

Stručni članak

UDK: 81'243

Primljen: 30. 6. 2015.

Prihvaćen: 24. 1. 2016.

371.12:81'373.46]:373.5-057.87

NASTAVNIKOVE STRATEGIJE PRI SADRŽAJNIM DILEMAMA U NASTAVI JEZIKA STRUKE I STAVOVI UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA JEZIKA STRUKE

*Brankica Bošnjak Terzić**

Tehnička škola Ruđera Boškovića, Zagreb

Nastavnici jezika struke često se nalaze u situacijama kada obrađuju tekstove specifična sadržaja u kojima primjenjuju različite strategije kada njihovo znanje o specifičnom sadržaju nije dovoljno. Istraživanje opisuje pet takvih primjera iz nastave te obuhvaća učeničku procjenu i stav prema nastavnicima jezika struke u takvim situacijama. Istraživanje je provedeno u srednjoj tehničkoj školi u Zagrebu među 60 učenika četvrtih razreda koji uče isključivo jezik struke. U teorijskom dijelu rada govori se o povijesti i definiciji jezika struke te se objašnjava termin sadržajnih dilema. U istraživačkom se dijelu opisuje kvalitativno istraživanje kojim se istražila nastavnikova uporaba strategija u situacijama sadržajnih dilema i kvantitativno istraživanje kojim su se istražili stavovi učenika prema nastavnicama. Istraživanje, iako provedeno na malom uzorku, daje uvid u strategije koje nastavnice jezika rabe na nastavi, a rezultati analize pokazuju pozitivan stav učenika prema nastavnicama jezika struke, ali i visoka očekivanja na području stručnog sadržaja, pogotovo u

* brankica.bosnjakterzic@inet.hr

području vokabulara. Rezultati pokazuju učeničko razumijevanje situacija sadržajnih dilema koje ne osuđuju, ali očekuju da su takve situacije iznimka, a ne pravilo.

Ključne riječi: jezik struke, sadržajne dileme, stavovi učenika, strategije nastavnika jezika struke.

1. UVOD

Poučavanje engleskog jezika struke (*ESP, English for Specific Purposes*) pristup je poučavanja stranog jezika orijentirana na učenika i poučava jezik specifičan za određenu profesiju. Velik broj istraživanja na području jezika struke isključivo se bavi onime što se treba poučavati; materijalima koji se rabe u nastavi i učenicima, korisnicima znanja. Malo se istraživanja bavi nastavnicima i nastavničkim strategijama. Razlozi su višestruki. Nastavnik jezika struke razvija učenikovu jezičnu kompetenciju u području zakonodavstva, medicine, strojarstva, elektrotehnike te niza drugih profesija. S obzirom na različitost struka koje jezik pokriva, postoje i različiti problemi, a svaki nastavnik razvija svoj plan i program sukladno sadržaju koji predaje. To dovodi do problema generalizacije istraživanja. Nadalje, nastavnik predaje sadržaj koji mu često nije potpuno poznat pa dolazi do situacija gdje je učenikovo znanje o sadržaju bolje od nastavnikova. U takvim slučajevima nastavnik se često nalazi u dilemi što napraviti kako bi ispunio cilj nastavnog sata, stoga rabi strategije kojima si pomaže u rješavanju takvih situacija. Problem nepoznavanja ili nedovoljnog znanja o sadržaju koji se predaje poznat je u literaturi pod nazivom 'Subject Knowledge Dilemma' (Belcher, 2006; Grossman, 1990; Sifakis, 2003; Wu and Badger, 2009). Autorica ovog članka predlaže hrvatski prijevod 'nastavnikove sadržajne dileme'. Pojam se odnosi na situaciju u kojoj nastavnik primjenjuje različite nastavne strategije kada mu je znanje nedostatno za specifično područje koji predaje. Ovaj rad predočuje neke strategije koje nastavnice jezika struke primjenjuju u situacijama sadržajnih dilema. Istraživanje je provedeno u trima četvrtim razredima srednje tehničke škole isključivo među punoljetnim učenicima koji

uče jezik struke. Nadalje, cilj je istraživanja steći uvid u stavove učenika o situacijama sadržajnih dilema i o nastavnicama jezika struke u području poznavanja i poučavanja stručnog sadržaja. Istraživanje otvara vrata sličnim istraživanjima u drugim strukovnim školama kako bismo usporedbom rezultata većeg broja istraživanja mogli izvući relevantne zaključke koje strategije nastavnici jezika struke primjenjuju u situacijama sadržajnih dilema.

2. POVIJEST I DEFINICIJA JEZIKA STRUKE

Jezik struke počeo se razvijati krajem Drugog svjetskog rata kao posljedica ogromnog razvoja znanosti, ekonomije i tehnike na međunarodnoj razini. Potreba za što boljim komuniciranjem u svim tim područjima dovela je do razvoja engleskog kao internacionalnog jezika u svim specifičnim područjima. Velik broj ljudi sporazumijevao se na engleskom jeziku ne zbog prestiža (kao što je to bio slučaj prije Drugog svjetskog rata), već zato jer je engleski jezik postao osnovno sredstvo sporazumijevanja u trgovini i tehnologiji.

Drugi utjecaj dolazi s područja primijenjene lingvistike. Lingvistika se sve manje bavi gramatikom i gramatičkim pravilima, a fokusira se na istraživanje načina uporabe jezika u realnim situacijama. Jezik se razlikuje od situacije do situacije te se određivanjem karakteristika specifične situacije postavlja osnova za oblikovanje nastave jezika koja zadovoljava potrebe učenika u specifičnom kontekstu (Hutchinson i Waters, 1987:7).

Treći trend dolazi iz područja psihologije. Veća se pozornost daje učeničkim potrebama, načinu ovladavanja jezikom i različitim metodama njegova učenja. Učenici rabe različite strategije, vještine i motivirani su raznovrsnim interesima i potrebama. Oblikovanje nastave koja bi trebala bolje zadovoljiti te pojedinačne potrebe logičan je nastavak takva razmišljanja. Upravo stoga u krugovima stručnjaka jezika struke govori se o pristupu okrenutu prema učeniku.

Hutchinson i Waters (1987) definiraju jezik struke kao pristup, a ne kao proizvod. Autori smatraju da se sadržaj učenja jezika struke ne bi trebao razlikovati od učenja općeg jezika. Prema Hutchinson i Waters (1987) jezik struke ne zahtijeva posebnu metodologiju ni materijale, već određene metode koje se primjenjuju u nastavi jezika struke a koje se lako mogu primijeniti na učenje općeg jezika.

Strevens (1988a) definira jezik struke te razlikuje četiri apsolutne i dvije promjenjive karakteristike. Prema apsolutnim karakteristikama nastava jezika struke u suprotnosti je s nastavom općeg jezika te je kreirana kako bi zadovoljila posebne potrebe učenika, sadržajno je povezana s profesijom, jezično se temelji na aktivnostima kojima se obrađuju sintaksa, leksik, diskurs i semantika. Promjenjive karakteristike jezika struke mogu, ali i ne moraju uključivati nastavu koja je ograničena na podučavanje samo one jezične vještine koja se treba naučiti (npr. čitanje), te se ne predaje u skladu ni s kakvom unaprijed određenom metodologijom.

Definicija jezika struke prema Hutchinson i Waters (1987) ne definira granicu između općeg jezika i jezika struke jer velik broj nastavnika općeg jezika rabi pristup jezika struke i u svoj nastavni plan uključuju analizu učenikovih potreba. Strevensova definicija, koja se odnosi na sadržaj, ne znači da su svi sadržaji jezika struke isključivo povezani s učenikovom budućom profesijom.

Imajući sve navedeno na umu, Dudley-Evans i St. John (1998) promijenili su definiciju jezika struke i utvrdili da su apsolutne karakteristike jezika struke one kojima se jezik struke definira kao jezik koji zadovoljava potrebe učenika, temeljen je na jeziku (gramatici, leksiku i registru), vještinama, diskursu i prilagođenim aktivnostima i služi se osnovnom metodologijom. Prema promjenjivim karakteristikama jezik struke povezan je s posebnom disciplinom, u specifičnim nastavnim situacijama može primjenjivati drugu metodologiju, većinom se koristi među odraslim učenicima te je općenito vezan za razinu prijelaznog i naprednog jezičnog znanja. Dudley-Evans i St. John (1998) u svojoj definiciji izbacuju suprotnosti između jezika struke i općeg jezika. Jezik struke karakterizira jezik u kontekstu, manje je ovisan o gramatici, jezičnim strukturama te mu je osnova zadovoljiti učenikove specifične potrebe i razloge za učenjem jezika. Svaki jezik struke posebno je polje ovisno o struci koja se predaje, gdje su učenici svjesni svojih potreba i ciljeva učenja stranoga jezika struke (Dudley-Evans, 2001).

Jezik struke termin je koji se odnosi na učenje posebne vrste jezika i ima specifičan cilj ili polje. Robinson (1991) razlikuje jezik struke za potrebe zaposlenja (*EOP English for Occupational Purposes*) i jezik struke u akademskom

i strukovnom obrazovanju (*EAP/EEP/EVP English for Academic Purposes/English for Educational Purposes/English for Vocational Purposes*).

Iako je jezik struke specijalan jezik s obilježjima koja ga razlikuju od svakodnevnog jezika te koji zadovoljava specifični raspon komunikacijskih potreba, npr. liječnika, pravnika, inženjera itd. (Crystal, 2002), smatramo da je osnovna razlika između učenja općeg jezika i jezika struke u učenicima i njihovim razlozima učenja jezika. Učenici jezika struke često su motivirani za učenje jer sinergijski udružuju znanje općeg stranog jezika s poznatom materijom, a osnovni im je cilj naučiti jezik kako bi se njime mogli služiti na radnim mjestima. Sadržaj nastave jezika struke prati sadržaj ostalih stručnih predmeta, što povećava motivaciju, a time i uspješnost u ovladavanju jezikom. Nadalje, manje se vremena posvećuje gramatici i jezičnim strukturama, a više učenju specifičnog vokabulara i razvijanju vještine koja je najpotrebnija u određenoj profesiji. Učenici koji uče jezik struke već imaju predznanje općeg stranog jezika koji je temelj za učenje stručnog jezika i bez znanja općeg jezika teško bi bilo razviti bilo koju jezičnu vještinu u jeziku struke. Činjenica da se jezik struke rabi za specifične namjene ne znači da je to posebna vrsta jezika koja nema dodirnih točaka s općim jezikom. Iako različiti konteksti imaju svoje specifične karakteristike, zaključujemo da jezik struke počiva na temeljima općeg jezika i temelji se na principima učinkovitog poučavanja.

Jezik struke specijalan je jezik koji se uči za specifične namjene, a razlikuje se od profesije do profesije za koju se učenik obrazuje. Njegov je sadržaj specifičan, ali nikako nije samo povezan s profesijom već velikim dijelom proizlazi iz općeg jezika.

3. NASTAVNIKOVE SADRŽAJNE DILEME

ESP teachers are reluctant dwellers in a strange and uncharted land.¹

(Hutchinson i Waters, 1987:158)

Od pojave jezika struke u nastavi često se postavlja pitanje tko ga treba poučavati. Je li najbolji izbor stručnjak u poučavanju jezika ili stručnjak iz određene struke? Opće je mišljenje da bi to trebao biti stručnjak u poučavanja

¹ Nastavnici jezika struke neskloni su djelovati u stranom i neistraženom području.

jezika koji bi trebao imati barem nekakvo znanje iz određene struke i iskreno zanimanje za nju.

Hutchinson i Waters (1987) zaključuju da se nastavnici jezika struke često za vrijeme predavanja nalaze u uznemirujućoj i nepoznatoj situaciji zbog toga što sami nemaju dovoljno znanja o sadržaju koji predaju. Nastavnici nisu ni doktori ni inženjeri ni ekonomisti, već jezični stručnjaci. Tradicionalne uloge nastavnika (kao izvora znanja) i učenika (kao primatelja znanja i pasivnog sudionika) mijenjaju se u suvremenoj nastavi jezika (Vrhovac, 1999) što dovodi do osamostaljivanja učenika u procesu usvajanja jezika i pridavanje učeniku uloge aktivnog sudionika. Takva uloga učenika i nastavnika još više dolazi do izražaja u nastavi jezika struke jer nastavnik i učenik posjeduju specifična znanja. Nastavnik posjeduje znanje o jeziku, učenik znanje stručnog sadržaja, a kontinuiranom interakcijom i međusobnom suradnjom jedni drugima olakšavaju učenje, pa se može pojednostavljeno zaključiti kako je u suvremenoj nastavi dio nastavnikovih obveza i dužnosti prešao na učenika (Vrhovac, 2005). Upravo zbog takve promjene uloga mnogi nastavnici jezika struke nađu se u situaciji gdje često o sadržaju uče i od učenika jer sadržaj koji predaju može biti izrazito specifičan i zahtijevati veliku količinu stručnog znanja.

Postojanje dvojbe što napraviti u situaciji kada ne znaju odgovor iz specifičnog sadržaja dovodi nastavnike do služenja različitim kompenzacijskim strategijama ili strategijama izbjegavanja. U nastavi jezika struke nema čarobnog napitka za takve situacije, ali postoji niz prijedloga raznih autora.

Robinson (1991) predlaže kontinuirano usavršavanje nastavnika jezika struke koje uključuje i obrazovanje u specifičnom polju koje predaje. Strevens (1988a) predlaže da se nastavnici jezika struke što bolje upoznaju s materijalima jezika struke, da što bolje ovladaju specifičnim jezikom te da dopuste učenicima da ih isprave i sami nešto nauče. Hutchinson i Waters (1987) smatraju da nastavnik jezika struke ima problema pri razumijevanju sadržaja iz više razloga: 1) obrazovanje nastavnika društvenog je i humanističkog karaktera, 2) nastavnici jezika struke ne pokazuju želju za predavanjem novih područja i 3) nedovoljno obrazovanje i podučavanje nastavnika jezika struke. Selinker (1979) smatra da su nastavnici jezika struke

dovedeni u situaciju da predaju jezik struke čiji sadržaj i sami teško razumiju. Smith (1996) brani teoriju u kojoj nastavnici jezika struke moraju imati dovoljno znanja o području koje predaju, a Hutchinson i Waters (1987) zastupaju tezu da nastavnici jezika struke ne moraju imati znanje o sadržaju, već pozitivan odnos prema materijalima, znanju i svijest o svom znanju. Nastavnik jezika struke mora biti pripremljen za ono što će predavati, ali ne mora biti stručnjak na tom polju. Strevens (1988b) smatra da nastavnici jezika struke imaju teži zadatak od nastavnika općeg jezika, moraju se kontinuirano usavršavati ne samo u području jezika već i stručnog sadržaja koji predaju.

Smith (1996) dijeli situacije u razredu na planirane i neplanirane. Planirane su one koje nastavnik planira tijekom nastave, a neplanirane su iznenadne, njih su inicirali nastavnici ili učenici. Neplanirane situacije prirodan su slijed nastave koja se percipira kao dinamičan proces i u takvim situacijama nastavnik pribjegava različitim strategijama koje mu koriste u realizaciji nastavnog plana i programa. Tsui (2005) navodi da su neplanirane situacije česta pojava u nastavi stranoga jezika, a nastavnici donose interaktivne odluke kada se takve situacije dogode. Takve su situacije česte i mogu se dogoditi 10 do 20 puta na jednom nastavnom satu (Senior, 2006).

Wu i Badger (2009) proveli su istraživanje kompenzacijskih strategija snimajući nastavni sat troje nastavnika jezika struke u Kini te su opisali strategije kojima su se nastavnici služili tijekom neplaniranih situacija sadržajnih dilema. Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici u situacijama sadržajnih dilema najčešće primjenjivali strategiju preuzimanja rizika (*risk taking*), strategiju izbjegavanja (*avoidance strategy*) te strategiju priznavanja nedostatka znanja (*admitting lack of knowledge*).

Istraživanje provedeno u srednjoj tehničkoj školi u Zagrebu poziva se na rezultate istraživanja Wu i Badger (2009), a naša je pretpostavka da će se nastavnici jezika struke služiti istim strategijama u situacijama sadržajnih dilema.

4. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja dobiti uvid u strategije kojima se nastavnice engleskog jezika struke služe u situacijama sadržajnih dilema. Nadalje, cilj nam je steći

uvid u stavove učenika o situacijama sadržajnih dilema i o nastavnicama jezika struke u području poznavanja i poučavanja stručnog sadržaja te njihovo viđenje o važnosti učenja jezika struke u srednjoj školi. Naša je intencija istražiti ne samo strategije koje nastavnice jezika struke primjenjuju u situacijama sadržajnih dilema već ispitati i stav učenika prema takvim situacijama.

5. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Na osnovi svega navedenog postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kojim se strategijama služe nastavnice jezika struke u situacijama kada nisu sigurne u specifičan sadržaj koji predaju?
2. Kakav je stav učenika o nastavnicama jezika struke u situacijama sadržajnih dilema i u području poznavanja i poučavanja stručnog sadržaja?

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Uzorak

Istraživanje se provelo u srednjoj tehničkoj školi u Zagrebu u trima četvrtim razredima. U istraživanju su sudjelovale tri nastavnice engleskog jezika koje su dobrovoljno pristale na snimanje nastavnog sata. Sve tri nastavnice, iskusne profesorice engleskog jezika, diplomirale su na Filozofskom fakultetu u Zagrebu smjer engleski jezik i književnost te imaju iskustva u predavanju jezika struke. Niti jedna nastavnica nije imala posebnu izobrazbu u poučavanju jezika struke osim radionica koje su organizirane u sklopu Županijskog stručnog vijeća.

Istraživanje je provedeno među 60 punoljetnih muških učenika četvrtog razreda. Svi su učenici učili opći engleski jezik u prvom i drugom razredu srednje škole, a jezik struke s područja računalstva, elektrotehnike, elektronike i mehatronike uče u trećem i četvrtom razredu. Učenici četvrtog razreda slušaju jezik struke dva puta tjedno.

6.2. Instrumenti

U istraživanju su upotrijebljena tri instrumenta: audiosnimke nastavnih sati, polustrukturirani intervjui i upitnik.

Za potrebe prikupljanja podataka o sadržajnim dilemama snimljena su tri nastavna sata, po jedan u svakom razredu. Sati su snimljeni diktafonom. Za potrebe analize transkribirani su oni dijelovi nastavnog sata u kojima su uočene situacije sadržajnih dilema. Uočili smo i transkribirali 5 situacija sadržajnih dilema.

Stavovi nastavnica prema situacijama sadržajnih dilema i prema služenju strategijama u takvim situacijama ispitani su pomoću polustrukturiranog intervjua. Polustrukturirani intervju proveden je odmah nakon nastavnog sata i sastojao se od 6 pitanja u kojima se tražio odgovor o edukaciji nastavnika u području jezika struke, nužnosti poznavanja specifičnog sadržaja u jeziku struke i specifičnog vokabulara te strategijama kojima se nastavnice služe za vrijeme situacija sadržajnih dilema. Nadalje, nastavnice su odgovorile i kakav im je stav o situaciji kada učenicima moraju priznati da im nedostaje znanja o specifičnom sadržaju ili vokabularu te kolika je čestota takvih situacija.

Na kraju nastavnog sata učenicima je podijeljen upitnik (Prilog 1). Upitnik je ispitivao učenikovu svjesnost o važnosti učenja jezika struke, zadovoljstvo načinom na koji nastavnik jezika struke predaje stručni vokabular te poznaje stručni sadržaj, očekivanja od nastavnika jezika struke te njihovu svjesnost o postojanju nastavnikovih strategija u situacijama sadržajnih dilema. Upitnik se sastoji od 12 pitanja (11. i 12. pitanje su da/ne pitanja, pitanja višestrukog izbora su pitanja pod brojem 2 i 5, a na pitanja pod brojevima 1, 2, 6, 7, 8, 9 i 10 trebalo je zaokružiti odgovore prema Likertovoj ljestvici (1 uopće se ne slažem/uopće nije važno/uopće nisam zadovoljan; 2 djelomično se slažem/djelomično je važno/djelomično sam zadovoljan; 3 niti se slažem niti ne slažem/niti je važno niti nevažno/niti sam zadovoljan niti nezadovoljan; 4 slažem se/važno je/zadovoljan sam/ 5 u potpunosti se slažem/izrazito je važno/izrazito sam zadovoljan). Na pitanje pod brojem 4 učenici su trebali ocijeniti rad nastavnika jezika struke povezan sa znanjem o struci (1 nimalo ne poznaje struku; 2 djelomično poznaje struku; 3 niti poznaje niti ne poznaje struku; 4 poznaje struku; 5 odlično poznaje struke), a trinaesto je pitanje zahtijevalo opis nastavnikova ponašanja u situacijama sadržajnih dilema.

6.3. Postupci

Prije istraživanja dobili smo pismeno odobrenje ravnateljice škole za provedbu istraživanja i snimanje nastavnih sati. S obzirom na to da su svi sudionici ispitivanja punoljetni, nakon što im je objašnjen cilj istraživanja, svi su pristali sudjelovati u istraživanju, snimanju nastavnog sata i ispunjavanju upitnika. Naglašeno je da se radi o dobrovoljnom i anonimnom istraživanju te da svatko od njih ima pravo odustati i ne sudjelovati. Nakon uvodnog objašnjenja, autorica istraživanja snimala je sat bez sudjelovanja i intervencija. Na kraju nastavnog sata od učenika smo tražili da ispune upitnik te smo naglasili da ne postoji točan odgovor, već je to njihova percepcija o nastavnicama jezika struke. Ispunjavanje upitnika trajalo je petnaestak minuta, a za vrijeme ispitivanja autorica istraživanja bila je u prostoriji ako bi učenici imali bilo kakve nedoumice vezane za rješavanje upitnika.

Nastavnicama smo pustili audiosnimku situacija sadržajnih dilema te zatražili objašnjenje za izbor određene strategije u specifičnoj situaciji i odgovore na unaprijed pripremljena pitanja polustrukturiranog intervjua.

Koristili smo se kategorizacijom strategija prema istraživanju Wu i Badger (2009) kategorizirajući nastavnikove strategije u situacijama sadržajnih dilema u 1) priznavanje nedostatka znanja, 2) izbjegavanje problema i 3) preuzimanje rizika.

Podatci prikupljeni upitnikom statistički su se analizirali pomoću programskog paketa SPSS for Windows 22.0 (Statistical Package for Social Sciences). Podatci iz upitnika obrađeni su jednostavnim statističkim postupkom, a rezultati su izraženi u postotcima ili u srednjoj vrijednosti.

7. REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati prikazuju analizu prijepisa snimljenih situacija sadržajnih dilema na nastavnim satima jezika struke te detaljnu analizu rezultata upitnika učeničke procjene i stava prema nastavnicama jezika struke.

7.1. Primjeri korištenja strategija pri sadržajnim dilemama

Snimili smo tri nastavna sata u kojima je naslov nastavne jedinice bio 'Disc brakes', odnosno rad automobilskih kočnica i povijest razvoja kočnica. Cilj

svih triju nastavnih sati bila je obrada istog teksta, čitanje s razumijevanjem te obrada novog vokabulara povezana s radom kočnica. Uspjeli smo uočiti ukupno pet primjera sa svih triju snimljenih sati koji pokazuju situacije kada nastavnik nije dovoljno upoznat sa specifičnim sadržajem te rabi različite strategije izbjegavanja ili kompenzacijske strategije. Svih pet prijepisa dijelova razrednih dijaloga poslužit će nam kako bismo na njima analizirali korištenje strategija.

1. situacija

(N1 – nastavnica na prvom satu, U1 – prvi učenik, U2 – drugi učenik, U3 – treći učenik, U4 – četvrti učenik, "..." - pauza).

N1: We'll be talking about brakes. Hmm ... In which cars or in which vehicles do we find brakes?

J1: Airplanes.

N1: Airplanes, OK.

J2: Trams.

N1: Trams, hopefully.

J3: All vehicles.

N1: All vehicles, OK, but they are quite different, right? Hmm, when we talk about brakes in the cars, you have heard of disc brakes, any other?

J4: Ručna.

N1: Ručna, OK. Let's look what does the text say.

Navedeni dijalog pokazuje kako nastavnik uključuje učenika u nastavni proces i traži od njega aktivno sudjelovanje, odnosno traži korištenje postojećeg specifičnog znanja učenika. Nastavnik je izabrao temu koja je učenike potaknula na razgovor te zaključujemo da učenici slobodno komuniciraju. U ovom dijalogu pokazujemo primjer korištenja društveno-afektivne strategije koja nam otkriva da su nastavnik i učenik uspostavili odnos koji omogućava slobodnu komunikaciju o zadanoj temi, a učenici se ne boje stručavati komunicirati ni na materinskom jeziku. To naravno ukazuje na stečeno povjerenje u nastavnika, u svoje specifično znanje i u motivaciju na stranom jeziku. Na kraju dijaloga nastavnica prihvaća korištenje hrvatskog

prijevoda. Nastavnica je u ovom slučaju znala prijevod fraze na engleski, ali nije ju zahtijevala. Kada smo, nakon nastavnog sata, pitali nastavnicu zašto to nije prevela, objasnila je da se u kasnijem tekstu riječ 'ručna kočnica' spominje više puta te je htjela na taj način dovesti učenike do situacije kada sami nalaze određenu riječ u tekstu. U ovakvim situacijama često dolazi i do strategija preuzimanja rizika gdje nastavnik pita za novu informaciju, ali se zbog specifičnosti sadržaja nađe u situaciji rizika gdje ne zna kako prevesti novu riječ. U intervjuu nastavnica navodi da u slučaju nepoznavanja stručnog vokabulara često pita učenike za pomoć ili primijeni strategiju izbjegavanja problema i prelaskom na drugi zadatak pokušava prikriti manjak specifičnog znanja. Jedan je od načina rješavanja takva problema, nastavnica navodi, iskreno priznati manjak specifičnog znanja.

2. situacija

(N1 – nastavnica na prvom satu, U1 – prvi učenik, U2 – drugi učenik, "..."-pauza).

N1: How do they function? You mentioned disc brakes, do you have any idea how do brakes function, Luka?

U1: Mechanical ones function.. hmm... on a pressure in the, hmm..., hmm... I am lost in words.

N1: Yeah, just try. How do disc brakes...

U2: You put the pressure on the wheels, so you create friction and stop the car...stop the vehicle...

N1: OK. Good. Are hydraulic and disc brakes the same?

U1: No.

N1: No. Open your book, please on page 44.

U ovoj situaciji govori se o specifičnom sadržaju, odnosno o razlici između hidrauličnih i disk-kočnica. Iako je nastavnica svjesna razlike između hidrauličnih i disk-kočnica, njezino znanje, priznaje, nije toliko specifično da bi ju znala objasniti. Nadalje, učenici razumiju razliku između kočnica, ali ne očekuju od nastavnice detaljniji opis. Nastavnica je ovdje učenicima pokazala da je svjesna postojanja razlike i učenici su njezino prihvaćanje odgovora 'No.'

prihvatili kao zadovoljavajući odgovor. Ovdje treba imati na umu sljedeće bitne čimbenike: u knjizi nije postojao opis razlike između kočnica, učenici nisu tražili od nastavnika jezika struke moguće objašnjenje sadržaja i, posljednje, nastavnica je pokazala svoje znanje o sadržaju samim time što je opće postavila pitanje o razlici između disk-kočnica i hidrauličnih kočnica. Strategijom izbjegavanja problema tako da prelazi na zadatak u koji je sigurna, a kako bi nadoknadila manjak specifičnog znanja, nastavnica izbjegava detaljniju konverzaciju.

3. situacija

(N2 – nastavnica na drugom satu, U1 – prvi učenik, U2 – drugi učenik, U3 – treći učenik, U4 – četvrti učenik, "..."- pauza).

N2: What about brake pads? What are those?

J1: hmm... Pakne.

N2: Pakne. What would be Croatian word for pakne?

J1: hmm...I don't know...ne... pakne...

N2: Kočne obloge?

J2: (laughter) Pakne...

N2: What is Croatian word for it?

J3: Jastučići, maybe? Ploče?

N2: It can't be pillow, kind of ploče, kočne ploče. What do they do?

J4: They squeeze.

N2: Yes, they squeeze.

U ovoj situaciji nastavnica traži prijevod specifičnog pojma te preuzima rizik jer i sama nije sigurna u točnost prijevoda. Nesigurnost nastavnika u toj situaciji poslije je potvrđena i u intervjuu. Naime, nastavnica u tom slučaju nije bila sigurna u pravilan prijevod riječi 'brake pads' pa je reakcija učenika na predloženi prijevod 'kočne obloge' zapravo osnažila nesigurnost u njezin manjak znanja o kočnim oblogama. Iako je prijevod bio točan, tu se pokazala nastavnicičina nesigurnost, ali metodom prelaska na postavljanje pitanja o funkciji obloga prešla je na drugi dio zadatka. Primjenom strategije izbjegavanja problema nastavnica pokušava ne ugroziti svoj položaj i ne

okaljati obraz (*face-work, figuration*) (Goffman u Vrhovac, 2005). Nastavnica objašnjava da u nastavi koju karakterizira međusobno povjerenje i poštivanje, učenici ne doživljavaju negativnim situaciju kada nastavnik ne poznaje određeni stručni vokabular. Međutim, nastavnica navodi, učenici očekuju, kada ih nastavnik pita za prijevod određene riječi, da nastavnik zna odgovor na pitanje.

4. situacija

U ovoj situaciji učenici postavljaju pitanja jedni drugima i sami biraju koga će pitati. (U1 – prvi učenik, U2 – drugi učenik, N2- nastavnica na drugom satu, "..."- pauza)

U1: Where are disc brakes mounted on a car?

N2: Who do you want to ask?

U1: Ali!

N2: Ali, answer the question.

U2: Hmm... They are in the front ,yes, and in the rear end of the wheel....hmm...yes...

N2: Aren't they located on the front wheel?

U2: Yes. (laughing) yes, all brakes are on the wheel (laughing)

N2: Obviously, they are on the wheel! I mean, they are not mounted on hm hm... where are they mounted?

U2: On the front wheel!

N2: On the front wheel! Do you agree with that?

U1: No, it can be front and rear.

N2: According to the picture?

U1: According to the picture they are on the front wheel.

N2: But, in general?

U1: In general on all four wheels.

N2: Well done!

I ovdje vidimo primjer situacije sadržajne dileme. Nastavnica cijelo vrijeme od učenika traži suradnju i interakciju. U udžbeniku se nalazi slika smještene disk-kočnice u prednjem dijelu vozila i pitanje se odnosilo na sliku.

Međutim, učenici su znali da je smještaj kočnica i u prednjem i stražnjem dijelu vozila češći i tu je nastavnica svojom metodom izbjegavanja neugodne situacije uspjela tražiti zaključivanje na osnovi slike te generaliziranjem izbjeci situaciju nepoznavanja sadržaja. Korištenjem strategije izbjegavanja problema vrlo je uspješno vodila učenike kroz problematiku i došla do odgovora zahvaljujući specifičnom znanju učenika. Nakon nastavnog sata pitali smo nastavnicu je li upoznata s informacijom o svim položajima disk-kočnica, na što je nastavnica odgovorila da nije tražila druge odgovore u stručnoj literaturi s obzirom na to da se pitanje odnosilo na sliku u udžbeniku. U ovom primjeru nastavnica pokušava ispraviti grešku generalizacijom problema i korištenjem iskustva uspješno nastavlja s obradom sadržaja kako bi izbjegla manjak specifičnog stručnog znanja.

5. situacija

(N3 – nastavnica na trećem satu, U- učenik, "..."- pauza)

N3: How long would brake last if there were no pads? What do you think?

David!

U: Much shorter.

N3: Why?

U: Because that rubber is made so it can lower the temperature and... it ... friction, I don't know..kvocijent trenja...??

N3: I don't know what that is.

U: Well, it is higher. It actually produces more friction than it used to stop the car.

N3: Ok. This is their purpose. They produce enough friction to actually stop the spinning of the car.

Ovo je jedna od čestih situacija koja se može susresti na nastavi jezika struke. U toj situaciji vidimo da nastavnica nije znala što znači i kako se kaže 'kvocijent trenja' na engleskom jeziku i otvoreno je priznala. Učenici po svojoj reakciji nisu iskazali nikakvo negodovanje u takvoj situaciji niti se nastavnica osjećala neugodno zbog nedostatka stručnog znanja. Nakon nastavnog sata u razgovoru s nastavnicom rečeno je da u takvim situacijama uvijek iskreno i

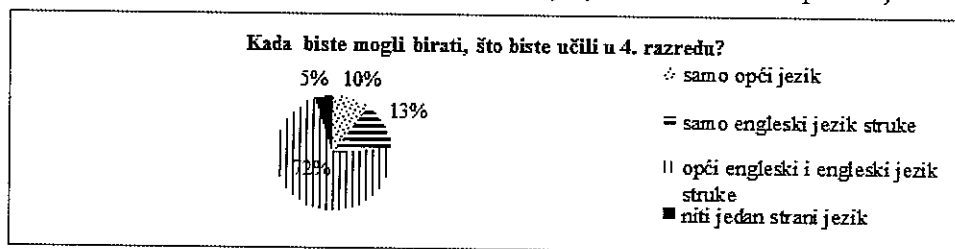
otvoreno odgovori učenicima da nije sigurna kako se neka riječ kaže na engleskom jeziku. Stoga će nastavnica za sljedeći sat pitati stručnjake inženjere ili pogledati u stručni rječnik pa učenicima točno odgovoriti. Nastavnica smatra da učenici jako cijene tu gestu kada im se obrazloži nepoznata riječ s prošlog sata. Tu vidimo uporabu strategije priznavanja nedostatka znanja, a taktika kojom se služi je iskreno reći 'Ne znam'.

Iz opisanih situacija zaključujemo da nastavnice engleskog jezika struke pri situacijama sadržajnih dilema primjenjuju strategije preuzimanja rizika, izbjegavanja problema i priznavanja nedostatka znanja, što je i pretpostavka našeg istraživanja temeljena na kategorizaciji strategija Wu i Badger (2009). Izbor strategija ovisi o vrsti dileme, specifičnosti sadržaja, učenikovu odnosu prema nastavniku i očekivanjima od nastavnika, snalažljivosti i iskustvu nastavnika.

7.2. Analiza učeničke procjene nastavnika jezika struke

Analizirali smo rezultate upitnika koji opisuju učeničke procjene i stavove prema nastavnicama jezika struke.

Na pitanje koliko je važno učiti engleski jezik struke, 55 % učenika (N=33) odgovorilo je da je izuzetno važno, 32 % (N=19) smatra učenje jezika struke važnim, 12 % učenika (N=7) smatra da učenje jezika struke nije ni važno ni nevažno, a samo 1,7 % (N=1) učenika smatra da nije važno. Zanimljivo je da nitko od učenika nije zaokružio da učenje jezika struke uopće nije važno.



Graf 1. Pitanje 2: Kada biste mogli birati, što biste učili u 4. razredu?

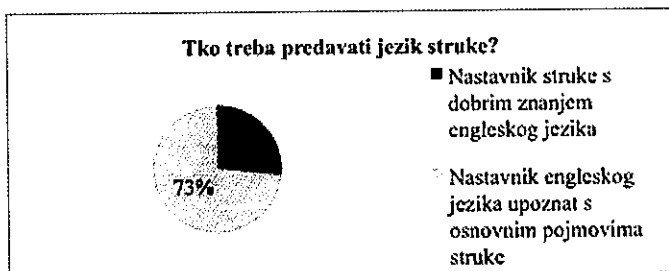
Graf 1 pokazuje nam odgovor na pitanje koji bi jezik učenici htjeli učiti u četvrtom razredu, kada bi mogli birati. Od 60 učenika, 43 učenika (71,7 %) zaokružilo je da bi rado učili kombinaciju općeg jezika i engleskog jezika struke. Za jezik struke odlučilo se 8 učenika (13,3 %), a 6 učenika (10 %) odabralo je samo opći jezik. Trojica učenika nisu se odlučila ni za jedan strani

jezik. Zaključujemo da su učenici četvrtih razreda svjesni važnosti učenja jezika struke i njegove primjene u budućem zanimanju.

Na pitanje koliko su zadovoljni načinom na koji nastavnik jezika struke obrađuje stručne sadržaje, čak 33 učenika (55 %) izrazito su zadovoljna, 21 (35 %) učenik izrazio je zadovoljstvo nastavnikovim radom. Samo dvojica učenika (3,3 %) zaokružila su odgovor da nisu zadovoljna, a 4 učenika (6,7 %) nisu ni zadovoljna ni nezadovoljna. Iz odgovora učenika razvidno je da učenici rad nastavnica ocjenjuju visokim stupnjem zadovoljstva $M=4,42$ ($C=5$).

Na pitanje koliko je nastavnik jezika struke upoznat sa strukom, 16 učenika smatra da nastavnice jezika struke odlično poznaju struku, 24 učenika da nastavnice poznaju struku, a 17 učenika ima neodlučan stav (niti poznaje niti ne poznaje). Dvojica učenika smatraju da njihova nastavnica uopće ne poznaje struku, a jedan učenik misli da njegova nastavnica ne poznaje struku. Iako nastavnice nisu imale nikakvu posebnu izobrazbu za predavanje jezika struke, njihovo iskustvo u predavanju općeg jezika, suradnja sa školskim kolegama u struci te izvanredan odnos s učenicima pridonose kvaliteti nastave te ostavljaju dojam nastavnika koji se priprema za nastavu, posebno radeći na razumijevanju sadržaja koji predaje.

Učenici su zanimljivo odgovorili na pitanje tko treba predavati engleski jezik struke.

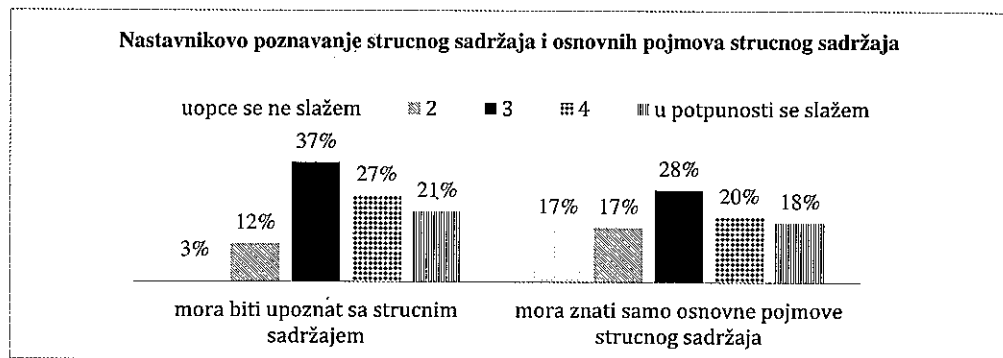


Graf 2. Pitanje 5: Tko treba predavati jezik struke?

Graf 2 pokazuje nam da čak 16 učenika (26,7 %) smatra da engleski jezik struke treba predavati nastavnik struke s dobrim znanjem engleskog jezika, a njih 44 (73,3 %) smatraju da to treba biti nastavnik engleskog jezika upoznat s osnovnim pojmovima struke. Iako veliki postotak učenika smatra da jezik struke treba predavati nastavnik stranog jezika, postotak onih koji smatraju da

to treba biti nastavnik struke može ukazivati na učenike koji u prethodnom pitanju nisu zadovoljni nastavnikovim znanjem o struci ili ne vole engleski jezik.

Zanimljivo je usporediti odgovore na pitanja treba li nastavnik jezika struke biti u potpunosti upoznat sa stručnim sadržajem ili treba znati samo osnovne pojmove.



Graf 3. Pitanje 6. Nastavnik jezika struke mora biti u potpunosti upoznat sa stručnim sadržajem.

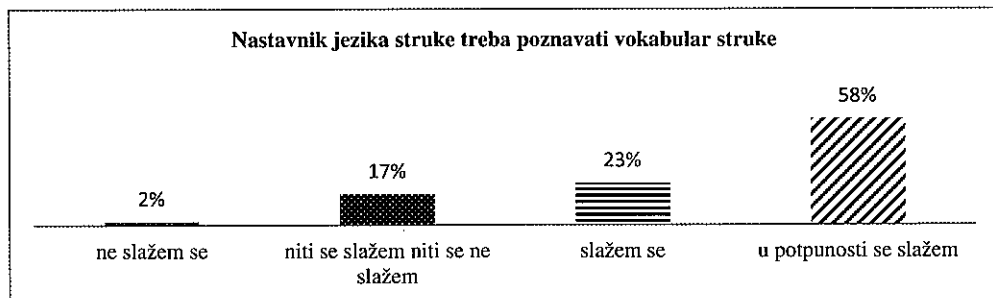
Pitanje 7. Nastavnik jezika struke mora znati samo osnovne pojmove stručnog sadržaja.

Na pitanje mora li nastavnik biti upoznat sa stručnim sadržajem većina se učenika niti slaže niti ne slaže ($N=22$; $M=3,52$; $C=3$). Iz grafa 3 vidimo da 27 % učenika ($N=16$) drži da nastavnik mora biti upoznat sa stručnim sadržajem, a njih 21 % ($N=13$) u potpunosti podržava izjavu da nastavnik mora biti upoznat sa stručnim sadržajem. Čak se 15 % učenika ($N=9$) ne slaže ili se uopće ne slaže s takvom izjavom.

Na pitanje mora li nastavnik znati osnovne pojmove struke većina se učenika također niti slaže niti ne slaže ($N=17$; $M=3,07$; $C=3$). Graf 3 pokazuje nam da se samo 18 % učenika ($N=11$) u potpunosti slaže s izjavom, 20 % učenika ($N=12$) se slaže, a čak 34 % učenika ($N=20$) se ili ne slaže ili se uopće ne slaže s izjavom u upitniku. Analizom i usporedbom odgovora zaključujemo da učenici ne razumiju razliku između sadržaja općeg jezika i jezika struke, a uloga je nastavnika objasniti tu razliku.

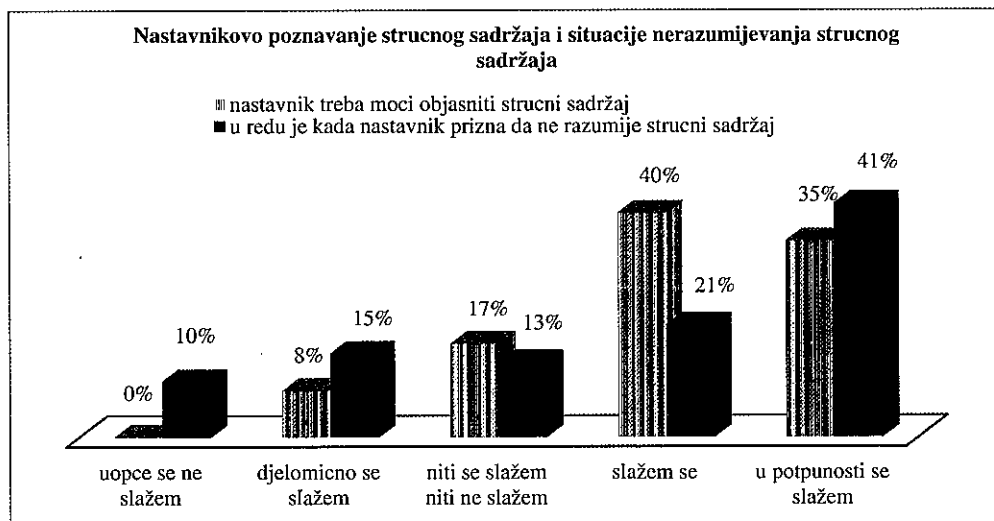
Graf 4 nam pokazuje odgovore na pitanje o nužnosti nastavnikova poznavanja vokabulara struke. Rezultati pokazuju da su učenici izuzetno

svjesni važnosti učenja vokabulara u jeziku struke. Srednja vrijednost učenikovih odgovora je $M=4,38$ ($C=5$), što znači da učenici od nastavnika očekuju znanje o stručnom vokabularu. Čak 58 % ($N=35$) učenika u potpunosti se slaže s izjavom da nastavnik treba poznavati vokabular struke, 23 % učenika ($N=13$) slaže se, a samo 2 % učenika ($N=1$) ne očekuje znanje vokabulara struke od nastavnika. Od ukupnog broja ispitanika njih se 17 % ($N=10$) niti slaže niti ne slaže s takvom izjavom.



Graf 4. Pitanje 8: Nastavnik jezika struke treba poznavati vokabular struke

Graf 5 pokazuje nam odgovor na pitanje treba li nastavnik jezika struke moći objasniti stručni sadržaj i odgovor na pitanje je li u redu kada nastavnik prizna da ne razumije stručni sadržaj.



Graf 5. Pitanje 9. Nastavnik jezika struke treba moći objasniti stručni sadržaj.

Pitanje 10: U redu je ako nastavnik jezika struke prizna da ne razumije sadržaj koji predaje.

Graf 5 pokazuje nam interesantan rezultat na pitanje o potrebi nastavnikova objašnjenja stručnog sadržaja ($M=4,02$, $C=4$). Situacija kada nastavnik prizna da ne razumije sadržaj koji predaje procijenjena je s $M=3,68$ ($C=5$). Učenici imaju visoka očekivanja od nastavnika jezika struke u području objašnjavanja stručnog sadržaja, iako je uloga nastavnika jezika struke upravo pomoći učenicima koristiti se stranim jezikom u svojoj struci, a ne objašnjavati stručni sadržaj. Čak se 75 % učenika ($N=45$) slaže ili u potpunosti slaže s izjavom da nastavnik treba moći objasniti stručni sadržaj, 17 % učenika ($N=10$) niti se slaže niti ne slaže, a samo se 8 % učenika ($N=5$) djelomično slaže s takvom izjavom. Nadalje, iako su učenička očekivanja visoka, učenici priznaju da razumiju situaciju sadržajne dileme u kojoj nastavnik primjenjuje strategiju priznavanja manjka znanja. Graf 5 pokazuje nam da se čak 62 % učenika ($N=37$) slaže ili u potpunosti slaže da je takva situacija u redu, 13 % učenika ($N=8$) niti se slaže niti ne slaže, 15 % učenika ($N=9$) djelomično se slaže, a 10 % učenika ($N=6$) uopće se ne slaže s takvom izjavom. Međutim, s obzirom na njihova očekivanja u području znanja stručnog sadržaja, zaključujemo da bi situacije priznavanja nedostatka znanja trebale biti iznimka, a ne pravilo ponašanja nastavnika.

Učenici su također identično odgovorili na posljednja dva da/ne pitanja u kojima se traži odgovor jesu li ikada bili u situaciji da za vrijeme nastave o sadržaju jezika struke znaju više od nastavnika te jesu li svjesni takvih situacija. U obama slučajevima 36 učenika (60 %) potvrdno su odgovorila na pitanje gdje prepoznaju i svjesni su situacije kada za vrijeme nastave znaju više o sadržaju jezika struke od nastavnika, a 24 (40 %) učenika nisu svjesna takvih situacija i nisu bila u situaciji znati više o struci nego nastavnik jezika.

Posljednje pitanje u upitniku pitanje je otvorenog tipa u kojem se od učenika tražilo da opišu nastavnikovo ponašanje u situacijama sadržajnih dilema. Od ukupno 36 učenika (60 %) koji su svjesni takvih situacija odgovorilo ih je 25 (42 %). Najveći broj ($N=21$) naveo je da nastavnik u takvim situacijama traži pomoć od učenika, 1 je učenik objasnio da je nastavnik u takvim situacijama nesiguran, 1 je učenik napisao da se nastavnik tada ispriča, 1 je učenik naveo da se nastavnik tada koristi rječnikom, a 1 je učenik protumačio da nastavnik pokušava prikriti neznanje. Citirat ćemo dvije rečenice koje su učenici napisali:

'To je profesorica engleskog i njezin posao nije struka, već engleski jezik.'

'Nastavnik lijepo kaže da se ne razumije u dio struke koji objašnjava. Škola je škola i mislim da svatko može naučiti nešto novo u školi, pa čak i profesori.'

8. ZAKLJUČAK

Istraživanje provedeno među nastavnicama engleskog jezika struke u srednjoj tehničkoj školi u Zagrebu omogućilo je uvid u kompenzacijske strategije kojima se nastavnice služe u situacijama sadržajnih dilema. Istraživanje potvrđuje našu pretpostavku o primjeni strategija preuzetih iz istraživanja Wu i Badger (2009).

Nadalje, upitnikom smo ispitali i učenički stav prema nastavnicama jezika struke u situacijama sadržajnih dilema i procijenili učenička očekivanja od nastavnica jezika struke u području stručnog znanja i objašnjenja stručnog sadržaja. Rezultati upitnika pokazuju sveukupno pozitivan učenički stav prema nastavnicama. Iako su učenici svjesni činjenice da nastavnik jezika struke nije stručnjak za područje određene struke, očekuju od njega prilično opsežno znanje o struci, pogotovo u području vokabulara, pa čak i objašnjenja stručnog sadržaja. Učenička očekivanja od nastavnika jezika struke u području objašnjavanja stručnog sadržaja ukazuju na to da učenici ne razumiju razliku između sadržaja općeg jezika i jezika struke, a zadatak je nastavnika objasniti tu razliku. S druge strane, razumiju situaciju sadržajne dileme i ne osuđuju je, ali ipak očekuju više situacija u kojima nastavnik razumije i zna sadržaj od situacija kada nije upoznat sa specifičnim znanjem sadržaja koji predaje.

Rezultate ovog istraživanja ne možemo generalizirati, ali daju nam uvid u problematiku s kojom se nastavnici jezika struke susreću. Na osnovi svega iznesenog zaključujemo da posao nastavnika jezika struke nije nimalo jednostavan. Iako je istraživanje provedeno na malom uzorku i doneseni su zaključci usko vezani za školu u kojoj se istraživanje provelo, nadamo se da otvaraju vrata sličnim istraživanjima koja bi se bavila situacijama sadržajnih dilema u drugim strukovnim školama.

LITERATURA

- Belcher, D. (2006) English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 133–156.
- Dudley-Evans, T. i St John, M. (1998) *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001) *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002) *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. i Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossman, P. (1990) *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Robinson, P. (1991) *ESP today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and "language for specialized purposes". *IRAL* 17 (3), 189 -215.
- Senior, R. M. (2006) *The experience of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sifakis, N. (2003) Applying the adult education framework to ESP curriculum development: An integrative model. *English for Specific Purposes* 22, 195–211.
- Smith, D. B. (1996) Teacher decision making in the adult ESL classroom. U Freeman, D. i Richards, J. C. (ur.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-216.
- Strevens, P. (1988a) ESP after twenty years: A re-appraisal (A). U Tickoo, M. L. (ur.) *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Center. 1-13.
- Strevens, P. (1988b) The Learner and Teacher of ESP. U Chamberlain, D. i Baumgardner, R. (ur.) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. Modern English Publication in association with the British Council, 46-53.
- Tsui, A. B. M. (2005) Expertise in teaching: Perspectives and issues. U Johnson, K. (ur.),+ *Expertise in second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 167-189.
- Vrhovac, Y. (1999) Nastavnikovo jezično ponašanje i strategije podučavanja. *Strani jezici* XXVIII (3-4), 169-176.
- Vrhovac, Y. (2005) Nastavnikova i učenikova uloga u interaktivnom prostoru razrednog diskursa. U Stolac, D., Ivanetić, N. i Pritchard, B. (ur.) *Jezik u društvenoj komunikaciji*. Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 535-546.
- Wu, H. i Badger, K. (2009) In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. *English for Specific Purposes* 28, 19–32.

TEACHER STRATEGIES DURING SUBJECT KNOWLEDGE DILEMMA SITUATIONS IN ESP CLASSES AND STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ESP TEACHERS

ESP teachers are often found in situations where they deal with specific content and they utilize different strategies to cope with situations in which they lack specific knowledge. The paper describes 5 classroom examples when ESP teachers find themselves in Subject Knowledge Dilemma situations. The research, conducted among 60 fourth grade students at a technical secondary school in Zagreb, encompasses pupils' assessment and attitude toward ESP teachers. The theoretical framework describes the history and the definition of LSP (Language for Specific Purposes) and explains the term Subject Knowledge Dilemma which is also assessed in the research. After recording three selected classes we identified 5 situations in which teachers used risk-taking strategies, problem-avoiding strategies and admitted a lack of knowledge. The paper gives quantitative and qualitative results where students show a positive attitude towards ESP teachers but also high expectations regarding their specific knowledge, especially in the vocabulary field. Furthermore, the questionnaire results show pupils' understanding of Subject Knowledge Dilemma situations but expect them to be the exception rather than the rule.

Key words: ESP teacher strategies, language for specific purposes, pupils' attitudes, subject knowledge dilemma

Prilog 1.

PROCJENA NASTAVNIKA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Ovim upitnikom željeli bismo dobiti Vaše iskrene odgovore vezane za rad nastavnika engleskog jezika struke. Molimo vas da što iskrenije zaokružite i nadopunite odgovore. Naglašavamo da se ovdje radi isključivo o nastavi engleskog jezika struke.

1. Koliko je po Vašem mišljenju važno učiti engleski jezik struke?

Uopće nije važno	1	2	3	4	5	Izrazito je važno
------------------	---	---	---	---	---	-------------------

2. Kada biste mogli birati, što biste učili u 4. razredu?

1. samo opći engleski jezik
2. samo engleski jezik struke
3. opći engleski jezik i engleski jezik struke
4. niti jedan strani jezik

3. Koliko ste zadovoljni načinom na koji Vaš nastavnik jezika struke obrađuje stručne sadržaje na engleskom jeziku?

Uopće nisam zadovoljan 1 2 3 4 5 Izrazito sam zadovoljan

4. Kakav je Vaš stav o nastavniku engleskog jezika struke vezano za nastavnikovo poznavanje struke.

Nimalo ne poznaje struku 1 2 3 4 5 Odlično poznaje struku

5. Smatrate li da engleski jezik struke treba predavati

1. nastavnik struke s dobrim znanjem engleskog jezika
2. nastavnik engleskog jezika koji je upoznat s osnovnim pojmovima struke?

6. Nastavnik jezika struke mora biti u potpunosti upoznat sa stručnim sadržajem.

Uopće se ne slažem 1 2 3 4 5 U potpunosti se slažem

7. Nastavnik jezika struke mora znati samo osnovne pojmove stručnog sadržaja.

Uopće se ne slažem 1 2 3 4 5 U potpunosti se slažem

8. Nastavnik jezika struke treba poznavati vokabular struke.

Uopće se ne slažem 1 2 3 4 5 U potpunosti se slažem

9. Nastavnik jezika struke treba moći objasniti stručni sadržaj.

Uopće se ne slažem 1 2 3 4 5 U potpunosti se slažem

10. U redu je ako nastavnik jezika struke prizna da ne razumije sadržaj koji predaje.

Uopće se ne slažem 1 2 3 4 5 U potpunosti se slažem

11. Jeste li ikada bili u situaciji da za vrijeme nastave o sadržaju jezika struke znate više od nastavnika?

1. da
2. ne

12. Jeste li svjesni situacija kada nastavnik nije siguran u svoje znanje o jeziku struke?

1. da
2. ne

13. Ako ste odgovorili s DA, opišite kako se nastavnik ponaša u takvim situacijama
