



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Милица М. Кочовић Пајевић

**ЕВАЛУАЦИЈА УЏБЕНИКА ЗА ЕНГЛЕСКИ
КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ НЕПОСРЕДНИХ
КОРИСНИКА У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ**

докторска дисертација

Крагујевац, 2024



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS

Milica M. Kočović Pajević

**EVALUATION OF UNIVERSITY EOP
TEXTBOOKS BY THEIR IMMEDIATE
USERS IN THE EDUCATION PROCESS**

Doctoral Dissertation

Kragujevac, 2024

Аутор
Име и презиме: Милица Кочовић Пајевић
Датум и место рођења: 30. 10. 1988. Крагујевац
Садашње запослење: наставник страног језика, Државни Универзитет у Новом Пазару
Докторска дисертација
Наслов: Евалуација уџбеника за енглески као језик струке непосредних корисника у образовном процесу
Број страница: 208
Број слика: 1
Број библиографских података: 192
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац
Научна област (УДК): Енглески језик и лингвистика
Ментор: Др Јелена Грубор Хинић, доценткиња, Државни Универзитет у Новом Пазару
Број и датум одлуке Већа универзитета о прихватању теме докторске дисертације: IV–02–31/19 од 25.01.2023.

Изјаве захвалности:

Пре свега се најискреније захваљујем својој менторки, др Јелени Грубор Хинић, на подршци, пожртвованости и изузетној преданости, као и на прилици да много тога научим од ње у свакој етапи израде дисертације. Њена посвећеност, не само мом раду, већ и мом професионалном и научном развоју, конструктивни савети и спремност да подели своје знање су били од неизмерног значаја за мене.

Желела бих да се захвалим и професоркама са Универзитета у Крагујевцу које су ми несебично уступиле своје студенте и помогле да се истраживање спроведе на најефикаснији начин: Маји Луковић, др Душици Обрадовић, др Аници Глођовић, Љиљани Вукићевић Ђорђевић и посебно хвала др Лени Тици. Хвала др Нини Манојловић за помоћ приликом евалуације критеријума, као и др Ђорђу Ђурђевићу за помоћ око техничке уређености дисертације.

Хвала мојим пријатељима и мојим кумама Милици и Ољи на подстреку и на охрабрењу у тренуцима када сам сумњала у себе.

На крају, ову дисертацију, као и све моје прошле и будуће успехе посвећујем својим родитељима Милораду и Љиљани, својој сестри Даници и свом супругу Николи који ће увек бити моја неисцрпна инспирација и мотивација.

Сажетак

Предмет истраживања дисертације је евалуација универзитетских уџбеника за Енглески као језик струке, општи циљеви су формирање и евалуација критеријума за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, одређивање заступљености карактеристика и испитивање потреба корисника уџбеника.

Истраживање је спроведено на Универзитету у Крагујевцу, узорак је чинило N=256 студената, полазника курса ЕЈС и N=5 наставника из ДХ, ПМ, Т и М поља. Формиране су Листа критеријума, као и батерије тестова за полазнике и наставнике за утврђивање перцепције непосредних корисника, и спроведена је непристрасна евалуација предметних уџбеника из језичке грађе. У истраживању је коришћен мешовити метод, те су квантитативни подаци обрађени у програму *SPSS 26*, а квалитативни анализом садржаја. Најзначајнији резултати указују на то да су осмишљени критеријуми и коришћене скале поуздани, да су одређене карактеристике у свим пољима присутне (лексика и стручан дискурс), док су друге одсутне (заступљеност све четири вештине). У погледу потреба полазника које нису детектоване у језичкој грађи, полазници су нагласили важност конверзације и мотивације и исхода учења. Утврђене су разлике у субјективној и непристрасној евалуацији, пре свега код присутности вештине читања, конверзације и граматике. Занимљиво је да резултати показују да су ставови према контексту учења језика повезани са проценом уџбеника, док језички ниво не игра значајну улогу. Закључак је да формиран инструменти могу да се користе у будућим истраживањима; основно ограничење је проналажење што објективније мере присутности карактеристика; најзад, истраживање је указало на потребу за укључивањем већег броја уџбеника унутар конкретног поља ради испитивања „универзалних“ карактеристика типичних за одређена поља.

Кључне речи: Енглески за посебне намене, Енглески као језик струке, анализа потреба, евалуација уџбеника, контекст учења језика.

Abstract

The subject of the dissertation is the evaluation of university textbooks for English for occupational purposes. General aims include establishing and evaluating criteria for outlining general characteristics of EOP textbooks, determining the extent to which these characteristics are present and examining the needs of textbooks users.

The study was conducted at the University of Kragujevac, the sample consisted of N=256 students attending an EOP course at their faculty and N=5 teachers from the fields of medical, technical and natural sciences, as well as social sciences and humanities. A control list of criteria was developed, along with a test battery for students and teachers in order to determine the perception of immediate users, as well as unbiased evaluation of the textbooks from the formed EOP textbook database. For data analysis purposes, we used a mixed method, hence quantitative data were analyzed by using statistical program *SPSS 26*, whereas qualitative data were analyzed by content analysis. The most significant results indicate that the developed criteria and evaluation scales are reliable, certain characteristics are present in all scientific fields (lexis and professional discourse), while others were lacking (integration of all four language skills). As regards students' needs that were not identified in textbooks, the students highlighted the importance of the speaking skill, as well as motivation and learning outcomes. Differences were found between the subjective and unbiased evaluation, particularly regarding reading and speaking skills and grammar. Another interesting finding was that attitudes towards language learning context were connected to textbook evaluation, whereas language proficiency level was not a significant factor. The study concludes that the developed instruments can be used in future research; while the most significant limitation is the challenge of developing an objective measure for evaluating the presence of textbook characteristics. Finally, the research has pointed out the need to include more textbooks within specific scientific fields, in order to investigate "universal" field-specific characteristics.

Key words: English for specific purposes, English for occupational purposes, needs analysis, textbook evaluation, language learning context.

САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
2. ЕНГЛЕСКИ КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ.....	3
2.1. Енглески као језик струке: настанак и развој, подела	3
2.2. Концепт енглеског као језика струке: дефиниције и особености.....	7
2.3. Уџбеници за ЕЈС: карактеристике, предности и мане коришћења уџбеника	11
2.4. ЕЈС на терцијарном нивоу образовања	12
3. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	15
3.1. Евалуација уџбеника	15
3.1.1. Типови евалуације уџбеника	16
3.1.2. Мерни инструменти за евалуирање уџбеника	17
3.1.3. Значај евалуације уџбеника са становишта анализе потреба	21
3.2. Критеријуми за евалуацију уџбеника.....	25
3.3. Преглед досадашњих истраживања.....	26
4. МЕТОДОЛОГИЈА.....	31
4.1. Предмет истраживања	31
4.2. Циљеви и хипотезе	32
4.3. Узорак и језичка грађа	34
4.3.1. Узорак.....	34
4.3.2. Језичка грађа	35
4.4. Инструменти и процедуре	37
4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала	38
4.4.1.1. Провера критеријума за процену уџбеника и наставних материјала.....	42
4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала	45
4.4.2. Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС.....	53
4.4.2.1. Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике	54
4.4.2.2. Скала за анализу потреба полазника за ЕЈС	56
4.4.2.3. Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике	56
4.4.2.4. Скала за наставничку анализу потреба полазника ЕЈС	57
4.4.3. Наставничка евалуација уџбеника: полуструктурисани интервју	58
4.4.4. Скала ставова према контексту учења енглеског као страног језика (С-КУЛ ₂ скала)	59
4.4.5. Језички ниво испитаника: тест процене нивоа знања енглеског језика.....	60
4.5. Начин обраде података	61
5. РЕЗУЛТАТИ.....	62
5.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала	62
5.2. Анализа језичке грађе	63
5.2.1. Техничке науке: уџбеник за информационе технологије.....	63
5.2.2. Медицинске науке: уџбеник за фармацију	71
5.2.3. Друштвено-хуманистичке науке: уџбеник за економију	78
5.2.4. Природне науке: Уџбеник за математику и физику	83
5.2.5. Уџбеници за ЕЈС – општи преглед свих уџбеника	90
5.2.6. Ограничења анализе садржаја уџбеника.....	99
5.3. Перципирана процена уџбеника	100
5.3.1. Перципирана оцена уџбеника полазника ЕЈС	100
5.3.1.1. Физички изглед уџбеника.....	101
5.3.1.2. Тематске целине	103
5.3.1.3. Језичке вештине.....	104

5.3.1.3.1. Вештина читања	104
5.3.1.3.2. Конверзација	106
5.3.1.3.3. Језички систем	108
5.3.1.3.3.1. Лексика	108
5.3.1.3.3.2. Граматика	111
5.3.1.3.4. Активности и задаци: општи утисак	113
5.3.1.3.5. Мотивациони аспект и исходи учења	115
5.3.2. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС	117
5.3.3. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС: анализа садржаја полуструктурисаног интервјуа	117
5.3.4. Перципирана оцена уџбеника: упоредна анализа процене полазника, наставника и евалуатора	122
5.4. Анализа потреба	125
5.4.1. Анализа потреба из перспективе полазника	125
5.4.1.1. Физички изглед уџбеника	126
5.4.1.2. Тематске целине	127
5.4.1.3. Језичке вештине	129
5.4.1.3.1. Вештина читања	130
5.4.1.3.2. Вештина слушања	131
5.4.1.3.3. Конверзација	133
5.4.1.3.4. Вештина писања	134
5.4.1.4. Језички систем	136
5.4.1.4.1. Лексика	136
5.4.1.4.2. Граматика	138
5.4.1.5. Активности и задаци: општи утисак	140
5.4.1.6. Мотивациони аспект и исходи учења	142
5.4.2. Анализа потреба из перспективе наставника	144
5.4.3. Упоредна анализа полазника и наставника	145
5.5. Контекст учења ЕЈС	145
5.6. Језички ниво испитаника	148
5.7. Веза између евалуације уџбеника, језичког нивоа и ставова према контексту учењу језика	149
6. ДИСКУСИЈА	151
7. ЗАКЉУЧАК	166
ЛИТЕРАТУРА	169
ПРИЛОЗИ	179
ПРИЛОГ 1: БАТЕРИЈА ТЕСТОВА ЗА ПОЛАЗНИКЕ	179
ПРИЛОГ 1а: СОЦИОДЕМОГРАФСКИ УПИТНИК	179
ПРИЛОГ 1б: СКАЛА ПРОЦЕНЕ ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ УЏБЕНИКА ЗА ЕЈС ЗА ПОЛАЗНИКЕ	180
ПРИЛОГ 1в: СКАЛА ЗА АНАЛИЗУ ПОТРЕБА ПОЛАЗНИКА ЗА ЕЈС	184
ПРИЛОГ 1г: СКАЛА СТАВОВА ПРЕМА КОНТЕКСТУ УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (С-КУЛ ₂ СКАЛА) (Grubor, 2021) – оригинална верзија	188
ПРИЛОГ 1д: ТЕСТ ЗА ПРОЦЕНУ ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	189
ПРИЛОГ 2: БАТЕРИЈА ТЕСТОВА ЗА НАСТАВНИКЕ	190
ПРИЛОГ 2а: СКАЛА ПРОЦЕНЕ ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ УЏБЕНИКА ЗА ЕЈС ЗА НАСТАВНИКЕ	190
ПРИЛОГ 2б: СКАЛА ЗА НАСТАВНИЧКУ АНАЛИЗУ ПОТРЕБА ПОЛАЗНИКА ЕЈС	194

ПРИЛОГ 2в: ПОЛУСТРУКТУРИСАНИ ИНТЕРВЈУ	198
ПРИЛОГ 3: ЛИСТА КРИТЕРИЈУМА И ПОТКРИТЕРИЈУМА ЗА ПРОЦЕНУ УЏБЕНИКА И НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА.....	199

1. УВОД

Енглески као језик струке (EJC) је тек у новије време добио на значају и достигао важност која је раније била приписивана искључиво општем енглеском (OEJ), иако деценијама уназад представља кључну компоненту за комуникације између стручњака који припадају различитим професијама и има свој независан статус у односу на општи (OEJ). Због дугогодишњег статуса енглеског као „светског језика“, као последица процеса глобализације и интернационализације (Grubor, & Subanović, 2022, стр. 381, 382), EJC постаје посебно важан за студенте нефилолошких студија јер им омогућава да прате развој науке у којој се образују или да наставе образовање у оквиру свог научног поља на страном језику. С друге стране, иако је у образовном систему Србије енглески језик обавезан од првог разреда основне школе, тестови за процену знања често показују да универзитетски студенти немају задовољавајући ниво језика на почетку својих студија (очекиван је минимално Б1 ниво након завршеног средњег образовања), што је у одређеној мери потврђено и у истраживању у оквиру ове дисертације код једне групе студената. Када је у питању језик струке, чињеница је да је он другачији од општег енглеског, најпре у смислу регистра, а затим и у смислу формалног стила и стручних термина (Klikovac, 2008, стр. 251), односно лексике типичне за одређену научну област. Особености језика струке су евидентне и у уџбеницима који се користе у настави EJC, а они су важан и неодвојиви део процеса учења језика и универзални елемент процеса учења и наставе језика (Hutchinson, & Torres, 1994, стр. 315). Поред тога, истраживања поткрепљују чињеницу да и наставници и полазници вреднују уџбенике и желе да их користе, и сматрају их неопходним у настави (Mishan, 2022, стр. 2). Имајући у виду важност уџбеника, селекција и одабир адекватног уџбеника је од суштинског значаја, те је неопходно пронаћи и имплементирати јединствен систем за одабир оптималног уџбеника, који би испунио како захтеве плана и програма наставника, тако и потребе полазника.

Стога је предмет докторске дисертације евалуација уџбеника за Енглески као језик струке на терцијарном нивоу формалног образовања у Србији. Уз непристрасну евалуацију, евалуацију су вршили и њихови непосредни корисници (студенти који похађају нефилолошке студије и Енглески као језик струке у оквиру својих специфичних области, као и њихови наставници).

Основна проблематика када су у питању уџбеници за EJC подразумева чињеницу да у Србији не постоји јединствен систем евалуације уџбеника за EJC, нити јединствена скала за анализу потреба полазника курса EJC. Такође, у свету постоји велики број скала које укључују најразличитије евалуативне критеријуме, и процес евалуације често не укључује главне непосредне кориснике уџбеника (полазнике курсева) у комбинацији са њиховим наставником и независним евалуатором. Евалуација је махом вршена или само од стране корисника уџбеника, или од стране наставника или пак од стране непристрасног евалуатора. У дисертацији је обједињен систем евалуације према коме исте уџбенике по истим задатим критеријумима истовремено евалуирају све три поменуте стране. Истраживање је спроведено на једном од универзитета у Србији, Универзитету у Крагујевцу, и обухватало је четири научна поља: друштвено-хуманистичко, техничко, медицинске науке и природно-математичке науке.

Услед свега наведеног, основни циљ истраживања је формирање критеријума за евалуацију уџбеника за EJC, на основу којих је израђена контролна листа са списком критеријума и поткритеријума, а затим и скале процене за утврђивање перципиране присутности одређених садржаја од стране непосредних корисника, као и скале за анализу потреба ових корисника. Формирани критеријуми су такође послужили и као

основни инструмент за анализу садржаја уџбеника из језичке грађе у оквиру непристрасне евалуације.

У погледу структуре, дисертација је организована у седам поглавља и чине их: Увод, Енглески као језик струке, Теоријски оквир истраживања, Методологија, Резултати, Дискусија и Закључак.

Када је реч о садржају, поглавље које се односи на ЕЈС пружа општи преглед важних концепата у оквиру ове дисциплине, његов настанак и развој, као и дефиниције и карактеристике ЕЈС и његову позицију на терцијарном нивоу образовања у Србији. На крају поглавља је дат осврт на уџбенике за ЕЈС, њихове карактеристике, као и предности и мане коришћења уџбеника у настави. Теоријски оквир истраживања садржи преглед општих теоријских приступа евалуацији уџбеника, фокусирајући се на типове евалуације, мерне инструменте, значај евалуације уџбеника са становишта анализе потреба као полазне тачке за процес испитивања подобности уџбеника, а затим и критеријуме за евалуацију уџбеника и преглед досадашњих истраживања из области. У Методологији су представљени предмет истраживања, циљеви (општи и специфични) и пратеће хипотезе, узорак и језичка грађа, инструменти и процедуре, као и критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала, и начин обраде података. Резултати истраживања укључују анализу језичке грађе, односно свих уџбеника који је чине, општи преглед уџбеника и упоредни приказ резултата непристрасне евалуације за сваки уџбеник, затим перципирану процену уџбеника полазника, и најзад упоредну анализу процене полазника наставника и непристрасне евалуације. На крају су приказани резултати анализе потреба (из перспективе полазника и наставника), упоредне анализе полазника и наставника, скале ставова према контексту учења језика, остварени резултати на тесту процене знања, и најзад повезаност језичког нивоа и евалуације уџбеника и ставова према контексту учења језика ЕЈС. У оквиру дискусије се осврћемо на постављене циљеве и хипотезе и добијене резултате у односу на истраживања из области, уз предлог наредних корака за истраживања у овој области, и најзад ограничења спроведеног истраживања. Закључак представља кратак осврт на опште циљеве истраживања, најзначајније резултате, допринос истраживања (практичан и научни), уз импликације за будућа истраживања.

2. ЕНГЛЕСКИ КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ

У овом поглављу ћемо представити основне концепте Енглеског као језика струке¹, и то најпре развој језика струке као посебне гране, фазе његовог развоја, затим дефиниције и особености језика струке, као и поделе. Развој језика струке ћемо приказати првенствено кроз хронолошки осврт на околности које су претходиле и довеле до његовог осамостаљивања као посебне гране, а потом се осврнути на етапе развоја. Полазна тачка за представљање одлика и фаза развоја језика струке је опус Хачинсона и Вотерса, као пионира у овој области, али ћемо представити и новије теорије и фазе развоја које су уследиле након њихове поделе. Кроз представљање одлика ЕЈС и самих курсева који се организују у оквиру њега, навешћемо циљеве ове наставе и евентуалне разлике у односу на општи енглески. На крају ћемо се осврнути на ЕЈС на терцијарном нивоу образовања, превасходно у Србији, али и у остатку Европе.

2.1. Енглески као језик струке: настанак и развој, подела

Енглески као језик струке је релативно млад концепт, имајући у виду да се појавио шездесетих година прошлог века. ЕЈС је постојао и пре тога, али се учио у оквиру наставе општег енглеског, а процватом науке и технологије појавила се потреба за посебном облашћу енглеског језика јер општи енглески није могао да обухвати све концепте који су били неопходни његовим корисницима. Недуго након завршетка Другог светског рата дошло је до развоја свих привредних грана и технолошких открића, која су углавном долазила из земаља енглеског говорног подручја, па је комуницирање са стручњацима из тих земаља постало неминовност. Нови стручњаци у разним областима су имали потребу да комуницирају са својим колегама и да се информишу о новим постигнућима, те су имали јасан мотив за учење језика, што је и једна од битних одлика ЕЈС – његови корисници знају зашто уче језик (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 6).

Настанак и развој ЕЈС је био спонтан, без припреме и стратегије, односно представљао је одговор на тада актуелна дешавања у науци, технологији и привреди уопште (Williams, 2014, стр. 138). Напретком науке и технологије, јавила се неопходност за комуницирањем код представника одређених стручних и научних поља, а ОЕЈ није могао да укључи све лексичке особености присутне у одређеним гранама индустрије, технологије и науке. Укратко, ЕЈС је настао као решење проблема које су имали стручњаци и академици из различитих области комуницирања са својим колегама из других земаља.

И лингвисти су показали интересовање за језик који се користи у реалним ситуацијама, ван учионице. Временом је постало јасно да се у различитим ситуацијама користи различит језик, што се највише огледало у лексици која се разликовала у зависности од контекста у коме се користи. Тако се и кренуло са изучавањем најпре лексике која се користила у ситуацијама где су комуницирали представници различитих занимања и професионалних усмерења. Убрзо је постало очигледно да уколико језик варира од једне ситуације до друге, односно да различите ситуације доносе и различите варијације језика који се користи, онда можемо одредити његове одлике у датој ситуацији, превасходно лексику и граматичке конструкције, и на основу њих формирати

¹ Ради једноставности и усклађивања са терминологијом у српској литератури, у овом раду ћемо користити термин ЕЈС као генерички термин, односно кад год разлику између њега и њему надређеног појма Енглески за посебне намене (в. Сliku 1) није потребно нагласити.

основе курса језика за стручњаке из одређене области, који би на тај начин задовољавао комуникацијске потребе тих стручњака.

Конкретна година која се сматра најзначајнијом за почетак развоја ЕЈС је 1962. (Bogdanović, 2017, стр. 25), када је британски научник Барбер представио карактеристике енглеског језика који се користи у научном дискурсу (Barber, 1962). Прецизније, Барбер је испитивао колико се често појављују одређени елементи језика, попут појединих глаголских времена, или где и када је учесталија употреба пасивних конструкција и сл. Ово је био први рад који је указао на постојање одређених одлика енглеског језика у научним текстовима, у односу на ОЕЈ и остале текстове. Иако овај период припада фази у којој се ЕЈС развијао кроз анализу регистра, он је значајан и за све даље правце развоја.

Настанак и развој ЕЈС се може приписати кључним историјским достигнућима и догађајима, од којих су највише допринели следећи историјски моменти (Rajović, 2021, стр. 31):

1. Период непосредно након Другог светског рата, када је дошло до иновација и истраживања у различитим областима, и када се јавила потреба да се комуницира на енглеском језику, посебно међу стручњацима и професионалцима из одређених области. Напретком технологије и науке, посебно у пољима попут медицине и инжењерства, а касније и природних наука, створила се и потреба за ефикасном комуникацијом на страном језику, а професионалцима из свих области је било неопходно да познају језичке вештине специфичне за дисциплине из којих долазе.
2. Иако се ЕЈС развио шездесетих година двадесетог века, много раније су начињени први кораци ка његовом развоју, када се посебно издваја британски примењени лингвиста Мајкл Вест (у периоду од 1920. до 1940.). Вест је први увео концепт „ограниченог језика”, односно учења језика које се заснива на специфичном вокабулару и језичким вештинама неопходним за одређену струку, и ограничавајућим у смислу употребе у оквиру те струке, у односу на остала стручна поља (West, 1994, цитирано у: Koltai, 2018).
3. Након Веста, амерички лингвиста Чарлс Фрајс је четрдесетих година двадесетог века спровео истраживање о лексици која се користи у различитим научним и академским дисциплинама (Fries, 1945). Овај пројекат је имао за циљ да анализира и документује различите појмове у лексичком смислу и језик који се користи у различитим ситуацијама и контекстима, како у професионалном окружењу, тако и у свакодневном, друштвеном животу. Фрајс се на овај начин у великој мери допринео разумевању језичких варијација и поплочао пут идеји да различите професије и академске дисциплине имају посебне лингвистичке потребе, што и данас важи као једна од главних карактеристика језика струке.
4. Издвајање ЕЈС као посебног поља (шездесетих година двадесетог века) је кључан моменат у даљем развоју ове дисциплине. Џон Свејлс је у овом периоду одиграо кључну улогу за издвајање ЕЈС као посебне гране у оквиру енглеског језика (Paltridge, & Starfield, 2013), а сам термин, у овом случају Енглески за посебне намене је сковао Хачинсон 1968. године, иако према Весту постоје докази да је термин први пут употребљен 1961. на конференцији поводом учења енглеског као другог језика (West, 1994, цитирано у: Koltai, 2018, стр. 8).² Након њега, теоријске основе ЕЈС су поставили еминентни научници из поља попут Стривенса и Манбија, приликом чега је Стривенс (Strevens, 1988) посебно наглашавао сврху учења и

² Енг. *ESP*.

употребе језика полазника, што се касније, кроз појам анализе потреба, провлачило као кључни аспект ЕЈС до данас.

Након ових кључних момената у развоју ЕЈС, дошло је до подела на различите поддисциплине, о чему детаљније говоримо у наредном делу рада. Најзначајнији помак у развоју ЕЈС представља и промена са модела подучавања језика где је један приступ применљив за све полазнике³ на приступ који узима у обзир разлике међу полазницима, а посебно узимајући у обзир циљеве и контекст учења језика полазника који припадају различитим професијама.

Развој ЕЈС се може посматрати и на други начин, кроз фазе развоја којих је иницијално било пет, а које су представљене у наставку, на основу тога како су их Хачинсон и Вотерс поделили (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 9–15, цитирано у: Bulatović, 2022, стр. 11–12). Након њих, аутори наводе и следеће фазе развоја као што су *анализа жанра* и дигитални дискурс, па је и доња подела тако организована.

1. Прва фаза је подразумевала анализу језика који се користи у различитим контекстима од стране различитих припадника различитих професија и научних поља, под називом *анализа регистра*. У овој фази фокус је на лексици и граматички које се користе у различитим ситуацијама, а анализа је вршена на нивоу реченице. Најзначајнији допринос развоју ове фазе је дао Барбер (Barber, 1962). Барбер је користио информативан и прецизан приступ, који је био критикован јер није био у потпуности примењив у пракси. Анализирајући научне текстове, Барбер је идентификовао најчешће елементе језика који су заступљени у одређеној струци, те је због одређивања заступљености појединих језичких елемената у регистру ова фаза развоја означена као квантитативни приступ. Овај приступ није, међутим, наишао на велику практичну примену, иако је студентима одређених научних поља нудио информативне анализе битних одлика регистра и уопште језика типичних за њихову будућу струку, већ његово истраживање било више педагошке природе, поучно, али недовољно практично. Ипак, његова анализа и рад уопште су неприкосновени и од суштинског значаја за даљи развој језика струке, представљајући базу за наредне кораке.
2. У следећој фази се са реченичног нивоа прешло на писани дискурс, па је ова фаза означена као *анализа дискурса*, где је текст у средишту проучавања и идентификација одређених језичких образаца постаје суштина анализе. Начин на који се реченице повезују у тексту заузима централно место у анализи дискурса, при чему се посебно истиче значај комуникативне функције језика. У овом периоду се појављују и многи аутори који касније постају еминентни у овом пољу, попут Хенрија Видоусона у Великој Британији и Ларија Селинкера и Луиса Трембла у Америци. За разлику од претходне фазе, ова фаза је означена као квалитативни приступ јер указује на мотивисаност употребе одређених језичких елемената у оквиру дискурса (Tremble, 1985, цитирано у: Bogdanović, 2017, стр. 27).
3. Трећа фаза доноси кључну одлику ЕЈС, која и данас заузима централно место у свим његовим аспектима, а то је *анализа потребе*. Након идентификовања одлика регистра и дискурса који се користи у различитим ситуацијама, постало је очигледно да је настава ЕЈС условљена потребама полазника, у зависности од њихове професије или стручног усмерења, као и да управо те потребе обликују курс и материјале који се на курсу користе. У односу на потребе полазника се развија и курс језика струке.

³ Енг. *one-size-fits-all*.

4. Након ове фазе наступа период развоја ЕЈС који је означен као *период развијања способности и стратегија* (Šafranĳ, 2005), када је посебно наглашен фокус на језичким вештинама, што и данас остаје битна карактеристика језика струке и наставе која се реализује у оквиру часова ЕЈС.⁴

5. Пета фаза, *усмереност на процес учења*, наглашава разлику између учења језика и употребе језика. За развој ове фазе су најзаслужнији Хачинсон и Вотерс, који потенцирају став да пуко описивање употребе језика не помаже полазницима да уче и користе језик (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 51), при чему наглашавају да приступ учењу језика мора да се посматра са више аспеката и да поред когнитивне димензије, на процес учења утичу и афективни и бихевиорални аспекти, што наставник ЕЈС мора имати на уму.

6. Шеста фаза подразумева *анализу жанра* и обухвата најразличитија истраживања, од језичких варијетета до појмовно-функционалног приступа (Šafranĳ, 2005). Ова фаза је резултат свих претходних фаза развоја ЕЈС и користи сва претходно стечена знања. У овој фази је најзначајнији допринос дао Свејлс (Swales, 1990b), по коме је модел проучавања жанровских карактеристика у домену ЕЈС и добио име. Његов модел и приступ подразумева образац за дефинисање реторичке структуре који се затим користи за израду материјала за наставу ЕЈС (Lakić, 1999, стр. 36).

Иако су наведене фазе јасно издвојене, битно је напоменути да се нису увек одвијале потпуно одвојено, већ је често било преклапања и допуњавања. Већина истраживања из области ЕЈС су била сконцентрисана на писани дискурс, а како наводи Белчерова, била је заступљена и анализа жанра, док анализа говорног дискурса није била ни приближно присутна (Paltridge, & Starfield, 2013). Појавом дигиталних медија отворило се ново поље које је једноставније анализирати због доступности података, конкретно *дигитални дискурс*, тако да је његова актуелност посебно изражена у последњих пар година (Hajeer, 2024; Lazebna, & Prykhodko, 2021).

Најзад, ЕЈС, или прецизније Енглески за посебне намене (ЕПН), има различите поделе у зависности од усмерења полазника који га уче. Различити аутори предлажу различите поделе, али постоје универзалности око којих се већина аутора слаже. Најдетаљнију поделу су представили Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 17), коју су и остали аутори преузели или незнатно адаптирали, па смо на основу мишљења већине аутора из области (Hutchinson, & Waters, 1987; Dudley-Evans, & St John, 1998) приказали прилагођену поделу (в. Сliku 1). Као што се види на слици, Енглески за посебне намене је шире поље, чији је ЕЈС део,⁵ заједно са Енглеским за академске потребе (ЕАП).⁶ Напомињемо да је предмет анализе нашег истраживања Енглески као језик струке, иако се велики број навода у овом раду може односити и на ЕПН.⁷ Енглески за академске потребе, иако има доста заједничких елемената са ЕЈС, разликује се најпре у контексту наставног садржаја, али и у крајњим циљевима. Енглески за академске потребе има циљ да оспособи полазнике да студирају на енглеском језику, пишу радове и усвоје неке универзалне одлике академског дискурса на енглеском језику, док ЕЈС има специфичније циљеве. ЕЈС се, стога, дели у зависности од професије за коју је везан, па тако данас имамо Енглески за хемичаре, Енглески за менаџере, Енглески за лекаре, фармацеуте, стоматологе и остале

⁴ Енг. *Skills and Strategies Approach*.

⁵ Енг. *English for occupational purposes (EOP)*.

⁶ Енг. *English for academic purposes (EAP)*.

⁷ Види фусноту 1.

делатности. Међутим, постојање ЕЈС за сваку струку није увек праћено и постојањем адекватног уџбеника, о чему ће бити речи у наредним деловима дисертације.



Слика 1: Класификација енглеског за посебне намене (прилагођено према: Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 17; Dudley-Evans, & St John, 1998, стр. 6)

2.2. Концепт енглеског као језика струке: дефиниције и особености

Од настанка ЕЈС па до данас, многи аутори су давали своје дефиниције и систематизацију његових одлика. У наставку ћемо приказати дефиниције ЕЈС, а затим и његове особености.

Хачинсон и Вотерс тврде да ЕЈС није посебна врста језика и дефинишу га као приступ настави језика фокусиран на потребе полазника, те је акценат на процесу а не производу (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 18).

С друге стране, Стривенс дефинише ЕЈС као потпуно нов облик наставе језика, који полази од разлога, односно сврхе полазника за учење енглеског језика (Stevens, 1988, стр. 2). Наиме, ОЕЈ се углавном учи због оцене и зато што је део обавезног образовања, док се ЕЈС учи због професионалних потреба полазника, па је сврха учења од изузетне важности. Ова одлика је полазна тачка за све аспекте наставе, како за одабир уџбеника и наставних материјала, тако и за методички аспект учења језика. Дакле, ова дефиниција, као и остале, ставља у први план потребе полазника и подразумева приступ усмерен ка полазнику.

Робинсонова сматра да је ЕЈС приступ настави језика који је у потпуности фокусиран на потребе полазника у одређеном професионалном или академском окружењу (Robinson, 1991, стр. 2), а слично га дефинишу и аутори који сматрају да ЕЈС подразумева учење језика са циљем његове употребе у одређеним ситуацијама на послу или на факултету (Swales, 1990b, стр. 12).

Што се тиче дефинисања ЕЈС у савременијим студијама, Полтриц и Старфилд дефинишу ЕЈС истовремено и као процес и као производ (Paltridge, & Starfield, 2013, стр. 2). Такође наглашавају да је ЕЈС динамично поље које обухвата наставне материјале, њихову израду, али и сам процес наставе језика (Paltridge, & Starfield, 2013, стр. 2).

Синтезом најбитнијих дефиниција енглеског као језика струке можемо закључити да су следећа четири аспекта кључна:

- 1) полазник је централни део курса ЕЈС,
- 2) анализа потреба је полазна тачка за све остале аспекте наставе ЕЈС (методику наставе, избор материјала, план и програм),
- 3) природа језика који се учи је динамична, тј. променљива у зависности од професионалног усмерења полазника, и
- 4) грана струке у којој се језик учи одређује све наведено (уп. ЕЈС за техничке науке, ЕЈС за медицинске науке и сл.).

Циљ ЕЈС је стога да задовољи потребе полазника, а потребе се разликују у зависности од групе полазника, односно од њихових индивидуалних пословних и професионалних потреба везаних за специфичне послове (нпр. држање презентација, представљање резултата, комуникација са колегама и сл.). У зависности од разлога због којих уче ЕЈС, полазници ће имати и различите потребе које могу, али не морају да се поклапају са планом и програмом курса, који је, сходно томе, потребно модификовати у складу са њима.

Језик струке је специфичан, па тако има и особености које га одвајају од општег језика (Bugarski, 1988, стр. 20–21), те је потребно представити одлике ЕЈС, као и условно речено разлике између ЕЈС и ОЕЈ.

Како Хачинсон и Вотерс запажају у почетним деценијама развоја ЕЈС, што и данас остаје најбитнија одлика језика струке, суштина је да све одлуке везане за садржај и наставне методе зависе искључиво од полазника, односно од разлога због којих уче језик (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 19). Поред поменутих аутора, значајан приказ одлика ЕЈС дају и Дадли-Еванс и Сент Џонова (Dudley-Evans, & St John, 1998). Они представљају ЕЈС кроз његове карактеристике, које деле у „апсолутне” и „променљиве”. Без обзира на професију или стручну област полазника, апсолутне карактеристике су стабилне, а одликује их следеће (Bulatović, 2022, стр. 13):

1. ЕЈС је осмишљен тако да је прилагођен потребама полазника који га уче.
2. ЕЈС користи активности и типове дискурса (текстове, аудио записе и сл.) који су суштински присутни у дисциплинама којима се бави (нпр. ЕЈС за студенте медицине, где се користе материјали типични за медицинске науке, попут извештаја лекара, рецепата, ЕЈС за економисте, где се користе нпр. биланси стања и сл.).
3. ЕЈС је сконцентрисан на језик који је у складу са активностима дисциплине којом се бави, у смислу граматике, лексике, регистра, дискурса и жанра (Dudley-Evans, & St John, 1998, стр. 4).

Када говоримо о променљивим карактеристикама, оне су променљиве управо због контекста учења и различитих животних околности полазника. У ове карактеристике аутори убрајају следеће (Bulatović, 2022, стр. 14):

1. Курс ЕЈС се може креирати за одређено научно поље или за одређену струку или бити тесно повезан са одређеном научном дисциплином
2. ЕЈС може користити исте наставне принципе и методе као ОЕЈ, али и потпуно различите
3. Велика је вероватноћа да се ЕЈС посебно креира за одрасле полазнике, на терцијарном нивоу образовања или у професионалним круговима (тј. на послу, у школама језика); међутим, иако ређе, може се учити и на секундарном нивоу образовања.
4. Уопштено говорећи, ЕЈС је намењен полазницима који су на средњем или вишем нивоу знања језика, ретко се подучава на почетном нивоу јер се претпоставља да полазници поседују основна знања језика (Dudley-Evans, & St John, 1998, стр. 5).

Робинсонова даје примат анализи потреба као централном делу сваког курса ЕЈС, као и особини ЕЈС да је увек оријентисан ка циљу. Поред ове две кључне одлике, Робинсонова тврди и да је ЕЈС увек временски ограничен, односно да постоји временски оквир у коме се одређено градиво мора савладати, као и да је намењен одраслим полазницима на углавном хомогеним часовима, у смислу професионалне оријентације или студија које полазници похађају (Robinson, 1991, стр. 3). Хомогеност група на часовима ЕЈС се огледа и у разлозима или циљевима учења језика, али не и у нивоима знања језика, што је изазов за наставнике, будући да су на једном курсу присутни полазници различитог предзнања и способности (Paltridge, & Starfield, стр. 2). Робинсонова додаје и да је круцијално користити облике рада и активности које подразумевају укљученост полазника и њихово учествовање у настави, играње улога, групни рад и уопште интерактивне активности (Robinson, 1991, стр. 3).

Карвер даје особености језика струке сумирајући их у три главне карактеристике (Carver, 1983, стр. 132):

1. ЕЈС одликују аутентични материјали и садржаји који су присутни у настави и одражавају реалне ситуације из стварног света и њихових будућих или тренутних занимања.
2. ЕЈС је потпуно усмерен ка полазнику, те је и настава језика потпуно оријентисана ка њему и од њега почиње.
3. ЕЈС се води наменом језика, односно начином на који ће полазник користити језик који учи и разлогом учења језика, те је стога језик у настави ЕЈС потпуно окренут ка аутентичним, реалистичним ситуацијама које ће полазници имати у оквиру комуникације на енглеском језику у свом професионалном окружењу.

Суштина енглеског као језика струке се огледа и у главним разликама између ЕЈС и ОЕЈ.⁸ ЕЈС и ОЕЈ подразумевају сличан приступ настави језика, иако се разликују по централном фокусу (односно, општој намени и регистру, насупрот посебној сврси), који изискује различите приоритете и специфичне карактеристике. Иако је наставни приступ сличан, регистар је другачији. Прва битна одлика ЕЈС, која није увек типична за ОЕЈ, огледа се у томе што се са учењем и наставом ЕЈС отпочиње тек након спроведене анализе потреба, што је у теорији идеална ситуација, али у пракси компликованија за извођење. Анализа потреба као кључни принцип ЕЈС се спроводи како би се идентификовале посебне потребе полазника у лингвистичком и комуникативном смислу, у оквиру њихових стручних поља (Richards, 2001, стр. 33). ОЕЈ, са друге стране, по правилу прати општи план и програм који је исти за све и фокус није на специфичним потребама полазника, већ на оспособљавању за комуникацију и на развијању језичких вештина. Сходно томе, и мотиви за учење језика се могу разликовати код полазника који уче ЕЈС и оних који уче ОЕЈ. ОЕЈ је обавезни предмет у основном и средњем образовању и, мимо школа језика, полазници га потенцијално уче због оцене, обавезе или сличних разлога, док је ЕЈС често потреба полазника, или због посла и напредовања на истом или због студија и будућег посла. Друга разлика је видљива кроз наставни план и програм или курикулум – ОЕЈ има унапред одређен план и програм који се не мења, док је план и програм за ЕЈС донекле одређен, али може да се мења у току курса или академске (школске) године, у зависности од потреба полазника. Флексибилност наставног плана и програма за ЕЈС је присутна у току целог курса и у сваком тренутку се потребе и приоритети полазника могу променити. Иако није могуће мењати силабус на факултетима, требало би да

⁸ Разлике које наводимо су оне на којима инсистирају аутори који су били пионири у области ЕЈС. Међутим, данас се ове разлике не потенцирају на исти начин будући да су карактеристике ЕЈС истовремено и карактеристике ОЕЈ, у складу са савременим принципима наставе.

постоји могућност додатних материјала и активности уколико се за тим укаже потреба. Настава ОЕЈ се планира и одвија у зависности од нивоа знања полазника, док су у фокусу ЕЈС циљеви, па ниво знања са којим полазници крећу са учењем није примаран (полазници се распоређују у групе по критеријуму професионалне оријентације, односно потреба везаним за своју тренутну или будућу струку), што је и један од разлога зашто се ОЕЈ учи на свим нивоима, док је ЕЈС присутан углавном на факултетима, и понегде у средњим стручним школама (Bašta, 2012, стр. 790). Већина курсева ЕЈС подразумева да полазници поседују одређен ниво знања језика, а поједини аутори сматрају да су полазници који уче ЕЈС углавном на средњем или вишем нивоу (Liu, & Berger, 2015), мада смо сведоци да се данас ЕЈС изучава понегде и на средњошколском нивоу, што значи да је потребно да се и план и програм прилагоди нижем нивоу знања језика. Чињеница је, међутим, да полазници који уче ЕЈС то чине из потреба будућег или тренутног занимања, па је то разлог зашто је већина њих факултетског узраста или старија (професионални курсеви језика се све више организују и по компанијама за запослене, као и у школама језика, у оквиру радионица и сл.).

Једна од битних разлика ЕЈС и ОЕЈ је евидентна и у лексици која се учи. ОЕЈ подразумева општи језик, применљив у свакодневним ситуацијама и није нужно везан за одређена професионална усмерења. ЕЈС, с друге стране, свој фокус ставља на језик који је полазницима потребан у зависности од њихове струке и самим тим је лексика одређена њиховом професионалном усмерењем и потребама. Разлика је присутна и у компетенцијама. ЕЈС се фокусира на учење конкретних компетенција које су специфичне за одређено професионално усмерење (држање презентација, писање мејлова, вођење састанака, комуницирање са странкама, пацијентима и сл.), док је циљ наставе ОЕЈ развијање општих компетенција типичних за свакодневни живот (обављања телефонских разговора, сналажења на јавним местима, у превозу, у продавници) (Widdowson, 1983, стр. 6). Материјали се такође разликују, па је за ЕЈС препорука да се користе аутентични материјали, односно материјали и активности који симулирају реалне ситуације у радном окружењу или струци полазника (Todd, 2003, стр. 150), а неретко и наставници сами комбинују материјале и допуњују наставни план и програм, док се за ОЕЈ углавном користе генерички материјали и готови уџбеници који су у употреби у најразличитијим контекстима и за најразличитије полазнике. Примена језика који се учи на часовима ЕЈС није иста као и примена ОЕЈ. Језик који се учи на ЕЈС курсевима је везан за професионални контекст и стручно усмерење полазника и примењује се највише у професионалном окружењу полазника, док су језичке вештине које се уче на часовима ОЕЈ примењиве за свакодневне, опште ситуације. Такође, наставник има другачију улогу на часовима ЕЈС, где је више медијатор, заједно са полазницима учи о неким темама и садржајима специфичним за струку, па се доживљава као сарадник и у равноправнијој је позицији са полазницима (Dudley-Evans, & St John 1998, стр. 15). Код ОЕЈ, наставник није равноправан, он се доживљава као неко ко је стручан за језик, а полазници од њега уче и сматрају се лаицима (Bašta, 2012, стр. 790). Одатле произилази и чињеница да се на часовима ОЕЈ примат даје језичким вештинама, док се на часовима ЕЈС инсистира и на развијању критичког размишљања и других нелингвистичких вештина које су корисне за полазника (Bašta, 2012). Међутим, овај аспект није у складу са савременим приступом настави, где се сматра да циљ наставе ОЕЈ такође није само усвајање језичких већ и нејезичких вештина (нпр. Grubor, 2021, 2014).

Специфичности које разликују ОЕЈ и ЕЈС се огледају и у самој улози наставника, која је донекле различита. Наставник који предаје ЕЈС има вишеструке функције и Дадли Еванс и Сент Џонова идентификује пет различитих улога које ЕЈС наставник има

у оквиру својих часова (Dudley Evans, & St John, 1998, цитирано у: Fitria, 2020, стр. 60). Он је најпре наставник, што је једина улога истоветна са наставничком функцијом коју има и наставник који предаје ОЕЈ. Друга улога и права разлика је улога сарадника,⁹ где је наставник принуђен да сарађује са полазницима и другим професионалцима из струке у којој предаје, како би на адекватан начин пренео знање језика типично за ту струку. Наставник који предаје ЕЈС не може бити упознат са стручном терминологијом боље од стручњака из дате области, па је ту узајамна сарадња неопходна како би се на најбољи начин утврдиле потребе полазника и решиле евентуалне недоумице. Трећа улога коју ЕЈС наставник има подразумева осмишљавање курса и продукцију или одабир материјала и уџбеника. Како је ЕЈС окренут ка полазницима, што треба да буде и случај са ОЕЈ, анализа потреба је предуслов за сам курс, па наставник бира материјале на основу потреба полазника, а неретко их и сам израђује, у зависности од специфичности струке и тенденција полазника. Ова улога се преклапа са наредном, улогом истраживача, будући да је адекватно истраживање неопходно да би се одабрали уџбеници или материјали који представљају најбољу опцију за полазника. На крају, сваки наставник је и евалуатор, а за ЕЈС наставника је посебно важно да спроводи како евалуацију материјала које користи тако и евалуацију самог курса и наставног плана и програма како би полазници имали увек најактуелније и најкорисније материјале и наставни садржај. Наравно, већина поменутих одлика ЕЈС наставника је истовремено идентична и са одликама ОЕЈ наставника, разлика је у томе што су поменуте карактеристике израженије и неопходније у ЕЈС, у односу на ОЕЈ. Данас је ситуација другачија, и све више се поменуте одлике ЕЈС преплићу са одликама ОЕЈ, будући да су принципи савременог учења ти који утичу на процес наставе, а већина наведених одлика ЕЈС јесте у складу са поменутих принципима (Grubor, 2023; Jacobs, & Renandya, 2019).

2.3. Уџбеници за ЕЈС: карактеристике, предности и мане коришћења уџбеника

Уџбеник се сматра универзалним елементом процеса учења и наставе језика (Hutchinson, & Torres, 1994, стр. 315) и ретко који курс језика се одвија без уџбеника као полазне тачке. Иако постоје аутори који сматрају да уџбеници имају више мана него предности (Allwright, 1981; Bhatia, 2002; Swan, 1992), највећи број аутора управо оправдава употребу уџбеника у току курса (Brown, 2001; O'Neill, 1982; Sheldon, 1985; Gogolin, 2017; Mishan, 2022).

О'Нил сматра да је улога уџбеника у учионици оправдана тиме што је материјал у уџбеницима представљен на систематичан начин, полазници имају могућност да виде шта су радили и шта ће радити на часовима, да обнове градиво; уџбеници могу да се бирају тако да буду у складу са потребама полазника, а пружају наставницима и могућност адаптације и импровизације (O'Neill, 1982, цитирано у: Ahmadi, & Derakhshan, 2016, стр. 260). Поједина истраживања указују на то да уџбеници потпомажу процес учења језика јер представљају вредан алат који мотивише и стимулише полазнике (Allwright, 1981; Skierso, 1991; Ahmadi, & Derakhshan, 2016; Mishan, 2022). Поред тога што пружају подршку наставницима, уџбеници показују и напредак полазника и самог курса (Haусcroft, 1998, цитирано у: Litz, 2005, стр. 5).

Не постоји довољно података и истраживања о употреби уџбеника у настави језика, а мали број спроведених истраживања указује на то да највећи број наставника језика редовно користи уџбенике, 92% према Томлинсоновом истраживању (Tomlinson,

⁹ Енг. *collaborator*.

2010), док према савременијим подацима, 65% наставника увек или често користи уџбенике на својим часовима (Mishan, 2022). Бројеви указују на то да је за већину наставника неопходно да имају уџбеник као полазну тачку на својим часовима, а имајући у виду да свакодневно сведочимо новим издањима уџбеника из комерцијалних разлога, потребно је да наставници имају систематичан начин одабира и евалуације уџбеника. Уџбеници су одувек били део курса језика и нема изгледа да ће то да се промени. И наставници и полазници вреднују уџбенике и желе да их користе, и сматрају да су им преко потребни у настави (Mishan, 2022, стр. 2).

Предности употребе уџбеника су многобројне, а поред наведених, Канингсворт систематизује улогу уџбеника као вишеструку, наводећи да су у процесу учења језика уџбеници извор материјала који се презентује и вежба, извор активности за вежбање и комуникативну интеракцију полазника, референтни оквир, извор за самостално учење језика, као и подршка за мање искусне наставнике (Cunningsworth, 1995, цитирано у: Tsiprakides, 2011, стр. 758).

Ипак, поједини аутори налазе недостатке у употреби уџбеника и сматрају да часови језика не смеју бити ограничени структуром коју намеће уџбеник (Tomlinson, 2010, цитирано у: Lawrence, 2011, стр. 8), као и да уџбеници могу бити недовољно флексибилни и објективни јер увек одражавају педагошке и лингвистичке преференције аутора (Allwright, 1982, цитирано у: Tok, 2010, стр. 509). Ту се у зависности од аутора може наметнути и проблем друштвених и културних стереотипа или елемената полне дискриминације. Поставља се питање и аутентичности језика у уџбеницима, имајући у виду да аутори који се противе употреби уџбеника у настави сматрају да је језик који је присутан у уџбеницима неаутентичан, да није у складу са комуникативним приступом настави, већ превише поједностављен и није реалистичан нити у складу са реалним животним и професионалним ситуацијама (Tok, 2010, стр. 509).

Иако све речено може бити реална опасност када је у питању употреба уџбеника у настави језика, то је уједно и додатни разлог зашто је потребно спровести евалуацију уџбеника који се користе јер се адекватном евалуацијом потенцијалних уџбеника могу одбацивати они који не задовољавају потребе полазника и наставника, и тиме одабрати уџбеник који превазилази велики број потенцијалних проблема које су аутори навели као аргументе који не иду у корист употреби уџбеника.

Када су у питању опште карактеристике уџбеника за ЕЈС и ОЕЈ, оне се већином преклапају у домену активности и задатака за развијање комуникативне компетенције полазника, посебно у наглашавању активности чији је циљ употреба језика који се користи у реалистичним ситуацијама (Harmer, 2007a, стр. 27), као и у активностима које одражавају приступ настави језика кроз задатке (Richards, 2001, стр. 162).¹⁰ Оно што издваја уџбенике за ЕЈС од уџбеника за ОЕЈ су садржаји и активности који су релевантни за језик струке полазника, и то најпре лексика, а затим и активности које се тичу писања, слушања и конверзације, као и аутентична употреба језика и аутентичност садржаја, а све у складу са потребама полазника (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 53; Paltridge, & Starfield, 2013, стр. 330).

2.4. ЕЈС на терцијарном нивоу образовања

У земљама које не припадају енглеском говорном подручју, ЕЈС је заступљен на терцијарном нивоу образовања, уз одређене особености у зависности од земље до земље.

¹⁰ Енг. *Task-Based Language Learning*.

Након увида у планове и програме различитих школа и факултета доступних на интернет страницама везаним за образовање, дошли смо до података да се у Европи ЕЈС подучава како у формалном образовању, тако и у приватним школама језика, које су специјализоване за одрасле полазнике. Што се тиче ЕЈС на универзитетском нивоу, на највећем броју факултета у Европи се часови језика фокусирају управо на језик струке, у зависности од тога да ли студенти слушају ЕЈС као посебан предмет или је интегрисан и слуша се у оквиру часова ОЕЈ. Разлике, такође, постоје уколико се погледају структура курса (број часова недељно, њихово трајање), наставни материјали (уџбеници или комбинација различитих материјала), оцењивање (испити, пројекти, презентације), као и план и програм (наставне теме, трајање курса).

Што се тиче конкретних земаља у Европи, по значају који придају ЕЈС се издвајају најпре Немачка и Аустрија, где је ЕЈС почео да се држи много раније него у другим земљама, затим и Шпанија и Италија (Van Der Yeught, 2016, стр. 420). Поред поменутих земаља, где је ЕЈС неизоставни део плана и програма на већини студијских програма, аутор наводи и земље Источне Европе као пример добре праксе, где се језик струке подразумева на терцијарном нивоу образовања и у последње две деценије добија важно место.

Језик струке на факултетима у Србији у највећем броју случајева подразумева ЕЈС, ређе неке друге језике. Његов статус у Републици Србији, али и другим земљама у окружењу, је стога дискутабилан и, према нашим сазнањима, не постоје опште смернице које се примењују и односе на све факултете. То није изненађујуће будући да и статус ОЕЈ (на факултетима који нису филолошког усмерења, односно на нематичним катедрама) варира од факултета до факултета (Prodanović, 2018, стр. 322), те не постоји уједначеност која се тиче броја часова предавања или вежби (на неким факултетима је то 2 часа, на неким 6), броја ЕСПБ бодова (број бодова је у распону 3–8), материјала који се користе, године студија у коме је заступљен и сл. Иако је немогуће приказати статус ЕЈС у Србији на начин који би објединио све високошколске установе, у наставку ћемо дати општи приказ када је у питању ЕЈС на универзитетском нивоу.

Први проблем чине ускостручни наставни материјали и садржаји, о чему сведочи истраживање које је обухватало факултете технолошког усмерења, где је ауторка анализирила заступљеност језика струке на технолошким факултетима у Србији (Jerković, 2010). Почевши од Технолошко-металуршког факултета у Београду, студенти који похађају наставу енглеског језика то чине кроз ЕЈС, будући да је курс специјализован и да користе уџбеник који је намењен њиховом професионалном усмерењу („Енглески у хемији“),¹¹ али како курс не испуњава у потпуности потребе студената, неопходна је имплементација додатних материјала чију селекцију врше предметни наставници (Jerković, 2016). Није значајно другачије ни на Технолошком факултету у Новом Саду, где студенти такође похађају часове ЕЈС, али уџбеник не поседује све неопходне елементе у складу са потребама студената овог факултета, па су наставници поред главног уџбеника („Кембриџ енглески за научнике“)¹² у обавези да врше селекцију додатних материјала. Међутим, најчешћи сценарио је да наставници држе наставу из ОЕЈ, уз имплементирање додатних материјала (Jerković, 2016, стр. 73), без специјализованог уџбеника за ЕЈС. То је и случај на Технолошком факултету у Нишу, где се језик струке само спорадично обрађује кроз додатне материјале.

Оно што додатно отежава постизање језичких циљева и испуњавање потреба полазника када је у питању ЕЈС на терцијарном нивоу образовања у Србији је мали фонд часова. Имајући у виду да је на курсевима ЕЈС потребно усавршавати стручни

¹¹ Енг. *English in Chemistry*.

¹² Енг. *Cambridge English for Scientists*.

језик уз језички систем и вештине, намеће се закључак да је готово немогуће реализовати циљеве учења за два часа недељно, што је просек на већини факултета у Србији.

Још једна отежавајућа околност је бројност групе која похађа ЕЈС, будући да је углавном пракса (и препорука Националног акредитационог тела) да се студенти не деле у групе, већ сви заједно похађају часове језика, што њихово активно учествовање у настави и конверзацијским активностима додатно отежава. У пољу Друштвено-хуманистичких наука, Правилник о стандардима и поступку за акредитацију студијских програма из 2017. године наводи да је за „квалитетно извођење наставе потребно испунити нормативе у погледу броја студената по наставним групама“ који предлажу до 300 студената на предавањима за општеобразовне и теоријско-методолошке предмете, док је број студената на вежбама за наведене предмете до 70, са дозвољеним одступањима до 10% (Pravilnik, 88/2017). Бројност студената на часовима ЕЈС је разлог више зашто се интерактивност мора имплементирати у настави, будући да она омогућава великом броју полазника да активно учествује у наставним активностима јер је то једини начин да сви полазници имају прилику да учествују у њима и да вежбају неку од продуктивних вештина. Иако се овај проблем може донекле превазићи групним радом и конверзацијом између полазника, свакако бројност група утиче неповољно на курс језика, где је слушање отежано, као и могућност додатног рада са полазницима којима је то потребно.

Такође, ЕЈС се на факултетима углавном слуша на првој години студија, ређе на другој, тако да студенти имају прилику да уче језик углавном само пола године или годину дана. Овај временски период је кратак да би студенти могли да усаврше све аспекте језика, будући да у периоду учења ЕЈС на факултетима студенти немају ни сва потребна знања из струке, већ се тада и сами упознају са облашћу у којој ће постати стручњаци.

Закључак који се намеће се тиче ревидирања плана и програма ЕЈС на терцијарном нивоу у Србији. Поред повећања фонда часова и година учења, било би корисно и поделити студенте у мање групе, те спровести анализу потреба на почетку курса како би се одабрао најоптималнији уџбеник који би одговарао највећем броју студената. Истраживање које је спроведено на Економском факултету у Нишу је на пример показало да више од 60% анкетираних студената има позитиван став према учењу ЕЈС (Bašta, 2012), што указује на то да и сами студенти препознају значај ЕЈС. Поједини аутори, који су и сами наставници ЕЈС или су то били у неком тренутку своје каријере, саветују другачију организацију часова језика струке, која подразумева, између осталог, да универзитети и факултети искористе аутономију коју имају када је у питању организација наставе и број часова. Неки аутори предлажу да се часови ЕЈС организују не само на првој и другој години основних студија, већ и на мастер и докторским академским студијама (Mičić, 2011, стр. 932), посебно имајући у виду да је на том нивоу студија значајно израженија потреба за читањем стручне литературе на енглеском језику, а касније и за комуникацијом са колегама из исте струке, на научним конференцијама, семинарима и сл.

3. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Теоријски оквир за евалуацију уџбеника и материјала за ЕЈС подразумева комбинацију теорија и принципа из области образовања, креирања курикулума, као и наставних планова и програма за ЕЈС. Од самог постанка, ЕЈС је био повезан са различитим дисциплинама и наукама, па је тако и данас у нераскидивој вези са примењеном лингвистиком, анализом дискурса, прагматиком, а у погледу дидактике свакако се заснива на комуникативном приступу у настави језика, као и савременом приступу настави, а уједно је и резултат развијања и еволуције знања у свим овим језичким дисциплинама (Hijuelos-Cruz, Medina-Carballosa, & Pérez-Almaguer, 2020, стр. 118–119).

Теоријски оквир примењен у овој докторској дисертацији обухвата најбитније аспекте како материјала за ЕЈС, тако и плана и програма за наставу ЕЈС. Евалуација материјала се фокусира и на теоријске поставке које подразумевају усаглашеност циљева и материјала са потребама полазника, усмереност ка полазнику, као и учење путем задатака, а све уз примену принципа савремене наставе. Применом оваквог теоријског оквира и поштовањем наведених одлика приликом израде курикулума за ЕЈС, одабира материјала и њихове евалуације, повећавају се шансе да наставни материјали буду адекватни, у складу са индивидуалним потребама полазника и да омогућавају испуњење циљева задатих на почетку курса.

3.1. Евалуација уџбеника

Концепт *евалуације* подразумева систематски процес одређивања вредности неког објекта (Stufflebeam, 2003, стр. 267), односно систематизовано критичко процењивање производа или процеса са циљем доношења информисаних одлука о њиховим вредностима или њиховој ефикасности и адекватности. У складу са предметом нашег истраживања, објекат чија се употребна вредност процењује је уџбеник за ЕЈС. У теорији, све је у циљу процене вредности подложно процесима евалуирања и испитивања, од ствари, преко појава и људи. Када је у питању евалуирање у настави, можемо евалуирати наставни процес и наставна средства, а једно од наставних средстава су и уџбеници.

Евалуација уџбеника је процес оцењивања квалитета уџбеника, на основу унапред постављених критеријума, који варирају у зависности од типа уџбеника и научног поља у коме се уџбеник користи. У нашем конкретном случају, евалуација уџбеника за ЕЈС подразумева систематско процењивање различитих елемената уџбеника, у циљу испитивања њихове релевантности (усклађеност са потребама полазника из струке или будуће струке), лингвистичке адекватности, наставних метода и приступа, као и осталих елемената на које се може утицати (Graves, & Gudwin, 2011; Tomlinson, 2012). Уопштено говорећи, циљ евалуације уџбеника подразумева утврђивање педагошке вредности и адекватности уџбеника у односу на потребе полазника који уџбеник користе (Mohammadi, & Abdi, 2014, стр. 1148). Евалуација уџбеника нам пружа увид у то шта је ефикасно, шта је донекле ефикасно, а шта је потпуно неупотребљиво у уџбенику (Rea-Dickens, & Germanie, 1994, стр. 5), посебно имајући у виду да се уџбеници користе и ван часова, у току самосталног учења, и да је неопходно одабрати уџбеник који је у складу са постављеним циљевима.

Што се тиче актера у евалуацији уџбеника, пракса показује да су то углавном предметни наставници који импресионистички процењују уџбеник како би одлучили да ли ће га користити. Актери могу бити и полазници, као и потенцијални корисници уџбеника. У нашем случају, евалуацију уџбеника су вршили полазници курса ЕЈС на

терцијарном нивоу образовања и наставници страног језика као *непосредни корисници уџбеника*. Поред формалног образовања, уџбеници за ЕЈС се могу користити непосредно и у привредном сектору (нпр. од стране запослених који похађају курсеве посебно осмишљене за њихове пословне потребе), али и *посредно* (нпр. самостално од стране запослених који остварују комуникацију на енглеском језику или преводиоца фирми који их могу користити као додатну литературу при раду). Поред тога ко евалуира уџбеник, процес евалуације зависи и од тога у ком стадијуму употребе се уџбеник евалуира, што директно утиче на начин евалуације уџбеника (в. 3.1.1. Типови евалуације уџбеника).

3.1.1. Типови евалуације уџбеника

Евалуација уџбеника је континуирани процес који се мора спроводити константно како би се материјали ускладили са потребама и циљевима ученика (Atigh, & Khabbazi, 2012, стр. 2). Битно је и напоменути да је евалуација уџбеника често субјективна активност и да се ниједна скала за процену или упитник за евалуацију уџбеника не може без одређених модификација применити у свим контекстима и за све ученике. Како не постоји јединствен упитник или скала којима би се спровела евалуација уџбеника, тако не постоји ни само један тип евалуације. Сходно томе, у наставку ћемо дати преглед типова евалуације који су најзаступљенији у литератури, на основу којих се најчешће развијају и евалуациони упитници и скале.¹³

На основу тога када се сама евалуација врши, Канингсворт и Елис разликују три типа евалуације (Cunningsworth, 1995; Ellis, 1997), што је уједно и најчешћа подела типова евалуације у литератури. Наиме, постоји предиктивна евалуација, евалуација у току коришћења уџбеника и ретроспективна евалуација.

Предиктивна евалуација има за циљ да предвиди потенцијалне предности и недостатке уџбеника, али се увек спроводи од стране наставника, тако да је за наше испитанике неподобна, будући да наше истраживање обухвата оба корисника уџбеника, како наставнике, тако и полазнике. *Евалуација уџбеника у току њиховог коришћења* је погодна јер се на лицу места могу одредити његове добре и лоше стране, када је и највећи број полазника доступан. Овај тип евалуације је оно што Дадли-Еванс и Сент Џонова називају *формативним типом евалуације* (Dudley-Evans, & St John, 1998). *Ретроспективна евалуација* је тип евалуације уџбеника који се спроводи након његове употребе, по завршетку курса или на крају школске или академске године. Овај тип евалуације је од изузетног значаја јер нам указује на то да ли је тренутни уџбеник адекватан и за будуће генерације полазника, или га је потребно променити, уколико се идентификују недостаци.

Мекграт дели евалуацију уџбеника на друга три типа: импресионистичку, евалуацију путем контролних спискова и дубинску анализу (McGrath, 2002, стр. 47). Према Мекграту, *импресионистички тип евалуације* подразумева само процену уџбеника на основу личне импресије, на основу изгледа корица и списка лекција, што свакако није адекватно за доношење конкретнијег и детаљнијег суда о датом уџбенику. Иако је овај тип евалуације брз и економичан, његови недостаци су бројнији од предности. Супротно импресионистичком типу евалуације, начин евалуације који

¹³ У литератури су присутни различити називи за исте инструменте, стога у овом раду скале процене дефинишемо као врсту инструмента који има опсег вредности, односно степене слагања или неслагања (нпр. 1–5), док је упитник инструмент који подразумева питања отвореног (нпр. Наведите предности уџбеника које користите) или номиналног типа (нпр. заокружите пол).

подразумева употребу *контролних спискова* (тј. контролних листа) је систематичнији и прецизнији јер подразумева процењивање уџбеника у односу на унапред постављене критеријуме.¹⁴ Супротно импресионистичком типу евалуације, инструмент који подразумева употребу *контролних листа* је примењен и у нашем истраживању, због своје свеобухватности. Једна од главних предности коришћења контролних листа је та што се евалуација врши на економичан и систематичан начин, при чему можемо бити прилично сигурни да су узети у обзир релевантни аспекти за евалуацију (McGrath, 2002. стр. 48). Инструмент у форми евалуационог упитника омогућава изношење различитих мишљења евалуатора, а када су мишљења експлицитно приказана на јасан начин, и сама евалуација је бржа, ефикаснија и поузданија. *Дубинска анализа* подразумева анализирање сваког појединачног елемента уџбеника, на пример, анализира се дизајн сваке наставне јединице и сваког вежбања у уџбенику, шта се захтева од полазника, шта од наставника, а због обима рада и корисности овог типа анализе за ЕЈС, није у потпуности део нашег истраживања, осим у делу анализе садржаја (в. 5.2. Анализа језичке грађе). Овај вид анализе је подобнији за радионице или конференције за наставнике, као део професионалног усавршавања из области евалуације уџбеника (McGrath, 2002, стр. 55).

Мекдоноу и Шо (McDonough, & Shaw, 2003) предлажу модел евалуације који се састоји од три фазе. Прва је *екстерна евалуација*, која се тиче начина организације материјала на основу онога што наводи аутор или издавач на корицама и почетку књиге. Друга је *интерна евалуација* која се тиче фактора као што су начин представљања језичких вештина, њихово градијско увођење и логична међусобна повезаност, затим аутентичности, и адекватности материјала. Трећа је *општи утисак*, односно општа евалуација у којој се испитују фактори као што су корисност, могућност адаптирања, генерализације и флексибилности. За потребе нашег истраживања, коришћене су интерна евалуација, као и евалуација уџбеника у току њиховог коришћења.

Коначно, Дадли-Еванс и Сент Џонова деле евалуацију на формативни и сумативни тип (Dudley-Evans, & St John, 1998, стр. 128). *Формативни тип* се односи на текући процес евалуације, у току коришћења уџбеника, док се *сумативни* односи на евалуацију на крају курса. Тип евалуације који ови аутори препоручују је формативан, на основу чијих препорука је и спроведено наше истраживање, додуше, у току трајања семестра.

3.1.2. Мерни инструменти за евалуирање уџбеника

Постоји више типова инструмената за евалуацију уџбеника, попут контролних листа, скала процене и упитника/интервјуа.

Контролна листа подразумева инструмент који садржи листу критеријума на основу којих се процењује да ли су они присутни у уџбенику или не. Помоћу контролних листа можемо на систематичан начин да проценимо присутност одређених категорија у уџбенику, па су због тога оне практичне и ефикасне (Cunningsworth, 1995, цитирано у: Lawtence, 2011, стр. 14), али недовољно детаљне. Контролне листе присутне у литератури у највећем броју имају задат критеријум и опције да/не за оцењивање присутности датог критеријума, док је контролна листа у нашем истраживању свеобухватнија и прецизнија, будући да укључује критеријум, пратећи

¹⁴ За потребе нашег рада, контролне листе дефинишемо као списак критеријума (и поткритеријума) које уџбеник треба да садржи, са пратећим дескрипторима.

дескриптор и начин мерења. Овако формирана контролна листа је због тога и детаљнија и даје јаснији увид у садржај уџбеника.

Скале процене су махом субјективна мера процене квалитета и/или садржаја уџбеника, и према неким ауторима могу бити квалитативне и квантитативне.¹⁵ Квалитативне скале процене подразумевају питања отвореног типа, где се добијају информације о квалитету уџбеника, и субјективнији је од два типа евалуације (Richards, 2001, стр. 296–297). Квантитативне су дизајниране у облику скале Ликертовог типа, које омогућавају објективнију евалуацију у смислу утврђивања тенденција код потреба и мишљења, првенствено корисника уџбеника. Иако су и квантитативне скале субјективне, оне нам дају увид у потребе и мишљења корисника који их користе и имају предност у односу на квалитативне јер бројчано изражавају тенденцију, док су квалитативне често производ интерпретације евалуатора.

Иако се током вишедеценијског периода унапређивања ЕЈС радило на креирању скала за процену уџбеника, те је добијен велики број инструмената овог типа, идентификовани су многи недостаци, попут неекономичности, нејасноће исказа, двосмислености терминологије која се у њима користи, или чињенице да је велики број скала формиран без претходне емпиријске провере и сходно томе без потврде поузданости. Такође, већина инструмената је квалитативног типа (Cunningsworth, 1995; Harmer, 2007b; McDonough, & Shaw, 2003; McGrath, 2002; Richards, 2001; Sheldon, 1988), иако су квантитативне скале поузданије због начина обраде добијених података.

У наставку ћемо представити најзаступљеније инструменте за евалуацију уџбеника у литератури, највише коришћене у истраживањима која су се бавила евалуацијом уџбеника за ЕЈС, али и за ОЕЈ, будући да се један исти инструмент (а посебно једна иста скала) уз мање модификације може применити на оба типа уџбеника.

Хронолошки, један од првих инструмената за процену уџбеника су развили Дауд и Селс Мершиа (Daoud, & Celce Murcia, 1979). Овај инструмент је направљен у форми упитника који се састоји из пет делова који су заправо главни критеријуми за процену уџбеника: теме, вокабулар и структуре, вежбе (задаци, активности), илустрације и физички изглед уџбеника. Тврдње су неједнако распоређене по категоријама, па тако теме садрже четири питања (нпр. „Да ли уџбеник покрива разноврсне теме?“, „Да ли је уџбеник савремен и актуелан?“), а вокабулар девет (нпр. „Да ли је обим вокабулара у уџбенику разуман за ученике у односу на њихов ниво знања?“). Иако овај упитник има прецизне и корисне делове, проблематична је обимност питања, као и чињеница да често једно питање тестира различите елементе (нпр. „Да ли су илустрације штампане тако да су повезане са садржајем и директно везане са лекцију, како би се ученицима олакшало разумевање лекције?“, којим се испитује повезаност илустрација са садржајем, њихова повезаност са лекцијом и разумевањем лекције од стране полазника). Један исказ мора да мери само једну димензију, како би резултати били поуздани, а и како би полазницима било потпуно јасно шта треба да одговоре. Свакако, у том периоду овај инструмент је био револуционаран јер је укључивао велики број кључних евалуационих критеријума. Међутим, временом су се наметнули нови захтеви за процену уџбеника, како за ОЕЈ, тако и за ЕЈС, што је утицало на то да се креирају и нови инструменти, а посебно нове скале процене.

Четири године касније, Вилијамс (Williams, 1983) је формирао детаљнију скалу процене за евалуацију уџбеника, која је била подељена у седам делова на основу аспекта уџбеника који се евалуира (конверзација, читање, вокабулар, граматика, писање,

¹⁵ У нашем раду, квалитативне скале би одговарале упитнику, а квантитативне скали процене (в. фусноту 13).

техничка организација и опште карактеристике). Његова петостепена скала процене је намењена наставницима, те су и искази тако и конципирани. Оно што је типично за ову скалу је да у појединим деловима пореди енглески и матерњи језик полазника, што је нетипично за остале скале.

Један од најеминентнијих научника у области ЕЈС и уопште методике наставе енглеског језика, Шелдон, креирао је своју четворостепену скалу процене Ликертовог типа (са распоном вредности од 1 *најмање присутно* до 4 *највише присутно*), која се састоји од 53 исказа, распоређених у оквиру 17 критеријума (Sheldon, 1988). Шелдонова скала садржи питања који се односе на опште податке везане за уџбеник (година издања, број страна, издавач и сл.). Поред критеријума присутних и у претходним скалама (физичких карактеристика, аутентичности, организације уџбеника, културног аспекта), скала укључује и питања која се тичу адекватности и интересантности (нпр. „Да ли је уџбеник довољно интересантан да држи пажњу полазника?“), повезаности садржаја, образложења (нпр. „Да ли су циљеви јасно назначени?“), доступности, испуњавања потреба (нпр. „Да ли је уџбеник довољан сам по себи или су потребни додатни материјали?“) и сл. Шелдонова скала је свакако једна од најбитнијих имајући у виду да је међу првима развио систематску скалу, али оно што јој недостаје је кохерентност и јаснија подела у категорије. У сваком случају, ова скала је била добра полазна тачка за креирање наредних скала процене.

Након Шелдона, Скирзо (Skierso, 1991) је дизајнирао скалу процене која се води карактеристикама које су кључне за сваки уџбеник (општим циљевима, темама, лексиком и језичком структуром, вежбањима и активностима, као и физичким изгледом и дизајном уџбеника, уз део који се односи на библиографске податке). Ова скала је најсличнија Канингсвортовој скали (в. испод), али су слична питања распоређена у различите целине.¹⁶ Ова скала је најобимнија од свих које тренутно постоје, али се не сматра најсвеобухватнијом (Рајовић, 2021, стр. 103).

Канингсворт је формирао своју дихотомну скалу процене (Cunningsworth, 1995), коју је чинило осам категорија (циљеви и приступи, дизајн и организација уџбеника, језички садржај, вештине, теме, методологија, материјал за наставнике и практични аспект уџбеника), распоређених у 44 питања. Канингсворт је међу првима указао на неопходност да сваки уџбеник мора да буде усклађен са наставним циљевима и стога је то прва категорија која је била заступљена у његовој скали, заједно са организацијом уџбеника која је у складу са потребама полазника. Иако је ова скала организована на јасан начин и обухвата битне аспекте језика струке, њен недостатак се огледа у одговарању на тврдње са да или не, што је недовољно да би се добио детаљан увид у различите степене присуства или одсуства одређених елемената.

У слично време, Урова (Ur, 1996) је креирала дихотомну скалу процене на основу 11 различитих карактеристика уџбеника, који пружају користан оквир за евалуацију уџбеника, и усмерени су ка провери да ли уџбеник испуњава специфичне потребе полазника у будућем професионалном животу и струци (као што су општи циљеви, потребе полазника, садржај, равномерна заступљеност све четири језичке вештине, начин презентације језика и активности, аутентичност, културни аспект, јасност и дизајн, додатни материјали, водич за наставнике и флексибилност). Поједине тврдње у нашем упитнику су такође базиране на овим критеријумима и питањима (критеријуми који се односе на језички ниво садржаја и равномерну заступљеност све четири језичке вештине).

¹⁶ Нпр. Скирзо се у библиографским подацима дотакао цене уџбеника, док је Канингсворт то учинио у категорији која се односи на практични аспект уџбеника.

Литлџон (Littlejohn, 1998) даје своје виђење евалуације уџбеника кроз комуникативни приступ настави енглеског језика. Његов модел евалуације је коришћен у многим истраживањима, будући да велики број аутора сматра да поседује кључне карактеристике неопходне за процену уџбеника, односно објективност и аналитичност (Stojković, 2012, стр. 812). Иако наведени инструмент не представља скалу процене са одговарајућим вредностима, већ упитник, на овом месту га помињемо јер садржи важне аспекте евалуације уџбеника. Упитник је подељен у два дела (публикацију и дизајн). У првом делу се процењује редослед садржаја у уџбенику, подела поглавља и организација поглавља, континуитет, приступ материјалу и слично. У другом делу се евалуирају циљеви, принципи селекције и редоследа садржаја, улога полазника, улога наставника, улога материјала као целине, учешће полазника у настави, област, фокус појединих наставних јединица и врсте наставних активности. Овај модел је користан јер се може применити како на читав уџбеник тако и на његове делове (поглавља), али се намеће проблем његове мерљивости, будући да су питања отвореног типа.

Бердова (Byrd, 2001) је скалу за евалуацију уџбеника организовала на мало другачији начин од својих претходника. Скала је четворостепена и укључује вредности „да, можда, вероватно не, апсолутно не“. Њен фокус је на томе да ли је уџбеник усклађен са наставним планом и програмом (да ли има одговарајући лингвистички садржај, да ли има одговарајуће теме и сл.), да ли је усклађен са потребама полазника (да ли су активности адекватне за студенте, да ли су примери разумљиви и корисни), да ли је уџбеник одговарајући за наставника језика (усклађен са њиховим потребама и преференцијама, језичким вештинама и знањем наставника) и на крају оставља простор за општи утисак.

Браун (Brown, 2001) се приликом дизајнирања своје дихотомне скале процене водио критеријумима који су омогућавали систематичност процеса евалуације, између осталог. Попут осталих скала процене, и Браунова скала садржи категорију која се односи на физички изглед уџбеника, затим категорије везане за активности и задатке, квалитет вежбања (инструкције, могућност интерактивног облика рада, учествовање у настави), усклађеност уџбеника са циљевима, језичке вештине, илустрације (формат, јасноћа, квалитет), лексику и додатни наставни материјал (радне свеске, аудио записи и сл.).

Лиц (Litz, 2005) је креирао модел евалуације уџбеника узимајући у обзир све претходне студије и истраживања. Оно што је интересно у његовом моделу је десетостепена скала Ликертовог типа (од 1 *уопште се не слажем* до 10 *апсолутно се слажем*), те је распон вредности другачији од претходних скала. Лиц је евалуацију уџбеника тестирао преко батерије тестова која се састоји од општег демографског упитника, скале потреба и скале процене за евалуацију уџбеника. У делу где се анализирају потребе полазника питања се тичу стилова учења, преференција по питању облика рада (групно, у пару, индивидуално), варијетета енглеског језика, затим важности језичких вештина и сл. Скала процене за евалуацију уџбеника за полазнике и наставнике је подељена у седам категорија: практични аспект (цена уџбеника, доступност), физички изглед и дизајн (организација уџбеника, јасан распоред, присутност глосара), активности, језичке вештине, природа језика (да ли је језик у уџбенику аутентичан, да ли је прилагођен језичком нивоу полазника, да ли су присутни различити акценти или варијетети енглеског језика), теме и садржај уџбеника и закључак (општи утисак о уџбенику).

У нашем истраживању, Листа критеријума и скале процене за евалуацију уџбеника као и анализу потреба су производ синтезе поменутих инструмената, уз додавање елемената који су препознати као значајни, а на основу принципа савремене наставе и учења језика, као и истраживања из области анализе потреба полазника који

уче EJC (нпр. Jerković, 2016; Marković, & Marošan, 2011; Kočović Pajević, & Josijević, 2022).

Најзад, *интервју* је инструмент који омогућава детаљнији увид у перспективе испитаника, и често се користи самостално, али и у комбинацији са скалама процене, што је и био случај са делом испитаника у нашем истраживању. Постоје три типа интервјуа: неструктурисани, полуструктурисани и структурисани (Brinkmann, 2014, цитирано у: Leavy, 2020, стр. 285). У *неструктурисаном интервјуу* анкетар поставља питања на задату тему у складу са током интервјуа, а питања нису унапред припремљена, те испитаник својим одговорима диктира даљи ток интервјуа (Firmin, 2008a, стр. 907). Код *структурисаног интервјуа* постоје унапред припремљена питања од којих испитивач не одступа, те сви испитаници добијају иста питања (Firmin, 2008b, стр. 909). *Полуструктурисани интервју* је инструмент који има одлике и структурисаног и неструктурисаног интервјуа. Наиме, постоје унапред припремљена питања, али је могућа и флексибилност и спонтаност у разговору да се поставе додатна питања, у зависности од тока интервјуа и одговора испитаника (Fontana, & Frey, 2005, стр. 699). Иако сва три типа интервјуа имају предности и мане, полуструктурисани интервју је најфлексибилнији и предности су бројније од недостатака, тако да је то још један инструмент који смо користили у нашем истраживању.

Иако су инструменти за евалуацију уџбеника и наставних материјала често или квалитативни или квантитативни, сматрамо да се комбинацијом оба приступа добијају поузданији резултати. Иако су квантитативне скале поузданије, квалитативним упитницима можемо да спроведемо дубљу анализу уџбеника (Mukundan, Najimohammadi, & Nimehchisalem, 2011, стр. 21), као и да детаљније испитамо перцепцију корисника уџбеника. Стога, у нашем истраживању је заступљена и квантитативна димензија кроз седмостепену скалу процене за евалуацију уџбеника код полазника и наставника, али и квалитативна кроз полуструктурисани интервју код наставника и анализе садржаја уџбеника. Да закључимо, у фази након формирања критеријума креиране су скале процене, као и поменути тип интервјуа. Овакав начин евалуације уџбеника је свеобухватнији, те омогућава бољи увид у процес евалуације уџбеника.

3.1.3. Значај евалуације уџбеника са становишта анализе потреба

Евалуација уџбеника за ЕЈС са становишта анализе потреба је кључан аспект не само у одабиру уџбеника, већ и у дизајнирању наставних планова и програма и изради материјала и уџбеника за ЕЈС.

Теоријски оквир за анализу потреба у домену ЕЈС је постављен пре више деценија и подразумева поделу анализе потреба на *циљне потребе* (шта је полазницима потребно када је у питању употреба енглеског језика у академском окружењу или у пословном контексту) и *потребе учења* (шта полазници треба да науче да би испунили своје циљне потребе) (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 54). Велики број аутора се слаже да анализа потреба јесте полазна тачка за све аспекте везане за материјале и часове за ЕЈС (Igrutinović, 2012, стр. 129), те и сама теоријска заснованост евалуације уџбеника за ЕЈС мора да се базира на њој. Анализа потреба је процес који се мора спровести пре почетка курса ЕЈС, пре одабира уџбеника и материјала, али постоји и оправданост спровођења анализе потреба у току самог курса, као и након његовог завршетка (Belcher, 2006, стр. 136). Иако су Хачинсон и Вотерс поставили темеље за ЕЈС и анализу потреба (Hutchinson, & Waters, 1987), након њих су се многи аутори осврнули на теоријску заснованост евалуације језика струке уопште и уџбеника за ЕЈС (нпр. Dudley-

Evans, & St John, 1998; Belcher, 2006; Long, 2005; McGrath, 2013), на чијим радовима се заснива и теоријско полазиште нашег истраживања.

Теоријска заснованост нашег истраживања, уско повезана са анализом потреба, повезана је и са теоријом која се односи на приступ оријентисан ка полазницима,¹⁷ што је једна од основних одлика савременог приступа настави (Grubor, 2023, стр. 125), на основу које смо, између осталог, развили скалу процене за анализу потреба. Наиме, овај приступ је заправо педагошка филозофија која подразумева да је у средишту учења ученик, односно студент или полазник, у зависности од контекста у коме се учење одвија, уз посебну наглашеност њихове аутономије, активне укључености и индивидуалних потреба (Nunan, 1988, стр. 43). Укратко, приступ оријентисан ка полазницима подразумева пребацивање фокуса са наставника на ученика, пружајући динамичнији и интерактивнији модел учења језика (Grubor, 2023; Jacobs, & Renandya, 2019; Nunan, 1999). Дејвид Њунан заговара ову теорију као осавремењивање учења језика и подвлачи да сви који уче језик, а што је посебно релевантно за ЕЈС, долазе у учионицу са различитим предзнањем, потребама, мотивацијом, стилем учења и да материјали за ЕЈС морају одговарати потребама индивидуалних полазника и узимати у обзир све наведено како би се оптимизовало учење (Nunan, 1988, стр. 43).

Поред анализе потреба и оријентисаности ка полазницима, наше теоријско полазиште је природно условљено и теоријом креирања курикулума, за коју су у области ЕЈС темеље поставили Дадли Еванс и Сејнт Џонова (Dudley-Evans, & St John, 1998).¹⁸ Пре него што детаљније разрадимо основне постулате ове теорије, осврнућемо се кратко на кључне идеје које одражавају наставу ЕЈС и његов план и програм.

Као прво, анализа потреба је предуслов за учење ЕЈС, камен темељац плана, програма и материјала за ЕЈС (Minodora, 2015, стр. 54). Како би план и програм рада и садржаји који се уче одговарали потребама полазника, кључно је да се пре његове израде спроведе анализа потреба у циљу разумевања њихових индивидуалних потреба, интересовања и циљева. Идеја која у средиште учења ЕЈС ставља анализу потреба полазника је нешто у чему се многи аутори слажу и питање где се ретко наилази на разилажења (Hutchinson, & Waters, 1987; Kočović Pajević, & Josijević, 2022; Nunan, 1999; Minodora, 2015; Robinson, 1991; Yulia, & Agustiani, 2019). Теоријска заснованост анализе потреба и њена неодвојива веза са учењем и наставом ЕЈС је и разлог зашто је у батерију тестова нашег истраживања уврштена скала за анализу потреба (в. Прилог 1в и 2б).

Друго, интерактивно учење, као део савременог приступа учењу и настави језика, важан је аспект наставе ЕЈС, кроз рад у пару, групни рад, кооперативни рад и сл. Ово је посебно битно за језик струке јер се кроз интерактивно учење и овај тип активности вежба реалистичан језик кроз симулацију сценарија из (будућег) пословног живота полазника (телефонског разговора, састанака, комуникације са клијентима, колегама, пацијентима, држање презентација и сл.), и превазилазе евентуална ограничења курса језика (бројност групе, немогућност активног учествовања у конверзацијским активностима и сл.)

Трећа одлика је да су индивидуалне разлике полазника такође кључан фактор. Пошто се аутори слажу да су на часовима језика струке полазници махом старији и имају јасну визију шта им је потребно, стога се морају узимати у обзир индивидуалне карактеристике и уопште аутономија полазника, односно материјали, часови и курикулум се морају прилагодити потребама полазника и омогућавати самосталност у

¹⁷ Енгл. *Learner-Centered Approach*.

¹⁸ Енгл. *Curriculum development*.

учењу у одређеној мери, чиме и аутономија полазника постаје кључни аспект (Belcher, 2009; Hutchinson, & Waters, 1987; Kočović Pajević, & Josijević, 2022; Paltridge, 2012).

Четврта карактеристика је да учење кроз задатке или „концепт наставе засноване на задацима“ (Dabić, 2015, стр. 47) подразумева симулацију реалних задатака и ситуација, па је то још једна битна одлика курсева ЕЈС, што смо укључили и у скалу процене (нпр. Ибб: *Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке*). Овај приступ подразумева практичну употребу језика и примену стеченог знања у активностима које су најближе будућим сценаријима које полазници могу имати у свом професионалном животу (симулација састанка, презентације, телефонски разговори, анализа извештаја, дијалог менаџер–запослени, фармацеут–пацијент).

План и програм за часове ЕЈС, поред поменутих теорија (анализе потреба, усмерености ка полазнику, учењу заснованом на задацима) и аутентичности материјала, мора узети у обзир и релевантност садржаја за будућу професију полазника, тако да садржаји буду одлика језика који ће се користити у пословном контексту, а самим тим ће се обезбедити и применљивост практичних вештина које се уче у оквиру ЕЈС (Hyland, 2006b, стр. 73). Одлика плана и програма за ЕЈС су садржаји најсличнији садржајима у реалном свету, па задаци и активности у оквиру курса ЕЈС морају бити што сличнији реалним активностима и аутентичној употреби језика. Такође, курикулум за ЕЈС мора интегрисати адекватан дискурс и анализу жанра, чиме се наглашава важност учења лингвистичких одлика специфичних за поједини професионални регистар или жанр који ће полазници у будућности користити (Hyland, 2006b, стр. 73). Коначно, социокултурни фактори су такође важни (нпр. заступљеност различитих националности у уџбенику, одсуство елемената стереотипа и било какве дискриминације), те се мора водити рачуна о томе да су заступљени различити варијетети енглеског језика, као и да се поштују норме које владају у друштвеним околностима, са тенденцијом одсуства икаквих стереотипа или елемената дискриминације.

Поред наведених теорија и одлика, неизбежно је поменути и Хачинсона и Вотерса (Hutchinson, & Waters, 1987), као пионира у области ЕЈС, који су још 1987. поставили темеље за критеријуме за одабир уџбеника за ЕЈС. Аутори су се такође бавили евалуацијом материјала за учење језика и дали основне теоријске постулате који су проистекли из њиховог вишегодишњег рада. Они сматрају да процес евалуације има четири основна корака: дефинисање критеријума, субјективну анализу, објективну анализу и усаглашавање потреба полазника са датим решењима.¹⁹ Критеријуми које треба дефинисати везани су за субјективну и објективну анализу. Потребно је одредити шта је најважније приликом одабира материјала, који резултати треба да се постигну и које потребе студената треба да се задовоље. Њихова теоријска разматрања су нам такође послужила за формирање критеријума, а касније и скала процене, те смо се при њиховом формирању у великој мери ослањали на њихове препоруке када је у питању процес евалуације.

Наиме, како поменути аутори посебно наглашавају, материјали морају бити у складу са специфичним потребама полазника и са контекстом учења језика, што је и разлог зашто је анализа потреба још једном стављена у средишњи део евалуације уџбеника за ЕЈС и зашто сваки курс ЕЈС мора да се заснива на потребама полазника (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 53). Аутори не дају коначне теоријске постулате за евалуацију материјала, већ нуде важне смернице за формирање критеријума за

¹⁹ Енг. *matching*.

евалуацију кроз кораке које сматрају кључним, и оне се могу сумирати на следећи начин (Hutchinson, & Waters, 1987, стр. 96–106):

1. Идентификација циљних потреба полазника: важност идентификовања и постављања специфичних лингвистичких и комуникативних потреба полазника ЕЈС јесте приоритет. Ово подразумева, између осталог, разумевање које су то неопходне језичке вештине за њихов професионални и академски контекст и будуће професионално окружење.
2. Адекватност уџбеника и материјала за ниво знања језика полазника: у току процеса евалуације уџбеника неопходно је утврдити да ли материјали одговарају просечном нивоу полазника. Свакако су на терцијарном нивоу образовања студенти различитих нивоа и различитог предзнања, па се стога узима у обзир чињеница да су у просеку студенти минимално на нижем средњем нивоу.
3. Оријентисаност ка полазнику: приликом евалуације материјала мора се узети у обзир чињеница да ли материјали уважавају претходно знање полазника, њихова искуства, преференције и стилове учења, како би учење било максимално прилагођено и персонализовано.
4. Учење кроз задатке: учење и настава енглеског као језика струке треба бити заснована на задацима, односно активностима које представљају симулацију реалних активности у стварном животу. С тим у вези, потребно је евалуирати да ли задаци у уџбенику одражавају реалне ситуације и околности, односно да ли се примењују на реалистичне ситуације и решавање проблема у оквиру њихове струке, и да ли имају комуникацијски потенцијал.²⁰
5. Аутентичност материјала: језик који се учи и користи у учионици ЕЈС мора одражавати реалан језик који ће полазници у будућности користити у оквиру своје професије, па је стога од значаја да и материјали буду аутентични. Аутентичност је кључна за ЕЈС (Belcher, 2009; Hutchinson, & Waters, 1987; Коџовић Рајевић, & Јосијевић, 2022; Paltridge, 2012), па је приликом евалуације материјала и уџбеника за ЕЈС битно проценити колико материјали инкорпорирају аутентичне садржаје, што се првенствено односи на текстове и аудио записе.
6. Процена и самопроцена знања: повратна информација и уопште пружање увида у напредак који полазници остварују приликом учења језика је од изузетне важности. Међутим, код ЕЈС још је важније да се може пратити напредак полазника не само од стране наставника, већ и у облику самоевалуације стеченог знања (Nunan, 1988, стр. 130; Tomlinson, 2003, стр. 23). Имајући то у виду, потребно је да уџбеник и материјали имају адекватне механизме за праћење напретка и самоевалуацију знања, попут квизова, упитника и сл.
7. Дискурс и жанр: фокус је на адекватном дискурсу и жанру у складу са професионалним и стручним пољем полазника. Неће се исто евалуирати уџбеник из области медицине и из области права када су у питању стилске карактеристике и одлике специфичног регистра. Потребно је проценити да ли сваки уџбеник који се користи на часовима ЕЈС има одговарајуће одлике језика и стила типичних за одређену струку, односно да ли уџбеник одговара стручном регистру и његовим граматичким и стилским карактеристикама.

Да закључимо, приликом формирања критеријума и израде батерије тестова, водили смо се моделом који су предложили Хачинсон и Вотерс (Hutchinson, & Waters, 1987), водећи рачуна да инкорпорирамо битне карактеристике ЕЈС, као и одлике

²⁰ Под појмом *комуникацијски потенцијал* се сматра карактеристика уџбеника и његових садржаја да подстичу практичну употребу језика у реалистичним ситуацијама (Nunan, 2004, стр. 35), односно потенцијал задатака и активности да подстичу на комуникацију реалистичну за будућу професију.

уџбеника, узимајући у обзир и горенаведене ауторе. Иако је модел који нам дају Хачинсон и Вотерс примарно фокусиран на анализу потреба полазника, они такође пружају увид у важност усклађености материјала са циљевима учења полазника и остављање могућности максималне укључености полазника у процес учења кроз све његове етапе, тј. од почетка (кроз анализу потреба) до краја (кроз самоевалуацију стеченог знања).

3.2. Критеријуми за евалуацију уџбеника

Када су питању критеријуми за евалуацију уџбеника, различити аутори различито дефинишу евалуативне критеријуме. Браун (Brown, 1995, цитирано у: Yaghoubi Nezhad, Atarodi, & Khalili, 2013, стр. 53), на пример, наводи да све контролне листе или упитници за евалуацију треба да имају критеријуме везане за физичке карактеристике уџбеника као што су изглед, организационе и логистичке карактеристике, затим критеријуме који се тичу његових циљева, приступа, методологије и компатибилности са наставним планом и програмом. Такође, критеријуми треба да анализирају и формалне, функционалне и културне садржаје уџбеника. Шелдон сматра да је евалуација важан корак приликом одабира уџбеника јер одабир сам по себи представља битну стручну, финансијску и политичку одлуку (Sheldon, 1988, стр. 237). Шелдон даје најсистематичнији приказ елемената који су неопходни и од изузетног значаја за евалуацију уџбеника. Ти елементи подразумевају, између осталог, доступност уџбеника, инкорпорирање текста и графике, организацију материјала, повезаност задатака са текстовима, тежину језичких садржаја, физичке карактеристике уџбеника и простора за писање и за белешке, избор тема и језика, реалистичност материјала, друштвене и табу теме, циљеве општег образовања, интерактивност и тестирање, и исплативост (Bogdanović, 2017, стр. 46).

Слично Брауну и Шелдону, већина аутора се слаже да је битно да приликом евалуације постоје критеријуми који подразумевају: физичке карактеристике уџбеника, садржај и теме које се обрађују у уџбенику, језички садржај и вештине, активности и вежбања, општи утисак (Byrd, 2001; Daoud, & Celce Murcia, 2001; Litz, 2005; Sheldon, 1988; Skierso, 1991).

Неки аутори додају и критеријум релевантности лингвистичких јединица за преовлађујуће друштвено-културно окружење (Harmer, 2007b; Sheldon, 1988; Williams, 1983). Канингсворт истиче да постоје четири критеријума за оцењивање уџбеника, и то да уџбеници треба да: (1) одговарају потребама полазника; (2) одражавају одлике језика који ће полазници користити; (3) укључују специфичности полазника и олакшавају им процес учења; и (4) омогућавају самостално учење (Cunningsworth, 1995, стр. 7). Поред тога, како су спроведене анализе потреба често указивале на недостатак могућности комуникације на енглеском језику, односно недостатак конверзацијских активности, сматра се да сваки уџбеник треба да подстиче и ову језичку вештину. Полазећи од комуникативног приступа у настави страног језика, Литлџон се при евалуацији уџбеника фокусира на неке његове аспекте, као што су развој самосталности ученика, усмереност на ученика и проблемске задатке (Littlejohn, 2011, стр. 195), што је узето у обзир приликом формирања Листе критеријума (в. Прилог 3: Листа критеријума и поткритеријума за процену уџбеника и наставних материјала).

Према мишљењу великог броја аутора, критеријуми за оцењивање уџбеника зависе од контекста учења језика и потреба ученика (Cunningsworth, 1995; Hutchinson, & Waters, 1987; Igrutinović, 2012; Mohammadi, & Abdi, 2014; Sheldon, 1988). Стога, критеријуми из Листе су одраз онога што је потребно полазницима који уче ЕЈС, на основу добијених резултата истраживања спроведених у земљи и иностранству (нпр.

Gu, & Bo, 2019; Jerković, 2016; Koltai, 2018), поред општих критеријума који се односе на одлике свих уџбеника за учење енглеског (и ОЕЈ и ЕЈС).

Томлинсон се фокусирао на процену ефикасности уџбеника и материјала за учење у постизању циљева учења и његови критеријуми покривају углавном аспекте попут аутентичности, практичности и релевантности за полазнике (Tomlinson, 2003, 2008). Поред ова три критеријума, Томлинсон потенцира и мотивациони аспект, разноврсност активности, равномерну распоређеност језичких вештина, могућности за комуникацију, евалуацију знања и повратне информације, културни аспект и логичку организацију уџбеника (градацију садржаја по тежини). Кроз Томлинсонову шему за евалуацију уџбеника можемо да видимо да је он највише подвлачио идеју да уџбеници морају да се евалуирају имајући на уму њихов практични аспект и потенцијал за мотивисање полазника на рад, док се истовремено узимају у обзир њихове специфичне потребе.

Најзад, на основу савременијих истраживања и теорија, евалуација уџбеника треба да садржи критеријуме који се односе на заступљеност културних и родних компоненти, као и усклађеност језичких јединица, предмета, садржаја и тема са личним афинитетима полазника, њиховим пореклом, потребама и интересовањима (Matić, 2020; Sani, 2022; Yan-huan, 2022). Иако у мањој мери, и ове теме су заступљене у нашој Листи (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала).

3.3. Преглед досадашњих истраживања

Прве теорије о анализи и евалуацији уџбеника датирају још из седамдесетих година, када је Такер (Tucker, 1978) указивао на то да је задатак свих наставника енглеског језика као страног језика да изврше евалуацију материјала које користе на својим часовима и да у процесу учења и наставе овог језика недостаје систематичан и ефикасан приступ евалуацији наставног материјала. Убрзо након тога, у наредној деценији, успостављене су теорије о евалуацији уџбеника и анализи наставних материјала (Cunningsworth, 1984; Dougill, 1987; Rivers, 1981; Sheldon, 1988). У оквиру ових теорија издвајају се критеријуми и инструменти за анализу наставних материјала, којима је заједничко то што се велики део критеријума односи на усклађеност уџбеника и наставних материјала са наставним планом и програмом и потребама полазника, иако су аутори на самом зачетку успостављања критеријума о евалуацији уџбеника углавном тврдили да се они морају адаптирати у складу са полазницима и њиховим карактеристикама, и да је већина инструмената за евалуацију уџбеника локална, те се не може применити у свим земљама и код свих полазника (Sheldon, 1988, стр. 241).

Што се тиче истраживања из области ЕЈС на терцијарном нивоу образовања у Србији, према нашим сазнањима не постоји довољно литературе нити радова на дату тему. Испитиване су преференције и ставови студената који се тичу енглеског као језика струке у области економије на Економском факултету Универзитета у Нишу (Bašta, 2012). Резултати показују да готово трећина студената из узорка преферира рад у малим групама, док нешто мањи број више воли рад у паровима; када су у питању преференције у вези са наставним активностима, више од половине студената преферира граматичка вежбања, док мањи део њих предност даје презентацијама у оквиру којих се вежба конверзација. Међутим, иако је ово истраживање значајно за ЕЈС јер се резултати могу искористити за израду наставног плана и програма за ЕЈС у области економије, оно није обухватило евалуацију уџбеника.

Универзитетски уџбеници су анализирани коришћењем Литлџонове евалуационе скале (Littlejohn, 1998), полазећи од премисе да је овај модел евалуације у довољној мери аналитичан (Stojković, 2012, стр. 812). Стојковићева (2012) је на пример

анализирала садржај уџбеника, и затим га вредновала на основу постављених наставних циљева и усклађености материјала са универзитетским контекстом. Ауторка је у свом истраживању анализирано по два поглавља, а коришћени метод евалуације је подразумевао непристрасну евалуацију од стране истраживача. Будући да су студенти и наставници активни актери у наставном процесу, њиховим укључивањем у наше истраживање сматрамо да ћемо пружити допринос овој области.

Када говоримо о регионалном окружењу, у Хрватској су Марјанчићева и Мартиновићева анализирали средњошколске уџбенике за енглески језик, користећи Литлџонову скалу евалуације (Marjančić, & Martinović, 2017). Резултати до којих су ауторке дошле указују на то да постоји неколико значајних аспеката које морамо узети у обзир приликом одабира уџбеника: организација уџбеника мора да буде јасна, садржај мора да доприноси развоју све четири језичке вештине, а посебно да подстиче конверзацију и самосталност ученика. Иако се њихово истраживање бавило анализом уџбеника за ОЕЈ, универзални аспекти који се тичу наставе језика су применљиви и за ЕЈС.

Што се тиче евалуације уџбеника у свету, већина аутора се бавила евалуацијом уџбеника за ОЕЈ (нпр. Harbi, 2017; Hashemi, & Borjian, 2017; Ishaq, & Tabbasum, 2022; Lawrence, 2011; Mohammadi, & Abdi, 2014; White, 2011).

Једно од њих је систематична студија (Mohammadi, & Abdi, 2014) која се бавила евалуацијом уџбеника за ОЕЈ, која се може применити и на ЕЈС материјале. Сврха овог истраживања је била да се одреди педагошка вредност и адекватност уџбеника у односу на потребе полазника, а у истраживању је учествовало 105 полазника и 32 наставника језика. Као инструмент је коришћена Лицова скала процене (Litz, 2001), односно батерија тестова коју је аутор формирао, а која се састојала из упитника од 10 питања која су се тичала анализе потреба полазника, затим скале процене за наставнике која је имала 40 исказа и скале процене за полазнике која је имала 25 исказа. Резултати овог истраживања су груписани у шест категорија које је скала испитивала: практични аспект уџбеника, физички изглед и дизајн, активности, вештине, одлике језика и теме и садржај. Кључни закључци се могу сумирати на следећи начин: полазници и наставници су сматрали да је уџбеник скуп, али да су физички изглед и организација уџбеника концизни, јасни и адекватни, иако је као велики недостатак идентификовано то што нема довољно тестова за проверу знања и уопште самоевалуације за главне кориснике уџбеника – полазнике. Активности у уџбенику су позитивно оцењене, будући да подразумевају интерактивни приступ, односно рад у пару и групни рад, што је препознато као битна одлика уџбеника. Вештине у уџбенику су идентификоване као јача страна, будући да је оцењено да су све четири језичке вештине равномерно заступљене и да су у довољној мери заступљене вештине конверзације и читања, које су препознате као најбитније у оквиру анализе потреба студената. Када су у питању одлике језика у уџбенику, оцењено је да је језик у уџбенику аутентичан у одређеној мери, што је такође од значаја за ЕЈС, док је као негативна страна идентификовано то што у уџбенику нема различитих варијетета енглеског језика. Коначно, када су у питању теме, корисници уџбеника су их позитивно оценили и није идентификовано присуство елемената дискриминације и стереотипа.

Неколицина аутора је ипак била фокусирана на уџбенике за ЕЈС, а једно од скорашњих истраживања (Atigh, & Khabbazi, 2021) се базира на евалуацији уџбеника из перспективе студената. У истраживању је коришћена Лицова скала процене (Litz, 2005), на узорку од 82 ученика. Крајњи закључак је да је уџбеник уопштено позитивно оцењен, осим његова два аспекта: корисност уџбеника за развијање вештине конверзације и слушања. Добијени резултати су у складу са претходним истраживањима спроведеним у Ирану, где се дошло до закључка да је већина уџбеника

сконцентрисана на вештине читања и писања, на уштрб конверзације, као и вештине слушања, јер анализирани уџбеник не поседује аудио материјале ни записе. Закључак овог истраживања је да је евалуација уџбеника континуиране природе и да поједине вештине (попут конверзације) морају да се имплементирају на другачији начин, уколико се процени да уџбеник не пружа адекватне активности за то.

Анализа потреба, као кључна одлика ЕЈС, често је у центру истраживања (Gu, & Ren, 2019; Jerković, 2016; Koltai, 2018; Lawrence, 2011), па је то и случај са студијама које су се бавиле наставним материјалима из области ЕЈС, на основу претходно спроведене анализе потреба у Кини (Gu, & Bo, 2019). Узорак је чинило 45 студената, а резултати су показали да су студенти незадовољни уџбеницима јер немају могућност читања аутентичних текстова, да су теме у уџбеницима застареле и да нису у складу са њиховом облашћу студирања. Закључак је да се наставни садржаји и методе морају модификовати како би били у складу са потребама студената и испунили циљеве учења.

Истраживање спроведено у Мађарској (Koltai, 2018) пружа увид у то како студенти завршних година факултета перципирају своје уџбенике за ЕЈС. Резултати показују да су студенти задовољни материјалима јер су процењени као интересантни и у складу са њиховим нивоом знања. Међутим, додатни материјали, као што су радна свеска и аудио записи који нису део уџбеника нису били позитивно оцењени, због своје преобимности у поређењу са трајањем курса. То нам указује на још једну специфичност материјала за ЕЈС. Наиме, битно је да уџбеници буду адекватни и у смислу обима и дужине текстова, трајања аудио записа и вежби писања, јер постоји опасност да полазници не оцене позитивно уџбеник због његове обимности, уколико су наведене активности превише дуге или одузимају превише времена. На тај начин, утиче се на мотивисаност и недостатак пажње за преобимне садржаје, што директно утиче и на исходе учења, а самим тим и на негативну перцепцију уџбеника.

Постоје и истраживања из области ЕЈС у којима су анализирани уџбеници из перспективе наставника, студената и дипломаца (нпр. Sari, & Sari, 2020). У претходним истраживањима исте ауторке тврди се да образовни програм из области ЕЈС у Индонезији не постиже очекиване резултате, и да је стога била потребна евалуација програма и уџбеника који се користе (Sari, & Sari, 2020, стр. 57). Евалуација уџбеника и истраживање које ју је пратило је спроведено са 12 наставника, 111 студената и 14 дипломаца, а као инструмент је коришћена адаптирана скала процене Селси-Мершије (Celce Murcia, 1979). Резултати истраживања указују на то да би требало обратити пажњу на организацију уџбеника, која је негативно оцењена и да је потребна систематична организација по темама и језичким нивоима.

У литератури су често присутна и истраживања сконцентрисана на једну област у оквиру ЕЈС, па је једно од таквих истраживања било из области менаџмента (Azarnoosh, & Ganji, 2014). Истраживање је спроведено Миклијевом скалом процене (Miekeley, 2005), а испитиван је садржај уџбеника, лексика и граматика, вежбе и задаци, физички изглед и усаглашеност са потребама полазника. Добијени резултати указују на то да је садржај представљен на јасан и логичан начин, као и да су садржаји углавном аутентични. Граматика је представљена на систематичан начин, градацијски, али нема довољно вежбања у којима би се граматика заступљена у уџбенику применила. Лексика је довољно заступљена и вежбања су разноврсна. Недостаци који су идентификовани се тичу најпре неадекватне заступљености садржаја за различите полазнике (у складу са индивидуалним потребама полазника), као и потпуно одсуство вештине слушања и писања. Физички изглед уџбеника је такође негативно оцењен, као неадекватан и превише поједностављен. Резултати указују на неједнаку заступљеност све четири језичке вештине, што је од великог значаја за усвајање језика.

Недавно је спроведено истраживање које се бавило евалуацијом уџбеника за ЕЈС у области банкарства (Takrousta, Behrouzi, & Kolahi, 2020). Коришћена је Томлинсонова скала процене (Tomlinson, 2012), заједно са полуструктурисаним интервјуом. Резултати показују да су уџбеници у овој области изузетно позитивно оцењени, са препоруком да је потребно додати новије материјале за читање, савременије и у складу са актуелним темама.

Једно од малобројних истраживања где се анализирао уџбеник за ЕЈС у области уметности датира из 2017. (Karimnia, & Jafari, 2017). У истраживању су коришћене ретроспективна евалуација, Мекдоноу-Шоов модел, који се базира на визуелном аспект и садржају уџбеника (McDonough, & Shaw, 2003), скала процене и упитник у форми интервјуа у коме су студенти евалуирали универзитетски уџбеник. Нека од најважнијих питања су се бавила њиховом перцепцијом материјала, вештинама које треба више нагласити у настави ЕЈС, трајањем курса, усклађености материјала и потреба студената, уз кратку анализу потреба у оквиру упитника. Закључци које су аутори извели се тичу највише недостатака који су идентификовани у самом уџбенику, а који подразумевају неадекватан оквир за организацију уџбеника, затим фокус на текстовима за читање, којима се не подучавају стратегије читања, већ служе махом за увођење лексице. Граматички аспекти уџбеника су такође били проблематични будући да аутори сматрају да се граматика треба обрађивати са функционалног аспекта (Karimnia, & Jafari, 2017, стр. 233), уместо да се граматички садржаји уводе оним редом који је имплементиран у претходним циклусима образовања. Закључна разматрања аутора се тичу ревидирања и нових издања уџбеника, са препоруком да буду праћена систематском анализом потреба полазника и циљевима учења.

Одређен број истраживања се бавио наставничком евалуацијом уџбеника за ОЕЈ на средњошколском нивоу. Једно такво истраживање (Harbi, 2017) је укључивало 173 наставника средњих школа, а инструмент се састојао од комбинације исказа који су обухватили следеће димензије: изглед и дизајн уџбеника, циљеве уџбеника, активности у уџбенику, вештине и евалуацију. Резултати овог истраживања указују на то да је уџбеник недовољно ефикасан и да је потребно да се изврше модификације како би био кориснији на средњошколском нивоу учења језика. Наставници су проценили да садржај уџбеника није у складу са постојећим теоријама савременог приступа настави, као и да не поседује ниједан тип самоевалуације за полазнике, чиме би могли да прате свој напредак.

Ток (Ток, 2010) је испитивао перцепцију 46 наставника о уџбенику за ОЕЈ, путем скале процене Ликертовог типа. Испитиване су категорије које су подразумевале изглед и дизајн уџбеника, активности и задатке, регистар, теме и садржај, општи аспект. Резултати показују да уџбеник има доста позитивних аспеката, од којих се посебно издвајају: равномерна заступљеност језичких вештина, заједно са језичким системом, затим интересантне и мотивишуће теме и садржаји који не садрже елементе стереотипа ни дискриминације. Што се тиче негативно оцењених аспеката уџбеника, најнижу оцену је добио дизајн и физички изглед, као и недовољна заступљеност реалистичних конверзацијских активности, које подстичу смислену комуникацију, као и недостатак интерактивних активности у целом уџбенику. Аутор тврди да уџбеник наизглед пружа све што је неопходно, међутим дубинском анализом су се показали наведени недостаци. Детаљнија анализа и евалуација уџбеника је стога неопходна како би се уџбеник проценио на систематичан и ефикасан начин, будући да импресионистичка процена није довољна и да често наводи на погрешну процену уџбеника.

У складу са резултатима и тврдњама изнетим у претходнонаведеном истраживању (Ток, 2010), и у нашем истраживању смо поставили као приоритет детаљну и дубинску анализу уџбеника, како бисмо добили што поузданије резултате (в.

5.2. Анализа језичке грађе). Такође смо узели у обзир карактеристике уџбеника које су у претходним истраживањима биле позитивно, односно негативно процењене, како бисмо добили увид у то да ли и уџбеници који чине део наше језичке грађе имају сличне недостатке и предности, како полазници и наставници вреднују поменуте аспекте, односно у којој мери су одређени аспекти битни полазницима. Иако поједини искази који се налазе у нашој скали процене нису присутни ни у једној од претходних скала (нпр. И73 који се тиче мотивације за наставак учења.), скала је настала синтезом претходних истраживања и препорука из области, као и оних аспеката уџбеника који нису претходно анализирани (нпр. исходи учења и мотивација), а који су препознати као битни, посебно кроз резултате истраживања који се тичу анализе потреба полазника, како из области ОЕЈ, тако и из ЕЈС (Gu, Bo, & Ren, 2019; Jerković, 2016; Koltai, 2018; Lawrence, 2011).

На основу прегледа истраживања и података доступних у литератури који се тичу уџбеника за ЕЈС и њихове евалуације, формирали смо опште циљеве нашег истраживања који подразумевају најпре формирање и евалуацију критеријума за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, затим одређивање заступљености одређених карактеристика уџбеника за ЕЈС са аспекта непристрасне евалуације и субјективне евалуације (евалуација ауторке и евалуација полазника), као и испитивање потреба полазника и наставника када су у питању уџбеници за ЕЈС.

4. МЕТОДОЛОГИЈА

Садашње истраживање је спроведено у току летњег семестра школске 2022/2023. године на Универзитету у Крагујевцу. Одабрани су факултети из следећих научних поља: Економски факултет из поља друштвено-хуманистичких наука (ДХ), Факултет медицинских наука (Фармација) из области медицинских наука (М), Природно-математички факултет из поља природно-математичких наука (ПМ), Факултет Техничких наука у Чачку из области техничких наука (Т).²¹ Иницијално је планирано и уметничко поље, али како се на часовима Одсека за уметност, Филолошко-уметничког факултета користи уџбеник намењен општем енглеском, уметност није укључена у истраживање.

Сам узорак су чинили студенти прве године студија који похађају ЕЈС на свом факултету. Иако је пројектовани број испитаника био 200, односно по 50 из сваког научног поља, крајњи узорак је чинило N=256 испитаника. Учешће у истраживању је било анонимно и на добровољној бази, и испитаници су дали информисани пристанак да се њихови одговори користе у сврху научноистраживачког рада, чекирањем поља предвиђеног за давање сагласности.

Само истраживање је спроведено на два нивоа, један је укључивао непосредне кориснике уџбеника за ЕЈС, односно полазнике и наставнике страног језика (в. 4.3.1. Узорак), чија је перцепција испитивана, а други непристрасну евалуаторку, која је процењивала садржај коришћених уџбеника (в. 4.3.2. Језичка грађа), на основу унапред одређених критеријума (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника за ЕЈС).²²

4.1. Предмет истраживања

Предмет истраживања докторске дисертације је евалуација уџбеника за ЕЈС на терцијарном нивоу формалног образовања, као и формирање евалуационих критеријума. Евалуација је подразумевала непристрасну евалуацију (евалуацију ауторке) и субјективну евалуацију (непосредне кориснике, тј. студенте који похађају нефилолошке студије и Енглески као језик струке у оквиру својих специфичних области, као и њихове наставнике) (в. 5.3. Перципирана оцена уџбеника).

У теоријском смислу, важност истраживања се огледа у формирању листе критеријума за евалуацију уџбеника за ЕЈС, синтезом претходних контролних листа, и укључивањем додатних критеријума важних за полазнике курса ЕЈС који нису заступљени у претходним листама (конкретно, критеријума који се тичу мотивационог аспекта уџбеника и исхода учења). У теоријско-методолошком смислу, новина се огледа у укључивању сва три аспекта евалуације, па су у процес евалуације укључени непосредни корисници уџбеника (полазници и предметни наставници) и непристрасна евалуаторка. У практичном смислу, истраживање нам пружа информације које нам указују на актуелно стање ствари енглеског као језика струке у Србији, и у смислу процене наставних материјала и у смислу утврђивања потреба полазника. Стога, добијени резултати могу имати практичну примену приликом осмишљавања будућих

²¹ Иако је из поља медицинских наука планирано учешће и студената Медицине, они нису укључени у истраживање због чињенице да је ауторка уџбеника за ЕЈС њихов предметни наставник, што је био један од критеријума по коме је вршено узорковање.

²² Поузданост критеријума је утврђена у предистраживачкој фази ангажовањем екстерне евалуаторке (в. 4.4.1.1. Провера критеријума за процену уџбеника и наставних материјала), пошто је утврђено да нема статистички значајних разлика између додељених вредности две евалуаторке, осим код И77, због чега је дескриптор за овај поткритеријум допуњен, критеријуми се могу сматрати поузданим.

уџбеника за ЕЈС, уважавањем издвојених критеријума који су релевантни за студенте курса ЕЈС.

У Србији, као ни у свету, не постоји јединствени систем евалуације уџбеника за ЕЈС и често се уџбеници бирају импресионистички, а једини вид евалуације је оно што Елис назива предиктивном евалуацијом (Ellis, 1997, стр. 36), која није јасан показатељ да ли ће одређени уџбеник бити користан полазницима. Евалуација спроведена у нашем истраживању је свеобухватнија у односу на предиктивну, будући да подразумева детаљнију анализу уџбеника свих корисника, у временском периоду када га користе.

4.2. Циљеви и хипотезе

У погледу општих циљева истраживања, први општи циљ је формирање и евалуација критеријума за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, ради формирања а) поузданих критеријума и б) евалуационог упитника, односно скале процене која се може применити у будућим истраживањима.

Други општи циљ је одређивање заступљености одређених карактеристика уџбеника за енглески као језик струке, са аспекта непристрасне евалуације (евалуације ауторке) и субјективне евалуације (евалуације непосредних корисника: полазника и наставника, односно њихове перцепције).

Трећи општи циљ је испитати потребе корисника уџбеника (полазника и наставника).

Када је реч о специфичним циљевима, они су следећи:

1) Да се утврде јасни критеријуми за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, ради формирања листе критеријума и поткритеријума, која ће бити састављена на основу детаљне анализе претходно коришћених скала и у складу са савременим поимањем наставног процеса.

X1: Очекује се да ће одређени искази бити општепримењиви за све ситуације учења језика, али да ће бити неопходно укључити нове и кориговати постојеће који одговарају специфичностима учења енглеског као језика струке.

2) Да се провери поузданост критеријума ангажовањем екстерног евалуатора, тако што ће се на насумично одабраном уџбенику из језичке грађе анализирати трећина анализираног садржаја.

X2: Очекује се да неће бити већег одступања између оцена ауторке и екстерне евалуаторке, будући да ће се корекције извршавати у случају одступања све док се не отклоне потенцијална неслагања.

3) Да се утврде основне карактеристике уџбеника за енглески као језик струке за одабрана научна поља према унапред задатим критеријумима (непристрасна евалуација истраживача на основу формиране листе критеријума).

X3: На основу досадашњих истраживања, евидентно је да су одређене карактеристике општеприсутне у уџбеницима за ОЕЈ (Richards, 2001; Tomlinson, 2013), те се очекује да ће те универзалне карактеристике бити присутне и у случају уџбеника за ЕЈС. Конкретно, тематске целине у оквиру којих су организовани текстови (код ЕЈС, претпоставка је да ће највећи део текстова садржати теме везане за професионално усмерење полазника), затим лексику у контексту, специјализовану лексику, фокус на комуникативним вештинама, самоевалуацију (Hutchinson, & Waters, 1987; Räisänen, & Fortanet-Gomez, 2008). Поред наведеног, очекује се и присутност вежбања која укључују све четири језичке вештине, као и грађадијски уведу граматику и лексику (Swales, 1990a).

4) Да се утврди (а) у којој мери студенти опажају присуство задатих категорија корисним, као и (б) недостатак категорија које испитаници сматрају важним (путем скале за анализу потреба).

X4: На основу резултата претходних истраживања, очекујемо да ће испитаници највише изразити потребу за активностима на којима се вежба конверзација на енглеском језику (Atigh, & Khabbazi, 2021; Bašta, 2012; Litz, 2005; Sari, & Sari, 2020), темама из струке, уско специјализованом лексиком, као и граматичким вежбањима која су препозната као корисна и неопходна, упркос њиховој непопуларности међу полазницима (Litz, 2005).

5) Да се утврди како полазници перципирају свој уџбеник за ЕЈС (путем скале процене за евалуацију уџбеника).

X5: Имајући у виду чињеницу да у нашој земљи, према нашим сазнањима, нема истраживања где полазници евалуирају уџбеник за ЕЈС, наша претпоставка је да ће испитаници идентификовати најизраженије недостатке које уџбеник има (нпр. недовољно лексике из њихове области, недостатак аутентичних материјала, неадекватну организацију уџбеника или вежбања која не подстичу конверзацију или рад у пару), као и позитивно оценити аспекте уџбеника који су одговарајући за њихов језички ниво и потребе учења језика (нпр. корисност текстова, довољну заступљеност граматичких вежбања, подстицање на даље учење) (Atigh, & Khabbazi, 2021; Koltai, 2018).

6) Да се утврди у којој мери перцепција полазника одговара непристрасној евалуацији истраживача.

X6: Очекујемо да ће процена полазника одступати од непристрасне евалуације, будући да студенти врше процену у складу са својим личним преференцијама, а не нужно објективним критеријумима.

7) Да се утврди како наставници процењују уџбенике за ЕЈС (путем скале процене за евалуацију уџбеника и полуструктурисаног интервјуа).

X7: Уз претпоставку да су наставници имали прилике да сами бирају своје уџбенике које користе у настави, можемо да очекујемо да ће њихова процена бити позитивна, а да ће евентуалне недостатке открити у току интервјуа, где имају могућност за детаљније образложење свог мишљења у вези са проценом уџбеника који користе.

8) Да се утврде ставови студената према контексту учења енглеског као језика струке путем С-КУЛ₂ скале (Grubor, 2021).

X8: На основу неких претходних истраживања (Grubor, 2021), где је утврђено да ученици средњих школа и факултета Универзитета у Крагујевцу који учесталије користе енглески као језик учионице позитивније процењују наставно окружење, очекујемо да ће полазници који су остварили боље резултате на тесту за процену језичког нивоа и који сходно томе имају више самопоуздања када је у питању конверзација на енглеском језику, боље проценити и контекст учења.

9) Да се упореди перципирање уџбеника у односу на процењени контекст учења.

X9: Наша претпоставка је да ће студенти који позитивније процењују контекст учења енглеског језика, позитивније пре свега проценити важност присуства одређених категорија у уџбеницима које користе у настави. Имајући у виду да контекст учења језика представља фактор кога чине наставник језика и начин рада, материјали који се користе у настави, интеракција на часу и атмосфера која влада на часу (Grubor, 2012, стр. 132), можемо очекивати да ће ставови према контексту учења бити повезани са евалуацијом полазника.

10) Да се утврди језички ниво испитаника према Заједничком европском референтном оквиру за стране језике (A1–Ц1), због могуће интерференције, односно чињенице да језички ниво може утицати на степен процене заступљености одређених категорија, било због неразумевања, било услед афективне реакције.

X10: Након завршеног основног и средњег образовања, где је већина полазника учила енглески између осам и дванаест година, претпоставка је да је језички ниво студената нефилолошких факултета минимално Б1, иако се очекују индивидуална одступања.

4.3. Узорак и језичка грађа

Емпиријски део истраживања је укључивао непосредне кориснике уџбеника, односно наставнике и полазнике, као и независну евалуацију језичке грађе. Узорак су чинили студенти прве године студија који слушају ЕЈС (N=256). У оквиру научних поља на Универзитету у Крагујевцу (ДХ, ПМ, Т и М), насумично су одабрани студијски програми на изабраним факултетима за учешће у истраживању. Услови истраживања су контролисани јер сви испитаници у оквиру својих научних поља под истим условима прате курс енглеског језика у наставном окружењу, у истом временском периоду, изложени су истом инпуту, користе исте (основне) наставне материјале. Међутим, одабир је био условљен и чињеницом да ли је предметни наставник аутор уџбеника за ЕЈС, као и семестром у коме се наведени курс слуша (у нашем случају други семестар), како би период испитивања за све испитанике био приближно исти. Узорак је стога био пригодан, иако су узимани у обзир критеријуми за стратификовано насумично узорковање (нпр. насумични одабир студијског програма у оквиру научног поља).

Што се тиче језичке грађе, њу су чинили уџбеници који се користе на четири факултета Универзитета у Крагујевцу, тј. Економском, Природно-математичком, Факултету техничких наука и Факултету медицинских наука. Паралелно са горенаведеном евалуацијом уџбеника од стране непосредних корисника, уџбенике је анализирао и ауторка, након што је извршена екстерна евалуација коришћених критеријума, те је овај део подразумевао непристрасну евалуацију језичке грађе. Дакле, исти уџбеник, по истим категоријама су анализирали студенти, наставници и непристрасна евалуаторка. Због малог броја наставника, са њима је спроведен и полуструктурисани интервју ради добијања детаљнијег увида у њихово перципирање коришћених уџбеника.

4.3.1. Узорак

У квантитативном делу истраживања иницијално је учествовало N=275 испитаника. Тринаест упитника је одмах одбачено зато што су очигледно били нерегуларни (непотпуни, са свим апсолутним вредностима, или попуњеним сваким другим исказом), а након анализе нормалности дистрибуције одговара на три основне скале одбачено је још шест због одступања од нормалне дистрибуције у оквиру свог научног поља, те је коначан узорак чинило N=256 испитаника. Коначни узорак су чинили студенти Универзитета у Крагујевцу који слушају на својим факултетима ЕЈС, узраста од 19 до 23 године (M=19,63, SD=0,045), неравномерно распоређени по полном критеријуму (м=106, ж=150), и релативно равномерно распоређени по научном пољу (ДХ поље је укључивало N=75 испитаника, ПМ поље N=54, Т поље N=68, и М поље N=59). Планирана заступљеност испитаника према научном пољу је била по 50 за свако поље, међутим, укључили смо све полазнике који су били присутни приликом тестирања и пристали да учествују у њему. Неравномерна дистрибуција по научним

пољима је првенствено условљена неједнаким бројем студената које ови факултети, односно студијски програми уписују.²³

Разлози за одабир оваког узорка су вишеструки. Најпре, узорак су чинили студенти прве године јер се ЕЈС тада слуша на већини факултета Универзитета у Крагујевцу, што је случај и са факултетима укљученим у наше истраживање (Факултету Медицинских наука, Природно-математичком факултету, Факултету Техничких наука и Економском факултету). Стога је први критеријум за одабир узорка био да се укључи циљни узорак. Други критеријум је био да студенти слушају Енглески као језик струке, а не општи енглески, односно да имају уџбеник и/или материјале за ЕЈС. Трећи критеријум је био да предметни наставник није аутор или коаутор коришћеног уџбеника. Сходно поменутим критеријумима, пројектовани узорак није укључивао уметничко поље, будући да ови студенти слушају општи енглески. Код медицинског поља, искључена је Медицина јер студенти користе уџбеник чији је аутор предметни наставник, што није био случај са Фармацијом. Иста ситуација је била и са Машинским факултетом, који је иницијално планиран, па је уместо њега одабран Факултет Техничких наука у Чачку, који такође припада Универзитету у Крагујевцу. Дакле, први и други критеријум је био одређен предметом истраживања – Енглеским као језиком струке, трећи чињеницом да су и наставници страног језика оцењивали уџбеник, те смо желели да минимизујемо субјективност приликом евалуације.

Учешће у истраживању је било анонимно и на добровољној бази, и испитаници су дали информисани пристанак да се резултати истраживања могу користити у сврхе научноистраживачког рада.

Најзад, поред студената, у истраживању су учествовали и њихови наставници страног језика, укупно N=5, по један наставник из сваког научног поља осим за ПМ поље, где су учествовала два наставника јер се студенти на укљученим студијским програмима деле у групе, што је уједно и ограничење овог дела истраживања, тј. мали узорак. Испитанице из узорка су добровољно учествовале у истраживању и дале сагласност да се резултати могу користити у сврхе научноистраживачког рада.

4.3.2. Језичка грађа

У погледу квалитативног дела истраживања, путем анализе садржаја анализирана су четири уџбеника из сваког научног поља, са додатним материјалима који се користе на часовима ЕЈС на поменутим факултетима. У овом делу ћемо кратко представити општу организацију и структуру уџбеника, а сам садржај ће бити детаљно представљен у резултатима (в. 5.2. Анализа језичке грађе).

Уџбеник за медицинске науке који се користи на смеру Фармација, „Енглески језик у фармацији“, ²⁴ ауторке Леонтине Керничанин, издавача Графопана, из 2006. године, има 464 стране. Уџбеник није организован по модулима, већ се састоји из четири различите целине. Прву целину чине текстови за обраду, којима се уводи терминологија, те они представљају примарни извор лексике. Друга целина укључује фразалне глаголе, где су најпре дати примери, а затим и вежбања са уведеним

²³ На Факултету Медицинских наука број одобрених места за ИАС Фармације је 84. На Економском факултету је број места за студенте прве године 320, од којих трећина слуша ЕЈС јер имају опцију да бирају и немачки језик, као и руски језик. На Природно-математичком факултету је на студијским програмима из природних наука који слушају ЕЈС било уписаних 60 студената. На Факултету Техничких наука је иницијално уписано 160 студената на студијским програмима који слушају ЕЈС. Како је наше истраживање спроведено у другом семестру, број студената је био знатно мањи од уписаног.

²⁴ Енг. *English Language in Pharmacy Practice*.

фразалним глаголима. Трећу целину чине текстови за превод, и четврту вежбе писања. Последња целина, међутим, представља додатни модул, који се према речима предметног наставника не обрађује на часовима ЕЈС. Сам уџбеник нема лексичке задатке, већ се користе додатни материјали. Поред лексике, додатни материјал подразумева и граматичка вежбања, будући да уџбеник не садржи граматiku, у смислу да се она не уводи засебно, нити постоје граматичка вежбања. Када су у питању вештине, уџбеник садржи текстове којима се углавном уводи лексика, тако да се не вежба вештина читања, и задатке којима се вежба писање, а сами додатни материјали садрже питања за вежбање конверзације. Настава је, дакле, организована комбиновањем уџбеника као полазне тачке и додатних материјала у којима су заступљени они делови језичког система и вештине које уџбеник не садржи. Језички ниво уџбеника није прецизиран, али је по процени ауторке ниво уџбеника Б1 у складу са Заједничким европским референтним оквиром за језике.

Што се тиче уџбеника за економске науке, користи се „Пословни енглески у употреби – Финансије“, ²⁵ аутора Ијана Мекензија, издавач је Кембриџ, ²⁶ а година објављивања 2006. Уџбеник има 138 страна, организованих у 50 модула, са различитим темама из области финансија и економије. Сваки модул је организован тако да се тема уводи кроз текст, са фокусом на лексички, а затим следе лексичка вежбања, или питања за проверу прочитаног текста, као и кратка питања за дискусију, чиме су заступљене и вештина читања и конверзације. Уџбеник, међутим, нема заступљене све четири језичке вештине, будући да нема вежбања из писања и слушања, а језички систем такође није потпуно присутан у уџбенику јер изостаје граматика. Уџбеник на крају има и решења за сва вежбања, као и преглед свих лексичких јединица.

Када је у питању уџбеник за техничке науке, за студијски програм Информационе технологије користи се „Професионални енглески у употреби – ИКТ“, ²⁷ аутора Сантјага Ремаћа Естераса и Елене Марко Фабре, издавач је Кембриџ, издање из 2007. године. Уџбеник је организован у 40 модула, на 117 страна. Овај уџбеник садржи велики број тема из области информационих технологија, и фокусира се на теме из области интернет комуникација, програмирања и уопште језика информационих технологија. Организација уџбеника је готово идентична као код уџбеника за економске науке. Сваки модул је подељен на два дела, први део служи за увођење лексике кроз текстове, а други је намењен вежбању, односно провери разумевања прочитаног текста, у мањој мери и задацима и активностима везаним за лексику уведену кроз текстове у највећој мери, закључно са кратким питањима која служе као полазна тачка за конверзацијске активности. Као и код уџбеника за економске науке, и у овом уџбенику нису заступљене све четири језичке вештине, а фокус је на језичком систему, односно искључиво лексички. Оно што је карактеристично за овај уџбеник је то што има више илустрација од осталих, које служе да се уведе лексика или додатно појасни текст. Уџбеник је намењен полазницима који су на средњем или напредном нивоу енглеског језика (Б2).

За природне науке је ситуација другачија, и уместо уџбеника полазници користе скрипту, те наставници сами прикупљају материјале чији је садржај у погледу тема и лексике усмерен ка природним наукама. Скрипта се састоји из 12 модула, у сваком модулу су заступљени текстови за читање који имају функцију увођења лексике. Сваки час предавања је намењен увођењу лексике, читању, као и вежбању конверзације, док се на часовима вежби искључиво обрађује и утврђује граматика. Материјали који се

²⁵ Енгл. *Professional English in Use – Finance*.

²⁶ Енгл. *Cambridge University Press*.

²⁷ Енгл. *Professional English in use – ICT*.

користе на предавањима су организовани на сличан начин као и за поменуте студијске програме на другим факултетима. Најпре се чита текст кроз који се уводи лексика, текст је праћен активностима за проверу лексике и активностима за конверзацију (углавном дебатама), а недостају вештине слушања и писања, док је вештина читања заступљена у мањој мери јер је само трећина текстова праћена задацима за разумевање прочитаног текста, те сваки текст служи првенствено увођењу лексике. У односу на остале студијске програме граматика је заступљена у великој мери, имајући у виду да се она најпре уводи кроз кратка објашњења и примере, а затим кроз активности и задатке у којима се вежба и утврђује обрађивана граматичка јединица. Оно што је типично, међутим, јесте да је обрађивана граматика на нижем језичком нивоу од језичког нивоа текстова за увођење лексике (у самим материјалима није прецизиран ниво, али је процена ауторке да су текстови на нивоу Б2, док је граматика на Б1 нивоу).

4.4. Инструменти и процедуре

Истраживање је подразумевало две равни: непристрасну евалуацију (тј. анализу ауторке на основу задатих критеријума) и субјективну евалуацију (тј. перцепцију полазника и предметних наставника).

Прву је чинила непристрасна евалуација уџбеника ауторке рада, која није користила укључене уџбенике у својој настави, нити је предметни наставник на укљученим факултетима. Језичка грађа, односно испитивани уџбеници, анализирани су анализом садржаја (в. 5.2. Анализа језичке грађе).

Другу је чинило испитивање перцепције уџбеника, која је мерена скалама из батерије тестова, *Скалама процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС*. Конкретне скале процене из ове батерије, односно *Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике*²⁸ и *Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике*,²⁹ проистекле су пре свега из критеријума за евалуацију уџбеника за језик струке (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала). Скале су паралелне, у смислу садржавања истих исказа, али су процењиване по различитим основама: присутност/истинитост и важност. На пример, на исказу Иб: *Теме су разноврсне* процењивана је истинитост исказа са леве стране (скала процене), док је са десне стране процењивана важност (скала потреба), заокруживањем вредности од 1 до 7 са обе стране. Исти распон је коришћен и за присутност и за важност јер је циљ био упоредити добијене вредности.

Перцепција наставника је поред скале процене и скале за анализу потреба испитана и путем полуструктурисаног интервјуа, због малог броја наставника страног језика како би се стекао детаљнији увид у њихово перципирање уџбеника.³⁰

Такође је коришћена и *Скала ставова према контексту учења енглеског као страног језика (С-КУЛ₂ скала)* (Grubor, 2021), ради испитивања процене контекста учења енглеског језика полазника, с обзиром на то да ставови могу обликовати њихову перцепцију и утицати на процену уџбеника и наставних материјала.³¹

²⁸ В. Прилог 1б: Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике и Прилог 2а: Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике.

²⁹ В. Прилог 2а: Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике и Прилог 2б: Скала потребе за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике.

³⁰ В. Прилог 2б: Питања за полуструктурисани интервју.

³¹ В. Прилог 1г: Скала ставова према контексту учења енглеског као страног језика (С-КУЛ₂ СКАЛА) (Grubor, 2021).

Најзад, ради одређивања језичког нивоа испитаника, коришћен је и стандардизовани међународни тест за утврђивање нивоа знања енглеског језика, будући да смо желели да проверимо да ли је познавање језика повезано са нивоом процене квалитета уџбеника и/или наставног окружења јер нека истраживања показују да трећину варијансе постигнућа у енглеском језику чини, између осталог, и процена контекста учења страног језика (Grubor, 2012).^{32, 33}

Поред наведених инструмената, батерија тестова за полазнике садржи и кратак социодемографски упитник, са циљем утврђивања основних социодемографских података испитаника (њиховог пола, узраста и образовног профила).

У процесу анкетирања полазника, ауторка рада је била и анкетарка, те је објаснила сврху и предмет истраживања, дистрибуирала батерију тестова, давала општа упутства, по потреби приликом попуњавања батерије и додатна, замолила испитанике да провере да ли су одговорили на сва питања пре предавања попуњене батерије. Када је реч о наставницима, ауторка је за батерију за наставнике поновила исти анкетарски поступак као и са полазницима, а затим спровела и полуструктурисани интервју са њима (в. 4.4.3. Наставничка евалуација уџбеника: полуструктурисани интервју).

4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала

Сам процес формирања критеријума је подразумевао синтезу досадашњих истраживања из области ЕЈС и постојећих контролних листа и скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС, затим синтезу литературе из области језика струке, све време се водећи савременим принципима наставе као приоритетом у процесу учења и наставе енглеског језика, као и смерницама које су дали еминентни аутори из области.

У погледу критеријума за евалуацију уџбеника, највећи број аутора је сагласан у томе да критеријуми треба да укључе физичке карактеристике, теме, језички систем и вештине, активности и вежбања, и општи утисак (Byrd, 2001; Daoud, & Celce Murcia, 2001; Litz, 2005; Sheldon, 1988; Skierso, 1991). Како су ове категорије најфреквентније у истраживањима, заступљене су и у нашем истраживању. Формулација назива самих критеријума се различито користи у зависности од аутора, па смо поменуте главне критеријуме означили као: физички изглед уџбеника, тематске целине, језичке вештине, језички систем, активности и задаци (општи утисак). Поред ових критеријума, додали смо и категорију коју смо назвали мотивациони аспект и исходи учења. Ова категорија је додата будући да смо желели да уважимо принципе савременог приступа настави, који се фокусира на полазнике и исходе учења (Grubor, 2020, 2023), као и да испитамо везу између мотивације за учење језика и коришћења уџбеника који се користи у настави.³⁴

Када говоримо о критеријуму који се тиче *физичког изгледа уџбеника*, Канингсворт (Cunningsworth, 1995) заговара идеју да скале процене за евалуацију уџбеника морају да садрже тврдње базиране на критеријумима који се тичу физичког изгледа, попут организационих карактеристика уџбеника, изгледа фонта, распореда слова и сл. У складу са тим, пратећи поткритеријуми подразумевају функционалност илустрација, карактеристике фонта, јасну издвојеност наслова и поднаслова, усклађеност текстова и илустрација и јасно издвојен садржај. Јасно издвојен садржај је поткритеријум који је уведен имајући у виду да је полазницима често олакшавајућа околност када визуелно имају на једном месту све што се обрађује у току наставе,

³² Енг. *Oxford Placement Test*.

³³ <https://www.vhs-aschaffenburg.de/fileadmin/vhs-aschaffenburg/PDF/OxfordTest.pdf>

³⁴ В. Прилог 3: Листа критеријума и поткритеријума за процену уџбеника и наставних материјала.

будући да јасна организација уџбеника утиче на бољу укљученост полазника и уопштено има позитиван ефекат на наставни процес (Cunningsworth, 1995, стр. 29). Циљ је проценити у којој мери су илустрације заступљене, да ли су функционалне, као и да ли је физички аспект уџбеника задовољавајући, у смислу распореда слова, боја, издвојености битних делова и садржаја и сл.

С обзиром на то да су теме битан аспект наставе ЕЈС јер професионално усмерење полазника обликује курс, следећи критеријум је подразумевао теме у уџбенику. *Тематске целине* укључују следеће поткритеријуме: разноврсност тема, њихову интересантност, корисност и адекватност, савременост, њихову усклађеност са личним потребама полазника, заступљеност тема из струке, као и елементе стереотипа и дискриминације. Разноврсност тема је важан поткритеријум јер утиче на то колико ће полазници бити заинтересовани и укључени у наставни процес, а тиме и на динамичност часа (Richards, 2015, стр. 595). Када су у питању поткритеријуми попут интересантности тема, корисности и усклађености са личним потребама полазника, Канингсворт (Cunningsworth, 1995, стр. 9) наглашава да се личне преференције полазника морају узети у обзир приликом одабира уџбеника, па су стога и ти поткритеријуми неизоставни део и наше Листе критеријума. Будући да су ови аспекти очигледно субјективне природе (нпр. интересантност, корисност), јавља се проблем њиховог објективног мерења. Међутим, пошто су поменуте категорије важне за перцепцију студената, оне су остале саставни део Листе, а проблем објективног мерења је делом превазиђен израдом референтног оквира мерења за све поткатегорије. Заступљеност тема из струке је поткритеријум који указује на однос језика струке и ОЕЈ, као и важност тог односа за полазнике. Када су у питању елементи стереотипа и дискриминације, уџбеници треба да буду неутрални и недискриминишући, и теме не смеју да садрже стереотипне елементе (Amerian, & Tajabadi, 2021, стр. 638).

Највећи број скала процене које су претходно анализирале и коришћене као полазна тачка за развијање критеријума у нашем истраживању укључивао је *језички систем и језичке вештине* (Cunningsworth, 1995; Harmer, 2007b; Litz, 2005; Williams, 1983), што је случај и са нашом Листом.

Када је реч о вештинама, свака од вештина има исте поткритеријуме. Тако је конкретно вештина читања укључивала заступљеност текстова, затим заступљеност текстова из области језика струке у односу на укупан број текстова, као и текстова којима се унапређује вештина читања, затим језички ниво текстова, разноврсност типова задатака који прате текстове, интересантност текстова, аутентичност текстова, као и јасност инструкција. Заступљеност је заједнички поткритеријум који је присутан у највећем броју скала процене (Cunningsworth, 1995; Litz, 2005), те је уврштен и у нашу Листу. Када је у питању језички ниво, аутори се слажу да је битно ускладити језички ниво материјала са нивоом знања језика полазника (Harmer, 2007a; Richards, 2001; Tomlinson, 2001). Разноврсност типова задатака је такође битна за полазнике, будући да утиче на њихову мотивацију и на усвајање језика (Willis, & Willis, 2007). Аутентичност текстова и уопште садржаја за ЕЈС је аспект од значаја јер повећава ефикасност и релевантност материјала (Gilmore, 2007, стр. 101–105), стога је део и наше Листе критеријума. Када је у питању јасност инструкција, поједини аутори сматрају да су оне од круцијалног значаја за уџбеник (Cunningsworth, 1995; Harmer, 2007a), будући да јасне и концизне инструкције утичу на то да ли ће се задаци и активности реализовати на задовољавајући начин. Слично томе, критеријуми који се тичу вештине слушања садрже исте поткритеријуме: присутност (заступљеност), језички ниво, разноврсност, интересантност, аутентичност и јасност инструкција. Ситуација је иста и са вештином писања, уз додатак категорије која се односи на обезбеђивање смисленог контекста за активности писања. Када је у питању конверзација, узели смо у обзир њене

специфичности, па су укључене категорије поред поменутих подразумевале контекст конверзацијских активности у складу са комуникативним приступом учењу језика (в. Richards, & Rodgers, 2001) и заступљеност интерактивних конверзацијских активности у складу са принципима савременог приступа настави (в. Grubor, 2023).

Лексика и граматика садрже категорије које се такође тичу заступљености, корисности, разноврсности, интересантности и јасности инструкција, затим увођења садржаја у смисленом контексту и понављања лексичких, односно граматичких јединица кроз читав уџбеник. Специфичности лексике и граматике су утицале на то да критеријум који се тиче лексике има поткритеријум који подразумева јасно издвојену продуктивну лексику из области струке и постојање глосара са списком важних обрађиваних речи.³⁵ Када је у питању јасна издвојеност нових речи, односно кључне лексике, Хармер (Harmer, 2007b, стр. 234) сматра да је она значајна јер јасна издвојеност лексике помаже полазницима да је лакше идентификују и запамте, што оправдава укљученост овог поткритеријума у нашу Листу. Исто тако, критеријум који се тиче граматике је поред поменутих поткритеријума имао и онај који се односи на постојање граматичког прегледа, односно прегледа обрађиваних граматичких јединица. Што се тиче глосара и граматичког прегледа, еминентни стручњаци из области усвајања језика наглашавају да јасно издвојени граматички садржаји или јасно издвојен глосар могу допринети да полазници боље упамте садржаје дате у њима (Larsen-Freeman, & Anderson, 2011; Richards, & Rodgers, 2014).

Једна од категорија која је детектована у великом броју скала процене је категорија *активности и задаци* (Agullo, & Bueno-Alastuey, 2017; Ahmad et al., 2019; Amiri, & Rezvani, 2021; Baktash, & Talebinejad, 2015; Daoud, & Celce Murcia 2001; Litz, 2005). Имајући у виду да су активности којима се уводе нови садржаји или задаци кроз које се вежбају језичке вештине од изузетног значаја за EJC, постојање конкретних кључних поткритеријума је такође неизмерно важно. Како је интерактивност аспект који је важан део савременог приступа настави (Grubor, 2023), сматрамо га важним и за контекст EJC, те је интерактивна природа задатака укључена као поткритеријум. Прецизније, интерактивна природа задатака подразумева да су они осмишљени на такав начин да подстичу директну укљученост што већег броја полазника, односно да је заступљен групни рад и рад у пару (Nunan, 1998; Taqi, & Al-Nouh, 2014). Такође, аутентичност материјала је важна одлика наставних материјала за EJC (Brown, & Hood, 2018; Hutchinson, & Waters, 1987) и подразумева изворност материјала, односно да се материјали користе у свом неизмењеном облику, и да нису прилагођени полазницима, упрошћени, скраћени и сл. У складу с тим, аутентичност материјала је један од критеријума уврштених у Листу. Поред наведеног, и реалистичност задатака је препорука која се тиче материјала за EJC (Sheldon, 1988, цитирано у: Bogdanović, 2017, стр. 46), па је и она укључена у Листу критеријума. Укључили смо и поткритеријум комуникацијски потенцијал како бисмо испитали да ли активности и задаци подстичу на комуникацију реалистичну за будућу професију, будући да аутори из области истичу значај подстицања на комуникацију која је у вези са будућом професијом полазника и сами критеријуми за евалуацију уџбеника треба да узму у обзир у којој мери уџбеник поседује ову карактеристику (Hutchinson, & Waters, 1987).³⁶ Имајући у виду да поједини уџбеници за EJC садрже само текстове праћене лексичким задацима (нпр. у нашем случају, „Кембрицова серија: професионални енглески у употреби“)³⁷, или не садрже

³⁵ *Продуктивна лексика* подразумева кључне речи и фразе за које се очекује да се на датом језичком нивоу користе активно, а не само на нивоу препознавања (Richards, 2001, стр. 8).

³⁶ За дефиницију комуникацијског потенцијала, в. фусноту 16.

³⁷ Енг. *Professional English in Use Series, Cambridge University Press*.

све језичке вештине (нпр. „Пословни енглески у употреби – Финансије“), важно је уврстити и поткритеријум који се тиче равномерне заступљености језичког система и вештина. Конкретно, додат је поткритеријум равномерне заступљености свих језичких вештина, као и поткритеријум равномерне заступљености задатака из области језичких вештина у односу на језички систем, што је приоритет савремене наставе. Присутност језичке варијабилности је још један поткритеријум који се не среће често у литератури, али смо га уврстили у Листу јер сматрамо да је важно да полазници буду изложени различитим варијететима енглеског језика како би могли да комуницирају са великим бројем говорника енглеског језика из свог професионалног окружења. Како је ЕЈС усмерен на полазнике и њихове потребе, Листа критеријума садржи и поткритеријум који се односи на присуство задатака у односу на њихове личне потребе, будући да је за ЕЈС од посебне важности да материјали који се користе на настави буду што усклађенији како са објективним потребама полазника (везаним за њихово професионално усмерење), тако и са субјективним потребама (нпр. израженија потреба за вежбањем појединих елемената језичког система или вештина) (Munby, 1978, цитирано у: Koltai, 2018, стр. 38).

Последњи критеријум у Листи критеријума је *мотивација и исходи учења*, који се односи на оне аспекте учења језика који се тичу мотивације као битног фактора у процесу учења језика (Dörnyei, 2005; Gardner, 2010; Krashen, 1982; Ushioda, 2013), као и савремених тенденција у настави језика оријентисаних на исходе учења (нпр. Grubor, 2023; Harden, 2007). Поткритеријуми у оквиру овог критеријума се односе на целокупан уџбеник и подразумевају мотивисаност за коришћење језика и даље учење језика, као и корисност целокупног уџбеника за струку, где је примарни циљ испитати да ли је уџбеник осмишљен тако да омогућава полазницима да у реалном животном сценарију, у пословном окружењу, могу да употребе знања и вештине стечене употребом уџбеника (Basturkmen, 2010; Dudley-Evans, & St John, 1998; Fitria, 2020; Paltridge, 2012; Swales, 1990a). Имајући на уму да су полазници који уче ЕЈС често старији од полазника који уче ОЕЈ, битно је и да ли уџбеник пружа могућност самосталног учења и самоевалуације, као и усмереност на компетенције које су потребне за њихову струку, што су такође поткритеријуми које смо укључили у Листу. Иако су развој језичких вештина и језичког система део индивидуалних, већ поменутих критеријума, важно је проценити колико уџбеник доприноси развоју језичког система и вештина када се посматра у целиности. Остали поткритеријуми који потпадају под критеријум мотивације и исхода учења су савремени приступ настави, односно чињеница да ли је уџбеник осмишљен тако да примењује принципе савременог приступа настави језика (интерактивне активности, фокусираност на полазнике и на исходе учења и сл.), као и да ли има потенцијал за остваривање задатих циљева (тј. да ли омогућава остваривање циљева задатих на почетку уџбеника или на почетку сваке лекције). Овај поткритеријум није присутан у литератури, али смо га укључили јер је полазницима важно да на крају курса процене да ли је уџбеник допринео остварењу циљева учења.

Да закључимо, Листа приказаних критеријума је продукт синтезе критеријума који су присутни у литератури и већ постојећим скалама и контролним листама, теоријских поставки за ЕЈС, као и детаљнијег увида у поједине аспекте уџбеника и наставе ЕЈС кроз неформалне разговоре са предметним наставницима. Иако листа обухвата највећи број критеријума који се издвајају као кључни за ЕЈС (Cunningsworth, 1995; Tok, 2010), она има и одређена ограничења. Поједини поткритеријуми, попут корисности и интересантности са научног аспекта немају објективну меру мерења јер се тичу субјективности процене.

4.4.1.1. Провера критеријума за процену уџбеника и наставних материјала

Са циљем провере поузданости критеријума које смо издвојили као важне за евалуацију уџбеника, а на основу којих смо даље спровели евалуацију језичке грађе и креирали скале процене, проверили смо њихову конзистентност. Поузданост листе критеријума је утврђена ангажовањем екстерне евалуаторке, која има искуства у подучавању ЕЈС и бави се аутентичним материјалима у настави енглеског језика. Обе евалуаторке, интерна и екстерна, по истим критеријумима су процењивале карактеристике одабраног уџбеника, на трећини језичке грађе (нпр. за уџбеник који садржи дванаест модула, евалуаторке су анализирале четири одабрана модула). Модули који су били предмет анализе одабрани су насумичним путем, из сваког дела уџбеника по један (један модул са почетка уџбеника, један са краја и два из средине).

У овом делу истраживања смо формирали базу података у коју смо унели вредности које су обе евалуаторке доделиле сваком од испитиваних критеријума и њихових поткритеријума. Будући да је реч о формирању критеријума који су послужили као основа за даље фазе истраживања, добијене резултате ћемо представити у овом поглављу које се тиче методологије истраживања. Пошто Листа критеријума подразумева различите видове евалуације, груписаћемо добијене податке према типу варијабли ради лакшег праћења резултата.³⁸

Пре свега, Листа укључује номиналне, дискретне варијабле (да/не). Иако се Коенова капа (κ) типично користи за израчунавање дискретних варијабли, она није могла бити израчуната јер је број уџбеника био четири, те је у случајевима када је једна евалуаторка, нпр. код издвојености наслова и поднаслова за сваки уџбеник оценила са „да“, статистички програм је вредности те евалуаторке третирао као константу. Такође, када је поклапање веома високог степена, поменути анализа узима у обзир могућност случајног подударења, па би у ситуацијама када је поклапање веома високо, имајући у виду да је само четири јунита анализирано, резултат из поменуте анализе постаје драстично умањен. Из тог разлога, израчунавали смо т-тест упарених узорака као код континуираних варијабли. На овом месту напомињемо да нема вредности у датој табели у случајевима када је поклапање у одговорима било 100%, где су у одређеним случајевима бројања вредности биле 0, јер тест разлике није могао бити израчунат. У том смислу можемо говорити о провери поузданости датих критеријума, али не и њиховој валидацији.

Према резултатима, код номиналних, дискретних варијабли није установљена статистички значајна разлика између вредности интерне и екстерне евалуације, што говори у прилог идеји да су вредности евалуације доста усаглашене (в. Табелу 1). Ограничење које се тиче дискретних варијабли је чињеница да су варијабле такве природе да је неизоставно да се вредности апсолутно поклапају (мала је вероватноћа да одговори буду различити код постојања глосара, садржаја, граматичког прегледа и сл.).

Критеријум/поткритеријум	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
ФИ: карактеристике фонта	3	1,000	0,391	0,500
ФИ: јасна издвојеност наслова и поднаслова ⁺	/	/	/	/
ФИ: усклађеност текстова и илустрација ⁺	/	/	/	/
ФИ: јасно издвојен садржај ⁺	/	/	/	/
Л: увођење лексике у смисленом контексту ⁺	/	/	/	/
Л: јасно издвојена лексика ⁺	/	/	/	/

³⁸ Из приказаних резултата изузети су следећи поткритеријуми из очигледних разлога: препорука уџбеника потенцијалним корисницима, присуство задатака у односу на личне потребе студената и потенцијал остваривања задатих циљева.

Л: понављање лексичких јединица кроз уџбеник	3	1,000	0,391	0,500
Л: издвојен глосар	3	0,000	1,000	0,816
Г: увођење граматике у смисленом контексту ⁺	/	/	/	/
Г: ефикасно увођење граматике ⁺	/	/	/	/
Г: понављање граматичких јединица ⁺	/	/	/	/
Г: постојање граматичког прегледа ⁺	/	/	/	/
АЗ: равномерна заступљеност језичких вештина ⁺	/	/	/	/
АЗ: равномерна заступљеност јез. сис. и вештина ⁺	/	/	/	/

ФИ: физички изглед; ТЦ: тематске целине; Л: лексика; Г: граматика; АЗ: активности и задаци; ⁺100% поклапање у одговорима

Табела 1 Степен слагања интерне и екстерне евалуације: дискретне варијабле (номиналне: да/не)³⁹

Код објективно мерљивих варијабли (в. Табелу 2), где су вредности у највећем броју случајева бројане и упоређиване у односу на спољну меру, ситуација је иста: није утврђена статистички значајна разлика између додељених вредности две евалуаторке, што је такође знак да се вредности доста подударају.

Критеријум/поткритеријум	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
ФИ: функционалност илустрација	3	1,000	0,391	0,500
ТЦ: разноврсност	3	-1,000	0,391	0,500
ТЦ: родни стереотипи ⁺	/	/	/	/
ТЦ: етнички стереотипи ⁺	/	/	/	/
ВЧ: заступљеност текстова из струке ⁺	/	/	/	/
ВЧ: језички ниво ⁺	/	/	/	/
ВЧ: разноврсност типова задатака	3	-0,965	0,406	3,109
ВЧ: аутентичност текстова	3	1,698	0,188	2,062
ВЧ: заступљеност задатака за развијање вештине читања	/	/	/	/
ВЧ: јасност инструкција	3	-0,995	0,393	8,042
ВС: заступљеност језика струке ⁺	/	/	/	/
ВС: језички ниво ⁺	/	/	/	/
ВС: заступљеност задатака за развијање ВС ⁺	/	/	/	/
ВС: разноврсност типова задатака	3	1,000	0,391	0,500
ВС: аутентичност аудио записа ⁺	/	/	/	/
ВС: јасност инструкција ⁺	/	/	/	/
К: заступљеност језика струке у конверзацијским активностима	3	-1,000	0,391	0,500
К: језички ниво	3	-1,732	0,182	0,577
К: разноврсност типова активности	3	-1,567	0,215	0,957
К: заступљеност задатака за развијање конверзације	3	-1,000	0,391	1,000
К: директна повезаност са обрађиваним садржајима	3	-1,000	0,391	0,500
К: заступљеност интерактивних активности	3	-1,000	0,391	0,500
К: јасност инструкција	3	-1,095	0,353	1,826
ВП: језички ниво ⁺	/	/	/	/
ВП: разноврсност типова задатака	3	-1,567	0,215	0,957
ВП: заступљеност задатака за развијање вештине писања	3	1,000	0,391	0,500
ВП: заступљеност језика струке у задацима писања	3	1,000	0,391	0,500
ВП: директна повезаност са обрађиваним садржајима ⁺	/	/	/	/
ВП: јасност инструкција	3	1,000	0,391	0,500
Л: заступљеност ЈС у лексичким задацима	3	0,755	0,495	1,291
Л: језички ниво	3	1,000	0,391	0,500
Л: разноврсност типова лексичких задатака	3	0,397	0,718	2,517

³⁹ За начин операционализације поткритеријума који се тичу равномерне заступљености језичког система и језичких вештина, в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала.

Л: директна повезаност са обрађиваним садржајима	3	0,000	1,000	0,816
Л: јасност инструкција	3	-1,000	0,391	0,500
Г: језички ниво	3	-1,732	0,182	0,577
Г: разноврсност типова задатака	3	1,000	0,391	0,500
Г: заступљеност граматичких задатака	3	3,000	0,058	0,500
Г: јасност инструкција	3	1,000	0,391	0,500
АЗ: постојање интерактивних активности ⁺	/	/	/	/
АЗ: комуникацијски потенцијал	3	1,732	0,182	1,155
АЗ: разноврсност типова задатака	3	3,000	0,058	0,500
АЗ: присутност различитих варијетета енглеског језика	3	1,000	0,391	0,500
МИ: самоевалуација ⁺	/	/	/	/

ФИ: физички изглед; ТЦ: тематске целине; ВЧ: вештина читања; ВС: вештина слушања; К: конверзација; ВП: вештина писања; Л: лексика; Г: граматика; АЗ: активности и задаци; МИ: мотивација и исходи учења ⁺100% поклапање у одговорима

Табела 2 Степен слагања интерне и екстерне евалуације: мерљиве континуиране варијабле (ординалне и интервалуарне)

Најзад, код субјективних поткритеријума који су у највећем броју исказа били скаларно изражени (в. Табелу 3), статистички значајна разлика је установљена само код И77, који се тиче потенцијала уџбеника да омогући реализацију постигнутих циљева. Разлог томе може бити чињеница да ниједан уџбеник није имао издвојене циљеве на почетку јунита, те је увидом у опис утврђено да је екстерна евалуаторка доделила најнижу вредност, а интерна радила анализу садржаја, те је процењивала на основу претпостављених циљева потенцијал њихове реализације. Из тог разлога, дескриптор овог поткритеријума је допуњен како не би у будућим истраживањима проузроковао забуну, тако да сада гласи: „уџбеник је тако осмишљен да омогућава остваривање циљева задатих на почетку уџбеника/сваке лекције *(када је то применљиво)* или *циљева који проистичу према садржају јунита*, имајући у виду типичног/просечног полазника из конкретне области“.

Критеријум/поткритеријум	df	t	p	d
ТЦ: интересантност	3	-1,192	0,319	1,258
ТЦ: корисност	3	-2,449	0,920	0,816
ТЦ: савременост (дискурс)	3	0,000	1,000	1,155
ТЦ: усклађеност са личним потребама	3	-1,464	0,239	1,708
ВЧ: интересантност текстова ⁺	/	/	/	/
ВС: интересантност аудио записа ⁺	/	/	/	/
К: интересантност конверзацијских активности	3	-1,095	0,353	1,826
ВП: интересантност задатака писања ⁺	/	/	/	/
Л: интересантност лексичких задатака	3	-0,225	0,836	2,217
Л: корисност лексичких задатака	3	0,522	0,638	0,957
Г: интересантност	3	-3,000	0,058	0,500
Г: корисност граматичких задатака	/	/	/	/
МИ: мотивација за коришћење језика	3	0,333	0,761	1,500
МИ: мотивација за даље учење	3	-1,225	0,308	1,137
МИ: корисност за струку	3	0,243	0,824	2,062
МИ: самосталност у раду	3	-0,264	0,809	1,893
МИ: омогућава развој језичких вештина	3	0,000	1,000	0,816
МИ: омогућава унапређење језичког система	3	-1,732	0,182	0,577
МИ: омогућава остваривања циљева	3	5,422	1,291	0,012*
МИ: савремени приступ настави	3	-3,000	0,058	1,000
МИ: усмереност на компетенције	3	1,095	0,353	1,826

ФИ: физички изглед; ТЦ: тематске целине; ВЧ: вештина читања; ВС: вештина слушања; К: конверзација; ВП: вештина писања; Л: лексика; Г: граматика; МИ: мотивација и исходи учења; ⁺100% поклапање у одговорима

Табела 3 Степен слагања интерне и екстерне евалуације: субјективне континуиране варијабле (интервалуарне)

Како т-тест упарених узорака није показао статистички значајне разлике између интерне и екстерне евалуације (осим код И77), можемо сматрати да су критеријуми доста поуздани. Ограничење је свакако чињеница да је по природи садржаја уџбеника за енглески језик трећина његовог садржаја недовољна за доношење апсолутних закључака о степену поузданости критеријума, а немогућност израчунавања Коенове капе (без и са оптерећењем) нас наводе на ограду да у овом случају можемо говорити само о поузданости датих критеријума, али не и њиховој валидацији, што оставља простор за нека наредна истраживања где ће опсег одговора бити по самој природи ствари доста већи, а самим тим и варијабилан.

4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала

Ток анализе је подразумевао идентификацију критеријума и њихову заступљеност у уџбеницима. Надређене категорије су биле физички изглед и дизајн уџбеника, тематске целине, језичке вештине и језички систем, активности и задаци, мотивација и исходи учења. За сваку наведену категорију су постојале и поткатегије (в. испод), на основу којих је сваки уџбеник анализиран, а анализи је претходила операционализација критеријума, како би сваки критеријум и поткритеријум био процењен на што објективнији начин.

Ради подсећања, за категорију физичког изгледа и дизајна су анализиране следеће поткатегије: функционалност илустрација, карактеристике фонта, јасна издвојеност наслова и поднаслова, усклађеност текстова и илустрација, јасно издвојен садржај, а када су у питању тематске целине, анализирана је разноврсност, интересантност, савременост, корисност и адекватност тема, заступљеност елемената стереотипа и дискриминације, заступљеност тема из струке, њихова усклађеност са личним потребама полазника. Што се тиче језичких вештина, код највећег броја вештина (читања, слушања, писања) фокус је био на заступљености (текстова/записа уопште), затим су бројани садржаји из струке, ради утврђивања њихове пропорцијалне заступљености, процењиван језички ниво (текстова, записа), интересантност и аутентичност, разноврсност, заступљеност и јасност инструкција за задатке који прате текстове, ради утврђивања њихове пропорцијалне заступљености. Када је реч о конверзацији, поред поменутих аспеката додат је и контекст (тј. повезаност конверзацијских активности са обрађиваним садржајима) и интерактивност (заступљеност задатака за вежбање конверзације, којима се у инструкцијама прецизира интерактивна природа задатака, односно рад у пару или групни рад). Код језичког система су одређиване одлике уџбеника везане за лексику и граматику. Као и код вештина, код лексике и граматике су анализирани: језички ниво лексичких и граматичких задатака (у складу са дескрипторима Заједничког европског референтног оквира за језике), начин увођења лексичких и граматичких јединица (да ли се уводе кроз смислени контекст или изоловано), уз горепоменуте критеријуме (јасност инструкција, интересантност, корисност, заступљеност и сл.). Код граматике је спроведена додатна анализа заступљености граматичког прегледа на крају уџбеника или лекције, и понављање граматичких јединица кроз читав уџбеник (као и код лексике, где је такође било битно утврдити да ли се лексичке јединице понављају кроз читав уџбеник или се појављују само у једној лекцији). Језички ниво је одређиван у складу са Заједничким европским референтним оквиром за језике (А1–Ц2), укључујући

и међунивоое (нпр. Б2–Ц1) ради могућности поређења са вредностима на скали процене (в. 5.3.4. Перципирана оцена уџбеника: упоредна анализа процене полазника, наставника и евалуатора). Када је реч о активностима и задацима (општем утиску), ова категорија се односила на читав уџбеник. Анализирана је конкретно интерактивна природа задатака, комуникацијски потенцијал, равномерна заступљеност језичких вештина, однос језичког система и вештина, присутност језичке варијабилности (присутност различитих варијетета енглеског језика) и разноврсност. Најзад, анализирани су мотивација и исходи учења, као битне одлике уџбеника. Фокус је био на мотивисаности за коришћење језика и за даље учење језика (да ли је уџбеник осмишљен тако да мотивише полазнике да употребљавају језик и да наставе да уче језик), корисности уџбеника за струку (да ли омогућава полазницима да у реалном животном сценарију у пословном окружењу могу да употребе стечено знање и вештине), затим самосталности у раду (да ли омогућава самосталан рад), развоју језичких вештина и система (да ли их уџбеник подстиче), могућности самоевалуације (да ли садржи неки вид самоевалуације стеченог знања) и потенцијалу остваривања задатих циљева (задатих на почетку уџбеника или лекције). Од великог значаја је било анализирати аспект који се тиче савременог наставног приступа (да ли уџбеник примењује практичне аспекте савременог приступа настави, као што је усмереност на компетенције потребне за будућу струку).

Како су поједини поткритеријуми били објективни, поједини релативно објективни, понеки субјективни, а неки скаларно немерљиви, покушали смо да понудимо што објективнију меру за сваки од поткритеријума. Осим у случају групе коју чине дискретне (да/не) варијабле (в. Табелу 4), увели смо систем подеока за све бројно мерљиве варијабле (објективне, релативно објективне и субјективне). Како је скала процене коришћена у истраживању седмостепена, ради поређења оцена независне евалуације са вредностима на скали коју су додељивали полазници и студенти, израђивали смо распон вредности од 7 подеока.

Прву групу критеријума чине критеријуми који спадају у дискретне варијабле, изражене кроз две вредности (да/не, односно присутно/није присутно), без прецизнијег одређивања степена присутности. С обзиром на то да нису могли бити операционализовани у сврху поређења са оценама полазника и наставника (1–7), ови поткритеријуми, стога, нису ушли у укупан скор на одговарајућим категоријама (в. 5.3.4. Перципирана оцена уџбеника: упоредна анализа процене полазника, наставника и евалуатора).

Критеријум/поткритеријум	(Операционализација)
ФИ: јасна издвојеност наслова/поднаслова	да/не
ФИ: усклађеност текстова и илустрација	да/не
ФИ: јасно издвојен садржај	да/не
Л: јасно издвојена продуктивна лексика из области језика струке	да/не
Л: постојање глосара	да/не
Г: постојање граматичког прегледа	да/не
АЗ: присуство задатака у односу на личне потребе студената	да/не
МИ: препорука потенцијалним корисницима и потенцијал поновне употребе	да/не

ФИ: физички изглед; Л: лексика; Г: граматика; АЗ: активности и задаци; МИ: мотивација и исходи учења

Табела 4 Критеријуми чије су категорије немерљиве скалом

Другу групу критеријума чинили су они елементи уџбеника који су се могли бројчано одредити. Тако на пример, код аутентичности текстова, најпре смо избројали укупан број текстова, добијени број поделили са 7, чиме смо добили вредност која одговара једном од седам подеока. Затим смо бројали колико има аутентичних текстова

и тај број сврставали под одговарајући подеок коме припада добијени број. Овај систем је коришћен за све критеријуме који су имали објективну меру (в. Табелу 5).

Критеријум/поткритеријум	Операционализација
ФИ: функционалност илустрација	број функционалних илустрација у уџбенику у односу на укупан број илустрација у уџбенику (7 подеока)
ТЦ: разноврсност тема	број различитих тема у односу на укупан број тема у уџбенику (7 подеока)
ТЦ: заступљеност елемената стереотипа и дискриминације	број дискурзних јединица у којима је присутан неки елемент стереотипа или дискриминације у односу на укупан број усменог и писаног дискурса (7 подеока) *будући да је за елементе стереотипа и дискриминације нулта толеранција, подеок са најнижом вредношћу представља највишу оцену
ТЦ, ВЧ, ВС, К, ВП, Л: заступљеност језика струке	број тема, текстова, аудио записа, конверзацијских активности, активности писања, лексичких задатака из струке у односу на укупан број тема, текстова, аудио записа, конверзацијских активности, активности писања, лексичких задатака у уџбенику (7 подеока)
ВЧ, ВС, К, ВП, Л, Г: јасност инструкција	број јасних инструкција у задацима читања, слушања, писања, конверзацијским активностима, лексичким и граматичким задацима у односу на укупан број инструкција уџбенику (7 подеока)
ВЧ, ВС: аутентичност	број аутентичних текстова, аудио записа у односу на укупан број текстова, аудио записа у уџбенику (7 подеока)
ВЧ, ВС, К, ВП: заступљеност задатака којима се унапређују вештине	број задатака који унапређује вештину читања, слушања, писања и конверзације у односу на укупан број задатака читања, слушања, писања и конверзације у уџбенику (7 подеока)
К: заступљеност интерактивних конверзацијских активности	број интерактивних конверзацијских активности у односу на укупан број конверзацијских активности у уџбенику (7 подеока)
К, ВП, Л: смислени контекст	број конверзацијских активности, активности писања, лексичких задатака у односу на укупан број конверзацијских активности, активности писања, лексичких задатака у уџбенику (7 подеока)
Л, Г: смислени контекст увођења лексичких и граматичких јединица	број лексичких, граматичких јединица датих у смисленом контексту у односу на укупан број лексичких јединица у уџбенику (7 подеока) *с обзиром на то да се лексика типично уводи кроз дискурсе (писани или говорни), бројани су примери увођења лексичких јединица који су уско везани за поменуте обрађиване садржаје
Г: ефикасно увођење граматике	број примера где се ефикасно уводи граматика (кроз кратка објашњења и јасне примере) у односу на укупан број примера увођења граматике (7 подеока)
АЗ: интерактивна природа задатака	број интерактивних задатака у односу на укупан број задатака у уџбенику (7 подеока)
АЗ: комуникацијски потенцијал задатака	број задатака са комуникацијским потенцијалом у односу на укупан број задатака у уџбенику (7 подеока)

ФИ: физички изглед; ТЦ: тематске целине; ВЧ: вештина читања; ВС: вештина слушања; К: конверзација; ВП: вештина писања; Л: лексика; Г: граматика; АЗ: активности и задаци; МИ: мотивација и исходи учења

Табела 5 Објективно мерљиви критеријуми

Трећу групу критеријума су чинили они критеријуми за које није постојала објективна мера, већ је као референтни оквир коришћен спољни критеријум (нпр. критеријуми који се односе на разноврсност типова задатака, мотивацију, где је као спољни критеријум коришћена литература из области, односно уџбеници из научног поља).

Када је реч о уџбеницима, коришћени су уџбеници из области еминентних издавача (Кембриџ, Оксфорд, Лонгман и Пирсон). У односу на заступљеност појединих критеријума у овим уџбеницима, одређиван је референтни оквир на основу кога су израчунати подеоци и додељивана одговарајућа оцена. Уколико смо, на пример, желели да оценимо заступљеност граматичких задатака у оквиру једне лекције или јунита,

бројали смо колико у просеку има граматичких задатака у једној лекцији у два референтна уџбеника, просечан број задатака поделили са 7 и добили вредност подеока, и самим тим и број задатака (в. Табелу 6). Што се тиче конкретних уџбеника, за ДХ поље су као референтни оквир коришћени уџбеници „Лидер на тржишту“ и „Пословни водич“, ⁴⁰ за М поље „Кембриџов енглески за медицинске сестре и техничаре“ и „Оксфорд професионални енглески: медицина 1“, за Т поље „Оксфорд енглески за информационе технологије“ и Пирсонов „Енглески за информационе технологије“, за ПМ поље „Кембриџов енглески за научнике“ и Пирсонов „Енглески у науци“. ⁴¹

Када је реч о литератури, консултовани су радови из области и аутори који су се бавили тематиком релевантном за одређени референтни оквир. Надређене категорије су креиране где год је то имало смисла. Тако смо, на пример, код одређивања типова задатака користили типизацију предложену од више различитих аутора, а затим адаптирали категорисањем (нпр. код задатака читања груписали смо поједине активности које се често у литератури налазе засебно, па је тако вишеструки избор подразумевао све типове задатака где је понуђено више опција, било да се ради о заокруживању, допуњавању и сл.). Исто је урађено и за остале типове задатака, попут задатака слушања, лексичких задатака и сл.

Што се тиче савремености тема, иако је то начелно субјективна категорија, у нашем случају је мерена на начин који је подразумевао спољни оквир (савременост су одређивали научници и стручњаци из области), па је то и разлог зашто је савременост тема критеријум који је имао спољни оквир мерења.

Критеријум/поткритеријум	Операционализација
ФИ: карактеристике фонта	број различитих карактеристика фонта у уџбеницима из области у односу на укупан број у анализираном уџбенику (7 подеока)
ТЦ: савременост тема	средња вредност стручњака из области *сваку тему су процењивала по 4 евалуатора-научника (наставника на матичним факултетима) и 2 евалуатора-практичара (стручњака из области)
ВЧ, ВС, К, ВП, Л, Г: језички ниво	1: А1, 2: А2, 3: Б1, 4: Б2, 5: Б2-Ц1, 6: Ц1, 7: Ц2
ВЧ: разноврсност типова задатака читања	број различитих типова задатака читања у односу на референтни оквир – 9 типова (Brown, 2004) (7 подеока) *типови: 1) попуњавање празнина, 2) вишеструки избор, 3) спајање, 4) исправљање грешака, 5) одговарање на кратка питања, 6) одређивање редоследа реченица, 7) сумирање, 8) тачно-нетачно, 9) активности трансфера информација (попуњавање графика, мапа и сл.) ⁴²
ВС: разноврсност типова задатака слушања	број различитих типова задатака слушања у односу на референтни оквир – 10 типова (Rost, 2011) (7 подеока) *типови: 1) попуњавање празнина, 2) вишеструки избор, 3) спајање, 4) исправљање грешака, 5) одговарање на кратка питања, 6) одређивање редоследа реченица, 7) сумирање, 8) тачно-нетачно, 9) активности трансфера информација (попуњавање графика, мапа и сл.), 10) праћење упутстава ⁴³
К: разноврсност типова конверзацијских активности	број различитих типова конверзацијских задатака у односу на референтни оквир – 9 (адаптирано према: Thornbury, 2005) (7 подеока) *типови: 1) дијалог (играње улога, интервју и сл.), 2) описивање слика, 3) дебате, 4) презентације, 5) причање прича, 6) анкете, 7) одговори на питања (давање мишљења, кратка питања), 8) игре, 9) активности решавања проблема
ВП: разноврсност типова задатака писања	број различитих типова задатака писања у односу на референтни оквир – 5 (адаптирано према: Harmer, 2004) (7 подеока)

⁴⁰ Енг. *Market Leader, Business Benchmark*.

⁴¹ Енг. *Cambridge English for Nursing, Oxford English for Careers: Medicine 1, Oxford English for Information Technology, English for Information Technology (Pearson), Cambridge English for Scientists, English for Science*.

⁴² Енг. 1) *cloze test, fill-in-the-blanks*; 2) *multiple choice, circle or choose the correct answer*; 3) *matching*; 6) *sequencing*; 9) *information transfer*.

⁴³ Енг. 10) *listen and do, listen and draw*.

	*типови: 1) пословна кореспонденција (писање мејлова, извештаја, пословних обавештења, инструкција и сл.), 2) креативно писање (писање дневника, писање есеја, песама, разгледница и сл.), 3) допуњавање започетих реченица, 4) белешке, 5) сумирање
Л: разноврсност типова лексичких задатака	број различитих задатака у односу на референтни оквир – 13 (Thornbury, 2002) (7 подеока) *типови: 1) спајање, 2) попуњавање празнина, 3) вишеструки избор, 4) категоризација речи, 5) трансформација речи, 6) идентификација, 7) избацити уљеза, 8) мапирање (семантичка организација речи око одређеног концепта), 9) дефинисање појмова, 10) игрице (укрштенице, осмосмерке и сл.), 11) одређивање појмова (на основу илустрације, дефиниције и сл.), 12) тачно/нетачно, 13) исправљање грешака
Г: разноврсност типова граматичких активности	број различитих типова граматичких задатака у односу на референтни оквир – 7 (адаптирано према: Scrivener, 2011; Thornbury, 1999) (7 подеока) *типови: 1) попуњавање празнина, 2) трансформација реченице, 3) спајање, 4) вишеструки избор, 5) исправљање грешака, 6) одређивање реда речи у реченици, 7) идентификација граматичких елемената
Л: понављање лексичких јединица кроз уџбеник	број поновљених уведених лексичких јединица у уџбенику у односу на број лекција (не рачунајући ону у којој су уведене (7 подеока)
Г: понављање граматичких јединица кроз уџбеник	број поновљених уведених граматичких јединица у уџбенику у односу на број лекција (не рачунајући ону у којој су уведене (7 подеока)
АЗ: разноврсност типова задатака	број различитих типова задатака уопште у односу на референтни оквир – 29 (Brown, 2004; Harmer, 2004; Rost, 2011; Thornbury, 2002; Thornbury, 2005) (7 подеока)
АЗ: равномерна заступљеност језичких вештина	пропорционална заступљеност задатака за сваку вештину (идеално по 25%) у односу на укупан број задатака из вештина (7 подеока) *подеоци су базирани на важности у смислу примарних и секундарних вештина (Burns, & Siegel, 2020)
АЗ: равномерна заступљеност задатака из области вештина у односу на језички систем	пропорционална заступљеност задатака из језичког система и вештина у односу на укупан број задатака – однос 30–40% језички систем наспрам 60–70% вештине (Cunningsworth, 1995) (7 подеока)
АЗ: присутност језичке варијабилности	број присутних варијетета у односу на референтни оквир – 7 (прилагођено према: Kachru, 1985) (7 подеока) *1) амерички, 2) британски, 3) шкотски и ирски, 4) аустралијски и новозеландски, 5) канадски, 6) спољни круг, 7) круг који се шири ⁴⁴
МИ: развој језичких вештина	број задатака за развијање вештина у односу на референтни оквир – 8 (Tomlinson, 2011) (7 подеока) *у сваком поглављу минимално по једна вештина, и по 2 задатка из сваке вештине
МИ: развој језичког система	број задатака за развијање језичког система у односу на референтни оквир – 11 (Scrivener, 2011; Ur, 2012) (7 подеока) *препорука: 6 задатака из граматике (1–2 задатка презентација и примери, 2–3 задатка контролисане активности и 1–2 задатка слободне активности), 5 задатака из лексике (1–2 задатка презентација, 2 задатка контролисане активности, 1–2 задатка слободне активности и 1 задатак продуктивне природе, користећи лексику из лекције
МИ: савремени наставни приступ	број карактеристика уџбеника у односу на референтни оквир – 7 (Brown, 2001; Grubor, 2023; Nunan, 2004) (7 подеока) *1) интерактивни задаци, 2) фокус на полазницима, 3) контекстуализација (лексика и граматика се уводе се на нивоу дискурса, не реченица), 4) фокус на језичким вештинама, 5) задаци везани за реалистичне ситуације из области струке, 6) кооперативно учење, 7) инкорпорација технологије (дигиталне компетенције).
МИ: усмереност на компетенције потребне за будућу струку	број компетенција у односу на седмостепени референтни оквир – 7 (Dudley-Evans, & St John, 1998; Luka, 2009) (7 подеока) *1) језичке компетенције (лексика и жаргон специфичне за струку уопште), 2) функционални језик (фразе и изрази који се користе у професионалној интеракцији, у презентацијама, мејловима, преговорима и сл.), 3) рецептивне комуникацијске компетенције (читање, писање и слушање садржаја који су специфични за струку полазника), 4) продуктивне комуникацијске компетенције (конверзацијске вештине неопходне за вођење разговора у оквиру струке), 5) интеркултурна компетенција (садржаји су усмерени на уважавање разлика међу културама и оспособљавају полазника да ефикасно комуницира у глобалном професионалном окружењу), 6) професионалне компетенције (садржаји подстичу на критичко размишљање и на

⁴⁴ Енг. 6) *Outer Circle*, 7) *Expanding Circle*.

	решавање проблема у оквиру струке), 7) додатне компетенције (дигитална писменост, вештине везане за међуљудске односе ⁴⁵)
МИ: могућност самоевалуације	број типова самоевалуације у односу на број јунита (7 подеока) *уџбеник би требало да поседује минимум један тип самоевалуације стеченог знања након сваке лекције (јунита)
МИ: самосталност у раду	број активности који упућују на самостално учење у односу на референтни оквир (7 подеока) *под претпоставком да полазник минимално треба да има по једну активност из области језичког система (једну за лексику и једну за граматiku), по једну из сваке вештине (четири) минималан број активности за самостално учење је 6 на нивоу лекције, док се број на нивоу уџбеника одређује множењем са бројем лекција
МИ: потенцијал остваривања задатих циљева	број остварених циљева у уџбенику у односу на референтни оквир – циљ у уџбенику је испуњен уколико је остварен у 75% циљева (Matsuoka, & Hirsh, 2010; Tomlinson, 2011) (7 подеока) *препоруча: циљ је остварен уколико је присутан у 70–80% лекција

ФИ: физички изглед; ТЦ: тематске целине; ВЧ: вештина читања; ВС: вештина слушања; К: конверзација; ВП: вештина писања; Л: лексика; Г: граматика; АЗ: активности и задаци; МИ: мотивација и исходи учења

Табела 6 Релативно објективни критеријуми (спољни референти оквир – уџбеник из области, литература, стручњаци и сл.)

У погледу додатног разјашњења поткритеријума, поткритеријум који се односи на равномерну заступљеност све 4 језичке вештине у уџбенику је представљао изазов. Начин давања оцено за равномерну заступљеност језичких вештина је подразумевао дистинкцију између примарних језичких вештина (конверзације и слушања) и секундарних језичких вештина (писања и читања) (Burns, & Siegel, 2020). Примат су имале примарне секундарне вештине, па су оцено на скали одговарале дистрибуцији вештина унутар уџбеника. Највиша оцена је додељивана у случају присутне све 4 језичке вештине, оцена 6 у случају када су биле присутне 2 примарне и 1 секундарна, оцена 5 за две примарне, оцена 4 за једну примарну, оцена 3 за две секундарне и једну примарну, оцена 2 уколико су присутне две секундарне вештине и оцена 1 уколико је у уџбенику присутна само једна секундарна вештина.

Поткритеријуми који се односе на понављање лексичких и граматичких јединица су такође представљали изазов за мерење. Из методолошких разлога и ради једноставније операционализације бројани су задаци у којима се понављају лексичке односно граматичке јединице које су претходно уведене, али ограничење је да није узимано у обзир понављање у дискурсу (писаном, усменом), већ се бројала лексика у лексичким задацима, а граматика у граматичким задацима (осим у лекцијама у којима су уведене). Конкретно, број уведених јединица је множен са укупним бројем наредних лекција, да бисмо добили вредност подеока, на основу кога смо давали оцено. У складу са савременим принципима наставе и увођењем елемената језичког система у дискурс, овај начин бројања није у потпуности оправдан, али је најадекватнији имајући у виду седмостепени референтни оквир.

Што се тиче поткритеријума који подразумева присуство језичке варијабилности, иницијално је постојао изазов који се тичао поделе варијетета енглеског језика, пошто различити аутори пружају различите поделе. С тим у вези, водили смо се поделом коју је иницијално дао Кашру, аутор Модела концентричних кругова (Kashru, 1992), тако што смо је прилагодили на такав начин да смо убројали све изворне варијетете које Кашру наводи у оквиру унутрашњег круга (амерички, британски, канадски, аустралијски и новозеландски),⁴⁶ и додали шкотски и ирски, због евидентних разлика у изговору и лексици, као и њиховог реалног присуства у

⁴⁵ Енг. *soft skills*.

⁴⁶ Енг. *Inner Circle*.

уџбеницима у Европи. Водећи се Кашруовом теоријом, додали смо још две групе варијетета, оне који спадају у спољашњи круг, односно бивше британске колоније и оне који спадају у круг који се шири, где се енглески учи као страни језик, али је истовремено и језик који се користи за међународну комуникацију (Grubor, & Subanović, 2022, стр. 384). На тај начин смо имали 7 различитих варијетета као референтни оквир за давање процене о заступљености различитих варијетета енглеског језика у уџбеницима. Ова подела свакако има ограничења, међутим, с обзиром на то да монолингвализам доминира у области усвајања језика и да се највећи број уџбеника базира на неком изворном варијетету енглеског језика, у листи се и налази највећи број изворних варијетета, али смо због великог броја светских варијетета енглеског језика, укључили и њих и подвели под две последње категорије.

Самосталност у раду је упоређивана са уџбеницима из области и препорукама из литературе, на основу чега је закључено да је оптимална ситуација да након сваке лекције буде присутан неки вид упућивања на језичке садржаје (на све четири језичке вештине, и на граматику и лексику), укупно 6 примера. У зависности од броја лекција, тај број је помножен са 6, а затим подељен са 7 ради добијања вредности подеока.

Најзад, иако се потенцијал остваривања комуникацијског потенцијала може објективно измерити, основно ограничење са којим смо се сусрели је непостојање унапред одређених циљева у уџбенику. Због тога смо их одређивали на основу садржаја, а у складу са препорукама стручњака из области. Конкретно, одређивали смо циљеве на нивоу целог уџбеника, не понављајући их касније. Након тога, у свакој лекцији је процењивано да ли је циљ испуњен, а пратећи препоруке аутора који наглашавају да је циљ испуњен ако је у 70–80% лекција испуњен дати циљ, преузели смо ту методологију и сматрали да ако је циљ испуњен у датом проценту лекција, сматра се испуњеним на нивоу уџбеника (в. Matsuoka, & Hirsh, 2010; Tomlinson, 2011).⁴⁷ Овај начин мерења је ограничење саме анализе.

У четвртој групи критеријума су се налазили они критеријуми који су по својој природи субјективни и немају могућност објективног начина мерења, нити спољног референтног оквира. Ипак, ради доследности у мерењу, израдили смо референтни оквир за сваки од њих. На основу литературе и истраживања из области за сваки критеријум смо одабрали 7 карактеристика које чине одговарајући критеријум, а у зависности од броја карактеристика које су детектоване у уџбенику, додељивана је оцена (в. Табелу 7). Ради илустрације, уколико уџбеник поседује само три карактеристике од задатих седам, додељује се оцена 3, односно број карактеристика које уџбеник поседује одговара оцени на скали.

Критеријум/поткритеријум	Операционализација
ТЦ: интересантност тема	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Hutchinson, & Waters 1987) *1) релевантност за струку, 2) подстицање на критичко размишљање, 3) разноврсност, 4) актуелност, 5) културна адекватност, 6) интердисциплинарност, 7) повезаност са реалистичним темама из струке
ТЦ: корисност и адекватност тема	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Byram, 1997) *1) релевантност за струку, 2) усклађеност са циљевима, 3) аутентични језик, 4) актуелност, 5) усклађеност са просечним језичким нивоом полазника, 6) оријентисаност ка компетенцијама везаним за струку (писање извештаја, преговарање, писање мејлова), 7) политичка коректност

⁴⁷ Неки аутори тврде да се циљеви уџбеника могу ефикасно постићи ако се вештина или елемент језичког система вежба у већини, али не нужно у свим јединицама. Овај приступ омогућава флексибилност, али наглашава и чињеницу да у овој области недостају јасне квантитативне норме, те је корисно консултовати смернице наставног плана и програма или образовне стандарде који јасније прецизирају ове податке.

ТЦ: усклађеност тема са личним потребама полазника	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Brown, 2001; Graves, 2000) *1) додатни материјали (радне свеске и сл.), као могућност за самостално учење, 2) градиција садржаја по тежини, 3) евалуација стеченог знања, 4) струковни контекст, 5) равномерна заступљеност све четири језичке вештине, 6) могућност адаптације (флексибилност), 7) јасно дефинисани циљеви
ВЧ: интересантност текстова	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Graves, 2000) *1) релевантност за струку, 2) подстицање на критичко размишљање, 3) одговарајући језички нивоа, 4) разноврсност, 5) актуелност, 6) културна адекватност (одсуство стереотипа или дискриминације), 7) аутентичност садржаја
ВС: интересантност аудио записа	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Field, 2008) *1) релевантност за струку, 2) контекстуализација задатака, 3) разноврсност типова задатака, 4) оптимални језички ниво, 5) аутентичан језик, 6) присуство различитих варијетета енглеског језика, 7) различити формати (подкаст, интервју, дијалог)
К: интересантност конверзацијских активности	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Hutchinson, & Waters 1987) *1) релевантност за струку, 2) контекстуализација задатака, 3) разноврсност типова задатака, 4) оптимални језички ниво, 5) интерактивност, 6) реалистични сценарио, 7) могућност за повратну информацију (кључ, наставник и сл.)
ВП: интересантност задатака писања	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Hutchinson, & Waters 1987) 1) релевантност за струку, 2) контекстуализација задатака, 3) разноврсност типова задатака, 4) оптимални језички ниво, 5) интерактивност, 6) реалистични сценарио, 7) могућност за повратну информацију (кључ, наставник и сл.)
Л: интересантност лексичких задатака	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Hutchinson, & Waters 1987) 1) релевантност за струку, 2) контекстуализација задатака, 3) разноврсност типова задатака, 4) оптимални језички ниво, 5) интерактивност, 6) реалистични сценарио, 7) могућност за повратну информацију (кључ, наставник...)
Л: адекватност обрађиване лексике	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Basturkmen, 2010; Nation, 2001) 1) релевантност обрађиване лексике за професионално усмерење полазника, 2) усклађеност са потребама полазника (функционални језик везан за струку полазника), 3) присуство термина који су кључни и фреквентни у области, 4) контекстуализована лексика, 5) усклађеност са језичким нивоом полазника, 6) културна адекватност (одсуство дискриминишућих елемената), 7) заступљеност задатака којима се обнавља лексика из претходних лекција
Г: интересантност граматичких задатака	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Hutchinson, & Waters 1987) 1) присуство лексике из струке у задацима, 2) градијски распоређени задаци, 3) разноврсност типова задатака, 4) оптимални језички ниво, 5) интерактивност, 6) упућивање на додатне материјале и објашњења, 7) примери из праксе
Г: корисност обрађиване граматике	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Ellis, 2006; Ur, 2012) 1) усклађеност са циљевима учења, 2) релевантност граматичких јединица у односу на језички ниво полазника, 3) јасна објашњења, 4) кратки примери, 5) контекстуализација (смислени контекст), 6) разноврсност, 7) интерактивна природа
МИ: мотивисаност за коришћење језика	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Ushioda, 2013; Nunan, 1999) 1) аутентичан језик, 2) присуство примера из реалистичних ситуација из области, 3) могућност самосталног учења и самоевалуације стеченог знања, 4) могућност додатних вежбања и коришћења језика, 5) интерактивност активности, 6) заснованост активности на решавање проблема и критичком размишљању
МИ: мотивисаност за даље учење језика	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Dornyei, 2001) 1) јасни индивидуални циљеви, 2) разноврсност задатака и активности, 3) аутономија, 4) интерактивност, 5) релевантност, 6) оптимални ниво активности који представља полазницима изазов, 7) присуство комуникацијског потенцијала у задацима и садржајима
МИ: корисност уџбеника за струку	број карактеристика у односу на седмостепени референтни оквир (Basturkmen, 2010; Hutchinson, & Waters, 1987) 1) заступљеност језика струке, 2) аутентичност језика, 3) повезаност активности са реалистичним ситуацијама из струке, 4) самоевалуација, 5) присуство активности које потенцирају учење засновано на задацима, 6) присуство активности које промовишу критичко размишљање релевантно за струку, 7) заступљеност све четири језичке вештине

Табела 7 Субјективни критеријуми

Поједине карактеристике из групе субјективних категорија је потребно додатно дефинисати, попут интересантности, поготово њену релевантност за струку. Наиме, да би било који језички садржај у области ЕЈС био интересантан полазницима, потребно је да буде повезан за њиховом будућом професијом и да доприноси њиховој што ефикаснијој стручној комуникацији на енглеском језику. Дакле, појам релевантности уџбеника за струку подразумева да су садржаји, лексика и вештине директно повезани са употребом језика и сценаријима са којима ће се полазници сусретати у свом будућем професионалном животу (Basturkmen, 2010, стр. 53). Подстицање на критичко размишљање значи да садржаји у уџбенику подстичу полазнике да анализирају, процењују и синтетизују информације и доносе закључке, а не да уче напамет информације и памте лексичку и/или граматичка правила (Ur, 2012, стр. 122). Разноврсност подразумева да у уџбенику буду заступљени различити типови задатака и садржаја, а актуелност се односи на то да садржаји буду повезани за дешавањима и постигнућима из области који су новијег датума. Даље, културна адекватност подразумева да уџбеник поштује и одражава културну разноликост полазника који га користе, да укључује тачно представљање различитих култура, уз одсуство стереотипа и елемената дискриминације (Tomlinson, 2013, стр. 98–99). Интердисциплинарност се односи на заступљеност садржаја у уџбенику који припадају другим дисциплинама, а који се могу на неки начин повезати са струком полазника (нпр. код фармације садржаји из медицине, етике, менаџмента и сл.), што доприноси томе да уџбеник буде интересантнији полазницима (Jacobs, 2004, стр. 104). Најзад, повезаност са реалистичним темама из струке подразумева да теме у оквиру уџбеника буду реалистичне за струку, а не да представљају ситуације које у реалности нису заступљене у професионалном окружењу.

4.4.2. Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС

У сврху утврђивања како полазници и наставници језика перципирају уџбеник за ЕЈС, односно његове основне карактеристике, коришћена је *Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС*, седмостепена скала Ликертовог типа, посебно израђена за потребе истраживања, а на основу гореописаних критеријума за ЕЈС уџбенике (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала).

Скала је проистекла из критеријума за евалуацију уџбеника, те је паралелно са Листом критеријума, подразумевала пет општих категорија: 1) физички изглед и дизајн, 2) тематске целине, 3) језички систем и вештине, 4) активности и задатке (општи утисак) и 5) мотивациони аспект и исходе учења. Свих пет категорија су укључивале и поткатегорије, па је тако језички систем садржао поткатегорије језичког система (конкретно, граматичку и лексичку), а језичке вештине поткатегорије рецептивних и продуктивних вештина (слушање, читање, конверзацију и писање). Просечан број исказа по категорији је био осам, а коначна скала процене је укупно имала 81 исказ.

Као што је већ напоменуто, пре приступања изради скале процене водили смо се Томлинсоновим саветима и уважили његове препоруке да сваки исказ мора на недвосмислен начин да се односи на конкретну компоненту уџбеника (Tomlinson, 2013, стр. 90). Приликом осмишљавања скале, узимани су у обзир и постојећи упитници еминентних аутора из дате области (Daoud, & Celce-Murcia, 1979; Demir, & Ertas, 2014; Lawrence, 2011; Litz, 2005; Mukundan et al., 2011; Razmjoo, & Raissi, 2010; Tekir, &

Arikan, 2007; Tok, 2010; Williams, 1983), са додатом опцијом да испитаници допишу димензије које, према њиховом мишљењу, недостају уџбеницима.

Скалу су попуњавали непосредни корисници уџбеника и наставних материјала (односно, полазници и предметни наставници). Увођење оба непосредна корисника уџбеника у евалуацију истовремено, поред непристране евалуације представља новину у истраживањима из ове области. Досадашња истраживања су била фокусирана или на перспективу полазника (Litz, 2005; Koltai, 2018; Atigh, & Khabbazi, 2021), или наставника (Tok, 2010; Ahmadi, & Derakhshan, 2016; Harbi, 2017), или пак на непристрасну евалуацију уџбеника од стране евалуатора који не користи дати уџбеник, без увида у перспективу непосредних корисника уџбеника (Marjančić, & Martinović, 2018; Stojković, 2012). Истраживање које је предмет ове дисертације је имало за циљ да добије увид у перспективе свих непосредних корисника, уз анализу непристрасног евалуатора, чиме је сама евалуација свеобухватнија јер се истовремено на истој грађи добијају сва три различита аспекта евалуације уџбеника.

4.4.2.1. Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике

Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС имала је за циљ да мери перцепцију уџбеника и наставних материјала од стране полазника. Коначну скалу чини 81 исказ, у оквиру горенаведених пет категорија (в. 4.4.2. Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС), са распоном вредности од 1 (*у потпуности није присутно – истинито*) до 7 (*у потпуности је присутно – истинито*).⁴⁸ Анализа поузданости скале је показала високу вредност Кронбахове алфе ($\alpha=0,948$), чиме је потврђена њена поузданост, што је био случај и са пилот студијом спроведеном у предистраживачкој фази (в. испод).

Прву категорију, физички изглед, чини пет исказа, који се тичу изгледа уџбеника и његове организације, фонта (И2: *Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама*), распореда и односа слова (И3: *Боја слова и подлоге, величина и тип слова дужина редова и размак између њих омогућавају бољу читкост текста (налова, подналова и сл.)*).

Друга категорија, тематске целине, укључује осам исказа, који се односе на разноврсност тема (И6: *Теме су разноврсне*), њихову интересантност (И7: *Теме су интересантне*), адекватност (И8: *Теме су адекватне и корисне за моје будуће занимање и струку*), заступљеност (И9: *Теме из области струке су присутне у довољној мери*), савременост (И10: *Теме су савремене*) и елементе дискриминације и стереотипа (нпр. И12: *Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. припадници једне етничке заједнице се приказују као водећи и/или најпрогресивнији у свом пољу/науци)*).

Језички систем и вештине чине трећу категорију, која је била подељена у две поткатеорије: језички систем (граматику и лексику) и језичке вештине (вештину читања, вештину слушања, конверзацију и вештину писања). У оквиру сваке од вештина је било у просеку по осам исказа којима се испитивала присутност (И14: *Присутан је довољан број текстова који су корисни за моју будућу струку*), разноврсност (И37: *Задаци писања су разноврсни (нпр. писање есеја, мејла...)*), јасност инструкција (И36: *Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени*), аутентичност (И27: *Задаци слушања су аутентични аудио записи изворних говорника енглеског језика*), повезаност са обрађиваним садржајима (И32: *Конверзацијске активности су*

⁴⁸ За Скалу процене за евалуацију уџбеника за полазнике, в. Прилог 16.

повезане са обрађиваним садржајима), адекватност језичког нивоа (И15: *Текстови одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претешки)*), као и субјективни концепти попут интересантности (И20: *Текстови су интересантни*) и корисности (И38: *Задаци писања су корисни за моју будућу струку*). Поткатегорију језичког система чине лексика и граматика, са по десет исказа. У оквиру ове поткатегорије смо такође испитивали присутност, разноврсност, јасност инструкција, повезаност са обрађиваним садржајима, интересантност, корисност за струку, али и начин увођења и обнављања нових/обрађених садржаја (И49: *Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе)*; И59: *Грамматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима*).

Поред наведених категорија, желели смо да испитамо општу перцепцију корисника која се тиче свих активности и задатака у уџбенику, фокусирајући се на интерактивну природу задатака и активности (И65: *Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама)*), разноврсност типова задатака, подједнаку заступљеност све четири језичке вештине и однос задатака из области језичког система и језичких вештина (И70: *Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (писања, читања, слушања, конверзације)*), као и присутност различитих варијетета енглеског језика (И71: *Задаци укључују различите варијетете енглеског језика*).

Последњи део скале процене чине мотивациони аспект и исходи учења, где смо се фокусирали на могућности које уџбеник нуди за самостално учење (И75: *Уџбеник ми омогућава самостално учење*), остваривање циљева (И77: *Уџбеник ми омогућава да остварим циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције*), усмереност на развој компетенција (И81: *Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су ми потребне за будући професионални живот*), корисност и уопште мотивацију за коришћење језика и за наставак учења енглеског језика (И72: *Садржаји уџбеника ме мотивишу да користим енглески језик*; И73: *Уџбеник ме мотивише да наставим да учим енглески језик*).

На крају, поузданост скале је проверена у предистраживачкој фази у оквиру пилот студије ($\alpha=0,953$). У пилот истраживању је учествовало $N=96$ испитаника, који одговарају популацији из главне истраживачке фазе, из ДХ и Т поља. Испитаници су били полазници курса за ЕЈС, узраста од 19 до 32 године ($M=19,74$, $StD=1,496$), неједнако распоређени по полном критеријуму ($m=38$, $ж=52$), из два од четири научна поља из главне истраживачке фазе (студенти Психологије $N=36$ и Информационих технологија $N=60$).⁴⁹ Ову скалу је чинило 78 исказа, у односу на 81 из главне истраживачке фазе јер су извршене мање модификације. Избачене су тврдње које се односе на организацију уџбеника (нпр. *Уџбеник је организован на ефикасан начин, тако да су садржаји логички повезани и крећу се од лакших ка тежим*), пошто је у току спровођења пилот студије примећено да испитаницима није најјасније на шта се овај исказ односи; исказ који се односи на елементе дискриминације и стереотипа (*Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе дискриминације (родне, расне, етничке(или стереотипне))*) је подељена на две засебне тврдње, на једну која се односи на пол и другу која се односи на етничку припадност (в. И11 и И12 из Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике). Усклађене су и тврдње из категорије језичког система и вештина, тако да свака поткатегорија садржи исте елементе (присутност, интересантност, јасност инструкција, језички ниво). Такође, додата је тврдња која се односи на развој компетенција потребних за будућу струку студената, због важности

⁴⁹ Шест испитаника из ове фазе истраживања није се изјаснило по полном критеријуму.

компетенција у савременој настави (И81: *Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су ми потребне за будући професионални живот*).

4.4.2.2. Скала за анализу потреба полазника за ЕЈС

Поред процене полазника колико су одређени садржаји присутни у њиховим уџбеницима, испитане су и њихове индивидуалне потребе, путем скале за анализу потреба. Ова скала је имала за циљ да идентификује аспекте уџбеника и наставних материјала који су важни студентима, односно да утврди шта је њима потребно када је у питању уџбеник за ЕЈС, шта је сувишно или није неопходно.

Скала за анализу потреба полазника курса за ЕЈС је аналогна седмостепеној Скали процене за евалуацију уџбеника и наставних материјала, у смислу испитиваних категорија (физички изглед и дизајн, тематске целине, језички систем, језичке вештине, активности и задаци, мотивациони аспект и исходи учења) и конкретних паралелних исказа са распоном вредности од 1 (*у потпуности није важно*) до 7 (*у потпуности је важно*) (нпр. И23: *Задаци слушања одговарају мом знању енглеског*; И64: *Граматички задаци имају јасне инструкције*).⁵⁰ Другим речима, искази за обе скале су били исти, са том разликом да се у Скали процене за евалуацију уџбеника процењивала присутност или истинитост предвиђених карактеристика коришћених уџбеника, а у Скали за анализу потреба њихова важност.⁵¹ Као што је случај и са скалом процене и ова скала је показала добру интерну конзистентност, са врло високом вредношћу Кронбахове алфе ($\alpha=0,967$).

У предистраживачкој фази, скала је укључивала 78 исказа, а њена поузданост је такође потврђена у пилот истраживању ($\alpha=0,937$), уз конкретне модификације описане у одељку 4.4.2.1.

4.4.2.3. Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике

Наставници су евалуирали уџбеник и коришћене материјале на исти начин као и полазници, користећи верзију скале процене за наставнике.⁵² То је разлог зашто је један од предуслова био да наставник не може истовремено бити аутор или коаутор уџбеника, пошто би се тиме довела у питање објективност самих резултата, а принцип непристрасности нарушио.

Скала процене коришћена за наставничку евалуацију је имала за циљ да мери њихову перцепцију уџбеника и материјала за ЕЈС. Аналогно скали процене за полазнике, и ова скала је седмостепена скала Ликертовог типа, са распоном вредности од 1 (*у потпуности није присутно – истинито*) до 7 (*у потпуности је присутно – истинито*). Категорије обухваћене скалом су исте као код полазника (тј. физички изглед и дизајн, тематске целине, језички систем и вештине, активности и задаци – општи утисак, и мотивациони аспект). Скала је готово истоветна скали за полазнике, уз неке неопходне модификације, применљиве за наставнике. Измене које су извршене су се тичале формулације појединих речи, као на пример, уместо И16: *Задаци који прате текстове унапређују моју вештину читања*, у упитнику за наставнике је ово питање гласило И16: *Задаци који прате текстове унапређују вештину читања код студената*. Сви искази где је јасно да је реченица формулисана тако да се односи на перспективу

⁵⁰ За Скалу анализе потребе полазника курса за ЕЈС, в. Прилог 1в.

⁵¹ Ради јасног издвајања скала за евалуацију, са једне стране, и анализа потреба, са друге, у одељку Прилога ове скале су приказане издвојено (в. Прилог 1б и Прилог 1в).

⁵² За Скалу процене за евалуацију уџбеника за наставнике, в. Прилог 2а.

полазника су промењене тако да су применљиве на перспективу наставника (нпр. уместо И78: *Уџбеник ми омогућава да побољшам своје знање језика, односно граматике и лексике*, у упитнику за наставнике је исказ гласио И78: *Уџбеник омогућава студентима да побољшају своје знање језичког система (граматике и лексике)*), и избачена су додатна објашњења појмова која нису потребна наставницима. Тако је нпр. уместо И79: *Уџбеник ми омогућава да побољшам своје језичке вештине (конверзацију, вештину читања, писања, слушања)*, у упитнику за наставнике исказ је гласио И79: *Уџбеник омогућава студентима да побољшају своје језичке вештине*). Сви неутрални искази којима није посебно наглашено да мере перспективу студената су остали непромењени (нпр. И80: *Уџбеник садржи самовалуацију стеченог знања, нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања*; И6: *Теме су разноврсне*).

Како је број испитаника у овом делу истраживања био мали, није израчунавана поузданост скале већ су вредности оцена наставника служиле само ради поређења са средњим вредностима полазника.

4.4.2.4. Скала за наставничку анализу потреба полазника ЕЈС

Ради уштеде времена и боље економичности, што је био случај и са полазницима, скала процене за утврђивање потреба полазника из наставничке перспективе, паралелно са проценом присутности појединих аспеката уџбеника за ЕЈС укључивала је и скалу за анализу потреба. Другим речима, и полазници и наставници су пред собом имали скалу са конкретним исказима, а испод сваког исказа су дати распони вредности од 1 до 7, са једне стране у вези са њиховом присутношћу – истинитошћу (в. скале процене за евалуацију уџбеника), а са друге њиховом важношћу (в. скале за анализу потребе).⁵³

Ова скала је имала за циљ да мери важност појединих аспеката уџбеника за ЕЈС за студенте, из угла наставника. Сходно томе, искази у овој скали су модификовани у односу на скалу за анализу потреба полазника за ЕЈС у погледу формулације реченица, по угледу на оне из скале процене (в. 4.4.2.3. Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике). Искази су модификовани тако да се односе на мишљење наставника, а не полазника (уместо И13: *Теме су у складу са мојим потребама*, исказ је гласио И13: *Теме су у складу са потребама студената*) и сва додатна објашњења су елиминисана (нпр. уместо И71: *Задаци укључују различите варијетете енглеског језика, нпр. амерички, британски*, исказ за наставнике је гласио И71: *Задаци укључују различите варијетете енглеског језика*). Као и остале скале процене коришћене у истраживању, и ова скала је седмостепена скала Ликертовог типа, са распоном вредности од 1 (*у потпуности није важно*) до 7 (*у потпуности је важно*).⁵⁴

Категорије обухваћене скалом су исте као код полазника (тј. физички изглед и дизајн, тематске целине, језички систем и вештине, активности и задаци – општи утисак, и мотивациони аспект). И овде су укључени општи поткритеријуми у оквиру критеријума, попут заступљености (И9: *Теме из области струке су присутне у довољној мери*), јасности инструкција (И26: *Задаци слушања имају јасне инструкције*) и сл.

Као и код скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике, ни у овом делу није израчунавана поузданост скале, имајући у виду мали број испитаника и чињеницу да су одговори коришћени искључиво за поређење са одговорима полазника.

⁵³ Ради јасног издвајања скала за евалуацију, са једне стране, и анализа потреба, са друге, у одељку Прилога ове скале су приказане издвојено (в. Прилог 2а и Прилог 2б).

⁵⁴ За Скалу наставничке анализе потребе полазника ЕЈС, в. Прилог 2б.

4.4.3. Наставничка евалуација уџбеника: полуструктурисани интервју

Имајући у виду наведено ограничење у погледу броја наставника укључених у истраживање, са наставницима је спроведен и полуструктурисани интервју. Основни циљ интервјуа је био да пружи детаљнији увид у наставничку перцепцију материјала који се користе у настави ЕЈС. У складу са природом ове технике, унапред припремљених питања је било десет, а број потпитања је варирао од наставника до наставника и тока самог интервјуа.⁵⁵ Спроведени интервју је трајао око 50 минута. Дозвола за снимање је добијена од наставника како бисмо имали могућност да накнадно проверимо заступљеност појединих аспеката. Од пет испитаница, четири су дале дозволу за снимање.

Прво питање се односило на одабир материјала и уџбеника, односно критеријуме и факторе којима се наставници воде приликом одабира истих, како би наставници прецизирали одлике квалитетног уџбеника из своје перспективе. Циљ овог питања се огледа у утврђивању кључних фактора којима се наставници воде при одабиру уџбеника за ЕЈС.

Након тога смо желели да испитамо да ли су уџбеници довољни за извођење наставе или су наставници принуђени да прилагођавају и припремају (додатне) материјале самостално, у складу са потребама и циљевима учења полазника. Циљ овог питања је да се испита да ли наставници имају велики избор при одабиру првенствено уџбеника, а онда и додатних материјала у случају непостојања уџбеника. Такође је било битно утврдити и начине на који се евентуални недостаци материјала превазилазе.

Следеће питање се тичало уџбеника који користе у настави, уз навођење његових предности и мана. Циљ овог питања је био да се добије јаснија слика о томе које то карактеристике, на основу мишљења наставника, уџбеник квалификују као квалитетан и обрнуто.

Затим смо желели да утврдимо како из угла наставника полазници реагују на уџбеник и материјале. Додатно потпитање је подразумевало навођење конкретних примера садржаја на који полазници добро или лоше реагују. Сврха овог потпитања је била да се добију прецизније информације о томе шта полазници, према мишљењу наставника, више или мање вреднују код уџбеника.

Наредно питање се тичало оцене ефикасности уџбеника и материјала, што је важно имајући у виду да пружа детаљнији увид у потенцијал уџбеника за стицање знања из језика. Такође су постављана и додатна потпитања у вези са могућностима промене материјала, односно уџбеника уколико сматрају да исти не поспешују усвајање језика.

У следећем делу интервјуа смо се фокусирали на реализацију исхода учења, односно на могућност уџбеника да помогне полазницима да боље овладају језиком и развију језичке вештине. Постављали смо и потпитање везано за мотивисаност полазника за учење језика и за наставак учења језика и након завршетка курса. Основна сврха овог питања је била да се утврди како наставници поимају мотивишућу компоненту уџбеника.

Прелазећи са општих импресија на конкретне делове уџбеника, фокусирали смо се потом на разноврсност, као битан аспект уџбеника за ЕЈС, како у смислу типова задатака, тако и у смислу тема које се обрађују. Циљ овог питања се огледа у наглашавању разноврсности као одлике материјала за ЕЈС, будући да је сама

⁵⁵ За конкретна питања из интервјуа, в. Прилог 2в.

присутност ове категорије мерена скалом процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике.

Иако је у оквиру исте скале било питање које се тицало савремености, како су сâм појам и дефиниција савременог уџбеника и савременог приступа настави различити за поједине наставнике, кроз интервју смо имали за циљ да добијемо њихову перспективу и да им омогућимо да свако индивидуално дефинише овај аспект.⁵⁶

Када су у питању вештине, које заузимају кључно место у савременом приступу настави, желели смо да испитамо наставничко виђење потенцијала уџбеника да подстакне развој језичких вештина. Такође, с обзиром на чињеницу да у анализираним уџбеницима преовлађује један аспект језичког система (лексика) на уштрб језичких вештина (в. 4.3.2. Језичка грађа), циљ наредног питања је био да се утврди наставничко мишљење по питању равномерне заступљености језичког система у односу на језичке вештине.

Последње питање се односило на аутентичност садржаја као значајног фактора у одабиру ЕЈС уџбеника и кључне одлике ЕЈС материјала (Hutchinson, & Waters, 1987; Nunan, 2015). Овим питањем је било важно испитати присутност аутентичних садржаја у уџбенику и материјалима, а циљ овог питања је стицање увида у перспективу наставника која се тиче присутности аутентичних материјала, али и њихове важности за ЕЈС.

Да закључимо, полуструктурисани интервју се састојао од десет унапред припремљених питања и потпитања која су произилазила на основу тока интервјуа, ради потврде изреченог, разјашњавања појединих тврдњи, или дефинисања оних аспеката који нису узети у обзир при осмишљавању интервјуа (в. Grubor, 2014b, стр. 116). Одговоре добијене од наставника смо анализирали спровођењем анализе садржаја, што је уједно и ограничење овог дела истраживања због субјективне природе квалитативне анализе (в. Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Grubor, 2014b). Интервју је анализиран поменутом методом, најпре излиставањем категорија, односно аспеката који су садржани у одговорима испитаница. Другим речима, идентификовање категорија смо вршили путем система кодирања, што спада у домен индуктивне категоризације (Cohen, Manion, & Morrison 2005, цитирано у: Wattles, 2019, стр. 208). Након кодирања, добијене категорије смо сврставали у надређене категорије. Поред тога смо издвајали и одговоре који су се тицали појединачних наставника, имајући у виду мали узорак, како бисмо утврдили да ли поједини одговори указују на специфичности одређеног научног поља.

4.4.4. Скала ставова према контексту учења енглеског као страног језика (С-КУЛ₂ скала)

Батерија тестова за полазнике је укључивала, поред социодемографског упитника, скале процене и скале за анализу потреба, и *Скалу ставова према контексту учењу енглеског као страног језика (С-КУЛ₂ скалу)* (Grubor, 2021), са циљем да се провери да ли постоји веза између процене контекста учења језика и процене наставних материјала.⁵⁷, ⁵⁸ Анализа поузданости целе скале је показала добру интерну конзистентност ($\alpha=0,870$), што је био случај и у претходним истраживањима, $\alpha=0,899$

⁵⁶ За потребе нашег истраживања, водили смо се теоријским одређењем којим се наглашава да се у савременој настави акценат померио са знања на компетенције, са наставника на ученике, са теоријских на функционална знања, и исходама учења у првом плану (Grubor, 2023, стр. 125).

⁵⁷ Прибављена је дозвола ауторке СКУЛ₂ скале за њену примену у овом истраживању, као и за њено укључивање у батерију тестова.

⁵⁸ За СКУЛ₂ скалу, в. Прилог 1г.

(Grubor, 2025), $\alpha=0,897$ (Grubor, 2021) и $\alpha=0,945$ (Grubor, 2014a). Пошто смо скалама процене за евалуацију уџбеника и анализу потреба детаљно испитивали перцепцију полазника у вези са уџбеником, из С-КУЛ₂ скале смо искључили из анализе тврдњу која се тичала квалитета уџбеника (Т2: *Уџбеник који користимо на часовима енглеског је досадан ... занимљив*). Након избацивања наведене тврдње, поузданост скале је остала добра ($\alpha=0,841$).

С-КУЛ₂ скала је седмостепена скала семантичког диференцијала, где вредност 1 означава крајње негативан пол (тј. негативне придеве, као што су „досадан“, „незанимљив“, „пасиван“ и сл.), вредност 7 означава крајње позитиван пол (тј. позитивне придеве, као што су „занимљив“, „активан“ и сл.), а вредности од 2 до 6 представљају различите степене између ове две екстремне вредности (Grubor, 2021, стр. 296). Скала се у оригиналном облику састоји од десет тврдњи, које се односе на различите аспекте контекста учења енглеског као страног језика: наставника и наставни приступ (Т4: *Професор/ка енглеског језика је незанимљива ... занимљива*, Т1: *Часови енглеског језика су статични ... динамични*), атмосферу на часовима енглеског (Т3: *Атмосфера на часовима енглеског је позитивна ... негативна*), и наставне материјале/уџбенике (в. Т2), која је из горенаведених разлога искључена из анализе. Због избацивања тврдње која се тичала уџбеника, верзија скале коришћена у овом истраживању садржавала је девет тврдњи. Као и за скалу процене уџбеника, испитаницима је сугерисано да не заокружују само екстремне вредности на скали (1, односно 7), већ да користе што већи распон вредности.

С-КУЛ₂ скала није тестирана у пилот истраживању јер је показала стабилну вредност Кронбахове алфе у претходним истраживањима.

4.4.5. Језички ниво испитаника: тест процене нивоа знања енглеског језика

За процену језичког нивоа испитаника, коришћен је тест процене нивоа знања енглеског језика, који се користи широм света за економичну и ефикасну процену језичког нивоа полазника.⁵⁹ Примарна сврха овог теста је да распореди полазнике по језичким нивоима. Овај тест има најширу примену у школама језика и језичким центрима, где се курсеви језика организују на основу нивоа полазника.

У случају нашег истраживања, сви полазници су полазници прве година студија, који слушају исти курс на истом предвиђеном језичком нивоу, те критеријум на основу кога су распоређени у групе није језички ниво, већ година студија на којој се курс енглеског језика похађа. Стога можемо да претпоставимо да групе чине полазници различитих језичких нивоа и компетенција, када је енглески језик у питању. Сходно томе, наш циљ је био да истражимо да ли језички ниво полазника утиче на процену како контекста учења језика, тако и уџбеника.

Што се тиче самог теста, он се састоји од укупно 60 питања вишеструког избора, са временским ограничењем од 45 минута за израду теста. На основу резултата остварених на тесту, полазници се распоређују у језичке нивое (попут почетног, средњег и напредног), према следећој скали:

- 0–17: А1 нижи почетни ниво
- 18–28: А2 виши почетни ниво
- 30–39: Б1 нижи средњи ниво
- 40–47: Б2 виши средњи ниво
- 48–54: Ц1 нижи напредни ниво

⁵⁹ в. Прилог 1д (енг. *Oxford Placement Test*).

4.5. Начин обраде података

Први ниво обраде података подразумева квалитативну анализу. Квалитативна анализа је примењена за анализирање евалуираних критеријума, као и интервјуа (в. 5.3.3. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС: анализа садржаја полуструктурисаног интервјуа). Коришћени метод је анализа садржаја. Језичка грађа, односно уџбеници за ЕЈС су анализирани на основу унапред постављених критеријума, такође користећи анализу садржаја (в. 5.2. Анализа језичке грађе).

Други ниво је укључивао квантитативну анализу, односно анализирање података добијених путем батерија тестова. У сврху анализирања добијених података, коришћен је статистички програм *SPSS 26*, и следеће анализе: дескриптивна статистика (средње вредности, стандардна девијација, стандардна грешка, фреквенције и сл.), тест нормалне дистрибуције одговара, тест за утврђивање поузданости скале (Кронбахова алфа), корелациона анализа (Пирсонов коефицијент), тестови разлика (т-тест независних и упарених узорака, једнофакторска анализа варијансе) и величина ефекта (за корелациону анализу и тестове разлика).

5. РЕЗУЛТАТИ

Сprovedено истраживање се састојало из више етапа, а подразумевало је три равни: евалуацију критеријума, као и непристрасну евалуацију (тј. анализу садржаја на основу задатих критеријума) и субјективну евалуацију (тј. перцепцију полазника и предметних наставника) (в. 4.4. Инструменти и процедуре). Непристрасна евалуација уџбеника је подразумевала анализу језичке грађе (в. 5.2. Анализа језичке грађе), док је други део подразумевао испитивање перцепције уџбеника, која је мерена скалама из батерије тестова. Поменуте скале су паралелне, чине их идентични искази, који су процењивани у односу на присутност/истинитост и важност.

Приликом приказивања резултата, водићемо се циљевима истраживања, које укратко наводимо у наставку, а који су детаљније дати у поглављу које се тиче методологије рада (в. 4.2. Циљеви и хипотезе). Општи циљеви истраживања подразумевају формирање и евалуацију критеријума за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, затим одређивање заступљености одређених карактеристика уџбеника за енглески као језик струке, и то са аспекта непристрасне евалуације (евалуације ауторке) и субјективне евалуације (евалуације непосредних корисника: полазника и наставника), као и испитивање потреба корисника уџбеника (полазника и наставника).

5.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала

Имајући у виду да тренутно не постоји јединствен систем евалуације за уџбенике за ЕЈС, од значаја је формирати евалуационе критеријуме, који би се могли применити на све уџбенике за ЕЈС. Значај формирања критеријума се огледа не само у једноставнијем доношењу одлука када је у питању одабир поменутих уџбеника, већ и у њиховој употреби у оквиру анализе потреба полазника и процени њихове адекватности (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала).

На основу истраживања из области, постојећих скала процене и резултата анализа потреба у области ЕЈС, формирана је листа критеријума са одговарајућим поткритеријумима и пратећим дескрипторима. Ради провере да ли су претпостављени критеријуми за евалуацију уџбеника поуздани, ангажована је екстерна евалуаторка, те су се резултати ауторке и евалуаторке поредили. Укратко, утврђено је да нема статистички значајних разлика између додељених вредности две евалуаторке, осим код И77, због чега је дескриптор за овај поткритеријум накнадно допуњен, што је знак да су вредности уједначене, односно да нема значајних одступања у оценама.

Када су у питању конкретни критеријуми из Листе, високи степен поклапања је утврђен код критеријума чија се евалуација вршила одговарањем са да или не, будући да је код таквих критеријума процена била директна и није било превише простора за интерпретацију (нпр. да ли уџбеник садржи граматички преглед, глосар, самоевалуацију и сл.) Исти случај (високи степен поклапања) је и код објективно мерљивих поткритеријума где су вредности дате у односу на спољну меру. Што се тиче субјективних поткритеријума, статистички значајна разлика је утврђена само код исказа који се тиче потенцијала уџбеника да оствари задате циљеве (И75). Да закључимо, имајући у виду да т-тест упарених узорака није показао статистички значајне разлике између одговора интерне евалуаторке и екстерне евалуаторке, сматра се да су критеријуми поуздани.⁶⁰

⁶⁰ За детаљнију анализу провере поузданости критеријума, в. 4.4.1.1. Провера критеријума за процену уџбеника и наставних материјала.

5.2. Анализа језичке грађе

Анализа језичке грађе је подразумевала анализу уџбеника које полазници и наставници из узорка користе на часовима ЕЈС. У складу са постављеним циљевима истраживања, испитивали смо заступљеност одређених карактеристика уџбеника за ЕЈС (физички изглед и дизајн, тематске целине са текстовима на дату тему, вештину читања, писања, конверзацију, стручну лексику у контексту, присутност вежбања која укључују све четири језичке вештине, ефикасно уведеноу граматику и фокус на комуникативним вештинама, као и мотивациони потенцијал уџбеника).

Језичку грађу су чинили уџбеници из области техничких, медицинских, друштвено-хуманистичких и природно-математичких наука. Конкретно, анализирана су четири уџбеника из сваког научног поља са додатним материјалима који се користе на часовима ЕЈС у поменутим научним пољима. Језичка грађа је анализирана на основу постављених критеријума (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала), путем анализе садржаја. Ради могућности поређења резултата са проценом наставника и полазника, када је у питању присутност ових критеријума (в. 5.3.4. Перципирана оцена уџбеника: упоредна анализа процене полазника, наставника и евалуатора), вредности су изражене и према систему подеока скаларно, на скали од 1 до 7. Такође, резултати ће бити приказани према начину операционализације резултата (в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала), односно према типовима анализираних варијабли ради јаснијег праћења.

5.2.1. Техничке науке: уџбеник за информационе технологије

У оквиру научног поља техничких наука, анализиран је уџбеник који се користи на Факултету Техничких наука на смеру Информационе технологије, тј. „Професионални енглески у употреби – ИКТ” (в. 4.3.2. Језичка грађа). Овај уџбеник има јасно конципирана поглавља, а свако поглавље је засновано на конкретној теми.

Начин организације поглавља доследно се понавља кроз цео уџбеник. Свако поглавље садржи један или два стручна текста које повезује заједничка тема; њих затим прате лексичке активности и рад на језичким вештинама. Текстови чине главни део сваке наставне јединице и све друге активности се базирају на њима.

Када је у питању физички изглед и дизајн, а полазећи од критеријума чије су категорије немерљиве скалом, наслови и поднаслови су јасно издвојени, а илустрације су усклађене са текстом. Илустрације јасно прате текст, боље објашњавају лексику и налазе се одмах уз обрађивани текст или нове речи. На самом почетку уџбеника, свако поглавље је представљено кроз јасно издвојен садржај, са конкретним наставним јединицама које су заступљене у датом поглављу, односно темама које се обрађују, као и лексиком, тако да је заступљена и јасна издвојеност садржаја. Даље, када су у питању критеријуми који имају објективну меру, а тичу се физичког изгледа уџбеника, најпре је потребно размотрити функционалност илустрација. Уџбеник садржи укупно 89 илустрација распоређених у 15 поглавља која се обрађују о оквиру једног семестра. Од укупног броја илустрација, 74 илустрација је функционално, односно омогућавају боље разумевање дискурса, док се преосталих 15 налазе на крају или на почетку сваког поглавља, али немају функцију омогућавања бољег разумевања текста или задатака, већ су махом хумористичког карактера. Сходно томе, на основу добијених подеока, оцена за функционалност илустрација је 6 (89/7, односно 12,71 је мера подеока, а број

илустрација (74) одговара шестом подеоку).⁶¹ Поред илустрација, уџбеник у оквиру лексичких вежбања садржи и укупно два дијаграма, четири табеле и четири укрштенице. Следећи критеријум који се тиче физичког изгледа, а из групе критеријума чији је референтни оквир спољни је онај који се односи на карактеристике фонта. Евидентна је присутност фонта различитих величина и боја слова, а сврха је јасна издвојеност наслова и поднаслова од остатка текста, као и коришћење курзива. Ради додељивања оцено за овај поткритеријум, коришћени су уџбеници из области ИТ у оквиру којих је израчунато да у свакој лекцији у просеку има 7 различитих типова карактеристика фонта, а тај податак нам је послужио за добијање референтног оквира. У анализираном уџбенику из наше језичке грађе, у просеку, у свакој лекцији има пет различитих типова фонта, што на скали одговара оцени 5 (јединица мере је у овом случају 1).⁶² Посебно је издвојена активност конверзације на крају сваког поглавља, са питањима за дискусију, не само другачијим фонтом, већ и другачијом бојом позадине.

Што се тиче тематских целина, анализирана је најпре разноврсност тема као критеријум који има објективну меру. Свако поглавље је тема за себе, тако да је 15 тема распоређено у 15 поглавља. Теме које се обрађују у једном семестру на предмету ЕЈС (на првој години) су следеће: живот са рачунарима, типичан рачунар, рачунарске системи, улазни уређаји (1 и 2), штампачи, излазни уређаји, обрађивање података, дискови, табеле и базе података, графика, мултимедија. Неке тематске целине су подељене и у подтеме, па је на пример тематска целина здравље и безбедност подељена у три конкретне теме директно повезане са главном тематском целином: ергономија рачунара, електронски отпад и ризици коришћења мобилних телефона и рачунара у аутомобилима. Од 15 заступљених тема, све су разноврсне (свака тема је различита и нема понављање истих тема), тако да је оцена за овај поткритеријум 7. Следећи поткритеријум који има објективну меру је онај који се тиче заступљености језика струке у темама. У уџбенику све заступљене теме садрже теме из струке, тако да у 15 поглавља има укупно 15 горенаведених тема из области струке, што оправдава највишу оцену дату за овај поткритеријум, односно 7. Што се тиче поткритеријума који су везани за тематске целине, а чији је референтни оквир спољни, полазимо најпре од заступљености елемената стереотипа и дискриминација у оквиру тема, где је ради усаглашавања са скалом од оптималног броја елемената стереотипа и дискриминације (који је 0) рачунато колико елемената има у сваком примеру дискурса. У овом случају 0 одговара оцени 7 на скали јер је у литератури препорука да толеранција за елементе стереотипа и дискриминације у уџбенику буде нулта. Анализом није утврђено њихово присуство, будући да су сви текстови, као и задаци и активности писани неутралним стилем, да нема дијалога, ликова и сл, а самим тим ни простора за евентуалне елементе дискриминације, па је оцена за овај поткритеријум 7. Савременост тема такође спада у групу критеријума чији је референтни оквир спољни, односно у овом случају научници и стручњаци из области. Уџбеник је старији од десет година и велики број тема се не тиче савремених токова у области информационих технологија (нпр. теме које се тичу улазних и излазних уређаја на рачунару су застареле јер се велики број уређаја не користи више, а нема тема које се тичу најсавременијих уређаја из ове групе). Постоје, међутим, универзалне теме које су увек актуелне у овој области и уопште лексика која је неопходна, теме на које нова постигнућа у овој области немају пуно утицаја (као нпр. здравље и безбедност, оперативни системи, обрађивање текста, табеле и базе података,

⁶¹ Систем подеока описан овде ће се користити за давање оцена свим критеријумима који су анализирани на основу подеока.

⁶² Сваки фонт који је на било који начин другачији се рачунао као засебан тип, било да су у питању различите врсте фонта, било величина слова.

графика и дизајн). Будући да је савременост тема било проблематично проценити из угла евалуатора који није из области, савременост тема су процењивали професори из научних поља са факултета где се слуша ЕЈС и стручњаци који раде у тој области, њих 6 укупно (4 професора и 2 стручњака), чија је просечна оцена 3,8, што указује на то да теме нису довољно савремене за ово научно поље.

Када је у питању интересантност наведених тема, то је поткритеријум који спада у групу субјективних, те је израђен референтни оквир на основу литературе и препорука аутора из области. Ради упоређивања вредности на скали процене са вредностима 1–7, коју су процењивали полазници и наставници, оценили смо ову димензију са оценом 5, будући да су теме уско стручне и директно везане за будућу професију полазника и донекле у складу са њиховим узрастом, у одређеној мери подстичу на критичко размишљање, али нису довољно савремене, односно не испуњавају услове актуелности и интердисциплинарности, тако да од 7 задатих карактеристика, 5 је испуњено, што оправдава наведену оцену (в. Табелу 7). Што се тиче још једне субјективне категорије, корисности тема, општа оцена је такође 5, имајући у виду да нису испуњени критеријуми актуелности и аутентичног језика, док је преосталих 5 задатих критеријума испуњено (в. Табелу 7).

Усклађеност тема са личним потребама полазника је још једна субјективна категорија. Водећи се истим принципом повезаности тема са струком полазника, на скали од 1 до 7 процењено је да је вредност 3 адекватна, будући да теме испуњавају нешто мање од половине задатих захтева (контекст, могућност адаптације, и градацију садржаја). Иако су теме везане за струку, одређен број полазника може сматрати непотребним или неусклађеним са њиховим способностима или потребама (претпоставља се да су студенти информационих технологија већ упознати са основама рачунара, што се обрађује кроз првих неколико тема у уџбенику).

У погледу критеријума који се тиче језичких вештина, уџбеник не поседује активности слушања (аудио записе), као ни активности писања. Када је реч о осталим вештинама, конкретно вештини читања, у оквиру анализе ове вештине није било поткритеријума који су немерљиви скалом, па је први анализиран аспект онај који се тиче заступљености језика струке у текстовима. Укупан број текстова у уџбенику је 30, и сваки текст се тиче језика струке, тако да је оцена за овај поткритеријум 7 (јединица мере је 4,28, а број који одговара броју текстова у којима је заступљен језик струке је највиши на скали). Текстови су подељени у 12 тема, свака од тема на две или три подтеме, што укупно чини 30 текстова са следећим општим темама: рачунари, информациони системи, камере, хардвер, штампачи, процесор, меморија, типови софтвера и графика. Када је реч о језичком нивоу текстова, процењени ниво је Б2 (оцена 4, в. Табелу 6) према Заједничком европском референтном оквиру за језике, с тим да су, у зависности од теме, поједини текстови на нижем, а неки на вишем нивоу. Када је у питању аутентичност тих текстова, у самом уџбенику је незнатан број аутентичних текстова који нису ни на који начин прилагођени нити адаптирани, има укупно два „исечка” из новина, тако да је оцена за аутентичност, на основу подеока најнижа, односно 1. Сви текстови су намењени искључиво увођењу лексике, нема текстова којима се вежба вештина читања, односно задатака којима се проверава разумевање прочитаног текста, те је оцена за поткритеријум који се односи на заступљеност задатака којима се унапређује вештина читања 1. Инструкције које прате задатке након текстова су јасне, у већини случајева, и од укупно 40 задатака, 28 има јасне инструкције, што одговара оцени 5 на скали. Оне које су процењене као нејасне су тако окарактерисане због тога што су или недовољно прецизне (не прецизирају шта је потребно урадити у задатку) или су двосмислене (попут задатака где је потребно

избацили уљеза у којима није јасно који је критеријум на основу кога се избацује одређена реч из групе речи).

Поткритеријум који се односи на вештину читања, а који у спада у оне чији је референтни оквир спољни је разноврсност типова задатака читања. Разноврсност типова задатака читања је поткритеријум који, условно речено, није заступљен. Задаци који прате текстове (укупно њих 40) су у одређеној мери разноврсни, са укупно шест различитих типова задатака (од укупно 9 типова задатака читања који су одређени у оквиру референтног оквира) од којих је највише задатака типа: допуњавање празнина (са различитим варијацијама), повезивање, тачно-нетачно, укрштенице, дефинисање појмова, као и одговарање на питања. Међутим, иако су задаци везани за текстове, они нису везани за проверу разумевања прочитаног текста, већ само за лексiku која је заступљена у тексту, тако да ови задаци спадају у лексичке задатке, а не у задатке читања. Будући да ниједан од ових задатака не доприноси унапређењу вештине читања, већ само утврђивању уведене лексике, оцена за овај поткритеријум је 1.

Интересантност текстова је субјективна категорија, али с обзиром на то да смо на основу литературе и истраживања из области одредили 7 захтева које је потребно да испуњавају текстови да би били оцењени највишом оценом (в. Табелу 7), а да текстови из уџбеника испуњавају 5 (нису аутентични и нису актуелни), на скали од 1 до 7 су оцењени са 5. Ова оцена се односи најпре на заступљеност језика струке у текстовима, али и на усклађеност текстова са узрастом полазника. Претпоставља се да појединим студентима могу бити мање или више интересантни текстови којима се уводи основна лексика везана за струку, али то не мења чињеницу да је она неопходна.

Када је у питању вештина конверзације, она је заступљена у уџбенику на крају сваког поглавља, у оквиру питања чији одговори могу бити кратки и једноставни или послужити као полазна тачка за дебату, играње улога и сл, у зависности од организације часа. Укупан број конверзацијских активности је идентичан броју поглавља, односно 15, и све се односе на конверзацију из области струке. Језик струке је заступљен у свим конверзацијским активностима (укупно 15), што на скали одговара оцени 7 за овај поткритеријум. Језички ниво конверзацијских активности одговара Б2 нивоу у складу са Заједничким европским референтним оквиром за језике, тј. оцени 4. Све инструкције, укупно њих 15, у вези са конверзацијским активностима су јасне будући да су у питању само постављање питања и давање одговора, и јасност инструкција је оцењена највишом оценом (7). Што се тиче заступљености активности којима се унапређује конверзацијска вештина, иако су све конверзацијске активности директно повезане са лексиком, 10 конверзацијских активности (од укупно 15) имају сврху вежбања конверзације, односно нису контролисане говорне активности, што одговара оцени 5 на скали. Конверзацијске активности су директно повезане са обрађиваним садржајима, надовезују се на текстове или на лексiku, па од 15 конверзацијских активности, свих 15 имају смислени контекст и сходно томе највишу додељену оцену за овај поткритеријум (7). Ниједна конверзацијска активност није сама по себи интерактивна, али уколико наставник полазницима да инструкције да раде у групи или пару, може постати интерактивна, односно од организације часа може зависити и тип активности, а самим тим и ниво интерактивности. Ми, међутим, нисмо анализирали час и ток часа, већ само уџбеник, те на основу уџбеника ниједна од активности нема интерактивну природу. Због тога, оцена за овај поткритеријум је 1.

Што се тиче групе критеријума који се односе на конверзацију, а чији је референтни оквир спољни, анализирана је разноврсност типова конверзацијских активности. У самом уџбенику конверзацијске активности су дате искључиво у форми питања, па је оцена за разноврсност конверзацијских активности 1, будући да је присутан само 1 тип активности, од могућих 9 који су унапред одређени у складу са

типологијом аутора из области. Сходно томе, разноврсност задатака конверзације није заступљена – сви задаци су само питања отвореног типа, па је оцена за овај поткритеријум 1.

Од субјективних поткритеријума, анализирана је интересантност конверзацијских активности, у складу са унапред постављеним захтевима на основу литературе и препорука аутора (в. Табелу 7), те је на скали од 1 до 7 интересантност конверзацијских активности оцењена са 3, будући да од седам задатих критеријума испуњавају само три: релевантност за струку, одговарајући ниво и реалистични сценарио. Додатно, конверзацијске активности су уско везане за струку полазника, а могу се и ускладити и са њиховим узрастом, међутим, сам начин на који су осмишљене конверзацијске активности није нарочито креативан (питања и одговори, без интерактивности и сл.).

Када је реч о језичком систему, конкретно лексици и критеријумима чије су категорије немерљиве скалом, у уџбенику нема јасно издвојене продуктивне лексике из области језика струке ни у једном делу уџбеника, док је глосар присутан на крају уџбеника, са назначеним страницама на којима се одређена лексичка јединица јавља.

У погледу анализирања поткритеријума чији је референтни оквир објективан, заступљеност језика струке је присутна у свим лексичким задацима: укупно има 49 лексичких задатака, распоређених у 15 поглавља, у просеку 3,3 задатка по поглављу. Сви лексички задаци садрже искључиво лексику из области струке. Јединица мере у овом случају је 7, а како укупно има 49 лексичких задатака, број на скали који одговара подеоку са вредношћу 49 је 7, те је оцена за овај поткритеријум највиша. Језички ниво лексике варира од Б1 до Б2, у зависности од поглавља, тако да је овај поткритеријум оцењен са 4 на основу одговарајућих подеока, будући да је више лексичких јединица које су на Б2 нивоу. Када се лексика први пут уведе, она је једноставнија и општа, тиче се појмова који су основни за дату област и припада Б1 нивоу, док се касније кроз уџбеник мења ниво сложености и стручности лексике, односно индивидуалних речи, фраза и колокација, те припадају Б2 нивоу. Наиме, уско стручна лексика утиче на то да ниво текстова и уопште уџбеника буде виши, имајући у виду да постоји веза између стручности текстова, специфичности контекста и нивоа уџбеника: што је лексика стручнија и више везана за специфичан контекст, то је и сам уџбеник на вишем нивоу (Nation, 2001, стр. 17). Сваки лексички задатак има јасно постављене инструкције и врло је прецизно наведено шта се очекује од полазника у конкретном задатку, па је јасност инструкција оцењена са 7. У свим задацима се обрађује лексика која је претходно уведена у конкретном поглављу, и сва лексика је везана за текст или илустрацију која се налази на почетку поглавља, што одговара оцени 7 на скали, будући да су сви лексички задаци дати у смисленом контексту. Контекст у ком се уводи лексика је смислен јер су нове речи уведене углавном кроз текст на почетку поглавља и нема нових речи које се изоловано уводе, што такође одговара оцени 7.

Када је у питању разноврсност типова лексичких задатака, на основу литературе предефинисан број, је 13 (в. Табелу 6). У уџбенику из области техничких наука укупно је детектовано 9 различитих типова лексичких задатака (тј. допунити реченицу речима из текста, одредити појам на основу илустрације, дефиниције или објашњења, повезати речи са сликама или њиховим дефиницијама, допунити дијаграм, тачно–нетачно, укрштенице, исправити нетачне тврдње, грађење речи, избацити уљеза), што одговара оцени 5 на основу добијених подеока ($13/7$ – јединица мере је 1,85, а вредност на скали одговара броју 5, што је и оцена додељена за овај критеријум). Лексичке јединице се, међутим, не понављају у уџбенику и у сваком поглављу је фокус на новој лексици, која припада теми из конкретног поглавља, те је оцена 1 додељена поткритеријуму који подразумева понављање лексичких јединица кроз уџбеник.

Што се тиче поткритеријума који су субјективне природе, анализирана је интересантност лексичких задатака, као и адекватност обрађиване лексике. На скали од 1 до 7, интересантност лексичких задатака је процењена са 5, односно као веома присутна, јер су задаци разноврсни, те нема превише понављања истих типова задатака, што је полазницима датог узраста битно када је у питању интересантност. Поред наведеног, лексички задаци су релевантни за струку, дати у контексту, одговарајућег нивоа и повезани са реалистичним сценаријима из области. Једина два услова која нису испуњена и која утичу на формирану оцену су интерактивност, односно недостатак исте и могућност за добијање повратне информације (в. Табелу 7 за детаљан опис). Што се тиче адекватности обрађиване лексике, на скали од 1 до 7 процењена је са 5 као веома присутна, а једина два услова која нису испуњена су обнављање лексике из претходних лекција и донекле усклађеност са потребама полазника (није свуда заступљен функционални језик).

Што се тиче граматике, сам уџбеник не поседује граматичке задатке, нити уводи граматичке јединице.

Када говоримо о општем утиску који се тиче активности и задатака у целом уџбенику, уџбеник садржи само лексичке задатке и незнатан број конверзацијских активности. У том смислу, што се тиче критеријума чије су категорије немерљиве скалом, а спадају у групу критеријума који се односе на активности и задатке, присуство задатака у односу на личне потребе студената је процењено као непостојеће, будући да нема задатака из свих језичких вештина и језичког система, а анализа је показала и одсуство додатних активности у уџбенику. Полазници се само упућују на интернет странице за додатне информације, али нема активности којима могу додатно да увежбавају садржаје који им представљају изазове.

Задаци нису интерактивни јер немају експлицитну инструкцију да их је потребно урадити у пару или групи, стога интерактивност није присутна ни у једном задатку и оцена је 1 за овај поткритеријум.

Када је реч о комуникацијском потенцијалу активности да подстичу даљу, смислену комуникацију, од 15 конверзацијских активности (јединица мере 2,14), 6 испуњава услов за подстицање комуникацијског потенцијала (вредност 6,42), што одговара оцени 3 на скали према добијеним подеоцима. Комуникацијски потенцијал је евидентан код ових активности имајући у виду да су питања смислена, да се односе на реалистичне ситуације из области струке и да су директно повезана са струком полазника у смислу лексике.

У погледу разноврсности типова задатака, утврђено је укупно десет различитих типова, узимајући у обзир све 4 језичке вештине и језички систем, а то су конверзацијске активности које су дате кроз питања и одговоре и лексичке активности које подразумевају следеће: допунити реченицу речима из текста, одредити појам на основу илустрације, дефиниције или објашњења, повезати речи са сликама или њиховим дефиницијама, допунити дијаграм, тачно–нетачно, укрштенице, исправити нетачне тврдње, грађење речи, избацити уљеза. На основу утврђених типова задатака присутних у литератури, утврђено је да има укупно 29 типова задатака. На основу израчунатих подеока (јединица мере је 4,14) и вредности на скали, утврђена је оцена за разноврсност типова задатака на нивоу целог уџбеника која износи 11, што на скали одговара оцени 3. Разлог ниске оцене за овај поткритеријум је, између осталог, и тај што у уџбенику није заступљена граматика, нити вештина писања ни слушања, па је и могућност разноврсних задатака мања.

Језичке вештине нису равномерно заступљене у уџбенику, и уџбеник садржи лексичке и конверзацијске задатке, као и текстове којима се уводи лексика, али не и задатке којима се проверава разумевање прочитаног или одслушаног текста, нити се

вешта писања. Стога, уџбеник садржи само 15 конверзацијских задатака, када су у питању вештине. Као што је описано у поглављу које се тиче операционализације критеријума, додељивање оцено за равномерну заступљеност језичких вештина је вршено на основу разлика између примарних језичких вештина (конверзација и слушање) и секундарних језичких вештина (писање и читање) (Burns, & Siegel, 2020), те су оцено на скали додељивање у зависности од броја присутних вештина и врсте вештина. Како је у задацима заступљена само једна вештина, али примарна вештина, оцена која одговара у овом случају је 4.⁶³

Исто тако, није равномерна заступљеност задатака ни из области језичких вештина у односу на језички систем. Како је овај поткритеријум рачунат одређивањем вредности путем пропорције, потребно је било најпре добити јединицу мере за одређивање вредности на скали. Будући да највећи број аутора тврди да је идеалан однос 30–40%, вештине, 60–70% систем, ради једноставнијег рачунања изразили смо 35% и 65% као идеалне вредности за ова два аспекта. Идеална пропорција система у односу на вештине је јединица мере 1,86, а како је присутно 49 лексичких задатака, односно задатака из језичког система и 15 задатака из области конверзације, односно вештина, можемо закључити да је у уџбенику од језичког система заступљена само лексика, а од језичких вештина конверзација. Процентуално, 76% је заступљен језички систем, а 24% вештине, што одговара оцено 6 на скали. Што се тиче присуства различитих варијетета енглеског језика, присутан је британски енглески и амерички енглески (када се уводи нова лексика, где је то применљиво, дата је варијанта речи у британском и у америчком енглеском), тако да је овај критеријум процењен оценом 2 (в. Табелу 6).

Последња категорија која је анализирана се тичала мотивације и исхода учења, где је највећи број поткритеријума махом субјективне природе. Од немерљивих критеријума поткритеријум који се тиче препоруке уџбеника потенцијалним корисницима није анализиран, будући да се односи на сваког полазника индивидуално, и да нема начина да се непристрасно одреди.

Што се тиче групе критеријума чији је референтни оквир спољни, анализиран је развој језичких вештина, развој језичког система, савремени наставни приступ, потенцијал остваривања задатих циљева и усмереност на компетенције потребне за будућу струку. Што се тиче развоја језичких вештина и језичког система, на основу препорука аутора из области, идеално је да у једној лекцији буду заступљени по 2 задатка из сваке вештине, односно 8 задатака укупно (Tomlinson, 2013). У уџбенику из области техничких наука у једној лекцији у просеку има 5 задатака из области језичких вештина, што на основу израчунатих подеока одговара оцено 5 на скали (јединица мере је 1,14, а број од 5 задатака колико је присутно у просеку у сваком јуниту из области вештина одговара оцено 5 на скали). Ограничење у додељивању оцено за овај поткритеријум је тај што се он не односи на све вештине, будући да нису све вештине подједнако заступљене). Када је у питању поткритеријум који се тиче развоја језичког система, у уџбенику нису присутни задаци из области граматике, већ само из лексике. Референтна мера за одређивање броја граматичких и лексичких задатака је била 11, односно 6 задатака из граматике и 5 задатака из лексике у свакој лекцији, а добијена мера подеока је 1,57. Међутим, како је присутна само лексика, оцена не одговара оцено за језички систем уопштено, већ само за лексику. У свакој лекцији у уџбенику у просеку има 3,3 задатка (укупан број лексичких задатака у уџбенику је 49, а уџбеник има 15 лекција), што на скали одговара оцено 2. Ограничење анализе и оцено овог

⁶³ За операционализацију, в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала.

поткритеријума је то што у уџбенику нема присутних граматичких задатака, па оцена не одговара у потпуности језичком систему, већ се односи само на лексику, што говори о неравномерној распоређености садржаја унутар језичког система у уџбенику.

Такође је важно нагласити да се у уџбенику углавном не примењују теоријски ни практични принципи савременог приступа настави језика (нпр. усмереност ка полазницима и интерактивна природа задатака), већ је уџбеник окренут традиционалном приступу (нпр. одсуство највећег броја вештина, оријентисаност на лексику и неподстицање самосталности у раду), стога је овај поткритеријум оцењен са 2 (од 7 задатих критеријума, испуњени су они који се односе на контекстуализацију садржаја и задатке везане за реалистичне ситуације из области струке, док преосталих 5 није испуњено (в. Табелу 6)). На почетку уџбеника или лекције нису дати унапред постављени циљеви, тако да не можемо говорити о потенцијалу за остваривање задатих циљева, имајући у виду просечног полазника из дате области. Иако није било могуће оценити потенцијал остваривања задатих циљева само на основу тога да ли су дати на почетку уџбеника или поглавља, ова недоумица је решена тако што смо на основу садржаја уџбеника процењивали шта је било неопходно да се усвоји, провежба и сл, па смо онда давали оцену на основу тога да ли су аутори уџбеника то и постигли. На основу садржаја, закључујемо да је у уџбенику битно да се усвоји стручна лексика, као и да се провежбају нове речи кроз активности и задатке, уз граматичке конструкције присутне у области информационих технологија, као и циљеви који се тичу конверзацијских вештина. Укупно је одређено 8 циљева (4 из језичког система, 2 из вештина и 2 из компетенција које се односе на струку). У овом погледу, уџбеник испуњава 6 од 8 задатих циљева, и оцењен је оценом 5, на основу израчунатих подеока, будући да у свакој лекцији (осим у 2 лекције) има активности које доприносе усвајању лексике и оспособљавању полазника да употреби научену лексику, као и присуство вештина конверзације и функционалног језика. Што се тиче усмерености на компетенције потребне за будућу струку, уџбеник може да оспособи полазнике да користе стручну терминологију, будући да је фокус на стручној лексици и донекле је усмерен на компетенције потребне за будућу струку (лексика из области информационих технологија, задаци који подстичу критичко размишљање, активности повезане са реалистичним ситуацијама из струке и садржаји који оспособљавају полазнике за стручну комуникацију, као и развијање конверзацијске вештине) и у том погледу на скали од 1 до 7 овај аспект је оцењен оценом 5, испуњава захтеве који се односе на језичке компетенције, функционални језик, продуктивне комуникацијске компетенције, професионалне компетенције и додатне компетенције (в. Табелу 6), док нису испуњена два захтева која се односе на рецептивне комуникацијске компетенције, будући да нема слушања и читања мимо текстова за увођење лексике, као ни интеркултурне компетенције.

Самосталност у раду је процењивана на основу заступљености примера који упућују на додатне садржаје у домену језичког система и језичких вештина, па је за уџбеник у области информационих технологија оптимално било да након сваке лекције буде 6 примера упућивања на додатне садржаје, будући да уџбеник има 15 поглавља, и када се тај број помножи са 6, а затим и подели са 7, добијамо број подеока од 12,86, који одговара оцини 1. Имајући у виду да у уџбенику има само 2 примера где се полазници упућују на додатне лексичке садржаје, оцена за поткритеријум који се односи на самосталност у раду је 1.

Од релативно објективно мерљивих критеријума у овом делу је анализирана и могућност самоевалуације, која није присутна, будући да ни у једној лекцији нема ниједан вид самоевалуације присутан (квиз, кратак упитник и сл.), стога је овај поткритеријум процењен оценом 1.

Код субјективних категорија, анализирани су најпре мотивисаност за коришћење језика и за даље учење језика. Што се тиче мотивисаности за коришћење језика, на скали од 1 до 7, а на основу унапред задатих критеријума (Ushioda, 2013; Nunan, 1999) процењује се да уџбеник нити мотивише нити не мотивише полазнике за коришћење језика, тј. додељена јој је оцена 4 (од 7 задатих захтева (в. Табелу 7) јер су испуњени они који се односе на ускостручне садржаје, присуство примера из реалистичних ситуација из области, заснованости активности на решавању проблема и могућности коришћења језика, док нема аутентичног језика и интерактивних активности, као ни могућности самоевалуације). Иако лексички задаци захтевају да се користи лексика из конкретног поглавља чији су они део, конверзацијске активности нису довољно мотивишуће, будући да не одговарају у потпуности узрасту полазника и да нема довољно разноврсности, а недостатак аудио записа и текстова којима би се вежбале вештина слушања и читања додатно доприноси томе да уџбеник у овом погледу буде оцењен нижом оценом. Исто објашњење важи и за мотивисаност за даље учење језика, где је додељена иста оцена (4), а на основу (не)испуњавања унапред задатих критеријума (Dornyei, 2001). Наиме, у погледу мотивисаности за даље учење језика, уџбеник има разноврсност задатака, релевантност, оптимални ниво активности и присуство комуникацијског потенцијала, али нема јасно постављене индивидуалне циљеве, аутономију нити интерактивност, што оправдава додељену оцену, будући да је од 7 захтева, 4 испуњено.

Корисност за струку, међутим, релативно високо је оцењена (са оценом 5) јер уџбеник омогућава полазницима да у реалном животном сценарију употребе стечено знање, превасходно када је лексика у питању (нпр. сви лексички појмови имају примену у свакодневном функционисању инжењера информационих технологија) и повезани су са реалистичним сценаријима из области струке, подстичу критичко размишљање, али немају могућност самоевалуације и равномерну заступљеност све 4 језичке вештине, што је утицало на коначну оцену. Дакле од 7 задатих критеријума, испуњено је 4 (корисност за струку, повезаност активности са реалистичним ситуацијама, присуство активности које промовишу критичко размишљање релевантно за струку, као и присуство активности које потенцирају учење засновано на задацима), што одговара додељеној оцени на скали. Захтеви који нису испуњени и који су допринели томе да уџбеник не буде оцењен највишом оценом у овом аспекту су аутентичност језика, самоевалуација и заступљеност све четири језичке вештине.

5.2.2. Медицинске науке: уџбеник за фармацију

У оквиру научног поља медицинских наука, анализиран је уџбеник који се користи на часовима ЕЈС на Факултету медицинских наука, смер Фармација. Уџбеник који се користи је „Енглески језик у фармацији“ (в. 4.3.2. Језичка грађа), у комбинацији са додатним материјалима који су заједно обједињени у презентацијама које предметни наставник користи на сваком часу. Укупно има 15 презентација и свака презентација је намењена једном часу предавања и вежби. Организација сваког дела (поглавља/лекције) подразумева текст, који је праћен лексичким и граматичким задацима, затим питањима за конверзацију и задацима превода (присутан је и један задатак писања). Да не би било нејасноћа, водићемо се термином лекција, где једна презентација чини једну лекцију. Овај формат није у потпуности упоредив са осталим анализираним уџбеницима, али будући да је уџбеник само делимично заступљен на часовима ЕЈС на смеру Фармација јер се само користе текстови из уџбеника, ово је уједно и ограничење овог дела истраживања.

У погледу физичког изгледа, а што се тиче немерљивих критеријума, присутна је различита величина фонта и његових карактеристика, издвајају се наслови, поднаслови и инструкције за задатке (друге су боје и увећаног фонта). О усклађености текстова и илустрација не можемо говорити јер нема илустрација, а нема ни јасно издвојеног садржаја поглавља ни у једном делу уџбеника нити презентација.

Прелазећи на објективно мерљиве критеријуме, уџбеник, односно лекције, не садрже никакве илустрације, као ни дијаграме ни табеле, тако да је за поткритеријум који се тиче функционалности илустрација додељена оцена 1. Што се тиче карактеристика фонта, наслови и поднаслови су јасно издвојени другом бојом, па укупно у свакој лекцији има у просеку 2 различита типа фонта. У односу на референтни оквир за овај критеријум, у уџбеницима из области у просеку у свакој лекцији има 5 различитих типова фонта, те је јединица мере 0,71, а број типова фонта одговара подеоку са вредношћу 3 на скали, што је и додељена оцена.

Када су у питању теме, оне су разноврсне. Скоро свака лекција обрађује посебну тему из области фармације, и укупно има 13 различитих тема, распоређених у 15 лекција и то: фармацеутска пракса, фармација као интердисциплинарна наука, лекови, рецепти, витамини, нежељена дејства лекова, лабораторија, зависност од лекова, избегавање интеракције хране и лекова, фармакогнозија и фитохемија, антибиотици, урођени имунитет, путеви администрације лекова. На основу броја разноврсних тема и вредности подеока коме тај број одговара, оцена за разноврсност тема је 6 (15/7, односно 2,14 као јединица мере). Од 13 тема, 12 је из уџбеника, а једну тему чини материјал састављен од извора доступних на интернету. Последња лекција је обнављање свих претходних и нема нових садржаја у њој. Све присутне теме су теме из струке (в. изнад), тако да је овом поткритеријуму додељена оцена 7. Анализом није утврђено присуство елемената дискриминације нити стереотипа било које врсте, а имајући у виду да су све лекције писане академским, неутралним стилем, могућност појаве истих је сведена на минимум, те је додељена оцена 7 јер се највиша оцена додељује за потпуно одсуство елемената стереотипа и дискриминације. Савременост тема је поткритеријум који је процењиван од стране професора из области фармације и фармацеута који раде у струци. Иако су теме у одређеној мери савремене, кроз поједине делове убачени су садржаји који су потпуно савремени (питања за конверзацију или вежбања након текста). На основу тема и подтема и просечне оцене добијене на основу дистрибуираног упитника, према процени професора и фармацеута, просечна оцена за овај поткритеријум је 5,7.

Теме су процењене као веома интересантне студентима, уско су везане за њихов смер и одговарају њиховом узрасту, од 7 задатих критеријума (в. Табелу 6), испуњавају 6 те су на скали од 1 до 7 оцењене са 6, а једини критеријум који није испуњен је онај који се тиче актуелности. Када је у питању корисност тема, овај поткритеријум је на основу унапред задатих услова (в. Табела 6) оцењен оценом 5 (не испуњава услов актуелности и аутентичног језика). У погледу усклађености тема са личним потребама полазника, на скали од 1 до 7 је овај поткритеријум оцењен са 3, иако су теме првобитно процењене као веома усклађене, имајући у виду да су теме и познавање истих неопходне за будућег фармацеута, остали услови неопходни за добијање највише оцене за овај критеријум нису испуњени (нема додатних материјала, градације садржаја, самоевалуације стеченог знања и равномерне заступљености све 4 језичке вештине у садржајима који су условљени темама).

Када је реч о вештини читања, битно је напоменути да су текстови једини део из уџбеника који је заступљен у свакој лекцији. Укупно има 14 текстова, чија је функција да се уведе нова лексика или подстакне конверзација, те ниједан не служи развијању вештине читања. Заступљеност текстова уопште је упоређивана са уџбеницима из

области, где је израчунато да у просеку у свакој лекцији има 1,5 текст, а у свакој лекцији у уџбенику из области фармације има по 1 текст. Сви текстови из лекција су текстови из струке (укупно 14), који су наведени у оквиру тема (текст одређује и тему наставне јединице, односно назив теме је уједно и наслов текста), па је сходно томе оцена за поткритеријум заступљеност језика струке у текстовима из 7. Када је у питању језички ниво текстова, процењује се да су на Б1 нивоу јер реченице нису превише сложене, граматичке конструкције су једноставне (на нивоу А2), али лексика је уско стручна, па стога текстове сврставамо под Б1 ниво, што одговара оцени 3 на скали. Када је у питању аутентичност, готово трећина текстова је аутентична, односно дата у свом изворном облику, конкретно укупно 4 текста, што одговара оцени 2 на скали, на основу подеока (в. Табелу 5). Како су сви текстови у уџбенику дати у сврху увођења лексике, нема задатака којима се унапређује вештина читања, па је овај поткритеријум процењен оценом 1, те не можемо говорити ни о јасности инструкција за задатке везане за текстове јер нису присутни и такође је додељена оцена 1 за јасност инструкција у задацима читања. Текстови нису праћени никаквим повезаним задацима, тако да разноврсност типова задатака у овом делу није присутна, односно оцењена је са 1.

Што се тиче интересантности текстова и поткритеријума који спада у групу субјективних, сматра се да су текстови који су везани за струку интересантни полазницима датог узраста и професионалног усмерења, а од унапред задатих критеријума не испуњавају два (аутентичност у потпуности, као ни актуелност), те је на скали од 1 до 7 интересантност оцењена са оценом 5 као присутна. Текстови испуњавају захтеве који се односе на релевантност за струку, подстицање на критичко размишљање, одговарајући језички ниво, разноврсност и културну адекватност.

Што се тиче вештине слушања, уџбеник не садржи аудио записе нити вежбања, тако да ова вештина није присутна.

Када је у питању конверзација, свака лекција има конверзацијске активности и задатке. Конверзацијске активности су директно везане за текстове који се обрађују и укупно их има 14. Језик струке је заступљен у свим конверзацијским активностима, те је оцена додељена овом поткритеријуму 7. Заступљеност конверзацијских активности је такође посматрана у односу на уџбенике из струке, поређења ради, на основу којих је одређено да у свакој лекцији у просеку има 4,5 конверзацијских активности у оквиру сваке лекције, док је просек конверзацијских активности у свакој лекцији 1,5 у уџбенику за фармацију. Ниво конверзацијских активности је процењен као Б1 јер су питања једноставна, али везана за струку, што одговара оцени 3 на скали. Јасност инструкција је дискутабилна, будући да на основу лекције, без наставника, не можемо знати шта се тражи од полазника у конверзацијским активностима, само су дате теме уз наслов који указује на то да се ради о темама за конверзацију. Инструкције, дакле, нису присутне у уџбенику, али је приликом полуструктурисаног интервјуа наглашено од стране наставника да се у овом делу инструкције дају усменим путем. Свакако, будући да се оцењује само уџбеник, без увида у ток часа, поткритеријум који се односи на јасност инструкција код конверзацијских активности је оцењен са 1. Нису заступљене конверзацијске активности којима се вежба конверзација као вештина, већ су искључиво намењене утврђивању лексике, па је поткритеријум који се односи на заступљеност активности којима се унапређује конверзацијска вештина процењен са 1. Конверзацијске активности су дате у смисленом контексту, директно су везане за текст (њих 14), што оправдава оцену 7 за овај поткритеријум, али нигде није јасно наглашена интерактивна природа активности конверзације (иако је могуће да наставник у организацији часа то промени), те је интерактивност конверзацијских активности оцењена са 1. Нема интерактивних конверзацијских активности које се у потпуности односе на практичне и реалистичне ситуације из области струке полазника (на пример

дијалог или играње улога пацијент-фармацеут), стога је оцена за овај поткритеријум 1, тј. процењено је да уопште није присутан.

Што се тиче групе поткритеријума чији је референтни оквир спољни, најпре је анализирана разноврсност конверзацијских активности. Разноврсност практично није присутна јер су све конверзацијске активности конципиране на исти начин, што доводи до тога да је оцена за овај поткритеријум 1. Код субјективних критеријума који се односе на конверзацију, интересантност конверзацијских активности на скали од 1 до 7 је процењена са 3, као делимично присутна, будући да су испуњена само 3 унапред задата услова (релевантност за струку, одговарајући ниво и контекстуализација, док нису испуњени захтеви који се односе на разноврсност типова задатака, интерактивност, реалистичне сценарије и нема могућности за повратну информацију).

Што се тиче активности писања, задаци вештине писања („писање ради писања“) нису присутни, већ су присутни задаци контролисане вежбе писања („писање ради учења“) у виду превода текста који се директно односи на уведену тему и лексику (Harmer, 2007a, стр. 112). Наиме, на крају сваке лекције полазници имају задатак да преведу краћи текст, уз изузетак једне лекције где је задатак да се напише есеј на тему нежељених дејстава лекова. Пошто превод као вештина није био део постављених критеријума, за критеријум који се тиче вештине писања анализиран је само један поменути задатак. Иако се ради о писању, превод је засебна вештина (Grubor, 2009), те задаци који се односе на превод нису анализирани. Уколико узмемо у обзир један поменути задатак писања, у њему је заступљен језик струке, што одговара оцени 7 (иако није упоредиво у потпуности), а језички ниво ове активности је процењен као Б2, будући да се ради о стручној лексици, што одговара оцени 4. Инструкције су нејасне, односно нису довољно детаљне, тако да јасних инструкција нема, те је оцена за јасност инструкција у оквиру задатака писања 1. Нема задатака којима се унапређује вештина писања као таква, већ је поменути задатак везан за обрађивану лексику, односно подразумева писање ради учења, а не писање којим би се унапредила вештина писања, што доводи до оцене 1 за овај поткритеријум. Поменути задатак је дат у смисленом контексту, па је овај поткритеријум оцењен оценом 7. Како је у питању само један задатак, нема разноврсности, већ је присутан само један тип задатака, писање есеја, што одговара оцени 1. Не можемо говорити ни о интересантности јер се не може посматрати само 1 задатак без шире слике, али поређења ради, овај задатак писања испуњава 2 од 7 критеријума (в. Табелу 7), релевантност за струку и оптимални језички ниво, те је овом поткритеријуму додељена оцена 2. У поменутом задатку се од полазника тражи да напишу краћи есеј, али без додатних инструкција и детаља који би полазницима били интересантнији. Претпоставка је да полазницима овог узраста није интересно да имају само један задатак јер нема разноврсности, као и да полазници нису довољно спремни да пишу есеј, имајући у виду да пре тога нигде нису имали никакав краћи задатак писања.

Када је реч о језичком систему и критеријуму који се тиче лексике, најпре је битно напоменути да је продуктивна лексика из области струке јасно издвојена, углавном након текста, али да нема глосара ни у једном делу уџбеника. Продуктивна лексика је јасно издвојена након сваког текста, а пре свих задатака. Другачији фонетички и наглашеност продуктивне лексике нису присутни, али је лексика физички одвојена, односно засебно дата.

Што се тиче објективно мерљивих критеријума, најпре је битно напоменути да су у свакој лекцији сви лексички задаци (укупно њих 38) задаци у којима је заступљена искључиво лексика из области струке, па је поткритеријум који се односи на заступљеност лексике из области струке оцењен оценом 7. Што се тиче језичког нивоа, ниво одговара Б2, имајући у виду да су све стручне речи у питању (в. Nation, 2001), те је

оцена 4 за језички ниво лексичких јединица. Све инструкције су јасне и сваки лексички задатак је могуће успешно урадити на основу задатих инструкција, којих укупно има 38, те је оцена за јасност инструкција 7. Што се тиче смисленог контекста лексичких активности, готово половина лексичких активности је повезана за прочитаним текстом и обрађиваним садржајима, 17 задатака од укупно 38 колико је присутно, што одговара оцени 3 на скали. Лексичке јединице се уводе кроз текст, те су уведене у смисленом контексту, и оцена за овај поткритеријум је 7. Што се тиче критеријума који су мерени помоћу спољног референтног оквира, најпре је анализирана разноврсност типова лексичких задатака. Од укупног броја лексичких задатака, који износи 38, типови лексичких задатака су: грађење речи (извођење именица и придева, префиксација), дефинисање појмова, попуњавање празнина (најчешће предлозима), идентификација (синонима и антонима), изbacивање уљеза, повезивање. На основу предефинисаних типова лексичких задатака у складу са литературом (13) и броја типова лексичких задатака присутних у уџбенику (6), оцена за разноврсност типова лексичких задатака је 3, на основу вредности подеока (13 подељено са 7 даје јединицу мере 1,85, а вредност 6 одговара оцени 3 на основу подеока на коме се налази). Када је у питању поткритеријум који се односи на понављање лексичких јединица кроз уџбеник, ни у једној лекцији нема лексике из претходних лекција, свака је фокусирана на тему која се обрађује у тој лекцији, па сходно чињеници да понављање лексичких јединица није заступљено, оцена за овај поткритеријум је 1.

У погледу субјективних поткритеријума, анализирана је интересантност лексичких задатака, као и адекватност обрађиване лексике. Будући да су лексички задаци разноврсни и уско везани за струку, дати у контексту, одговарајућег нивоа, процењује се да су интересантни полазницима датог узраста и професионалног усмерења, па су на скали од 1 до 7 оцењени са 5, будући да не испуњавају 2 услова (не постоји могућност повратне информације и није присутна димензија интерактивности). Све нове речи у текстовима и лексичким задацима су корисне за струку полазника, па је адекватност обрађиване лексике оцењена са 6, као димензија која је потпуно присутна, имајући у виду унапред дефинисане критеријуме јер није испуњен критеријум који се односи на заступљеност задатака којима се обнавља лексика из претходних лекција (в. Табелу 6). Лексика се, међутим, не понавља нигде у наредним лекцијама, тако да је оцена за овај поткритеријум 1.

Што се тиче граматике и критеријума чије су категорије немерљиве скалом, у уџбенику није присутан ниједан вид граматичког прегледа.

Граматичке јединице су присутне у лекцијама, а језик струке је присутан у свим граматичким задацима, којих има укупно 19, и у сваком се налази лексика везана за језик струке, те је поткритеријум који се односи на заступљеност језика струке у граматичким вежбањима оцењен са 7. Језички ниво граматике у лекцијама одговара Б1 нивоу, што одговара оцени 3, имајући у виду да је у питању граматика која се учи кроз основно и средње образовање, па је то потенцијално и разлог што су у лекцијама дата само вежбања (претпоставља се да се сматра да је полазницима граматика позната и да је сврха задатака само обнављање и увежбавање усвојене граматике у претходним образовним циклусима). Инструкције су дате јасно и недвосмислено, и нема никаквих нејасноћа, укупно има 19 јасних инструкција, исто онолико колико има и граматичких задатака, што одговара оцени 7 на скали. Граматичке јединице нису уведене кроз смислени контекст (кроз текст или аудио записе), већ су дате изоловано, искључиво у оквиру граматичких вежбања, тако да од 15 граматичких јединица које су дате у 19 вежбања, ниједна није уведена кроз контекст, па је и оцена за овај поткритеријум 1. Нису присутни примери нити објашњења граматичких јединица, већ су само граматички задаци дати, што доводи до оцене 1 и за поткритеријум који се односи на

ефикасно увођење граматике. Типови граматичких задатака су донекле разноврсни и укупно има 5 различитих типова задатака: попуњавање празнина (допунити реченице глаголом у загради), довршавање реченица (одређеном граматичком конструкцијом), трансформација реченице, избацивање уљеза и одређивање реда речи у реченици. Како је 7 типова граматичких задатака одређено на основу референтног оквира и аутора из области, те је јединица мере 1,4 на основу података, оцена за разноврсност типова граматичких задатака у уџбенику за медицинске науке је 4. Број граматичких задатака у свих 15 лекција је укупно 19, али граматичке активности нису присутне у свакој лекцији (две лекције немају никакве граматичке задатке, док поједине лекције у оквиру једног поглавља имају три различита типа граматичких садржаја). Граматичке јединице се понављају у наредним лекцијама, али не све, (повнављају се времена, чланови, условне реченице и герунд/инфинитив). Од укупно 15 лекција, граматички садржаји се понављају у 4, што на основу израчунатих подеока одговара оцени 2 на скали.

Што се тиче интересантности граматичких задатака, у питању су традиционални типови граматичких вежбања, које полазницима нису интересантни у односу на њихов узраст, али су довољно разноврсни, присутна је лексика из струке, адекватног су нивоа и има примера из праксе, па је стога додељена оцена 4, будући да испуњавају 4 од 7 захтева (нису испуњени захтеви који се односе на градацијски распоређене задатке, упућивање на додатне материјале и објашњења, као ни интерактивност).

Када говоримо о корисности обрађивање граматике, оцена је 4, имајући у виду да су испуњена 4 услова од унапред дефинисаних 7 (усклађеност са циљевима учења, кратки примери, релевантност у односу на језички ниво полазника и разноврсност граматичких задатака).

У погледу активности и задатака у целом уџбенику, а у вези са немерљивим критеријума, није детектовано присуство задатака у односу на личне потребе студената, будући да нема задатака из свих језичких вештина и различитог нивоа.

Што се тиче објективно мерљивих поткритеријума, интерактивна природа задатака није присутна, судећи по самим инструкцијама, тако да ниједан задатак није интерактиван, па је оцена за овај поткритеријум 1. Комуникацијски потенцијал задатака и активности је упитан, пошто није процењено да сами задаци подстичу комуникацију која се односи на реалистичне ситуације из области струке. Поједине конверзацијске активности се могу убројати у тип задатака који имају комуникацијски потенцијал, па би сходно томе од укупно 14 број таквих активности био 10 јер нису све конверзацијске активности усмерене ка подстицању разговора који је реалистичан за будућу професију полазника. Поред конверзацијских активности, од укупно 72 задатка у целом уџбенику, 9 задатака из лексике и 8 задатка из граматике се могу сматрати задацима који имају комуникацијски потенцијал, што на основу добијених подеока даје оцену 2. Што се тиче различитих типова задатака, рачунајући све задатке у свим лекцијама, укупно има 14 типова (7 лексичких типова задатака, 5 граматичких, 1 из вештине писања и 1 из вештине конверзације). У литератури је присутно укупно 29 различитих типова задатака, те је јединица мере за одређивање оцене за овај поткритеријум била 4,14. На основу добијених подеока и вредности на скали, а у односу на број типова задатака у уџбенику, оцена за овај поткритеријум је 3. Заступљеност језичких вештина, пак, није у потпуности равномерна, будући да уопште нема вештине слушања, нити вештине читања, већ текстови имају функцију увођења лексике, заступљена је вештина конверзације. Стога, оцена за овај поткритеријум је 4, будући да је само једна вештина заступљена, али је у питању примарна вештина. Када говоримо о односу језичких вештина у односу на језички систем, од укупно 19 задатака, у једној лекцији у просеку има два задатка из области граматике, два задатка из лексике, један задатак из конверзацијских вештина. Сходно томе, није равномерна заступљеност задатака из

области језичких вештина у односу на језички систем, већ је језички систем више заступљен (нема задатака којима се развија вештина читања или слушања, а конверзације има дупло мање него осталих задатака који спадају у језички систем, док је присутан само један задатак писања). На основу израчунате јединице мере, а у складу са препорукама у литератури (оптималан однос је 30-40% вештине, а 70-60% систем), у анализираном уџбенику је 80% заступљен језички систем, а 20% језичке вештине, што на скали одговара оцени 5.

У уџбенику није утврђено присуство различитих варијетета енглеског језика, присутан је британски енглески, са изузетком лекција које се тичу Ковида, где је присутан амерички енглески, па је стога оцена за овај поткритеријум 2.

Када је реч о мотивацији и исходима учења и немерљивим категоријама, самосталност у раду није присутна, будући да анализом није утврђено присуство додатних задатака у уџбенику којима би сваком полазнику било омогућено да додатно вежба потребне садржаје. Самосталност у раду није могућа на основу самог уџбеника и лекција, потребна је подршка наставника, будући да нема довољно задатака нити језичких садржаја, али је могуће самостално учење лексике из уџбеника. Што се тиче препоруке уџбеника потенцијалним корисницима и потенцијал поновне употребе, овај поткритеријум је потпуно индивидуалан за сваког полазника.

Могућности за самоевалуацију нема, нису присутни ни упитници ни квизови, тако да је овај поткритеријум из групе објективно мерљивих критеријума оцењен са 1.

Прелазећи на групу критеријума чији је референтни оквир спољни, анализирани су поткритеријуми који се односе на развој језичких вештина, језичког система, савремени наставни приступ, потенцијал остваривања задатих циљева, као и усмереност на компетенције потребне за будућу струку. Што се тиче развоја језичких вештина, у складу са наводима аутора из области, неопходно је да у просеку у свакој лекцији има 8 задатака (по 2 из сваке вештине). Уџбеник који је део наше грађе има 2 задатка у просеку (углавном из вештине конверзације), што на основу добијених подеока одговара оцени 2 на скали. Што се тиче поткритеријума који се односе на развој језичког система, уџбеник поседује и лексичке и граматичке задатке, а будући да је просечан број задатака из језичког система по лекцији 11,6 из граматике и 5 из лексике, на основу литературе и истраживања из области, оцена за овај поткритеријум је 4, будући да, иако су заступљени и граматика и лексика, нема довољно задатака у складу са препорукама (у просеку 3 задатка из области лексике и 2 задатка из граматике). Савремени наставни приступ је оцењен са 3, у односу на број критеријума које испуњава. Лекције које прате уџбеник су традиционално оријентисане, те није присутан савремен приступ настави језика јер акценат није на компетенцијама, нити на полазницима, нити је игде експлицитно дато упутство за задатке којима би се указивало на њихову интерактивну природу, али је фокус на језичким вештинама, задаци су везани за реалистичне ситуације и захтев који се односи на контекстуализацију је донекле испуњен, па је поткритеријуму који се односи на савременост додељена оцена 3. Уџбеник нема дефинисане циљеве на почетку поглавља или самог уџбеника, тако да немамо увид у то да ли има потенцијал остваривања задатих циљева, али на основу садржаја закључујемо да има за циљ да уведе стручну лексiku из области фармације, граматичке садржаје, оспособи полазнике да комуницирају у професионалном окружењу и превode литературу из струке (укупно је одређено 7 циљева: 4 из области језичког система, 2 из вештина, 1 који се тиче превода, 1 који се односи на компетенције везане за струку). Иако је уџбеник добро осмишљен када је у питању критеријум који се тиче лексике и граматике, остали циљеви нису у потпуности испуњени јер нема довољно активности за исте, те је оцена за овај поткритеријум 4, на основу подеока на скали (јединица мере је 1). Усмереност на компетенције потребне за будућу струку је

донекле присутна, уџбеник доприноси развоју лингвистичких компетенција, функционалног језика, комуникативних компетенција и у одређеној мери професионалних компетенција, што даје оцену 4 (в. Табелу 6 за списак компетенција). Будући да се конверзацијским активностима вежба лексика из области струке, текстови су такође потпуно стручни и уџбеник омогућава полазницима да комуницирају на енглеском језику користећи стручну терминологију.

Самосталност у раду је процењена оценом 1, будући да у 15 поглавља нема ниједног примера упућивања на додатне садржаје, од минимално 6 колико је оптимално након сваке лекције.

Последњу групу критеријума чине субјективни критеријуми у које спадају мотивисаност за коришћење језика, мотивисаност за даље учење језика и корисност уџбеника за струку. Оцена уџбеника за мотивисаност за коришћење језика на скали од 1 до 7 је 4, на основу претходно дефинисаних критеријума (садржаји јесу ускостручни, разноврсни и релевантни у односу на језички ниво полазника, дати су и кратки примери за већину садржаја, али нису присутна свуда јасна објашњења, као ни усклађеност са циљевима учења и интерактивна природа задатака). Додатно, лексика је из области струке и конверзацијске активности мотивишу полазнике да употребљавају управо ту лексику, али нема слика нити текстова који би додатно мотивисали полазнике. Што се тиче даљег учења језика, уџбеник није осмишљен да мотивише полазнике за даље учење јер нема садржаја који упућују на додатне материјале нити на наредне кораке у процесу учења језика, али текстови могу мотивисати полазнике да пожеље да се додатно информишу о теми о којој читају, а од унапред постављених критеријума, 3 су испуњена (разноврсност задатака и активности, релевантност, језички ниво), што одговара и тој оцени на скали. Корисност уџбеника за струку је на основу испуњења предефинисаних критеријума и добијених подеока процењена са 4 (в. Табелу 6).

5.2.3. Друштвено-хуманистичке науке: уџбеник за економију

Када је у питању научно поље друштвено-хуманистичких наука, анализиран је уџбеник за Економски факултет, смер Економија и пословно управљање, „Пословни енглески у употреби – Финансије“ (в. 4.3.2. Језичка грађа).

Уџбеник за економске науке је организационо доста слично уџбенику за информационе технологије. Има јасно конципирана поглавља, а свако поглавље има једну тему, чија се лексика уводи текстом на почетку поглавља. Оба уџбеника су из исте едиције, тако да је физички изглед оба поменутих уџбеника сличан.

Што се тиче физичког изгледа и критеријума чије су категорије немерљиве скалом, најпре треба напоменути да су наслови и поднаслови издвојени другачијим фонтом, а то је уједно и једина карактеристика фонта која их одваја од остатка лекције. Дакле, нема различитих боја фонта, а величина фонта варира само у зависности од тога да ли је у питању наслов или поднаслов. Илустрације су присутне, али у сваком другом поглављу, у просеку 2,1 по поглављу (укупно 7 илустрација у 15 поглавља), усклађене су са остатком текста. На самом почетку поглавља, уџбеник има јасно издвојен садржај, назив поглавља и поднаслов који указују на лексику која ће се обрађивати у том поглављу.

Што се тиче објективно мерљивих критеријума у оквиру категорије физичког изгледа, функционалност поменутих илустрација је упитна будући да су илустрације дате у облику скеча или цртежа хумористичког карактера, те не служе да уведу лексику или да допринесу бољем разумевању текста, али могу имати сврху подстицања конверзације. Сходно томе, илустрације нису процењене као функционалне, те је овом поткритеријуму додељена оцена 1. С друге стране, табеле и дијаграми (укупно 8

распоређених у 15 поглавља) доприносе бољем разумевању тема јер садрже додатне информације у вези са текстом или темом лекције. Што се тиче додељивања оцене за карактеристике фонта, најпре је одређен референтни оквир на основу различитих типова фонта у уџбеницима из области, који износи 5, те је јединица мере на основу тога 0,71 (5/7). У анализираном уџбенику, укупно су присутна 3 различита типа фонта, у зависности од величине слова, будући да је то једина карактеристика која у овом уџбенику прави разлику између фонтова, што на скали, на основу израчунатих подеока одговара оцени 4.

Од објективно мерљивих критеријума у оквиру тематских целина, издвајамо да су теме које се обрађују у уџбенику уско стручне и разноврсне. Укупно има 12 тема распоређених у 15 поглавља, и то: новац и приходи, финансије, рачуноводство, вођење књига, закони компанија, стандарди у рачуноводству, принципи рачуноводства, амортизација, ревизија, биланс стања, остали финансијски изводи и финансијски односи. Број различитих тема (12) у односу на укупан број тема (15) одговара оцени 6 на скали, на основу израчунатих подеока. Заступљеност језика струке у оквиру тема је процењена највишом оценом, будући да је свака тема уско стручна. Уџбеник нема заступљене елементе родних или етничких стереотипа нити елемената дискриминације у дискурсу, с обзиром на то да су текстови за читање и уопште наслови, инструкције и објашњења писани неутралним, академским стилем, односно нема, нпр. текстова где постоје „ликови”. Сходно томе, поткритеријум који се односи на заступљеност елемената стереотипа и дискриминације је оцењен оценом 7, будући да највиша оцена одговара најнижој вредности у погледу овог поткритеријума. Што се тиче њихове савремености, не може се рећи да су савременог типа, не тичу се савремених дешавања нити савремених достигнућа из области струке, прилично су опште, а и сам уџбеник није довољно савремен, на основу постављених критеријума (старији је од 10 година). Међутим, имајући на уму да евалуаторка није из струке, савременост тема је одређивана на основу оцена које су давали професори са економског факултета и стручњаци из области који раде у сфери економије (конкретно финансије и рачуноводство). На основу њихових оцена и просечне средње оцене (5,3), можемо закључити да је савременост тема присутна.

Интересантност тема је процењивана на основу унапред задатих критеријума (в. Табелу 6) на основу којих је одређено да испуњавају 5 од 7 критеријума (нису актуелне и не поседују димензију интердисциплинарности), што одговара оцени 5 на скали. С друге стране, корисност је оцењена оценом 4, као нити присутна нити не, будући да теме садрже појмове и лексику која је круцијална за студенте економске струке, усклађене су са циљевима и просечним нивоом полазника и политички су коректне, али нису довољно актуелне и оријентисане ка компетенцијама везаним за струку.

Када је у питању усклађеност са личним потребама полазника, само 3 од 7 услова је испуњено (градација садржаја, контекст везан за струку и могућност адаптације), тако да је оцена за овај поткритеријум 3.

У погледу критеријума који се тиче језичких вештина, анализом је утврђено да вештина слушања и писања нису заступљене у уџбенику.

Када је реч о вештини читања, заступљеност писаног дискурса подразумева укупан број од 39 текстова распоређених у 15 поглавља, различитог обима и садржине, али исте форме и функције (сваки текст има функцију искључиво да уведе нову лексику). Уџбеник, дакле, садржи довољан број текстова, али нема текстове којима се вежба вештина читања. Сходно томе, сви текстови (укупно 39) су из струке, па је оцена за заступљеност текстова из струке 7. Текстови се баве следећим темама, које смо груписали у надређене теме: финансије, вођење књига, биланси, рачуноводство, капитал, берза и извештаји. Заступљеност писаног дискурса је упоређивана са

уџбеницима из области, односно са бројем текстова по јуниту у уџбеницима из струке, где је у просеку заступљено 2 текста у свакој лекцији, док у уџбенику из наше грађе у свакој лекцији има, просечно, по 2,5 краћа текста. Језички ниво текстова варира, али процењено је да су у просеку на нивоу Б1, 5 текстова је на нивоу Б2 узевши у обзир уско стручну терминологију, тако да би оцена за овај поткритеријум била 3.

Иако су текстови уско стручни, ниједан није аутентичан, већ су поједностављени и адаптирани, па је аутентичност текстова оцењена са 1. Задаци који прате текстове су везани за лексику која се уводи преко текстова, и укупно има 8 различитих типова задатака, али ниједан задатак не спада у задатке којима се унапређује вештина читања, те је овај поткритеријум процењен оценом 1. Инструкције које се налазе у оквиру задатака уз текстове су недвосмислене и прецизне, и од 42 задатка, сви имају јасне инструкције, што одговара оцени 7 на скали.

Текстови су интересантни за студенте економије будући да су везани за струку, донекле подстичу критичко размишљање, одговарајућег су нивоа, разноврсни су и културно адекватни, те је оцена за овај поткритеријум 5, у складу са унапред одређеним захтевима (в. Табелу 6). Потребно је да текстови буду савременији и у складу са њиховим узрастом, као и да има више аутентичних текстова, стога су процењени као интересантни.

Конверзацијске активности су заступљене кроз кратка питања која се налазе на крају сваког поглавља, и укупно их је 15, распоређених у 15 поглавља. Језик струке је заступљен у свим конверзацијским активностима, те је додељена оцена 7 за тај поткритеријум. Све активности су везане за теме које се обрађују у лекцији. Језички ниво конверзацијских активности је процењен као Б1, што одговара оцени 3 на скали, питања су једноставна и подразумевају језик струке. Инструкције везане за задатке конверзације нису присутне, већ су дата само питања, нема додатних упутстава, па је јасност инструкција процењена са 1.

У уџбенику има активности којима би се унапређивала конверзација, иако су све активности везане за лексику из лекције, одређен број активности (укупно 8) су слободне активности, односно нису контролисане, па је сходно томе, оцена за заступљеност активности којима се унапређује ова вештина 4. Све конверзацијске активности су дате у смисленом контексту, директно су везане за текст или тему која се обрађује у лекцији, што оправдава оцену 7 за овај поткритеријум. Природа конверзацијских активности није интерактивна сама по себи, није наглашено да се конверзацијске активности спроводе у групи или у пару, те је оцена 1.

Што се тиче типова ових активности, само је један тип заступљен у свим лекцијама (кратка питања), те нема разноврсности, па је оцена за разноврсност конверзацијских активности 1, имајући у виду да је присутан само 1 од могућих 9 типова конверзацијских активности.

Интересантност задатака је недовољно заступљена, будући да су испуњена 4 услова од укупно 7 (задаци нису разноврсни, нема могућности за повратну информацију и нема реалистичних сценарија везаних за струку), те је оцењена неутралном оценом 4.

Иако није предвиђено Листом, ради илустрације додајемо податак да у уџбеницима из исте области у просеку у свакој лекцији има по 3 конверзацијске активности, а у уџбенику из наше језичке грађе 1, што указује на недовољну заступљеност ове вештине у анализираном уџбенику.

Када је у питању критеријум који се тиче лексике и лексичких задатака, евидентно је да они заузимају централно место у уџбенику. Продуктивна лексика није издвојена након или пре лекције, али је на крају уџбеника дат глосар са свим лексичким терминима и бројем стране на којој су први пут уведени.

Сви лексички задаци су из области струке, а надовезују се на текстове којима је лексика уведена. У уџбенику има 42 лексичка задатка, и будући да су сви из језика струке, оцена за овај поткритеријум је 7. Процењено је да су на нивоу Б2, будући да су уско стручни термини у питању, те је оцена за језички ниво лексичких јединица 4. Инструкције су јасно дате, прецизне су и детаљне, тако да укупно има 37 јасних инструкција, од укупно 42 задатка, што на скали одговара оцени 6. Сви лексички задаци су директно повезани са обрађиваним садржајима, односно са текстовима, па је поткритеријум који се односи на смислени контекст лексичких задатака оцењен са 7. Све лексичке јединице су такође уведене кроз прочитани текст, односно у смисленом контексту, што такође одговара највишој оцени на скали. Укупно има 8 различитих типова лексичких задатака: попуњавање празнина, тачно-нетачно, укрштенице, повезивање, дефинисање појмова, идентификација (антонима), трансформација речи, категоризација појмова. У оквиру референтног оквира је заступљено 13 различитих типова лексичких задатака, јединица мере подеока је стога 1,85, па је оцена за разноврсност лексичких задатака 4. Лексичке јединице се, међутим, не понављају кроз уџбеник, већ је дата лексика карактеристична за сваку појединачну тему, што доводи до оцене 1 за поткритеријум који се односи на понављање лексичких јединица кроз уџбеник.

Начин на који су осмишљени лексички задаци је процењен као релативно интересантан полазницима датог узраста, пошто су лексички задаци прилично традиционални и врло је вероватно да су се полазници кроз своје основно и средње образовање увек сусретали са оваквим типовима лексичких задатака. Имајући то у виду, али пре свега критеријуме који су унапред одређени за процену интересантности лексичких задатака (в. Табелу 6), оцена за интересантност лексичких задатака је 4, тј. процењено је да су донекле интересантни, будући да су релевантни за струку, разноврсни, контекстуализовани и одговарајућег нивоа. Што се тиче корисности лексике, оцењена је као веома корисна (оцена 6), пошто је стручна и директно везана за економију, усклађена са нивоом полазника, заступљени су фреквентни термини који чине основу економског дискурса, дата је у контексту и нема дискриминишућих појмова.

У уџбенику није заступљена граматика, нити у оквиру задатака, нити у виду објашњења, тако да граматички садржаји нису присутни, па самим тим ни анализирани.

Када су у питању активности и задаци у целом уџбенику, а у вези са критеријумима чије су категорије немерљиве скалом, будући да нема никаквих додатних садржаја нити довољно разноврсности, као ни свих вештина и свих елемената језичког система, присуство задатака у односу на личне потребе студената је негативно процењено.

Активности и задаци нису осмишљени тако да подстичу директну укљученост што већег броја студената, те димензија интерактивности није присутна и оцена за интерактивну природу задатака је 1. Укупно 11 конверзацијских активности подстиче комуникацијски потенцијал, будући да се кроз питања и потпитања може подстаћи комуникација која се односи на реалистичне ситуације из области струке, што је у односу на укупан број задатака у уџбенику од 57 (односно, 42 лексичка и 15 конверзацијских), недовољан број, те на основу добијених подеока одговара оцени 2 на скали. Сви задаци у уџбенику су донекле разноврсни, али се свде само на лексичке и конверзацијске задатке, тако да укупно има 9 различитих типова задатака описаних изнад (8 лексичких и 1 конверзацијски), што одговара вредности 2 на скали.

Што се тиче равномерне заступљености језичких вештина кроз читав уџбеник, анализа је показала њено одсуство јер је присутна само вештина конверзације (кроз 15 задатака). Имајући у виду да је критеријум за највишу оцену био да је заступљеност

језичких вештина $\frac{1}{4}$ у уџбенику, а да је само конверзација присутна, оцена за овај поткритеријум је 4, будући да, иако је једна вештина заступљена, у питању је примарна вештина. Исти је случај и са равномерном заступљеношћу задатака из области језичких вештина у односу на језички систем: доминантна је лексика у односу на граматику (која није ни присутна у уџбенику), што је и случај са задацима из вештина јер од укупно 57 задатака, у 42 задатка се вежба лексика, па је језички систем заступљен 74% а вештине 26%. Идеалан однос, на основу препорука аутора из области и литературе је 30–40% заступљеност језичких вештина, а 60–70% система, те је однос који је присутан у уџбенику из анализираних грађа у великој мери адекватан и на скали одговара оцени 6.

Такође, нису присутни различити варијетети енглеског језика, већ је заступљен само британски енглески, па је оцена за овај поткритеријум 1.

Када је у питању мотивација, поткритеријуми из немерљиве категорије подразумевају поткритеријум који се односи на препоруку уџбеника потенцијалним корисницима и потенцијал поновне употребе, који је индивидуалан за сваког полазника.

Будући да нема никаквих тестова, квизова и сл. којима полазници евалуирају своје постигнуће, број типова самоевалуације је нула, што одговара оцени 1 на скали. Развој језичких вештина је могућ само када је у питању конверзација, а будући да је предвиђено да у свакој лекцији буде по 8 задатака, по 2 из сваке вештине, а конверзација је присутна у свакој лекцији у оквиру 1 задатка, оцена за овај поткритеријум је 1. Слично, развој језичког система у оквиру уџбеника је заступљен само у оквиру лексике, где у просеку има око 3 задатка у сваком јуниту. На основу референтног оквира, идеалан број задатака из језичког система у сваком поглављу је 11 (6 из граматике и 5 из лексике), где је јединица мере 1,57 (11/7). Будући да у уџбенику имамо заступљена 3 задатка из језичког система по поглављу, на скали тај број одговара оцени 2. Ограничење је што се оцена за овај поткритеријум у овом случају односи само на лексику, будући да граматика није присутна, те оцена не осликава реално стање.

Уџбеник не примењује принципе савременог приступа настави (нема интерактивних активности, нити је акценат на полазницима нити компетенцијама, није фокус на (свим) језичким вештинама и нема инкорпорације савремених технологија), па је оцена за овај поткритеријум 2, будући да испуњава два унапред постављена критеријума (задаци су везани за реалистичне ситуације из области струке и присутна је контекстуализација, односно лексика се уводи на нивоу дискурса, а не изоловано).

Када је у питању потенцијал остваривања задатих циљева, на почетку уџбеника нема јасно постављених циљева, тако да су циљеви одређивани на основу садржаја уџбеника и на основу активности у њему. Стога смо на основу целокупног садржаја проценили да уџбеник има укупно 4 циља: усвајање стручне лексике, да оспособи полазнике да комуницирају на задате теме, да допринесе побољшању компетенција које се односе на струку (функционални језик и рецептивне комуникацијске компетенције). На основу тога, одређена је мера подеока (0,57), на основу које је додељена оцена. Од 4 циља, 3 су испуњена, а једини циљ који није испуњен се односи на рецептивне комуникацијске компетенције. Будући да вредност 3 на скали одговара оцени 6, то је и оцена која је додељена овом поткритеријуму и процењено је да уџбеник врло испуњава циљеве.

Уџбеник може да оспособи полазнике да комуницирају на енглеском језику јер пружа адекватну лексику, и у смислу усмерености на компетенције потребне за будућу струку испуњава 4 од 7 задатих захтева (лингвистичке компетенције, функционални језик, продуктивне комуникацијске компетенције и професионалне компетенције, (в. Табелу 6), те је додељена оцена 4.

Процењено је да је уџбеник осмишљен тако да мотивише полазнике да употребљавају језик, будући да се сви задаци ослањају на уведену лексику, па су и

примери из области студирања и активности засноване на решавању проблема, донекле је присутна аутономија, али нема интерактивности, нити самоевалуације, аутентичног језика и могућности за додатно вежбање, те је оцена за мотивацију за коришћење језика 3. Имајући у виду просечног полазника из конкретне области, уџбеник не мотивише довољно ни за даље учење језика (нема додатне активности и упућивања на додатне садржаје који би мотивисали полазнике да наставе са учењем, интерактивности ни аутономије), али има разноврсности задатака, релевантности и поједини задаци имају комуникацијски потенцијал и усклађени су са циљевима учења, те је овај поткритеријум оцењен са 4, тј. као нити мотивишући нити немотивишући (в. Табелу 7 за списак предефинисаних критеријума).

Самосталност у раду је процењивана на основу заступљености примера који упућују на додатне садржаје у домену језичког система и језичких вештина, па је за уџбеник из ДХ поља оптимално било да након сваке лекције буде 6 примера упућивања на додатне садржаје, будући да уџбеник има 15 поглавља, јединица мере је 12,86 (15x6/7), што одговара оцени 1. Имајући у виду да у уџбенику нема примера где се полазници упућују на додатне садржаје, оцена за поткритеријум који се односи на самосталност у раду је 1.

Коначно, на основу унапред задатих критеријума, корисност уџбеника за струку је процењена оценом 4, будући да не испуњава услове који се тичу аутентичног језика, самоевалуације и заступљеност све 4 језичке вештине, али испуњава заступљеност језика струке, повезаност активности са реалистичним ситуацијама, присуство активности које потенцирају учење засновано на задацима и присуство активности које промовишу критичко размишљање релевантно за струку.

5.2.4. Природне науке: Уџбеник за математику и физику

Када је у питању наставни материјал који се користи у научном пољу природних наука на смеру Математика и Физика, није коришћен готов уџбеник, већ скрипта која је састављена од различитих садржаја и активности у складу са потребама студената природних наука. Оно што је карактеристично је да је скрипта намењена часовима предавања, док се на часовима вежби обрађује искључиво граматика, користећи практикум који је написан посебно за студенте из области природно-математичких студија.

Скрипта се састоји од осам поглавља, будући да је тај број часова предвиђен за обраду нових садржаја, а на преосталих четири или пет часова (у зависности од броја радних недеља), полазници презентују своје семинарске радове или бране презентације у вези са одређеном темом, која је увек тема из струке и која се бави актуелним дешавањима из области студирања полазника.⁶⁴

Полазећи од физичког изгледа уџбеника, наслови и поднаслови су јасно издвојени, различитим фонтом, у смислу величине слова или типа фонта. Распоред текста и илустрација је складан, и све илустрације јасно прате текст који се углавном односи на њих. Међутим, уџбеник ни у једном делу нема јасно издвојен садржај.

Укупно је присутно 16 илустрација распоређених у осам поглавља. Од укупно 16 илустрација, 14 спада у функционалне илустрације док 2 немају функцију бољег разумевања текста, већ су у питању кратки дијалози хумористичког карактера. Сходно томе, оцена за овај поткритеријум је 6, будући да је јединица мере 2,29 и да на основу одговарајућих подеока број функционалних илустрација одговара вредности 6 на скали.

⁶⁴ Будући да поменута скрипта има функцију уџбеника, ради уједначавања термина, у даљем тексту ће се користити термин уџбеник.

Присутни су фонтови различитих величина и боја, а користе се у сврху наглашавања лексике и издвојености наслова. У просеку у једној лекцији је присутно 6 различитих карактеристика фонта. У уџбеницима из области у просеку је у једној лекцији присутно 7 различитих типова фонта (јединица мере је стога 1), а на скали та вредност одговара оцени 6.

Када су у питању тематске целине, анализирани су најпре објективно мерљиви критеријуми. Што се тиче разноврсности тема, иако су све теме уско стручне и везане за природне науке, довољно су разноврсне будући да у осам поглавља има осам различитих тема, па је на основу израчунатих подеока додељена оцена 7. Теме које се обрађују су следеће: бројеви, аритметика, геометрија, кинематика и Еуклид, кретање-брзина-убрзање, сила, гравитација, алфabet за дешифровање. Уџбеник нема тема које припадају општем енглеском језику, тако да су све наведене теме, теме из струке, па је заступљеност тема из струке оцењена највишом оценом на скали (7). У присутним темама нису детектовани елементи стереотипа ни дискриминација, што је и очекивано, с обзиром на то да су текстови писани академским, неутралним стилем, те је оцена за овај поткритеријум 7, будући да је највиша оцена на скали одговарала нултој вредности елемената стереотипа и дискриминације. Теме се не тичу савремених дешавања и постигнућа из одговарајућих области, али се баве класичним питањима из природних наука, па ниједна тема није новијег датума, иако је уџбеник релативно савремен, ако узмемо у обзир годину када је састављен. Савременост тема је, међутим, процењивана од стране професора и стручњака из области, чија је средња оцена за савременост била 4,5.

Што се тиче интересантности тема, теме су стручне, има и духовитих тема, које одговарају узрасту полазника, али су процењене као недовољно актуелне, тичу се класичних тема, без савремених садржаја. На основу унапред постављених критеријума за интересантност, теме испуњавају 5 од 7 (релевантне су за струку, подстичу критичко размишљање, разноврсне су, културно адекватне и повезане са реалистичним темама из струке, али нису актуелне и није присутна интердисциплинарност), па је стога ова категорија оцењена са 5. С друге стране, теме су релативно корисне за струку, испуњавају 4 од задатих 7 услова (в Табелу 6), услов актуелности није испуњен, као ни усклађеност са циљевима и оријентисаност ка компетенцијама, те су оцењене са 4. Будући да су теме уско стручне, донекле свакако испуњавају потребе полазника, контекстуализоване су и постоји могућност адаптације и, од свих анализираних уџбеника, у овом уџбенику јесу заступљене 3 језичке вештине (не равномерно, додуше), али нису заступљени додатни материјали и могућност евалуације стеченог знања, нити су присутни јасно дефинисани циљеви, тако да је оцена за овај критеријум 4, односно усклађеност тема са личним потребама полазника је нити присутна нити није.

Када је у питању критеријум који се тиче језичких вештина, у уџбенику није заступљена вештина писања.

У погледу вештине читања, у уџбенику је присутно укупно 17 текстова, у просеку 2,1 текста по лекцији. Први анализирани поткритеријум се односи на заступљеност језика струке у текстовима. Сви текстови припадају природним наукама, тако да је свих 17 наведених текстова из струке, те је оцена за овај поткритеријум 7. Језички ниво текстова је процењен да одговара Б2 нивоу, односно оцени 4. На основу упоређивања са уџбеницима из области, дошло се до закључка да уџбеници за ЕЈС у области природних наука типично имају у свакој лекцији по 2 текста (један краћи и један дужи), што указује на то да анализирани уџбеник има довољан број текстова у односу на уџбенике из области. Аутентичност текстова је заступљена код одређеног броја текстова, па је од 17 текстова, пет аутентично, што одговара оцени 2 на основу добијених подеока. То су текстови преузети са интернета у свом изворном облику, нису

поједностављени нити адаптирани. Од укупног броја од 17 текстова, само у два текста се вежба вештина читања, док сви остали текстови служе за увођење лексике, стога је на основу добијених подеока оцена за критеријум који се тиче заступљености задатака којима се вежба вештина читања, 1. Свих шест инструкција које прате задатке везане за текст су недвосмислене и врло је детаљно описано шта се у ком задатку тражи, тако да су сви задаци наведени изнад дати након јасних инструкција, те је додељена оцена 7.

Задаци који прате текстове су доста разноврсни и има укупно 11 различитих типова, распоређених у 17 задатака након текстова. Међутим од 11 типова задатака, само 3 задатака се односе на вештину читања, односно имају функцију унапређивања вештине читања (остали су везани за лексiku). Имајући у виду да су само три текста праћена задатком којим се вежба вештина читања, укупан број задатака којима се вежба вештина читања је 3, тј. у просеку 1 задатак по тексту. Јединица мере за заступљеност задатака којима се вежба вештина читања је 2,42, те број од 3 задатка на скали одговара оцени 1 за овај поткритеријум. У погледу типа задатака, свих шест задатака су задаци вишеструког избора, па је оцена за разноврсност типова задатака читања 1.

Интересантност је процењивана на основу аспеката који су унапред одређени на основу литературе, и текстови у уџбенику из ПМ поља испуњавају већину, осим актуелности, па је интересантност текстова оцењена оценом 6 (в. Табелу 7).

Вештина слушања је заступљена у уџбенику, али у скромном обиму. Наиме, само једно поглавље има заступљену вештину слушања која је дата у оквиру видео записа, дакле један уводни видео запис је присутан. Иако није применљиво процењивати вештину слушања у читавом уџбенику, на основу само једног задатка, оцене су додељене ради увида у све језичке вештине у уџбенику, без обзира на то у ком су обиму заступљене. Наравно, ова чињеница је једно од ограничења наше анализе. Језик струке је заступљен у овом задатку у потпуности, што одговара оцени 7, а процењени језички ниво овог записа је Б2, што одговара оцени 4. Инструкције у оквиру задатака су јасне и детаљне, па су оцењене оценом 7. Видео запис је аутентичан и није прилагођен ни на који начин, нити поједностављен, па је стога број аутентичних видео записа један, што одговара оцени 7, поново наглашавајући ограничење у односу на број задатака слушања. Укупно два задатка су везана за одслушани запис. Један од два поменута задатка има функцију провере разумевања одслушаног (одгледаног) записа, тако да се може сматрати да тај задатак спада у групу задатака којима се вежба вештина слушања, односно коначан број задатака слушања којима се унапређује ова вештина је 1, а на основу подеока и оцена за овај поткритеријум је исто 1. Други задатак служи увођењу лексике. На основу тог једног видео записа у овом поглављу су дата два задатка са 20 питања, од којих су седам задатака задаци вишеструког избора, а 13 подразумева допуну информацијама из видео (аудио) записа. Имамо, дакле, 2 типа задатака, у односу на 10, што је дефинисано нашим референтним оквиром, па је на основу подеока додељена оцена 2. Интересантност овог видео записа је оцењена са 3, на основу броја критеријума који испуњава (релевантан је за струку, садржи аутентичан језик и одговарајућег је нивоа), поново уз ограничење да се ради само о једном задатку. Свакако, вредности дате у оквиру анализе вештине слушања су искључиво у сврху поређења са осталим вештинама, и будући да нигде више није заступљена ова вештина нису узимане у обзир за упоредну анализу са осталим уџбеницима.

У оквиру сваког поглавља је заступљена вештина конверзације, у мањем или већем обиму, али у питању су контролисане вежбе конверзације. Од осам поглавља, на крају њих седам се налази питање којим се подстиче конверзација на дату тему, а у једном поглављу је дато пет логичко-математичких загонетки. Дакле, укупно има 12 конверзацијских активности, просечно 1,5 по лекцији. Заступљеност конверзацијских активности је упоређивана са уџбеницима из струке, у којима у просеку у свакој

лекцији има по 3 конверзацијске активности, што је дупло више него у уџбенику из наше грађе. У свим конверзацијским активностима је заступљен језик струке, те је овај критеријум оцењен оценом 7. Језички ниво конверзацијских активности варира од Б1 до Б2, у зависности од лекције, тј. теме и лексике, али је махом Б1, што на скали одговара оцени 3. Инструкције су релативно јасне, укупно има 12 конверзацијских активности, али будући да су дата само питања на која треба одговорити и није прецизирано ништа више од тога код 10 активности, док су код 3 дате инструкције, оцена за овај поткритеријум је 2. Све конверзацијске активности су везане за тему поглавља у коме се налазе, а тиме и лексику, тако да нема задатака којима се вежба конверзација као вештина, те је овај критеријум процењен оценом 1. Сходно наведеном, све конверзацијске активности су дате у смисленом контексту, што на скали одговара оцени 7. Интерактивност, с друге стране, није присутна ни у једној активности, те је додељена оцена 1 за ову димензију. Што се тиче разноврсности, будући да постоје само два поменута типа конверзацијских активности, не може се рећи да су активности разноврсне, па су оцењене на основу унапред одређених типова конверзацијских активности на основу литературе и типова активности заступљених у уџбенику из језичке грађе. Од референтне вредности за број типова конверзацијских активности присутан у литератури (9), присутно је 2 типа (јединица мере за подеке је 1,28), што је на крају дало оцену 2 на скали. Када је у питању интересантност конверзацијских активности, од 7 критеријума, испуњена су 3 (релевантне су за струку, одговарајућег нивоа и контекстуализоване), типови задатака нису разноврсни, нема интерактивности, реалистичних сценарија нити могућности за повратну информацију, па је коначна оцена за овај поткритеријум 3.⁶⁵

Што се тиче критеријума који се тиче лексике, лексика из области струке није нигде јасно издвојена, ни у једном делу лекције, поглавља, ни уџбеника. Такође, нема глосара ни у једном делу уџбеника.

Свих 28 лексичких задатака је из области струке, тако да је овај поткритеријум процењен оценом 7. Језички ниво лексичких задатака је углавном Б1, али има и неколицина захтевнијих задатака (укупно 8), у смислу лексике, који припадају Б2 нивоу, али како је већина на Б1 нивоу, оцена додељена поткритеријуму који се односи на језички ниво лексичких јединица је 3. Свих 28 инструкција је прилично јасно и детаљно, прецизирано је у сваком задатку шта се тражи, а на почетку се налази и урађени пример за сваки задатак, па је јасност инструкција оцењена са 7.

Што се тиче поткритеријума који се односе на смислени контекст лексичких задатака и на увођење лексичких јединица у смисленом контексту, све лексичке јединице су уведене у смисленом контексту, најчешће кроз текст, што даје оцену 7. Што се тиче смисленог контекста лексичких задатака, већина јесте везана за текст или аудио запис, али 7 задатака је дато изоловано (нису повезани са обрађиваним садржајима (категоризација појмова и грађење речи)), тако да је од укупно 28 задатака, 21 задатак дат у смисленом контексту, што на основу референтне јединице мере (4) и добијених подека одговара оцени 5 на скали.

Лексички задаци су разноврсни и укупно има 10 различитих типова лексичких задатака: допунити реченице, написати бројеве речима, вишеструки избор, дефинисање појмова, повезивање, грађење речи, одговарање на питања, укрштенице,

⁶⁵ Како су нам предочили предметни наставници, конверзација се махом вежба у оквиру часова презентација које полазници имају, али ништа везано за поменуте презентације није дато у самом уџбенику, већ су то додатне активности. Такође се поставља питање колико је реално у питању слободна употреба језика, с обзиром на то да студенти могу унапред припремити и научити текст који ће користити у току презентација.

идентификација (синонима) и категоризација појмова. На основу референтног оквира, у литератури је присутно 13 различитих типова лексичких задатака, те се након израчунатих подеока и вредности на скали, додељује оцена 5 за критеријум који се односи на разноврсност типова лексичких задатака. Нема понављања лексичких јединица кроз уџбеник, свака лекција је фокусирана на лексику у оквиру теме која је присутна у лекцији, па је оцена за понављање лексичких јединица 1. С обзиром на то да разноврсност лексичких задатака доприноси њиховој интересантности (Ellis & Shintani, 2014, стр. 232, 285), и да су задаци адекватни и за узраст полазника и за струку, поткритеријум интересантности је процењен оценом 5 (није присутна димензија интерактивности нити могућности за повратну информацију, односно проверу урађених задатака) (в. Табелу 6). Имајући у виду да је обрађивана лексика уско стручна, са терминима који су фреквентни у области студирања, дата је у контексту, усклађена са језичким нивоом полазника и нема дискриминишућих речи, тј. да испуњава 5 критеријума, њена адекватност је процењена оценом 5 (в. Табелу 6).

Грамматика је дата у оквиру засебног помоћног уџбеника (практикума) под називом „Тестирајте Вашу грамматику енглеског језика, ниво B1” и обрађује се искључиво на часовима вежби.⁶⁶ Састоји се од девет поглавља, где су у седам поглавља заступљени граматички садржаји, а у два поглавља се обнављају претходно обрађиване граматичке јединице. Граматички преглед у поменутом практикуму нигде није заступљен. У свим граматичким садржајима је заступљен искључиво језик струке, те је додељена оцена 7 за овај поткритеријум. Језички ниво граматичких јединица је B1, као што је наведено на корицама, што одговара оцени 3 на скали. Инструкције су јасне и детаљне за сваки од 68 задатака, па је јасност инструкција оцењена са 7. Граматичке јединице се не уводе кроз смислени контекст, већ су дате изоловано, кроз примере и објашњења, али свакако без контекста, па је за овај поткритеријум оцена 1. Свака граматичка јединица је најпре објашњена, затим је свако објашњење илустровано примерима и праћено вежбањима, тако да је оцена за ефикасно увођење граматике 7.

Задаци су разноврсни и укупно има 7 различитих типова граматичких задатака, са варијацијама: допунити реченице, вишеструки избор (у шта спада и повезивање), тачно-нетачно, исправљање грешака, одређивање реда речи у реченици, категоризација и трансформација реченица. Референтни оквир за разноврсност граматичких задатака је 7, што представља број типова граматичких задатака присутних у литератури, уз надређене категорије, те је разноврсност граматичких задатака на основу добијених подеока оцењена оценом 7. Понављање граматичких јединица је присутно само у оквиру поглавља која су намењена за вежбање, дакле не кроз читав уџбеник, већ кроз поједине делове. У односу на укупан број лекција (19), грамматика се понавља у 2, што на скали одговара оцени 1.

Када је у питању интересантност, сви граматички задаци су разноврсни и у сваком је присутна искључиво лексика из струке, са интересантним примерима, адекватним за узраст и образовни профил полазника. Интересантност граматичких задатака је процењена на основу унапред задатих критеријума, од којих граматички задаци испуњавају 5 (разноврсни су, лексика из струке је заступљена у примерима, примери су из праксе, одговарајућег су нивоа и донекле су градацијски распоређени). Укупно има 68 граматичких задатака, што је у просеку 7,5 по лекцији. У уџбеницима из струке, просек граматичких задатака по лекцији је 5, што указује на то да је заступљеност граматичких задатака у анализираном уџбенику већа него у просечном уџбенику из исте области. Корисност обрађиване граматике је процењивана на основу

⁶⁶ Енг. *Test your English grammar level B1*.

постављених услова (в. Табелу 6), од којих је 5 испуњено (нису испуњени услови који се тичу интерактивне природе граматичких задатака и смисленог контекста), па је оцена за корисност обрађиване граматике 5.

Када говоримо о активностима и задацима на општем нивоу уџбеника, сам уџбеник нема додатне активности које би полазнику омогућавале да додатно увежба одређене садржаје, па је присуство задатака у односу на личне потребе студената процењено као негативно, односно није присутно.

Није детектована интерактивна природа задатака јер ни у једној инструкцији није спецификовано да се задатак ради у пару или у групи, осим у једном задатку, где се вежба изговор бројева и рачунских операција, па је сходно томе оцена за интерактивну природу задатака 1. Текстови и задаци који их прате донекле имају комуникацијски потенцијал, у шта не спадају текстови и задаци који се тичу историје природних наука, тако да укупно 13 задатака има потенцијал да подстакне смислену комуникацију и да се односи на реалистичне ситуације из области струке, уз поједине конверзацијске активности (укупно 9), што даје 22 задатака на нивоу читавог уџбеника са комуникацијским потенцијалом. У односу на укупан број задатака (113), оцена на основу добијених подеока је 2. Задаци на нивоу целог уџбеника су разноврсни и присутно је 18 типова задатака, 10 лексичких и 8 граматичких. Међутим, како се неки типови задатака присутни у лексици и граматички понављају (нпр. допунити празнине, вишеструки избор итд.), број типова задатака је 15, што одговара оцени 4 на скали. Када је у питању равномерна заступљеност језичких вештина, приметно је да нису све четири језичке вештине равномерно заступљене, писања нема, слушање готово да није присутно (само 1 видео запис), присутна је вештина конверзације и донекле вештина читања. На основу референтног оквира, потребно је да свака вештина буде заступљена 25% у уџбенику како би овај поткритеријум добио највишу оцену на скали. У овом случају, укупан број задатака из језичких вештина је 16, од којих је 1 задатак из вештине слушања, 3 из вештине читања и 12 из вештине конверзације, што значи да је највећи проценат управо из вештине конверзације (75%), вештина писања има 0%, вештина слушања 6%, а вештина читања 19%. На основу припадности ових вредности на скали, додељена је оцена 6, иако вештина слушања нема исти ниво заступљености као друге две вештине, ипак је присутна, тако да су у задацима на нивоу целог уџбеника присутне две примарне вештина и једна секундарна, што одговара оцени 6 на скали. Исти је случај са равномерном заступљеношћу задатака из области језичких вештина у односу на језички систем: доминирају задаци из области лексике и граматике, у односу на све остале вештине и систем (укупно има 96 задатака из области језичког система, 68 из граматике и 28 из лексике, док задатака из области вештина има 6), па је оцена за овај поткритеријум на основу добијених подеока 3, будући да има 92% задатака из језичког система и 8% из вештина. Није утврђено присуство различитих варијетета енглеског језика (предњачи британски енглески, у једној лекцији је само дато пар примера различитих математичких термина из америчког енглеског), па је оцена за овај поткритеријум 2.

Конечно, када су у питању критеријуми који се тичу мотивације и исхода учења, а најпре поткритеријуми који се односе на категорије немерљиве скалом, поткритеријум који се односи на препоруку уџбеника потенцијалним корисницима и потенцијал поновне употребе је потпуно индивидуални поткритеријум за сваког полазника, те није ни део анализе.

Код објективно мерљивих критеријума у вези са мотивацијом процењивана је могућност самоевалуације и укупан број типова самоевалуације, који је процењен оценом 1 јер уџбеник нема активности за проверу знања.

Развој језичког система и развој језичких вештина су категорије које су анализиране из групе критеријума који имају спољни референтни оквир, заједно са савременим наставним приступом, потенцијалом остваривања задатих циљева и усмереношћу на компетенције потребне за будућу струку. Развој језичких вештина је процењен на основу заступљености задатака из сваке вештине у свакој лекцији, укупно 8, на основу препорука из литературе. У уџбенику из наше језичке грађе, присутни су задаци из вештине конверзације и донекле читања, нема задатка из вештине писања и један задатак из вештине слушања, што је у процентуалном смислу занемарљиво. Сходно томе, оцена за развој језичких вештина је 2, на основу израчунатих вредности подеока. Развој језичког система је, с друге стране, позитивније оцењен, имајући у виду да су у уџбенику заступљене и лексика и граматика, а да је у складу са референтним оквиром неопходно да у просеку буде 11 задатака у свакој лекцији из језичког система (6 из граматике и 5 из лексике), што нам даје вредност подеока од 1,57. У просеку, у свакој лекцији је заступљено 7 граматичких задатака и 3,5 лексичка задатка, што на основу израчунатих подеока у збиру даје средњу оцену 6 за овај поткритеријум. Што се тиче савременог приступа настави, он зависи од тога како се спроводе активности дате у уџбенику, али сам по себи, уџбеник није осмишљен тако да примењује теоријске и практичне принципе савременог приступа настави, прецизније, испуњава критеријуме који се тичу контекстуализације, задатака везаних за реалистичне ситуације из области струке и делимично фокуса на полазницима, па је оцењен оценом 3. Другим речима, акценат јесте на компетенцијама, али нема интерактивности и нема модернијих тема, што је изузетно важно за уџбенике за ЕЈС. Нигде у уџбенику нису дати циљеви, тако да не можемо говорити о потенцијалу остваривања истих само на основу уџбеника, али садржај указује на то да су циљеви вишеструки, усвајање стручне лексике, усвајање и утврђивање граматичких садржаја, затим развијање језичких вештина (читања, слушања и конверзације) разумевање професионалног и стручног дискурса, као и развијање критичког мишљења и решавања проблема. Будући да је укупан број циљева у уџбенику 9 (мера подеока је 1,28), а број испуњених циљева је 7 (уџбеник не испуњава у потпуности циљеве који се тичу усвајања лексике и вештина), оцена за овај поткритеријум је, на основу израчунатих подеока и вредности на скали 5.

Када је у питању усмереност на компетенције потребне за будућу струку, уџбеник испуњава језичке компетенције, донекле функционални језик, комуникативне компетенције и професионалне компетенције (в. Табелу 6), па је оцена за овај поткритеријум 4.

У погледу мотивисаности за коришћење језика, уџбеник је оцењен са 3 на скали од 1 до 7, будући да има доста активности којима се инсистира на класичним темама из области природних наука, а те теме не мотивишу довољно типичног полазника из ове области да употребљава језик, чиме није испуњен услов аутентичности језика, нити примера из реалних ситуација из области студирања. Једина 3 услова која су испуњена и која оправдавају оцену 3 за овај поткритеријум су уско стручни садржаји, активности засноване на решавању проблема и критичком размишљању и донекле могућности додатног вежбања (посебно када је у питању граматика). Овај недостатак уџбеника се, међутим, надомешћује презентацијама које полазници држе, а које су базиране на савременим достигнућима из области физике, хемије и математике и најновијим информацијама о открићима из интердисциплинарних истраживања, што може имати позитиван утицај на мотивацију полазника. Што се тиче мотивисаности за даље учење језика, испуњени су услови који се односе на релевантност, разноврсност задатака и активности, поједини задаци су за нијансу тежи од просечног нивоа полазника и поједини задаци и садржаји имају комуникацијски потенцијал, па је оцена за овај поткритеријум 4.

Самосталност у раду је процењивана на основу заступљености примера који упућују на додатне садржаје у домену језичког система и језичких вештина, оптимално би било дакле да након сваке лекције буде 6 примера упућивања на додатне садржаје. Пошто уџбеник има 8 поглавља, јединица мере је 6,86 (8x6/7), што одговара оцени 1. Имајући у виду да у уџбенику има само 5 примера, распоређених у 3 лекције, где се полазници упућују на додатне лексичке садржаје, оцена за поткритеријум који се односи на самосталност у раду је 1.

Последњи анализирани поткритеријум је из групе субјективних критеријума и односи се на корисност уџбеника за струку. Иако је лексика у уџбенику уско стручна, саме активности нису осмишљене тако да омогућавају полазницима да у реалном животном сценарију и професионалном окружењу могу да употребе стечено знање, није присутна самоевалуација, нити активности засноване на задацима, али су донекле испуњени остали захтеви (в. Табелу 7), па је оцена 4 додељена овом поткритеријуму.

5.2.5. Уџбеници за ЕЈС – општи преглед свих уџбеника

Уопштено говорећи, анализирани уџбеници имају доста сличности када су у питању критеријуми који се тичу физичког изгледа, тема и језичког система (претежно лексике), док се у осталим критеријумима разликују. Оно што је приметно код свих уџбеника јесте да је фокус на стручној лексици и да највише има лексичких задатака, као и да се готово свуда лексика уводи кроз прочитани текст. Такође, језички ниво уџбеника је у просеку Б1, са одступањем појединих активности које спадају у виши ниво.

Физички изглед је донекле слично организован у већини уџбеника, уз разлике које се односе на број илустрација и издвојеност садржаја, док су остали критеријуми у највећој мери уједначени у свим уџбеницима. Сви уџбеници имају присутне поткритеријуме који се тичу карактеристика фонта, јасне издвојености наслова и усклађености текстова и илустрација, илустрације су присутне у свим анализираним уџбеницима, осим у М пољу, а само Т и ДХ поље имају издвојен садржај.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Физички изглед	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Функционалност илустрација	7	0	1	16	15	7	89	74	6	0	0	1
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Карактеристике фонта	5	3	4	6	6	7	7	5	5	5	2	3

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 8 Физички изглед уџбеника: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Тематске целине су критеријум где је анализа показала највећу сличност између уџбеника. Свуда су теме веома разноврсне, са високом просечном оценом на свим уџбеницима (6,5), језик струке је заступљен у максималној мери (7). Ни у једном уџбенику нема присутних елемената стереотипа и дискриминације, али то није изненађујуће имајући у виду да су у питању уџбеници за језик струке и да преовлађује академски стил. Савременост тема карактеришу ниже вредности, са просечном оценом 4,79 на нивоу свих уџбеника, и то је поткритеријум где су видљиве разлике између научних поља (највиша је оцена забележена у уџбеницима из М поља, а најнижа код Т поља).

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Тематске целине	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Разноврсност тема	15	12	6	8	8	7	15	15	7	15	13	6
Заступљеност језика струке	15	15	7	8	8	7	15	15	7	15	15	7
Заступљеност стереотипа и дискриминације	0	0	7	0	0	7	0	0	7	0	0	7
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Савременост тема	/	/	5,3	/	/	4,5	/	/	3,8	/	/	5,7

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 9а Тематске целине: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Када је реч о субјективним критеријумима, теме су процењене као интересантне на нивоу свих уџбеника, са просечном оценом 5,25, док је корисност тема негативније оцењена (просечна оцена 4,5). Просечна оцена за усклађеност тема са личним потребама полазника на нивоу свих уџбеника је 3,25, што указује да уџбеници нису довољно прилагођени индивидуалним потребама полазника.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Тематске целине	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Интересантност тема	5	5	5	6
Корисност и адекватност тема	4	4	5	5
Усклађеност тема са личним потребама полазника	3	4	3	3

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 9б Тематске целине: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Када је у питању вештина читања, сви уџбеници су имали довољан број текстова, а сви текстови су били текстови из струке, те је присутност језика струке оцењена највишом оценом. Текстови су процењени да одговарају језичком нивоу Б1–Б2, у зависности од текста и уџбеника. Уџбеници или немају аутентичне текстове или је њихов број занемарљив, а просечна оцена на нивоу целе језичке грађе је 1,25, што говори у прилог томе да ова карактеристика није присутна. Инструкције у задацима су јасне и недвосмислене у највећем броју лекција, па је просечна оцена за инструкције у свим пољима 5, уз напомену да је код М поља забележена најнижа вредност због непостојања инструкција. Када су у питању задаци којима се унапређује вештина читања, присутна је само неколицина оваквих задатака, и то у ПМ пољу (око 18%), док су сви остали текстови у свим осталим уџбеницима искључиво ту са циљем увођења лексике, што је и разлог најнижих оцена код разноврсности типова задатака будући да су се бројали само они чији је циљ развијање вештине читања.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Вештина читања	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Заступљеност језика струке	39	39	7	17	17	7	30	30	7	14	14	7
Аутентичност	39	0	1	17	5	2	30	2	1	14	4	2
Јасност инструкција	42	42	7	6	6	7	40	28	5	0	0	1
Заступљеност зад. којима се унапређује ВЧ	0	0	1	17	3	1	0	0	1	0	0	1
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Језички ниво текстова	/	/	3	/	/	4	/	/	4	/	/	3

Разноврсност типова задатака	9	0	1	9	0	1	9	0	1	9	0	1
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 10а Вештина читања: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Када је реч о субјективним критеријумима, интересантност текстова је релативно слично процењена у свим пољима, са просечном оценом на нивоу целокупне језичке грађе 5,25, где је ПМ пољу додељена за нијансу виша оцена због више испуњених предефинисаних критеријума (ПМ поље једино има 6 испуњених критеријума, једини који није у потпуности испуњен се тиче актуелности текстова).

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Вештина читања	N_3	N_3	N_3	N_3
<i>Субјективне варијабле</i>				
Интересантност текстова	5	6	5	5

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 10б Вештина читања: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Вештина слушања није била присутна готово ни у једном уџбенику, осим у два задатка у уџбенику из ПМ поља, што је велико ограничење добијених резултата, у смислу њихове релевантности. У оквиру полуструктурисаног интервјуа смо и од наставника добили потврду о одсуству ове вештине, која је окарактерисана као највише занемарена, али је обећавајуће што су испитанице изразиле спремност да то промене у будућности.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Вештина слушања	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
<i>Објективно мерљиве варијабле</i>												
Заступљеност језика струке	/	/	/	2	2	7	/	/	/	/	/	/
Аутентичност	0	0	0	2	2	7	0	0	0	0	0	0
Јасност инструкција	/	/	/	2	2	7	/	/	/	/	/	/
Заступљеност зад. којима се унапређује ВС	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0
<i>Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир</i>												
Језички ниво аудио записа	/	/	/	/	/	4	/	/	/	/	/	/
Разноврсност типова задатака	/	/	/	10	2	2	/	/	/	/	/	/

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 11а Вештина слушања: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

С тим у вези, и податак о интересантности задатака слушања не даје реалну слику о овом субјективном поткритеријуму. У току интервјуа, интересантно је да је вештина слушања процењена као изузетно важна, али да су испитанице нагласиле да је једини извор слушања заправо инпут од стране наставника јер је ова вештина (практично) непостојећа у оквиру уџбеника.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Вештина слушања	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Интересантност аудио записа	/	3	/	/

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 116 Вештина слушања: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Вештина конверзације је присутна у свим уџбеницима и у просеку сваки уџбеник има 14 конверзацијских активности, које су углавном на Б1 нивоу. Што се тиче инструкција, инструкције су донекле јасне, са просечном оценом 1,25, ако узмемо у обзир да М поље није имало инструкције. Конкретно, за Т поље су све инструкције јасне, док код ДХ поља и М поља то није случај, док је код ПМ поља трећина инструкција јасна. Већина анализираних уџбеника нема активности којима се унапређује конверзацијска вештина, већ су конверзацијске активности усмерене на утврђивање лексике која је заступљена у том поглављу. Једино у Т и ДХ пољу има одређен број конверзацијских активности које нису контролисане и којима се вежба искључиво ова вештина (9, у просеку, од укупно 27 конверзацијских активности). Највећи број активности конверзације су ипак „контролисане” што не иде у прилог томе да уџбеници доприносе развијању вештине конверзације, већ су и конверзацијске активности ту да би се утврдила лексика која је уведена кроз текстове и која се вежба кроз лексичке задатке, који су присутни у свим анализираним уџбеницима. Такође нема ни интерактивних конверзацијских активности, али су наставници у току интервјуа истакли да се инструкције за конверзацијске активности често усмено дају, па да тако активности кроз рад у пару или групи постају интерактивне (испитанице из Т и ПМ поља су то прецизирале). Све активности су дате у смисленом контексту и у вези су са текстом који се налази на почетку лекције код свих уџбеника. Најзад, иако присутне, конверзацијске активности нису довољно разноврсне (у просеку 2 различита типа конверзацијских активности).

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Конверзација	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Заступљеност језика струке	15	15	7	12	12	7	15	15	7	14	14	7
Јасност инструкција	15	15	7	12	3	2	15	0	1	14	0	1
Заступљеност зад. којима се унапређује К	15	9	4	12	0	1	15	10	5	14	0	1
Заступљеност интерактивних активности	15	0	1	12	0	1	15	0	1	14	0	1
Смислени контекст активности	15	15	7	12	12	7	15	15	7	14	14	7
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Језички ниво	/	/	3	/	/	3	/	/	4	/	/	3
Разноврсност типова активности	9	1	1	9	2	2	9	1	1	9	1	1

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 12а Вештина конверзације: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Једина субјективна категорија која се тичала ове вештина је била интересантност, а просечна оцена на нивоу целокупне језичке грађе 3,25 говори о томе да ова карактеристика није заступљена код конверзацијских активности.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Конверзација	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Интересантност конверзацијских активности	4	3	3	3

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 126 Вештина конверзације: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Попут вештине слушања, у анализи смо наишли на још једно ограничење, а тиче се вештине писања, будући да је ова вештина практично непостојећа. Ниједан уџбеник нема заступљене активности писања. Изузетак је уџбеник из М поља, где је дат један задатак на нивоу целог уџбеника, који подразумева језик струке кроз писање есеја. Поменути задатак је на Б2 нивоу, инструкције су нејасне, али је контекст смислен. Будући да је у питању један задатак, не може се говорити о разноврсности.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Вештина писања	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Заступљеност језика струке	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	7
Јасност инструкција	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	1
Заступљеност зад. којима се унапређује ВП	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Смислени контекст активности	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Језички ниво	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	4
Разноврсност типова активности	/	/	/	/	/	/	/	/	/	5	1	1

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 13а Вештина писања: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Имајући у виду ограничење у погледу броја задатака, податак о интересантности (оцена 2) се такође односи само на тај задатак.

Осим поменутог задатка, активности писања више нигде нису биле присутне. У току полуструктурисаног интервјуа, половина анализираних испитаница је и нагласила да је писање нешто што би додале у будућности на својим часовима, али да су читање, лексика и граматика битнији од писања (испитанице из ДХ поља и ПМ поља), и да на часовима нема довољно простора и времена за укључивање и ове вештине.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Вештина писања	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Интересантност конверзацијских активности	/	/	/	2

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 13б Вештина писања: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Лексика је, на основу анализе како уџбеника тако и интервјуа, најбитнији критеријум када су у питању уџбеници за ЕЈС, што је анализа садржаја уџбеника и показала. Када су у питању дискретне варијабле, глосар поседују само уџбеници из Т и ДХ поља. Јасна издвојеност продуктивне лексике није присутна ни у једном пољу осим у М пољу.

У погледу (релативно) објективно мерљивих варијабли, лексика из области струке је веома заступљена, у просеку има 45 задатака у сваком уџбенику. Језички ниво лексике (Б2) је нешто виши него осталих елемената језичког система и вештина, инструкције су веома или у потпуности јасне, све лексичке јединице се уводе у смисленом контексту. Просечна оцена за смислени контекст лексичких задатака је 5,25, са великим одступањима између поља (М поље има вредност која одговара непостојању ове карактеристике, док је код ДХ поља апсолутно присутна). Разноврсност типова лексичких задатака је веома присутна, и у просеку има девет различитих типова задатака у којима се вежба нова лексика, уз напомену да се разноврсност углавном односи на лексичке задатке, будући да су они највише присутни у уџбеницима. Иако су све лексичке активности у анализираним уџбеницима дате у смисленом контексту, оне се не понављају. Другим речима, поткритеријум који се тиче понављања лексичких јединица кроз читав уџбеник ни у једном уџбенику није процењен као присутан.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Лексика	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Заступљеност језика струке	42	42	7	28	28	7	49	49	7	38	38	7
Јасност инструкција	42	39	6	28	28	7	49	49	7	38	38	7
Смислени контекст задатака	42	42	7	28	21	5	49	49	7	38	18	3
Увођење лек. јединица у контексту	42	42	7	28	28	7	49	49	7	38	38	7
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Језички ниво	/	/	4	/	/	3	/	/	4	/	/	4
Разноврсност типова задатака	13	8	4	13	10	5	13	9	5	13	7	3
Понављање лек. јединица кроз уџбеник	12	0	1	8	0	1	15	0	1	13	0	1

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 14а Лексика: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Када је реч о субјективним варијаблама, интересантност лексичких задатака је углавном позитивно оцењена, са просечном оценом 4,75. Адекватност обрађиване лексике је оцењена исто или позитивније, са просечном оценом 5,5 на нивоу целокупне језичке грађе.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Лексика	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Интересантност лексичких активности	4	5	5	5
Адекватност обрађиване лексике	6	5	5	6

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 14б Лексика: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Што се тиче граматике, два од четири уџбеника имају граматичке активности, док у два уџбеника нису присутни никакви граматички садржаји (Т поље и ДХ поље). У М пољу је граматика присутна у оквиру сваке лекције, док се у ПМ пољу граматика обрађује засебно. Оно што је карактеристично за оба поља када је у питању граматика је то да не постоји граматички преглед, да је у потпуности заступљен језик струке, да је ниво Б1 и да су инструкције у потпуности јасне. Међутим, граматичке јединице се не уводе у смисленом контексту. Оно у чему се поља драстично разликују јесте ефикасно увођење граматике, где поља имају опречне, крајње вредности. Оно у чему се разликују

граматички садржаји у поменутим уџбеницима јесу разноврсност типова задатака, која је присутнија у ПМ пољу, као и број задатака, који је чак три пута већи у наведеном пољу. Још једна заједничка карактеристика граматике у ова два уџбеника је та да готово да није присутно понављање граматичких јединица кроз уџбеник.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Граматика	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Заступљеност језика струке	/	/	/	68	68	7	/	/	/	19	19	7
Јасност инструкција	/	/	/	68	68	7	/	/	/	19	19	7
Увођење грам. јединица у контексту	0	0	0	68	0	1	0	0	0	19	0	1
Ефикасно увођење граматике	0	0	0	68	68	7	0	0	0	19	0	1
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Језички ниво	/	/	/	/	/	3	/	/	/	/	/	3
Разноврсност типова задатака	/	/	/	7	7	/	/	/	/	7	5	4
Понављање грам. јединица кроз уџбеник	0	0	0	19	2	1	0	0	0	15	4	2

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 15а Граматика: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

Када је реч о субјективним варијаблама, интересантност и корисност граматичких активности су процењене вредностима у распону између 4 и 4,5.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Граматика	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Интересантност граматичких активности	/	5	/	4
Корисност обрађивање граматике	/	5	/	4

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 15б Граматика: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

У погледу активности и задатака и општег утиска, анализирани уџбеници су показали велику сличност, највише у томе да поједини поткритеријуми нису уопште присутни, попут одсуства задатака у односу на личне потребе студената (скаларно немерљива карактеристика), као и интерактивне природе задатака (објективно мерљива одлика). Слична је ситуација са комуникацијским потенцијалом, који је процењен као неприсутан или делимично присутан у зависности од научног поља. Углавном конверзацијски задаци имају комуникацијски потенцијал, мада има задатака из области лексике у М пољу који подстичу на комуникацију реалистичну за будућу професију. Разноврсност типова задатака бележи претежно вредности 2 и 3, осим ПМ поља коме је додељена неутрална вредност (4), а у просеку има 12 различитих типова задатака у сваком уџбенику. Такође није присутна равномерна заступљеност језичких вештина (готово нигде нема вештине писања на пример), као ни равномерна заступљеност задатака из области језичких вештина у односу на језички систем (језички систем је свуда доминантнији, посебно лексика). Такође није детектовано присуство језичке варијабилности (скоро свуда је присутан британски енглески, са изузетком неколико задатака у ПМ пољу где имамо и примере америчког енглеског и пар примера у Т и М пољу где су дате варијанте и британског и америчког енглеског за лексичке јединице код којих постоје разлике).

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Активности и задаци	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Интерактивна природа задатака	57	0	1	112	2	1	64	0	1	72	0	1
Комуникацијски потенцијал	57	15	2	112	22	2	15	7	3	72	17	2
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Разноврсност типова задатака	29	11	2	29	14	4	29	10	3	29	14	3
Равномерна заступљеност јез. вештина	57	15	4	113	22	2	64	15	4	72	15	4
Равномерна заступљеност језичког система и вештина %	65	74	6	65	92	3	65	76	6	65	80	5
	35	26		35	8		35	24		35	20	
Присутност језичке варијабилности	7	1	1	7	2	2	7	2	2	7	2	2

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 16 Активности и задаци: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

На крају, мотивација и исходи учења је категорија која је била у потпуности субјективна, што је отежало процену поткритеријума које подразумевају. Ово ограничење је превазиђено тако што је приликом процене сваког поткритеријума коришћен референтни оквир са (релативно) објективним начином мерења сваког поткритеријума на основу скале, добијених подеока, података из литературе и истраживања из области, препорука аутора и стручњака и уџбеника за ЕЈС других еминентних издавача (в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала).

Ако кренемо од релативно објективно мерљивих критеријума, потенцијал остваривања задатих циљева је био проблематичан за процену, будући да ниједан уџбеник није имао циљеве наведене на почетку уџбеника или поглавља/лекције. Ово ограничење је превазиђено проценом садржаја уџбеника и циљева који су присутни на основу датог садржаја. Имајући то у виду, најнегативније процењен је уџбеник из М поља (4), док су остали уџбеници нешто позитивније процењени у овом погледу (5). Развој језичких вештина је поткритеријум који је негативно оцењен од стране свих поља, осим од стране М поља, па је средња оцена за овај поткритеријум на нивоу целокупне језичке грађе 2,5. Готово ниједан уџбеник нема заступљене све 4 језичке вештине, и свуда доминира конверзација, што је одраз ниске средње вредности. Када је у питању развој језичког система, најбоље је оцењен уџбеник из ПМ поља, имајући у виду да поседује активности и садржаје који припадају језичком систему, односно граматички и лексички, док су преостали уџбеници негативније оцењени управо због одсуства граматичких садржаја, или недовољне заступљености истих (М поље). Савремени приступ настави је поткритеријум који није процењен као присутан, за све уџбенике је просечна оцена 2,5. Оно што у највећем броју уџбеника недостаје, а у складу је са савременим приступом настави односи се на интерактивност која није нигде присутна, затим на фокус на језичким вештинама (углавном је фокус на лексички), није заступљена могућност за инкорпорирање технологије, нити је фокус на полазницима. Слично су процењени уџбеници када је у питању усмереност на компетенције потребне за будућу струку, а уџбеник за Т поље је оцењен вишом вредношћу (5) у односу на остале уџбенике (4). Ниједан уџбеник не поседује задатке за самоевалуацију знања, попут упитника на крају поглавља, кратких квизова и сл. Најзад, самосталност у раду је поткритеријум који је у готово свим уџбеницима негативно оцењен, углавном није присутна, будући да нема никаквих додатних садржаја нити упућивања на њих, као ни могућности за самосталан рад, већ је углавном потребна подршка наставника за највећи број активности.

Научна поља	ДХ			ПМ			Т			М		
Мотивација и исходи учења	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3	N_1	N_2	N_3
Објективно мерљиве варијабле												
Потенцијал остваривања задатих циљева	3	4	5	7	9	5	6	8	5	4	7	4
Релативно објективне варијабле – спољни референтни оквир												
Развој језичких вештина	1	8	1	2	8	2	5	8	5	2	8	2
Развој језичког система	3	11	2	10	11	6	3	11	2	5	11	4
Савремени наставни приступ	2	7	2	3	7	3	2	7	2	3	7	3
Усмереност на компетенције	4	7	4	4	7	4	5	7	5	4	7	4
Могућност самоевалуације	15	0	1	8	0	1	15	0	1	15	0	1
Самосталност у раду	0	90	1	0	48	1	0	90	1	0	78	1

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_1 : укупна вредност; N_2 : циљана вредност; N_3 : скаларна вредност

Табела 17а Мотивација и исходи учења: упоредни приказ по научним пољима, објективно и релативно објективно мерљиве варијабле

У погледу субјективних варијабли, просечна оцена за све уџбенике за поткритеријум који се односи на мотивисаност за коришћење језика је 3,5 (уџбеници из Т и М поља су нешто позитивније оцењени од осталих, 4 у односу на 3). У овом погледу, уџбеницима махом недостаје аутентичан језик, могућности за самостално учење и самоевалуацију, као и интерактивне активности. Оно што сви уџбеници поседују, без изузетка, јесу ускостручни садржаји и примери из реалистичних ситуација из области. Мотивисаност за даље учење језика је слично оцењена у свим уџбеницима, са просечном оценом 3,75. Иако су садржаји релевантни, оптималног језичког нивоа и имају комуникацијски потенцијал, углавном нису интерактивни, нити је присутна аутономија, нити јасни индивидуални циљеви. Разноврсност садржаја је у уџбеницима, присутна у различитој мери. Што се тиче корисности уџбеника за струку, оцене су биле идентичне, те је процењено да уџбеници нити омогућавају нити не омогућавају полазницима да у реалном животном сценарију у пословном окружењу могу да употребе стечено знање и вештине. Средња вредност процене свих уџбеника је 4, тако да су уџбеници неутрално оцењени по овом аспект. Оно што недостаје у већини уџбеника јесте аутентичност језика, самоевалуација и равномерна заступљеност све четири језичке вештине.

Научна поља	ДХ	ПМ	Т	М
Мотивација и исходи учења	N_3	N_3	N_3	N_3
Субјективне варијабле				
Мотивисаност за коришћење језика	3	3	4	4
Мотивисаност за даље учење језика	4	4	4	3
Корисност уџбеника за струку	4	4	4	4

ДХ: економске науке; ПМ: природне науке; Т: техничке науке; М: медицинске науке; N_3 : скаларна вредност

Табела 17б Мотивација и исходи учења: упоредни приказ по научним пољима, субјективне варијабле

Имајући у виду све речено, поједини недостаци уџбеника се могу надоместити, у зависности од организације часа и начина на које се активности и задаци изводе. Иако ни у једном уџбенику није присутан поткритеријум који се тиче интерактивности, на пример, могуће је да наставник у току часа организује полазнике да активности које се тичу конверзације, читања, задатака из области језичког система спроводе у пару или у мањим групама, чиме сваки уџбеник постаје, донекле, интерактиван. То је и наглашено од стране испитаница из Т и ПМ поља. Исто тако, савременост уџбеника се може донекле побољшати, уколико се активности организују на начин који савремени

приступ настави подразумева (пored поменуте интерактивности, фокусирање на компетенције полазника и донекле и употреба савремених методичких и дидактичких средстава). Самосталност у раду је поткритеријум који углавном није присутан ни у једном уџбенику, али такође се може постићи у сарадњи са наставницима и уз упућивање од стране наставника на начин решавања задатака и активности, што је и назначено у току интервјуа од стране наставника из ДХ поља и ПМ поља.

5.2.6. Ограничења анализе садржаја уџбеника

Приликом анализе садржаја уџбеника била су присутна ограничења која су се тичала садржаја и типа уџбеника, као и начина мерења поткритеријума који нису имали објективну меру. Конкретно, уџбеник за медицинске науке није у потпуности био упоредив са осталим уџбеницима, коришћен је само један део уџбеника, а остатак садржаја који су се обрађивали на часу нису били из уџбеника, већ из различитих извора. Иако није анализиран целокупан уџбеник, анализирани су презентације у којима су били заступљени садржаји и активности као и у осталим анализираним уџбеницима (текстови, лексички задаци, граматички задаци), па је у том смислу било могуће поредити ове материјале са осталим уџбеницима и тако превазићи поменуто ограничење. Слично је и са уџбеником за природне науке. Није постојао уџбеник, већ скрипта састављена од делова уџбеника и додатних материјала, али је било могуће поредити је са осталим уџбеницима пошто је њена садржина одговарала типичном уџбенику за ЕЈС.

Још једно од ограничења овог дела истраживања се односило на то да чињеница да поједини поткритеријуми нису присутни у уџбенику, не значи нужно да нису присутни у настави, попут интерактивности. Исти је случај и са инструкцијама, нису свуда присутне или су присутне, али нису јасне, па само на основу уџбеника јасност инструкција није позитивно процењивана. Оцена за овај поткритеријум се односила само на уџбеник, а податак који смо добили у оквиру интервјуа нам је само служио да добијемо детаљнији увид у ово ограничење. Ово ограничење може уједно имати импликације за будућа истраживања из области, конкретно, у наредним студијама се уз уџбеник паралелно може анализирати и ток часа, како би се добио комплетнији увид у ЕЈС на универзитетском нивоу.

Било је присутно и ограничење које се тичало критеријума који се односи на потенцијал остваривања задатих циљева у уџбенику, где је био циљ проценити да ли је уџбеник осмишљен тако да омогућава остваривање циљева задатих на почетку уџбеника или лекције. Наиме, ни у једном уџбенику нису били присутни циљеви на почетку уџбеника или лекције, односно нису експлицитно дати, али смо овом ограничењу приступили тако што смо на основу садржаја процењивали задате циљеве и потенцијал њиховог остваривања. Ограничење у овом делу се тичало и тога што неки уџбеници не постављају циљеве везане за слушање и писање, па потенцијал ових циљева нисмо могли узети у обзир.

Још једна од потешкоћа се односила на оцењивање поткритеријума за које нису постојали референтни оквири и објективни начини мерења. Основно и најизазовније ограничење се тичало управо субјективних поткритеријума, односно проналажења објективне мере за оцењивање сваке од категорија у оквиру ових критеријума. Ово ограничење је у одређеном смислу превазиђено креирањем референтног оквира за сваки поткритеријум појединачно, коришћењем спољних елемената као мере објективног оцењивања (в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала).

Свакако, иако поменута решења нису идеална, једини начин да се упореде вредности свих актера у процесу евалуације (полазника, наставника и независне евалуаторке) био је свести све вредности под исти мерни оквир (1–7). Наравно, критеријуми се могу користити и независно, без нужне потребе за скаларним одређењем. Оно што је за нас, међутим, било кључно јесте да пронађемо методолошки оптимално решење приликом операционализације сваког поткритеријума.

5.3. Перципирана процена уџбеника

Аналогно непристрасној евалуацији језичке грађе коју је спровела ауторка, уџбенике су такође процењивали непосредни корисници (полазници и наставници страног језика) путем Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике и Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике, које су креиране на основу датих критеријума (в. Прилог 1 и Прилог 2). Перципирање уџбеника је важно, будући да утиче на процес учења језика, а према нашим сазнањима, није спроведено истраживање које се тиче перципирања уџбеника од стране свих корисника уџбеника паралелно. Мерењем перцепције уџбеника добијамо повратну информацију од стране свих корисника уџбеника, идентификовањем најизраженијих недостатака које уџбеник има, као и позитивно оцењиваних аспеката уџбеника који су одговарајући за језички ниво полазника и њихове потребе учења језика. На тај начин, поред непристрасне евалуације, добијамо процену уџбеника од непосредних корисника самих уџбеника (полазника и наставника).

Најзад, на свим скалама коришћеним у овом истраживању (скали процене и скали за анализу потреба и скали ставова према контексту учења енглеског језика у случају полазника), спроведен је тест нормалности, који је показао да је дистрибуција одговора, унутар сваког појединачног научног поља, нормална на свим скалама (в. вредности теста асиметричности и издужености криве у табелама, односно, *Sk/Ku*). Пошто је једино одступање забележено код ПМ поља на једној од три скале (скали за анализу потреба), у раду смо користили параметријске тестове.

5.3.1. Перципирана оцена уџбеника полазника ЕЈС

У овом делу ћемо приказати резултате укупних скорова на читавој скали на целокупном узорку као и подгрупама, а укупне скорове који се односе на конкретне категорије и поткатегорије ћемо анализирати у потпоглављима која следе.⁶⁷

У погледу укупног скорa на скали процене, средња оцена одговара вредности на скали подразумева да је анализиран елемент присутан, односно да је тврдња истинита. Када је реч о појединачним научним пољима, можемо приметити да су вредности прилично сличне за сва поља, што се види у Табели 18 и да су оцењени у распону од неутрално ка позитивном.

⁶⁷ Битно је напоменути да је језички систем укључивао граматику и лексику (в. 5.3.1.3.3. Језички систем), а вештине само читање и конверзацију (в. 5.3.1.3. Језичке вештине), будући да је утврђено да вештине слушања и писања готово нису присутне ни у једном анализираном уџбенику.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>		<i>Sk/Ku</i>	
ДХ	75	4,89	0,754	0,087	2,92	6,37	-0,47	0,17
ПМ	54	5,19	0,848	0,115	3	6,87	-0,33	-0,04
Т	68	5,03	0,700	0,085	3,19	6,69	-0,18	0,21
М	59	4,53	0,787	0,102	3,07	6,17	-0,12	-0,96
укупно	256	4,91	0,799	0,050	2,92	6,87		

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке
N: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*:
минималне/максималне вредности; *Sk/Ku*: вредности теста асиметричности и издужености криве

Табела 18 Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике (присутност):
deskriptivna statistika

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали свој уџбеник за ЕЈС, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља различито процењивали ову категорију ($F(3, 252)=7,805$; $p=0,001$; $\eta^2=0,085$).⁶⁸ Ради утврђивања између којих конкретно група постоје разлике, спровели смо Тукијев тест вишеструких поређења којим је установљено да разлика постоји између М групе и свих осталих група. Са ДХ пољем: $MD(I-J)=-0,363$, $p=0,035$, ПМ пољем: $MD(I-J)=-0,659$, $p=0,000$, и Т пољем: $MD(I-J)=-0,507$, $p=0,001$, што говори да су студенти М поља давали значајније ниже вредности на укупном скору скале.

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=4,94$, $SD=0,772$, ж: $M=4,9$, $SD=0,819$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=0,469$; $p=0,640$).

5.3.1.1. Физички изглед уџбеника

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 19) показују да је категорија физичког изгледа на нивоу целокупног узорка неутрално оцењена, али да постоје разлике у зависности од научног поља (М поље је доделило најнижу оцену, док је ДХ поље најпозитивније оценило ову категорију). Слично, приметно је да је М поље најнегативније, а ДХ поље најпозитивније проценило све поткритеријуме. Када су у питању појединачни искази, највећи број исказа има распон од 4 до 5, што указује да је већина испитаника неутрално проценила присутност наведених исказа.

Када су у питању појединачни искази, ситуација је слична, те су испитаници углавном додељивали вредности у истом распону, иако постоје одступања од исказа до исказа. Сва научна поља су оценила И1, исказ који се односи на складност односа текстуалних и визуелних елемената на страницама, неутрално, док је М поље релативно негативно проценило овај исказ. Слично важи и за наредни исказ о издвојености наслова и поднааслова, који су сва поља оценила релативно позитивно, док је М поље дало неутралну оцену. И4, исказ који се тиче довољног броја илустрација и дијаграма у уџбенику, је М поље оценило лошије од осталих, с тим што је у овом случају и ПМ поље доделило нижу оцену него ДХ и Т поље.

⁶⁸ Распон вредности квадрiranог ета коефицијента је следећи: 0,01 слаба величина ефекта; 0,06 умерена и 0,14 јака величина ефекта (Dörnyei, 2009).

Научна поља	N	M	SD	SE	Min/Max	
И1: Однос текстуалних и визуелних елемената на страници је складан (слике прате текст и допуњују га).						
ДХ	75	4,72	1,494	0,172	1	7
ПМ	54	4,3	1,968	0,268	1	7
Т	68	4,79	1,388	0,168	1	7
М	59	2,9	1,605	0,209	1	7
укупно	256	4,23	1,764	0,110	1	7
И2: Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама.						
ДХ	75	5,69	1,470	0,170	2	7
ПМ	54	5,43	1,849	0,252	1	7
Т	68	5,21	1,598	0,194	1	7
М	59	4,78	1,554	0,202	1	7
укупно	256	5,3	1,635	0,102	1	7
И3: Боја слова и подлоге, величина и тип слова, дужина редова и размак између њих омогућава бољу читкост текста.						
ДХ	75	5,53	1,189	0,137	3	7
ПМ	54	5,43	1,585	0,216	1	7
Т	68	4,94	1,326	0,161	2	7
М	59	5,19	1,491	0,194	1	7
укупно	256	5,27	1,399	0,087	1	7
И4: Уџбеник садржи довољно илустрација, дијаграма и слика, што омогућава боље разумевање текста.						
ДХ	75	4,48	1,773	0,205	1	7
ПМ	54	3,96	2,0744	0,282	1	7
Т	68	4,63	1,370	0,166	1	7
М	59	2,81	1,880	0,245	1	7
укупно	256	4,03	1,898	0,119	1	7
И5: Садржај је јасно приказан у табеларном приказу наставних тема и конкретних језичких садржаја за свако поглавље.						
ДХ	75	5,09	1,357	0,157	2	7
ПМ	54	5,26	1,627	0,221	1	7
Т	68	4,71	1,477	0,179	1	7
М	59	4,59	1,984	0,258	1	7
укупно	256	4,91	1,620	0,101	1	7
Категорија 1: Физички изглед уџбеника						
ДХ	75	5,1	0,920	0,106	3	6,8
ПМ	54	4,87	1,144	0,156	2,4	7
Т	68	4,86	0,985	0,119	3	7
М	59	4,05	1,130	0,147	1,4	6,6
укупан скор	256	4,75	1,104	0,069	1,4	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 19 Физички изглед уџбеника (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља различито процењивали ову категорију ($F(3, 252)=12,257$; $p=0,000$; $\eta^2=0,127$). Ради утврђивања између којих конкретно група постоје разлике, спровели смо Тукијев тест вишеструких поређења којим је установљено да разлика постоји између М групе и свих осталих група. Са ДХ пољем: $MD(I-J)=-1,050$, $p=0,000$, ПМ пољем: $MD(I-J)=-0,820$, $p=0,000$, и Т пољем: $MD(I-J)=-0,801$, $p=0,000$, и то у корист осталих поља (ДХ, ПМ, Т). Установљене су статистички значајне разлике и на свим исказима, и то: И1 ($F(3, 252)=18,708$; $p=0,001$; $\eta^2=0,182$), између М поља и свих осталих (ДХ: $MD(I-J)=-1,822$, $p=0,000$; ПМ: $MD(I-J)=-1,398$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=-1,896$, $p=0,000$); И2 ($F(3, 252)=3,738$; $p=0,012$; $\eta^2=0,043$), и то само између ДХ и М поља ($MD(I-J)=0,914$, $p=0,007$); и И4 ($F(3, 252)=13,523$;

$p=0,000$; $\eta^2=0,139$), између М и свих осталих група (ДХ: $MD(I-J)=-1,666$, $p=0,000$; ПМ: $MD(I-J)=-1,149$, $p=0,004$; Т: $MD(I-J)=-1,819$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=4,8$, $SD=1,097$, ж: $M=4,71$, $SD=1,111$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=0,614$; $p=0,540$).

5.3.1.2. Тематске целине

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 20) показују да су тематске целине релативно позитивно процењене од стране свих научних поља, са извесним одступањима у погледу припадности одређеном научном пољу.

Уопштено гледано, у погледу исказа, сваки је оцењен релативно позитивно, са средњом оценом која подразумева присутност, односно истинитост исказа. Ниједан исказ није оцењен неутрално, нити негативно. Најпозитивније вредности су додељене исказима који се тичу присутности тема из струке и корисности обрађиваних тема (И8, И9). Када је реч о присутности тема из области струке, М поље је овај исказ (И9) најпозитивније оценило. С друге стране, исказ који се односи на интересантност тема (И7) је најнегативније оцењен, поготово код М поља, иако и даље са релативно позитивном оценом.

Научна поља	N	M	SD	SE	Min/Max	
И6: Теме су разноврсне.						
ДХ	75	5,52	1,167	0,135	2	7
ПМ	54	5,87	1,374	0,187	3	7
Т	68	5,28	1,573	0,191	2	7
М	59	5,88	1,261	0,164	1	7
укупно	256	5,61	1,364	0,085	1	7
И7: Теме су интересантне.						
ДХ	75	5,04	1,537	0,178	1	7
ПМ	54	5,44	1,383	0,188	2	7
Т	68	5,37	1,233	0,149	2	7
М	59	4,93	1,400	0,182	2	7
укупно	256	5,19	1,404	0,088	1	7
И8: Теме су адекватне и корисне за моје будуће занимање и струку.						
ДХ	75	6,07	1,057	0,122	4	7
ПМ	54	5,94	1,220	0,166	2	7
Т	68	5,63	1,233	0,149	2	7
М	59	5,97	1,141	0,149	2	7
укупно	256	5,9	1,166	0,073	2	7
И9: Теме из области струке су присутне у довољној мери.						
ДХ	75	5,92	1,217	0,140	2	7
ПМ	54	5,85	1,352	0,184	1	7
Т	68	5,68	1,202	0,146	2	7
М	59	6,41	0,722	0,094	4	7
укупно	256	5,95	1,174	0,073	1	7
И10: Теме су савремене.						
ДХ	75	5,73	1,201	0,139	1	7
ПМ	54	5,74	1,443	0,196	1	7
Т	68	5,43	1,428	0,173	1	7
М	59	5,59	1,002	0,130	1	7
укупно	256	5,62	1,278	0,080	1	7
И11: Теме и текстови који их прате не садрже елементе родне дискриминације или стереотипе (нпр. ...).						
ДХ	75	5,68	1,988	0,230	1	7
ПМ	54	5,67	2,110	2,110	1	7
Т	68	5,76	1,467	1,467	1	7

М	59	5,64	1,873	1,873	1	7
укупно	256	5,69	1,854	1,854	1	7
<i>И12: Теме и текстови који их прате не садрже елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. ...).</i>						
ДХ	75	5,84	1,846	0,213	1	7
ПМ	54	5,44	2,203	0,300	1	7
Т	68	5,37	1,876	0,228	1	7
М	59	5,69	1,841	0,240	1	7
укупно	256	5,6	1,932	0,121	1	7
<i>И13: Теме су у складу са мојим потребама.</i>						
ДХ	75	5,29	1,468	0,170	1	7
ПМ	54	5,52	1,270	0,173	1	7
Т	68	5,66	1,268	0,154	1	7
М	59	5,63	1,077	0,140	2	7
укупно	256	5,42	1,293	0,081	1	7
<i>Категорија 2: Тематске целине</i>						
ДХ	75	5,64	0,885	0,102	2,75	7
ПМ	54	5,68	1,029	0,140	3,5	7
Т	68	5,47	0,854	0,104	2,88	7
М	59	5,72	0,664	0,086	4,38	7
укупан скор	256	5,62	0,866	0,054	2,75	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 20 Тематске целине уџбеника (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да полазници различитих научних поља ову категорију не процењују различито ($F(3, 252)=1,028$; $p=0,381$). Када су у питању конкретни искази, ни ту нису установљене статистички значајне разлике.

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,51$, $SD=0,882$, ж: $M=5,7$, $SD=0,848$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-1,743$; $p=0,082$).

5.3.1.3. Језичке вештине

У погледу језичких вештина, скала процене је укључивала рецептивне вештине (слушање и читање) и продуктивне вештине (конверзацију и писање). У анализу, међутим, нису укључени резултати који се тичу вештине слушања и писања јер је анализом уџбеника (в. 5.2. Анализа језичке грађе) и интервјуом са наставницима (в. 5.3.3. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС: анализа садржаја полуструктурисаног интервјуа) утврђено да наведене вештине нису део курса ЕЈС, што је уједно и једно од ограничења нашег истраживања. За вештине које су процењиване, анализирани су поткритеријуми који се тичу присутности, језичког нивоа, разноврсности задатака, корисности, интересантности и јасности инструкција.

5.3.1.3.1. Вештина читања

Када је реч о укупном скору, резултати дескриптивне статистике на нивоу целог узорка показују да су полазници доста позитивно оценили исказе који се односе на вештину читања, са просечним оценама у распону од 5 до 6, без обзира на научно поље (в. Табелу 21а).

Када је реч о појединачним исказима, ДХ поље је најпозитивније оценило све исказе, са највишом додељеном оценом за И21, који се тиче присутности текстова у уџбенику, што је и случај са М пољем. Међутим, М поље је најнегативнију оцену доделило исказу који се тиче разноврсности задатака који прате текстове (И19), те је исказ оцењен као делимично истинит, што је значајно ниже од осталих научних поља. Т поље је најниже оцено доделило исказу који се тиче интересантности текстова (И20), док је најпозитивније оцењен исказ који се односи на присутност текстова (И21). ПМ поље је најбоље оценило исказ у вези са разноврсношћу типова задатака, док је најнегативније оцењена аутентичност текстова (И17). Уопштено говорећи, може се закључити да је у анализираним уџбеницима заступљена вештина читања и да сви уџбеници имају довољно текстова из струке, будући да су те категорије позитивно оцењене од стране свих научних поља.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И14: Присутан је довољан број текстова који су корисни за моју будућу струку.						
ДХ	75	5,93	1,070	0,124	2	7
ПМ	54	5,81	1,468	0,200	1	7
Т	68	5,47	1,491	0,181	1	7
М	59	6,37	0,641	0,083	5	7
укупно	256	5,89	1,249	0,078	1	7
И15: Текстови одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претежики).						
ДХ	75	5,19	1,617	0,187	1	7
ПМ	54	5,5	1,563	0,213	1	7
Т	68	5,35	1,313	0,159	2	7
М	59	4,73	1,649	0,215	1	7
укупно	256	5,19	1,554	0,097	1	7
И16: Задаци који прате текстове унапређују моју вештину читања.						
ДХ	75	5,91	1,254	0,145	1	7
ПМ	54	5,61	1,618	0,220	1	7
Т	68	5,38	1,393	0,169	2	7
М	59	5,68	1,265	0,165	1	7
укупно	256	5,65	1,383	0,086	1	7
И17: Текстови су аутентични, односно дати у свом изворном облику, нису поједностављени нити прилагођени (нпр. ...).						
ДХ	75	4,87	1,788	0,207	1	7
ПМ	54	5,39	1,676	0,228	1	7
Т	68	5,19	1,307	0,159	1	7
М	59	5,81	1,090	0,142	2	7
укупно	256	5,28	1,534	0,096	1	7
И18: Задаци за проверу разумевања прочитаног текста имају јасне инструкције.						
ДХ	75	5,33	1,671	0,193	1	7
ПМ	54	5,85	1,459	0,199	1	7
Т	68	5,51	1,165	0,141	2	7
М	59	4,22	2,252	0,293	1	7
укупно	256	5,23	1,762	0,110	1	7
И19: Типови задатака који прате текстове су разноврсни (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...).						
ДХ	75	5,79	1,509	0,174	1	7
ПМ	54	5,87	1,428	0,194	2	7
Т	68	5,43	1,375	0,167	1	7
М	59	3,64	2,455	0,320	1	7
укупно	256	5,21	1,929	0,121	1	7
И20: Текстови су интересантни.						
ДХ	75	5,16	1,534	0,177	2	7
ПМ	54	5,5	1,299	0,177	1	7
Т	68	4,97	1,564	0,190	1	7
М	59	5,14	1,358	0,177	2	7
укупно	256	5,18	1,459	0,091	1	7
И21: Уџбеник садржи довољан број текстова којима се вежба вештина читања (...).						

ДХ	75	6,08	0,983	0,114	3	7
ПМ	54	5,67	1,492	0,203	1	7
Т	68	5,66	1,229	0,149	3	7
М	59	6,36	0,846	0,110	4	7
укупно	256	5,95	1,177	0,074	1	7
<i>Категорија 3a/1: Језичке вештине – вештина читања</i>						
ДХ	75	5,53	0,627	0,072	3,5	7
ПМ	54	5,65	0,949	0,129	2,88	7
Т	68	5,37	0,851	0,103	2,38	6,88
М	59	5,24	0,708	0,092	3,63	6,88
укупан скор	256	5,45	0,792	0,049	2,38	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 21a Вештина читања (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која није показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=3,048$; $p=0,029$; $\eta^2=0,035$). Тукијевим тестом вишеструких поређења је установљена разлика између ПМ и М поља ($MD(I-J)=-0,407$, $p=0,031$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код следећих исказа: И14 ($F(3, 252)=5,915$; $p=0,000$; $\eta^2=0,066$), и то између М и Т поља ($MD(I-J)=0,902$, $p=0,000$), у корист М поља; И15 ($F(3, 252)=2,754$; $p=0,043$; $\eta^2=0,032$), између М и ПМ поља ($MD(I-J)=0,771$, $p=0,041$), у корист М поља; И17 ($F(3, 252)=4,545$; $p=0,004$; $\eta^2=0,040$), између М поља и ДХ поља ($MD(I-J)=0,947$, $p=0,002$), у корист М поља; И18 ($F(3, 252)=10,412$; $p=0,000$; $\eta^2=0,110$), тако да је М поље бележило ниже вредности од свих осталих, односно ДХ поља ($MD(I-J)=-1,133$, $p=0,000$), ПМ поља ($MD(I-J)=-1,632$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-1,294$; $p=0,000$); И19 ($F(3, 252)=21,908$; $p=0,000$; $\eta^2=0,207$), где је разлика поново регистрована између М и свих осталих поља, односно ДХ поља ($MD(I-J)=-2,143$, $p=0,000$), ПМ поља ($MD(I-J)=-2,226$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-1,782$, $p=0,000$); И21 ($F(3, 252)=5,301$; $p=0,001$; $\eta^2=0,059$), између М поља и ПМ ($MD(I-J)=0,689$, $p=0,009$) и Т поља ($MD(I-J)=0,694$, $p=0,004$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,42$, $SD=0,776$, ж: $M=5,46$, $SD=0,806$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-0,394$; $p=0,694$).

5.3.1.3.2. Конверзација

Резултати дескриптивне анализе (в. Табелу 21б) показују да је конверзација оцењена неутрално ка позитивном од стране свих научних поља, уз одступања која се тичу најпре М поља и ДХ поља, чије су оцене нешто ниже у односу на Т и ПМ поље.

ДХ поље је неутрално оценило већину исказа (нити је присутно/истинито нити није), са највишим вредностима додељеним исказу који се тиче присутности конверзацијских активности (И29), а најнижим вредностима исказу који се тиче разноврсности конверзацијских активности (И34). ПМ поље је поприлично разнолико процењивало исказе, приликом чега је најбоље процењен исказ који се односи на повезаност конверзацијских активности са обрађиваним садржајима (И32), који је оцењен као веома истинит, док је најнегативнија оцена додељена исказу који се односи на разноврсност конверзацијских активности (И34). М поље је давало најпозитивније оцене за исказе који се односе на заступљеност конверзацијских активности и смислени

контекст у коме су дате (И29, И32), а који су процењени као веома истинити, док су поједини искази који се тичу интерактивне природе активности, њихове разноврсности и заступљености оцењени као делимично истинити (И30, И34, И35). Т поље је све исказе оценило поприлично слично, средњом оценом која указује на присутност, односно истинитост тврдњи, док су само два исказа која се тичу разноврсности задатака и јасности инструкција оцењена нешто нижом оценом (И34, И36), али и та два исказа су и даље доста позитивно процењена. Уопштено говорећи, приметно је да М поље има другачију перцепцију конверзацијских активности у оквиру свог уџбеника, у односу на остала научна поља, која релативно слично оцењују ову продуктивну вештину.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>И29: Конверзацијске активности из области струке су присутне у довољној мери.</i>						
ДХ	75	5,79	1,308	0,151	1	7
ПМ	54	5,8	1,687	0,230	1	7
Т	68	5,59	1,082	0,131	3	7
М	59	6,14	1,042	0,136	3	7
укупно	256	5,82	1,296	0,081	1	7
<i>И30: Уџбеник садржи довољно активности за разговор у пару и/или групи.</i>						
ДХ	75	4,27	1,898	0,219	1	7
ПМ	54	4,48	2,063	0,281	1	7
Т	68	5,47	1,152	0,140	3	7
М	59	3,19	1,943	0,253	1	7
укупно	256	4,38	1,947	0,122	1	7
<i>И31: Конверзацијске активности одговарају мом знању енглеског језика (нису ни прелаке ни претешке).</i>						
ДХ	75	5,05	1,627	0,188	1	7
ПМ	54	5,22	1,562	0,213	1	7
Т	68	5,65	1,033	0,125	3	7
М	59	5,25	1,492	0,194	2	7
укупно	256	5,29	1,454	0,091	1	7
<i>И32: Конверзацијске активности су повезане са обрађиваним садржајима.</i>						
ДХ	75	5,75	1,264	0,146	1	7
ПМ	54	6,11	1,239	0,169	2	7
Т	68	5,81	1,213	0,147	2	7
М	59	6,15	1,080	0,141	3	7
укупно	256	5,93	1,211	0,076	1	7
<i>И33: Конверзацијске активности су интересантне.</i>						
ДХ	75	5,11	1,381	0,159	2	7
ПМ	54	5,44	1,525	0,208	1	7
Т	68	5,38	1,435	0,174	1	7
М	59	5,07	1,552	0,202	1	7
укупно	256	5,24	1,467	0,092	1	7
<i>И34: Типови конверзацијских активности су разноврсни (нпр. играње улога, дебате...).</i>						
ДХ	75	3,87	1,687	0,195	1	7
ПМ	54	4,39	1,898	0,258	1	7
Т	68	4,69	1,704	0,207	1	7
М	59	3,53	1,968	0,256	1	7
укупно	256	4,12	1,850	0,116	1	7
<i>И35: У уџбенику је присутан довољан број активности којима се вежба конверзација.</i>						
ДХ	75	4,43	1,733	0,200	1	7
ПМ	54	4,48	2,007	0,273	1	7
Т	68	5	1,246	0,151	1	7
М	59	3,47	1,977	0,257	1	7
укупно	256	4,37	1,817	0,114	1	7
<i>И36: Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени.</i>						
ДХ	75	4,17	1,758	0,203	1	7
ПМ	54	4,96	1,671	0,227	1	7
Т	68	4,94	1,795	0,218	1	7
М	59	4,92	2,184	0,284	1	7

укупно	256	4,71	1,879	0,117	1	7
<i>Категорија 36/1: Језичке вештине – конверзација</i>						
ДХ	75	4,8	1,098	0,127	2,5	6,5
ПМ	54	5,11	1,800	1,180	1,63	7
Т	68	5,31	0,805	0,805	3,5	6,88
М	59	4,71	1,068	1,068	2,63	6,75
укупан скор	256	4,98	1,062	1,062	1,63	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 216 Вештина конверзације (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=4,660$; $p=0,003$; $\eta^2=0,053$), и разлика је установљена између Т поља и ДХ ($MD(I-J)=0,602$, $p=0,018$) и М поља ($MD(I-J)=0,595$, $p=0,007$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код следећих исказа: И30 ($F(3, 254)=17,476$; $p=0,000$; $\eta^2=0,172$), и то између Т поља и свих осталих поља: ДХ ($MD(I-J)=1,204$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=0,989$, $p=0,014$), и М ($MD(I-J)=2,824$, $p=0,000$), у корист Т поља, као и између ДХ и М поља ($MD(I-J)=1,080$, $p=0,003$), у корист ДХ поља; И34 ($F(3, 254)=5,297$; $p=0,001$; $\eta^2=0,059$), између Т поља и ДХ ($MD(I-J)=0,825$, $p=0,034$) и М поља ($MD(I-J)=1,166$, $p=0,002$); И35 $F(3, 252)=8,241$; $p=0,000$; $\eta^2=0,089$), тако да је М поље бележило ниже вредности од свих осталих, односно ДХ поља ($MD(I-J)=-0,952$, $p=0,010$), ПМ ($MD(I-J)=-1,007$, $p=0,013$) и Т поља: $MD(I-J)=-1,525$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,11$, $SD=1,003$, ж: $M=4,89$, $SD=1,096$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=1,658$; $p=0,099$).

5.3.1.3.3. Језички систем

Када је реч о језичком систему, скала процене је укључивала граматiku и лексiku, које су процењиване по критеријуму присутности, језичког нивоа, разноврсности задатака, корисности, интересантности, јасности инструкција и лексичког односно граматичког прегледа.

5.3.1.3.3.1. Лексика

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 21в) показују да је лексика релативно позитивно оцењена, уз изузетке појединих исказа, који се разликују од научног поља до научног поља. Најсличније су оцењени искази који се тичу адекватности лексике за језички ниво студената (И45), разноврсности типова задатака (И46) и повезаности лексике са обрађиваним садржајима (И50), као и корисности обрађиване лексике (И54). Сва научна поља су оценила ове исказе као истините. Највећа одступања код оцена су приметна код исказа који се тичу присутности глосара или издвојености лексике (И48, И52), што су уједно и најлошије оцењени искази. Евидентно је да је М поље давало најнегативније оцено, при чему је И48 који се тиче постојања глосара оцењен као неистинит (ДХ поље је такође прилично негативно оценило овај исказ), док су поједини искази који се доносе на увођење лексичких јединица у смисленом контексту и јасно издвојене продуктивне лексике оцењени као

делимично истинити (И49, И52). Намеће се закључак да М поље нема у потпуности позитивну перцепцију лексике у оквиру свог уџбеника, посебно када је у питању присутност јасно издвојене продуктивне лексике и уопште лексичког прегледа у виду глосара.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И44: Задачи којима се обрађују лексичке јединице из области струке су присутни у довољној мери.						
ДХ	75	4,87	1,773	0,205	1	7
ПМ	54	5,41	1,252	0,170	2	7
Т	68	5,56	1,449	0,176	2	7
М	59	4,58	1,812	0,236	1	7
укупно	256	5,1	1,641	0,103	1	7
И45: Задачи у којима се обрађује и обнавља лексика су у складу са мојим знањем енглеског (нису ни превише лаки ни ...).						
ДХ	75	4,52	1,630	0,188	1	7
ПМ	54	5,33	1,554	0,211	1	7
Т	68	5,19	1,273	0,154	2	7
М	59	4,47	1,590	0,207	1	7
укупно	256	4,86	1,555	0,097	1	7
И46: Типови задатака којима се вежба лексика су разноврсни (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза).						
ДХ	75	4,77	1,942	0,224	1	7
ПМ	54	5,76	1,345	0,183	1	7
Т	68	5,69	1,284	0,456	3	7
М	59	4,02	2,113	0,275	1	7
укупно	256	5,05	1,845	0,115	1	7
И47: Кључне речи се понављају кроз уџбеник (у текстовима, задацима...).						
ДХ	75	5,55	1,687	0,195	1	7
ПМ	54	6,04	1,273	0,173	2	7
Т	68	5,15	1,489	0,181	1	7
М	59	4,85	1,855	0,242	1	7
укупно	256	5,38	1,646	0,103	1	7
И48: Најважнија лексика је излистана на крају сваког поглавља или уџбеника.						
ДХ	75	3,69	1,952	0,225	1	7
ПМ	54	4,46	1,910	0,260	1	7
Т	68	4,79	1,541	0,187	1	7
М	59	2,68	1,951	0,254	1	7
укупно	256	3,91	1,998	0,125	1	7
И49: Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).						
ДХ	75	5,32	1,307	0,151	1	7
ПМ	54	5,72	1,642	0,223	1	7
Т	68	5,66	1,241	0,151	2	7
М	59	3,66	1,806	0,235	1	7
укупно	256	5,11	1,692	0,106	1	7
И50: Нове речи и изрази су повезани са обрађиваним садржајима.						
ДХ	75	5,69	1,315	0,152	1	7
ПМ	54	5,8	1,459	0,198	2	7
Т	68	5,66	1,229	0,149	1	7
М	59	5,81	1,238	0,161	1	7
укупно	256	5,73	1,301	0,081	1	7
И51: Задачи у којима се обрађује и обнавља лексика су интересантни.						
ДХ	75	4,73	1,826	0,211	1	7
ПМ	54	5,2	1,419	0,193	1	7
Т	68	5,15	1,341	0,163	2	7
М	59	3,97	1,508	0,196	1	7
укупно	256	4,77	1,614	0,101	1	7
И52: Кључне (најважније) речи и изрази из области струке су јасно издвојени (нпр. у табели, пре или после текста и сл.).						
ДХ	75	4,71	1,699	0,196	1	7
ПМ	54	5,24	1,715	0,233	1	7
Т	68	5,22	1,402	0,170	1	7
М	59	3,59	1,782	0,232	1	7

укупно	256	4,7	1,762	0,110	1	7
<i>И53: Задаци који се тичу лексике имају јасне инструкције.</i>						
ДХ	75	5,08	1,858	0,215	1	7
ПМ	54	5,54	1,450	0,197	1	7
Т	68	5,46	1,275	0,155	2	7
М	59	3,98	1,805	0,235	1	7
укупно	256	5,02	1,722	0,108	1	7
<i>И54: Лексика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју струку.</i>						
ДХ	75	5,93	1,201	0,139	2	7
ПМ	54	5,8	1,547	0,210	1	7
Т	68	5,5	1,240	0,150	1	7
М	59	5,56	1,705	0,222	1	7
укупно	256	5,7	1,419	0,089	1	7
<i>Категорија 3ц/1: Језички систем – лексика</i>						
ДХ	75	4,99	1,152	0,133	2,09	6,73
ПМ	54	5,48	0,985	0,134	2,36	7
Т	68	5,37	0,757	0,092	3	6,73
М	59	4,29	1,113	0,145	1	6,64
укупан скор	256	5,03	0,069	0,069	1	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 21в Лексика (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=16,581$; $p=0,000$; $\eta^2=0,165$). Разлика је детектована између М поља и свих осталих: ДХ поља ($MD(I-J)=-0,700$, $p=0,000$), ПМ поља ($MD(I-J)=-1,193$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-1,078$, $p=0,000$). Такође је установљена разлика између ДХ и ПМ поља ($MD(I-J)=-0,494$, $p=0,035$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код свих исказа, осим код И49 и И54. Конкретно, И44 ($F(3, 252)=5,153$; $p=0,002$; $\eta^2=0,058$), и то између М поља и ПМ ($MD(I-J)=0,831$, $p=0,032$), и Т ($MD(I-J)=0,983$, $p=0,004$); И45 ($F(3, 252)=5,358$; $p=0,001$; $\eta^2=0,060$), и то између М поља и ПМ ($MD(I-J)=0,859$, $p=0,015$), и Т ($MD(I-J)=0,717$, $p=0,042$), као и између ДХ и ПМ ($MD(I-J)=0,813$, $p=0,015$), и Т ($MD(I-J)=0,671$, $p=0,043$); И46 ($F(3, 252)=13,971$; $p=0,000$; $\eta^2=0,143$), и то између ДХ и ПМ ($MD(I-J)=0,986$, $p=0,008$), и Т ($MD(I-J)=0,918$, $p=0,009$), као и М и ПМ ($MD(I-J)=-1,742$, $p=0,000$) и Т поља ($MD(I-J)=-1,674$, $p=0,000$); И47 ($F(3, 252)=5,970$; $p=0,000$; $\eta^2=0,066$), и то између ПМ поља и Т ($MD(I-J)=0,890$, $p=0,013$), и М ($MD(I-J)=1,190$, $p=0,000$); И48 ($F(3, 252)=15,981$; $p=0,000$; $\eta^2=0,149$), између М поља и ПМ ($MD(I-J)=-1,785$, $p=0,000$), и Т ($MD(I-J)=-2,116$, $p=0,000$), као и између Т и ДХ ($MD(I-J)=1,101$, $p=0,002$); И49 ($F(3, 252)=25,146$; $p=0,000$; $\eta^2=0,230$), тако да је М поље бележило ниже вредности од свих осталих, односно ДХ поља ($MD(I-J)=-1,659$, $p=0,000$), ПМ поља ($MD(I-J)=-2,061$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-2,001$, $p=0,000$); И51 ($F(3, 252)=8,048$; $p=0,000$; $\eta^2=0,087$), и то између М поља и свих осталих, ДХ поља ($MD(I-J)=-0,767$, $p=0,025$), ПМ поља ($MD(I-J)=-1,238$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-1,181$, $p=0,000$); И52 ($F(3, 252)=13,053$; $p=0,000$; $\eta^2=0,134$), опет између М поља и свих осталих, ДХ поља ($MD(I-J)=-1,113$, $p=0,000$), ПМ поља ($MD(I-J)=-1,648$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-1,627$, $p=0,000$); И53 ($F(3, 252)=11,508$; $p=0,000$; $\eta^2=0,110$), тако да је М поље опет бележило ниже вредности од осталих, тј. ДХ поља ($MD(I-J)=-1,097$, $p=0,000$), ПМ поља ($MD(I-J)=-1,554$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=-1,473$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном

скору (м: $M=5,21$, $SD=0,978$, ж: $M=4,9$, $SD=1,172$), који је показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(246,99)=2,296$; $p=0,023$; $d=1,096$).⁶⁹

5.3.1.3.3.2. Граматика

Граматика је на нивоу целог узорка оцењена негативније него лексика (в. Табелу 21г), са оценом која одговара неутралној вредности (нити је присутно/истинито нити није).

Што се тиче конкретних исказа, најпозитивније су процењени искази који су у вези са језичким нивоом граматичких јединица (И57) и јасности инструкција у граматичким задацима (И64). Ови подаци наводе на закључак да испитаници процењују да је обрађивана граматика адекватна (није ни превише тешка ни превише лака). С друге стране, најнегативнија оцена је додељена исказу који се тиче постојања граматичког прегледа (И63), који је знатно негативније процењен од свих осталих исказа, као и исказу који се односи на присутност граматичких задатака (И55).

На нивоу појединачних поља, постоје знатне разлике које се тичу управо исказа који се односи на присутност граматичких задатака (И55), где су ПМ поље и М поље знатно позитивније проценили овај аспект, што није изненађујуће имајући у виду чињеницу да је граматика заступљена једино у овим пољима, док Т поље и ДХ поље не поседују издвојене и/или уведене граматичке садржаје. ПМ поље је уједно и једино поље које је имало посебан уџбеник за граматику, прилагођен потребама својих полазника, па је сходно томе и било очекивано да управо ПМ поље најпозитивније оцени овај поткритеријум, док је ДХ поље дало најнегативније оцено исказима који се тичу граматике.

Научна поља	N	M	SD	SE	Min/Max	
И55: Граматички задаци су присутни у довољној мери.						
ДХ	75	3,36	2,090	0,241	1	7
ПМ	54	5,93	1,528	0,208	1	7
Т	68	2,74	1,589	0,193	1	7
М	59	4,58	2,253	0,293	1	7
укупно	256	4,02	2,232	0,139	1	7
И56: Граматика је представљена кроз кратка објашњења и јасне примере.						
ДХ	75	3,63	2,167	0,250	1	7
ПМ	54	6,02	1,353	0,184	2	7
Т	68	4,71	1,728	0,210	1	7
М	59	4,1	2,310	0,301	1	7
укупно	256	4,53	2,122	0,133	1	7
И57: Граматика је у складу са мојим знањем енглеског (није ни превише лака ни превише тешка).						
ДХ	75	4,52	1,968	0,227	1	7
ПМ	54	5,57	1,409	0,192	1	7
Т	68	5,13	1,656	0,201	1	7
М	59	5	1,875	0,244	1	7
укупно	256	5,02	1,789	0,112	1	7
И58: Граматика се уводи на смислен и логичан начин (нпр. кроз текстове, аудио записе).						
ДХ	75	3,93	1,989	0,230	1	7
ПМ	54	5,93	1,211	0,165	3	7
Т	68	4,65	1,646	0,200	1	7
М	59	4,31	2,062	0,268	1	7
укупно	256	4,63	1,912	0,119	1	7
И59: Граматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима.						

⁶⁹ Распон вредности Коеновог коефицијента *d* је следећи: 0,2 слаба; 0,5 умерена и 0,8 јака величина ефекта (Larson-Hall, 2010).

ДХ	75	3,81	2,294	0,265	1	7
ПМ	54	5,63	1,533	0,209	1	7
Т	68	3,82	2,022	0,245	1	7
М	59	4,08	2,215	0,288	1	7
укупно	256	4,26	2,172	0,136	1	7
И60: Граматички задаци су интересантни.						
ДХ	75	3,44	1,981	0,229	1	7
ПМ	54	5,19	1,415	0,193	1	7
Т	68	4,19	1,773	0,215	1	7
М	59	4,29	2,342	0,305	1	7
укупно	256	4,2	2,001	0,125	1	7
И61: Типови граматичких задатака су разноврсни (нор. попуни празнину, трансформације...).						
ДХ	75	3,51	2,036	0,235	1	7
ПМ	54	6,19	1,183	0,161	3	7
Т	68	4,76	1,649	0,200	1	7
М	59	4,15	2,355	0,307	1	7
укупно	256	4,55	2,099	0,131	1	7
И62: Граматика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју будућу комуникацију (...) у професионалном животу.						
ДХ	75	4,05	1,909	0,220	1	7
ПМ	54	5,91	1,391	0,189	1	7
Т	68	4,69	1,773	0,215	1	7
М	59	3,42	1,868	0,243	1	7
укупно	256	4,47	1,958	0,122	1	7
И63: На крају сваког поглавља или на крају уџбеника дат је кратак преглед обрађиваних граматичких јединица.						
ДХ	75	2,76	1,837	0,212	1	7
ПМ	54	5,2	1,687	0,230	1	7
Т	68	1,96	1,634	0,198	1	7
М	59	3,02	2,021	0,263	1	7
укупно	256	3,12	2,127	0,133	1	7
И64: Граматички задаци имају јасне инструкције.						
ДХ	75	4,15	2,160	0,249	1	7
ПМ	54	6,07	1,272	0,173	1	7
Т	68	5,21	1,441	0,175	1	7
М	59	3,58	2,230	0,290	1	7
укупно	256	4,7	2,054	0,128	1	7
Категорија 3ц/2: Језички систем – граматика						
ДХ	75	3,72	1,62	0,187	1,1	6,5
ПМ	54	5,76	0,93	0,127	3,3	7
Т	68	4,18	0,958	0,116	1,2	7
М	59	4,05	1,681	0,219	1	6,8
укупан скор	256	4,35	1,546	0,097	1	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 21г Граматика (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=26,218$; $p=0,000$; $\eta^2=0,238$). Разлика је детектована између ПМ поља и свих осталих: ДХ поља ($MD(I-J)=2,047$, $p=0,000$), Т поља ($MD(I-J)=1,578$, $p=0,000$), М поља ($MD(I-J)=1,710$, $p=0,000$), што говори о томе да су студенти Т поља исказали веће вредности на овој категорији од свих осталих група. Једнофакторска анализа варијансе је показала статистички значајну разлику на сваком од исказа: И55 ($F(3, 252)=33,134$; $p=0,000$; $\eta^2=0,283$), и то између ПМ поља и свих осталих поља (ДХ: $MD(I-J)=2,566$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=3,191$, $p=0,000$; М: $MD(I-J)=1,350$, $p=0,001$), што је случај и са М пољем (ДХ: $MD(I-J)=1,216$, $p=0,002$; Т: $MD(I-J)=1,841$, $p=0,000$); И56

($F(3, 252)=17,061$; $p=0,000$; $\eta^2=0,169$), и то између ПМ поља и свих осталих поља (ДХ: $MD(I-J)=2,392$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=1,313$, $p=0,001$; М: $MD(I-J)=1,917$, $p=0,000$); И57 ($F(3, 252)=3,900$; $p=0,009$; $\eta^2=0,044$), и то само између ПМ и ДХ поља ($MD(I-J)=1,054$, $p=0,005$); И58 ($F(3, 252)=14,028$; $p=0,000$; $\eta^2=0,143$), и то између ПМ поља и свих осталих поља (ДХ: $MD(I-J)=1,993$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=1,279$, $p=0,000$; М: $MD(I-J)=1,621$, $p=0,000$); И59 ($F(3, 252)=10,263$; $p=0,000$; $\eta^2=0,109$), и то између ПМ поља и свих осталих поља (ДХ: $MD(I-J)=1,816$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=1,806$, $p=0,000$; М: $MD(I-J)=1,545$, $p=0,000$); И60 ($F(3, 252)=8,733$; $p=0,000$; $\eta^2=0,094$), између ПМ поља и ДХ ($MD(I-J)=1,745$, $p=0,000$), и Т ($MD(I-J)=0,994$, $p=0,025$); И61 ($F(3, 252)=22,641$; $p=0,000$; $\eta^2=0,212$), и то између ПМ и свих осталих поља (ДХ: $MD(I-J)=2,679$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=1,420$, $p=0,000$; М: $MD(I-J)=2,033$, $p=0,000$), као и између ДХ и Т поља ($MD(I-J)=1,258$, $p=0,000$); И62 ($F(3, 252)=20,593$; $p=0,000$; $\eta^2=0,197$), и то између ПМ поља и свих осталих поља (ДХ: $MD(I-J)=1,854$, $p=0,000$; Т: $MD(I-J)=1,216$, $p=0,001$; М: $MD(I-J)=2,484$, $p=0,000$), као и између Т и М поља ($MD(I-J)=1,267$, $p=0,000$); И63 ($F(3, 252)=34,674$; $p=0,000$; $\eta^2=0,292$), између ПМ поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=2,444$, $p=0,000$), Т ($MD(I-J)=3,248$, $p=0,000$), М ($MD(I-J)=2,187$, $p=0,000$), као и између ДХ и Т ($MD(I-J)=0,804$, $p=0,040$); И64 ($F(3, 252)=21,212$; $p=0,000$; $\eta^2=0,202$), између ПМ и ДХ ($MD(I-J)=1,927$, $p=0,000$) и М поља ($MD(I-J)=2,498$, $p=0,000$), као и Т поља и ДХ ($MD(I-J)=1,059$, $p=0,004$), и М ($MD(I-J)=1,630$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=4,26$, $SD=1,401$, ж: $M=4,41$, $SD=1,642$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(245,07)=-0,826$; $p=0,410$).

5.3.1.3.4. Активности и задаци: општи утисак

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 22) показују да су активности и задаци на нивоу целог уџбеника оцењени неутрално са мањим одступањима од поља до поља. Активности и задаци су најпозитивније оцењени од стране Т и ПМ поља.

У погледу исказа, већина је процењена позитивно, а највиша оцена је додељена исказу који се односи на разноврсност типова задатака (И67). М поље је, као што је био случај и у претходно анализираним критеријумима и поткритеријумима, најнегативније оценило исказе и већина исказа је оцењена делимично негативно или неутрално, са најнижом средњом оценом додељеном исказу који се односи на интерактивну природу активности у уџбенику (И65). Овај исказ је и најнегативније оцењен од стране свих научних поља, што наводи на закључак да испитаници процењују да ниједан уџбеник нема интерактивне активности и задатке. Поред М поља, и ДХ поље је у оквиру ове категорије нешто негативније оцењивало дате исказе, али се вредности углавном крећу у распону од делимично негативног ка позитивном.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>И65: Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама).</i>						
ДХ	75	3,87	1,758	0,203	1	7
ПМ	54	4,13	1,962	0,267	1	7
Т	68	4,68	1,634	0,198	1	7
М	59	3,05	1,898	0,247	1	7
укупно	256	3,95	1,885	0,118	1	7
<i>И66: Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке.</i>						
ДХ	75	4,69	1,732	0,200	1	7
ПМ	54	5,15	1,753	0,239	1	7
Т	68	5,38	1,383	0,168	1	7
М	59	3,49	2,063	0,269	1	7

укупно	256	4,7	1,866	0,117	1	7
<i>I67: Типови задатака су разноврсни (нпр. допуни празнине, тачно-нетачно, глагол у загради).</i>						
ДХ	75	4,97	1,793	0,207	1	7
ПМ	54	5,85	1,583	0,215	1	7
Т	68	5,62	1,282	0,155	2	7
М	59	4	2,442	0,318	1	7
укупно	256	5,11	1,928	0,121	1	7
<i>I68: Све четири језичке вештине (писање, читање, слушање, конверзација) су релативно подједнако заступљене у уџбенику.</i>						
ДХ	75	3,6	1,793	0,207	1	7
ПМ	54	4,69	1,714	0,233	1	7
Т	68	4,68	1,559	0,189	2	7
М	59	4,2	2,203	0,287	1	7
укупно	256	4,25	1,871	0,117	1	7
<i>I69: Уџбеник има довољно вежби из вештина на којима ја морам да радим.</i>						
ДХ	75	4,56	1,358	0,157	1	7
ПМ	55	5,33	1,454	0,198	2	7
Т	68	5,15	1,188	0,144	2	7
М	59	3,49	1,986	0,259	1	7
укупно	256	4,63	1,649	0,103	1	7
<i>I70: Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (...).</i>						
ДХ	75	3,47	1,862	0,215	1	7
ПМ	54	5,04	1,601	0,218	1	7
Т	68	4,85	1,499	0,182	1	7
М	59	3,98	2,030	0,264	1	7
укупно	256	4,29	1,868	0,117	1	7
<i>I71: Задаци укључују различите варијетете енглеског језика (нпр. амерички, британски).</i>						
ДХ	75	3,53	1,877	0,217	1	7
ПМ	54	4,98	1,848	0,251	1	7
Т	68	4,49	1,732	0,210	1	7
М	59	3,64	2,295	0,299	1	7
укупно	256	4,12	2,016	0,126	1	7
Категорија 4: Активности и задаци – општи утисак						
ДХ	75	4,1	1,207	0,139	1,43	6,86
ПМ	54	5,02	1,156	0,157	2,71	7
Т	68	4,98	0,849	0,103	3,43	6,71
М	59	3,69	1,658	0,216	1	6,14
укупан скор	256	4,43	1,351	0,084	1	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 22 Активности и задаци – општи утисак (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=17,280$; $p=0,000$; $\eta^2=0,171$). Разлика је уочена између ПМ поља и ДХ ($MD(I-J)=0,925$, $p=0,000$) и М поља ($MD(I-J)=1,329$, $p=0,000$), као и између Т поља и ДХ ($MD(I-J)=0,878$, $p=0,000$) и М поља ($MD(I-J)=1,282$, $p=0,000$). Једнофакторска анализа варијансе је показала статистички значајну разлику на сваком од исказа: И65 ($F(3, 252)=8,789$; $p=0,000$; $\eta^2=0,095$), и то између М поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,816$, $p=0,048$), ПМ ($MD(I-J)=-1,079$, $p=0,009$), Т ($MD(I-J)=-1,626$, $p=0,000$), као и између Т и ДХ ($MD(I-J)=0,810$, $p=0,039$); И66 ($F(3, 252)=14,229$; $p=0,000$; $\eta^2=0,145$), између М поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-1,202$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-1,657$, $p=0,000$), Т ($MD(I-J)=-1,891$, $p=0,000$); И67 ($F(3, 252)=12,327$; $p=0,000$; $\eta^2=0,128$), између М поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,973$, $p=0,012$), ПМ ($MD(I-J)=-1,852$, $p=0,000$), Т ($MD(I-J)=-1,618$, $p=0,000$), као и између ПМ и ДХ ($MD(I-J)=0,879$, $p=0,035$);

И68 ($F(3, 252)=5,453$; $p=0,001$; $\eta^2=0,061$), између ДХ поља и ПМ ($MD(I-J)=-1,085$, $p=0,005$) и Т ($MD(I-J)=-1,076$, $p=0,003$); И69 ($F(3, 252)=17,884$; $p=0,000$; $\eta^2=0,176$), између М поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-1,068$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-1,842$, $p=0,000$), Т ($MD(I-J)=-1,656$, $p=0,000$); И70 ($F(3, 252)=11,608$; $p=0,000$; $\eta^2=0,121$), између ДХ поља и ПМ ($MD(I-J)=-1,570$, $p=0,000$) и Т ($MD(I-J)=-1,386$, $p=0,000$), као и М поља и ПМ ($MD(I-J)=-1,054$, $p=0,009$) и Т ($MD(I-J)=-0,870$, $p=0,030$); И71 ($F(3, 252)=7,825$; $p=0,000$; $\eta^2=0,085$), између ПМ поља и ДХ ($MD(I-J)=-1,448$, $p=0,000$), и М ($MD(I-J)=1,337$, $p=0,002$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=4,55$, $SD=1,304$, ж: $M=4,35$, $SD=1,383$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=1,152$; $p=0,250$).

5.3.1.3.5. Мотивациони аспект и исходи учења

Када је у питању категорија мотивационог аспекта и исхода учења, резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 23) показују релативну уједначеност када су у питању оцене код научних поља. Готово половина исказа је процењена позитивно, уз изузетак исказа који се односи на мотивисаност за коришћење језика (И72), који је оцењен као неутралан, као и исказ који се односи на мотивисаност за даље коришћење језика (И73), чије се вредности налазе између неутралне оцене ка позитивној. Такође примећујемо одступање код исказа који се односи на присутност самоевалуације стеченог знања у уџбенику (И80), који је оцењен негативно од стране свих научних поља, где је Т поље дало најнегативнију оцену, а једино ПМ поље позитивнију оцену. Најпозитивније оцењен исказ је онај који се односи на корисност уџбеника за језик струке (И74). Иако су сви искази процењени релативно позитивно, приметно је да је Т поље давало нешто позитивније оцене од осталих поља, док је М поље поново најнегативније процењивало исказе на скоро половини исказа који се тичу критеријума мотивације и исхода учења.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>И72: Садржаји уџбеника ме мотивишу да користим енглески језик.</i>						
ДХ	75	4,64	1,633	0,189	1	7
ПМ	54	4,07	1,862	0,253	1	7
Т	68	4,66	1,462	0,177	1	7
М	59	4,36	1,720	0,224	1	7
укупно	256	4,46	1,668	0,104	1	7
<i>И73: Уџбеник ме мотивише да наставим да учим енглески језик.</i>						
ДХ	75	4,85	1,753	0,202	1	7
ПМ	54	4,22	2,062	0,281	1	7
Т	68	4,51	1,662	0,202	1	7
М	59	4,47	1,906	0,248	1	7
укупно	256	4,54	1,838	0,115	1	7
<i>И74: Уџбеник је користан за језик моје струке.</i>						
ДХ	75	5,69	1,252	0,145	2	7
ПМ	54	5,69	1,588	0,216	2	7
Т	68	5,35	1,369	0,166	1	7
М	59	5,76	1,088	0,142	2	7
укупно	256	5,62	1,329	0,083	1	7
<i>И75: Уџбеник ми омогућава самостално учење.</i>						
ДХ	75	4,64	1,666	0,192	1	7
ПМ	54	5,06	1,816	0,247	1	7
Т	68	4,84	1,472	0,179	1	7
М	59	4,58	1,958	0,255	1	7

укупно	256	4,77	1,722	0,108	1	7
<i>I76: Препоручио/ла бих овај уџбеник својим колегама и поново бих одабрао/ла овај уџбеник.</i>						
ДХ	75	4,83	1,563	0,180	1	7
ПМ	54	4,61	2,069	0,282	1	7
Т	68	5,04	1,450	0,176	1	7
М	59	4,17	1,703	0,222	1	7
укупно	256	4,69	1,707	0,107	1	7
<i>I77: Уџбеник ми омогућава да остварим циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције.</i>						
ДХ	75	4,92	1,540	0,178	1	7
ПМ	54	5,15	1,571	0,214	1	7
Т	68	5,19	1,330	0,161	1	7
М	59	4,86	1,960	0,255	1	7
укупно	256	5,03	1,600	0,100	1	7
<i>I78: Уџбеник ми омогућава да побољшам своје знање језика, односно граматике и лексике.</i>						
ДХ	75	5,16	1,525	0,176	1	7
ПМ	54	5,24	1,893	0,258	1	7
Т	68	5,57	1,285	0,156	1	7
М	59	5,12	1,609	0,209	1	7
укупно	256	5,28	1,573	0,098	1	7
<i>I79: Уџбеник ми омогућава да побољшам своје језичке вештине (конверзацију, вештину читања, писања, слушања).</i>						
ДХ	75	5,2	1,405	0,162	3	7
ПМ	54	5,06	1,687	0,230	1	7
Т	68	5,53	1,298	0,157	1	7
М	59	5,12	1,566	0,204	1	7
укупно	256	5,24	1,483	0,093	1	7
<i>I80: Уџбеник садржи самоевалуацију стеченог знања (нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања).</i>						
ДХ	75	3,49	1,955	0,226	1	7
ПМ	54	4,26	1,835	0,250	1	7
Т	68	1,93	1,342	0,163	1	6
М	59	2,8	1,789	0,233	1	7
укупно	256	3,08	1,931	0,121	1	7
<i>I81: Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су ми потребне за будући професионални живот.</i>						
ДХ	75	5,2	1,838	0,212	1	7
ПМ	54	5,2	1,664	0,226	1	7
Т	68	5,49	1,440	0,175	1	7
М	59	4,75	1,538	0,200	1	7
укупно	256	5,17	1,645	0,103	1	7
Категорија 5: Мотивација и исходи учења						
ДХ	75	4,86	1,164	0,134	1,6	6,9
ПМ	54	4,85	1,398	0,190	1,6	7
Т	68	4,81	0,912	0,111	1,2	6,4
М	59	4,6	1,119	0,146	1,9	7
укупан скор	256	4,79	1,146	0,072	1,2	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 23 Мотивација и исходи учења (присутност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да полазници различитих научних поља ову категорију нису процењивали различито ($F(3, 252)=0,715$; $p=0,544$). У погледу појединачних исказа, једина разлика је уочена код И76 ($F(3, 252)=3,076$; $p=0,028$; $\eta^2=0,035$), између Т и М поља ($MD(I-J)=0,875$, $p=0,020$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном

скору (м: $M=4,82$, $SD=1,050$, ж: $M=4,76$, $SD=1,212$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=0,421$; $p=0,674$).

5.3.2. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС

Због малог броја наставника, из сваког поља по један, осим код ПМ где их је било двоје, што је и разлог зашто у доњој колони постоје минималне и максималне вредности за то поље, добијени подаци ће бити коришћени само и сврху поређења са проценом полазника и евалуаторке (в. 5.3.4. Перципирана оцена уџбеника: упоредна анализа процене полазника, наставника и евалуатора). У овом делу ћемо у табеларном приказу дати средње вредности на укупним скоровима категорија.

У погледу скале процене о присутности укључених категорија, тематске целине су најпозитивније процењене, праћене вештином читања и лексиком. Најнегативнију оцену наставници су дали категорији која се тиче активности и задатака у уџбенику, као и физичком изгледу уџбеника. Евидентно је да је негативно оцењена категорија активности и задатака од стране Т поља, док је позитивно оцењена категорија тематске целине од стране М поља. Интересантно је и да је категорија која се тиче конверзације доста добро оцењена од стране наставника из свих поља, осим из Т поља, највероватније због чињенице да су конверзацијске активности биле најоскудније у уџбенику за Т поље. Такође, граматика је негативно процењена од стране Т поља, и то је најнижа оцена која је додељена у оквиру перципиране оцене уџбеника од стране наставника. Граматика није присутна у Т пољу уопште, па је то потенцијални разлог за овако негативне процене.

Поље	ДХ	ПМ		Т	М	укупно
Категорија	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Min/Max</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Физички изглед уџбеника	4,8	3,2	3/3,4	6	4	4,2
Тематске целине	6,87	6	6/6	5,25	7	6,22
Вештина читања	6,37	5,5	5,38/5,63	5	6,25	5,72
Конверзација	6,37	5,94	5,75/6,13	1,62	6,25	5,22
Језички систем: лексика	6	5,32	5,27/5,36	6,27	5,73	5,73
Језички систем: граматика	6,7	5,3	5,2/5,4	1,7	5,5	4,9
Активности и задаци	3,71	5,64	5,57/5,71	2	5,57	4,51
Мотивација и исходи	6,1	5,5	5,3/5,7	4,3	5,2	5,32

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке

M: средња вредност, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 24 Скала процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике (присутност): средње вредности по категоријама

5.3.3. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС: анализа садржаја полуструктурисаног интервјуа

Ради добијања значајнијег увида у мишљење наставника страног језика у вези са квалитетом и садржином уџбеника и материјала које користе у настави, а због малог броја наставника укључених у ово истраживање, поред батерије тестова за наставнике (скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за наставнике), спроведен је и полуструктурисани интервју.

Полуструктурисани интервју је инструмент који комбинује елементе структурисаног и неструктурисаног интервјуа, где постоје унапред припремљена питања, али и флексибилност и спонтаност у разговору да се поставе додатна питања у зависности од тока интервјуа (Fontana, & Frey, 2005, стр. 699). Основни циљ спроведеног интервјуа је био да пружи детаљнији увид у наставничку перцепцију

материјала које користе у настави ЕЈС. С обзиром на то да поменути интервју укључује аспекте одабира уџбеника, укључили смо десет општих питања, која нису садржана у наведеној батерији тестова (в. Прилог 2в: Питања за полуструктурисани интервју). Ради елаборације одређених одговора или провере њиховог садржаја, поједина питања су укључивала и потпитања (за додатну верификацију и разјашњење, разраду и сл.), а она су варијала од питања до питања, као и испитаница, односно њихових одговора. Спроведени интервју је трајао око 50 минута. Тражили смо дозволу за снимање од наставника како бисмо имали могућност да накнадно проверимо заступљеност појединих аспеката. Од пет испитаница, четири су дале дозволу за снимање.

У овом поглављу ћемо приказати само најважније податке које смо добили након спроведене анализе садржаја одговора испитаница (в. 4.4.3. Наставничка евалуација уџбеника: полуструктурисани интервју).

Прво питање се односило на избор материјала и критеријуме који се узимају у обзир приликом њиховог одабира. Када је у питању овај аспект, у одговорима предметних наставника издвојиле су се следеће категорије као најзаступљеније:

- 1) *релевантност тема*: наставници се воде тиме да материјали треба да садрже теме битне за студенте у њиховим стручним областима;
- 2) *стручна терминологија*: посебан фокус је на терминологији која је студентима потребна у њиховим будућим професијама;
- 3) *актуелност тема*: наставници настоје да уврсте савремене материјале како би информације биле актуелне и у складу са најновијим истраживањима из научног поља коме студенти припадају;
- 4) *присуство језичких вештина*: материјали, како наставници сматрају, треба да имају заступљене све четири језичке вештине.

Друго питање се односило на прилагођавање материјала и уџбеника и самосталну припрему материјала. Што се тиче потенцијалног мењања материјала и прилагођавања уџбеника потребама студената, одговори указују на ангажованост наставника када је у питању прилагођавање материјала, како би одговорили специфичним потребама својих студената. Прилагођавање подразумева додавање актуелнијих тема и текстова, у комбинацији са постојећим текстовима, затим редуковање садржаја који нису релевантни за полазнике, као и допуна лексике, у зависности од научног поља. Такође се истиче недостатак опција када су у питању уџбеници за конкретна научна поља (нпр. за природне науке), што доводи до потребе за додатним материјалима и самосталним припремама материјала, или у виду скрипте, као што је случај код природних наука, или у виду материјала који се додатно шаљу студентима, као што је случај код техничких наука.

Како је у другом питању утврђено да највећи број наставника прилагођава наставне материјале, добили смо детаљнији увид у начин прилагођавања материјала и превазилажења евентуалних недостатака које коришћени уџбеници за ЕЈС могу да имају.

Испитанице су приликом елаборације својих одговора махом истакле потребу за допуњавањем уџбеника, било допуњавањем постојећег садржаја, користећи информације доступне на интернету, било креирањем додатних активности или хендаута, или преузимањем готових активности доступних на страницама специјализованим за наставу језика, које имају слободан приступ и дозволу за преузимање материјала. Поред тога, испитаница из области природних наука је нагласила да је принуђена да припрема сопствени материјал у виду скрипте због непостојања одговарајућег уџбеника за ово научно поље. Такође, додатним материјалима се често надомешћују недостаци које примарни уџбеници имају, па се

тако додатни материјали користе како би се обезбедила изложеност аутентичном језику или рад на све четири језичке вештине.

Свакако, прилагођавање материјала се показало учинковито јер резултати квантитативне анализе (в. 5.3.2. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС) показују да су сви наставници задовољни избором тема, а тематске целине су и најбоље процењена категорија на нивоу целе скале. Томе доприноси и чињеница да наставници имају слободу да самостално бирају теме за часове, што је вероватно и разлог оваквих резултата.

Треће питање се тицало предности и мана уџбеника, и тога да ли се наставници воде карактеристикама које су навели приликом одабира материјала, датим у оквиру одговора на прво питање. Што се тиче предности и мана уџбеника за ЕЈС, као главне предности, наставници истичу могућност адекватног прилагођавања материјала, затим заступљеност стручне лексике и потенцијал за подстицање дискусије. У погледу недостатака, наглашавају неукљученост неких језичких вештина, при чему је важно нагласити да ниједан уџбеник не садржи све четири језичке вештине, затим непријемчивост визуелне презентације, као и неактуелност текстова. Ово је уједно категорија коју су наставници најнегативније проценили на скали процене (в. 5.3.2. Перципирана оцена уџбеника наставника ЕЈС), односно супскали активности и задаци. Све наведено иде у прилог идеји да се уџбеници и материјали за ЕЈС морају континуирано побољшавати и прилагођавати, уз темељно спровођење евалуације уџбеника како би се боље задовољиле потребе студената.

Четврто питање се односило на реакцију полазника на уџбеник и материјале. Додатно је испитано на које конкретно садржаје полазници добро реагују. На основу добијених одговора можемо закључити да полазници често показују позитивне реакције на материјале који су прилагођени њиховим специфичним потребама. Конверзацијске активности, додатни материјали попут подкаста, интерактивни пројекти и игрице често су омиљени међу студентима (што је присутно у ПМ пољу и Т пољу), док се стручни и уско стручни текстови добро прихватају када су допуњени савременим темама (што је присутно у М пољу). Ови одговори указују на важност разноликости и прилагођавања наставних материјала како би се задовољиле различите преференције и нивои разумевања студената (поједини студенти су на нижем или вишем нивоу од осталих, па је потребно и њих укључити у наставу, а за то је потребно допунити уџбеник материјалима који су на адекватном, односно језичком нивоу полазника). Такође, имајући у виду да су све испитанице истакле да већина полазника изузетно добро реагује на конверзацијске активности, можемо закључити да је охрабривање конверзације на циљном језику од значаја за полазнике и да је неопходно да материјали и уџбеници имају задатке и активности које подстичу конверзацију.

Пето питање се тицало оцене ефикасности уџбеника и материјала за остваривање исхода учења. Наставници оцењују уџбенике претежно као делимично ефикасне, са простором за побољшање, посебно у смислу укључивања свих језичких вештина. Наставници наглашавају да сам уџбеник није довољно ефикасан, односно да не садржи све потребне елементе, али да уз допуну и укључивање додатних материјала успевају да превазиђу поменуте недостатке. Иако разматрају могућност промене уџбеника у наредном акредитационом циклусу или наредној академској години, већина наставника истиче прилагођавање и допуњавање постојећих материјала као прелазно решење, којим би се одговорило на специфичне потребе студената. Ово указује на потребу за флексибилним приступом приликом одабира и прилагођавања наставних материјала.

Шесто питање се фокусирало на потенцијал уџбеника и материјала да полазницима омогући реализацију својих исхода учења, као и на мотивишући аспект

уџбеника. Наставници истичу да уџбеници и материјали подржавају остваривање исхода учења, посебно у развоју конверзацијских вештина. Међутим, испитанице наглашавају да постоји варијабилност у мотивацији студената за самосталан рад ван часова. Према њиховим речима, неки полазници се истичу и показују самоиницијативу, док други више теже минимуму потребном за полагање испита. Наставници препознају важност своје улоге у мотивисању студената за самосталан рад, док сами уџбеници нису препознати као ресурс који то омогућава.

Седмо питање се односило на разноврсност типова задатака у уџбенику и тема, што је битан фактор за мотивисаност полазника и реализацију исхода учења. Наставници истичу важност разноврсности у типовима задатака и тема за одржавање мотивације студената и динамике часа. Иако су теме уопштено оцењене као разноврсне, постоји недостатак разноврсности у типовима задатака, што може утицати на укљученост студената и њихову мотивацију. Ово указује на потребу за прилагођавањем и обogaћивањем различитих типова задатака у наставним материјалима. Такође, наставници се слажу да се разноврсност постиже имплементирањем додатних материјала, будући да уџбеници, када се самостално користе, нису довољно разноврсни у погледу садржаја и задатака. Ови одговори су у складу са вредностима добијеним на скали процене, где су теме оцењене као веома разноврсне (осим у ПМ пољу где су теме процењене као делимично разноврсне). Што се тиче процене разноврсности задатака на скали, конверзацијски задаци и активности су оцењени као веома разноврсни, док су задаци који прате текстове оцењени као донекле разноврсни. Оно што није доследно одговорима датим на скали тиче се типова задатака који су на скали процене такође оцењени као веома разноврсни, док су испитанице у интервјуу нагласиле да је недостатак разноврсности типова задатака изазов са којим се суочавају у својим материјалима.

Осмо питање се тичало појма савремености материјала, а циљ је био да се испита колико су материјали савремени, као и како испитанице перципирају савремене материјале и савремени приступ настави. Иако половина испитаница наглашава да граматика остаје увек константна (алудирајући на то да су граматичка правила непроменљива) и да су поједине теме традиционалне (као нпр. историјат рачунара или почеци математике и медицине), оне потенцирају коришћење додатних материјала управо због тога што је потребно бити у току са најновијим информацијама и достигнућима из научних области које полазници студирају, што је посебно наглашено код медицинских и природних наука. Наставници примећују да су додатни материјали савремени, док уџбеник не прати у потпуности савремени приступ настави, па се комбиновањем додатних материјала и уџбеника осавремењују наставни садржаји.

Када је у питању савремен приступ настави, наше испитанице виде савремен приступ настави на готово идентичан начин, односно подвлаче пре свега интерактивност (уз активну укљученост што већег броја студената), као и употребу нових технологија. Иако наставници препознају да савремени приступ подразумева интерактивност, групни рад (посебно рад у мањим групама и/или паровима) и употребу савремених дидактичких средстава, оне истичу да уџбеник не подржава такав приступ у потпуности. Уџбеник често не уважава принципе савременог приступа настави, попут поменуте интерактивности, али наставници могу да додају димензију интерактивности, модификовањем инструкција или организовањем активности на другачији начин. То је и честа пракса, судећи по одговорима испитаница, посебно у ДХ и ПМ пољу. Оно што је такође могуће имплементирати на часовима, без обзира на коришћени уџбеник, подразумева мотивисање полазника да се укључе у конверзацијске активности, дебату, тимски рад и пројекте које раде како на часу, тако и ван часова. Наставници напомињу да мотивишу полазнике најчешће додељивањем додатних поена за активности овог

типа (учествовање у активностима попут дебате, пројеката и сл.), што касније утиче на завршну оцену. Међутим, како две испитанице наглашавају, недостају им додатни ресурси за мотивисање полазника да се укључе у пројекте и групни рад, што је нешто на чему желе да раде у будућности. Такође се истиче и начин евалуације стеченог знања као савремен уколико се спроводи кроз квизове и презентације, а не само кроз тестове, колоквијуме или испите. Када је у питању употреба нових технологија, наставници из Т и ПМ поља наводе да користе видео презентације и интернет у настави, што повезују са савременим приступом настави, али да ресурси онемогућавају додатне алате (програме за израду квизова, за аудио вежбања), и уопште мултимедијалне ресурсе. Коначно, у области медицинских наука је посебно наглашено да савремени приступ настави подразумева праћење новина из области студија полазника и фокусирање на најактуелније теме (као што је био случај са темом која се тичала нпр. ковида и ковид вакцинације).

Девето питање се односи на потенцијал уџбеника да омогући развијање језичких вештина полазника и равномерну заступљеност језичког система и језичких вештина. Када је у питању равномерна заступљеност језичког система и вештина у материјалима, одговори испитаница су били подељени. Иако су две од пет испитаница тврдиле да су вештине релативно равномерно заступљене у уџбеницима у односу на језички систем, њих три наглашавају управо неравнотежу, посебно када су у питању вештине писања и слушања, које готово да нису присутне у анализираним материјалима (само један задатак писања у М пољу и један аудио запис у ПМ пољу). Наставници свакако препознају важност развоја језичких вештина, с посебним нагласком на конверзацији, која је и препозната као вештина која се развија уз помоћ уџбеника и наставника. Већина испитаница (4 од 5), ипак, сматра да уџбеник није довољан и да се за постизање потпуног развоја језичких вештина морају користити додатни материјали и активности. Такође, препознат је значај равномерне заступљености свих језичких вештина, али се примећује неравнотежа у појединим случајевима, посебно у недостатку вештина слушања и писања. Међутим, оно што се на основу одговора испитаница може приметити је мишљење да писање није круцијална вештина. Иако је незнатно заступљена у ПМ и М пољу, задаци у којима се вежба вештина писања се сматрају више додатном активношћу него обавезним елементом курса.

Последње питање се тиче аутентичности садржаја и материјала. Наставници се слажу да су аутентични садржаји заступљени у одређеној мери у материјалима које користе. Они користе стручне публикације, текстове из стручних часописа, Тед-ток лекције, видео клипове са Јутјуб канала (што је случај код техничких наука), и текстове преузете из уџбеника за средње стручне школе на енглеском говорном подручју (наставнице које предају ЕЈС на природно-математичким наукама). Аутентичност садржаја сматра се веома важном за усвајање енглеског језика, посебно у контексту језика струке, што су испитанице посебно нагласиле. Аутентични материјали, како наставници тврде у својим одговорима, омогућавају студентима да се сусретну с реалним језиком који ће користити у свом професионалном окружењу, побољшавајући њихове језичке вештине у специфичном контексту струке. Наставници такође потенцирају и то да употреба аутентичних садржаја доприноси разноврсности наставе и мотивацији студената, те охрабрују њихову употребу. Наглашено је да сâм уџбеник не обезбеђује довољну заступљеност аутентичних материјала и да је у том погледу од суштинског значаја укључити додатне материјале и изворе како би се обезбедила изложеност аутентичним садржајима и различитим варијететима енглеског језика.

Ако поредимо резултате анализе садржаја интервјуа са резултатима на скали процене за наставничку евалуацију уџбеника, можемо да приметимо да су они аспекти уџбеника према којима су испитанице у интервјуу изразиле незадовољство (попут

активности и задатака), најнегативније оцењени на скали. Иако је физички изглед уџбеника доста негативно оцењен на скали на нивоу целе скале, ниједна од испитаница у интервјуу није поменула наведену категорију као недостатак коришћеног уџбеника. Такође, иако је граматика присутна само у половини испитиваних уџбеника, једино је у Т пољу негативно оцењена, што потенцијално указује на то да испитанице из осталих поља не сматрају да је потребно имати граматику у уџбенику. Испитанице у интервјуу истичу да су теме и лексика изузетно битне, те су све друге активности сконцентрисане око тематских целина и стручне терминологије. Ово је у складу са резултатима на скали процене, где су супскале које укључују тематске целине и лексику најпозитивније оцењене.

5.3.4. Перципирана оцена уџбеника: упоредна анализа процене полазника, наставника и евалуатора

На основу вредности датих у Табели 25, који су резултат упоредне анализе средњих вредности по категоријама за све уџбенике, можемо приметити извесна одступања у оценама у зависности од категорије и евалуатора.

Најпре, највеће сличности се уочавају у процени тематских целина и лексике, где су најмања одступања у вредностима у односу на различите евалуаторе (полазнике, наставнике и непристрасне евалуаторке), а уједно су то и категорије које су најбоље оцењене. Тематске целине су процењене као категорија чије се вредности налазе у распону од присутно до у потпуности присутно, док је лексика процењена у распону присутно до веома присутно. Значајно је што су вредности за ове категорије процењене позитивно од стране свих актера у образовном процесу, будући да аутори тврде да је за ЕЈС заступљеност стручне лексике круцијална (Hutchinson, & Waters, 1987; Nation, 2001; Woodrow, 2018) и да је од изузетног значаја да речи и фразе које се уче на ЕЈС курсу буду у складу са њиховом струком и њиховим потребама. С друге стране, и полазници су у анализи потреба указали на важност стручне лексике која је процењена као једна од најважнијих категорија, процењена као важна или веома важна нивоу целог узорка (в. Табелу 30а Лексика (важност): дескриптивна статистика), па је и за сваки ЕЈС уџбеник од значаја да стручна лексика буде присутна у довољној мери. Тематске целине су категорија која је уско везана за лексику, будући да теме одређују која се лексика у оквиру теме обрађује, па није изненађујуће што су ове две категорије процењене слично.

С друге стране, најнегативније оцењене категорије од стране полазника, наставника и непристрасне евалуаторке су категорије које се односе на активности и задатке на нивоу свих уџбеника. Ако погледамо појединачне исказе и анализу језичке грађе, видећемо да је ова процена у складу са стањем ствари, на основу мишљења узорка и језичке грађе. У оквиру ове категорије су се процењивали искази који су се односили на интерактивност активности и задатака, равномерну заступљеност језичког система, равномерну заступљеност све четири језичке вештине, присуство језичке варијабилности и сл. Ниједан од уџбеника у језичкој грађи није имао заступљену ниједну од наведених димензија, интерактивност није присутна, а језичке вештине и језички систем су неравномерно заступљени у свим уџбеницима, а заступљеност језичке варијабилности је спорадично присутна у два уџбеника. Сходно томе, најнижа оцена за ову категорију у упоредној анализи је оправдана.

Што се тиче осталих критеријума за процену уџбеника, примећују се индивидуална одступања у зависности од научног поља и у зависности од евалуатора, најпре код вештине конверзације која је негативније оцењена код Т поља од стране наставника, у односу на остале категорије и у односу на остале евалуаторе. Исто важи и

за језички систем, тачније граматiku, која је такође значајно негативније оцењена у Т пољу од стране наставника. Како је предочено у оквиру полуструктурисаног интервјуа, а у вези са ове две категорије, граматика није присутна у уџбенику, а наставник сматра да конверзацијске активности нису довољно заступљене. Полазници у Т пољу, с друге стране сматрају да је конверзација заступљена у довољној мери и позитивно је оцењена. Остале поткатегорије су прилично слично процењиване од стране полазника и од стране наставника.

Оцене које су додељене у оквиру непристрасне евалуације су нешто ниже од осталих, а разлог томе је што је непристрасна евалуација рађена у складу са унапред одређеним критеријумима, који су подразумевали присутност више фактора (в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала), а који су морали да се испуне како би била додељена највиша оцена, што често није био случај.

У погледу разлика међу евалуаторима у зависности од научног поља, видимо да су најпозитивније оцене давали наставници у ДХ пољу и у М пољу, што нам је и у оквиру интервјуа предочено: ова два уџбеника су добила најмање замерки када су наставници језика имали прилику да детаљније образложе своју перцепцију у оквиру полуструктурисаног интервјуа. Најнегативније оцењен уџбеник од стране наставника је из Т поља, највише због поменутих недостатака у вези са конверзацијом и граматиком. ПМ поље је проценило уџбенике прилично слично, како полазници, тако и наставници, с тим што је физички изглед оцењен нешто негативније од стране наставника.

У општем смислу, сви уџбеници су углавном позитивно оцењени од стране свих евалуатора, уз изузетак појединих поткатегорија, као што је изнад описано. Негативно процењене категорије нам указују да су то одлике уџбеника на које се мора обратити посебна пажња приликом одабира наставних материјала за ЕЈС, будући да су то недостаци који су идентификовани од стране свих актера у образовном процесу. Интерактивност, заступљеност све четири језичке вештине, језичког система и различитих варијетета енглеског језика су све значајне категорије за сваки уџбеник (не само ЕЈС), па је од важности да будући уџбеници имају присутност ових категорија у довољној мери, не само за полазнике, већ и за наставнике.

Поље	ДХ			ПМ			Т			М		
Категорија	<i>M₁</i>	<i>M₂</i>	<i>M₃</i>	<i>M₁</i>	<i>M₂</i>	<i>M₃</i>	<i>M₁</i>	<i>M₂</i>	<i>M₃</i>	<i>M₁</i>	<i>M₂</i>	<i>M₃</i>
Физички изглед	5,01	5,5	2,5	4,66	2,75	7	4,76	6	5,5	3,97	4,5	2
Тематске целине	5,64	6,87	5,54	5,54	6	5,69	5,44	5,25	5,6	5,68	7	5,84
Вештина читања	5,45	6,29	3,71	5,48	5,43	4	5,34	5,14	3,43	5,56	6,29	2,86
Вештине: конверзација	4,8	6,37	3,5	4,97	5,94	3,25	5,3	1,62	4,37	4,7	6,25	3
Језички систем: лексика	5,16	6,55	5,11	5,47	6,28	5	5,41	6,33	5,33	4,52	6,33	4,78
Језички систем: граматика	3,82	7	1	5,67	5,78	4,78	4,43	178	1	4,11	6	3,67
Активности и задаци	4,02	4	2,17	4,93	5,42	2,5	4,94	2	2,67	3,69	5,33	2,83
Мотивација и исходи учења	4,87	6	2,78	4,71	5,44	3,33	4,79	4,55	3,44	4,62	5,11	3

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке,
M₁: средња вредност полазника, *M₂*: средња вредност наставника, *M₃*: вредност непристрасне евалуације

Табела 25 Перципирана оцена уџбеника за ЕЈС (присутност): упоредна анализа, средња вредност по категоријама

С обзиром на то да је упоредна анализа имала за циљ да утврди да ли има одступања у вредностима различитих типова евалуације, односно да ли постоје разлике у процени полазника (П), наставника језика (НЈ) и евалуаторке (Е) на укупним скоровима по категоријама, спровели смо једнофакторску анализу варијансе у оквиру сваког научног поља, и Тукијев тест вишеструких поређења.

У ДХ пољу је утврђена статистички значајна разлика између различитих типова евалуације код физичког изгледа ($F(2, 76)=4,255$; $p=0,018$; $\eta^2=0,101$), између полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,507$, $p=0,015$), и наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=3,000$, $p=0,044$), као и код вештине читања ($F(2, 76)=8,103$; $p=0,000$; $\eta^2=0,176$), и то између полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=1,739$, $p=0,002$), и наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,571$, $p=0,000$), затим код конверзације ($F(2, 76)=3,549$; $p=0,034$; $\eta^2=0,085$) између наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,875$, $p=0,026$) и граматике ($F(2, 76)=6,866$; $p=0,002$; $\eta^2=0,153$), и то између полазника и наставника ($MD(I-J)=-3,178$, $p=0,021$), и полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,822$, $p=0,046$), као и између наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=6,000$, $p=0,001$), као и код мотивације и исхода учења ($F(2, 76)=4,001$; $p=0,022$; $\eta^2=0,095$), између полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,089$, $p=0,042$), и наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=3,222$, $p=0,022$). У ПМ пољу, разлика је установљена код физичког изгледа ($F(2, 58)=5,963$; $p=0,004$; $\eta^2=0,171$), и то између полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=-2,342$, $p=0,029$), као и наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=-4,250$, $p=0,003$). Разлике су присутне и код категорије активности и задаци, ($F(2, 58)=4,755$; $p=0,012$; $\eta^2=0,141$), између полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,430$, $p=0,011$), и наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,917$, $p=0,032$). У Т пољу, статистички значајна разлика постоји код вештине читања ($F(2, 71)=4,416$; $p=0,016$; $\eta^2=0,111$), и то између полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=1,908$, $p=0,011$), као и код конверзације ($F(2, 71)=21,061$; $p=0,000$; $\eta^2=0,372$), између полазника и наставника ($MD(I-J)=3,668$, $p=0,000$), као и наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=-2,750$, $p=0,003$). Установљена је разлика и код граматике ($F(2, 71)=19,833$; $p=0,001$; $\eta^2=0,358$), између полазника и наставника ($MD(I-J)=2,654$, $p=0,000$), као и полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=3,432$, $p=0,000$), и код категорије која се тиче активности и задатака ($F(2, 71)=18,351$; $p=0,000$; $\eta^2=0,341$), између полазника и наставника ($MD(I-J)=2,940$, $p=0,000$) и полазника и евалуаторке ($MD(I-J)=2,274$, $p=0,001$). Најзад, у М пољу, разлика је утврђена код тематских целина ($F(2, 61)=3,373$; $p=0,041$; $\eta^2=0,100$), и то између полазника и наставника ($MD(I-J)=-1,315$, $p=0,032$), као и код вештине читања ($F(2, 61)=10,929$; $p=0,000$; $\eta^2=0,264$), између наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=3,429$, $p=0,000$). Присутна је и статистички значајна разлика код конверзације ($F(2, 61)=4,810$; $p=0,011$; $\eta^2=0,136$), између наставника и евалуаторке ($MD(I-J)=3,250$, $p=0,008$).

Анализом упоредних вредности по категоријама за све учбенике, могу се уочити одређена одступања у оценама у зависности од категорије, док је највише подударња забележено у процени тематских целина и лексике, које су и најпозитивније оцењене категорије. Тематске целине су оцењене у распону од присутне до у потпуности присутне, док је лексика процењена као веома присутна. Полазници су у својој анализи потреба такође истакли значај лексике, оцењујући је као важну или веома важну на нивоу целокупног узорка (в. Табелу 30а). Тематске целине су повезане с лексиком, будући да избор тема диктира које се лексичке јединице обрађују, што објашњава сличне високе оцене за ове категорије. С друге стране, најнегативније оцењене категорије биле су активности и задаци. Овим категоријама су потенцијално додељене негативне оцене због недостатка интерактивности, неуједначене заступљености језичких вештина и недостатка језичке варијабилности. Ови аспекти су недовољно заступљени у анализираним учбеницима, што се потврдило и кроз анализу садржаја учбеника. Додатно, евалуација је показала разлике међу евалуаторима у зависности од научног поља. На пример, наставници у Т пољу су негативније оценили вештине конверзације и граматике, док су полазници сматрали да је конверзација присутна у задовољавајућој мери. С друге стране, наставници из ДХ и М поља су оценили учбенике најпозитивније, што је потврђено и интервјуима у којима су наставници имали прилику да детаљније образложе своје ставове. У оквиру независне евалуације

су доследно додељиване ниже оцене, што се може приписати примени строжих критеријума евалуације, где су за највишу оцену морали бити испуњени бројни фактори (в. 4.4.1.2. Операционализација евалуационих критеријума код конкретних уџбеника и наставних материјала). Укратко, иако су свеукупне оцене уџбеника позитивне, у оквиру различитих поткатегорија су евидентни „недостаи“, и то у домену интерактивности, заступљености све четири језичке вештине, језичког система и различитих варијетета енглеског језика.

5.4. Анализа потреба

Као што је наведено у Методологији (в. 4.4.2.4. Скала за наставничку анализу потреба студената за ЕЈС, и 4.4.2.2. Скала за анализу потреба полазника за ЕЈС) полазници су процењивали присутност одређених категорија, а затим је паралелно спроведена анализа потреба како би се утврдило колико су одређене категорије важне полазницима ЕЈС. Искazi за обе скале су били исти, са том разликом да се у Скали процене за евалуацију уџбеника процењивала присутност или истинитост предвиђених карактеристика коришћених уџбеника, а у Скали за анализу потреба њихова важност.

Ради боље прегледности, у даљем тексту ћемо се водити конкретним категоријама које смо уврстили у критеријуме.

5.4.1. Анализа потреба из перспективе полазника

Поред тога што смо процењивали уџбенике према задатим критеријумима, у смислу њихове присутности, полазници су процењивали и важност одређених категорија за курс ЕЈС (в. Прилог 1в Скала за анализу потреба полазника за ЕЈС). Аналогно скали процене за утврђивање процене присутности одређених категорија, скала процене чији је циљ био да се утврде потребе полазника, такође је укључивала следеће категорије: физички изглед уџбеника, тематске целине, језички систем (граматику и лексику), језичке вештине (вештине читања, слушања, писања и конверзацију), затим активности и задатке, као и мотивацију и исходе учења (в. 4.4.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала). За разлику од Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике (присутност), при анализи Скале процене за евалуацију уџбеника за ЕЈС за полазнике (важност) укључене су све процењиване категорије, зато што је анализом садржаја уџбеника утврђено да вештине слушања и писања нису присутне у датим уџбеницима, што не утиче на процену њихове важности, односно потреба полазника.

У погледу укупног скорa на скали процене вредности су релативно високе, а поменути критеријуми су процењени као важни са тенденцијом ка веома важним код ПМ и М, па у извесном смислу и ДХ поља, док је Т поље најнегативније оценило важност критеријума, али и даље доста високо.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>		<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
ДХ	75	5,65	0,645	0,074	3,86	6,96	-0,73	0,42
ПМ	54	5,76	0,919	0,125	2,84	6,88	*-1,33	*1,84
Т	68	5,33	0,705	0,085	3,49	6,69	-0,11	-0,41
М	59	5,76	0,373	0,048	5,05	6,69	0,29	-0,35
укупно	256	5,61	0,699	0,044	2,84	6,96		

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке

M: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности;

Sk/Ku: вредности теста асиметричности и издужености криве

Табела 26 Скала потреба полазника у погледу уџбеника за ЕЈС (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали свој уџбеник за ЕЈС, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља различито процењивали ову категорију ($F(3, 252)=5,589$; $p=0,001$; $\eta^2=0,062$). Ради утврђивања између којих конкретно група постоје разлике, спровели смо Тукијев тест вишеструких поређења којим је установљено да разлика постоји између Т групе и свих осталих група. Са ДХ пољем ($MD(I-J)=-0,316$, $p=0,030$), ПМ пољем ($MD(I-J)=-0,423$, $p=0,004$), и М пољем ($MD(I-J)=-0,425$, $p=0,003$), што говори о томе да су студенти Т поља давали значајније ниже вредности на укупном скору скале.

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,41$, $SD=0,738$, ж: $M=5,76$, $SD=0,633$), који је овога пута показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-4,131$; $p=0,678$; $d=0,509$), и то у корист девојака.

5.4.1.1. Физички изглед уџбеника

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 27) показују да се у смислу важности појединих поткатегорија у оквиру надређене категорије физичког изгледа могу идентификовати незнатне разлике у зависности од научних поља. На нивоу целог узорка, физички изглед је процењен као важна категорија и укупан резултат је у оквиру вредности која подразумева да су тврдње важне, односно потребне. Када су у питању скорови по научним пољима, Т поље је најнегативније оценило ову категорију (вредност је неутрална са тенденцијом ка позитивној), што указује на то да од свих научних поља ови испитаници најмање придају значај физичком изгледу уџбеника.

Скоро свака од пет тврдњи која се односи на физички изглед уџбеника се налази у овом опсегу, при чему је исказ који се односи на однос текста и слика оцењен као најмање важна одлика (И1), док је исказ који се односи на читкост текста (И3) оцењен као најбитнији аспект физичког изгледа уџбеника. Када су у питању разлике међу скоровима по научним пољима, Т поље је најнегативније оценило ову категорију, што указује на то да не придају превелики значај физичком изгледу уџбеника, док ДХ поље сматра да су физички изглед уџбеника и сви његови аспекти битни, те је и ДХ поље сходно томе дало највише вредности за сваки исказ. Интересантно је да су управо код ДХ поља забележене највише, а код Т поља најниже оцене на сваком исказу, имајући у виду да су уџбеници који користе ова два поља, у смислу физичког изгледа и организације готово идентични.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>И1: Однос текстуалних и визуелних елемената на страници је складан (слике прате текст и допуњују га).</i>						
ДХ	75	5,33	1,189	0,137	2	7
ПМ	54	5,15	1,753	0,239	1	7
Т	68	4,85	1,273	0,154	1	7
М	59	5,42	1,037	0,135	4	7
укупно	256	5,19	1,330	0,083	1	7
<i>И2: Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама.</i>						
ДХ	75	5,68	1,327	0,153	2	7
ПМ	54	5,61	1,547	0,211	2	7
Т	68	4,37	1,803	0,219	1	7
М	59	5,32	1,395	0,182	1	7

укупно	256	5,23	1,611	0,101	1	7
<i>И3: Боја слова и подлоге, величина и тип слова, дужина редова и размак између њих омогућава бољу читкост текста.</i>						
ДХ	75	5,97	0,972	0,112	4	7
ПМ	54	5,59	1,677	0,228	1	7
Т	68	4,97	1,564	0,190	1	7
М	59	5,59	1,487	0,194	1	7
укупно	256	5,54	1,465	0,092	1	7
<i>И4: Уџбеник садржи довољно илустрација, дијаграма и слика, што омогућава боље разумевање текста.</i>						
ДХ	75	5,73	1,408	0,163	1	7
ПМ	54	5,24	1,625	0,221	1	7
Т	68	4,75	1,460	0,177	1	7
М	59	5,58	1,380	0,180	2	7
укупно	256	5,33	1,507	0,094	1	7
<i>И5: Садржај је јасно приказан у табеларном приказу наставних тема и конкретних језичких садржаја за свако поглавље.</i>						
ДХ	75	5,19	1,322	0,153	2	7
ПМ	54	5,43	1,537	0,209	1	7
Т	68	5	1,414	0,171	2	7
М	59	5,64	1,186	0,154	2	7
укупно	256	5,29	1,379	0,086	1	7
<i>Категорија 1: Физички изглед уџбеника</i>						
ДХ	75	5,58	0,758	0,088	4	7
ПМ	54	5,4	1,090	0,148	3,2	7
Т	68	4,79	1,037	0,126	1,6	7
М	59	5,51	0,811	0,106	2,8	6,8
укупан скор	256	5,32	0,975	0,061	1,6	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 27 Физички изглед уџбеника (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља различито процењивали ову категорију ($F(3, 252)=10,473$; $p=0,000$; $\eta^2=0,111$). Ради утврђивања између којих конкретно група постоје разлике, спровели смо Тукијев тест вишеструких поређења којим је установљено да разлика постоји између Т групе и свих осталих група. Са ДХ ($MD(I-J)=-0,793$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-0,615$, $p=0,002$), и М пољем ($MD(I-J)=-0,724$, $p=0,000$). Установљене су статистички значајне разлике и на следећим исказима, и то: И2 ($F(3, 252)=10,588$; $p=0,000$; $\eta^2=0,112$), између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-1,312$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-1,243$, $p=0,000$), М ($MD(I-J)=-0,954$, $p=0,003$); И3 ($F(3, 252)=5,989$; $p=0,000$; $\eta^2=0,067$), између Т и ДХ поља ($MD(I-J)=-1,073$, $p=0,000$); И4 ($F(3, 252)=6,083$; $p=0,000$; $\eta^2=0,068$), између Т групе и ДХ ($MD(I-J)=-0,983$, $p=0,000$) и М ($MD(I-J)=-0,826$, $p=0,009$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=4,96$, $SD=1,180$, ж: $M=5,57$, $SD=0,806$), који је показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(183,84)=-4,971$; $p=0,000$; $d=0,929$), и то у корист девојака.

5.4.1.2. Тематске целине

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 28) показују да су теме важан фактор за овај узорак. На нивоу укупног скорa, резултати указују на то да су тематске

целине од суштинског значаја јер су махом оцењене као веома важне. Што се тиче појединачних научних поља, одговори су били прилично уједначени.

Сваки исказ је оцењен доста позитивно, односно као важан или веома важан, с тим што су најниже вредности бележили испитаници из Т поља. Исказ који се односи на адекватност и корисност тема за будућу струку (И8) оцењен је највишом вредношћу, поготово од стране ПМ и ДХ поља, што говори о томе да је овај аспект један од најрелевантнијих за ове испитанике. Т поље, међутим, не сматра да су теме из струке најбитнији аспект тематских целина у истој мери јер су овај аспект оценили најнегативније. Присутност тема из струке (И9) је такође процењена као веома важна, с тим што је М поље дало највишу вредност, док ју је Т поље поново најнегативније оценило. Интересантно је да су најниже вредности забележене на исказима који се односе на присутност елемената етничке (И12) и родне дискриминације и стереотипа (И11), као и разноврсности тема (И6) и задовољавања личних потреба полазника (И13). Што се тиче присутности елемената дискриминације, ни у једном од испитиваних уџбеника нису детектовани, услед чињенице да се у уџбеницима користи академски стил, који је неутралан. Када је реч о савремености тема (И10), можемо приметити да само М поље сматра да је савременост тема врло важна, док је за друга поља она важна, али не у тој мери.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>И6: Теме су разноврсне.</i>						
ДХ	75	5,96	1,045	0,121	2	7
ПМ	54	6,06	1,204	0,164	2	7
Т	68	5,38	1,350	0,164	1	7
М	59	6,22	0,811	0,106	4	7
укупно	256	5,89	1,161	0,073	1	7
<i>И7: Теме су интересантне.</i>						
ДХ	75	6,16	1, 079	0,125	3	7
ПМ	54	6,15	1,280	0,174	1	7
Т	68	5,84	1,241	0,151	1	7
М	59	6,19	0,880	0,115	4	7
укупно	256	6,08	1,131	0,071	1	7
<i>И8: Теме су адекватне и корисне за моје будуће занимање и струку.</i>						
ДХ	75	6,36	0,981	0,113	3	7
ПМ	54	6,46	1,128	0,153	2	7
Т	68	5,57	1,469	0,178	1	7
М	59	6,44	0,749	0,098	4	7
укупно	256	6,19	1,174	0,073	1	7
<i>И9: Теме из области струке су присутне у довољној мери.</i>						
ДХ	75	6,07	1,178	0,136	2	7
ПМ	54	6,3	1,176	0,160	2	7
Т	68	5,94	1,091	0,132	2	7
М	59	6,32	0,819	0,107	4	7
укупно	256	6,14	1,086	0,068	2	7
<i>И10: Теме су савремене.</i>						
ДХ	75	5,95	1,064	0,123	3	7
ПМ	54	5,8	1,675	0,228	1	7
Т	68	5,82	1,349	0,164	2	7
М	59	6,47	0,679	0,088	4	7
укупно	256	6	1,251	0,078	1	7
<i>И11: Теме и текстови који их прате не садрже елементе родне дискриминације или стереотипе (нпр. ...).</i>						
ДХ	75	5,81	1,761	0,203	1	7
ПМ	54	5,78	2,044	0,278	1	7
Т	68	5,35	1,734	0,210	1	7
М	59	6,27	0,962	0,125	4	7
укупно	256	5,79	1,695	0,106	1	7

<i>И12: Теме и текстови који их прате не садрже елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. ...).</i>						
ДХ	75	6,23	1,341	0,155	1	7
ПМ	54	6,07	1,736	0,236	1	7
Т	68	5,21	1,873	0,227	1	7
М	59	6,31	0,895	0,117	4	7
укупно	256	5,94	1,567	0,098	1	7
<i>И13: Теме су у складу са мојим потребама.</i>						
ДХ	75	5,83	1,298	0,150	1	7
ПМ	54	5,93	1,358	0,185	2	7
Т	68	5,69	1,273	0,154	2	7
М	59	5,76	1,040	0,135	3	7
укупно	256	5,8	1,245	0,078	1	7
<i>Категорија 2: Тематске целине</i>						
ДХ	75	6,04	0,651	0,075	4	7
ПМ	54	6,07	1,020	0,139	2,88	7
Т	68	5,6	0,864	0,105	3,13	7
М	59	6,25	0,574	0,074	4	7
укупан скор	256	5,98	0,817	0,051	2,88	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 28 Тематске целине уџбеника (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=7,946$; $p=0,000$; $\eta^2=0,086$). Тукијев тест вишеструких поређења показао је разлику Т групе и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,444$, $p=0,005$), ПМ ($MD(I-J)=-0,466$, $p=0,007$) и М ($MD(I-J)=-0,647$, $p=0,000$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена на И6 ($F(3, 252)=6,819$; $p=0,000$; $\eta^2=0,075$), и то између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,578$, $p=0,013$), ПМ ($MD(I-J)=-0,673$, $p=0,013$), М ($MD(I-J)=-0,838$, $p=0,000$); И8 ($F(3, 252)=9,504$; $p=0,000$; $\eta^2=0,091$), и то између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,786$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-0,889$, $p=0,000$), М ($MD(I-J)=-0,867$, $p=0,000$); И10 ($F(3, 252)=3,935$; $p=0,009$; $\eta^2=0,045$), и то између М поља и ПМ ($MD(I-J)=0,678$, $p=0,019$) и Т ($MD(I-J)=0,651$, $p=0,017$); И11 ($F(3, 252)=3,177$; $p=0,025$; $\eta^2=0,036$), и то једино између М и Т групе ($MD(I-J)=0,918$, $p=0,012$); И12 ($F(3, 252)=7,551$; $p=0,000$; $\eta^2=0,082$), и то између Т и свих осталих група: ДХ ($MD(I-J)=-1,0215$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-0,868$, $p=0,010$), М ($MD(I-J)=-1,099$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,69$, $SD=0,880$, ж: $M=6,18$, $SD=0,705$), који је показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(193,89)=-4,761$; $p=0,000$; $d=0,782$), у корист девојака.

5.4.1.3. Језичке вештине

Испитиване језичке вештине су подразумевале како рецептивне вештине (читање и слушање), тако и продуктивне вештине (конверзацију, писање). Како у уџбеницима нису биле заступљене вештине које се тичу писања и слушања, оне нису биле део статистичке обраде података који се тичу присутности (в. 5.3.1.3 Језичке вештине), али у анализи потреба јесу јер се њоме утврђује важност заступљености поменутих вештина.

5.4.1.3.1. Вештина читања

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 29а) показују високе вредности на скали, и укупан скор указује да је испитаницима веома важно да је вештина читања присутна у уџбеницима за ЕЈС.

Када су у питању појединачни искази, на нивоу целог узорка можемо закључити да је полазницима најважније да у уџбенику имају довољно текстова у којима је присутан језик струке (И14), као и да задаци који прате текстове буду корисни у смислу унапређивања вештине читања (И16), а одмах након тога и да не буду ни превише тешки ни превише лаки (И15), будући да су управо ова три исказа оцењена као веома важна. С друге стране, најнегативније је оцењен исказ који се тиче аутентичности текстова (И17), те је очигледно да овај аспект није најбитнији за полазнике када су у питању материјали за читање. На нивоу научних поља, можемо приметити да је за ДХ и ПМ поље најважније да уџбеник поседује довољно текстова (И14), док је то најмање важно Т пољу. За М поље је најбитније да задаци који прате текстове унапређују њихову вештину читања (И16), а најмање је важна аутентичност текстова (И17).

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И14: Присутан је довољан број текстова који су корисни за моју будућу струку.						
ДХ	75	6,29	0,897	0,104	4	7
ПМ	54	6,37	1,170	0,159	2	7
Т	68	5,49	1,126	0,137	3	7
М	59	6,29	0,911	0,119	4	7
укупно	256	6,09	1,084	0,068	2	7
И15: Текстови одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претежики).						
ДХ	75	5,89	1,134	0,131	2	7
ПМ	54	6,13	1,347	0,183	1	7
Т	68	5,93	1,111	0,135	1	7
М	59	6,14	0,860	0,112	4	7
укупно	256	6,01	1,120	0,070	1	7
И16: Задаци који прате текстове унапређују моју вештину читања.						
ДХ	75	6	1,103	0,127	2	7
ПМ	54	5,98	1,642	0,224	1	7
Т	68	5,87	1,221	0,148	2	7
М	59	6,39	0,831	0,108	4	7
укупно	256	6,05	1,224	0,077	1	7
И17: Текстови су аутентични, односно дати у свом изворном облику, нису поједностављени нити прилагођени (нпр. ...).						
ДХ	75	5,47	1,329	0,153	2	7
ПМ	54	5,72	1,642	0,223	1	7
Т	68	5,18	1,092	0,132	3	7
М	59	5,32	1,395	0,182	1	7
укупно	256	5,41	1,366	0,366	1	7
И18: Задаци за проверу разумевања прочитаног текста имају јасне инструкције.						
ДХ	75	6,08	1,088	0,126	4	7
ПМ	54	6,15	1,338	0,182	1	7
Т	68	5,57	1,308	0,159	1	7
М	59	5,83	1,220	0,159	2	7
укупно	256	5,9	1,247	0,078	1	7
И19: Типови задатака који прате текстове су разноврсни (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...).						
ДХ	75	5,71	1,514	0,175	1	7
ПМ	54	5,81	1,530	0,208	1	7
Т	68	5,51	1,333	0,162	2	7
М	59	5,47	1,318	0,172	2	7
укупно	256	5,63	1,425	0,425	1	7
И20: Текстови су интересантни.						
ДХ	75	5,65	1,214	0,140	2	7
ПМ	54	6,11	1,127	0,153	1	7

Т	68	5,68	1,309	0,159	1	7
М	59	6,14	1,058	0,138	3	7
укупно	256	5,87	1,204	0,075	1	7
<i>И21: Уџбеник садржи довољан број текстова којима се вежба вештина читања (...).</i>						
ДХ	75	6,07	1,398	0,161	1	7
ПМ	54	6,15	1,123	0,153	3	7
Т	68	5,57	1,273	0,154	1	7
М	59	6,12	1,001	0,130	4	7
укупно	256	5,96	1,241	0,078	1	7
<i>Категорија 3а/1: Језичке вештине – вештина читања</i>						
ДХ	75	5,89	0,644	0,074	3,88	7
ПМ	54	6,05	0,953	0,130	3	7
Т	68	5,6	0,714	0,087	4	6,88
М	59	5,96	0,530	0,069	4,5	7
укупан скор	256	5,86	0,732	0,046	3	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 29а Вештина читања (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=4,764$; $p=0,003$; $\eta^2=0,054$), а разлика је установљена између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,454$, $p=0,003$), и М поља ($MD(I-J)=-0,363$, $p=0,025$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена само на И14 ($F(3, 252)=10,934$; $p=0,000$; $\eta^2=0,115$), и то између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,808$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-0,885$, $p=0,000$) и М ($MD(I-J)=-0,803$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,63$, $SD=0,738$, ж: $M=6,03$, $SD=0,683$), који је показао статистички значајну разлику и по полном критеријуму ($t(254)=-4,462$; $p=0,000$; $d=0,706$), и то поново у корист девојака.

5.4.1.3.2. Вештина слушања

Иако вештина слушања није заступљена у уџбеницима који испитаници користе у настави, они донекле увиђају важност ове вештине. Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 29б) нам показују вредности ниже од претходно процењиване вештине читања, али разлог за то може бити и неизложеност полазника аудио записима. Наиме, на нивоу целе скале, полазници сматрају да је донекле важно да ова вештина буде заступљена. У погледу појединачних научних поља, процена је слична, са одступањима код ПМ поља, где је посебно процењено као важно да аудио записи одговарају нивоу знања полазника (И23). ПМ поље је такође позитивно проценило ову категорију, док су остала поља проценила неутрално ка позитивном.

Најнегативније је оцењена потреба за присутношћу аутентичних видео записа (И27), као и разноврсности задатака (И24). С друге стране, полазници сматрају да је најважније да задаци слушања унапређују њихову вештину слушања, па је исказ који се тиче овог поткритеријума најпозитивније оцењен (И25), а готово исти резултат је додељен и исказу који се тиче тога да аудио записи не треба да буду ни сувише тешки ни сувише лаки за полазнике и њихов ниво знања (И23), што је такође процењено као важно.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И22: Присутно је довољно задатака слушања који су корисни за моју будућу струку.						
ДХ	75	4,96	1,207	0,139	1,57	7
ПМ	54	5,82	1,279	0,174	1	7
Т	68	5,29	0,966	0,117	2,71	7
М	59	5,47	1,049	0,137	1,57	7
укупно	256	5,35	1,164	0,073	1	7
И23: Задаци слушања одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претешки).						
ДХ	75	4,92	1,675	0,193	1	7
ПМ	54	6,07	1,439	0,196	1	7
Т	68	5,69	1,249	0,151	2	7
М	59	5,31	1,235	0,161	2	7
укупно	256	5,46	1,479	0,092	1	7
И24: Типови задатака за проверу разумевања одслушаног текста су разноврсни (нпр. ...)						
ДХ	75	4,99	1,493	0,172	1	7
ПМ	54	5,96	1,345	0,183	1	7
Т	68	4,96	1,460	0,177	2	7
М	59	5,15	1,424	0,185	1	7
укупно	256	5,22	1,482	0,093	1	7
И25: Задаци слушања су такви да унапређују моју вештину слушања.						
ДХ	75	5,11	1,512	0,175	1	7
ПМ	54	5,76	1,636	0,223	1	7
Т	68	5,51	1,344	0,163	2	7
М	59	5,64	1,297	0,169	1	7
укупно	256	5,48	1,463	0,091	1	7
И26: Задаци слушања имају јасне инструкције.						
ДХ	75	5,15	1,540	0,178	1	7
ПМ	54	5,93	1,540	0,210	1	7
Т	68	5,53	1,471	0,178	1	7
М	59	5,68	1,224	0,159	1	7
укупно	256	5,54	1,474	0,092	1	7
И27: Задаци слушања су аутентични аудио записи изворних говорника енглеског језика.						
ДХ	75	4,71	1,761	0,203	1	7
ПМ	54	5,46	1,809	0,246	1	7
Т	68	5,28	1,348	0,163	1	7
М	59	5,54	1,418	0,185	1	7
укупно	256	5,21	1,622	0,101	1	7
И28: Задаци слушања су интересантни.						
ДХ	75	4,79	1,780	0,206	1	7
ПМ	54	5,8	1,784	0,243	1	7
Т	68	5,21	1,541	0,187	1	7
М	59	5,64	1,310	0,171	1	7
укупно	256	5,31	1,660	0,104	1	7
Категорија 3а/2: Језичке вештине – вештина слушања						
ДХ	75	4,34	1,057	0,122	1,38	6,13
ПМ	54	5,1	1,119	0,152	0,88	6,13
Т	68	4,63	0,845	0,102	2,38	6,13
М	59	4,79	0,9181	0,119	1,38	6,13
укупан скор	256	4,68	1,019	0,064	0,88	6,13

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 296 Вештина слушања (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=6,484$; $p=0,000$; $\eta^2=0,072$), а разлика је детектована између ПМ

поља и ДХ ($MD(I-J)=0,0865$, $p=0,000$), и Т поља ($MD(I-J)=0,468$, $p=0,048$), М групе и ДХ ($MD(I-J)=0,515$, $p=0,046$), и са Т пољем, на граници статистичке значајности ($MD(I-J)=0,535$, $p=0,048$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код следећих исказа: И22 ($F(3, 252)=4,084$; $p=0,007$; $\eta^2=0,046$), и то између ПМ и ДХ поља ($MD(I-J)=0,730$, $p=0,046$), и Т поља ($MD(I-J)=0,943$, $p=0,006$); И23 ($F(3, 252)=7,784$; $p=0,000$; $\eta^2=0,085$), између ПМ групе и ДХ ($MD(I-J)=1,154$, $p=0,000$), и М ($MD(I-J)=0,769$, $p=0,023$); И24 ($F(3, 252)=6,267$; $p=0,000$; $\eta^2=0,069$), између ПМ и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=0,976$, $p=0,001$), Т ($MD(I-J)=1,007$, $p=0,000$), и М ($MD(I-J)=0,810$, $p=0,016$); И26 $F(3, 252)=3,274$; $p=0,022$; $\eta^2=0,038$), само између ПМ и ДХ ($MD(I-J)=0,779$, $p=0,016$); И27 $F(3, 252)=3,838$; $p=0,010$; $\eta^2=0,044$), између ДХ групе и ПМ ($MD(I-J)=-0,756$, $p=0,042$), и М ($MD(I-J)=-0,836$, $p=0,015$); И28 ($F(3, 252)=5,156$; $p=0,002$; $\eta^2=0,058$), где је разлика поново регистрована између ПМ поља и ДХ ($MD(I-J)=-1,010$, $p=0,003$), и М ($MD(I-J)=-0,857$, $p=0,014$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=4,56$, $SD=1,004$, ж: $M=4,77$, $SD=1,023$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-1,637$; $p=0,103$).

5.4.1.3.3. Конверзација

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 29в) показују да је заступљеност вештине конверзације доста важна на нивоу целог узорка. Што се тиче појединачних поља, приметна је уједначеност у одговорима полазника и нису приметне драстичне разлике у вредностима између научних поља.

Када је реч о појединачним исказима, испитаници сматрају да је најважнија присутност конверзацијских активности (И29), а најмање важна разноврсност типова конверзацијских активности (И34). У погледу научних поља, сви искази су слично оцењени, са вредностима које се крећу у распону од важних до веома важних.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>И29: Конверзацијске активности из области струке су присутне у довољној мери.</i>						
ДХ	75	6,05	1,114	0,129	2	7
ПМ	54	6,22	1,192	0,162	2	7
Т	68	5,69	1,417	0,172	1	7
М	59	6,27	1,014	0,132	3	7
укупно	256	6,04	1,212	0,076	1	7
<i>И30: Уџбеник садржи довољно активности за разговор у пару и/или групи.</i>						
ДХ	75	5,45	1,378	0,159	1	7
ПМ	54	5,52	1,539	0,209	1	7
Т	68	5,32	1,450	0,176	1	7
М	59	5,9	1,269	0,165	1	7
укупно	256	5,54	1,417	0,089	1	7
<i>И31: Конверзацијске активности одговарају мом знању енглеског језика (нису ни прелаке ни претешке).</i>						
ДХ	75	5,6	1,208	0,139	3	7
ПМ	54	6,06	1,393	0,190	1	7
Т	68	5,51	1,299	0,157	1	7
М	59	6,05	1,074	0,140	2	7
укупно	256	5,78	1,262	0,079	1	7
<i>И32: Конверзацијске активности су повезане са обрађиваним садржајима.</i>						
ДХ	75	5,92	1,205	0,139	2	7
ПМ	54	6,19	1,290	0,175	1	7
Т	68	5,97	1,171	0,142	2	7
М	59	5,93	1,400	0,182	2	7
укупно	256	5,99	1,259	0,079	1	7

<i>ИЗ3: Конверзацијске активности су интересантне.</i>						
ДХ	75	5,75	1,242	0,143	2	7
ПМ	54	6,02	1,296	0,176	1	7
Т	68	5,43	1,213	0,147	1	7
М	59	6,03	0,946	0,123	2	7
укупно	256	5,79	1,203	0,075	1	7
<i>ИЗ4: Типови конверзацијских активности су разноврсни (нпр. играње улога, дебате...).</i>						
ДХ	75	5,07	1,580	0,182	1	7
ПМ	54	5,7	1,525	0,208	1	7
Т	68	5,21	1,410	0,171	1	7
М	59	5,31	1,754	0,228	1	7
укупно	256	5,29	1,576	0,098	1	7
<i>ИЗ5: У уџбенику је присутан довољан број активности којима се вежба конверзација.</i>						
ДХ	75	5,71	1,303	0,150	2	7
ПМ	54	5,78	1,501	0,204	1	7
Т	68	5,51	1,419	0,172	1	7
М	59	5,42	1,248	0,163	2	7
укупно	256	5,61	1,365	0,085	1	7
<i>ИЗ6: Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени.</i>						
ДХ	75	5,53	1,597	0,184	1	7
ПМ	54	5,85	1,352	0,184	2	7
Т	68	5,65	1,267	0,154	1	7
М	59	5,54	1,406	0,183	2	7
укупно	256	5,63	1,416	0,089	1	7
<i>Категорија 36/1: Језичке вештине – конверзација</i>						
ДХ	75	5,63	0,902	0,104	3	7
ПМ	54	5,92	1,023	0,139	2,63	7
Т	68	5,54	0,859	0,104	1,38	6,88
М	59	5,81	0,768	0,100	2,88	7
укупан скор	256	5,71	0,896	0,056	1,38	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 29в Вештина конверзације (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да полазници различитих научних поља ову категорију нису процењивали различито ($F(3, 252)=2,244$; $p=0,084$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код следећих исказа: И29 ($F(3, 252)=3,076$; $p=0,028$; $\eta^2=0,035$), и то између Т и М поља ($MD(I-J)=-0,580$, $p=0,035$); И33 ($F(3, 252)=3,669$; $p=0,013$; $\eta^2=0,042$), између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,592$, $p=0,033$), и М поља ($MD(I-J)=-0,607$, $p=0,022$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,62$, $SD=0,893$, ж: $M=5,77$, $SD=0,895$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-1,373$; $p=0,171$).

5.4.1.3.4. Вештина писања

Ради подсећања, вештина писања није била заступљена у анализираним уџбеницима, осим делимично у М пољу. Резултати дескриптивне статистике код анализе потреба нам, међутим, указују на то да је ова вештина неправедно запостављена и да полазници сматрају да је важно да буде део ЕЈС курса (в. Табелу 29г), што потврђује укупан скор на скали.

Испитаници су као најважнији оценили исказ који се тиче везе задатака писања са обрађиваним садржајима (И41), а као најмање важним њихову разноврсност (И37) и присутност задатака којима се унапређује ова вештина (И43). Ако погледамо појединачна научна поља, М поље процењује да је битно да задаци писања буду корисни за њихову струку (И38), додељујући овом аспекту вишу оцену од осталих поља. Поред тога, ПМ поље сматра да су прецизне инструкције за задатке писања веома важне (И40), док остала поља не вреднују овај аспект у истој мери. Поред поменутих одступања, одговори који се тичу вештине писања су великим делом уједначени.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И37: Задаци писања су разноврсни (нпр. ...).						
ДХ	75	5,25	1,490	0,172	1	7
ПМ	54	5,3	1,859	0,253	1	7
Т	68	5,28	1,280	0,155	1	7
М	59	5,59	1,219	0,159	2	7
укупно	256	5,35	1,466	0,092	1	7
И38: Задаци писања су корисни за моју будућу струку.						
ДХ	75	5,76	1,393	0,161	2	7
ПМ	54	5,89	1,369	0,186	2	7
Т	68	5,26	1,472	0,179	2	7
М	59	6	0,809	0,105	4	7
укупно	256	5,71	1,323	0,083	2	7
И39: Задаци писања су у складу са мојим знањем језика (нису ни прелаки ни претешки).						
ДХ	75	5,51	1,399	0,161	2	7
ПМ	54	5,89	1,298	0,177	3	7
Т	68	5,51	1,310	0,159	1	7
М	59	5,78	1,131	0,147	2	7
укупно	256	5,65	1,299	0,081	1	7
И40: Задаци писања су јасно и прецизно постављени.						
ДХ	75	5,36	1,530	0,177	1	7
ПМ	54	6,07	1,330	0,181	2	7
Т	68	5,22	1,337	0,162	2	7
М	59	5,54	1,179	0,154	2	7
укупно	256	5,52	1,389	0,087	1	7
И41: Задаци писања су повезани са обрађиваним садржајима.						
ДХ	75	5,73	1,519	0,175	1	7
ПМ	54	6,17	1,299	0,177	2	7
Т	68	5,29	1,282	0,155	2	7
М	59	5,93	0,926	0,121	3	7
укупно	256	5,75	1,322	0,083	1	7
И42: Задаци писања су интересантни.						
ДХ	75	5,44	1,570	0,181	1	7
ПМ	54	5,65	1,662	0,226	1	7
Т	68	5,31	1,548	0,188	1	7
М	59	5,73	0,962	0,125	4	7
укупно	256	5,52	1,469	0,092	1	7
И43: Задаци писања којима се вежба вештина писања су присутни у довољној мери.						
ДХ	75	5,29	1,617	0,187	1	7
ПМ	54	5,48	1,756	0,239	1	7
Т	68	5,21	1,431	0,173	1	7
М	59	5,53	1,291	0,168	2	7
укупно	256	5,36	1,528	0,095	1	7
Категорија 3б/2: Језичке вештине – вештина писања						
ДХ	75	5,48	1,165	0,134	1,57	7
ПМ	54	5,78	1,170	0,159	2,43	7
Т	68	5,3	0,912	0,111	2,86	7
М	59	5,73	0,645	0,084	3,71	7
укупан скор	256	5,55	1,014	0,063	1,57	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 29г Вештина писања (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=3,117$; $p=0,027$; $\eta^2=0,036$), а разлика је утврђена само између ПМ и Т групе ($MD(I-J)=0,479$, $p=0,045$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код следећих исказа: И38 ($F(3, 252)=4,012$; $p=0,008$; $\eta^2=0,046$), и то између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,624$, $p=0,044$), и М ($MD(I-J)=-0,735$, $p=0,009$); И40 $F(3, 252)=4,425$; $p=0,005$; $\eta^2=0,050$), између ПМ групе и ДХ ($MD(I-J)=0,714$, $p=0,019$), и Т ($MD(I-J)=0,853$, $p=0,004$); И41 $F(3, 252)=5,096$; $p=0,002$; $\eta^2=0,057$), између Т групе и ПМ ($MD(I-J)=-0,873$, $p=0,001$), и М поља ($MD(I-J)=-0,638$, $p=0,030$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,47$, $SD=1,053$, ж: $M=5,61$, $SD=0,985$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-1,075$; $p=0,284$).

5.4.1.4. Језички систем

Аналогно скали процене за утврђивање заступљености одређених категорија, категорија језички систем укључивала је лексiku и граматiku. Полазници су у овом делу процењивали важност ове две категорије језичког система.

5.4.1.4.1. Лексика

На нивоу целог узорка, лексика је процењена као доста важна категорија. Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 30а) показују да полазници процењују заступљеност лексике у распону да је важна или веома важна.

У погледу конкретних исказа, повезаност нових речи и израза са оним што је претходно обрађивано у уџбенику (И50) и корисност лексике за струку (И54) су најпозитивније оцењени. С друге стране, оно што је најмање важно према мишљењу испитаника је постојање глосара или издвојеност лексике у неком делу уџбеника (И48), а интересантно је да ниједан уџбеник не поседује поменути лексички преглед. У оквиру научних поља, можемо приметити да је за полазнике из ПМ поља веома важно да обрађивана лексика буде у складу са њиховим знањем (И45). ПМ поље је доста позитивније оценило начин увођења нових речи (И49), сматрајући да је веома важно да се оне уводе у смисленом контексту, док остала поља овом лексичком аспекту не придају исту важност. Т поље се издваја у одговорима који се тичу понављања кључних речи кроз уџбеник (И47), чији су полазници знатно негативније проценили важност овог аспекта у односу на друга научна поља.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И44: Задаци којима се обрађују лексичке јединице из области струке су присутни у довољној мери.						
ДХ	75	5,53	1,446	0,167	1	7
ПМ	54	5,83	1,437	0,196	2	7
Т	68	5,59	1,284	0,156	2	7
М	59	5,69	1,193	0,155	3	7
укупно	256	5,65	1,344	0,084	1	7
И45: Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су у складу са мојим знањем енглеског (нису ни превише лаки ни ...).						

ДХ	75	5,45	1,328	0,153	1	7
ПМ	54	6,02	1,486	0,202	1	7
Т	68	5,15	1,273	0,154	1	7
М	59	5,54	1,164	0,152	2	7
укупно	256	5,51	1,340	0,084	1	7
И46: Типови задатака којима се вежба лексика су разноврсни (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза).						
ДХ	75	5,53	1,563	0,180	1	7
ПМ	54	5,89	1,501	0,204	2	7
Т	68	5,72	1,104	0,134	3	7
М	59	5,9	1,213	0,158	3	7
укупно	256	5,74	1,362	0,085	1	7
И47: Кључне речи се понављају кроз уџбеник (у текстовима, задацима...).						
ДХ	75	6,15	1,062	0,123	2	7
ПМ	54	6,17	1,370	0,186	2	7
Т	68	5,28	1,303	0,158	2	7
М	59	6,08	0,970	0,126	3	7
укупно	256	5,91	1,233	0,077	2	7
И48: Најважнија лексика је излистана на крају сваког поглавља или уџбеника.						
ДХ	75	5,16	1,816	0,210	1	7
ПМ	54	5,48	2,053	0,279	1	7
Т	68	5,15	1,374	0,167	1	7
М	59	5,31	1,684	0,219	1	7
укупно	256	5,26	1,730	0,108	1	7
И49: Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).						
ДХ	75	5,99	1,341	0,155	1	7
ПМ	54	6,33	1,259	0,171	2	7
Т	68	5,68	1,152	0,140	2	7
М	59	5,49	1,165	0,152	3	7
укупно	256	5,86	1,265	0,079	1	7
И50: Нове речи и изрази су повезани са обрађиваним садржајима.						
ДХ	75	6,08	1,037	0,120	3	7
ПМ	54	6,17	1,299	0,177	2	7
Т	68	5,6	1,135	0,138	2	7
М	59	6,29	0,948	0,123	3	7
укупно	256	6,02	1,129	0,071	2	7
И51: Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су интересантни.						
ДХ	75	5,28	1,438	0,166	1	7
ПМ	54	5,69	1,564	0,213	1	7
Т	68	5,66	1,060	0,128	2	7
М	59	5,53	1,088	0,142	2	7
укупно	256	5,52	1,304	0,082	1	7
И52: Кључне (најважније) речи и изрази из области струке су јасно издвојени (нпр. у табели, пре или после текста и сл.).						
ДХ	75	5,79	1,464	0,169	1	7
ПМ	54	5,89	1,586	0,216	1	7
Т	68	5,15	1,363	0,165	1	7
М	59	5,73	0,906	0,118	3	7
укупно	256	5,63	1,381	0,086	1	7
И53: Задаци који се тичу лексике имају јасне инструкције.						
ДХ	75	5,55	1,427	0,165	1	7
ПМ	54	5,91	1,377	0,187	1	7
Т	68	5,49	1,275	0,155	2	7
М	59	5,1	1,213	0,158	3	7
укупно	256	5,5	1,349	0,084	1	7
И54: Лексика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју струку.						
ДХ	75	6,31	0,986	0,114	3	7
ПМ	54	6,17	1,463	0,199	1	7
Т	68	5,71	1,259	0,153	2	7
М	59	5,8	1,562	0,203	1	7
укупно	256	6	1,328	0,083	1	7
Категорија 3ц/1: Језички систем – лексика						

ДХ	75	5,71	0,975	0,113	2,09	7
ПМ	55	5,96	1,123	0,153	2,18	7
Т	68	5,47	0,685	0,083	4,09	6,91
М	59	5,68	0,722	0,094	3	7
укупан скор	256	5,69	0,899	0,056	2,09	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 30а Лексика (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=3,053$; $p=0,029$; $\eta^2=0,035$), са утврђеном разликом између ПМ и Т поља ($MD(I-J)=0,489$, $p=0,015$). Када су у питању конкретни искази, разлика је установљена код следећих исказа: И45 ($F(3, 252)=4,487$; $p=0,004$; $\eta^2=0,051$), и то само између ПМ и Т поља ($MD(I-J)=0,8716$, $p=0,002$); И47 ($F(3, 252)=8,754$; $p=0,000$; $\eta^2=0,094$), између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,867$, $p=0,000$), ПМ ($MD(I-J)=-0,887$, $p=0,000$), М ($MD(I-J)=-0,805$, $p=0,000$); И49 ($F(3, 252)=5,151$; $p=0,002$; $\eta^2=0,058$), између ПМ групе и Т ($MD(I-J)=0,657$, $p=0,020$), и М ($MD(I-J)=0,842$, $p=0,002$); И50 ($F(3, 252)=4,782$; $p=0,003$; $\eta^2=0,042$), између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,564$, $p=0,028$), и М поља ($MD(I-J)=-0,685$, $p=0,003$); И52 ($F(3, 252)=3,962$, $p=0,009$; $\eta^2=0,045$), између Т поља и ДХ ($MD(I-J)=-0,640$, $p=0,027$), и ПМ поља ($MD(I-J)=-0,742$, $p=0,016$); И53 ($F(3, 252)=3,488$, $p=0,016$; $\eta^2=0,040$), само између ПМ и М поља ($MD(I-J)=0,806$, $p=0,008$); И54 ($F(3, 252)=3,273$, $p=0,022$; $\eta^2=0,038$), између ДХ и Т поља ($MD(I-J)=0,601$, $p=0,033$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,63$, $SD=0,804$, ж: $M=5,74$, $SD=0,961$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-0,972$; $p=0,332$).

5.4.1.4.2. Граматика

Резултати дескриптивне статистике (в. Табелу 30б) нам показују да је на нивоу целог узорка ова категорија процењена као важна.

Када је реч о појединачним исказима, судећи по одговорима испитаника је донекле важније да граматика буде представљена кроз кратке и јасне примере и објашњења (И56), као и да у сваком задатку буде јасно шта треба да се уради (И64), иако су и искази који се тичу језичког нивоа граматичких јединица (И57) и корисности обрађиване граматике (И62) такође веома позитивно процењени. Обнављање граматике кроз уџбеник (И59) и присутност граматичког прегледа (И63) нису процењене као толико важне као претходно поменуте категорије, те су њима додељене најниже вредности. Најизраженије разлике у погледу научних поља су евидентне код довољне присутности граматичких задатака (И55), где је Т поље проценило присутност граматике у уџбенику као најмање важну, док су ПМ и М поље проценили као веома важну, што су управо и научна поља у чијим су наставним материјалима и заступљени граматички садржаји. ПМ поље такође сматра да је корисност обрађиване граматике за струку од већег значаја (И62) у односу на остала научна поља. Што се тиче осталих исказа, већина одговора се креће у распону од важно до веома важно.

Научна поља	N	M	SD	SE	Min/Max	
И55: Граматички задаци су присутни у довољној мери.						
ДХ	75	5,49	1,492	0,172	1	7
ПМ	54	6,3	1,160	0,158	3	7
Т	68	4,91	1,717	0,208	1	7
М	59	6	0,891	0,116	4	7
укупно	256	5,63	1,466	0,092	1	7
И56: Граматика је представљена кроз кратка објашњења и јасне примере.						
ДХ	75	5,75	1,306	0,151	2	7
ПМ	54	6,28	1,366	0,186	2	7
Т	68	5,29	1,517	0,184	1	7
М	59	6,27	0,806	0,105	4	7
укупно	256	5,86	1,342	0,084	1	7
И57: Граматика је у складу са мојим знањем енглеског (није ни превише лака ни превише тешка).						
ДХ	75	5,72	1,476	0,170	1	7
ПМ	54	6,07	1,452	0,198	1	7
Т	68	5,46	1,440	0, 175	1	7
М	59	5,97	1,339	0,174	2	7
укупно	256	5,78	1,441	0,090	1	7
И58: Граматика се уводи на смислен и логичан начин (нпр. кроз текстове, аудио записе).						
ДХ	75	5,23	1,649	0,190	1	7
ПМ	54	6	1,318	0,179	3	7
Т	68	5,75	1,151	0,140	1	7
М	59	5,95	1,195	0,156	2	7
укупно	256	5,7	1,387	0,087	1	7
И59: Граматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима.						
ДХ	75	5,33	1,655	0,191	1	7
ПМ	54	5,7	1,700	0,231	1	7
Т	68	5,24	1,467	0,178	1	7
М	59	5,83	1,085	0,141	4	7
укупно	256	5,5	1,513	0,095	1	7
И60: Граматички задаци су интересантни.						
ДХ	75	5,55	1,445	0,167	1	7
ПМ	54	5,41	1,879	0,256	1	7
Т	68	5,4	1,394	0,169	1	7
М	59	5,97	1,033	0,135	3	7
укупно	256	5,57	1,464	0,092	1	7
И61: Типови граматичких задатака су разноврсни (нор. попуни празнину, трансформације...).						
ДХ	75	5,56	1,463	0,169	2	7
ПМ	54	6,06	1,459	0,199	1	7
Т	68	5,31	1,557	0,189	1	7
М	59	6,14	0,880	0,115	4	7
укупно	256	5,73	1,412	0,088	1	7
И62: Граматика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју будућу комуникацију (...) у професионалном животу.						
ДХ	75	5,59	1,569	0,181	1	7
ПМ	54	6,31	1,398	0,190	1	7
Т	68	5,5	1,588	0,193	1	7
М	59	5,95	1,090	0,142	3	7
укупно	256	5,8	1,467	0,092	1	7
И63: На крају сваког поглавља или на крају уџбеника дат је кратак преглед обрађиваних граматичких јединица.						
ДХ	75	5,08	1,575	0,182	1	7
ПМ	54	5,87	1,738	0,237	1	7
Т	68	5,34	1,672	0,203	1	7
М	59	6	1,000	0,130	3	7
укупно	256	5,53	1,567	0,098	1	7
И64: Граматички задаци имају јасне инструкције.						
ДХ	75	5,59	1,560	0,180	1	7
ПМ	54	6,13	1,518	0,207	1	7
Т	68	5,66	1,551	0,188	1	7
М	59	6,17	1,003	0,131	3	7

укупно	256	5,86	1,455	0,091	1	7
<i>Категорија 3и/2: Језички систем – граматика</i>						
ДХ	75	5,49	1,109	0,128	2,1	7
ПМ	54	6,01	1,173	0,160	1,6	7
Т	68	5,38	0,967	0,117	1	7
М	59	6,02	0,572	0,074	4,8	7
укупан скор	256	5,69	1,024	0,064	1	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 306 Граматика (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 252)=7,377$; $p=0,000$; $\eta^2=0,081$). Разлика је детектована између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,628$, $p=0,003$), и М поља ($MD(I-J)=-0,638$, $p=0,002$), као и ДХ поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,525$, $p=0,017$), и М поља ($MD(I-J)=0,536$, $p=0,011$). Једнофакторска анализа варијансе и Тукијев тест вишеструких поређења су показали статистички значајну разлику код следећих исказа: И55 ($F(3, 252)=12,005$; $p=0,000$; $\eta^2=0,125$), и то између ПМ поља и ДХ ($MD(I-J)=0,803$, $p=0,007$), и Т поља ($MD(I-J)=1,385$, $p=0,000$), као и М и Т групе ($MD(I-J)=1,088$, $p=0,000$); И56 ($F(3, 252)=8,492$; $p=0,000$; $\eta^2=0,0929$), и то између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,984$, $p=0,000$), и М поља ($MD(I-J)=-0,977$, $p=0,000$); И58 ($F(3, 252)=4,607$; $p=0,004$; $\eta^2=0,052$), и то између ДХ поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,773$; $p=0,009$), и М поља ($MD(I-J)=-0,722$, $p=0,013$); И61 ($F(3, 252)=5,204$; $p=0,002$; $\eta^2=0,058$), и то између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=-0,747$, $p=0,017$), и М поља ($MD(I-J)=-0,827$, $p=0,005$); И62 ($F(3, 252)=4,035$; $p=0,008$; $\eta^2=0,076$), између ПМ групе и ДХ ($MD(I-J)=0,728$, $p=0,026$), и Т ($MD(I-J)=0,815$, $p=0,011$); И63 ($F(3, 252)=5,275$; $p=0,002$; $\eta^2=0,059$), између ДХ групе и ПМ ($MD(I-J)=-0,790$, $p=0,021$), и М ($MD(I-J)=-0,920$, $p=0,004$), као и М и Т ($MD(I-J)=0,712$, $p=0,044$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,54$, $SD=0,995$, ж: $M=5,81$, $SD=1,032$), који је показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-2,104$; $p=0,036$; $d=1,017$), у корист девојака.

5.4.1.5. Активности и задаци: општи утисак

Дескриптивна статистика која се тиче активности и задатака на нивоу целог уџбеника (в. Табелу 31) нам показује да је уопште говорећи ова категорија важна за испитанике који чине наш узорак.

У погледу конкретних исказа, као посебно важним се издвајају искази који се тичу заступљености све четири језичке вештине у уџбенику (И68), као и разноврсности типова задатака (И67), будући да су добили највише вредности на скали. Остали искази су поприлично слично оцењени, али можемо приметити да је најмање важна присутност различитих варијетета енглеског језика (И71). У погледу различитих вредности у зависности од научних поља, ПМ поље је проценило као најважније исказе који се тичу равномерне заступљености језичких вештина и присутности вежби из вештина које одговарају потребама сваког полазника (И69), док су остала поља давала нешто ниже вредности. М поље у односу на остала поља је проценило аспект разноврсности типова задатака (И67) као веома важан.

Научна поља	N	M	SD	SE	Min/Max	
И65: Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама).						
ДХ	75	5,35	1,279	0,148	1	7
ПМ	54	5,31	1,970	0,268	1	7
Т	68	5,34	1,345	0,163	1	7
М	59	5,54	1,264	0,165	2	7
укупно	256	5,38	1,459	0,091	1	7
И66: Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке.						
ДХ	75	5,79	1,082	0,125	3	7
ПМ	54	5,98	1,523	0,207	1	7
Т	68	5,59	1,479	0,179	1	7
М	59	5,92	0,952	0,124	3	7
укупно	256	5,8	1,275	0,080	1	7
И67: Типови задатака су разноврсни (нпр. допуни празнине, тачно-нетачно, глагол у загради).						
ДХ	75	5,84	1,252	0,145	3	7
ПМ	54	5,93	1,490	0,203	2	7
Т	68	5,5	1,344	0,163	2	7
М	59	6,07	0,888	0,116	4	7
укупно	256	5,82	1,271	0,079	2	7
И68: Све четири језичке вештине (писање, читање, слушање, конверзација) су релативно подједнако заступљене у уџбенику.						
ДХ	75	5,77	1,371	0,158	3	7
ПМ	54	6,04	1,303	0,177	2	7
Т	68	5,9	1,122	0,136	3	7
М	59	5,66	0,976	0,127	4	7
укупно	256	5,84	1,210	0,076	2	7
И69: Уџбеник има довољно вежби из вештина на којима ја морам да радим.						
ДХ	75	5,87	1,178	0,136	2	7
ПМ	54	6,06	1,433	0,195	2	7
Т	68	5,5	1,355	0,164	1	7
М	59	5,19	1,420	0,185	2	7
укупно	256	5,65	1,369	0,086	1	7
И70: Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (...).						
ДХ	75	5,15	1,468	0,169	1	7
ПМ	54	5,94	1,393	0,190	1	7
Т	68	5,34	1,253	0,152	3	7
М	59	5,61	1,160	0,151	2	7
укупно	256	5,47	1,354	0,085	1	7
И71: Задаци укључују различите варијетете енглеског језика (нпр. амерички, британски).						
ДХ	75	4,68	1,802	0,208	1	7
ПМ	54	5,06	2,013	0,274	1	7
Т	68	5,32	1,723	0,209	1	7
М	59	5,02	1,834	0,239	1	7
укупно	256	5,01	1,841	0,115	1	7
Категорија 4: Активности и задаци – општи утисак						
ДХ	75	5,49	0,863	0,100	3,29	7
ПМ	54	5,76	1,112	0,104	2,43	7
Т	68	5,5	0,860	0,111	3,43	7
М	59	5,57	0,629	0,082	3,86	7
укупан скор	256	5,57	0,878	0,055	2,43	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *N*: број испитаника, *M*: средња вредност, *SD*: стандардна девијација, *SE*: грешка стандардне девијације, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 31 Активности и задаци – општи утисак (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да полазници различитих научних поља ову категорију нису процењивали

различито ($F(3, 252)=1,193$; $p=0,313$). Једнофакторска анализа варијансе и Тукијев тест вишеструких поређења су показали статистички значајну разлику на следећим исказима: И69 ($F(3, 252)=4,951$; $p=0,002$; $\eta^2=0,056$), између М поља и ДХ ($MD(I-J)=-0,680$, $p=0,020$), и ПМ поља ($MD(I-J)=-0,869$, $p=0,004$); И70 ($F(3, 252)=4,211$; $p=0,006$; $\eta^2=0,048$), и то само између ДХ и ПМ групе ($MD(I-J)=-0,798$, $p=0,005$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=5,45$, $SD=0,887$, ж: $M=5,65$, $SD=0,864$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=-1,795$; $p=0,074$).

5.4.1.6. Мотивациони аспект и исходи учења

Мотивациони аспект и исходи учења је критеријум који се тиче индивидуалних разлика, те се сходно томе очекују и одступања од испитаника до испитаника, те су резултати донекле неуједначени у зависности од научног поља. Генерално говорећи, резултати дескриптивне статистике на нивоу целог узорка (в. Табелу 32) нам указују на то да испитаници сматрају да је мотивациони аспект уџбеника важан за његов одабир и коришћење.

Иако су резултати код појединачних исказа доста слични, примећују се одступања у зависности од научних поља. У том смислу, за ДХ и ПМ поље је веома важно да уџбеник који користе буде усмерен на развој компетенција потребних за будуће занимање (И81), док су вредности код осталих поља ниже. Исто тако, за М поље је посебно важно да их уџбеник мотивише да наставе са учењем језика (И73), за разлику од испитаника из осталих поља. Корисност уџбеника за језик струке (И74) је препозната као изузетно важна димензија сваког уџбеника из нашег узорка, осим за Т поље где је вредност евидентно нижа. Самоевалуација стеченог знања није процењена као важна (И80), поготово за ДХ поље.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
И72: Садржаји уџбеника ме мотивишу да користим енглески језик.						
ДХ	75	5,48	1,437	0,166	1	7
ПМ	54	5,07	2,045	0,278	1	7
Т	68	5,12	1,873	0,227	1	7
М	59	5,86	0,973	0,127	4	7
укупно	256	5,39	1,643	0,103	1	7
И73: Уџбеник ме мотивише да наставим да учим енглески језик.						
ДХ	75	5,64	1,439	0,166	2	7
ПМ	54	5,33	2,154	0,293	1	7
Т	68	5,35	1,533	0,186	1	7
М	59	6,12	1,100	0,143	3	7
укупно	256	5,61	1,598	0,100	1	7
И74: Уџбеник је користан за језик моје струке.						
ДХ	75	6,35	0,979	0,113	2	7
ПМ	54	6,35	1,216	0,165	1	7
Т	68	5,74	1,265	0,153	2	7
М	59	6,46	0,652	0,085	5	7
укупно	256	6,21	1,089	0,068	1	7
И75: Уџбеник ми омогућава самостално учење.						
ДХ	75	5,8	1,263	0,146	2	7
ПМ	54	6	1,737	0,236	1	7
Т	68	5,51	1,299	0,157	2	7
М	59	5,93	1,048	0,136	4	7
укупно	256	5,8	1,348	0,084	1	7
И76: Препоручио/ла бих овај уџбеник својим колегама и поново бих одабрао/ла овај уџбеник.						
ДХ	75	5,64	1,193	0,138	3	7

ПМ	54	5,48	2,035	0,277	1	7
Т	68	5,37	1,171	0,142	3	7
М	59	5,24	1,478	0,192	1	7
укупно	256	5,44	1,467	0,092	1	7
<i>I177: Уџбеник ми омогућава да остварим циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције.</i>						
ДХ	75	5,43	1,327	0,153	2	7
ПМ	54	5,85	1,497	0,204	2	7
Т	68	5,46	1,309	0,159	2	7
М	59	5,61	1,402	0,183	1	7
укупно	256	5,57	1,379	0,086	1	7
<i>I178: Уџбеник ми омогућава да побољшам своје знање језика, односно граматике и лексике.</i>						
ДХ	75	5,89	1,290	0,149	2	7
ПМ	54	6,11	1,284	0,175	2	7
Т	68	5,72	1,291	0,157	1	7
М	59	5,98	1,075	0,140	4	7
укупно	256	5,91	1,243	0,078	1	7
<i>I179: Уџбеник ми омогућава да побољшам своје језичке вештине (конверзацију, вештину читања, писања, слушања).</i>						
ДХ	75	6,01	1,020	0,118	3	7
ПМ	54	6,02	1,511	0,206	1	7
Т	68	5,71	1,467	0,178	1	7
М	59	6,17	0,874	0,114	4	7
укупно	256	5,97	1,243	0,078	1	7
<i>I180: Уџбеник садржи самоевалуацију стеченог знања (нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања).</i>						
ДХ	75	4,89	1,494	0,172	1	7
ПМ	54	5,35	1,803	0,245	1	7
Т	68	5,16	1,431	0,174	1	7
М	59	5,29	1,403	0,183	2	7
укупно	256	5,15	1,530	0,096	1	7
<i>I181: Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су ми потребне за будући професионални живот.</i>						
ДХ	75	6	1,443	0,167	1	7
ПМ	54	6,02	1,447	0,197	1	7
Т	68	5,56	1,202	0,146	2	7
М	59	5,39	1,402	0,183	2	7
укупно	256	5,75	1,393	0,087	1	7
<i>Категорија 5: Мотивација и исходи учења</i>						
ДХ	75	5,71	0,955	0,110	2,5	7
ПМ	54	5,76	1,337	0,182	1,8	7
Т	68	5,47	0,846	0,103	3,7	7
М	59	5,8	0,567	0,074	4,5	7
укупан скор	256	5,68	0,956	0,060	1,8	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; N: број испитаника, M: средња вредност, SD: стандардна девијација, SE: грешка стандардне девијације, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 32 Мотивација и исходи учења (важност): дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали наведену категорију, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да полазници различитих научних поља ову категорију нису процењивали различито ($F(3, 252)=1,603$; $p=0,189$). У погледу појединачних исказа, разлика је уочена код И72 ($F(3, 252)=3,074$ $p=0,028$; $\eta^2=0,035$), и то, на граници статистичке значајности, између М групе и ПМ ($MD(I-J)=0,790$, $p=0,050$), и Т групе ($MD(I-J)=0,747$, $p=0,050$); И73 ($F(3, 252)=3,210$; $p=0,024$; $\eta^2=0,037$), између М групе и ПМ ($MD(I-J)=0,785$, $p=0,043$), и Т групе ($MD(I-J)=0,766$, $p=0,034$); И74 ($F(3, 252)=6,402$; $p=0,000$; $\eta^2=0,071$), између Т групе и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=-0,611$, $p=0,004$), ПМ ($MD(I-J)=-0,617$, $p=0,008$), и М ($MD(I-J)=-0,722$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном

скору (м: $M=5,53$ $SD=0,914$, ж: $M=5,79$, $SD=0,975$), који је показао статистички значајну разлику по полном критеријуму, у корист девојака ($t(254)=-2,138$; $p=0,033$; $d=0,950$).

5.4.2. Анализа потреба из перспективе наставника

Због малог броја наставника, добијени подаци ће бити коришћени само у сврху поређења са проценом полазника (в. 5.4.3. Упоредна анализа полазника и наставника).⁷⁰ У овом делу ћемо приказати оцене на укупним скоровима категорија укључених у крајњу анализу (в. Табелу 33).

У погледу скале процене о важности тестираних категорија, примећујемо да је свака оцењена као важна и просечна вредност за сваку категорију се креће у распону од веома важна до у потпуности важна.

Као најважнија категорија се издваја вештина конверзације, што иде у прилог резултатима које смо добили и након анализе полуструктурисаног интервјуа. Наставници који су чинили наш узорак вреднују вештину конверзације више од осталих вештина, потенцијално зато што је за ову вештину заправо неопходно и знање језичког система и осталих вештина. Поред тога, високе вредности бележе и активности и задаци, мотивација и исходи учења, као и заступљеност категорија језичког система. Најниже, иако и даље доста високе вредности, забележене су код физичког изгледа уџбеника и вештине слушања, која, ради подсећања, није присутна у анализираним уџбеницима.

У погледу појединачних поља, наставничка евалуација из ДХ поља нам указује да су за ово поље сви аспекти уџбеника изузетно важни јер је свака категорија оцењена највишом оценом. Оцене код осталих поља су доста уједначене, с тим што је заступљеност вештине писања неутрално оцењена, као нити важна нити неважна, што донекле објашњава чињеницу да вештина писања није заступљена у анализираним уџбеницима. Ниже, иако и даље доста високе вредности, забележене су код физичког изгледа и рецептивних вештина (пре свега слушања).

Поље	ДХ	ПМ		Т	М	укупно
Категорија	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Min/Max</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Физички изглед уџбеника	7	5,3	4,6/6	6,8	5,4	5,96
Тематске целине	7	5,87	5,75/6	6,75	6,12	6,32
Вештина читања	7	5,62	5,38/5,88	6,5	6	6,15
Вештина слушања	7	5,43	5,14/5,71	6,71	5,86	6,09
Конверзација	7	6,5	6,38/6,63	6,87	6,75	6,72
Вештина писања	7	4,07	4/4,14	6,43	5,71	5,46
Језички систем: лексика	7	6,18	6,09/6,27	6,73	6,27	6,47
Језички систем: граматика	7	6,15	5,6/6,7	6,4	6,1	6,36
Активности и задаци	7	6,29	6,14/6,43	5,86	6	6,29
Мотивација и исходи учења	7	6,25	6,2/6,3	6,6	6,5	6,52

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке

M: средња вредност, *Min/Max*: минималне/максималне вредности

Табела 33 Скала потреба из перспективе наставника у погледу уџбеника за ЕЈС (важност): средње вредности по категоријама

⁷⁰ Конкретно пет – из сваког поља по један осим код ПМ, што је и разлог зашто у доњој колони постоје минималне и максималне вредности за то поље.

5.4.3. Упоредна анализа полазника и наставника

У овом поглављу уврстићемо само процену полазника и наставника а нећемо уврштавати вредности независног евалуатора, полазећи од идеје да су сви издвојени критеријуми у мањој или већој мери неопходни за уџбенике, самим тим што су и издвојени и уврштени у критеријуме.

Поље	ДХ		ПМ		Т		М	
Категорија	M_1	M_2	M_1	M_2	M_1	M_2	M_1	M_2
Физички изглед	5,58	7	5,33	5,3	4,73	6,8	5,46	5,4
Тематске целине	6,04	7	5,92	5,87	5,55	6,75	6,22	6,12
Вештина читања	5,89	7	5,88	5,62	5,57	6,5	5,92	6
Вештина слушања	4,96	7	5,63	5,43	5,25	6,71	5,48	5,86
Вештине: конверзација	5,63	7	5,75	6,5	5,5	6,87	5,77	6,75
Вештина писања	5,48	7	5,62	4,07	5,25	6,43	5,72	5,71
Језички систем: лексика	5,71	7	5,83	6,18	5,46	6,73	5,64	6,27
Језички систем: граматика	5,49	7	5,91	6,15	5,33	6,4	5,98	6,1
Активности и задаци	5,49	7	5,56	6,29	5,7	6,29	5,55	6
Мотивација и исходи	5,71	7	5,56	6,25	5,56	6,25	5,78	6,5

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; НЕ: непристрасна евалуација

M_1 : средња вредност полазника, M_2 : средња вредност наставника

Табела 34 Анализа потреба за уџбеник за ЕЈС (важност): упоредна анализа

Како бисмо утврдили разлике у процени између полазника и наставника у оквиру истог научног поља, спровели смо тестове разлика. Најпре, у ПМ пољу није установљена ниједна статистички значајна разлика, а ситуација је идентична и у М пољу. У ДХ пољу и у Т пољу су присутне разлике у оквиру појединих критеријума. Најпре, у ДХ пољу је установљена статистички значајна разлика на следећим категоријама: физички изглед: ($t(74,000)=-16,198$; $p=0,000$; $d=0,753$), затим тематске целине, ($t(75)=-2,062$ $p=0,043$; $d=0,646$), вештина читања ($t(74,000)=-14,852$; $p=0,000$; $d=0,646$), вештина слушања ($t(75)=-2,374$; $p=0,020$; $d=1,119$), конверзација ($t(75)=-2,126$; $p=0,037$; $d=0,896$), као и код категорије активности и задаци ($t(75)=-2,455$; $p=0,016$; $d=0,857$). С друге стране, у оквиру истог поља није установљена статистички значајна разлика када су у питању категорије вештине писања, лексике, граматике и мотивације и исхода учења. У Т пољу је установљена статистички значајна разлика код следећих категорија: физички изглед ($t(70)=-2,638$; $p=0,010$; $d=1,093$), затим вештина читања ($t(69,000)=-10,707$; $p=0,000$; $d=0,720$) и вештина слушања ($t(70)=-2,071$; $p=0,042$; $d=0,984$), као и код конверзације ($t(70)=-2,201$; $p=0,031$; $d=0,870$) и лексике ($t(70)=-2,622$ $p=0,011$; $d=0,671$). Што се тиче осталих критеријума у оквиру Т поља, нема статистички значајних разлика у процени између полазника и наставника.

5.5. Контекст учења ЕЈС

Као и код претходне две скале, тест нормалности одговора је и на овој скали показао да је унутар научних поља дистрибуција одговора нормална, и то ДХ (Sk : -0,92; Ku : 0,62), ПМ (Sk : -0,54; Ku : -0,22), Т (Sk : -0,56; Ku : -0,35), М поља (Sk : -0,65; Ku : -0,15). У погледу дескриптивне статистике, средње вредности укупног скорa на скали се крећу у распону позитивних оцена, односно просечна оцена на нивоу целог узорка се

приближава оцени 6.⁷¹ У погледу појединачних поља, Т поље је најпозитивније проценило контекст учења језика, затим ДХ и М, док је ПМ поље дало најниже, иако и даље позитивне оцене.

У погледу појединачних тврдњи, најопозитније су оцењене тврдње које се тичу наставника и наставног приступа, конкретно, динамичности наставника (И8) и наставничке креативности на часу (И4). Такође су веома позитивно процењени и аспекти који се тичу атмосфере на часу (И3), као и поучности часова (И10) и интеракције на часу (И9). С друге стране, најнегативније, иако и даље позитивно, оцењене су тврдње које се тичу тога како се полазници осећају на настави (И5) и динамичности часова (И1). Када се осврнемо на појединачна научна поља, испитаници из ДХ поља су најнегативније проценили аспект који се тиче тога како се полазници осећају на часовима енглеског језика (И5), а најпозитивније динамичност наставника (И8). Интеракција на часу енглеског језика је процењена као добра на нивоу свих научних поља, где је Т поље поново показало највеће задовољство овим делом контекста учења језика, а М поље најнегативније проценило аспект. Часови енглеског језика су оцењени као поучни од стране свих научних поља, са вредностима близу максималне вредности на скали.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
<i>T1: Часови енглеског језика су: статични/динамични.</i>						
ДХ	75	5,47	1,256	0,145	2	7
ПМ	52	5,12	1,192	0,165	2	7
Т	68	5,85	0,833	0,101	4	7
М	590	5,29	1,314	0,171	1	7
укупно	254	5,45	1,184	0,074	1	7
<i>T3: Атмосфера на часовима енглеског је: негативна/позитивна.</i>						
ДХ	75	6,32	0,989	0,114	2	7
ПМ	52	6,06	1,211	0,168	1	7
Т	68	6,43	0,739	0,090	5	7
М	59	5,83	0,177	0,153	3	7
укупно	254	6,18	1,048	0,066	1	7
<i>T4: Професор/ка енглеског језика је: незанимљива /занимљива.</i>						
ДХ	75	6,37	0,767	0,089	4	7
ПМ	52	6,02	1,180	0,164	3	7
Т	68	6,62	0,713	0,086	3	7
М	59	6,37	0,692	0,090	5	7
укупно	254	6,37	0,860	0,054	3	7
<i>T5: На часовима енглеског се осећам: стегнуто/опуштено.</i>						
ДХ	75	4,95	1,837	0,212	1	7
ПМ	52	5,06	1,841	0,255	1	7
Т	68	5,94	1,268	0,154	1	7
М	59	5,51	1,612	0,210	1	7
укупно	254	5,37	1,690	0,106	1	7
<i>T6: Начин на који професор/ка енглеског језика држи часове је: некреативан/креативан.</i>						
ДХ	75	5,77	1,060	0,122	4	7
ПМ	52	5,62	1,270	0,176	2	7
Т	68	6,31	0,758	0,092	4	7
М	59	5,83	0,874	0,114	4	7
укупно	254	5,9	1,024	0,064	2	7
<i>T7: Часови енглеског језика су: досадни/занимљиви.</i>						
ДХ	75	5,57	1,199	0,138	2	7

⁷¹ Напомена: из оригиналне скале је избачена тврдња која се тиче уџбеника и наставних материјала, с обзиром на то да се примењеном батеријом тестова детаљно испитује мишљење полазника о уџбеницима и наставним материјалима. За оригиналну верзију скала, в. Прилог 1г.

ПМ	52	5,35	1,266	0,176	2	7
Т	68	6,04	1,028	0,125	2	7
М	59	5,56	1,222	0,159	3	7
укупно	254	5,65	1,196	0,075	2	7
<i>T8: Професор/ка енглеског језика је: пасивна/активна.</i>						
ДХ	75	6,47	0,759	0,088	4	7
ПМ	52	6,1	1,225	0,170	3	7
Т	68	6,65	0,540	0,065	5	7
М	59	6,22	1,018	0,133	4	7
укупно	254	6,38	0,911	0,057	3	7
<i>T9: Интеракција на часу енглеског је: лоша/добра.</i>						
ДХ	75	6,19	1,182	0,136	2	7
ПМ	52	5,94	1,018	0,141	4	7
Т	68	6,46	0,762	0,092	4	6
М	59	5,47	1,466	0,191	2	7
укупно	254	6,04	1,180	0,074	2	7
<i>T10: Часови енглеског језика су: испразни/поучни.</i>						
ДХ	75	6,05	1,114	0,129	2	7
ПМ	52	5,98	1,075	0,149	4	7
Т	68	6,24	0,813	0,099	4	7
М	59	6,27	0,887	0,116	4	7
укупно	254	6,14	1,982	0,062	2	7
<i>Скала контекста учења енглеског језика</i>						
ДХ	75	5,91	0,767	0,088	3,44	6,89
ПМ	52	5,69	0,891	0,124	3,44	7
Т	68	6,28	0,536	0,065	4,78	7
М	59	5,82	0,721	0,094	3,89	7
укупан скор	254	5,94	0,758	0,048	3,44	7

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке
М: средња вредност, Min/Max: минималне/максималне вредности

Табела 35 Контекст учења енглеског као језика струке: дескриптивна статистика

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља другачије процењивали контекст учења енглеског језика, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала да су полазници различитих научних поља ову категорију процењивали различито ($F(3, 250)=4,042$; $p=0,000$; $\eta^2=0,083$). Тукијевим тестом је утврђено да разлика постоји између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=0,374$, $p=0,013$), ПМ ($MD(I-J)=0,591$, $p=0,000$), М групе ($MD(I-J)=0,464$, $p=0,002$), што говори о томе да ово поље најпозитивније процењује контекст учења језика. У погледу појединачних тврдњи, разлика је уочена на свим тврдњама осим на последњој (И10), што иде у прилог идеји да сва научна поља једнако процењују поучност часова (као веома поучне). Конкретно, разлика је установљена код Т1 ($F(3, 250)=4,743$; $p=0,003$; $\eta^2=0,054$), и то између Т поља и ПМ ($MD(I-J)=0,757$, $p=0,003$), и М групе ($MD(I-J)=0,565$, $p=0,033$); Т3 ($F(3, 250)=4,287$; $p=0,006$; $\eta^2=0,049$), и то између М поља и ДХ ($MD(I-J)=-0,489$, $p=0,033$) и Т поља ($MD(I-J)=-0,596$, $p=0,007$); Т4 ($F(3, 252)=4,992$; $p=0,002$; $\eta^2=0,057$), и то између Т и ПМ поља ($MD(I-J)=0,598$, $p=0,000$); Т5 ($F(3, 250)=5,177$; $p=0,002$; $\eta^2=0,058$), и то између Т поља и ДХ ($MD(I-J)=0,995$, $p=0,002$), и ПМ поља ($MD(I-J)=0,883$, $p=0,021$); Т6 ($F(3, 250)=5,728$; $p=0,000$; $\eta^2=0,064$), и то између Т поља и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=0,535$, $p=0,008$), ПМ ($MD(I-J)=0,693$, $p=0,001$), М ($MD(I-J)=0,478$, $p=0,037$); Т7 ($F(3, 250)=3,929$; $p=0,009$; $\eta^2=0,045$), и то између Т и ПМ поља ($MD(I-J)=0,698$, $p=0,008$); Т8 ($F(3, 250)=4,654$; $p=0,003$; $\eta^2=0,053$), између Т и ПМ групе ($MD(I-J)=0,551$, $p=0,005$); Т9 ($F(3, 250)=8,529$; $p=0,000$; $\eta^2=0,093$), између М поља и ДХ ($MD(I-J)=-0,712$, $p=0,002$), и Т поља ($MD(I-J)=-0,981$, $p=0,000$).

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=6,04$, $SD=0,740$, ж: $M=5,87$, $SD=0,740$), који није показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(252)=1,693$; $p=0,092$).

Најзад, како бисмо проверили да ли је став према контексту учењу језика повезан са проценом полазника, спровели смо корелациону анализу.⁷² Пирсонов коефицијент корелације на нивоу целокупног узорка показује умерену ка јакој корелацији са скалом процене ($r=0,452^{**}$, $p=0,000$, $R^2=0,553$), јаке величине ефекта, и слабу ка умерену корелацију са скалом потреба ($r=0,210^{**}$, $p=0,002$, $R^2=0,425$), умерене ка јакој величини ефекта.⁷³ То нам говори да је процена полазника, поготово о присутности одређених димензија, повезана са тим како доживљају контекст у коме уче ЕЈС.⁷⁴

5.6. Језички ниво испитаника

На основу претходних циклуса образовања, наставним планом и програмом је прописано да студенти на првој години студија треба минимално да поседују Б1 ниво. Међутим, неретко се дешава да су студенти на нижем (М поље у нашем узорку) или на вишем нивоу (Т поље у нашем узорку), што је и наше истраживање показало.

На основу резултата који су полазници остварили на поменутом тесту (в. Табелу 36), можемо закључити да су студенти техничких наука доста изнад осталих научних поља када је у питању језички ниво, односно у просеку између Б1 и Б2 нивоа, док су најниже резултате остварили студенти из М поља, чији је просечни ниво А2. Студенти ДХ и ПМ поља су остварили сличне резултате и оба поља припадају Б1 нивоу енглеског језика. Ограничење у овом приказу резултата је чињеница да су постигнућа полазника приказана на нивоу групе (научног поља), а да је извесно да осцилације постоје од полазника до полазника унутар група.

Научна поља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min/Max</i>	
ДХ	75	34,03	10,230	1,181	15	57
ПМ	54	30,59	12,417	1,690	9	55
Т	68	38,93	9,308	1,129	19	58
М	59	26,07	8,256	1,075	12	47
укупно	256	32,77	11,075	0,692	9	58

ДХ: друштвено-хуманистичке науке, ПМ: природно-математичке науке, Т: техничке науке, М: медицинске науке; *max*: 60

Табела 36 Језички ниво испитаника: дескриптивна статистика

Да бисмо утврдили да ли су полазници различитих научних поља показали статистички значајне разлике на тесту процене знања, спровели смо једнофакторску анализу варијансе која је показала статистичку значајну разлику између група испитаника ($F(3, 252)=18,329$; $p=0,000$; $\eta^2=0,179$). Ради утврђивања између којих конкретно група постоје разлике, спровели смо Тукијев тест вишеструких поређења којим је установљено да разлика постоји између Т групе и свих осталих: ДХ ($MD(I-J)=4,900$, $p=0,021$), ПМ ($MD(I-J)=8,334$, $p=0,000$), М групе ($MD(I-J)=12,859$, $p=0,000$),

⁷² Вредности Пирсоновог коефицијента корелације r се тумаче на следећи начин: слаба 0,10, умерена 0,30, јака корелација 0,50 (Larson-Hall, 2010).

⁷³ Распон R^2 је следећи: слаба 0,01, умерена 0,09 и јака величина ефекта 0,25 (Larson-Hall, 2010).

⁷⁴ За корелације унутар научних поља, в. 5.7. Веза између евалуације уџбеника, језичког нивоа и ставова према контексту учењу језика.

као и између ДХ и М групе ($MD(I-J)=7,959$, $p=0,000$), што говори о томе да је Т поље остварило највише резултате на тесту.

Како бисмо утврдили да ли су полазници различитих полова другачије процењивали наведену категорију, спровели смо т-тест независних узорака на укупном скору (м: $M=36,48$, $SD=10,428$, ж: $M=30,15$, $SD=10,795$), који је показао статистички значајну разлику по полном критеријуму ($t(254)=4,690$; $p=0,000$; $d=10,645$), у корист мушких испитаника. Ова разлика се огледа у томе што Т поље пре свега чине мушкарци, у нашем узорку од укупно 68 испитаника из Т поља, 53 су били мушког пола, а 15 женског, тако да статистички значајна разлика у овом случају не мора нужно бити условљена полом, већ чињеницом да је број испитаника мушког пола био доминантнији.

5.7. Веза између евалуације уџбеника, језичког нивоа и ставова према контексту учењу језика

Ради провере да ли постоји веза између процене присутности одређених садржаја уџбеника, ставова према контексту учењу енглеског језика и језичког нивоа, спровели смо корелациону анализу између наведених парова варијабли. Пре него што представимо резултате корелационе анализе, осврнућемо се кратко на вредности дескриптивне статистике.

Што се тиче процене уџбеника у оквиру научних поља, резултати дескриптивне статистике показују да су сви уџбеници релативно слично процењени, и то нешто позитивније код ПМ и Т поља него код ДХ поља, а најниже код М поља. Када је реч о ставовима према контексту учења језика, сва научна поља су доста позитивно проценила своје наставно окружење. Најпозитивније га је проценило Т поље, потом ДХ и М, а најнижа средња вредност укупног скорa на скали је забележена код ПМ поља, иако и даље висока. Најзад, у погледу језичког нивоа, скорови на стандардизованом тесту показују да су полазници из Т поља остварили најбоље резултате, са далеко већим бројем бодова од осталих поља, док су полазници из М поља забележили најниже резултате на тесту процене знања језика. ДХ и ПМ поље прате Т поље, са нешто нижим бројем остварених поена.

Када је реч о језичком нивоу и њеној статистички значајној повезаности са испитиваним варијаблама, на нивоу целог узорка је утврђена позитивна корелација између резултата на тесту знања и скале присутности ($r=0,194^{**}$, $p=0,002$, $R^2=0,04$). Другим речима, како расте скор на тесту знања, тако расте и процена присутности садржаја код испитаника. Међутим, важно је напоменути да је корелација слаба и слабе величине ефекта. Ако погледамо резултате корелационе анализе унутар научних поља, корелација је детектована само код ДХ поља ($r=0,279^{*}$, $p=0,015$, $R^2=0,08$), али умереног интензитета, са слабом ка умереној величини ефекта. Занимљиво је да ни код једног научног поља није утврђена корелација између језичког нивоа и скале потреба, али јесте са контекстом учења енглеског језика код ДХ поља ($r=0,264^{*}$, $p=0,022$, $R^2=0,07$) и ПМ поља ($r=0,501^{**}$, $p=0,000$, $R^2=0,25$). Као што вредности стандардних и квадираних Пирсонових коефицијената показују, ова веза је доминантнија код ПМ поља, где је корелација и јаког интензитета и јаке величине ефекта.

Што се тиче ставова према контексту учења енглеског језика, ситуација је другачија. На нивоу целокупног узорка, резултати показују да постоји умерена корелација, умерене величине ефекта, између скале присутности и ставова према контексту учења енглеског језика ($r=0,294^{**}$, $p=0,000$; $R^2=0,09$). Другим речима, што испитаници имају позитивнији став, то позитивније процењују присутност датих категорија, и обрнуто. Када погледамо вредности Пирсоновог коефицијента код

појединачних научних поља, за разлику од језичког нивоа, контекст учења језика корелира са скалом присутности код свих научних поља. Веома јака корелација, јаке величине ефекта, установљена је код ПМ поља ($r=0,738^{**}$, $p=0,000$; $R^2=0,54$). Код ДХ поља је детектована јака корелација, јаке величине ефекта ($r=0,489^{**}$, $p=0,000$; $R^2=0,24$), док је ова веза умерена, умерене величине ефекта код Т поља ($r=0,335^{**}$, $p=0,005$; $R^2=0,12$), а најслабија код М поља ($r=0,285^{*}$, $p=0,017$; $R^2=0,08$), слабог ка умереном интензитету, умерене величине ефекта. Оно што је потпуно различито од језичког нивоа је да контекст учења корелира са скалом потреба код сваког научног поља. Попут ситуације код скале присутности, и код скале потреба се издваја ПМ поље: код овог поља је установљена јака корелација, јаке величине ефекта ($r=0,548^{**}$, $p=0,000$; $R^2=0,30$). Међутим, резултати коефицијента корелације код анализе потреба се разликују од вредности на скали присутности у односу на научно поље. Овог пута код М поља су вредности коефицијената знатно више, али показују умерену корелацију, умерене величине ефекта ($r=0,405^{**}$, $p=0,001$; $R^2=0,16$), док су код ДХ поља ниже али исто показују умерену корелацију, умерене величине ефекта ($r=0,309^{**}$, $p=0,007$; $R^2=0,09$). Најсличније, иако ниже вредности, забележило је Т поље ($r=0,285^{*}$, $p=0,017$; $R^2=0,08$), где је детектована корелација слабог ка умереном интензитету, умерене величине ефекта.

Да закључимо, према резултатима овог истраживања, језички ниво не игра значајну улогу када су у питању процена присутности и важности укључених категорија, што је неочекивано имајући у виду претходна истраживања у којима је установљено да је већа вероватноћа да ће полазници са вишим нивоом знања енглеског језика позитивно перципирати не само контекст учења (Dörnyei, & Csizér, 2005; Graham, 2007; Tsui, 2003), већ и уопште уџбенике и присутност процењиваних категорија у њима (Dorman, 2001). На нивоу целог узорка је установљена слаба корелација са скалом присутности, а унутар научних поља умерена корелација је детектована само код ДХ поља. Врло занимљиво, није регистрована веза између резултата на тесту знања и скале потреба, што говори о томе да полазници не процењују потребе у вези са садржином уџбеника према сопственом знању језика, барем судећи према узорку из овог истраживања.

У погледу ставова према контексту учења језика и њихове повезаности са проценом присуства/одсуства и важности присуства/одсуства датих категорија, резултати показују да ова варијабла игра много значајнију улогу од језичког нивоа. Како је утврђено у ранијим истраживањима, ставови према учења језика јесу повезани са перцепцијом материјала који се користе у настави (Grubor, 2012), па је наша претпоставка била да ће студенти који боље процењују контекст учења енглеског језика позитивније проценити присутност датих категорија и њихове важности. На нивоу целог узорка веза са проценом присутности је умерена, а у оквиру научних поља јака код ПМ и ДХ поља, умерена код Т, и слаба ка умереној код М поља. Ставови према контексту учења такође код свих научних поља корелирају са скалом потреба, што је очекивано. Што су потребе полазника испуњеније, то се наставно окружење позитивније перципира.

Када је у питању веза између језичког нивоа и контекста учења, очекивали смо да ће студенти који имају боље знање језика, и сходно томе веће самопоуздање да користе језик, боље проценити контекст учења. Ова претпоставка је делимично потврђена, и то првенствено код ПМ, али и код ДХ поља, што није био случај са Т и М пољем.

На крају, резултати показују да пол није повезан са евалуацијом уџбеника, што указује на то да су разлике међу групама више повезане са потребама специфичним за одређену област, а не са демографским факторима као што је пол.

6. ДИСКУСИЈА

Ако се осврнемо на циљеве нашег истраживања, општи циљеви су формирање и евалуација критеријума за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, одређивање заступљености одређених карактеристика уџбеника за ЕЈС са аспекта субјективне и непристрасне евалуације, као и испитивање потреба корисника уџбеника.

Како бисмо се што детаљније осврнули на резултате у односу на истраживања из области, осврнућемо се на десет специфичних циљева проистеклих из општих циљева, као и хипотеза које их прате.

Први специфични циљ се односи на утврђивање јасних критеријума за опште карактеристике уџбеника за ЕЈС. Након детаљне анализе скала процене и контролних листи присутних у литератури, као и увида у уџбенике реномираних издавача у области ОЕЈ и ЕЈС, формирана је Листа критеријума и поткритеријума. Пратећом хипотезом је претпостављено да ће одређени критеријуми из Листе бити општеприменљиви за све ситуације учења језика (ОЕЈ, ЕЈС, ЕАС), али да ће исто тако и бити неопходно укључити нове и кориговати постојеће у складу са специфичностима учења ЕЈС (X1). У том смислу, било је очекивано да ће садржај уџбеника у највећој мери одговарати унапред задатим критеријумима, односно да ће бити у складу са категоријама које су дефинисане као неопходне за сваки уџбеник. Унапред задати критеријуми су подразумевали: текстове распоређене у одговарајуће тематске целине, затим вежбања која обухватају све четири језичке вештине, као и градацијски уведеноу граматику и лексику.

Ако узмемо у обзир циљ који се тиче утврђивања карактеристика уџбеника и резултате непристрасне евалуације језичке грађе из нашег истраживања, ова хипотеза је у највећој мери потврђена, будући да Листа садржи све категорије присутне у анализираним уџбеницима, укључујући и карактеристике релевантне само за ЕЈС (нпр. заступљеност стручне лексике), али је такође укључена и нова категорија која се односи на мотивациони аспект и исходе учења. Аспект хипотезе који није потврђен односи се на равномерну заступљеност све четири језичке вештине, што није био случај са нашом језичком грађом. Ако упоредимо добијене резултате са резултатима истраживања из области, приметимо подударење са великим бројем спроведених студија. Тако је, на пример, Бастуркмен у свом истраживању утврдила да сталне компоненте курсева и уџбеника за ЕЈС укључују заступљеност текстова из области струке, лексику и вежбања вештина прилагођених специфичним потребама ученика (Basturkmen, 2010), док су у домену енглеског за академске потребе заједнички елементи уџбеника подразумевали аутентичне материјале и лексику из струке, као и задатке из вештине писања (Flowerdew, & Peacock, 2001), што је различито у односу на анализиране уџбенике из нашег истраживања, који нису имали заступљену вештину писања, нити аутентичне материјале. Многобројна истраживања су дошла до истог закључка када је у питању заступљеност елемената попут лексике типичне за област студирања, аутентичних текстова и интегрисаних језичких вештина (Anthony, 2018; Belcher, 2009), као и текстове везане за професију и вежбања фокусирана на језичке вештине (Ahmad, 2012; Sari, & Sari, 2019). Наше истраживање је потврдило да је већина унапред датих критеријума и поткритеријума адекватно покривена у анализираним уџбеницима за ЕЈС, што сведочи о релевантности Листе и њеној усклађености са реалним захтевима који се постављају пред овакав тип материјала. Такође, увођење нових категорија, као што су мотивациони аспект и исходи учења представља искорак у односу на раније листе јер велики број истраживања из области усвајања Ј2 говори о значају мотивисаности за учење језика, било ОЕЈ било ЕЈС (нпр. у оквиру интегративне оријентације, селф система код Ј2, теорије самоефикасности итд.), а савремени приступ

настави подразумева фокус на учењу као процесу и исходима учења као циљу (нпр. Grubor, 2020, 2023; Jacobs, & Renandya, 2019). У току анализа добијених резултата, наишли смо на проблем објективне мерљивости одређених варијабли, у ком смислу можемо указати на импликације за наредна истраживања. На пример, с обзиром на методолошка ограничења при мерењу равномерне заступљености све четири језичке вештине, заступљености аутентичних садржаја у уџбеницима и циљева уџбеника, било би корисно пронаћи нова решења њихове операционализације која наша истраживања нису изнашла. Такође би било пожељно спровести детаљнију анализу мотивационог аспекта и његовог утицаја на исходе учења, с обзиром на то да је ово нова и релативно неистражена област у контексту уџбеника за ЕЈС.

Други циљ се односио на проверу поузданости критеријума ангажовањем екстерног евалуатора, анализом трећине језичке грађе. Хипотеза која прати овај циљ је била да се не очекују већа одступања између оцена ауторке и екстерне евалуаторке (X2). Ова хипотеза је потврђена, будући да нису установљена одступања у одговорима на тесту разлике, осим код исказа из реда релативно објективних варијабли, који се тичао потенцијала уџбеника да омогући реализацију постигнутих циљева (И77), због чега је и сам критеријум допуњен накнадно (в. 5.1. Критеријуми за процену уџбеника и наставних материјала). Стога можемо да закључимо да је X2 потврђена, и да су се формирани критеријуми показали поузданим. Импликација за даља истраживања у овом конкретном домену, односно потенцијални следећи корак се односи на евентуално проширење анализе на већи узорак језичке грађе, будући да је и главно ограничење у овом делу била чињеница да је трећина језичке грађе статистички захтев, али да се у овом конкретном случају показао као недовољан за добијање детаљнијих података јер је језичку грађу чинило четири уџбеника. Такође, корисно би било применити критеријуме код већег броја уџбеника из различитих области ЕЈС. Најзад, према нашим сазнањима, екстерна провера критеријума није рађена у претходним студијама из области, што представља новину у области истраживања.

Трећи циљ је подразумевао утврђивање основних карактеристика анализираних уџбеника за ЕЈС у складу са унапред задатим критеријумима, на које смо се већ делом осврнули у горњем тексту. Хипотеза која је пратила овај циљ је била да се очекује да ће универзалне карактеристике утврђене на основу претходних истраживања бити присутне и у случају уџбеника за ЕЈС (X3). Прецизније, у оквиру ове хипотезе се подразумевало да ће и уџбеници за ЕЈС садржати текстове и у оквиру њих теме везане за струку полазника, затим лексику уведу у контексту, специјализовану лексику, да ће фокус бити на комуникативним вештинама, као и да ће уџбеници садржати неки вид самоевалуације, као и вежбања која укључују све четири језичке вештине и граматику и лексику која је градацијски уведена.

Ова хипотеза највећим делом није потврђена, будући да у анализираној језичкој грађи ниједан уџбеник није имао самоевалуацију ни у ком облику, ни у једном уџбенику нису биле присутне све четири језичке вештине, а само половина уџбеника из грађе је имала заступљене граматичке садржаје, односно оба елемента језичког система (и граматику и лексику). Оно што јесте потврђено је да сви уџбеници имају текстове који дефинишу теме које су везане за струку полазника, као и специјализовану лексику која се уводи кроз контекст (углавном кроз наведене текстове) и донекле је фокус на комуникативним вештинама, али не у свим уџбеницима у потпуности и у истој мери. Што се тиче равномерне заступљености све четири језичке вештине, вештина слушања практично није постојала ни у једном уџбенику (изузев једног аудио записа у ПМ пољу), као ни вештина писања (у М пољу је само један задатак био из вештине писања). Иако је хипотеза била да ће све четири језичке вештине бити заступљене, освртом на истраживања из области, примећено је да је управо то недостатак који је идентификован

и у претходним студијама. У једном таквом истраживању је као главни недостатак уџбеника наглашено управо одсуство садржаја којима би се вежбале вештина слушања и писања (Azarnoosh, & Ganji, 2014). Када су у питању граматички садржаји у оним уџбеницима у којима их има (М и ПМ пољу), они нису уведени градацијски, што је препознато као недостатак, а што је такође истоветно са спроведеним истраживањима у оквиру којих је наведени недостатак идентификован (Enesi, Vrapic, & Trifoni, 2021; Karimnia, & Jafari, 2017). У оквиру поменутих истраживања, закључено је да се граматички садржаји уводе махом на исти начин у већини уџбеника и то редом који је типичан за претходне циклусе образовања. У нашем конкретном случају, увек се отпочиње са глаголским временима, а завршава са неуправним говором и условним реченицама. Оно што можемо закључити на основу наведеног, а што пружа импликације за даља истраживања се односи на ревидирање уџбеника, наглашавање важности прилагођавања уџбеника не само потребама полазника, већ и њиховом језичком нивоу и логичној организацији садржаја (од једноставнијих садржаја ка компликованијим, уз понављање кључних садржаја у наредним лекцијама) и практичне препоруке. Иако одређене универзалне карактеристике уџбеника за ЕЈС постоје и доказано су присутне и у нашој језичкој грађи, постоји јасна потреба за прилагођавањем материјала специфичним захтевима различитих научних поља и полазника, што подразумева бољу интеграцију свих језичких вештина, иновативне приступе када су у питању граматички садржаји, и укључивање елемената самовалуације, како би полазници могли да прате свој напредак и додатно вежбају језичке елементе који су им изазовнији. Наш циљ је био да укључимо сва научна поља како би се утврдиле универзалне карактеристике уџбеника, с једне стране, а потом и разлике унутар поља, као и њихове специфичности (укључили смо ДХ, ПМ, Т и М поље, осим уметности). Оно што је ограничење, међутим, тиче се чињенице да уџбеници уврштени у нашу језичку грађу не морају нужно бити типични за одређена поља, те да укључивање већег броја уџбеника по научним пољима и самим тим већи број универзитета би дало много реалнију слику о ситуацији курсева ЕЈС на терцијарном нивоу образовања, поготово у Србији. Након таквог ширег истраживања, могли бисмо поредити резултате са резултатима сличних студија у региону и шире, а онда и указати на евентуалне наредне кораке у смислу унапређења материјала за ЕЈС у поменутом контексту.

Четврти циљ се тикао анализе потреба полазника, где је било примарно утврдити у којој мери полазници перципирају присуство задатих категорија корисним и које категорије њима важне недостају.

Овај аспект смо испитивали путем скале за анализу потреба, а хипотеза је била да ће полазници највише изразити потребу за активностима путем којих се вежба конверзација на енглеском језику, затим темама из њихове области студирања, стручном лексиком и граматичким вежбањима (Х4), на основу истраживања из области која су се бавила истом темом (Atigh, & Khabbazi, 2021; Bašta, 2012; Litz, 2005; Sari, & Sari, 2020).

Ова хипотеза је највећим делом потврђена, будући да је на основу добијених резултата приметно да су поменути категорије оцењене највишим вредностима на скали, уз изузетак граматике која није препозната као најважнији аспект, и то занимљиво нарочито у пољима у којима није била присутна у настави ЕЈС, иако и даље високо оцењена. Прецизније, најважнија категорија за студенте из узорка су тематске целине, што је и била наша претпоставка, затим, вештина читања и лексика. Те три категорије су оцењене највишим вредностима, а одмах након њих су категорије које се односе на мотивацију и исходе учења. Сходно томе, хипотеза јесте потврђена када се узму у обзир категорије као што су тематске целине, лексика и вештина конверзације, али није када је у питању категорија која се односи на граматику. Свакако, на нивоу

целе скале, све категорије су препознате као важне, са просечnim средњим вредностима које се крећу од тога да је процењивана категорија важна до тога да је веома важна. Изузетак је вештина слушања која је оцењена најнижом вредношћу, те није препозната као важна. Такође, битно је напоменути да су полазници из Т поља негативније оценили дате категорије, односно препознали као мање важне у односу на остала поља, са разликом умерене величине ефекта. Ово имплицира да научно поље може имати утицај на то како полазници виде релевантност и корисност својих уџбеника, судећи према нашем узорку. Утврђена је и статистички значајна разлика по полном критеријуму у корист девојака, умерене величине ефекта, али овај резултат треба третирати пажљиво због чињенице да су на нивоу целог узорка девојке биле бројније. Занимљиво би било истражити у будућим истраживањима, на узорку избалансираном по полном критеријуму, да ли су такве разлике последица садржаја наставних материјала, односно уџбеника, наставних метода или пак неких других фактора.

Добијени резултати који се тичу анализе потреба полазника су донекле у складу са резултатима осталих истраживања из области ЕЈС. Наиме, у истраживању спроведеном на узорку који су чинили студенти техничких наука, вештина слушања је препозната као најмање важна, као и у нашем истраживању, док је за њих вештина писања била најбитнија, што се разликује од нашег узорка (Alsamadani, 2017). Варијације у потребама полазника потенцијално сугеришу да различита научна поља различито перципирају и важност појединих језичких елемената, али то може бити условљено и нивоом знања језика или културним аспектима, будући да су поређена истраживања из различитих земаља и култура. Истраживања такође показују да је конверзација најбитнија полазницима (Litz, 2005; Warti, 2020), што је и била наша хипотеза, која није у потпуности потврђена. С друге стране, вештина писања и знање граматике су процењени као најмање важни од стране полазника из других истраживања (Anh, 2019).

Пети циљ нашег истраживања је био да се утврди како полазници перципирају свој уџбеник за ЕЈС, путем скале процене за евалуацију уџбеника. Хипотеза је била да ће полазници позитивно оценити аспекте уџбеника који су у складу са њиховим потребама, попут корисности текстова, заступљености граматичких вежбања и мотивишућег аспекта уџбеника за даље учење језика, а да ће негативно проценити аспекте уџбеника који нису у довољној мери заступљени (X5). Ова хипотеза јесте потврђена јер су полазници позитивно оценили заступљеност лексике из њихове области, као веома присутну, а уџбеници из језичке грађе имају заступљене текстове из области струке и лексику која се уводи кроз те текстове и сва лексика у свим анализираним уџбеницима је уско стручна. Слично томе, интерактивна природа задатака и заступљеност аутентичних материјала су процењени нешто негативније од осталих елемената уџбеника.

Можемо направити поређење између различитих категорија уџбеника и научних поља, како бисмо прецизније представили сличности и разлике и упоредили са постављеном хипотезом. У оквиру свих научних поља, узимајући у обзир средње вредности, тематске целине су добиле најпозитивније оцене, у распону од *присутно* ка *веома присутно*. Ово указује да је тематски садржај уџбеника за ЕЈС добро усклађен са потребама и очекивањима полазника у овим областима. Исто тако, присутност елемената вештине читања је високо оцењена од стране свих научних поља, са сличним распоном вредности. Најниже оцењена категорија од стране свих научних поља је категорија која се односи на физички изглед уџбеника, што указује на то да изглед уџбеника ипак не испуњава у потпуности критеријуме полазника у вези са физичким изгледом уџбеника, будући да га нису позитивно оценили. Највеће разлике у оценама су примећене код категорија које се односе на граматику и лексику. На пример,

граматика је доста позитивно оцењена у ПМ пољу, али је добила ниже оцене у осталим пољима (код ДХ поља је оцењена као делимично присутна, а код Т и М поља је оцењена неутралном вредношћу). ПМ поље је једино поље где полазници имају приручник намењен само за вежбање граматике, па је стога то потенцијални разлог високе оцене за овај критеријум. Присутност елемената лексичког система је такође различито оцењена, при чему је ПМ поље дало најпозитивнију оцену (вредност *присутно*), док је М поље доделило неутралну вредност. Присутност елемената конверзације је такође различито процењивана, са највишим вредностима у Т пољу, а најнижим у М пољу, што указује на то да иако поједини уџбеници ефикасно развијају конверзацијске вештине, судећи по перспективи полазника, други не успевају у томе и морају посветити више пажње активностима из ове вештине, што је посебно изражено у М пољу. Евалуација критеријума који се односи на активности и задатке у уџбенику показује широк распон, при чему је ПМ поље доделило највише оцене, у вредностима које указују да су анализирани садржаји присутни, а М поље најниже, чије вредности одговарају томе да анализирани садржаји нису присутни у уџбенику. Категорија која се односи на мотивацију и исходе учења добила је релативно сличне, али и релативно неутралне вредности, што указује да уопштено говорећи уџбеници нити мотивишу нити не мотивишу полазнике, са тенденцијом ка позитивнијој процени и простором за побољшање. Уопштено гледано, када су у питању статистички значајне разлике, М поље је на нивоу целог узорка најнегативније оценило уџбеник, са разликом умерене величине ефекта, што указује на то да су разлике међу пољима недовољно велике да бисмо могли да изведемо опште закључке, иако је евидентно да је уџбеник за студенте Фармације негативније оцењен од осталих, посебно у поређењу са ПМ и Т пољем.

У општем смислу, из перспективе потреба полазника, најпозитивније процењени садржаји анализираних уџбеника су теме и лексика усклађени са струком и потребама полазника, уз текстове чије су теме и лексика уско стручни. На основу добијених оцена полазника, уџбеници имају делове које треба побољшати и унапредити, попут граматике, конверзацијских вештина и активности/задатака у одређеним областима, посебно у М пољу. Поред тога, унапређење физичког изгледа и усклађеност активности и садржаја на начин који би допринео мотивацији полазника могу допринети свеукупној ефикасности уџбеника. Генерално посматрајући, уџбеници су позитивно оцењени код свих научних поља, али унапређење појединих негативније оцењених аспеката може имати значајан утицај на перцепцију полазника и њихову корисност за одређену струку. Укупан скор за све области одговара вредностима које указују да су поменуте категорије присутне у уџбеницима, што сугерише да студенти генерално верују да уџбеници садрже неопходне категорије, али са извесним разликама у различитим областима. Студенти из ПМ области највишом су вредношћу оценили присуство категорија, затим Т и ДХ, сматрајући их важним, док су студенти М поља дали најнижу, и мишљења су да оне нису ни важне ни неважне. Ово сугерише да уџбеници из М области могу захтевати свеобухватнији садржај који се односи на одређене категорије идентификоване као проблематичне, односно недовољно присутне. Ако упоредимо процену уџбеника полазника са проценом важности тих истих категорија у уџбенику, примећујемо да уџбеник не испуњава све критеријуме које су полазници одредили као важне, односно процена важности појединих критеријума не одговара процени присутности. Најпре, физички изглед јесте најнегативније процењен по критеријуму присутности на нивоу целог узорка, али у делу који се односи на анализу потреба, физички изглед је на нивоу целог узорка процењен вредностима *важно* на скали, уз минимална одступања у оквиру научних поља: Т поље је нешто ниже оценило ову категорију, али не статистички значајно. Када је у питању граматика, иако је њена присутност процењена позитивније код ПМ поља, а знатно ниже код

осталих поља, када је у питању њена важност из перспективе полазника, примећујемо да се вредности за сва поља на скали крећу од важних до веома важних. Сходно томе, уз изузетак ПМ поља, можемо да закључимо да граматика у уџбенику не испуњава потребе полазника, будући да је процењена као потребна, а недовољно заступљена у уџбеницима. С друге стране, што се тиче језичког система, лексика је процењена као веома важна у оквиру анализе потреба, али уједно и присутна у већини уџбеника, па је стога могуће говорити о томе да лексика у уџбеницима испуњава потреба полазника, будући да су све њене поткатегорије присутне, а уједно и важне. Исти је случај и са категоријом која се односи на тематске целине. Конверзација је процењена изузетно позитивно у оквиру анализе потреба, као веома важна од стране свих научних поља, са нижим вредностима забележеним код Т поља, али без статистички значајне разлике. Када упоредимо резултате на скали потреба са процењеном присутношћу поткатегорија које се односе на конверзацију, видимо да су вредности за присутност ниже, посебно за М и ДХ поље, што указује на недовољну заступљеност садржаја за вежбање конверзације у односу на потребе студената ових поља.

Група критеријума где је било неслагања у процени присутности у односу на важност је категорија активности и задатака. Иако су забележене разлике у присутности одређених поткритеријума у оквиру ове категорије, готова сва научна поља су слично проценила ове критеријуме вредностима које на скали одговарају вредности *важно*. То нам говори да поткритеријуми из групе активности и задатака нису довољно присутни у анализираним уџбеницима, иако их испитаници сматрају важним. Једнофакторска анализа варијансе је показала да полазници различитих научних поља нису процењивали ову категорију различито, што имплицира да су поткритеријуми у оквиру ове групе критеријума потребни полазницима свих научних поља. С друге стране, анализа присутности поткритеријума у оквиру ове групе је показала да поједина поља не испуњавају критеријуме који се односе на присутност поткритеријума из ове групе, превасходно М поље које је најнегативније проценило присутност у оквиру активности и задатака, али одмах затим и ДХ поље. Када су у питању ПМ поље и Т поље, оцене за присутност су више, па се може сматрати да су потребе у оквиру активности и задатака у великој мери испуњене, имајући у виду одговоре полазника и поређење присутности и важности.

За остале категорије у смислу поређења важности и присутности нису детектоване значајне разлике, па је тако за групу критеријума мотивација и исходи учења детектована незнатна разлика у одговорима полазника када се упореде две категорије (у корист важности).

Наредни циљ дисертације је био да се утврди у којој мери перцепција полазника одговара непристрасној евалуацији истраживача. Имајући у виду да полазници врше процену у складу са својим личним преференцијама, а не у складу са објективним критеријумима, хипотеза је била да ће процена полазника одступати од непристрасне евалуација која је спроведена у складу са унапред постављеним критеријумима (Х6).

Ова хипотеза је великим делом потврђена, будући да резултати непристрасне евалуације одступају од резултата полазника. Одступања су забележена код физичког изгледа (код ДХ, ПМ и Т поља), активности и задатака (код ПМ и Т поља) и граматике (код ДХ и Т поља), као и код категорија које се односе на вештину читања и мотивацију и исходе учења (код ДХ поља).

У ДХ пољу је установљен највећи број разлика у односу на непристрасну евалуацију, и то код физичког изгледа, вештине читања, граматике и мотивације и исхода учења. Конкретно, оцене додељене у оквиру непристрасне евалуације су знатно ниже у односу на оцене полазника, посебно на супскалама физичког изгледа и вештине

читања. С друге стране, у ДХ пољу су најсличније оцењене тематске целине и лексика, и то веома позитивно и од стране полазника и евалуаторке.

Код Т поља су статистички значајне разлике утврђене код вештине читања, граматике и активности и задатака, са знатно негативнијом проценом у непристрасној евалуацији, што је посебно евидентно код граматике. Подударање је поново забележено код тематских целина и лексике, где су оцене евалуаторке и полазника усаглашене.

У ПМ пољу су статистички значајне разлике утврђене такође код физичког изгледа и активности и задатака, као и у ДХ пољу. У односу на оцену полазника, у оквиру непристрасне евалуације је додељена нижа оцена категорији активности и задатака, док је физички изглед знатно позитивније процењен. И у овом пољу су тематске целине и лексика слично процењене од стране полазника и евалуаторке, с тим што су и остале категорије прилично уједначено процењене, са незнатним, статистички незначајним, одступањима.

Врло занимљиво, код М поља нису установљене никакве статистички значајне разлике у оценама полазника и евалуаторке.

У свим пољима, дакле, резултати непристрасне евалуације су знатно нижи од резултата које су полазници доделили горенаведеним категоријама, осим код уџбеника за ДХ поље, где је физички изглед оцењен вишом оценом. С друге стране, у односу на процену полазника у свим пољима, средње вредности на скали су нешто више за категорије које се односе на тематске целине и лексiku, када су у питању вредности додељене у непристрасној евалуацији. Разлог овоме је потенцијално тај што су тематске целине и лексика не само најважније категорије за ЕЈС, на основу анализе потреба полазника, већ и категорије којима је посвећено највише пажње у уџбеницима, те обе категорије одражавају важност стручног језика, како у темама тако и у лексици. Када су у питању категорије које се односе на читање и активности и задатке, чињеница је да је непристрасна евалуација вршена у складу са унапред постављеним спектром критеријума, и да потенцијални „идеални“ уџбеник, са најоптималнијим садржајем, може да испуни све предвиђене критеријуме, што није био случај ни са једним уџбеником из језичке грађе, али што је и у пракси ретко присутно. Сходно томе, процена полазника је била субјективна, а процена евалуаторке строжа и условљена постављеним захтевима, што се одразило на резултате. Што се тиче осталих категорија, није детектована разлика, с тим што су вредности евалуатора и за остале категорије нешто ниже од вредности које су доделили полазници.

Када се осврнемо на категорије код којих су забележене разлике у процени, код физичког изгледа примећујемо статистички значајне разлике у процени између полазника и непристрасне евалуације, што је посебно евидентно у ДХ пољу, где су оцене додељене у оквиру непристрасне евалуације ниже од оцена полазника, што указује на разлике у перцепцији међу евалуаторима. С друге стране, ситуација је била обрнута у ПМ пољу, где су полазници позитивније оценили физички изглед уџбеника у односу на евалуаторку, која је доделила највише вредности за ову категорију јер уџбеник из ПМ поља задовољава постављене критеријуме. Ово указује на потребу усаглашавања прецизности критеријума за процену ове категорије, будући да га различите групе различито оцењују, те да их је потребно усагласити.

Што се тиче вештине читања, полазници из ДХ и Т поља су позитивније оценили категорију вештине читања, али је разлика била статистички значајна само у ДХ пољу. Једно од могућих објашњења је чињеница да полазници не праве разлику између текстова чија је једина сврха увођење лексике и текстова које прате активности којим се унапређује вештина читања.

Када је реч о граматички, полазници ДХ и Т поља су позитивније проценили присутност граматичких садржаја у односу на непристрасну евалуацију, што је

потврђено статистички значајном разликом. Подсећања ради, У ДХ пољу нису били присутни граматички садржаји, чиме се поставља питање какве садржаје полазници перципирају као граматичке и отвара питање објашњавања јазу у перцепцији граматичких садржаја у уџбеницима. Ограничење које се тиче перцепције граматике се огледа у томе што непристрасном евалуацијом није анализиран ток часа, већ само уџбеник. Слично објашњење се може понудити и за разлику код конверзације установљену у ДХ и Т пољу између евалуаторке и наставника (в. испод), где је могуће да су испитаници упркос инструкцији у анкетарском поступку потенцијално узимали у обзир вежбање граматике и конверзације мимо уџбеника, у току часа, што се одразило на резултате.

Последње две категорије на скали процене су такође бележиле разлике између процене полазника и евалуаторке. Конкретно, у оквиру категорије активности и задатака значајна разлика је уочена код ПМ и Т поља, где су полазници позитивније оценили задатке и активности. Ако погледамо средње вредности на овој категорији, видимо да је овај тренд присутан и у осталим научним пољима, тј. да полазници позитивније перципирају задатке и активности у односу на непристрасну евалуацију, али напомињемо да није утврђена статистички значајна разлика у одговорима. Исти је случај са категоријом мотивације и исхода учења, где су присутна одступања у средњим вредностима, па су полазници ову категорију оценили вишим оценама, што сугерише да је за полазнике уџбеник мотивишући и усклађенији са њиховим исходима учења од тога како га евалуаторка перципира. Међутим, статистички значајна разлика је утврђена само са ДХ пољем.

Наведене разлике у процени могу имплицирати потребу за бољим усаглашавањем критеријума који полазници имају када су у питању материјали за ЕЈС и непристрасни евалуатори, као што смо већ нагласили, али и наглашавање значаја непристрасне евалуације јер пружа детаљнији увид у квалитет наставних материјала и могућности за њихово побољшање. Разлике могу бити условљене и различитим схватањем појединих критеријума, као што је наведено изнад. Ради илустрације, вештина читања може бити различито интерпретирана од стране полазника и различитих евалуатора, те полазници могу тумачити присуство сваког писаног текста као знак да уџбеник омогућава, на пример, унапређење вештине читања, упркос непостојању одговарајућих активности које је поспешују. Ово посебно може бити случај код субјективне групе критеријума, код које ни сами евалуатори немају објективан референтни оквир. Ови резултати такође отварају могућности за будућа истраживања која би испитала разлоге за неслагање између субјективне и непристрасне евалуације, као и начине на које би се ове две перспективе, иако различите, могле заједно интегрисати у процес развоја уџбеника и наставних материјала. Иако је субјективна перцепција полазника важна, само интегрисаним приступом који подразумева и перцепцију непристрасног евалуатора можемо добити валидне податке о оптималном уџбенику.

Уопштено говорећи, ако се узму у обзир средње вредности, полазници генерално повољније оцењују елементе уџбеника као што су физички изглед, граматика и задаци, док евалуатори имају тенденцију да буду критичнији, посебно у погледу граматике и конверзацијских вештина. Ова одступања се могу приписати и професионалним перспективама и очекивањима евалуатора у поређењу са практичнијим оријентацијама полазника, као и томе да евалуатори врше процену на основу референтног оквира, док полазници то чине импресионистички. Одступања у одговорима указују на области у којима би се уџбеници могли ревидирати како би се боље ускладили са очекивањима полазника и стручним стандардима.

Седми циљ је подразумевао утврђивање како наставници процењују уџбенике за ЕЈС, путем скале процене за евалуацију уџбеника и полуструктурисаног интервјуа. Што се тиче наставничке евалуације, хипотеза је била да ће њихова процена бити позитивна, а да ће евентуалне недостатке открити у току интервјуа, с обзиром на то да је интервју и спроведен са наменом да образложе своје мишљење у вези са проценом уџбеника које користе (Х7). Ова хипотеза је највећим делом потврђена јер су скоро сви наставници позитивно оценили уџбенике које користе у настави, што је било очекивано будући да су прецизирали да сами бирају материјале за часове. Уџбеници из ПМ, М и ДХ поља су процењени вредностима у распону од позитивног до веома позитивног, док је изузетак Т поље у ком је уџбеник најнегативније процењен, а вредност је неутрална (нити позитивна нити негативна). Сходно томе, три од четири уџбеника су позитивно оцењена, што највећим делом потврђује постављену хипотезу. Набоље процењен је уџбеник из ДХ поља, а одмах затим из ПМ поља. Конкретно, специфичност уџбеника из ПМ поља је да представља скрипту чије су делове предметни наставници страног језика посебно бирали и у потпуности имали контролу над садржином, што је потенцијално разлог високе оцене. Када је у питању уџбеник из Т поља, у току полуструктурисаног интервјуа испитаница је предпочила да уџбеник не испуњава у потпуности захтеве курса, али да је тренутно најбоља опција на тржишту.

Поједини аспекти уџбеника, међутим, добили су ниже оцене, а у току интервјуа је и објашњено зашто, што важи и за оне аспекте са знатно вишим оценама. Када говоримо о појединачним категоријама, на нивоу свих уџбеника најбоље оцењена категорија јесу тематске целине. Наставници су у току интервјуа нагласили да су теме од суштинског значаја за курс ЕЈС и да је важно да свака тема буде тема из струке, што и јесте случај у свим уџбеницима, па то и објашњава високу оцену за ову категорију. Вештина читања и лексика су такође категорије које су добиле највише оцене, а које су повезане са темама: тема одређује текст, а текст одређује лексику, а сва три елемента су у потпуности везана за професионално усмерење полазника, што су наставници препознали као изузетно важно, и стога доделили највише оцене овим категоријама. Најнегативније је оцењен физички изглед уџбеника, као и категорија која се односи на активности и задатке и граматику, а образложења су дата приликом интервјуа. У смислу физичког изгледа, уџбеници нису позитивно процењени јер немају све елементе потребне за највишу оцену, немају адекватан садржај, организација није задовољавајућа (нпр. у М пољу). Такође, ниједан од уџбеника нема интерактивне задатке (наглашено у Т и ДХ пољу), нису све четири језичке вештине заступљене равномерно у задацима (наглашено у Т и ПМ пољу), нити има граматичких садржаја (истакнуто у Т пољу).

Када детаљније анализирамо одговоре наставника који су дати у оквиру полуструктурисаног интервјуа, можемо извући неколико важних закључака. Најпре, сви наставници наглашавају потребу за савременијим приступом настави и осавремењивањем садржаја уџбеника, адаптацијом постојећих садржаја, као и имплементирањем материјала који омогућавају самосталан рад полазника. Иако су уџбеници препознати као значајан ресурс, посебно у систематском приказу садржаја и могућностима за унапређивање конверзације, вештине читања и лексике, наставници су усаглашени када су у питању недостаци уџбеника који се односе на неравномерну заступљеност све четири језичке вештине и недовољно разноврсне задатке. Сви поменути недостаци се у одређеној мери превазилазе комбиновањем уџбеника са додатним материјалима.

Важан аспект који се тиче уџбеника за ЕЈС се односи и на то како из перспективе наставника полазници реагују на њих. У току интервјуа, наставници су нагласили да полазници позитивно реагују на материјале прилагођене њиховим специфичним потребама, посебно на оне који укључују активности које се тичу конверзације, као и на

интерактивне пројекте (попут дебата, презентација), разне интернет садржаје и савремене теме. Ово наглашава потребу за разноврсним материјалима који се могу прилагођавати и који ће задовољити различите језичке нивое полазника.

Уопштено говорећи, на основу самог интервјуа евидентно је да наставници гледају на уџбенике које тренутно користе као на корисна, али непотпуна наставна средства, којима је потребно извесно прилагођавање и допуна како би се задовољиле потребе полазника. Такође, наставници наглашавају да је неопходно спроводити континуирану евалуацију и унапређивање уџбеника, посебно у погледу разноврсности задатака, визуелне привлачности, односно физичког изгледа уџбеника и усклађености са савременим наставним приступом.

Уколико се осврнемо на истраживања евалуације уџбеника за ЕЈС спроведених на наставничком узорку, можемо приметити извесне сличности у процени. Наиме, лексика и тематске целине су позитивно процењене, док су физички изглед и организација уџбеника често негативно оцењени, а граматика се углавном занемарује заједно са недостатком интерактивности у оквиру задатака (Ahmadi, & Derakshan, 2016; Litz, 2005; Sari, & Sari, 2019). С друге стране, за разлику од нашег, у појединим истраживањима су вештине посебно негативно оцењене, првенствено вештина писања и конверзације или начин интегрисања све четири језичке вештине (Lawrence, 2011; White, 2011). Исто тако, има студија у којима су посебно позитивно оцењени аспекти који се тичу аутентичности материјала и додатних (мултимедијалних) материјала (Lawrence, 2011), што је неутрално оцењено од стране наставника у нашем истраживању.

Резултати још једног истраживања из перспективе наставника, у коме су додуше анализирани уџбеници за средњошколски узраст, у складу су са нашим резултатима, посебно у домену негативно оцењених аспеката уџбеника (Karim, & Naq, 2014). Резултати наведене студије указују на неравномерну заступљеност језичких вештина, односно садржаја који би допринели њиховом развоју, затим традиционални приступ настави без могућности имплементације савремених наставних метода, као и оријентисаност на граматичке садржаје без интерактивних задатака. Добре стране анализираног уџбеника се такође поклапају са нашим резултатима када је реч о потпуном одсуству стереотипа и дискриминације (посебно у контексту религије, што је димензија коју у нашем истраживању нисмо анализирали), као и детаљних и јасних инструкција, и адекватне организације уџбеника.

Поред наставничке евалуације уџбеника, као циљ смо поставили утврђивање језичког нивоа испитаника према Заједничком европском референтном оквиру за стране језике (A1–Ц1), како бисмо елиминисали могућност интерференције у смислу утицаја језичког нивоа на степен заступљености одређених категорија (услед недовољног разумевања). Хипотеза је била да ће просечан ниво полазника на овом степену образовања бити минимално Б1, имајући у виду претходне циклусе образовања и период учења језика у оквиру њих (X10). Овај део хипотезе је највећим делом потврђен, будући да само М поље није задовољило постављени критеријум, док остала поља у потпуности јесу. Иако је свакако било индивидуалних одступања, у просеку ПМ и ДХ поље су остварили резултат на нивоу процене знања језика који одговара Б1 нивоу, Т поље Б1–Б2 нивоу, док је М поље у просеку А2 ниво, што је једино одступање од претпостављене хипотезе, те из тог разлога, X10 није у потпуности потврђена. Истраживања која су се тичала нивоа знања језика студената на терцијарном нивоу образовања су донекле у складу са нашим резултатима, у зависности од региона. Европска Унија је спровела истраживање 2012. године у вези са језичким нивоом

енглеског језика ученика завршних година средњих школа и студената бруцоша, пре почетка студирања.⁷⁵ Резултати добијени у оквиру наведеног истраживања указују да су у Северној Европи полазници приликом уписивања факултета углавном на Б2 или Ц1 нивоу, док је ниво полазника у осталим деловима Европе махом А2 или Б1, што одговара подацима добијеним у нашем истраживању. Што се тиче појединих земаља, присутна су истраживања рађена у Немачкој од стране *TestDaF* центра, где је потврђено да су студенти приликом уписивања факултета на Б2 нивоу, што је оптималан резултат за студије на енглеском језику, док је у Шпанији утврђено да су студенти прве године студија на Б1 нивоу енглеског језика (García Laborda, 2011). Уопштено говорећи, језички ниво студената варира у зависности од региона, на шта утиче највише систем образовања и број година учења енглеског језика. У северном и западном делу Европе студенти су на вишим нивоима (Б2–Ц1), док су у југоисточној Европи углавном на Б1 нивоу, што имплицира да се у овом делу Европе образовни систем мора позабавити наставом енглеског језика, по угледу на земље у којима је језички ниво полазника виши.

У погледу елиминисања могућности интерференције у смислу утицаја језичког нивоа на степен заступљености одређених категорија, резултати су показали да језички ниво не игра значајну улогу када је у питању процена присутности одређених садржаја. Једина корелација је детектована код ДХ поља, и то умереног интензитета. Стога можемо да закључимо да испитаници из овог узорка не процењују присутност одређених карактеристика на основу свог познавања језика. Још занимљивије, испитаници из узорка не процењују важност присутности датих категорија на основу језичког нивоа: ни код једног научног поља није утврђена корелација између језичког нивоа и скале потреба. У том смислу, можемо да закључимо да интерференција није установљена као потенцијални фактор који утиче на евалуацију полазника из овог узорка.

Такође смо желели да утврдимо ставове полазника према контексту учења ЕЈС путем С–КУЛ₂ скале (Grubor, 2021). У односу на претходна истраживања спроведена на узорку који су чинили ученици средњих школа и факултета Универзитета у Крагујевцу, постављена је хипотеза да ће полазници који су остварили боље резултате на тесту за процену језичког нивоа, боље проценити и контекст учења ЕЈС (Х8). Ако узмемо у обзир резултате дескриптивне статистике, то јесте случај, будући да су најбоље резултате на тесту процене језичког нивоа остварили полазници првенствено из Т поља, али и ДХ поља, а управо су они најбоље проценили контекст учења језика. Т поље је у просеку остварило значајно више поена од осталих поља, а средња оцена за контекст учења језика одговара вредностима на скали између *веома позитивно* и *у потпуности позитивно*. Дакле, Т поље је најпозитивније проценило контекст учења, и занимљиво је да је најпозитивнији став показала група која је остварила најбоље резултате на тесту процене знања језика. ДХ поље је забележило нешто ниже вредности на тесту знања од Т поља, а ставови према контексту учења језика су доста позитивни. ПМ и М поље имају доста позитивне ставове према контексту учења, а ниво знања језика полазника из ових поља није на истом нивоу (ДХ је Б1, а М поље А2). Ако упоредимо добијене средње вредности са истраживањима из области процене контекста учења, а у вези са нивоом знања језика полазника, приметимо подударња у резултатима. Истраживања показују да ученици са вишим нивоом знања језика имају тенденцију да позитивније доживљавају окружење за учење, односно да позитивније процењују и сам контекст учења. Ова чињеница је, између осталог, и због тога што су такви полазници боље потковани да користе и разумеју наставне материјале, учествују у дискусијама у групи у

⁷⁵ Енг. *European Survey on Language Competences* (ESLC).

којој уче језик и осећају се сигурнијим и имају више самопоуздања. На пример, истраживање које је спровео Грејем је показало да боље познавање енглеског језика корелира са позитивнијом перцепцијом окружења у коме се учи јер полазници осећају мање анксиозности и више су оснажени да активно учествују у настави (Graham, 2007). То потврђује и истраживање које је показало да полазници који поседују напредне језичке вештине (Б2 и више) често показују већи осећај припадности и опуштености у окружењу за учење језика (Tsui, 2003). Позитивна перцепција је повезана са њиховом способношћу да ефикасније схвате садржаје из уџбеника, наставнике и друге полазнике из групе и да лакше комуницирају са њима (Tsui, 2003, стр. 152). Овај налаз је потврђен још једним истраживањем, где је установљено да је већа вероватноћа да ће полазници са вишим нивоом знања енглеског језика позитивно перципирати контекст учења јер су више укључени у активности у току наставе, што позитивно утиче на њихово свеукупно искуство учења (Dörnyei, & Csizér, 2005). Виши ниво знања језика им омогућава да у потпуности искористе могућности и ресурсе уџбеника и инпута који добијају од стране наставника, чиме се побољшава и њихова перцепција контекста учења.

Насупрот свему наведеном, наше истраживање је само делимично потврдило везу између језичког нивоа испитаника и њихових ставова према контексту учења језика. Конкретно, код ПМ поља је установљена јака корелација, код ДХ слаба, а код Т и П поља није утврђена статистички значајна повезаност између ове две варијабле.

Контекст учења је био део и наредног циља који је подразумевао да се упореди перципирање уџбеника у односу на процењени контекст учења. У оквиру овог циља, хипотеза је била да ће полазници који боље процењују контекст учења боље проценити и уџбеник који користе у настави, односно присутност анализираних категорија у уџбенику, и обрнуто (Х9). Узимајући у обзир дескриптивну статистику, овај циљ је у највећој мери потврђен јер су добијене вредности за процену уџбеника прилично сличне између научних поља и одговарају вредности на скали *присутно*, уз мање разлике за ПМ поље које је најбоље проценило присутност анализираних категорија у уџбеницима, праћено Т пољем, док једино М поље одступа у процени јер је за присутност процењиваних категорија у уџбенику додељена нижа оцена у односу на остала поља. Т поље јесте најбоље проценило контекст учења, и тај део хипотезе је потврђен будући да је и уџбеник за Т поље, уз ПМ поље, процењен најпозитивније. Међутим, иако М поље има најнегативнију процену уџбеника, нема најнегативнију процену контекста учења језика, што не одговара постављеној хипотези.

Када је реч о инференцијалној статистици ова веза није тако јасна. Код ПМ поља, које је доста позитивно проценило контекст учења језика, постоји веома јака корелација са скором на скали присутности и јака корелација са скалом потреба. Код ДХ поља је установљена јака корелација са проценом присутности садржаја, а умерена са проценом важности тестираних категорија. Међутим, иако је тест разлике показао да је Т поље најпозитивније проценило контекст учења језика у односу на остала поља, код овог поља је детектована слаба корелација са скалом процене и слаба ка умереној са скалом потреба. Слично, М поље је позитивно оценило контекст учења, али Пирсонови коефицијенти указују на слабу корелацију са скалом присутности и умерену са скалом потреба. Дакле, иако су ставови према контексту учења језика повезани и са проценом присутности и важности, интензитет варира од поља до поља.

Ако повежемо ове податке са поенима оствареним на језичком тесту, можемо да приметимо да је ситуација сложенија код две екстремне групе у погледу познавања језика (Т поље са највишим, М са најнижим оценама). Тако Т поље поседује најбоље знање језика, има најпозитивније ставове према контексту учења, али ти ставови нису у великој мери повезани са њиховом перцепцијом присутности, односно важности. С друге стране, М поље има најниже знање језика, позитивно процењује контекст учења,

али су ставови у слабој вези са перцепцијом. Могућа интерпретација добијених података јесте да је код група које имају просечно знање језика, веза између ставова и перцепције много директнија, него код група са знањем језика који је изнад или испод просека.

Уопштено говорећи, спроведена истраживања из области усвајања језика потврђују да позитивна перцепција контекста учења, може значајно повећати мотивацију ученика да уче језик, и утицати на процену материјала за учење језика, односно присутности одређених категорија у самим материјалима (Atai, & Nazari, 2011; Dörnyei, & Ushioda, 2011). С обзиром на то да је факторском анализом утврђено да је контекст учења језика фактор кога чине наставник и начин рада, наставни материјали, интеракција на часу и атмосфера која влада на часу (Grubor, 2012, стр. 132), процена контекста учења је тесно везана за материјале који се користе у настави. Полазници који своје наставно окружење, тј. контекст учења, доживљавају позитивно (нпр. као добро организовано, подржавајуће и интерактивно), имају тенденцију да позитивније оцењују материјале за учење, односно позитивна перцепција контекста учења подстиче конструктивнији став према коришћеним материјалима и уџбеницима (Dorman, 2001, стр. 249). Генерално говорећи, истраживања из области углавном имају исти закључак, који је највећим делом потврђен и у нашем истраживању: када полазници доживљавају свој контекст учења, односно своје наставно окружење као позитивно, већа је вероватноћа да ће имати позитивну перцепцију материјала за учење, што може побољшати и њихово искуство учења језика, а самим тим и исходе учења (Atai, & Nazari, 2011; Dorman, 2001; Dörnyei, & Ushioda, 2011; Grubor, 2025; Trigwell, & Prosser, 1991). Свакако је значајно истаћи важност разумевања перцепције полазника када је у питању контекст учења јер начин перципирања окружења у коме се учење одвија има велики утицај на њихову мотивацију, ангажовање и њихове исходе учења.

На основу резултата добијених у нашем истраживању, желимо да истакнемо да добијени резултати указују на то да се приликом дизајнирања или одабира уџбеника за полазнике из различитих дисциплина морају узети у обзир фактори као што су потребе специфичне за конкретну научну област или професионално поље. Такође се наглашава потреба да материјали за ЕЈС буду контекстуално релевантнији за професионална и академска окружења полазника. Још једном је показано да су ЕЈС, његове карактеристике, полазници и материјали комплексни и да постоје извесне разлике у зависности од струке, односно научних поља, како у смислу потреба, тако и у смислу перцепције материјала и контекста учења уопште.

У погледу импликација за будућа истраживања, можемо извести неке опште закључке. Најпре, резултати евалуације уџбеника за ЕЈС (заједно са претходним истраживањима из области из других земаља) од стране свих актера у образовном процесу указују на недостатак и два кључна аспекта које је потребно унапредити у уџбеницима за ЕЈС: равномерну заступљеност све четири језичке вештине и интерактивне активности. Ова два аспекта су од изузетне важности за ЕЈС (и за ОЕЈ), као што су истраживања годинама уназад потврђивала (нпр. Basturkmen, 2010; Gilmore, 2007; Tomlinson, 2013).

Конкретно, студије које потврђују корисност интерактивности у уџбеницима за ЕЈС (као и за ОЕЈ) показују да интерактивне активности попут играња улога, симулација и активности решавања проблема повећавају ангажман полазника, њихову мотивацију и способност да примене језичке вештине у реалним ситуацијама и контекстима (Basturkmen, 2010), као и да активности попут групних дискусија помажу полазницима да запамте лексику и језичке концепте специфичне за њихово научно поље (Tomlinson, 2013).

У погледу интегрисања све четири језичке вештине у уџбенику, претходна истраживања су се најчешће базирала на ОЕЈ, тако да би наредна истраживања могла да се фокусирају на равномерну заступљеност све четири језичке вештине у уџбеницима за ЕЈС и како укљученост језичких вештина попут писања и слушања утиче на перцепцију уџбеника од стране полазника и уопште ефикасност уџбеника за курс ЕЈС. Равномерна заступљеност све четири језичке вештине је од суштинског значаја за усвајање језика и његову примену, а разлози су вишеструки. Најпре, не можемо говорити о знању језика или о употреби језика, а да се то односи на само једну вештину, у реалности се приликом употребе страног језика користе све четири вештине и на тај начин добијамо „заокружено” познавање језика. Уколико имамо конверзацију на страном језику, то укључује и вештину слушања, уколико пишемо, то подразумева и вештину читања, тако да се језичке вештине допуњују и једна језичка вештина потпомаже развијању друге (Brown, 2001, стр. 233–234). Савладавање једне језичке вештине утиче позитивно на савладавање друге, а тиме се стимулишу различити когнитивни процеси, укључују се различити стилови учења чиме се додатно мотивишу полазници и спречава монотонија приликом наставе и учења (Oxford, 2001, стр. 11). Савладавање све четири језичке вештине омогућава полазницима не само да науче језик, већ да га примене у стварном свету, у реалним ситуацијама везаним за струку или свакодневни живот.

Имајући у виду да се евалуација и перцепција уџбеника од стране полазника разликује од перцепције уџбеника од стране непристрасне евалуације, будућа истраживања могу детаљније да се фокусирају на тај аспект, пре свега испитивањем разлога за различиту процену. Било би корисно спровести квалитативне студије које би биле сконцентрисане на очекивања полазника у односу на стварне околности које утичу на наставу, учење и исходе учења. Разумевање ове разлике у перцепцији између полазника и наставника би могло да помогне у процесу израде уџбеника који боље задовољавају и субјективне преференције полазника и објективне образовне потребе и услове извођења наставе.

Још једна од импликација за будућа истраживања се односи на анализу језичке грађе, с обзиром на то да је евалуација показала одсуство одређених важних карактеристика уџбеника, као што је самоевалуација и укључивање све четири језичке вештине у уџбеницима. Из тог би се разлога будућа истраживања могла фокусирати на детаљнију анализу ових елемената у већем броју уџбеника из исте области како би се установило да се ради о правилу (обрасцу) или је (не)присуство неке карактеристике пука одлика неког конкретног уџбеника. Такође би могло бити корисно испитати разлоге за одсуство ових карактеристика и како оне утичу на исходе учења. Најзад, корисно би било спровести упоредне студије између уџбеника који укључују ове карактеристике и оних који не укључују, као и перципирање обе групе уџбеника од стране полазника.

У практичном смислу, ови подаци указују на потребу ревидирања плана и програма за ЕЈС, будући да потврда да уџбеници углавном немају заступљене све четири језичке вештине, посебно слушања и писања, сугерише да доносиоци одлука, као што сами наставници раде, треба да размотре додатне материјале или активности које циљају на ове занемарене, а важне вештине. Ово би могло да подразумева укључивање мултимедијалних ресурса, као што су неке од испитаница поменуле у оквиру полуструктурисаног интервјуа или дигиталних алата који се посебно фокусирају на ове вештине, уколико сами уџбеници нису довољни. Уопште, потребно је евалуирати и ревидирати материјале чешће како би наставници били сигурни да одговарају како плану и програму, тако и полазницима, у смислу њихових специфичних потреба. Повратне информације и од наставника и од полазника доприносе томе да уџбеници

буду више усклађени са очекивањима корисника и педагошким потребама самог курса, а у складу са потребама професије и реалистичним ситуацијама из струке.

На крају, неопходно је да наведемо *ограничења* нашег истраживања. Прво ограничење се огледа у природи узорка и језичке грађе. Узорак није репрезентативан јер нису коришћене строге статистичке процедуре за обезбеђивање репрезентативности. Такође број и избор уџбеника који су чинили језичку грађу су били условљени избором универзитета и његових факултета. Поред тога, сами уџбеници нису били у потпуности упоредиви, будући да су два уџбеника били уџбеници у правом смислу те речи, док су преостала два била у облику скрипте, па су предметни наставници бирали њихов садржај. Управо ово ограничење осликава проблем са којим се сусрећу наставници ЕЈС: није увек могуће наћи одговарајући уџбеник који би одговорио како потребама полазника, тако и захтевима наставног плана и програма и ограничењима које он намеће (фонд часова, дидактичка средства, број група и сл.). Још једно ограничење у вези са анализираним уџбеницима се тиче непостојања вештине писања и слушања у њима, што последично утиче на исход евалуације и добијених резултата код анализе њихове присутности. Убудуће би било корисно укључити у анализу уџбенике који поседују и ове вештине и упоредити перцепцију њихових полазника са полазницима чији уџбеници их не поседују. Друго ограничење се тиче наставника, односно величине овог узорка. У оквиру истраживања смо имали пет испитаница, што је изузетно мали број, али уједно и једина могућност испитивања наставничке перцепције, будући да је пет њих распоређено на број студената који су чинили наш узорак. Свакако би у будућности било корисно спровести и квантитативни и квалитативни део истраживања са знатно већим бројем наставника, по могућству укључивањем највећег броја универзитета и што већег броја факултета на нивоу целе земље, како би се и у овом домену добила заокруженија слика наставничке перцепције материјала и уџбеника за ЕЈС.

Поред поменутих ограничења, у току анализе језичке грађе и имплементације истраживања, била су присутна и ограничења која су се тичала непостојања појединих аспеката, а која су отежавала ток истраживања. Наиме, поједини аспекти нису били присутни у уџбенику (попут интерактивности или јасних инструкција), што не значи нужно да нису заступљени на часу, јер је инструкције могуће дати и усмено. Иако је тема истраживања била евалуација уџбеника, уколико би се уџбеници анализирали заједно са током часа, односно дешавањима у настави, добила би се јаснија слика о предностима и недостацима самих уџбеника.

У току анализирања уџбеника, наметнуо се још један проблем, који је уједно и ограничење истраживања: није издвојена продуктивна лексика у сваком уџбенику, па је поткритеријум који је захтевао бројање продуктивне лексике анализиран тако што се на основу теме и задатака одређивало шта је продуктивна лексика у датој тематској јединици, а исто ограничење се односи и на циљеве учења који такође нису издвојени, већ су се анализирали на основу садржаја.

Последње и потенцијално и најизазовније ограничење истраживања је то што за велики број поткритеријума из Листе није постојао објективни референтни оквир, те смо за сваки од њих израдили посебан оквир на основу литературе, уџбеника из области или уз консултацију са професорима и стручњацима из сва четири научна поља, који са чисто научног аспекта нису у потпуности објективни.

7. ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду све израженију неопходност Енглеског као језика струке и уопште оспособљавања полазника да комуницирају са стручњацима из своје области на енглеском језику, настава језика струке и материјали који се у њој користе морају одговорити на потребе полазника, било да се ради о формалном образовању или о курсевима језика у оквиру неформалног образовања. У оба случаја, одабир уџбеника и одговарајући критеријуми за њихову селекцију су кључни за успешност курса и реализацију циљева учења.

Иако су присутне различите скале процене за евалуацију уџбеника, још увек не постоји јединствен систем евалуације уџбеника за ЕЈС, а једини вид процене квалитета, садржаја и подобности уџбеника је углавном предиктивна евалуација (Ellis, 1997, стр. 36), која није довољно јасан показатељ тога да ли ће конкретан уџбеник бити довољно користан полазницима. Претходна истраживања из области наглашавају колико су евалуација и испитивање адекватности уџбеника за ЕЈС мултидимензионални и слојевити, а скалама процене израђеним за потребе нашег истраживања смо покушали да обухватимо све димензије и слојеве присутне у литератури.

Општи циљеви истраживања у оквиру дисертације су подразумевали формирање и евалуацију критеријума за утврђивање општих карактеристика уџбеника за ЕЈС, ради формирања најпре поузданих критеријума, а затим и скала процене. Главни критеријуми су подразумевали физички изглед уџбеника, тематске целине, језичке вештине (читање, писање, слушање и конверзацију), језички систем (граматику и лексiku), активности и задатке на нивоу целог уџбеника и мотивациони аспект и исходе учења. Креиране скале процене су претходно пилотиране и показале су задовољавајућу интерну конзистентност и у предистраживачкој и истраживачкој фази, те се стога могу применити за евалуацију уџбеника за ЕЈС, а уз минималне модификације и при евалуацији уџбеника за ОЕЈ.

Други општи циљ се односио на одређивање заступљености одређених карактеристика уџбеника за енглески као језик струке, са аспекта непристрасне евалуације (евалуације ауторке) и субјективне евалуације (евалуације непосредних корисника: полазника и наставника). Полазници и наставници су позитивно проценили карактеристике које су заступљене у уџбеницима, попут лексике и тематских целина, а негативно карактеристике које нису довољно или уопште нису присутне, попут граматике, вештине писања и слушања, активности и задатака. Што се тиче утврђивања карактеристика уџбеника, потврђена је заступљеност адекватних тематских целина у складу са професионалном оријентацијом полазника, стручне лексике у оквиру њих, текстова из области струке и вежбања из области језичког система (лексике у потпуности, а граматике делимично), као и вежбања везана за вештине (заступљена је вештина конверзације, а остале вештине или уопште нису заступљене или су присутне у минималној мери). С друге стране, поткритеријуми у оквиру активности и задатака и мотивационог аспекта процењени су као недовољно заступљени (интерактивност, равномерна заступљеност вештина и система, самоевалуација, савремени приступ настави, језичка варијабилност и мотивација за даље учење и употребу језика). Такође је утврђен и степен неслагања између непристрасне евалуације и евалуације полазника, на основу чега можемо закључити да би будућа истраживања могла детаљније истражити разлоге за ову неусклађеност. Једно од могућих решења су квалитативне студије које се фокусирају на очекивања полазника у односу на стварна искуства учења и исходе учења. Разумевање разлога за неусклађеност би могло помоћи у креирању уџбеника који боље задовољавају субјективне преференције и потребе полазника, као и реалне потребе у складу са циљевима учења и планом и програмом.

Трећи општи циљ дисертације је био да се испитају потребе непосредних корисника уџбеника. У свим етапама истраживања, анализа потреба је била примарна, приликом формирања Листе критеријума и поткритеријума, израде скала процене, формирања питања за полуструктурирани интервју. Добијени резултати су у складу са резултатима претходних истраживања, односно поткрепљују чињеницу да су из перспективе полазника теме и лексика најпотребније за ЕЈС, али доносе и нова сазнања која говоре о потреби присуства појединих категорија које раније нису биле препознате као кључне, попут вештине читања, као и неувиђање важности вештина које су наглашене као битне у ранијим истраживањима (писања и конверзације у одређеној мери).

Будући да евалуација уџбеника помаже наставницима да превазиђу импресионистичке процене и стекну корисне, тачне, систематичне и контекстуалне увиде у квалитет уџбеника (Cunningsworth, 1995; Ellis, 1997), детаљно испитивање критеријума за утврђивање квалитета и садржаја уџбеника, с једне стране, и испитивање перцепције непосредних корисника уџбеника, с друге, постаје важан истраживачки задатак и са научног и практичног аспекта. Научни допринос дисертације се стога првенствено огледа у формирању Листе критеријума и поткритеријума, уз проверу њене поузданости, где су на систематичан начин заступљени сви аспекти неопходни за уџбеник за ЕЈС, а уз синтезу претходних скала и елиминисање и убацивање (не)потребних категорија. Слично томе, формиране скале су показале добру интерну конзистентност, што говори о њиховој поузданости. Када је реч о односу непристрасне и субјективне евалуације, утврђен је изванредан степен неслагања између ове две врсте евалуације.

Такође је установљено да су ставови према контексту учења језика повезани са проценом уџбеника (што је позитивнији став према контексту учења језика, то је и процена присуства или важности одређених категорија у уџбенику повољнија), док се неочекивано показало да језички ниво не игра значајну улогу у перцепцији полазника из овог узорка.

Са практичног становишта, добијени подаци могу помоћи наставницима ЕЈС при одабиру наставних материјала и/или уџбеника, као и при осмишљавању наставних материјала, утолико пре што поред утврђивања важних елемената уџбеника за ЕЈС наставници могу добити и повратну информацију о томе како полазници опажају корисност конкретних садржаја и у чему виде недостатке. Пошто је утврђено да је анализа потреба предуслов за креирање курса за ЕЈС, у смислу осмишљавања наставног плана и програма, а самим тим и селекције уџбеника (Bogolecova, 2016, стр. 1), паралелно са евалуацијом уџбеника спроведена је и анализа потреба. Добијени подаци сугеришу да је кључно усагласити садржаје уџбеника са будућим професијама полазника, у смислу језичког система (примарно лексике), тема које се обрађују и заступљености вештина које сматрају важним (конверзације на првом месту, а затим и вештине читања), као и да је важно да садржаји одговарају њиховом језичком нивоу и да буду интерактивни, као и усклађени са савременим принципима наставе. Резултати такође могу бити корисни студентима Методике наставе страних језика, односно будућим наставницима, нарочито при обради тема које се тичу израде наставних планова и програма, али и креирања и одабира наставних материјала и осмишљавања наставних активности.

Један од главних изазова, али и проблема са којима смо се сусрели у току истраживања тиче се операционализације одређених критеријума, односно проналажења објективне мере за квантификацију појединих одлика уџбеника и одређивање скаларне вредности, што је донекле превазиђено израдом спољног референтног оквира, али оставља потенцијал за наредна истраживања да се детаљније

позабаве референтним оквирима за што објективније мерење заступљености појединих категорија у уџбенику. Такође, нису у потпуности анализиране вештине писања и слушања, услед чињенице да нису биле заступљене у већини анализираних уџбеника. Било би пожељно у наредним истраживањима из области укључити уџбенике који имају све четири језичке вештине, како би се добила комплетнија слика. Слично томе, иако поједини аспекти уџбеника нису били присутни у самом уџбенику (попут интерактивности, јасности инструкција и сл.), то није нужно знак да они нису присутни у настави. Стога остаје простор за наредна истраживања да обухвате и анализу тока часа како би се добила детаљнија сазнања. Такође би могло бити корисно испитати разлоге за одсуство ових карактеристика и како то утиче на исходе учења. Могуће је спровести упоредне студије уџбеника који укључују и оних који не укључују ове карактеристике, како би се добио бољи увид у исходе учења и перцепцију уџбеника у зависности од тога. Када је у питању анализа садржаја уџбеника, пошто је процењено да поједине битне карактеристике уџбеника, као што су самоевалуација и укључивање све четири језичке вештине у уџбенику, нису присутне у свим уџбеницима, будућа истраживања би се могла фокусирати на разлоге за искључивање ових аспеката из уџбеника за ЕЈС, будући да је у уџбеницима за ОЕЈ ситуација другачија (нпр. уџбеници из едиције *New English File*, поред многих других, у потпуности имају заступљене поменуте елементе). Будућа истраживања би могла да истраже како укључивање или искључивање одређених вештина, као што су слушање и писање, утиче на свеукупну ефикасност уџбеника за ЕЈС. С обзиром на негативније оцене за аутентичност и интерактивност у уџбеницима, будућа истраживања би могла ићи у смеру проналажења иновативних начина да се аутентични материјали и интерактивни задаци инкорпорирају у уџбенике за ЕЈС, евентуално употребом дигиталних ресурса или комбинованих приступа учењу који побољшавају интерактивност и релевантност материјала за учење.

На крају, само истраживање, његове импликације и ограничења илуструју сложеност евалуације уџбеника за ЕЈС и различите потребе и перцепције полазника и наставника. Следећи корак би могао подразумевати поређење добијених резултата са другим студијама, посебно у областима где су хипотезе само делимично потврђене. Ово би могло додатно да пружи свеобухватно разумевање карактеристика уџбеника за ЕЈС и могућности за њихову модификацију. Најзад, наредна истраживања би се могла фокусирати на међукултурну применљивост критеријума како би се обезбедила њихова универзалност у извесном смислу.

Да закључимо, имплементирање јасно конципиране и систематичне методологије евалуације уџбеника засноване на критеријумима, фокус на принципима и смерницама у оквиру савременог приступа настави, и посвећеност усклађивању садржаја са реалистичним потребама полазника и њиховим будућим професијама, кључни су елементи евалуације уџбеника и савремене наставе. Само интеграцијом наведених аспеката се може допринети ефикаснијој настави Енглеског као језика струке и повољнијим исходима учења. Ово истраживање наглашава суштинску улогу свеобухватне евалуације уџбеника у побољшању квалитета и релевантности наставе ЕЈС, пружајући корисне увиде за наставнике, стручњаке и ауторе уџбеника, као и академске институције, факултете и школе језика, у смислу неговања и подстицања ефикасне наставе енглеског као језика струке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Agullo, G., & Bueno-Alastuey, C. (2017). Analysis of oral skills development in the most used English language textbooks in the second year of baccalaureate in Spain. *Porta Linguarum*, 27, 107–121.
2. Ahmad, J. (2012). English for specific purposes: Its definition, characteristics, scope, and purpose. *European Journal of Scientific Research*, 71(3), 495–499.
3. Ahmad, M., Ismail, M. K. A., & Saba, N. (2019). Evaluating an English language textbook: A study on *English-2* in the light of communicative language teaching principles. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6, 1–38.
4. Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2016). EFL teachers' perceptions towards textbook evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 260–267.
5. Ahmed, J. (2012). Theoretical framework and growing demand of ESP in Saudi Arabia. *Archives des Sciences*, 65(5), 114–120.
6. Allwright, D. (1981). What do we want teaching materials for? *English Language Teaching Journal*, 36(1), 5–18.
7. Alsamadani, H. A. (2012). Needs analysis in ESP context: Saudi engineering students as a case study. *Advances in Language and Literary Studies*, 3(1), 129–144.
8. Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: An evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31(6), 623–644.
9. Amiri, A., & Rezvani, R. (2021). A tale of three official English textbooks: An evaluation of their horizontal and vertical alignments. *Language Related Research*, 12(3), 51–79.
10. Anh, D. T. (2019). EFL student's writing skills: Challenges and remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(6), 74–84.
11. Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London: Routledge.
12. Atai, M. R., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39(1), 30–43.
13. Atigh, R., & Khabbazi, S. (2021). The evaluation of ESP textbooks based on students' perspectives. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(5), 56–62.
14. Azarnoosh, M., & Ganji, M. (2014). ESP book evaluation: The case of management course book. *International Journal of Secondary Education*, 2(4), 61–65.
15. Baktash, N., & Talebinejad, M. R. (2015). Evaluation of the new Iranian high school series books based on Bloom's revised taxonomy: *Prospect One* in focus. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(3), 439–445.
16. Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In *Contributions to English Syntax and Phonology. Gothenburg Studies in Linguistics* (Vol. 14). Stockholm: Almqvist and Wiksell. (Reprinted in Swales, 1985, pp. 1–14).
17. Bašta, J. (2012). Engleski jezik struke u visokom školstvu. U: B. Dimitrijević (ur.), *Filologija i univerzitet* (str. 787–802). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
18. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
19. Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 1–20). Michigan: University of Michigan Press.

20. Belcher, D.D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
21. Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 4, 3–19.
22. Bogdanović, V. (2017). *Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
23. Bogolepova, S. (2016). Textbook evaluation as a means of discovering learners' and teachers' needs. *Journal of Language and Education*, 2(4), 14–23.
24. Brown, S., & Hood, M. (2018). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. London: Palgrave Macmillan.
25. Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. London: Pearson Education.
26. Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
27. Bugarski, R. (1988). Jezik struke kao lingvistička i pedagoška kategorija. In J. Kovačević (Ed.), *Nastava stranog jezika kao jezika struke u srednjem, višem i visokom obrazovanju* (str. 20–26). Čačak: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
28. Bulatović, V. (2022). *Analiza žanra asinhronih diskusionih foruma u nastavi engleskog jezika struke*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
29. Burns, A., & Siegel, J. (Eds.). (2020). *International perspectives on teaching the four skills in ELT: Listening, speaking, reading, writing*. London: Palgrave Macmillan.
30. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
31. Byrd, P. (2001). Textbook: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd edn.) (pp. 415–428). Boston: Heinle, Cengage Learning.
32. Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2(2), 131–137.
33. Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
34. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Oxfordshire: Routledge.
35. Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. London: Heinemann.
36. Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.
37. Dabić, T. (2015). *Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
38. Daoud, A. M., & Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302–307). New York: Newsbury House.
39. Demir, Y., & Ertas, A. (2014). A suggested eclectic checklist for ELT coursebook evaluation. *The Reading Matrix*, 14(2), 243–252.
40. Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243–257.
41. Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

42. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
43. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
44. Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and language aptitude on the development of pragmatic skills in EFL learners. *System*, 33(3), 391–407.
45. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). London: Pearson.
46. Dougill, J. (1987). Not so obvious. In L. E. Shelden (Ed.), *ELT textbook and materials: Problems in evaluation and development. ELT Documents 126*. (pp. 29–37). London: British Council
47. Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
48. Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.
49. Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36–42.
50. Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
51. Enesi, M., Vrapı, F., & Trifoni, A. (2021). Challenges of teaching and learning English language for ESP courses. *Journal of Educational and Social Research*, 11(1), 213–226.
52. Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
53. Firmin, M. W. (2008a). Unstructured interview. In *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 907–908). Thousand Oaks: SAGE Publications.
54. Firmin, M. W. (2008b). Structured interview. In *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. (pp. 837–838). Thousand Oaks: SAGE Publications.
55. Fitria, T. N. (2020). Teaching English for specific purposes (ESP) to the students in English language teaching (ELT). *JET ADI BUANA*, 5, 55–66.
56. Flowerdew, L., & Peacock, M. (Eds.). (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
57. Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), (pp. 695–727). Thousand Oaks: Sage.
58. Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
59. García Laborda, J. (2011). Revisiting materials for teaching languages for specific purposes. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 17(1), 102–112.
60. Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Lausanne: Peter Lang Publishing, Inc.
61. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
62. Gogolin, L. (2017). The role of textbooks in ESP: A review of recent research. *Journal of English for Specific Purposes*, 48, 42–55.
63. Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *Language Learning Journal*, 35(1), 81–93.
64. Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle.

65. Graves, K., & Gudwin, C. (2011). Evaluating and selecting EFL teaching materials. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 77–97). Cambridge: Cambridge University Press.
66. Grubor, J. (2025). L2 learning environment in a foreign language learning setting: What lies beneath it? *ATLANTIS*, 47(1), (in press).
67. Grubor, J. (2023). Kooperativno učenje u nastavi jezika i književnosti. *Folia Linguistica et Litteraria*, 45(7), 125–146.
68. Grubor, J. (2021). The context of learning English as a foreign language (AL2LC scale). *Folia Linguistica et Litteraria*, 36, 291–308.
69. Grubor, J. (2015). Ispitivanje L2 stavova. *Inovacije u nastavi* 28(1), 140–148.
70. Grubor, J. (2012). *Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće*, Doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
71. Grubor, J., & Subanovic, K. (2022). The expanding circle under a magnifying glass: World Englishes in the European context. In B. Mišić Ilić & V. Lopičić (Eds.), *Language, literature, alternatives* (pp. 381–396). Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
72. Grubor, J., & Tomić, S. (2009). Usklađenost forme maturalnog ispita iz stranog jezika u gimnazijama Srbije sa savremenim tokovima i tendencijama. *Pedagogija*, 64(4), 554–558.
73. Gu, H., Bo, H., & Ren, L. (2019). Developing ESP teaching materials based on the analysis of information engineering majors' needs. *Open Journal of Social Sciences*, 7(10), 121–131.
74. Harden, R. M. (2007). Learning outcomes as a tool to assess progression. *Medical Teacher*, 29(7), 678–682.
75. Hajeer, A. (2024). Teaching ESP in the digital age: Implications for crafting effective course descriptions for online learning. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 12(1), 255–267.
76. Harbi, A.A.M. (2017). Evaluation study for secondary stage EFL textbook: EFL Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 10(3), 26–39.
77. Harwood, N. (2017). What can we learn from mainstream education textbook research? *RELC Journal*, 48(2), 264–277.
78. Harmer, J. (2007a). *How to teach English*. New York: Macmillan.
79. Harmer, J. (2007b). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Education.
80. Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. London: Pearson Education.
81. Hashemi, M., & Borjian, M. (2017). A textbook evaluation of "Four Corners" by Jack C. Richards. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(1), 108–115.
82. Hijuelos-Cruz, I., Medina-Carballosa, E., & Pérez-Almaguer, R. (2020). English for specific purposes (ESP): A theoretical approach for syllabus design. *Luz*, 19(4), 116–127.
83. Holliday, A. (1994). *Professionalising English Language Teaching*. Harlow: Longman.
84. Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48(4), 315–328.
85. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
86. Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing* (2nd ed.). London: Routledge.

87. Hyland, K. (2006a). English for professional purposes: Evaluating the impact of genre-based approaches. In A. Burns & C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a global context: A reader* (pp. 217–234). London: Routledge.
88. Hyland, K. (2006b). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
89. Igrutinović, S. (2012). Selekcija materijala za engleski jezik mašinske struke u okviru ESP porodice. *IMK–14–Istraživanje i razvoj*, 18(4), 129–132.
90. Ishaq, F., & Tabbasum, F. (2022). Analysis of alignment between secondary level English textbooks and national curriculum: A comparative study of public and private schools in Sindh, Pakistan. *Journal of Language and Literacy Education*, 18(1), 29–47
91. Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student centered cooperative learning*. Singapore: Springer Singapore.
92. Jacobs, H. H. (2004). *Getting results with curriculum mapping*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
93. Jerković, J. (2016). *Analiza potreba kao ključni aspekt u procesu izrade kursa engleskog jezika za oblast tehnološke i inženjerske struke*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
94. Karim, S., & Haq, N. (2014). Culture of language learning: A comparative study of English language textbooks used in Pakistan. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 157–168.
95. Karimnia, A., & Jafari, F.M. (2017). Critical ESP textbook evaluation: The case of visual arts textbook. *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 219–236.
96. Kachru, B. B. (1992). *The other tongue: English across cultures* (2nd ed.). Chicago: University of Illinois Press
97. Klikovac, Duška. (2008). *Jezik i moć – Ogledi iz sociolingvistike*. Biblioteka XX vek: Krug. Beograd: Čigoja štampa.
98. Kočović Pajević, M., & Josijević, J. (2022). Students' perspective of ESP in IT classroom: Challenges and opinions. In I. Milićević (Ed.), *Proceedings of the 9th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education – TIE 2022* (pp. 420–425). Čačak: University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences
99. Koltai, A. (2018). *Understanding learner needs: A qualitative study of ESP learner needs in EU English courses in Hungarian tertiary education*. Doctoral dissertation. Budapest: Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University.
100. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
101. Lakić, I. (1999). *Analiza žanra. Diskurs jezika struke*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Institut za strane jezike.
102. Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. London: Routledge.
103. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
104. Lawrence, W. P. W. (2011). *Textbook evaluation: A framework for evaluating the fitness of the Hong Kong new secondary school (NSS) curriculum*. M.A. thesis. Hong Kong: City University of Hong Kong, China.
105. Lazebna, N., & Prykhodko, A. (2021). Digital discourse of English language acquisition. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 971–982.
106. Leavy, P. (Ed.). (2020). *The Oxford handbook of qualitative research* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

107. Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.) (pp. 179–211). Cambridge: Cambridge University Press.
108. Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In: B. Tomlinson (Ed.) *Materials development in language teaching* (pp. 190–216). Cambridge: Cambridge University Press.
109. Litz, D.R.A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 1–53.
110. Liu, J., & Berger, C. M. (2015). *TESOL: A guide*. London: Bloomsbury Academic.
111. Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
112. Luka, I. (2009). English for special purposes: Components, criteria, levels and development model. In *Conference proceedings of International Conference "Towards a Better Language Education"* (pp. 1–15). Vilnius: Turība University
113. Marjančić, S., & Martinović, A. (2017) Analiza i evaluacija srednjoškolskih udžbenika engleskoga kao stranog jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 46(1–2), 64–84.
114. Marković, V., & Marošćan, Z. (2011). The analysis of language competence and students' needs in teaching English for medical purposes to students of medicine, dentistry, and health care. *Medical Review*, 64(1–2), 21–24.
115. Matic, J. (2020). Big C and small C culture in EFL materials used with second year university students majoring in English at the department of English, University of Belgrade. *Komunikacija i kultura online*, 6, 134–146.
116. Matsuoka, W., & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT coursebook provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56–70.
117. McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (2nd ed.). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
118. McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London: Bloomsbury Publishing.
119. McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
120. Mićić, S. (2011). Introductory speech: English as a lingua franca in medical science and profession. In A. Ignjačević, D. Đorović, N. Janković, & M. Belanov (Eds.), *Zbornik radova Jezik struke: Izazovi i perspektive* (pp. 931–932). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.
121. Miekley, J. (2005). ESL textbook evaluation checklist. *The Reading Matrix*, 5(2), 9–17.
122. Minodora Otilia, S. (2015). English for specific purposes: Past and present. *Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu. Economy Series*, 1(1), 54–55.
123. Mishan, F. (2022). The global ELT coursebook: A case of Cinderella's slipper? *Language Teaching*, 55(4), 490–505.
124. Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148–1155.
125. Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21–27.
126. Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

127. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
128. Nunan, D. (2015). *Practical English language teaching* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Education.
129. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
130. Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
131. Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
132. O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal* 36(2), 104–111.
133. Oxford, R. L. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 6(1), 5–12.
134. Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis for language teachers*. London: Routledge.
135. Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *Handbook of English for specific purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.
136. Paltridge, B., & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge.
137. Prodanović, M. (2018). Status jezika za posebne i akademske namene u visokom obrazovanju u Srbiji. In *Proceedings of the International Scientific Conference - Sinteza 2018* (pp. 319–323). Belgrade: Singidunum University
138. Räisänen, C. A., & Fortanet-Gómez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In C. A. Räisänen & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content* (pp. 11–51). AILA Applied Linguistics, 4. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
139. Rajović, J. (2021). *Engleski jezik struke u srednjim školama tehničkog usmerenja na Kosovu i Metohiji: analiza potreba učenika*. Doktorska disertacija. Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Filozofski fakultet.
140. Razmjoo, S. A., & Raissi, R. (2010). Evaluation of SAMT ESP textbooks for the students of medical sciences. *Asian ESP Journal*, 6(2), 107–149.
141. Rea-Dickens, P., & Germaine, K. (1994). *Managing evaluation and innovation in language teaching*. London: Routledge.
142. Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
143. Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
144. Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
145. Rivers, W., M. (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
146. Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New Jersey: Prentice Hall.
147. Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). London: Pearson Education.
148. Sanı, H. (2022). Gender representation in English on Sky 1: A seventh grade English textbook. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(8), 3157–3166.
149. Sari, L.I., & Sari, R.H. (2020). ESP coursebook evaluation from the perspectives of teachers, cadets, and graduates: The case of Maritime English. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (vol. 434) (pp. 56–60). Amsterdam: Atlantis Press.

150. Sari, Y. I., & Sari, A. (2019). An analysis of the content of ESP textbooks used in vocational high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 21–29.
151. Scrivener, J. (2011). *Learning teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan Education.
152. Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(2), 237–246.
153. Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In: M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (pp. 432–453). Boston: Heinle & Heinle.
154. Stojković, M. (2012). Evaluacija udžbenika u nastavi engleskog jezika za posebne svrhe na univerzitetskom nivou, U B. Dimitrijević (ur.), *Nauka i Savremeni univerzitet. Filologija i univerzitet* (str. 811–826). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
155. Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (pp. 1–13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
156. Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.) (pp. 279–317). Berlin: Springer.
157. Swales, J. (1990a). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11–23.
158. Swales, J. (1990b). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
159. Šafran, J. (2005). Engleski jezik za posebne namene. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 738–748.
160. Takrousta, M., Behrouzi, P., & Kolahi, S. (2020). Evaluating an ESP textbook: A case study of English for banking purposes at EDBI. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1–16.
161. Taqi, H. A., & Al-Nouh, N. A. (2014). Effect of group work on EFL students' attitudes and learning in higher education. *Journal of Education and Learning*, 3(2), 52–65.
162. Tekir, S., & Arikan, A. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: *Let's Speak English 7* example. *International Journal of Human Sciences*, 4(2), 1–18.
163. Tucker, C.A. (1978). Evaluating beginning textbooks. In H.S. Madsen, & J.D. Bowen *Adaptation in language teaching. Appendix 3*. (pp. 219–237). Rowley: Newbury House.
164. Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Pearson Education.
165. Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Pearson Education.
166. Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
167. Todd, W. R. (2003). EAP or TEAP? *English for Academic Purposes*, 2(2), 147–156.
168. Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508–517.
169. Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
170. Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 1–37.
171. Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 80–108). New York: Cambridge University Press.
172. Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In: B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 15–36). London: Continuum.
173. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

174. Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251–266.
175. Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English coursebook: Theory and practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758–764.
176. Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
177. Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 145–167). Cambridge: Cambridge University Press.
178. Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
179. Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
180. Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: An overview. *ELT Journal*, 67(1), 3–23.
181. Van Der Yeught, M. (2016). Developing English for specific purposes (ESP) in Europe: Mainstream approaches and complementary advances. Paper presented at the 13th ESSE Conference, Université de Galway, Galway, Ireland.
182. Wartu, W. (2020). ESP students' needs analysis based on the learning-centred approach. *Wanastra: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 12(2), 164–170.
183. Wattles, I. (2019). Interview as a research method: Theoretical aspects. *Civitas*, 9, 201–214.
184. White, J. (2011). Evaluating English language textbooks: A practical approach. *Language Teaching Research*, 15(1), 125–142.
185. Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
186. Williams, C. (2014). The future of ESP studies: Building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls. *Asp la revue du GERAS*, 66, 137–150.
187. Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251–255.
188. Willis, J., & Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
189. Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific purposes*. London: Routledge.
190. Yaghoubi Nezhad, H., Atarodi, I., & Khalili, M. (2013). A checklist-based evaluative and comparative study of ESP books: The case of Mechanical Engineering. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 2(2), 50–69.
191. Yan-huan, W. (2022). Gender representation in English textbooks: A qualitative synthesis of current research in China. *International Journal of Secondary Education*, 10(2), 84–90.
192. Yulia, H., & Agustiani, M. (2019). An ESP needs analysis for management students: Indonesian context. *Indonesian Educational Administration and Leadership Journal (IDEAL)*, 1(1), 35–44.

Језичка грађа

1. Kerničan, L. (2011). *English language in pharmacy practice: Zbirka tekstova i vežbanja* (3rd ed.). Beograd: Grafopan.
2. MacKenzie, I. (2006). *Professional English in use: Finance*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Remacha Esteras, S., & Marco Fabre, E. (2007). *Professional English in use: ICT*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Vukićević Đorđević, L.J., & Glodović, A. (2020). *Test your English Grammar level B1*. Kragujevac: Prirodno-matematički fakultet, Kragujevac

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1: БАТЕРИЈА ТЕСТОВА ЗА ПОЛАЗНИКЕ

ПРИЛОГ 1а: СОЦИОДЕМОГРАФСКИ УПИТНИК

Сагласан/на сам да се резултати прикупљени у овом истраживању користе у сврху научноистраживачког рада, без откривања идентитета учесника на било који начин. (штиклирајте)

☐

Пол: М / Ж (заокружите)

Узраст (наведите године): _____

Факултет и студијски програм: _____

ПРИЛОГ 16: СКАЛА ПРОЦЕНЕ ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ УЏБЕНИКА ЗА ЕЈС ЗА ПОЛАЗНИКЕ

Пред Вама је истраживање које се бави анализом Вашег уџбеника, односно материјала за енглески као језик струке. Молимо Вас да на скали, чије су вредности 1–7 дате испод, процените за сваку од наведених тврдњи колико је нешто **присутно** у Вашем уџбенику или **истинито**. Молимо Вас да не користите само екстремне вредности (1 и 7), већ целокупан распон вредности (1, 2, 3, 4, ..., 7).

Напомена: Учешће у овом истраживању је анонимно и на добровољној бази, а резултати истраживања ће бити коришћени искључиво у сврху научноистраживачког рада. Молимо вас да **одговорите на сва питања** и **заокружите само један одговор**.

1 у потпуности није присутно–истинито 2 није присутно–истинито 3 делимично је присутно–истинито 4 нити је присутно–истинито нити није 5 присутно–истинито је 6 веома је присутно–истинито 7 у потпуности је присутно–истинито

Физички изглед уџбеника

1. Однос текстуалних и визуелних елемената на страници је складан (слике прате текст и допуњују га).

1 2 3 4 5 6 7

2. Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама.

1 2 3 4 5 6 7

3. Боја слова и подлоге, величина и тип слова, дужина редова и размак између њих омогућавају бољу читкост текста.

1 2 3 4 5 6 7

4. Уџбеник садржи довољно илустрација, дијаграма и слика, што омогућава боље разумевање текста.

1 2 3 4 5 6 7

5. Садржај је јасно приказан у табеларном приказу наставних тема и конкретних језичких садржаја за свако поглавље.

1 2 3 4 5 6 7

Тематске целине

6. Теме су разноврсне.

1 2 3 4 5 6 7

7. Теме су интересантне.

1 2 3 4 5 6 7

8. Теме су адекватне и корисне за моје будуће занимање и струку.

1 2 3 4 5 6 7

9. Теме из области струке су присутне у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

10. Теме су савремене

1 2 3 4 5 6 7

11. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе родне дискриминације или стереотипе (нпр. у менаџменту, најодговорније послове обављају припадници једног пола, односно у науци, главни истраживачи припадају једном полу).

1 2 3 4 5 6 7

12. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. припадници једне етничке заједнице се приказују као водећи и/или најпрогресивнији у свом пољу/науци).

1 2 3 4 5 6 7

13. Теме су у складу са мојим потребама.

1 2 3 4 5 6 7

Вештина читања

14. Присутан је довољан број текстова који су корисни за моју будућу струку.
1 2 3 4 5 6 7
15. Текстови одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претешки).
1 2 3 4 5 6 7
16. Задаци који прате текстове унапређују моју вештину читања.
1 2 3 4 5 6 7
17. Текстови су аутентични, односно дати у свом изворном облику, нису поједностављени нити прилагођени (нпр. лабораторијски извештај или биланс стања).
1 2 3 4 5 6 7
18. Задаци за проверу разумевања прочитаног текста имају јасне инструкције.
1 2 3 4 5 6 7
19. Типови задатака који прате текстове су разноврсни (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...).
20. Текстови су интересантни.
1 2 3 4 5 6 7
21. Уџбеник садржи довољан број текстова којима се вежба вештина читања (текстови не служе само за увођење граматике и/или лексике).
1 2 3 4 5 6 7

Вештина слушања

22. Присутно је довољно задатака слушања који су корисни за моју будућу струку.
1 2 3 4 5 6 7
23. Задаци слушања одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претешки).
1 2 3 4 5 6 7
24. Типови задатака за проверу разумевања одслушаног текста су разноврсни (нпр. слушање дијалога, слушање телефонског разговора).
1 2 3 4 5 6 7
25. Задаци слушања су такви да унапређују моју вештину слушања.
1 2 3 4 5 6 7
26. Задаци слушања имају јасне инструкције.
1 2 3 4 5 6 7
27. Задаци слушања су аутентични аудио записи изворних говорника енглеског језика.
1 2 3 4 5 6 7
28. Задаци слушања су интересантни.
1 2 3 4 5 6 7

Конверзација

29. Конверзацијске активности из области језика струке су присутне у довољној мери.
1 2 3 4 5 6 7
30. Уџбеник садржи довољно активности за разговор у пару и/или групи.
1 2 3 4 5 6 7
31. Конверзацијске активности одговарају мом знању енглеског језика (нису ни прелаке ни претешке).
1 2 3 4 5 6 7
32. Конверзацијске активности су повезане са обрађиваним садржајима.
1 2 3 4 5 6 7
33. Конверзацијске активности су интересантне.
1 2 3 4 5 6 7
34. Типови конверзацијских активности су разноврсни (нпр. играње улога, дебате...).
35. У уџбенику је присутан довољан број активности којима се вежба конверзација.
1 2 3 4 5 6 7
36. Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени.
1 2 3 4 5 6 7

Вештина писања

37. Задаци писања су разноврсни (нпр. писање есеја, мејла...).
- 1 2 3 4 5 6 7
38. Задаци писања су корисни за моју будућу струку.
- 1 2 3 4 5 6 7
39. Задаци писања су у складу са мојим знањем језика (нису ни прелаки ни претешки).
- 1 2 3 4 5 6 7
40. Задаци писања су јасно и прецизно постављени.
- 1 2 3 4 5 6 7
41. Задаци писања су повезани са обрађиваним садржајима.
- 1 2 3 4 5 6 7
42. Задаци писања су интересантни.
- 1 2 3 4 5 6 7
43. Задаци писања којима се вежба *вештина* писања су присутни у довољној мери.
- 1 2 3 4 5 6 7

Лексика

44. Задаци којима се обрађују лексичке јединице из области језика струке су присутни у довољној мери.
- 1 2 3 4 5 6 7
45. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су у складу са мојим знањем енглеског (нису ни превише лаки ни превише тешки).
- 1 2 3 4 5 6 7
46. Типови задатака којима се вежба лексика су разноврсни (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза).
- 1 2 3 4 5 6 7
47. Кључне речи се понављају кроз уџбеник (у текстовима, задацима...).
- 1 2 3 4 5 6 7
48. Најважнија лексика је излистана на крају сваког поглавља или уџбеника.
- 1 2 3 4 5 6 7
49. Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).
- 1 2 3 4 5 6 7
50. Нове речи и изрази су повезани са обрађиваним садржајима.
- 1 2 3 4 5 6 7
51. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су интересантни.
- 1 2 3 4 5 6 7
52. Кључне (најважније) речи и изрази из области струке су јасно издвојени (нпр. у табели, пре или после текста и сл.).
- 1 2 3 4 5 6 7
53. Задаци који се тичу лексике имају јасне инструкције.
- 1 2 3 4 5 6 7
54. Лексика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју струку.
- 1 2 3 4 5 6 7

Граматика

55. Граматички задаци су присутни у довољној мери.
- 1 2 3 4 5 6 7
56. Граматика је представљена кроз кратка објашњења и јасне примере.
- 1 2 3 4 5 6 7
57. Граматика је у складу са мојим знањем енглеског (није ни превише лака ни превише тешка).
- 1 2 3 4 5 6 7
58. Граматика се уводи на смислен и логичан начин, у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).
- 1 2 3 4 5 6 7
59. Граматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима.
- 1 2 3 4 5 6 7
60. Граматички задаци су интересантни.
- 1 2 3 4 5 6 7

61. Типови граматичких задатака су разноврсни (нпр. попуни празнину, трансформације...).

1 2 3 4 5 6 7

62. Граматика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју будућу комуникацију (писану и/или усмену) у професионалном животу.

1 2 3 4 5 6 7

63. На крају сваког поглавља или на крају уџбеника, дат је кратак преглед обрађиваних граматичких јединица.

1 2 3 4 5 6 7

64. Граматички задаци имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

Активности и задаци (општи утисак)

65. Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама).

1 2 3 4 5 6 7

66. Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке.

1 2 3 4 5 6 7

67. Типови задатака су разноврсни (нпр. допуни празнине, тачно-нетачно, глагол у загради).

1 2 3 4 5 6 7

68. Све четири језичке вештине (писање, читање, слушање, конверзација) су релативно подједнако заступљене у уџбенику.

1 2 3 4 5 6 7

69. Уџбеник има довољно вежби из вештина на којима ја морам да радим.

1 2 3 4 5 6 7

70. Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (писања, читања, слушања, конверзације).

1 2 3 4 5 6 7

71. Задаци укључују различите варијетете енглеског језика (нпр. амерички, британски ...).

1 2 3 4 5 6 7

Мотивациони аспект и исходи учења

72. Садржаји уџбеника ме мотивишу да користим енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

73. Уџбеник ме мотивише да наставим да учим енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

74. Уџбеник је користан за језик моје струке.

1 2 3 4 5 6 7

75. Уџбеник ми омогућава самостално учење.

1 2 3 4 5 6 7

76. Препоручио/ла бих овај уџбеник својим колегама и поново бих одабрао/ла овај уџбеник.

1 2 3 4 5 6 7

77. Уџбеник ми омогућава да остварим циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције.

1 2 3 4 5 6 7

78. Уџбеник ми омогућава да побољшам своје знање језика, односно граматике и лексике.

1 2 3 4 5 6 7

79. Уџбеник ми омогућава да побољшам своје језичке вештине (конверзацију, вештину читања, писања, слушања).

1 2 3 4 5 6 7

80. Уџбеник садржи самоевалуацију стеченог знања (нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања).

1 2 3 4 5 6 7

81. Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су ми потребне за будући професионални живот.

1 2 3 4 5 6 7

Уколико желите нешто да додате, молимо Вас да то учините на овом месту.

ПРИЛОГ 1в: СКАЛА ЗА АНАЛИЗУ ПОТРЕБА ПОЛАЗНИКА ЗА ЕЈС

Пред Вама је истраживање које се бави анализом Вашег уџбеника, односно материјала за енглески као језик струке. Молимо Вас да на скали, чије су вредности 1–7 дате испод, процените за сваку од наведених тврдњи колико је то за Вас **важно**. Молимо Вас да не користите само екстремне вредности (1 и 7), већ целокупан распон вредности (1, 2, 3, 4, ..., 7).

Напомена: Учешће у овом истраживању је анонимно и на добровољној бази, а резултати истраживања ће бити коришћени искључиво у сврху научноистраживачког рада. Молимо вас да **одговорите на сва питања** и **заокружите само један одговор**.

1 у потпуности није важно 2 није важно 3 делимично је важно 4 нити је важно нити није 5 важно је 6 веома је важно 7 у потпуности је важно

Физички изглед уџбеника

1. Однос текстуалних и визуелних елемената на страници је складан (сlike прате текст и допуњују га).

1 2 3 4 5 6 7

2. Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама.

1 2 3 4 5 6 7

3. Боја слова и подлоге, величина и тип слова, дужина редова и размак између њих омогућавају бољу читкост текста.

1 2 3 4 5 6 7

4. Уџбеник садржи довољно илустрација, дијаграма и слика, што омогућава боље разумевање текста.

1 2 3 4 5 6 7

5. Садржај је јасно приказан у табеларном приказу наставних тема и конкретних језичких садржаја за свако поглавље.

1 2 3 4 5 6 7

Тематске целине

6. Теме су разноврсне.

1 2 3 4 5 6 7

7. Теме су интересантне.

1 2 3 4 5 6 7

8. Теме су адекватне и корисне за моје будуће занимање и струку.

1 2 3 4 5 6 7

9. Теме из области струке су присутне у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

10. Теме су савремене

1 2 3 4 5 6 7

11. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе родне дискриминације или стереотипе (нпр. у менаџменту, најодговорније послове обављају припадници једног пола, односно у науци, главни истраживачи припадају једном полу).

1 2 3 4 5 6 7

12. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. припадници једне етничке заједнице се приказују као водећи и/или најпрогресивнији у свом пољу/науци).

1 2 3 4 5 6 7

13. Теме су у складу са мојим потребама.

1 2 3 4 5 6 7

Вештина читања

14. Присутан је довољан број текстова који су корисни за моју будућу струку.

1 2 3 4 5 6 7

15. Текстови одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претешки).

1 2 3 4 5 6 7

16. Задаци који прате текстове унапређују моју вештину читања.

1 2 3 4 5 6 7

17. Текстови су аутентични, односно дати у свом изворном облику, нису поједностављени нити прилагођени (нпр. лабораторијски извештај или биланс стања).

1 2 3 4 5 6 7

18. Задаци за проверу разумевања прочитаног текста имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

19. Типови задатака који прате текстове су разноврсни (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...).

1 2 3 4 5 6 7

20. Текстови су интересантни.

1 2 3 4 5 6 7

21. Уџбеник садржи довољан број текстова којима се вежба вештина читања (текстови не служе само за увођење граматике и/или лексике).

1 2 3 4 5 6 7

Вештина слушања

22. Присутно је довољно задатака слушања који су корисни за моју будућу струку.

1 2 3 4 5 6 7

23. Задаци слушања одговарају мом знању енглеског (нису ни прелаки ни претешки).

1 2 3 4 5 6 7

24. Типови задатака за проверу разумевања одслушаног текста су разноврсни (нпр. слушање дијалога, слушање телефонског разговора).

1 2 3 4 5 6 7

25. Задаци слушања су такви да унапређују моју вештину слушања.

1 2 3 4 5 6 7

26. Задаци слушања имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

27. Задаци слушања су аутентични аудио записи изворних говорника енглеског језика.

1 2 3 4 5 6 7

28. Задаци слушања су интересантни.

1 2 3 4 5 6 7

Конверзација

29. Конверзацијске активности из области језика струке су присутне у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

30. Уџбеник садржи довољно активности за разговор у пару и/или групи.

1 2 3 4 5 6 7

31. Конверзацијске активности одговарају мом знању енглеског језика (нису ни прелаке ни претешке).

1 2 3 4 5 6 7

32. Конверзацијске активности су повезане са обрађиваним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

33. Конверзацијске активности су интересантне.

1 2 3 4 5 6 7

34. Типови конверзацијских активности су разноврсни (нпр. играње улога, дебате...).

1 2 3 4 5 6 7

35. У уџбенику је присутан довољан број активности којима се вежба конверзација.

1 2 3 4 5 6 7

36. Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени.

1 2 3 4 5 6 7

Вештина писања

37. Задаци писања су разноврсни (нпр. писање есеја, мејла...).

1 2 3 4 5 6 7

38. Задаци писања су корисни за моју будућу струку.

1 2 3 4 5 6 7

39. Задаци писања су у складу са мојим знањем језика (нису ни прелаки ни претешки).

1 2 3 4 5 6 7

40. Задаци писања су јасно и прецизно постављени.

1 2 3 4 5 6 7

41. Задаци писања су повезани са обрађиваним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

42. Задаци писања су интересантни.

1 2 3 4 5 6 7

43. Задаци писања којима се вежба *вештина* писања су присутни у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

Лексика

44. Задаци којима се обрађују лексичке јединице из области језика струке су присутни у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

45. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су у складу са мојим знањем енглеског (нису ни превише лаки ни превише тешки).

1 2 3 4 5 6 7

46. Типови задатака којима се вежба лексика су разноврсни (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза).

1 2 3 4 5 6 7

47. Кључне речи се понављају кроз уџбеник (у текстовима, задацима...).

1 2 3 4 5 6 7

48. Најважнија лексика је излистана на крају сваког поглавља или уџбеника.

1 2 3 4 5 6 7

49. Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).

1 2 3 4 5 6 7

50. Нове речи и изрази су повезани са обрађиваним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

51. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су интересантни.

1 2 3 4 5 6 7

52. Кључне (најважније) речи и изрази из области струке су јасно издвојени (нпр. у табели, пре или после текста и сл.).

1 2 3 4 5 6 7

53. Задаци који се тичу лексике имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

54. Лексика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју струку.

1 2 3 4 5 6 7

Граматика

55. Граматички задаци су присутни у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

56. Граматика је представљена кроз кратка објашњења и јасне примере.

1 2 3 4 5 6 7

57. Граматика је у складу са мојим знањем енглеског (није ни превише лака ни превише тешка).

1 2 3 4 5 6 7

58. Граматика се уводи на смислен и логичан начин, у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).

1 2 3 4 5 6 7

59. Граматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

60. Граматички задаци су интересантни.

1 2 3 4 5 6 7

61. Типови граматичких задатака су разноврсни (нпр. попуни празнину, трансформације...).

1 2 3 4 5 6 7

62. Граматика која се обрађује у уџбенику је корисна за моју будућу комуникацију (писану и/или усмену) у професионалном животу.

1 2 3 4 5 6 7

63. На крају сваког поглавља или на крају уџбеника, дат је кратак преглед обрађиваних граматичких јединица.

1 2 3 4 5 6 7

64. Граматички задаци имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

Активности и задаци (општи утисак):

65. Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама).

1 2 3 4 5 6 7

66. Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке.

1 2 3 4 5 6 7

67. Типови задатака су разноврсни (нпр. допуни празнине, тачно-нетачно, глагол у загради).

1 2 3 4 5 6 7

68. Све четири језичке вештине (писање, читање, слушање, конверзација) су релативно подједнако заступљене у уџбенику.

1 2 3 4 5 6 7

69. Уџбеник има довољно вежби из вештина на којима ја морам да радим.

1 2 3 4 5 6 7

70. Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (писања, читања, слушања, конверзације).

1 2 3 4 5 6 7

71. Задаци укључују различите варијетете енглеског језика (нпр. амерички, британски ...).

1 2 3 4 5 6 7

Мотивациони аспект и исходи учења:

72. Садржаји уџбеника ме мотивишу да користим енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

73. Уџбеник ме мотивише да наставим да учим енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

74. Уџбеник је користан за језик моје струке.

1 2 3 4 5 6 7

75. Уџбеник ми омогућава самостално учење.

1 2 3 4 5 6 7

76. Препоручио/ла бих овај уџбеник својим колегама и поново бих одабрао/ла овај уџбеник.

1 2 3 4 5 6 7

77. Уџбеник ми омогућава да остварим циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције.

1 2 3 4 5 6 7

78. Уџбеник ми омогућава да побољшам своје знање језика, односно граматике и лексике.

1 2 3 4 5 6 7

79. Уџбеник ми омогућава да побољшам своје језичке вештине (конверзацију, вештину читања, писања, слушања).

1 2 3 4 5 6 7

80. Уџбеник садржи самоевалуацију стеченог знања (нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања).

1 2 3 4 5 6 7

81. Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су ми потребне за будући професионални живот.

1 2 3 4 5 6 7

Уколико желите нешто да додате, молимо Вас да то учините на овом месту.

ПРИЛОГ 1г: СКАЛА СТАВОВА ПРЕМА КОНТЕКСТУ УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (С-КУЛ₂ СКАЛА) (Grubor, 2012, стр. 170) – оригинална верзија

Молимо Вас да процените вредност сваке од наведених ставки. Сваку ставку прати скала која садржи ознаку са леве и ознаку са десне стране, и бројеве од 1 до 7 између њих. За сваку ставку заокружите један број (1–7) који најбоље описује ваше мишљење.

Пример:

0 Часови енглеског језика су: ДОСАДНИ 1 2 3 4 5 6 7 ЗАНИМЉИВИ

Ако сматрате да су часови енглеског језика јако занимљиви, заокружићете бр. 7 јер он одређује придев који стоји уз њега (ЗАНИМЉИВИ).

Ако сматрате да нису ни досадни ни занимљиви, заокружићете бр. 4, јер он представља средишњу вредности између досадни – занимљиви и сл.

1. Часови енглеског језика су:
СТАТИЧНИ 1 2 3 4 5 6 7 **ДИНАМИЧНИ**
2. Уџбеник који користимо на часовима енглеског је:
ДОСАДАН 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВ**
3. Атмосфера на часовима енглеског је:
НЕГАТИВНА 1 2 3 4 5 6 7 **ПОЗИТИВНА**
4. Професор/ка енглеског језика је:
НЕЗАНИМЉИВ/А 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВ/А**
5. На часовима енглеског се осећам:
СТЕГНУТО 1 2 3 4 5 6 7 **ОПУШТЕНО**
6. Начин на који професор/ка енглеског језика држи часове је:
НЕКРЕАТИВАН 1 2 3 4 5 6 7 **КРЕАТИВАН**
7. Часови енглеског језика су:
ДОСАДНИ 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВИ**
8. Професор/ка енглеског језика је:
ПАСИВНА 1 2 3 4 5 6 7 **АКТИВНА**
9. Интеракција на часу енглеског је:
ЛОША 1 2 3 4 5 6 7 **ДОБРА**
10. Часови енглеског језика су:
ИСПРАЗНИ 1 2 3 4 5 6 7 **ПОУЧНИ**

ПРИЛОГ 1д: ТЕСТ ЗА ПРОЦЕНУ ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

<https://www.vhs-aschaffenburg.de/fileadmin/vhs-aschaffenburg/PDF/OxfordTest.pdf>

ПРИЛОГ 2: БАТЕРИЈА ТЕСТОВА ЗА НАСТАВНИКЕ

ПРИЛОГ 2а: СКАЛА ПРОЦЕНЕ ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ УЏБЕНИКА ЗА ЕЈС ЗА НАСТАВНИКЕ

Сагласан/на сам да се резултати прикупљени у овом истраживању користе у сврху научноистраживачког рада, без откривања идентитета учесника на било који начин. (штиклирајте)

☐

Факултет и студијски програм: _____

Пред Вама је истраживање које се бави анализом Вашег уџбеника, односно материјала за енглески као језик струке. Молимо Вас да на скали, чије су вредности 1–7 дате испод, процените за сваку од наведених тврдњи колико је нешто **присутно** у Вашем уџбенику или **истинито**. Молимо Вас да не користите само екстремне вредности (1 и 7), већ целокупан распон вредности (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Напомена: Учешће у овом истраживању је на добровољној бази, а резултати истраживања ће бити коришћени искључиво у сврху научноистраживачког рада. Молимо вас да **одговорите на сва питања и заокружите само један одговор**.

1 у потпуности није присутно–истинито 2 није присутно–истинито 3 делимично је присутно–истинито 4 нити је присутно–истинито нити није 5 присутно–истинито је 6 веома је присутно–истинито 7 у потпуности је присутно–истинито

Физички изглед уџбеника

1. Однос текстуалних и визуелних елемената на страници је складан (слике прате текст и допуњују га).
1 2 3 4 5 6 7
2. Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама.
1 2 3 4 5 6 7
3. Боја слова и подлоге, величина и тип слова, дужина редова и размак између њих омогућавају бољу читкост текста.
1 2 3 4 5 6 7
4. Уџбеник садржи довољно илустрација, дијаграма и слика, што омогућава боље разумевање текста.
1 2 3 4 5 6 7
5. Садржај је јасно приказан у табеларном приказу наставних тема и конкретних језичких садржаја за свако поглавље.
1 2 3 4 5 6 7

Тематске целине

6. Теме су разноврсне.
1 2 3 4 5 6 7
7. Теме су интересантне студентима.
1 2 3 4 5 6 7
8. Теме су адекватне и корисне за будуће занимање и струку студената.
1 2 3 4 5 6 7
9. Теме из области струке студената су присутне у довољној мери.
1 2 3 4 5 6 7
10. Теме су савремене.
1 2 3 4 5 6 7
11. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе родне дискриминације или стереотипе (нпр. у менаџменту, најодговорније послове обављају припадници једног пола, односно у науци, главни истраживачи припадају једном полу).
1 2 3 4 5 6 7
12. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. припадници једне етничке заједнице се приказују као водећи и/или најпрогресивнији у свом пољу/науци).
1 2 3 4 5 6 7

13. Теме су у складу са потребама студената.

1 2 3 4 5 6 7

Вештина читања

14. Присутан је довољан број текстова који су корисни за будућу струку студената.

1 2 3 4 5 6 7

15. Текстови одговарају језичком нивоу просечног студента.

1 2 3 4 5 6 7

16. Задаци који прате текстове унапређују вештину читања код студената.

1 2 3 4 5 6 7

17. Текстови су аутентични, односно дати у свом изворном облику, нису поједностављени нити прилагођени (нпр. лабораторијски извештај или биланс стања).

1 2 3 4 5 6 7

18. Задаци за проверу разумевања прочитаног текста имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

19. Типови задатака који прате текстове су разноврсни (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...).

1 2 3 4 5 6 7

20. Текстови су интересантни студентима.

1 2 3 4 5 6 7

21. Уџбеник садржи довољан број текстова којима се вежба вештина читања (текстови не служе само за увођење граматике и/или лексике).

1 2 3 4 5 6 7

Вештина слушања

22. Присутно је довољно задатака слушања који су корисни за будућу струку студената.

1 2 3 4 5 6 7

23. Задаци слушања одговарају језичком нивоу просечног студента.

1 2 3 4 5 6 7

24. Типови задатака за проверу разумевања одслушаног текста су разноврсни (нпр. слушање дијалога, слушање телефонског разговора).

1 2 3 4 5 6 7

25. Задаци слушања су такви да унапређују вештину слушања код студената.

1 2 3 4 5 6 7

26. Задаци слушања имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

27. Задаци слушања су аутентични аудио записи изворних говорника енглеског језика.

1 2 3 4 5 6 7

28. Задаци слушања су интересантни студентима.

1 2 3 4 5 6 7

Конверзација

29. Конверзацијске активности из области језика струке су присутне у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

30. Уџбеник садржи довољно активности за разговор у пару и/или групи.

1 2 3 4 5 6 7

31. Конверзацијске активности одговарају језичком нивоу просечног студента.

1 2 3 4 5 6 7

32. Конверзацијске активности су повезане са обрађиваним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

33. Конверзацијске активности су интересантне за студенте.

1 2 3 4 5 6 7

34. Типови конверзацијских активности су разноврсни (нпр. играње улога, дебате...).

1 2 3 4 5 6 7

35. У уџбенику је присутан довољан број активности којима се вежба конверзација.

1 2 3 4 5 6 7

36. Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени.

1 2 3 4 5 6 7

Вештина писања

37. Задаци писања су разноврсни (нпр. писање есеја, мејла...).
- 1 2 3 4 5 6 7
38. Задаци писања су корисни за будућу струку студената.
- 1 2 3 4 5 6 7
39. Задаци писања су у складу са језичким нивоом просечног студента.
- 1 2 3 4 5 6 7
40. Задаци писања су јасно и прецизно постављени.
- 1 2 3 4 5 6 7
41. Задаци писања су повезани са обрађиваним садржајима.
- 1 2 3 4 5 6 7
42. Задаци писања су интересантни студентима.
- 1 2 3 4 5 6 7
43. Задаци писања којима се вежба *вештина* писања су присутни у довољној мери.
- 1 2 3 4 5 6 7

Лексика

44. Задаци којима се обрађују лексичке јединице из области језика струке су присутни у довољној мери.
- 1 2 3 4 5 6 7
45. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су у складу са језичким нивоом просечног студента.
- 1 2 3 4 5 6 7
46. Типови задатака којима се вежба лексика су разноврсни (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза).
- 1 2 3 4 5 6 7
47. Кључне речи се понављају кроз цео уџбеник (у текстовима, задацима...).
- 1 2 3 4 5 6 7
48. Најважнија лексика је излистана на крају/почетку сваког поглавља и/или уџбеника.
- 1 2 3 4 5 6 7
49. Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).
- 1 2 3 4 5 6 7
50. Нове речи и изрази су повезани са обрађиваним садржајима.
- 1 2 3 4 5 6 7
51. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су интересантни студентима.
- 1 2 3 4 5 6 7
52. Кључне речи и изрази из области струке су јасно издвојени (нпр. у табели, пре или после текста и сл.).
- 1 2 3 4 5 6 7
53. Лексички задаци имају јасне инструкције.
- 1 2 3 4 5 6 7
54. Лексика која се обрађује у уџбенику је корисна за струку студената.
- 1 2 3 4 5 6 7

Граматика

55. Граматички задаци су присутни у довољној мери.
- 1 2 3 4 5 6 7
56. Граматика је представљена кроз кратка објашњења и јасне примере.
- 1 2 3 4 5 6 7
57. Граматика је у складу са језичким нивоом просечног студента.
- 1 2 3 4 5 6 7
58. Граматика се уводи на смислен и логичан начин, у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).
- 1 2 3 4 5 6 7
59. Граматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима.
- 1 2 3 4 5 6 7
60. Граматички задаци су интересантни студентима.
- 1 2 3 4 5 6 7

61. Типови граматичких задатака су разноврсни (нпр. попуни празнину, трансформације...).

1 2 3 4 5 6 7

62. Граматика која се обрађује у уџбенику је корисна за будућу комуникацију студената (писану и/или усмену) у професионалном животу.

1 2 3 4 5 6 7

63. На крају сваког поглавља или на крају уџбеника, дат је кратак преглед обрађиваних граматичких јединица.

1 2 3 4 5 6 7

64. Граматички задаци имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

Активности и задаци (општи утисак)

65. Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама).

1 2 3 4 5 6 7

66. Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке.

1 2 3 4 5 6 7

67. Типови задатака су разноврсни (нпр. допуни празнине, тачно-нетачно, глагол у загради).

1 2 3 4 5 6 7

68. Све четири језичке вештине (писање, читање, слушање, конверзација) су релативно подједнако заступљене у уџбенику.

1 2 3 4 5 6 7

69. Уџбеник има довољно вежби из вештина на којима студенти морају додатно да раде у складу са својим потребама.

1 2 3 4 5 6 7

70. Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (писања, читања, слушања, конверзације).

1 2 3 4 5 6 7

71. Задаци укључују различите варијетете енглеског језика.

1 2 3 4 5 6 7

Мотивациони аспект и исходи учења

72. Садржај уџбеника је такав да мотивише студенте да користе енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

73. Уџбеник је такав да мотивише студенте да наставе да користе енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

74. Уџбеник је користан за језик струке студената.

1 2 3 4 5 6 7

75. Уџбеник омогућава студентима самостално учење.

1 2 3 4 5 6 7

76. Препоручио/ла бих овај уџбеник својим колегама и поново бих одабрао/ла овај уџбеник за своје часове.

1 2 3 4 5 6 7

77. Уџбеник омогућава студентима да остваре циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције.

1 2 3 4 5 6 7

78. Уџбеник омогућава студентима да побољшају своје знање језика.

1 2 3 4 5 6 7

79. Уџбеник омогућава студентима да побољшају своје језичке вештине

1 2 3 4 5 6 7

80. Уџбеник садржи самоевалуацију стеченог знања (нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања).

1 2 3 4 5 6 7

81. Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су потребне студентима за будући професионални живот.

1 2 3 4 5 6 7

Уколико желите нешто да додате, молимо Вас да то учините на овом месту.

ПРИЛОГ 26: СКАЛА ЗА НАСТАВНИЧКУ АНАЛИЗУ ПОТРЕБА ПОЛАЗНИКА ЕЈС

Пред Вама је истраживање које се бави анализом Вашег уџбеника, односно материјала за енглески као језик струке. Молимо Вас да на скали, чије су вредности 1–7 дате испод, процените за сваку од наведених тврдњи колико је по Вашем мишљењу **важно за уџбеник за ЕЈС**. Молимо Вас да не користите само екстремне вредности (1 и 7), већ целокупан распон вредности (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Напомена: Учешће у овом истраживању је на добровољној бази, а резултати истраживања ће бити коришћени искључиво у сврху научноистраживачког рада. Молимо вас да **одговорите на сва питања и заокружите само један одговор.**

1 у потпуности није важно 2 није важно 3 делимично је важно 4 нити је важно нити није 5 важно је 6 веома је важно 7 у потпуности је важно

Физички изглед уџбеника

1. Однос текстуалних и визуелних елемената на страници је складан (слике прате текст и допуњују га).
1 2 3 4 5 6 7
2. Наслови и поднаслови су издвојени тако што су написани различитим фонтовима и/или бојама.
1 2 3 4 5 6 7
3. Боја слова и подлоге, величина и тип слова, дужина редова и размак између њих омогућавају бољу читкост текста.
1 2 3 4 5 6 7
4. Уџбеник садржи довољно илустрација, дијаграма и слика, што омогућава боље разумевање текста.
1 2 3 4 5 6 7
5. Садржај је јасно приказан у табеларном приказу наставних тема и конкретних језичких садржаја за свако поглавље.
1 2 3 4 5 6 7

Тематске целине

6. Теме су разноврсне.
1 2 3 4 5 6 7
7. Теме су интересантне студентима.
1 2 3 4 5 6 7
8. Теме су адекватне и корисне за будуће занимање и струку студената.
1 2 3 4 5 6 7
9. Теме из области струке студената су присутне у довољној мери.
1 2 3 4 5 6 7
10. Теме су савремене.
1 2 3 4 5 6 7
11. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе родне дискриминације или стереотипе (нпр. у менаџменту, најодговорније послове обављају припадници једног пола, односно у науци, главни истраживачи припадају једном полу).
1 2 3 4 5 6 7
12. Теме и текстови који их прате не садрже никакве елементе етничке дискриминације или стереотипе (нпр. припадници једне етничке заједнице се приказују као водећи и/или најпрогресивнији у свом пољу/науци).
1 2 3 4 5 6 7
13. Теме су у складу са потребама студената.
1 2 3 4 5 6 7

Вештина читања

14. Присутан је довољан број текстова који су корисни за будућу струку студената.
1 2 3 4 5 6 7
15. Текстови одговарају језичком нивоу просечног студента.
1 2 3 4 5 6 7

16. Задаци који прате текстове унапређују вештину читања код студената.
1 2 3 4 5 6 7
17. Текстови су аутентични, односно дати у свом изворном облику, нису поједностављени нити прилагођени (нпр. лабораторијски извештај или биланс стања).
1 2 3 4 5 6 7
18. Задаци за проверу разумевања прочитаног текста имају јасне инструкције.
1 2 3 4 5 6 7
19. Типови задатака који прате текстове су разноврсни (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...).
20. Текстови су интересантни студентима.
1 2 3 4 5 6 7
21. Уџбеник садржи довољан број текстова којима се вежба вештина читања (текстови не служе само за увођење граматике и/или лексике).
1 2 3 4 5 6 7

Вештина слушања

22. Присутно је довољно задатака слушања који су корисни за будућу струку студената.
1 2 3 4 5 6 7
23. Задаци слушања одговарају језичком нивоу просечног студента.
1 2 3 4 5 6 7
24. Типови задатака за проверу разумевања одслушаног текста су разноврсни (нпр. слушање дијалога, слушање телефонског разговора).
1 2 3 4 5 6 7
25. Задаци слушања су такви да унапређују вештину слушања код студената.
1 2 3 4 5 6 7
26. Задаци слушања имају јасне инструкције.
1 2 3 4 5 6 7
27. Задаци слушања су аутентични аудио записи изворних говорника енглеског језика.
1 2 3 4 5 6 7
28. Задаци слушања су интересантни студентима.
1 2 3 4 5 6 7

Конверзација

29. Конверзацијске активности из области језика струке су присутне у довољној мери.
1 2 3 4 5 6 7
30. Уџбеник садржи довољно активности за разговор у пару и/или групи.
1 2 3 4 5 6 7
31. Конверзацијске активности одговарају језичком нивоу просечног студента.
1 2 3 4 5 6 7
32. Конверзацијске активности су повезане са обрађиваним садржајима.
1 2 3 4 5 6 7
33. Конверзацијске активности су интересантне за студенте.
1 2 3 4 5 6 7
34. Типови конверзацијских активности су разноврсни (нпр. играње улога, дебате...).
35. У уџбенику је присутан довољан број активности којима се вежба конверзација.
1 2 3 4 5 6 7
36. Задаци конверзације су јасно и прецизно постављени.
1 2 3 4 5 6 7

Вештина писања

37. Задаци писања су разноврсни (нпр. писање есеја, мејла...).
38. Задаци писања су корисни за будућу струку студената.
1 2 3 4 5 6 7
39. Задаци писања су у складу са језичким нивоом просечног студента.
1 2 3 4 5 6 7

40. Задаци писања су јасно и прецизно постављени.

1 2 3 4 5 6 7

41. Задаци писања су повезани са обрађиваним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

42. Задаци писања су интересантни студентима.

1 2 3 4 5 6 7

43. Задаци писања којима се вежба *вештина* писања су присутни у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

Лексика

44. Задаци којима се обрађују лексичке јединице из области језика струке су присутни у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

45. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су у складу са језичким нивоом просечног студента.

1 2 3 4 5 6 7

46. Типови задатака којима се вежба лексика су разноврсни (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза).

1 2 3 4 5 6 7

47. Кључне речи се понављају кроз цео уџбеник (у текстовима, задацима...).

1 2 3 4 5 6 7

48. Најважнија лексика је излистана на крају/почетку сваког поглавља и/или уџбеника.

1 2 3 4 5 6 7

49. Нове речи се уводе на смислен и логичан начин у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).

1 2 3 4 5 6 7

50. Нове речи и изрази су повезани са обрађиваним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

51. Задаци у којима се обрађује и обнавља лексика су интересантни студентима.

1 2 3 4 5 6 7

52. Кључне речи и изрази из области струке су јасно издвојени (нпр. у табели, пре или после текста и сл.).

1 2 3 4 5 6 7

53. Лексички задаци имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

54. Лексика која се обрађује у уџбенику је корисна за струку студената.

1 2 3 4 5 6 7

Граматика

55. Граматички задаци су присутни у довољној мери.

1 2 3 4 5 6 7

56. Граматика је представљена кроз кратка објашњења и јасне примере.

1 2 3 4 5 6 7

57. Граматика је у складу са језичким нивоом просечног студента.

1 2 3 4 5 6 7

58. Граматика се уводи на смислен и логичан начин, у оквиру јасног контекста (нпр. кроз текстове, аудио записе).

1 2 3 4 5 6 7

59. Граматика из претходних лекција се обнавља у наредним садржајима.

1 2 3 4 5 6 7

60. Граматички задаци су интересантни студентима.

1 2 3 4 5 6 7

61. Типови граматичких задатака су разноврсни (нпр. попуни празнину, трансформације...).

1 2 3 4 5 6 7

62. Граматика која се обрађује у уџбенику је корисна за будућу комуникацију студената (писану и/или усмену) у професионалном животу.

1 2 3 4 5 6 7

63. На крају сваког поглавља или на крају уџбеника, дат је кратак преглед обрађиваних граматичких јединица.

1 2 3 4 5 6 7

64. Граматички задаци имају јасне инструкције.

1 2 3 4 5 6 7

Активности и задаци (општи утисак)

65. Уџбеник садржи интерактивне активности у довољној мери (рад у пару и групама).

1 2 3 4 5 6 7

66. Задаци подстичу смислену комуникацију, односе се на реалистичне ситуације из области струке.

1 2 3 4 5 6 7

67. Типови задатака су разноврсни (нпр. допуни празнине, тачно-нетачно, глагол у загради).

1 2 3 4 5 6 7

68. Све четири језичке вештине (писање, читање, слушање, конверзација) су релативно подједнако заступљене у уџбенику.

1 2 3 4 5 6 7

69. Уџбеник има довољно вежби из вештина на којима студенти морају додатно да раде у складу са својим потребама.

1 2 3 4 5 6 7

70. Однос задатака којима се вежба граматика и лексика је равномеран у односу на задатке којима се вежбају вештине (писања, читања, слушања, конверзације).

1 2 3 4 5 6 7

71. Задаци укључују различите варијетете енглеског језика.

1 2 3 4 5 6 7

Мотивациони аспект и исходи учења

72. Садржај уџбеника је такав да мотивише студенте да користе енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

73. Уџбеник је такав да мотивише студенте да наставе да користе енглески језик.

1 2 3 4 5 6 7

74. Уџбеник је користан за језик струке студената.

1 2 3 4 5 6 7

75. Уџбеник омогућава студентима самостално учење.

1 2 3 4 5 6 7

76. Препоручио/ла бих овај уџбеник својим колегама и поново бих одабрао/ла овај уџбеник за своје часове.

1 2 3 4 5 6 7

77. Уџбеник омогућава студентима да остваре циљеве задате на почетку поглавља и/или лекције.

1 2 3 4 5 6 7

78. Уџбеник омогућава студентима да побољшају своје знање језика.

1 2 3 4 5 6 7

79. Уџбеник омогућава студентима да побољшају своје језичке вештине

1 2 3 4 5 6 7

80. Уџбеник садржи самоевалуацију стеченог знања (нпр. у облику упитника којим се оцењује ниво стеченог знања).

1 2 3 4 5 6 7

81. Уџбеник је усмерен на развој компетенција које су потребне студентима за будући професионални живот.

1 2 3 4 5 6 7

Уколико желите нешто да додате, молимо Вас да то учините на овом месту.

ПРИЛОГ 2в: ПОЛУСТРУКТУРИСАНИ ИНТЕРВЈУ

1. Чиме се водите приликом одабира материјала и књига за своје часове, односно које факторе/критеријуме узимате у обзир? Да ли имате довољно опција за одабир ЕСП материјала, односно материјала за енглески као језик струке?
2. Да ли и на који начин прилагођавате уџбеник или материјале како бисте боље задовољили потребе својих студената? (Да ли сами припремате материјале?)
3. Које су предности, а који недостаци уџбеника/материјала које користите? (Да ли се водите овим карактеристикама приликом њиховог одабира?)
4. Како полазници реагују на уџбеник и материјале који користите? Који су то конкретно садржаји на које добро реагују? (да ли текстови из струке, да ли конверзацијске активности, дискусије, игрице...)
5. а) Како оцењујете квалитет уџбеника и садржаја у својој настави у смислу њихове ефикасности за реализацију исхода учења, односно стицања знања из језика и развијања језичких вештина?
б) Уколико у директном раду са полазницима процените да уџбеник не развија језик и језичке вештине у довољној мери да ли разматрате могућност промене (у следећем акредитациониом циклусу)?
6. а) Да ли уџбеник и материјали омогућавају полазницима да реализују своје исходе учења (да стекну знање језика и да развију језичке вештине)?
б) У којој мери уџбеник и материјали које користе мотивишу полазнике (спремни су да раде, активни су, самоиницијативно додатно раде ван часова...)?
7. а) Да ли су типови задатака разноврсни и колико је то важно (у смислу мотивисаности, реализације исхода учења и тока часа)?
б) Да ли су теме разноврсне, да ли има довољно текстова из струке, како реагују студенти на њих?
8. а) Колико су материјали које користите савремени? Шта сматрате под савременим наставним материјалима и колико је савременост важна?
б) Да ли уџбеник и наставни материјали омогућавају примену савременог наставног приступа? Шта подразумевате под савременим приступом настави?
9. а) Колико уџбеник омогућава развијање језичких ВЕШТИНА полазника и колико је то важно? Да ли су језичке вештине битне и које су вештине битне?
б) Да ли је релативно равномерна заступљеност језичких система и језичких вештина у уџбенику/материјалима које користите?
10. У којој мери су у материјалима који користите присутни аутентични садржаји и колико је то важно за усвајање енглеског и језика струке?

ПРИЛОГ 3: ЛИСТА КРИТЕРИЈУМА И ПОТКРИТЕРИЈУМА ЗА ПРОЦЕНУ УЏБЕНИКА И НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА

Крит.	Поткритеријум	Опис
I: Физички изглед	функционалност илустрација	заступљеност илустрација заступљеност функционалних илустрација (тј. илустрација које омогућавају боље разумевање дискурса)
	карактеристике фонта	1) присутност различитих боја, величине фонта 2) у коју сврху се користе
	јасна издвојеност наслова/поднаслова	јасна издвојеност од остатка текста (нпр. боја наслова је различита у односу на остатак текста)
	усклађеност текстова и илустрација	распоред текста и илустрација: илустрације јасно прате текст који се на њих позива
	јасно издвојен садржај	јасно издвојен садржај поглавља са одређењем конкретних наставних и језичких јединица
II: Тематске целине	разноврсност тема	заступљеност по поглављима, односно наставним јединицама или лекцијама у случају неприсутности модула
	*интересантност тема	колико су интересантне за полазнике тог узраста и образовног профила
	*корисност и адекватност тема	колико су корисне за будућу професију полазника
	заступљеност елемената стереотипа и дискриминације	а) заступљеност појаве родних стереотипа, дискриминације у дискурсу (тј. текстовима за читање, слушање... и/или инструкцијама, натписима, насловима и сл.) б) заступљеност појаве етничких стереотипа, дискриминације у дискурсу (тј. текстовима за читање, слушање... и/или инструкцијама, натписима, насловима и сл.)
	заступљеност тема из струке	заступљеност различитих тема из области струке по поглављима, односно наставним јединицама
	савременост тема	дискурс се бави темама које се тичу савремених дешавања и/или савремених научних достигнућа из области струке
	*усклађеност тема са личним потребама полазника	Н/А (лични афинитети и/или потребе, способности итд.) имајући у виду типичног или просечног полазника датог узраста и образовног профила
III-1: Вештина читања	заступљеност текстова	заступљеност писаног дискурса који је искључиво намењен разумевању прочитаног текста (акценат је на вештинама) а не само на увођењу граматике и/или лексике
	заступљеност текстова из струке	заступљеност писаног дискурса у којем је присутан језик струке (текстови се тичу тема из области струке)
	језички ниво текстова	текстови су у складу са ЦЕФР дескрипторима (граматика и лексика)
	разноврсност типова задатака	заступљеност различитих, конкретних типова задатака везаних за текстове (нпр. тачно/нетачно, вишеструки избор...)
	*интересантност текстова	колико су текстови интересантни за полазнике тог узраста и образовног профила
	аутентичност текстова	текстови су дати у свом изворном облику, не у поједностављеном и прилагођеном облику (нпр. лабораторијски извештаји, биланс стања...)
	заступљеност задатака којима се унапређује вештина читања	заступљеност задатака којима се вежба вештина читања (нпр. <i>skimming</i> , <i>scanning</i>), на супрот идеји да текстови постоје ту због граматике или лексике које припадају језичком систему, или превода
	јасност инструкција	заступљеност јасних инструкција за све задатке везане за текст које недвосмислено наводе шта се од полазника очекује у конкретном задатку

III-2: Вештина слушања	заступљеност језика струке у аудио записима	заступљеност језика струке у усменом дискурсу (аудио записима)
	језички ниво аудио записа	аудио записи су у складу са ЦЕФР дескрипторима (граматика и лексика)
	разноврсност типова задатака	заступљеност различитих, конкретних типова задатака везаних за слушање (нпр. слушање дијалога, слушање телефонског разговора)
	*интересантност аудио записа	колико су аудио записи интересантни за полазнике тог узраста и образовног профила
	аутентичност аудио записа	аудио записи су дати у свом изворном облику, не у поједностављеном и прилагођеном облику
	заступљеност задатака којима се унапређује вештина слушања	присутност задатака којима се вежба вештина слушања (нпр. <i>listening for the gist, listening for specification information</i>), насупротив идеји да записи постоје ту због граматике или лексике које припадају језичком систему
	јасност инструкција	заступљеност јасних инструкција за све задатке везане за слушање које недвосмислено наводе шта се од полазника очекује у конкретном задатку
III-1: Вештина конверзације	заступљеност конверзацијских активности из струке	заступљеност задатака којима се вежба конверзације из области струке
	језички ниво конверзацијских активности	конверзацијске активности су тако осмишљене да захтевају одређени језички ниво полазника како би се реализовао задатак (у складу са ЦЕФР дескрипторима)
	разноврсност типова конверзацијских активности	заступљеност различитих, конкретних типова задатака везаних за конверзацију
	*интересантност конверзацијских активности	колико је начин на који су осмишљене конверзацијске активности интересантан за полазнике тог узраста и образовног профила
	заступљеност активности којима се унапређује конверзацијска вештина	заступљеност задатака којима се вежба конверзација (в. <i>speaking-as-skill</i>), насупротив идеји да конверзација постоји ту због граматике или лексике које припадају језичком систему (в. <i>controlled language practice</i>)
	смислени контекст конверзацијских активности	директна повезаност конверзацијских активности са обрађиваним садржајима (тј. оних које се надовезују или позивају на прочитани или одслушани текст и сл. и нису дате изоловано)
	заступљеност интерактивних конверзацијских активности	заступљеност задатака којима се вежба конверзација а која у инструкцијама прецизира рад у пару и/или групама (насупротив фронталног облика када испитаници нпр. одговарају на питања директно наставнику, или код самосталног рада самостално вежбају
	јасност инструкција	заступљеност јасних инструкција за све задатке везане за конверзацију које недвосмислено наводе шта се од полазника очекује у конкретном задатку
III-2: Вештина писања	језички ниво активности писања	активности писања су тако осмишљене да захтевају одређени језички ниво полазника како би се реализовао задатак (у складу са ЦЕФР дескрипторима)
	разноврсност типова задатака писања	заступљеност различитих, конкретних типова задатака везаних за вештину писања (нпр. писање есеја, мејла...)
	*интересантност задатака писања	колико је начин на који су осмишљени задаци писања интересантан за полазнике тог узраста и образовног профила
	заступљеност задатака којима се унапређује вештина писања	заступљеност задатака којима се вежба вештина писања (в. <i>writing for writing</i>), насупротив идеји да писање постоји ту због граматике или лексике које припадају језичком систему (в. <i>writing for learning</i>)
	заступљеност језика струке у активностима	заступљеност задатака којима се унапређује вештина писања за струку (нпр. садрже реалне задатке који ће им помоћи у

	<i>писања</i>	будућој професији – писање извештаја, тумачење података...)
	<i>смислени контекст активности писања</i>	директна повезаност задатака писања са обрађиваним садржајима (тј. оних које се надовезују или позивају или проистичу из претходно прочитаног или одслушаног текста, или конверзацијске активности, и нису дате изоловано)
	<i>јасност инструкција</i>	заступљеност јасних инструкција за све задатке везане за писање које недвосмислено наводе шта се од полазника очекује у конкретном задатку
ШЦ-1: Лексика	<i>заступљеност лексике из области струке</i>	заступљеност лексике из области струке у лексичким задацима
	<i>увођење лексичких јединица у смисленом контексту</i>	лексичке јединице се уводе кроз прочитани, одслушани текст и сл, проистичу из датог контекста чији су део, а нису уведене изоловано
	<i>језички ниво лексичких јединица</i>	лексичке јединице захтевају одређени језички ниво полазника како би их разумели и/или касније усвојили (у складу са ЦЕФР дескрипторима)
	<i>разноврсност типова лексичких задатака</i>	заступљеност различитих, конкретних типова лексичких задатака (нпр. допуни, повежи, избаци уљеза ...)
	<i>*интересантност лексичких задатака</i>	колико је начин на који су осмишљени лексички задаци интересантан за полазнике тог узраста и образовног профила
	<i>јасно издвојена продуктивна лексика из области језика струке</i>	продуктивна лексика (кључне речи/фразе/изрази за које се очекује да се на датом језичком нивоу користе активно, а не само на нивоу препознавања) је јасно издвојена (обележена, наглашена, болдирана, физички издвојена у табели пре или после лекције)
	<i>адекватност обрађиване лексике</i>	обрађивана лексика је корисна за језик струке
	<i>смислени контекст лексичких активности</i>	директна повезаност лексичких активности са обрађиваним садржајима (тј. повезане су за прочитаним или одслушаним текстом и сл, и нису дате изоловано)
	<i>јасност инструкција у лексичким задацима</i>	заступљеност јасних инструкција за све лексичке задатке које недвосмислено наводе шта се од полазника очекује у конкретном задатку
ШЦ-2: Граматика	<i>понављање лексичких јединица кроз читав уџбеник</i>	понављање лексичких јединица кроз читав уџбеник са циљем обнављања и коначно усвајања продуктивне лексике
	<i>постојање глосара</i>	јасно издвојен глосар на крају поглавља и/или уџбеника са циљем фокусирања пажње на продуктивну лексику и/или лексику струке
	<i>увођење граматичких јединица у смисленом контексту</i>	граматичке јединице се уводе кроз прочитани, одслушани текст и сл, проистичу из датог контекста чији су део, а нису уведене изоловано
	<i>ефикасно увођење граматике</i>	граматичка јединице су приказане дата кроз примере и кратка објашњења
	<i>језички ниво граматичких јединица</i>	граматичке јединице захтевају одређени језички ниво полазника како би их разумели и/или касније усвојили (у складу са ЦЕФР дескрипторима)
	<i>разноврсност типова граматичких задатака</i>	заступљеност различитих, конкретних типова граматичких задатака (нпр. попуни празнину, трансформације...)
	<i>*интересантност граматичких задатака</i>	колико је начин на који су осмишљени лексички задаци интересантан за полазнике тог узраста и образовног профила
	<i>корисност обрађиване граматике</i>	обрађивана граматика је корисна за полазнике и њихову будућу комуникацију (писану и/или усмену) из области језика струке
	<i>јасност инструкција</i>	заступљеност јасних инструкција за граматичке задатке које недвосмислено наводе шта се од полазника очекује у конкретном задатку
	<i>понављање граматичких јединица кроз читав</i>	понављање граматичких јединица кроз читав уџбеник са циљем обнављања и коначно усвајања „продуктивне“

	<i>учбеник</i>	граматике
	<i>постојање граматичког прегледа</i>	постојање прегледа обрађиваних граматичких јединица на крају поглавља и/или учбеника
Активности и задаци (општи утисак)	<i>интерактивна природа задатака</i>	задачи у учбенику су осмишљени на такав начин да подстичу директну укљученост што већег броја студената
	<i>комуникацијски потенцијал</i>	подстицање на комуникацију реалистичну за будућу професију
	<i>разноврсност типова задатака</i>	заступљеност различитих, конкретних типова задатака уопштено (свих задатака)
	<i>равномерна заступљеност језичких вештина</i>	равномерна заступљеност све четири језичке вештине кроз читав учбеник (НБ Избројати све задатке у јунитима и избројати колико је којих задатака тачно, па проценити према пропорцији – идеално је по 1/4)
	<i>равномерна заступљеност задатака из области језичких вештина у односу на језички систем</i>	равномерна заступљеност задатака из области језичких вештина у односу на језички систем (НБ избројати граматичке и лексичке задатке тачно, и упоредити са горњим бројем задатака А304 – однос би требало да буде макар 30–40% вештине, 70–60% систем)
	<i>присуство задатака у односу на личне потребе студената</i>	постојање додатних активности које сваком индивидуалном полазнику омогућава да додатно увежба садржаје који му лошије иду
	<i>присутност језичке варијабилности</i>	присутност различитих дијалеката/варијетета енглеског језика
Мотивација и исходи учења	<i>*мотивисаност за коришћење језика</i>	учбеник је тако осмишљен тако да мотивише полазнике да употребљавају језик, као и задаци у њему, текстови, слике...имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>*мотивисаност за даље учење језика</i>	учбеник је тако осмишљен тако да мотивише полазнике да наставе да уче језик, као и задаци у њему, текстови... имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>*корисност учбеника за струку</i>	учбеник је тако осмишљен да омогућава полазницима да у реалном животном сценарију у пословном окружењу могу да употребе стечено знање и вештине имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>*самосталност у раду</i>	учбеник је тако осмишљен тако да омогућава полазницима самосталност у раду, односно да без курсева језика самостално уче језик имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>*развој језичких вештина</i>	учбеник је осмишљен тако да омогућава полазницима да развију језичке вештине имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>*развој језичког система</i>	учбеник је тако осмишљен тако да омогућава полазницима да развију језички систем имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>* препорука учбеника потенцијалним корисницима и потенцијал поновне употребе</i>	учбеник је тако осмишљен тако да подстиче полазнике да препоруче учбеник новим полазницима и/или да га поново користе имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>* потенцијал остваривања задатих циљева</i>	учбеник је тако осмишљен тако да омогућава остваривање циљева задатих на почетку учбеника/сваке лекције или модула имајући у виду типичног или просечног полазника из конкретне области
	<i>могућност самоуевакуације</i>	заступљеност различитих врста задатака за самоуевакуацију знања и/или вештина (нпр. садржи упитнике на крају поглавља, кратке квизове и сл.)
	<i>*савремени наставни приступ</i>	учбеник је тако осмишљен тако да примењује теоријске и практичне инстанце савременог приступа настави језика (фокус је на ученицима, интерактивно учење, практичне

		вештине, акценат на компетенцијама)
	<i>усмереност на компетенције потребне за будућу струку</i>	уџбеник има за циљ да оспособи полазнике да комуницирају на енглеском језику, користећи стручну терминологију

Биографија

Милица Кочовић Пајевић је рођена 30. 10. 1988. године у Крагујевцу. Основне студије је завршила на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу на Катедри за англистику са просечном оценом 9,02 (девет и 2/100) и стекла звање дипломирани филолог (англиста). Мастер студије завршила је на истом факултету, са просечном оценом 9,71 (девет и 71/100) и стекла звање мастер филолог (англиста). Докторске студије уписала је 2012. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, студијски програм Докторске студије из филологије (модул: језик), испите је положила са просечном оценом 9,05. У току мастер студија је радила као предавач на различитим платформама за подучавање енглеског језика, а након завршетка мастер студија и завршене стручне праксе у Основној школи „Свети Сава” у Крагујевцу, радила је у Политехничкој школи у Крагујевцу, као наставник енглеског језика. У периоду 2014–2022. била је запослена у Центру за едукацију и превођење АБЦ, као наставник енглеског језика и као преводилац, а у периоду 2020–2022. и као ментор студентима завршних година академских студија англистике, у оквиру обављања њихове методичке праксе и координатор за превођење. Од 28. 2. 2022. изабрана је у звање наставник енглеског језика на нематичним студијским програмима на Државном Универзитету у Новом Пазару, где предаје студентима Енглески као језик струке и Општи енглески језик. Чланица је *SASE* и *IESPTA* удружења за проучавање енглеског језика. До сада је учествовала на више студентских, националних и међународних научних конференција, у земљи и иностранству, објавила неколико радова у часописима и зборницима са скупова. Шира област њеног научног интересовања је енглески језик и лингвистика, са ужим научним областима енглески као језик струке, методика наставе енглеског језика, примењена лингвистика, социолингвистика и психоллингвистика.

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Изјављујем да докторска дисертација под насловом:

Евалуација уџбеника за Енглески као
језик струке непосредних корисника у образовном
процесу

представља оригинално ауторско дело настало као резултат сопственог истраживачког рада.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- ☒ да сам једини аутор наведене докторске дисертације,
- ☒ да у наведеној докторској дисертацији нисам извршио/ла повреду ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,

у Крагујевцу, 25.12.2021 године,

М. Њековић Поповић
потпис аутора

**ИЗЈАВА АУТОРА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Изјављујем да су штампана и електронска верзија докторске дисертације под насловом:

Евалуација учбеника за Енглески као језик
струке непосредних корисника у образовном
процесу

истоветне.

у Крагујевцу, 25.12.2024 године,

М. Костац Поповић

потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Милица Кочовић Пајевић,



дозвољавам



не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

ЕВАЛУАЦИЈА УЧБЕНИКА ЗА ЕНГЛЕСКИ
КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ НЕПОСРЕДНИХ КОРИСНИКА У
ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође



дозвољавам



не дозвољавам

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада

у Крагујевцу, 25.12.2024 године,

М. Милош Поповић
потпис аутора