**Mr Tatjana Marković1** 371.3::&11.111

**Arben Ademi** Stručni članak

**Irena Bilafer** Primljeno: 12. I I 2015.

Beogradska poslovna škola – Visoka škola strukovnih studija

# 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 kontektstu 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 efektnih 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 predstavićemo tip projeka 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](mailto: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.

# Teorijsko-metodološki okvir

* 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 kontekstualizovanošču 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 zaintresovanost studenata i rast njihove unutrašnje (intrinzične) motivacije (Crookall & Oxford, 1990:22; Hyland, 1993:17; Tomlinson & Masuhara, 2000:153; Brown, 2002: 15).

# 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 najaktuelnih 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, relevatnih 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).

# Simulacija – istorijat, definicija i stuktura

* 1. **Simulacije – istorijski okvir**

Igre i simulacije kao izvor zabave pristutne 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).

# Definicija i karakteristike simulacije

* + 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 sitaucijama” (Tomlison & Masuhara, 2000:160).

U simuliranom okruženju realnost se kreira u okviru jednistvene 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).

# 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 součavali (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).

# Implementacija simulacije “Preduzeće”

* 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 sociolingivističkih 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 interkacija 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.

# Ciljevi simulacije

U skladu sa zahtevom da simulacije moraju imati jasno definisanu svrhu i konkretne

ishode (Horner & McGinley, 1990:33), definisani su sledećei ciljevi:

1. razvijanje i unapređivanje komunikativne kompetencije (kroz integrisanje svih

jezičkih veština);

1. razumevanje koncepta osnivanja preduzeća i delovanja u poslovnom okruženju, kao i

principa korporativne kulture;

1. razvijanje timskog duha i veština timskog rada – kooperativnost, saradnja, dogovaranje i pregovaranje;
2. Razvijanje autonomije u radu i podsticanje samopouzdanja u komunikaciji.

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

# Struktura simulacije “Preduzeće”

* + 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/instruktora 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).

# 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 imejlove: 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, osvešćivanja procesa učenja i unapređivanja metakognitivnih strategija (Oxford & Crookall, 1990:110, Spelman, 2002:381). Kroz eksplicitan opis znanja, sadržaja i veština koje se koriste i stiču 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.

# Evaluacija

Nakon prezentacije sledi obimni *dibrifing* 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.

# 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 svrishodan način, uz usvajanje relevantnog leksičkog i strukturnog repertoara, primenjenog na bitne stručne sadržaje. U tom smislu “simulacije zaslužuju centralno mesto medju 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 produbljivanje teorijskih postulata na kojima su simulacije utemeljene, na

traganje za rigoroznijijim 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.unigoettingen.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://applij.oxfordjournals.org.](http://applij.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