

SIMULACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA U FUNKCIJI STRUKE KAO ODGOVOR NA KOMPLEKSNE IZAZOVE OBRAZOVANJA 21. VEKA

SAŽETAK: Cilj ovog rada jeste da predstavi simulaciju, alternativnu tehniku u nastavi stranog jezika u funkciji struke, kao odgovor na kompleksne zahteve obrazovanja 21. veka. Uz osvrt na teorijsko-metodološki okvir, pojam i strukturu simulacije, prikazan je model implementacije simulacije "Preduzeće" u nastavi engleskog poslovnog jezika na tercijarnom nivou. Primena simulacija razmotrena je u kontekstu silabusa zasnovanog na zadacima, a njena opravdanost sagledana iz ugla komunikativnog i iskustvenog pristupa nastavi stranog jezika struke. U nastavi stranih jezika u profesionalne svrhe, simulacije predstavljaju dragocenu integraciju jezičkih i stručnih kompetencija i veština koje se usvajaju u kontekstu svrsishodnih i osmišljenih interakcija, kroz realizaciju pedagoških aktivnosti razvijenih na temelju realnih profesionalnih zadataka.

KLJUČNE REČI: simulacija, komunikativni pristup, iskustveno učenje, strani jezik u funkciji struke, nastava zasnovana na zadacima

Uvod

Izazovi novog informacionog i pojmovnog doba i kompleksni zahtevi savremenog globalizovanog obrazovnog i profesionalnog okruženja postavljaju mnogostruka očekivanja pred aktuelnu pedagošku teoriju i praksu, i nameću potrebu za njenim preispitivanjem i potragu za imaginativnim i kreativnim rešenjima usmerenim na razvoj celokupne ličnosti učenika i svih njegovih potencijala. Razvoj lične autonomije i složenih komunikativnih, socijalnih i kognitivnih kompetencija i veština učenika, uvođenje inovativnih, akcionih i efektivnih metoda na području nastave stranih jezika, baziranih na učenju kroz istraživanje i otkrivanje, definisani su kao prioritetni ciljevi u brojnim domaćim i međunarodnim dokumentima i standardima (CEFR, 2001; Framework for 21st century learning; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine, 2012).

U ovom radu predstavimo tip projekta koji koristi tehniku simulacije kao alternativni i/ili komplementarni pristup nastavi jezika struke u tercijarnom obrazovanju. Implementiran u okviru pristupa učenju jezika zasnovanom na zadacima, a na postavkama i

¹ e-mail: tanja.markovic.bg@gmail.com

principima komunikativnog i iskustvenog obrazovnog koncepta, verujemo da predstavlja pravi odgovor na izazove postavljene pred obrazovanje za 21. vek.

U prvom delu rada izložićemo teorijsko-metodološki okvir, istorijat, definiciju i strukturu simulacije kao instrukcijskog formata, dok ćemo u drugom delu predstaviti model implementacije i integracije simulacije u nastavi engleskog jezika u profesionalne svrhe na visokoškolskoj ustanovi poslovne orijentacije.

1. Teorijsko-metodološki okvir

1.1. Simulacija u sklopu iskustvenog i komunikativnog pristupa nastavi jezika u funkciji struke

Svojom usmerenošću na razvoj autonomije učenika, njegove nezavisnosti, samostalnosti i odgovornosti, na podsticanje saradnje, negovanje interpersonalnih veština, razvijanje samopozdanja i spremnosti za preuzimanje rizika, uz puno poštovanje individualnih razlika u stilovima i strategijama učenja, simulacija kao metodološka tehnika objedinjuje brojne zahteve holističkog i humanističkog pristupa u okviru iskustvenog učenja (Eyring, 1991).

Usklađena je sa postulatima komunikativnog pristupa nastavi, dominantne paradigme u nastavi stranih jezika, jer stavljanjem akcenta na komunikativnu kompetenciju, a kroz afirmaciju usmerenosti na učenika i na proces učenja, kroz fokus, ne samo na formu, već pre svega na značenje, kako semantičko, tako i pragmatično, izražava ključne odrednice ovog pristupa (Richard & Rodgers, 2001; Brown 2002; Brandl, 2008).

Svojom kontekstualizovanošću i povezanošću sa realnim životnim i profesionalnim kontekstima, kroz interkurikularnu integraciju i inkorporaciju stručnih sadržaja, povezivanjem znanja i akcije, preslikavanjem realnih životnih i profesionalnih zadataka, i fokusom na jezik diskursa, obezbeđuje autentičnost i situiranost komunikacije, čime ispunjava sve bitne preduslove nastave jezika u funkciji struke (Fischer, Musacchio & Standring, 2006; Crookall & Thorngate, 2009). U nastavi jezika u funkciji struke, posebno stranog jezika u profesionalne svrhe, simulacije predstavljaju dragocenu integraciju jezičkih i stručnih kompetencija i veština, koje se usvajaju u kontekstu svrsishodnih i osmišljenih interakcija kroz realizaciju pedagoških aktivnosti razvijenih na temelju realnih profesionalnih zadataka, u okruženju osmišljenom tako da predstavlja repliku poslovnog ambijenta.

Relevantost sadržaja, povezanost sa autentičnim interesovanjima i potrebama studenata, kreativnost i imaginacija, istovremeno negovanje samostalnosti studenata i saradnje i timskog rada, i razvijanje efikasnih strategija za učenje i komunikaciju

predstavljaju ključne elemente kojima simulacije obezbeđuju zainteresovanost studenata i rast njihove unutrašnje (intrinzične) motivacije (Crookall & Oxford, 1990:22; Hyland, 1993:17; Tomlinson & Masuhara, 2000:153; Brown, 2002: 15).

1.2. Simulacije i pristup nastavi jezika zasnovan na zadatku

U metodološkom smislu, simulacije su utemeljene na pristupu zasnovanom na zadacima, TBI (*task-based instruction*) odnosno TBLT (*task-based language teaching*) (Fisher et al., 2006:6). Kao jedan od najaktuelnijih i najefikasnijih komunikativnih pristupa u nastavi i učenju stranih jezika, TBI u centar interesovanja stavlja razvijanje komunikativne kompetencije kroz integraciju jezičkih veština u ciklusu kompletiranja zadataka. Primarna četiri kriterijuma TBI jesu: 1) primarnost značenja u aktivnosti/zadatku; 2) povezanost sa realnim svetom; 3) cilj zadatka je ostvarenje nekog cilja, a 4) ocena zadatka bazira se na osnovu njegovog ishoda (Skehan, 1996:38).

Ovakav pristup omogućava kreiranje, integraciju i strukturiranje različitih zadataka i podzadataka koji korespondiraju sa realnim životnim situacijama i scenarijima, a jezik postaje sredstvo i nosilac informacija u ispunjavanju autentičnih, relevantnih i svrsishodnih zadataka. (Fisher et al.,2006:9; Hyland, 1993). Zadaci imaju opipljive ishode i jasnu svrhu, a “ishod jednog zadatka predstavlja osnovu za sledeći, kao i priliku za konsolidaciju i proširenje” (Ashford & Smith, 2012:10).

2. Simulacija – istorijat, definicija i struktura

2.1. Simulacije – istorijski okvir

Igre i simulacije kao izvor zabave pristupne su hiljadama godina, dok njihova primena u obrazovanju i obuci datira s kraja 18. veka. Prve aplikacije bile su vojnog karaktera, sredinom 50-tih ulaze u svet poslovanja i menadžmenta, a danas je područje simulacija u punom teorijskom i praktičnom zamahu, jer je u proteklih 40 godina došlo do tolike ekspanzije ponude i tipova simulacija, kao i polja i načina njihove primene, da u ovom trenutku gotovo nema predmeta niti nivoa obrazovanja na kome se ne mogu sresti (Ellington, Gordon, & Fowlie, 2006; Crookall, 2010; USA Information Resources Management Association, 2011).

Simulacije nisu novina ni u nastavi stranih jezika, ali se u poslednje vreme, u svetlu savremenih tendencija u obrazovanju i akciono usmerenih pristupa, primećuje pojačano i obnovljeno interesovanje za ovu nastavnu tehniku (Crookall & Oxford, 1990; Levine, 2004; Dupuy, 2006; García-Carbonell, Andreu-Andrés,& Watts, 2014), posebno imajući u vidu da

simulacije uz već pomenutu komunikativnu dimenziju suštinski izražavaju i otelotvoruju interakcijski pristup jeziku “kao sredstvu za ostvarivanje interpersonalnih odnosa i realizaciju društvenih transakcija među pojedincima” (Richards & Rodgers, 2001:21).

2.2. Definicija i karakteristike simulacije

2.2.1. Definicija simulacije

Iako u literaturi postoji prilična terminološka neujednačenost i nepreciznost u operisanju terminima “simulacija”, “igra”, “igra uloga” (*role-play*), “simulacija igre”, “simulacije sa igrom uloga”, i “scenariji” kao i brojna razmimoilaženja među autorima (Crookall & Oxford, 1990:17-18; Crookall, 2010:904), mi smo se u ovom radu rukovodili jednom od najuticajnih definicija i okvira za primenu simulacije u nastavi stranih jezika koje je precizirao Džouns (Jones, 1982:5), koji kaže da je “simulacija realnost funkcije u simuliranom i strukturiranom okruženju”.

Realnost funkcije kao zahtev pretpostavlja punu mentalnu i bihevioralnu angažovanost studenata. Studenti prestaju da budu studenti, i preuzimaju “uloge i dužnosti situacije u kojoj se nalaze” (ibid:4) bilo da se nalaze u funkciji državnika, novinara, poslovnog čoveka, i “ponašaju se u skladu sa unapred definisanim ulogama u okruženju kreiranom tako da podseća na autentičnu sredinu“, ispunjavajući zadatke usklađene sa realnim zadacima i situacijama (Dupuy, 2006:1-2). Iako simulacija nije realnost, već njena replika, od učesnika se očekuje da se ponašaju kao da jeste. Kako simulacija napreduje, tako i iskustva učesnika postaju realna, a upotreba jezika spontano izrasta u smislenu i funkcionalnu komunikaciju (Asford & Smith, 2012:14). ”Na taj način simulacije podstiču učesnike da koriste svoj novi jezik na način na koji to čini većina ljudi u drugim (sličnim, ali realnim) situacijama” (Crookall & Oxford, 1990:15). “U dobroj simulaciji, učesnici doživljavaju simulaciju kao realnu, jer se njena struktura, procesi i rezultati poklapaju sa odgovarajućim realnim situacijama” (Tomlison & Masuhara, 2000:160).

U simuliranom okruženju realnost se kreira u okviru jedinstvene situacije ili lokacije, sa procesima karakterističnim u toj sredini, dok spoljni svet ostaje netaknut. Simulacija time nudi bezbedan ambijent za učenje i oprobavanje novousvojenih jezičkih znanja i veština, bez posledica na spoljni svet, umanjujući time stepen anksioznost i pritiska na učesnike (Crookall & Oxford, 1990:21). Na taj način, “iako su funkcije učesnika realne, svet izvan učionice je, paradoksalno, imaginaran” (Jones, 1982:5). Simulirano okruženje takođe rekreira dinamiku i procese karakteristične za komunikaciju u određenoj kulturnoj grupi (Ruben & Lederman, 1990:212-213).

Simulacije se mogu na izvestan način uporediti sa stažom/praksom, jer pružaju iskustvo koje se može promišljati, nemaju visoku cenu iz ugla mogućih grešaka u odnosu na stvaran svet (Crookall & Thorngate, 2009:8-9), a učesnicima omogućavaju “da razviju repertoar veština sa mogućnošću njihovog potencijalnog transfera u različitim situacijama sa kojima se mogu kasnije susresti u “realnom svetu” (Tomlinson & Masuhara, 2000:154). U odnosu na realne životne zadatke, imaju i tu prednost, što “predstavljaju pojednostavljene verzije stvarnosti, prilagođene ciljevima učenja, sa naglaskom na najvažnijim karakteristikama, čineći ih lakše savladivim za studente” (Ellington et al., 2006:7).

2.2.2. Struktura simulacije

Simulacija mora imati određenu strukturu, osmišljenu oko jednog ili više zadataka, odnosno problema (Jones, 1982:5), koji se tokom simulacije rešavaju. Međutim, ako simulaciju posmatramo ne samo kao operativni *model* realnosti, već kao operativnu realnost, ona dobija sopstveni život i dinamiku iz kojih spontano proističu i druge situacije i problemi (Ruben & Lederman, 1990:206), koji se rešavaju prilikom “kompletiranja jednog većeg projekta” (Dupuy, 2006:4).

Neizostavan element simulacije su faze “*brifinga*” (*briefing*), instrukcije, odnosno obuke, i “*dibrifinga*” (*debriefing*), (pre)ispitivanja, koje prate svaku fazu projekta. U fazi brifinga, učesnici se uvode u simulaciju, predstavlja se njen okvir i aktiviraju prethodna jezička, sociokulturna i druga znanja i iskustva, relevantna za projekat, što “pomaže u obogaćivanju iskustva učenja stvaranjem temelja za nova iskustva koja će biti nadogradnja starih” (Knutson, 2003: 57).

Dibrifing je jedna od ključnih faza simulacije u kojoj učesnici i instruktor zajedno razmatraju aspekte vezane za učenje jezika, procenjuju postignut uspeh i napredak, ocenjuju doprinos učenika u ostvarenju projekta, iznose pozitivna i negativna osećanja koja su se javljala tokom njegove realizacije, kao i teškoće sa kojima su se suočavali (Jones, 1982; Bullard, 1990; Jones, 1995; Knutson, 2003). To je trenutak refleksije i analize, (samo)spoznaje, “most između praktičnog iskustva i teorijske konceptualizacije” (Kohonen, 2001:1-2), i neophodan preduslov za uspeh u iskustvenom učenju gde se do znanja stiže transformacijom iskustva (Kolb, 1984:38). Dublje i trajno znanje nije moguće bez ove faze, ključne u spirali učenja (Crookall, 2010:907). Faza brifinga je ključna za uspešnu i delotvornu implementaciju simulacije, a faza dibrifinga za njen jezički uspeh (Bullard, 1990: 55).

3. Implementacija simulacije “Preduzeće”

3.1. Pozadina simulacije

U daljem izlaganju biće predstavljena simulacija “Preduzeće” implementirana u okviru predmeta Engleski jezik I koji se realizuje u drugom semestru prve godini studija na Beogradskoj poslovnoj školi – Visokoj školi strukovnih studija. Koncipirana je tako da bude usklađena sa potrebama ciljne grupe i ciljevima učenja i da istovremeno u potpunosti ispuni ciljeve predmeta definisane silabusom a to su: razvijanje komunikativnih sposobnosti i veština za uspešno snalaženje u raznovrsnim poslovnim i životnim situacijama i ovladavanje stručnom terminologijom i stilsko-sintaksičkim osobenostima karakterističnim za poslovnu sferu. Komunikativna kompetencija shvaćena je na takav način da podrazumeva razvijanje, ne samo uže shvaćenih jezičkih kompetencija i veština, već da obuhvati i sticanje sociolingvističkih znanja i sposobnosti u cilju usklađivanja jezičkog iskaza sa sociokulturnim i sociopragmatičkim kontekstom. Silabus predviđa integraciju svih jezičkih veština (govora, razumevanja govora, čitanja, pisanja i interakcije), a studenti se pripremaju za uključivanje u međunarodnu komunikaciju u poslovnom okruženju u različim situacijama i kontekstima.

Prilikom planiranja i koncipiranja okvira, a na osnovu podataka dobijenih upitnikom o analizi potreba, kao što su profil studenata, nivo znanja, prethodna iskustva i buduće potrebe, definisani su kriterijumi kao što su relevantnost i zanimljivost teme kao ključni faktori koji treba da podstaknu imaginaciju i motivaciju (Hyland, 1993; Horner & McGinley 1990:35; Alan & Stoller, 2005:20:21), kao i usklađenost sa zahtevima budućih profesionalnih komunikativnih situacija (Fischer et al., 2006:14-16). Razmotrena je sprovodljivost projekta u pogledu uslova i raspoloživih resursa, povezanost sa sadržajima drugih stručnih predmeta, prikladnost za timski rad i mogućnost implementacije projekta u jednosemestralnom trajanju. Na osnovu svih elemenata ocenjeno je da simulacija “Preduzeće” optimalan okvir za studente poslovne orijentacije i da osnivanje kompanije, nalaženje posla, obavljanje raznovrsnih transakcija i interakcija u preduzeću, telefoniranje, pisanje imejlova (upita, ponuda i porudžbina), socijalni kontakti sa klijentima i saradnicima predstavljaju teme/zadatke sa kojima će se studenti sa velikom izvesnošću susresti u svom profesionalnom okruženju.

3.2. Ciljevi simulacije

U skladu sa zahtevom da simulacije moraju imati jasno definisanu svrhu i konkretne ishode (Horner & McGinley, 1990:33), definisani su sledeći ciljevi:

1. razvijanje i unapređivanje komunikativne kompetencije (kroz integrisanje svih jezičkih veština);

2. razumevanje koncepta osnivanja preduzeća i delovanja u poslovnom okruženju, kao i principa korporativne kulture;
3. razvijanje timskog duha i veština timskog rada – kooperativnost, saradnja, dogovaranje i pregovaranje;
4. Razvijanje autonomije u radu i podsticanje samopouzdanja u komunikaciji.

Dakle, uz ciljeve već definisane kurikulumom, nastojali smo da ostvarimo i dodatnu vrednost kroz integraciju stručnih znanja i veština negovanja timskog duha.

3.3. Struktura simulacije “Preduzeće”

3.3.1. Postavljanje scene

Mada postoji više gotovih simulacija koje se odnose na simulaciju “preduzeće” (Ladousse, 1987; Levine, 2004; Spelman, 2002; Ashford & Smith, 2012) odlučili smo se sopstvenu verziju koja će uzeti u obzir nivo znanja studenata, vremenska ograničenja, i specifične zahteve silabusa.

Nakon “postavljanja scene” i definisanja karaktera, izdvojene su komunikativne situacije, leksika i gramatički aspekti koji ih prate, i na osnovu njih su koncipirani konkretni zadaci u svakoj situaciji. Zadaci su definisani tako da budu pokretač za odvijanje simulacije, odnosno da postoje jasni razlozi kao i potreba za razmenom informacija koji pokreću komunikaciju (Horner & McGinley, 1990:37-39).

Faza brifinga ima za cilj da studente upozna sa jasnim i konciznim instrukcijama za nesmetano odvijanje simulacije i ostvarivanje njenih ciljeva. Za izabranu strukturu simulacije grupe su heterogene sa stalnim članstvom, u sastavu od četiri do osam članova, u zavisnosti od izabrane delatnosti “simuliranog preduzeća”. Nakon uvodnih uputstava, simulacija prelazi u ruke studenata.

Projektni rad i simulacije pravi su izazov u pronalaženju balansa između vođstva nastavnika i autonomije studenata (Allan & Stoller, 2005:11). Uloga nastavnika/instruktoru je ovde mnogostruka i promenljiva i bitno drugačija od tradicionalne nastavne paradigme. “Nastavnik je spolja, a ne unutra; on/a ne učestvuju u interakciji, nemaju ni moć ni odgovornosti u procesu odlučivanja” (Jones, 1995:11). U fazi osmišljavanja i strukturisanja simulacije, nastavnik je organizator i arhitekta, u pripremnim (*brifing*) i završnim (*dibrifing*) aktivnostima u ulozi je savetnika, izvora informacija, kontrolora i trenera dok je tokom odvijanja simulacije, posmatrač, facilitator, stimulator, kreator opuštene atmosfere koji prati tok simulacije i prikuplja podatke i zabeleške za *dibrifing* sesiju. (Jones, 1982; Dupuy, 2006; Horner, 1990: 42-44; Knutson, 2003).

3.3.2. Tok simulacije

Projekat "Simulacija preduzeća" ima pet faza, podeljenih u zadatke i podzadatke: osnivanje preduzeća, zapošljavanje, privredni sajam, poslovne transakcije i evaluacija projekta. S obzirom na dužinu simulacije, pored početnog *brifinga* i finalnog *dibrifinga*, svakoj fazi prethodi uvodni deo koji daje okvir za izvršenje (pod)zadataka, aktivira relevantnu leksiku, komunikativne funkcije i karakteristične strukture, a sledi kratak pregled i fidbek sesija tokom koje se ocenjuje uspešnost izvedenog zadatka i analiziraju jezičke stavke koje su "iskrsle", i koje mogu iziskivati korektivan rad, kroz tzv. "jezičku kliniku" (Ashford & Smith, 2012). Ovakav pristup ne remeti tok simulacije, odvija se po obavljanju zadatka, a daje dovoljno prostora i za "fokus na formu".

Tokom prve faze projekta nakon kraće diskusije usmerene na stvaranje pojmovnog okvira vezanog za proces osnivanja preduzeća, organizacione strukture preduzeća i uloge različitih odeljenja, kao i mogućih područja delatnosti, studenti prelaze na zadatke osnivanja svojih "preduzeća", definisanja vlasničke strukture, naziva i sedišta, opredeljivanja za delatnost, definisanje poslovne ideje i određivanje organizacione strukture, uz raspodelu uloga i odgovornosti u skladu sa svojim procenjenim potrebama i izabranom delatnošću (generalni direktor, izvršna sekretarica, marketing menadžer, finansijski menadžer, menadžer ljudskih resursa, menadžer IKT-a, itd.)

U drugoj fazi projekta studenti imaju zadatak da nakon kraćeg upoznavanja sa pravilima i principima pisanja CV-ja i motivacionog pisma i pregleda različitih primera i modela, napišu CV i propratno pismo za svoje radno mesto.

Treća faza projekta, smeštena u okvir priprema za odlazak i posetu privrednom sajmu, ima za cilj praktikovanje različitih interakcija koje prate poslovne aktivnosti. Pored zadataka kao što rezervacija avio karata i smeštaja, obuhvata i uspostavljanje kontakata sa potencijalnim poslovnim partnerima, formalne, ali i jednako važne neformalne društvene interakcije koje igraju ključnu ulogu u uspostavljanju, održavanju i građenju (poslovnog) kontakta.

Četvrta faza projekta usmerena je na različite zadatke u okviru poslovnih transakcija. Nakon upoznavanja sa modelima različitih tipova poslovnih pisama i pravilima poslovne korespondencije, "preduzeća" na osnovu realizovanih kontakata razmenjuju imejllove: prodajna pisma, upite, ponude i porudžbine.

Projekat se završava finalnom usmenom prezentacijom novonastalih kompanija, njihovih ostvarenih aktivnosti i transakcija, i predajom portfolija. Krajnji proizvod

objedinjuje sve elemente tekućih aktivnosti nastale tokom poslovnih transakcija i objedinjene u portfoliju. Po analogiji sa planerima uobičajenim za planiranje i praćenje poslovnih procesa u poslovnom okruženju, svaki student takođe predaje i svoj dnevnik/planer koji vodi tokom trajanja cele simulacije i u koji beleži svoj napredak tokom projekta, sa ciljem praćenja ostvarivanja zadataka, osveščivanja procesa učenja i unapređivanja metakognitivnih strategija (Oxford & Crookall, 1990:110, Spelman, 2002:381). Kroz eksplicitan opis znanja, sadržaja i veština koje se koriste i stižu tokom rada, ohrabruje se fokusiranje na konkretne aspekte učenja i podiže se svest studenata o vlastitim postignućima (Beckett & Slater, 2005:109-110). Na osnovu svih ovih elemenata vrši se evaluacija postignutog uspeha studenta.

3.3.3. Evaluacija

Nakon prezentacije sledi obimni *dibriefing* u kome učesnici diskutuju o simulaciji u celini, ocenjuju njene aspekte iz ugla jezika, veština i strategija, stručnih sadržaja koje su usvojili i uspešnosti timske saradnje. Studenti u diskusiji i popunjavanjem evaluacijskog upitnika ocenjuju svoje učešće i postignuća i iznose raznovrsna zapažanja o delotvornosti simulacije, o njenim eventualnim slabostima, kao i predloge za unapređenje (Allan & Stoller, 2005:17). Procena uspešnosti u ostvarenju zadataka vrši se kako na osnovu procesa, tako i na osnovu proizvoda, dakle i na osnovu angažovanosti u toku simulacije i na osnovu prezentacije, dnevnika i portfolija.

4. Zaključna razmatranja

Kroz aktivno učešće i kontakt sa fenomenima koji se izučavaju i uz refleksiju, promišljanje o samom iskustvu sa fokusom na budućnost, stvaraju se uslovi za holističko, kontekstualizovano, racionalno i emotivno učenje stranog jezika. Simuliranjem realnog profesionalnog okruženja omogućavaju se razvoj, rekapitulacija, konsolidacija i integracija čitavog niza komunikativnih i interaktivnih veština relevantnih u budućem radu, na jedan osmišljen i svrshodan način, uz usvajanje relevantnog leksičkog i strukturnog repertoara, primenjenog na bitne stručne sadržaje. U tom smislu “simulacije zaslužuju centralno mesto među jezičkim nastavnim metodama” (Hyland, 1993), posebno u nastavi jezika u funkciji struke.

U svetlu brojnih teorijskih i praktičnih istraživanja koja podržavaju iskustvene pristupe učenju i simulacije, kao jednu od najzastupljenih i najdelotvornijih tehnika, može se očekivati njen procvat i u predstojećim decenijama, dok će dalji pravci razvoja prvenstveno biti usmereni na produblјivanje teorijskih postulata na kojima su simulacije utemeljene, na

traganje za rigoroznijim i validnijim načinima ocenjivanja, kao i na proširivanje sve popularnije upotrebe računarskih simulacija i igara u nastavi stranih jezika.

LITERATURA

- Alan B., & Stoller, F. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum*, 43(4): 10-21.
- Ashford, S. & Smith, T. (2012). StartUp Enterprise. A Business English Simulation. ELT Blueprints.
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The Project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116 . <http://eltj.oxfordjournals.org/> (16.02. 2015.)
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (pp. 9-18) Cambridge: CUP.
- Bullard, N. (1990). Briefing and debriefing. In D. Crookall, & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 55–66). New York: Newbury House Publishers.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Crookall, D & Thorngate, W. (2009). Acting, Knowing, Learning, Simulating, and Gaming. *Simulation & Gaming*, 40 (1) 8-26.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898-920.
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In D.Crookall, & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 3–26). New York: Newbury House Publishers.
- Crookall, D., & Oxford, R. L., Eds. (1990). *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Dupuy, B. (2006). L’Immeuble: French Language and Culture Teaching and Learning through Projects in Global Simulation. In G. H. Beckett & P.C. Miller (Eds.), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, present and future*, (195-214). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Ellington, H., Gordon, M., & Fowlie, J. (2006). *Using games and simulations in the classroom*. London: Biddles Ltd.
- Eyring J. (1991). Experiential language learning. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Second Edition, (pp. 346-359). New York: Newbury House Publishers.
- Fischer, J., Musacchio, M.T., & Standring, A. (Eds.) (2006). *Exploiting Internet Case Studies and Simulation Projects for Language Teaching and Learning. A Handbook*.
http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/admin/docs/EXPLICS_handbook_EN.pdf (15.01.2015.)
- Framework for 21st Century Learning* <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (27.11.2014)
- García-Carbonell, A.; Andreu-Andrés, M. A. and Watts, F. (2014). Simulation and Gaming as the future’s language of language learning and acquisition of professional competences. In *Back to the Future of Gaming*. Germany: WB Verlag, 214-227.
- Horner, D. & McGinley, K. (1990). Running simulation/games. A step-by-step guide. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 33–45). New York: Newbury House Publishers.
- Hyland, K. (1993). Language learning simulations: A practical guide. *English Teaching Forum*, 31 (4): 16-22.
- Jones, K (1995). *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*. Routledge.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knutson, S. (2003). Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 20 (2), 52-64.

- Kohonen V. (2007). Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective, in Council of Europe, *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*, Council of Europe Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Levine, G. (2004). Global simulation: A student-centered task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 37 (1), 26-36.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1990). Learning strategies. In Crookall, & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 109–117). New York: Newbury House Publishers.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ruben, B., & Lederman, L. C. (1990). Communication, culture, and language. In D. Crookall & R..L.Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 205–13). New York: Newbury House Publishers.
- Skehan, P (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*. (1996) 17 (1): 38-62. <http://applied.oxfordjournals.org>. (28.02.2015)
- Spelman, M.D. (2002). GLOBECORP: Simulation versus tradition. *Simulation & Gaming*, 33(3), 376-394
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine.* (2012). Sl.Glasnik RS, br. 107/2012.
- Tomlinson, B & Masuhara, H. (2000). Using simulations on materials development courses. *Simulation & Gaming*, 40 (2) 152-168.
- USA Information Resources Management Association (2011). *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications (3volumes)*. Hershey, PA: IGI Global.

Tatjana Marković, MA

Arben Ademi

Irena Bilafer

SIMULATIONS IN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AS AN ANSWER TO THE COMPLEX 21ST CENTURY EDUCATION CHALLENGES

Summary

This paper aims to present simulation, as an alternative technique in Languages for Specific Purposes, as an answer to the complex requirements of 21st century education. A review of the theoretical and methodological foundations, the concept and structure of the simulation, is followed by a model for the implementation of the “Enterprise” simulation in an English for Business Purposes course at the tertiary level of education. The application of simulations in a task-based syllabus is justified with a view on the communicative and experiential approaches to teaching languages for specific purposes. In Languages for Professional Purposes, simulations represent a valuable integration of linguistic and subject matter competences and skills, acquired in the context of purposeful and meaningful interactions performed through the completion of pedagogical activities developed to replicate real-world professional tasks.

Key words: simulation, communicative approach, experiential learning, languages for specific purposes (LSP), task-based approach