

## **STAVOVI STUDENATA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA PREMA PRAGMATICI**

### **APSTRAKT**

Imajući u vidu da svest o značaju pragmatičke kompetencije može biti značajan motivacioni faktor, kao i da samoprocena znanja ima veliku ulogu u usmeravanju napora da se određena oblast savlada, primarni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi kakvi su stavovi studenata prema značaju pragmatike, kao i kako ispitanici procenjuju svoje znanje iz ove oblasti. S tim u vezi analizirane su i percepcije studenata o nastavi pragmatike u prethodnom školovanju. Kvantitativno istraživanje obuhvatilo je 75 ispitanika. U kvalitativnom istraživanju učestvovala su četiri studenta. Analizom kvantitativnih i kvalitativnih podataka ustanovljeno je da većina ispitanika uviđa značaj pragmatike za uspešnu komunikaciju i relativno tačno procenjuju svoje znanje bar kada su u pitanju telefonski i neformalni razgovori u poslovnim situacijama. Kvalitativna analiza pokazuje da ispitanici nisu motivisani da ulažu velik trud pošto dostignu izvestan, nedovoljno visok, nivo pragmatičke kompetencije. Ovakav stav posledica je zanemarivanja podučavanja i ocenjivanja pragmatike u nastavi, i čini se, odsustva prilike za komunikaciju uživo sa stranim govornicima.

**Ključne reči:** govorni čin, poslovni engleski jezik, pragmatička kompetencija, samoprocenjivanje, ustaljeni izrazi.

### **BUSINESS ENGLISH STUDENTS' ATTITUDES TO PRAGMATICS**

#### **ABSTRACT**

Having in mind that the awareness of the importance of pragmatic competence can be a significant motivational factor, as well as that self-assessment plays a major role in directing effort to master a certain area, the primary aim of this research is to examine students' attitudes to the importance of pragmatics as well as to establish how students assessed their knowledge in this field. In that respect the paper also analyzes how students perceive the teaching of pragmatics in previous education. The research was based on a quantitative (75 participants) and qualitative approach (four participants). The analysis of both quantitative and qualitative data has

shown that the majority of participants realize the importance of pragmatic knowledge for successful communication and their self-assessment of pragmatic competence is relatively accurate, at least as regards telephoning and small talk in business situations. Qualitative analysis reveal that most of the students are not motivated enough to invest great effort after they have achieved a certain, yet insufficient level of pragmatic competence. This attitude seems to be the consequence of infrequent and unsystematic teaching of pragmatics and, it seems, lack of opportunity for face-to-face communication with foreigners.

Keywords: speech acts, business English, pragmatic competence, self-assessment, conventional expressions.

## 1. UVOD

Za uspešnu komunikaciju na engleskom jeziku, usmenu kao i pisanu, pored jezičke, neophodna je i pragmatička kompetencija. Potreba za ovom vrstom kompetencije naročito je važna u komunikaciji u poslovnom svetu s obzirom na to da nedostatak ili pogrešna upotreba pragmlingvističkih oblika od strane govornika stranog jezika u datoj situaciji može imati nepovoljne posledice po uspostavljanje i nastavljanje međunarodne poslovne saradnje. Stoga je neophodno razvijati pragmatičku kompetenciju učenika od samog početka učenja stranog jezika.

Prema definiciji koju daje Kristal (1985), termin ‘pragmatika’ označava ‘izučavanje jezika s gledišta njegovih korisnika: posebno se bavi njihovim opredeljenjima u slučaju dilema, zaprekama na koje nailaze pri upotrebi jezika u socijalnoj interakciji, i dejstvom koje njihova upotreba jezika ima na druge učesnike u činu komunikacije’. Kristal piše da se prema nekim stručnjacima za izučavanje upotrebe jezika sa stanovišta strukturnih mogućnosti određenog jezika koristi termin ‘pragmlingvistika’, dok se upotreba jezika određena društvenom situacijom naziva sociopragmatika (Kristal 1985: 274). Dakle, pragmlingvistička kompetencija govornika označava poznavanje jezičkih sredstava kojima se može izraziti željeni govorni čin, dok sociopragmatička kompetencija označava prikladan odabir jezičkih sredstava u datoj situaciji (Bardovi-Harlig 2013: 78). Navedene dve kompetencije usko su povezane jer sociopragmatička analiza situacije određuje izbor pragmlingvističkih oblika (Roever 2011: 464). Značajan deo pragmlingvističke kompetencije predstavlja poznavanje ustaljenih izraza za izražavanje govornih činova, tj. niza reči kao što su npr. *No problem, Nice to meet you*, koje izvorni govornici očekivano koriste u datom društvenom kontekstu

(Bardovi-Harlig 2009: 756). U engleskom jeziku se za ovakve nizove najčešće koriste termini *conventional expressions*, *formulas*, *routines*, *routine formulas* (konvencionalni izrazi, formule, rutinske formule). Međutim, ove izraze teško je podučavati jer oni ne samo da ne predstavljaju prost skup značenja svojih delova (te ih treba usvojiti kao celine bez analize sastavnih delova, što učenici često čine), a posebnu teškoću predstavljaju i mnogobrojna ograničenja za njihovu upotrebu (Warga 2005: 88).

## 2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

U oblasti istraživanja sticanja i razvoja pragmatičke kompetencije, utvrđeno je da se pragmatika može podučavati (Rose 2005: 393; Roever 2009: 566). Dok „namera nije neophodna za razvijanje pragmatičke kompetencije, njeno usvajanje nije moguće bez usredsređivanja na jezički izraz i kontekst u kom se taj oblik javlja” (Schmidt 1993: 209). Dakle, učenici mogu da razviju izvestan stepen pragmatičke kompetencije i bez eksplicitnog podučavanja (Bardovi-Harlig & Griffin 2005). Međutim, eksplicitno podučavanje učenika pragmatiki daje brže rezultate u odnosu na samo izlaganje ciljnom jeziku. Navedena činjenica se objašnjava Šmitovom hipotezom o zapažanju – metapragmatičko objašnjenje uključuje isticanje jezičkih izraza čije se usvajanje želi podstaći, i samim tim pruža veće mogućnosti za njegovo usvajanje (Rose 2005: 393; Roever 2009: 566). Metapragmatička objašnjenja i raznolikost autentičnih primera mogu imati veliku ulogu u razvijanju svesti učenika o značaju pragmatičke kompetencije u realnoj komunikaciji. Analiza potreba i uočavanje relevantnosti cilja pozitivno utiču na motivaciju učenika i doprinose boljim rezultatima (Dornyei & Skehan 2003: 620).

Uočeno je da bolje vladanje jezikom uopšte ima pozitivan uticaj na pragmalingvističku kompetenciju jer podrazumeva bolje vladanje jezičkim sadržajem i bolju analizu jezičkog sadržaja, automatizam, te je zbog toga potrebno manje napora za produkciju očekivanog izraza (Roever 2009: 565). Podučavanje pragmatike daje naročito dobre rezultate ukoliko su ustaljeni izrazi relativno prozirni i ukoliko su na nivou učenikovog znanja gramatike, ali je ustanovljeno da čak i ako gramatika ustaljenog izraza premašuje nivo dostignutog znanja gramatike, učenici mogu da ga upotrebe u određenom kontekstu (Bardovi-Harlig & Vellenga 2012). Pragmatička kompetencija, međutim, često ne prati gramatičku i leksičku kompetenciju učenika (Roever & Al-Gahtani 2015: 396; Halupka-Rešetar 2013). U literaturi se kao jedan od razloga navodi odsustvo

sistematskog podučavanja pragmatike. Pragmatika se uzgredno podučava, čak i u komunikativno orijentisanoj nastavi (Roever 2009: 568). Primećuje se odsustvo tradicije eksplicitnog podučavanja pragmatike u odnosu na gramatiku i vokabular (Bardovi-Harlig 2013: 73; Roever 2009: 561). Pored nedovoljne lingvističke kompetencije učenika engleskog jezika kao stranog, Tanak ističe i nedostatak svesti o kulturološkim razlikama između maternjeg i ciljnog jezika, pre svega u pogledu razumevanja čina ugrožavanja lica (eng. *face threatening act*) (Tanaka 1998: 83, 95). Bardovi-Harligova ističe da uzrok niskog nivoa pragmatičke kompetencije može biti i preterana upotreba već usvojenih fraza (Bardovi-Harlig 2009: 755). Imajući u vidu potrebu učenika za što višim nivoom pragmatičke kompetencije, autori udžbenika poslovnog engleskog jezika su u niz novijih izdanja udžbenika uvrstili materijal za razvijanje ove kompetencije za usmenu, ali i za pisanu komunikaciju. Uz to postoji i niz publikacija koje su isključivo namenjene razvijanju pragmatičke kompetencije u poslovnim situacijama, npr. Svini, Badžer, Skofild (Sweeney 2002, Badger 2003, Schofield 2012). Međutim, Išihara i Koen smatraju da udžbenici pružaju nedovoljan input za usvajanje pragmatike. Najčešće, ukoliko je pragmatika uopšte zastupljena, tekstovi u udžbenicima ne odražavaju stvarni jezik izvornih govornika, dijalozni su često neautentični, jer su najčešće ponuđeni samo jezički oblici koji bi idealno bili upotrebljeni u datoj situaciji, ali koje prema istraživanjima na korpusu izvorni govornici ređe upotrebljavaju nego neke druge (Ishihara & Cohen 2010: 181). Pored toga, u udžbenicima se ne nude liste pragmalingvističkih sredstava za sve govorne činove<sup>1</sup>. Nadalje, ustaljeni izrazi za govorne činove u udžbenicima često nisu praćeni dovoljnim brojem informacija o tome kako bi ih trebalo upotrebiti (Ishihara & Cohen 2010: 151).

Dodatan problem u nastavi predstavlja i nedostatak različitih modela, uloga i situacija sa kojim se govornici stranog jezika mogu sresti u realnim situacijama. S tim u vezi ističe se značaj dužeg boravka u zemljama engleskog govornog područja (Olshtain & Cohen 1990; Taguchi 2013), ali i on sam po sebi nije dovoljan ukoliko govornici nisu izloženi različitim situacijama (Roever 2009: 565).

U literaturi se ističe odsustvo sistematskog ocenjivanja pragmatičke kompetencije, kao i nedostatak adekvatnih testova za ocenjivanje pragmatičke

---

<sup>1</sup> Npr. šta reći na sahrani. Malo je verovatno da će navedena situacija biti obrađena u udžbeniku (Ishihara & Cohen 2010: 239).

kompetencije, jer nijedan oblik testa ne odražava ponašanje u realnoj situaciji (Roever 2009: 569). Za ocenjivanje pragmatičkog znanja mogu se koristiti instrumenti kao što su: test nadopunjavanja diskursa, igranje uloga u zamišljenim situacijama, nadopunjavanje ili sastavljanje dijaloga u zamišljenim situacijama, itd. U istraživanjima se najčešće koristi test nadopunjavanja diskursa. Istraživač daje kratak opis komunikativne situacije, a od ispitanika se očekuje da dà odgovor za koji smatra da najviše odgovara datom kontekstu. Ukoliko je test otvorenog tipa, ispitanik sam formuliše iskaz. Ovaj test može se javiti i u obliku testa višestrukog izbora u kom je ispitaniku ponuđen jedan prihvatljiv i nekoliko neprihvatljivih odgovora. Nedostatak testa nadopunjavanja diskursa otvorenog tipa može biti nemogućnost da se on adekvatno oceni jer utvrđivanje tačnog odgovora, koji zapravo pretpostavlja formulaciju koju bi upotrebio izvorni govornik u datoj situaciji, nije uvek lako sa sigurnošću odrediti. Izvorni govornici nisu homogena grupa, razlikuju se po društveno-ekonomskom statusu, polu, godinama, obrazovanju. Čak i sama činjenica da je engleski jezik u današnje vreme *lingua franca*, te se norme često razlikuju (Roever 2011: 474), može izazvati nedoumice kada je u pitanju prihvatljiv odgovor. Test nadopunjavanja diskursa ponuđenim odgovorima mnogo je lakše primeniti, ali sem što test ocenjuje receptivno, ali ne i produktivno znanje učenika, postavlja se pitanje da li možda ispitanici prepoznaju idiomatičnost izraza izvornog govornika, te se na osnovu toga odlučuju za tačan odgovor (Roever 2011: 468). Najveći nedostatak testa nadopunjavanja diskursa oba tipa, predstavlja činjenica da on meri znanje učenika, ali ne i njegovu sposobnost da upotrebi znanje u realnim situacijama s obzirom na to da stvarna interakcija zahteva i trenutnu obradu informacija (Roever 2011: 470). Osim toga, kako zapaža Kedveševa (Kedveš 2011: 103), testovi nadopunjavanja diskursa lišeni su neverbalnih elemenata poput tona i boje glasa, a nekada ispitanici daju odgovore kako bi na prihvatljiv način zadovoljili interes istraživača, dok bi u stvarnim situacijama primenili strategiju izbegavanja.

Činjenica je da se pragmatičko znanje eventualno testira na usmenom delu jezičkih ispita, ali čak i tada ono ne utiče u značajnoj meri na konačnu ocenu, te izostaje pozitivan efekat ocenjivanja na usvajanje znanja (Roever 2011: 474–475). Poznato je, naime, da je ocenjivanje bilo koje vrste jezičke kompetencije, pa tako i pragmatičke, neophodno u nastavi za određivanje nivoa znanja učenika na početku kursa, za praćenje napretka učenika, kao i procenu učinka podučavanja. Za učenika, pak, testiranje predstavlja podsticaj da savlada određeno gradivo, a u

zavisnosti od rezultata, omogućava mu da uvidi u kojim oblastima je potrebno da uloži dodatan trud kako bi proširio svoje znanje (Cohen 1994: 13–16).

Uticao na stepen uložene napora u savladavanju određenog materijala može zavistiti i od toga kako učenik procenjuje sopstveno znanje. Terminom samoprocenjivanje (eng. *self-assessment*) znanja označava se procena učenika o sopstvenom znanju i napretku u određenoj oblasti. Prema jednoj skorašnjoj meta-studiji veza između samoprocenjenog znanja i stvarnog znanja je slaba do umerena (Sitzmann et al. 2010). Međutim, kada se radi o istraživanjima iz oblasti stranog jezika čak 60% studija pokazuje da ispitanici tačno procenjuju svoje znanje (Sitzmann et al. 2010: 171, 179). Učenik može potceniti ili preceniti svoje znanje u zavisnosti od povratne informacije, ocene ili komentara koji dobija od nastavnika u toku učenja: česti pozitivni komentari dovode do toga da učenik stiče bolju sliku o svom znanju, dok negativni komentari imaju suprotan efekat. Velik uticaj na samoprocenu znanja ima i okruženje u kom se učenik nalazi jer učenici upravo najčešće u svom okruženju nalaze uzore. Učenik može kao merilo za procenu sopstvenog znanja postaviti izvorne govornike, ali su najčešće merilo učenici u grupi ili sam nastavnik (Blue 1994: 30). Kada se radi o samoproceni poznavanja ustaljenih izraza za pojedine govorne činove, čini se da ispitanici precenjuju svoje znanje (Bardovi-Harlig 2009: 759).

Samoprocenjivanje znanja ne može zameniti ocenjivanje znanja od strane kompetentnih ispitivača ili nastavnika, ali je ono od velike važnosti za napredak učenika. Ono pre svega određuje koliko napora će učenik uložiti u savladavanje određenog materijala, naročito ukoliko prima i povratne informacije od nastavnika u vidu ocena ili komentara (Sitzmann 2010: 180). Ukoliko su učenici zadovoljni svojim znanjem, oni često prestaju da rade i napredak izostaje (Blue 1994: 21). Blu navodi da je zapaženo da što više učenici napreduju sve tačnije ocenjuju svoje znanje, ali na osnovu svog iskustva ističe da uspešniji učenici često potcenjuju svoje znanje, dok ga manje uspešni učenici precenjuju (Blue 1994: 31). Sigurno je da sa boljim napredovanjem učenici sebi postavljaju sve veće zahteve, te mogu biti nezadovoljni postojećim nivoom svog znanja. Blu ne objašnjava eksplicitno razloge zbog kojih manje uspešni učenici precenjuju svoje znanje, ali navodi da procena sopstvenog znanja zavisi od toga sa kim se učenik poredi, da li sistematski prati svoj napredak i kakve ciljeve sebi postavlja (Blue 1994: 30, 34). Može se pretpostaviti da je odsustvo sposobnosti učenika da realno proceni svoje znanje razlog zbog kojeg manje uspešan učenik i najmanji napredak doživljava kao značajan uspeh.

### 3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Utisak je da studenti Visoke poslovne škole u Novom Sadu koji dolaze iz različitih okruženja ne ulažu dovoljan trud u razvijanje pragmatičke kompetencije, tj. olako shvataju nastavu i zadatke iz ove oblasti, iako na delu ispita koji se odnosi na testiranje pragmatičke kompetencije često pokazuju lošije rezultate u odnosu na zadatke kojima se testira gramatika ili vokabular. Kako bi se utvrdilo da li je razlog ovakvog stanja nedostatak svesti o značaju pragmatičke kompetencije ili precenjivanje sopstvenog znanja, oslanjajući se na izložene rezultate prethodnih studija, pre svega na činjenicu da je pragmatika oblast koju učenici stranog jezika eksplicitnim podučavanjem mogu u većoj meri savladati, cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri ispitanici smatraju pragmatiku važnom, kako procenjuju svoje znanje pragmatike, te na koji način i u kojoj meru su podučavani u oblasti pragmatike u dosadašnjem školovanju kako bi se utvrdilo kakav je uticaj učestalosti i metoda prethodnog podučavanja i ocenjivanja pragmatike na stavove ispitanika.

Istraživanje se sastojalo iz kvantitativnog i kvalitativnog dela.

U kvantitativnom delu istraživanja učestvovalo je ukupno 75 studenata druge godine koji su u letnjem semestru pohađali nastavu na Visokoj poslovnoj školi u Novom Sadu. Ispitanici (15 studenata i 60 studentkinja) prethodno su učili engleski jezik u proseku 11 godina (minimum 6, a najviše 15 godina).

Kvantitativni deo istraživanja obuhvatio je upitnik i dva testa dopunjavanja diskursa. Upitnik se sastojao od ukupno 20 pitanja. Svrha prva tri pitanja bila je da se dobiju podaci o ispitanicima, dok su preostala pitanja podeljena u tri grupe, a od ispitanika se zahtevalo da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora na četvorostepenoj Likertovoj skali. Upitnik (Kronbahov koeficijent alfa .740) sastavila je autorka. Svrha upitnika bila je da se utvrdi kako ispitanici procenjuju svoje znanje pragmatike uopšte, njen značaj, značaj poznavanja kulture ciljnog jezika, da li su i na koji način podučavani pragmatici i da li su ocenjivani iz ove oblasti u prethodnom školovanju. U upitniku nije korišćen termin 'pragmatika', već formulacija *ustaljeni izrazi i njihova tačna upotreba* za koju se smatralo da je poznata studentima, a dato je i usmeno objašnjenje termina i svrhe istraživanja.

Svrha testova bila je da se utvrdi objektivno znanje ispitanika kako bi se rezultati uporedili sa odgovorima ispitanika. Oba testa obuhvatila su po pet različitih situacija za koje je bilo potrebno poznavanje pragmalingvističkih oblika za govorne činove koji bi trebalo da su podučavani u prethodnoj godini, a koji se

koriste u situacijama kao što su telefonski i neformalni razgovori (eng. *small talk*), koji su sastavni deo poslovne saradnje. Jedan test u daljem tekstu označen kao 'prvi test' predstavljao je test nadopunjavanja diskursa otvorenog tipa, dok je drugi bio test nadopunjavanja diskursa višestrukog izbora u kom su ponuđena tri odgovora – jedan tačan odgovor preuzet iz različitih udžbenika engleskog poslovnog jezika i dva netačna odgovora studenata sa prethodnih ispita koja su poslužila kao distraktori. Ispitanicima je omogućeno da sami odluče kojim redosledom će popunjavati testove s obzirom na to da se nije radilo o uvežbavanju novog gradiva, već o testiranju postojećeg znanja.

Odgovore ispitanika za potrebe istraživanja ocenio je izvorni govornik sa američkog govornog područja. Prvi razlog za ovakav izbor jeste činjenica da se u nastavi koristi materijal koji oslikava različite varijetete. Drugi razlog jeste taj što ispitanici tvrde da im je američka varijanta engleskog jezika bliža jer je zastupljenija u većoj meri na televiziji. Svaki odgovor ocenjen je kao prihvatljiv, delimično prihvatljiv ili neprihvatljiv. Na prvom testu ispitanici su mogli da osvoje najviše 10 bodova, a na drugom 5. Pravopisne greške su zanemarivane, sem u slučaju zapisivanja zamenice *you* kao neprikladno *u* jer kako se nije radilo o SMS porukama izvorni govornik je smatrao da ispitanici ovim pokazuju da nisu svesni adekvatne upotrebe jezičkih sredstava u različitim registrima.

Svi ispitanici pristali su da učestvuju u istraživanju. Statistička analiza kvantitativnih podataka urađena je pomoću programa SPSS 13. Kako pretpostavka o normalnosti raspodele nije potvrđena (Sig.=.000) korišten je Spirmanov test korelacije.

U kvalitativnom istraživanju učestvovala su četiri studenata (dva studenta i dve studentkinje), koji su u daljem tekstu označeni slovima A, B, C i D. U ovom delu istraživanja korišćeni su polustrukturisani intervjui. Jedan student (D) boravio je u Americi tri meseca u okviru programa *Work and Travel*. S obzirom na to da je mali broj ispitanika pristao da učestvuje u kvalitativnom delu istraživanja u radu su navedeni i odgovori i komentari zabeleženi u toku nastave u razgovoru sa grupom od 17 ispitanika. Ovi odgovori obeleženi su slovima GI. Svrha kvalitativnog istraživanja bila je da se kvantitativni podaci dobijeni na upitniku rasvetle i detaljnije i svrsishodnije sagledaju.

#### 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na pitanje koliko je važno poznavanje ustaljenih izraza i njihove tačne upotrebe 62,7% ispitanika odgovorilo je da smatra da je ovo znanje važno, ali ne i



veoma važno (M=2.92 SD=.6730). U Tabeli 1. prikazani su rezultati izraženi u procentima.

	sasvim nevažno	delimično važno	važno	veoma važno
Znanje ustaljenih izraza i njihove tačne upotrebe je:	2,7	18,7	62,7	16

*Tabela 1. Stavovi studenata o važnosti pragmatičke kompetencije*

Sličan rezultat zabeležen je i kada se radi o značaju poznavanja anglofone kulture. U ovom slučaju 60% ispitanika odgovorilo je da je poznavanje kulture važno, ali takođe ne i veoma važno (M=2.6133 SD=.6127)

Na pitanje *Kako biste ocenili svoje znanje ustaljenih izraza i sposobnost da ih tačno upotrebite* odgovori izraženi u procentima izgledaju ovako:

loše	dobro	vrlo dobro	odlično
25,3	46,7	24	4

*Tabela 2: Procena sopstvene pragmatičke kompetencije*

U odnosu na ostale jezičke kompetencije, ispitanici smatraju da jedino imaju lošije znanje iz gramatike, što se vidi iz Tabele 3.

Kompetencija	SV	SD
Gramatika	1.9867	.72584
Vokabular	2.3600	.92474
Ustaljeni izrazi za govorne činove	2.0667	.81096
Slušanje	2.8533	.96833
Pisanje	2.5867	.85572
Govorenje	2,3067	.92959

*Tabela 3: Samoprocena kompetencije ispitanika*

U vezi sa podučavanjem pragmatičke kompetencije u prethodnom školovanju dobijeni su sledeći rezultati izraženi u procentima (Tabela 4):

	Nikada	Retko	Ponekad	Često	SV	SD
Podučavani smo ustaljenim izrazima i njihovoj upotrebi	1,3	44	34	20	2.733	.79412
Podučavani smo anglofonoj kulturi	16	58,7	21,3	4	2.133	.72286
Ocenjivano je znanje ustaljenih izraza	10,7	53,3	32	4	2.2933	.71231

*Tabela 4: Učestalost podučavanja i ocenjivanja pragmatičke kompetencije*

Kako bi se dobili detaljniji podaci u upitniku je data i grupa pitanja čija je svrha bila da se utvrde načini podučavanja pragmatike. Rezultati su prikazani u Tabeli 5.

Metode	Nikada	Retko	Ponekad	Često	SV	SD
Nastavnik nam je davao objašnjenja	4	26,7	40	29,3	2.9467	.85255
Dopunjavali smo dijaloge	1,3	18	40	34,7	3.0800	.80135
Slušali smo dijaloge	1,3	8	49,3	41,3	3.3067	.67730
Učili smo ustaljene izraze u listama	12	34,7	26,7	14,7	2.5467	.87446
Korišćeni su video-zapisi	25,3	33,3	26,7	14,7	2.3067	1.0130
Sastavljali smo dijaloge i igrali uloge	20	24	41,3	14,7	2.5067	.97777

*Tabela 5: Metode podučavanja pragmatike u toku prethodnog školovanja*

Rezultati testova pragmatičke kompetencije prikazani su u Tabeli 6.

	SV	SD
Prvi test	4.1467	3.7865
Drugi test	2.6800	1.2751
Ukupno	7.2267	3.6560

*Tabela 6: Rezultati testova pragmatičke kompetencije*

Iz Tabele 6. vidi se da su ispitanici postigli rezultate na drugom testu, tj. na testu dopunjavanja diskursa ponuđenim odgovorima, kao i da je na tom testu uzorak homogeniji. Podsećamo da je prvi test nosio ukupno 10, a drugi 5 bodova. Ovakav rezultat može se objasniti činjenicom da učenici ne mogu uvek da produkuju određeni jezički izraz, ali mogu da ga prepoznaju. I pored toga neki ispitanici odabrali su odgovore koji predstavljaju doslovan prevod ustaljene fraze u srpskom jeziku.

Spirmanovim testom utvrđeno je postojanje pozitivne (slabe ka umerenoj) korelacije ( $r=.375$ ,  $p=.001$ ) između stavova o značaju pragmatičke kompetencije i proceni sopstvenog znanja. Nešto slabija veza ( $r=.328$ ,  $p=.004$ ) uočena je i kada je u pitanju značaj kulture i samoprocena pragmatičkog znanja. Nadalje je utvrđeno da pozitivan stav u vezi sa značajem poznavanja ustaljenih izraza utiče na rezultate testa ( $r=.367$ ,  $p=.000$ ), ali samo kada se radi o produktivnom znanju. Konačno, utvrđena je i umerena pozitivna korelacija između samoprocene pragmatičkog znanja i rezultata oba testa ( $r=.449$ ,  $p=.000$ ), i to i kada se radi o produktivnom znanju  $r=.508$ ,  $p=.000$ , kao i kada je u pitanju receptivno znanje  $r=.454$ ,  $p=.000$ .

Testovi korelacije pokazuju i da postoji jaka pozitivna veza ( $r=.666$ ,  $p=.000$ ) između frekventnosti podučavanja i ocenjivanja pragmatike. Dakle, ispitanici koji su češće podučavani pragmatici, češće su i ocenjivani. Rezultati, međutim, pokazuju da ne postoji statistički značajna korelacija između podučavanja i ocenjivanja pragmatike i rezultata testova, niti samoprocene znanja. Drugim rečima, rezultati pokazuju da nastavnici koji češće podučavaju pragmatiku češće i ocenjuju pragmatičko znanje, ali se bar u ovom istraživanju ne uočava značajna veza između podučavanja i ocenjivanja i postignuća ispitanika na testu. Moguće je pretpostaviti da jezičke fraze koje su se javile u testu nisu te koje su u većoj meri podučavane ili ocenjivne u prethodnom školovanju ispitanika.

Spirmanovi testovi pokazuju i postojanje nekoliko statistički značajnih ali slabih veza između samoprocene znanja i metoda podučavanja: eksplicitan način podučavanja ( $r=.303$ ,  $p=.008$ ), korišćenje lista mogućih ustaljenih izraza za govorne situacije ( $r=.290$ ,  $p=.025$ ), dopunjavanje dijaloga ( $r=.259$ ,  $p=.025$ ) i slušanje dijaloga ( $r=.245$ ,  $p=.034$ ). Statistički značajne veze između metoda podučavanja i rezultata na testovima nisu uočene.

## 5. DISKUSIJA

Na osnovu kvantitativnih rezultata ovo istraživanje pokazuje da velik broj ispitanika uočava značaj pragmatičkog znanja. Razgovor sa ispitanicima, iako krajnje ograničenog opsega zbog malog broja ispitanika, potvrđuje kvantitativne rezultate. Ispitanici ističu da je ono bitno, naročito u poslovnom okruženju: *Može doći do nesporazuma, a to, jer u biznis svetu je bitno, da vas neko ne gleda čudno* (B), *Neke fraze nailaze na odbijanje, ne znam, od strane sagovornika, što, to nije dobro* (A), *Može da propadne posao, i, da se izgubi poslovni partner* (GI). Pozitivan stav ispitanika prema značaju pragmatičke kompetencije za ostvarivanje komunikacionih ciljeva pozitivno utiče i na motivaciju za učenje. Ovu činjenicu potvrđuju sva četiri ispitanika koja su učestvovala u kvalitativnom istraživanju, ističući da ocena nije jedini razlog zbog kog smatraju da treba da ovladaju ustaljenim izrazima i njihovom upotrebom. Međutim, na pitanje da li su zadovoljni svojim znanjem pragmatike, koje ocenjuju kao dobro ili vrlo dobro, ali ne i odlično, i da li smatraju da pragmatika treba da bude više zastupljena u nastavi zabeleženi su sledeći odgovori: *Ne bi trebalo. Mislim nije neophodno. To se uči tako, usput, mislim dok gledamo filmove i tako, TV, uglavnom. Ja, pa, mislim da znam. I znam šta je hteo da kaže* (A), *Delimično. Mislim, ja, ja bih uspela u konverzaciji, a sad baš ovako kako ste nas vi učili i to, sad, baš možda ne sve tako, ali ja razumem kad drugi kažu.* (C), *Da, ali mislim, zavisi uvek od, zavisi kakav je sagovornik, kakvog je raspoloženja, da li je lako komunicirati sa njim. Uz malo tolerancije nema, ne može da bude problem.* (B); *Pa, sad ovako sve da znamo, to, teško je, ali dovoljno je jedno, dva i da razumemo.* (GI). Čini se da upravo zbog ovakvog stava ispitanika već na relativno niskom nivou pragmatičke kompetencije može doći do fosilizacije, te odsustva ulaganja većeg truda u postizanje napretka. U literaturi je zabeleženo da prepoznavanje ustaljenih fraza jeste neophodan, ali ne i dovoljan uslov za njihovu upotrebu, te da govornici zanemaruju neke fraze, a prečesto koriste one koje su savladali (Bardovi-Harlig 2009: 755), što upravo čini većina ispitanika u ovom istraživanju sudeći prema navedenim odgovorima.

Na pitanje na osnovu čega procenjuju svoje znanje s obzirom na to da nisu često ili uopšte ocenjivani u prethodnom školovanju, većina ispitanika odgovara da svoje znanje engleskog jezika uopšte procenjuju poređenjem sa kolegama u grupi i sposobnošću da prate nastavu. Još jedno objašnjenje za odsustvo želje za razvijanjem pragmatičke kompetencije jeste i nedostatak iskustva u komunikaciji sa izvornim govornicima. Student koji je boravio u

Americi kaže: *Pa, ja sam video da to može bolje. Oni koriste razne izraze koje ja nikad ne koristim. Ono što ja ne znam da kažem* (D). Na pitanje o tome koliko je teško savladati ustaljene fraze i njihovu adekvatnu upotrebu ispitanici kažu npr.: *Sve reči su lake i razumemo, i onda, lako, zaboravi se kad treba baš tačno* (A) *Pa kad bi se baš tačno učilo bilo bi komplikovano, Zašto? Zbog ... načina na koji mi razumemo jezik, ja, možda, ja ne bih mogla da baš tako formulišem tu frazu kako sam shvatila reči dok je ne naučim napamet* (B) ili *Izgleda lako, pa mislimo da, ali kad treba to baš tačno, ili na ispitu, to, ne* (C). Ovi odgovori potvrđuju da ispitanici analiziraju elemente ustaljenih izraza. Kod studenta koji je boravio u Americi uočava se postojanje integrativne motivacije, tj želje da se što bolje uklope u anglofonu zajednicu: *Voleo bi da znam dobro, ali za to treba dosta vremena i učenja. A, voleo bi da se uklopim* (D). Studentkinja B kaže: *Ja često pričam sa strancima, sa Grcima baš preko skajpa, pa mi baš to treba i koristim te izraze*. Na osnovu ovog i odgovora još dva ispitanika, čini se da su ispitanici koji su boravili u inostranstvu, ili češće imaju prilike da razgovaraju sa strancima, svesniji značaja pragmatičke kompetencije. Ipak, ovo zapažanje se ne može generalizovati s obzirom na to da je broj ispitanika veoma mali.

Mada je ustanovljena pozitivna veza između stava o značaju pragmatike, samoprocene znanja i rezultata objektivnog produktivnog znanja, deskriptivna analiza pokazuje srednje postignuće na oba testa. Kako primarni cilj ove studije nije bio ispitivanje nivoa pragmatičke kompetencije studenata, rezultati testova neće biti detaljno analizirani. Treba ipak napomenuti da rezultati studije (Warga 2005, Taguchi 2013), koje su se bavile razlikama između pragmatičke kompetentnosti izvornih govornika i govornika stranog jezika, ukazuju na neke opšte karakteristike međujezika (engl. *interlanguage*) neizvornih govornika. Uočeno je, naime, da u nedostatku odgovarajuće fraze, učenici najčešće pribegavaju strategijama kao što su prevođenje sa maternjeg jezika, proširivanje odgovora, jer time smatraju da će izraziti ljubaznost, ili jednostavno izbegavaju davanje odgovora (Warga 2005: 82; Taguchi 2013: 117). Pored nekoliko slučajeva izbegavanja davanja odgovora na prvom testu, na oba testa se uočava prevođenje sa srpskog jezika. Tako je, na primer, u zadacima koji se odnose na telefonski razgovor umesto tačnog odgovora *Speaking*, najčešće zaokružen pogrešan odgovor *Yes, this is me*. Namesto tačnog *Can you hold, please* javlja se *Can you wait a minute*, ili namesto *Sorry, I didn't catch your name* najčešći pogrešan odgovor jeste *I didn't hear your name*. Ovi primeri uzeti su iz drugog testa, a situacije na koje se odnose prikazane su u Prilogu 2. Strategija

proširivanja nije uočena. S druge strane, kako se vidi iz prethodna dva primera (izostavljeno *please* u drugom primeru, i *sorry* u trećem primeru), uočava se nedostatak sociopragmatičke kompetencije koja je sastavni deo pragmatičke kompetencije. Tako, na primer, u situaciji koja je glasila *You are talking to a business partner you do not know well*, obraćanje sa *Hey, guy, ...* javlja se u nekoliko slučajeva. Iako gotovo svi ispitanici kažu da je poznavanje kulture neophodno samo kako bi se izbegle neprijatne situacije, analiza pomenutog odgovora otkriva da ispitanici ipak uviđaju uticaj kulture na izbor lingvističkih oblika u određenom kontekstu. Naime, ispitanici objašnjavaju da je obraćanje poslovnom partneru u zadatom kontekstu na testu sa *Hey, guy, ...* neprihvatljivo, ali dodaju da je ipak moguće u američkoj kulturi, gde su odnosi između poslovnih partnera manje formalni nego u nekim drugim zemljama. Ovo tvrde na osnovu informacija i utisaka koje su stekli mahom gledajući filmove, dok se u nastavi, kada je u pitanju upoznavanje kulture, uglavnom govorilo o kodeksu ponašanja<sup>2</sup>. Ovakav rezultat potvrđuje da neki učenici mogu sami uočiti da odabir jezičkih izraza zavisi od činilaca kao što su kulturološke razlike i odnos među sagovornicima, ali netačni odgovori pokazuju da u nedostatku skretanja pažnje na faktore koji utiču na pragmatičku kompetenciju učenici mogu generalizovati odgovor koji su uočili u jednom slučaju na sve ostale situacije.

Kako je već navedeno, prema odgovorima ispitanika na upitniku, većina studenata nije dovoljno podučavana pragmatici. Razgovor sa ispitanicima otkriva da je pragmatika podučavana neredovno i nesistematski: *Pa radili smo čisto malo, a, a prvi put ozbiljnije ovde kod Maje prošle godine (B); Ja sam promenio, kol'ko to sad već, četiri, profesorke engleskog i svaka stavlja akcenat na nešto drugo. U srednjoj je to bilo dosta dobro, ali pre suva gramatika, to. (A)*. Ostali ispitanici takođe tvrde da je akcenat u prethodnom školovanju bio na gramatici. Ipak, prema rezultatima kvantitativne analize većina ispitanika procenjuje znanje gramatike kao lošije u odnosu na pragmatičko znanje. Iz intervju se zaključuje da je razlog tome stav studenata po kojem se gramatika ocenjuje kao 'teška i dosadna'.

Kada se radi o metodama korišćenim u nastavi, prema zapažanjima ispitanika najčešći oblici su slušanje i nadopunjavanje dijaloga. Odgovori u upitniku pokazuju da su u nešto manjoj meri bili zastupljeni i ostali načini podučavanja, te da su metapragmatička objašnjenja nastavnika bila učestalija od

---

<sup>2</sup> Tekstovi u vezi sa značajem kodeksa ponašanja zastupljeni su u svim udžbenicima koji se koriste na VPŠ (*First Insights into Business, New Insights into Business, Market Leader Intermediate, English for International Tourism*).

upotrebe lista mogućih ustaljenih izraza, video-zapisa ili pisanja dijaloga i igranja uloga. Kako je već navedeno, uočava se slaba, ali statistički značajna veza između nekoliko metoda podučavanja (eksplicitno, nabranje mogućih ustaljenih izraza u listama, dopunjavanje i slušanje dijaloga) i samoprocene znanja, što može značiti da upotreba različitih metoda pomaže učeniku da adekvatnije proceni svoje znanje. Samo dva ispitanika (A, B) kažu da su u srednjoj ekonomskoj školi korišćeni različiti načini podučavanja pragmatike, dok ostali ispitanici ili tvrde da uopšte nisu podučavani, ili kažu da se nastava pragmatike svodila samo na slušanje i nadopunjavanje dijaloga koji su se nalazili u udžbenicima. Imajući u vidu činjenicu da učenici imaju različite stilove učenja, te da se prema tome mogu podeliti na analitičke, holističke, vizuelne i auditivne (Eherman & Oxford 1995: 69), kao i da svi učenici ne koriste iste strategije učenja, nastava pragmatike se ne sme svoditi isključivo na slušanje i nadopunjavanje dijaloga, čak i kada dijalozi obuhvataju različite registre i situacije. Uz to, kako je već pomenuto, uočeni su mnogi nedostaci udžbenika kada je reč o obradi pragmatike, te je sigurno da se nastava ne može ograničiti samo na materijal iz udžbenika. Kvalitativna analiza, međutim, pokazuje da ispitanici smatraju da su najviše ustaljenih izraza naučili gledajući filmove i serije na engleskom jeziku, naročito one sa američkog govornog područja.

Kvantitativni podaci pokazuju pozitivnu korelaciju između podučavanja i ocenjivanja pragmatike, ali kako se iz deskriptivnih rezultata vidi, pragmatika nije u dovoljnoj meri niti podučavana niti ocenjivana. Pomenuto je da ocenjivanje ima velik značaj ne samo kao motivacioni faktor, već i kao potvrda samoprocene znanja i podsticaj za ulaganje većeg napora u savladavanje gradiva. Na pitanje kako su ocenjivani u prethodnom školovanju jedan student kaže *Pa, napišemo dijalog pa odglumimo ili pročitamo ili ona pročitana, možda, ali ovako na kontrolnom i to ne* (GI), dok studenti koji navode da su ponekad ocenjivani, objašnjavaju da su ocenjivani pismeno, a zadatak je bio da dopune dijalog ponuđenim frazama. Ispitanici B i C navode da su prvi put ocenjeni na ispitu iz gradiva engleskog jezika na prvoj godini na Visokoj poslovnoj školi. Ispitanik A daje primer drugačijeg načina ocenjivanja i kaže da je u srednjoj školi ocenjivano znanje pragmatike i to usmeno uparivanjem dobrih i slabijih studenata sa zadatkom da simuliraju dijalog u određenoj situaciji na određenu temu. Naravno, ocenjivanje mora biti adekvatno kako ne bi negativno uticalo na motivaciju. Na pitanje istraživača da li smatraju da testovi adekvatno procenjuju znanje, izostao je odgovor. Pitanje je preformulisano u sledeće: *Da li smatrate da ste na*

*kontrolnim zadacima i testovima dobili ocenu koju ste očekivali ili smatrate da ste zaslužili? Jedan odgovor je glasio: Naravno da ne kad su nas uglavnom ocenjivali iz gramatike i to, a ovako komunikacija, to, ostalo, eventualno onako. Sa ovim odgovorom složili su se i ostali ispitanici. Utvrđeno je, međutim, da ocenjivanje motiviše sve ispitanike da savladaju ustaljene izraze i njihovu adekvatnu upotrebu. Značaj ocenjivanja kao instrumentalne motivacije najbolje pokazuje komentar studentkinje koja nije očekivala proveru pragmatičkog znanja na ispitu te u toku nastave pragmatike kaže: A, zašto to sad radimo? Što ne vežbamo za kolokvijum to što je bitno? Ovaj odgovor pokazuje ne samo da odsustvo ocenjivanja određene oblasti može kao posledicu imati odsustvo motivacije za učenje, već može i ostaviti utisak da je oblast nevažna, te joj samim tim ne treba pridavati značaj. Dakle, za učenike koji su isključivo motivisani ocenom, ocenjivanje je veoma važno.*

## 6. ZAKLJUČAK

Uviđanje značaja pragmatičkog znanja za neometanu, uspešnu komunikaciju, kao i adekvatna procena sopstvene pragmatičke kompetencije mogu u značajnoj meri uticati na njeno razvijanje. Utvrđeno je da su ispitanici svesni značaja pragmatike kao i da relativno tačno procenjuju svoje pragmatičko znanje. Ipak, treba imati u vidu da je ovo istraživanje testiralo samo pragmatičko znanje koje se odnosi na poznavanje i adekvatnu upotrebu ustaljenih izraza u situacijama kao što su telefonski i neformalni razgovori u poslovnom okruženju. Kvalitativnom analizom uočeno je da se studenti zadovoljavaju već relativno niskim nivoom pragmatičke kompetencije. Razgovori sa ispitanicima pokazuju da studenti uviđaju da pragmatičke greške mogu imati nepovoljne posledice na ishod komunikacije, ali i pored toga smatraju da nije potrebno ulagati preveliki trud u proširivanje ovog aspekta jezika jer veruju da malim brojem ustaljenih izraza i uz toleranciju sagovornika mogu ostvariti nesmetanu komunikaciju. Ovakav stav može se objasniti odsustvom eksplicitnih objašnjenja i većeg broja primera nepovoljnih efekata pogrešno upotrebljenih pragmalingvističkih oblika na ishod komunikacije. Iako nije uočena korelacija podučavanja i ocenjivanja pragmatike u prethodnom školovanju niti sa samoprocenjivanjem znanja niti sa objektivnim znanjem, deskriptivna statistika pokazuje da se pragmatika u nastavi u velikoj meri zanemaruje. Pragmatika se podučava retko i nesistematski, a u slučajevima kada se podučava nastava nije prilagođena različitim stilovima učenja, tj. nisu u podjednakoj meri zastupljeni različiti načini podučavanja ustaljenih fraza.



Metapragmatička objašnjenja ne samo o lingvističkim sredstvima već i o sociopragmatičkom znanju i kulturološkim različitostima prema odgovorima studenata, predstavljaju retkost. Adekvatno ocenjivanje, kao potencijalno značajan motivacioni faktor, ali i kao pokazatelj znanja koji u velikoj meri može uticati na učenika da uloži napor da savlada gradivo, ali i da mu ukaže u kom pravcu treba da usmeri svoje učenje, jeste zanemareno, te učenici stiču utisak da je znanje koje imaju dovoljno, a poneki čak i da oblast nije važna s obzirom na to da joj se u nastavi ne pridaje značaj.

Ne može se i ne treba očekivati od govornika stranog jezika da dostigne pragmatičku kompetentnost izvornog govornika (Tanaka 1998: 92). Međutim, visok nivo pragmatičke kompetencije ne samo da omogućava bolju komunikaciju uopšte, već je i neizostavan uslov za uspešnu poslovnu saradnju. Imajući u vidu značaj pragmatičke kompetencije i kompleksnost upotrebe pragmalingvističkih oblika, neophodno je uvođenje sistematske nastave pragmatike koja bi trebalo da obuhvati različite oblike i ponudi učenicima što više situacija u različitim registrima sa mnoštvom primera i vežbi. Konačno, podučavanje pragmatike u nastavi stranog jezika struke ne bi smelo biti zanemareno u odnosu na ostale jezičke veštine i kompetencije.

### LITERATURA:

- Al-Gahtani, S. & C. Roever (2013). "Hi Doctor, Give Me Handouts": Low Proficiency Learners and Requests". *ELT Journal* 67/4: 413–424.
- Badger, I. (2003). *Everyday Business English – English for Work*. Harlow: Pearson Longman.
- Bardovi-Harlig, K. & R. Griffin (2005). "L2 Pragmatic Awareness: Evidence from the ESL Classroom". *System* 33: 401–415.
- Bardovi-Harlig, K. (2009). "Conventional Expressions as a Pragmalinguistic Resource: Recognition and Production of Conventional Expressions in L2 Pragmatics". *Language Learning* 59/4: 755–795.
- Bardovi-Harlig, K. & H. E. Vellenga (2012). "The Effect of Instruction on Conventional Expressions in L2 Pragmatics". *System* 40: 77–89.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). "Developing L2 Pragmatics". *Language Learning* 63: 68–86.
- Blue, G. (1994). "Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does it work?". *CLE Working papers* 3: 18–36.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Dornyei, Z. & P. Skehan (2003). "Individual Differences in Second Language Learning", in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. C. J. Doughty & M. H. Long (Oxford: Blackwell Publishing): 589–630.

- Eherman, M. & R. Oxford (1995). "Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success". *The Modern Language Journal* 79/1: 67–89.
- Halupka-Rešetar, S. (2013). „Ispitivanje pragmatičke kompetencije studenata engleskog jezika struke”, u *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*, ur. N. Silaški & T. Đurović (Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta): 215–228.
- Ishihara, N. & A. D. Cohen (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Harlow: Pearson Longman.
- Kedveš, A. (2011). „Metodološki pristupi u pragmatičkim istraživanjima”. *Hrvatistika* 5/5: 99–110.
- Kristal, D. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Olshtain, E. & A. Cohen (1990). "The Learning of Complex Speech Act Behaviour". *TESL Canada Journal* 7/2: 45–65.
- Roever, C. (2009). "Teaching and Testing Pragmatics", in *The Handbook of Language Teaching*, ed. M. H. Long & C. J. Doughty (Oxford: Blackwell Publishing): 560–577.
- Roever, C. (2011). "Testing of Second Language Pragmatics: Past and Future". *Language Testing* 28(4): 463–481.
- Rose, K. R. (2005). "On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics". *System* 33: 385–399.
- Schmidt, R. (1993). "Awareness and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206–226.
- Schofield, J. (2012). *Workplace English 1*. Harper Collins UK.
- Sitzmann, T. et al. (2010). "Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure?". *Academy of Management Learning & Education* 9/2: 169–191.
- Sweeney, S. (2000). *Communicating in Business*. Cambridge: CUP.
- Taguchi, N. (2013). "Production of Routines in L2 English: Effect of Proficiency and Study-Abroad Experience". *System* 41: 109–121.
- Tanaka, N. (1988). "Politeness: Some Problems for Japanese Speakers of English". *JALT Journal* 9/2: 81–102.
- Warga, M. (2005). "Formulaic vs. Creatively Produced Speech in Learners' Request Closings". *Canadian Journal of Applied Linguistics* 8: 67–94.

Nataša Bikicki

## BUSINESS ENGLISH STUDENTS' ATTITUDES TO PRAGMATICS

### Summary

For a business person who needs to communicate in English, reasonably well-developed pragmatic competence is extremely beneficial. The aim of this research was to examine business students' attitudes to this competence. The first aim of this study was to explore students' perception of the importance of pragmatic knowledge for successful

communication, as needs awareness has significant positive effects on motivation. The other aim was to determine how students assessed their knowledge of conventional expressions for speech acts and their use, as accurate self-assessment influences how learners direct their learning efforts and how much effort they put into their learning towards reaching a goal. The third aim was to examine how students perceived the teaching of pragmatics in previous education and how it affected their attitudes. The research was based on a quantitative (75 participants) and qualitative approach (four participants). Quantitative data were obtained by means of a questionnaire and two tests, while qualitative data were collected through semi-structured interviews. The results show that the majority of participants realise the importance of pragmatic knowledge for successful communication and that there is a low to moderate positive correlation between students' perception of the importance of pragmatics and the test results. Another finding is that the participants' self-assessment of pragmatic competence is relatively accurate, at least as regards telephoning and small talk. A moderate positive correlation is observed between the self-assessment results and the test results. However, the interviews reveal that most of the students are content with their pragmatic knowledge, although the test results show there is still a lot of room for improvement. Furthermore, students believe that pragmatics can be acquired incidentally. This seems to be the consequence of infrequent and unsystematic teaching of pragmatics, as well as a lack of adequate assessment. The results further show that some methods of teaching pragmatics are underused, such as explicit instruction, the use of video clips and role play. However, if students' pragmatic competence is to be improved, systematic teaching, objective feedback on their progress, and ample opportunities for practice are needed.

Keywords: speech acts, business English, pragmatic competence, self-assessment, conventional expressions.

## PRILOG 1.

### UPITNIK

Molim vas da zaokružite odgovor koji se odnosi na vas.

1. Pol: M / Ž
2. Učio/Učila sam engleski jezik: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 ..... godina
3. Boravio sam u zemljama engleskog govornog područja: DA NE  
Kako biste ocenili svoje znanje i sposobnosti iz sledećih oblasti/veština:
4. gramatike: loše dobro vrlo dobro odlično
5. vokabulara: loše dobro vrlo dobro odlično
6. ustaljenih fraza: loše dobro vrlo dobro odlično
7. slušanja: loše dobro vrlo dobro odlično
8. pisanja: loše dobro vrlo dobro odlično
9. govorenja : loše dobro vrlo dobro odlično

Zaokružiti odgovor koji najviše odgovara sledećim tvrdnjama:

10. Smatram da je znanje ustaljenih fraza :  
sasvim nevažno malo važno važno veoma važno
11. Smatram da je znanje anglofone kulture:  
sasvim nevažno malo važno važno veoma važno
12. U dosadašnjem školovanju učili smo ustaljene fraze :  
nikada retko ponekad često
13. U dosadašnjem školovanju ocenjivano je znanje ustaljenih fraza:  
nikada retko ponekad često
14. U dosadašnjem školovanju učili smo o anglofonij kulturi:  
nikada retko ponekad često  
Kako bismo naučili ustaljene fraze
15. nastavnik nam je skretao pažnju i davao objašnjenja  
nikada retko ponekad često
16. dopunjavali smo ili smišljali dijaloge  
nikada retko ponekad često
17. slušali smo dijaloge  
nikada retko ponekad često
18. dobijali smo ili smo sami sačinjavali liste fraza  
nikada retko ponekad često

19. gledali smo video-zapise  
                    nikada   retko    ponekad   često
20. simulirali smo situacije u paru ili grupi  
                    nikada   retko    ponekad   često

## PRILOG 2

### TEST 1

Write what you would say in the following situations:

1. You need to speak to Mr Smith. Mr Smith's PA answers the phone. You would say:  
.....
2. Some colleagues you have recently met invite you for a drink. You have to refuse as you have a report to finish. You would say:  
.....
3. You and your colleagues are working late. You suggest you order a pizza.  
.....
4. A customer calls to speak to your boss. He is in a meeting. You would say:  
.....
5. A visitor from London has just arrived. You would like to know if he/she has visited your town before, so you say:  
.....

### TEST 2

Circle the answer you think would be appropriate in the following situations:

1. You are having a telephone conversation with a business partner you do not know well. He is coming over to your town so you offer to meet him at the airport:
  - a. Hey, guy, shall I meet you at the airport?
  - b. Would you like me to meet you at the airport?
  - c. Do you want me to wait for you?
2. You answer the phone. Someone wants to speak to you. You say:
  - a. This is me.
  - b. Speaking.
  - c. I'm on the phone.
3. You are Mr Smith's secretary. You answer the phone. Someone asks to speak to him. You say:
  - a. Can you hold, please?
  - b. Can you wait?
  - c. He's busy.
4. You are in London. Your business partner says: *Would you like to see a Chelsea match tomorrow? I could get you some tickets.* You reply:
  - a. No. I don't like football.

- b. If you want.
  - c. Thank you, that sounds great.
5. Someone has just introduced himself to you. Suddenly you realize you did not manage to hear his name so you say:
- a. Can you repeat?
  - b. I didn't hear your name.
  - c. Sorry, I didn't catch your name.

Thank you!

Primljeno: 23.4.2017.

Prihvaćeno: 6.9.2017.