 videti na: *https://www.koerber-stiftung.de/eustory*

porodica ili bližeg okruženja, u vidu audio ili video zapisa, web stranice ili prezentacije, predstave svoje viđenje istorijskih i političkih pitanja.

Zaključak

Nastavnici koji predaju nemački jezik struke na akademskom nivou smatraju da su i interkulturna i digitalna kompetencija veoma značajne, i da im, stoga u nastavnom procesu treba posvetiti više pažnje (Krželj&Polovina 2019: 123-126). Iako trenutno nijedan drugi medij nema potencijal da inicira interkulturne kontakte i informalno interkulturno učenje kao digitalni mediji (Bolten 2010: 101), u nastavnoj praksi se oni najređe upotrebaljavaju za razvijanje interkulturne kompetencije. Jedan od razloga jeste i nedostatak adekvatnih didaktičko-metodičkih smernica za njihovu implementaciju.

Korišćenje digitalnih medija u nastavi na visokoškolskom nivou bi omogućilo uvid studentima u bogat arhiv artefakata strane kulture i zahvaljujući mogućnostima za interakciju, produkciju i prezentaciju sadržaja moglo bi da ih osposobi za korišćenje raznovrsnih alata i resursa za autentičnu interkulturnu komunikaciju i sticanje interkulturnih iskustava. Njihova upotreba može doprineti unapređenju ne samo interkulturne već i digitalne komepetencije i povezivanju formalnog i informalnog obrazovanja, kojem savremeno obrazovanje u današnjem društvu znanja teži.

Interkulturna kompetencija se ne ograničava samo na znanja, već obuhvata i stavove, veštinu interpretacije i interakcije, kao i kritičko sagledavanje i promišljanje fenomena ciljne kulture. Shodno tome, u nastavnom prostoru svoje mesto moraju naći tekstovi koji predstavljaju deo arhiva semiotičkih artefakata, tekstovi i prostori koji omogućavaju interakciju i tekstovi i prostori koji omogućavaju kolaboraciju. Redukovanje interkulturnog učenja na kognitivni aspekt, na isključivo znanja ne bi obezbedilo neophodno interkulturno iskustvo, bez kog nije moguće izgraditi interkulturnu kompetenciju. Da bi digitalna komunikacija omogućila interkulturno iskustvo neophodno je da se ona shvati i kao tekst, odnosno arhiv semiotičkih artefakata koji se mogu analizirati, kompilovati, ali i vrednovati i kao prostor koji omogućava komunikativne aktivnosti.

Bilo bi značajno ispitati ostale faktore koji tiču na efikasnost implementacije digitalnih medija u nastavu na akademskom nivou obrazovanja. Može se pretpostaviti da određeni procenat nastavnika koji predaje nemački jezik na visokim školama ne rasoplaže znanjima, veštinama i kompetencijama

neophodnim za inoviranje nastave u tom segmentu. Ukoliko bi se to potvrdilo u narednoj fazi, bilo bi korisno istražiti na koji način bi nastavnici mogli da unaprede svoja znanja, veštine i kompetencije, budući da 80% nastavnika tvrdi da su interkulturnu i digitalnu kompetencije razvili samostalnim radom, a ne zahvaljujući stručnim usavršavanjima (Krželj&Polovina 2019: 123).

Bibliografske reference

1. Alm, A. (2018). Advanced language learners as autonomous language users on Facebook. U: Buendgens-Kosten, /Elsner, D. (ed.): *Multilingual computer assisted language learning*. Bristol, 191–209.
2. Androutsopoulos, J. (2016). Digitale Medien: Ressourcen und Räume für interkulturelle Praktiken. U: *Networx*, Nr. 74. Hannover Hamburg. Preuzeto sa: *https://www.mediensprache.net/networx/networx-74.pdf*. (pristupljeno juna 2020.)
3. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevendon: Multilingual Matters.
4. *Biechele*, M., & A. Padros. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Berlin. Langenscheidt.
5. Bolten, Jürgen (2010). Interkulturelle Kompetenz via Ingternet. U: Wordelmann, P. (ed.) *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenchaft und praktische Umestzung*. W. Bertelsmann. Bielefeld, 101-114.
6. Brash, B. & Pfeil, A. (2018). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Deutsch lehren lernen / Goethe-Institut München.
7. Calvani, A. & Cartelli, A. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.
8. Calvani, A. *et.al.* (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797–807.
9. Caspari, D. *et.al.* (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen –Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Band 19(2)*, 163–186.

10. Hansen, K. P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn. Francke.
11. König, A, Risch, M. (2015). Lernpotenziale –Revolutioniert M-Learning den Schulunterricht? U: K. Friedrich, F. Siller, & A. Treber (ed.) *smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik.* München: kopaed, 85-98.
12. Leenen, W.R. (2007). Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. U: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (eds.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* Stuttgart/ Weimar, 773-784.
13. Krželj, K.& Hartweger, N. (2017). Implementacija mobilnog učenja u nastavi stranih jezika na primeru nemačkog. *Komunikacija i kultura online*, Godina VIII, broj 8, 88-104.
14. Krželj, K., & Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika.*Andragoške studije*, (1), 111-134.
15. Momčilović, N. (2013). Interkulturalnost i nastava stranih jezika. U: Dimitrijević, B (ur.) *Nauka i savremeni univerzitet* 2, Od nauke do nastave. Knjiga 2, Niš, Filozofski fakultet Univerzitet u Nišu, 523-535.
16. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2011). *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Preuzeto sa: *http://www.csu-kg.edu.rs/docs/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf* (pristupljeno januara 2020.)
17. Netz, G. (2003). Web Inquiry Project: Die Idee des WebQuests weitergedacht. Preuzeto sa: *http://www.lehrer-online.de/wip.php 2003* (pristupljeno juna 2020.)
18. Pešikan, A & Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Podgorica. Unicef Crna Gora i Zavod za školstvo
19. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. 2014. Preuzeto sa: https://www.goethe.de/resources/files/pdf236/ukraine-rahmencurriculum.pdf
20. Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten. 1998. Preuzeto sa: *https://www.goethe.de/resources/files/pdf237/1998_rc_fr_fremdsprchenlektorate_deutsch_als_fremdsprache_an_polnisch.hochsch._u._univ.pdf* (pristupljeno juna 2020.)

21. Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. 2002, Preuzeto sa: *https://www.goethe.de/resources/files/pdf241/rc_polenslowakeitschechien-2006.pdf* (pristupljeno juna 2020.)
22. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien. 2007. Preuzeto sa: *https://www.goethe.de/resources/files/pdf237/2007_rc_fr_deutsch_als_fremdsprache_an_univ._u._hochsch._in_kroatien_.pdf* (pristupljeno juna 2020.)
23. Okvirni kurikulum za nemački kao jezik struke na nefilološkim fakultetima i strukovnim školama. 2011, Preuzeto sa: *https://www.goethe.de/resources/files/pdf236/serbien-rahmencurriculum-serbisch.pdf* (pristupljeno maja 2020.)
24. Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien. 2013. Preuzeto sa: *https://www.goethe.de/resources/files/pdf241/rahmencurriculum* (pristupljeno jula 2020.)
25. Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. U: *Language Teaching* 52, 1, 1–39.
26. Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? U: *Language Learning & Technology*, 23(1), 1–7.
27. Thomas A., Hagemann K., Stumpf S. (2003). Training interkultureller Kompetenz. U: Bergemann N., Sourisseaux A.L.J. (eds.) Interkulturelles Management. Springer, Berlin, Heidelberg. Preuzeto sa: *https://doi.org/10.1007/978-3-662-07971-3_8* (pristupljeno juna 2020.)
28. Thorne, S. L. (2010). The "intercultural turn" and language learning in the crucible of new media. U: F. Helm & S. Guth (eds.) *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning.* Bern, Switzerland. Peter Lang, 139–164.
29. Tinefeld, T. (2011). Zur Vermittlung interkulturellen Wissens und interkultureller Erfahrungen durch das Internet. U: Schäfer, P.& Schowalter, C. (eds.) *In mediam linguam: Mediensprache - Redewendungen - Sprachvermittlung. Festschrift für Heinz-Helmut Lüger zum 65. Geburtstag. Landau*. Verlag Empirische Pädagogik 2011, 127–144.
30. Wagner, J. & Heckmann, V. (2012). *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule.* Glückstadt: VWH

31. Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. U: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.

32. Würffel, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13.1*

33. Würffel, N. (2020). Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. U: Konstanze/Lobin,M et.al. (eds.*): Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig.* Berlin. de Gruyter, 217-232.

Katarina Krželj

The use of digital media in the development of intercultural competence in teaching and learning German for specific purposes

Summary

Familiarization with the target culture and critical reflection on one's own and others' cultural determinacy represents an integral aim of contemporary foreign language instruction. By making available a rich yet unsystematized archive of a foreign culture's artefacts, as well as various tools for text production and interaction which enable online communication, digital media provide insight into cultural interpretive patterns and the orientation system typical of a certain culture.

This paper aims, employing an analytical approach, to point to the possibilities of using digital media for the development of intercultural competence in foreign language teaching and learning. The paper looks at and critically appraises certain areas of online communication such as the use of participatory archives, networked interaction and their potential contribution to the development of this competence.

Given that digital media contribute to the development of these competences only in the specific contexts allowed by these media, it is necessary to examine how they can be used, as a means of culturally conceptualized reception, production and interaction, in both formal and informal learning, that is, how the everyday affordances of digital technologies can be efficiently didactically adapted.

In line with this, didactically relevant affordances of digital technologies geared to students' needs are cited in the conclusion.

The paper could also represent a contribution to the systematization and evaluation of the results to date of implementing digital media with the aim of developing intercultural competence.

STEFANOVA Albena

University of National and World Economy, Faculty of International Economics and Politics, Department of Foreign Languages and Applied Linguistics, Bulgaria
albena.stefanova@unwe.bg

ACADEMIC ONLINE ESP CLASSES DURING THE PANDEMIC: THREATS AND OPPORTUNITIES

Abstract: *Academic education is associated with face-to-face classes although e-education was introduced over two decades ago. HEIs offer online courses to their distance learning students and use a variety of platforms for academic communication and education, but the pandemic posed problems the academic community had not faced before. Hence, applying the popular SWOT analysis, an overview is given of the process of switching to e-education overnight and its consequences for the stakeholders involved. How faculty staff and students reorganised their work and contributed to course effectiveness? How ESP academic experts adapted to the situation in terms of materials design, assessment, classwork, tutoring? These questions are answered based on the author's experience and student feedback, and recommendations are made regarding the attainment of high level student functional communicative competence by taking advantage of face-to-face and e-education seen as the two sides of the same coin.*

Keywords:

ESP,
online classes,
academic online classes,
e-education during the pandemic

Introduction

E-learning, online education or e-education has established as a convenient and viable educational option for distance learning courses and for students who work or for some other reason are unable to attend lectures and seminars regularly. It was defined by Grimes and Whitmyer as "the application of Internet technology to the delivery of learning experiences" (Grimes and Whitmyer, 2009, p. 1) and by Russian researchers as "the provision of educational content (electronic) through the media based on the computer and its networks to the recipient in such a way that allows the possibility

of active interaction with this content and features and with its peers only simultaneous or not synchronized and the possibility of completing this learning in time and place and at the speed that suits conditions and abilities, as well as the possibility of managing this learning also through these media" (Gorbunova & Kalimullin, 2017; Gorbunova & Mokeyeva, 2017; Khrulyova & Sakhieva, 2017; Kvon et al., 2018; Levina et al., 2017 as cited by Abed, 2018, p. 1).

For over two decades, e-education has become popular worldwide and has been introduced in primary, secondary and higher education as well as in corporate training, educational consulting and private tuition. Furthermore, the Internet offered access to immense databases including online resources such as e-books and e-dictionaries, specialised materials and samples, educational e-platforms, a multitude of e-information, including social media, facilitating the acquisition of knowledge. Learners have been given the opportunity to choose when, what and how to study. Modern learners have been offered the advantage to learn their way – by using multimedia, exploration and interaction (Windham, 2005) and being more engaged by participating actively in the learning process and contributing to their personal and professional development.

However, this was not the case with the emergency overnight switching from traditional face-to-face classes to online classes due to the unprecedented pandemic in March 2020. The University of National and World Economy offers ESP courses for students of economics and socio-political studies and has a century-old tradition in the teaching of English for specific purposes. The university's language training is aimed at honing student functional communicative competence at levels B2 and C1 of CEFR and involves a host of activities and tasks intended for work in class. In the pandemic situation, the academic courses designed to serve the needs of students based on the regular in-person attendance of lectures and seminars had to be swiftly adjusted to the e-mode in order to avoid a long break that would be disadvantageous to academic work in all its forms. Hence the idea to approach this challenge interdisciplinary by applying the method of SWOT analysis used in the strategic planning of economic activities. In the author's opinion, this helps find effective and efficient solutions to educational issues and the teaching of ESP, in particular.

SWOT Analysis

Gurel and Tat define strategic management as the management comprising "the analysis, decisions, and actions an organisation undertakes in order to

create and sustain competitive advantages. The strategic management process is a sequential set of analyses and choices that can increase the likelihood that an organisation will choose 'good strategy', that is, that generates competitive advantages" (Gurel & Tat, 2017, p. 994). SWOT analysis is a tool introduced in the 1960s that is used and implemented in the strategic management and planning of organisations to ensure their effective and efficient functioning and hence profits. SWOT is an acronym standing for strengths, weaknesses, opportunities and threats. The origin of this kind of analysis is uncertain and different authors and scientists credit its emergence either to Stanford University or to the Harvard Business School.

Based on the System Approach, SWOT analysis sees an organisation as a whole in terms of interaction with other organisations. This whole is, therefore, affected by environments – internal and external. These environments, in turn, can be considered factors influencing the organisation's performance. Internal environment includes the internal factors that impact an organisation's performance: the strengths that give it a competitive advantage over rivals and the weaknesses that prevent it from realising its full potential. External environment comprises of the external factors allowing an organisation to increase its profitability – the opportunities and the external factors endangering an organisation's integrity and profitability – threats. The analysis of the internal environment is called internal analysis and the analysis of the external environment is called external analysis. Through internal analysis an organisation becomes more aware of its abilities and resources and can adopt the best strategy to obtain a competitive advantage or to cope with challenges and threats. Evaluating the external environment can present an objective idea of a situation or problem and provide insights into the circumstances that affect the organisation in one way or another.

Internal factors can be influenced, changed or adjusted because they depend on the organisation itself, whereas external factors such as social, economic, political, demographic, technological advance, etc. factors are beyond the organisation's control. The ability of SWOT analysis to combine these factors by matching them in order to solve a problem and make a decision offers a meaningful matrix that proved effective and useful when coping with challenges choosing the most appropriate measures and strategies for an organisation. The SWOT matrix introduced by Weihrich as a situation analysis tool offers four combinations:

- maxi-maxi – strengths/opportunities
- maxi-mini – strengths/threats
- mini-maxi – weaknesses/ opportunities
- mini-mini – weaknesses/ threats (Weihrich, 1982)

According to a comprehensive review by Ghazinoory et al., SWOT analysis has been applied in a variety of areas from economic ones such as marketing, management, agriculture, manufacturing and tourism to areas like library activity, IT, health, the army (Ghazinoory et al., 2011). Education was not mentioned. However, educational institutions are organisations as well and regardless of their more specific role they are run following economic principles. This is why it is possible to analyse their performance and reaction in times of crisis to ensure the proper strategies are implemented in order to provide high-quality educational products and an environment that facilitates the academic staff in performing their teaching and research activities. SWOT analysis provides opportunities for decision making, policy making and strategy making which means that if applied, it can offer an in-depth examination and review of the steps taken in the pandemic situation as well as to the decisions that can help avoid similar threats in the future and prevent academic management from making the mistakes of the past.

Online ESP classes during the pandemic

Similarly to other countries worldwide, Bulgaria had to switch to online classes in a unique situation – without any experience in dealing with pandemics, lockdowns, physical and social distancing, masks. For Bulgarian universities, online classes started in March 2020 and so far we have had three online semesters, two of them having started in-person. The beginning was stressful, challenging and confusing. The situation development will be described in terms of SWOT analysis by considering the strengths, weaknesses, opportunities and threats of academic work during the COVID-19 pandemic and by considering the university behaviour along with the observations of online classes. Therefore the SWOT analysis will focus on both an organisation and a mode of education unlike the conventional form of this kind of analysis and is based on the author's experience and observations in the teaching of ESP to students of international relations, international economic relations, economics and political studies.

Strengths

As already mentioned, the university staff had to switch to online work and classes overnight literally. So, it was a situation in which the staff revealed their impressive potential and hence the strengths of the academic organisation. The IT department showed its ability to quickly choose the platform for online education and work that best suited the needs and requirements of the institution. Both the administrative and the academic staff were able to become familiar with the platform features swiftly and in due time which enabled them to assist students when they, in turn, were familiarising with the e-platform or had problems using it. The lecturers demonstrated their ability to quickly adapt course materials and ensure their availability and suitability for online use – a fast process involving the processing of enormous information. In addition, they were able to adapt the testing materials so as to meet the needs of online assessment and prepare online forms for tests and exams. Lecturers and students' feedback was favourable and positive with both groups appreciating the opportunity to keep working and feel safe in the unknown.

Another important ability that the university staff showed was that of organising research and development in a hybrid or entirely virtual form. Numerous events were organised combining the online and in-person modes and project-related communication was realised virtually. Research and development activity is not explicitly related to online classes but has a considerable impact on them by bridging student academic preparation and real-life professional experience thus contributing to the enhanced student performance and better opportunities for career success.

To some extent faculty staff was facilitated because they did not have to spend time travelling to work, photocopying materials or waiting to meet the administrative staff in order to organise daily routine or academic events. Furthermore, lecturers were available for consultations and tutoring while writing articles or checking assignments which was time-saving and optimised their work. On the other hand, students were given the unique opportunity to attend classes while they were working in the office or were quarantined. What is more, they could receive feedback on their performance and see their tests or assignments online instead of going to university, which facilitated most students because in recent years they have had to work and study due to the economic situation in the country.

Weaknesses

In terms of weaknesses, first and foremost comes the mediated contact.

Mediated contact, unlike direct one, is less effective and efficient. For a lecturer, it was impossible to ensure discipline in class: students could be attending but not participating; could join technically but without being at the computer – just to meet the attendance requirements; could be performing several activities, not related to the class being attended; could be talking on the phone and spending time on SM or with a friend. What is more, without a direct contact, it was difficult to see whether all students were engaged or whether there were difficulties understanding the material taught. Nor was it possible to make sure that the students had done their homework and were not using the homework of a colleague during the check and discussion in the e-classroom.

Lack of time ensuing from the mediated contact was an issue as well. Sometimes, there were problems opening the links to tests; students joined with a delay and time was wasted explaining something several times or different students needed individual explanation of the same thing because, as they reported, it was more difficult than in a face-to-face class with the lecturer explaining at the white board and visualising material directly and in accordance with students' needs he/she had felt or apprehended.

Another disadvantage was the technical problems and glitches that often hindered the learning process with students being unable to join, interruptions or sound issues. Some students could join a class via their mobiles but this prevented them from taking part in writing tasks and tests with open questions, for instance. Furthermore, an important drawback was the impossibility to perform certain activities online due to their nature. To illustrate, group work and consulting regarding an assignment the way they are done in a face-to-face class with a visual contact showing non-verbal communication, are impossible in e-classes. As Kumar and Kush formulate these flaws "Not all aspects of training can be covered using e-techniques… Lack of social impact of peer group in learning and personal development" (Kumar & Kush, 2006, p. 21).

Though not as significant as the weaknesses enumerated so far, the execution of the EU programmes and the mobility measures in particular were impeded as well just as student participation in research and development activities involving in-person attendance. Some adjustments have been made, but they could not ensure the effect aimed with the original idea of travelling and living in the country of the receiving university, thus enabling students not only to vary their educational experience, but also to familiarise with the culture of the receiving country, to practise speaking foreign languages and to develop the skills for intercultural communication, to meet local and foreign

students – a favourable opportunity contributing to student personal and professional development.

With regard to assessment, serious disadvantages were observed. Initially, there were problems with student identification and exam/test surveillance due to the technical restrictions of the platforms and the mode. In some cases, it was impossible to have a visual contact with the students which meant that some could have taken advantage and asked friends to do the test for them or to help. Another unacceptable practice was the use of other devices during an exam or a test. The student was with their camera on, but it was easy to detect the use of another laptop or of a mobile phone as a way to exchange information with fellow students or with a more knowledgeable person, or using e-sources such a dictionaries, translation software or samples of business correspondence. Hence objective assessment cannot be guaranteed at this stage and the faculty staff note this fact as a fundamental weakness that has not been overcome yet.

Last but not least, health issues were indicated as a serious drawback of online classes in a survey conducted with UNWE students and faculty staff in February 2021 and as part of research entitled "Attitudes to the academic work in the e-mode" by the author in collaboration with Assoc. Prof. Georgi Zabunov. The most common complaints in this regard are anxiety, eyestrain, swelling of feet and hands, headache. Another problem observed by Epignosis LLC (2014) in their free online book "E-learning. Concepts, trends, applications" is bad posture leading to backache and related issues.

Opportunities

The pandemic measures were introduced in March 2020 when the second semester of the 2019/2020 academic year had started. The next academic year, 2020/2021, began with face-to-face classes and universities switched to e-mode in November. This means that in Bulgaria we saw a combination of both modes. This is why, the first opportunity that was noticed was the potential of hybrid education – this combination of in-person and online classes that allows to compensate for the weaknesses of both forms and at the same time to benefit from their strengths.

Online ESP classes revealed the underlying need for the greater use of the social media and modern technologies. Due to a number of reasons specific of an academic institution or country, this use has been underestimated or neglected. With three semesters in the e-mode or in a hybrid form, the benefits of the full use of the new devices and ways of communication and learning

typical of the modern generations became obvious. In addition, this facilitated learner autonomy and self-direction, thus contributing to the fulfilment of course objectives and the increase in course effectiveness. Being delegated responsibilities related to the learning process and empowered to control their learning progress, students felt stimulated to assess, consult and involve peers and showed enhanced engagement.

Another opportunity was the fact that in order to deal with the challenges of the e-mode of education, both lecturers and students were encouraged to use their own creativity and resourcefulness: preparing new types of learning materials or tests, doing homework in a way different from the usual one or performing tasks and assignments minimising the flaws of the mode or platform.

Finally, there was the opportunity to fully appreciate the beneficial role of team work with lecturer and students working together as partners, creating content and assessing, or choosing the activities and topics to be focused on next.

Threats

The threats can be summarised with the expression "human beings after all". Students were tempted to take advantage of the weaknesses of online education and cheat in order to "cut corners" and gain good marks with fewer efforts and without showing the actual level of their knowledge and skills. Very often lecturers found out that mediocre students had prepared exceptional summaries, essays or translations, had done excellent tests and had performed remarkably well at exams, obviously relying on someone else's help and the use of e-sources and software facilitating students to imitate very good performance. Unfortunately, this practice prevents students from honing their functional communicative competence and making a genuine individual and professional development.

The other serious threat ensued from the fact revealed in the author's previous research mentioned above: students perceive the face-to-face classroom communication, interaction and learning as the better mode compared to online classes and work. It allows optimised team work in pairs and small groups or with the lecturer and the whole group and provides for effective homework check and discussion with error correction and individual approach to each student. Therefore, online classes had a discouraging effect to some extent.

The first two threats identified by the author lead to the more significant third one – decreased engagement resulting in losing motivation and hence worsened performance and learning achievements. If there is low motivation

and little interest in the ESP online classes, the lecturer will hardly be able to achieve ESP course objectives with the students developing and improving all components of their functional communicative competence and thus being competitive and highly qualified experts as they are expected to in line with the national and international educational standards.

SWOT matrix applied to academic online ESP classes

Having presented the SWOT analysis related to the situation in a Bulgarian university during the pandemic, an adjusted matrix is offered showing the relation between strengths, weaknesses, opportunities and threats. Thus internal and external factors are considered in order to eliminate drawbacks and potential risks and benefit from stakeholders' potential to achieve optimised effectiveness of courses and educational process in general.

Table 1. Mini-mini combination, Weihrich's matrix

Weaknesses	Threats
• the mediated contact and lack of time • impossibility to perform some activities online • impossibility to ensure objective assessment • difficult for discipline control • HW check almost impossible • anxiety and health problems • risk of technical problems	• tempting to cheat at tests and exams • tempting to use e-sources and software facilitating students for assignments/HW • 1 and 2 preventing students from doing their best to hone their functional communicative competence in ESP • F2F communication perceived as the better form of group/pair/team work • threat of decreased engagement due to the lack of sufficient feedback

Table 2. Maxi-maxi combination, Weihrich's matrix

Strengths	Opportunities
• ability to quickly choose a platform for online education and work • ability to quickly get familiar with platform features • ability to quickly adapt materials • ability to quickly adapt prepare online forms of tests and exams • ability to organise research and development in a hybrid or entirely virtual form • lecturer facilitation	• revealed the potential of hybrid education • emphasised the need of greater use of SM and modern technologies • revealed the advantages of greater learner autonomy and self-direction • stimulated students to assess, consult, involve peers • encouraged team work • encouraged teacher creativity& resourcefulness • increased learner engagement by delegating and empowering

Maxi-mini combination, Weihrich's matrix

Strengths	Threats
• ability to quickly choose a platform for online education and work • ability to quickly get familiar with platform features • ability to quickly adapt materials • ability to quickly adapt prepare online forms of tests and exams • ability to organise research and development in a hybrid or entirely virtual form • lecturer facilitation	• tempting to cheat at tests and exams • tempting to use e-sources and software facilitating students for assignments/HW • 1and 2 preventing students from doing their best to hone their functional communicative competence in ESP • F2F communication perceived as the better form of group/pair/team work • threat of decreased engagement due to the lack of sufficient feedback

Mini-maxi combination, Weihrich's matrix

Weaknesses	Opportunities
• the mediated contact and lack of time • impossibility to perform some activities online • impossibility to ensure objective assessment • difficult for discipline control • HW check almost impossible • anxiety and health problems • risk of technical problems	• revealed the potential of hybrid education • emphasised the need of greater use of SM and modern technologies • revealed the advantages of greater learner autonomy and self-direction • stimulated students to assess, consult, involve peers • encouraged team work • encouraged teacher creativity& resourcefulness • increased learner engagement by delegating and empowering

While the mini-mini combination shows that the mediated contact, the lack to ensure objective assessment, the technical and health problems threaten the effectiveness of online classes by discouraging students from attending and by decreasing learner engagement and motivation for optimised performance and achievements, the maxi-maxi combination indicates that the impressive staff potential and the effect of lecturer facilitation could be used to introduce hybrid education as a conventional form along with the enhancement of lecturer creativity and learner engagement through delegation and empowerment.

The maxi-mini combination expressing the focus on internal advantages, staff potential and lecturer facilitation here, could be successfully used to cope with assessment issues, offer online tutoring and consultations to students and come up with ideas on how to stimulate motivation and develop testing forms that reduce the chances to cheat. The last combination from the SWOT matrix is the mini-maxi one. In the case of online ESP classes during the pandemic, the internal disadvantages, including the mediated contact, assessment, health and technical issues, could trigger the introduction of the hybrid mode of education as well as the increased and full use of modern technologies in class. Furthermore, it could highlight the positive effect of greater learner autonomy and self-direction enhanced through more active team work and greater student involvement in assessment and content creation.

To conclude, if the internal abilities of the university and its staff are used to eliminate the external disadvantages and internal weaknesses: problems with

assessment, lack of direct contact and lower motivation, the opportunities for improvement of the educational environment and ecosystem will be grasped and will, in turn, result in higher academic quality, greater student interest and performance along with enhanced and more fruitful student-teacher relations

Recommendations

Based on the SWOT analysis results, it is possible to make several recommendations intended to optimise academic learning and ESP course effectiveness:

1. Introduce hybrid education as a full-fledged form of academic work with students: The combination of the two modes eliminates the drawbacks of mediated contact, ensures student interest in learning and a more active participation in classes. What is more, it provides the option for objective assessment by organising in-person tests and exams, while consultations and tutoring could be realised in the e-mode, therefore facilitating lecturers and students by being able to choose the best time and format. Syllabi should be developed for this hybrid form along with respective curricula and flexibility should be incorporated as a source of institutional abilities.

2. Take advantage of all features of SM and ICT: This will encourage students to engage in learning by applying their own creativity and resourcefulness, to acquire knowledge and skills the way they find most common and efficient as well as to involve in authentic communicative situations and in building authentic response through the work with enormous databases of authentic materials.

3. Enhance teacher-student collaboration and team work: The emergency situation gave students and lecturers the opportunity to appreciate genuinely the effects of team work. Hence, if students take greater responsibility for their education, as it was in the pandemic, they can collaborate more actively with the lecturer and achieve better results in ESP acquisition seeing the lecturer as a more experienced peer who can guide and advise them in the process of becoming more autonomous and self-directed.

4. Encourage teacher and student creativity and resourcefulness: In the unprecedented situation of the pandemic, faculty staff had to be innovative and ingenious in terms of materials adaptation and design, test and exam development, online work and assessment. In the meantime, students had to act in inventive and flexible ways to handle various situations related to e-learning, which helped them see how they could avail of this opportunity

and use their imagination to make learning and learning outcomes meaningful. The further stimulation of these processes could be one more benefit of the unprecedented challenge we have all faced.

References

1. Abed, E. (2019), Electronic Learning and its Benefits in Education, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2019, 15(3), em1672 ISSN: 1305-8223 (online) OPEN ACCESS Research Paper *https://doi.org/10.29333/ejmste/102668*
2. Epignosis LLC (2014). *E-learning. Concepts, trends, applications*. Free digital e-book. Epignosis LLC, San Francisco. www.efrontlearning.net
3. Ghazinoory, S., Abdi, M., Azadegan-Mehr, M. (2011). SWOT Methodology: A State-of-the-art Review for the Past, a Framework for the Future, *Journal of Business Economics and Management* 2011 Volume 12(1): 24–48 doi:10.3846/16111699.2011.555358
4. Gorbunova, N. V., & Kalimullin, A. M. (2017). Simulation of the Process of Training the Future Primary School Teachers for Organizing Extracurricular Activities, *Elementary Education Online*, 16(4), 1860-1872. *https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.3489734.*
5. Gorbunova, N. V., & Mokeyeva, E. V. (2017). Innovative Educational Environment of Higher Educational Institution, *Man in India*, 97(15), 21-40.
6. Grimes, G and Whitmyer, C. (2009), *E-Education: What is it?* FutureU Press. San Francisco, 415-648-2667.
7. Gurel, E., Tat, M. (2017). SWOT Analysis: A Theoretical Review, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi *The Journal of International Social Research*, Volume 10, issue 51, August 2017 DOI: *http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1832*
8. Khrulyova, A. A., & Sakhieva R. G. (2017). Forming of Informational Culture as a Necessary Condition of the Level Raising of Higher Education, *Man in India*, 97(15), 211-225.
9. Kumar, R., Kush, A. (2006). E-learning emergence. *DESIDOC Bulletin of Information Technology* , Vol. 26, No. 2, March 2006, pp. 19-24
10. Kvon, G. M., Vaks, V. B., Masalimova, A. R., Kryukova, N. I., Rod, Y. S., Shagieva, R. V., & Levina, E. Y., Masalimova, A. R., Kryukova, N. I.,

Grebennikov, V. V., Marchuk, N. N., Shirev, D. A., Renglikh, K. A., & Shagieva, R. V. (2017). Structure and Content of e-Learning Information Environment Based on Geo-Information Technologies, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5019-5031. *https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00974a*.

11. Stefanova, A., Zabunov, G. (2021). "Attitudes to the academic work in the e-mode" unpublished research.

12. Weihrich, H. (1982). The TOWS Matrix A Tool for Situational Analysis, *Long Range Planning,* 15(2): 54–66. doi:10.1016/0024-6301(82)90120-0

13. Windham, C. (2005), "The Student's Perspective", In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds) Educating the Net Generation (pp. 5.1-5.16). Boulder, CO: EDUCAUSE. Retrieved December 2010, from *http://www.educause.edu/educatingthenetgen*

Албена Стефанова

Академические онлайн-занятия английского языка для специальных целей во время пандемии: угрозы и возможности

Резюме

Академическое образование связано с очными лекциями и семинарами, хотя электронное образование было введено более двух десятилетий назад. Высшие учебные заведения (ВУЗы) предлагают своим студентам дистанционного обучения онлайн-курсы и используют различные платформы для академического общения и обучения, но пандемия создала проблемы, с которыми академическое сообщество раньше не сталкивалось. Вот почему, применяя популярный SWOT-анализ, автор начинает краткий обзор процесса мгновенного перехода на электронное образование и его последствий для заинтересованных сторон. Как преподаватели и студенты реорганизовали свою работу и способствовали повышению эффективности курса? Как академические эксперты ESP адаптировались к ситуации с точки зрения дизайна материалов, оценивания, работы в классе, репетиторства? Ответы на эти вопросы основаны на личном опыте и отзывах студентов. Кроме того, рассматриваются угрозы и возможности опосредованного обучения с упором на положительное влияние онлайн-классов в чрезвычайной ситуации. Наконец, даются некоторые рекомендации относительно последствий для конкретных компетенций, которые студенты ESP должны оттачивать, используя преимущества очного и онлайн-образования, которые рассматриваются как две стороны одной медали.

ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela
Belgrade Banking Academy - Faculty of Banking, Insurance and Finance, Union University in Belgrade, Serbia
sanela.sipragic@bba.edu.rs

TANASIJEVIĆ Milena
Belgrade Metropolitan University, Serbia
mtanasijevic@hotmail.com

STUDENTS' VOICES: HOW LANGUAGES ARE LEARNT ONLINE AT ESP COURSES

Abstract: *The aim of this paper is to investigate whether students of ESP courses use the same learning strategies for foreign language learning and acquisition when studying by distance compared to the traditional language learning and acquisition, with input in the classroom. In addition, we wanted to investigate students' attitudes towards learning Business English online, after the mandatory shift to online learning caused by COVID-19 pandemic. The participants in the research were students from the Belgrade Banking Academy – Faculty of Banking, Insurance and Finance of Union University in Belgrade, who had to be moved to online learning due to the COVID-19 pandemic in the spring semester of the academic year 2019-20. We investigated their use of language learning strategies and attitudes they have towards distance teaching and learning by administering a questionnaire online. The research methods used were basic indicators of descriptive statistics, as well as appropriate statistical tests in order to investigate how they perceive language learning by distance and which strategies they recourse when learning online. The paper analyses the impact of the new online learning environment on strategies employed and students' motivation, exploring influences on pedagogical changes which might be undertaken to improve future online learning experiences.*

Keywords:

distance language learning, language learning strategies and attitudes, COVID-19

Introduction

Soon after the World Health Organization proclaimed a global pandemic of COVID-19, the Government of the Republic of Serbia adopted special measures to suppress the epidemic caused by Corona virus and ensure the protection of the population. In response to these measures almost all educational institutions in the country instantly ended in-person classes and shifted teaching and learning to various types of virtual settings.

From March 16, Belgrade Banking Academy – Faculty of banking, insurance and finance switched to distance teaching, according to the timetable for the spring semester adopted at the beginning of the academic year. Classes were carried out in full by the mode of video conferencing. In addition to lectures and exercises, consultations with students were held regularly. The teaching and learning were organized using the platform Google Suite for Education. Authentication and access to the application was provided via e-mail addresses registered with the faculty domain. Gmail was used for written communication, while Google Meet was used for video conferencing. The Google Classroom application was used for general communication between students and teachers. Prior to this shift, the faculty had never provided any online course, but generally the teachers were encouraged to use Google Classroom to communicate with students, set and receive assignments, assess them and provide students with feedback and post additional teaching material. Apart from that, this was a completely new experience to all participants in the teaching-learning process, i.e. the students, the faculty, administration and management. All the stakeholders in this process found themselves obliged to use this mode of teaching and learning with minimal preparation and support, which was mainly technical and covered only the basic features that would enable teachers to deliver classes.

The aim of this paper is to investigate which learning strategies students of Business English use when studying by distance compared to the traditional mode of language learning and acquisition with input in the classroom. Moreover, we wanted to explore students' attitudes towards online learning in order to identify the major challenges and try to find solutions for overcoming them.

However, the switch from traditional to online teaching brought about a substantial change in the very relationship traditionally established in the classroom, i.e. the relationship between the teacher and the students. Teachers had to accomplish a set of very demanding tasks first, from mastering the use of Google Suite for Education tools to adjusting the textbook and other

teaching material to online teaching, based on the requirements of the language course. Certain assistance was provided by MacMillan Publishers whose textbooks we used.

All these rather demanding and motivating challenges encouraged teachers not only to learn to use certain IT tools, but also to abandon their traditional position in the classroom. Adapting to new requirements has inevitably affected not only the concept of teaching, that is classes as such, but resulted in didactic implications, such as reconsideration of the concept of the teaching material, students' motivation to participate and be active, the way of teaching and assessing the knowledge and achievements of students.

However, it is very important to emphasize that general online learning should not be confused with the emergency online learning which was the framework for the research presented in this paper.

In the research conducted with the students of the Belgrade Banking Academy presented in this paper, a questionnaire consisting of 28 five-point Likert scale questions was used, designed by the authors of this paper. Participants in the research were the students of the first and second year of studies of the Belgrade Banking Academy in the academic year 2019/2020, who reported on their own strategic behaviour and attitudes towards synchronous online learning by filling in this questionnaire online. The research methods used were basic indicators of descriptive statistics as well as the appropriate statistical tests.

Literature Review

To become a proficient and accurate user of a foreign language, the linguistic and communicative competence are not enough. The process of mastering a foreign language requires of students to develop certain strategies that will facilitate language learning and its production.

The Common European Framework of Reference for Languages defines a strategy as "any organized, targeted and directed sequence of actions or processes that a learner chooses in order to carry out a task that they set for themselves or a task that they are required to accomplish." (CEFR 2001:22). Therefore, it can be said that learning strategies are problem-oriented. (Ellis 1994: 532). The learners undertake a certain strategy or a set of strategies to overcome some specific learning problem.

Different authors (Stern 1992; Weinstein and Mayer 1986; Chamot 2005; Rubin 1987; Oxford and Nyikos 1989) define strategies as "behaviours and

thoughts" or "techniques, approaches or deliberate actions" which learners employ to make language learning more successful, self-directed, easier and enjoyable (Stern 1992:53; Weinstein and Mayer 1986:20; Oxford and Nyikos 1989:293). Griffiths (Griffiths 2013:87) defines strategies as activities that a learner consciously chooses in order to regulate their own learning.

There are several taxonomies of learning strategies which mainly distinguish between cognitive, metacognitive, social, affective, discovery strategies, consolidation strategies, compensation strategies, etc. (Oxford 1990; O'Malley and Chamot 1990; Schmidt 1990).

Cognitive strategies can be understood as mental activities in language learning that help students directly use language materials, such as processing and producing statements, i.e. dealing with texts, listening, reading, speaking, writing, grammar and vocabulary. They include repeating, translation, note taking, consulting dictionaries, seeking explanations, etc.

Metacognitive strategies represent concentration on one's own learning, organization and planning of one's own learning and control and evaluation of one's own learning results, focusing on self-observation, self-evaluation and self-rewording, etc.

Social strategies refer to cooperation with other students in the group. They are aimed primarily at seeking help from teachers or colleagues and sometimes from native speakers.

The affective aspects of learning have long been subordinated to the cognitive and metacognitive ones. The importance of affective strategies is discussed by many authors (Rossiter 2003; Cohen 2003; Young 1990), who in their research point out that those students who are familiar with affective strategies are more successful in learning a foreign language. Encouraging positive emotions, such as self-confidence, compassion and motivation, deep breathing, positive thinking, visualization of language exercises, persistence and self-reward can facilitate and improve foreign language learning.

Rubin and Thompson (Rubin and Thompson 1994) and Cohen (Cohen, 1998; 2003) believe that the knowledge and use of affective learning strategies directly affects the outcome of learning English as a foreign language because it recognizes positive motivation, greater self-confidence, better test results and reduced anxiety.

Recent research also shows that the outcome and quality of foreign language learning depends on the choice of learning strategies (Özgül & Durak Üğüten and Habók & Magyar as cited in Ćirković-Miladinović, I., 2019).

In addition, there has been a lot of research on the role of attitudes of

language learners towards the foreign language they learn and the speakers of that language. Such attitudes might influence the language learning process and the learning outcomes. According to Shameem, learners' attitudes can be defined as a collection of feelings regarding language use. (Shameem 2015). These feelings can be good, bad and neutral.

Positive attitudes towards language learning can lead to increased motivation, which inevitably results in better students' achievements. (Gardner 1985). Gardner distinguishes between two different kinds of motivation in learning a foreign language: instrumental and integrative motivation. In our research we explored the influence of students' attitudes on instrumental motivation, i.e. to what extent attitudes contribute to satisfying the expectations of individuals and achieving their short-term goals. (Rot 2003).

In social psychology attitudes are defined as "mental and neural readiness, formed on the basis of experience, which exerts a directive or dynamic influence on the individual's reaction to objects and situations with which they come into contact" (Allport 1935, as cited in Rot 2003:317).

For the purpose of this research we wanted to investigate the influence of the learning environment in establishing students' attitudes towards learning a foreign language. The process of foreign language acquisition is very complex and is greatly influenced by the learning environment. Literature abounds in texts about language learning environment (John et al. 2003; Zedan 2010; Entwistle and Tait 1995). Broadly speaking, language learning environment can be defined as a physical and/or virtual setting in which language learning takes place. It also involves materials, teaching approaches, the relationship between learners, learner-teacher interaction, reward system and assessment. Schmuck and Schmuck (1978) describe learning environment through teacher-student and student-student interactions, their interpersonal relationships, roles they play in the process of teaching and learning, emotional and structural aspects of the teaching style and classroom organization. Language learning environment can be understood as a multi-level phenomenon which involves social, socio-psychological, cultural, pedagogical and physical domains. For the purpose of this research the language learning environment is observed in terms of virtual educational settings. We wanted to examine students' attitudes developed in the virtual language classroom.

The shift from in-classroom to online teaching and learning provided for synchronous learning, which means that it happens in real time, with a set timetable and required login times. As such, it allowed for interaction between the teacher and the students, as well as among the students within a group.

Although it was synchronous, online learning is to some extent self-regulated learning, which requires the use of cognitive, metacognitive and affective strategies. Through the participation of students and teachers, the classroom context is transformed into an online learning community, in which everyone learns, recognizes and develops new roles and identities.

Research Methodology

The main aim of this research was to determine the general attitude of the students towards learning Business English online, as well as to investigate which learning strategies they use when studying by distance compared to the traditional language learning with input provided in the classroom. In addition, we wanted to define which factors in particular influence the formation of students' attitudes towards learning Business English online.

The survey was conducted after the completion of the spring semester of the academic year 2019/20, during which students were shifted to continue learning in a virtual setting due to COVID-19 pandemic. Business English is taught on core curriculum for 5 semesters. The survey involved 78 students at the first and second year of studies in the academic year 2019/20. According to CEFR the students are supposed to have achieved A2 to B1 level of language knowledge and ability at the time the research was conducted. After the course, they were asked to fill in the questionnaire which consisted of a set of 28 five-point Likert scale questions designed by the authors of this paper for the purpose of this research. The questionnaire used as a research instrument in this study was administered online.

The collected data were processed using the SPSS program and the obtained results are presented further in this paper. Research participants evaluated their attitudes and their strategic behaviour, replying to the questionnaire designed by the authors for the purpose of this research, using a five-point Likert scale ranging from 1 – strongly disagree to 5 – strongly agree.

The paper uses descriptive statistics, i.e. appropriate measures of descriptive statistics (mean, standard deviation). The hypotheses were then tested by the Wilcoxon *signed-rank* test, which is described in more detail below.

More specifically, two hypotheses were tested in this paper.

H1: *Students' preferences are directed towards traditional language learning from the aspect of using different learning strategies in relation to synchronous online learning.*

H2: *Students' attitudes towards learning Business English online are predominantly influenced by the language environment, primarily the context of language learning and exposure to the language.*

Sample characteristics and descriptive statistics

Empirical testing of hypotheses was conducted on the basis of a survey on a sample of 78 respondents who are first and second year students of Belgrade Banking Academy - Faculty of Banking, Insurance and Finance of the Union University in Belgrade. The students are expected to have A2 to B1 level of language knowledge and ability according to CEFR. After the course, they were asked to fill in the questionnaire which consisted of a set of 28 five-point Likert scale questions which was administered online. The first 13 questions addressed students' attitudes towards online learning at a Business English course, while the rest of 15 questions explored which strategies they employ to improve learning.

The survey questionnaire consists of 28 questions that are divided into groups, i.e. focused on the language learning strategies that students use and their attitudes towards learning Business English online.

Strategies used in learning Business English online

Table 1 shows questions according to which respondents evaluated strategies they use to master the subject of Business English. The same table presents the corresponding descriptive statistics.

Table 1: Descriptive statistics of evaluation of strategies used for learning Business English online.

Description	N	Mean	Std. Deviation
I have more time to prepare my answer to a question in English when we study online	78	3.8974	1.33231
I have more time to think about what learning strategies I use when we study online	78	3.2308	1.27842
wl take notes more often when I learn Business English online	78	2.6667	1.42032

I have more time to think about my accomplishments in Business English when I study online	78	2.5632	1.23206
I have more opportunities to communicate with colleagues when we have Business English classes online	78	2.1154	1.42319
It is easier for me to plan my study time when I follow the Business English course online	78	3.3333	1.36436
I feel less anxiety when I have to speak English when we study online	78	2.4179	1.54497
I am less afraid to make a mistake in English when we have classes online	78	2.5333	1.45421
I have more time to think about my achievements when we study online	78	3.8217	1.33774
It is easier for me to read online texts in English in which there are unknown words since I have available resources to look them up in an online dictionary (Internet)	78	3.1692	1.36442
I always ask the teacher to explain unknown words in English when we study online	78	3.3205	1.29428
It is easier for me to do vocabulary exercises in Business English when we study online because I can use interactive dictionaries and browsers	78	3.0256	1.36728
It is easier for me to do grammar exercises in English when we study online	78	2.2974	1.37312
It is easier for me to do listening comprehension exercises when we study online	78	2.1718	1.51494
It is clearer to me how to approach and how to do my homework when I attend Business English classes online	78	2.1538	1.31995

Source: authors' calculations

Answering the above questions, the respondents expressed a degree of their agreement with the stipulated statements on a five-point Likert scale (1 lowest grade - I do not agree at all, 5 highest grade - I completely agree), while the median value is 3 which indicates that the respondent agrees moderately with the statement. The results of the conducted analysis indicate that the

degree of agreement of the respondents with the stipulated statements is uniform. For most of these statements, the attitudes of the respondents are below the median value on average, while in other cases they are slightly above the median value. Although it was synchronous, online learning is to some extent self-regulated learning, which requires the use of cognitive, metacognitive and affective strategies.

Students show the lowest level of agreement regarding the statement that they have more opportunities to communicate with colleagues in the online English language mode. On the other hand the highest level of agreement is expressed with regards to the statement in which respondents claim that they have more time to prepare their answer to questions when they study Business English online.

When asked whether they have more time to prepare their answer to a question in English when studying online, about three quarters of respondents (75.6%) show the highest level of agreement (grades 4 and 5), while grade 3 (average level of agreement) is given by about 10%. A low degree of agreement with this statement is expressed by only 14.1% of respondents (grades 1 and 2). These results are shown in Table 2.

Table 2: I have more time to prepare my answer to a question in English when we study online - frequency and percentage

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	5	6.4	6.4	6.4
	2.00	6	7.7	7.7	14.1
	3.00	8	10.3	10.3	24.4
	4.00	32	41.0	41.0	64.4
	5.00	27	34.6	34.6	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

Source: authors' calculations

On the other hand, from Table 3 it can be seen that the possibility to communicate with colleagues in the online mode of learning is rated the lowest grade (1) by 52.6% of respondents, which together with those who rate this statement 2 makes up almost 67% of the examined sample. The average degree of agreement with this statement was shown by 14.1% of respondents,

while less than a fifth of the total number od students in this survey (18.5%) showed a higher degree of agreement with this statement (grades 4 and 5).

Table 3: I have more opportunities to communicate with colleagues when we have business English classes online - frequency and percentage

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	41	52.6	52.6	52.6
	2.00	11	14.1	14.1	66.7
	3.00	11	14.1	14.1	80.8
	4.00	6	7.7	7.7	88.5
	5.00	9	11.5	11.5	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

Source: authors' calculations

Through the participation of students and teachers, the classroom context can be transformed into an online learning community, in which everyone learns, recognizes and develops new roles and identities. Therefore, more interaction should be encouraged to improve online learning. However, due to a sudden and unexpected change of the mode of teaching and learning and overall uncertainty of the situation, it is reasonable that both teachers and students would have understanding for performance which is neither ideal nor perfect.

Overall results of the survey on the strategies students use when they study online indicate that in general, students adapted well to the new mode of teaching and learning. The general conclusion could be that teachers should invest more time to teach students certain strategies which may be useful and help them master tasks easier and better.

Students' attitudes towards learning Business English online

Further, we analyzed the attitudes of the respondents regarding the process of learning Business English online. Table 4 shows the descriptive statistics of their attitudes.

Table 4: Descriptive statistics of assessments of students' attitudes related to learning Business English online.

Description	N	Mean	Std. Deviation
1. Communication with the teacher is more direct online than in a traditional classroom.	78	2.3461	1.25031
2. The teacher dedicates more time to each student during the class when we study online.	78	2.7179	1.20224
3. The teacher speaks much longer in online classes compared to classroom instruction given in conventional classroom.	78	2.8590	1.25589
4. The content we use to learn Business English online is more interactive.	78	2.8487	1.12697
5. The content we use to learn Business English online is easier to understand.	78	2.8538	1.16303
6. The content we use to learn Business English online is less demanding than the one we use in conventional classroom.	78	2.9487	1.23685
7. Multimedia is more often used when studying Business English online.	78	3.4744	1.37439
8. Learning Business English online requires much more concentration from students than learning in the conventional classroom	78	3.4590	1.51164
9. Learning Business English online is more time-consuming than learning in the conventional classroom	78	2.6026	1.54028
10. I am more active when we study Business English online	78	2.4872	1.36509
11. I receive greater support from the teacher of Business English when we study online	78	2.4128	1.08704
12. I feel lonely when we study Business English online	78	2.9231	1.70385
13. I feel like I am expected to do everything on my own when we learn Business English online	78	2.4872	1.43014

Source: authors' calculations

This time as well, the respondents presented the degree of agreement with the stipulated statements responding to the questions on the five-point Likert scale. Similarly to the previous analysis, very uniform answers were

obtained. The average grade they gave to individual statements in the context of learning Business English online is below the median, with the lowest degree of agreement recorded when asked whether communication with the teacher in Business English classes online is more direct than in the conventional classroom (Table 5). It can be noticed that 60.2% of respondents rate this attitude low, with even 41% of respondents expressing the lowest level of agreement (grade 1). The average level of agreement for this statement is expressed by 14.1% of the surveyed students. Approximately the same percentage of respondents gives grade 4, while only 10.3% of students show the highest level of agreement with this statement.

Table 5: Communication with the teacher is more direct online than in a traditional classroom - frequency and percentage

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	32	41.0	41.0	41.0
	2.00	15	19.2	19.2	60.2
	3.00	11	14.1	14.1	74.3
	4.00	12	15.4	15.4	89.7
	5.00	8	10.3	10.3	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

Source: authors' calculations

The only two questions that reveal students' agreement above the average level relate to the greater possibilities of using multimedia in teaching Business English online, as well as the view that learning Business English online requires much greater concentration than learning in the conventional classroom.

From Table 6 it can be concluded that the possibility of using multimedia in teaching Business English online is rated with the highest grades by more than half of the total number of respondents. Grade 5 was given by almost a third of the total respondents. About 20% of students do not have a strong opinion about this statement (grade 3), while a quarter of students, according to the analyzed attitude, show a lower degree of agreement (grades 1 and 2).

Table 6: Multimedia is more often used when studying Business English online - frequency and percentage

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	9	11.5	11.5	11.5
	2.00	11	14.1	14.1	25.6
	3.00	17	21.8	21.8	47.4
	4.00	16	20.5	20.5	67.9
	5.00	25	32.1	32.1	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

Source: authors' calculations

Testing hypotheses and discussion

H1: Students' preferences are directed towards traditional language learning from the aspect of using different learning strategies in relation to synchronous online learning.

The subject of this hypothesis is the analysis of the degree of agreement of the respondents with the statements related to the strategies they use to master Business English when learning online.

Respondents' attitudes were graded on an ordinal scale from 1 – the lowest grade (the respondent agrees the least with the statement), to 5 – the highest grade (whereby the respondent shows the highest degree of agreement), while the median value of 3 shows moderate agreement of the respondents, as it was stated above.

The results of the descriptive statistics indicated that, on average, the assessments of the respondents' attitudes were below the median value, or slightly oscillated around this value, but a formal statistical test was necessary for an appropriate conclusion.

If the respondents believe that the analyzed strategies are not ranked high enough in terms of their utilization when studying Business English online, then the median of the assessment of the importance of the strategy will show statistical significance below 3. On the other hand, if the median of the assessment of the analyzed strategies is statistically significantly higher than 3, the conclusion can be drawn that students rate such strategies above average.

Since the analysis does not include data measured on a continuous scale, i.e., as in our case the estimates of the degree of the respondents' agreement with the offered statements are of ordinal nature and without a known distribution, it is not possible to use standard t-test. Instead of this test, a non-parametric alternative to the t-test will be used, the Wilcoxon signed-rank test, which is much more effective in cases where the assumption of normality is violated. The null hypothesis in this test assumes the equality of the median of the analyzed population with a predetermined value. In this case, it is the value of 3. The results of the Wilcoxon signed-rank test applied to the analyzed responses of the respondents are shown in Table 7.

Table 7: Results of the Wilcoxon signed-rank test for testing H1

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of I have more time to prepare my answer to a question in English when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,018	Reject the null hypothesis.
2	The median of I have more time to think about what learning strategies I use when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,107	Retain the null hypothesis.
3	The median of I take notes more often when I learn Business English online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,040	Reject the null hypothesis.
4	The median of I have more time to think about my accomplishments in Business English when I study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,034	Reject the null hypothesis.
5	The median of I have more opportunities to communicate with colleagues when we have Business English classes online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The median of It is easier for me to plan my study time when I follow a Business English course online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,039	Reject the null hypothesis.
7	The median of I feel less anxiety when I have to speak English when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,028	Reject the null hypothesis.

8	The median of I am less afraid to make a mistake in English when we have classes online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,043	Reject the null hypothesis.
9	The median of I have more time to think about my achievements when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,026	Reject the null hypothesis.
10.	The median of It is easier for me to read online texts in English in which there are unknown words since I have available resources to look them up in an online dictionary (Internet) equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,111	Retain the null hypothesis.
11.	The median of I always ask the teacher to explain unknown words in English when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,023	Reject the null hypothesis.
12.	The median of It is easier for me to do vocabulary exercises in Business English when we study online because I can use interactive dictionaries and browsers equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,138	Retain the null hypothesis.
13.	The median of It is easier for me to do grammar exercises in English when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,027	Reject the null hypothesis.
14.	The median of It is easier for me to do listening comprehension exercises when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,031	Reject the null hypothesis.
15.	The median of It is clearer to me how to approach and how to do my homework when I attend Business English classes online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,016	Reject the null hypothesis.
	Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.			

Source: authors'calculations

The first column of the above table contains null hypotheses of the form "median of the observed statement is equal to 3", while the next column shows the *p*-values of the Wilcoxon *signed-rank* test, based on which further recommendations are generated whether to reject the null hypothesis or not.

In relation to 12 out of 15 responses, the Wilcoxon *signed-rank* test suggested inequality of the medians of the analyzed attitudes from hypothetical value 3, i.e. it suggested the rejection of the null hypothesis. It is important to note that the Wilcoxon *signed-rank* test is two-sided which further means that

rejecting the null hypothesis of median equality with 3 may mean that the median of the sample is higher as well as lower than the hypothetical value.

In the case of the conducted research, when the obtained results are observed in combination with the average values of individual questions, the following can be concluded: for the largest number of evaluations of attitudes (8 out of 12) for which a rejection of the null hypothesis is confirmed and for which descriptive statistics has already indicated that they are below 3 on average, it can be concluded that students rate them relatively low, which means that they do not use them frequently. In other words, for each of these attitudes (questions 3, 4, 5, 7, 8, 13, 14 and 15 from Table 3), the research showed that students do not have a very positive opinion about them, but grade them below average and rarely employ these strategies. On the other hand, only in the case of 3 questions (1, 6 and 11) it was shown that the respondents believe that the aspects of online teaching covered by these questions have a higher, i.e. above average, significance. In other words, they agree that online learning is less time consuming. The availability of teacher is also pointed out because they most often consult a teacher when they have doubts about the unknown words.

Of the 15 analyzed attitudes under this hypothesis, the existence of difference is confirmed in 12 cases, which means that the tested hypothesis was confirmed.

H2: Students' attitudes towards learning Business English online are predominantly influenced by the language environment, primarily the context of language learning and exposure to the language.

This hypothesis was tested having used respondents' replies to questions 1-13 of the questionnaire, which analyze attitudes of the respondents from the aspect of the learning environment, i.e. the online mode of learning and teaching.

The test was carried out as in the case of the previous hypothesis utilizing the Wilcoxon *signed-rank* test, the results of which are shown in the following table.

Table 8: Results of Wilcoxon signed-rank test for testing H2
Source: authors' calculations

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of Communication with the teacher is more direct online than in a traditional classroom equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,032	Reject the null hypothesis.

2	The median of The teacher dedicates more time to each student during the class when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,043	Reject the null hypothesis.
3	The median of The teacher speaks much longer in online classes compared to classroom instruction given in conventional classroom equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,012	Reject the null hypothesis.
4	The median of The content we use to learn Business English online is more interactive equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,023	Reject the null hypothesis.
5	The median of The content we use to learn Business English online is easier to understand equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,034	Reject the null hypothesis.
6	The median of The content we use to learn Business English online is less demanding than the one we use in conventional classroom equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,021	Reject the null hypothesis.
7	The median of Multimedia is more often used when studying Business English online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,204	Retain the null hypothesis.
8	The median of Learning Business English online requires much more concentration on behalf of the student than learning in the conventional classroom equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,938	Retain the null hypothesis.
9	The median of Learning Business English online is more time-consuming than learning in the conventional classroom equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,002	Reject the null hypothesis.
10.	The median of I am more active when we study Business English online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,003	Reject the null hypothesis.
11.	The median of I receive greater support from the teacher of Business English when we study online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.
12.	The median of I feel lonely when we study Business English online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,020	Reject the null hypothesis.
13.	The median of I feel like I am expected to do everything on my own when we learn Business English online equals 3,000.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,005	Reject the null hypothesis.
	Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.			

Based on the test results for this group of questions and the results obtained by analyzing the descriptive statistics shown in Table 2, the conclusion can be made that hypothesis H2 was confirmed in the same way as it was the case with hypothesis H1. In this case, for the group of 13 analyzed questions, in 12 cases the inequality of the median with hypothetical value 3 is confirmed, consequently leading to the rejection of the null hypothesis. The participation of answers through which respondents express their opinion on certain aspects of learning Business English online below average (questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 and 13) is dominant, which practically express disagreement with these views. It is only in questions 7 and 8 that we have confirmation that the median scores of these views are statistically significantly higher than 3. Therefore, a conclusion can be drawn that online teaching and learning allows for the use of multimedia more often and to a much greater extent. Also, students confirmed that learning Business English online requires much more concentration and focus by student than learning in the conventional classroom. This inevitably leads to a conclusion that online learning and teaching requires a high level of self-discipline, focus and motivation by students. In order to enhance motivation teachers should work more on the teaching material and make it as interactive as possible. Regular quizzes and quick tests should be organized during classes, so as to boost students' morale.

The expressed attitudes do not speak in favour of online learning. Although the students were generally satisfied with their overall performance and achievements and the fact that they did not waste their time during the outbreak of the pandemic, they still prefer the conventional mode of classroom instruction. The results of the research show that majority of the respondents can clearly identify the shortcomings of this mode of teaching and learning. However, it is very important to emphasize once again that the shift to online teaching and learning was sudden and unprepared and it has not much in common with the quality online courses specifically designed for that purpose.

Conclusion

The COVID-19 pandemic, which took the world by surprise, greatly changed learning environment of millions of students throughout the world. Generally, it brought about huge amounts of pressure and an excessive workload on behalf of the teachers, all educational institutions, educational authorities, students and their families. We all did our best to keep optimal learning process going on, aware of all the shortcomings of this sudden and abrupt shift to online learning under abnormal and challenging circumstances. On the other hand, it provided all the stakeholders in the educational process with the opportunity to experience online teaching and learning through a hands-on approach. The research presented in this paper has pointed out major advantages and disadvantages of online teaching and learning identified by students at a Business English course. Conclusions drawn require us to explore the possibilities for further pedagogical changes. Teachers should improve communication with students in order not to make them feel lonely in this educational process. Teaching and learning material should be made available online and adapted to the requirements of multimedia in order to be useful and interesting. In this way students' motivation and engagement may be boosted, consequently resulting in improving their self-confidence about achieving academic requirements. At the same time, teachers should address students' social, emotional and physical well-being, due to the circumstances of a constant threat imposed on our health. Teachers should work more on developing students' self-directed leaning, by encouraging them to be committed especially through tasks and assignments which are not time-consuming and which encourage collaboration among students even in the online educational setting. Online learning means autonomous learning, but autonomous learning is not the learning without the teacher. It is a form of learning in which the teacher is there to help students cope with any challenges they may encounter while learning English online. Learning strategies are specific tools that serve to improve communicative competence, develop language skills and resolve various language problems students may encounter. The main task of modern teaching methodology is to help students develop their strategic competence. The strategies-based instruction must be integrated into teaching (Oxford, 1990). At the same time, teachers should be sensitive not to overwhelm students with the excessive workload and homework assignments. Last, but not least, it is crucial to provide instruction and training to teachers, as well as to ensure support in all technical aspects of online educational setting.

References

1. Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
2. Ćirković-Miladinović, I., (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina
3. Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using second language*. Harlow: Longman.
4. Cohen, A. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics*, 41(4), 279-291
5. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge: CUP
6. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
7. Entwistle, N. & Tait, H., (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 03-103
8. Gardner, R., (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*, London: Edward Arnold
9. Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters
10. John, L.C., et al (Frances. L.L. and H, W.) (2003). Development of a classroom environment scale in Hong Kong. *Educational Research and Education*, *Vol 9, No 4*, 317-334
11. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
12. Oxford, R. and Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal, 73*, 291-300.
13. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, A Division of Wadsworth, Inc
14. Rossiter, M. J. (2003). The Effects of Affective Strategy Training in ESL Classroom. *TESL-EJ*, *Volume 7, Number 2*, 1–20
15. Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

16. Rubin, J. (1987). Learning Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: Wenden, A.L. and Rubin, J,. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 15-30
17. Rubin, J. and Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*, Boston, MA: Heinle & Heinle
18. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.
19. Schmuck, R., & Schmuck, P. (1978). *Group processes in the classroom*, Haifa, Israel: Ah Publications
20. Shameem, A. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL Learners at UMSKAL, *Journal of Education and Practice, Vol 6, No 18*
21. Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP
22. Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (315-327). New York: Macmillan.
23. Young, D.J. (1990). An investigation of students perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals, 23,* 539 – 553
24. Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environment Research, 13*, 75-88

Санела Шипрагић Ђокић, Милена Танасијевић

Ставови студената: како се језици уче online на курсу енглеског језика струке

Резиме

Циљ овог рада је да се испита да ли студенти на курсевима енглеског језика струке користе исте стратегије за учење и усвајање страних језика када уче на даљину у поређењу са традиционалним учењем и усвајањем језика у непосредној настави. Поред тога, желели смо да истражимо ставове студената према учењу пословног енглеског језика online, након обавезног преласка на овај вид учења изазван пандемијом корона вируса. Учесници истраживања су студенти Београдске банкарске академије – Факултета за банкарство, осигурање и финансије Универзитета Унион у Београду, који су због пандемије корона вируса у пролећном семестру школске 2019-20. морали да пређу на online учење. Истражили смо које стратегије учења језика студенти користе као и њихове ставове према настави и учењу на даљину кроз анализу упитника који су студенти попуњавали online. Коришћене методе истраживања биле су основни индикатори дескриптивне статистике, као и одговарајући статистички тестови са циљем да се истражи како студенти перципирају учење језика на даљину и којим стратегијама прибегавају када уче online. У раду се анализира утицај новог окружења, online учења, на примењене стратегије и мотивацију студената, и истражују педагошке промене које би се могле предузети да би се унапредила будућа искуства online учења.

ЕВАЛУАЦИЈА И ТЕСТИРАЊЕ ››

EVALUATION AND TESTING ››

ILIĆ Dragana
Univerzitet u Beogradu, Šumarski fakultet, Srbija
dragana.ilic@sfb.bg.ac.rs

ILIĆ ĐORĐEVIĆ Sandra
Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet, Srbija
sandrailic@yahoo.com

LAZIĆ Katarina
Univerzitet u Beogradu, Šumarski fakultet, Srbija
katarina.lazic@sfb.bg.ac.rs

EVALUACIJA I TESTIRANJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA BIOTEHNIČKE STRUKE

Sažetak: *Uspešnije učenje koje nastaje kao rezultat ponavljanja kroz testove koji se redovno primenjuju u nastavi naziva se efekat testiranja. Primena ovog efekta stvara dugotrajnije veze između usvojenih informacija nego ponovno učenje. Ovaj rad daje pregled različitih oblika dijagnostičkog, formativnog i sumativnog praćenja i vrednovanja postignuća studenata u nastavi engleskog jezika na Šumarskom fakultetu. Cilj sprovedenog istraživanja je utvrđivanje doprinosa redovne primene testova sa malom sumativnom funkcijom, odnosno testova kao tehnike učenja, poboljšanju rezultata na završnim testovima kroz poređenje generacije sa i bez primenjenog efekta testiranja. Rad sadrži i kratak pregled evaluacije u nastavi francuskog jezika. Nalazi ukazuju na potencijal efikasnog učenja kroz testiranje.*

Ključne reči:

praćenje i vrednovanje postignuća studenata, efekat testiranja, tehnika učenja, strani jezik struke

Uvod

Testiranje kao metod procene stečenog znanja oduvek je bilo sastavni deo procesa učenja i podučavanja. Na univerzitetskom nivou testiranje se u UK i SAD prvi put uvodi u sistem obrazovanja u 18. veku. Obrazovanje postaje obavezno, a testiranje uobičajena praksa.

Sa razvojem nastavnih metoda i tehnika u nastavi stranih jezika menja se i odnos prema testiranju i evaluaciji. Tokom *tradicionalnog ili prednaučnog*

perioda (pre pedesetih godina 20. veka), testovi su obuhvatali diktate, pisani prevod, eseje i razumevanje čitanja (Weir 2005: 6). U periodu pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka (*psihometrijsko-strukturalni period*), znanje učenika se proveravalo primenom testa sa izolovanim jedinicama (eng. *discrete-point tests*), koji se zasniva na pretpostavci da jezik može da se razloži na pojedinačne komponente, koje zatim mogu uspešno da se testiraju (Brown 1996: 29). *Psiholingvističko-sociolingvistički period* (od 1960), koji su obeležili humanistički pristupi nastavi, doneo je integrativni i komunikativni pristup testiranju. Jezički testovi ne procenjuju samo znanje (eng. *competence*), već i sposobnost primene tog znanja u realnom životu (eng. *performance*) (Bachman 1990: 9).

U ovom radu ćemo predstaviti različite oblike dijagnostičkih, formativnih i sumativnih oblika praćenja i vrednovanja postignuća studenata u okviru predmeta strani jezik struke (pre svega engleskog uz kratak osvrt na francuski jezik) na Šumarskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i pokazati kako sistematična primena testova posle kraćih celina (lekcija, tema i semestra) utiče na konačni uspeh studenata, odnosno kako testovi kao metod učenja doprinose poboljšanju uspeha na krajnjem testu.

Funkcije praćenja i vrednovanja postignuća studenata

Danas umesto testiranja možemo da govorimo o različitim vrstama praćenja i vrednovanja postignuća studenata. Zadatak nastavnika nije da meri i ocenjuje znanje, već postignuća studenata, odnosno njihovu sposobnost da primene stečeno znanje u realnom životu, a u slučaju nastave jezika struke, u profesionalnim situacijama. Sistem bodovanja koji je uveden sa Bolonjskom deklaracijom je doneo na svim fakultetima jednu novinu – prelazak sa modela po kojem se ocenjivanje u potpunosti sprovodi na kraju kursa kroz kolokvijume i ispite na model u kojem su obaveze studenata raspoređene u toku kursa, a ocenjivanje se sprovodi tokom kursa posle određenih celina (nastavnih celina ili lekcija, tematskih celina i semestra). Ovo je podstaklo nastavnike stranih jezika da na različite načine prate i vrednuju postignuća studenata u toku i po završetku kursa.

Praćenje i vrednovanje postignuća studenata u nastavi stranih jezika, kao i u nastavi uopšte, može da ima dijagnostičku, formativnu ili sumativnu funkciju. *Dijagnostičko vrednovanje* se sprovodi na početku procesa učenja i ima za cilj da ustanovi prethodno znanje na nivou grupe, kao i poteškoće ili prednosti pojedinačnih studenata (Alderson 2005: 4–5). Najčešće se sprovodi

u formi testa, a rezultate dijagnostičkih ili inicijalnih testova nastavnik koristi za efikasnije planiranje i organizovanje nastave i individualizaciju nastave. *Formativno vrednovanje* se sprovodi u toku samog procesa učenja i ima funkciju unapređenja učenja pre konačnog ocenjivanja. Ovo unapređenje se postiže na više načina. Prvo, rezultati procena znanja sa formativnom funkcijom pomažu nastavniku u donošenju praktičnih odluka – da li da pređe na sledeću tematsku celinu, da li su potrebna dodatna objašnjenja ili promena metode rada, da li su studenti razumeli i naučili gradivo. Zatim, iako formativno vrednovanje podrazumeva aktivnosti koje ne utiču direktno na krajnju ocenu, odnosno ne uvećavaju broj predispitnih bodova, veliki broj istraživanja potvrđuje doprinos formativnog praćenja i vrednovanja postignuća konačnom uspehu kroz aktivnosti koje pomažu studentima da prepoznaju određene ciljeve i sadržaje i usmere svoje učenje ka njima (Black & Wiliam 1998: 20). Na taj način, studenti postaju samostalniji u učenju jer im je jasnije šta se od njih traži, mogu da prate svoj napredak i prepoznaju oblasti kojima treba da posvete više pažnje. Konačno, ova samostalnost stvara partnerski odnos između nastavnika i studenata i veću odgovornost studenata za sopstveni uspeh ili neuspeh (OECD 2005: 4). *Sumativno vrednovanje* ima za cilj proveru postignuća na kraju određenog perioda učenja i uvek rezultira nekom vrstom ocene. Procene znanja sa sumativnom funkcijom se ne sprovode samo na kraju celog kursa, već i na kraju određenih celina (lekcija, tematskih celina ili na kraju semestra). Dugi niz godina, sumativna procena znanja u okviru stranog jezika na univerzitetskom nivou je podrazumevala samo ispit na kraju kursa koji je imao formu testa, eseja, pisanog prevoda ili usmenog ispitivanja. Danas se u nastavi koriste različiti oblici sumativnog ocenjivanja – izrada projekata, prezentacija ili portfolija.

Praćenje i vrednovanje postignuća studenata na Šumarskom fakultetu pre uvođenja Bolonjske deklaracije

U nastavi stranog jezika struke na Šumarskom fakultetu znanje studenata se dugi niz godina vrednovalo primenom testova sa sumativnom funkcijom. U samom procesu učenja prednost se davala predavanjima, prezentacijama i različitim oblicima gramatičkih i leksičkih vežbanja, pismenom i usmenom prevođenju. Treba napomenuti da je od samog početka, kada je 1956. godine uveden na Šumarski fakultet u Beogradu, predmet strani jezik podrazumevao jezik struke i svojim sadržajem je pratio teme i zahteve struka koje se na njemu izučavaju. Međutim, tim zahtevima se prilazilo na različite načine.

Na samom početku, kao i na većini fakulteta Univerziteta u Beogradu, jedina nastavna sredstva su bila kreda i tabla, a u nastavi se primenjivao isključivo gramatičko-prevodni metod. Dobro poznati nedostaci ovog metoda – pamćenje velikog broja izolovanih reči van konteksta i teorijskih objašnjenja gramatičkih pravila i jedinica, prevođenje nepovezanih rečenica sa ciljnog jezika na maternji jezik čija je svrha analiza teksta, a ne razumevanje pročitanog i zanemarivanje izgovora i veštine slušanja, često su kod studenata stvarali privid znanja i napretka, jer su zahtevi mogli da se ostvare u kratkom vremenskom roku, što je studentima veoma bitno.

Na primer, obrađivao se pasiv kao najčešća gramatička konstrukcija u stručnom i naučnom pisanju, ali se na kolokvijumu znanje pasiva proveravalo nizom nepovezanih rečenica koje je trebalo prebaciti iz aktivnog oblika u pasivan. Studenti koji su savladali pravila građenja pasiva, mogli su i bez razumevanja rečenica da odgovore na ovaj zadatak. Slično je bilo i sa leksikom. Ispitni tekstovi i stručne leksičke jedinice su se pred ispit učile napamet. Naravno, posle ispita, stečeno "znanje" se brzo zaboravljalo, a studentima je samo ocena ostajala kao dokaz o stečenoj kvalifikaciji ili kompetenciji.

Ovakav način ocenjivanja se dugo zadržao, čak i kada se u nastavi prešlo na komunikativni pristup. Razlog leži u tome što je gramatičke testove lakše napraviti i oceniti.

Praćenje i vrednovanje postignuća studenata na Šumarskom fakultetu danas

Danas je situacija drugačija. Nastava je usmerena ka praktičnim ishodima, odnosno ka razvijanju jezičkih veština koje studentima ovog fakulteta mogu da budu od pomoći u realizaciji stvarnih zadataka u struci. Ovi ishodi se ostvaruju primenom savremenih metoda, raznovrsnih audio i vizuelnih materijala i edukativnih aplikacija za samostalan rad. Shodno tome, završni testovi mere stvarno znanje studenata i njihovu sposobnost da primene znanje.

Dijagnostičko vrednovanje se u formi inicijalnog testa sprovodi na početku procesa učenja.

Formativni oblici praćenja i vrednovanja postignuća se od skoro dosledno i sistematično primenjuju u nastavi stranih jezika, a ovaj pristup je delimično podstaknut prelaskom na onlajn nastavu. Jedan od najvećih izazova onlajn nastave bio je nedostatak povratne informacije od studenata i opasnost da nastavnik prelazi gradivo tempom koji studenti ne mogu da prate, što

neizbežno dovodi do pada motivacije koja je u uslovima onlajn nastave obično manja nego u učionici.

Formativne samoprocene znanja, kao što su *oceni svoje razumevanje na skali od 1-5* (eng. *hand signalling 1-5*) ili *izlazna karta* (eng. *exit ticket*) su prikladne za procenu razumevanja u velikim grupama jer iziskuju malo vremena (2-5 minuta) i lako se primenjuju u uslovima i klasične i onlajn nastave. Na kraju časa, studenti na skali od jedan do pet (svaka ocena ima svoje značenje) ocenjuju koliko su razumeli i mogli da prate čas. Na osnovu ocena koje studenti napišu na papiru (u uslovima klasične nastave) ili u četu (u uslovima onlajn nastave), nastavnik donosi odluke koje se tiču daljeg organizovanja nastave i usmeravanja napretka studenata. U slučaju izlazne karte, za koju sada postoji i gugl upitnik, studentima se daje zadatak da sumiraju obrađeno gradivo u tri rečenice, ili da u tabeli/ grafikonu, kratku aktivnost ponove (nabroje ili objasne) najvažnije termine koje su naučili na času. Ova aktivnost je korisna i za nastavnika i za studente. Nastavnik na osnovu odgovora može da proceni da li su ostvareni ishodi časa i da li je primenjena metoda uspešna i kako da planira sledeći čas. Sa druge strane, studenti sumiraju čas i najvažnije elemente časa, jasnije im je šta se od njih očekuje, odnosno šta treba da nauče i u kojoj meri zaista mogu da primene stečeno znanje (Danley, McCoy & Weed 2016: 48).

Još jedna aktivnost koja spada u grupu formativnog praćenja napretka je *oluja ideja* (eng. *brainstorming*), koja se za razliku od prethodnih, obično koristi u uvodnom delu časa za obnavljanje prethodnog znanja, ali može uspešno da se koristi i za obnavljanje stručne terminologije na kraju jednog ciklusa učenja i formativnog praćenja i vrednovanja napretka studenata. Slika 1 prikazuje rezultate *brainstorming* aktivnosti studenata Odseka za pejzažnu athitekturu nakon obrađenih tematskih celina *Ornamental crops 'Ukrasni usevi'* i *Landscape architecture 'Pejzažna arhitektura'* u uslovima nastave na daljinu. U



Slika 1. Oluja ideja kao oblik formativnog praćenja napretka studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu

takvim uslovima, virtuelna tabla *Jamboard* na kojoj studenti mogu u realnom vremenom da pišu, odnosno unose komentare, a nastavnik da prati njihovo angažovanje i ispravlja greške, komentariše rad i postavlja pitanja predstavlja veliku pomoć u praćenju napretka studenata.

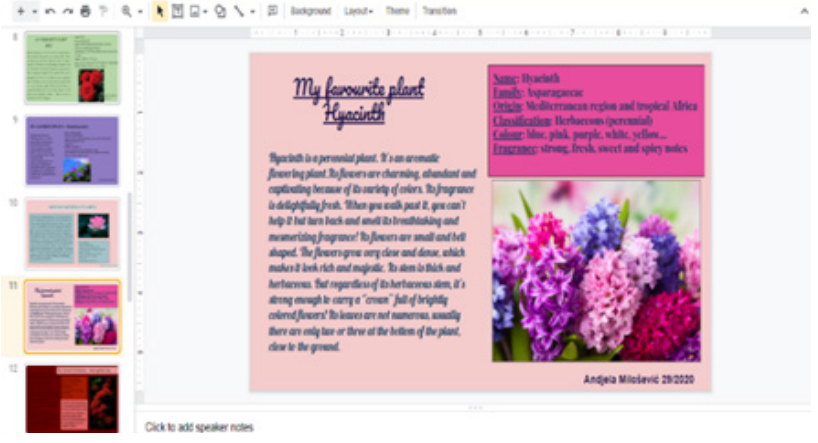
Sumativno ocenjivanje kao oblik ocenjivanja koje se sprovodi na kraju ciklusa učenja i čiji se rezultat izražava brojčanom ocenom postoji na Šumarskom fakultetu od samog početka. Dugi niz godina ispiti su bili jedini način ocenjivanja, odnosno vrednovanja znanja studenata. Danas, sumativno ocenjivanje ne obuhvata samo procenu znanja na kraju kursa (što je po nekim ranijim nastavnim programima bilo tek posle dve godine učenja), već i procene znanja u obliku projekata, zajedničkih prezentacija i testova na kraju lekcija ili tematskih celina. Praksa pokazuje da je učenje produktivnije kada postoji podsticaj u vidu ocene ili bodova, pa zbog toga sve ove aktivnosti imaju određeni, često mali uticaj na konačnu ocenu, odnosno nose određeni broj predispitnih bodova ili predstavljaju uslov za izlazak na ispit. Zajednički projekti i prezentacije studenata rezultiraju veoma kreativnim i kvalitetnim radovima. Njihova izrada zahteva od studenata da povežu i primene znanje stečeno u okviru date tematske celine, podstiče saradnju, povećava motivaciju, a rad u grupi povećava odgovornost svakog člana da odgovorno pristupi izradi zajedničkog zadatka. Na slikama 2-4 prikazani su rezultati zajedničkih projekata (Slike 2 i 3) i zajedničke prezentacije (Slika 4) studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu.



Slika 2. Zajednički projekat Design a park for a particular group of people (art lovers) studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu kao oblik sumativnog praćenja napretka (u toku nastave na daljinu).



Slika 3. Zajednički projekat Design a park for a particular group of people (University students) studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu kao oblik sumativnog praćenja napretka (u učionici)



Slika 4. Zajednička prezentacija My favourite plant studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu kao oblik sumativnog praćenja napretka (u toku nastave na daljinu)

Što se francuskog jezika tiče, treba napomenuti da se rad na času odvija u malim grupama što omogućava efikasnu interakciju između nastavnika i studenata. Visok stepen individualizacije kroz rad u maloj grupi omogućava nastavniku da lakše prati napredak studenata i ukaže im na one segmente učenja koji zahtevaju dodatni rad. S druge strane, mogućnost da aktivno učestvuju u radu na svakom času pomaže studentima da lakše prate svoj napredak, kao i da kroz konverzaciju koja predstavlja važan segment u

nastavi primene stečeno znanje gramatike i stručne terminologije. Prijatna atmosfera doprinosi većoj motivaciji studenata i samim tim boljim rezultatima. Sumativno vrednovanje znanja u nastavi francuskog jezika, pored ispita, obuhvata dva testa koji se rade na kraju semestra.

Istraživanje sprovedeno na Šumarskom fakultetu

Studenti Šumarskog fakulteta na sva četiri odseka slušaju strani jezik dva semestra u prvoj godini studija. Studenti Odseka za pejzažnu arhitekturu i Odseka za tehnologije drveta koji uče engleski jezik, a čiji su rezultati kolokvijuma predmet istraživanja, imaju ukupno tri kolokvijuma (u vidu testa), i to dva u prvom i jedan u drugom semestru. Poređenjem rezultata kolokvijuma utvrdili smo da broj bodova u najvećem broju slučajeva opada u toku ciklusa učenja bez obzira na predznanje studenata. Ovo može da se objasni različitim faktorima – zamor u toku semestra, kraći vremenski period za pripremu kolokvijuma, teže gradivo i sl. Međutim, s obzirom na to da se situacija ponavljala iz generacije u generaciju, ovo je navelo nastavnike da uvedu novine koje bi mogle da poboljšaju rezultate, odnosno da pomognu studentima da efikasnije savladaju gradivo u toku semestra. U generaciji 2019/20, na dva odseka, uvedeni su testovi na kraju svake lekcije i na kraju svake tematske celine. Testovi su imali malu sumativnu funkciju (nosili su mali broj bodova), ali su bili obavezni uslov za izlazak na ispit. Testovi su obuhvatali vežbanja koja su po sadržaju i formi odgovarala vežbanjima koja su prethodne generacije radile na času u toku obnavljanja gradiva, ali ne u formi testa.

S obzirom na to da je zaboravljanje sastavni deo učenja, uspešno učenje podrazumeva ponavljanje gradiva. Izazov sa kojim se suočavaju i studenti i nastavnici jeste kako da učenje učine što efikasnijim odnosno da spreče ili smanje zaboravljanje. Jedan od načina je da se preslišavanje ili ponovno učenje kroz čitanje lekcija ili slušanje predavanja zameni učenjem kroz testove. Veliki broj autora (npr. Roediger & Karpicke 2006; Greving & Richter 2018: 1) potvrđuje superiornost testova u odnosu na ponovno učenje. Ova superiornost se ogleda u dubljoj obradi gradiva i stvaranju čvršćih i dugotrajnijih veza između usvojenih informacija. Nalaz koji potvrđuje da je učenje uspešnije ako se određeni period posveti ponavljanju kroz testove naziva se efekat testiranja (eng. *testing effect*) (*Roediger & Karpicke* 2006: 181).

Cilj istraživanja je bio da utvrdimo da li je primenjeni efekat testiranja imao uticaja na rezultat kolokvijuma koji studenti rade na samom kraju ciklusa učenja, odnosno da li su testovi sa malim sumativnim efektom koje smo

sproveli u generaciji 2019/20. na kraju svake nastavne celine ili lekcije doprineli poboljšanju rezultata kolokvijuma.

Svaki test je nova prilika za učenje. Prednosti redovnog testiranja su višestruke. Najočiglednija prednost je u tome što ako studenti znaju da će njihovo znanje biti testirano jednom nedeljno ili nakon obrađene lekcije, učiće redovnije tokom semestra, odnosno neće čekati završetak kursa i ispit (Leeming 2002: 210). Pored toga, sa razvojem savremenih tehnologija, onlajn testovi se lako prave, štede vreme, aktivno angažuju sve studente, interaktivni su, obezbeđuju trenutni fidbek i imaju privlačan dizajn.

Međutim, prava vrednost učenja kroz testove je u tome što kada se u uslovima testiranja tražena informacija uspešno „izvuče" iz pamćenja (eng. retrieve), njena predstava u pamćenju se menja tako da postaje dostupnija u budućnosti (Bjork 1975) nego kada se samo ponavlja kroz ponovno učenje (eng. restudying).

Istraživanje je obuhvatilo četiri generacije studenata koji kao strani jezik biraju engleski na Odseku za tehnologije drveta i tri generacije na Odseku za pejzažnu arhitekturu. Kako bismo utvrdili da li je primenjeni efekat testiranja imao pozitivan uticaj na uspeh studenata, između generacija smo poredili rezultate ostvarene na kolokvijumu koji se radi na kraju kursa. Naknadno smo u generaciji sa primenjenim efektom testiranja (generacija 2019/20) poredili rezultate ostvarene na testovima 1, 2 i 3 po grupama različitog predznanja da bismo utvrdili na koju grupu studenata je primenjeni efekat imao najveći uticaj.

Za statistučku analizu prikupljenih podataka koristili smo jednofaktorsku analizu varijanse sa *Post Hoc Tukey's HSD testom.*

Rezultati i diskusija

Prva statistička analiza koju smo sproveli je obuhvatila tri grupe, odnosno tri generacije studenata Odseka za Pejzažnu arhitekturu. Poredili smo rezultate trećeg testa u ovim grupama/generacijama (Grupa 1 – generacija 2018/19, Grupa 2 – generacija 2016/17 i Grupa 3 – generacija 2019/20). Dobijeni rezultati jednofaktorske analize varijanse ANOVA su pokazali da uopšteno među grupama postoji statistički značajna razlika jer je vrednost $p < 0,05$, odnosno $p= 0,031743$, a vrednost $F=3,56485$ (Tabela 1).

Tabela 1. Rezultati jednofaktorske analize varijanse ANOVA za poređenje rezultata na trećem testu između generacija studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu[1]

Rezultati				
Izvor	*SS*	*df*	*MS*	
Između grupa	203,9612	2	101,9806	***F=3,56485***
Unutar grupe	3032,3691	106	28,6073	
Ukupno	3236,3303	108		

Vrednost *f*-odnosa je 3,56485. *p*-vrednost je 0,031743. Rezultat je značajan pri $p < 0,05$

Naknadnim poređenjem svake grupe sa svakom primenom *Tukey's HSD* testa, izdvojene su grupe 1 i 3, odnosno generacije 2018/19 u kojoj nije, i 2019/20 u kojoj je sproveden efekat testiranja, što potvrđuje da je primenjeni efekat imao uticaja na rezultat na trećem testu, odnosno da je doprineo poboljšanju rezultata (Tabela 2).

Tabela 2. Rezultati Post Hoc Tukey's HSD testa (poređenje rezultata na trećem testu između generacija studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu)

Poređenje svake grupe sa svakom		$HSD_{.05} = 2,9944$ $HSD_{.01} = 3,7507$	$Q_{.05} = 3,3617$ $Q_{.01} = 4,2107$
G_1:G_2	$M_1 = 10,63$ $M_2 = 10.95$	0,32	$Q = 0,36$ ($p = .96455$)
G_1:G_3	$M_1 = 10,63$ $M_3 = 13,64$	3,02	**$Q = 3,39$** ($p = .04796$)
G_2:G_3	$M_2 = 10,95$ $M_3 = 13,64$	2,69	$Q = 3,02$ ($p = .08704$)

Statističku analizu smo ponovili sa studenatima Odseka za tehnologije drveta. Ovog puta smo poredili četiri grupe/ generacije (Grupa 1 – generacija 2016/17, Grupa 2 – generacija 2017/18, Grupa 3 – generacija 2018/19 i Grupa 4 – generacija 2019/20)[2]. I ovde je odbačena hipoteza da među rezultatima ne postoji statistički značajna razlika jer je vrednost $p < 0.05$, odnosno *p= 0,030156*, a vrednost *F=3,11672*.

1 Maksimalan broj bodova na trećem testu je 20.

2 Maksimalan broj bodova na trećem testu je 40.

Post Hoc Tukey's HSD test je i ovde izdvojio grupe koje se razlikuju po primenjenom efektu testiranja, odnosno rezultati su statistički značajni između generacije 2018/19 u kojoj nije sproveden i generacije 2019/20 u kojoj je sproveden efekat testiranja ($Q = 4,19$ ($p = .02005$)), dok između generacija koje se ne razlikuju po primenjenoj metodi, razlike u rezultatima trećeg testa nisu statistički značajne ($Q = 0,60$ ($p = .97412$) između G1 i G2, $Q = 2,23$ ($p = .39506$) između G1 i G3 i $Q = 1,63$ ($p = .65617$) između G2 i G3). Ova statistička analiza je još jednom potvrdila da je primenjeni efekat testiranja imao uticaja na rezultat na trećem testu, odnosno da je doprineo poboljšanju rezultata.

Pošto je analiza varijanse potvrdila pozitivan uticaj primenjenog efekta testiranja, cilj sledeće analize varijanse je bio da utvrdimo na koju grupu studenata Odseka za pejzažnu arhitekturu generacije 2019/20 je primenjeni efekat testiranja imao najveći uticaj. Na početku samog kursa dijagnostičkim testom je ispitano predznanje engleskog jezika, kojim su studenti razvrstani u grupe najslabijeg, srednjeg i najboljeg predznanja, prema CEF nivoima (A1 – C1).

Prvo smo jednofaktorskom analizom varijanse potvrdili da između tri grupe predznanja (Grupa 1 – A1, Grupa 2 – A2/B1 i Grupa 3 – B2/C1) postoji značajna statistička razlika u rezultatima koje su ostvarili na sva tri testa. Predznanje ima značajan uticaj na rezultate testova. *Post Hoc Tukey's HSD* test je potvrdio da su razlike statistički značajne u poređenju svake grupe sa svakom. Statistički najznačajnija razlika utvrđena je između grupe sa najslabijim i grupe sa najboljim predznanjem na prvom testu ($Q = 17,58$). Na trećem testu je razlika između istih grupa bitno manja, ali i dalje statistički veoma značajna ($Q = 9,27$). U tabeli 3 su prikazani rezultati poređenja rezultata na prvom i na trećem testu.

Tabela 3. Rezultati Post Hoc Tukey's HSD testa – poređenje rezultata na prvom i trećem testu po nivoima predznanja

Grupe	Test 1	Test 3	Test 1	Test 3	Test 1	Test 3
Poređenje svake grupe sa svakom			$HSD_{.05} = 1,3967$ $HSD_{.01} = 1,7762$	$HSD_{.05} = 3,4398$ $HSD_{.01} = 4,3745$	$Q_{.05} = 3,4568$ $Q_{.01} = 4,3961$	$Q_{.05} = 3,4568$ $Q_{.01} = 4,3961$
G_1:G_2	$M_1 = 2,18$ $M_2 = 5,93$	$M_1 = 8,64$ $M_2 = 13,36$	3,75	4,72	**Q = 9,27** (*p* = .00000)	**Q = 4,74** (p = .00523)
G_1:G_3	$M_1 = 2,18$ $M_3 = 9,29$	$M_1 = 8,64$ $M_3 = 17,86$	7,10	9,22	**Q = 17,58** (*p* = .00000)	**Q = 9,27** (*p* = .00000)
G_2:G_3	$M_2 = 5,93$ $M_3 = 9,29$	$M_2 = 13,36$ $M_3 = 17,86$	3,36	4,50	**Q = 8,31** (*p* = .00000)	**Q = 4,52** (*p* = .00793)

Zaključujemo da ako grupa sa najboljim predznanjem uvek radi testove najbolje, pomoć je najpotrebnija grupi sa najslabijim predznanjem odnosno promena metode bi trebalo da ima najveći uticaj na ovu grupu.

Da bismo proverili koja od navedenih grupa predznanja je ostvarila najveći napredak, uporedili smo rezultate testova 1, 2 i 3 po nivoima predznanja (A1, A2/B1, B2/C1) u generaciji sa primenjenim efektom testiranja. Rezultati poređenja su dati u Tabelama 4 i 5.

Tabela 4. Rezultati jednofaktorske analize varijanse ANOVA za poređenje rezultata na testovima 1, 2 i 3 u grupi sa najslabijim predznanjem

Rezultati				
Izvor	*SS*	*df*	*MS*	
Između grupa	30.9697	2	15,4848	***F = 3,76844***
Unutar grupe	123,2727	30	4,1091	
Ukupno	154,2424	32		

Vrednost *f*-odnosa je 3,76844. *p*-vrednost je .034669. Rezultat je značajan pri $p < 0,05$

Tabela 5. Rezultati Post Hoc Tukey's HSD testa – poređenje rezultata na testovima 1, 2 i 3 u grupi sa najslabijim predznanjem

Poređenje svake grupe sa svakom		HSD.05 = 2,1309 HSD.01 = 2,7228	Q.05 = 3,4864 Q.01 = 4,4549
G1:G2	M1 = 2,18 M2 = 3,91	1,73	Q = 2,83 (p = .13002)
G1:G3	M1 = 2,18 M3 = 4,45	2,27	***Q = 3,72*** (p = .03468)
G2:G3	M2 = 3,91 M3 = 4,45	0,55	Q = 0,89 (p = .80434)

Poređenjem samo prosečnih ocena na nivou grupe bilo je očigledno da kod svih nivoa znanja dolazi do povećanja broja bodova odnosno napretka. Međutim, razlika između prvog i trećeg testa je statistički značajna samo u grupi sa najslabijim predznanjem (A1) između prvog i trećeg testa (Tabela 5). Grupa sa najslabijim predznanjem je ostvarila najveći napredak u toku godine, odnosno efekat testiranja je imao najveći uticaj na onu grupu studenata kojoj je pomoć u radu najpotrebnija.

Što se francuskog jezika tiče, rezultati testova nisu mogli statistički da se obrade s obzirom na mali uzorak. Međutim, poređenjem rezultata testova u generacijama od 2016/17 do 2019/20, i ovde smo mogli da uočimo da predznanje ima značajan uticaj na rezultate testova, odnosno da studenti sa dobrim predznanjem uvek imaju odlične rezultate na testovima. Poređenjem rezultata na prvom i drugom testu u ovim generacijama primetan je napredak na drugom testu kod studenata sa slabijim predznanjem. Dakle, studenti su uspeli, tokom časova, da unaprede svoje znanje i poprave svoje nedostatke.

Zaključak

Pored svoje prevashodne uloge u ocenjivanju, odnosno evaluaciji znanja na kraju određenog perioda učenja, testovi dobijaju sve veću ulogu u samom procesu učenja (eng. *assessment for learning*) (McDowell, Sambell & Davison 2009: 56). U različitim fazama ovog procesa, testovi su značajni u smislu praćenja i samopraćenja napretka studenata sa ciljem da se znanje unapredi pre konačnog ocenjivanja, kao i da se prikupe podaci neophodni za dalju organizaciju nastave i uspešno postizanje postavljenih ciljeva.

S obzirom na to da je grupa studenata koja je radila testove na kraju lekcija i tematskih celina (generacija 2019/20) ostvarila statistički značajno bolje rezultate od grupe koja je samo ponavljala gradivo kroz aktivnosti na času (generacija 2018/19), možemo da zaključmoi da ovi nalazi na oba odseka na kojima je izvršena promena metode potvrđuju uspešnost primenjenog efekta testiranja.

Takođe, možemo zaključiti da postoji bitan uticaj predznanja na rezultate testova, što potvrđuje statistički značajna razlika između rezultata testova tri grupe studenata (A1, A2/B1 i B2/C1) koje pripadaju ovom razredu mešovitog predznanja.

U razredu takvog sastava na koji je primenjen efekat testiranja veoma bitnim smatramo nalaz da je najveći napredak od početka akademske godine ostvarila grupa najslabijeg predznanja engleskog jezika (A1) Odseka za pejzažnu arhitekturu, jer je ovoj grupi pomoć u učenju i najpotrebnija.

Rezultati ovog istraživanja su od praktičnog značaja za planiranje i unapređenje nastave stranih jezika u grupama mešovitog predznanja, kao što su grupe u nastavi stranih jezika na nefilološkim fakultetima. Planiranje nastave u narednim generacijama bi moglo da ide u pravcu obavezne primene efekta testiranja tokom celog ciklusa učenja, dok bi primena testova koji su

diferencirani po nivoima znanja pomogla da se ostvari značajniji napredak i kod grupa sa boljim predznanjem stranog jezika.

Bibliografske reference

1. Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment.* London: Continuum, retrieved February 18, 2021, from *https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL286/Testing%20books/Diagnosing%20Foreign%20Language%20Proficiency_Alderson.pdf*
2. Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford. University Press, retrieved February 4, 2021, from *https://www.academia.edu/28794667/Fundamental_Considerations_in_Language_Testing*
3. Bjork, R. A. (1975). Retrieval as a memory modifier. In R. Solso (Ed.), *Information Processing and Cognition: The Loyola Symposium*, 123–144. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
4. Black P. & D. William (1998). Assessment and classroom learning: *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5 (1), 7–74.
5. Brown, J.D. (1996). Testing in Language Programs. New Jersey: Prentice Hall Regents, retrieved January 17, 2021, from *https://evelintampubolon.files.wordpress.com/2016/09/168307081-james-dean-brown-testing-in-language-programs-bookos-org.pdf*
6. Danley, A., A. McCoy & R. Weed (2016). Exit tickets open the door to university learning, *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 11, 48–58, retrieved February 5 2021 from *https://www.researchgate.net/publication/341890278_Exit_Tickets_Open_the_Door_to_University_Learning*
7. Greving, S. & T. Richter (2018). Examining the testing effect in university teaching: Retrievability and question format matter. *Frontiers in Psychology*, 9, 2412, retrieved February 18, 2021, from *https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02412*
8. *Leeming*, F.C. (2002). The exam-a-day procedure improves performance in psychology classes, *Teaching of Psychology,* 210–212, retrieved March 29, 2021, from *https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903_06*
9. Little J.L., B. C. Storm, E. L. Bjork (2011). The costs and benefits of testing text materials, *Memory*, 19 (4): 346–359, retrieved March 26, 2021, from *https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21678153/*

10. McDowell, L., K. Sambell & G. Davison (2009). Assessment for learning: a brief history and review of terminology. U: C. Rust (Ed.), *Improving student learning: improving student learning through the curriculum: proceedings of the 16th international symposium*, 56–64, retrieved January 17, 2021, from *https://www.napier.ac.uk/research-and-innovation/research-search/outputs/assessment-for-learning--a-brief-history-and-review-of-terminology*

11. OECD (2005). Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, retrieved June 2, 2021, from *http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf*

12. *Roediger* L.R., D. *J. D. Karpicke* (2006). The power of testing memory: basic research and implications for educational practice, *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181-210.

13. Weir J. Cyril (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*, Research and Practice in Applied Linguistics, Macmillan Distribution Ltd, Houndmills, Basingstoke, Hampshire RG21 6XS, England.

Dragana Ilić, Sandra Ilić Đorđević, Katarina Lazić

Evaluation and Testing in Biotechnical Foreign Language Teaching

Summary

Modern cognitive learning theories recognise testing as a means of both evaluation and learning. The finding that tests enhance later retention more than spending an equivalent amount of time restudying the material is called the "testing effect". This effect, applied through various test-based learning techniques, creates stronger and longer-lasting links between information learned than restudying or revision. This study presents the various forms of diagnostic, formative and summative assessment used in teaching biotechnical English and French at the Faculty of Forestry, University of Belgrade. This research aimed to determine the impact of the low-stake summative tests taken continuously at the end of each thematic unit on the final or high-stake test results. Therefore, the final scores of English tests were directly compared between different generations and groups. The testing and evaluation tendencies of a much smaller French sample complement these results. In practice, this study could encourage more frequent evaluation and testing as effective learning techniques in foreign language teaching at faculties.

IVANOVA Vanya
University of Plovdiv, Faculty of Mathematics and Informatics, Bulgaria
vantod@uni-plovdiv.bg

PETKOVA Gergana
Medical University of Plovdiv,
Department of Language and Specialized Training (DESO), Bulgaria
Gergana.Petkova@mu-plovdiv.bg

USE OF DIGITAL PRACTICE TESTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract: *This article aims to describe the characteristics of teaching Latin for specific purposes in comparison to English and explain the need for new types of exercises and test questions in Latin. Examples are given for test questions both in English and Latin for specific purposes based on criteria regarding Bloom's taxonomy. Students' feedback on digital practice tests in Latin for specific purposes is described and the authors' future work is outlined.*

Keywords:

practice tests, test construction, Latin for specific purposes

Introduction

Latin for specific purposes is a basic academic discipline that is taught at the Medical University in Plovdiv. Although it is a "dead" language, Latin is fundamental in the study of many modern university disciplines such as law, medicine, linguistics, and others mainly because of the terminology, which is composed of Latin and Greek lexical units and term-elements. However, the accumulation of lexical knowledge is insufficient; learners also need to master the basic morphological and syntactic rules to use the language correctly. The process of teaching Latin differs significantly from tutoring a modern spoken language. In Latin, verbal communication has completely disappeared so the emphasis is on translating, understanding, and analyzing a written text, which is impossible without mastering in advance the morphology and syntax of the language.

On the other hand, when students are learning a contemporary foreign language, for example English, they can practice it more easily; they can read books and articles on topics that they are interested in, they can listen to songs, watch videos/ films/ cartoons, etc., in that language, they can communicate with native speakers of the language from all over the world. Unfortunately, Latin learners are deprived of these options for exercising. When they need to practise the language, they are restricted to doing vocabulary and grammar exercises.

Teachers in Latin need to check the morphological, lexical, and syntactic knowledge of their learners. Test formats in Latin, however, are very conservative. Most frequently, test questions include open-ended questions which consist mainly of translation tasks. Those translation tasks contain expressions of varying complexity; for instance, to do translations from Bulgarian into Latin of anatomical terminology or phrases explaining diagnoses or a patient's status in the field of medicine, dental medicine, pharmacy, nurses, and midwives. We have supplied some practical examples below based on some widely-used textbooks in Latin (Dimitrova et al. 1994), (Baltadzhiev et al. 2019), (Baltadzhiev et al. 2016), (Arnaudova 2005), (Repas 2017a):

Translate from Latin into Bulgarian/ English

Medicine: musculus latissimus dorsi (широк мускул на гърба/ the large muscle of the back; anatomy);

Traumata multiplicia capitis cum hamorrhagia interna (многобройни травми на главата с вътрешен кръвоизлив/ multiple traumas of the head with internal bleeding – a diagnose).

Dental medicine: canalis radicis dentis (канал на корена на зъба/ canal of the tooth radix – anatomy);

Fractura coronae dentis permanentis (счупване на коронката на постоянен зъб/ fracture of the crown of a permanent tooth – diagnose).

Pharmacy: Menthae piperitae folia (листа от лютива мента/ leaves of pappermint);

Nurses: costae verae (истински ребра/ true ribs – anatomy);

Fractura claviculae dextrae (счупване на дясната ключица/ fractute of the right clavicle).

Midwives: ovarium sinistrum (ляв яйчник/ left ovary - anatomy);

Partus per sectionem Caesaream (раждане чрез цезарово сечение/ delivery via Cesarian section – diagnose).

For illustration purposes, we will add some tasks for translation from English into Latin:

Medicine: upper and lower limbs (membra superiora et membra inferiora/ extremitates superiores et extremitates inferiores – anatomy);

Operation of the liver due to cancer (operatio hepatis propter carcinoma – diagnosis).

Dental medicine: long series of teeth (series longae dentium – anatomy);

Incision of the gum because of purulent inflammation (incisio gingivae propter inflammationem purulentam – a diagnose).

Pharmacy: bitter tincture (tinctura amara).

Nurses: left foot (pes sinister – anatomy);

Critical period of a disease (periodus critica morbi – a diagnose).

Midwives: маточни тръби/ uterine tubes (tubae uterinae – anatomy);

Spontaneous abortion (abortus spontaneus – a diagnose).

In the group of the traditional open-ended questions, such tasks may be included as explanations of compound clinical terms and their formation corresponding to a definition of term-elements that are Greek by origin.

For example:

Ophthalmia (възпаление на окото/ eye inflammation);

Образуване на камъни в пикочния мехур/ calculi formation in the urinary bladder (cystolithiasis).

In informal discussions and feedback forms, students reveal their difficulties in mastering the material taught and explain that they lack adequate practice. Due to the insufficient number and variety of exercises in books and the shortage of time during seminars, learners need additional materials to help them to remember the case endings in different declensions, the agreement of nouns with adjectives, the meanings of Greek term-elements used in complex clinical terms, the meaning of Latin terms, and so on. This raises the need to construct digital practice tests in Latin for specific purposes, allowing more training for students. To achieve this, we believe that it is necessary to implement different types of test questions, namely closed-ended ones, to drill the new lexical and morphological units. Closed test items enable learners to check their scores immediately without a teacher's involvement. A diversity of test questions could provide more exercises in a shorter time, enable learners to obtain personalized feedback on their test results and make the learning process more enjoyable.

Methodology

Practice tests are considered to be among the most effective learning techniques (Dunlosky 2013), (Dunlosky et al. 2013). A large number of experiments describe the use of practice testing as a learning strategy and prove that the increased use of self-study tests can improve student learning (Roediger and Karpicke 2006), (Karpicke and Blunt 2011), (McDaniel et al. 2011), (Roediger et al. 2011).

To construct tests for self-study in Latin which predominantly contain closed-ended test questions, we decided to make use of the experience of English language teachers with digital practice tests at Plovdiv University (PU). The test items are created by applying five test criteria; they range from simpler to more complex and reinforce from concrete to more abstract knowledge. The criteria are based on Bloom's taxonomy, which is a classification system used to define and distinguish different levels of human cognition—i.e., thinking, learning, and understanding (Bloom 1956). Bloom's taxonomy is based on the belief that learners must begin by learning basic, foundational knowledge about a given subject before they can progress to more complex types of thinking such as analysis and evaluation. Originally, the framework elaborated by Bloom and his collaborators consisted of six major categories: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. Since their introduction, these categories have undergone several revisions. Different test questions can be employed to develop test items for each criterion.

Thus, the test criteria that we used to construct practice tests in Latin for specific purposes are the following (Ivanova and Terzieva 2016):

1. The *first criterion* is connected with remembering. It is meant to check students' knowledge of lexical collocations and grammatical constructions. Test-takers are required to recognize, recall, and reproduce lexical and grammatical units which have been studied during the academic classes.
2. The *second criterion* reviews students' comprehension of lexical units. Test items check learners' understanding of the meaning of words. Students need to be able to paraphrase words, recognize synonyms and antonyms of specific words and expressions, etc.
3. The *third criterion* concerns the application of lexical and grammatical units in practice. Students are instructed to find out different types of mistakes in a given context or select the part of a sentence which is incorrect.

4. The *fourth criterion* is related to analyzing the use of lexical and grammatical units in context. Students are required to relate their theoretical knowledge to practice, compare and distinguish various options, and select the most appropriate ones for specific cases.
5. The *fifth criterion* combines evaluating and creating a text. Students are expected to organize their ideas into a comprehensible text to summarize their viewpoints and evaluate other people's opinions and create their own texts.

Examples of practice test items in English for specific purposes

The examples below are based on a Business English course for B1-B2 language level learners. The correct answers are given in italics.

Criterion I tests students' ability to reproduce information so closed-ended test questions are used most often. Multiple-choice questions (MCQ) for filling in a missing word in a sentence check the acquisition of lexical or grammatical items.

Examples:

Choose the correct preposition (or no preposition) to fill in each gap.

1. In the first part of my presentation I will focus ……. the current project's status.
   a. at
   b. on
   c. in
   d. after
2. Software ……. refers to the difficulty of writing useful and efficient computer programs in the required time.
   a. crisis
   b. difficulties
   c. disaster
   d. emergency

Criterion II relates to understanding the meaning of a word, expression, or a phraseological unit. Therefore, the most extensively used types of test items are matching tasks to match words to their meanings and multiple-choice or short-answer test questions for finding synonyms and antonyms of words.

Examples:

A. Match the words with their DEFINITIONS:

1. unanimous (definition)
   a. which everyone agrees with
   b. which everyone enjoys
   c. which the majority agrees with
   d. very detailed and correct
2. tenure (definition)
   a. one of the groups of people in a society with the same social and economic position
   b. a formal talk given to a group of people in order to teach them about a subject
   c. a feeling that you are nervous, worried, and not relaxed
   d. the period of time when someone has an important job

B. Choose the word which is a SYNONYM (a word with a similar meaning) to the capitalized word in the sentence:

1. We APPRECIATE our cultural differences. (synonym)
   a. understand
   b. devalue
   c. pretend to like
   d. misinterpret
2. We need to open up OVERSEAS markets. (synonym)
   a. domestic
   b. native
   c. foreign
   d. ocean-going

C. Choose the word which is an ANTONYM (a word with the opposite meaning) to the capitalized word in the sentence:

1. Chef John Andrews has created The CUTTING EDGE Cooking School in order to teach adults the basics of cooking. (antonym)
   a. state-of-the-art
   b. advanced
   c. innovative
   d. traditional

2. Cold causes CONTRACTION of the metal. (antonym)
   a. shrinking
   b. expansion
   c. reduction
   d. decline

Criterion III concerns the detection of errors in various contexts. Hence, True or False items and MCQ are used for finding grammar or spelling errors.

Examples:

1. Choose the part of the sentence which contains a lexical or grammar mistake.

   The machine, who makes children's toys, has broken down and must be replaced.

   a. the machine, who (which)
   b. makes children's toys
   c. has broken down
   d. must be replaced

2. Mark the sentence as True if it doesn't have any lexical or grammatical errors, or False if there is a mistake.

   Some companies let male employees to take paternity leave.

   a. True
   b. False (let male employees take)

Criterion IV focuses on analyzing the use of words or expressions and selecting the appropriate grammatical form of verbs in context. MCQ are applied to select a sentence which most accurately explains the meaning of another one or choose the appropriate grammatical form of verbs according to the context. Also, short-answer open test questions can be used to put down a missing word or expression.

Examples:

A. Choose the sentence that explains best the meaning of the given one:

1. Globalization is said to be leading to cultural convergence.
   a. They say that due to globalization everything will change.
   b. Specialists believe that globalization will help people to earn more money.

c. People say that because of globalization everything will become similar.
d. Globalization lets people travel more easily.

2. The company reached market saturation in its domestic market.
   a. The company started to lose market share in the local market.
   b. The company stopped expanding its market share in the domestic market.
   c. The company lost all its clients in the domestic market.
   d. The company expanded its market share in overseas markets.

B. Choose the correct verb to complete the sentences.

1. We've been trying to …… with problems such as delays and poor quality of products.
   a. accept
   b. deal
   c. prevent
   d. run
2. We are also looking for ways to …… similar problems from happening again.
   a. accept
   b. prevent
   c. identify
   d. deal

Finally, Criterion V considers text creation so learners are assigned topics to discuss or write texts of specific formats for explicit purposes, for example, a cover letter or a message of complaint, etc.

Examples:

1. What cultural problems can arise when a company starts working internationally? (Answer the question in about 100-150 words)
2. Write a short conversation between a person complaining and another one handling the complaint in the following situation: An order placed on the Internet three months ago hasn't arrived yet (in about 200 words).

Examples of practice test items in Latin for specific purposes

The examples below are taken from the test book (Petkova 2020).
(Criterion I tests students' grammar knowledge.
For example:

Choose the correct case form to fill in each gap.

1. Fissura….costae primae
   a. collum
   b. collorum
   c. colli
   d. colla
2. Haemorrhagia in….. pleurae
   a. cava
   b. cavo
   c. cavi
   d. cavum.

Criterion II relates to understanding the meaning of a Latin term, a clinical compound term and cases of term synonymy and antonymy, although infrequently seen.

Examples:

Match the compound clinical term with its definition.

1. The definition of the clinical compound term *histologia* is:
   a. A science branch dealing with the study of cells
   b. A science branch dealing with the study of tissues
   c. A science branch dealing with the study of cells and tissues
   d. A science branch dealing with the study of the human body

Choose the term that is synonymous (similar in meaning) to the given one.

2. Which of the following terms is similar in meaning to *therapia, ae, f.*
   a. cura, ae, f
   b. medicamen, minis, n
   c. curatio, tionis, f
   d. remedium, ii, n.

Choose the term that is an antonym (opposite in meaning) to the given one.

3. Which of the following terms is opposite in meaning to *chronicus, a, um*.
   a. acer, acris, acre
   b. acutus, a, um
   c. permanens, entis
   d. recens, entis.

Criterion III. – detection of errors in various contexts.

Examples:

Choose the part of the sentence which contains a spelling or grammar mistake.

1. Haemorrhagia post gastrotomia et enterectomiam.
   a. haemorrhagia
   b. post
   c. gastrotomia
   d. enterectomiam
2. Insufficientias suturarum conchae dextrae nasi.
   True
   False (Insufficientia suturarum conchae dextrae nasi)

Criterion IV. focuses on analyzing the term use in an anatomy expression or a diagnose.

Examples:

Complete the sentences with the correct word(s).

1. Costa vera et costa…
   a. spuria
   b. aperta
   c. anterior
   d. externa.

Criterion V. Text creation: in the educational process of learning Latin for specific purposes and specialized terminology, translations from Bulgarian or English into Latin and vice versa are used to check students' ability to form a written text.

Examples:

Translate from Latin into Bulgarian / from Latin into English / from Bulgarian into Latin / from English into Latin.

1. Състояние след счупване на ребро / State after fracture of a rib (Status post fracturam costae).
2. Haemorrhagia in loco fracturae (Кръвоизлив в мястото на счупването / Hemorrhage/ Bleeding in the place of the fracture)

Students' feedback on practice tests in Latin for specific purposes

Students from the Medical University of Plovdiv expressed the opinion that the educational process has become simpler and more enjoyable and convenient for them. With the help of the self-study tests provided to them, they not only practice the new vocabulary more easily and apply it in the other academic disciplines studied (such as anatomy, for example), but are also able to upgrade their knowledge. Learners of Latin claim that they have started paying attention to synonymous and antonymous relationships in the language, drawing parallels between complex clinical terms and the structure of diagnoses written in Latin. Students are also examining in more detail the similarities and differences in morphological terms of instances of Latin declensions and enlarging their knowledge of the syntax of phrases.

After taking practice tests in Latin for specific purposes based on the new methodology presented above, all students filled in anonymous survey forms in order to express their opinion about the advantages and disadvantages of these tests. Learners' answers are going to be classified and used for improving and correcting (wherever necessary) the exercise types and their content. The data will be presented in separate research.

Conclusions

Besides opportunities for additional practice, digital self-study tests also offer useful information to instructors about the process of education and their own teaching. At PU, Google forms are used as a platform that provides a summary of the test results and statistics of the test quality and the quality of each test item such as the number of low scoring questions in a test, the total possible points, the average points obtained by the test takers, etc.

Digital practice tests can be used both for examination and for self-study. They allow additional practice of the learning material and offer useful information about the progress that students make.

Learners of Latin can re-take the tests if they wish, obtain feedback from their teacher, and compare their results from other practice tests, which can boost their motivation.

The future work of the authors includes creating new digital practice tests based on the above-mentioned criteria to include more educational material for the benefit of students of Latin for specific purposes.

Acknowledgements

This paper is supported by grant MU21-FMI-015 of NPD at University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", financed by the Bulgarian Ministry of Education and Science.

References

1. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
2. Dunlosky, J. (2013). *Strengthening the Student Toolbox – Study Strategies to Boost Learning*. American Educator.
3. Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. and Willingham, D. (2013). *Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology*. Taken from <http://www.indiana.edu/~pcl/rgoldsto/courses/dunloskyimprovinglearning.pdf> (14 July 2021).
4. Ivanova, V. and Terzieva, T. (2016). *Criteria for the construction of tests for language assessment and evaluation*. Doctoral conference in mathematics and informatics MIDOC: "St. Kliment Ohridski" University Press, Sofia, 58–65.
5. Karpicke, J. and Blunt, J. (2011). *Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping*. Science 331, 772. Taken from <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/karpicke-sci11a.pdf> (14 July 2021).
6. McDaniel, M., Agarwal, P., Huelser, B., McDermott, K. and Roediger, H. (2011). *Test-Enhanced Learning in a Middle School Science Classroom: The Effects of Quiz Frequency and Placement.* American Psychological Association, Journal of Educational Psychology.
7. Petkova, G. (2020). *Tests for practice in class and self-preparation in Latin and specialized terminology for students of "Medicine", "Dental Medicine", "Pharmacy". Part 1. Alphabet, pronunciation and accentuation; first and declension – nouns and adjectives, complex clinical terms (Greek by origin)*. Plovdiv: Koala Press.
8. Repas, L. (2017a). *Basics of medical terminology. Latin and Greek origins (Textbook for 1st year students of medicine)*. Debrecen: Litografia Nyomda.
9. Repas, L. (2017b). *Latin for Students of Dentistry*. Debrecen.

10. Roediger III, H., Agarwal, P., McDaniel, M. and McDermott, K. (2011). *Test-Enhanced Learning in the Classroom: Long-Term Improvements from Quizzing.* Journal of Experimental Psychology: Applied, Vol. 17, No. 4, 382–395.

11. Roediger III, H. and Karpicke, J. (2006). *Test-Enhanced Learning – Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention*. Association for Psychological Science, Volume 17—Number 3, 249 – 256.

12. Roediger III, H., McDermott, K. and McDaniel, M. (2011). *Using testing to improve learning and memory*: Washington University, St. Louis.

13. Арнаудова, П. (2005). *Nova terminologia medica polyglotta et eponymica. Нова медицинска полиглотна и епонимна терминология на седем езика*. София: Медицина и физкултура. *Nova meditsinska poliglotna i eponimna terminologiya na sedem ezika*. Sofia: Meditsina i fizkultura.

14. Балтаджиев, Г., Атанасова, П., Коева, И., Сивков, С., Балтаджиев, А. (2016). *Анатомия на човека* (ред. д-р Г. Балтаджиев). Пловдив: Лакс Бук. Baltadzhiev, Georgi, Atanasova, Pepa, Koeva, Iveta, Sivkov, Stefan, Baltadzhiev, Atanas. *Anatomiya na choveka* (redactor G. Baltadzhiev, PhD). Plovdiv: Lax Book.

15. Балтаджиев, Г., Атанасова, П., Коева, И., Сивков, С., Балтаджиев, А. (2019). *Анатомия на човека за студенти по медицина и дентална медицина* (ред. проф. д-р Г. Балтаджиев, д. м.). Пловдив: Лакс Бук. Baltadzhiev, Georgi, Atanasova, Pepa, Koeva, Iveta, Sivkov, Stefan, Baltadzhiev, Atanas. *Anatomiya na choveka za student po meditsina i dentalna meditsina* (redactor professor G. Baltadzhiev, PhD). Plovdiv: Lax Book.

16. Димитрова, К., Делипавлова-Младенова, Ж., Кънчева, П., Тошева, А., Сивков, Ст. (1994). *English Topic Medical Dictionary in 6 Languages. Part 1 (Cardio-vascular system).* Пловдив: Инфоарт. Dimitrova, C., Delipavlova-Mladenova, J., Kancheva, P., Tosheva, A., Sivkov, S. *English Topic Medical Dictionary in 6 Languages. Part 1 (Cardio-vascular system).* Plovdiv: Infoart.

17. Петкова, Г. (2020). *Тестове за подготовка и самоподготовка по латински език със специализирана терминология за студентите от специалност „Медицина", „Дентална медицина", „Фармация", „Медицинска сестра" и „Акушерка". Част 1. Азбука, произношение и ударение; първо склонение, второ склонение, прилагателни имена*

по първо и второ склонение; сложни клинични термини от гръцки произход. Пловдив: Коала прес. Petkova, 2020: Petkova, G. *Testove za podgotovka i samopodgotovka po latinski ezik sas spetzializirana terminologiya za studentite ot spetzialnost „Meditzina", „Dentalna meditzina", „Farmatziya", „Meditzinska sestra" i „Akusherka". Chast I. Azbuka, proizhoshenie i udarenie; parvosklonenie, vtoro sklonenie, prilagatelni imena po parvo I vtoro sklonenie; slozhni klinichni termini ot gratzki proizhod*. Plovdiv: Koala press.

Vanya Ivanova, Gergana Petkova

Използване на електронни тестове за самоподготовка в специализираното чуждоезиково обучение

Резюме

Статията има за цел да опише спецификата на преподаване на специализиран латински език в сравнение с това по английски език и да покаже необходимостта от нов тип упражнения и тестови въпроси по латински. Показани са примери за тестови въпроси както на специализиран английски, така и на латински език, съставени въз основа на критерии съгласно таксономията на Блум. Описана е получената обратна връзка от студенти за тестове за самоподготовка по специализиран латински език и е очертана бъдещата работа на авторите.

RADOJKOVIĆ ILIĆ Katarina
Univerzitet u Beogradu, Pravni fakultet, Srbija
katarinarilic@gmail.com
katarina.radojkovic@ius.bg.ac.rs

EVROPSKI JEZIČKI PORTFOLIO I EVALUACIJA U NASTAVI JEZIKA STRUKE

Sažetak: *Za razliku od nastave opšteg stranog jezika koja se obično završava testom učenikovih postignuća, najvažnija evaluacija kada je reč o nastavi jezika struke odvija se mnogo kasnije, nakon završetka nastave, u realnim situacijama u kojima se pokazuje da li je učenik sposoban da izvršava zadatke koji uključuju upotrebu jezika. U tom pogledu didaktičari razlikuju internu ili institucionalnu evaluaciju i evaluaciju na terenu (Carras et al. 2007), te se može smatrati da je nastava jezika struke postigla cilj ukoliko je učenik u stanju da po završetku nastave koristi strani jezik u profesionalnom okruženju. U radu se prikazuju dva modela evaluacije koja se baziraju na samoproceni studenata. Reč je o autoevaluaciji studenata pravne struke po završetku kursa. Polaznu tačku za kreiranje lista za evaluaciju činile su tabele za samoprocenu Evropskog jezičkog portfolija i deskriptori na nivou B1/B2 ali su oni bili prilagođeni upotrebi jezika u profesionalnom kontekstu i kompetencijama koje su u programu nastave određene kao prioritetne u odnosu na potrebe studenata. Ovakav način evaluiranja postignuća studenata značajan je ne samo za nastavnike, zbog prikupljanja podataka o znanju studenata i mogućnosti poređenja sa rezultatima postignutim na jezičkim testovima, nego i zbog toga što samim studentima pruža uvid u kompetencije koje su usvojili, motiviše ih i čini budućim samopouzdanim korisnicima jezika u profesionalnom okruženju.*

Ključne reči:

nastava jezika struke,
evaluacija,
Evropska obrazovna jezička politika,
Evropski jezički portfolio

Uvod

Etimologija reči evaluacija ukazuje na dvostruko značenje kako same reči tako i dvostruku prirodu procesa evaluacije i obuhvata kvantitativnu procenu postignuća s jedne strane i kvalitativnu, odnosno subjektivnu procesnu s druge strane. Glagol *avaluer* na starofrancuskom istovremeno znači „izvršiti evaluaciju" i „fiksirati vrednost nečega". U srednjem francuskom takođe ovaj termin može s jedne strane imati značenje „približno utvrditi vrednost nečega putem procene" a s druge strane „utvrditi cenu, vrednost nečega" (Huver, Springer 2011: 5). Ovo dvostruko značenje uvodi paradoks jer s jedne strane označava subjektivnu i aproksimativnu procenu a sa druge strane objektivnu i preciznu meru neke stvari. Kada je reč o engleskom jeziku, glagol *assess* dolazi od latinskog *assidere* (sedeti sa strane) i odnosi se na lice koje sedi pored sudije kako bi se utvrdio iznos poreza ili takse. Tek oko 1934. godine termin *assess* dobija figurativno značenje i odnosi se na procenjivanje neke osobe ili ideje (Huver, Springer 2011: 5).

Ova dva suprotna značenja termina evaluacija primećujemo i danas u pedagogiji i didaktici stranog jezika u kojoj se s jedne strane teži objektivnom ocenjivanju, preciznim brojkama, statistikama koje bi trebalo da nam prikažu realno stanje učenikovih jezičkih kompetencija, dok se s druge strane teži globalnom i intuitivnom procenjivanju koje se zasniva na subjektivnosti, kao i sve većoj primeni autoevaluacije.

Evaluacija u nastavi stranog jezika struke veoma je složena ne samo zbog pomenute dualnosti samog procesa nego i zbog činjenice da je moderna nastava stranog jezika struke usmerena ka osposobljavanju učenika da izvršavaju profesionalne zadatke koji se baziraju na upotrebi stranog jezika. Jezičke kompetencije usko su povezane sa profesionalnim kompetencijama budući da poznavanje jezika nije cilj samo po sebi, nego za učenika predstavlja nezaobilazan stepenik ka sticanju profesionalnih sposobnosti koje će tek u profesionalnom okruženju biti evaluirane. Za razliku od nastave opšteg stranog jezika, koja se obično završava evaluacijom učenikovih postignuća, glavna evaluacija nastave jezika struke odvija se dosta kasnije, u realnoj situaciji u kojoj se pokazuje da li je učenik sposoban da izvršava zadatke koji uključuju upotrebu jezika ili nije. U tom pogledu didaktičari razlikuju internu ili institucionalnu evaluaciju i evaluaciju na terenu (Carras et al. 2007: 50). Evaluacija na terenu odvija se kada se učenik nađe u situaciji da primeni znanje koje je stekao. Stoga se može smatrati da je program nastave jezika struke postigao cilj ukoliko je učenik u stanju da po završetku nastave obavlja profesionalne zadatke: na primer nastava za lekare koji odlaze na staž

u inostranu bolnicu postigla je cilj ako su oni sposobni da razumeju pacijente, da im postavljaju pitanja, da napišu potrebne dokumente, da komuniciraju sa osobljem i kolegama i da koriste odgovarajući diskurs u svakoj profesionalnoj situaciji; obuka studenata koji prate nastavu na fakultetima u inostranstvu može se smatrati uspešnom ako njihov nivo znanja jezika omogućava da razumeju predavanja, napišu potrebne zadatke i komuniciraju sa drugim studentima na stranom jeziku (Carras et al. 2007: 50). Drugim rečima, uspešnost nastave ne meri se samo internom evaluacijom po završetku kursa nego mogućnošću studenata da izvršavaju zadatke koje obuhvata cilj nastave. Specifičnosti evaluacije takođe govore u prilog tezi da možemo govoriti o metodici nastave jezika za posebne namene kao posebnoj oblasti didaktike (Radojković Ilić 2016).

Druga vrsta evaluacije, interna ili institucionalna evaluacija, obično se vezuje za nastavu na visokoškolskim ustanovama i čini sastavni deo programa nastave. Didaktičari međutim primećuju da evaluacija u okviru visokih škola i fakulteta nije u skladu sa akcionom pedagogijom, budući da se najčešće na ispitima ne procenjuje sposobnost studenata da izvršavaju zadatke nego se u najvećem broju slučajeva svodi na tradicionalno ocenjivanje jezičkih sposobnosti (Carras et al. 2007: 52). S jedne strane, studenti uče jezik da bi u budućnosti mogli da nastave studije na stranom jeziku ili da koriste stručnu literaturu i nastava je, u skladu sa tim ciljem, fokusirana na zadatke kao što su: praćenje predavanja na stranom jeziku, pronalaženje informacija u stručnoj literaturi, sastavljanje izlaganja, pisanje rada na stranom jeziku. S druge strane, na ispitima se najčešće evaluiraju jezičke sposobnosti studenata (test poznavanja gramatike ili leksike, prevođenje) što ih najčešće navodi da se još u toku nastave fokusiraju na polaganje ispita umesto na razvijanje akcionih kompetencija, pošto one nisu predmet ispita. Ovaj raskorak između ciljeva nastave i evaluacije čest je problem sa kojim se susreću nastavnici i studenti i u našim visokoškolskim ustanovama. Pored toga, zbog institucionalnih ograničenja kao što su nedostatak tehničkih sredstava, prevelik broj studenata, nemogućnost rada po grupama, usklađivanje sa drugim stranim jezicima itd. najčešće se ne evaluiraju sve četiri kompetencije, nego se ponekad vežbe usmenog razumevanja rade tokom nastave, a ispit obično sadrži gramatički test, vežbe prevođenja ili usmeni prikaz stručnog teksta. Jedan od mogućih načina da se prevaziđe ovaj problem je način ocenjivanja iz francuskog jezika struke koji je 2011. godine uveden na Fakultetu za turistički i hotelijerski menadžment i Poslovnom fakultetu Univerziteta Singidunum. U skladu sa pravilima univerziteta, ocenjivanje iz francuskog jezika, kao i iz drugih

predmeta, koncipirano je prema sledećem principu: prisustvo na predavanjima i vežbama donosi 10 poena, prvi kolokvijum 30 poena, drugi kolokvijum 30 poena i završni ispit 30 poena. Da bi se u toku nastave evaluirale sve četiri kompetencije a istovremeno udovoljilo ovoj koncepciji ocenjivanja, zamišljeno je da prvi kolokvijum obuhvati pismeno razumevanje i pismenu produkciju, drugi kolokvijum usmeno razumevanje, a završni ispit usmenu produkciju. Radi usklađivanja sa drugim jezicima koji se izučavaju na ovom univerzitetu (italijanski, španski, kineski, nemački i ruski) drugom kolokvijumu je dodat test leksike i gramatike, koji donosi isti broj poena kao i vežba usmenog razumevanja. Skale za evaluaciju produktivnih kompetencija izrađene su prema skalama i bodovnim listama za ispite DELF prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike*, ali su takođe morale biti usklađene sa bodovanjem predviđenim pravilima fakulteta.

Ovde treba pomenuti i postojanje međunarodnih diploma kojima se potvrđuju sposobnosti studenata da komuniciraju u profesionalnom okruženju. Trgovinska i industrijska komora u Parizu (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*) još od 2006. godine koncipira i organizuje ispite za dobijanje sertifikata o poznavanju jezika za profesionalnu komunikaciju. Svi ispiti koncipirani su tako da se evaluiraju sve četiri kompetencije i usklađeni su sa šest nivoa *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*. Akcenat svakog ispita je na evaluiranju učenikovih sposobnosti da izvršavaju profesionalne zadatke. Nivoi i struke za koje se vrši ova evaluacija poznavanja francuskog jezika su se menjali, verovatno u zavisnosti od potreba tržišta i trenutno postoji ukupno 16 diploma: pored diplome DFP B1 – *Diplôme de français professionnel B1* koja potvrđuje da korisnik može da komunicira u poslovnom svetu, postoje i 4 specifične profesionalne oblasti kao što su biznis – *Diplôme de français professionnel Affaires* A1, A2, B1, B2, C1; sekretarijat – *Diplôme de français professionnel Secrétariat* B1, B2; međunarodni odnosi - *Diplôme de français professionnel Relations internationales* B1, B2, C1; turizam i ugostiteljstvo – *Diplôme de français du Tourisme – Hôtellerie – Restauration* A2, B1, B2; medicina – *Diplôme de français professionnel* Santé B1 B2/C1.

Konačno, poslednje pitanje na koje ukazuju didaktičari je problem kompetentnosti ispitivača stranog jezika struke. Budući da ovaj vid nastave uvek obuhvata jezičke kompetencije ali i profesionalne sposobnosti i interkulturne kompetencije, postavlja se pitanje kako evaluirati tu višestruku kompetenciju. Nastavnik stranog jezika s jedne strane može da izvrši jezičku evaluaciju ali nije sigurno da li će biti u stanju da evaluira profesionalne aspekte, budući da neki jezički iskaz može biti savršeno korektan sa aspekta jezika ali potpuno

neprihvatljiv sa profesionalnog stanovišta. Didaktičari smatraju da bi idealno rešenje bila dvostruka evaluacija, u okviru koje bi komisiju sačinjavali jedan profesor jezika i jedan stručnjak iz date oblasti (Carras et al. 2007 : 54). Jasno je međutim da je ovakav vid evaluacije veoma teško realizovati, posebno zbog nedostatka finansijskih sredstava ili nedostupnosti stručnjaka iz pojedinih oblasti. Francuski institut u Srbiji je u jednom periodu primenjivao zanimljivo rešenje u okviru interne evaluacije polaznika policijske struke koji su nakon završenog tečaja polagali ispit pred komisijom koju su sačinjavala tri člana: dva nastavnika francuskog jezika i policijski ataše Francuske ambasade koji je, kao treći član komisije, imao zadatak da oceni sposobnosti kandidata za profesionalnu komunikaciju u okviru usmenog dela ispita.

Evropski jezički portfoliji

U skladu sa usvojenim konceptima navedenim u Preporuci Saveta Evrope R 98 6 (Conseil de l'Europe, 1998), radovi na kreiranju portfolija u periodu od 1998. do 2000. godine rezultirali su njegovim zvaničnim lansiranjem povodom Evropske godine jezika 2001, sa ciljem da se omogući svim građanima Evrope da još od najranijeg detinjstva postanu plurilingvalni građani koji poseduju interkulturne kompetencije. Rezoluciju o evropskom jezičkom portfoliju usvojili su ministri obrazovanja Saveta Evrope na XX stalnom zasedanju u Krakovu 15-17. oktobra 2000. godine. Sam naziv portfolio evocira na umetničke radove koje umetnici koriste da bi prikazali svoj talenat mecenama i kupcima (Little & Perclova 2001). Na sličan način, portfolio služi da njegov vlasnik prikaže svoje jezičke kompetencije. Pored ove prezentativne funkcije, *Evropski jezički portfolio* ima i pedagošku funkciju – da postupak učenja jezika učini transparentnim za učenike i da im pomogne da razviju sposobnost samovrednovanja i razvije njihovu autonomiju u učenju (Conseil de l'Europe 2000).

Svaki portfolio sastoji se iz tri dela: pasoša, jezičke biografije i dosijea. U ove dokumente u vidu knjižica korisnici mogu da unesu svoja jezička i kulturna znanja za svaki jezik, bez obzira da li su stečena u okviru obrazovnog sistema ili van njega. Jezička biografija koncipirana je tako da favorizuje učešće svakog učenika u planiranju učenja, da ga navede da razmišlja o svom učenju, kao i da evaluira ostvareni napredak u okviru različitih kompetencija: slušanje, čitanje, usmena interakcija, usmeno izražavanje i pisanje. Sadrži skalu za autoevaluaciju iz *Zajedničkog evropskog referentnog okvira* koja je korišćena i u ovom istraživanju, a prema kojoj svaki korisnik može da odredi svoj nivo za

svaku jezičku kompetenciju (Conseil de l'Europe, 2001). Jezički pasoš pruža opštu sliku o kompetencijama učenika u određenom trenutku i u njega se unose zvanični sertifikati. Treći deo – dosije služi za prikupljanje dokumenata koji potvrđuju korisnikove kompetencije i može da sadrži njegove radove, diplome dobijene tokom godina i druge dokumente.

Didaktičari ocenjuju da je značaj *Evropskog jezičkog portfolija* u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike višestruk (Cuq & Gruca 2005: 208). On najpre omogućava učeniku da bude aktivan učesnik u procesu učenja tokom celog života, tako što procenjuje i upisuje u portfolio svoje kvalifikacije i druga jezička i kulturna iskustva. Pored toga, upotrebom portfolija unapređuje se mobilnost građana i promoviše evropsko građanstvo i plurilingvizam. Konačno, on omogućava uporedivost i transparentnost različitih nastavnih programa. Evropski jezički portfoliji danas se koriste u preko četrdeset zemalja i obrazovnih sistema (Tagliante 2005). U izveštaju o efektima njihove primene iz 2008. godine navodi se između ostalog da se portfolio pokazao kao efikasan instrument za učenje u veoma različitim kontekstima, da je pozitivno uticao na razvoj učenikove autonomije, da podstiče učenikovu motivaciju, razvoj komunikativnih i interkulturnih kompetencija, da doprinosi promovisanju jezičke raznolikosti, kao i da omogućava valorizovanje parcijalnih kompetencija (Sharer 2008).

Primena portfolija u evaluaciji stranog jezika struke

Prvi primer korišćenja portfolija u evaluaciji komunikativnih kompetencija stranog jezika struke koji ćemo ovde navesti je autoevaluacija sprovedena u okviru nastave koju je Francuski institut organizovao za zaposlene u Ministarstvu pravde u periodu od 2008. do 2010. godine. Polaznici su imali ulazni nivo znanja na nivou od A1 do A2, a fond časova bio je 90 sati. Plan nastave koji je bio kreiran na zahtev Ministarstva pravde Srbije sastavljen je na osnovu analize potreba polaznika, a okosnicu plana sačinjavali su sledeći elementi: globalno razumevanje sadržaja sudske zamolnice za pravnu pomoć i propratnih akata, globalno razumevanje različitih pravnih akata (optužni akt, presuda, poternica, tužba, žalba itd.), poznavanje francuskih pravosudnih i državnih institucija, njihovog sastava i nadležnosti, poznavanje naziva srpskih pravosudnih i državnih institucija na francuskom jeziku, korišćenje pravne terminologije i najvažnijih elemenata pravnog žargona, interakcija sa kolegama o stručnim temama, komunikacija o aktuelnim pravnim temama, pronalaženje potrebnih podataka u pravnim tekstovima na francuskom jeziku, komunikacija

putem telefona i jednostavna korespondencija sa francuskim kolegama.

Po završenom tečaju izvršena je institucionalna evaluacija tako da su polaznici polagali ispite DELF nivo A2 odnosno B1. Međutim, kao što je spomenuto u uvodnom delu, institucionalna evaluacija nam nije dovoljna da bismo znali da li polaznici zaista mogu da izvršavaju profesionalne zadatke koji uključuju upotrebu jezika, a posebno zbog toga što se ispiti DELF odnose na opšti jezik. Zbog toga je izvršena i autoevaluacija u okviru koje su polaznici bili zamoljeni da označe kompetencije koje smatraju da poseduju po završetku tečaja. Polazna tačka za kreiranje ove liste za evaluaciju bile su tabele za samoprocenu *Evropskog jezičkog portfolija* i deskriptori na nivou B1, ali su oni prilagođeni upotrebi jezika u profesionalnom kontekstu i kompetencijama koje su još prilikom izrade programa nastave određene kao prioritetne u odnosu na potrebe učenika. Pri formulisanju izjava u listi vodili smo računa da sve izjave budu pozitivne, da sadrže ono što je učenik u stanju da uradi, ali i ograničenja, na primer, „mogu da razumem jasno izgovoren sadržaj o temi iz oblasti prava, iako ponekad moram da zatražim od sagovornika da ponove određene reči i izraze". Neke od izjava direktno se odnose na realizaciju profesionalnih zadataka, na primer: „mogu da razumem osnovni sadržaj pravnih akata" ili „mogu da razumem jednostavnije poruke i dopise u profesionalnoj korespondenciji", a neke na procenu učenikovih sposobnosti u opštoj komunikaciji, kao na primer: „mogu da obrazložim svoje planove, namere i postupke". Popunjavanje lista za samoprocenu bilo je upotpunjeno grupnim intervjuom, kako bi se kroz razgovor i komentare ispitanika stekao dublji uvid u njihova mišljenja o stečenim kompetencijama.

U delu upitnika koji se odnosi na slušanje, svi ispitanici odgovorili su da mogu da razumeju sadržaje iz oblasti prava i u okviru neformalne konverzacije (uz pretpostavljena ograničenja), kao i da mogu da prate tok stručne rasprave, predavanje ili izlaganje na stručnoj konferenciji ukoliko im je stručna tema poznata. U razgovoru sa nastavnikom, dodali su da postoje teme iz oblasti prava koje im nisu poznate ni kada je u pitanju maternji jezik, budući da je pravo veoma široka oblast, kao i da ih mnoge od njih ne zanimaju. Polaznici su ocenili da mogu da razumeju sagovornika koji koristi izraze iz pravnog žargona, kao i sadržaj TV emisije o pravnim temama ako se izlažu polako i jasno. Takođe su istakli da im je korišćeni video materijal bio zanimljiv jer su mogli da pored jezičkih elemenata steknu druga saznanja o francuskom pravosuđu. Kada je reč o kompetenciji čitanja, svi ispitanici su zaključili da mogu da razumeju osnovni sadržaj pravnih akata, članaka i intervjua o pravnim temama i da razumeju opšte značenje teksta, da mogu da pronađu

bitne informacije u jednostavnijem pravnom tekstu, kao i da naslute značenje pojedinih nepoznatih reči iz konteksta i tako izvedu značenje. Takođe su potvrdili da mogu da razumeju potrebne elemente u privatnoj i profesionalnoj korespondenciji. Ovo je bilo posebno značajno zaposlenima u Ministarstvu pravde koji rade u Odeljenju za međunarodnu pravnu pomoć koji su istakli da su već počeli da primenjuju ove kompetencije u svakodnevnom radu. Što se tiče usmene interakcije, većina polaznika je ocenila da može da vodi jednostavnu konverzaciju o poznatoj temi iz oblasti prava, razgovor ili raspravu, uz navedena ograničenja, kao i da može da izrazi lične stavove i mišljenja o aktuelnim pravnim temama u razgovoru sa kolegama i prijateljima (92%). U vezi sa usmenom produkcijom polaznici su ocenili da mogu detaljno da predstave instituciju u kojoj rade, da iznesu svoja profesionalna iskustva, kao i da jednostavnim rečima mogu da prepričaju događaj, obrazlože svoje planove, namere i postupke (92%). Neki ispitanici su smatrali da mogu detaljno da izlože probleme koji se odnose na njihovu struku (67%), dok su drugi ocenili da im nedostaju jezička sredstva za tako složenu temu (33%). Kada je reč o pisanju, polaznici su ocenili da mogu da izvrše sve opisane zadatke koji odgovaraju nivou B1, (pisanje radne biografije, traženje ili pružanje informacija u pismenoj formi, prepričavanje događaja itd) (92%). Većina je, međutim, ocenila da ne može da piše jednostavne povezane tekstove na niz tema u okviru svoje struke i da izrazi lične stavove i mišljenja (67%). Ovo mišljenje je u skladu sa očekivanjima kreatora programa, budući da je u realizovanom nastavnom programu pismeno izražavanje bilo zanemareno.

Budući da se u okviru ovako koncipiranog programa, u skladu sa idejama iznetim u *Zajedničkom evropskom referentnom okviru* posvećuje značaj i razvoju komunikativnih strategija, deo upitnika posvećen je izjavama koje se odnose na sposobnost njihove primene. Odgovori na ova pitanja pokazali su da su polaznici u potpunosti savladali predviđene strategije koje odgovaraju nivou B1 prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru*. Ispitanici su potvrdili da mogu da ponove deo nečijeg iskaza da bi potvrdili da su se razumeli (100%), da upotrebe reč sličnog značenja kada ne mogu da se sete neke reči (92%), da zamole sagovornika da ponovi ili da dodatno objasni ono što je rekao (100%).

Podaci iz lista za autoevaluaciju i mišljenja polaznika izražena prilikom intervjua pokazuju da su oni ovladali svim kompetencijama koje su određene kao prioritetne u odnosu na profesionalne zadatke koje ubuduće treba da izvršavaju. U tom smislu možemo zaključiti da je nastava postigla cilj jer su polaznici savladali neophodne veštine i stekli potrebna znanja koja mogu da primene za izvršavanje zadataka u profesionalnom okruženju.

U drugom primeru koji ćemo navesti takođe je reč o polaznicima pravne struke ali su forma nastave, institucionalni okvir i publika drugačiji. Na Pravnom fakultetu Univerziteta u Beogradu, predmet strani jezik struke izučava se samo u toku jednog semestra sa ukupnim fondom od 60 časova (4 časa nedeljno). Kurikulumi su kreirani pod pretpostavkom da su studenti tokom prethodnog školovanja već usvojili osnove opšteg jezika i fokusirani su na različite karakteristike akademskog i pravnog diskursa, leksičke i gramatičke osobenosti karakteristične za jezik prava, razvijanje specifičnih veština i strategija neophodnih za funkcionisanje u univerzitetskom i budućem profesionalnom okruženju kao što su čitanje i analiza stručnih tekstova, akademsko pisanje, usmeno izlaganje, usmene prezentacije i istraživačke veštine. Grupe su, kada je reč o francuskom jeziku, izuzetno heterogene i nivo poznavanja opšteg jezika, prema proceni studenata na početku kursa, varira od A1 do B2 prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike*. Pored institucionalne evaluacije, odnosno pismenog i usmenog ispita koji studenti polažu u okviru redovnih obaveza, nastavnik svake godine po završetku kursa organizuje i autoevaluaciju studenata. Rezultati koji su predstavljeni u ovom radu sadrže podatke dobijene tokom istraživanja 2019. godine. Iako je i ovaj primer iz oblasti nastave francuskog jezika za pravnike, ako pogledamo korišćenu listu za evaluaciju (ilustracija 1), primetićemo nekoliko razlika u odnosu na onu koja je korišćena u prethodnom primeru: polazna tačka su takođe izjave iz tabele za samoprocenu *Evropskog jezičkog portfolija* i deskriptori na nivou B1, ali su one prilagođene prioritetima u nastavi namenjenoj studentima, kao na primer: „mogu da pratim predavanje ili izlaganje na stručnoj konferenciji ukoliko mi je tema poznata", „mogu da pronađem bitne informacije u stručnoj literaturi" ili „mogu detaljno da predstavim instituciju u kojoj studiram". Pri formulisanju izjava u listi za autoevaluaciju vodili smo računa da sve izjave budu pozitivne, da sadrže ono što je student u stanju da uradi, ali i ograničenja, na primer, „mogu da pratim dokumentarne filmove o pravnim temama ako govornici govore polako i jasno" ili „mogu da pratim tok šire stručne rasprave pod uslovom da je govor jasan i na standardnom jeziku i da mi je tema poznata". Pored toga radi dobijanja bolje iznijansiranih odgovora ponuđena su tri odgovora „to mogu dobro i lako", „to mogu" i „to ne mogu i to mi je prioritet u budućem učenju". Konačno upitnik je i grafički prilagođen studentskoj populaciji (dodatno ilustrovan emotikonima).

SLUŠANJE			
Mogu da razumem jasno izgovoren sadržaj o temi iz oblasti prava iako ponekad moram da zatražim od sagovornika da ponove određene reči i izraze.			
Mogu da razumem sagovornika koji koristi izraze iz pravnog žargona			
Mogu da mogu da pratim dokumentarne filmove o pravnim temama ako govornici govore polako i jasno			
Mogu da pratim predavanje ili izlaganje na stručnoj konferenciji ukoliko mi je tema poznata			
Mogu da pratim tok šire stručne rasprave pod uslovom da je govor jasan i na standardnom jeziku i da mi je tema poznata.			
ČITANJE			
Mogu da razumem osnovni sadržaj različitih pravnih akata.			
Mogu da čitam članke i intervjue o pravnim temama i da razumem opšte značenje teksta.			
Mogu da naslutim značenje pojedinih nepoznatih reči iz konteksta i tako izvedem značenje ukoliko mi je tema poznata.			
Mogu da pronađem bitne informacije u jednostavnijem pravnom tekstu.			
GOVORNA INTERAKCIJA			
Mogu da započnem, održim i zaključim jednostavnu konverzaciju licem u lice o poznatoj temi iz oblasti prava.			
Mogu da vodim razgovor ili raspravu, mada ne mogu dovoljno precizno da izrazim ono što želim.			
Mogu da izrazim lične stavove i mišljenja o aktuelnim pravnim temama u razgovoru sa kolegama i prijateljima.			
GOVORNA PRODUKCIJA			
Mogu detaljno da predstavim instituciju u kojoj studiram.			

Mogu detaljno da iznesem svoja profesionalna/studentska iskustva.			
Mogu da obrazložim svoje profesionalne planove.			
Mogu detaljno da izložim probleme vezane za moju struku.			
Jednostavnim rečima mogu da prepričam događaj.			
STRATEGIJE ☺			
Mogu da ponovim deo nečijeg iskaza da bih potvrdio da smo se razumeli			
Mogu da zamolim nekoga da ponovi ono što je rekao			
Mogu da upotrebim reč sličnog značenja kada ne mogu da se setim neke reči.			
Mogu da zamolim nekoga da dodatno objasni ono što je rekao			
PISANJE ✎			
Mogu da pišem jednostavne tekstove na niz tema u okviru moje struke i da izrazim lične stavove i mišljenja.			
Mogu da napišem svoju radnu biografiju u sažetom obliku.			
Mogu da zatražim ili pružim informacije u pismenoj formi			
Mogu da sastavim pozivnicu i da učtivo odgovorim na poziv.			
U pismenoj formi mogu da prepričam događaj i da opišem svoje utiske.			



To mogu dobro i lako



To mogu

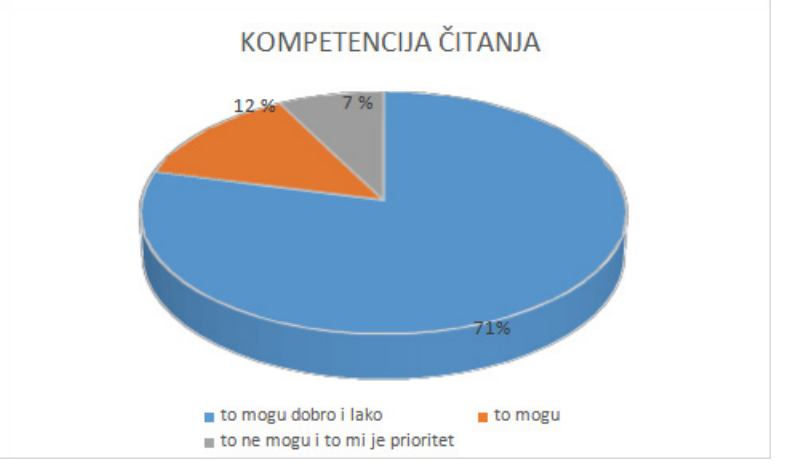


To ne mogu i to mi je prioritet u budućem učenju

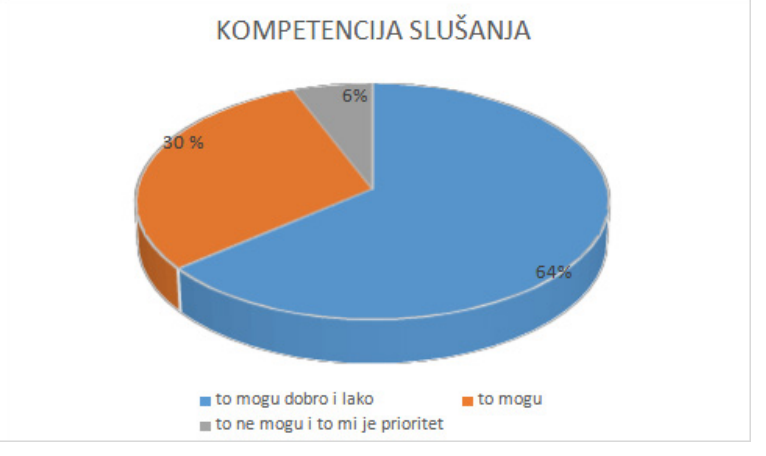
Ilustracija 1. Upitnik za samoprocenu studenata Pravnog fakulteta

Iz priloženih grafikona (ilustracije 2, 3 i 4) vidimo da su studenti najbolje ocenili kompetencije slušanja i čitanja. Kada je reč o čitanju 71 % studenata zaokružio je odgovor „to mogu dobro i lako", 12 % „to mogu", dok samo 7 % ocenjuje da to ne mogu i da će im to biti "prioritet u budućem učenju." Slično je sa kompetencijom slušanja odnosno usmenog razumevanja: 64 procenta ispitanika smatra da može dobro i lako da razume jasno izgovoren sadržaj o temi iz oblasti prava, da razume sagovornika koji koristi izraze iz pravnog žargona, sadržaj dokumentarnog filma o pravnim temama kao i da prati predavanje, izlaganje na stručnoj konferenciji ili tok šire stručne rasprave uz predložena ograničenja, 30 procenata ispitanika smatra da to može, dok samo 6 % procenjuje da ne može.

Ilustracija 2. Kompetencija čitanja

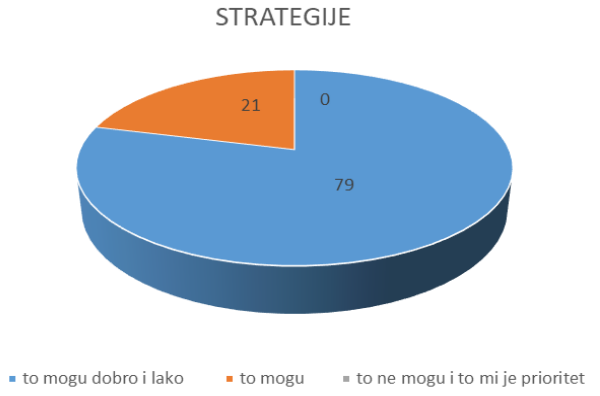


Ilustracija 3. Kompetencija slušanja



Govorna interakcija i govorna produkcija ocenjene su nešto manje dobro ali ipak zadovoljavajuće, što je bilo i očekivano imajući u vidu da je program nastave bio fokusiran na receptivne kompetencije i razvoj strategija (govorna produkcija: 43% „to mogu dobro i lako", 50% „to mogu" i 7% „to ne mogu", govorna interakcija: 29 % „to mogu dobro i lako", 64% „to mogu" i 7 % „to ne mogu". Ispitanici su najlošije ocenili svoje kompetencije pisanja (14 % „mogu brzo i lako", 50 % „to mogu", 14 % „to ne mogu i to mi je prioritet u daljem učenju"), što je bilo očekivano jer je pisanju posvećena najmanja pažnja.

Ilustracija 4. Strategije



Veoma su zanimljivi podaci koji se odnose na komunikativne strategije. Svi studenti ocenili su da poseduju potrebne strategije i da mogu da ponove deo nečijeg iskaza da bi potvrdili da su se razumeli, da zamole nekoga da ponovi ili da dodatno objasni ono što je rekao kao i da mogu da upotrebe reč sličnog značenja kada ne mogu da se sete neke reči (79% odgovora „to mogu dobro i lako" i 21 % „to mogu").

Zaključak

Oba predstavljena istraživanja pokazuju da se primenom *Evropskog jezičkog portfolija* i tabela za samoprocenu mogu dobiti značajni podaci o efikasnosti programa nastave i njegovoj adekvatnosti u odnosu na potrebe studenata, kao i da ovakav vid evaluacije ima nekoliko veoma važnih pozitivnih efekata na studente kao što su poboljšanje njihove svesnosti o sopstvenim kompetencijama, povećanje motivacije za učenje jezika, pospešivanje samostalnog učenja i stavljanje studenta u centar nastavnog procesa. To još

jednom potvrđuje i teorijske stavove iznete u uvodnom delu rada u kojima se navodi da se upotrebom portfolija pospešuje učenikova autonomija, unapređuje mobilnost građana, promoviše evropsko građanstvo, plurilingvizam i jezička raznolikost, podstiče učenikova motivacija, razvoj komunikativnih i interkulturnih kompetencija (Sharer 2008; Cuq & Gruca 2005; Tagliante 2005). Posebno je važno istaći međusobnu vezu između učenikove autonomije koju je *Zajednički evropski referentni okvir za jezike*, pored akcionog pristupa u nastavi stranih jezika, postavio kao jedan od svojih temelja, i motivacije za učenje stranog jezika. Odnos između autonomije i motivacije nije samo jednosmeran u smislu da autonomija prethodi motivaciji, već postoji i drugačiji pravac, a to je da je motivisani učenik skloniji usvajanju autonomije u učenju (Stojaković, 2018). Stoga je veoma važno shvatiti da je povećanje samopouzdanja učenika, kao jedan od važnih motivacionih faktora, neophodni element koji svaki nastavnik mora da uzme u obzir, posebno kada znamo da je motivacija studenata na nematičnim fakultetima uglavnom ekstrinzične prirode. Kao što smo mogli da zapazimo prilikom grupnog intervjua, mnogi studenti izjavili su da im je ovakva samoprocena pomogla da postanu svesni svojih jezičkih kompetencija. Neki od njih objasnili su da su se na početku nastave dvoumili da li bi uopšte mogli da prate stručnu nastavu na francuskom jeziku ukoliko bi se uključili u neki od programa razmene, a da su nakon završene nastave i popunjene liste za autoevaluaciju veoma zadovoljni jer su uvideli da mogu da prate predavanja iz oblasti prava i dokumentarne filmove, da razumeju prezentacije, pa čak i da prate dijaloge snimljene u francuskoj sudnici. Zaključili su da su na taj način shvatili da bi mogli da prate nastavu iz stručnih predmeta na stranom jeziku ako bi otišli na studije u inostranstvu i da su dobili dodatni motiv da nastave da uče strani jezik struke.

Primenom autoevaluacije učenik postaje aktivni učesnik u procesu učenja, počinje da razmišlja o svom učenju i da evaluira ostvareni napredak u različitim domenima komunikacije: slušanje, čitanje, usmeno izražavanje, usmena interakcija i pisanje. Procenjujući i evidentirajući svoje kvalifikacije i druga jezička, kulturna i stručna iskustva, on svesno razmišlja o učenju stranog jezika kao o kontinuiranom procesu. Spomenimo i da su liste za evaluaciju izrađene po modelu skale za samoprocenu *Evropskog jezičkog portfolija* fokusirane na izvršenje zadataka umesto na ocenjivanje jezičkih kompetencija, te i da na taj način doprinose povećanju samopouzdanja učenika i njegove spremnosti da ubuduće nastavlja da svoj plurilingvalni repertoar dopunjuje novim znanjima i novim stranim jezicima tokom celog života. To naravno ne znači da se zalažemo za ukidanje institucionalne evaluacije, testova poznavanja

leksike jezika struke, izradu usmenih prezentacija ili seminarskih radova, već da je autoevaluacija odličan način da se proširi i upotpuni institucionalna evaluacija i da se pospeši samopouzdanje studenata, a time i njihova intrinzična motivacija, posebno u oblasti stranog jezika struke.

Bibliografske reference

1. Carras C., Tolas J., Kohler P. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: Clé international.
2. Conseil de l'Europe (1998). *Recommandation N° R (98) 6 du Comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
3. Conseil de l'Europe (2000). *Portfolio européen des langues –principes et lignes directrices*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
4. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues- Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
5. Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
6. Huver E., Springer C. (2011) *L'evaluation en langues Nouveaux enjeux et perspective*. Paris : Didier
7. Little, D & Perclova, R. (2001). *Evropski jezički portfolio namijenjen nastavnicima i mentorima*. Podgorica. Preuzeto sa: *http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/euro-jezik-portfolio-oth-srb-t07.pdf* (pristupljeno 02.02.2020)
8. Radojković Ilić Katarina (2016). Nastava jezika za posebne namene kao zasebno područje didaktike. U: Radić Bojanić, B. (ed.) *Metodički vidici*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 403-423.
9. Sharer, R. (2008). *European language portfolio: Interim report 2007*. Preuzeto sa *http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/History/ELP_report_2007_EN.pdf* (veb strani pristupljeno 12.06.2020.)
10. Stojaković, D. (2018). Dinamizam odnosa između autonomije i motivacije, U: *Od teorije do prakse u jeziku struke III međunarodna konferencija Zbornik radova,* Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama. 300-311.
11. Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Katarina Radojković Ilić

Portfolio européen des langues et l'évaluation de la langue de spécialité

Résumé

Dans une formation en français général l'évaluation est interne au programme de formation et consiste, dans la plupart des cas, en test de compétences linguistiques de l'apprenant. Par contre, dans une formation en FOS ou en français de spécialité l'évaluation a lieu sur le terrain car c'est la capacité de l'apprenant à réaliser les tâches professionnelles dans un milieu professionnel réel, en utilisant la langue étrangère, qui constitue la véritable évaluation.

L'objectif de cet article est de montrer deux modèles d'autoévaluation basés sur les descripteurs du Portfolio européen des langues au niveau B1/B2 qui ont été adaptés au contexte professionnel et aux compétences que les apprenants doivent acquérir afin de pouvoir communiquer en milieu professionnel. Les deux situations didactiques différentes ont fait l'objet de cette recherche: la formation en FOS des fonctionnaires du Ministère de la Justice de la République de Serbie et le cours de français juridique à la Faculté de droit de l'Université de Belgrade. Les résultats obtenus ont montré que l'autoévaluation des apprenants a des effets positifs sur la motivation des étudiants, sur leur conscience de soi et de ses capacités, sur l'approfondissement du processus réflexif ainsi que sur leur capacité à apprendre de manière autonome.

СТУДЕНТСКИ ПРИЛОГ О ЈЕЗИКУ СТРУКЕ ››

STUDENTS' PAPER ON LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES ››

STALETOVIĆ Marija
KOSIĆ Barbara
LAZAREVIĆ Iva
English Language Module students, tutored by: Nataša Janković, PhD
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
maja1998staletovic@gmail.com

READY, STEADY, KNOW!

Abstract: *In academic education, foreign languages for general purposes open many doors to future professionals, including teacher trainees, but it is the language for specific purposes that is reflected in most aspects of one's pedagogical work. As a backbone of all the core subjects that we study in English as attendees of the English Language Module (ELM) of the Teacher Education Faculty, ESP provides us with a wide range of possibilities for gaining knowledge and skills necessary for work with children, studying professional literature and engaging in educational research. A survey conducted with a group of students (N=54) who have attended some or all of the ESP-based integrated courses in English, reveals that our opportunities for education, professional development and cooperation with colleagues are significantly increased.*

Keywords:

ESP, pre-service teachers, integrated courses, professional development, students

Introduction

This paper presents the gradual expansion of ESP knowledge seen by us, pre-service teachers, not only in its own right, but also in terms of laying foundations for our future career through the subjects integrated within the English Language Module that we study. The importance of the social aspect is especially emphasised by the students, which we see in the created space for us to participate in the design of the courses and their practical application during internship and in future work.

While learning General Language serves the purpose of gaining general knowledge, the study of LSP implies the focus on specific contents in different academic or professional areas by using the acquired general language skills.

Since "students are taught academic content in a language they are still learning" (Lightbown 2014, p. 3), it can be concluded that LSP incorporates both general linguistic knowledge and content area knowledge specific to a certain domain or occupation. The syllabus of such courses is focused on the vocabulary and discourse typical of each specialised field, e.g. pedagogy, economy, medicine, engineering, law, etc.

Although usually taught within separate academic subjects, the mastery of general language ability and LSP is seen by some authors rather as a form of continuum than a strict division (McNamara 1996; Dudley-Evans & St John 1998; Douglas 1997, 2000; Basturkmen and Elder 2004). What makes the difference between them are the purposes for which students are learning the language and also the methods of teaching it. That is why LSP courses are often based on needs analyses and organised in ways that help learners meet specific academic and future professional needs. The question is whether mastering LSP refers only to learning specific terminology within a certain area, or if there is something else behind it. Let us have a look.

READY…
Understanding the difference between General English and English for Specific Purposes

As one of the main languages of the world, English plays an important role in students' general education, as well as in their learning of a language (English) for specific purposes (ESP). Hutchinson & Waters (1987: 19) define ESP as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning".[1] Our reasons for

1 An interesting fact about ESP is that the acronym itself has different meanings in different contexts and that at first it had nothing to do with the language. For example, ESP was firstly known only as an abbreviation for Extrasensory Perception, also called the sixth sense, while in the domain of profession-related language, it stands for English for Specific Purposes. The same applies to the acronym LSP, which signifies both Language for Specific Purposes and Language Server Protocol. Of course, these are not the only examples of the same word or acronym having different meanings, which is one of the reasons why we need to be careful when it comes to learning both General Language and LSP, and why mastering LSP should be the "sixth sense" for all teachers. That is why it is important for teachers themselves to have quality education so as to make a clear distinction between certain terms during their own learning process and to fully master the terminology they use. https://www.dictionary.com/browse/esp; https://microsoft.github.io/language-server-protocol/ [Accessed on 22nd March, 2021]

learning both General English (GE) and English for Specific Purposes may be best understood through this little rhyme: *GE helped us revise what we know, and with ESP we have new knowledge to show!*

Through the first two years of studies at the Teacher Education Faculty, our learning of English can be seen from two perspectives: that of an everyday person and that of a teacher. Let us clarify the difference between GE and ESP. "In General English you can improve your knowledge of everyday English and learn the language you need for socialising. You will also develop your comprehension skills and build your vocabulary" (British Council).[1] Additionally, "General language teaching covers the teaching of the fundamentals of grammar, of expression, as well as of phonetics and provides a stronger or weaker basis for possible later language studies" (Kitkauskienė 2006: 89). Thus, GE represents mastery of the language that can serve our daily purposes.

On the other hand, ESP "is determined by different – professional/occupational, social and other – needs of the learner. Therefore, English for specific purposes (ESP) includes specialized programmes which are designed to develop the communicative use of English in a specialized field of science, work or technology" (Kitkauskienė 2006: 89). From this quote, we can conclude that ESP represents the kind of English language knowledge which is necessary for our occupational purposes.

Let us now present in what way we gained and improved the knowledge of both GE and ESP at our faculty.

2.1 Language in use

Vocabulary, grammar, and the other aspects of language, like phonology and skills, cannot be separated in daily language use, but in this paper we provide a closer insight into the ways we learnt them in our language courses.

Vocabulary

Firstly, we shall examine the different use of vocabulary in GE and ESP. In the first year of our studies, we focused on revising and expanding our knowledge of General English. We talked about everyday topics, such as food, travelling, health, animals, etc. Accordingly, we were using words, phrases and expressions needed for everyday conversations.

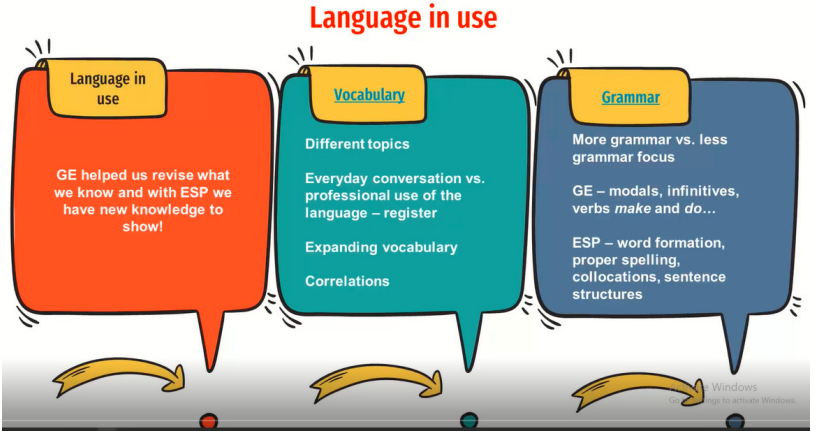
1 https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english [Accessed on 3rd September, 2021]

In the second year, our work shifted towards teacher-related topics as we were now studying English for specific purposes. Those topics included getting to know the students, the different ways in which students learn, organising the classroom, the importance of variety and flexibility with young learners, what kinds of tests we can prepare for students, etc. We also started to increasingly use professional terminology. For example, if we were talking about Mathematics, we would talk about addition and subtraction, multiplication and division.

This usage of different registers in both years helped us expand our vocabulary. However, the biggest difference between GE and ESP refers to the correlation between subjects. While GE puts emphasis solely on everyday use of English, ESP uses specialised terms and integrates English with our core subjects, such as Didactics and Psychology. This kind of approach is necessary, because we need to understand how our pupils think, feel and learn in order for us to teach them properly.

Grammar

In our first year of studies we focused a lot more on grammar than we did in the following year, which does not mean that we completely disregarded grammar in our second course. The first year helped us revise some commonly used grammar structures, such as the usage of modals, infinitives, verbs *make* and *do*, tenses, conditionals, etc. With ESP, our usage of grammar changed. Our focus shifted towards word formation, proper spelling and punctuation, making collocations, complex sentence structures, passive, etc.



Picture 1. The difference between GE and ESP

2.2 Receptive and productive skills

Language skills are practically inseparable in everyday use, but language teachers must study them in detail, so we will present them in logical pairs.

Receptive skills

Receptive language skills encompass two skills: listening and reading.

In the first year of our studies, we had an equal amount of listening and reading practice. Our listening exercises, apart from conversations in the classroom, were regularly based on the use of a CD player. Our task was to mark some of the bolded words or add the missing words in the provided sentences while we were listening to short conversations in the audio. The reading exercises consisted mainly of two activities: reading the text and circling the right answer to the questions referring to it in two different types of exercises. It may be concluded that both the reading and listening tasks were standard exercises for testing our comprehension of the English language.

By the time we were in our second year of studies, these types of exercises had disappeared and were replaced with more advanced activities. Instead of listening to short recordings, in our second year of studies the focus shifted towards students listening to each other. We would first read a text about a topic closely related to our profession, and then have a discussion about it amongst ourselves. In order for us to have a proper conversation, it was necessary to carefully listen to each other. Listening to another student speaking, understanding them and responding to them accordingly was much more difficult than circling the right answers after listening to a recorded audio.

Reading exercises also became increasingly more difficult. The activity that remained the same was reading a text. We would first read the given text and then had a lot of different tasks to complete. Instead of simply circling the right answer to some questions, our tasks included: matching the underlined words from the text with their meanings, providing a heading for each paragraph, scanning and skimming the text, briefly summarising the whole text, etc. Another novelty were pre-reading tasks. Their main purpose was to engage us and draw our attention to the topic discussed in the text that followed. Therefore, the development of the receptive English language skills at our faculty gradually changes.

Productive skills

The productive language skills include speaking and writing.

Related to the speaking practice, in the first year of our studies it consisted

of answering and asking closed and open-ended questions. We also had dialogues regarding some topics, though they were relatively short. Those topics included talking about our friends and family, home, favourite food, hobbies, pets, everyday activities, etc. Our conversations were also guided by some additional questions that helped us make a coherent conversation.

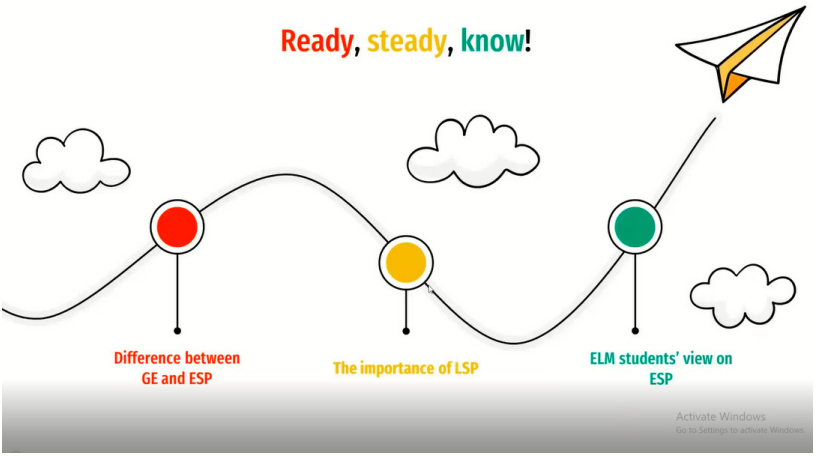
In our second year of studies, our conversations were more guided and we had long discussions about certain professional topics. We were talking about what it means to be a teacher, about children's development, pair and group work, the best ways to organise a classroom, how to make the learning environment fun and creative, etc. This time, we did not have the help of additional questions while speaking about a topic. We were also given the opportunity to express more of our own opinion – as future teachers – on the discussed subject.

The speaking exercises in our ESP course differed from our first year conversations in three important aspects: the length of speech, flexibility of the speech and the nature of the topic being discussed.

The gap between writing exercises was even more evident. While we were simply answering some questions or composing short emails in GE, the tasks we had through studying ESP were more complex. Those tasks included summarising texts and writing short stories. The summary of the text was made even more difficult by having us do it in only three to five sentences. Writing short stories was another activity, usually based on using certain key words as guidance, which we were supposed to include in our story.

Writing exercises were quite simple in our first year of studies and almost non-existent as a way to revise the previously mentioned skill, while they were a lot more prominent and a lot more difficult in our second year at the faculty.

To conclude this comparison, we may ask the following question: Was everything we learnt through these two courses useful? The answer is – yes. Both GE and ESP are very useful, only, for different purposes. While GE is necessary to us as educated individuals, ESP helps us master everything we need to become true professionals.



Picture 2. The importance of LSP

STEADY…
The importance of LSP

Since we have concluded that different reasons for learning a language call for different approaches to teaching, it is necessary to understand the importance of teaching languages, i.e. English, for specific purposes. There are several theories on ESP, of which each gives us a partly different perspective on this subject (Carver 1983; Gatehouse 2001). In 1988, Peter Strevens presented his view, pointing out four absolute and two variable characteristics of ESP (Strevens 1988: 1-2):

- In terms of *the absolute characteristics*, ESP refers to English language teaching which is:
  - designed to meet specified needs of the learner;
  - related in content (i.e. in themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
  - centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
  - in contrast with General English.

- In terms of the *variable characteristics*, ESP may be, but is not necessarily:
  - restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only);
  - taught according to any preordained methodology.

In 1998, Dudley-Evans and St. John made several changes to Strevens's theory (Laurence 2002: 2), pointing out that General English is not necessarily in contrast with ESP, but that in certain situations learning ESP may require a different methodological approach from the one used in teaching GE. In this regard, they eliminated the absolute characteristic referring to the GE-ESP contrast proposed by Strevens, and added some more variable characteristics. Therefore, they proposed the following list (Dudley-Evans & St John 1998: 4-5):

1 *Absolute Characteristics*

- ESP is defined to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

2 *Variable Characteristics*

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students;
- Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

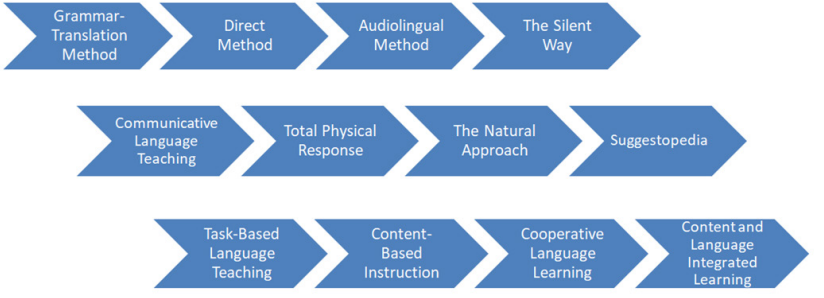
If we now return to the question of whether LSP, and thus ESP, is only about learning specific terminology within a certain area, we can conclude that it is not, but that the process of learning ESP can also take place within specific situations in accordance with students' needs (Allwright 1982: 24-31). Due to that, ESP can be seen as an 'approach' to teaching, or, as Dudley-Evans suggested – an 'attitude of mind'. Furthermore, despite being mostly designed for experienced learners, as the authors claim, ESP can be used with beginners as well.

The importance of learning ESP is also reflected in the fact that a lot of reference literature is published in English, and, as we all know, professional development would not be possible without studying professional literature. Through such resources, we learn how to communicate with children, or to

be more precise, what terminology to use or not to use while working with children. For example, as future teachers, we are certainly familiar with the term 'explicit grammar', which refers to one of the main approaches to presenting grammar, especially in traditional teaching methods, but we should not bother young learners by explaining such terms to them.

Professional development is reflected not only in the research of reference literature, but also in intercultural exchanges that we establish through communication and cooperation with colleagues from all around the world. Lectures, seminars, conferences and other international meetings often gather experts from various educational backgrounds. In such an exchange of professional knowledge and experience, the use of languages for specific purposes is inevitable.

For decades, teaching methods and approaches have changed, but it is practical work that shows us when the change is needed. Learning ESP is an ever-expanding process which can also be seen in the following presentation of the historical development of language teaching methods.



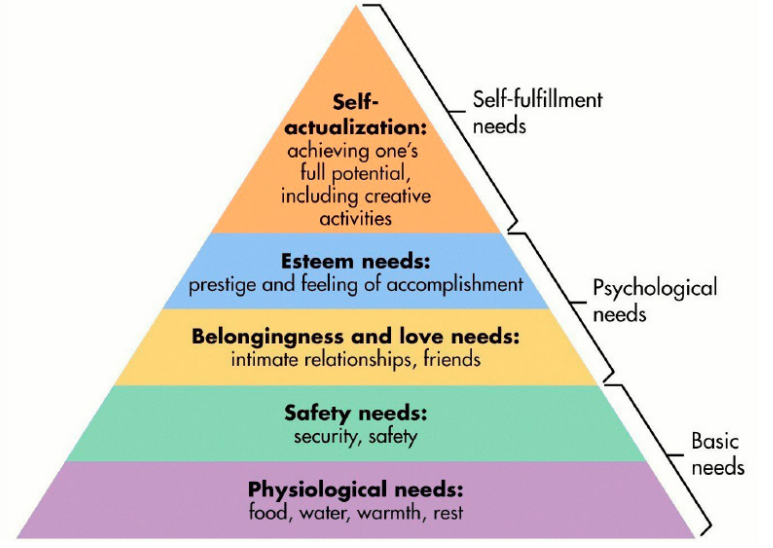
Picture 3. A Timeline of language teaching methods and approaches (Janković 2021) [1]

As already mentioned, there are also terms that have multiple meanings and that appear both within general language and language for specific purposes. For example, the word 'goal' by definition means *something that*

1 Janković, N. (2021). Going a step further: Integrated Teacher Education Curriculum. In: *Methodological challenges and dilemmas in modern education*, Martinović, D, Branković, D. [eds.] Book of Abstracts. Belgrade: Teacher Education Faculty, pp. 114-115. Image provided by courtesy of the author from her unpublished ppt presentation (slide no. 2) presented at the same-titled conference in spring 2021.

you hope to achieve[1]. On the other hand, in the world of sports and thus in sports language, the word 'goal' has another meaning. Similarly, 'score' may imply different meanings in different contexts. It is important to make a clear distinction between such concepts during a lecture, depending on the students' needs for language learning. In particular, in courses of languages for specific purposes, future preschool or school teachers, sports or music experts might be using such concepts for completely different reasons.

It is the teacher who sets short-term and long-term goals in the process of helping learners acquire the language for specific purposes. LSP refers not only to the goal itself but also to the means we use in the mentioned process in order to reach it. From an early age, children show different interests, and want to know not only certain sports terms but also a variety of words used in other areas. Countless times, during their role play, children turn to adults asking for help in dealing with certain medical, economic, and other terms related to a particular field. Therefore, learning specific vocabulary is present in a variety of contexts, even when the goal is not learning LSP. For future professionals, such as teachers, it is of great importance to pay attention to the interests and needs of children, having in mind Maslow's hierarchy of needs (Picture 4).



Picture 4. Maslow's hierarchy of needs[2]

1 https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/goal [Accessed on 14th November, 2021]

2 McLeod, S. (2018). Maslow's Hierarchy of Needs. *Simply Psychology*. https://canadacollege.edu [Accessed on 16th November, 2021]

Since the essence of our profession, i.e. teaching, as well as of the English Language Module (ELM) of the Teacher Education Faculty itself, is focused on the upbringing and education of children, learning English for specific purposes encompasses topics belonging to the areas of didactics, methodologies, psychology, and pedagogy. Of course, being acquainted with different areas of science requires mastery of the terminology that refers specifically to them. As stated before, no kind of research, through which we acquire new lexis, knowledge and skills necessary for work with children, is possible without reliance on professional literature. In order to understand contents presented by experts, it is necessary to have the knowledge of LSP.

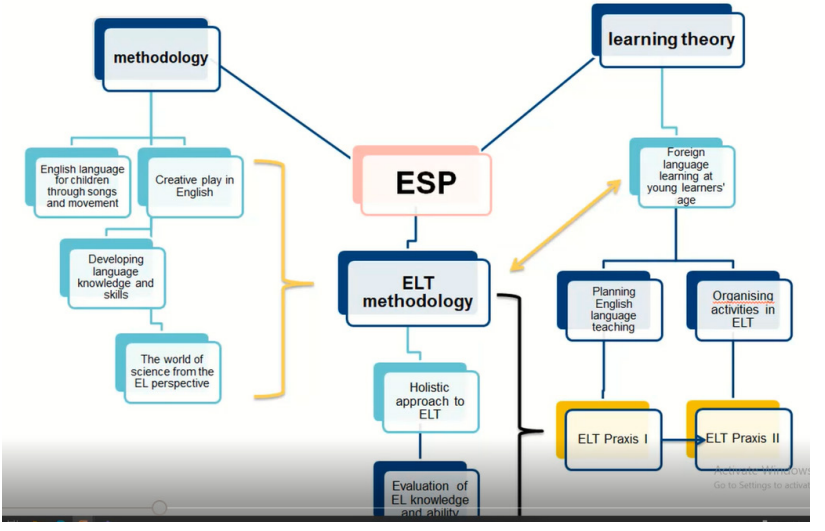
As future teachers, we must constantly act in favour of our own personal and professional development and improvement. That also includes the development of basic digital competencies to a greater or lesser extent. Nowadays, it is extremely important for future preschool and primary school teachers to adjust quickly and use all the potentials of working with pupils online, as their digital competencies help them become more efficient in blending educational technology with their professional discourse with which it inevitably intertwines.

Since we live in a world surrounded by technology, it is important to understand that technology affects almost all aspects of our lives and can improve any of them. It can play a particularly important role in education of all generations, including preschool and primary school children, with whom we will be using such teaching resources. The development of technology in the last few decades has brought with it many terms that are closely related to our profession, such as: flipped classroom, blended learning or e-learning. With this in mind, it is extremely important to keep abreast of the latest developments, not only in the field of IT but also in other fields related to our profession. Students' own research makes one aspect of our ESP-based learning and training.

KNOW!
ELM students' view on ESP

The practical implementation of all the teaching methodology, pedagogy and psychology embodied in our English Language Module relies heavily on our ESP knowledge and use. The Module itself consists of three basic plus twelve elective subjects gradually expanding with each academic year, and thoughtfully integrated with English in order to form a broad-minded and

resourceful preschool or primary school teacher. The first two years focus on integrating the subjects that support language acquisition (Music, Physical Education, Art and Computer Science) considering the fact that the most natural way of acquiring a new language for young learners is through gamelike activities. The child expresses itself firstly through sounds and movement, through songs and play, art and games, which are today often based on the use of technology. Bearing in mind the expansion of the digital era, without disregarding the child's wellbeing, our school system must go side by side with the cultural and technological developments. In that respect, knowing English has become a necessity. "Furthermore, as ELM learners, we begin to think and formulate our thoughts in English, which shows that ESP is inseparable from our professional development," as stated by one of us. As much as mathematics is a universal language of logical thinking, ESP is a common language of our teacher training. We see its relevance especially in the mastery of the following subjects: Foreign language learning at young learners' age, Planning English language teaching, ELT Praxis I, ELT Methodology, The world of science from the English language perspective, Organizing activities in ELT and ELT Praxis II.



Picture 5. The English Language Module

Of course, the English language serves both as a means of our mutual communication and as a foundation for upgrading our professional knowledge and skills.

Research objectives

The aim of this student research was to explore the connection between the ESP aspect of the English Language Module and its effects on our success in other academic fields that we study at the Teacher Education Faculty. Taking into account the integrated subjects within the Module and their wide applicability by preschool and primary school teachers as future English language teachers of young learners, the results should show how and to what extent this interdisciplinary knowledge is functional, especially in terms of our ESP learning. The goals of this research are:

- to examine students' views on the quality and usefulness of the English Language Module;
- to determine the connection between the ESP-based integrated subjects of the Module and other professional subjects at the faculty and their importance for students' professional development;
- to find out what students consider to be most important when learning a language for specific purposes at an academic level.

Research instrument

In accordance with the defined goals and objectives, the following research instrument was applied in our survey: an electronic questionnaire (Google Forms) with 6 questions based on alternate or multiple-choice answers, 3 questions based on the Likert scale and 4 open-ended questions. The first 2 questions provided general information about the students' future occupation and the year of study. The remaining 11 questions were related to the English Language Module, of which 7 were devoted to ESP.

Population and sample

The survey was conducted with a convenience sample of students (N=54) attending the ESP-based integrated programme, i.e., the English Language Module. It includes students from the first to the fourth year of study who have attended some or all of the mentioned courses at the time of research, depending on the year of study (with the last three courses still awaiting us at the Master's level). Due to the non-uniformity of the population in this respect, the survey gives a general view and conclusions on the success and importance of the Module so far.

Results

The respondents are: 32 future primary school teachers and 22 future preschool teachers. Concerning the year of study, the results are: I year – 25.9%, II year – 22,2%, III year – 16,7% and IV year – 35.2% students.

First of all, it is important to state that most of the 54 pre-service teachers (70.4%) agree that ESP is more important for their university education than GE. Related to the set goals, these students explain that the Module is useful mainly because our opportunities for education and professional development, as well as for cooperation with colleagues, are significantly increased.



Graph 1. Usefulness of the English Language Module for professional development

Integrated ESP-based courses are an important reason for increased chances of progress. Here, we will discuss four main points that the students have recognised as the biggest advantages of the Module:

a) Integration
b) Broader usage of literature (books, documents, reports, multimedia content, research)
c) Social interaction
d) Praxis

Integration

According to the students' responses, "Development of a sense of creative approach to work, consolidation and integration of knowledge from other subjects that the Module provides, and insight into teaching from a second language perspective" are the main components integrated in our learning that

support this part of our research. We asked our participants to evaluate the utillity of ESP in mastering other professional subjects by relying on both L1 and L2. The results show that integration is of great importance and provides us with knowledge that can be used both for the purposes of the Module and other professional subjects to a greater extent. "It is important to realise that someone learning a language needs far more than 'in-the-head' knowledge of grammar and vocabulary in order to be able to use language successfully" (Scrivener 2011: 24).



Graph 2. Usefulness of ESP for other professional courses studied in L1 or L2

Subjects of the Module are a good model of integration and represent the broad usage of the English language in various areas of expertise, providing the students with a base which they can use not only for the Module, but for other professional subjects as well. It is important to note that, as participants have stated, "the contents of the subjects in the Module are perfectly complemented by other subjects we attend at the faculty, therefore we are a bit more knowledgeable compared to others".

Broader usage of literature

As one of the respondents stated, LSP helps with "The research of different types of literature and gradual expansion of knowledge." The participants have recognised *more materials for reading* as the main advantage that the Module provides. As aforementioned, this generation has the privilege of the digital library, but most of the content is in a non-native language, which makes knowing English a necessity (since it is the language that documents are most commonly translated into.)

The mentioned vast majority of participants (70,4%) use ESP knowledge

for browsing the internet and finding resources for the ELM classes and other faculty subjects. Graph 3 represens students' views on how they use the knowledge of the language for specific purposes from the English Language Module for the requirements in other professional subjects.



Graph 3. Usefulness of ESP knowledge within ELM for other academic courses

Among the 54 students, 66,7% of them feel that they have an advantage over other colleagues that have not attended the English Language Module because of the integrated subjects and the emphasis on the language for specific purposes. The reason for that, as they explain in the next open question, is the opportunity to research publications in a foreign language and understand it better.

Social interaction

The participants value the humanistic approach to teaching and the encouragement of positive interactions between students and teachers, as well as peer-to-peer teaching. That is why Krashen sees the beneficial value of comprehensible input as dependent upon the students being relaxed and feeling positive and unthreatened (Harmer 2007: 58). In the final open question, where the participants had an opportunity to write a comment or suggest further improvement, a number of participants pointed out "the contribution of great professors who additionally cooperate and try to explain and clarify the subject matter in the best possible way." They also said: "Professors have an appropriate pedagogical approach that is completely in line with the personalities of the students. The personality of the student is respected, it seems as if we are creating the module together (especially for elective subjects)."

The learner-centered classrooms and lessons help students to be part of the planning process and actively participate in every lesson.

Being asked "What do you consider as the most important knowledge and experience acquired within the Module", a participant summarises it well, saying: "All the knowledge acquired within the module is valuable considering that the subjects are designed to cover several areas. It is very important when there is a team that has the same goal, which is achieved through respecting and applying different individual and collective ideas." Thus, the Module is seen as an oportunity for students not to be just passive learners or listeners, but active participants in the activities and co-creators of the Module.

Praxis

Various answers highlight praxis as the most valuable part of the Module. Open questions gave students the oportunity to express how broad their knowledge is: "The Module itself allows us to devote ourselves more deeply and more broadly to certain topics we do not have enough time for in other subjects. The integration of the subjects is clear and correct, which teaches us how to do it in further work. We can apply our practical knowledge and skills both professionally and in everyday use of the language."

"In my opinion, the most useful is all the knowledge and experience related to our practical work with children. In that way, children are involved in activities and thus learn the language."

Since our general praxis in the first two years is rather based on observation and does not include EL praxis before the third year of study, some think that praxis should be increased: "More practical and concrete examples and less theory. It would be good to have praxis more often and to have it in the first and second years, too."

Related to the above-mentioned answers, the students' need for greater engagement in classes and earlier involvement in the teaching activities has been noted.

Conclusion

Taking into account the obtained results, it can be said that learning English for Specific Purposes provides students with wider opportunities than usual language learning, especially regarding the use of reference literature and further professional development. In that respect, the English Language Module of the Teacher Education Faculty can be called multifunctional, as it implies layered knowledge from several professional areas that proves to be most useful in our methodology courses and praxis.

This research can be concluded with a quote from the survey that states: "We would like more students to be interested, not to have a barrier when it comes to learning a foreign language, because at the end of the day – learning is fun and rewarding!" and we have to add – especially when it is taught the right way!

References

1. Allwright, R. (1982). Perceiving and pursuing learners' needs. In: Geddes, M., Sturtridge, G.(Eds.), *Individualization.* Oxford: Modern English Publications, pp. 24-31.
2. Basturkmen, H. & Elder, C.. (2004). The practice of LSP. In Alan Davies & Cathie Elder (eds.), *Handbook of Applied Linguistics*, 672–694. Oxford, England: Blackwell.
3. Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. English for Specific Purposes. *The ESP Journal,* Volume 2, Issue 2, pp. 131-137.
4. Douglas, D. (1997). Language for specific purposes testing. In Caroline Clapham & David Corson (eds.)*, Encyclopedia of language and education* (Vol. 7: Language Testing and Education), 111–119. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
5. Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Dudley-Evans. T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
7. Gatehouse, K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 10, October 2001 *http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html* [Accessed on 12th November, 2021].

8. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
9. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge University Press.
10. Janković, N. (2021). Going a step further: Integrated Teacher Education Curriculum. In: *Methodological challenges and dilemmas in modern education*, Martinović, D, Branković, D. [eds.] Book of Abstracts. Belgrade: Teacher Education Faculty.
11. Laurence, A. (2002). Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner. Okayama University of Science. *https://www.yumpu.com/en/document/view/10326204/defining-english-for-specific-purposes-and-the-role-of-the-esp-* [Accessed on 12th November, 2021].
12. Lightbown, P. M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford, UK: Oxford.
13. Kitkauskienė, L.(2006), General English and English for specific purposes. *Coactivity: Philology, Educology.* Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University, p. 89.
14. McLeod, S. (2018). Maslow's Hierarchy of Needs. *Simply Psychology*. *https://canadacollege.edu* . [Accessed on 16th November, 2021].
15. McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London & New York: Longman.
16. Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford, Macmillan.
17. Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In: M. Tickoo [Ed.], *ESP: State of the Art.* Singapore: SEAMEO Regional Centre. pp. 1-13.
18. *https://www.dictionary.com/browse/esp* [Accessed on 22nd March, 2021]
19. *https://microsoft.github.io/language-server-protocol/*. [Accessed on 22nd March, 2021]
20. *https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english* [Accessed on 3rd September, 2021]
21. *https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/goal* [Accessed on 14th November, 2021]
22. *https://psychology.fandom.com/wiki/Maslow%27s_hierarchy_of_needs* [Accessed on 16th November, 2021]

Marija STALETOVIĆ, Barbara KOSIĆ, Iva LAZAREVIĆ

PRIPREMA, POZOR, ZNAJ!

Rezime

U akademskom obrazovanju, strani jezici opštih namena otvaraju mnoga vrata budućim profesionalcima, uključujući i buduće nastavnike. Međutim, upravo se jezik struke ogleda u većini aspekata pedagoškog rada. Kao okosnica svih naših stručnih predmeta koje učimo na stranom jeziku, engleski jezik struke nam posebno pruža širok spektar mogućnosti za sticanje znanja i veština neophodnih za rad sa učenicima, proučavanje stručne literature i bavljenje istraživanjima u obrazovanju. U današnje vreme izuzetno je važno za buduće vaspitače i učitelje da se brzo prilagode, koristeći sve potencijale rada na daljinu, jer im digitalne kompetencije pomažu da postanu efikasniji u povezivanju obrazovne tehnologije sa profesionalnim diskursom sa kojim se ona neminovno prepliće.

Istraživanje sprovedeno sa grupom studenata (N=54) koji su pohađali neke ili sve naše integrisane kurseve zasnovane na engleskom kao jeziku struke pokazuje da su naše mogućnosti za obrazovanje, profesionalni razvoj i saradnju sa kolegama, značajno povećane. Rad prikazuje postupno proširivanje znanja budućih učitelja i vaspitača u oblasti engleskog jezika struke samog po sebi i kao temelja za ostale integrisane predmete u okviru Modula engleskog jezika. Posebno ističemo aspekt društvene interakcije, koji mi, studenti, prepoznajemo u stvorenom prostoru da i sami učestvujemo u osmišljavanju kurseva i njihovoj praktičnoj primeni u metodičkoj praksi i budućem radu.

ЛИСТА АУТОРА / LIST OF AUTHORS / LISTE DES AUTEURS ››

ACHAB Djamila
ANĐELKOVIĆ Jelena

BEDİR Elif

CETİN Mervenur

DINIĆ Tanja
DRLJEVIĆ Jelena

ĐORĐEVIĆ Danijela
ĐOROVIĆ Danijela

FEMIĆ KASAPIS Jelena

ILIĆ Dragana
ILIĆ ĐORĐEVIĆ Sandra
IVANOVA Vanya

JANKOVIĆ Nataša
JAĆOVIĆ Jelena

KAPUSTINA Jelena
KERKEZ Dragana
KNEŽEVIĆ Ivana
KOSIĆ Barbara
KOVAČEVIĆ Darko
KRŽELJ Katarina

LAZAREVIĆ Iva
LAZIĆ Katarina

MARIĆ Biljana
MARKOVIĆ Kristina
MERŠNIK Marija

PAPRIĆ Marijana
PEŠIĆ Dragana
PETKOVA Boyka
PETKOVA Gergana
PETROVIĆ Ivana
POLOVINA Nina

RADOJČIĆ Dragana
RADOJČIĆ Ružica
RADOJKOVIĆ ILIĆ Katarina
RADOVANOVIĆ Aleksandra
RISTIĆ Miroslava

SAVIĆ NENADOVIĆ Zorica
STALETOVIĆ Marija
STANOJEVIĆ GOCIĆ Maja
STEFANOVA Albena
STOJAKOVIĆ Danka
STOJANOVIĆ Milica

ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela

TANASIJEVIĆ Milena

VELIMIRAC Svetlana
VESIĆ PAVLOVIĆ Tijana
VUJOVIĆ Ana

ZALAD Gordana

САДРЖАЈ / CONTENTS / SOMMAIRE ››

Уводна реч / Introduction 3 / 5

УВОДНИ РАДОВИ / INTRODUCTORY PAPERS

JANKOVIĆ Nataša
The Mutual Impact of Educational Policies and Multilingualism
- report on the Circle U. panel discussion - 9
ВУЈОВИЋ Ана, РИСТИЋ Мирослава
Дигитални алати као помоћ при изради стручних
терминолошких глосара 28

ЈЕЗИК СТРУКЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ: СТАТУС, ТЕНДЕНЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ
LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION:
STATUS, TENDENCIES, CHALLENGES

ANĐELKOVIĆ Jelena, MERŠNIK Marija
English for more specialized purposes – benefits and challenges 51
LAZIĆ Katarina, ILIĆ ĐORĐEVIĆ Sandra, ILIĆ Dragana
Osnaživanje statusa stranog jezika biotehničke struke
u akademskoj i široj javnosti 64
PETROVIĆ Ivana
English for specific purposes in higher education in Serbia –
a case study of Belgrade Metropolitan University 82
ZALAD Gordana
ESP and LSP teaching at university: current status and perspectives 96

ЈЕЗИК СТРУКЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ: СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА И ДИДАКТИЧКИ МАТЕРИЈАЛИ
TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: LEARNING STRATEGIES AND TEACHING MATERIAL

ACHAB Djamila
Des compétences en langue de spécialité pour la formation d'enseignants 115
ÇETİN Mervenur, BEDİR Elif
Gender representation in an air force ESP textbook 124
DRLJEVIĆ Jelena
Divulgativni medicinski tekstovi na italijanskom jeziku kao didaktički materijal 142
ĐORĐEVIĆ Danijela, MARKOVIĆ Kristina
Autentični tekstovi iz oblasti poljoprivrede i prehrambene tehnologije u nastavi stranih jezika struke: stavovi studenata 156
ĐOROVIĆ Danijela
Međujezički uticaji na učenje trećeg jezika: leksičko-semantički transfer u akademskom pisanju 173
ПАПРИЋ Маријана
Типологија текста и језичке вештине у настави језика струке 190
PETKOVA Boyka
Formative feedback in Medical English courses 209
POLOVINA Nina, DINIĆ Tanja
Razvoj studentskih kompetencija kroz projektnu nastavu stranih jezika 219
RADOVANOVIĆ Aleksandra, PEŠIĆ Dragana
The elements of national culture in english for tourism purposes 239
СТАНОЈЕВИЋ ГОЦИЋ Маја
Однос стратегија читања текстова из области економских наука у електронском облику и стилова учења студента енглеског језика струке 253
СТОЈАКОВИЋ Данка
Могућности и домети интринзичке мотивације у настави језика струке 268
STOJANOVIĆ Milica
Exploring relevant etymologies with students of art history and archaeology 287

TANASIJEVIĆ Milena, ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela
Implicit Deductive Form-Focused Grammar Instruction in ESP Courses 301
ВЕЛИМИРАЦ Светлана
Језички портфолио као алат наставе на даљину у језику струке 316
VESIĆ PAVLOVIĆ Tijana, ĐORĐEVIĆ Danijela
Collaborative learning in ESP classes – an exploration of university students' opinions 334

ТЕРМИНОЛОГИЈА, ФРАЗЕОЛОГИЈА, ПРЕВОЂЕЊЕ
TERMINOLOGY, PHRASEOLOGY, TRANSLATION

ФЕМИЋ КАСАПИС Јелена, САВИЋ НЕНАДОВИЋ Зорица
Два термина за појмове осаме и заједнице у новом завету и њихова преводна решења у енглеском језику 351
КАПУСТИНА Јелена
О српскословенском апстрактном глосару у савременом српском језику теолошке струке 366
КНЕЖЕВИЋ Ивана
Лексичке специфичности високошколских уџбеника теологије на српском језику 378
КЕРКЕЗ Драгана, МАРИЋ Биљана
Просто као пасуљ или јестива фразеологија 394
РАДОЈЧИЋ Драгана
Терминографија и семантизација ваздухопловних термина 411
РАДОЈЧИЋ Ружица
Англицизми у језику војне дипломатије (руско-српска паралела) 425

ЈЕЗИК СТРУКЕ У ДИГИТАЛНОМ ПРОСТОРУ
LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE DIGITAL SPACE

ЈАЋОВИЋ Јелена
Француски језик струке у ИТ сектору – нове тенденције и изазови 441
KOVAČEVIĆ Darko
Creation of art music ESP online courses in Moodle CMS 452

KRŽELJ Katarina
Digitalni mediji u funkciji razvijanja interkulturne kompetencije u nastavi nemačkog jezika struke 465
STEFANOVA Albena
Academic online ESP classes during the pandemic: threats and opportunities 482
ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela, TANASIJEVIĆ Milena
Students' voices: how languages are learnt online at ESP courses 497

ЕВАЛУАЦИЈА И ТЕСТИРАЊЕ / EVALUATION AND TESTING

ILIĆ Dragana, ILIĆ ĐORĐEVIĆ Sandra, LAZIĆ Katarina
Evaluacija i testiranje u nastavi stranog jezika biotehničke struke 521
IVANOVA Vanya, PETKOVA Gergana
Use of digital practice tests in foreign language education for specific purposes 537
RADOJKOVIĆ ILIĆ Katarina
Evropski jezički portfolio i evaluacija u nastavi jezika struke 551

СТУДЕНТСКИ ПРИЛОГ О ЈЕЗИКУ СТРУКЕ
STUDENTS' PAPER ON LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

STALETOVIĆ Marija, KOSIĆ Barbara, LAZAREVIĆ Iva
Ready, Steady, Know! 569

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81'243:159.953.5(0.034.2)
371.3::811(0.034.2)
81(0.034.2)

ДРУШТВО за стране језике и књижевности. Београд (Међународна конференција Језик - струка - наука - 2.1) (5 ; 2021, Београд)

Језик - струка - наука - 2.1 [Електронски извор] = Language - profession - science - 2.1 = Langue - profession - science - 2.1 : зборник радова : book of proceedings : actes du colloque : са Пете међународне конференције Друштва за стране језике и књижевности Србије / [уреднице Маријана Папрић, Милена Танасијевић, Наташа Јанковић]. - Београд : Друштво за стране језике и књижевности Србије, Секција универзитетских наставника страног јез ика струке : Foreign Language and Literature Association of Serbia : Association des langues étrangères et des lettres de Serbie, 2022 ([Београд] : CopyHouse). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : текст, илустр. ; 12 cm

Системски захтеви: Нису наведени. - Наслов са насл. екрана. - Према Речи уредника конференција је одржана 24. и 25. априла 2021. год. - Текст ћир. и лат. - Радови на срп. енгл. и фра. језику. - Тираж 50. - Реч уредника = A Word from the Editors: стр. 3-6. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на више језика. - Регистар.

ISBN 978-86-81018-10-1

а) Страни језици -- Учење б) Страни језици -- Настава в) Лингвистика


Circle U.
European University Alliance

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
БЕОГРАД

iatefl