

15/1

---

# МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

---

Тематски број

УСВАЈАЊЕ И НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА  
НА РАНОМ УЗРАСТУ



Нови Сад, 2024.

## **Методички видици**

### **Главни и одговорни уредник**

Др Биљана Радић-Бојанић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

### **Уреднице тематског броја**

Др Сања Маричић Месаровић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ана Јовановић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

### **Међународни уређивачки одбор**

Др Раул Руис Сесилија, Универзитет у Гранади, Шпанија

Др Георги Ипсилантис, Аристотелов универзитет у Солуну, Грчка

Др Николае Станђу, Холандска пословна академија, Бреда-Дордрехт, Холандија

Др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методије”, Скопље, Северна  
Македонија

Др Лудмила Браниште, Универзитет „Александру Јоан Куза”, Јаши, Румунија

Др Ирена Водопија-Крстановић, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска

Др Марија Мијушковић, Универзитет Црне Горе, Црна Гора

Др Никола Добрић, Универзитет Алпен-Адрија, Клагенфурт, Аустрија

Др Сњежана Корен, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

Др Марија Јуријевна Копиловскаја, Државни универзитет у Санкт Петербургу,  
Руска Федерација

Др Предраг Мутавцић, Универзитет у Београду, Србија

Др Ранка Перић Ромић, Универзитет у Бањој Луци, Република Српска,  
Босна и Херцеговина

Др Вишња Павичић Такач, Свеучилиште у Осијеку, Хрватска

### **Домаћи уређивачки одбор**

Др Јасмина Дражић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Ана Стипанчевић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Драгољуб Перић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Наташа Ајдановић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Сања Маричић Месаровић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Ивана Иванић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Снежана Стојшин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Др Биљана Лунгулов, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета

МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

Издаје

Филозофски факултет Нови Сад

Адреса

Др Зорана Ђинђића бр. 2, Нови Сад

[www.ff.uns.ac.rs](http://www.ff.uns.ac.rs)

[metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs)

[metodickividici.ff.uns.ac.rs](http://metodickividici.ff.uns.ac.rs)

За издавача

Др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Уредник

Др Биљана Радић-Бојанић

Секретар редакције

Мр Милица Брацић

Лектура

Наташа Белић (текстови на српском језику)

Милица Брацић (текстови и резимеи на српском језику)

Биљана Радић-Бојанић (текстови и резимеи на енглеском језику)

Хуан Франсиско Гарсија Руис (текстови на шпанском језику)

Припрема за штампу

Игор Лекић

ISSN 2217-415X

ISSN 2334-7465 (Online)

Часопис Методички видици штампа се уз финансијску подршку  
Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

## **Methodical Perspectives**

### **Editor-in-chief**

Biljana Radić-Bojanić, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

### **Editors of Special Issue**

Sanja Maričić Mesarović, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Ana Jovanović, PhD, Faculty of Philology, University of Belgrade

### **International editorial board**

Raul Ruiz Cecilia, PhD, University of Granada, Spain

George Ypsilandis, PhD, Aristotle University, Thessaloniki, Greece

Nicolae Stanciu, PhD, Netherlands Business Academy, Breda-Dordrecht, Netherlands

Emina Avdić, PhD, University St. Cyril and Methodius, Skopje,

Republic of North Macedonia

Ludmila Branište, PhD, University Alexandru Ioan Cuza, Iași, Romania

Irena Vodopija-Krstanović, PhD, University of Rijeka, Croatia

Marija Mijušković, PhD, University of Montenegro, Montenegro

Nikola Dobrić, PhD, Alpen-Adria Universität, Klagenfurt, Austria

Snježana Koren, PhD, University of Zagreb, Croatia

Maria Yurievna Kopylovskaya, PhD, Saint Petersburg State University,

Russian Federation

Predrag Mutavdžić, PhD, University of Belgrade, Serbia

Ranka Perić Romić, PhD, University of Banja Luka, Republic Srpska,

Bosnia and Herzegovina

Višnja Pavičić Takač, PhD, University of Osijek, Croatia

### **Domestic editorial board**

Jasmina Dražić, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Ana Stipančević, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Dragoljub Perić, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Nataša Ajdžanović, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Sanja Maričić Mesarović, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Ivana Ivanić, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Snežana Stojšin, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Biljana Lungulov, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Journal of teaching methodology of philological and social studies

**Methodical Perspectives**

Published by  
Faculty of Philosophy, Novi Sad

Address  
Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad  
[www.ff.uns.ac.rs](http://www.ff.uns.ac.rs)

[metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs)  
[metodickividici.ff.uns.ac.rs](http://metodickividici.ff.uns.ac.rs)

Representing the Publisher  
Ivana Živančević Sekeruš, PhD, Dean

Editor-in-chief  
Biljana Radić-Bojanić, PhD

Secretary of the journal  
Milica Bracić

Proofreading  
Nataša Belić (texts in Serbian)  
Milica Bracić (texts and summaries in Serbian)  
Biljana Radić-Bojanić (texts and summaries in English)  
Juan Francisco García Ruiz (texts in Spanish)

Typeset  
Igor Lekić

ISSN 2217-415X  
ISSN 2334-7465 (Online)

Journal Methodical Perspectives is printed with the financial support of the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of Republic of Serbia.



## САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР .....	13
-----------------	----

### *I*

#### *ИСТРАЖИВАЊЕ РАНОГ И ПОЧЕТНОГ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА / REVIEW OF EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION*

Ana S. Jovanović, Sanja M. Maričić Mesarović

USVAJANJE I NASTAVA STRANIХ JEZIKА NA RANOM UZRASTU U  
NAUČNOJ PERIODICI SRBIJE: PERIOD OD 2013. DO 2023. GODINE

EARLY FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND TEACHING: A REVIEW OF RESEARCH PUBLICATIONS IN SERBIAN SCIENTIFIC JOURNALS IN THE PERIOD FROM 2013 TO 2023.....	17
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### *II*

#### *ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ / LANGUAGE EDUCATION POLICY AND PLANNING*

Љиљана В. Ђурић

УЛОГА ФИЛОЛОШКЕ СТРУКЕ У ОБЛИКОВАЊУ ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ  
ПОЛИТИКЕ: ПРИМЕРИ УВОЂЕЊА ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА И РАНОГ  
УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА СРБИЈЕ

THE ROLE OF THE PHILOLOGICAL PROFESSION IN SHAPING THE LANGUAGE EDUCATION POLICY: EXAMPLES OF INTRODUCING THE SPANISH LANGUAGE AND EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATION SYSTEM OF SERBIA .....	47
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tibor Berta

EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN HUNGRÍA

SPANISH IN PRIMARY EDUCATION IN HUNGARY .....	67
-----------------------------------------------	----

Katarina Đ. Zavišić

DVOJEZIČNA CLIL NASTAVA U RANOM UČENJU: MOGUĆE REŠENJE  
ZA OČUVANJE VIŠEJEZIČNOSTI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE

BILINGUAL CLIL TEACHING IN EARLY FOREIGN LANGUAGE  
LEARNING: A POSSIBLE SOLUTION FOR MAINTAINING

MULTILINGUALISM IN THE SERBIAN EDUCATION SYSTEM..... 89

Александра Ј. Гојков Рајић, Маријана Н. Папрић

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП – ШАНСА ЗА ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ  
НЕМАЧКОГ И РУСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

INTEGRATIVE APPROACH – A CHANCE TO TEACH AND LEARN

GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES AT AN EARLY AGE ..... 105

### III

#### ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА / FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Jelena M. Filipović

TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHER  
EDUCATION: KNOWLEDGE, PARTICIPATION AND EMPOWERMENT IN  
THE CONSTRUCTION OF LEARNING COMMUNITIES

TRANSDISCIPLINARNI PRISTUP OBRAZOVANJU NASTAVNIKA  
STRANIH JEZIKA: ZNANJE, UČEŠĆE I OSNAŽIVANJE U FORMIRANJU  
ZAJEDNICA ZNANJA..... 129

Milica A. Mastilo, Jelena M. Kovač

METODIČKA PODRŠKA U PROGRAMU UČENJA ZALAGANJEM U  
ZAJEDNICI: PRIMER „ŠPANSKOG U ALASU”

METHODOLOGICAL SUPPORT DURING SERVICE-LEARNING

PROGRAM: THE EXAMPLE OF “SPANISH AT ALAS” ..... 149



Nataša Z. Janković, Nevena M. Buđevac

THE PSYCHOLOGY OF LANGUAGE AND LANGUAGE OF PSYCHOLOGY:  
CREATING AN INTEGRATIVE BILINGUAL ENVIRONMENT FOR  
TEACHING STUDENTS

PSIHOLOGIJA JEZIKA I JEZIK PSIHOLOGIJE: STVARANJE  
INTEGRATIVNOG BILINGVALNOG OKRUŽENJA ZA OBRAZOVANJE  
STUDENATA ..... 169

IV

*ПСИХОЛИНГВИСТИЧКЕ ТЕМЕ /  
PSYCHOLINGUISTICS*

Biljana B. Radić-Bojanić

COMMUNICATION APPREHENSION AMONG SENIOR ELEMENTARY  
SCHOOL STUDENTS IN SERBIA

ANKSIOZNOST PRI USMENOM KOMUNICIRANJU KOD STARIJIH  
UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI ..... 193

Andrea-Beata B. Jelić

EARLY LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN  
CROATIA: THE LEARNER PERSPECTIVE

RANO UČENJE ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA U HRVATSKOJ:  
PERSPEKTIVA UČENIKA ..... 211

Сенка Р. Стојанов, Наташа Н. Поповић

УВЕРЕЊА И СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ О РАНОМ  
УЧЕЊУ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

BELIEFS AND ATTITUDES OF PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN ON  
EARLY LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 229

Дуња Д. Бранков

РАНО УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА КАО ОДЛУЧУЈУЋИ ФАКТОР ПРИ  
КАСНИЈЕМ ОДАБИРУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AS A DETERMINING  
FACTOR IN LATE FOREIGN LANGUAGE CHOICE..... 251

V  
ГЛОТОДИДАКТИЧКЕ ТЕМЕ /  
GLOTTODIDACTICS

Gorana G. Zečević Krneta

PRÁCTICAS DE *TRANSLANGUAGING* EN LOS DIBUJOS ANIMADOS DE  
*NICKELODEON* Y SU POTENCIAL PARA LA ENSEÑANZA TEMPRANA  
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*TRANSLANGUAGING PRACTICE IN THE NICKELODEON CARTOONS  
AND ITS POTENTIAL FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE AT AN EARLY AGE* ..... 277

Данијела Д. Љубојевић

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПРЕМА НАСТАВИ  
ПОЧЕТНОГ ПИСАЊА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

*ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS WRITING IN  
THE EARLY GRADES IN SERBIA*..... 295

Vera M. Savić

TEACHERS' PRACTICES WHEN ASSESSING YOUNG FOREIGN  
LANGUAGE LEARNERS' PERFORMANCES IN ONLINE LEARNING  
ENVIRONMENTS

*PRAKSE NASTAVNIKA PRILIKOM OCENJIVANJA POSTIGNUĆA  
UČENIKA RANOG UZRASTA U NASTAVI STRANOG JEZIKA U ONLAJN  
OKRUŽENJU*..... 319

Danijela M. Prošić-Santovac

UTICAJ DOMAĆEG ZADATKA NA KVALITET PROCESA UČENJA  
STRANOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU

*THE IMPACT OF HOMEWORK ON THE QUALITY OF THE FOREIGN  
LANGUAGE LEARNING PROCESS AT AN EARLY AGE*..... 341

VI  
ПРИКАЗИ/REVIEWS

Мaja М. Andrijević

*REFERENTNI OKVIR KOMPETENCIJA ZA DEMOKRATSKU KULTURU*

SAVETA EVROPE..... 361

УПУТСТВА ЗА ПРИПРЕМУ РУКОПИСА.....383



## ПРЕДГОВОР

Током конференције којом се означавао завршетак пројекта Развој компетенција наставника шпанског језика за подучавање деце раног узраста у дигиталном добу 2022. године, у атмосфери колегијалне размене, родила се идеја о приређивању публикације која би била посвећена језичком образовању на раном узрасту. Темат пред вама резултат је те замисли, а наша захвалност је упућена ауторкама и ауторима који су се одазвали позиву и редакцији часописа *Методички видици*, која је препознала значај ове теме.

Овај број часописа обједињује радове различитих дисциплинарних оријентација, тема и методолошких избора. Заједничко им је, пак, интересовање за развој комуникативне и плурилингвалне компетенције ученика раног узраста, с тим што под овим термином – у складу са образовним контекстом Србије – обухватамо и ученике виших разреда основне школе (до 14 година). Темат отварамо прегледним радом гостујућих уредница Ане Јовановић и Сање Маричић Месаровић, у којем се даје приказ истраживања на тему усвајања и подучавања страних језика на раном узрасту у научној периодици Србије од 2013. до 2023. године. Спроведена метаанализа уједно поставља тематски оквир за предложени редослед радова ове публикације.

Прву целину чине радови из области језичке образовне политике и планирања. У критичкој анализи друштвено-образовних околности с почетка 21. века, Љиљана Ђурић представља улогу филолошке струке у обликовању језичке образовне политике; делује да су поуке из овог рада актуелне сада као и током образовне реформе 2003. године. Рад на шпанском језику Тибора Берте даје приказ тренутног статуса шпанског као страног језика у мађарском основном образовању. Последња два рада ове целине посвећена су разматрању дидактичких модела који имају потенцијал да унапреде процес наставе и учења страних језика на раном узрасту: Катарина Завишин анализира различите аспекте CLIL наставе, док Александра Гојков Рајић и Маријана Папрић дају препоруке за реализацију интегративног приступа у настави немачког и руског језика.

Друга тематска целина посвећена је образовању наставника страног језика. Јелена Филиповић износи инспиративну аргументацију за примену трансдисциплинарног и ангажованог приступа у едукацији будућих наставника, док Милица Мاستило и Јелена Ковач представљају случај управо једне такве иницијативе у оквиру програма учења залагањем у заједници. Наташа Јанковић и Невена Буђевац, пак, властитим примером илуструју

принцип рефлексивне праксе на случају курса интегративне билингвалне наставе за студенте–будуће учитеље и васпитаче.

Рад Биљане Радић-Бојанић ослања се на теоријско-методолошко упориште психоллингвистике и посебне области у њеном домену: она истражује анксиозност као индивидуални фактор ученика основне школе. У свом раду Андреа-Беата Јелић описује недавни процес увођења шпанског као другог страног језика у хрватске основне школе и анализира ставове ученика према тој образовној новини. Следећа два рада анализирају различите факторе који утичу на учење страног језика; тако Сенка Стојанов и Наташа Поповић разматрају улогу родитеља у избору француског као страног језика у неформалном образовању, док истраживање Дуње Бранков указује да учење страног језика може утицати на избор страног језика и у каснијем периоду.

Глотодидактичке теме обједињују прилоге у четвртој целини. Горана Зечевић Крнета даје исцрпну анализу трансјезичких елемената у анимираним филмовима за децу, тумачи њихову функцију и указује на могућности интеграције ових иновативних активности у наставу страног језика на раном узрасту. Увек актуелном темом описмењавања на раном узрасту бави се Данијела Љубојевић, која истражује ставове наставника енглеског језика према настави почетног писања у нижим разредима основне школе. Вера Савић истражује праксе наставника приликом оцењивања ученика раног узраста у онлајн контексту, док Данијела Прошић-Сантовац даје критички осврт на улогу домаћих задатака у настави и учењу страних језика на раном узрасту.

Темат заокружимо приказом Референтног оквира компетенција за демократску културу, којим ауторка Маја Андријевић подсећа на кључну улогу учења и наставе страних језика на раном узрасту у развоју општих компетенција ученика за живот у савременом друштву.

Гостујуће уреднице

*I*  
*ИСТРАЖИВАЊЕ РАНОГ И ПОЧЕТНОГ*  
*УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА /*  
*REVIEW OF EARLY FOREIGN LANGUAGE*  
*EDUCATION*





**Ana S. Jovanović**  
Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet,  
Katedra za iberijske studije  
ana.s.jovanovic@fil.bg.ac.rs  
0000-0001-5006-6006

Pregledni rad  
UDC: 371.3::81'243-053.2(497.11)"2013/2023"  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.17-44

**Sanja M. Maričić Mesarović**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za italijanske i  
iberoameričke studije  
sanja.maricic.mesarovic@ff.uns.ac.rs  
0000-0002-5306-9517

## **USVAJANJE I NASTAVA STRANIH JEZIKA NA RANOM UZRASTU U NAUČNOJ PERIODICI SRBIJE: PERIOD OD 2013. DO 2023. GODINE**

*APSTRAKT:* Usvajanje i nastava stranih jezika na ranom uzrastu privlači pažnju istraživača različitih disciplinarnih opredeljenja već duži niz decenija, kako u globalnim tako i u lokalnim okvirima. Predmet analize ovog rada predstavlja utvrđivanje osnovnih istraživačkih tendencija u naučnoj periodici Republike Srbije u periodu od 2013. do 2023. godine. Korpus za predloženu metaanalizu čini 76 radova relevantnih za oblast ranog usvajanja i/ili nastave stranih jezika a koji su u pomenutom periodu objavljeni u naučnim časopisima kategorije 51 ili više. Analizom sadržaja dolazimo do zaključka da su u pitanju primarno radovi iz oblasti jezičke obrazovne politike i planiranja, CLIL nastave, obrazovanja nastavnika stranih jezika, psiholingvistike i glotodidaktike. U empirijskim istraživanjima se dominantno izdvaja kvantitativni pristup, dok su kvalitativna istraživanja zastupljena u značajno slabijoj meri. Iako radovi otvaraju izuzetno značajne i aktuelne teme u okviru ovog dinamičnog istraživačkog polja, evidentno je odsustvo sveobuhvatnijih istraživačkih projekata koje bi zahtevalo tešnje naučno umrežavanje.

*Ključne reči:* usvajanje stranih jezika na ranom uzrastu, nastava stranih jezika na ranom uzrastu, jezička obrazovna politika, glotodidaktika, psiholingvistika, istraživačke tendencije, naučna periodika.

## **EARLY FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND TEACHING: A REVIEW OF RESEARCH PUBLICATIONS IN SERBIAN SCIENTIFIC JOURNALS IN THE PERIOD FROM 2013 TO 2023**

*ABSTRACT:* The acquisition and teaching of foreign languages at an early age has attracted the attention of researchers of various disciplinary orientations for several decades, both in global and local contexts. In this article we propose a meta-analysis of these tendencies in Serbian scientific journals in the period from 2013 to 2023. Our corpus consists of 76

articles relevant for the field of early foreign language acquisition and/or teaching. Through their content analysis, it may be concluded that these are primarily research papers and review articles in the field of language education policy and planning, CLIL teaching, foreign language teacher education, psycholinguistics, and glottodidactics. In research papers, there is a dominance of the quantitative approach, while qualitative research is clearly underrepresented. Although the works open significant and current topics within this dynamic research field, the absence of more comprehensive research projects that would require closer scientific collaboration is evident.

*Key words:* early foreign language acquisition, early foreign language teaching, language education policy and planning; glottodidactics, psycholinguistics, review paper, scientific journals.

## 1. UVOD

Oblast usvajanja i nastave stranih jezika na ranom uzrastu već decenijama privlači pažnju naučne i stručne javnosti, što potvrđuje bogata izdavačka delatnost na globalnom ali i lokalnom nivou. Naučna istraživanja otkrivaju prednosti ranog učenja jezika koje se tiču ne samo procesa u usvajanju ciljnog jezika, već sveukupnog psiho-fizičkog razvoja deteta (v. Krstić 2021). Jezička obrazovna politika većine zemalja evropskog prostora nedvosmisleno ukazuje na važnost uvođenja nastave stranog jezika od ranog uzrasta o čemu svedoče različiti zvanični dokumenti kojima se ukazuje na značaj razvoja višejezične, plurikulture osobe spremne za život u demokratskom društvu (Savet Evrope 2001, 2018 i drugi). Štaviše, postoji veliki stepen konsenzusa na nivou jezičke obrazovne politike evropskih zemalja kojima se daju jasne preporuke za uvođenje i sprovođenje nastave stranih jezika na ranom uzrastu (Evropska Komisija 2003, 2011). Međutim, ishodi takvih preporuka nisu uvek u skladu sa postavljenim ciljevima, što ukazuje na izvesni raskorak između jezičke politike na makronivou i mikronivou, tj. odluka i aktivnosti u čitavom obrazovnom sistemu, i onih koje se odnose na primenu tih politika u neposrednom nastavnom kontekstu. Za dublje razumevanje ovih tendencija neophodno je sistematično proučavanje različitih aspekata usvajanja i nastave stranih jezika na ranom uzrastu, što upravo čini fokus našeg rada.

Ovim tekstom nastojimo da ponudimo pregled istraživanja koja se bave usvajanjem i nastavom stranih jezika na ranom uzrastu, iz perspektive različitih disciplina i to, primarno, jezičke obrazovne politike, primenjene lingvistike, psiholingvistike i glotodidaktike. Period ranog uzrasta se u literaturi različito definiše, ali se s izvesnom sigurnošću može reći da razdoblje od treće do šeste godine predstavlja period veoma ranog uzrasta, dok je period ranog uzrasta od sedme do dvanaeste godine (Jovanović, Zavišin, Đurić 2019: 33). U ovom radu se

primarno bavimo usvajanjem i nastavom jezika na ranom uzrastu, s tim što ovaj period produžavamo na uzrast do četrnaest godina, s obzirom na obrazovne okolnosti u kojima se realizuje nastava stranog jezika u osnovnim školama Republike Srbije. U nastavku rada dajemo detaljan opis metodologije kojom smo se vodile prilikom formiranja korpusa i kritički prikaz istraživanja u skladu sa tematskim okvirima identifikovanih radova. U zaključku ukazujemo na najznačajnije tendencije u pogledu relevantnih radova u naučnoj periodici u poslednjih deset godina i dajemo moguće smernice za dalja istraživanja.

## 2. KORPUS

Prilikom identifikacije relevantnih radova, vodile smo se širim tematskim okvirima, te smo u razmatranje uvrstile sve radove koji se svojim naslovom, ključnim rečima i/ili apstraktom, odnosno rezimeom referišu na usvajanje i/ili nastavu stranih jezika na ranom uzrastu. S obzirom na izazov koji predstavlja ovaj zadatak i veliki rizik od mogućnosti da neki značajni radovi budu izostavljeni, bilo je važno utvrditi jasne kriterijume kojima ćemo se voditi prilikom formiranja korpusa. Kako smo napredovale u istraživanju, tako su naši kriterijumi postajali strožiji, te u ovoj, konačnoj verziji podrazumevaju radove koji su objavljeni u domaćim naučnim časopisima sa kategorijom M51 ili višom u okviru sledećih naučnih oblasti: 1. društveno-humanističke, odnosno društvene nauke, 2. psihologija, pedagogija, andragogija i specijalno vaspitanje i 3. književnost i jezik, a u skladu sa kategorizacijom časopisa koju sprovodi resorno ministarstvo ([https://kobson.nb.rs/nauka\\_u\\_srbiji/kategorizacija\\_casopisa\\_33.html](https://kobson.nb.rs/nauka_u_srbiji/kategorizacija_casopisa_33.html)). Odluka da se ograničimo na pomenute kategorije u vezi je s karakteristikama radova, budući da časopisi kategorija M51 ili višom primarno objavljuju originalne istraživačke ili pregledne radove sa dvostrukom slepom recenzijom što je, samo po sebi, izvesni garant njihovog kvaliteta. Period koji uzimamo u razmatranje obuhvata poslednjih deset godina (2013–2023) (v. Tabela 1).

<p><b>Časopisi u oblasti interdisciplinarnih nauka</b></p>	<p>Zbornik Matice srpske za društvene nauke Teme Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad Filozofija i društvo Temida Megatrend revija Treći program Vojno delo</p>
<p><b>Časopisi u oblasti psihologije, pedagogije, andragogije i specijalnog vaspitanja</b></p>	<p>Andragoške studije Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Nastava i vaspitanje Primenjena psihologija Pedagogija Psihološka istraživanja Specijalna edukacija i rehabilitacija</p>
<p><b>Časopisi u oblasti jezika i književnosti</b></p>	<p>Anali Filološkog fakulteta Belgrade English Language &amp; Literary Studies (BELLS) Facta Universitatis Filološki pregled Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE) Metodički vidici Nasleđe Philologia Mediana Uzdanica Zbornik Matice srpske za književnost i jezik Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku Južnoslovenski filolog Književna istorija Srpski jezik – studije srpske i slovenske Glas SANU, Odeljenje jezika i književnosti Zbornik Matice srpske za slavistiku Zbornik Matice srpske za scenske umetnosti i muziku Naučni sastanak slavista u Vukove dane Naš jezik Onomatološki prilozi Prilozi za književnost, jezik, istoriju i folklor Srpski dijalektološki zbornik Stil Teatron Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini (sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici)</p>

Tabela 1. Časopisi sa liste resornog ministarstva za relevantne discipline sa kategorijom M51 ili višom od 2013. do 2023. godine

Sledeći korak prilikom formiranja korpusa podrazumevao je analizu disciplinarnih i tematskih okvira časopisa sa liste resornog ministarstva – u okviru već pomenutih disciplina – da bismo na osnovu takve pretrage eliminisale časopise koji se ne bave nama relevantnom temom. Ovo nam je omogućilo da svoju pretragu svedemo na 22 časopisa koji su u izučavanom periodu u nekom trenutku, ili sve vreme, imali kategoriju M51 ili više. Tabela 2 predstavlja podatke o kategorijama tih časopisa za poslednjih deset godina, kao i broj radova u vezi s ranim usvajanjem i/ili nastavom stranih jezika za godine u kojoj je časopis zadovoljavao naš kriterijum odgovarajuće kategorije.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Σ
Anali Filološkog fakulteta	M52 /	M52 /	M51 0	M51 0	M51 1	M51 1	M51 3	M51 0	M51 1	M51 1	M51 0	7
BELLS	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M51 0	M51 1	1
Facta Universitatis	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	0
Filološki pregled	M51 0	M51 0	M51 1	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	1
Godišnjak FFUNS	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 2	M51 0	M51 1	M51 0	M51 0	3
IJCREE	/	/	M53	M53	M53	M53	M52	M51	M51	M51	M23	5
Inovacije u nastavi	M52 /	M52 /	M51 2	M51 0	M51 1	M51 0	M24 0	M24 1	M23 1	M23 0	M23 0	5
Metodički vidici	M53 /	M53 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M51 1	M51 0	M51 0	M51 2	3
Nasleđe	M51 1	M51 1	M51 3	M51 2	M51 1	M24 0	M24 0	M24 1	M23 1	M23 2	M23 2	14
Nastava i vaspitanje	M24 0	M24 0	M24 1	M24 1	M51 0	M51 1	M51 1	M51 0	M24 0	M24 1	M23 0	5
Pedagogija	M51 0	M51 0	M51 1	M51 1	M52 /	M52 /	M53 /	M52 /	M53 /	M53 /	M53 /	2
Philologia Mediana	M51 0	M51 1	M51 0	M51 1	M51 2	M51 1	M51 0	M51 0	M51 1	M51 0	M51 0	6
Primenjena psihologija	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M23 0	M23 0	M23 0	0
Psihološka istraživanja	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M51 0	M24 0	M23 0	M23 0	0
Research in pedagogy <sup>1</sup>	M53 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M51 0	M51 1	M51 2	3
Teme	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M24 0	M24 2	M24 1	M24 2	M23 0	M23 0	M23 0	5
Uzdаницa	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M52 /	M51 1	M51 0	M51 2	M51 2	M51 4	9
Zbornik Instituta	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M23	M23	M23	

<sup>1</sup> Zaključno sa 2016. godinom publikovan pod nazivom *Istraživanja u pedagogiji*.

za pedagoška istraživanja	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zbornik Matice srpske za društvene nauke	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M51	M51	M51
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M24	M23	M23	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini	M51	M51	M51	M51	M51	M51	M51	M51	M51	M24	M24	
	0	0	0	0	3	1	0	0	1	2	0	7
Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu <sup>2</sup>	M52	M52	M52	M52	M52	M52	M52	M52	M52	M51	M23	
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	n. d.	0
<b>Ukupno</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>76</b>

Tabela 2. Broj radova u relevantnim časopisima prema godini

Ukupan broj radova koje smo na ovaj način identifikovale iznosi 76; oni predstavljaju osnovni korpus naše analize. Časopis sa ubedljivo najviše radova ove tematike je *Nasleđe* u izdanju Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu (N=14), a potom slede *Uzdanica* (N=9), *Anali Filološkog fakulteta* (N=7) i *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* (N=7).

Ukupan broj objavljenih radova po godini ukazuje na veće prisustvo ove teme u poslednjih pet godina: dok su u prvih pet godina objavljena 24 rada, od 2018. do 2023. godine su u pomenutim časopisima identifikovana 52 članka u vezi sa temom usvajanja i/ili nastave stranih jezika na ranom uzrastu.

U Tabeli 2 se jasno vidi da više časopisa koji zadovoljavaju navedene kriterijume nisu publikovali radove u vezi sa ranim usvajanjem i nastavom stranih jezika. Neobično je što su u pitanju primarno časopisi iz oblasti psihologije, discipline čiji su teorijski okvir, ali i metodološki aparat, ključni za potpunije razumevanje psiholingvističkih procesa u vezi sa usvajanjem drugog/stranog jezika. Konačno, vredi napomenuti da trenutno ne postoji nijedan naučni časopis na prostoru Republike Srbije čiji bi primarni fokus bio u vezi sa usvajanjem i nastavom (stranih) jezika na ranom uzrastu.

<sup>2</sup> Ranije publikovan pod nazivom *Zbornik Učiteljskog fakulteta Užice*, koji nije imao kategoriju višu od M52 u periodu obuhvaćenom našim istraživanjem.

### 3. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA PREMA TEMATSKOM OKVIRU

Naučni radovi koji čine korpus naše analize kategorizovani su prema temama i usvojenom disciplinarnom okviru. Na taj način identifikovano je više domena koje smo u širokim crtama okarakterisale na sledeći način: jezička obrazovna politika, CLIL i srodni modeli nastave stranih jezika, kompetencije i obrazovanje nastavnika stranih jezika, psiholingvistički aspekti usvajanja i učenja stranih jezika na ranom uzrastu i glotodidaktičke teme. Naravno, u skladu sa interdisciplinarnim karakterom našeg polja, u pitanju je fabrikovana podela koja u slučaju pojedinih radova posebno upada u oči; cilj ovog postupka je jednostavno bio operacionalizovati istraživački instrument radi sistematičnije analize korpusa. Konačno, potrebno je izdvojiti nekoliko radova sa metaanalizom istraživačke metodologije kojima posvećujemo posebnu pažnju u završnom delu izlaganju, u skladu sa njihovim značajem za naše istraživanje.

#### *3.1. Jezička obrazovna politika*

Pitanja jezičke obrazovne politike i planiranja intrigiraju naše autore i autorke poslednjih decenija, te se ističe da je jezik sredstvo kojim se utiče na društvene zajednice, na kreiranje i održavanje više ili manje poželjnih kulturnih obrazaca, na društveno-politička kretanja... Uz dominantni oblik jezičkog planiranja odozgo-na-dole, prema kojem nadležne institucije donose odluke u vezi sa jezičkom politikom, ukazuje se i na obrnuti proces odozdo-na-gore kojim određena jezička politika polazi od zainteresovanih društvenih grupa ka institucijama sistema (Filipović 2018), pri čemu se ističe značaj jezičkog liderstva koje je potrebno negovati unutar relevantnih delatnih zajednica (Filipović 2016a, 2016b, 2022). Sem toga, jezička politika i planiranje uvek su uslovljeni određenim istorijskim, političkim, kulturnim i geo-ekonomskim faktorima, čijom spregom dolazi do konkretnih odluka koje će uticati na formiranje jezičke obrazovne politike (Đurić 2016).

Radovi koji čine korpus našeg istraživanja u oblasti jezičke politike i planiranja polaze od ovih premisa i razmatraju pitanje uvođenja i zastupljenosti učenja stranih jezika u našem predškolskom i školskom sistemu, ciljeve učenja i nastave stranih jezika na način koji je regulisan zvaničnom regulativom, kao i modalitete sprovođenja jezičkog obrazovanja.

Stanić i Blatešić (2020) razmatraju različite faktore koji utiču na institucionalno učenje stranih jezika. Pozivajući se na sekundarnu literaturu i

analizu relevantnih dokumenata, autori daju prikaz jezičke obrazovne politike na prostoru Evropske Unije i SAD-a, te usmeravaju pažnju na slučaj Republike Srbije: opisuju istorijat učenja stranih jezika i trenutno stanje u našem obrazovnom sistemu s osvrtom na odnos fonda časova i očekivanih ishoda učenja. Posebnu pažnju posvećuju promišljanju društvenih faktora koji utiču na jezičku obrazovnu politiku na različitim nivoima odlučivanja. U završnom delu teksta se iznose preporuke za unapređenje kvaliteta nastave i učenja u školskom sistemu Srbije, koje podrazumevaju, između ostalog, povećanje ukupnog fonda časova, rad u manjim grupama, unapređenje uslova rada, primenu CLIL metoda i, interesantno, edukaciju roditelja za kvalitetniju jezičku obrazovnu politiku. Brankov (2021) detaljno analizira ove teorijski i empirijski utemeljene preporuke analizom jezičke obrazovne politike zemalja sa različitim modelima višejezične nastave (Luksemburg, Irska, Španija, zemlje regiona). Ovim teorijskim istraživanjem autorka otvara prostor za preispitivanje obrazovnih odluka koje se odnose na rano učenje i nastavu stranih jezika u Srbiji i to u pogledu optimalnog trenutka za uvođenje prvog stranog jezika, mogućnosti uvođenja ranog učenja drugog stranog jezika, ali i potreba edukacije nastavnika i prilagođavanja nastavnog procesa specifičnostima učenika ranog uzrasta.

Očekivani ishodi nastave i učenja stranih jezika u osnovnoškolskom kurikulumu privlače pažnju više autora, što je sasvim razumljivo budući da se u protekle dve decenije sprovode intenzivne institucionalne aktivnosti kojima se direktno definišu učenje i nastava stranih jezika u formalnom kontekstu. Ovde se primarno misli na izradu i reviziju programa nastave i učenja, kao i uvođenje standarda postignuća za kraj osnovne škole. Momčilović (2014) tako poredi nastavne programe u Nemačkoj i Srbiji i primećuje značajno podudaranje u smislu orijentacije na postignuća učenika. Ova autorka ipak ističe da standardi, u poređenju sa tradicionalnim nastavnim kurikulumima, uvode komponentu merljivosti, zbog čega poziva na formulaciju standarda postignuća za kraj osnovnoškolskog obrazovanja. I upravo su tri godine kasnije, 2017. godine, usvojeni *Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik*. Taj dokument čini predmet analize Jovanović (2020), koja ističe inovativnost odluke da interkulturalna kompetencija bude eksplicitno definisana kao jedna od tri specifične predmetne kompetencije. Ona dalje analizira definisane deskriptore interkulturalne kompetencije u skladu sa teorijsko-metodološkim aparatom koji nudi Blumova taksonomija obrazovnih standarda, što joj omogućava da ukaže na dalji prostor razvoja standarda u smeru afektivnih i psihomotornih ciljeva. Imajući u vidu novinu koja podrazumeva uvođenje interkulturalne kompetencije u okvire



obaveznog učenja stranih jezika, značajan je rad Gaši (2019) koja daje smernice za operacionalizaciju ovog konstrukta u nastavi italijanskog jezika.

U provokativnom i pažnje vrednom članku Šuvaković (2023) daje uporedni kritički prikaz jezičke obrazovne politike u Evropi i u našoj zemlji, u kojima se višejezičnost postavlja kao potreba i cilj učešća u savremenom demokratskom društvu. Analizom relevantnih dokumenata i postojećih baza podataka Evropske Unije i Ministarstva prosvete RS, Šuvaković (2023) ukazuje na duboki raskorak između proklamovane politike višejezičnosti i realnosti obrazovnog sistema, kako kod nas tako i na čitavom evropskom prostoru. Kako autorka navodi, akcionim planom Evropske Unije iz 2003. godine, definisani su osnovni ciljevi u domenu formalnog učenja stranih jezika i to obavezno učenje prvog stranog jezika od prvog razreda, raznolikost ponuđenih stranih jezika i povezivanje prvog i drugog stranog jezika sa drugim obrazovnim predmetima (Šuvaković 2023: 91). Analiza podataka o formalnom učenju stranih jezika iz 2009. i 2016. godine pokazuje da smo daleko od postavljenih ciljeva. Osim što postoje značajne razlike u jezičkoj obrazovnoj politici evropskih zemalja, gde se tek u 14 država počinje sa obaveznim ranim učenjem bar jednog stranog jezika, evidentno je i nepoštovanje principa različitosti jezičke ponude. U većini slučajeva se engleski jezik uvodi kao obavezni prvi strani jezik, dok je procenat učenika koji engleski jezik uče tokom osnovnog školovanja čak 97,3%. U pogledu principa ranog učenja stranih jezika Srbija predstavlja primer dobre prakse, budući da je učenje stranog jezika obavezno od prvog razreda osnovne škole, dok se drugi strani jezik uvodi od petog razreda (Filipović, Vučo, Đurić 2007: 239). Iako u našem školskom sistemu postoji *de iure* šest školskih stranih jezika u potpuno ravnopravnom položaju, i u našoj zemlji je prevlast engleskog neupitna: praktično svi učenici u osnovnoj školi uče engleski, dok se čak u 97% slučajeva radi o ranom učenju ovog jezika (počev od 6 ili 7 godina). Ostali školski jezici – italijanski, nemački, ruski, francuski i španski – u nešto više od 97% slučajeva nalaze se u školskoj ponudi tek od petog razreda, s tim što u nekim delovima zemlje praktično ne možemo govoriti o prisustvu određenih jezika (v. Bjelak 2022, za slučaj prostora Novog Pazara). Šuvaković (2023) kritički preispituje ovakvu jezičku obrazovnu politiku koja se suštinski udaljava od principa višejezičnosti s obzirom na to da se učenje engleskog nameće kao „prirodno stanje”, često nekritički i naučno neutemeljeno, a moguće i bez adekvatnog informisanja roditelja i drugih relevantnih aktera o značaju i posledicama takvih odluka (v. Đurić 2014). Autorka završava pozivom na kreiranje Strategije učenja stranih jezika u RS, u čiju bi se izradu morali uključiti stručnjaci iz oblasti sociolingvistike i glotodidaktike, kao i

relevantnih ustanova, koji bi se mogao osloniti na već usvojeni dokument Društva za strane jezike i književnosti Srbije (ДСЈКС 2020) *Strategija razvoja jezičkog obrazovanja*. Ovakve aktivnosti suštinski bi odražavale multidimenzionalni pristup formiranju jezičkih obrazovnih politika o kojem piše Filipović (2015), a koji insistira na aktivnoj ulozi svih aktera obrazovnog procesa, posebno nastavnika stranih jezika, u kreiranju i primeni obrazovnih odluka koje se tiču učenja i nastave stranih jezika.

### 3.1.2. CLIL i srodni modeli nastave stranih jezika

S jezičkom obrazovnom politikom i planiranjem u tesnoj vezi je i tema obrazovnog modela koji bi bio prikladan za učenje stranih jezika na ranom uzrastu. Kao što smo videli u prethodnom tekstu, među preporukama za unapređenje nastave i učenja navodi se mogućnost uvođenja CLIL modela (engl. *Content and Language Integrated Learning*), po kojem jezik ima instrumentalnu ulogu u savladavanju različitih kurikularnih sadržaja (Zavišić 2013). U našem korpusu, čak šest radova dovodimo u vezu s ovim široko postavljenim tematskim okvirom, s tim što su među njima tri rada čiji je fokus na kompetencijama nastavnika za ovaj tip obrazovnog rada, zbog čega ih razmatramo u sledećem odeljku.

U članku iz 2015. godine, Knežević i Nađ Olajoš ističu značaj multikulturalnosti i daju predlog multikulturalnog obrazovanja putem integrativne nastave zasnovane na korelaciji i integraciji nastavnih sadržaja. Polazeći od činjenice da savremena nastava ne poklanja dovoljno pažnje razvoju multikulturalnosti, tj. da društvena raznolikost, bogatstvo kultura, jezika, običaja i tradicije nisu dovoljno zastupljeni u nastavnim programima, kao izuzetno značajan segment multikulturalnog obrazovanja prepoznaju povezivanje verske nastave i učenje stranog jezika. Učeći strane jezike, učenik indirektno upoznaje drugu kulturnu zajednicu, direktno usvaja jezik razvijajući jezičku toleranciju. Autori zaključuju da multikulturalno obrazovanje sadrži bogatstvo ideja koje, implementirane u nastavni proces, nastavu čine razumljivijom i zanimljivijom.

Temom interkulturalne nastave bavi se rad „Interkulturalna perspektiva škola u Srbiji” (Врачар, Анђелковић, Арсић 2018) kojim se razmatra mogućnost razvoja interkulturalne kompetencije učenika i nastavnika u savremenom obrazovanju. Interkulturalna kompetencija se definiše kao ključna kompetencija za život, zbog čega bi morala biti integrisana u savremeni konstruktivistički kurikulum. Međutim, za razliku od prethodnog rada, ovde autori ne daju nikakav osvrt na ulogu stranih jezika u procesu razvoja interkulturalne kompetencije, čak i kad u spisku literature navode nezaobilazne autore iz oblasti jezičke obrazovne politike poput Bajrama

(Byram) i Siliya (Seelye). Iako je jasno da u fokusu ovog rada nisu učenje i nastava stranih jezika, odsustvo sagledavanja celine čitavog obrazovnog procesa na ranom uzrastu zabrinjava i ukazuje na izolaciju naučnih disciplina (na opštem nivou) i neprepoznavanje mesta stranih jezika u školskom kurikulumu (na specifičnom).

Interesantan je rad Bradonjić (2023), koja se bavi specifičnim aspektom CLIL nastave u kontekstu vršnjačkog mentorstva u kombinovanim odeljenjima: istražuje kako učenici uče u takvim odeljenjima i koje su posledice mešanja različitih uzrasta. Istraživanje je sprovedeno u ruralnim osnovnim školama, a autorka je koristila usmene intervjue i odgovore iz *Google* upitnika prikupljene od 34 nastavnika iz četiri osnovne škole u centralnoj Srbiji. Rezultati su potvrdili prednost upotrebe CLIL metode u radu sa starijim učenicima, kao i pozitivne efekte vršnjačkog mentorstva sa mlađim učenicima.

### 3.2. *Kompetencije i obrazovanje nastavnika stranih jezika*

Od 14 radova iz našeg korpusa koji se bave temom kompetencija nastavnika stranih jezika samo se šest eksplicitno usmerava na nastavu stranih jezika na ranom uzrastu i to iz perspektive edukacije nastavnika (Jovanović, Mastilo 2022; Vukadin, Marković 2019) i stavova nastavnika prema različitim aspektima obrazovnog procesa (Savić, Prošić-Santovac 2017; Topalov, Radić-Bojanić 2019; Radić-Bojanić 2020; Stojanović i saradnici 2023).

Najšire postavljen okvir u vezi s edukacijom nastavnika stranih jezika za podučavanje dece ranog uzrasta nalazimo u Jovanović i Mastilo (2022) koje svojim radom kombinuju različite metodološke postupke: teorijsku analizu relevantnih okvira kompetencija nastavnika stranih jezika, zakonsku i podzakonsku regulativu Republike Srbije u vezi s kompetencijama nastavnika (stranih jezika), programe inicijalnog obrazovanja nastavnika stranih jezika na dva fakulteta na kojima se (u trenutku kada je istraživanje realizovano) obrazuju budući nastavnici španskog jezika, te analizu podataka iz upitnika u vezi s kompetencijama nastavnika španskog jezika. Iako je istraživanje primarno usmereno na slučaj nastavnika španskog jezika u Srbiji, uvidi su u značajnoj meri relevantni za kreiranje potpunije slike u vezi s inicijalnim obrazovanjem nastavnika svih školskih stranih jezika, a upozoravaju na zabrinjavajuće mali prostor posvećen unapređivanju psiholoških, pedagoških i metodičkih kompetencija za rad sa decom ranog uzrasta. Ovakvi rezultati ukazuju na to da bi budući nastavnici stranih jezika morali biti uključeni u programe inicijalnog obrazovanja u kojima bi postojala intenzivnija međufakultetska saradnja putem realizacije programa koji bi bili usmereni na

razvoj svih neophodnih kompetencija nastavnika stranih jezika (v. Bleichenbaher et al. 2019).

Zobenica i Stipančević (2016) se pak bave kompetencijama nastavnika nemačkog jezika, te realizuju teorijsku analizu važećih *Standarda kompetencija za profesiju nastavnika i njihov profesionalni razvoj* iz 2011. godine, koje razrađuju u vezi s relevantnim znanjima, umenjima i stavovima za uspešnu nastavu nemačkog jezika. Izuzetno korisnu analizu važećih programa za kontinuirano usavršavanje nastavnika stranih jezika nalazimo u Kulić i Kostić Minić (2022), koje na korpusu odobrenih programa koje je akreditovao ZUOV za period 2018–2021. godine ukazuju na nedovoljnu zastupljenost užihih tematskih seminara namenjenih nastavnicima stranih jezika. Značajna je njihova napomena o važnosti kontinuirane edukacije u domenu komunikativne kompetencije na ciljnom jeziku budući da su nastavnici stranih jezika, a posebno oni koji rade s decom ranog uzrasta, u većem riziku od zaboravljanja jezika s obzirom na prirodu jezičke upotrebe u početnim fazama učenja stranog jezika. Razvojem kompetencija nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja bave se još Lazarević (2020), koja procenjuje stepen interkulturene komunikativne kompetencije studenata engleskog jezika Univerziteta u Nišu, i Bakaluca (2022) u radu koji analizira specifičnosti didaktičkog diskursa u funkciji pripreme za čas francuskog jezika.

Među radovima koji istražuju stavove nastavnika stranih jezika ističu se radovi Savić i Prošić-Santovac (2017), Topalov i Radić-Bojanić (2019) i Radić-Bojanić (2020). U prvom se putem kvantitativnog pristupa i analize podataka iz upitnika koji je popunilo 97 nastavnika engleskog jezika iz osnovnih škola Srbije predstavljaju izuzetno značajni rezultati o (pretežno negativnim) stavovima nastavnika prema inkluzivnoj nastavi. Nameće se zaključak o hitnoj potrebi za unapređivanjem inicijalne i kontinuirane edukacije nastavnika, ali i za pružanjem podrške u sprovođenju ovog zahtevnog obrazovnog pristupa. Sličnu metodologiju s kompleksnom i informativnom analizom podataka slede Topalov i Radić-Bojanić (2019), koje putem upitnika istražuju govor nastavnika iz perspektive samih nastavnika engleskog jezika koji predaju deci na mlađem uzrastu. S druge strane, osim što je interesantan zbog značajnih uvida o predmetu istraživanja, tj. o stavovima nastavnika engleskog jezika prema upotrebi autentičnih materijala u radu s decom ranog uzrasta, Radić-Bojanić (2020) zavređuje dodatnu pažnju jer se metodološki izdvaja primenom kvalitativnog pristupa i metode fokusgrupnog intervjua.

Stojanović i saradnici (2023) ispituju stavove vaspitača povodom implementacije projektnog učenja u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja u

Republici Srbiji, sa posebnim fokusom na identifikovanje prednosti i mana ovakve nastave. U njihovom istraživanju je učestvovalo 410 vaspitača iz 9 gradova u Srbiji, a rezultati pokazuju da vaspitači prepoznaju značaj projektne nastave. Ispitanici istovremeno ukazuju na određene poteškoće u ovom pristupu. Vaspitači su tako navodili da nemaju dovoljno znanja o projektnom učenju, te da postoje problemi tehničke prirode, kao što su nedostatak materijala i odsustvo adekvatne podrške roditelja i članova lokalne zajednice. Vukadin i Marković (2019) se bave kompetencijama nastavnika i razvojem veština za 21. vek primenom tematske nastave i teorije višestrukih inteligencija. Autorke daju metodološki pregled okvira savremenog obrazovanja, koji ima za cilj usavršavanje nastavnika engleskog jezika od prvog do četvrtog razreda kao i poboljšanje pedagoške prakse u nastavi stranog jezika uopšte, a kao osnov za korišćenje različitih sredstava u nastavi navodi se Gardnerova teorija višestrukih inteligencija. Međutim, za uspeh primene ovog modela nastave presudna je adekvatna edukacija nastavnika stranih jezika. O tome piše i Zavišin (2017) koja podseća da je CLIL nastava u školski sistem uvedena još školske 2004/05, ali da su pri univerzitetima specijalizovani kursevi ovog tipa za usavršavanje nastavnika predmetne nastave i dalje izuzetno retki. Stoga, Zavišin (2017: 165) daje prikaz modela za usavršavanje nastavnika u različitim zemljama, na osnovu čega razvija smernice za definisanje modela kursa koji bi se organizovao na Filološkom fakultetu u Beogradu za potrebe CLIL nastave u Srbiji. Zavišin (2017) smatra da je neophodno omogućiti umrežavanje nastavnika i škola radi razmene iskustava, kao i konstantnog ali pre svega sistemskog usavršavanja nastavnika u kontekstu CLIL-a. U istom pravcu kreće se i razmatranje Janković i Prošić-Santovac (2022), koje ističu da nema opravdanja za odsustvo sistemske edukacije nastavnika za realizaciju različitih modela bilingvalnog obrazovanja, pogotovo ako se uzmu u obzir njihova zastupljenost u globalnim okvirima i potvrđena efikasnost u razvoju akademskih kompetencija učenika.

Nastavnicima stranih jezika u osnovnoškolskom obrazovanju bave se i dva članka stranih autora – Aktaş, Aslan (2022) i Dyankova, Nikolova (2023) – koji primenom kvantitativnog istraživačkog pristupa proučavaju kompetencije nastavnika u kontekstu turskog, odnosno grčkog formalnog obrazovanja. Konačno, iako nije u tesnoj vezi s kompetencijama nastavnika stranih jezika, našu pažnju je privukao teorijski rad Beare i saradnika (2019) koji poziva na razvoj kompetencija za učenje putem reflektivne prakse.

### *3.3. Psiholingvističke teme*

Značajan broj radova našeg korpusa proučava psiholingvističke teme, od karakteristika ranog bilingvizma, preko specifičnosti usvajanja jezika na ranom

uzrastu, do individualnih karakteristika učenika. Prva grupa radova se tako usmerava na razvoj kompetencija učenika, pa će u fokusu biti fonetske i fonološke karakteristike usvajanja stranog jezika (Jerotijević Tišma 2018, 2021; Sredović Trpeski 2013), leksička kompetencija (Navracics 2019; Stakić, Arsić 2022; Šuvaković 2014, 2015, 2018; Detar Jevđović 2018, 2019, 2023), te opismenjavanje na stranom jeziku (Ferah-Ozcan, Yildiz 2022). Brojem radova se u ovom pogledu posebno ističu Detar Jevđović i Šuvaković<sup>3</sup>, autorke čije doktorske disertacije iz 2018, odnosno 2015. godine, obe pod mentorstvom J. Vučo, pripadaju relativno novoj naučnoj grani psiholingvistike – teoriji usvajanja trećeg stranog jezika.

Iako se ne bavi isključivo karakteristikama bilingvizma na ranom uzrastu, relevantan je rad Krstić (2021), koja daje pregled istraživanja o kognitivnim prednostima bilingvizma, a koje se primarno odnose na unapređeno divergentno razmišljanje i veću toleranciju prema dvosmislenosti. Osim što ovo teorijsko razmatranje daje konciznu a opet celovitu sliku osnovnih kretanja u domenu istraživanja kognitivnih prednosti bilingvizma, značajno je što upozorava na određena metodološka ograničenja jednog broja radova zbog čega je za pouzdanost daljih istraživanja neophodno dodatno obratiti pažnju na profile bilingvala koji učestvuju u istraživanjima.

Interesantno je istraživanje Nikolić i Cvijetić (2023) kojim proučavaju efekat inteligencije i komunikativne jezičke sposobnosti na školski uspeh. Autorke polaze od premise da inteligencija može da objasni samo određeni procenat varijanse u uspehu učenika, pa usmeravaju pažnju na faktor jezičke komunikativne sposobnosti. Analizom podataka iz testa jezičke sposobnosti i zaključnih ocena iz tri školska predmeta (matematike, srpskog (kao maternjeg) i engleskog kao stranog jezika) učenika petog razreda osnovne škole, autorke dolaze do zaključka da je pragmatičko znanje na maternjem jeziku preduslov za školski uspeh u pomenuta tri predmeta. Ovo istraživanje ukazuje na kompleksnost faktora koji utiču na proces usvajanja i učenja (stranih) jezika, ali i na sveukupan uspeh učenika.

Posebnu grupu radova čine istraživanja koja se usmeravaju na razmatranje individualnih faktora učenika i to, primarno, strategija u učenju stranog jezika: Pilipović i Glušac (2015, 2017) ukazuju na uticaj uzrasta pri izboru strategija učenja engleskog jezika, Nijemčević Perović (2021) istražuje učestalost u primeni afektivnih strategija prilikom čitanja na nemačkom jeziku, dok Savić (2018) proučava strategije

---

<sup>3</sup> Disertacija iz 2015. godine pod naslovom *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu*, prilagođena je za monografsko izdanje i objavljena 2017. godine (Šuvaković 2017).

inferencije prilikom čitanja narativnog teksta na engleskom kao stranom. Milošević (2015) istražuje afektivne faktore u učenju jezika, dok Milić (2017) proučava delovanje kompleksa afektivnih faktora (motivacije, stavova o jeziku, samopouzdanja i jezičke anksioznosti) na uspeh u učenju engleskog kao drugog i ruskog kao trećeg stranog jezika kod učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. Konačno, Bjelak (2023) ispituje stavove učenika i nastavnika o pojmu kulture i daje smernice za unapređenje nastave kojom bi se razvila interkulturalna kompetencija učesnika nastavnog procesa.

### 3.4. *Glotodidaktičke teme*

U skladu sa prirodom discipline, radovi glotodidaktičke orijentacije istražuju niz različitih pristupa i tehnika u vezi s nastavom stranih jezika na ranom uzrastu. U tom domenu identifikujemo radove koji proučavaju didaktičke aktivnosti za razvoj usmene komunikacije (Dyankova, Mladenova 2020; Kandić Najić 2023; Matić 2023) i aktivnosti usmerene na unapređenje gramatičke kompetencije (Dragović 2016; Cetin Koroglu, Kimsesiz 2023). U svim navedenim radovima primenjuje se kvazieksperimentalna metoda kojom se testira određeno didaktičko rešenje. Uspeh u njihovoj primeni dovodi se u vezu sa boljim postignućem učenika u domenu testiranih znanja i komunikativnih aktivnosti, odnosno sa opštim utiskom učenika i njihovim pozitivnim stavom prema novoj nastavnoj tehnici.

U kontekstu didaktičkih tema vredi izdvojiti rad Medenice (2022: 95) koji istražuje mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja na početnim nivoima učenja ruskog jezika. U tom cilju je dizajnirana test-anketa kojim je ispitivana sposobnost učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole (i prvog i drugog razreda srednje škole) da razumeju odabrane tekstove, kao i njihovi stavovi prema realizovanim aktivnostima čitanja. Primenom odgovarajuće statističke analize autor zaključuje da je moguće prilagoditi težinu tekstova odgovarajućem uzrastu učenika i njihovim jezičkim znanjima, te da, protivno opštem stereotipnom uverenju, učenici ovu vrstu aktivnosti smatraju zanimljivom ili čak izuzetno zanimljivom.

Bodrič, Stojičić i Jagrović (2016), Ćirković-Miladinović i saradnici (2023) i Pajić i Radovanović (2021), pak, ispituju stavove nastavnika prema primeni određenih didaktičkih tehnika koristeći anketu kao istraživački metod. Konačno, Savić (2021) realizuje teorijsko razmatranje različitih faktora u sprovođenju nastave stranih jezika na daljinu sa učenicima ranog uzrasta, koja se u godinama nakon 2020. nametnula kao važno i sve prisutnije pitanje za unapređivanje kvaliteta učenja i nastave.

### *3.4.1. Ocenjivanje u nastavi stranih jezika na ranom uzrastu*

Pet radova iz našeg korpusa bavi se temom ocenjivanja. Bodrič (2016) postavlja okvir za razmatranje ove teme budući da daje prikaz teorijskih i praktičnih principa u testiranju stranih jezika u školskom kontekstu. Testiranje, učenje i podučavanje stranih jezika usko su povezani, te nije preporučljivo baviti se ovim oblastima odvojeno. Glušac i Pilipović (2017) istražuju značaj upotrebe nastavničkih testova u odnosu na gotove testove dostupne u sklopu udžbenika za strani jezik. Oslanjajući se na pregled relevantne literature, autorke ukazuju na značaj brojnih elemenata testa koji zavise od osobina učenika, zahteva predmeta, uslova rada, a koje sam nastavnik treba da definiše budući da od njih zavisi upotrebna vrednost testa i validnost dobijenih podataka. Ovo nije slučaj sa gotovim testovima, što prirodno dovodi u pitanje njihovu upotrebnu vrednost (Glušac i Pilipović 2017: 285). Đukić Mirzayantz (2017), pak, razmatra različite mogućnosti za testiranje komunikativne kompetencije u onlajn okruženju.

U dva srodna članka, Glušac i saradnici (2019, 2020) istražuju koji su kognitivni procesi potrebni za izradu zadataka u okviru testova za proveru znanja engleskog jezika za učenike viših razreda osnovne škole. Prikupljeni podaci otvaraju više značajnih pitanja: koliko su nastavnici stranog jezika upoznati sa konceptom kritičkog mišljenja i njegovom implementacijom u nastavi, te da li poseduju znanja i veštine koje su potrebne za izradu testova znanja kojima bi se procenila sposobnost učenika za funkcionalnu upotrebu jezika u zadacima različite kognitivne složenosti.

Konačno, Radić-Bojanić i Topalov (2017) ispituju okolnosti u kojima se procenjuje znanje učenika engleskog jezika u periodu pre njihovog opismenjavanja na ovom jeziku. Primenom kvalitativne analize intervjua, u kojima je učestvovalo 15 nastavnika iz državnih i privatnih škola Srbije, zaključuju da nastavnici jesu upoznati sa konceptima formativnog i sumativnog ocenjivanja, te da ih primenjuju u svojoj nastavnoj praksi, ali i da postoje razlike u stavovima nastavnika zavisno od konteksta u kojem se nastava realizuje.

### *3.4.2. Udžbenici i nastava stranih jezika na ranom uzrastu*

U korpusu radova koji se bave analizom udžbeničke građe uočavamo dve primarne grupe: one koji u fokus analize stavljaju sadržaje za unapređenje specifične kompetencije i to gramatičke (Kasaposka-Chandlovska, Milevska-Kulevska 2021) i kulturološke (Marković 2015), te radove koji se usmeravaju na analizu tipa aktivnosti iz udžbenika (Mikić 2017; Milikić i saradnici 2023; Vasilijević i saradnici 2021, 2022).



U ovom posebnom domenu istakle bismo članak Ljubojević (2023), koja na osnovu iscrpne analize dostupnih didaktičkih materijala analizira zastupljenost i karakter aktivnosti za razvoj sposobnosti pisanja kod učenika najranijeg školskog uzrasta, te zaključuje da je za holistički razvoj deteta potrebno sistematičnije uvoditi aktivnosti pisanja rukom: ne samo što doprinose razvijanju veštine pisanja rukom, već i utiču na sveukupan razvoj deteta aktivacijom odgovarajućih moždanih centara.

### *3.5. Metodološka razmatranja*

U završnom delu našeg izlaganja želimo da izdvojimo tri rada koji se fokusiraju na metodološke aspekte u istraživanju usvajanja i/ili nastave stranih jezika na ranom uzrastu. Miličević Petrović i Grubor (2019) usmeravaju pažnju na input kao ključni faktor u istraživanju usvajanja stranog jezika, te ukazuju na paradoks koji se nameće: „jasno je da input mora uticati na uspešnost u usvajanju J2, ali je on istovremeno i jedna od najteže merljivih komponenti usvajanja” (2019: 187). Veoma utemeljenim i sistematičnim izlaganjem autorke razmatraju različite aspekte nastavnog i vannastavnog inputa koji se moraju imati u vidu prilikom istraživanja procesa usvajanja J2 u formalnom kontekstu, te daju konkretne i jasne smernice za unapređivanje kvaliteta istraživanja. Grubor (2015), pak, razmatra „teorijske i metodološke probleme koje izazivaju slobodne interpretacije konstrukta stava” (2015: 146) i poziva na njegovo sistematično proučavanje tim pre što se radi o individualnoj karakteristici učenika na koju se može delovati i time, posledično, uticati na proces usvajanja i učenja ciljnog jezika.

Analiza radova koji čine korpus našeg istraživanja ukazuje na očekivanu sklonost ka određenim metodološkim izborima u skladu sa odabranom disciplinom. Tako je u slučaju jezičke obrazovne politike uobičajena analiza relevantne tekstualne građe, kao i analiza postojećih baza podataka. U proučavanju kompetencija nastavnika opet prednjači analiza relevantnih dokumenata uz upitnike kao najčešću metodu za prikupljanje podataka. Radovi psiholingvističke i glotodidaktičke orijentacije, pak, pokazuju značajno veću raznovrsnost primenjenih istraživačkih metoda, ali dominantno u skladu sa kvantitativnom epistemološkom orijentacijom. Utoliko je značajniji članak Savić i Prošić-Santovac (2018) koje, metaanalizom dva vlastita empirijska istraživanja, ukazuju na mogućnosti i značaj primene kvalitativne metode intervjua u istraživanju usvajanja stranog jezika na ranom uzrastu.

#### 4. PREMA ZAKLJUČKU

Pregled radova iz naučnih časopisa u prethodnih deset godina pokazuje relativno ujednačenu zastupljenost različitih disciplinarnih orijentacija, od jezičke obrazovne politike i planiranja, preko psiholingvističkih do glotodidaktičkih radova. Ovi su radovi mahom objavljeni u naučnim časopisima fakulteta na kojima se edukuju budući nastavnici stranih jezika, što bi potencijalno moglo da sugerise da su njihovi autori većinom inicijalno filološkog obrazovanja. Deluje da fenomen usvajanja drugog/stranog jezika i dalje ne privlači dovoljno pažnje kolega srodnih društveno-humanističkih disciplina (poput psihologije), što je u suprotnosti sa istraživačkim tendencijama u globalnim okvirima. Analiza radova dalje ukazuje na prisustvo raznorodnih tema u vezi s usvajanjem i nastavom stranih jezika na ranom uzrastu. Ipak, u odabranom korpusu nismo primetile intenzivnije istraživanje određenih tema od strane različitih autora, zbog čega zaključujemo da bi za unapređenje ovog polja bilo dragoceno umrežavanje istraživača u zajedničkim projektnim aktivnostima.

Na kraju, neophodno je iznova ukazati na ograničenja ovakve vrste istraživanja budući da smo, usled jasno nametnutog kriterijuma za formiranje korpusa, iz svoje analize izostavile niz značajnih radova, pa čak i čitavih publikacija na temu ranog usvajanja i/ili nastave stranih jezika, kao što su temat *Inovacije u nastavi* iz 2009. godine ili tematska monografija *Filološka istraživanja danas* iz 2019. Našoj analizi izmaklo je i detaljnije razmatranje radova više autorki koje su u ovom periodu ključno usmerile razvoj našeg polja (među njima Ljiljane Đurić i Jelene Filipović u domenu jezičke obrazovne politike, te Danijele Prošić-Santovac i Vere Savić, verovatno najproduktivnijih autorki u našoj zemlji u oblasti glotodidaktike stranih jezika na ranom uzrastu). Ostaje nam da se nadamo da će se u nekim narednim koracima proširiti korpus analize ne samo radovima iz prethodnog perioda, već i novim priložima koji će nastaviti da unapređuju naše razumevanje ovog dinamičnog polja.

#### KORPUS

- Aktas, K., Aslan, M. (2022). A correlational study on preservice English teachers' special field competences and possible selves. *Research in Pedagogy* 12 (2): 298–309.
- Bandur, V., Kaurin, S. (2016). Razumijevanje položaja učenika u kontekstu različitih didaktičkih i glotodidaktičkih koncepcija. *Pedagogija* 71 (4): 381–391.

- Beara, M., Popović, D., Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 44 (2): 79–94.
- Bradonjić, T. (2023). Teaching practices in multi-grade classes – benefits of using CLIL and peer tutoring methods with different student group formations. *Uzdanica* 20 (1): 95–112.
- Cetin Koroglu, Z., Kimsesiz, F. (2023). ‘New tricks to old dogs’. The use of infographic for teaching grammar to EFL learners; a case study. *Research in Pedagogy* 13 (2): 278–287.
- Ćirković-Miladinović, I., Golubović-Ilić, I., Eremić, N. (2023). Using visual materilas in teaching young learners. *Uzdanica* 20 (2): 211–222.
- Detar Jevđović, S. (2023). Uticaj engleskog jezika na leksički i semantički sistem italijanskog kod naprednih učenika osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji. *Metodički vidici* 14 (2): 289–311.
- Detar Jevđović, S. (2018). Leksički i morfološki transfer u početnoj nastavi italijanskog jezika kao stranog. *Anali Filološkog fakulteta* 30 (1): 139–161.
- Detar Jevđović, S. (2019). Međujezički uticaj u pisanoj produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika: uloga nivoa znanja i količine izloženosti. *Anali Filološkog fakulteta* 31 (1): 345–363.
- Dyankova, G., Nikolova, S. (2023). Multicultural competence as a teacher’s metacognition to achieve a positive school climate. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)* 11 (2): 257–265.
- Dyankova, G., Mladenova, M. (2020). Verbal-performance activities for optimizing foreign language education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)* 8 (3): 93–102.
- Ferah-Ozcan, A., Yildiz, S. (2022). Direct and indirect effects between first literacy errors, visual perception, and phonological awareness variables. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)* 10 (3): 1–16.
- Filipović, J. (2015). Language education policies and foreign language teacher education: Agencies, practices and perspectives. *Filološki pregled* 42 (1): 41–52.
- Gaši, T. B. (2019). Razvoj interkulturene kompetencije i primena standarda za kraj osnovnog obrazovanja: smernice za nastavu italijanskog jezika. *Anali Filološkog fakulteta* 31 (2): 241–258.

- Glušac, T., Pilipović, V., Marčićev, N. (2019). Analysis of English language test tasks for seventh- and eighth-graders in Serbia according to Bloom's Taxonomy. *Nastava i vaspitanje* 68 (1): 35–50.
- Glušac, T., Wattles, I., Marčićev, N. (2020). Analysis of English language test tasks for fifth and sixth graders in Serbia according to Bloom's Taxonomy. *Inovacije u nastavi* 33 (2): 128–139.
- Grubor, J. (2015). Ispitivanje L2 stavova. *Inovacije u nastavi* 28 (1): 140–148.
- Jerotijević Tišma, D. (2018). A comparison of two different approaches in teaching and assessing young EFL learners' pronunciation. *Philologia Mediana* 10: 625–641.
- Jerotijević Tišma, D. (2021). Can audio-visual training equally affect phonemic and phonetic contrasts? An example of L2 fricative production. *Nasleđe* 18 (48): 317–335.
- Jovanović, A. (2020). La competencia intercultural en la educación primaria. *Nasleđe* 45: 113–129.
- Jovanović, A. S., Mastilo, M. A. (2022). Formación de profesores de ELE para la enseñanza formal de los niños de la edad temprana: el caso de Serbia. *Anali Filološkog fakulteta* 34 (2): 77–100.
- Kandić Najić, D. (2023). The role of listening in developing primary students' speaking skills. *Uzdanica* 20 (1): 85–94.
- Kasaposka-Chandlovska, M., Milevska-Kulevska, M. (2021). La grammaire dans les manuels de FLE utilisés dans l'enseignement primaire en Macédoie. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 46 (3): 139–153.
- Lazarević, N. (2020). Intercultural state of mind: Intercultural communicative competence of pre-service English language teachers. *Teme* 44 (2): 319–338.
- Ljubojević, D. (2023). The pedagogy of handwriting in English language teaching: A comprehensive analysis of resources and challenges in Serbia's elementary schools. *Belgrade English Language & Literary Studies* 15: 139–163.
- Matić, M. (2023). Benefits and challenges when using the technique of role-playing in speaking exercises in teaching English as a foreign language. *Uzdanica* 20 (2): 157–166.
- Medenica, L. (2022). Mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika u osnovne i srednje škole u Srbiji. *Nastava i vaspitanje* 71 (1): 95–108.
- Mikić, J. (2017). Les taches-projets dans les manuels de FLE pur débutants: caractéristique et enjeux. *Philologia Mediana* 9: 549–565.

- Miličević Petrović, M. P., Grubor, J. (2019). Input i postignuće u usvajanju stranog jezika. *Anali Filološkog fakulteta* 31 (1): 183–212.
- Milošević, O. (2015). Značaj afekta u nastavi stranih jezika. *Pedagogija* 70 (4): 449–458.
- Momčilović, N. (2014). Obrazovni standardi vs. nastavni planovi i programi za strane jezike. *Philologia Mediana* 6: 461–476.
- Navracscics, J. (2019). How are the words of two languages stored in the bilingual brain? *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 44 (1): 19–40.
- Nikolić, M., Cvijetić, M. (2023). The predictive influence of intelligence and communicative language ability on school achievement. *Research in Pedagogy* 13 (1): 131–145.
- Radić-Bojanić, B. (2020). Teachers' attitudes toward authentic materials in teaching anglophone culture to young learners. *Metodički vidici* 11: 111–126.
- Radić-Bojanić, B., Topalov, J. (2017). Assessment of young learners in the pre-literacy period in Serbia. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 47 (3): 129–144.
- Savić, V. (2018). Reading in English: Inference skills of young language learners. *Nastava i vaspitanje* 67 (2): 285–297.
- Savić, V. (2021). Strategies for engaging and challenging young language learners in online learning environment. *Uzdanica* 18 (2): 117–129.
- Savić, V., Prošić-Santovac, D. (2017). English language teachers' attitudes towards inclusive education. *Inovacije u nastavi* 30 (2): 141–157.
- Savić, V., Prošić-Santovac, D. (2018). Applying qualitative methods for research with children: Challenges and prospects of doing interviews with young and very young learners. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 48 (4): 59–75.
- Simović, V. (2020). Les compétences langagieres des professeurs de DNL dans les sections bilingües francophones en Serbie. *Philologia Mediana* 12: 367–379.
- Stakić, M., Arsić, Z. (2022). Opportunities and challenges in mastering polysemous words and idioms in foreign language learning based on analogous procedures in the native language. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 52 (3): 105–122.
- Stanić, T., Blatešić, A. (2020). The impact of social factors on the status of foreign languages in primary and secondary schools in Republic Serbia. *Teme* 44 (3): 745–762.
- Stojanović, B. J., Ristanović, D., Živković, P., & Džaferović, M. (2023). Project-based learning in early childhood education in Serbia: First experiences of preschool

- teachers. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)* 11 (2): 213–220.
- Šuvaković, A. (2014). L'atteggiamento dei giovani allievi verso l'acquisizione/apprendimento della LS1 e della LS2 in prima o in seconda elementare. *Nasleđe* 11 (29): 301–314.
- Šuvaković, A. (2018). The importance of developing lexical competence in foreign languages and the influence of mother tongue with younger. *Teme* 42 (4): 1197–1217.
- Topalov, J., Radić-Bojanić, B. (2019). Teacher talk in a young learners' English classroom. *Teme* 43 (1): 69–89.
- Vasiljević, D., Semiz, M., Adžić, B. (2021). National identity in the textbooks of English as a foreign language. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 51 (3): 35–53.
- Vukadin, M., Marković, N. (2019). Developing 21st century skills through theme-based instruction and by applying multiple intelligence theory: Teacher competences. *Uzdanica* 16 (2): 235–251.
- Zavištin, K. (2017). Nastava jezičkih i nejezičkih sadržaja na stranom jeziku – predlog modela kursa za usavršavanje nastavnika u CLIL kontekstu. *Anali Filološkog fakulteta* 29 (1): 165–181.
- Бакалуца, Ј. (2022). Анализа дидактичког дискурса у функцији писања припреме за час француског језика. *Наслеђе* 19 (53): 151–167. [Bakaluca, J. (2022). Analiza didaktičkog diskursa u funkciji pisanja pripreme za čas francuskog jezika. *Nasleđe* 19 (53): 151–167]
- Бјелак, А. (2022). Страни језици у образовању у Републици Србији на простору Новог Пазара. *Наслеђе* 19 (52): 135–146. [Bjelak, A. (2022). Strani jezici u obrazovanju u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara. *Nasleđe* 19 (52): 135–146].
- Бјелак, А. (2023). Упоредни приказ ставова ученика и наставника језика новопазарских школа о схватању појма културе и изучавању њених елемената на настави језика. *Наслеђе* 20 (56): 147–161. [Bjelak, A. (2023). Uporodni prikaz stavova učenika i nastavnika jezika novopazarskih škola o shvatanju pojma kulture i izučavanju njenih elemenata na nastavi jezika. *Nasleđe* 20 (56): 147–161].
- Бодрич, Р. (2016). Тестирање у настави страних језика – теоријске и практичне поставке. *Philologia Mediana* 8: 665–684. [Bodrič, R. (2016). Testiranje u nastavi stranih jezika – teorijske i praktične postavke. *Philologia Mediana* 8: 665–684].

- Бодрич, Р., Стојичић, В., Јагровић, А. (2016). Значај и пракса постављања питања у настави енглеског језика на основношколском узрасту. *Настава и васпитање* 65 (2): 345–358. [Bodrič, R., Stojičić, V., Jagrović, A. (2016). Značaj i praksa postavljanja pitanja u nastavi engleskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu. *Nastava i vaspitanje* 65 (2): 345–358].
- Бранков, Д. (2021). Настава страних језика на раном узрасту: приказ модела наставе и наставног плана и програма у Србији. *Анали Филолошког факултета* 33 (1): 209–230. [Brankov, D. (2021). Nastava stranih jezika na ranom uzrastu: prikaz modela nastave i nastavnog plana i programa u Srbiji. *Anali Filološkog fakulteta* 33 (1): 209–230].
- Василијевић, Д., Миленовић, Х. Ж., Аџић, Б. (2022). Национални идентитет у уџбеницима енглеског као страног језика у старијим разредима основне школе. *Узданица* 19 (2): 181–196. [Vasilijević, D., Milenović, H. Ž., Adžić, B. (2022). Nacionalni identitet u udžbenicima engleskog kao stranog jezika u starijim razredima osnovne škole. *Uzdanica* 19 (2): 181–196].
- Врачар, М., Анђелковић, С., Арсић, З. (2018). Интеркултурна перспектива школа у Србији. *Теме* 42 (3): 917–935. [Vračar, M., Anđelković, S., Arsić, Z. (2018). Interkulturalna perspektiva škola u Srbiji. *Teme* 42 (3): 917–935].
- Глушац, Т., Пилиповић, В. (2017). Значај наставничких тестова у настави страних језика. *Наслеђе* 14 (36): 285–296. [Glušac, T., Pilipović, V. (2017). Značaj nastavničkih testova u nastavi stranih jezika. *Nasleđe* 14 (36): 285–296].
- Драговић, Г. (2016). Како (де)мотивисати ученике за учење граматике у настави немачког језика као страног. *Наслеђе* 13 (33): 115–133. [Dragović, G. (2016). Kako (de)motivisati učenike za učenje gramatike u nastavi nemačkog jezika kao stranog. *Nasleđe* 13 (33): 115–133].
- Ђукић Мирзајантз, М. (2017). Електронско тестирање у настави страних језика. *Philologia Mediana* 9: 567–585. [Đukić Mirzayantz, M. (2017). Elektronsko testiranje u nastavi stranih jezika. *Philologia Mediana* 9: 567–585].
- Зобеница, Н., Стипанчевић, А. (2016). Компетенције наставника немачког језика и књижевности у Србији. *Наслеђе* 13 (33): 151–162. [Zobenica, N., Stipančević, A. (2016). Kompetencije nastavnika nemačkog jezika i književnosti u Srbiji. *Nasleđe* 13 (33): 151–162].
- Јанковић, А., Прошић-Сантовац, Д. (2022). Билингвално образовање и васпитање на школском и предшколском нивоу у Србији и у свету. *Узданица* 19: 317–329. [Janković, A., Prošić-Santovac, D. (2022). Bilingvalno obrazovanje

i vaspitanje na školskom i predškolskom nivou u Srbiji i u svetu. *Uzdanica* 19: 317–329].

Кнежевић, М., Нађ Олајош, А. (2015). Мултикултурално образовање у интегративној настави. *Наслеђе* 12 (31), 97–107. [Кнежевић, М., Нађ Олајош, А. (2015). Multikulturalno obrazovanje u integrativnoj nastavi. *Nasleđe* 12 (31), 97–107].

Крстић, А. (2021). Питање когнитивних предности билингвизма. *Philologia Mediana* 13: 897–909. [Krstić, A. (2021). Pitanje kognitivnih prednosti bilingvizma. *Philologia Mediana* 13: 897–909].

Кулић, Д. Г., Костић Минић, А. С. (2022). Стручно усавршавање наставника енглеског језика – анализа Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 52 (4): 51–68. [Kulić, D. G., Kostić Minić, A. S. (2022). Stručno usavršavanje nastavnika engleskog jezika – analiza Kataloga programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 52 (4): 51–68].

Марковић, С. (2015). Културолошки и лингвокултуролошки аспект илустративног материјала у основношколским уџбеницима и приручницима за руски језик. *Иновације у настави* 28 (1): 113–129. [Marković, S. (2015). Kulturološki i lingvokulturološki aspekt ilustrativnog materijala u osnovnoškolskim udžbenicima i priručnicima za ruski jezik. *Inovacije u nastavi* 28 (1): 113–129].

Миликић, Н., Перошевић, Н., Стевовић, И. (2023). Методички садржај вјежбања и задатака индивидуализованог карактера у уџбеницима руског језика за основну школу Давајте дружит'!. *Методички видици* 14 (2): 261–274. [Milikić, N., Perošević, N., Stevović, I. (2023). Metodički sadržaj vježbanja i zadataka individualizovanog karaktera u udžbenicima ruskog jezika za osnovnu školu Davajte družiti'!. *Metodički vidici* 14 (2): 261–274].

Милић, И. (2017). Деловање афективних фактора на усвајање енглеског и руског језика у основношколском образовању. *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини* 47 (1): 217–233. [Milić, I. (2017). Delovanje afektivnih faktora na usvajanje engleskog i ruskog jezika u osnovnoškolskom obrazovanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 47 (1): 217–233].

Нијемчевић Перовић, М. (2021). Употреба афективних стратегија читања у основношколској настави немачког као страног језика. *Иновације у настави* 34 (1): 95–108. [Nijemčević Perović, M. (2021). Uпотреba



- afektivnih strategija čitanja u osnovnoškolskoj nastavi nemačkog kao stranog jezika. *Inovacije u nastavi* 34 (1): 95–108].
- Пајић, С., Радовановић, М. (2021). Лудичке активности у настави шпанског језика. *Узданица* 18 (1): 303–314. [Pajić, S., Radovanović, M. (2021). Ludičke aktivnosti u nastavi španskog jezika. *Uzdanica* 18 (1): 303–314].
- Пиљиповић, В., Глушац, Т. (2015). Узрост као фактор у избору стратегија учења енглеског језика у основној школи. *Настава и васпитање* 64 (2): 343–356. [Pilipović, V., Glušac, T. (2015). Uзраст kao faktor u izboru strategija učenja engleskog jezika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje* 64 (2): 343–356].
- Пиљиповић, В., Глушац, Т. (2017). „Критични период” у избору стратегија за учење страног језика. *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини* 47: 149–165. [Pilipović, V., Glušac, T. (2017). „Критични период” u izboru strategija za učenje stranog jezika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 47: 149–165].
- Средовић Трпески, Г. (2013). Усвајање енглеских денталних фрикатива /θ/ и /ð/ код млађих ученика у учењу енглеског језика као страног. *Наслеђе* 10 (26): 99–114. [Sredović Trpeski, G. (2013). Usvajanje engleskih dentalnih frikativa /θ/ i /ð/ kod mlađih učenika u učenju engleskog jezika kao stranog. *Nasleđe* 10 (26): 99–114].
- Шуваковић, А. (2015). Од интеракције и језичког прилива према разумевању и усменој продукцији у настави страног језика у раном узрасту. *Наслеђе* 12 (31): 187–199. [Šuvaković, A. (2015). Od interakcije i jezičkog priliva prema razumevanju i usmenoj produkciji u nastavi stranog jezika u ranom uzrastu. *Nasleđe* 12 (31): 187–199].
- Шуваковић, А. (2015). Од интеракције и језичког прилива према разумевању и усменој продукцији у настави страног језика у раном узрасту. *Наслеђе* 31: 187–199. [Šuvaković, A. (2015). Od interakcije i jezičkog priliva prema razumevanju i usmenoj produkciji u nastavi stranog jezika u ranom uzrastu. *Nasleđe* 31: 187–199].
- Шуваковић, А. (2023). Унисоност језичке политике и планирања у Србији и Европској Унији. *Наслеђе* 20 (55): 89–105. [Šuvaković, A. (2023). Unisonost jezičke politike i planiranja u Srbiji i Evropskoj Uniji. *Nasleđe* 20 (55): 89–105].

## LITERATURA

- Bleichenbacher, L., Goullier, F., Rossner, R. & Schröder, A. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. Council of Europe, ECML.
- Detar Jevđović, S. (2018). *Uticaj engleskog jezika na pisanu produkciju na italijanskom kod srbofonih učenika*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Evropska Komisija. (2011). *Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity*. European Commission. Pristupljeno: 3. 2. 2024. URL: <[http://publications.europa.eu/resource/cellar/816e4028-6905-464a-a79e-e65317dc1e3f.0004.02/DOC\\_2](http://publications.europa.eu/resource/cellar/816e4028-6905-464a-a79e-e65317dc1e3f.0004.02/DOC_2)>.
- Evropska Komisija. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004–2006*. European Commission. Pristupljeno: 3. 2. 2024. URL: <<https://www.europeansources.info/record/promoting-language-learning-and-linguistic-diversity-an-action-plan-2004-2006/>>.
- Đurić, Lj. (2016). *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije*. Beograd: Filološki fakultet.
- Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (2): 222–242.
- Filipović, J. (2016a). Lingvistika i teorija kompleksnosti: jezičko liderstvo kao integralni deo jezičke politike i planiranja u 21. veku, u *Jezici i kulture u vremenu i prostoru: tematski zbornik 5*, ur. S. Gudurić, M. Stefanović (Novi Sad: Filozofski fakultet): 623–636.
- Filipović, J. (2016b). Formación de futuros profesores de lenguas extranjeras. Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado: estudio de caso. En *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia Serbia*, ed. A. Pejović et al. (Kragujevac: Facultad de Filología y Artes): 53–61.
- Filipović, J. (2018). *Moć reči: ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Filipović, J. (2022). El papel del profesorado en la política y planificación de lenguas en educación. En *Profedepeques: La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*, ed. A. Jovanović et al. (Belgrado: Asociación de Profesores de Español en Serbia y Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado): 11–15.
- Jovanović, A., Zavišín, K., Đurić, Lj. (2019). Rano učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju Srbije: istorijski osvrt i izazovi savremene nastave, u *Rano i*

- početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju. Filološka istraživanja danas* 9, ur. A. Jovanović, K. Zavišin, Lj. Đurić (Beograd: Filološki fakultet): 33–44.
- Savet Evrope. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Savet Evrope. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Šuvaković, A. (2015). *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Zavišin, K. (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- ДСЈКС, Друштво за стране језике и књижевности Србије (2020). *Стратегија развоја језичког образовања – страни, регионални, класични, наследни и знаковни језик у систему образовања Србије*. ДСЈКС. [Друштво за стране језике и књижевности Србије (2020). *Strategija razvoja jezičkog obrazovanja – strani, regionalni, klasični, nasledni i znakovni jezik u sistemu obrazovanja Srbije*. DSKS] Pristupljeno: 3. 2. 2024. URL: <<https://www.dsjsrbija.rs/Стратегија/>>.
- Ђурић, Љ. (2014). Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглашујућа тишина, у *Језици у образовању и језичке образовне политике*, ур. Ј. Филиповић, О. Дурбаба (Београд: Филолошки факултет): 77–106. [Ђурић, Љ. (2014). *Vrednovanje ranog školskog učenja stranih jezika u Srbiji: zaglušujuća tišina*, у *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, ур. Ј. Filipović, О. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 77–106].
- Шуваковић, А. (2017). *Учење два страна језика у раном узrastу*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет. [Šuvaković, A. (2017). *Učenje dva strana jezika u ranom uzrastu*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet].

Ana S. Jovanović  
University of Belgrade

Sanja M. Maričić Mesarović  
University of Novi Sad

EARLY FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND TEACHING: A REVIEW OF  
RESEARCH PUBLICATIONS IN SERBIAN SCIENTIFIC JOURNALS IN THE  
PERIOD FROM 2013 TO 2023

*Summary*

The acquisition and teaching of foreign languages at an early age has attracted the attention of researchers of various disciplinary orientations for several decades, both in global and local contexts. In this article we propose an exploration of these tendencies in Serbian scientific journals in the last decade. More precisely, we engage in a meta-analysis of the corpus created by 76 articles that were extracted from the refereed scientific journals published in Serbia in the period from 2013 to 2023. The relevance of the articles for the field of early foreign language acquisition/teaching has been established on the basis of their titles, abstracts, and key words. A following content analysis of the corpus provided a more thorough comprehension of the main disciplinary tendencies, methodology, and thematic domains, so that five main research domains were identified: language policy and planning with CLIL teaching, foreign language teacher competences, psycholinguistics with learner individual characteristics, glottodidactics with methods, evaluation, and teaching manuals, and, finally, three articles with a focus on the analysis of research methodology. In the articles that present empirical research, there is a clear prevalence of quantitative research approach, while qualitative research is represented to a significantly lesser extent. Although the works address current and significant issues within this dynamic field, it is evident that there is an absence of more comprehensive research projects that would require closer scientific collaboration of research teams.

*Key words:* early foreign language acquisition; early foreign language teaching; language education policy and planning; glottodidactics; psycholinguistics; review paper; scientific journals.

Primljeno: 15. 4. 2024.  
Prihvaćeno: 24. 5. 2024.

*II*

*ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ /  
LANGUAGE EDUCATION POLICY AND  
PLANNING*



Љиљана В. Ђурић  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет, Катедра за  
романистику  
ljiljana.djuric.55@gmail.com  
0000-0002-1131-3200

Прегледни рад  
УДК 81'243:373.2-057.874  
УДК 371.3::811.134.2'243  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.47-66

## УЛОГА ФИЛОЛОШКЕ СТРУКЕ У ОБЛИКОВАЊУ ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ: ПРИМЕРИ УВОЂЕЊА ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА И РАНОГ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА СРБИЈЕ

*АПСТРАКТ:* У раду се проучава увођење шпанског језика и раног учења страних језика у основно образовање, који су у Србији остварени у истом историјском тренутку, почетком двехиљадитих година – када су представљали генерализацију раније спровођених иновативних пројеката у језичким образовним политикама. Истраживање се бави генезом тих иновација и улогом филолошке струке у њеним различитим фазама. Теоријски оквир истраживања чине анализа јавних политика, социolingвистика и глотодидактика. За оба анализирана случаја закључујемо да представљају примере позитивне праксе у утврђивању језичке образовне политике, али у првом реду примере значајне, па и пресудне улоге филолошке струке у обликовању решења. Иако се истраживање може сматрати и прилогом проучавању историје наставе страних језика у Србији, анализа околности под којима су иновације уведене, односа различитих актера, улоге коју је одиграла филолошка струка и, најзад, поређење са актуелним тренутком, допринос су ефикаснијем осмишљавању даљих иницијатива и акција којима је циљ унапређење вишејезичности у српском школству, наставе страних језика уопште и шпанског језика посебно.

*Кључне речи:* језичке образовне политике, страни језици, актери, филолошка струка, шпански језик, рано учење страних језика.

## THE ROLE OF THE PHILOLOGICAL PROFESSION IN SHAPING THE LANGUAGE EDUCATION POLICY: EXAMPLES OF INTRODUCING THE SPANISH LANGUAGE AND EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATION SYSTEM OF SERBIA

*ABSTRACT:* The paper examines the introduction of the Spanish language and the early learning of foreign languages in primary education, which were achieved in Serbia at the same historical moment, at the beginning of the 2000s – when they represented the generalization of previously implemented innovative projects in language education policies. The research deals with the genesis of these innovations and the role of the philological profession in its different phases. Both cases analyzed represent examples of positive practice in determining language education policy, but, primarily, the instances of

the significant and even crucial role the philological profession had in shaping solutions. Although the research can also be considered as a contribution to the study of the history of foreign language education in Serbia, the analysis of circumstances under which innovations were introduced, the relationship between different actors, the role played by the philological profession and, finally, a comparison with the current moment, are a contribution to a more efficient design of further initiatives and actions which aim to improve multilingualism in the Serbian education, the foreign language teaching in general, and the Spanish language in particular.

*Key words:* language education policy; foreign languages; actors; philological profession; Spanish; early learning of foreign languages.

## 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Почетком двехиљадитих година, после демократских промена, у предуниверзитетски систем образовања Србије уведена је могућност учења шпанског језика као шестог језика у понуди.<sup>1</sup> У истом периоду, у склопу опсежне реформе образовања, уведено је учење страног језика у први разред основне школе и обавезно учење два страна језика у основном образовању. Ове значајне новине представљале су генерализацију иновативних пројеката и огледа<sup>2</sup> у језичким образовним политикама (у даљем тексту ЈОП) који су у нашем систему образовања и у иностранству успешно спровођени дуги низ година, о чему је писано у више наврата (в. Филиповић, Вучо и Ђурић 2006; Вучо 2007; Јовановић, Завишин и Ђурић 2019; Филиповић и Ђурић 2021).

### 1.1. Појмовна појашњења

Будући да се у овом раду бавимо генезом поменутих генерализација иновација у ЈОП (у подобласти *страни језици*) као јавним политикама, даћемо сасвим кратку дефиницију *јавне политике*: дефинишемо је као оно што држава чини, односно не чини<sup>3</sup> у погледу решавања одређених питања од јавног значаја.

---

<sup>1</sup> Традиционално, у школству Србије су се учили енглески, немачки, француски и руски језик. Италијански језик уведен је у виду огледа у две београдске основне школе школске 2001/2002. године.

<sup>2</sup> Под генерализацијом подразумевамо увођење датих решења у план и програм одређеног нивоа образовања, то јест њихову примену у свим школама у систему, а не само у огледним.

<sup>3</sup> Како смо већ имали прилика да истакнемо, други део дефиниције, „оно што држава не чини”, за неке теоретичаре не представља јавну политику, али смо ми, филолози страних филологија, сведоци да је држава, тиме што не спречава одређене



Под термином *филолошка струка*, чије особености разматрамо у одељку 3. овог рада, подразумевамо институције и појединце у области страних филологија који имају удела у свим, или пак само у одређеним фазама а) идентификације и формулисања проблема, б) његовог стављања на политичку агенду, в) осмишљавања и предлагања решења, г) доношења одлуке уз остваривање што ширег консензуса, д) спровођења утврђене ЈОП, њ) њеног вредновања. Реч је о следећим институцијама и појединцима:

- факултети на којима се изучавају стране филологије, као гаранти научног утемељења усвојених решења;
- стручна друштва, која имају више улога, међу којима су изузетно значајне прво указивање на проблеме, а затим давање импулса за њихово решавање кроз иновације;
- саветници и надзорници за стране језике у Министарству просвете, у Београду и у школским управама, који чине спону између свих актера;
- наставници страних језика у школама, као главни ослонац у реализацији језичке образовне политике, али који могу имати и креативну улогу у свом окружењу.

Што се тиче термина *рано учење*, за аналитичара језичких политика у питању је релативан појам<sup>4</sup>, а када говоримо о раном учењу страног језика у систему формалног образовања, онда се подразумева његово увођење у узраст који је млађи од оног уобичајеног у датом школском систему. У овом раду тај термин ће се односити на увођење страног језика као обавезног предмета у први разред основне школе.

---

проблематичне, па и незаконите појаве у пракси, довела у питање значајна достигнућа у заступљености страних језика у нас. О јавним политикама и образовним јавним политикама више у Ђурић (2016).

<sup>4</sup> О појму *рано учење* опширније, нпр. у Точанац (2019), као и Ђурић (2019).

## 1.2. Теоријски оквир

Теоријски оквир истраживања представљају:

- анализа јавних политика, поддисциплина политичких наука која се у новије време бави различитим аспектима јавног делања, што поред проучавања државе укључује и разматрање улоге других актера,
- социолингвистика, која обезбеђује знања о положају језика на светској и домаћој шаховској табли, о њиховим функцијама и другим карактеристикама,
- глотодидактика, мултидисциплинарна научна дисциплина чији је „специфичан епистемолошки интерес оптимизација процеса учења и наставе страних језика“ (Дурбаба 2011: 15).

Све три научне (под)дисциплине нуде нам аналитичке алате за проширивање и продубљивање постојећих знања о ЈОП, за разумевање раније виђених појава, али и сасвим нових, насталих у новим друштвено-политичким контекстима.

Известан изазов у овом раду представља угао посматрања истраживача, ауторке рада, која је, и у случају увођења шпанског језика и у случају увођења раног учења, била непосредни учесник<sup>5</sup> у већини наведених фаза. Дакле, анализа коју даје јесте у првом реду виђење *инсајдера*, особе која је интелектуално и емотивно инволвирана у догађаје о којима говори, што носи одређене предности (поседује сазнања која нема истраживач спољни посматрач), али и опасност од пристрасности. У потпуности свесна те чињенице, ауторка се опредељује за критичку перспективу, која подразумева разматрање односа моћи међу актерима и увиђање како позитивних тако и негативних импликација дате ЈОП.

## 1.3. Истраживање

Како је истакнуто, истраживање се бави генезом а) увођења шпанског језика и б) увођења страног језика као обавезног предмета у први разред основне школе у Србији. У питању су два пројекта са успешним крајњим исходом, иако

---

<sup>5</sup> Ауторка је у Министарству просвете од 1996. до краја 2004. године била задужена најпре за наставу француског језика, а онда и за наставу романских језика као страних.

су дуги низ година били или утопија или оглед резервисан за малобројне повлашћене ученике. Да би се сагледала комплексност наведених процеса, било је потребно, с једне стране, проучити однос према њима у нешто даљој прошлости, а онда анализирати околности под којима су иновације уведене: односе различитих актера, а у првом реду улогу коју је одиграла филолошка струка. Најзад, било је нужно упоредити налаз са актуелним тренутком, како би се допринело ефикаснијем осмишљавању даљих иницијатива и акција којима је циљ унапређење вишејезичности у српском школству, наставе страних језика уопште и шпанског језика посебно.

## 2. УЧЕЊЕ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА И УВОЂЕЊЕ РАНОГ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА: НЕКОЛИКО ИСТОРИЈСКИХ ОРИЈЕНТИРА

Шта, са становишта ЈОП, повезује ове две иновације, које, разуме се, данас то више нису, али које јесу биле значајне у тренутку када су уведене? Пре свега, историјски тренутак њиховог увођења: иако нису у потпуности коинцидирале (мада је оба правилника потписао исти министар просвете, проф. др Гашо Кнежевић), ипак јесу уведене у периоду када су се промене не само осећале у ваздуху, већ су биле у пуном замаху. Реч је о реформском периоду насталом доласком др Зорана Ђинђића на функцију председника владе Републике Србије, то јест на чело извршне власти формиране 25. јануара 2001, о окретању Србије, после дугог периода санкција, ка земљама Западне Европе, ка Европској унији и Савету Европе. Позивање на вишејезичност и на потребе њеног унапређивања у школству, док је год било начелно, било је углавном добро примљено од стране нових носилаца руководећих дужности у Министарству просвете (у даљем тексту МП<sup>6</sup>). Отварање тог *прозора могућности*<sup>7</sup> било је пресудно за увођење обе иновације.

Припремни процеси, међутим, текли су сасвим одвојено и посве различитим ритмом.

<sup>6</sup> Опредељујемо се за скраћени назив с обзиром на то да га је Министарство у више наврата мењало, обухватајући различите ресоре. У периоду с почетка XXI века, пун назив био је Министарство просвете и спорта. Данас је Министарство просвете ([www.prosveta.gov.rs](http://www.prosveta.gov.rs)).

<sup>7</sup> *Прозор могућности* је не баш срећан превод енглеског појма *window of opportunity*, значајног појма у анализи јавних политика.

## 2.1. Увођење шпанског језика

Деведесетих година XX века увођење шпанског (и италијанског) језика у МП није се помињало као нужно или пожељно: ни у Одељењу за план и програм, које је било задужено за увођење иновација, нити у другим одељењима МП, *опција није била на столу*, како се каже у анализи јавних политика, упркос чињеници да су одговарајуће катедре Филолошког факултета Универзитета у Београду (у даљем тексту УБ) с времена на време подносиле званичне иницијативе. У даљој прошлости, додуше, два документа политичке природе, Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству 1949, чији је аутор био Милован Ђилас (објављена у листу Борба; в. фотографија у Ђурић (2016: Прилог I, стр. III)), и Излагање др Зорана Константиновића у Скупштини СР Србије 1967,<sup>8</sup> истицала су потребу учења та два језика поред традиционалних школских, али они нису нашли своје место у нашем основном образовању. Тако је шпански језик чекао 2003. годину, од када се редовно налази у понуди како у статусу првог тако и у статусу другог страног језика.

По нашем сазнању,<sup>9</sup> прва основна школа која је увела шпански језик од петог разреда била је ОШ „Светозар Марковић” у Београду. Данас се шпански језик учи у 17 основних школа и 14 гимназија широм Србије.<sup>10</sup>

Могућност проширења понуде са четири на шест језика била је већ отворена нешто раније захваљујући италијанском језику, који је до почетка XXI века био у нешто повољнијем положају у односу на шпански.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Излагање др Зорана Константиновића у Скупштини СР Србије, 1967, *Живи језици*, број 1–4, стр. 1–5.

<sup>9</sup> Захваљујемо проф. др Јелени Филиповић и проф. др Јулијани Вучо на помоћи у прикупљању наведених података.

<sup>10</sup> Реч је о подацима са сајта Удружења професора шпанског језика Србије (сајту приступљено 13. X 2023. године ([www.apes.edu.rs](http://www.apes.edu.rs))). Када је реч о броју и проценту ученика, други извори наводе следеће податке добијене од Министарства просвете: 2022. године шпански као други страни језик у основној школи учило је 4.695 ученика, или њих 1,79% ; у школској 2021/2022. години шпански језик у средњој школи учило је 949 ученика, то јест њих 0,3% (Шуваковић 2023: 99).

<sup>11</sup> Осим у Филолошкој гимназији у Београду, где је био заступљен и шпански, италијански је постојао од раније у музичким школама, једно време у Крагујевцу због сарадње са Фијатом, а затим је 1998. године уведен у Вршачку гимназију на иницијативу ученика припадника румунске мањине, а на основу одобрења тадашњег министра просвете, проф. др Јове Тодоровића. Одлуком МП, то јест Правилником о огледном програму италијанског језика као обавезног предмета у

Ипак, све до краја XX века оба језика, и шпански и италијански, остају у сенци:

– борбе за очување четири страна језика у систему образовања: увођењем обавезне осмогодишње школе (1958. године), школске године 1960/1961. уводи се страни језик од петог разреда и по први пут сви ученици у Србији уче страни језик (увођење је мало каснило ради боље припреме наставника за примену оралне методе у првом полуугодишту петог разреда основне школе); ипак, иако су четири језика била равноправно у оптицају, неретко је неки од њих проглашаван било за једини користан, било за сувишан; зато су се напори филолошке струке усмеравали на очување барем четири школска страна језика;

– борбе за учење два страна језика у основној (и у средњој) школи: када је било јасно да ће захтеви за учењем енглеског језика истиснути остале, спречавање убрзаног нестајања немачког, руског и француског језика видело се у обавезном учењу два страна језика у основном образовању. Недостатак кадра, а без сумње и уверениости у исправност тог захтева код просветних власти, довели су до усвајања компромисног, такозваног „београдског модела”<sup>12</sup>, по којем је један страни језик, изборни, увођен од трећег разреда, а страни језик се као обавезан наставни предмет и даље учио од петог разреда основне школе.

---

основној школи, 2001/2002. школске године италијански језик уведен је у ОШ „Петар Петровић Његош” у Београду и у ОШ „Мајка Југовића” у Земуну. Академику Ивану Клајну, управнику Катедре за италијанистику Филолошког факултета УБ, МП је 9. априла 2002. године упутило обавештење, чији је најбитнији део следећи:

„Обавештавамо Вас да је Министарство просвете и спорта Републике Србије, желећи да италијански језик у већој мери заступи у основним и средњим школама, 6. марта 2002. године у Просветном прегледу објавило обавештење о постојању наставних програма које је Ваша Катедра израдила; заинтересоване школе, које располажу одговарајућим кадром, могу се пријавити Министарству ради добијања одобрења.

Исте године, гимназија „Светозар Марковић” из Ниша упутила је захтев МП за увођење италијанског језика.

<sup>12</sup> Мада често употребљаван у просветним круговима, израз „београдски модел” незваничног је карактера и осликава ситуацију насталу крајем осамдесетих и почетком деведесетих година XX века. Како међу ученицима из руралних средина, наиме, није био редак случај престанак школовања после основне школе ради посвећивања пољопривреди, они су имали могућност избора предмета као што су воћарство, пчеларство и слично. У градским срединама, ти предмети нису одговарали потребама ученика, те су на списак изборних предмета додати страни језици, за које су се београдски ученици опредељивали у великом броју.

Дакле, и када је било иницијатива и мишљења о потреби учења шпанског (и италијанског) језика, у круговима МП мислило се превасходно на универзитетско образовање, то јест на учење страних језика на нефилолошким факултетима.

О увођењу у предуниверзитетске нивое образовања почиње се говорити тек крајем деведесетих година XX века, а на питања и предлоге које је ауторка овог текста упућивала, од руководиоца и правника МП добијан је редовно исти одговор: Србија је са осталим републикама (тада већ бивше) СРЈ потписала „договор“ о учењу четири страна језика у основној и средњој школи<sup>13</sup>. Може се, стога, закључити да наведени документ није био стварна, правна препрека за увођење шпанског (и италијанског) језика у предуниверзитетско образовање, већ су то биле имплицитне језичке идеологије одређених носилаца значајних функција у МП.

## 2.2. Увођење раног учења страног језика

Раније започињање учења страног језика текло је прогресивно:

– Тежње су присутне већ у врло динамичној, предреформској другој половини педесетих година XX века, а онда се појачавају када су програмом утврђени циљеви као што је оспособљавање за усмену и писмену комуникацију: тада се јављају смели огледи као плод синергије науке и просветних власти, затим и неке личне иницијативе које дају добре резултате, а јача и утицај неформалног образовања. Спровode се огледи које организује Институт за фонетику, патологију говора и стране језике<sup>14</sup>, од којих је са нашег становишта најважнији онај који је спроводила Миља Стошић током школске 1960/1961. године као основу за истраживање о учинку раног учења страног (енглеског) језика (Стошић 1963); затим 1966. године, када је на иницијативу Друштва за културну сарадњу Југославија-Француска у једној београдској основној школи уведена интензивна настава француског језика почев од првог разреда, „а већ 1968. године овај број порастао је на дванаест школа и четири језика (енглески, француски, немачки и руски)” (Точанац 2019: 49) у којима се страни језик учио по директној методи.

---

<sup>13</sup> Тај тајанствени а моћни документ никада није дат на увид, чак ни министру Гаши Кнежевићу који га је изричито тражио.

<sup>14</sup> Институт је 1952. године основала Српска академија наука и уметности.

– Сви наведени огледи доживљавају успех, те се јављају очекивања да ће се модел применити на основно образовање у целости. Мањак кадра, међутим, а вероватно и друге препреке које можемо претпоставити, али о којима нисмо нашли писане трагове, доводи до увођења наставе страног језика (као изборног предмета) не од првог разреда како су учесници – истраживачи, саветници у педагошким заводима, родитељи ученика – у поменутиим огледима препоручивали, већ од трећег разреда основне школе (узраст око девет година), што се такође може сматрати раним учењем.

Успех огледа у Србији, вишеструко документован, све раније започињање учења страног језика – неретко на предшколском узрасту – подстицано сазнањима о развоју наставе страних језика и у другим земљама, нису ипак довели до образовања јединственог става у вези са овим психопедагошким, глотодидактичким, али и политичким, питањем, чак ни у оквиру филолошке струке.<sup>15</sup> Штавише, мишљења су остала подељена неколико деценија. Кулминацијом дебата може се сматрати Округли сто на тему *Реформа образовања у Србији*, одржан 11. маја 2004. на Математичком факултету у Београду, чији је организатор био Синдикат радника образовања, науке и културе, после којег је објављена брошура са радовима (Димитријевић 2004). Најзад, 2007. године, објављен је чланак психолога, проф. др Љубомира Жиропађе, у којем се износи став против раног учења страних језика (Жиропађа 2007), али се после тога стиче утисак да је питање оправданости учења страних језика на раном узрасту изгубило на актуелности, те више није било озбиљнијих оспоравања.

### 3. ФИЛОЛОШКА СТРУКА КАО АКТЕР ЈОП

Ниједна се професија не може посматрати као монолитна. Људи који припадају истој ужој струци разликују се генерацијски, по својим политичким и идеолошким опредељењима и по другим особинама. Али хемичар остаје хемичар, без обзира на то да ли предаје органску или неорганску хемију, математичар – математичар, бавио се алгебром или геометријом, а англиста, на пример, не мора имати много додирних тачака са франкороманистом или славистом.

<sup>15</sup> Даћемо следећи пример: психолог проф. др Драган Крстић, дугогодишњи професор Филолошког факултета УБ на предмету Педагошка психологија, изјашњавао се против раног учења страних језика (Крстић 2000).

### 3.1. Особености филолога страних филологија као струке: лично виђење

Као особа задужена од 1996. до 2004. године за стручно усавршавање наставника француског и других романских језика, али и кроз друге активности оствариване у сарадњи са школама, ауторка овог текста била је деценијама у прилици да посматра колегинице и колеге филологе страних филологија запослене на различитим нивоима образовања. Кратко, тентативно скицирање особности носилаца филолошке струке које следи, пре свега колегиница и колега у предуниверзитетском образовању, није засновано, међутим, на истраживању; као плод критичког посматрања, оно има за циљ да побуди интересовање младих истраживача који би до особности могли доћи применом научних метода<sup>16</sup>, доприносећи тако јаснијем увиду у компетенције које треба снажније развијати у склопу филолошких студија.

Нудимо, дакле, једно помало мрачно лично виђење, надајући се у исти мах да ће једног дана научна истраживања пружити другачију слику:

- Филолошку струку карактерише обиље различитих профила; та чињеница може донекле објаснити често констатовану равнодушност једних наставника страног језика на проблеме који тиште „оне друге”.
- Може се рећи и да филолошку струку, посебно у наставничком позиву, неретко одликују конкурентни односи, некада прикривени, некада отворени.
- Без сумње, најтежа ситуација је у самим школама, пре свега основним, где се сматра да „док једном не смркне, другоме неће сванути”, то јест, да се увођење једног језика може десити само на уштрб другог језика, што доводи до прекарности професије, губитка стручног кадра и слично.
- Међу наставницима одређене школе који предају исти језик, неретко постоје затегнути односи, ако не и анимозитет. Заједничке иницијативе, удруживање, сарадња, пре су изузетак него правило, што знатно слаби филолошку струку у основном и средњем образовању.

---

<sup>16</sup> За разлику од особности које су релевантне са становишта ЈОП, о пожељним особинама наставника страних језика и компетенцијама потребним за квалитетну реализацију наставе постоје истраживања рађена у нашој средини, в. нпр. Дурбаба (2018).



И тако, уместо борбе за језике, имамо борбу међу језицима, да употребимо формулацију која је и наслов књиге француског социолингвисте Луј-Жана Калвеа (1995). Такво стање се некад злоупотребљава, па *Divide et impera* као да је крилатица оних директора основних школа који мењајући стране језике чине своју школу „атрактивнијом” – што је, разуме се, много лакше него суштинско унапређивање квалитета рада и профилисање образовне установе.

Дакле, релативно низак ниво узајамне сарадње и удруживања снага ради очувања и унапређења вишејезичности у школству, као и недовољно познавање значаја вишејезичности, остају као утисци после дугог периода рада са наставницима страних језика у предуниверзитетском образовању. Наведени недостаци, уколико одговарају стварности, могу се посматрати као узрок и истовремено као последица извесне професионалне изолованости и усамљености наставника страних језика у школама.

Када се филолошка струка сагледа нешто шире, слика се знатно разликује од претходне.

### 3.2. Улога филолошке струке у увођењу шпанског језика

Филолошка струка одиграла је пресудну улогу у реализацији ове иновације. Наводимо најбитније актере и њихове кораке:

– Катедра за иберијске студије Филолошког факултета УБ:

а) мудро је увела методику наставе на основне студије знатно пре него што је шпански постао школски језик у нас;

б) просветним властима неуморно је слала иницијативе за увођење шпанског језика;

в) одредила је компетентну, мотивисану и пожртвовану особу за сарадњу са МП.

Овим стратешким, проактивним и доследним понашањем обезбедила је својим члановима *учење јавних политика* и стално место у свим форумима у којима се расправљало и расправља о страним језицима.

– Представници струке у МП:

а) Франкороманисти запослени у МП у периоду од 1996. до половине прве деценије ХХИ века<sup>17</sup> били су пре свега везни играчи. Свесни да ће шпански

<sup>17</sup> Ауторка текста и надзорница за француски (и латински) језик.

(и италијански) језик бити, по свој прилици, конкуренција настави француског језика за коју су били задужени, ипак су здушно подржавали ширење понуде страних језика у циљу развоја вишејезичности, а у интересу самих ученика и у корист шире друштвене заједнице.

б) Међу колегиницама и колегама саветницима и надзорницима за остале стране језике, није било ни ватрених подржавалаца ни кочничара<sup>18</sup> (што је разумљиво, јер су, посебно у вези са шпанским, знали да је у питању језик са великим бројем говорника), али јесте било скептика. Као професионалци од великог искуства, били су свесни да су сличне иницијативе изложене снажним отпорима на терену, као и озбиљним препрекама организационе природе (како обезбедити фонд часова за наставника, како обезбедити ученицима наставак учења у средњем образовању и друго). Њихове добронамерне примедбе помогле су да се у остварење идеје крене са пуном свешћу о тешкоћама на које ће се наићи и да се предвиде извесна решења.

### *3.3. Улога филолошке струке у увођењу раног учења страних језика*

Када је реч о увођењу раног учења страних језика, треба истаћи да се улога филолошке струке унеколико разликује према периоду који се посматра. Веома грубо, наиме, време од око пет деценија можемо поделити на два периода:

I. Током дугог историјата од краја Другог светског рата до краја XX века, филолошка струка – запослени у педагошким заводима, а од 1990. године у МП, професори универзитета, наставници-истраживачи, представници стручних друштава (међу којима се највише истиче Друштво за стране језике и књижевности) – била је такоређи апсолутни носилац иницијатива, истраживања и креативних решења у вези са тим питањем.

II. У оквиру реформских процеса почетком XXI века, међутим, филолошка струка – универзитетски наставници, саветници и надзорници МП, професори основних и средњих школа – иако је имала представнике распоређене у неколико тимова (у такозваном Централном тиму, то јест, Комисији за развој школског програма, у тиму за образовну област Језик и комуникација, у предметном тиму за стране језике), није се ватрено залагала за увођење страног језика у први разред основне школе, већ за нешто ранији почетак учења у односу на дотадашњи. Свесни тешкоћа извођења наставе искључиво оралном методом

---

<sup>18</sup> Кочничари су, по сазнању ауторке овог текста, били углавном у правној служби. Опширније у Ђурић (2016: 211).

(што је императив у првом разреду, будући да ученици тада тек почињу да савладавају српску ћирилицу) и неприпремљености наставног кадра за ту врсту наставе, представници филолошке струке првобитно су се залагали за увођење првог страног језика у други разред основне школе и другог страног језика у четврти разред основне школе. Одлука о увођењу страног језика као обавезног предмета у први разред основне школе политичке је, дакле, природе, а донели су је највиши представници просветних власти, то јест министар и помоћници министра<sup>19</sup>. Пристајање филолошке струке на ту политички мотивисану одлуку одредили су следећи аргументи:

- Са становишта интереса ученика:
  - допринос праведности образовања;
  - континуитет учења започетог у предшколској установи;
  - *већа могућност за увођење обавезна два страна језика у основну школу.*
- Са становишта интереса филолошке струке:
  - страх од умањења значаја страних језика у случају неувођења;
  - *већа могућност за увођење обавезна два страна језика у основну школу.*

Анализа показује да је и у овом случају учешће филолошке струке било значајно, али не и пресудно, као што је то било код увођења шпанског језика у предуниверзитетско образовање. Међутим, ни у једном ни у другом примеру, филолошка струка није имала представнике међу доносиоцима одлука – била је, дакле, *зависни* актер, то јест онај који поседује стручни легитимитет и способност креативног реаговања на хитне проблеме, али не поседује политичку моћ. Истоветан налаз имали смо и у ранијим истраживањима која су се односила на Друштво за стране језике и књижевности као актера ЈОП (Ђурић 2016: 306–307).

Врло низак степен учешћа наставника из предуниверзитетских нивоа образовања у већ помињаним фазама ЈОП – јављају се било у својству

---

<sup>19</sup> Био је то одговор на бројне захтеве родитеља који су се изјашњавали у *Разговорима о реформи*, тражећи увођење наставе страног језика у први разред основне школе, а мислећи при том најчешће на увођење енглеског језика.

наставника-истраживача, било у својству чланова комисија за реформу образовања – може се објаснити чињеницом да у анализираним примерима утврђивање ЈОП делује по моделу *одозго на доле*. Далеко смо тада били, дакле, од пожељног модела ЈОП<sup>20</sup> у којем се добијају и уважавају импулси од колегиница и колега из наставне праксе, који својим знањима о карактеристикама локалне заједнице у којој делају могу помоћи у изналажењу применљивих и ефикасних решења. Да ли смо данас ближи том моделу, питање је које ће без сумње истраживати нови научни нараштаји.

#### 4. МОГУЋЕ ПОУКЕ И ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Преглед околности и улоге коју је у генерализацији ове две значајне иновације одиграла филолошка струка указује на њен прворазредни значај у обликовању ЈОП у подобласти *страни језик*. Указује, такође, и на одређене недостатке у оквиру саме филолошке струке који би се могли – и морали – отклонити појачаним образовањем будућих наставника страних језика у области ЈОП, али и појачаним и усаглашеним деловањем струковних удружења у облику, рецимо, стручног усавршавања наставника страних језика, наставног и руководећег кадра школа, родитеља ученика, запослених у просветним институцијама и слично ради бољег разумевања значаја вишејезичности, и када је реч о образовним, професионалним и личним потребама ученика у будућности, и када су у питању потребе – спољнополитичке, економске, културне – целокупне друштвене заједнице.

---

<sup>20</sup> Још смо удаљенији од идеје предводништва за коју се већ дуже време залаже проф. др Ј. Филиповић: „Предводништво у језичкој политици значи да свако од нас има права да преузме улогу зачетника језичке иновације [...]”, (Филиповић 2018: 20).

#### 4.1. Могућност преношења искуства

Да би искуства из прошлости била од користи за унапређење актуелног стања у ЈОП у подобласти *стране језици*, потребно је имати у виду у којој мери су се околности промениле. Мада измене тих околности у периоду од почетка XXI века до данас нису предмет нашег истраживања, упозоримо да је уочљива велика промена стања у просветним институцијама, у МП и заводима који су као стручне службе основани 2004. године: по нашем сазнању, у њима нема више од по једне особе задужене за све стране језике који се уче у школству, а ти запослени обављају и друге послове<sup>21</sup>, те се не могу посветити у пуној мери тако значајном и сложеном питању као што је заступљеност и настава страних језика. Поред тога, они су расути у три различите институције које имају хијерархијско устројство (заводи добијају налоге од МП). Тиме је једна од најбитнијих карика филолошке струке, она која повезује све актере и заинтересоване стране, знатно ослабљена. Последице наведених чињеница јесу стагнација, ако не и погоршање заступљености страних језика, њиховог статуса и фонда часова у предуниверзитетском образовању.

Специфичности околности у којима су пре двадесетак година реализоване описане иновације биле су, да подсетимо, и следеће:

- жеља просветних власти да направе значајан, јасно видљив рез у односу на претходну власт и да развој образовања саобразе препорукама Савета Европе и Европске уније;
- устројство МП и његових надлежности (централизован модел), наслеђени из деведесетих година XX века, што је обезбеђивало већи број представника филолошке струке (саветници, надзорници, преводиоци...) у самом МП и у већ помињаним тимовима на

---

<sup>21</sup> То се односи и на колегинице и колеге надзорнике у управама МП. Они углавном најмање раде на пословима предметног надзора. За пружање стручне помоћи наставницима, сарадницима, тимовима и др., *Решењем о избору саветника-спољних сарадника за предмете, групе и области предмета, активности и стручне послове*, за период од 22. маја 2023. до 31. маја 2024. године ангажовано је укупно 375 саветника, од тога 22 филолога страних филологија (енглески језик: 12; немачки језик: 3; руски језик: 2; француски језик: 4; италијански језик: 1; шпански језик: 0) (<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/05/Resenje-o-izboru-savetnika-spoljnih-saradnika-2023.pdf>).

почетку реформе, чиме је била осигурана чврста умреженост свих представника филолошке струке.

Обе околности доживеле су у међувремену дубоке промене.

Још једна околност захтева посебну будност: чињеница да у новије време просветне власти не покрећу реформе са јасно истакнутим циљевима и образложеним променама, већ под плаштом сталног процеса унапређивања образовања приступају парцијалним, у јавности недовољно пропраћеним и схваћеним променама, заснованим на гломазним и тешко читљивим текстовима као што су стратегије унапређења образовања и васпитања за одређени период, акциони планови и сл. Илустрације ради, наведимо следеће документе, који се могу наћи на сајту МП<sup>22</sup>, а чији број страна дајемо као поткрепу претходне тврдње, уз назнаку у којој се мери ти документи баве (то јест, не баве) *вишејезичношћу* и *страним језицима* у школству:

- *Ex post анализа спровођења Стратегије развоја образовања и васпитања у Србији до 2020. године* ([https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/3-Ex-post-analiza\\_0202.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/3-Ex-post-analiza_0202.pdf)): текст износи 223 стране и у њему се нити једном не помињу реч *вишејезичност* или синтагма *страни језици*;
- *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* ([https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030\\_MASTER\\_0402\\_V1.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf)) (у даљем тексту СРОВРС 2030)<sup>23</sup> износи 134 стране; у њој се реч *вишејезичност* јавља једанпут (што ћемо цитирати у завршном пододељку), а синтагма *страни језици* ниједном;
- *Акциони план за период од 2021. до 2023, за спровођење СРОВРС 2030* (<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/AP-Strategija.docx.pdf>), има 112 страна; у њему се ниједном не помињу реч *вишејезичност* или синтагма *страни језици*;
- *Први годишњи извештај о имплементацији Акционог плана за остваривање СРОВРС 2030* (<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/02/Prvi-godisnji-izvestaj-o-implementaciji->

---

<sup>22</sup> Сајту МП приступљено 8. X 2023. године.

<sup>23</sup> Влада Републике Србије усвојила је СРОВРС 2030. 3. јуна 2021. године на својој 61. седници. Ресорни министар био је Бранко Ружић.

Akcionog-plana-za-SROVRS-722023.pdf), има 89 страна; у њему се ниједном не помињу реч *вишејезичност* или синтагма *страни језици*.

#### 4.2. Актуелна питања и изазови у ЈОП у подобласти страни језици у Србији

Неке теме за разматрање, како у круговима филолошке струке тако и у ширим форумима, можемо формулисати сасвим уопштено, на пример:

- Да ли је наш систем образовања постао праведнији када је реч о доступности страних језика и њиховом учењу ?
- Да ли је данас отворенији за језичку разноликост или је, напротив, отворио врата једној посебној врсти глотофагије (Калве 1995), која прети да из образовне понуде ускоро истисне сва три романска и руски језик?
- Да ли је допринос филолошке струке у доношењу ЈОП у подобласти страни језици оптималан у садашњој конфигурацији актера?

И, посебно, да ли смо задовољни:

- Заступљеношћу шпанског језика у предуниверзитетском образовању?
- Квалитетом раног учења страних језика?

По нашим сазнањима, актуелни изазови у области коју истражујемо, а на које би филолошка струка морала дати јединствен одговор, у првом реду јесу: генерално слабљење статуса страних језика у нашем школству, а посебно другог страног језика у основној школи; умањење значаја и првог и другог страног језика у гимназији због губитка дела, ионако скромног, фонда часова; недовољна разноврсност страних језика у средњем стручном образовању и отпор увођењу другог страног језика за све четворогодишње профиле, укључујући и оне у дуалном образовању.

Да би допринела успешном решавању наведених проблема, филолошка струка не сме бити фрагментисан актер, већ чврсто умрежен, спреман да пружи креативне одговоре на актуелна питања.

#### 4.3. Апел представницима филолошке струке

Бројна претходна питања и изазови решиће се, надајмо се у скорој будућности, сталним, доследним и јединственим ангажовањем представника филолошке струке на свим нивоима образовања. Поред већ реченог, то ангажовање подразумева нова истраживања, тражење нових *прозора могућности*<sup>24</sup>, али и веће присуство у јавности. Маркетиншки аспект ЈОП не сме се занемарити.

Завршићемо, стога, рад позивом филолошкој струци да се у интересу ученика и целокупне друштвене заједнице уједини у одбрани вишејезичности, чије је унапређење тесно везано за статус и положај страних језика у школству. Да се уједињеним снагама ангажује на измени забрињавајућег стања, које се сасвим јасно огледа у јединој реченици посвећеној вишејезичности у најновијој стратегији образовања, коју не треба детаљно коментарисати, сем што се може рећи да пружа јасну слику о томе како просветне власти разумеју тај појам: „Унапређен однос према српском језику и развој језичких компетенција ће допринети и развоју вишејезичности, као једној од кључних компетенција за целоживотно учење.” (СРОВРС 2030: 51).

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ђурић, Lj. (2019). Les langues vivantes à l'âge précoce en Serbie: Quelle(s) influence(s) de l'enseignement non formel sur les politiques linguistiques éducatives ?, у *Филолошка истраживања данас: Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању IX*, ур. А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду): 61–78.
- Filipović J. & Ђурић Lj. (2021). Early childhood foreign language learning and teaching in Serbia: a critical overview of language education policy and planning in varying historical contexts, у *Early language learning policy in*

---

<sup>24</sup> *Прозори могућности* у јавим политикама могу бити политичког карактера – у том случају јављају се, на пример, приликом промене власти, или када постојећа власт жели да истакне свој допринос унапређивању стања у неком ресору – или створене неким значајним проблемом, као што је, на пример, актуелна ситуација са насиљем у школама.



- 21st century, an international perspective, ed. Subhan Zein & Maria R. Coady (Springer): 61–85.
- Вучо, Ј. (2007). Рано учење страних језика, у *Специјални број часописа Библиотекар: зборник радова посвећен проф. др Десанки Стаматовић* 49: 277–286.
- Димитријевић, Н. (2004). О раном учењу страних језика, у *Реформа образовања у Србији*, ур. С. Зорић (Београд: Синдикат образовања, науке и културе): 25–36.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дурбаба, О. (2018). О образовању наставника страних језика у Републици Србији, у *Филолошка истраживања данас: језици образовања VIII*, ур. Ј. Вучо и Ј. Филиповић (Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду): 131–146.
- Ђурић, Љ. (2016). *Страни језици у образовној политици Србије*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Жиропађа, Љ. (2007). Рано учење страних језика. *Васпитање и образовање*. Приступљено 10. 9. 2012. URL: <[www.ziropadja.njebis.com/Uzrastiucenjestranihjezika.pdf](http://www.ziropadja.njebis.com/Uzrastiucenjestranihjezika.pdf)>
- Јовановић, А, Завишин, К., & Ђурић, Љ. (ур.) (2019). *Филолошка истраживања данас: рано и почетно учење страних језика у формалном образовању IX*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Калве, Л.-Ж. (1995). *Рат међу језицима*. Београд: Библиотека XX век.
- Крстић, Д. (2000). Психолошке околности наставе страних језика (предавање одржано на семинару Зимска школа страних језика). *Примењена лингвистика* 1: 148–154.
- Стошић, М. (1963). *Почетак учења страних језика код деце као педагошки проблем*. Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.
- Точанац, Д. (2019). Notre expérience de l'enseignement précoce d'une langue étrangère aux écoliers, у *Филолошка истраживања данас: Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању IX*, ур. А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду): 47–59.
- Филиповић, Ј, Вучо Ј., & Ђурић, Љ. (2006). Рано учење страних језика у Србији. *Иновације у настави* 2: 113–124.

Филиповић, Ј. (2018). Језичка политика и планирање и језичко предводништво: образовање за 21. век, у *Филолошка истраживања данас: Језици образовања VIII*, ур. Ј. Вучо & Ј. Филиповић (Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду): 15–32.

Шуваковић, А. (2023). Унисоност језичке политике и планирања у Србији и Европској унији. *Наслеђе* 20 (55): 89–105.

Ljiljana V. Đurić  
University of Belgrade

THE ROLE OF THE PHILOLOGICAL PROFESSION IN SHAPING THE LANGUAGE  
EDUCATION POLICY: EXAMPLES OF INTRODUCING THE SPANISH LANGUAGE  
AND EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATION  
SYSTEM OF SERBIA

*Summary*

The paper examines the introduction of the Spanish language and early learning of foreign languages in primary education, which were achieved in Serbia at the same historical moment, at the beginning of the 2000s - when they represented the generalization of previously implemented innovative projects in language education policies. The research deals with the genesis of these innovations and the role of the philological profession in its different phases. The theoretical framework of the research consists of the analysis of public policies, sociolinguistics and glottodidactics. For both cases analyzed, we conclude that they are examples of positive practice in determining language education policy, but, primarily, that they are instances of the significant and even crucial role the philological profession had in shaping solutions. Although the research can also be considered as a contribution to the study of the history of foreign language education in Serbia, the analysis of circumstances under which innovations were introduced, the relationship between different actors, the role played by the philological profession and, finally, a comparison with the current moment, are a contribution to a more efficient design of further initiatives and actions which aim to improve multilingualism in Serbian education, foreign language teaching in general, and Spanish language in particular.

*Key words:* language education policy, foreign languages, actors, philological profession, Spanish, early learning of foreign languages.

Примљено: 16. 10. 2023.

Прихваћено: 24. 2. 2023.

**Tibor Berta**  
Universidad de Szeged  
Facultad de Humanidades y Ciencias  
Sociales  
Departamento de Estudios Hispánicos  
tberta@hist.u-szeged.hu  
0000-0002-7299-939X

Artículo de investigación original  
UDC 811.134.2'243 -053.2(439)  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.67-87

## EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN HUNGRÍA<sup>1</sup>

*RESUMEN:* El objetivo del artículo es presentar la situación de la enseñanza del español en la escuela primaria en Hungría. Centrando nuestra atención en el período entre los años escolares 2003/04 y 2018/19, analizaremos los datos proporcionados por las estadísticas de las bases de datos oficiales y examinaremos el volumen y el peso del español entre las lenguas extranjeras enseñadas. Aprovechando los datos ya obtenidos –referentes a la distribución geográfica, a la edad de los aprendientes y al desarrollo del volumen de las matrículas en el período determinado– arrojamus luz sobre el hecho de que este grupo del alumnado matriculado en español es numéricamente reducido, pero históricamente muestra un crecimiento constante. El análisis puede ayudar a crear una imagen más precisa sobre el lugar que el español ocupa en el sistema educativo húngaro y a que se encuentren aquellos puntos donde su enseñanza pueda ser desarrollada de forma favorable.

*Palabras clave:* el español como lengua extranjera, la enseñanza del español, el sistema educativo húngaro, el español en la enseñanza primaria, análisis demolingüístico.

## SPANISH IN PRIMARY EDUCATION IN HUNGARY

*ABSTRACT:* The aim of the article is to present the situation of teaching Spanish in primary school in Hungary. We focus on the period between the 2003/04 and 2018/19 school years and analyze the data from the statistics of the official databases in order to examine the extent and weight of Spanish among the foreign languages taught. Using the data already obtained – in terms of geographical distribution, the age of learners and the development of the volume of enrolments in the given period – our analysis reveals that this group of students enrolled in Spanish language is small but historically it shows a constant growth. Our analysis can help to get a more accurate picture of the place Spanish occupies in the Hungarian education system, and to find points where the teaching of this language can be expanded.

---

<sup>1</sup> La investigación presentada en este artículo forma parte del proyecto *El español en Europa – demolingüística de los hablantes de una lengua*, coordinado por Heidelberg Center for Ibero-American Studies de la Universidad Heidelberg y la Universidad de Zúrich en colaboración con el Instituto Cervantes; para más detalles véase la página del proyecto en <https://europa-hcias.de/es/>.

*Key words:* Spanish as a foreign language, teaching of Spanish, Hungarian educational system, Spanish in primary school, demolinguistic analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio nos proponemos examinar la situación del español en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria en Hungría. Aunque sobre la presencia del español como lengua extranjera en el sistema educativo húngaro se dispone de algunos antecedentes bibliográficos – Győri (2001), Jámbor (2001, 2004), Sagarra Ángel (2007), Cselik (2013), Baditzné Pálvölgyi (2014), Blas Nieves (2017), Valdivielso Odriozola–Macías Amigo (2021) y más recientemente (Berta 2022, 2023)–, en los estudios publicados hasta ahora se dice muy poco acerca de la situación de este idioma en la escuela primaria. Ello probablemente está vinculado con el hecho de que –según las estadísticas– su volumen a este nivel educativo es proporcionalmente bajo en comparación con el de los superiores. Sin embargo, conviene tener presente que en Hungría la presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras es esporádica en la etapa preescolar –a excepción de las instituciones de las minorías nacionales–, por lo cual para los niños húngaros generalmente es la escuela primaria donde comienza el proceso de adquisición de una lengua distinta a la materna. También resulta interesante dedicar atención a esta etapa educativa teniendo en cuenta la controversia sobre cuál es la edad más idónea para la adquisición de lenguas extranjeras: la edad temprana (Lenneberg 1967; Klein 1986, etc.), la prepubertal (Ervin-Tripp 1974; Collier 1987, etc.), la adolescencia (Snow y Hoefnagel-Höhle 1977; Eguskiza y Pisonero 2000; Ur 2009: 286–301, etc.) o la edad adulta (Cummins 1981)<sup>2</sup>. Aunque varios estudios llaman la atención sobre la complejidad de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y se ha detectado cierta variabilidad en cuanto a la duración y finalización del período de mayor sensibilidad para el aprendizaje de idiomas dependiendo de cuál de los componentes del sistema lingüístico se trata (Muñoz y Singleton 2011; Granena y Long 2013; Custodio Espinar 2022), se ha reconocido que existe una correlación inversa entre la edad del inicio de la adquisición y su nivel de logro (Birdsong 2006; Biedroń 2023: 20).

---

<sup>2</sup> López Téllez (1996: 159–160), Cortés Moreno (2001) y, más recientemente, Hu (2016: 2164–2166) ofrecen una revisión de los estudios sobre la cuestión de la edad idónea para la adquisición de idiomas.

A continuación, por tanto, nos dedicaremos a describir la situación de la enseñanza del español en la escuela primaria en el contexto del sistema educativo húngaro a principios del siglo XXI. Centraremos nuestra atención en el período entre los cursos escolares 2003/04 y 2018/19; para poder examinar el volumen y el peso del español entre las lenguas extranjeras enseñadas, analizaremos los datos proporcionados por las estadísticas de las bases de datos oficiales, proporcionados por el Departamento de Registro de Educación Pública de la Oficina de Educación. Cabe añadir que los análisis aquí presentados forman parte del proyecto internacional *El español en Europa – demolingüística de los hablantes de una lengua*, el cual pretende describir cuantitativa y cualitativamente la geografía lingüística y cultural del español con especial atención a dinámicas migratorias, demográficas y educativas suponiendo –de acuerdo con el marco teórico formulado por Moreno Fernández y Otero Roth (2006)–, que los aprendientes de una lengua forman un grupo especial de los hablantes de la misma (Grupo de Aprendices de la Lengua Extranjera [GALE])<sup>3</sup>, dentro del cual el dominio de la lengua puede ser muy variado. En el presente estudio, sin embargo, el centro de nuestra atención está únicamente en el sector de la educación en Hungría<sup>4</sup>.

La estructura del estudio es la siguiente. En la sección 2 se describe el sistema educativo no universitario húngaro con atención especial a la posición que la enseñanza de idiomas extranjeros tiene dentro de este; en la sección 3 pasamos al análisis de los datos estadísticos recogidos; finalmente, en la sección 4 se extraen las conclusiones.

## 2. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN HUNGRÍA

### 2.1. *La estructura del sistema educativo no universitario húngaro*

---

<sup>3</sup> Según dicho marco teórico, más precisamente, el conjunto de los individuos que tienen dominio de una lengua –en este caso el español– está formado por distintos grupos, uno de los cuales es el de los aprendientes de la lengua extranjera, que adquieren la lengua durante el proceso de aprendizaje en el aula (Moreno Fernández y Otero Roth 2006); en este estudio nos concentramos exclusivamente en un subgrupo de estos hablantes.

<sup>4</sup> El equipo de investigación centroeuropeo, dirigido por Andrzej Zieliński (Universidad Jaguelónica), está formado por Cecylia Tatorj (Universidad de Silesia en Katowice), Tibor Berta (Universidad de Szeged), Jana Pešková (Universidad de Bohemia del Sur en České Budějovice), Mária Medveczká y Radana Štrbáková (Universidad Comenius de Bratislava) y cuenta con la colaboración de Héctor Álvarez Mella (Universidad Heidelberg).

Para poder apreciar el volumen y la posición del español en la enseñanza reglada de Hungría es necesario repasar los rasgos característicos del sistema escolar del país. Este, por lo que a los niveles no universitarios se refiere, se compone, esencialmente, de una etapa primaria y una etapa secundaria, mostrando, sin embargo, cierta heterogeneidad en el sentido de que coexisten en él varios modelos estructurales (Berta 2022: 82–83; Ministerio de Capacidades Humanas 2020). La diferencia más importante entre estos modelos es fundamentalmente la duración de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria. En el sistema predominante la primaria –en la que los alumnos entran habitualmente a la edad de seis años– dura ocho cursos –divididos en una etapa inferior y una etapa superior, ambas de cuatro años de duración– y la secundaria –en la que los alumnos entran a la edad de catorce años– dura, en general, cuatro. En la enseñanza secundaria, a partir del curso noveno, se hace distinción entre dos itinerarios: el de la secundaria general –cuyos estudios se realizan en los institutos de bachillerato– y el de la secundaria profesional –dedicado a la formación de profesionales–. Además de este modelo, más difundido en el país, existen paralelamente otros dos: en uno tanto la primaria como la secundaria general tienen seis años de duración, mientras que en el otro la primaria tiene cuatro y la secundaria general ocho (la secundaria profesional se integra en la estructura del modelo predominante comenzando siempre a partir del noveno curso)<sup>5</sup>.

## 2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo húngaro

Dentro del sistema educativo descrito, de acuerdo con la regulación vigente, determinada por el llamado Plan curricular marco nacional (NAT), la enseñanza de la primera lengua extranjera debe ser iniciada en el curso 4º, aunque también se permite que comience antes, durante los primeros tres cursos de la

---

<sup>5</sup> Como consecuencia de la copresencia de los tres modelos, la etapa ISCED2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación ISCED 2011 (*International Standard Classification of Education*) incluye tanto a los alumnos de primaria como a los alumnos de secundaria. En este estudio utilizamos el término *primaria* de acuerdo con la clasificación húngara, es decir, en la etapa ISCED2 no se tiene en cuenta a aquellos alumnos que sean clasificados como alumnos de secundaria por estudiar en uno de los modelos alternativos. De hecho, el último de los modelos presentados –donde la primaria dura cuatro años y la secundaria ocho–, el menos difundido en Hungría, es el que sigue la clasificación internacional mencionada. Por la misma razón el grupo aquí analizado incluye a alumnos que en el modelo de Moreno Fernández y Otero Roth se repartirían entre los subgrupos GALE1 y GALE2.

primaria, si las condiciones están dadas en la institución; la enseñanza de la segunda lengua extranjera debe empezar después del curso 8º, es decir, ya en la etapa secundaria (NAT 2020, I.2.1; II.3.2). Cabe añadir que la versión del decreto publicada en 2012 permitía introducir la enseñanza de la segunda lengua extranjera en el curso 7º (NAT 2012, I.2.1.), en la versión vigente, sin embargo, ya no hay ninguna referencia a esta posibilidad. De hecho, según el informe preparado por Öveges y Csizér (2018: 5), referente al año escolar 2017/18, en la mayoría de las escuelas primarias la enseñanza de la primera lengua extranjera comienza ya en alguno de los primeros tres cursos. En cuanto al nivel de competencia lingüística que el alumnado debe alcanzar a lo largo de sus estudios, el plan curricular de 2012 dispone que en el curso 6º el alumno debe alcanzar el nivel A1 y en el curso 8º el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia en la primera lengua extranjera, mientras que al finalizar sus estudios de secundaria en la primera lengua extranjera debe llegar como mínimo al nivel B1 y en la segunda al nivel A2 –pero los niveles meta pueden ser B2 y B1, respectivamente, en los exámenes de bachillerato correspondientes (NAT 2012, II.3.2.).

Morvay y Öveges (2009) en su informe sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los cursos 1º a 3º de la escuela primaria muestran que de 1286 instituciones en 740 se enseñaba alguna lengua extranjera en dichos cursos, mientras que en 546 no, lo cual corresponde al 58% y al 42% de las escuelas primarias que respondieron las preguntas del cuestionario específico, preparado para esta finalidad. Según sus datos, el 98% de los alumnos estudiaba el inglés o el alemán y solo un 2% alguna otra lengua; entre estas se mencionaba el francés, el italiano, el español, el ruso y el chino. En las escuelas donde no se enseñaban lenguas extranjeras antes del curso 4º, la justificación mencionada con más frecuencia (67%) era que la escuela seguía las instrucciones del decreto sobre el Plan curricular marco nacional –que, como hemos visto, dispone que la primera lengua extranjera debe ser enseñada a partir del curso 4º–. Aunque una parte de las respuestas se referiría a las circunstancias poco favorables para la enseñanza de lenguas extranjeras en los primeros años de la primaria –como la falta de demanda (9%) o de personal docente con formación adecuada (8%)–, entre los motivos no definidos previamente también figuraba que la dirección de la escuela no estaba de acuerdo con la idea de introducir la enseñanza de lenguas extranjeras a edad temprana o que prefería desarrollar otras competencias en dicha etapa etaria del alumnado. Por tanto, aunque ciertos estudios confirman que “el aprendizaje de otra lengua enriquece significativamente el potencial cognitivo” incluso en el ámbito preescolar (López Téllez, Rodríguez Suárez y Rodríguez González 1999: 200),

circunstancias como la falta de personal docente cualificado, la inseguridad en cuanto a la posibilidad de continuar el aprendizaje de la misma lengua en los niveles educativos superiores intervienen como factores contrarios a introducir la enseñanza de la primera lengua extranjera en la fase inicial de la etapa de la escuela primaria.

### 2.3. La elección de idiomas en el sistema educativo húngaro

Desde la abolición de la obligatoriedad de la enseñanza del ruso – establecida a principios de los años 1990– no hay ninguna lengua extranjera cuya enseñanza sea obligatoria en la enseñanza pública de Hungría. Es cierto que en algunos foros dedicados a cuestiones de la educación ha surgido la idea de convertir el inglés en lengua extranjera obligatoria (Szabó 2018), pero la elección de idiomas, en principio, es libre. Öveges (2013: 17) resalta que en su versión del 2012 el Plan curricular marco nacional –en interés de asegurar la continuidad de su aprendizaje en las etapas superiores de la enseñanza– limitaba la lista de las primeras lenguas extranjeras elegibles al inglés y al alemán (NAT 2012 I.2.1.). Aunque la versión actualmente vigente del mismo documento no contiene restricciones de este tipo, en gran parte del período analizado la limitación mencionada estaba en vigor, y, probablemente independientemente de este hecho, durante los dieciséis años escolares analizados observamos el predominio absoluto de estas dos lenguas. Según los datos proporcionados por la Oficina de Educación nacional, más del 98% de los alumnos de la escuela primaria estudiaba o bien inglés o alemán como primera lengua extranjera tanto en el año escolar 2003/04 como en el 2018/19, mientras que la proporción de los alumnos que estudiaban alguna otra lengua no llegó a alcanzar el 2% en ninguno de estos años escolares (*vid.* Berta 2022: 82; Berta 2023). Dado su predominio general, en los análisis estas lenguas deben recibir atención particular y, al mismo tiempo, deben ser tratadas indudablemente aparte. Resulta interesante, sin embargo, que los datos históricos muestran una reestructuración en cuanto a la distribución proporcional de estas dos lenguas predominantes en la etapa de la primaria, consistente en el retroceso gradual del alemán: mientras que en el año escolar 2003/04 el 58% de los alumnos de primaria estudiaba inglés y el 40% alemán, dieciséis años más tarde la proporción de los aprendientes de inglés superaba el 76% y la de los de alemán apenas alcanzaba el 22% del total de las matrículas en lenguas (*idem*). Por lo que se refiere a los motivos de la elección entre estos dos idiomas predominantes, Csapó (2001) ofrece un análisis sociodemográfico, que demuestra una correlación tanto con la situación geográfica como con el nivel de escolarización de los padres del



alumno: aparentemente, la ubicación geográfica más occidental –más cercana del dominio lingüístico del alemán– favorece la elección del alemán, mientras que el nivel de escolarización superior de los padres es un factor favorable para el inglés. Como se ha demostrado en Berta (2022: 95–96), desde la perspectiva del español, cuya docencia tiene mayor volumen en la etapa secundaria típicamente como segunda lengua extranjera, la elección entre el inglés y el alemán es un factor decisivo: en las zonas occidentales del país, donde el alemán es preferentemente la primera lengua extranjera en la escuela primaria, las posibilidades de progresar para el español como segunda lengua extranjera en la secundaria son peores que en aquellas donde en la etapa primaria la mayoría del alumnado estudia inglés.

### 3. LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA PRIMARIA

#### 3.1. *Las bases del análisis*

En las secciones siguientes, con la ayuda de análisis de datos estadísticos proporcionados por la Oficina de Educación Nacional, examinaremos cómo es la posición del español en comparación con la de las otras lenguas enseñadas, cuál es la distribución de sus aprendientes entre los cursos que forman la etapa primaria y cuáles son las unidades administrativas del país donde está presente a este nivel educativo. Centraremos nuestra atención en la situación del año escolar 2018/19, pero también tendremos en cuenta aspectos evolutivos analizando los datos históricos disponibles para el período formado por los años escolares entre el de 2003/04 y 2018/19. Los datos que se presentan y se analizan proceden directamente de la Oficina de Educación perteneciente al Ministerio encargado de los asuntos de educación pública.

#### 3.2. *El español entre las lenguas extranjeras estudiadas en la escuela primaria*

En la sección dedicada a la descripción general de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del sistema educativo húngaro nos hemos referido a que las lenguas distintas al inglés y al alemán tienen presencia reducida en la etapa primaria. En cuanto al español cabe decir que en el año escolar 2018/19 tan solo 1046 alumnos estudiaban esta lengua en la enseñanza primaria, cifra que apenas alcanza el 0.18% de la totalidad de las matrículas en lenguas extranjeras. Sin embargo, enfocándonos solo en el grupo formado por las lenguas menos estudiadas –o sea, todas las que son distintas al inglés y al alemán–, en las que estaban matriculados un total de 7515 alumnos, encontramos que al español lo superaba

solo el francés con 1998 matrículas, mientras que el italiano, el ruso y el latín los seguían con 608, 553 y 90 matrículas, respectivamente (Figura 1).

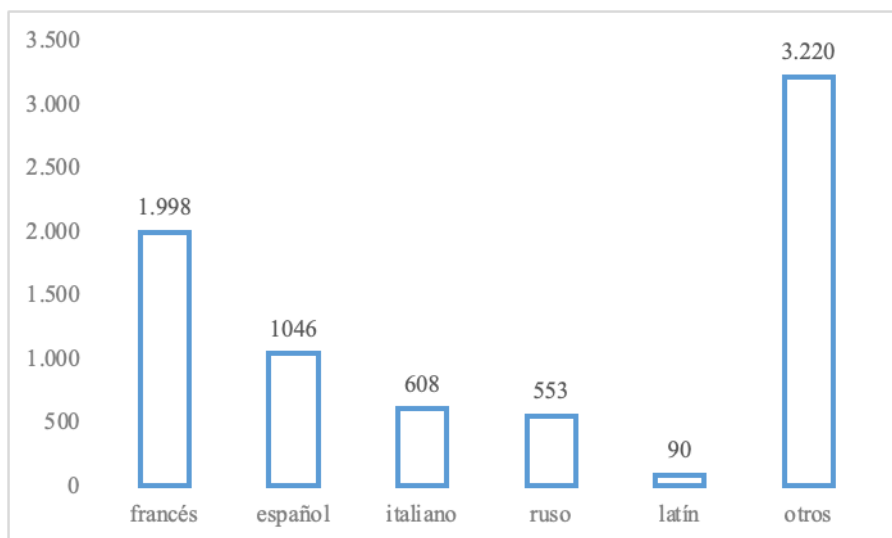


Figura 1. Matrículas en lenguas en la escuela primaria sin inglés y alemán (2018/19)  
(Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

Aunque sobre la base de estos datos la presencia del español en la etapa inicial de la estructura del sistema educativo húngaro, se encuentra a la sombra de las lenguas más potentes, esto debe ser calificado globalmente de testimonial, dado que sus datos históricos propios muestran cierto desarrollo. Mientras que a principios del milenio Györi (2001) aún afirmaba que, a diferencia de los niveles superiores, la enseñanza del español en la escuela primaria, aunque estaba presente, se encontraba estancada, en el período aquí analizado se observa una evolución progresiva también a este nivel, aunque con cifras modestas. En el año escolar 2003/04 solo 369 alumnos estudiaban español en la primaria, con lo que los 1046 alumnos de primaria matriculados en esta lengua en el curso 2018/19 significan un aumento del 183% (véase Berta 2023).

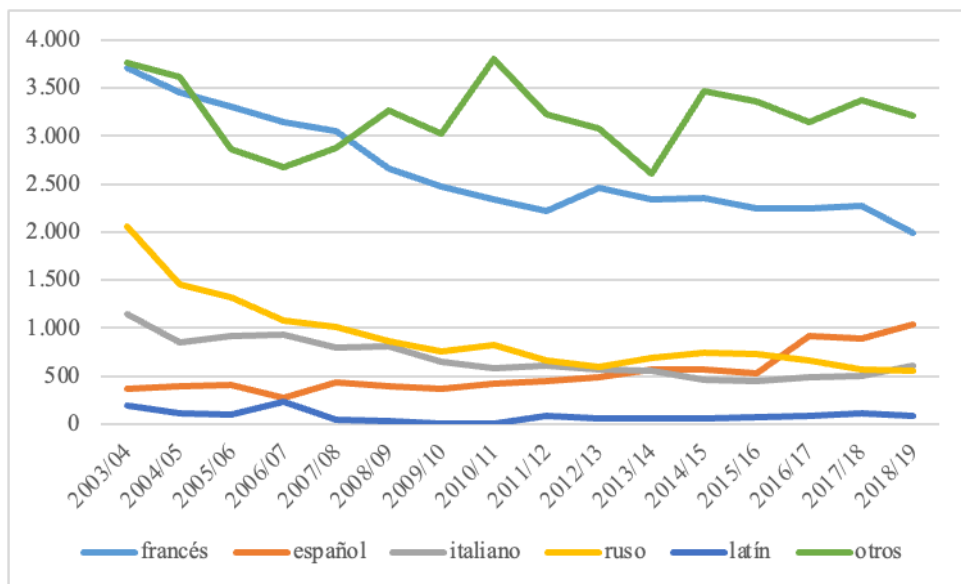


Figura 2. Evolución de matrículas en lenguas en primaria sin inglés y alemán (Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

Según los datos históricos de la Figura 2 –que muestra la evolución del número de matrículas en lenguas extranjeras en la primaria entre 2003/04 y 2018/19 sin tener en cuenta el inglés y el alemán–, mientras que en el período analizado el español casi llegó a triplicar sus matrículas, todas las demás lenguas –salvo las dos predominantes aquí no representadas– sufrieron pérdidas considerables de matrículas. A consecuencia de estos procesos el español, que a principios del período analizado era la cuarta lengua más estudiada –precedida por el francés, el ruso y el italiano–, al final de este ya se encontraba en la segunda posición –solo superado por el francés– dentro de este grupo de lenguas. En conclusión, aunque la presencia del español en las escuelas primarias húngaras es muy reducida dentro de la totalidad de matrículas en lenguas extranjeras, tanto los datos absolutos como los datos relativos muestran que entre las lenguas distintas al inglés y al alemán es la única que está progresando con cierto dinamismo. El volumen bajo de las matrículas en español puede deberse a que en el sistema educativo húngaro este idioma se estudia típicamente como segunda lengua extranjera, por tanto su enseñanza generalmente no comienza antes del inicio de la escuela secundaria (Berta 2022: 99; 2023: 266). Parece, al mismo tiempo, que la popularidad de que goza en dicha etapa educativa superior –no analizada aquí, pero presentada en estudios previos (Berta 2022: 89–96; 2023: 263–265) también ha

generado una demanda creciente en la primaria, atendida –según veremos a continuación– especialmente dentro de los marcos de currículos pedagógicos alternativos.

### 3.3. La distribución de los alumnos de español por cursos

Los datos estadísticos referentes a la distribución del alumnado que estudia español en la enseñanza reglada no universitaria muestran que la gran mayoría de los aprendientes de español son alumnos de la escuela secundaria, el número de alumnos de primaria proporcionalmente es muy bajo también respecto a la totalidad de los que estudian esta lengua. Los 1046 alumnos matriculados en español en la primaria en el curso escolar 2018/19 solo constituyen algo más del 8% de todos los alumnos matriculados en este idioma. Conviene destacar, sin embargo, que los datos históricos indican una evolución progresiva a favor de la enseñanza primaria, dado que en el curso 2003/04 la proporción de los alumnos de español de primaria apenas superaba el 6% de todas las matrículas en español (Figura 3, basada en Berta 2023). Estos datos confirman la opinión de Baditzné Pálvölgyi (2014: 1), según la cual el español en Hungría “se enseña mayoritariamente en secundaria, no en primaria”.

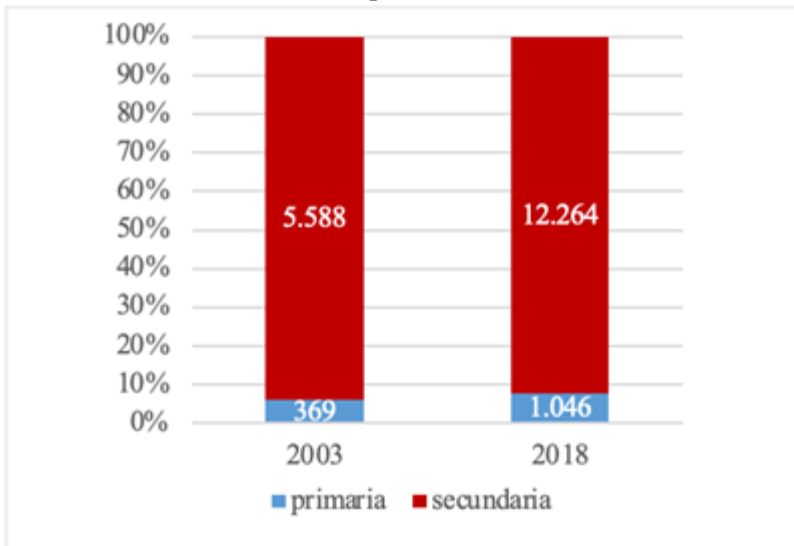


Figura 3. Proporción de alumnos matriculados en español según etapas (Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

Por lo que se refiere a la distribución del alumnado de español de esta etapa por cursos, los datos estadísticos indican que la mayoría estudiaba español en

los cursos superiores de la enseñanza primaria: de los 1046 alumnos, 408 –o sea, el 39%– estaban matriculados en los primeros cuatro cursos, mientras que los restantes 638 –es decir, el 61%– en los cursos entre el quinto y el octavo, según se ve en la Figura 4<sup>6</sup>.

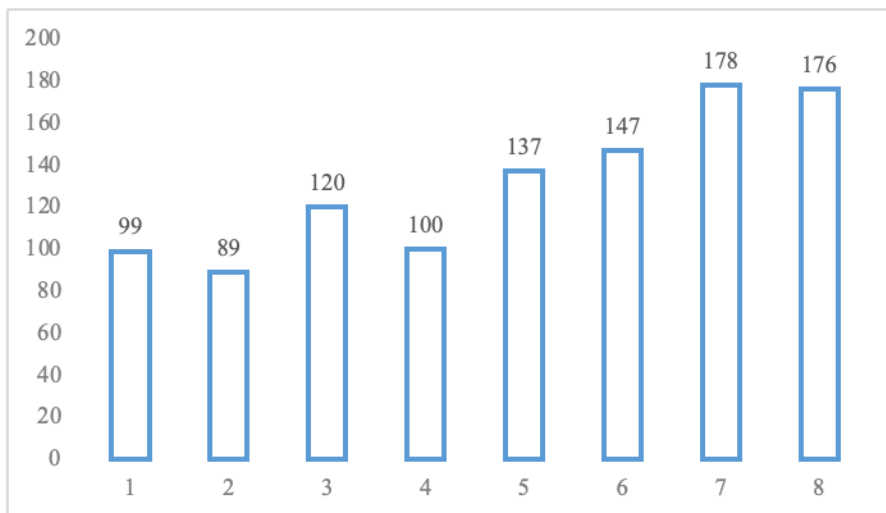


Figura 4. Número de alumnos que estudian español en primaria según curso (2018/19)  
(Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

En principio, el número más alto de alumnos en la fase superior de la etapa de primaria podría ser explicado por el hecho de que –como hemos visto– la obligatoriedad de aprender una lengua extranjera solo aparece en el curso 4<sup>o</sup>. Es cierto que en algunos casos la enseñanza del español solo comienza en el curso 5<sup>o</sup> –probablemente como segunda lengua extranjera–, pero los datos detallados que tienen en cuenta las matrículas por curso muestran que, aunque no en todas las instituciones, el español ya está presente a partir de los inicios de la escuela primaria. Los datos históricos de la Figura 5 demuestran que el predominio de los

<sup>6</sup> Cabe añadir, además, que, debido a la coexistencia de varios modelos educativos, a estos alumnos podemos añadir otros 29 y 37 que estudiaban el español en el curso séptimo y octavo, respectivamente, pero clasificados como alumnos de enseñanza secundaria. Así, el número total de alumnos que estudiaban español en la edad de entre 6 y 14 años sube a 1112, de los que 207 y 213 estaban en los cursos séptimo y octavo, respectivamente. En nuestro análisis, sin embargo, como ya hemos mencionado, solo tenemos en cuenta a los alumnos clasificados oficialmente como alumnos de la enseñanza primaria.

matriculados en los cursos superiores comienza a ser un rasgo característico en los últimos tres años del período analizado, lo cual se debe, probablemente, a que el español se introdujera como lengua ofrecida en varias escuelas a partir de estos años.

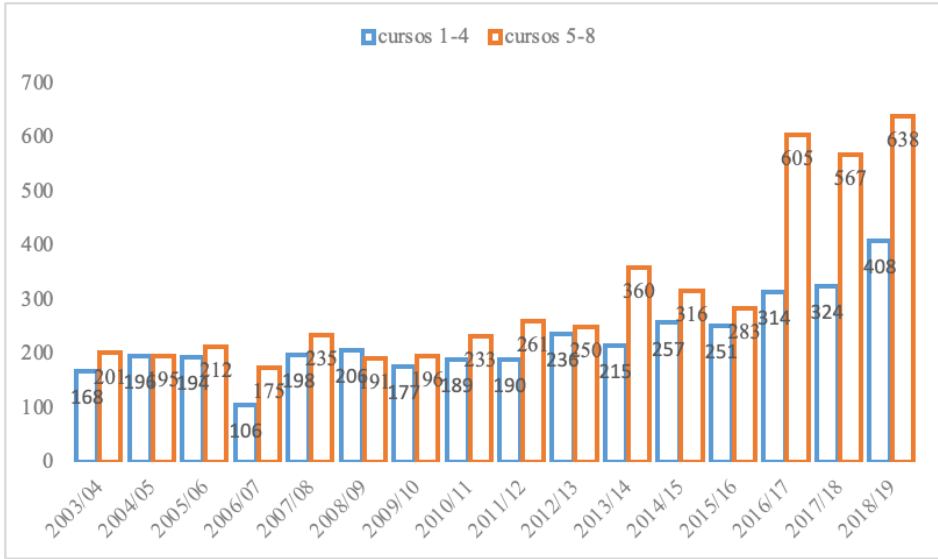


Figura 5. Datos históricos de las matrículas en español según curso (Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

Teniendo en cuenta que aunque la regulación vigente hace posible que la enseñanza de la primera lengua comience ya desde los inicios de la escuela primaria, entre las lenguas destacan el inglés y el alemán –que eran las únicas opciones durante algunos años–, puede ser sorprendente la presencia del español –y de cualquier otra lengua extranjera distinta a las mencionadas– en esta fase inicial de la enseñanza. Sin embargo, según los datos publicados por Baditzné Pálvölgyi (2014) y Tóth (2018) –para los cursos 2010/11–2013/14 y 2015/16–2017/18, respectivamente– el español ha sido –al menos temporalmente– incluso la más estudiada entre las segundas lenguas extranjeras después del inglés y del alemán.

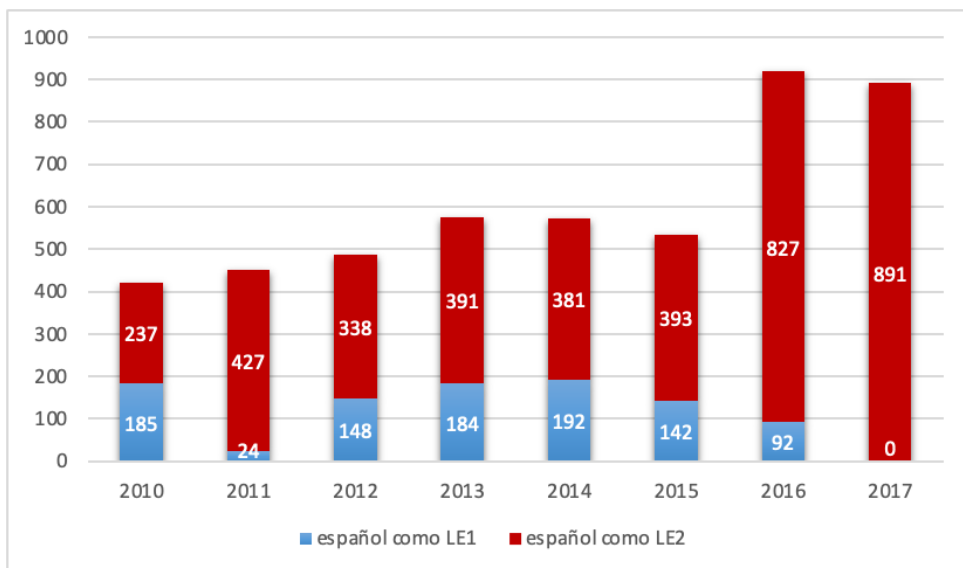


Figura 6. El español estudiado como primera o segunda lengua extranjera en la escuela primaria  
(Fuentes: Baditzné Pálvölgyi 2014 y Tóth 2018)

Eso se explica con el hecho de que al lado de las instituciones integradas en el sistema de la enseñanza pública, que deben seguir el Plan curricular marco nacional, también existen escuelas mantenidas por fundaciones, asociaciones y otras entidades del sector privado, las cuales realizan su actividad docente elaborada de acuerdo con un marco pedagógico propio. Estas escuelas son, probablemente, las que están en condiciones de incluir el español en su oferta permanente y sin las limitaciones etarias que prescribe la regulación educativa vigente. Esta conjetura parece ser apoyada por el hecho de que en el año escolar 2018/19 solo 55 alumnos de primaria estudiaban español en una institución del sector público, y ninguno de ellos en los primeros cuatro cursos de esta etapa educativa. Parece, por tanto, que la enseñanza del español en primaria, muy especialmente en los primeros cursos, caracteriza más bien a las escuelas que siguen modelos pedagógicos alternativos.

### 3.4. La distribución del alumnado de español según las unidades administrativas

La presencia del español entre las lenguas extranjeras enseñadas en la escuela primaria no se distribuye homogéneamente en la geografía húngara, sino que sus aprendientes se acumulan en regiones determinadas, especialmente en

núcleos urbanos que cuentan con centros universitarios dedicados a la enseñanza del español como filología –estrechamente vinculada con la formación de profesores–. La Figura 7 muestra las unidades administrativas del país –que son en total veinte con diecinueve provincias –o condados– más la capital Budapest–, destacando aquellas unidades donde –según los datos publicados en Berta (2022; 2023) – han sido registrados alumnos de español en la primaria en el año escolar 2018/19 –destacados con fondo más oscuro– y en algún año del período temporal analizado –destacados con fondo más claro–. En el año escolar 2018/19 observamos una concentración mayor de alumnos de español de primaria en la región de Hungría Central, que, además de Pest contiene la zona metropolitana de Budapest; aquí se acumula el 67% de los aprendientes. Casi la totalidad del 33% restante de los alumnos de español de primaria se reparte entre Baranya y Csongrád<sup>7</sup>, situados en el sur, más precisamente entre sus capitales, Pécs y Szeged. Fuera de estos casos solo registramos 14 alumnos matriculados en Fejér. Además de estas zonas, en otras tres unidades –Győr-Moson-Sopron, Heves y Borsod-Abaúj-Zemplén– han sido detectados alumnos matriculados en algún segmento temporal del período analizado.



Figura 7. Distribución de los alumnos de español en la primaria (2018/19)  
(Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

<sup>7</sup> Actualmente Csongrád-Csanád.



La Figura 8 muestra la evolución del número de alumnos matriculados en español según las unidades administrativas del país, mostrando datos únicamente de las unidades donde en algún segmento temporal del período analizado el español fue enseñado en la primaria.

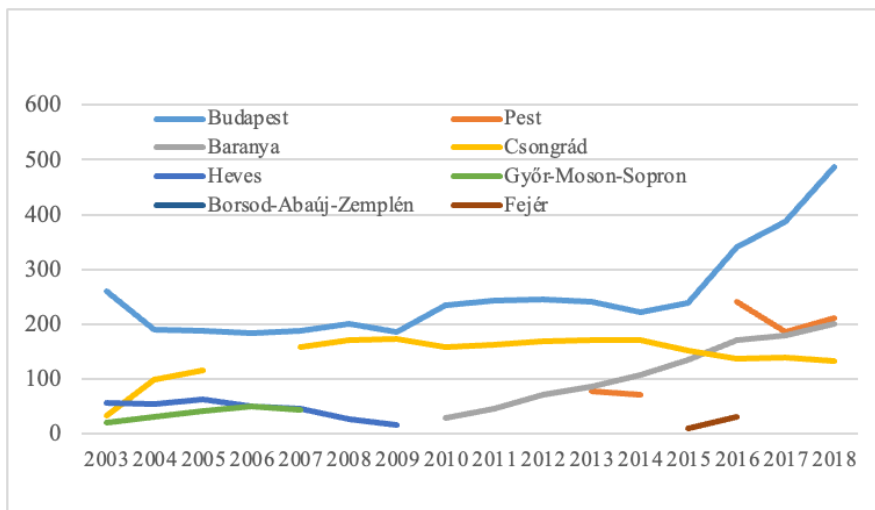


Figura 8. Evolución de matrículas en español en la primaria según provincias (2003/04–2018/19)

(Elaboración propia; fuente: Oficina de Educación)

Observamos que la enseñanza de esta lengua en primaria solo en Budapest parece mostrar continuidad a lo largo de todo el período. En Csongrád se detecta una aparente discontinuidad de un solo año en 2006, pero esta probablemente debe ser atribuida a una laguna en los datos estadísticos referentes a dicho año, dado que aquí la enseñanza del español se realiza en una escuela primaria perteneciente a la Asociación Húngara Waldorf, cuyo currículo contiene el español en la oferta permanente de lenguas extranjeras elegibles. En Baranya aparece la enseñanza del español en la primaria en 2010, desde cuando su presencia es estable y gradualmente ascendente; ello probablemente está vinculado con la fundación de una escuela primaria en Pécs, que también sigue el mismo modelo pedagógico alternativo mencionado. Fuera de estos núcleos históricamente consolidados de la enseñanza del español en el nivel educativo de la escuela primaria, el español aparece temporalmente y con un volumen muy variado de alumnado también en otras zonas: primero en Győr-Moson-Sopron y Heves, posteriormente en Fejér y Pest –mientras que se contabiliza un solo alumno en Borsod-Abaúj-Zemplén en 2003–. En estos casos cabe suponer que, a diferencia de los casos anteriormente

mencionados con una base estable y constante, fundamentada en planes de estudios propios, las clases de español solo formaban parte de una oferta opcional mientras había demanda y las condiciones –como la presencia de un miembro de la plantilla docente cualificado– lo hacían posible.

#### 4. CONCLUSIONES

Sobre la base de los datos presentados y comentados podemos concluir que el español, pese a su posición estable dentro del sistema educativo húngaro – gracias al volumen considerable que tiene en la etapa de la escuela secundaria–, en la escuela primaria cuenta con una presencia limitada, dado que menos del 1% de los alumnos de primaria estudia español. Sin embargo, entre las lenguas menos estudiadas en el país –o sea, distintas al inglés y al alemán– se sitúa en la segunda posición después del francés, adelantando al italiano, al ruso y a otras lenguas, y dentro de este grupo es la única lengua que muestra una evolución progresiva en el período examinado. Esta tendencia ascendente muestra que –pese a las diferencias en la regulación correspondiente a las dos etapas educativas– la popularidad creciente del español observable en la secundaria se hace sentir también en la primaria. Dentro del grupo formado por los alumnos que estudian español en las dos etapas de la enseñanza reglada no universitaria, los de primaria constituyen minoría en comparación con los de secundaria durante todo el período, dado que, a pesar de mostrar un aumento proporcional gradual, no llegan a alcanzar el 10% de este grupo. Esta distribución es lógica teniendo en cuenta que el ámbito de la enseñanza de la primera lengua extranjera está dominado por el inglés y el alemán –que escoge el 98% de los alumnos de primaria– y la regulación vigente sitúa el comienzo de la segunda lengua extranjera en la etapa de la secundaria. El español, por tanto, es una lengua enseñada típicamente como segunda o tercera lengua extranjera, que tiene posibilidades de progreso en la etapa secundaria – especialmente en el itinerario de la secundaria general, no en el de la profesional–. Dentro del alumnado que estudia español en la primaria predominan los matriculados en los cursos superiores –del quinto al octavo–, pero este predominio comienza a ser más considerable solo en los últimos cursos escolares del período analizado. Este proceso puede deberse a que aumenta el número de las escuelas que introducen el español como segunda lengua optativa en los cursos superiores donde la ley correspondiente permite esta posibilidad para las escuelas que pertenecen al ámbito estatal. Desde el punto de vista de la difusión geográfica, la enseñanza del español en la primaria cuenta con núcleos estables y cronológicamente continuos donde hay centros universitarios dedicados a los estudios hispánicos –la zona de la

capital, Baranya y Csongrád (-Csanád) –, mientras que fuera de estos aparece solo esporádica y temporalmente dependiendo de si las circunstancias locales son favorables para ello. Finalmente, conviene comentar que, a diferencia de la etapa secundaria, donde el español está en pleno desarrollo dinámico entre las segundas lenguas extranjeras, en la etapa primaria, donde la regulación vigente de la enseñanza del sector estatal favorece la enseñanza de una sola lengua extranjera, su presencia –mínima, pero ascendente– se vincula, probablemente, con el sector privado, donde las circunstancias hacen posible aplicar currículos alternativos.

### BIBLIOGRAFÍA

- Baditzné Pálvölgyi, K. (2014). La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos. Comunicación presentada en *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014.
- Berta, T. (2022). El español en el sistema educativo húngaro a principios del tercer milenio. *Acta Hispánica* 27: 79–101.
- Berta, T. (2023). El español en la enseñanza reglada no universitaria en Hungría (2003-2018), en *Contributi alle ricerche romanze / Contributions à la recherche des études romanes / Contribuciones a la investigación de los estudios románicos 2*, ed. por L. Németh, I. Petkova, E. Salamon (Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Romanisztika Intézet): 255–267.
- Biedroń, A. (2023). The age factor and the Critical Period Hypothesis. En *Cognitive Individual Differences in Second Language Acquisition: Theories, Assessment and Pedagogy* (Berlin, Boston: De Gruyter Mouton): 19–34.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning* 56: 9–49.
- Blas Nieves, A. (2017). Enseñar español en Hungría, en *Atlas de ELE: Geolingüística del español en el mundo I. Europa oriental*, coord. M. Méndez Santos & M. Galindo Merino (enClave-ELE). Acedido 16. 6. 2023.  
URL < [https://todoele.net/sites/default/files/atlas/14\\_atlas\\_vo11\\_hungria.pdf](https://todoele.net/sites/default/files/atlas/14_atlas_vo11_hungria.pdf) >
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4): 617–641.

- Cortés Moreno, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *ADAXE Revista de estudios e experiencias educativas* 17: 269–285.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 2 (2): 132–149.
- Custodio Espinar, M. (2022). La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera ¿mito o realidad?, en *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes*, ed. por E. Nieto Moreno de Diezmas (Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional): 12–23.
- Csapó, B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 2001 (8): 25–35.
- Cselik, Á. (2013). La enseñanza bilingüe húngaro-española en Hungría en 2013. *Acta Hispanica* 18: 35–40.
- Eguskiza, M. J., Pisonero, I. (2000). Desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: Tipología de actividades dirigidas a niños y niñas. *Carabela* 47: 87–110.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly* 8 (2): 111–127.
- Granena, G., Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research* 29 (3): 311–343.
- Györi, A. (2001). Választott nyelve a spanyol. Idegennyelv-politikák, társadalmi kényszerek, nyelvválasztás. *Iskolakultúra* 2001 (8): 86–92.
- Hu, R. (2016). The age factor in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies* 6 (11): 2164–2168.
- Jámbor, E. (2001). La situación actual de la enseñanza de la lengua española en Hungría. *Medicina y lingüística* 8: 187–193.
- Jámbor, E. (2004). El español como lengua extranjera en Hungría. En *El español, puente de comunicación. Actas del XXXIX Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores Español*, ed. S. M. Saz (Madrid/Segovia: Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)/Universidad SEK de Segovia): 79–86.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- López Téllez, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 25: 159–166.
- López Téllez, G., Rodríguez Suárez, M. T., Rodríguez González, R. (1999). Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento. *Aula abierta* 73: 191–204.
- Ministerio de Capacidades Humanas (2020). *Köznevelési statisztikai évkönyv 2018/2019*. Budapest: Ministerio de Capacidades Humanas.
- Medveczká, M., Štrbáková R. (2022). La enseñanza del español en Eslovaquia desde una perspectiva demolingüística. *Romanistica Comeniana* 2022/1: 95–112.
- Moreno Fernández, F., Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Eprints de la Universidad Complutense.
- Morvai E., Öveges E. (2009). *Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1–3. évfolyamán* [La enseñanza de lenguas extranjeras en los cursos 1–3 de la escuela primaria]. Acedido 16. 6. 2023. URL: <[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny\\_okm\\_1\\_3\\_felmeres\\_1005\\_10.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_1005_10.pdf)>.
- Muñoz, C., Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44: 1–35.
- NAT (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10847.
- NAT (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–446.
- Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók. *Modern nyelvoktatás* 19 (3): 16–24.
- Öveges, E., Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Acedido 16. 6. 2023. URL: <[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)>.
- Sagarra Ángel, J. M. de (2007). El español en Hungría, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, coord. Jose María Martínez. (Madrid: Instituto Cervantes/Barcelona: Plaza &

- Janés, Círculo de Lectores): 267–270. Acedido 14. 7. 2022. URL: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_56.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_56.pdf)>.
- Snow, C. E., Hoefnagel-Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech* 20 (4): 357–365.
- Szabó, F. (2018). Nem kötelező az angoltanulás az általános iskolákban, pedig ezzel mindenki jól járna. [No es obligatorio estudiar inglés en las escuelas primarias, aunque sería conveniente para todos]. *Eduline* 14/11/2018. Acedido 30. 6. 2023. URL: <[https://eduline.hu/nyelvtanulas/angoltanitas\\_E8ZGBA](https://eduline.hu/nyelvtanulas/angoltanitas_E8ZGBA)>.
- Tatoj, C. (2013). La política educativa en Polonia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas. *Studia Ibersytyczne* 12: 187–201.
- Tóth, E. (2018). Hungría, en *El mundo estudia español*. (Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional): 287–302.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdivielso Odriozola, J., Macías Amigo, L. Á. (2021). El español en Hungría. En *El español en el mundo. 2021. Anuario del Instituto Cervantes*, dir. C. Pastor Villalba (Madrid/Alcalá de Henares: Instituto Cervantes/Bala Perdida Editorial): 419–428.

Tibor Berta  
Univerzitet u Segedinu

## ŠPANSKI U OSNOVNOM OBRAZOVANJU U MAĐARSKOJ

### *Sažetak*

Cilj rada je da prikaže stanje nastave španskog jezika u osnovnoj školi u mađarskom obrazovnom sistemu na početku 21. veka, sa posebnom pažnjom na prve godine te obrazovne etape. Starosno razgraničenje našeg istraživanja opravdano je značajem koji specijalizovane studije pridaju faktoru uzrasta u procesu usvajanja nematernjeg jezika, kao i činjenicom da u Mađarskoj, zbog sporadičnog prisustva nastave stranih jezika u predškolskoj fazi, za mađarsku decu ovaj proces uglavnom počinje u osnovnoj školi. Sa fokusom na period između školskih 2003/2004. i 2018/2019. godina, analiziraćemo statističke podatke dobijene iz zvaničnih baza podataka kako bismo ispitali prisustvo španskog jezika među stranim jezicima koji se uče. Koristeći već dobijene podatke – koji se odnose na geografsku distribuciju, uzrast učenika i razvoj obima upisa u datom periodu – koncentrisali smo se na ranu fazu nastave. Analiza baca svetlo na činjenicu da je ova grupa studenata upisanih na španski jezik brojčano mala i prisutna samo u nekim regionima zemlje, ali istorijski pokazuje najkonstantniji rast među jezicima osim engleskog i

nemačkog. Verujemo da predložena prezentacija i analiza mogu doprineti formiranju preciznije slike o mestu koje španski zauzima u mađarskom obrazovnom sistemu i pronalaženju onih tačaka gde bi se nastava ovog jezika mogla povoljno razvijati.

*Ključne reči:* španski kao strani jezik, nastava španskog jezika, mađarski obrazovni sistem, španski jezik u osnovnom obrazovanju, demolingvistička analiza.

Recibido: 11. 9. 2023.

Aceptado: 31. 1. 2024.





**Katarina Đ. Zavišin**  
Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet, Katedra za italijanistiku  
katarina.zavisin@fil.bg.ac.rs  
0000-0002-8084-3117

Stručni rad  
UDK 371.3::81'243(497.11)  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.89-103

## **DVOJEZIČNA CLIL NASTAVA U RANOM UČENJU: MOGUĆE REŠENJE ZA OČUVANJE VIŠEJEZIČNOSTI U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE**

*APSTRAKT:* Pitanje višejezičnosti u obrazovnom sistemu Srbije poistovećuje se sa problemom statusa drugog stranog jezika u osnovnim i srednjim školama. Sve češće se u stručnoj literaturi (Durbaba 2014) postavlja pitanje da li je i u kojoj meri prisutna višejezičnost u našem školskom sistemu. Nakon uvodnog kraćeg prikaza položaja drugog stranog jezika posle 2000. godine i praćenja promena njegovog statusa u obrazovnom sistemu Srbije do danas, ukazaćemo na moguće rešenje opstanka višejezičnosti u ranom učenju uz pomoć dvojezične CLIL nastave oslanjajući se na iskustva iz drugih obrazovnih sistema i ukazujući na prednosti koje ona pruža učenicima<sup>1</sup>. Da bi se postiglo očuvanje stranih jezika u školama, neophodno je da se dvojezična CLIL nastava izmesti iz svog trenutno marginalizovanog položaja, koji je ograničen uglavnom na gimnazijske programe, i da pronade svoje mesto kako u različitim ciklusima obrazovanja (viši razredi osnovne škole) tako i u odnosu prema različitim (drugim) stranim jezicima.

*Ključne reči:* dvojezična CLIL nastava, višejezičnost, rano učenje, drugi strani jezik, obrazovni sistem Srbije, specifičan model CLIL nastave.

## **BILINGUAL CLIL TEACHING IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A POSSIBLE SOLUTION FOR MAINTAINING MULTILINGUALISM IN THE SERBIAN EDUCATION SYSTEM**

*ABSTRACT:* The issue of multilingualism in the Serbian education system is equated with the problem of the status of a second foreign language (SFL). In the specialist literature (Durbaba 2014), the question is repeatedly raised as to whether and to what extent multilingualism exists in our school system. After an introductory brief presentation of the position of SFL after 2000 and the changes in its status in the Serbian education system until today, we will present a possible solution for the survival of multilingualism in early education through bilingual CLIL teaching, drawing on experiences from other education systems and highlighting the benefits it offers to students. In order to ensure the survival of multilingualism in schools, bilingual CLIL teaching needs to move out of its current

---

<sup>1</sup> Svi pojmovi upotrebljeni u radu u muškom gramatičkom rodu, podrazumevaju muški i ženski rod lica na koja se odnose.

marginal position and find its place both in different educational cycles (upper elementary school) and in relation to different (other) foreign languages.

*Key words:* bilingual CLIL teaching, multilingualism, early learning, second foreign language, Serbian education system, specific model of CLIL teaching.

## 1. UVOD

Reforma školskog sistema koja je trebalo da počne sa primenom 2001. godine predviđala je uvođenje osnovnoškolskog obrazovanja od devet godina podeljenog na tri ciklusa od tri godine (Đurić 2014: 90). Prema tom predlogu prvi strani jezik imao je status osnovnog nastavnog predmeta, što je podrazumevalo da će se učiti od početka do kraja školovanja. Pored toga, drugi strani jezik imao bi status obaveznog nastavnog predmeta od drugog ciklusa, dok bi u trećem ciklusu bilo moguće učiti i treći strani jezik kao fakultativan predmet. Međutim, 2004. godine ova reforma je obustavljena nakon promene političke vlasti i dolazi se do novog rešenja za status stranih jezika: od 2005. godine strani jezik je obavezan nastavni predmet od prvog razreda osnovne škole, dok se od 2007. drugi strani jezik uvodi kao *obavezno izborni predmet* sa fondom od dva časa nedeljno od petog do osmog razreda. Prema tadašnjem Pravilniku o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja učenik može da bira strani jezik sa liste stranih jezika koje škola može da ponudi u skladu sa kadrovskim mogućnostima (Đurić 2018: 60, 61). Ipak, nakon nekoliko godina, Zakonom o osnovama obrazovanja i vaspitanja, koji stupa na snagu 2017. godine, dovodi se u pitanje obaveznost izbora drugog stranog jezika, te tako i njegovog opstanka (Vučo & Filipović 2018: 9).

Sa druge strane, paralelno sa „borbama” za očuvanje stranih jezika radi se i na obogaćenju ponuda broja stranih jezika u našim školama, te se tako od školske 2003/2004. godine, pored tradicionalnih školskih stranih jezika (engleski, francuski, ruski i nemački), u obrazovni sistem uvode italijanski i španski, dok se od 2004/2005. pokreće dvojezični CLIL program sa francuskim i italijanskim jezikom kao posrednim jezikom u nastavi (Vučo 2006: 51).

U prvom delu rada analiziramo zastupljenost prvog i drugog stranog jezika u obrazovnom sistemu Srbije u osnovnoj školi od školske godine 2012/2013. do 2020/2021. U drugom delu rada prikazali smo prisustvo CLIL metode u osnovnim školama u Srbiji, dok smo u narednom poglavlju ukazali na modele i prednosti CLIL nastave. U poslednjem delu rada istakli smo pojedine aspekti CLIL i projektne nastave na osnovu kojih smo izdvojili smernice za dvojezičnu ili višejezičnu nastavu u ranom učenju u osnovnoj školi.

## 2. (NE)VIDLJIVA VIŠEJEZIČNOST U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Status šest pomenutih školskih jezika u potpunosti je izjednačen pred zakonom, te se stoga bilo koji od njih može podučavati kao prvi (SJ1), odnosno kao drugi strani jezik (SJ2). Na taj način zakonski okvir omogućava višejezičnost u obrazovnom sistemu, međutim situacija u praksi sasvim je drugačija. Naime, moguće je primetiti da u školskom sistemu dominira engleski jezik kao SJ1, koji se tako podučava od prvog razreda osnovne škole, dok se učenje SJ2 započinje u petom razredu osnovne škole (Đurić 2018). Ta tendencija nije se promenila ni nakon 2018. godine, što se može uočiti u Tabeli 1 koja prikazuje broj učenika koji su učili određene strane jezike kao SJ1 u periodu od školskih godina od 2012/2013. do 2020/2021. Kao što se može primetiti u Tabeli 1, engleski jezik dominira kao SJ1, dok za njim slede francuski, nemački i ruski jezik. Italijanski i španski su gotovo u potpunosti nevidljivi kao SJ1 u obrazovnom sistemu Srbije.

Školska godina	Engleski	Francuski	Nemački	Ruski	Italijanski	Španski	Ukupno učenika
2020/21	495.817	6.722	4.370	2.025	0	0	508.934
2019/20	501.388	6.712	5.533	1.866	1	0	515.500
2018/19	509.433	7.706	4.875	2.499	1	0	524.514
2017/18	520.687	8.152	4.840	2.822	0	0	536.501
2016/17	526.382	8.037	5.522	2.904	0	0	542.845
2015/16	530.321	8.967	6.057	3.955	1	0	549.301
2014/15	536.778	8.969	6.246	3.543	0	0	555.536
2013/14	536.779	9.533	8.192	5.418	2	0	559.924
2012/13	550.246	4.227	5.653	3.487	0	0	563.613

Tabela 1. Broj učenika prvog stranog jezika u osnovnom obrazovanju  
(Izvor: Republički zavod za statistiku, u: Jovanović 2023)

Kada je reč o SJ2 podaci Republičkog zavoda za statistiku, prikazani u Tabeli 2, ukazuju na potpunu dominaciju nemačkog jezika (Jovanović 2023) u periodu prethodno navedenih školskih godina (od 2012/13 do 2020/21).

Školska godina	Nemački	Francuski	Ruski	Italijanski	Engleski	Španski	Ukupno učenika
2020/21	127.497	61.696	44.930	8.956	6.918	4.782	254.779
2019/20	127.092	64.518	45.621	9.901	8.074	4.584	259.790
2018/19	126.421	68.306	47.577	11.608	7.648	5.113	266.673
2017/18	129.074	70.366	49.398	11.930	8.801	5.363	274.932
2016/17	126.456	76.307	51.849	12.794	10.322	5.750	283.478
2015/16	122.869	77.819	52.245	13.175	11.121	5.887	283.116
2014/15	118.198	80.826	54.662	14.852	10.246	6.117	284.901
2013/14	113.086	80.470	54.463	14.336	12.648	6.142	281.145
2012/13	110.617	86.855	57.008	14.015	7.017	5.976	281.488

Tabela 2. Broj učenika drugog stranog jezika u osnovnom obrazovanju  
(Izvor: Republički zavod za statistiku, u: Jovanović 2023)

Objašnjenje za ovu tendenciju nalazimo u trenutnom ekonomskom i društvenom kontekstu u našoj zemlji, koji se odnosi i na saradnju između Srbije i zemalja nemačkog govornog područja (Jovanović 2023). Pored toga, na takav status nemačkog jezika utiču u znatnoj meri i stavovi roditelja koji smatraju da će prvenstveno nemački biti koristan deci, više od svih drugih školskih jezika (v. Jovanović, Sánchez Radulović 2013).

### 3. CLIL U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: OSNOVNE ŠKOLE

Dvojezična CLIL nastava na srpskom i stranom jezikom, odnosno na jeziku nacionalne manjine regulisana je 2015. godine *Pravilnikom o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*<sup>2</sup> (u daljem tekstu: *Pravilnik o dvojezičnoj nastavi*). Tim dokumentom propisana je mogućnost uvođenja dvojezičnog modela nastave u šestom i sedmom razredu osnovne škole i u prvom

<sup>2</sup> *Službeni glasnik RS*, br. 105/2015, 50/2016, 35/2017, sajt: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2015/105/1/reg>

razredu srednje škole. Pored toga, Pravilnikom su određeni i neophodni jezički nivoi učenika: A1.1 za šesti razred, A1.2 za sedmi razred i A2 za prvi razred srednje škole prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike, kao i minimalni jezički nivo koji moraju imati nastavnici koji izvode samostalno nastavu (B2). Međutim, ukoliko nastavnik poseduje jezički nivo B1, neophodno je da izvodi nastavu u saradnji sa nastavnikom stranog jezika ili sa stranim lektorom. Kada je reč o upotrebi stranog jezika u nastavi, Pravilnikom je propisano da se određeni predmeti mogu izvoditi minimalno sa 30%, odnosno, sa maksimalno 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova tih predmeta na stranom jeziku.

Do školske 2020/2021. godine dvojezična CLIL nastava uvedena je u 9 osnovnih škola, kao što je prikazano u Tabeli 3 (Vasilijević-Valent 2021), u kojima pretežno dominira engleski kao strani jezik, osim u jednoj školi u kojoj je posredni jezik francuski, odnosno nemački jezik. Takođe, u svim školama je prvi (maternji) jezik srpski, osim u jednoj, u kojoj je prisutan manjinski (mađarski) jezik.

Br.	Škola	Dvojezična nastava:
1.	Osnovna škola „Vladislav Ribnikar”, Beograd	srpsko-francuski
2.	Osnovna škola „Kralj Petar I”, Niš	srpsko-engleski
3.	Osnovna škola „Sveti Sava”, Pančevo	srpsko-engleski
4.	Osnovna škola „Starina Novak”, Beograd	srpsko-engleski
5.	Osnovna škola „Sveti Sava”, Aranđelovac	srpsko-engleski
6.	Osnovna škola „Četvrti kraljevački bataljon”, Kraljevo	srpsko-engleski
7.	Osnovna škola „Kreativno pero”, Beograd	srpsko-engleski
8.	Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj”, Sremska Mitrovica	srpsko-engleski
9.	Osnovna škola „10. oktobar”, Subotica	srpsko-nemački i mađarsko-nemački

Tabela 3. Osnovne škole sa dvojezičnim odeljenjima zaključno sa školskom godinom 2020/2021.

(Vasilijević-Valent 2021)

### 3.1. CLIL nastava u ranom učenju: strani jezik vs. maternji i predmetni nastavnik vs. nastavnik stranog jezika

Kada je reč o modelima CLIL nastave u vezi sa stepenom upotrebe stranog jezika najčešće su prisutna dva modela: ekstenzivni i parcijalni. Ekstenzivni model odnosi se na nastavu u kojoj dominira strani jezik kao posredni jezik, dok se maternji jezik koristi u ograničenom kontekstu. U ovom modelu nastave koristi se isključivo posredni jezik prilikom obrade nejezičkih tema, dok se maternji jezik koristi u ograničenoj meri i to prevashodno da bi se objasnili jezički aspekti i leksički termini predmeta (Coyle et al. 2010: 15).

Sa druge strane, parcijalni model označava oblik nastave u kojoj se koristi strani jezik u okviru jednog školskog predmeta ili više njih. Pored toga, parcijalni model je zastupljen u nastavi u ograničenom vremenskom periodu, kao i u ograničenom kontekstu (nekad i manje od 5% od ukupnog sadržaja plana i programa). Naime, u parcijalnom modelu često je zastupljena projektna interdisciplinarna nastava u okviru modularnog pristupa koji podrazumeva upotrebu oba jezika po principu *code-switching* tehnike (preključivanja kodova). Ova tehnika se odnosi na mogućnost upotrebe dva jezika na sledeći način: pisani tekstovi mogu biti na maternjem jeziku kako bi se učenicima omogućilo potpuno razumevanje sadržaja, u usmenoj interakciji učenici mogu postavljati pitanja na stranom jeziku, a odgovarati na maternjem, dok nastavnik može koristiti strani jezik prilikom objašnjavanja nekih pojmova (Coyle et al. 2010: 15–16).

U vezi sa upotrebom stranog i maternjeg jezika neophodno je pomenuti i saradnju između predmetnog nastavnika (PN) i nastavnika stranog jezika (NSJ). Kada je reč o neophodnom jezičkom nivou stranog jezika koji se traži od PN, on varira u obrazovnim sistemima raznih zemalja i kreće se od nivoa B1 do C2 (Eurydice 2006). Od jezičkih kompetencija PN zavisiće i stepen saradnje sa NSJ. Ta saradnja može se ostvariti na šest različitih načina: 1) PN i NSJ drže nastavu odvojeno i to na sledeći način: PN predaje na maternjem jeziku, dok NSJ obrađuje teme iz nejezičkog predmeta na stranom jeziku; 2) PN predaje na maternjem, dok koristi nastavne materijale na stranom jeziku; 3) PN i NSJ drže zajednički nastavu: PN koristi maternji, dok NSJ koristi strani jezik; 4) PN i NSJ drže zajednički nastavu i oboje koriste strani jezik; 5) PN i NSJ drže odvojeno nastavu i oboje koriste strani jezik (PN može delimično koristiti strani jezik); 6) PN drži nastavu samostalno na stranom jeziku (Barbero, Clegg 2012).

### 3.2. Odlike CLIL nastave u ranom učenju: osnovna škola

U vezi sa specifičnostima CLIL nastave u ranom učenju izdvojicemo aspekte koje smatramo relevantnima za kontekst učenja u osnovnoj školi, a pominju se u istraživanjima na ovom nivou (Mehisto et al. 2014: 45): višestruki fokus nastave, kontekstualizovani i autentični materijali, aktivno učenje, raznovrsne aktivnosti i oblici rada u skladu sa tzv. *scaffolding*<sup>3</sup> strategijom učenja, kao i saradnja između nastavnika, roditelja i sredine.

---

<sup>3</sup> Termin *scaffolding* (u prevodu sa engleskog: *građevinska skela*) označava strategiju u kojoj nastavnik ili neka druga osoba sa više znanja (ekspert) pomaže učeniku

U fokusu CLIL nastave moguće je izdvojiti višestruke aspekte kao što su: usvajanje jezika u nastavi nejezičkih predmeta, usvajanje nejezičkih sadržaja u nastavi stranih jezika, integrisanje više nastavnih predmeta u interdisciplinarnim projektima, kao i podsticanje učenika na promišljanje o strategijama učenja uz pomoć različitih aktivnosti (Mehisto et al. 2014: 45).

Kontekstualizovani i autentični materijali objedinjuju odgovarajuće predmetne sadržaje i strani jezik u skladu sa jezičkim nivoom učenika u cilju podsticanja samopouzdanja učenika, ali i razvijanja svesti o sopstvenom napredovanju u razvoju jezičkih kompetencija (Mehisto et al. 2014: 45). Potrebno je istaći da su predmetni sadržaji u osnovnoj školi kognitivno manje zahtevni od sadržaja predmeta na višim nivoima obrazovanja, kao i da su bliski učenikovom ličnom iskustvu. Stoga je preporučljivo da izbor nastavnog sadržaja odgovara pomenutim kriterijumima, tj. da nastavnik prezentuje sadržaje u kontekstu, da se oslanja na učenikova prethodna iskustva kako bi premostio teškoće u vezi sa jezičkim nerazumevanjem, kao i da koristi vizuelna sredstva, gestove i autentične materijale iz svakodnevnog života učenika (Halbach 2009: 20).

Izbor autentičnih materijala zavisi od interesovanja učenika i njihovih svakodnevnih i školskih aktivnosti. Pored toga, autentični kontekst upotrebe jezika podrazumeva i interakciju sa izvornim govornicima stranog jezika (Mehisto et al. 2014: 45).

Aktivno učenje podrazumeva interaktivnu nastavu u kojoj učenici komuniciraju više od nastavnika, učestvuju u definisanju ciljeva učenja, procenjuju napredak u vezi sa zadatim ciljevima učenja, ostvaruju interakciju preko kooperativnog rada, pregovaraju o značenju, dok nastavnik ima prvenstveno ulogu *reditelja* ili *pomagača* u nastavnim aktivnostima (Mehisto et al. 2014: 45).

Kada je reč o strategijama u CLIL nastavi preporučuje se primena *scaffolding* strategije kako bi se aktivirala prethodno stečena znanja, umeća, interesovanja i iskustva učenika. U vezi sa tim, nastavniku se savetuje da pripremi učenicima ciljne sadržaje na način koji je blizak učenicima, da obezbedi raznovrsne tehnike, aktivnosti i materijale kako bi oni bili u skladu sa potrebama učenika sa različitim stilovima učenja, da podstiče kreativno i kritičko mišljenje, kao i da pripremi materijale u skladu sa načelima postepenog usvajanja novog sadržaja (Mehisto et al. 2014: 45). Takođe, *scaffolding* strategija se može primeniti i u izradi

---

kako bi mu olakšao zadatak, tj. delove zadatka za koje se pretpostavlja da su previše kompleksni za učenika, te da stoga nije u stanju da ga samostalno uradi (Wood, Bruner, Ross 1976: 90).

projektnih zadataka na sledeće načine: prilagoditi faze u izradi projekta u skladu sa jezičkim nivoima učenika, izdeliti projektni zadatak na manje celine, pružiti smernice za uspešan završetak projektnog zadatka i sl. (Halbach 2009: 21).

Pored toga, saradnja podrazumeva zajednički rad CLIL nastavnika i nastavnika stranog jezika, kao i uključivanje roditelja, lokalne zajednice i odgovarajućih institucija (Mehisto et al. 2014: 45).

#### 4. SMERNICE ZA CLIL NASTAVU U RANOM UČENJU: OSNOVNA ŠKOLA

U skladu sa preporukama Radne grupe Društva za strane jezike i književnosti Srbije u dokumentu *Strategija razvoja jezičkog obrazovanja – strani, regionalni, klasični, nasledni i znakovni jezik u sistemu obrazovanja Srbije* u kome se za opstanak višejezičnosti u našem obrazovnom sistemu preporučuje razvoj i širenje modela dvojezične nastave, kao i uvođenje različitih projekata u prvi ciklus osnovnog obrazovanja radi razvoja rane višejezičnosti<sup>4</sup>, smatramo da upravo ove dve preporuke predstavljaju ključne smernice za CLIL nastavu u osnovnoj školi.

Pored toga, na osnovu važećeg *Pravilnika o dvojezičnoj nastavi* prema kome je moguće uvesti CLIL nastavu od šestog razreda, smatramo da bi bilo moguće podržati uvođenje dvojezične nastave ne samo na SJ1, već i na SJ2. Naime, iako je jezički nivo učenika na SJ2 prilično nizak, s obzirom na to da šesti razred predstavlja tek drugu godinu učenja i odvija se sa dva časa sedmično,<sup>5</sup> mišljenja smo da se primenom tzv. parcijalnog modela (v. Coyle et al. 2010) u okviru kognitivno manje zahtevnih predmeta (npr. likovna kultura, muzička kultura, fizičko vaspitanje i sl.) može omogućiti učenicima da usvajaju i koriste SJ2 i van časova stranog jezika.

U nastavku ćemo izdvojiti pojedine aspekte CLIL i projektne nastave koji mogu biti osnova za smernice u izvođenju dvojezične ili višejezične nastave u ranom učenju u osnovnoj školi.

Jedna od karakteristika CLIL nastave su tzv. „četiri C”, u čijem se fokusu ističu četiri komponente: sadržaj (engl. *Content*), komunikacija (engl. *Communication*), saznanje (engl. *Cognition*) i kultura (engl. *Culture*) (Coyle et al. 2010: 41). Sadržaj se odnosi na građu nejezičkog predmeta, dok se komunikacija odnosi na prenošenje nastavnog sadržaja posredstvom stranog jezika na razumljiv

---

<sup>4</sup> <https://www.dsjksrbija.rs/wp-content/uploads/2020/09/1.-Strategija-DSJKS-1.pdf>

<sup>5</sup>

[https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.htm](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.htm)  
1



način, tj. u skladu sa njihovim jezičkim nivoom. Pored toga, komunikacija se odnosi na razvoj produktivnih kompetencija kod učenika i na podsticanje interakcije u nastavi. Saznanje se dovodi u vezu sa unapređenjem kognitivnih veština kod učenika (npr. izdvajanje informacija, upoređivanje, evaluacija, klasifikacija, kreativno stvaranje i sl.). Kultura se odnosi na razvoj svesti o lokalnoj i globalnoj kulturi, tj. na razvoj interkulture kompetencije. Pomenute četiri komponente ne mogu se posmatrati kao zasebni elementi, nego kao celina koja predstavlja osnovu za planiranje CLIL nastave (Coyle et al. 2010: 55).

Kada je reč o projektnoj nastavi, izdvojićemo faze u kojima se ona najčešće odvija: početna (engl. *Pre-task*), središnja (engl. *During-task*) i finalna (engl. *Post-task*) (Ellis 2003: 244). U početnoj fazi nastavnici uvode temu i pružaju glavne smernice za organizaciju rada, dok učenici (podeljeni u grupe) smišljaju zajedno sa nastavnicima plan za rešavanje zadatka. Tokom središnje faze ustanovljava se finalna organizacija rada i učenici izvršavaju zadatak. U finalnoj fazi, nakon prezentovanja rezultata rada, učenici izvode zaključke, analiziraju i ispravljaju eventualne greške sa nastavnicima kako bi, po potrebi, ponovili zadatak.

Tokom izrade ovakvih projektnih zadataka učenici se upoznaju sa stručnim terminima nejezičkih predmeta na stranom jeziku i koriste strani jezik u funkcionalnom i pragmatičnom smislu, što je i jedan od ciljeva nastave stranog jezika u CLIL kontekstu (Balboni 1999: 82). Na taj način učenici razvijaju, pored receptivnih, i produktivne jezičke veštine (usmeno i/ili pisano prezentovanje rezultata rada u grupi).

Smatramo da bi interdisciplinarni zadaci bili pogodni za višejezični kontekst usvajanja stručnih termina i kolokacija. Naime, uz maternji jezik i korišćenje SJ2 u skladu sa nivoom jezičkih kompetencija učenika, u realizaciju zadataka bi mogao da se uključi i SJ1, koji bi učenici koristili za obradu određenih tema. Pored toga, u zavisnosti od obrazovnog i kulturološkog konteksta, u projekat bi mogao biti uključen i manjinski jezik. Preporuka je i da, pored PN, nastavnici stranih (i po mogućstvu manjinskih) jezika saraduju u realizaciji projektnih zadataka. S tim u vezi, mogli bi se osmisliti različiti višejezični projekti u kojima bi se svaki strani jezik koristio za određenu podtemu projektnog zadatka. Na isti način bi se mogle osmisliti teme koje bi podrazumevale i saradnju dva ili više PN.

Takođe, za realizaciju ovakvog modela potrebno je izabrati način saradnje između PN i NSJ u skladu sa mogućnostima nastavnog kadra (v. Barbero, Clegg 2012). U školama u kojima nema nastavnika koji poznaju SJ2 i nisu zainteresovani da počnu ga uče i usavršavaju, mogao bi se primeniti prvi model saradnje dva nastavnika koji bi podrazumevao da nastavnik stranog jezika uključi pojedine teme

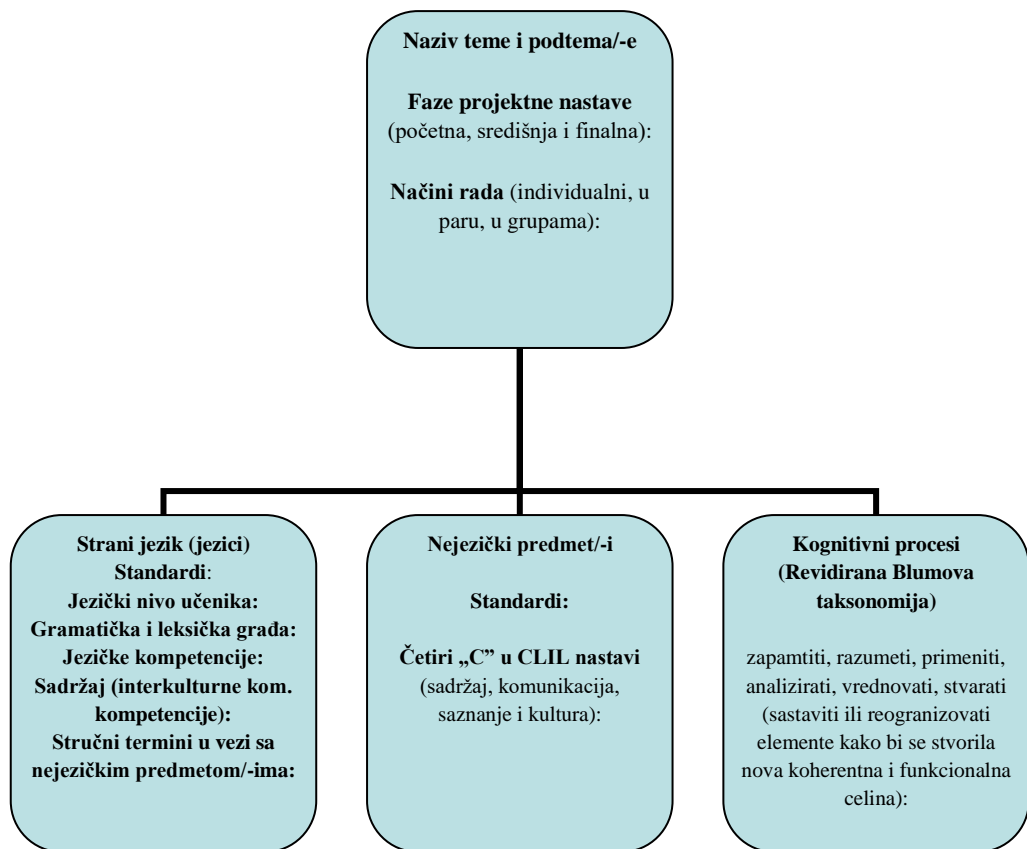
iz nejezičkog predmeta i obradi ih u skladu sa jezičkim nivoom učenika. Svakako, i u tom modelu je neophodna saradnja sa PN.

U nastavku sledi grafikon predloga za smernice za okvirni plan projektnih zadataka u dvojezičnom ili višejezičnom kontekstu u okviru CLIL nastave koji, pored navedenih aspekata, proizlazi iz: preporuka u CLIL nastavi (v. Bentley 2010: 37–42) za izvođenje zadataka, Revidirane Blumove taksonomije (Anderson 2001), smernica iz Pravilnika o planu i programu nastave i učenja osnovnog obrazovanja i vaspitanja,<sup>6</sup> kao i iz Opštih standarda postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik.<sup>7</sup> U okviru Opštih standarda potrebno je navesti sadržaje u vezi sa specifičnim predmetnim kompetencijama (funkcionalno-pragmatička kompetencija, lingvistička kompetencija, interkulturalna kompetencija). Na sličan način kao za strane jezike preporučuje se upotreba Opštih standarda za pojedinačne nejezičke predmete.

---

<sup>6</sup> <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656112041-e410e47d-a7ef>

<sup>7</sup> <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf>



Grafikon 1. Smernice za okvirni plan za projektne zadatke u dvojezičnom ili višejezičnom kontekstu u okviru CLIL nastave

U toku realizacije projektnih zadataka opšta preporuka nastavnicima jeste da, u cilju pospešivanja autonomije i celoživotnog učenja, kontinuirano razvijaju kod učenika različite strategije učenja: direktne (kognitivne) strategije (elaboracija novih informacija, reorganizacija tj. povezivanje novih informacija sa postojećim znanjem, ponavljanje, kompenzacione strategije); indirektna (metakognitivne) strategije (promišljanje o naučenom i planiranje procesa učenja), socijalne strategije kooperacionog i afektivnog tipa (v. Durbaba 2011: 121–123).

Takođe, u realizaciji ovakvih projekata neophodno je primenjivati tzv. *scaffold* strategiju koja se preporučuje u primeni CLIL metode posebno u ranom učenju, odnosno usmerenu plansku aktivnost nastavnika ne samo u smeru nastavnik–učenik, već i planirane aktivnosti za vršnjačko učenje (engl. *peer tutoring*) u okviru grupnog rada učenika. U vezi sa tim neophodno je izabrati teme

i kognitivnu složenost projektnih zadataka u skladu sa uzrastom učenika, njihovim jezičkim nivoom i interesovanjima.

## 5. ZAKLJUČAK

Imajući u vidu da je u fokusu CLIL nastave usvajanje nejezičkog sadržaja i korišćenje stranog jezika u cilju ostvarivanja prevashodno komunikacije na stranom jeziku (nasuprot učenju gramatičkih pravila), pri čemu se učenicima nudi nejezički sadržaj na stranom jeziku u skladu sa Krešenovom formulom *input-a* (i+1), smatra se da je CLIL metoda posebno pogodna za mlađi uzrast učenika. Naime, ostvarivanje komunikativne interakcije na stranom jeziku se najbolje postiže preko projektnih zadataka (engl. *task-based learning*) uz čiju pomoć se podstiče razvoj autonomije u učenju i kreativnosti kod učenika (Savić 2012).

U skladu sa opisanim smernicama u radu i navedenim odlikama CLIL nastave preporučujemo da se ovakvi projektni zadaci organizuju u osnovnoj školi u modularnoj nastavi sa određenim blokom časova jer tako ne bi bili vezani za samo jedan nastavni predmet niti bi se odvijali u toku cele školske godine.

Pored toga, u skladu sa prikazanim specifičnostima CLIL nastave u ranom učenju (v. Mehisto et al. 2014: 45; Coyle et al. 2010: 18–20) smatramo da se izdvojene smernice za organizovanje interdisciplinarnih i višejezičnih projekata u nastavi u osnovnim školama mogu primeniti u cilju podrške višejezičnosti u ranom učenju, nezavisno od toga da li je u školi uvedena CLIL nastava.

## LITERATURA

- Anderson, L. K. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Balboni, P. E. (1999) (prir.) *Educazione bilingue*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Barbero, T., Clegg, J. (2012). *Programmare percorsi CLIL*. Roma: Carocci.
- Bentley, K., (2010). *The Teaching Knowledge Test Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Društvo za strane jezike i književnosti Srbije. Strategija razvoja jezičkog obrazovanja – strani, regionalni, klasični, nasledni i znakovni jezik u sistemu obrazovanja Srbije. Strateški dokument. Pristupljeno 26. 12. 2023.

- <URL: <https://www.dsjsrbija.rs/wp-content/uploads/2020/09/1.-Strategija-DSJKS-1.pdf>>.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Durbaba, O. (2014). Nastava stranih jezika u Srbiji i aspekti jezičkog planiranja na nacionalnom nivou i nivou lokalne zajednice: prikaz jedne studije slučaja, u *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, ur. J. Filipović & O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 51–73.
- Đurić, Lj. (2014). Vrednovanje ranog školskog učenja stranih jezika u Srbiji: zaglušujuća tišina, u *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, ur. J. Filipović, O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 77–106.
- Đurić, Lj. (2018). Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije: dinamika promena od 2000. do 2016. godine, u *Jezici obrazovanja* 8, ur. J. Vučo, J. Filipović (Beograd: Filološki fakultet): 55–80.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission. Pristupljeno 26. 12. 2023. URL: <<http://www.eurydice.org>>.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education, u *CLIL across Educational levels*, ur. E. Dafouz, M.C. Guerrini (Madrid: Richmond Publishing): 19–26.
- Jovanović, A., Sánchez Radulović, N. (2013). El español en Serbia: estado de la cuestión. *Colindancias* 4: 373–392.
- Jovanović, S. A. (2023). Strani jezici u formalnom obrazovanju Srbije: Strategija višejezičnosti, u *Ruski jezik u Srbiji i Republici Srpskoj danas: zbornik radova povodom 75 godina Slavističkog društva Srbije*, ur. B. Marić, J. Ginić, L. Medenica (Beograd: Slavističko društvo Srbije): 95–113.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2014). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik. Pristupljeno 29. 12. 2023. URL: <<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf>>.
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 105/2015, 50/2016, 35/2017. Pristupljeno 10. 12.

2023. URL: <<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2015/105/1/reg>>.
- Savić, V. (2012). Effective CLIL lesson planning: What lies behind it?, in *Teaching English to Young Learners*, ed. R. Popović, V. Savić (Jagodina: City Press): 35–45.
- Vasilijević-Valent, D. M. (2021). *Dvojezična nastava na srpskom i ruskom jeziku: teorijske osnove i kritička analiza*. Neobjavljena doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi* 9: 41–54.
- Vučo, J., Filipović, J. (2018). Jezici u srpskom obrazovnom sistemu: odgovori s razlogom, u *Jezici obrazovanja* 8, ur. J. Vučo, J. Filipović (Beograd: Filološki fakultet): 9–14.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89–100.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 20. 12. 2023. URL: <[https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html)>.

Katarina Đ. Zavišin  
University of Belgrade

BILINGUAL CLIL TEACHING IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A  
POSSIBLE SOLUTION FOR MAINTAINING MULTILINGUALISM IN THE SERBIAN  
EDUCATION SYSTEM

*Summary*

The issue of multilingualism in the Serbian education system is identified with the problem of the status of a second foreign language in primary and secondary schools. In the specialized literature (Durbaba 2014), the question of whether and to what extent multilingualism is present in our school system is being raised more and more frequently. After an introductory brief presentation of the position of the second foreign language after 2000 and the changes in its status in the Serbian education system until today, we will present a possible solution for the survival of multilingualism in early education with the help of bilingual CLIL teaching, drawing on experiences from other education systems and showing the benefits it offers to students. In order to achieve the preservation of foreign languages in schools, it is necessary to move bilingual CLIL teaching out of its current marginalized position, which is mainly limited to upper secondary school programs, and find its place both in different educational cycles (upper elementary school) and in relation to different (other) foreign languages.

Based on the current regulations for bilingual education, according to which it is possible to introduce CLIL lessons from the sixth grade, we believe that it would be possible to support the introduction of bilingual education not only in the first foreign language, but also in the second foreign language. This is because although the language level of students in the second foreign language is quite low, we believe that the application of the so-called partial model (see Coyle et al. 2010) in cognitively less demanding subjects (e.g. art, music, physical education, etc.) can enable students to acquire and use a second foreign language outside the foreign language classroom. In this article, we highlight certain aspects of CLIL and project teaching that can form the basis of guidelines for the implementation of bilingual or multilingual teaching in the early stages of elementary school.

*Key words:* bilingual CLIL teaching, multilingualism, early learning, second foreign language, Serbian education system, specific model of CLIL teaching.

Primljeno: 8. 1. 2024.  
Prihvaćeno: 30. 3. 2024.





**Александра Ј. Гојков Рајић**  
Универзитет у Београду  
Факултет за образовање учитеља и  
васпитача  
aleksandra.gojkov@uf.bg.ac.rs  
0000-0002-7794-0565

Стручни рад  
УДК 811.112.+811.161.1]²243:373.2  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.105-125

**Маријана Н. Папрић**  
Универзитет у Београду  
Факултет за образовање учитеља и  
васпитача  
marijana.papric@uf.bg.ac.rs  
0000-0002-3946-0405

## **ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП – ШАНСА ЗА ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ НЕМАЧКОГ И РУСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ**

*АПСТРАКТ:* У раду разматрамо могућност поучавања и учења страног – немачког и руског језика на раном узрасту, описујемо методе и начин рада са предшколском децом, а као оптимални приступ у усвајању страног језика наводимо интегративни приступ. Њега одликује низ предности, пре свега несвесно и спонтано усвајање језика кроз свакодневне активности у вртићу – игру, покрет, песму, физичке активности, конзумирање оброка, распремање креветића и сл. Посебна пажња посвећена је дидактичким играма, пре свега симболичким играма и игровним активностима са елементима ритма, песме и покрета које погодују развоју памћења, говора, пажње, моторике и свих важних психолошких, сазнајних и развојних функција. Реализација интегративног приступа у неком од будућих предшколских курикулума омогућила би померање почетка учења немачког и руског језика на рани узраст и значајно боља постигнућа у њиховом учењу, те њихову већу заступљеност у образовним институцијама у Србији.

*Кључне речи:* интегративни приступ, рани узраст, немачки језик, руски језик, дидактичке игре.

## **INTEGRATIVE APPROACH – A CHANCE TO TEACH AND LEARN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES AT AN EARLY AGE**

*ABSTRACT:* The paper considers the possibility of teaching and learning a foreign language - German and Russian at an early age. It describes the methods and approaches of teaching preschool children, and it states that the most optimal approach in acquiring a foreign language is the integrative approach. This approach is characterized by a number of advantages, firstly the subconscious and spontaneous language acquisition through daily activities in kindergarten – play, movement, songs, physical activities, eating meals, making the cribs, etc. Special attention is paid to didactic games, primarily the symbolic

games and game activities with elements of rhythm, song, and movement that promote the development of memory, speech, attention, motor skills, and all important psychological, cognitive, and developmental functions. The inclusion of the integrative approach in the future preschool curricula would enable shifting the beginning of learning German and Russian to an early age, a much better student achievement in learning these two languages, as well as their wider representation in educational institutions in Serbia.

*Key Words:* integrative approach, early age, German language, Russian language, didactic games.

## 1. УВОД

У Европи се већ дуже време води језичка политика која за циљ поставља вишејезичност (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning 2018). Кроз бројне препоруке, водиче и студије инсистира се на учењу два страна језика, и то од најранијег узраста. Комуникација на страном језику/језицима препозната је као једна од традиционалних кључних компетенција и постала је обавеза сваког савременог појединца. У документима која креирају образовну политику Европске уније наглашава се да је, да би се ова компетенција стекла, неопходно са учењем почети што раније (European Commission 2011). У том смислу постоји потреба да се образовни системи развијају, мењају и иду у правцу отварања могућности за институционално, односно формално учење страног језика на раном узрасту (енгл. *early language learning*, ELL). Упркос још актуелним дискусијама о овом термину (предшколски или основношколски узраст), под њим се данас подразумева увођење страног језика већ на предшколском нивоу и систематско подизање свести или изложеност више него једном језику на којима се одвија комуникација у оквиру образовања и васпитања у предшколском контексту (European Commission 2011). Наводећи добре примере језичке праксе – моделе учења више страних језика и интеграцију вишејезичности у образовне институције на раном узрасту у Европи (Луксембург, Ирска, Шпанија) и региону (Република Српска, Словенија, Црна Гора), те моделе двојезичности и вишејезичности у школама у Србији (нпр. учење српског и француског језика као страног у ООШ „Владислав Рибникар” у оквиру дуалне наставе и образовања уведене 2004. године), ауторка Бранков (2021) указује на предности учења више страних језика на раном узрасту у формалном контексту, као и на могућност померања почетка учења на предшколски период.

У актуелној ситуацији глобалне свеprisутности енглеског језика, шанса за учење других страних језика, као што су немачки и руски види се у

померању почетка њиховог учења на рани узраст, што би омогућило учење на природан начин и предупредило доживљај нечег страног, компликованог и напорног, који се често јавља када се са учењем крене у каснијем узрасту.

Полазећи од актуелности дате проблематике и реалне потребе за младим стручњацима који познају бар два страна језика, рад се бави специфичностима усвајања немачког и руског језика у предшколској фази развоја деце кроз интегративни приступ, тј. у интеракцији са активностима из других области попут цртања, спорта, певања и других свакодневних игровних, сазнајних и рекреативних активности блиских деци. У раду се даје преглед општих и специфичних одлика поучавања и учења страног језика на датом узрасту, наводе се примери интегративних језичких активности, описују дидактичке игре и друге могућности усвајања језика на предшколском узрасту посредством поменутог интегративног приступа. Циљ рада је да се укаже на предности раног почетка учења језика, да се опишу технике и методе рада на материјалу немачког и руског језика и понуде извесне смернице наставницима и методичарима за обликовање оптималног модела усвајања страног језика на датом узрасту.

Како би се учење и усвајање страног језика на раном узрасту успешно одвијало, неопходно је познавање психолошких одлика развоја деце дате узрастне групе, њихових способности за учење страног језика, као и основних дидактичких принципа неопходних за остваривање постављеног циља. У раду се полази од тезе коју заступа велики број психолога, стручњака и наставника језика, а њу потврђује и сама наставна пракса – да је рани узраст изузетно повољан период за почетак учења страног језика (Протасова, Родина 2010; Шуваковић 2017; Евтич, Сојникова 2018; Јовановић et al. 2019; Сергеева 2020; Бранков 2021; Krashen 1982; Matic 2012). Позивајући се на Пијажеову теорију интелектуалног развоја деце (Pijaže, Inhelder 1978), аутори Стојановић и Богавац (2016: 160–163) истичу да је на стадијуму конкретних операција (од 6-7 до 11-12 година) дете спремно да лако и брзо започне учење страног језика. То му омогућавају његове когнитивне и психофизичке могућности, развој логичких способности – извођење операција са објектима, класификовање, упоређивање, закључивање, постепено напуштање интуитивног мишљења и размишљање помоћу правила логике (Стојановић, Богавац 2016: 160; Matic 2012: 81; Piaget, Inhelder 1969: 96–107). Апстрактни начин мишљења и систем симбола детету нису блиски, те је и граматички систем језика у овој фази стран и тежак за усвајање. Успех у учењу зависи у великој мери од воље, жеље и мотивације детета, али и од његових

интелектуалних и језичких способности, као и афинитета за учење страног језика. Нису сва деца подједнако успешна у учењу, те способна да усвајају језик истим темпом. Стога је задатак наставника и васпитача да пронађу оптимални приступ и начине рада како би приближили страни језик сваком појединачном детету.

## 2. ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УСВАЈАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

Већина деце већ у предшколском и раном школском узрасту показује афинитет према учењу и усвајању језика на слух, успешнија су у изговору и вербалној интерпретацији страног језика, брже памте нове речи, фразе, језичке изразе (Lightbown, Spada 2015: 31). Структурисане форме језика су им стране, али зато успешно понављају и брзо уче напамет све што чују (Стојановић, Богавац 2016: 160). У стању су да беспрекорно артикулишу гласове страног језика, да опонашају изговор наставника или спикера, њихов артикулациони апарат је еластичан, прилагодљив и брже се адаптира изговору страних речи, што и јесте један од основних аргумената за рани почетак учења страног језика.

Амерички лингвиста Стивен Крешен, аутор „хипотезе о инпуту”, један је од присталица учења страног језика на раном узрасту. Према Крешеновој хипотези се кроз инпут, односно рецептивне активности слушања и читања, преко афективног филтера, који игра важну улогу у усвајању језика на раном узрасту, остварују значајни резултати у говору и писању (аутпут) (Krashen 1982: 61). То значи да деца која су на раном узрасту изложена слушању, речима, ритму и мелодији страног језика, без инсистирања на граматичким правилима, брже упијају нове речи и изразе, усвајају изговор и проговарају на страном језику. Децу карактерише спонтаност, радозналост и отвореност за нове садржаје, па ће се тако и усвајање страног језика одвијати кроз различите активности које имају игровни карактер, а подстичу емоционални и мотивациони потенцијал детета, унапређују његов развој, успостављају логичка правила, побољшавају вештину вербалне комуникације, развијају креативност и општу културу.

Најбољи резултати постижу се ако се језичке активности изводе у свакодневним ситуацијама, при чему је језички карактер активности прикривен, а дете обавља наизглед свакодневне рутинске операције – пере руке пре ручка, учи да правилно користи прибор за јело, враћа играчке на место, слаже своју одећу, игра се са другом децом и сл. (Стојановић, Богавац

2016: 162). Вешто имплементирани елементи страног језика у ове активности омогућиће спонтано и неометано усвајање језика и поставити добре темеље за успешно напредовање у наредним етапама учења. У овој фази готово све активности имају карактер игре у којој дете комуницира са другом децом и светом који га окружује, истражује, решава постављене задатке, служећи се маштом и својим стваралачким потенцијалима (Сергеева 2020: 35–64; Протасова, Родина 2010: 94–98). Активности не треба везивати за иста места и просторије, већ их изводити у дворишту, холу, трпезарији, кухињи и сваком другом месту, које пружа могућност за смену активности – игру, покрет, креативност (Reilly, Ward 1997: 16).

### *2.1 Карактеристике деце на раном узрасту. Како деца уче?*

Имајући на уму да се начин учења код одраслих, старије деце и предшколаца значајно разликује, за успешан рад на усвајању страног језика неопходно је познавати и поштовати одлике узраста, то јест одабрати приступ који је за конкретан узраст најприкладнији. Пошто учење зависи од стадијума дечије физичке, социјалне, емоционалне и менталне зрелости (Coltrane 2003; Nissani 1993), једино исправним се чини изабрати приступ који природне тенденције узраста користи, уместо да им се супротставља (Shin, Crandall 2014: 25). У том смислу значајно је сагледавање карактеристика младих ученика, које условљавају начин њиховог учења, односно њиховог учења страног језика. Као најзначајније карактеристике деце на раном узрасту сазнања психолошких истраживања (Бауцал и сар. 2012: 30–37; Брковић 2011: 181–186) истичу њихову енергичност и физичку активност; спонтаност и одсуство страха да проговоре и учествују у раду; знатижељу и пријемчивост за нове идеје: имагинативност/маштовитост и уживање у замишљању; кратке периоде пажње коју им је лако скренути; егоцентричност и повезивање нових идеја са собом, и друштвеност и учење кроз односе са другима.

Познавање дечије енергичности и потребе за физичком активношћу пред васпитаче и наставнике поставља задатак да осмисле приступ и активности којима ће избећи дуже периоде мировања који се манифестују кроз непослушност и изазивају фрустрацију како код деце, тако и код самих васпитача/наставника. Дечју потребу за физичком активношћу треба искористити као нешто што им иде у прилог, тј. осмислити ситуације учења у којима ће се деца охрабривати да устану и крећу се. Такве активности базирају се на једној од карактеристика дечјег начина учења, односно њиховој потреби да уче док раде и имају интеракцију са својим окружењем, тј. да уче

свим својим чулима. У рад са децом овог узраста треба кад год је могуће укључивати игре и задатке у којима се користи физичка активност деце, на пример давање инструкција да се оде до ормана, стола, врата, столице и сл. (*Geh zu dem Schrank, dem Tisch, der Tür, dem Stuhl... ; подойди к шкафу, столу, двери, стулу...*), да се додирне, однесе или донесе неки предмет у окружењу или да се обави нека кретња. У ту сврху добро се може искористити позната игра која се на енглеском зове „Simon says”, у којој један од учесника издаје наредбе, а остали их извршавају. Свака наредба треба да започиње речима „Сајмон каже”, које се за ову сврху могу превести у „Simon sagt” или „Семён говорит”. Сличне варијанте могу се креирати за потребе учења најразличитијег вокабулара.

Будући да су деца овог узраста спонтана и не плаше се да проговоре и учествују, јер не познају стид од погрешно употребљене или изговорене речи или фразе, са њима је, за разлику од деце старијих узраста, лакше организовати активности увежбавања изговора и усвајања фраза. На овом узрасту деца добро имитирају и вољна су да више пута понављају речи и фразе које се уче. Она ће са задовољством понављати драматизацију кратког дијалога или сцене и модификовати га према инструкцијама, на пример глумећи различита расположења, места радње или нешто слично. За разлику од каснијих узраста, деца раног узраста такве активности сматрају забавном игром и радо у њој учествују. Будући да већина деце жели да учествује у игри, активност се више пута понавља, те се и градиво утврђује, без осећаја замора и досаде.

Радозналост и пријемчивост за нове идеје деце на раном узрасту, намеће потребу осмишљавања активности и планираних ситуација учења у којима ће ове особине и потребе бити задовољене. У активности треба укључити елементе са погађањем на основу опипавања, звука, мириса, сенке или нечег сличног, што ће децу привући, фокусирати њихову пажњу и забавити их истовремено. Дobar пример оваквих активности је такозвана „Mystery bag” која се може модификовати према потребама.

Чињеница да су деца маштовита и да уживају у замишљању и претварању, учење страног језика отвара низ могућности за осмишљавање различитих ситуација у којима ће се деца са васпитачем/наставником претварати да су на неком другом месту или да су неко други, те у складу са тим користити језик који уче. Овакве активности могу бити веома једноставне, на пример да се претварају (крећу се или оглашавају) да су

животиња, биљка или нешто слично чије име чују, па све до озбиљнијих сцена, у којима ће глумити или чак спонтано користити језик који се учи.

Познавање чињенице да су дечији периоди пажње кратки и да ју је лако омести, значајно је за планирање активности и планираних ситуација учења. Имајући на уму да је за узраст од 5 до 7 година најбоље планирати активности у трајању од 5 до 10 минута да би се предвиђена лексика савладала, неопходно је осмислити низ кратких активности (у препорученом трајању) између којих се по потреби могу увести кратке паузе фокусиране на исту тему или градиво. Тако конципиран рад деца не доживљавају као дуг и досадан, већ као низ нових и забавних активности.

Познајући чињеницу да су деца овог узраста егоцентрична и повезују нове идеје са собом, за усвајање новог језичког садржаја са њима потребно је оставити простора да свако од њих искаже своје доживљаје и идеје у вези са оним што се учи.

Свесност чињенице да су деца друштвена и уче кроз односе са другима, указује на потребу креирања активности за учење страног језика у којима се она играју или сарађују на неком задатку. Овакве активности стварају ситуације најсличније реалној комуникацији и уколико се у њих уведе „замисљање” да се може користити само језик који се учи, имаће за исход врло ефикасне вежбе.

Према Пијажеу (Piaget 1970: 29–41) деца су активни ученици и мислиоци, који у својим развојним стадијумима знање конструишу кроз интеракцију са физичким окружењем, односно кроз сопствене поступке и истраживање. То за васпитаче /наставнике који раде на учењу страног језика са овим узрастом значи да све оно о чему се учи, ако је могуће, треба донети да деца виде, опипају, омиришу и сл. Уколико доношење реалних предмета из неког разлога није могуће, потребно их је представити неком врстом замене, као што су плишане играчке, макете, слике или томе слично. Уколико се усваја вокабулар везан за окружење, најбоље би било децу одвести на место о коме се учи и пустити да га истражују и доживљавају уз увођење нових речи на страном језику. На пример:

*Wir sind im Park. Мы в парке. (У парку смо.) Wir spazieren. Мы гуляем. (Ми шетамо.) Es ist frisch/warm/kalt. На улице прохладно/тепло/холодно. (Свеже је/топло/хладно.) Die Sonne scheint. Солнце светит. (Сунце сија.) Das ist ein Baum/eine Blume/ein Blatt. Это дерево/цветок/лист. (То је дрво/цвет/лист.)* и сл.

Према Виготском (Vygotsky 1978: 60–61; Vigotski 1983: 185) деца своје знање конструишу уз помоћ других људи, односно кроз интеракцију са одраслима или старијом децом, што значи да им је, да би ефикасно учила, потребна организација и подршка васпитача/наставника. Што су ученици млађи, та потреба је израженија. То намеће потребу за минуциозним планирањем и припремањем, како самих активности и планираних ситуација учења, тако и неопходних средстава за рад, као и техникама структурисања и подршке учењу од стране васпитача.

На самом почетку потребно је децу заинтересовати за задатак који претходно треба одабрати тако да буде у вези са њиховим интересовањима, знатижељом, маштовитошћу и осећајем за забаву, те групу са којом се ради најпре треба испитати у вези са поменутим карактеристикама. За усмеравање пажње и одржавање мотивације посебно су погодни физички одговор, песме, стихови, приче, видео-прилози, игре, скичеви, игре улога и кратка драмска дела, а од изузетног значаја је став и понашање самог васпитача/наставника, који може привући и мотивисати децу.

При припремању за активности пред васпитача/наставника страног језика поставља се и задатак да дечију пажњу довољно дуго задржи на жељеном садржају, те у складу са тим треба креирати низ шареноликих активности, које ће деца доживети као забаву, а омогућиће довољан број понављања и употребу да се језичко градиво савлада. Реализацију сваког новог задатка требало би, уколико је могуће, показати на више начина.

### 3. ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У УСВАЈАЊУ НЕМАЧКОГ И РУСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

#### *3.1. Практични и васпитно-образовни аспекти*

У савременој научно-методичкој литератури интегративни приступ дефинисан је као један од иновативних приступа у настави страних језика, а подразумева истовремену реализацију циљева у две предметне области: језичкој и предметној (Азимов, Шукин 2009: 81). У литератури се могу наћи различита тумачења, варијанте, и начини спровођења овог приступа у складу са његовим основним принципима и стратегијама, али када је реч о раном узрасту, већина стручњака се слаже да рано усвајање страног језика може дати добре резултате само уколико се одвија спонтано и у свакодневnoj интеракцији са другим активностима које су детету блиске (Стојановић, Богавац 2016: 162; Сергеева 2020: 7–10). На пример, цртање и бојење добра су



прилика за усвајање назива боја и прибора за цртање: *der Bleistift, der Filzstift, der Kugelschreiber, das Heft, das Papier, die Kreide*; карандаш, фломастер, ручка, тетрадка, бумага, мел (оловка, фломастер, хемијска, свеска, папир, креда); *Der Bleistift ist blau, weiß, schwarz; Der Filzstift ist gelb, grün, rot; Das Heft ist blau; Das Papier ist weiß*; карандаш – синиј, белиј, чёрниј; фломастер – жёлтиј, зелёниј, красниј; тетрадка – синяя; бумага – белая (оловка је плава, бела, црна; фломастер је жуте, зелене, црвене боје; свеска је плава; папир је бео) и сл. Активности у дворишту или шетња парком погодни су за упознавање са лексиком природе: *das Gras, der Baum, der Ast, der Vogel, die Blume, der Himmel*; трава, дрво, ветка, птица, цветок, небо (трава, дрво, грана, птица, цвет, небо). Припрема за ручак или ужину могу укључити називе омиљених јела, воћа и поврћа. На пример, наставник може поставити питање и понудити називе јела на немачком/руском језику: *Was gibt es heute zum Mittagessen? Die Suppe, das Kartoffelpüree, das Fleisch, das Brot, den Salat, das Kompott*; *Что у нас сегодня на обед? Суп, пюре, мясо, хлеб, салат, компот* (Шта данас имамо за ручак? Супу, пире, месо, хлеб, салату, компот). Деца добијају задатак да запамте немачке/руске речи и одговоре на питања: *Wer mag das Kompott? Maša! Wer mag die Suppe? Andrej! Wer mag den Salat? Vanja! Кто любит компот? Маша! Кто любит суп? Андрей! Кто любит салат? Ваня!* (Ко воли компот? Маша! Ко воли супу? Андреј! Ко воли салату? Вања!). Затим деца и сама могу постављати једни другима питања и давати одговоре. По потреби васпитач/наставник може поновити на српском језику реч или питање које деца нису разумела. Активности за столом могу укључити и називе прибора за јело: *der Löffel, die Gabel, das Messer, der Teller, das Glas, die Serviette, die Tasse*; ложка, виљка, нож, тарелка, стакан, салфетка, чашка (кашика, виљушка, нож, тањир, чаша, салвета, шоља). А затим могу уследити питања: *Wer hat keinen Löffel? Ich habe keinen! Wer hat keine Gabel? Ich habe keine! Wer hat keinen Teller? Ich habe keinen!* *У кого нет ложки? У меня! У кого нет вилки? У меня! У кого нет тарелки? У меня!* (Ко нема кашику? Ја немам! Ко нема виљушку? Ја немам! Ко нема тањир? Ја немам!). Пажња деце усмерена је на питање и његово правилно разумевање, а одговори по потреби могу бити праћени подизањем руке или устајањем са столице.

Временом ће деца проширивати репертоар својих вештина изражавања, те ће у језичке садржаје бити укључени и елементи граматике. Граматички садржаји биће вешто маскирани игром или исказани конкретном потребом детета (рецимо за одређеном играчком) на бази једноставних

микродијалога: *Wo ist die Puppe? Die Puppe ist hier. Wo ist der Ball? Der Ball ist dort. Где кукла? Кукла тут. Где мяч? Мяч там.* (постављање питања, исказивање места: Где је лутка? Лутка је овде. Где је лопта? Лопта је тамо!). Давање одговора може укључити и покрете руком, којима се указује на место где се налази тражена играчка. Временом, функција исказивања места може бити проширена примерима са предлошко-падешким конструкцијама: *Wo ist der Bleistift? Der Bleistift ist auf dem Tisch. Wo ist das Bilderbuch? Das Bilderbuch ist im Regal. Где карандаш? Карандаш на столе. Где книжка с картинкама? Книжка с картинкама на полке.* (Где је оловка? Оловка је на столу. Где је сликовница? Сливковница је на полици).

На сличан начин могу се увести садржаји на немачком/руском језику у различитим активностима, тј. ситуацијама. Рецимо, приликом посете зоолошком врту, деца могу научити називе животиња: *der Wolf, der Fuchs, der Bär, der Löwe, der Tiger, die Katze, der Hund*; волк, лиса, медвед, лав, тигар, мачка, пас) и упознати се са звуцима које животиње производе – *Die Katze miaut „miau-miau”, Der Hund bellt „wau-wau”, Die Kuh macht „muh”, Das Schwein macht „grunz-grunz”, Die Ente quakt „quak-quak”, Der Hahn macht „kikeriki”*; кошка мјаукает «мяу-мяу», собака лаеет «гав-гав», корова мучит «му-му», свиња хрюкает «хрю-хрю», утка крјакает «кря-кря», петух кукарекает «ку-ка-ре-ку». (мачка мјауче „мјау, мјау”, пас лаје „ав-ав”, крава муче „му-му”, свиња грокће „грок-грок”, патка кваче „ква-ква”, петао кукуриче „ку-ку-ри-ку”). Касније се називи животиња могу повезати са звуцима, те деци предложити игра у којој треба да споје одређену животињу са начином њеног оглашавања или изговоре назив животиње на немачком/руском језику на основу звука који чују. Такође се може организовати језичка игра у којој деца треба да заврше започету реченицу: *Die Katze miaut und der Hund ... ; Die Ente quakt, und der Hahn ...; кошка мјаукает, а собака ...; утка крјакает, а петух ...* (мачка мјауче, а пас ...; патка кваче, а петао ...). Или се играчке ставе пред децу, а васпитач/наставник поставља питање *Wie macht die Kuh? Machen wir alle gemeinsam! Как корова мучит? Скажем все вместе!* (Како крава муче? Хајдемо сви заједно!) (Деца подражавају задати звук у хору, а затим индивидуално – једно или двоје деце).

На овај начин могу се обрађивати и друге теме из живота млађе деце и предшколаца као што је, рецимо, разговор о породици (називи чланова породице и њихово представљање, називи професија), рођендан (осмишљавање и израда рођенданских позивница, позивање, честитање),

посета лекару (одлична прилика за упознавање са називима делова тела) и сл. Овако осмишљена настава страног језика, интегрисана у свакодневне активности детета, има практичан и васпитно-образовни циљ. Практичан циљ подразумева развијање код детета способности усменог изражавања на страном језику у фази када оно још увек не уме да чита и пише. Фаза писања уследиће у каснијим етапама учења, када код детета буде формирана језичка база као предуслов за даље напредовање (Mikulec, Carević 2010). Образовно-васпитни циљ обухвата: 1. развијање језичких способности детета: фонематског слуха, правилног изговора и интонације, меморије, пажње, вербалне интерпретације, које могу представљати добру основу за даље учење; 2. Развијање код детета свести о сопственој личности и припадности одређеном језику и култури, као и сазнања да постоје други језици и културе са којима се могу срести и о којима могу учити; 3. Формирање позитивног става према немачком/руском језику и култури; 4. Подстицање психолошких, емоционалних и креативних потенцијала детета, јачање самопоуздања, подстицање социјализације (успостављање контакта са другом децом, активности у пару и групи, заједничке игре), дечје маште и фантазије (Сергеева 2020: 6). Практични аспекти раног усвајања страног језика обухватају: 1. Вештину усменог изражавања на немачком/руском језику у свакодневним ситуацијама које су детету блиске (поздрављање, представљање, захваљивање, постављање питања и сл. на елементарном нивоу); 2. Способност разумевања једноставних усмених исказа које су упућене детету на немачком/руском језику (команда, инструкција, савет, молба, обраћање, поздрави, питања и сл. на елементарном нивоу) у оквиру тематике, ситуација и активности које су детету познате и адекватно вербално реаговање на датом језику.

### *3.2. Дидактичке игре*

Игра као дидактичко средство на раном узрасту има важну улогу. Поред забавне, опуштајуће и рекреативне функције, игру одликује низ когнитивних, афективних, динамичких и адаптационих предности (Lengeling, Malarcher 1997: 3). Посредством игре деца развијају и унапређују језичке вештине, уче да комуницирају са другом децом, проширују свој дечји вокабулар, развијају фонематски слух и меморију, с лакоћом усвајају изговор, акценат и интонацију страног језика. Игра подстиче мотивацију, концентрацију, друштвеност и креативност деце, јача њихове психофизичке и

менталне способности, а по потреби се може прилагодити различитим условима и облицима рада.

У раду са децом на раном узрасту примењују се разноврсне дидактичке игре. Веома су популарне игре речима, рецимо: игра „глувих телефона”, „ланац речи” (изговарају се речи које почињу последњим словом претходне), избацивање сувишне речи из понуђеног низа, класификација речи према значењу или називу предмета по боји, погађање замишљене речи, игре асоцијација и сл. (Хорњак 2013: 415–416; Видосављевић 2015: 170–172). Деца на раном узрасту нису у стању да апстрактно размишљају, те језичке игре морају бити једноставне, разумљиве и на нивоу когнитивног развоја детета – ни превише апстрактне, а ни сувише једноставне, тј. испод компетенције детета датог узраста (Piaget, Inhelder 1969: 96–107; Матић 2012: 83). Веома је важно да садржаји на страном језику, имплементирани у активности којима су деца свакодневно окружена у вртићу, буду у домену њиховог дечјег света и дечјег искуства. Дидактичке игре, уколико су адекватно осмишљене и добро вођене од стране васпитача и наставника, могу поседовати велики развојни потенцијал.

Значајну улогу имају симболичке игре, које настају путем менталних представа, тј. стварањем замишљених ситуација у које могу бити смештени објекти, људи, радње. Тако рецимо столица може представљати замишљеног коњића, клупа у дворишту – аутобус или трамвај, а деца која на њој седе – путнике; шерпа напуњена водом представља море или језеро, а зрна грашка у њему – замишљене чамце или пливаче. Игра пружа широке могућности за развој дечје маште и креативности: деца стално смишљају нове ситуације, изводе замишљене радње, решавају проблеме, планирају и на тај начин унапређују своје когнитивне способности, стичу свест о људима, објектима и радњама, али и о себи као креатору ситуације, односно ствараоцу сопствене активности. На тај начин деца своје највеће креативне, сазнајне и развојне потенцијале остварују управо у игри, која постаје водећа активност у развоју детета. У овом процесу важну улогу има васпитач или наставник који вештим усмеравањем води дете до зоне наредног развоја, тј. неприметно га уводи у област која је изван његове тренутне компетенције (Vygotsky 1978: 60).

Једна од честих тема у раду са предшколцима је понашање у саобраћају: деца уче како да безбедно пређу улицу, како да се понашају испред семафора, уче да буду културни и учтиви у градском превозу и да уступају место старијима. Упознавање са правилима понашања у саобраћају може се одвијати у замишљеном амбијенту који представља улицу – то може

бити уска стаза или травњак у дворишту, тепих-стаза у вртићу, стара хартија или новине поређане тако да подражавају изглед улице коју треба прећи. За потребе игре, улицу и пешачки прелаз могу у дворишту вртића нацртати кредом и сама деца уз подршку васпитача/наставника. Игру започиње васпитач/наставник или неко од напредније деце једноставним фразама које су деца познате: *Wir sind auf der Straße. Auf der Straße fährt eine Straßenbahn, ein Bus, ein Oberleitungsbus. Ein Wagen kommt. Das sind Fußgänger. Das ist ein Zebrastreifen. Wir sind an einem Fußgängerüberweg. Das ist eine Ampel. Мы на улице. По улице идѐт трамвай, автобус, троллейбус, машина. Это пешеходы. Это пешеходный переход. Мы у перехода. Это светофор.* (Ми смо на улици. Улицом иде трамвај, аутобус, тролејбус, иду кола. Ово су пешаци. Ово је пешачки прелаз. Ми смо на прелазу. Ово је семафор.). Деца су подељена у две групе: прва група представља пешаке који треба да пређу улицу, а друга група симулира градски превоз – трамваје, аутобусе, тролејбусе и кола која пролазе улицом. Они се уживљавају у своје улоге и крећу се замишљеном трасом у једном и у другом смеру, подражавајући кретање градског превоза и узвикују: *Auf der Straße fährt ein Bus, eine Straßenbahn, ein Oberleitungsbus. Ein Wagen kommt. По улице идѐт автобус / трамвай / троллейбус / машина!* (Улицом иде аутобус / трамвај / тролејбус / иду кола!) Једно од деце преузима улогу семафора. Дете – „семафор” стоји на другој страни улице и држи у руци картончиће или заставице црвене, жуте и зелене боје. Ако дете подигне црвени картончић/заставицу, деца – „пешаци” остају на месту и у хору изговарају фразе: *Es ist rot! Stehen bleiben! Man darf die Straße nicht überqueren! Красный свет! Стой! Дороги нет!* (Црвено светло! Стој! Нема преласка!). Ако дете подигне жути картончић/заставицу, деца, не померајући се, у глас изговарају: *Es ist gelb – aufpassen! Жёлтый свет – внимание!* (Жуто светло – пажња!). На знак зеленог картончића/заставице, деца прелазе улицу и изговарају последњу фразу: *Es ist grün – man darf die Straße überqueren! Зелёный свет – проходите, путь открыт!* (Зелено светло – прелазите, пут је слободан!)

Смењивање боја на семафору може бити праћено покретима руку: *Die Ampel zeigt rot! Красный свет!* (Црвено светло!) (дете које симулира семафор стоји непомично са рукама уз тело); *Die Ampel zeigt gelb! Жёлтый свет!* Жуто светло! (подиже једну руку изнад главе); *Die Ampel zeigt grün! Зелёный свет!* (Зелено светло!) (покретом руке означава да је пролаз слободан). Улогу семафора може тумачити и троје деце у мајицама црвене, жуте и зелене боје. Смена боја на семафору може се приказати наизменичним

устајањем и спуштањем у положај чучња и сл. У овим играма често сама деца, користећи обилато своју машту, проналазе начине, смишљају покрете и радње како би се уживела у задату улогу.

Ако се неко дете задржало и није стигло да пређе улицу на време, васпитач/наставник или неко од деце, поставља питање: *Wo warst du so lange? Где ты был до сих пор?* (Где си био до сада?). Дете које је закаснило одговара: *Die Ampel hat mich angehalten. Задержал светофор.* (Задржао ме је семафор). И сада оно преузима улогу семафора (Сергеева 2020: 47–48).

Временом васпитач/наставник може проширивати садржај игре новим елементима – речима, изразима и улогама и тако унапређивати игру, развој деце и односе међу њима. На пример, у игру могу бити укључени и звуци, а лексикон се може проширивати новим фразама: *Der Bus quietscht. Die Straßenbahn klingelt. Das Auto hupt tut-tut. Der Bus eilt. Die Straßenbahn wackelt. Das Auto rast. Автобус скрипит/шумит. Трамвай звенит. Машина бибикает бип-бип! Автобус спешит. Трамвай качается. Машина бежит* (Аутобус шкрипи/бучи. Трамвај звони. Ауто свира би-би! Аутобус жури. Трамвај се љуља. Ауто јури). Деца, имитирајући превозна средства која иду улицом, сама ће осмислити начин кретања и звуке које свако средство при кретању испушта.

Касније се радња може пренети у замишљени аутобус. Амбијент аутобуса могу дочарати столице поређане у два реда – једна иза друге, а путнике – деца која на њима седе. На челу замишљеног аутобуса седи возач – дете на засебно издвојеној столици и покретима руке управља имагинарним воланом. Сва места (столице) су заузета. Неки путници стоје и руком се држе за замишљене држаче. На једном или два места је направљен размак између столица – то су врата аутобуса. Дете у улози возача опонаша звуке које испушта аутобус при кретању. Када заћути, значи да је аутобус пристигао на станицу. Тада у превоз улази нови путник: бакица са наочарима и штапом. Дете у улози бакице покретима имитира кретање старије особе. Једно од деце устаје и изговара: *Setzen Sie sich, bitte! Садитесь, пожалуйста!* (Изволите, седите). Бакица захваљује: *Danke schön! Спасибо большое!* (Хвала пуно!). Затим улази мајка са малим дететом (девојчица са лутком) у рукама. Дијалог се понавља докле год има нових путника.

На сличан начин може се осмислити низ ситуација из свакодневног живота у којима ће деца преузимати нове улоге, ступати у нове односе и стицати нова искуства у контакту са другом децом и одраслима.

### 3.3. Реч. Песма. Покрет

Игре са елементима мимике, покрета, музике и плеса добар су методички модел за напредовање у страном језику, јер појачавају емоционални доживљај детета и имају позитиван ефекат на даље учење. У сваком језику могуће је осмислити или пронаћи ритмичне дечје стихове који су посебно погодни за усвајање кроз покрет. Игре речима, брзалице, разбрајалице и песмице на немачком/руском језику праћене покретом или плесом, представљају драгоцен мотивациони материјал за учење језика на раном узрасту. Кроз ритам и покрет деца лако усвајају фонетску основу страног језика, врло рано почињу да артикулишу стране речи, усвајају акценат, интонацију и памте језичке структуре и изразе које касније лакше примењују у активном говору. Бројна научна истраживања и наставна пракса указују да изговарање или певање песмица на страном језику праћено мимиком, гестовима или кретањем тела представља продуктивни вид усвајања страног језика који стимулише памћење, подстиче фину дечју моторику, утиче на развој говора и опажања (Velički 2006: 330–331).

Усвајање језика путем песме, ритма и покрета даје најбоље резултате уколико се уводи ситуативно, у облику игре. У наставку излагања наводимо примере песама које кроз игру и покрет могу бити подстицајне васпитачима/наставницима немачког/руског језика за креирање сопственог приступа у раду са децом на раном узрасту.

На пример песма *Körperteil-Blues* (Блуз делова тела) (доступна на <https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIxE>) погодна је за учење назива делова тела. Деца певају и плешу уз показивање делова тела или радњи које се помињу. Лексика из песме може се увежбавати и кроз игру у којој једна особа, у почетку васпитач/наставник, а касније неко од деце, изговара називе делова тела које треба додирнути или показати. Песма *Backe backe Kuchen* (Печем, печем колач) (доступна на <https://www.youtube.com/watch?v=5UM3ecX69Jo>) је пример песме која се може користити за усвајање назива основних животних намирница. Потребно је припремити слике или предмете који ће ове намирнице представљати, а онда са децом певати песму уз показивање намирница и глуму покрета и ликова који се у песми помињу. На сличан начин може се обрадити руска песма *Автобус* (Аутобус) (доступна на <https://nsportal.ru/audio/detskie-pesni/2021/09/avtobus-e-zheleznova>) у којој деца симулирају возњу аутобусом – спајају прсте у облику прозора, гледају кроз њега, окрећу се час на једну, час на другу страну, гледају испод длана

прислоњеног уз чело, извијају се напред-назад, слежу раменима, окрећу замишљени волан и пиште „би-би!“.

Предложене игре-песмице подстичу развој памћења, говора, пажње, координације покрета, забавне су, певљиве, веселе и као такве погодују стварању пријатне атмосфере и ведрога расположења, што је један од основних предуслова за усвајање страног језика на раном узрасту.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Преглед и анализа најважнијих питања везаних за могућност увођења немачког и руског језика на раном узрасту указују на низ предности у погледу раног почетка учења страног језика и наводе на закључак да једно од оптималних решења и прилику за реализацију ове могућности пружа интегративни приступ. Наведени приступ обезбедио би спонтано и неометано имплементирање језика у свакодневне игровне активности и ситуације којима су деца свакодневно окружена у вртићу, те би усвајање језика текло паралелно са обављањем свакодневних дечјих потреба – кроз играње, цртање, певање, прање руку, конзумирање оброка и сл. Тиме би језички карактер наведених активности остао прикривен, а деца би несвесно памтила речи, усвајала изговор и проговарала на страном језику, при чему би њихова основна пажња била усмерена не на сам језик, већ на активности и ситуације које су у датом тренутку актуелне.

За усвајање страног језика на раном узрасту препоручују се забавни садржаји и активности које ангажују децу, разноврсне ситуације, улоге и међусобне интеракције, прилагођавање језичких садржаја индивидуалним потребама деце, њиховим психолошким карактеристикама, типовима интелигенције, стилима усвајања језика, као и примена дидактичких приступа и стратегија које су оптималне за усвајање језика на датом узрасту (Shin, Crandall 2014; Petrović-Sočo, Višnjić Jevtić 2013; Сергеева 2020).

Велики значај имају дидактичке игре које на креативан начин уводе децу у различите друштвене ситуације, уче их свакодневној култури, правилима лепог понашања, подстичу социјализацију детета и превладавање егоцентризма (Petrović-Sočo, Višnjić Jevtić 2013). Игре су важан покретач различитих менталних процеса – мишљења, говора, памћења, дечјег стваралаштва и свих других важних сазнајних и развојних функција. Зато је игра најбоље природно окружење за анимирање дечје пажње, активацију дечјих интелектуалних, емоционалних и креативних потенцијала, укључујући и усвајање страног језика.



Надамо се да ће предложени приступ, концепт језичких активности и дидактичких игара који су у раду описани наћи своју реализацију у неком од будућих предшколских курикулума и у складу са европском политиком мултијезичности и мултикултурности пружити шансу немачком и руском језику за интеграцију у образовне институције на раном узрасту у Србији.

## ЛИТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. (2009): *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР. [Azimov, È. G., Shchukin, A. N. (2009): *Novyĭ slovar' metodicheskikh terminov i poniatiĭ (teoriĭa i praktika obucheniĭa ĭazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR].
- Бауцал, А. и сар. (2012). *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду. [Baucal, A. i sar. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu].
- Бранков, Д. Д. (2021). Настава страних језика на раном узрасту: приказ модела наставе и наставног плана и програма у Србији. *Анали Филолошког факултета* 33 (1): 209–230. [Brankov, D. D. (2021). *Nastava stranih jezika na ranom uzrastu: prikaz modela nastave i nastavnog plana i programa u Srbiji*. *Anali Filološkog fakulteta* 33 (1): 209–230].
- Брковић, А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању – Чачак. [Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju – Čačak].
- Видосављевић, М. (2015). Улога игре у настави страних језика. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић* 9: 165–176. [Vidosavljević, M. (2015). *Uloga igre u nastavi stranih jezika*. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić* 9: 165–176]. Pristupljeno 30. 7. 2023. URL: <<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2015/1452-93431509165V.pdf>>.
- Евтич, М., Сојникова, А. Д. (2018). Специфика обучения сербских детей дошкольного возраста русскому языку, у *В мире русского языка и русской культуры: Сборник тезисов*, ур. С. Г. Персиянова, И. А. Орехова (Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина): 115–117. Приступљено 30. 5. 2023. URL:

- <<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36307926&pff=1>>. [Evtič, M., Sojnikova, A. D. (2018). Specifika obučeniâ serbskih detej doškol'nogo vozrasta russkomu âzyku, u V mire russkogo âzyka i russkoj kul'tury: Sbornik tezisov, ur. S. G. Persiânova, I. A. Orehova (Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo âzyka im. A. S. Puškina): 115–117] Pristupljeno 30. 5. 2023. URL: <<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36307926&pff=1>>.
- Јовановић, А., Завишин, К., Ђурић, Љ. (ур.) (2019). *Филолошка истраживања данас IX: Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду. [Jovanović, A., Zavišin, K., Đurić, Lj. (ur.) (2019): *Filološka istraživanja danas IX: Rano i početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu].
- Протасова, Е. Ю., Родина Н. М. (2010). *Методика обучения дошкольников иностранному языку: учеб. пособие*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. [Protasova, E. Ū., Rodina N. M. (2010). *Metodika obučeniâ doškol'nikov inostrannomu iazyku: ucheb. posobie*. Moskva: Gumanitar. izd. tsentr VLADOS].
- Сергеева, О. Е. (2020). Весёлые шаги: Обучаем дошкольников русскому языку как иностранному. Приступљено 20. 6. 2023. URL: <<https://eee-science.ru/item-work/2020-2163/>>. [Sergeeva, O. E. (2020). *Vesëlye shagi: Obučаем doškol'nikov russkomu iazyku как inostrannomu*]. Pristupljeno 20. 6. 2023. URL: <<https://eee-science.ru/item-work/2020-2163/>>.
- Стојановић, А., Богавац, Д. (2016). *Методичке стратегије развоја дечјих потенцијала у савременој предшколској установи*. Београд: Учитељски факултет. [Stojanović, A., Bogavac, D. (2016). *Metodičke strategije razvoja dečjih potencijala u savremenoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Učiteljski fakultet].
- Хорњак, С. (2013). Игре као дидактички материјали у настави страних језика, у *Филолошка истраживања данас 2. Језик и образовање*, ур. Ј. Вучо, О. Дурбаба (Београд: Филолошки факултет): 411–421. [Hornjak, S. (2013). *Igre kao didaktički materijali u nastavi stranih jezika*, u *Filološka istraživanja danas 2. Jezik i obrazovanje*, ur. J. Vučo, O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 411–421].

- Шуваковић, А. (2017). *Учење два страна језика у раном узрасту*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет. [Šuvaković, A. (2017). *Učenje dva strana jezika u ranom uzrastu*. Крагујевац: Filološko-umetnički fakultet].
- European Commission (2011). Commission staff working paper. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable: A Policy Handbook. Pristupljeno 10. 5. 2023. URL: <[https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook\\_en.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf)>.
- Coltrane, B. (2003). Working with Young English Language Learners: Some Considerations. ERIC Digest. Pristupljeno 30. 6. 2023. URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481690.pdf>>.
- Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). Pristupljeno 10. 9. 2023. URL: <<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>>.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pristupljeno 15. 6. 2023. URL: <[https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)>.
- Lengeling, M., Malarcher, C. (1997). Index Cards: A National Resource for Teachers. Pristupljeno 25. 6. 2023. URL: <[https://www.academia.edu/53345231/Index\\_Cards\\_A\\_Natural\\_Resource\\_for\\_Teachers](https://www.academia.edu/53345231/Index_Cards_A_Natural_Resource_for_Teachers)>.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2015). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford university press.
- Matić, M. D. (2012). *Pristupi metode i tehnike u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji*. Doktorska disertacija. Beograd, Filološki fakultet.
- Mikulec, A., Carević, I. (2010). Vole li djeca u nižim razredima rad s tekstem u nastavi engleskoga jezika? *Metodika* 11, 21 (2): 225–233.
- Nissani, H. (1993). Early Childhood Programs for language minority students. Eric Digest. Pristupljeno 10. 6. 2023. URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355836.pdf>>.
- Petrović-Sočo, B., Višnjić Jevtić, A. (ur.) (2013). *Međunarodna stručno znanstvena konferencija: Igra u ranom detinjstvu*. Zagreb: Alfa D. D.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, Inc.

- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion. New York: Orion Press.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: ZUNS.
- Reilly, V., Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford university press.
- Shin, J. K., Crandall, J. A. (2014). *Teaching Young Learners English – from Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning/Heinle, Cengage Learning.
- Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkog jezika. *Metodika* 7 (2): 327–336.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit. 2023.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Aleksandra J. Gojkov Rajić  
University of Belgrade

Marijana N. Paprić,  
University of Belgrade

#### INTEGRATIVE APPROACH – A CHANCE TO TEACH AND LEARN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES AT AN EARLY AGE

##### *Summary*

The subject of this paper is description and analysis of the integrative approach as the most optimal method in the acquisition of foreign languages – German and Russian at an early age. The paper points out the advantages of the early start of learning a foreign language and the opportunities provided by an integrative approach in this sense: spontaneous and unconscious language acquisition through everyday activities in kindergarten – play, song, movement, physical activities and meeting basic children's needs such as interaction with other children, eating meals, making beds, folding clothes before going to bed, washing hands, picking up toys, etc., while the children's attention is not focused on the elements of the foreign language, but on the activities that are current in the given moment. The paper provides an overview of the general characteristics of preschool children (high energy, physical activity, curiosity, openness to new ideas, spontaneity, sociability, lack of fear of speaking, etc.) as factors that determine the approach, procedures and ways of working in the early start of foreign language acquisition. The mechanisms of foreign language acquisition are described, i.e. how children learn (interaction with the environment, support and structuring of the material by the teacher). Special attention is paid to didactic games, primarily symbolic games and game activities with elements of rhythm, song and

movement that promote the development of memory, speech, attention, motor skills and all important psychological, cognitive and developmental functions. The importance of games that introduce children to different social situations in a spontaneous and creative way, teach them the rules of good behavior, politeness, speech culture, encourage children's socialization, empathy and respect for elders is emphasized. The work offers educators/teachers concrete recommendations, ideas and suggestions for language activities, didactic games, and children's songs for acquiring the German/Russian language at an early age.

*Key words:* integrative approach, early age, German language, Russian language, didactic games.

Примљено: 15. 10. 2023.  
Прихваћено: 11. 5. 2024.



*III*  
*ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА СТРАНИХ*  
*ЈЕЗИКА /*  
*FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION*





**Jelena M. Filipović**  
University of Belgrade  
Faculty of Philology, Department of Iberian Studies  
j.filipovic@fil.bg.ac.rs  
0000-0002-3575-9450

Original research paper  
UDC 371.3'243-052  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.129-147

## **TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: KNOWLEDGE, PARTICIPATION AND EMPOWERMENT IN THE CONSTRUCTION OF LEARNING COMMUNITIES**

*ABSTRACT:* Even though approaches to foreign language learning and teaching have represented one of the most innovative and developed fields of interdisciplinary and transdisciplinary academic activity in applied linguistics in recent decades (Council of Europe 2001, 2018, 2020; Filipović 2015b, 2019), foreign language teacher education, as its integral part, has not been given sufficient attention. Within the transdisciplinary paradigm, foreign language teacher education is based on constructivism and connectivism in the classrooms and on communication with all interested parties. Such an endeavor necessarily implies a shift from traditional top-down language education policy based on language management (Spolsky 2009) towards bottom-up language leadership (Filipović 2015a, 2015b; Filipović & Đurić 2021, etc.). The transdisciplinary approach to foreign language education can significantly improve the schooling of young learners as it creates possibilities for community engagement and situated and distributed learning and teaching at the age when students are still “untouched” by traditional educational ideologies.

*Key words:* transdisciplinarity, language education policy, teacher education, learning community of practice, language management, language leadership, knowledge construction, critical open pedagogy, situated and distributed learning and teaching.

## **TRANSDISCIPLINARNI PRISTUP OBRAZOVANJU NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA: ZNANJE, UČEŠĆE I OSNAŽIVANJE U FORMIRANJU ZAJEDNICA ZNANJA**

*APSTRAKT:* Iako pristupi učenju i nastavi stranih jezika poslednjih decenija predstavljaju jedno od najinovativnijih i najrazvijenijih oblasti interdisciplinarnih i transdisciplinarnih akademskih aktivnosti u primenjenoj lingvistici (Savet Evrope 2001, 2018, 2020; Filipović 2015b, 2019), obrazovanju nastavnika stranih jezika se još uvek ne posvećuje dovoljna pažnja. U okviru transdisciplinarnog paradigme, obrazovanje nastavnika stranih jezika zasniva se na konstruktivizmu i konektivizmu u učionici kao i na interakciji sa svim zainteresovanim stranama. Takva promena pristupa nužno podrazumeva prelaz sa tradicionalne jezičke politike odozgo-nadole, zasnovane na jezičkom menadžmentu (Spolski 2009) u smeru jezičkog liderstva, odnosno jezičke politike odozdo-nagore (Filipović 2015a, 2015b; Filipović & Đurić 2021, itd.). Transdisciplinarni pristup

obrazovanju nastavnika stranih jezika može značajno poboljšati ishode učenika na mlađem uzrastu jer otvara prostor za angažovanje čitave zajednice i situirano i distribuirano učenje i nastavu u procesu sazrevanja, kada deca još uvek nisu „izložena” tradicionalnim obrazovnim ideologijama.

*Ključne reči:* transdisciplinarnost, jezička obrazovna politika, obrazovanje nastavnika, obrazovne delatne zajednice, jezički menadžment, jezičko liderstvo, konstrukcija znanja, kritička otvorena pedagogija, situirano i distribuirano učenje i podučavanje.

## 1. INTRODUCTION

This paper focuses on a new approach to foreign language teachers' education and training (pre-service and in-service), with an emphasis on their empowerment and agency, which should be underlined and purposefully developed through a transdisciplinary agenda in language education policy and planning. This type of foreign language teacher training must pay special attention to language leadership, connectivity, networking and *bona fide* interaction among all the parties engaged in the teaching and learning process (students, teachers, parents, school administration, local and regional communities, language planners, etc.).

A transdisciplinary, socially engaged approach to language education policy and planning has been gaining ground in recent years. Transdisciplinarity requires activation of heterogeneous competences and expertise (not only those traditionally found within the academia) in the problem-solving process (Thompson Klein 2001: 43–57). Consequently, it is directly related to knowledge construction based on collaboration, dialogue, (auto)reflection and multiple points of view, as well as on social action, heterarchy, leadership, empowerment and emancipation (Filipović 2015a, 2015b, 2019; Filipović et al. 2022). Even though approaches to foreign language learning and teaching have been one of the most innovative fields of interdisciplinary and transdisciplinary academic activity in applied linguistics in recent decades (Council of Europe 2001, 2018, 2020; Filipović 2015b, 2019), teacher education, as its integral part, has not been given sufficient attention.

Higher education, as the pivotal point of foreign language teacher education for all students' ages and schooling levels, is herein outlined as an innovative space in which learning communities of practice of future language teachers are created, in which leaders emerge empowered to become agents of critical open pedagogy, ready to adapt general educational guidelines and official requirements to actual learning and teaching contexts they live and work in. Critical pedagogy was developed in the second half of the 20<sup>th</sup> century in response to educational models which have traditionally fostered social inequalities and marginalization of specific ethnic, racial and social groups. In the 21<sup>st</sup> century critical pedagogy has become “open” as it calls attention to

the need for an equal access to quality education for students of all ages and all social, racial, ethnic and other groups in the virtual domain (for a more detailed account, see, e.g., Cangialiosi & Bledsoe 2021). It is noteworthy that in spite their proclaimed social and ethical relevance, critical and critical open pedagogy still remain a distant objective in many formal educational contexts.

The above outlined shift in foreign language teacher education calls for an overall change in approaches to language education policy design and development based on top-down language management (Spolsky 2009), requiring a step away from the generally imposed “national curriculum”, towards bottom-up language leadership (Filipović 2015a). In general terms, in education based on language leadership, teachers and their students of all ages are encouraged to connect, learn together and create knowledge relevant to each individual, family, local, regional, national and international community. The rationale behind such a position is that only through a continuous and open dialogue among all interested parties can students (and their teachers) develop not only traditionally acknowledged “encyclopedic knowledge”, but also find an educational space for their personal and collective experiences relevant inside and outside of their classrooms.

## 2. A BRIEF CONTEXTUALIZATION: MULTIDISCIPLINARITY, INTERDISCIPLINARITY, TRANSDISCIPLINARITY IN ACADEMIA AND IN EDUCATION

In terms of the development of approaches to scientific research and research method design, joining competences from different academic disciplines is not a new phenomenon. However, the nature and the outcomes of such attempts have varied across time in accordance with our understanding of the objectives of academic endeavor. Multidisciplinarity, as chronologically the oldest among the three approaches, presents a simple summing up of knowledge from different disciplines without any cross-sectional interchanges among researchers, all of who remain within their own monodisciplinary frameworks (Tella 2005; Alvargonzález 2011). Interdisciplinarity, which emerged from the need to understand researched phenomena in their integrity, in contextualized and complex ways which allow for a holistic account of their nature, gained ground in the second half of the 20<sup>th</sup> century, calling for an “integrative objective (formation) and integration among disciplines” (Daneshpour & Kwegyir-Afful 2022: 1051). The idea of synthesizing and connecting disciplines through interactions of theoretical postulates (theories, models, hypotheses, terms and definitions) and research procedures (e.g., combining qualitative and quantitative research methodologies) not only supports a search for more coherent and

comprehensive solutions, clearer understanding and more credible (trustworthy) explanations of researched phenomena, but has also led to the development of new academic disciplines whose names serve as markers of their interdisciplinary nature (e.g., sociolinguistics, quantum physics, biochemistry, astrophysics, cognitive anthropology, etc.) (Filipović 2015a). Finally, transdisciplinarity can be understood as socially engaged interdisciplinarity which extends beyond the academic realm into the real world. It is “a complex process which does not respect boundaries of scientific disciplines: ‘[...] transdisciplinarity compels a sort of border-crossing – a need to step outside the limiting frames and methods of phenomenon specific disciplines’ (Davis & Phelps 2005: 2)” (Filipović 2015a: 60). It is a holistic, systemic approach which seeks to understand research phenomena as complex, open systems whose parts stand in continuous and multiple interactions that cannot be accounted for without a thorough and in-depth insight into “... the relation of its parts to one another; the relation of it to others culturally or historically associated with it; the relation of it to those who in some sense construct it; and the relation of it to realities conceived as lying outside of it” (Geertz 1980: 177, cit. in Filipović 2015a: 38). Moreover, transdisciplinary paradigm defines knowledge as a *common social good*, contextualized and created through constructive dialogue among scientific disciplines and the real world.

By its nature, transdisciplinarity is “collaborative, dialogical, reflective and generative” (Filipović 2015a: 60), which implies that if understood as an approach to education, it requires a paradigm shift from traditional knowledge transfer (“siloe educational system” (Daneshpour & Kwegyir-Afful 2022: 1047)) to constructivist and connectivist (i.e., digital constructivist (Siemens 2005)) knowledge creation in purposeful learning communities. In other words, the transdisciplinary educational paradigm suggests that all knowledge is socially constructed and context dependent, as “(e)ven ‘pure’ scientific facts are often socially constructed from assumptions, expectations, and conventions rather than directly verified” (Phelan 2001: 128). Consequently, we have to be aware not only of the fact that “the social organization of the scientific community has a bearing on the knowledge produced by that community” (Longino 2019), but also that educational models based on different types of knowledge created within given scientific and social communities are underlined by scientific ideologies, privileged positions and hegemonies, which give students only partial and often skewed interpretation of the world surrounding them:

(The) vital measures in experimental transdisciplinary teachings are the improvement of the student awareness of various disciplinary terminologies and expressions to ease communications and the development of critical thinking in students to grow their capabilities to view the world from different angles. (Daneshpour & Kwegyir-Afful 2022: 1048)

What implications do the above statements carry for foreign language teacher education, especially in early childhood language learning? Experts in foreign language teaching methodologies have long ago recognized the need to develop students' communicative and intercultural competences. And even though they have recognized the relevance of students' agency in the classrooms, the connections with the real world and real-world situations outside of the classroom still remain a great challenge for many foreign language teachers. This is especially the case in early childhood education in which foreign languages are often understood as optative subjects within formal curricula, still burdened by stereotypes regarding the poor success of early foreign language learning and erroneous correlation between the overall cognitive and L1 development and introduction of foreign languages at an early age (see Filipović and Đurić 2021 for a detailed discussion). A transdisciplinary approach to foreign language education for students of all ages promises a creation of new, innovative teaching spaces which would "make the traditional triangle of passive education (content, teacher, and student) invalid" (Daneshpour & Kwegyir-Afful 2022: 1048). Transdisciplinary foreign language education, as will be shown in the next section, allows for distributed and situated learning and teaching in which educational contexts are expended beyond traditional classrooms, and in which education becomes an integral aspect of every experience in every person's life. Young learners of foreign languages are expected to be particularly prone to accept, support and find joy and motivation in transdisciplinary endeavors which make direct correlations with their own life experiences and enrich them in continuous interaction with their families and members of local, regional and larger communities.

### 3. FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION – THE EXISTING PARADIGM AND POSSIBILITIES FOR CHANGE TOWARD TRANSDISCIPLINARITY

"Foreign language education, in line with current innovation trends all over Europe, may be viewed within the framework of an interparadigmatic change which is characterized by the generally accepted feeling that language is the most significant social activity human beings are able to perform" (Vez 2008: 1). However, even though foreign language teaching methods and corresponding classroom activities have been in the focus of different scientific disciplines since the early 20<sup>th</sup> century, until recently not much attention has been paid to the construction of future teachers' cognitive cultural models regarding their agentic role in the classroom, in the community and in the institutions dedicated to language education policy and planning (Filipović 2015a, 2015b). Consequently, to

my knowledge, no systematic introduction of transdisciplinarity in foreign language teacher education has been noted in language education policy design, development and implementation in Serbia or elsewhere.

I am fully aware of the relevance and importance of documents aimed at supporting national and international language education policies in defining curriculum frameworks and providing institutional support for foreign language teaching and learning based on ideas of plurilingualism, pluriculturalism and intercultural competence as gateways to European mobility and enhanced international communication designed and promoted by the Council of Europe and the European Union (CEFR; ELP; European Charter for Regional or Minority Languages, etc.). These documents indeed provide a necessary space for a critical overview of the existing language education policies and are a possible excellent starting point for opening a new critical dialogue among all stakeholders in educational systems. However, it still remains to be seen if and when transdisciplinary approaches including socio-cultural, political, historical, epistemological and strategic factors that come into play when foreign language teaching is planned and carried out will become an integral part of pre-service (university) and in-service (life-long learning) education.

The overall success of foreign language teacher education has for a very long time been a truly interdisciplinary endeavor in international contexts and in Serbia as well. It has included and engaged a number of academic disciplines, such as: applied linguistics, second language acquisition, sociolinguistics (communicative competence), psychology (cognitive and social), pedagogy, didactics, cognitive science, cultural studies, information technology and information literacy, etc.

However, challenges have also always been present and have become more accentuated in this historical moment of the ever-expanding globalization and transnational movement, which place additional requirements on foreign language teaching:

Foreign language teachers presently face a great challenge not only to teach a language in the most appropriate way that would satisfy the personal needs and interests of their students (as well as help their students develop the most efficient learning strategies and prepare them for autonomous life-long learning), but also to fight and eliminate negative stereotypes, cultural, ethnic, racial and other types of intolerance and ignorance among the students, their peers, their parents and the overall community. (...) They need to be aware of their own crucial agentive role in impacting individuals (of all ages) and inviting them to respond positively to a great variation in historical, cultural, and other features of speech communities and

polities whose languages they learn, on one hand, and to the cultures and traditions of the polities they live in, on the other hand. (Filipović 2015b: 47)

That is why I believe transdisciplinary education might provide us with an adequate response to the challenges that most foreign language teachers face. Transdisciplinary education equals contextualized education (psychological, cognitive, social, physical, affective) (Kansanen 2003, cit. in Harjanne & Tella 2007) as it provides conditions for individual and collective empowerment and agency at all educational levels that extends beyond classroom walls. The concept of empowerment (or, maybe better to say the creation of conditions for personal and collective empowerment) has proven to be extremely important in pre-service and in-service foreign language teacher education, as it helps all the future and current teachers to better understand their position in the school system and in the community, and to develop auto-reflection and a critical stand toward their personal and collective assumptions about knowledge creation in varied socio-cultural, economic, political, religious, etc. contexts.

The teacher's pedagogical purposiveness is usually guided by her conceptions of human beings, knowledge and learning, as well as her world of values (her axiological worldview), though she might not be explicitly aware of that. (Uljens 1997: 40, 60.)

The student's purposiveness, too, is related to his relatively unclearly-recognised conceptions. In addition, the student's and the teacher's purposiveness in a teaching context are directed by their personality factors and the conceptions of the foreign language and the foreign language teaching–studying–learning process based on prior knowledge and prior experiences, as well as their pre-understanding rooted in their life histories. (Hajanne & Tella 2007: 212)

### *3.1. Transdisciplinarity and open critical pedagogy*

Transdisciplinary education can be defined as a constructivist education in which attention is paid to affective, psychological, educational, cultural, social, religious, ethnic, racial and other aspects of teacher and student populations. It is very easy to make connections between the above listed factors and the concept of open critical pedagogy. Open critical pedagogy favors and puts forward dialogue, agency and empowerment in collaborative knowledge construction, along with the notion of the need to continuously work on critical self-awareness (of students, teachers, local and larger communities). Transdisciplinary education through open critical pedagogy steps outside of the classroom and:

- challenges dominant academic discourses and seeks to introduce and argue for social justice inside and outside of our classrooms (e.g., Wildman &

Davis 2000; Goodman 2011; Riolfi & Barzotto 2012; Watts & Hodgson 2019, etc.);

- takes into account the difference between “dominant knowledge and difficult knowledge” (Norton & Toohey 2004; Freire 2000). The concept of “difficult knowledge” defines emotions and actions in the educational process which contrast canonical knowledge and questions the ideology of scientific truth and value (Pitt & Britzman 2003, cit. in Filipović 2015a: 79). Dominant knowledge refers to teaching and learning which insists on “the *politics of science*, defined as institutionalized, epistemological orientations and methodological procedures used to identify and analyze phenomena in a wide range of scientific disciplines” (Filipović 2015a: 11), i.e., it refers to the interpretation of selected educational materials as uncontested truths within formal educational systems. Transdisciplinary education seeks to find ways and means to account for and validate different types of knowledge and competences found in deprived economic and educational contexts. It fosters a continuous and open dialogue among all interested parties which allows students (and their teachers) to develop not only traditionally acknowledged “encyclopedic knowledge”, but also find educational space for their personal and collective experiences relevant inside and outside of their classrooms;
- requires open and free access to quality education that emphasizes the role of IT tools and open science which assure continuous access to academic and other resources in both traditional and online environments which are within reach to all students regardless of their economic or social status. This, of course, needs to include critical digital literacy as an integral aspect of the educational process<sup>1</sup>;
- is based on a “culturally sensitive” (Lincoln & Denzin 2005) approach to education (which is concerned with a wide range of ideologies, cultural models and needs of all stakeholders related to “(among other things) economical, political and other orientations of local communities and individual students and their parents (affective and other attitudes toward foreign languages, their speakers and cultures as well as the perception of

---

<sup>1</sup> For further information on open science and open critical pedagogy, see: *Open Science and Education Practice ontology*, <https://qubeshub.org/publications/2224/1>; for information on critical digital competences, see: *DigComp The Digital Competence Framework for Citizens*, [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en).



languages as economic and other resources)” (Filipović 2015a: 100), in order to eradicate social, racial, ethnic, cultural inequalities and hierarchies, marginalization, stigmatization and other types of intolerance and ignorance;

- relies on the readiness for social action, which stems from an overarching academic paradigm calling for a “a new ethic – communitarian, egalitarian, democratic, critical, caring, engaged, performative social justice oriented [education], characterized by a sense of ‘interpersonal responsibility’” (Lincoln & Denzin 2005: 1118, cit. in Filipović 2015a: 120).

Figure 1 below provides a graphic overview of a possible approach to transdisciplinary, socially engaged critical education of future foreign language teachers.

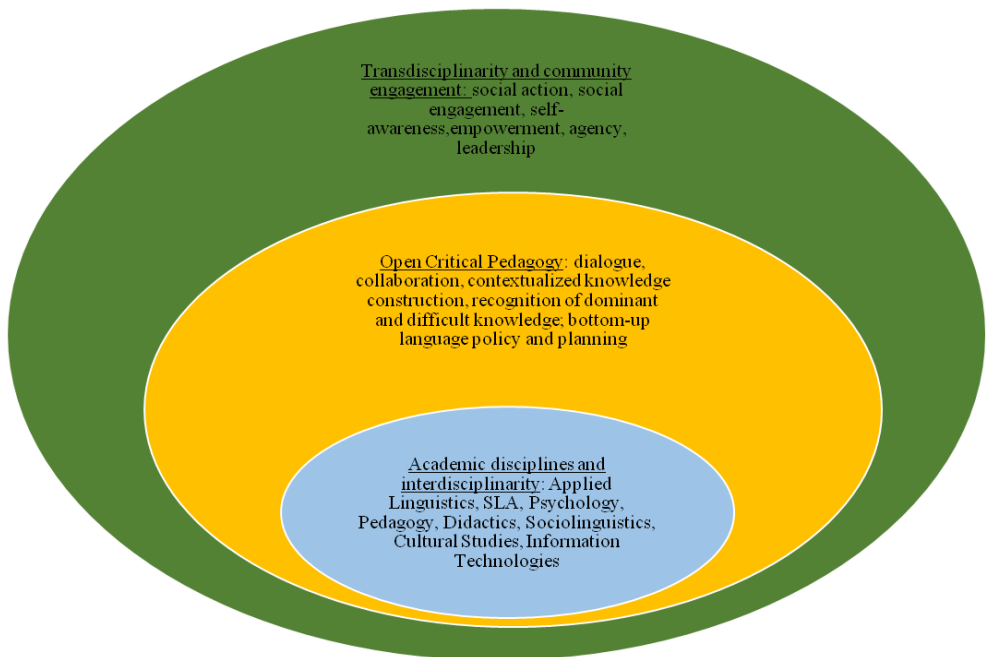


Figure 1. Example of a possible paradigm shift toward transdisciplinary foreign language teacher education

#### 4. TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND SITUATED AND DISTRIBUTED LEARNING AND TEACHING

It may have been the COVID 19 pandemic that drew closer attention to the problems of formal education across the world (e.g., the United Nations organized an outdoor installation “Pandemic classroom” in New York on March 4, 2021, as a “solemn reminder of the classrooms in every corner of the world that remain empty”<sup>2</sup>). However, the ideas behind constructivism, connectivism, cross-curricular, interdisciplinary and transdisciplinary approaches to knowledge creation have been among us much longer. A comprehensive literature review of challenges and needs for transdisciplinary education written by Daneshpour & Kwegyir-Afful (2022) concludes with the following remarks:

Real-life problems contain abundant ambiguities and uncertainties, necessitating a learning and education process that connects different disciplines such as art, science, technology, and engineering to yield problem-based and creative learning approaches. However, the lack of solid guidance in the extant academic literature for implementing pilot transdisciplinary experimenting is notable. Nonetheless, teachers can play an essential role in this process, and the unique opportunity of transdisciplinary education can be initially enhanced by reshaping teachers’ interpretations of pedagogy, or “how teachers learn to teach”, considering the incorporation of science and society, explicitly (Johnson 2019, p. 172). In a transdisciplinary team, members are not considered as “jack(s) of all trades”, but rather should be able to “draw on the expertise of others” (Cumming & Wong, 2012, p. 133). (Daneshpour & Kwegyir-Afful 2022: 1066)

Milan Petrović, an educational leader, provides an effective description of the concept by applying a nautical metaphor: “We should give up the safety of the port, from which sooner or later we would all have to set sail, to develop courage and responsibility with the confidence that each and every one among us will find the knowledge compass within oneself” (Petrović 2022: 77, in Filipović et al, 2022).

One of the key concepts of the transdisciplinary approach to foreign language education is herein understood as an expanded educational space which

---

<sup>2</sup> *Empty Desks At U.N. Represent Millions Of Children Who Have Missed School In Pandemic* <https://www.npr.org/sections/coronavirus-live-updates/2021/03/04/973660093/empty-desks-at-u-n-represent-millions-of-children-who-have-missed-school-in-pand>

involves not only schools, but also public and private spaces in which education should be continuously taking place and in which everybody “draws on the expertise of others”. In other words, transdisciplinary foreign language education should occur all around us within situated, distributed learning and teaching communities, i.e., not only in schools but also all over our villages, towns and cities, metaphorically redesigned into teaching and learning spaces and places which recognize, support and enhance “different learning and teaching styles, accommodate different learning opportunities, and face challenges of access to quality education for all” (Petrović 2022: 78). This is of particular importance to young learners who most often than not learn freely<sup>3</sup> and without inhibitions (Jovanović et al. 2022: 16) and are ready to apply their communicative and intercultural competences in a variety of social situations and communicative actions. By extending the learning and teaching opportunities beyond the classroom in a transdisciplinary manner in which young learners, teachers, parents, care-givers, local community experts and leaders (e.g., museum curators, library workers, members of theater communities, medical doctors and nurses, biologists and botanists, engineers, physicists, to name only a few examples of activists who might be interested in working with small children in design and development of transdisciplinary projects in different languages) come together to organize projects and events for different audiences in which foreign (as well as minority or regional) languages are presented, their cultures and tangible and intangible heritage introduced and intercultural communicative competence affirmed and promoted. Not only learning and academic competences are employed in such projects, as they necessarily serve as a basis for short-term and long-term development of general social, citizenship and democratic competences (Jovanović et al. 2022: 23). It goes without saying that such transdisciplinary activities are supported by the already highly developed methods and techniques in communicative foreign language learning and teaching, such as task-based language teaching (TBLT) and content and language integrated learning (CLIL).

An inspiring example of the transdisciplinary approach to foreign language education and the development of pluricultural competences of young learners can be found among the activities of the *Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und*

---

<sup>3</sup> By „freely“ I mean still not affected by educational ideologies which support the “siloeed” educational model based on teachers’ authority and skewed educational narratives of the formal and/or hidden curriculum (the latter one understood as the “socialization process of schooling” (Kentli 2009: 83).

*Fachdidaktik* of the University of Graz, which has been working on an interdisciplinary and transdisciplinary project titled multilingual *GRAZ / STYRIA: Documentation of the linguistic diversity of Styria*<sup>4</sup> for a number of years. The project is multilayered and multifaceted and almost all the activities carry some transdisciplinary perspective. One, however, stands out as an extraordinary example of possibilities in education of young learners. *ZUSAMMENreden. Creating language-friendly spaces*<sup>5</sup> is a project dedicated to the promotion of plurilingualism and pluriculturalism in Styrian elementary schools in which over 60 languages other than German are used. Here is a short overview from the project's website:

ZUSAMMENreden offered a language action day to participating schools on which different stations presented opportunities for exploring and playing. Moreover, the schools' teachers were provided with in-depth information about dealing with multilingualism. A travelling exhibition called *Sprachenlandschaft Deluxe (Linguistic landscape Deluxe)* was made available to help schools to continue their work on the subject. At each school, a distinct art project was carried out: Together with all participants, we explored what language-friendly spaces in schools may look like.

At the language action day, one of the workshops was dedicated to these art projects as well. In cooperation with each of the schools, the artist duo RESANITA developed the concept for this particular project. The goal was to involve all children into the creation process at all times and to render their linguistic expertise visible. Additionally, parents got involved in the multilingual investigations through their children. On the language action day, as well as through the art projects and the continuing education workshops, we could experience the linguistic diversity at Styrian schools firsthand; we had the chance to gather experience and share ideas on how linguistic diversity could be incorporated into school lessons in a positive way and how appreciation for all of the children's native languages could be expressed. We compiled the results of this cooperation into a short book (a "Reader"). This way, interested schools can make use of the existing materials to find personalized solutions for their own situations.

One of the objectives of the project was to "act as a catalyst for a societal change of values in which multilingualism is considered an asset – a resource for the individual as well as for society as a whole" (from the project's webpage). It was an opportunity for foreign language teachers, primary school students, members of local ethnic communities, city governance, university professors and future foreign language teachers (university students) to come together and to establish multitiered collaboration and communication, in order to achieve better

---

<sup>4</sup> <https://multilingual.uni-graz.at>

<sup>5</sup> <https://multilingual.uni-graz.at/?ca=projects&ch=ZUSAMMENreden>

understanding of ethnic, racial, cultural and other differences, and open pathways for a better social integration of all members of a number of communities. The situated and distributed approach to understanding the role and relevance of plurilingualism in Graz extended beyond the school walls and classrooms and engaged different stakeholders of the city's educational system in a meaningful, multimodal and constructive dialogue.

This particular project addresses not only foreign language learning and teaching but emphasizes the development of intercultural communicative competence within and beyond schools. As our cities become spaces of increasingly complex ethnolinguistic diversity (due to intensified mobility and globalization), it is necessary that all educational and public spaces mirror the ethnolinguistic diversity. Schools need to become pivotal points in which discourses on diversity, pluralism and linguistic diversity are confirmed and from where they spread in concentric circles across larger local and regional communities. In that way, educational policies are created which emphasize cultural, ethnic, racial and socio-economic aspects of formal education assuring that real-life experiences and aspects of personal and collective maturation are taken into account within the educational system.

The Graz project provides an excellent example of the *city-as-school* concept, which in Serbia has been developed and applied by the educational NGO "Teach me"<sup>6</sup>, dedicated to alternative, innovative and holistic approaches to education. As stated by the leader of the NGO, Milan Petrović (personal correspondence), *city-as-school* implies that every person is involved in the educational process: educational experts and policy makers, practitioners, parents and care-takers, as well as the young people who benefit most directly from the whole process. The name of the concept is inspired by the internationally recognized proverb "it takes a village (to raise a child)".<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Nauči me: <https://www.nauci.me/organizacija/>

<sup>7</sup> Over the last five or six years I have engaged in transdisciplinary learning and teaching exchange with the NGO *Teach me* (which coined and uses in their activities the term *city-as-school*). I personally have learned so much by cooperating with young people who founded and who work in this NGO. Some of them have already been recognized as excellent leaders and innovators within the Serbian community of language teachers, while others are exceptional practitioners who guide us by example and provide us with valuable inputs regarding their own learning and teaching experiences (both as students and teachers).

## 5. TRANSDISCIPLINARY EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS – A CALL FOR CHANGE

Higher education, as the pivotal point of language teacher education, should be an innovative space in which learning communities of practice of future language teachers are created, in which leaders emerge empowered to become agents of critical open pedagogy, ready to adapt general educational guidelines and official requirements to actual learning and teaching contexts in which they live and work. Such an understanding of the role of our universities calls for an overall shift in the approach to foreign language teacher education and language education policy based on *the top-down language management* (Spolsky 2009), stemming from institutions such as ministries of education, academic institutions and pedagogical institutes. It requires a change in educational ideologies which should allow for critical reviews of the generally imposed “national curriculum”. Concepts applied in foreign language learning and teaching (*city-as-school*, recognition of complex social networks and situated and distributed learning) should become a first step towards a new approach to language education policy design and development based on *bottom-up language leadership* (Filipović 2015a), in which teachers and their students are encouraged to connect, learn together and create knowledge relevant to a number of individual, family, local, regional, national and international communities. Consequently, in order to provide them with opportunities for continuous personal and academic growth, (auto)reflection and critical social action, the education of future foreign language teachers needs to be situated and distributed as well – it needs to expand beyond traditional interdisciplinary perspectives engaged in university accounts of foreign language teaching, and expand toward open critical pedagogy and community engagement. In other words, along the invitation to the future foreign language teachers (our students) to step outside of their traditionally acquired roles which involve “a narrating Subject (the teacher) and patient listening Objects (the students)” (Freire 1999), we, as university teachers engaged in future language teachers education, also need to create and maintain critical connections in contextualized knowledge construction, which would help our future colleagues to recognize different types of knowledge, and understand the need to take part in social action, learn to empower themselves and others involved in the educational process.

Consequently, university education of all foreign language teachers would significantly profit from a holistic, socially engaged and contextualized, transdisciplinary approach which would assure the affirmation of situated and distributed learning including a wide range of interested parties within the

educational system: students (and their teachers) at all levels of education (future and current language teachers, their students and university professors). Moreover, such a paradigm must be accompanied by an open, constructive and continuous dialogue within and across larger learning communities (along the lines of the *city-as-school* concept). It is only through complex personal and collective interactions in meaningful social networks which function inside and outside of foreign language classrooms that we can expand our understanding of the role of education beyond the traditionally acknowledged “encyclopedic knowledge”.

The transdisciplinary approach to education, entwined with critical and open pedagogy has a clear socially engaged dimension and it extends beyond the school walls or online spaces designed for data searches and knowledge storage. As already pointed out, its essential, emancipatory goal is to motivate and actively include all interested actors in the learning and teaching process. In that sense, transdisciplinary education stands in an inseparable, intrinsic connection with the local environment (urban or rural, regional, national and international). When forming educational policies in varied social, economic, political and other contexts, issues of access and equality in education must be considered (e.g., they go hand in hand with social action that reduces or removes barriers to equal access to education dependent not only on economic and technological, but also social, cultural, racial, political and other possible factors that lead to marginalization and segregation of certain social groups). At the same time, each student’s “copyright” to knowledge, their choices of learning and expression styles, and the degree of engagement in the educational process need to be valued and recognized. Finally, education must also have an impact on the social community, not only in terms of employability, but also in terms of forming responsible persons who are able to think critically about the world around them, who are aware of their rights and responsibilities and who are capable of making decisions about their lives and the lives of their communities relying on self-reflection, critical thinking and social awareness and citizenship competences. Therefore, on one hand, transdisciplinary education must serve the development of autonomy in thinking and learning, contextualization of knowledge, relativization of viewpoints and recognition of different students’ needs and challenges. On the other hand, it serves as a stronghold of social responsibility, empathy and awareness of needs of others, recognition of differences and establishment and perpetuation of a set of cultural, ethical and study and work-related values which assure the wellbeing and social cohesion of entire communities, not only individuals.

## REFERENCES

- Alvargonzáles, D. (2011). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity and the the sciences. *International Studies in the Philosophy of Science* 25(4): 387–403.
- Cangialiosi, K., & E. Bledsoe E. (2021). *Open science and education practices ontology*. Accessed 30 November 2022. URL: <<https://qubeshub.org/publications/2224/1>>.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge UP.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Daneshpour, H., Kwegyir-Afful, E. (2022). Analysing transdisciplinary education: a scoping review. *Science and education* 31: 1047–1074. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277>
- Denzin N. K., Lincoln, Y. S. (2005). Introduction, in *The Handbook of Qualitative Research*, ed. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications): 1–32.
- Filipović, J. (2015a). *Transdisciplinary approach to language study. The complexity theory perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Filipović, J. (2015b). Language education policies and foreign language teacher education: agencies, practices and perspectives. *Filološki pregled / Revue de Philologie* 42: 41–52.
- Filipović, J. (2019). Transdisciplinary qualitative paradigm in applied linguistics: autoethnography, participatory action research and minority language teaching and learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 32(5): 493–509.
- Filipović, J., Đurić, Lj. (2021). Early childhood foreign language learning and teaching in Serbia: a critical overview of language education policy and planning in varying historical contexts, in *Early language learning policy in the 21<sup>st</sup> century. An international perspective*, ed. S. Zein & M. R. Coady (Cham, Switzerland: Springer Nature): 61–84.



- Filipović, J., Milojević, Z., Hoti, D., Vasić-Nikolić, M., Petrović, M. (2022). *Priručnik za podučavanje i učenje u 21. veku*. (Niš: Nauči me). Accessed on 14 January 2024. URL: <<https://www.nauci.me/prirucnik-za-ucenje-i-poducavanje-u-21-veku/>>.
- Freire, P. (1999). The banking concept of education, in *Ways of reading*, ed. D. Bartholomae and A. Petrosky (New York: Bedford/St. Martin's).
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed. 30<sup>th</sup> anniversary edition*. New York/London: Continuum.
- Goodman, D. (2011). *Promoting diversity and social justice: Educating privileged groups* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Harjanne, P., Tella, S. (2007). Foreign language didactics, foreign language teaching and transdisciplinary affordances, in *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*, ed. A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, V. Kohonen (Dichtung – Wahrheit – Sprache. Berlin: LITVerlag): 197–225.
- Jovanović, A., Šifrar Kalan, M., Mastilo, M., Kovač, J. (2022). *Profedepeques. La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Beograd: Asociación de Profesores de Español de Serbia (APES) & Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies* 1(2): 83–88.
- Longino, H. 2019. The Social Dimensions of Scientific Knowledge, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition), ed. E. N. Zalta (Stanford: University). Accessed on 14 January 2024. URL: <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/scientific-knowledge-social/>>.
- Norton, B., Toohey, L. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Petrović, M. (2022). Umesto zaključka – metaforička slika drugačijeg obrazovanja, u *Priručnik za podučavanje i učenje u 21. veku*, ur. J. Filipović, Z. Milojević, D. Hoti, M. Vasić-Nikolić, M. Petrović (Niš: Nauči me): 77–81. Accessed on 14 January 2024. URL: <<https://www.nauci.me/prirucnik-za-ucenje-i-poducavanje-u-21-veku/>>.
- Phelan, S. E. (2001). What is complexity science, really? *Emergence* 3(1): 120–136.

- Riolfi, C., Barzotto, V. H. (eds.). (2012). *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)* 2. Accessed on 14 January 2024. URL: <[http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)>.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge UP.
- Tella, S. (2005). Multi-, inter- and transdisciplinary affordances in foreign language education: From singularity to multiplicity, in *Multicultural communities, multilingual practice: Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*, ed. J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen, R. de Cillia (Turku: Annales Universitatis Turkuensis): 67–88.
- Thompson Klein, J. (2001). Interdisciplinarity and the prospect of complexity: The test of theory. *Issues in Intergrative Studies* 19: 43–57.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Vež, J. M. (2008). European policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal* 1: 1–8.
- Watts, L., Hodgson, D. (2019). *Social justice. Theory and practice for social work. Critical and philosophical perspectives*. Singapore: Springer Nature.
- Wildman, S. M., Davis, A. D. (2000). Language and silence: Making systems of privilege, in *Readings in diversity and social justice*, ed. M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters, X. Zúñiga (New York and London: Routledge): 50–60.

Jelena M. Filipović  
Univerzitet u Beogradu

TRANSDISCIPLINARNI PRISTUP OBRAZOVANJU NASTAVNIKA STRANIH  
JEZIKA: ZNANJE, UČEŠĆE I OSNAŽIVANJE U FORMIRANJU ZAJEDNICA  
ZNANJA

*Sažetak*

Transdisciplinarnost zahteva aktiviranje heterogenih kompetencija i stručnosti u procesu rešavanja problema (Thompson Klein 2001: 43–57). Shodno tome, direktno je vezana za konstrukciju znanja zasnovanu na saradnji, dijalogu, (auto)refleksiji i višestrukim stanovištima, kao i društvenom delovanju, heterarhiji, liderstvu, osnaživanju i emancipaciji

(Filipović, 2015a, 2015b, 2019; Filipović i dr. 2022). Iako pristupi učenju i nastavi stranih jezika poslednjih decenija predstavljaju jedno od najinovativnijih i najrazvijenijih oblasti interdisciplinarnih i transdisciplinarnih akademskih aktivnosti u primenjenoj lingvistici (Savet Evrope 2001, 2018, 2020; Filipović 2015b, 2019), obrazovanju nastavnika stranih jezika još uvek se ne posvećuje dovoljna pažnja. Ovde je fokus stavljen na novi pristup obrazovanju i obuci nastavnika stranih jezika, sa naglaskom na njihovo osnaživanje i delovanje. Ako se odvija u okviru transdisciplinarne obrazovne paradigme, obrazovanje nastavnika stranih jezika postaje inovativan prostor u kojem se stvaraju zajednice prakse budućih nastavnika jezika u kojima se pojavljuju lideri osnaženi da postanu agenti kritičke otvorene pedagogije, spremni da prilagode opšte obrazovne smernice i zvanične zahteve stvarnim kontekstima učenja i podučavanja u kojima deluju. Ovo zahteva promenu pristupa i podrazumeva prelaz sa tradicionalne jezičke politike odozgo-nadole, zasnovane na jezičkom menadžmentu (Spolsky 2009) u smeru jezičkog liderstva, odnosno jezičke politike odozdo-nagore (Filipović 2015a), u kojem se nastavnici i njihovi učenici podstiču da se povezuju, uče zajedno i stvaraju znanja. Samo kroz kontinuiran i otvoren dijalog među svim zainteresovanim stranama učenici (i njihovi nastavnici) mogu razviti ne samo tradicionalno priznata „enciklopedijska znanja”, već i pronaći obrazovni prostor za svoja lična i kolektivna iskustva relevantna unutar svojih učionica i van njih. Transdisciplinarni pristup obrazovanju nastavnika stranih jezika može značajno poboljšati ishode učenika na mlađem uzrastu jer otvara prostor za angažovanje čitave zajednice i situirano i distribuirano učenje i nastavu u procesu sazrevanja kada deca još uvek nisu „izložena” tradicionalnim obrazovnim ideologijama.

*Ključne reči:* transdisciplinarnost, jezička obrazovna politika, obrazovanje nastavnika, obrazovne delatne zajednice, jezički menadžment, jezičko liderstvo, konstrukcija znanja, kritička otvorena pedagogija, situirano i distribuirano učenje i podučavanje.

Received: 1 August 2023

Accepted: 2 March 2024



**Milica A. Mastilo**

Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet  
Doktorske studije španskog jezika i književnosti  
milimastilo@gmail.com  
0000-0001-9533-7607

Originalni istraživački rad  
UDC 371.3:811.134.2'243-057.87  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.149-168

**Jelena M. Kovač**

Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet, Katedra za iberijske studije  
jelena.kovac@fil.bg.ac.rs  
0009-0008-2191-1862

## **METODIČKA PODRŠKA U PROGRAMU UČENJA ZALAGANJEM U ZAJEDNICI: PRIMER „ŠPANSKOG U ALASU”**

*APSTRAKT:* Predmet istraživanja rada čini metodička podrška u programu učenja zalaganjem u zajednici, sa naglaskom na percepciji i recepciji metodičke podrške tokom projekta „Španski u Alasu”. U fokusu nastavnog procesa nalazi se podučavanje stranog jezika kroz zadatak na ranom uzrastu. Predstavićemo istraživanje sprovedeno na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu sa studentima osnovnih i master studija. Istraživanje obuhvata dve generacije budućih nastavnika španskog jezika, učesnika u projektu koji su u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika. Za prikupljanje podataka koristili smo Gugl Forms (*Google Forms*) anketu. Naš cilj je bio da pokažemo u kojoj meri program učenja zalaganjem u zajednici doprinosi razvoju kritičkog mišljenja i podstiče učesnike na promišljanje o sopstvenoj ulozi u projektu, o nastavnom procesu, a potom i o razvoju lokalne zajednice. Rezultati su pokazali da su stručno vođenje kroz pripremu časova i metodička podrška doprineli prevazilaženju profesionalnih izazova pred kojima su se studenti našli, izlasku iz okvira tradicionalnog pristupa nastavi, te da su učesnici programa učenja zalaganjem u zajednici na kraju bili profesionalno osnaženi.

*Ključne reči:* metodička podrška, učenje zalaganjem u zajednici, nastavnici u inicijalnom obrazovanju, podučavanje kroz zadatak, podučavanje na ranom uzrastu, Španski u Alasu.

## **METHODOLOGICAL SUPPORT DURING SERVICE-LEARNING PROGRAM: THE EXAMPLE OF “SPANISH AT ALAS”**

*ABSTRACT:* This research explores a methodological support in a service-learning program, with a focus on its perception and reception during the “Spanish at Alas” project. The focus of the teaching process is a task-based foreign language teaching at an early age. We will present the research conducted at the Department of Iberian Studies at the Faculty of Philology in Belgrade, with undergraduate and master students. The research includes two generations of future Spanish teachers, participants in the project who are in the process of initial teacher education. We used a *Google Forms* survey to collect data. The

aim was to show to what extent service-learning contributes to the critical thinking development and encourages reflection about one's own role in the project, firstly about the teaching process itself, and then about the local community development. The results showed that professional guidance through the lesson preparation and methodological support contributed to overcoming of professional challenges faced by students, to leaving the framework of the traditional approach to teaching, and that the participants of the service-learning program were ultimately professionally empowered.

*Key words:* methodological support, service learning, pre-service teachers, task-based teaching, teaching at an early age, Spanish at Alas.

## 1. UVOD

Proces inicijalnog obrazovanja nastavnika (engl. *initial teacher education*) je kompleksni mehanizam koji ima za cilj sticanje i razvoj kompetencija za rad u nastavi. Ovaj proces ne podrazumeva samo osposobljavanje budućih nastavnika i nastavnica za pripremanje i održavanje časa u učionici, već ima i zadatak da kod njih razvije svest o značaju kontinuiranog usavršavanja, te samorefleksije, odnosno konstantnog promišljanja i preispitivanja sopstvenog načina rada i njegovog usavršavanja.

Prema Blajhenbaheru i saradnicima (Bleichenbacher et al. 2019: 9–10), kompetencije nastavnika stranih jezika se mogu grupisati u osam dimenzija: profesionalne vrednosti i principi; jezičke/komunikativne kompetencije; informaciono-tehnološke kompetencije, tj. digitalne kompetencije; metalingvističke, metadiskurzivne i metakulturne kompetencije; nastavne kompetencije (planiranje, priprema, realizacija i upravljanje nastavnim procesom, evaluacija učeničkog napretka); saradničke kompetencije; kompetencije za inicijalno obrazovanje i kontinuirano usavršavanje; mogućnosti stručnog usavršavanja. Kako bi se navedene kompetencije mogle razvijati, potrebno je stvoriti odgovarajuće uslove u okviru institucionalnog obrazovnog plana i programa. Budući da kurikulumi za obrazovanje nastavnika i nastavnica španskog kao stranog jezika u Srbiji nisu osmišljeni tako da u potpunosti omoguće razvoj svih navedenih kompetencija (Jovanović & Mastilo 2022: 83–86), javlja se potreba za alternativnim vidovima podrške u okviru njihovog inicijalnog obrazovanja. Jedan od njih jeste program učenja zalaganjem u lokalnoj zajednici (engl. *service-learning*), koji podrazumeva „smišljeno povezivanje nastavnog sadržaja sa društveno korisnom akcijom” (Raković & Perić Prkosovački 2020: 6).

U ovom radu ćemo predstaviti istraživanje sprovedeno u okviru projekta „Španski u Alasu”, svojevrsnog programa učenja zalaganjem u zajednici, koji se realizuje u saradnji Katedre za iberijske studije Filološkog fakulteta Univerziteta u

Beogradu, Udruženja profesora španskog jezika Srbije (APES) i OŠ „Mihailo Petrović Alas” u Beogradu (v. Jovanović 2023: 190–191, Jovanović 2024). Istraživanje obuhvata dve generacije budućih nastavnika i nastavnica španskog jezika koji/e su učestvovali/e u pomenutom projektu. Podaci za potrebe ovog istraživanja prikupljeni su originalnom anketom napravljenom u Gugl Forms formatu (*Google Forms*), koja je distribuirana studentima i studentkinjama putem elektronske pošte.

Cilj našeg istraživanja je da pokažemo u kojoj meri učenje zalaganjem u zajednici može da pomogne studentima i studentkinjama, koji/e su u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika (engl. *pre-service teachers*), da razviju nastavničke kompetencije za rad na ranom uzrastu, usmerene prevashodno na podučavanje kroz zadatak, kao i svest o potrebama lokalne zajednice kojoj doprinose. Budući da su studenti i studentkinje tokom angažovanja na projektu, pored direktnog učešća u svim fazama nastavnog procesa, imali/e i različite vidove podrške (radionice, konsultacije, povratne informacije, itd.), pretpostavlja se da će projekat doprineti razvoju njihovog kritičkog promišljanja. Očekuje se, takođe, i podsticanje samorefleksije o angažovanju u projektu, kao i o samom nastavnom procesu.

Nakon teorijskog okvira, koji obuhvata koncept učenja zalaganjem u zajednici i podučavanje jezika kroz zadatak (engl. *task-based language teaching*), osvrnućemo se na metodologiju istraživanja. Na kraju ćemo predstaviti analizu i rezultate istraživanja, i izneti zaključna razmatranja do kojih smo došle tokom ovog kvantitativno-kvalitativnog istraživanja.

## 2. TEORIJSKE POSTAVKE

Kada je reč o teorijskim postavkama, ključni teorijski koncept za naše istraživanje predstavlja učenje zalaganjem u lokalnoj zajednici, dok ćemo prilikom implementiranja teorije u praksu, naglasak staviti na metodičku podršku, kao i na razvoj kompetencija za podučavanje španskog jezika na ranom osnovnoškolskom uzrastu. Budući da su studenti i studentkinje tokom projekta imali/e zadatak da primene savremeni nastavni pristup, osvrnućemo se i na pristup podučavanja jezika kroz zadatak.

### 2.1. Učenje zalaganjem u zajednici

Učenje zalaganjem u zajednici predstavlja pedagoški pristup koji akcenat stavlja na udruživanje nastavne aktivnosti i služenje društvenoj zajednici (Swick

2001: 261; Verducci & Pope 2001; Jovanović 2024). Ključna karakteristika i svrha ovog pristupa jeste da olakša razvoj odgovornih pojedinaca, odnosno članova zajednice koji su u stanju da razumeju potrebe svog društvenog konteksta, kao i da daju doprinos neposrednoj, lokalnoj zajednici (Jovanović 2024). Dakle, reč je o pristupu koji smisleno „povezuje društveno korisni rad i akademsko promišljanje i analizu” (Hale 1999: 9).

S obzirom na to da pristup učenja zalaganjem u zajednici uvek uključuje obrazovne aktivnosti u autentičnom kontekstu, zasnovanom na potrebama koje imaju pripadnici određene lokalne zajednice, pretpostavlja se da ovakva didaktička praksa doprinosi stvaranju neophodnih okolnosti za saradnju, profesionalnu razmenu i razvoj (Jovanović 2024). Na taj način, učenje zalaganjem u zajednici ostvaruje tri cilja, a to su: akademski, profesionalni i društveno korisni ciljevi (v. Howard 2001; Jovanović 2023; Jovanović 2024). U poslednje vreme, uključivanje programa učenja zalaganjem u zajednici dobija sve veći značaj u oblasti učenja i podučavanja jezika (Jovanović 2024).

## 2.2. Podučavanje jezika kroz zadatak

Nastava stranih jezika kroz zadatke se tokom devedesetih godina XX veka uspostavlja kao novi način rada u učionici (Vázquez López 2009: 237), budući da je sam kraj XX veka iziskivao modernizovanje rada u raznim oblastima, te tako i u obrazovanju. Ovakav pristup nastavi učenje jezika sagledava kao društveno konstruisano, kroz interakciju onih koji su uključeni u proces učenja, tretirajući zadatke kao planove rada koji se donose u skladu sa ličnim dispozicijama i ciljevima pojedinačnih učenika u određenim okruženjima. Reč je, dakle, o socio-kulturnoj perspektivi koja ima važne implikacije za način konceptualizacije zadataka, kako prilikom istraživanja tema koje će se obrađivati tako i prilikom učenja samog jezika (Ellis 2000: 194–195).

Učenje zasnovano na zadacima može se koristiti za rad sa svim uzrastima i na svim nivoima, uključujući časove mešovitih veština, integrisanih veština i rad na korpusu, kao i časove na kojima se radi gramatička analiza (Willis 1996). Upotreba ovog pristupa dozvoljava veoma široku primenu u učionici. Međutim, kada je reč o učenju stranih jezika na ranom uzrastu, potrebno je tom procesu pristupiti na sasvim drugačiji način u odnosu na situacije u kojima strane jezike uče odrasli ljudi. S obzirom na činjenicu da jezik sam po sebi nije predmet dečjeg interesovanja, već je jezik sredstvo koje im omogućava da međusobno komuniciraju tokom igre, važno je koristiti metodologiju prilagođenu dečjim



potrebama i interesovanjima (Jovanović et al. 2022: 9). Stoga je neophodno prilagoditi sve kontekstu u kome se odvija nastavni proces.

Sam pristup podučavanja jezika kroz zadatakse sastoji iz tri faze: *zagrevanje*, koje prethodi glavnom zadatku i služi da se đaci pripreme i motivišu za rad na zadatku; zatim sledi *glavni zadatak*, tj. fokusirani rad koji podrazumeva spontanu upotrebu ciljnog jezika i aktivaciju transverzalnih kompetencija kako bi se kreirao proizvod učeničkog rada, dok se na posletku radi *post-zadatak*. U poslednjoj fazi fokus je na određenom aspektu zadatka, kako bi se razjasnile nedoumice i odvojilo vreme za promišljanje o samom zadatku (Ellis 2020; Jovanović et al. 2022: 21–22). Sve tri pomenute faze podučavanja jezika kroz zadatak podrazumevaju aktivno učešće učenika i učenica na času, dok se nastavnik ili nastavnica nalaze u ulozi moderatora u samom nastavnom procesu (Ellis 2020: 209).

Tokom poređenja ishoda pomenutog nastavnog pristupa i tradicionalnog pristupa podučavanju, poznatog kao PPP protokol (engl. *presentation-practice-production*), došlo se do sledećeg zaključka: podučavanje zasnovano na zadatku je efikasnije za učenje zato što taj pristup na času podstiče komunikaciju i učeničku saradnju, razvija kreativnost kod učenika i učenica, kao i istraživačke kompetencije i sposobnost kritičkog mišljenja, te na taj način podstiče autonomiju u učenju (Ellis 2017; Jovanović et al. 2022: 21).

U kojoj meri će se ovaj savremeni pristup primenjivati u nastavi, zavisi od toga koliko će budući nastavnici i nastavnice stranih jezika biti obučeni/e da ga primenjuju, ali i koliko će biti spremni/e da se odvoje od ideje tradicionalnog pristupa nastavi i njegove primene na svojim časovima.

### 3. PROJEKAT „ŠPANSKI U ALASU”

Projekat „Španski u *Alasu*” pokrenut je akademske 2018/19. godine, kada je sklopljen sporazum između Katedre za iberijske studije Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, OŠ „Mihailo Petrović Alas” u Beogradu i Udruženja profesora španskog jezika Srbije (APES), a na inicijativu prof. dr Ane S. Jovanović, koordinatorke projekta (v. Jovanović 2023: 190, 191; Jovanović 2024). Sam program projekta kreiran je na osnovu dva opšta cilja: promovisanje višejezičnog obrazovanja na ranom uzrastu i pružanje nastavnog iskustva budućim nastavnicima španskog jezika (Jovanović 2024). Projekat predstavlja program učenja kroz zalaganje u lokalnoj zajednici, budući da studentima i studentkinjama omogućava da se direktno uključe u lokalni kontekst – osnovnu školu – i da generišu promene u njemu, ali i da razvijaju svoje profesionalne kompetencije.

Naime, reč je o neformalnom uvođenju španskog kao stranog jezika u pomenutu osnovnu školu, u kojoj se kao strani jezici izučavaju engleski i francuski, što podstiče ideju o plurilingvalnom obrazovanju (Jovanović 2024). Pored toga, projekat obuhvata i niz dodatnih aktivnosti usmerenih na razvoj nastavničkih kompetencija za podučavanje na ranom uzrastu, a ističe se razvoj kompetencija za primenu metode nastava jezika kroz zadatak (Jovanović 2023: 190; Jovanović 2024). Dakle, ciljevi projekta su, pre svega, razvoj plurilingvalnog obrazovanja u lokalnoj zajednici i osnaživanje nastavnika i nastavnica španskog jezika koji/e su u procesu inicijalnog obrazovanja.

U projektu su do sada učestvovali/e studenti i studentkinje pomenute Katedre koji/e su uglavnom pohađali/e neki od kurseva namenjenih nastavničkom pozivu (Jovanović 2023: 191): *Primenjena lingvistika i nastava španskog jezika 1*, *Primenjena lingvistika i nastava španskog jezika 2*, *Specijalne teme iz primenjene lingvistike*, *Metodička praksa – hospitovanje*. Takođe, u programu je učestvovalo i nekoliko studenata i studentkinja koji/e nisu pohađali/e nijedan od navedenih kurseva, ali su imali/e želju (i potrebu) za praktičnim radom. Naime, oni/one su držali/e nastavu španskog kao stranog jezika u OŠ „Mihailo Petrović Alas” đacima prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda, jednom nedeljno, u trajanju od jednog školskog časa (45 minuta). Vremenski okvir je bila jedna školska/akademska godina, uglavnom od novembra do maja meseca. Tokom tog perioda, za praktikante i praktikantkinje bili su organizovani redovni sastanci s mentorkom, radionice u vezi sa podučavanjem na ranom uzrastu (podučavanje dece, nastava kroz zadatke, upotreba ciljnog jezika u učionici, razvoj plurilingvizma, itd.); potom, povremene konsultacije uživo i putem imejla, kao i podrška u pripremi časova.

Studenti i studentkinje poslednje dve generacije (2021/22. i 2022/23), čiji je rad predmet našeg istraživanja, bili/e su u obavezi da redovno postavljaju pripreme časova na platformu *Trello*, kojom upravlja koordinatorka projekta. Na istu platformu su, pre početka same prakse, postavljene značajne informacije: spisak učenika, raspored časova, važni kontakti, priručnik za podučavanje na ranom uzrastu – *Profedepeques*, didaktičko uputstvo za rad sa decom od I do IV razreda, program nastave i učenja, kao i obrazac za pripremu časa. Kada je reč o proveru i kontrolisanju priprema za čas i davanju povratnih informacija, obe generacije su imale redovnu podršku na platformi *Trello*. Svaka priprema je detaljno pregledana, a studentima i studentkinjama su profesorka ili saradnica na projektu slale povratne informacije i sugestije. Kao značajan vid podrške za generacije 2021/22. i 2022/23, tokom programa učenja zalaganjem u zajednici, bila

je i *WhatsApp* grupa, koja je služila za brzu razmenu informacija – saveta, iznošenja problema, detalja o uspehu i neuspehu na časovima i tome slično.

Treba napomenuti da je angažovanje na projektu bilo dobrovoljno (i za pojedince, i za institucije), budući da se kroz pomenuti projekat ne ostvaruje profit. Metodička praksa u okviru projekta nije deo nijednog studijskog kursa, već je vannastavna aktivnost za sve zainteresovane studente i studentkinje Katedre za iberijske studije. Za ovu vrstu aktivnosti su se, pored potvrde o angažovanju, mogli dobiti i ESPB bodovi za vannastavne aktivnosti (Jovanović 2024).

#### 4. ISTRAŽIVANJE

U okviru ovog odeljka predstavimo naše kvantitativno-kvalitativno istraživanje. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi u kojoj meri učenje zalaganjem u zajednici, kao jedna društveno-angažovana aktivnost (koja u ovom slučaju obuhvata usmereno vođenje kroz metodičku praksu i neposredno i aktivno uključ enje u nastavu), može da pomogne studentima i studentkinjama, koji/e su u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika, da razviju prevashodno nastavničke kompetencije za rad na ranom uzrastu, sa naglaskom na nastavu kroz zadatak, a potom i svest o potrebama lokalne zajednice. Težište istraživanja je bilo na percepciji i recepciji metodičke podrške tokom projekta, a kao glavna istraživačka pitanja izdvojila su se sledeća:

1. Sa kojim izazovima se susreću praktikanti i praktikantkinje u toku stručne prakse „Španski u *Alasu*“?
2. U kojoj meri program poput „Španskog u *Alasu*“ doprinosi profesionalnom razvoju budućih nastavnika i nastavnica španskog kao stranog jezika?
3. Da li učenje zalaganjem u zajednici podstiče metakognitivnu svest o sticanju i razvoju nastavničkih kompetencija za rad na ranom uzrastu?
4. U kojoj meri učenje zalaganjem u zajednici utiče na prepoznavanje sopstvenih potreba u inicijalnom obrazovanju nastavnika?

Pretpostavljamo da će se metodička podrška u programu učenja zalaganjem u zajednici pokazati kao značajna za razvoj nastavničkih kompetencija za podučavanje na ranom uzrastu, te da će podstaći buduće nastavnike i nastavnice da promišljaju svoju ulogu u nastavnom procesu.

Istraživanje je sprovedeno u vidu ankete koja sadrži informacije o poslednje dve generacije praktikanata i praktikantkinja u OŠ „Mihailo Petrović Alas“ (dalje u tekstu Alas). Anketa kao istraživački instrument nam je omogućila da prikupimo veliki broj podataka u kratkom vremenskom periodu (v. Dörnyei

2003: 9), budući da je uz pomoć ovog istraživačkog instrumenta moguće obuhvatiti posebne kategorije ispitanika i ispitanica i njihove društvene interakcije (v. Jansen 2013: 42). U našem slučaju, posebna kategorija se odnosi na nastavnike i nastavnice španskog kao stranog jezika u inicijalnom obrazovanju.

Anketa je sastavljena u formi *Gugl* formulara i sadrži pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Prema tome, pored prikupljanja opštih podataka o ispitanicima i ispitanicama, daje nam mogućnost prikupljanja esejskih odgovora, za koje smatramo da najviše doprinose razumevanju situacije u kojoj se nalazi naša ciljna grupa. Pitanja otvorenog tipa nam omogućavaju kvalitativnu analizu podataka koja nam obezbeđuje da utvrdimo razlike među ispitanicima i ispitanicama (Jansen 2013: 43). Praktikantima i praktikantkinjama je najavljeno da će putim imejla dobiti anketu.

### 3.1. Analiza ankete<sup>1</sup>

Uzorak koji se sastoji od dva učesnika i četrnaest učesnica na projektu ispitali smo putem *Gugl* ankete, sprovedene od maja do juna 2023. godine. Popunjavanje ankete bilo je obavezno za sve učesnike i učesnice koji su na projektu radili školske 2021/22. i 2022/23. godine. Anketa sadrži sledeće podatke:

- nivo studija praktikanata i praktikantkinja u trenutku uključanja u projekat;
- način pripreme i realizacije nastave (samostalno, uglavnom samostalno, uglavnom timski, timski);
- broj održanih časova;
- pohađanje univerzitetskih kurseva i drugih edukacija u vezi sa podučavanjem španskog kao stranog jezika;
- evaluacija različitih vidova metodičke podrške na projektu;
- značaj projekta za profesionalni rast i razvoj učesnika i učesnica;

---

<sup>1</sup> Anketa: *Podučavanje na ranom uzrastu. Informacije o praktikantima i praktikantkinjama* u „Alasu”, <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdVLSZP8monZuMNX3scwUqysttF8Y3a3Ln15Zd0dqUQ5DbOfg/viewform> (pristupljeno 15.6.2023. godine).

- sugestije za unapređenje projekta.

Svi/e praktikanti i praktikantkinje su držali/e nastavu isključivo u toku jedne školske godine, njih osmoro po godini. Anketu je popunilo ukupno šesnaest osoba (N=16). Podaci su analizirani u programu *Majkrosoft Eksel (Microsoft Excel)*.

U toku učešća na projektu, dve praktikantkinje su bile na trećoj godini osnovnih akademskih studija, dva praktikanta i pet praktikantkinja na četvrtoj godini, dok je preostalih sedam praktikantkinja pohađalo master akademske studije. Trinaest osoba je pohađalo kurseve iz *Primenjene lingvistike* pre rada na projektu, a tri osobe nisu. Od te tri osobe, dve su bile na master, a jedna na osnovnim akademskim studijama (sve tri pripadaju generaciji 2022/23). Šest osoba navodi da su im pomenuti kursevi bili veoma relevantni za učešće na projektu. Nih pet kao glavne benefite pohađanja nastave iz predmeta *Primenjena lingvistika* ističe lakšu pripremu i organizaciju časa. U vezi s tim, ističu se dva komentara – prvi, praktikanta iz generacije 2021/22, i drugi, koji je dala praktikantkinja iz aktuelne generacije 2022/23:

Komentar 1: „Pohađao sam kurs za vreme učešća na projektu. Znanja koja sam stekao su mi služila i u pripremi časova, odnosno nastavnih jedinica, takođe u realizaciji časova. U pogledu pripreme, izdvojio bih kompetencije. Zahvaljujući tim informacijama sam lakše razaznavao koje kompetencije se vežbaju na kom času, a u skladu sa nastavnom jedinicom i aktivnostima, te da ih i imenujem. Lakše sam popunjavao plan časa kada sam imao te informacije. U pogledu realizacije pomogla mi je ona trodelna struktura podele aktivnosti, pa imamo „razgibavanje”, glavni deo i rekapitulaciju. Čini mi se da se zove “actividad por modelo”, tako nešto. Zahvaljujući tome sam mogao lakše da organizujem aktivnosti za čas, a prema nastavnoj jedinici, jer sam ih razvrstavao u te tri kategorije. A uz pomoć tog principa je aktivnost koleginice [sa kojom sam radio u paru] i mene postala deo priručnika *Profedepeques*. Sve u svemu, odgovor je potvrđan. Znanje sa kursa je bilo relevantno. :)”

Komentar 2: „Ona [znanja stečena na kursevima *Primenjene lingvistike*] su mi pokazala kako se priprema čas, koji metod bi trebalo koristiti, šta raditi u kriznim situacijama, kako se treba prilagođavati učenicima i njihovim potrebama, kako na adekvatan način obraditi temu da bi se razvijale kompetencije, a ne samo prelazila neka oblast, kako atmosferu u učionici učiniti prijatnijom, kako da svi budu uključeni, bez obzira na njihove razlike... Sem toga, pomogli su mi da ja napredujem i da promišljam o tome kako je prošao čas i šta je moglo bolje.”

U toku stručne prakse u *Alasu*, a u okviru predmeta *Metodička praksa – hospitovanje*, bile su organizovane radionice o podučavanju španskog kao stranog jezika na ranom uzrastu. Za generaciju 2021/22. bilo je organizovano sedam radionica (v. Tabela 1). Pored toga, iste godine je u toku bio i projekat

DeTELEDA, te su praktikanti i praktikantkinje ove generacije imali/e priliku da učestvuju u međunarodnoj konferenciji *Profedepeques – Razvoj kompetencija nastavnika španskog jezika za rad sa decom ranog uzrasta u digitalno doba*. Konferencija je održana 23. septembra 2022. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu.<sup>2</sup> Važno je napomenuti da je jedan par studenata svoje nastavno iskustvo iz *Alasa* predstavio na pomenutoj konferenciji, a da je šest praktikanata i praktikantkinja objavilo predloge didaktičkih aktivnosti u istoimenom priručniku.<sup>3</sup> Za generaciju 2022/23. organizovano je pet radionica (v. Tabela 2). Poučeni prethodnim iskustvom, radionicu o podučavanju kroz zadatke održali smo na početku akademske godine. Učesnici i učesnice ove generacije, pored dostupnog priručnika, imali su priliku i da pohađaju besplatan onlajn kurs *Profe de peques*<sup>4</sup>, koji obrađuje teme u vezi sa podučavanjem španskog jezika na ranom uzrastu. Sve radionice na fakultetu bile su organizovane u vremenskom periodu od novembra do maja te akademske godine.

Tema radionice	Realizatori
Razvoj višjezičnosti i nastava španskog jezika	<ul style="list-style-type: none"><li>Ana S. Jovanović, Filološki fakultet u Beogradu</li></ul>
Metodika rada sa učenicima nižih razreda	<ul style="list-style-type: none"><li>Ljiljana Lazarević, OŠ „Mihailo Petrović Alas”, Beograd</li></ul>
Metodičko-didaktička organizacija nastavnog časa i školska administracija	<ul style="list-style-type: none"><li>Mile Sajčić, OŠ „Zmaj Jova Jovanović” i Osma beogradska gimnazija</li></ul>
Izazovi savremenog obrazovanja	<ul style="list-style-type: none"><li>Violeta Vlajković Bojić, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV)</li></ul>
Jezičke obrazovne politike	<ul style="list-style-type: none"><li>Jelena Filipović, Filološki fakultet u Beogradu</li></ul>
Učenje kroz zadatke na ranom uzrastu	<ul style="list-style-type: none"><li>Milica Mastilo, Filološki fakultet u</li></ul>

---

<sup>2</sup> Projekat DeTELEDA – *Development of Competences of Spanish Language Teachers for Early Language Education in the Digital Age*, finansiran od strane Erasmus+ programa, objedinio je stručnjake iz oblasti primenjene lingvistike i metodike nastave španskog jezika iz Srbije, Slovenije i Španije. U okviru projekta, organizovane su edukacije, radionice i konferencije o podučavanju na ranom uzrastu u digitalno doba. Više informacija o projektu nalazi se na veb-sajtu koordinatora, Udruženja profesora španskog jezika Srbije: <http://www.apes.edu.rs/projekat-ka2-2020/>.

<sup>3</sup> Priručnik i drugi didaktički materijali, kao i kurs namenjen nastavnicima i nastavnicima španskog za rad sa decom, mogu se naći na sledećem linku: <http://www.profedepeques.apes.edu.rs/>.

<sup>4</sup> Pristupni link za kurs: <https://deteleda.fil.bg.ac.rs/>.

	<p>Beogradu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jelena Kovač, Filološki fakultet u Beogradu</li> </ul>
Profesionalna udruženja: za koga i zašto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana S. Jovanović, Društvo za strane jezike i književnosti Srbije</li> <li>• Marina Milovanović, Udruženje profesora španskog jezika Srbije</li> <li>• Anđela Ris, Društvo hispanista</li> <li>• Milica Mastilo, Alumni Filološkog fakulteta u Beogradu</li> </ul>

Tabela 1. Radionice 2021/22.

Tema radionice	Realizatori
Metodika rada sa učenicima nižih razreda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ljiljana Lazarević, OŠ „Mihailo Petrović Alas”, Beograd</li> </ul>
Razvoj višejezičnosti i nastava španskog jezika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana S. Jovanović, Filološki fakultet u Beogradu</li> </ul>
Učenje kroz zadatke na ranom uzrastu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milica Mastilo, Filološki fakultet u Beogradu</li> </ul>
Upotreba jezika u nastavi španskog na ranom uzrastu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana S. Jovanović, Filološki fakultet u Beogradu</li> </ul>
Pedagoške situacije u nastavi stranih jezika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violeta Vlajković Bojić, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV)</li> </ul>

Tabela 2. Radionice 2022/23.

Od svih anketiranih (N=16), dve ispitanice uopšte nisu prisustvovala radionicama na fakultetu – po jedna osoba iz svake generacije. Dvanaest ispitanika i ispitanica, od kojih nisu svi/e prisustvovali/e svim održanim radionicama, ističu sledeće radionice kao značajne: *Metodika rada sa učenicima nižih razreda* (n=6), *Pedagoške situacije u nastavi stranih jezika* (n=3), *Upotreba jezika u nastavi španskog na ranom uzrastu* (n=2) i *Učenje kroz zadatke na ranom uzrastu* (n=2). Pored toga, iako nije reč o radionici, jedna ispitanica navodi konferenciju *Profedepeques*. Možemo zaključiti da su navedene radionice i teme koje obrađuju posebno značajne za profesionalni razvoj praktikanata i praktikantkinja, budući da im omogućavaju da promisle o konkretnim situacijama na primerima iz nastavne prakse pre ulaska u učionicu, kao i da uz mentorstvo i timski rad osnaže određene segmente pripreme časa za đake osnovnoškolskog uzrasta. Uzimajući u obzir činjenicu da nisu svi/e praktikanti i praktikantkinje učestvovali/e u svim organizovanim radionicama, postavlja se pitanje o potrebi rekonceptualizacije

radionica. Naime, prisustvo na njima nije bilo obavezno, budući da je sama priroda programa „Španski u *Alasu*” bila volonterska. Možda u budućnosti treba razmisliti o obaveznosti pohađanja svih radionica, kako bi se na taj način maksimalno iskoristili njihovi potencijali i uticaji na profesionalni razvoj učesnika i učesnica u programu. Kada je reč o vannastavnim edukacijama u vezi sa metodikom nastave stranog jezika, samo jedna ispitanica, pripadnica generacije 2021/22, potvrđuje da je bila u prilici da ih pohađa. Ona navodi da pohađa kurseve na internetu, da prati video-snimke iskusnih profesora na temu nastave stranih jezika i da razmenjuje iskustva sa kolegama i kolegamicama koji predaju strane jezike. Budući da su ispitanici i ispitanice u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika, sasvim je razumljivo da je svest o potrebi za kontinuiranim usavršavanjem još uvek slabo razvijena. Ovaj podatak, međutim, treba uzeti u obzir prilikom organizovanja novog ciklusa radionica za narednu generaciju praktikanata i praktikantkinja u „*Alasu*”.

Ispitanici i ispitanice su časove pripremali, pre svega, timski (n=10), potom uglavnom samostalno (n=4), uglavnom timski (n=1) i samostalno (n=1). Časove su držali timski (n=7), samostalno (n=4), uglavnom samostalno (n=4) i uglavnom timski (n=1). Navedeni podaci ukazuju na visok nivo spremnosti za timski rad, posebno kada je reč o pripremi nastave.

Po dve osobe u svakoj generaciji bile su zadužene za jedan razred, a broj đaka kojima su držale nastavu varira od četiri do dvadeset, što je takođe uticajan faktor u procesu pripreme časa i organizacije samog nastavnog materijala. Prosečan broj održanih časova u okviru prakse u „*Alasu*” je četrnaest: trinaest u generaciji 2021/22. i petnaest u generaciji 2022/23.

Centralni deo ankete ispituje značaj različitih vidova podrške u pripremi i realizaciji časa, te promišljanju vlastitog učešća u projektu. Kao glavni vidovi podrške na projektu ističu se: program nastave i učenja za svaki razred obuhvaćen projektom, koji sadrži nastavne teme, ishode učenja i sadržaje časa; povratna informacija na *Trello* platformi; radionice na fakultetu; povremene konsultacije; interakcije u *WhatsApp* grupi, koja objedinjuje učesnike i učesnice obe generacije koje su u fokusu ovog istraživanja. Oni/e su na Likertovoj skali od 1 do 5 označili/e koji od navedenih vidova podrške su im bili od veće ili manje pomoći tokom prakse na projektu.<sup>5</sup> U Tabeli 3. prikazani su njihovi odgovori u vidu srednjih vrednosti.

---

<sup>5</sup> Na pomenutoj skali, značenja su sledeća: 1 – uopšte ti nisu pomogli, 2 – nisu ti pomogli, 3 – nisi siguran/sigurna, 4 – pomogli su ti, 5 – veoma su ti pomogli.



Vidovi podrške / Polja podrške	Program nastave i učenja	Povratna informacija na <i>Trello</i>	Radionice	Povremene konsultacije	<i>WhatsApp</i> grupa
Priprema	4.69	4.88	4.13	4.50	4.38
Realizacija	4.44	4.50	4.31	4.50	4.19
Refleksija	4.44	4.63	4.19	4.56	4.00
$\bar{x}$	4.52	4.67	4.21	4.52	4.19

Tabela 3. Evaluacija podrške na projektu

Prikazani rezultati govore u prilog tome da su svi navedeni vidovi podrške bili od pomoći učesnicima i učesnicama na projektu, budući da je minimalna prosečna ocena za obe generacije četiri. U pripremi časa najviše su im pomogle povratne informacije za pripreme časova, kao i program nastave i učenja, dostupni na *Trello* platformi. Kao značajna podrška u realizaciji časa ističu se povratne informacije i povremene konsultacije sa profesorkom, koje su takođe doprinele boljem promišljanju sopstvenog angažmana na projektu. Uopšteno govoreći, posebno se ističe povratna informacija na digitalnoj platformi *Trello* koja je veoma pomogla praktikantima i praktikantkinjama u svim razvojnim segmentima, pre svega u pripremanju časova, a potom i u njihovoj realizaciji ( $\bar{x}=4.67$ ). S druge strane, interakcije u *WhatsApp* grupi, iako su u velikoj meri doprinele profesionalnom razvoju, ipak su najslabije ocenjene ( $\bar{x}=4.19$ ).

Povratnu informaciju na *Trello* platformi (podrška u pripremi nastave) najbolje su ocenile obe generacije. Kada govorimo o podršci za realizaciju časa, u generaciji 2021/22. najbolje su ocenjene konsultacije ( $\bar{x}=4.38$ ), a u generaciji 2022/23. povratna informacija na digitalnoj platformi ( $\bar{x}=4.88$ ). Za generaciju 2021/22, boljem promišljanju vlastitog učešća u projektu najmanje su doprinele radionice ( $\bar{x}=3.88$ ), dok su za generaciju 2022/23. to bile interakcije u *WhatsApp* grupi ( $\bar{x}=4.00$ ). Ovakva percepcija metodičke podrške može se objasniti činjenicom da je prva generacija bila mnogo aktivnija u *WhatsApp* grupi od generacije 2022/23, s obzirom na to da su praktikanti i praktikantkinje te generacije gotovo svakodnevno delili/e utiske sa časova, razmenjivali/e nastavne izazove, ideje, dileme i sl.

Ispitanici i ispitanice su izneli i konstruktivne predloge za unapređenje projekta. Među predlozima se ističe potreba za saradnjom sa roditeljima ( $n=6$ ) i učiteljicama ( $n=4$ ). Jedna praktikantkinja generacije 2022/23. predlaže umrežavanje

sa učiteljicama u cilju sprovođenja projektne nastave. Dakle, vidna je potreba za unapređenjem saradničkih kompetencija (up. Jovanović & Mastilo 2022). Pored toga, oni/e predlažu kreiranje dokumenta sa čestim greškama u pripremi časova i smernicama za metodičko-pedagoški rad. Predlažu takođe i učestalije konsultacije i radionice, kao i posete časovima u školi. Treba napomenuti da je mentorka prisustvovala pojedinim časovima generacije 2021/22, tako da su praktikanti i praktikantkinje imali priliku da dobiju personalizovane povratne informacije u vezi sa realizacijom časa. U generaciji 2022/23. to nije bio slučaj. U nastavku izdvajamo tri komentara koja ilustruju gorenavedene potrebe, ali i ukazuju na zanemarene teme. Sva tri komentara dali su učesnici projekta iz generacije 2021/22.

Komentar 1. „[Potrebne su] Radionice/konsultacije na nedeljnom/mesečnom nivou gde bi učestvovali svi predavači i razmenjivali ideje za časove i detaljnije proučavali plan i program. Ukoliko je moguće da se sve to odradi po tematskim celinama (npr. pozdravi, porodica, delovi kuće, itd.), u tom slučaju bi bolje razumeli i proučili ključne razlike u nivoima jezika koji se pohađaju u različitim razredima. Takođe, smatram da je korisno da se radionice kao što je *Enfoque por tarea* odrade pre prakse u školi, kako bi predavači bili upoznati sa metodom koju koriste i kako bi je kroz pripreme časova usavršavali. Smatram da bi bilo dobro da se pred samu praksu odradi radionica o metodama učenja koje se koriste, gde bi svaki student ili predavači u paru pravili prezentacije za određenu metodu učenja i to bi im bio dobar uvod za samu pripremu časova i dobijanje ideja. Ovo bi zahtevalo veće učešće, kao i više vremena, ali smatram da je timski rad najbitniji za unapređenje projekta :-)”

Komentar 2. „Bilo bi korisno da se malo više posveti pažnja tome kako održati pažnju na času, kako rešavati neke situacije kada učenik nije zainteresovan, kada se učenicima ne dopada ono što rade, kako odgovarati na neka pitanja koja deca obično postavljaju, a nemaju mnogo zajedničkog sa nastavom, itd. Mislim da je danas relativno lako doći do materijala za čas i osmisliti ga, ali je najveći izazov pedagoška strana časa i izgraditi odnos pun poverenja, poštovanja i ljubavi sa učenicima.”

Komentar 3. „Rekao bih [da je potrebna] veća povezanost onih koji učestvuju. Nedeljna druženja i razgovori o časovima koji su bili. Nekako pruža osećaj da ipak niste sami u projektu i da delite isto iskustvo sa drugima. Dve glave misle bolje od jedne. Više razgovora o osećanjima i emocijama onih koji drže časove. Takođe, šta im je teško, zahtevno, izazovno, zabavno, jednostavno, korisno. Neka se otvore da pričaju o vlastitim osećanjima, da ih dele sa drugima, jer mi se čini da emocije ostaju zanemarene u potrebi da se osmisli što bolji čas. Kako ste se osećali dok ste osmišljavali čas, itd.? :)”

Komentari koje smo izdvojili i naveli ukazuju na visok stepen promišljanja o potrebama nastavnika i nastavnica u procesu inicijalnog obrazovanja. Vidno je da su praktične veštine i primenljiva znanja za rad sa decom, kao i potreba za bližom

saradnjom svih učesnika i učesnica u tom procesu, osnovne potrebe naše ciljne grupe. U tom svetlu, treba istaći da su jedan praktikant i jedna praktikantkinja iz generacije 2021/22. pružali podršku i pomoć narednoj generaciji praktikanata i praktikantkinja, kako u vidu komentara u *WhatsApp* grupi tako i kroz deljenje iskustava i razmenu ideja na sastancima i radionicama kojima su dobrovoljno prisustvovali. Poslednji komentar indirektno skreće pažnju na važnost brige o mentalnom zdravlju nastavnika i nastavnica, što može postati tema jedne od radionica u okviru narednog projektnog ciklusa.

Poslednji zahtev ankete donosi prostor za dodatne komentare. Ovu opciju iskoristilo je devet ispitanika i ispitanica koji su projekat doživeli/e kao vredno iskustvo. Oni/e navode da je potrebna promocija projekta i na ranijim godinama studija, kako bi oni/e koji/e žele da se bave nastavničkim pozivom imali priliku da iskuse praktičan rad u nastavi. Izdvajaju se tri esejska komentara – prvi, praktikantkinje iz generacije 2021/22, drugi i treći, praktikantkinjâ iz generacije 2022/23.

Komentar 1. „Ovaj projekat mi je dosta pomogao u prevazilaženju strahova i nesigurnosti koje sam imala po završetku fakulteta. Sam rad sa decom, kao i priprema časova mi je pomogla da razvijem svoje veštine, kao i da vidim gde grešim u radu. Ono što mi se jako dopada je sloboda pri kreiranju časa i podržavanje naše kreativnosti. Ukoliko su postojale greške u nekim koracima, one nikad nisu bile zamenjene ili poništene, već se od nas tražilo da svoju zamisao poboljšamo i svedemo. Takođe, projekat mi je dao uvid u razlike između teorijske pripreme časa i njegove realizacije, tj. kako mogu da nas sačekaju mnoge nepredvidive situacije koje promene tok časa. :-) Nadam se da ćemo biti sve brojniji i da će ova naša zajednica svake godine biti uspešnija. :-)”

Komentar 2. „Jedinstvena prilika za sticanje novih znanja, veština, pa samim tim i samopouzdanja koje je potrebno mladim nastavnicima i nastavnica kako bi se ohrabрили za rad u školi, ali generalno u nastavi. Za mene je ovo bilo izuzetno iskustvo budući da se nikada ranije nisam oprobala u ulozi učiteljice/nastavnice/profesorka, i verujem da je od koristi svim početnicima. Posebno važno je i to što smo, pored prilike da sami planiramo časove, osmišljavamo aktivnosti i sprovodimo ih na časovima, imali mogućnost da čujemo povratne informacije o našem radu i tako dodatno unapredimo naš rad. Puno hvala na ukazanoj prilici :)”

Komentar 3. „Divno iskustvo koje mi je dalo priliku da bolje upoznam sebe, unapredim svoj rad, uvidim greške i vidim kako se teorija primenjuje i koliko je zapravo moguće upotrebiti znanje sa metodičkih predmeta. Drago mi je da sam učestvovala, jer sam upoznala pre pametne mališane i nadam se da sam bar malo pomogla da zavole španski.”

Komentari koje smo naveli ukazuju na duboku refleksiju o ishodima projekta, a među ishodima se izdvaja osnaživanje studenata i studentkinja da se bave

nastavničkim pozivom, podizanje samopouzdanja u nastavničkom radu, te značaj povratne informacije u procesu osnaživanja. Možemo zaključiti da su učesnici projekat doživeli kao podršku razvoju pre svega profesionalnih, ali i ličnih kompetencija za nastavnički poziv. To je u skladu sa činjenicom da je studentima i studentkinjama u inicijalnom obrazovanju potrebna praksa u realnim uslovima kako bi mogli da razvijaju svoj nastavni potencijal (Jovanović & Filipović 2013: 285). U tom svetlu, važno je istaći da su obe generacije praktikanata i praktikantkinja ostale umrežene putem *WhatsApp* grupe u kojoj čine jednu delatnu zajednicu koja razmenjuje informacije o metodičkoj praksi i edukacijama, potencijalnom zaposlenju i drugim događajima od interesa, a iznad svega nudi jedan vid podrške u rešavanju različitih kritičnih situacija kada je sama praksa u školi u pitanju.

Metodička podrška u programu učenja zalaganjem u zajednici tokom projekta „Španski u *Alasu*“, kao i sam projekat, bili su od velikog značaja većini praktikanata i praktikantkinja (n=10). Jedna od učesnica ukazala je na potrebu diseminacije projekta: „Projekat je od izuzetnog značaja za studente jer je jedina prilika upoznavanja sa pravom atmosferom u kojoj će većina raditi. Volela bih da se mnogo više priča ovom projektu“, dok je druga učesnica pak istakla sledeće: „Volela bih da ovakvih projekata bude i više“. Uz pomoć smernica i podrške od strane koordinatorke, praktikanti i praktikantkinje su časove uspešno realizovali/e.

Iako su postojali izazovi u toku stručne prakse u okviru projekta, pohađanje kurseva iz *Primenjene lingvistike* na Filološkom fakultetu, pre uključenja u projekat većina je označila kao veoma korisno i relevantno iskustvo, budući da im je to dalo smernice za pripremu i organizaciju časa, kao i smernice za samu realizaciju časova. Stoga, izazovi pred kojima su se učenici projekta našli su bili priprema, organizacija i realizacija časova. Što se realizacije časa tiče, kao značajan izazov ističu se pedagoške situacije: kako zadobiti pažnju učenika i učenica, kako ih motivisati za učešće na času, kako odgovoriti na zahteve koji nisu u vezi sa časom, itd. Jedna od učesnica navela je i potencijalno krizne situacije kao moguće izazove, te je veoma važno odgovoriti na pitanje: kako „se treba prilagođavati učenicima i njihovim potrebama, kako na adekvatan način obraditi temu da bi se razvijale kompetencije, [...] kako da svi budu uključeni bez obzira na njihove razlike“.

Rezultati istraživanja pokazuju da program učenja zalaganjem u zajednici u velikoj meri doprinosi razvoju profesionalnih kompetencija, budući da su svi vidovi metodičke podrške u sva tri polja podrške (priprema, realizacija, refleksija) dobili prosečne ocene između 4.19 i 4.67. Pored toga, program doprinosi i razvoju metakognitivne svesti o sticanju i razvoju profesionalnih kompetencija za nastavnički poziv, čemu najviše doprinose povratne informacije za pripreme časova i konsultacije

sa mentorkom. Učešće u projektu je, takođe, omogućilo praktikantima i praktikantkinjama da prepoznaju sopstvene potrebe u inicijalnom obrazovanju nastavnika, koje se mogu objediniti u tri dimenzije: pedagoške kompetencije, metodičke kompetencije i saradničke kompetencije. Njima se potom može dodati i potreba za brigom o mentalnom zdravlju nastavnika.

Kao jedan od problema u analizi rezultata ankete javlja se činjenica da su praktikanti i praktikantkinje generacije 2021/22. anketu popunili skoro godinu dana nakon završetka angažmana na projektu, te je moguće da su pojedini utisci izbleđeli. S druge strane, može biti da je upravo vremenska distanca omogućila objektivniju procenu iskustva, na šta ukazuju pojedini komentari.

## 5. ZAKLJUČAK

Kada je reč o inicijalnom obrazovanju nastavnika i nastavnica španskog jezika, možemo zaključiti da su projekti učenja zalaganjem u zajednici, poput „Španskog u *Alasu*”, sa neposrednim uključivanjem u nastavnu praksu i dobijanjem blagovremenih povratnih informacija u vezi sa pripremom časova, od velikog značaja za razvoj nastavničkih kompetencija, posebno onih koje se tiču podučavanja na ranom uzrastu.

Program učenja zalaganjem u zajednici je komplementaran s metodičkim predmetima na osnovnim i master akademskim studijama na univerzitetima u Srbiji na kojima se školuju budući/e nastavnici i nastavnice španskog kao stranog jezika (v. Jovanović & Mastilo 2022: 83–86), stoga bi bilo veoma korisno da se ovaj program, kao značajna pedagoška podrška, uvede u nastavnu praksu.

Rezultati istraživanja pokazali su da program poput „Španskog u *Alasu*” doprinosi profesionalnom razvoju budućih nastavnika i nastavnica španskog kao stranog jezika s obzirom na to da su kroz ovaj program učesnici i učesnice obučavani/e kako da pripreme, organizuju i realizuju časove, kao i kako da unaprede svoja znanja i veštine za dalji rad. Iznad svega, vrednost njihovog učešća u projektu ogleda se u razvoju kritičke svesti, promišljanja o sopstvenoj ulozi u projektu, kao i o nastavnoj praksi. Dakle, učenje zalaganjem u zajednici podstaklo je metakognitivnu svest o sticanju i razvoju nastavničkih kompetencija, budući da su praktikanti i praktikantkinje promišljali/e o sopstvenoj nastavničkoj ulozi, svojim kompetencijama i svojoj praksi u vidu realizacije časa. Ono takođe utiče na prepoznavanje sopstvenih potreba u inicijalnom obrazovanju nastavnika i nastavnica (kako unaprediti rad, razviti veštine, kako prevazići izazove, strahove i nesigurnosti od rada u učionici, kako steći samopouzdanje u profesionalnom razvoju i radu).

Na posletku, važno je ponoviti da je projekat „Španski u Alasu” proizvod volonterskog rada i entuzijazma pojedinaca, kao i da nije lukrativne prirode. Praksa u Alasu nije obavezna za studente i studentkinje Filološkog fakulteta u Beogradu, već je ona njihov slobodan izbor. Uzimajući u obzir njihove komentare i benefite ovog projekta, nadležne institucije, odnosno fakulteti na kojima se obrazuju nastavnici i nastavnice stranih jezika, treba da razmotre ideju o sklapanju bilateralnih sporazuma sa osnovnim školama u svojoj okolini kako bi uvođenje ovakvog vida stručne prakse mogli da uvrste u kurikulume metodičkih predmeta.

## LITERATURA

- Bleichenbacher, L., Goullier, F., Rossner, R. & Schröder, A. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. Council of Europe, ECML.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, R. et al. (2020). Methodology of task-based language teaching, in *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*, ed. R. Ellis et al. (Cambridge University Press): 208–240.
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching, in *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, ed. S. Loewen & M. Sato (New York: Routledge): 108–125.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4 (3): 193–220.
- Hale, A. (1999). Service-learning and Spanish: A Missing Link, in *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*, ed. J. Hellebrandt & L. Varona (New York: Routledge): 9–31. <https://doi.org/10.4324/9781003443636>
- Howard, J., Ed. (2001). Service-learning course design workbook. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Companion Volume. Pristupljeno 10. 6. 2023. URL: <<https://eric.ed.gov/?id=ED457774>>.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación* 5 (1): 39–72. Pristupljeno 10. 6. 2023. URL: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>>.
- Jovanović, A. (2023). Chapter 9. A service-learning program for multilingual education at an early age: Tandem teaching experiences, in *Handbook of*

- Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools*, ed. J. L. Estrada Chichón & F. Zayas Martínez (Hershey, PA: IGI Global): 186–207.
- Jovanović, A. (2024). Educación para la enseñanza de español en la edad temprana: experiencias de un programa aprendizaje-servicio. *HispSerb2022: zbornik radova sa trećeg nacionalnog skupa hispanista održanog 9. i 10. aprila 2022. godine*. Novi Sad: Filozofski fakultet. U pripremi.
- Jovanović, A. & Mastilo, M. (2022). Formación de profesores de ELE para la enseñanza formal de los niños de la edad temprana: el caso de Serbia. *Anali Filološkog fakulteta* 34 (2): 77–100. doi.org/10.18485/analiff.2022.34.2.5
- Jovanović, A., Šifrar Kalan, M., Mastilo, M. & Kovač, J. (2022). *Profedepeques: La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Con el prólogo de Jelena Filipović. Belgrado: Asociación de Profesores de Español en Serbia, Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Pristupljeno 5. 6. 2023. URL: <<http://www.profedepeques.apes.edu.rs/>>.
- Jovanović, A. & Filipović, J. (2013). Spanish teacher education programs and community engagement. *Hispania* 96 (2): 283–294.
- Raković, S. & Perić Prkosovački, B. (2020). *Učenje zalaganjem u lokalnoj zajednici*. Novi Sad: Kolping društvo Srbije. Pristupljeno 15. 6. 2023. URL: <[https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/SL-EE\\_SERBIAN.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/SL-EE_SERBIAN.pdf)>.
- Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 74 (5): 261–264. doi.org/10.1080/00098650109599204
- Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *MarcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua* 1996 9: 237–262.
- Verducci, S. & Pope, D. (2001). Rationales for integrating service-learning in teacher education, in *Service-Learning in Teacher Education: Enhancing the Growth of New Teachers, Their Students, and Communities*, ed. J. B. Anderson, K. J. Swick & J. Yff (Washington DC: AACTE Publications): 2–18. Pristupljeno 15. 6. 2023. URL: <<https://eric.ed.gov/?id=ED451167>>.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.

Milica A. Mastilo  
University of Belgrade

Jelena M. Kovač  
University of Belgrade

METHODOLOGICAL SUPPORT DURING SERVICE-LEARNING PROGRAM: AN  
EXAMPLE OF “SPANISH AT ALAS”

*Summary*

The teaching process is a very complex educational process in which it is important to take care of all the mechanisms used in the classroom in order to provide purposeful and effective learning. In this paper we deal with a methodological support in the service-learning program, with a focus on its perception and reception during the “Spanish at Alas” project. In the focus of the teaching process itself is a task-based foreign language teaching at an early age. Therefore, we will represent the research conducted at the Department of Iberian Studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade. The research includes two generations of pre-service Spanish teachers who participated in the “Spanish at Alas” project. To collect data for the purposes of this research, we created a survey in Google Forms. The aim of the research was to show to what extent directed guidance through methodological practice can enable future teachers to apply the approach of teaching through the task in teaching Spanish as a foreign language, to develop critical reflection and to encourage self-reflection on the work, as well as on the teaching process itself. Namely, the students taught Spanish as a foreign language at the Elementary School “Mihailo Petrović Alas” in Belgrade to students of the first, second, third and fourth grades in 2021/2022 and 2022/2023 school years. During that period, they were provided with different kinds of support (meetings, workshop, regular feedback on their lesson preparations, consultation with the mentor, etc.). The results of the research showed that the guidance through the lesson preparation and methodological support contributed that the students overcame professional challenges, went beyond the framework of the traditional approach to teaching, and they left the service-learning program empowered the service-learning program.

Key words: methodological support, service learning, pre-service teachers, task-based teaching, teaching at an early age, Spanish at *Alas*.

Primljeno: 31. 7. 2023.  
Prihvaćeno: 9. 12. 2023.



**Nataša Z. Janković**  
University of Belgrade  
Faculty of Education  
Department of Romanian as L1 and  
Foreign Languages  
natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs  
0000-0002-9975-1685

Original research paper  
UDC 811.111'246:378  
UDC 81'23:378  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.169-189

**Nevena M. Budevac**  
University of Belgrade  
Faculty of Education  
Department of Pedagogy and Psychology  
nevena.budjevac@uf.bg.ac.rs  
0009-0008-8670-9702

## **THE PSYCHOLOGY OF LANGUAGE AND LANGUAGE OF PSYCHOLOGY: CREATING AN INTEGRATIVE BILINGUAL ENVIRONMENT FOR TEACHING STUDENTS<sup>1</sup>**

*ABSTRACT:* Language acquisition and learning play a special part in any child's cognitive and linguistic development. The younger the children are, the deeper insight into psychology it takes. Academic subject *Foreign language learning at young learners' age* is grounded in psychology and psycholinguistics, as one of the EMI-based<sup>2</sup> courses within the ELM programme of the Faculty of Education in Belgrade. We investigated, through focus-group interviews, our students' (N=32) experience with psychology and language teaching courses to see how they prepare for work with children. The results confirm that integrative courses largely support their personal and professional growth from academic bilinguals to responsible and caring teachers of young learners.

*Key words:* young learners, language acquisition, educational psychology, foreign language learning, bilingual education, EMI, academic bilingualism, English language teaching (ELT), English Language Module (ELM).

---

<sup>1</sup> This paper was supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovations, Decision number: 451-03-65/2024-03/ 200138.

<sup>2</sup> English Medium Instruction – the use of English to teach academic subjects other than English itself in countries where the first language of the majority of the population is not English. (<https://www.education.ox.ac.uk › research-groups › emi>) [Accessed February 2024]

## PSIHOLOGIJA JEZIKA I JEZIK PSIHOLOGIJE: STVARANJE INTEGRATIVNOG BILINGVALNOG OKRUŽENJA ZA OBRAZOVANJE STUDENATA

*APSTRAKT:* Usvajanje i učenje jezika imaju posebnu ulogu u kognitivnom i jezičkom razvoju svakog deteta. Što su deca mlađa, tim je potrebniji dublji uvid u psihologiju. Akademski predmet Učenje stranog jezika na dečijem uzrastu utemeljen je u oblastima psihologije i psiholingvistike, kao jedan u nizu kurseva na engleskom kao jeziku visokoškolske nastave u okviru Modula engleskog jezika Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu. Kroz fokus-grupne intervjuue ispitivali smo iskustva studenata (N=32) sa predmetima iz oblasti psihologije i nastave jezika radi uvida koliko ih oni pripremaju za rad sa decom. Rezultati do kojih smo došli potvrđuju da im takvi integrisani kursevi umnogome pomažu da se lično i profesionalno razvijaju od akademskih bilingvalnih govornika do odgovornih i posvećenih vaspitača i učitelja.

*Ključne reči:* rani uzrast, usvajanje jezika, obrazovna psihologija, učenje stranog jezika, dvojezična nastava, EMI, akademski bilingvizam, nastava engleskog jezika, Modul engleskog jezika.

### 1. INTRODUCTION

The image of the world is rapidly changing and so are the ways of people's mutual understanding and communication. Thus, there is a growing need for "evolving profiles that value even the most partial competences in and awareness of languages and cultures" (Council of Europe 2023). University students already know that the more languages we speak, the richer we are (Janković et al. 2023: 34; Janković and Buđevac 2023: 52). Aware that early language education for plurilingual competence starts at a young age, they gladly accept new academic challenges in order to become better teachers of future younger generations.

Acquiring new languages can take place in many different ways. Children born into families of mixed ethnic backgrounds often gain knowledge of two languages simultaneously. People who move to new environments receive constant feedback from daily communication with others. University students who have a foreign language as part of their curriculum get a mark at the end of the course.

Is there something in between? Could a pre-service trainee be put in a situation to develop professionally and linguistically at the same time? What if they can master their core curriculum in two languages instead of one and thus experience bilingual education?<sup>3</sup> Richards and Schmidt define such situations as

---

<sup>3</sup> Bilingual education is "the use of a second or foreign language in school for the teaching of content subjects" (Richards & Schmidt, 2010: 54).

*additive bilingual education*, which is “a form of bilingual education in which the language of instruction is not the mother tongue or home language of the children, and is not intended to replace it”, since the students’ first language is still maintained and supported (Richards & Schmidt 2010: 10–11). At university level, the authors of this paper choose to specifically name it *academic bilingualism*, as the term clearly reflects both the physical and linguistic context in which students acquire professional knowledge and skills.

Whether we are talking about the former simultaneous and successive bilingualism (Richards & Schmidt 2010: 530, 572) or the latter academic bilingualism, it is undoubtedly beneficial to students. In the time of great migrations and interculturalisation, having preschool or primary school teachers who are well trained to think and act in two or more languages must be an asset and a welcoming message for families concerned. Alongside parents, teachers are seen as crucial role models, especially at young learners’ age (Buđevac 2018: 17–18, 189). If they set a good example, the children they educate are much more likely to also develop a positive way of thinking about, or a need for multiple language mastery. Thus, early language education stands good chances of leading towards the development of plurilingual competence in prospect.

## 2. THE PSYCHOLOGY OF LANGUAGE LEARNING AT YOUNG LEARNERS’ AGE

Due to modern social, intellectual and technological advances, the world of education itself features innovative methodological approaches. The role of the teacher has gone far beyond mere knowledge transfer and classroom management. It entails possessing a well-rounded general education, being a connoisseur of essential educational learning theories and keeping abreast of a variety of pedagogical approaches and teaching techniques. By utilising them and developing a deep understanding of their students’ age, aptitude, needs and learning preferences, teachers will be able to provide their learners with numerous opportunities and support that will lead to positive learning outcomes.

Children learn through verbal and physical interaction. The younger the learners are, the deeper insight into developmental and educational psychology it takes. Researchers largely agree (Ormrod 2004: 22) that certain critical periods are of particular importance for children’s general cognitive development and language acquisition. Carroll (as cited by Hackl 2018: 44) identifies four components relevant for foreign language learning: “phonemic coding ability, grammatical sensitivity, inductive language learning ability and associative memory”. When

they are 5 to 10 years old, children are more likely to acquire flawless pronunciation and master various verb tenses and complex syntax (Bialystok 1994a; Bialystok 1994b; Johnson & Newport 1989 in Ormrod 2004: 22).

The critical period is equally important in relation to psychological factors that guide (or hinder) learning, such as motivation, affect (Ormrod 2004: 425), and need for approval: “Many elementary school students have a strong desire to attain the approval of their teacher; at the secondary level, students are more likely to seek the approval of peers” (Juvonen & Weiner 1993; Urdan & Maehr 1995 in Ormrod 2004: 437). Little children are particularly sensitive and easily get emotionally attached to their kindergarten and classroom teachers, who become their important emotional support, both in learning and growing (Buđevac 2018: 16–17, 64). Therefore, the education of future preschool and primary school teachers must be based on a highly specific teaching methodology that takes into consideration various aspects of young learners’ cognitive, psychological and linguistic development and their learning needs and styles. Their education, thus, needs to be based on the integration of their core academic courses, co-construction of tasks and activities, mutual collaboration, reflection and self-evaluation (Janković 2022: 118–120).

### 3. A HOLISTIC APPROACH TO TEACHER TRAINING

In order to develop a holistic approach to children, students of the Faculty of Education in Belgrade majoring in either preschool or primary school education undergo a variety of courses which set the foundations for their future work. During the first two years they all attend 6–7 compulsory and 2 elective courses in the areas of psychology, pedagogy, and/or didactics (e.g., Developmental Psychology, General Pedagogy, etc.). In the senior years of study, their core curriculum is based on subject methodologies of all content areas relevant for young learners’ education. There are 6–8 such subjects per year, some in one, some in both semesters (e.g., Mathematics Teaching Methodology I and II), with additional compulsory and elective subjects in psychology and pedagogy. Master’s students have two more obligatory courses and one more elective in the same scientific areas. These subjects are all taught in students’ L1 – Serbian.

Besides these 25+ core courses, pre-service teachers have the Pedagogical-Psychological Practicum (year I), Didactic Practicum (year II) and Methodology

Practicums<sup>4</sup> (years III and IV), gradually increasing from 2 to 4 to 5+ weeks each year. Prior to their practicums, students spend a lot of time in simulations and practical demonstration work both at the faculty and in pre(schools), guided and supervised by university professors. Such a large number of hours spent in theoretical and practical preparation for and direct work with preschoolers and 7-10-year-olds gives pre-service teachers a much broader and deeper insight into the psychology, cognitive capacities and learning styles of young learners so necessary for a holistic approach to these sensitive age groups.

#### 4. THE ENGLISH LANGUAGE MODULE FOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHER EDUCATION

Foreign language learning is a long-term project that takes years for one to reach proficiency. Teachers who know all the aspects of that long process will be able to set reasonable goals in front of their learners, to guide their motivation, and scaffold their learning. As learning a foreign language (FL) makes an integral part of pre-service teachers' education, it only makes sense that it should be a useful part of their professional self. Alongside (rather than apart from) a one-year general FL course and two more courses of language for specific purposes, a small number of linguistically advanced students may attend part of their core curriculum in English as their L2 after passing a standardised entrance exam. With additional 12 elective courses, i.e. a total of 15 subjects taught in English,<sup>5</sup> these students have competencies to teach English to young learners if and where needed.

The essence of the duly approved and accredited English Language Module (Pravilnik, 2022) lies in its integrated courses, which make a close bond between the students' core curriculum mastered in Serbian and in English, over the five years of their university education. Additionally, this programme enables students to directly apply their FL knowledge and skills in class activities, drifting away from explicit language learning and diving into implicit and spontaneous language use. As mentioned above, and confirmed by many applied linguists and psychologists, there is an ever-growing need for making classroom learning as similar to natural language acquisition as possible. The English Language Module

---

<sup>4</sup> Practicum: a course of study for teachers, doctors, nurses, etc., that involves actually working in the area of study and using the knowledge and skills that have been learned in a school. <https://www.britannica.com/dictionary/practicum> [Accessed: December 2023]

<sup>5</sup> [http://www.uf.bg.ac.rs/?page\\_id=8](http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=8)

(ELM) is based on that objective, especially bearing in mind little children as the main recipients of our instruction (Janković 2010). Our students' EMI-based<sup>6</sup> education finds its way into preschool groups and primary classrooms in the form of the now largely popular CLIL method (Content and Language Integrated Learning). That is why Music and Physical Education, Art and Educational Technology, Mathematics and Science, besides the core academic subjects, are blended with English classes. Led primarily, but not only, by the Faculty's English language teachers, almost all elective courses in the Module are taught by teams or pairs of experts from different academic and (pre)school content areas.

## 5. THE LANGUAGE OF PSYCHOLOGY IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EDUCATION

One of the integrated ELM courses is *Foreign language learning at young learners' age*. Students take it in the third year, revising and building on what they have already mastered in Developmental and Educational Psychology in their native language – Serbian, and two English language courses (for general and specific purposes). Collaboratively taught by a professor of Psychology and a professor of ELT Methodology (the authors of this paper), the course is nested in between linguistic and psychological theories and their implications. It offers our students knowledge about native (L1) and foreign/second (L2) language acquisition on the one hand and psychological theories of development and language teaching on the other. Based on English as a medium of instruction (EMI), the lectures and materials, assignments, and the exam itself are all in English.

Creating a bilingual environment for children is a complex process, which relies on numerous competencies and a wealth of teachers' knowledge. Their knowledge of psychology and competencies arising from it are just a part of the whole puzzle, but a very prominent one. It should be clear from the previous sections of the paper why it is so important for each language teacher to be proficient in psychology.

The first and foremost principle that underlies the course *Foreign language learning at young learners' age* is the holistic approach to the child (Forbes & Martin 2004). We do not only prepare future (language) teachers; we prepare

---

<sup>6</sup> “English is no longer just the goal of learning, since it has acquired the role of medium of instruction” (Roldán Tapia 2017: 160).

professionals who nurture children's development, assist them in learning, and help them to fulfil their psychological needs, allowing them to feel safe and loved. We prepare self-reflective teachers (Buđevac et al. 2015) who are able to understand children, their way of thinking, and how the way they perceive the world changes over time. We also create a space for future teachers to learn psycholinguistics, i.e., to understand all relevant aspects of communication and its development both in the native and foreign language.

It is very important for foreign language teachers to know how a child acquires his/her own language in the first place, and how the mechanisms of learning a foreign language rely on the native language knowledge, or what crucial differences there are. Although it is difficult to roughly split the course contents into groups of topics – as they logically intertwine, for the reasons of clarity, we shall say there are three general lines of topics: a) Native language acquisition; b) Second vs. foreign language learning; and c) Supporting the child's development by providing adequate scaffolding and continual opportunities for pupils to enrich their knowledge and skills in different languages.

We strive to balance between our students' improvement in language skills and their core contents mastery. Their bilingual education is put in practice through interactive, collaborative tasks and reflections,<sup>7</sup> as our aim is to offer them a model of teaching easily transferable to the world of young learners. By doing so, we aim to raise the awareness of both university students (explicitly) and their young learners (implicitly) of the power and wealth of knowledge in the modern multilingual world.

As the integration of theoretical and experiential learning is exactly what we propagate while teaching students how to organise an interactive environment for children, we are called to do the same. The research we conducted about the quality of our courses touched upon that aspect of our own teaching as well. We asked the students to reflect upon the usefulness of our psychology courses and the bilingual study programme so that we could implement further improvements if or where necessary, and make our instruction as helpful as possible.

---

<sup>7</sup> Outes Jiménez and Ramírez Montes (2017: 48), for instance, recognise six important factors that the teacher needs to ensure for successful work in bilingual education: a) cooperative skills, b) class climate and team spirit, c) critical reflection, d) positive interdependence, e) individual responsibility and f) restructuring into small groups.

## 6. RESEARCH METHODOLOGY

Aiming to gain insight into the effectiveness of our courses in forming our students' linguistic and professional competencies, we conducted research which encompasses both their academic study and on-site learning and teaching experience. It included the English Language Module students and focused on the elective subject *Foreign language learning at young learners' age*, as well as other psychology courses and EMI-based subjects taught at our faculty. The following sections present the research details and findings.

### 6.1. Research methods and instruments

Our research is based on a qualitative method as we were interested in our students' opinions about their bilingual learning and teaching experience. The most convenient research instrument for such purposes was a semi-structured focus group interview. It contains 12 questions (Appendix 1) and was conducted online in English via the MS Teams platform used at the Faculty since the COVID-19 pandemic outbreak. The students were asked to share with us their experience and/or expectations regarding the effects of our courses on the development of their knowledge and skills necessary for teaching young learners. Bearing in mind the volume of the collected answers and interview transcripts, the students' answers are grouped around three topical categories.

### 6.2. Research stages, sample and background

The interview was applied in four separate sessions in the period December 2023 – January 2024, lasting approximately one hour each. The participants in the study (N=32) were 28 female and 4 male respondents, i.e. most of the ELM second-year (14), third-year (5), and fourth-year (5) undergraduates, and (8) Master's students.<sup>8</sup>

Our research focuses on the implementation of the gained psychological knowledge and language skills in the teaching practice or preparations for it. The mentioned Practicums are organised mainly in the second semester. Prior to our

---

<sup>8</sup> As the courses become more difficult each year, some students give up the additional EL Module, fail, or take a gap year, especially when the most demanding methodology courses are introduced.



research, only our fifth-year interviewees had undergone the full cycle of practicums, having been fully immersed in teaching activities and conducting entire lessons. Therefore, our younger students based their answers on the learning experience, simulation activities, and many hours of on-site observation of in-service practitioners at work followed up by reflective discussions. Although the second-year students have not yet attended the ELM psychology course, their expectations are considered equally valuable as guidelines for our future course organisation.

The interview questions were derived from our regular teaching practice as the psychology course in English always begins with several questions regarding our students' expectations and learning goals. Similarly, it ends with their reflections on the achieved learning outcomes and level of satisfaction with the knowledge and skills gained. These were partly broadened for the purposes of this study with their general impressions on the bilingual academic education and its effects in (preparations for) teaching.

## 7. RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

Due to the volume of the resulting materials, our research findings and discussion are grouped around three topical categories: a) the psychological aspect of the courses; b) the linguistic aspect of the courses; c) the effects of bilingual psychology courses on our students' teaching competencies. Among the 12 interview questions, four pertain to each of the categories.

Since the students' answers were often similar, repetitive, or only confirmations of their colleagues' statements, we shall summarise them, but also accompany them with direct quotations from the interviews. If an answer is lengthy, the most relevant part of it will be presented only. The answers where the respondents offered differing views will be equally represented. For the ease of interpretation, the quoted statements will be preceded with the students' year of study and personal initials (e.g., II/A.M.). If a student made a language mistake while providing an answer, an asterisk will be used in its place.

**Question group I** – Questions 1, 2, 4, and 10 focus on the importance of psychology courses for teacher training.

Q.1. All respondents agree that learning psychology is important ('very important / essential / crucial / vital') for preschool and primary school teachers, because: 'it helps us to understand \* child's development, behaviour, and learning processes / create effective learning environments and address the diverse needs of students /

create proper activities for children / take into consideration children's Zone of Proximal Development / build positive relationships with pupils'; 'it provides insights into \* cognitive, emotional, social, and physical development of children,' etc. E.g.:

II/D.Š.: *I think [...] it is the most important course next to Didactics and Methodology because I don't think that anyone can properly work with children without understanding exactly how their psychology works in relation to anything that we need to teach them.*

III/M.L.: *[...] We are going to be spending a lot of time of our day with them, maybe even more than their parents will, so I think that it is very important to just know how to be a good role model for those children since they are very young.*

V/M.P.: *We need to be aware of the children's abilities in each period of their life in order to teach them properly in accordance with their cognitive abilities. It is also important for understanding the way children think, which helps us to react to their needs better.*

Q.2. Most students' attitudes related to the comprehensiveness of knowledge acquired at the faculty are positive and reveal additional arguments in favour of the way psychological knowledge fits into it. Some of them state:

III/V.V.: *[...] It connects with other subjects seamlessly, providing a real perspective on teaching and learning. The psychological knowledge binds all of our methodological and pedagogical knowledge into a whole picture by providing us with the principles, foundations, and theories that explain the process of students' learning [...].*

III/D.B.: *If there is anything I have learned through \*this three years of studies is that every single subject is connected with each other, so psychology does influence every other subject quite a lot. [...]*

Despite positive impressions about their two compulsory psychology courses (with words of praise for the teacher herself), and the additional elective course in English, several senior students still believe it is not enough for them to feel fully prepared:

IV/K.P.: *I believe that we do not have enough knowledge in the field of child psychology and I think that field is the most important. [...] Developmental Psychology is very helpful, because that knowledge was very useful for our other courses.*

V/M.V.: *After graduating, I really believe that I did not acquire enough knowledge in psychology. The subject of Pedagogical Psychology<sup>9</sup> is very useful and therefore it should be deepened more, last longer, and more emphasis should be placed on it.*

Q.4. As future kindergarten/classroom teachers, the students appreciate learning about psychology in another language and perceive it ‘as an opportunity to think of the same topics from different perspectives’. They do not see the language only ‘as a tool for communication’, but believe ‘it also influences the way we approach the topics, as it allows us to read different authors, coming from different backgrounds’:

III/V.V.: *It enriches the understanding gained from the Developmental and Pedagogical Psychology courses in Serbian.*

V/M.V.: *The entire course is designed based on a conversation between the teacher and students. It thus contributes to higher quality knowledge, because we are already familiar with the topic, and we are upgrading our knowledge even more.*

Q.10. Students identified the following as psychological topics of particular importance for their teaching careers: ‘adaptation of children to kindergarten and socialisation; verbal and nonverbal communication; motivating children to learn and getting them active; the process of learning our native language; bilingualism and the influence of the mother tongue on language learning’. They would like some more topics to be added to this course in English:

II/K.M.: *I would add teachers’ role because we have to know how to behave with children and to adapt to them.*

III/V.V.: *There’s one topic that I feel is missing, and it’s how to work with different types of personalities among children. We learned in our Serbian psychology classes that there are several basic types of personalities, and I think that it would be a perfect opportunity to learn more about them and how to work with each type.*

IV/K.P.: *I would add some topics about how difficult for young learners \*is the process of learning \*foreign language and how we should help them to make it a more relaxed process.*

**Question group II** – Questions 3, 5, 8, and 12 focus on the importance of learning psychology in English as well.

---

<sup>9</sup> Pedagogical Psychology is the former name of the Educational Psychology course held in the second year.

Q.3. The students largely agree that learning psychology first in Serbian and then in English is beneficial because: ‘we can fully grasp all terms and meanings’; ‘we already understand the concepts, allowing us to focus on acquiring the specific terms and expanding our vocabulary’; ‘it can enhance language proficiency and broaden access to international resources, research, and perspectives in the field’; ‘because of the environment that we are learning within’, etc. E.g.:

V/M.P.: *We can first learn about the basic principles of children’s psychology in our native tongue, while we can broaden our knowledge through learning it again in another language.*

One senior student thinks differently:

V/A.S.: *I think it is not important if we started learning psychology in English or in Serbian. We did start \*learn it in Serbian and then later on, we studied almost the same, but more deeply into psychology, in English. So, I think it does not matter because we can also learn English through psychology if we need to.*

Q.5. Most students agree that the psychology course in English offers knowledge particularly useful for teaching English to young learners, as: ‘there are different ways of language acquisition among young learners’; ‘it’s useful to [...] learn about different theories from different countries all around the world’; ‘we learned about how to deal with potential problems that might occur’, etc.

III/V.V.: *Yes, the psychology course in English equips us, future English language teachers, with communication skills that are valuable when teaching a language. It provides a broader perspective on student behaviour and learning styles, enhancing the effectiveness of methodological conceptualisation of English language classes.*

III/D.B.: *Definitely, for the entire course, not just that we revised what we have learned so far, but also we worked on our pronunciation, we worked on our grammar, we worked on how to teach kids to pronounce certain things, we worked on a lot of stuff that could help us in the future as English teachers.*

IV/M.R.: *We discussed extensively the ways in which children develop, particularly in terms of learning two languages or being bilingual.*

Q.8. Students’ expectations regarding the psychology course in English are/were: ‘to consolidate knowledge on educational psychology [...], improve English language skills and to acquire insights that could be applied in an international educational context’; ‘to talk about [...] how we should work with children that do

not want to learn', etc. Some of them had no expectations at all, but were happy to learn from their Pedagogical Psychology professor again. Others say:

*II/M.K.: My expectation is to maybe approach psychology in a different way [...] and to have a better understanding of the psychology and language learning itself.*

*IV/M.R.: I initially expected the English psychology course to cover the same topics as our Serbian course. However, I think we managed to have discussions on various topics related to child development, particularly in the context of language learning.*

Q.12. Asked if they had additional comments related to this course, some students expressed appreciation for not having to do homework, others for the course teachers' dedication and regular helpful feedback, while some said:

*IV/M.R.: The most valuable aspect of these classes, in my opinion, was the discussions, [...] as everyone has some kind of experience or knowledge to share about a certain topic.*

*V/T.A.: I would say that psychology supports methodology and vice versa, so I think that psychology and methodology go hand in hand, and that's why both aspects are very important for future English teachers.*

**Question group III** – Questions 6, 7, 9, and 11 focus on the effects of the bilingual psychology course on our students' teaching competencies.

Q.6. The ELM psychology course is recognised as helpful for the improvement of language competencies necessary for teaching English. Younger students see the opportunity to expand their vocabulary, while their senior colleagues appreciate the exposure to academic English, and opportunities for discussions and written expression, as 'essential skills for effective communication in an English language teaching context'. One student does not find the newly acquired professional terminology very useful for her teaching practice, but others disagree:

*V/M.P.: It helped me to understand children's way of thinking and taught me to think about my personal teaching practice, and in what way I will utilise the knowledge I have gained.*

*V/I.L.: Psychology is important because we will not motivate first graders the same way we are going to do with fourth graders. [...] If they are motivated at the beginning of the lesson, chances are they are going to stay motivated during the whole 45 minutes.*

*V/T.A.: I do think that my skills improved and that I am more competent to learn about psychology in English. And I also think when it comes to all of us at this course, that we are now able to use proper language in our classroom.*

V/I.N.: *I think our proficiency in English is much better because we exercise through speaking and writing all of the homework that we do. Also, the grammar, vocabulary, our competences in working with technology [...], all of these courses helped me choose better the activities that I want to do with kids.*

Q.7. The most important teacher competencies for work with young learners they have managed to develop or are still developing are: ‘to be supportive, understanding, encouraging, and loving’; ‘competent, knowledgeable and considerate’; ‘emotional intelligence’; ‘understanding child development’; ‘collaboration with parents, effective communication, adaptability, and empathy’; ‘the ability to keep discipline in the classroom, [...] and to assess the personality of the student’.

The academic courses that have helped them acquire such skills are: Developmental Psychology, Strategies for Successful Learning, Didactics, Pedagogical Psychology, General Pedagogy; Sociology; Methodology of the Serbian Language and Literature; Methodology of speech development; subjects which are part of the EL Module. They say:

II/K.M.: *We need to have knowledge in order to teach, and then we need to have didactical and psychological knowledge. So we need proper tools for doing proper work.*

V/G.S.: *We also need technological proficiency and, of course, pedagogical knowledge. [...] We need a lot of things in order to be successful as teachers, and [...] throughout those courses and faculty..., I think we actually learned most of them.*

V/T.A.: *We also had lessons in which we were able to show our practical work. We were able to work on materials, [...] to create new materials and to present them. So I think that lessons are very different from one another, and we are able actually to use the language in all those activities.*

V/I.N.: *I think the most important one this year was flexibility [...], like adaptability to the classroom and to the kids that I teach. [...] when I am teaching English in school, ... I found that I planned one thing, and I see that something else might be a lot more effective with them, so I change that a lot. In this course (Evaluation, Assessment and Testing), we went through a lot of ideas and methods that we can use, so that's always what I kind of have on my mind when I change all those things on the spot.*

Q.9. Considering whether psychology knowledge is more practically or theoretically relevant, our respondents almost unanimously conclude:

II/D.Š.: *It is both practical and theoretical. I don't think that we can have one without the other, ... and that we cannot properly function without knowing the theory, but also knowing how to apply it.*

IV/K.P.: [...] *I think that for us, it is the most important to know how to approach children and who \*should we turn to if we see that help is needed, because every child is different and special.*

IV/M.R.: *Theoretical aspects involve understanding child developmental stages and behaviour, while practical knowledge is relevant when it comes to planning activities based on this knowledge. [...] Developmental and Pedagogical psychology courses have been particularly helpful in gaining knowledge about child development, while practical application of that knowledge has been significantly shaped by the various methodologies introduced in the fourth year.*

Q.11. Always striving to improve our teaching as well, we asked the students about the quality of our own work and approach to them. The following are some of their answers:

II/M.M.: *I think that all of you are like models to us because we learn a lot from you, and tomorrow when we are teachers we will do some things \*similar like you did with us, because we see how much we learned from you, and our students will learn from us in the same way.*

III/J.T.: *As a teacher you are very dedicated, you pay attention to everything that we say, we get the feedback that we need, the information and everything on time, so that we can correct our mistakes. If there is a question, we get feedback immediately, so nobody is confused.*

IV/K.P.: *I think that each professor behaves according to his own beliefs about the right way to treat students.*

V/I.L.: [...] *Your warmth and kindness is a great model because we should always be warm and kind, and make an atmosphere in which students feel free to say..., and not fear that we are going to say that something is dumb or unimportant.*

V/M.V.: *The whole module inspired me to be a better preschool teacher. I am most looking forward to your classes, because we learn a lot through interaction. You help us to have a greater degree of self-confidence when speaking and you give us a lot of advice for our future work.*

The opportunity to put their psychological, pedagogical and methodological knowledge into practice is given to our FL trainees in two methodological practicum courses: Practical Aspects of English Language Teaching I and II. While the former is based on observation, the latter is a real teaching practice test. The mandatory elements for the exam are detailed activity

and lesson plans and materials prepared by the trainee and the Evaluation Form completed by the hosting in-service English teacher upon the student's individually conducted activities and at least one whole lesson.

The feedback we receive from the hosting teachers every year confirms that our students readily face this professional challenge, are well prepared for the lessons assigned by the mentors, and apply adequate teaching methods and approaches to young learners. Therefore, we believe that our psychology course and all other courses held in English provide our students with additional knowledge and skills necessary to teach young learners with understanding, patience, and love, in whatever teaching role and context they may find themselves one day.

## 8. CONCLUSION

Blending academic instruction with teaching practice is an essential aspect of working with learners of all age groups. Extensive and in-depth knowledge in all areas of psychology that concern children's development and students' education in general is essential for future in-service teachers to feel more confident. By putting integrative bilingual education at university in practice, we aim to increase our students' competencies, offering them a teaching model easily transferable to the world of young learners. Also, while raising their awareness of the power of plurilingualism and the wealth of knowledge in the modern world, we train them to create specific and welcoming surroundings for children to understand and feel that knowing more languages is a gift and joy.

In our research, students of the English Language Module had the opportunity to share their experiences and attitudes related to the effects of our courses on the development of their competencies. The results are completely in line with our established objectives, showing that future teachers recognise the importance of learning psychology, articulating the usefulness of that knowledge in light of their future work with children. Their answers reveal that they are able to reflect on their learning experience from a meta-position, expressing comprehensive understanding of the role of psychological and linguistic knowledge in the process of building teachers' professional identity and competencies. The analysis of the students' answers also sheds light on their extensive and precisely articulated view on the importance of learning within multilingual surroundings, as it benefits not only their foreign language proficiency, but also their intercultural perception of course contents.



## REFERENCES

- Bialystok, E. (1994a). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition, in *Implicit and explicit learning of languages*, ed. N. C. Ellis. (London: Academic Press).
- Bialystok, E. (1994b). Towards an explanation of second language acquisition, in *Language and understanding*, eds. G. Brown, K. Malmkjær, A. Pollitt, and J. Williams. (London: Oxford University Press).
- Buđevac, N., Jošić, S., Radišić, J. & Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao reflektivni praktičar: priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Buđevac, N. (2018). *Psihologija obrazovanja za vaspitače*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign-language teaching. *Linguistics* 11 (112): 5–14. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1973.11.112.5>
- Council of Europe (2023). Plurilingualism and Pluriculturalism. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Accessed on 23 August 2023. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.
- Forbes, S. H., Martin, R. A. (2004). What holistic education claims about itself: an analysis of holistic schools' literature. Accessed on 12 September 2023. URL: <http://www.holistic-education.net/articles/research04.pdf>.
- Hackl, H. (2018). Aptitude for vocabulary acquisition, in *Exploring language aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences and Cognitive Neuroscience*, ed. S. M. Reiterer. (Cham: Springer): 43–56. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-91917-1>
- Janković, N. (2010). Developing language skills with young learners. *Inovacije u nastavi* 23 (2): 55–65.
- Janković, N. (2022). *Vrednovanje, ocenjivanje i testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: FOKUS – Forum za interkulturalnu komunikaciju.
- Janković, N., Buđevac, N. (2023). Students as co-creators in shaping the future of higher education. *Inovacije u nastavi* 36 (3): 37–56. <https://doi.org/10.5937/inovacije2303037J>.
- Janković, N., Buđevac, N., Wasserscheidt, P., Vukelić, B. (2023). Circle U. Research on Multilingualism. Students have a say: Circle U. Survey on multilingualism and language learning in higher education. Accessed on 8

- September 2023. URL: <<https://www.circle-u.eu/news/2023/the-voice-of-circle-u-students-multilingualism.html>>.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning. *Cognitive Psychology* 21: 60–99.
- Juvonen, J. & Weiner, B. (1993). An attributional analysis of students' interactions: The social consequences of perceived responsibility. *Educational Psychology Review* 5: 325–345.
- Pravilnik o izmeni Pravilnika o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi. (2022). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 11/12 – 16/22* [The Rulebook: Amendments to the Rulebook on the types of teaching degrees for teachers and teaching associates in primary education].
- Ormrod, J. E. (2004). *Human Learning*. New Jersey: Longman.
- Outes Jiménez, R., Ramírez Montes, M. (2017). Evolución e Innovación de la Enseñanza Bilingüe: Metodologías y Recursos, in *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave / Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts*, eds. E. Gómez Parra, & R. Johnstone (Gobierno de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte): 45–56.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow – England: Pearson.
- Roldán Tapia, A. R. (2017). Project Work in CLIL Classrooms: Old Wine in New Bottles, in *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave / Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts*, eds. E. Gómez Parra, & R. Johnstone (Gobierno de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte): 159–169.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research* 65: 213–243.
- <https://www.education.ox.ac.uk › research-groups › emi>) Accessed February 2024
- <https://www.britannica.com/dictionary/practicum> Accessed December 2023
- [http://www.uf.bg.ac.rs/?page\\_id=8](http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=8)

Nataša Z. Janković  
Univerzitet u Beogradu

Nevena M. Buđevac  
Univerzitet u Beogradu

PSIHOLOGIJA JEZIKA I JEZIK PSIHOLOGIJE: STVARANJE INTEGRATIVNOG  
BILINGVALNOG OKRUŽENJA ZA OBRAZOVANJE STUDENATA

*Sažetak*

Usvajanje i učenje jezika imaju posebnu ulogu u kognitivnom i jezičkom razvoju svakog deteta. Što su deca mlađa, tim je potrebniji dublji uvid u oblast obrazovne psihologije. Verbalna i fizička interakcija osnovni su preduslovi dečijeg razvoja. Stoga obrazovanje budućih vaspitača i učitelja treba da bude teren na kome će ne samo učiti, već i lično osetiti svrsishodnost holističkog pristupa detetu. Takve ishode lakše će postići preoblikujući sopstvena teorijska znanja u praktične aktivnosti putem integracije, ko-konstrukcije, interakcije i samorefleksije. To je upravo cilj Modula engleskog jezika Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu, zasnovanog na nizu predmeta u kojima su objedinjeni sadržaji matičnih akademskih predmeta i ključnih (pred)školskih predmetnih oblasti, koje mogu da pohađaju male grupe jezički naprednih studenata na engleskom kao jeziku nastave (EMI). Utemeljen u oblastima obrazovne psihologije i psiholingvistike, Učenje stranog jezika na dečijem uzrastu jedan je od predmeta Modula engleskog jezika, koji zajednički drže profesorke Psihologije i Metodike nastave engleskog jezika (autorke ovog rada). U cilju promovisanja akademskog bilingvizma, pored ostalih, i u ovom predmetu rad zasnivamo na interaktivnosti, vodeći računa o ravnoteži između podizanja jezičkih kompetencija naših studenata i njihovog ovladavanja ključnom predmetnom materijom. Na taj način, pokazujući im kako dvojezična integrisana nastava funkcioniše u praksi, studentima predstavljamo model nastave jezika lako primenljiv i na ranom uzrastu, naravno, u okvirima dečijih kognitivnih sposobnosti. Znajući da u vaspitačima i učiteljima deca vide svoje uzore, istovremeno podižemo svest studenata o značaju plurilingvizma i bogatstvu znanja u savremenom svetu. Rezultati našeg istraživanja potvrđuju da pomenuti integrisani kursevi studentima umnogome pomažu da lično i profesionalno napreduju od akademskih bilingvala do odgovornih i posvećenih nastavnika engleskog jezika za rad sa decom ranog uzrasta.

*Ključne reči:* rani uzrast, usvajanje jezika, obrazovna psihologija, učenje stranog jezika, dvojezična nastava, EMI, akademski bilingvizam, nastava engleskog jezika, Modul engleskog jezika.

## APPENDIX 1 – FOCUS GROUP INTERVIEW WITH THE ELM STUDENTS

1. Do you think learning psychology is important for preschool and primary school teachers? Why?
2. How would you comment on the comprehensiveness of knowledge you acquire during your studies at this faculty, and the way psychological knowledge fits into the whole picture?
3. Is it a good idea to learn psychology first in Serbian and after that in English? Please, explain.
4. From the perspective of a future preschool or primary school teacher, do you think the psychology course in English offers /(can offer)<sup>10</sup> any useful and meaningful knowledge compared with the Developmental and Pedagogical Psychology you learnt in Serbian?
5. From the perspective of a potential English language teacher, do you think the /(a) psychology course in English offers any kind of knowledge particularly useful for teaching English to young learners?
6. Does the /(Can a) psychology course in English help you improve your language competencies necessary for teaching English? Please, explain.
7. Could you list some of the most important teacher competencies for work with young learners, and do you think you have managed to develop those competencies or not? Which subjects at our faculty have helped you the most so far?
8. What were /(are) your expectations from our psychology course in English?
9. Is the psychology knowledge practically or theoretically relevant, or both? Please explain.
10. Could you name some specific topics in our psychology courses that you find the most important? Are there any topics that could be added to these courses to make them better?
11. What about the way we approach students? Do you think we (your professors of the two/three psychology courses and ELM courses) offer a good model of working with students or not? Do you find the way we

---

<sup>10</sup> The option used depends on the group of interviewees, as the 2nd-year students have not had that course yet.

teach you similar to the way we expect you to teach one day? (For example: are the classes interactive enough?)

12. Do you have any additional comments that you would like to share?

Received: 16. 9. 2023.

Accepted: 27. 2. 2024.



*IV*  
*ПСИХОЛИНГВИСТИЧКЕ ТЕМЕ /*  
*PSYCHOLINGUISTICS*





**Biljana B. Radić-Bojanić**  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy  
Department of English Studies  
radic.bojanic@ff.uns.ac.rs  
0000-0002-5209-5254

Original research paper  
UDC 371.3:811.111'243-057.874(497.11)  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.193-210

## **COMMUNICATION APPREHENSION AMONG SENIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN SERBIA**

*ABSTRACT:* The primary aim of this research is to examine to what degree communication apprehension is present among senior elementary school students and to investigate whether levels of communication apprehension as reported by participants differ along various external and internal factors. A total of 267 participants attending the fifth, sixth and seventh grades of elementary school took part in the research. Communication apprehension was investigated with an 8-item foreign language communication apprehension scale and additional background questions concerning one internal and six external factors. The findings suggest that communication apprehension exists among elementary school students to a moderate degree and that there are statistically significant differences in terms of gender, final grade in English, final average grade, attending private lessons and a perceived importance of learning English.

*Key words:* communication apprehension, English language, elementary school, students, private lessons, gender.

## **ANKSIOZNOST PRI USMENOM KOMUNICIRANJU KOD STARIJIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI**

*APSTRAKT:* Ovo istraživanje ima za cilj da ispita u kom je stepenu anksioznost pri usmenom komuniciranju prisutna kod starijih učenika osnovnih škola, kao i da ustanovi da li se nivoi anksioznosti pri usmenom komuniciranju razlikuju kad su u pitanju različiti eksterni i interni faktori. Ukupno 267 učenika petog, šestog i sedmog razreda osnovne škole učestvovalo je u istraživanju zasnovanom na upitniku koji sadrži skalu anksioznosti pri usmenom komuniciranju od osam pitanja i dodatnih pitanja koja se odnose na šest eksternih i jedan interni faktor. Rezultati upućuju na zaključak da anksioznost pri usmenom komuniciranju postoji kod starijih učenika u osnovnoj školi u umerenom stepenu, kao i da postoje statistički značajne razlike kod faktora pola, zaključne ocene iz engleskog, konačnog proseka, činjenice da idu na privatne časove ili ne, kao i uverenja da je učenje engleskog jezika bitno.

*Ključne reči:* anksioznost pri usmenom komuniciranju, engleski jezik, osnovna škola, učenici, privatni časovi, pol.

## 1. INTRODUCTION

The topic of anxiety among foreign language learners has been addressed and examined in various contexts, on different respondents, in different situations as well as by different methods by many researchers over the last fifty years (e.g. see Horwitz, Horwitz and Cope 1986; Luo 2014; MacIntyre 1995; Mihaljević Djigunović 2002; Suzić 2015; Young 1991; Woodrow 2006), who agree that anxiety is a factor that greatly influences the behaviour and performance of individuals in the foreign language classroom. However, Horwitz et al. determined that communicating orally in a foreign language is the activity that causes the most anxiety in students (Horwitz, Horwitz and Cope 1986: 132). This feeling, also known as communication apprehension, can hinder the production of language and is detrimental to the feeling of self-confidence, even when a person is very confident in their overall knowledge. It is a pattern of anxiety which can profoundly affect much or all of students' oral communication, social skills and self-esteem. Given that most research in this area has been conducted on adult learners or older students (Horwitz, Horwitz and Cope 1986; Luo 2014; McCroskey 1984; von Würde 2003; Woodrow 2006), in this paper we intend to investigate how children in senior grades of elementary school cope with communication apprehension at a time when they also enter puberty, deal with peer pressure, pressure from parents and teachers, and society in general, without having developed mechanisms for dealing with communication apprehension that such pressure can produce.

## 2. THEORETICAL BACKGROUND

Foreign language anxiety has been an area of interest of a large number of psychologists and linguists for a long time because it can often be a traumatic experience for foreign language students (Suzić 2015: 47). According to MacIntyre and Gardner (1994: 284), it is a state of tension and fear that is associated with the process of foreign language acquisition which involves the development of all language skills and many additional aspects of language such as vocabulary, grammar and pronunciation. Lesse (1970) defines anxiety as a cognitive and affective reaction characterized by fear of an impending, potentially negative outcome that a person thinks is impossible to prevent. The person may or may not be aware of the source of fear and whether the impending threat is real or imaginary (Schlenker and Leary 1982: 642). Consequently, Eysenck (1979: 364)

remarks that “worrying and other task-irrelevant cognitive activities associated with anxiety always impair the quality of performance”.

Language anxiety is not only related to cognitive processes, it also affects many other aspects of foreign language learning and use, so some researchers (e.g. Crookall and Oxford 1991) believe that high language anxiety can cause problems with self-confidence, self-esteem and willingness to take risks and thus prevents successful language learning (von Wörde 2003: 1). In many cases students are not even aware of language anxiety and sometimes they are unsure of their feelings, but are still aware of the existence of a general feeling of discomfort (von Wörde 2003: 4). Therefore, it can be concluded that language anxiety is manifested through four components, namely physical, behavioural, emotional and cognitive, with the first two being the easiest to notice. Their recognition and identification is crucial in facilitating the process of learning a foreign language for an anxious student (Mihaljević Djigunović 2002: 18). The latter two, on the other hand, have a detrimental effect on foreign language learning since negative emotional states such as worry cause negative cognitive reactions like self-belittling thoughts or task-irrelevant thoughts (Zeidner 1998) and together they directly impact the task that students have before them. This in many instances is best seen in oral communication in the foreign language, which requires the learner to do several different things simultaneously – plan speech, construct a sentence in the foreign language, remember the words needed for sentence construction, use adequate grammar, pay attention to their interlocutor, their reactions and body language, all the while being self-conscious about how others evaluate their speech in the foreign language. Having in mind that all speakers have a cognitive ceiling which defines how much they can process at a certain moment, the experience of speaking in a foreign language can be quite overwhelming and often difficult to cope with, leading to the negative affective state of anxiety.

For almost four decades researchers dealing with communication have focused their attention on how a feeling of anxiety in communication, also known as communication apprehension, affects overall behaviour in that situation. It is far more than the initial stage fright frequently found in classrooms during various speaking exercises, school assemblies, and drama productions. It can be defined as an “individual’s level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons” (McCroskey 1982: 137). Communication apprehension, thus, most often occurs in three situations: when using the mother tongue (L1), when using a foreign language (L2) and finally, when using both languages. It has been confirmed that people who are usually

talkative and unrestrained in the use of their mother tongue can become shy, embarrassed or silent when they need to use a foreign language. Also, the opposite situation is possible – someone can experience insecurity and inhibition when using the mother tongue but feel completely relaxed when using a foreign language because of the feeling that someone else is speaking through them. This phenomenon can be compared to and explained through a situation in which someone who stutters while speaking does not have that problem when singing or acting (Horwitz, Horwitz and Cope 1986: 127).

Communication apprehension is also said to be situational rather than pervasive in a child's behaviour. "A tendency to be anxious when communicating may be specific to only a few settings (e.g., public speaking) or may exist in most everyday communication situations, or may even be part of a general anxiety trait that arises in many facets of an individual's life" (Friedman 1980: 6). Much research has dealt with communication apprehension in terms of a personality trait, but later the model of communication apprehension has expanded to include both trait and situation views (McCroskey 1977).

Although the causes of communication apprehension cannot be precisely determined or fully enumerated, what some authors (e.g. McCroskey 1977; Wheelless 1971) believe is that they stem from the early childhood (McCroskey 1977: 85). Richmond and McCroskey (1998: 49-50) believe that the reason for this type of anxiety lies in biological and environmental factors and that reward and punishment, as well as imitation of parental communication, are of great importance for the development of communication apprehension. Some of the external factors that can also be the cause of communication apprehension are gender, low self-esteem, motivation, attitudes, negative experiences, student beliefs, class activities, etc.

There are three general theoretical assumptions which are the basis of most studies about communication apprehension (McCroskey 1977). The first is that people who experience a high level of communication apprehension will try to avoid communication whenever possible, as well as withdraw from it. The second is that, as a consequence of such avoidance or withdrawal and, thus, inaccessibility, a person will experience negative consequences on their economic, academic, political and social life. The third theoretical assumption is that a person with a high level of communication apprehension, due to avoidance and withdrawal, will be seen by the environment in a more negative context than a person who does not exhibit such behaviour (McCroskey 1977: 85). These three theoretical assumptions will in most cases manifest themselves in three ways: communication avoidance,

withdrawal from communication and communication disruption (McCroskey 1977: 85; McCroskey and Richmond 1987: 149; Suzić 2015: 42-43). The fourth way in which communication apprehension can manifest itself is excessive communication in which a person tries to cope with excessive anxiety and achieve their communication goal in spite of that. People who communicate excessively in stressful situations are described by others as poor interlocutors (Suzić 2015: 43).

Therefore, difficulties in communicating in front of large groups or during public speaking, as well as difficulties in receiving or understanding a spoken message are all manifestations of communication apprehension. People who have already experienced these problems are likely to feel much more anxious in a foreign language class where they have almost no control over the communication situation and where what they say is evaluated (Horwitz, Horwitz and Cope 1986: 127). Therefore, it is important to pay attention to how communication apprehension reflects on the overall atmosphere and the individuals in the classroom during a foreign language class and this is especially relevant when teenagers are concerned because in this period of their life they develop a sense of self, struggle with insecurities and feelings of being judged, and are overall concerned with their public image.

### 3. RESEARCH METHODOLOGY

The main goal of this paper is to determine to what extent communication apprehension is present among senior elementary school students and how it differs along particular external and internal factors such as the students' gender, their final grade in English at the end of the first semester and at the end of the year, their final average grade at the end of the year, whether they attend private classes and their perceived importance of learning English as a foreign language. With this in mind, we set the following hypotheses:

H1: Senior elementary school students experience a medium level of communication apprehension.

H2: Boys are less anxious than girls.

H3: Students with higher final grades in English are less anxious.

H4: Students with higher final average grades are less anxious.

H5: Students who attend private lessons are less anxious.

H6: Students who have higher perception of the importance of English are less anxious.

The instrument used for the purpose of this research comprises a five-point Likert communication apprehension scale developed by Luo (2014: 108) and

translated into Serbian by the author, which is preceded by a set of questions that aim to yield data about the informants concerning external and internal factors which may differ in terms of communication apprehension. In the paper the obtained data are presented in frequency and percentage and the level of communication apprehension in the classroom situation is determined with the mean value and standard deviation. In addition, the interplay of internal and external factors and the level of communication apprehension is tested with a t-test and an analysis of variance (ANOVA).

As for the participants, a total of N=267 students attending the fifth, sixth and seventh grades<sup>1</sup> of an elementary school in Serbia participated in the research in May 2022 after their parents or legal guardians signed an informed consent form. The research included students of both genders and different socio-economic statuses. A total number of fifth grade students was N=104 (39.0%), of sixth grade students was N=89 (33.3%), and of seventh grade students was N=74 (27.7%). Regarding gender, there are N=125 (46.8%) boys and N=142 (53.2%) girls. When it comes to the final average grade, N=3 (1.1%) respondents did not have the passing grade (i.e. they were failing the school year), N=5 (1.9%) passed with sufficient (2), N=15 (5.6%) with good (3), N=99 (37.1%) respondents passed with very good (4), and finally, more than half of the students or N=145 (54.3%) ended the school year with excellent (5). N=153 (57.3%) students never attended private classes in English, while N=114 (42.7%) reported attending private classes outside school. The internal factor which refers to the perceived importance and usefulness of learning English as a foreign language in school was also examined and the results show that N=14 students (5.2%) believe that it is not important to learn English and do not see any benefit in that, while N=253 of them (94.8%) recognise the importance of learning English.

#### 4. RESULTS

The results of this research will be presented in two sections. The first will show the levels of communication apprehension among the fifth, sixth and seventh graders of elementary school in the classroom situation relying on descriptive statistics of the scale. This is followed by the second section, which examines how

---

<sup>1</sup> Since the research was conducted in late May eighth grade students were unavailable because they were preparing for their final exam.

communication apprehension differs in terms of external and internal factors by using several statistical tests (t-test, ANOVA, and Tukey's post-hoc test).

#### *4.1. Communication apprehension in the classroom situation*

The analysis in this section is based on the data from the scale that comprises eight statements related to communication apprehension in the classroom situation, which the respondents ranked using a five-point Likert scale (one question was negatively coded). By analysing the respondents' answers, we found that the mean value of the anxiety coefficient is  $M=20.07$  (the anxiety coefficient ranges from 8 to 40), with the standard deviation being  $SD=7.45$ . When the value of standard deviation is added to and subtracted from the mean, it provides a range for medium-level anxiety, which in this case is 13-27, which means that all results below 13 indicate low anxiety and those above 27 indicate high anxiety. With this in mind, low-level anxiety was found among  $N=46$  (17.23%) respondents,  $N=170$  (63.67%) respondents reported to be moderately anxious, while  $N=51$  (19.10%) of them were highly anxious, which confirms the first hypothesis.

In order to determine which situations in the classroom contribute the most to the occurrence of communication apprehension among the respondents, the mean values and standard deviation for each of the situations from the questionnaire are presented below. If the five-point Likert scale used in this study is divided by three (low, medium and high communication apprehension), we get three ranges, where values 1-2.3 represent a low level of communication apprehension, values 2.4-3.7 indicate a moderate presence, while values 3.8-5 represent a very noticeable presence of communication apprehension in a given situation. Situations in which moderate or high anxiety was determined are marked in bold letters (see Table 1).

	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree	Mean	SD
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		
1. I panic when I have to speak in English without having time to prepare an answer.	97 (36%)	46 (17%)	41 (15%)	55 (21%)	28 (10%)	<b>2.52</b>	1.42
2. I am embarrassed to volunteer in an English class to give an answer to a question.	173 (65%)	37 (14%)	28 (10%)	15 (6%)	14 (5%)	1.73	1.17
3. I feel my heart pounding when I know I will be called out in English class.	133 (50%)	46 (17%)	24 (9%)	31 (12%)	33 (12%)	2.19	1.46
4. I get nervous and confused when I speak in English class.	131 (49%)	49 (18%)	28 (10%)	32 (12%)	27 (10%)	2.16	1.40
5. I'm afraid that my classmates will laugh when I speak in English.	149 (56%)	27 (10%)	19 (7%)	22 (8%)	50 (19%)	2.24	1.61
6. I feel confident when I speak English during class.	110 (41%)	54 (20%)	33 (12%)	37 (14%)	33 (12%)	2.36	1.44
7. I always have the impression that others in the class speak English better than I do.	84 (31%)	48 (18%)	52 (19%)	34 (13%)	49 (18%)	<b>2.69</b>	1.49
8. When I speak English in front of the class, I am very aware that I speak a foreign language.	17 (6%)	15 (6%)	27 (10%)	50 (19%)	158 (59%)	<b>4.19</b>	1.21

Table 1. Adapted scale for measuring communication apprehension in classroom situation

As can be seen Table 1, most respondents feel a slight presence of anxiety in situations when they need to communicate in English in class. What is important



to note here is that in situations 1, 7 and 8 the respondents report moderate or high presence of communication apprehension, i.e. they feel anxious to a greater extent when they need to speak in English without having previously prepared an answer, they always have the impression that others in the class speak English better than they do, and finally, they are very aware of the fact that they are communicating in a foreign language before their classmates.

When it comes to fifth grade respondents, the situations in which they feel the most anxious are situations 1 (M=2.70, SD=1.49), 5 (M=2.59, SD=1.71), 7 (M=2.86, SD=1.53) and 8 (M=4.19, SD=1.29). An interesting fact is that in the fifth grade the average values for almost every statement are on the dividing line between low and moderate anxiety, except for situation number 2 (M=1.84, SD=1.26), in which students show no anxiety when they need to volunteer to give an answer to a question.

The situation is somewhat different with sixth grade students. The respondents feel most anxious in situations 1 (M=2.56, SD=1.41), 7 (M=2.55, SD=1.45) and 8 (M=4.04, SD=1.17), that is, when they need to speak without prior preparation, when they have the impression that others are better at speaking than they are, and when they are aware that others evaluate them while speaking in a foreign language. So, unlike fifth graders, sixth graders are not afraid that their classmates will laugh at them while they speak, but they are also on the verge of becoming moderately anxious regarding the confidence in their own speaking skills.

When it comes to seventh grade students, they feel moderate anxiety in situation 7 (M=2.59, SD=1.46), when they think others speak English better than they do, and high anxiety in situation 8 (M=4.35, SD=1.13), when they are aware that others judge them as they speak a foreign language.

Another significant fact is that the mean value of communication apprehension in relation to the classes was the highest for the fifth grade (see Table 2).

Grade	N	Mean
5 <sup>th</sup> grade	104	<b>21.48</b>
6 <sup>th</sup> grade	89	19.84
7 <sup>th</sup> grade	74	18.35
Total	267	20.07

Table 2. Mean value of the CA coefficient in relation to the class

After the descriptive analysis of the communication apprehension scale, we are going to focus on factors along which the degree of communication apprehension may differ and see when these differences are statistically significant.

#### *4.2. Communication apprehension in relation to external and internal factors*

The difference between boys and girls in terms of the level of communication apprehension was analysed in a t-test, which proved to be statistically significant ( $t=-2.77$ ,  $p=.006$ ). The comparison of mean values unequivocally shows that girls feel a higher degree of anxiety than boys, which also confirms the second hypothesis.

In order to test the third hypothesis, we used ANOVA to find out if there are any significant differences among students in terms of the grade in English at the end of the first semester and at the end of the school year. When it comes to the English grade in the first semester the differences among students are statistically significant ( $F=29.986$ ,  $p=.000$ ). The data was further analysed by Tukey's post-hoc test and it was shown that those respondents who have grade 5 in English at the end of the semester are more anxious than their peers with lower grades. In addition to this, another statistically significant result is the one regarding the final grade in English ( $F=32.981$ ,  $p=.000$ ), where further analysis with Tukey's post-hoc test again showed that students with the final grade 5 feel a higher degree of communication apprehension in comparison to students with lower grades. This in turn means that our third hypothesis is rejected because the students with the highest grades in English are more anxious than their peers with lower grades.

Another ANOVA established that there are some significant differences among students in terms of the final average grade when it comes to communication apprehension ( $F=4.649$ ,  $p=.001$ ) and a further post-hoc analysis confirmed that students with grade 4 at the end of the year experience communication apprehension at a greater level than students whose final average grade is 5, which means that our fourth hypothesis must be rejected.

Another statistically significant difference in the level of communication apprehension established by a t-test refers to students who do or do not attend private classes. Based on the obtained results ( $t=2.20$ ,  $p=.028$ ) and the comparison of mean values, we can conclude that students who attend private English classes are less anxious when communicating in the classroom situation ( $M=18.91$ ,  $SD=7.19$ ) than students who do not attend private classes ( $M=20.93$ ,  $SD=7.54$ ), which in turn confirms our fifth hypothesis.

Finally, the difference in the level of communication apprehension between students who perceive English as an important subject and those who do not also proved to be statistically significant ( $t=2.46$ ,  $p=.015$ ). The results of a t-test clearly show that respondents who consider it important and useful to learn English in school have a lower level of communication apprehension ( $M=19.81$ ,  $SD=7.33$ ) than students who do not attribute importance to learning a foreign language ( $M=24.79$ ,  $SD=8.36$ ), which consequently confirms our sixth hypothesis.

## 5. DISCUSSION

The research based on Luo's (2014) scale of communication apprehension intended to determine the level of foreign language communication apprehension among senior students in primary school. The results indicate that the majority of students from the sample report moderate levels of communication apprehension, which corresponds to the results obtained by Luo (2014) and Suzić (2015). The mean values of individual items from the questionnaire provide an insight into which of the mentioned situations provoke communication apprehension the most. Generally speaking, most of the respondents report feeling somewhat anxious when they need to communicate in class without preparation and when they compare themselves with other students, while the awareness that they speak in a foreign language has the highest score in the questionnaire. Similar results were obtained by Luo (2014: 108-109), in whose study the largest number of respondents (45.2%) stated that they feel highly anxious when they need to give an answer without preparation and that they think that others speak foreign language better than them (44.7%), thus indicating respondents' generally low self-confidence. A certain percentage of respondents (35%) stated that they are aware of speaking a foreign language in front of their classmates, which indicates that they care about their peers' opinion about them. The results of this research also coincide with the results obtained by Horwitz et al. (1986), in whose research almost half of the respondents (49%) reported feeling anxious when they need to speak without prior preparation, while 28% said they are anxious in situation number 8 (*When I speak English in front of the class, I am very aware that I speak a foreign language*), which shows that anxious students feel significant tension when they risk "revealing" themselves in front of others when speaking in a foreign language (Horwitz, Horwitz and Cope 1986: 129). As for situation number 7, 31% of respondents think that others speak English better than themselves. When it comes to the research conducted by Suzić (2015: 113-115), also with

elementary school students, the obtained results coincide with the results of this research in situations 1 and 7.

After examining the communication apprehension levels in the classroom situation, we looked into how communication apprehension differs in terms of several external and internal factors. The first task of the research was to examine whether communication apprehension differs among boys and girls in the sample and it was concluded that females are statistically more anxious than males. Luo (2014) reached the same results with her respondents, while Suzić (2015) did not notice any significant difference in communication apprehension level in regard to gender. Generally, the higher level of anxiety among female participants has been established in various studies and is explained by social factors and different upbringing.

The next task of the research was to determine whether students with a higher grade in English in the end of the first semester and the end of the year also experience higher levels of communication apprehension. The analysis of the data led to the conclusion that the respondents with grade 5 in English (at the end of the first semester and at the end of the year) are the most anxious. This can be explained by the presence of fear that grades achieved in the first semester will be expected (by parents mostly) at the end of the year as well, making the pressure higher. In this regard, Suzić (2015: 128) said that students, especially younger ones, are afraid that their wrong answer or unannounced test could affect their success, which explains the fact that students with better grades have a tendency to experience a higher level of communication apprehension.

Another research task was to determine how the end of the year grade affects communication apprehension and the conclusion was that those respondents with the average final grade of 4 are more anxious in communication than students with grade 5. Such results may be explained by the desire of students to improve their grades and achieve excellent results by the end of the school year, which might increase the level of communication apprehension they experience due their expectations and stress.

The next research task referred to investigating the differences in communication apprehension between students who attend private classes and those who do not. The results show that respondents who attend private English classes experience a lower degree of communication apprehension in a classroom situation. Given that Suzić (2015: 123-124) came to the same results, it can be argued with greater certainty that additional exposure to language reduces the degree of anxiety in elementary school students and that an individualized

approach gets better results, not just in terms of greater language competence, but also in terms of lower anxiety.

The last point in this research examines the differences in communication apprehension between students who perceive English as an important language and those who do not. As expected, students who think that it is useful and important to learn English a foreign language also feel less anxious than those who think that it is irrelevant to learn a foreign language at school. Therefore, students with a positive attitude towards the subject matter see the purpose in the effort they have to invest, which coincides with progress and success in learning the target language. What we can also see here is a possible connection with intrinsic motivation to learn the foreign language, which has been confirmed by many researchers (Dörnyei 2001; Gardner 1985; Horwitz, Horwitz and Cope 1986; Khodadady and Khajavy 2013; MacIntyre and Gardner 1989), but this line of research was not pursued in this paper.

## 6. CONCLUSION

The hypothesis that communication apprehension is present to a moderate degree among senior elementary school students when communicating in English as a foreign language was confirmed in a quantitative analysis of the customized version of Luo's (2014) foreign language communication apprehension scale. This analysis was supplemented by the analysis of external factors related to gender, grade in English at the end of the first semester and at the end of the year, the final average grade and attending private lessons, while the internal factor in the analysis referred to the students' perceived importance of learning English as a foreign language at school. These factors showed the presence of statistically significant differences in each of the factors in terms of the degree of communication apprehension. Important conclusions are that female students are more anxious than male students, which implies that teachers should take into account the emotional reactions of the female part of the class and try their best to empower female students and raise their confidence. Also, the analysis showed that students who attend private English classes experience a lower level of communication apprehension, which means that a more individualized approach to foreign language learning yields better results and lower anxiety. A solution for all students in the state school system lies in extra-curricular activities which can be held in English (drama club, reading club, movie club) and which would contribute to increased exposure to the English language outside the classroom situation in a relaxed atmosphere. Teachers could also additionally motivate students by

assigning projects or research topics that interest them, with the purpose of praising students' effort in the classroom situation. In that way students might feel more confident and relaxed in front of their classmates. Radić-Bojanić and Topalov (2014: 40) also suggest the use of games to complement traditional teaching methods and develop a positive attitude towards learning and using a foreign language. This, among other things, lowers the affective filter and, therefore, lowers the level of communication apprehension in classroom situation. In addition to that, it is very important to work with authentic materials that imply creative, i.e. natural use of language.

Considering that this paper relied on the quantitative approach to the problem, one of the proposals for further research would be to confirm the obtained results and supplement them with a qualitative approach through a direct conversation with the respondents, i.e. interviews or direct observations of classroom events (cf. Suzić 2017). This would give an important insight into what would be the most effective ways and techniques that students could apply in order to reduce foreign language communication apprehension in the classroom situation, thus making the process of learning the foreign language simpler, more fruitful and more enjoyable.

#### REFERENCES

- Crookall, D., Oxford, R.. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees, in *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*, ed. by E. K. Horwitz & D. J. Young (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall): 141–150.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of research in personality* 13 (4): 363–385.
- Friedman, P. G. (1980). *Shyness and reticence in students*. Washington, DC: National Education Association.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Horwitz, E. K., Horwitz M. B., and J. Cope. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2): 125–132.

- Khodadady, E., Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: a structural equation modeling approach. *Porta Linguarum* 20 (1): 269–286.
- Lesse, S. (1970). *Anxiety: its components, development, and treatment*. New York: Grune & Stratton.
- Luo, H. (2014). Foreign language speaking anxiety: a study of Chinese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* 15: 99–117.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79 (1): 90–99.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39 (2): 251–275.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44 (2): 283–305.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human communication research* 4 (1): 78–96.
- McCroskey, J. C. (1982). Oral communication apprehension: a reconceptualization. *Annals of the International Communication Association* 6 (1): 136–170.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective, in *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*, ed. J. A. Daly and J. C. McCroskey (Beverly Hills, CA: Sage): 13–38.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. *Personality and interpersonal communication* 6: 129–156.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Radić-Bojanić, B., Topalov, J. (2014). *Istraživanja afektivnih faktora u visokoškolskom obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Richmond, V., McCroskey, J. (1998). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness*. MA: Allyn and Bacon.
- Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological bulletin* 92 (3): 641–669.

- Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. Neobjavljena doktorska disertacija.
- Suzić, R. (2017). Kvalitativno istraživanje u oblasti primenjene lingvistike: važnost i značaj intervjuja u istraživanju jezičke anksioznosti. *Metodički vidici* 8: 329–353. <doi:10.19090/mv.2017.8.329-353>.
- Wheless, L. R. (1971). Communication apprehension in the elementary school. *Speech teacher* 20: 297–299.
- von Würde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry* 8 (1): 21–40.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal* 37 (3): 308–328.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 75 (4): 426–437.
- Zeidner, M. (1998). *Perspectives on individual differences. Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum Press.

Biljana B. Radić-Bojanić  
Univerzitet u Novom Sadu

## ANKSIOZNOST PRI USMENOM KOMUNICIRANJU KOD STARIJIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI

### *Sažetak*

Ovo istraživanje ima za cilj da ispita u kom je stepenu anksioznost pri usmenom komuniciranju prisutna kod starijih učenika osnovnih škola, kao i da ustanovi da li se nivoi anksioznosti pri usmenom komuniciranju razlikuju u zavisnosti od različitih eksternih i internih faktora. Ukupno 267 učenika petog, šestog i sedmog razreda osnovne škole učestvovalo je u istraživanju zasnovanom na upitniku koji sadrži skalu anksioznosti pri usmenom komuniciranju od osam pitanja i dodatnih pitanja koja se odnose na šest eksternih i jedan interni faktor. Rezultati upućuju na zaključak da anksioznost pri usmenom komuniciranju postoji kod starijih učenika u osnovnoj školi u umerenom stepenu, kao i da postoje statistički značajne razlike kod svih ispitivanih faktora. Utvrđeno je da su devojčice anksioznije od dečaka, što je potvrđeno i ranijim istraživanjima i objašnjava se raznim socijalnim faktorima prisutnima tokom vaspitanja koje se razlikuje kod devojčica i dečaka. Takođe je utvrđeno da učenici koji imaju zaključenu peticu iz engleskog prijavljuju viši stepen anksioznosti, što je verovatno uzrokovano pritiskom okoline da se održi visok prosek i dobije odlična ocena iz stranog jezika. S druge strane, učenici koji imaju vrlodobar opšti prosek pokazuju statistički značajno višu anksioznost, što je posledica pritiska da postignu što bolji uspeh, jer im se ocene od šestog razreda nadalje računaju za upis u



srednju školu. S druge strane, učenici koji idu na privatne časove engleskog jezika pokazuju manju anksioznost, verovatno kao rezultat više kontakta sa stranim jezikom, časova koji su individualizovani, i više pripreme koja im omogućava da bolje utvrde svoje znanje. Naposljetku, učenici koji izražavaju uverenje da je učenje engleskog jezika bitno takođe prijavljuju niži stepen anksioznosti, što ukazuje na vezu sa količinom truda koji su spremni da ulože da bi učili engleski jezik. Na osnovu ovih rezultata mogu se formulisati smernice koje bi pomogle nastavnicima da smanje anksioznost kod učenika, a tiču se raznih vannastavnih aktivnosti, opuštenije atmosfere na času i usmerenosti ka učenju, a ne ka ocenama.

*Ključne reči:* anksioznost pri usmenom komuniciranju, engleski jezik, osnovna škola, učenici, privatni časovi, pol.

## APPENDIX 1.

### Upitnik

Ovaj upitnik će biti iskorišćen za istraživanje u naučnom radu i anonimnog je karaktera.

#### Zaokruži:

Pol: muški / ženski

Razred: 5 / 6 / 7

Opšti uspeh koji ću imati na kraju godine: nedovoljan / dovoljan / dobar / vrlo dobar / odličan

Ocena iz engleskog jezika koju sam imao/la na polugodištu: 1 / 2 / 3 / 4 / 5

Ocena iz engleskog jezika koju ću imati na kraju godine: 1 / 2 / 3 / 4 / 5

Idem na privatne časove engleskog jezika van škole: da / ne

Mislim da je važno i korisno učiti strani jezik u školi: da / ne

Pročitaj rečenice koje sadrže situacije date ispod, razmisli o njima i **zaokruži** broj koji najviše odgovara tome kako se osećaš u toj situaciji.

- 1 - Uopšte se ne slažem
- 2 - Ne slažem se
- 3 - Svejedno mi je
- 4 - Slažem se
- 5 - Potpuno se slažem

Situacija	1	2	3	4	5
1. Uhvati me panika kada treba da pričam na času engleskog jezika, a da prethodno nisam pripremio/-la odgovor.	1	2	3	4	5
2. Sramota me je da se sam/-a javim na času engleskog jezika da dam odgovor na neko pitanje.	1	2	3	4	5
3. Osećam kako mi lupa srce kada znam da ću biti prozvan/-a na času engleskog jezika.	1	2	3	4	5
4. Postajem nervozan/-a i zbunjen/-a kada pričam na času engleskog jezika.	1	2	3	4	5
5. Plašim se da će mi se drugi iz razreda smeјati kada pričam na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
6. Osećam se sigurnim/-om u sebe kada pričam na engleskom tokom časa.	1	2	3	4	5
7. Uvek imam utisak da drugi u razredu pričaju engleski jezik bolje nego ja.	1	2	3	4	5
8. Kada pričam engleski pred razredom vrlo sam svestan/-na toga da pričam na stranom jeziku.	1	2	3	4	5

Received: 30 September 2023

Accepted: 25 November 2023

**Andrea-Beata B. Jelić**  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences  
Department of Romance Languages and  
Literature  
abjelic@ffzg.unizg.hr  
0000-0002-2233-9174

Original research paper  
UDC 811.134.2'243(497.5):373.3  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.211-227

## **EARLY LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CROATIA: THE LEARNER PERSPECTIVE**

*ABSTRACT:* Compulsory foreign language learning at the age of 6–7 followed by optional learning of a second foreign language at the age of 10 was introduced in all Croatian primary schools in 2003. Spanish, as the fifth foreign language learned in Croatia, has only recently been offered as a second foreign language. The article presents results of qualitative research conducted by means of a questionnaire with Croatian learners of Spanish as a foreign language aged 9–15 (N=134) with the aim of examining their motivation to learn Spanish and inquiring about their attitudes towards the learning situation in the school context. The results suggest that participants exhibited a positive initial motivational profile and positive attitudes towards the learning situation with some differences between younger and older learners. Based on these research results, a wider presence of Spanish as a second foreign language in primary schools across the country is recommended.

*Key words:* attitudes, early learning of Spanish as a foreign language, Croatian learners, motivation.

## **RANO UČENJE ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA U HRVATSKOJ: PERSPEKTIVA UČENIKA**

*APSTRAKT:* Obavezno učenje stranog jezika u dobi od 6–7 godina uvedeno je 2023. u svim hrvatskim osnovnim školama, praćeno izbornim učenjem drugog stranog jezika sa 10 godina. Španski, kao peti strani jezik koji se uči u Hrvatskoj, tek je nedavno ponuđen kao drugi strani jezik. U članku su prikazani rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog putem upitnika s hrvatskim učenicima španskog kao stranog jezika od 9 do 15 godina (N=134) s ciljem ispitivanja njihove motivacije za učenjem španskog i njihovih stavova prema situaciji učenja u školskom kontekstu. Rezultati sugerišu da su učesnici pokazali pozitivan početni motivacioni profil i pozitivne stavove prema situaciji učenja s određenim razlikama između mlađih i starijih učenika. Na osnovu ovih rezultata istraživanja, preporučuje se šire prisustvo španskog kao drugog stranog jezika u osnovnim školama širom zemlje.

*Ključne reči:* stavovi, rano učenje španskog kao stranog jezika, hrvatski učenici, motivacija.

## 1. INTRODUCTION

Multilingualism and language competences have for a long time been considered as being at the heart of the European idea since they play a key role in citizens' cross-cultural and cross-border understanding, learning, cooperation, and mobility. In the majority of educational systems across Europe learners are included in early foreign language learning programs. As far as the first foreign language is concerned, the age of onset is usually between 6 and 8 years (in some countries even earlier), while learners start learning a second foreign language in late years of primary school or at the beginning of secondary education (European Commission 2023). The concept of young learners<sup>1</sup> thus mostly refers to learners until they complete their primary education, i.e. up to around the age of 15 (Mihaljević Djigunović & Nikolov 2019). However, while learning the first foreign language is compulsory in most countries, the learning of two foreign languages depends on the country's language policy and is more of "an entitlement than an obligation" (European Commission 2023: 21). English is a mandatory foreign language in almost all European educational systems and thus most learnt by primary and secondary school students. French and German are most frequently chosen as the second foreign language, while in some countries Spanish is also present mostly at the secondary (lower or upper) level of education (European Commission 2023). The present paper presents the role and place of Spanish as a second foreign language in Croatian primary schools and gives an insight into young learners' motivation to learn that language and into their attitudes towards the learning situation in the school context.

## 2. EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CROATIA

Early foreign language (FL) learning in Croatia has a long tradition. FL learning and teaching dates back to the first decades of the twentieth century and it was often conditioned by a series of extra-linguistic factors, mostly of political and social origin (Vilke 2019). The same applies to the place of individual FLs (the first FL being compulsory and the second FL being optional) in school curricula,

---

<sup>1</sup> The term 'very young learners' is used in relation to pre-school FL learners (Mihaljević Djigunović 2012).

although, in general, the languages represented were English, French, German, Italian and Russian. Pupils started learning FLs at the age of 10–11.

It is during the 1970s, when English was already a dominant FL, the first attempts to investigate the potential of introducing FL learning at an earlier age were made (Vilke 2015, 2019). The aim was to educate “competent bilingual speakers throughout the country” (Vilke 2015: 17) who would effectively use the knowledge of FLs (mostly English) in personal and professional life. Although the results were quite promising and the data gave a valuable insight into the early FL learning process, educational authorities unfortunately failed to provide the required financial and other support.

A new attempt was made in 1991 (Vilke & Vrhovac 1993, 1995; Vrhovac 1999, 2001) when early learning of English, French and German was introduced in the first grade (learners aged 6–7) of 12 primary schools in Zagreb, financed by the Ministry of Education of the Republic of Croatia and educational authorities of the city of Zagreb. Italian was also introduced on a different organizational basis and the following year a number of schools in other larger urban areas joined the project. The aim was to develop young learners’ communicative competence, having in mind their language progress throughout the 12 years of the schooling system. The FL was taught for five 45-minute periods a week in groups of up to 15 pupils by teachers who held a university degree and who acquired additional teaching competence to work with young learners. The results suggested that young learners, under favorable classroom conditions, could achieve admirable language learning results. These conditions, among others, referred to smaller groups, everyday exposure to the FL in school, age-appropriate classroom activities and teaching materials, with an emphasis placed on pronunciation, fluency, and motivating and competent teachers. The project is today referred to as the “Zagreb school” of early FL learning (Vilke 2019).

As of 2003, the first FL has been a compulsory FL for all first graders (Letica Krevelj 2019). It is taught for two 45-minute periods from the first to the fourth grade, and for three 45-minute periods from the fifth to the eighth grade. Teaching and learning are organized with whole classes, amounting up to 30 pupils. Pupils can opt for a second FL as of the fourth grade of primary school and it is taught for two 45-minute periods until the end of primary school, i.e. the eighth grade. As it is an optional subject, pupils can also opt to drop out after each grade. According to the Croatian Bureau of Statistics (2023), most pupils (or their parents) choose English as their first FL (almost 90%), followed by German (9%). Italian, French, Hungarian, Slovakian, Czech, Russian and other languages are all

chosen by 1% of pupils. Foreign language as an optional subject in the fourth grade is chosen by 42% of pupils and in the majority of cases the second foreign language is German (Letica Krevelj 2019).

### 3. LEARNING SPANISH IN CROATIAN PRIMARY SCHOOLS

As far as the early learning of Spanish in the Croatian context is concerned, it has only recently been introduced as an optional subject and a second FL in a limited number of classrooms in several large urban areas across the country.<sup>2</sup> Spanish is the fifth most often learned FL in the Croatian educational system (Kapović 2022). According to the Croatian Bureau of Statistics (2023), at the beginning of the school year 2022/2023, a total of 395 pupils aged 9–14 studied it as their second FL in primary school. The greatest number of pupils attended Grade 4 (28%) and the number of pupils in each subsequent year decreased (25% in Grade 5; 21% in Grade 6; 14% in Grade 7 and 12% in Grade 8).<sup>3</sup>

The Subject Curriculum for Spanish as a Foreign Language was adopted in 2020. It falls within the reform movements in the Croatian education system marked by several policy documents, among other, the national Strategy for Education, Science and Technology from 2014, the National Curriculum Framework<sup>4</sup> from 2017, national curricula for particular educational levels and for seven curricular areas (i.e. a language-communication area relevant in this case). Overall, they enabled setting clearer learning goals and learning outcomes leading to a holistic student development as well as changing the paradigm of the teaching process within which teachers have a greater autonomy in choosing the content, methods and teaching strategies. The policy documents were the basis for a

---

<sup>2</sup> It is present in four out of twenty-one Croatian counties: Dubrovnik-Neretva, Primorje-Gorski Kotar, Split-Dalmatia and the City of Zagreb (Kapović 2022).

<sup>3</sup> This could be explained in various ways, for example by the fact that an increasing number of pupils is choosing Spanish as their second foreign language in Grade 4 but also by the fact that they can opt to drop out after each grade.

<sup>4</sup> National Framework Curriculum (Nacionalni okvirni kurikulum) was adopted in 2011 and is considered as the first attempt to reform the Croatian education system so it could respond to the demands of the knowledge-based society.

Comprehensive Curriculum Reform<sup>5</sup> (or the so-called “School for Life”) which has been implemented since 2019<sup>6</sup>.

The subject Curriculum for Spanish as a Foreign Language (2020) sets the purpose and the goals of learning and teaching Spanish in Croatian schools, the structure of the subject in the educational vertical, learning outcomes, descriptions of learning outcome attainment levels, and covers other general learning, teaching and assessment issues. Learning outcomes and descriptions of learning outcomes attainment levels are determined for each year of learning and teaching.

The curriculum is based on the communicative approach, with the learner being at the center of the teaching process. It is rooted in the principles of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume (Council of Europe 2020) and the Curricular Plan of the Cervantes Institute (Instituto Cervantes 2012). The aim is to develop learners’ communicative competence, promote intercultural understanding and prepare them for autonomous lifelong learning.

Communicative competence is developed within receptive and productive language skills. Lexical and grammar progression is adapted to pupils’ cognitive development. In the first years, Spanish is learned by means of imitation, playful activities, repetition of linguistic patterns and interaction, first in the oral and then in the written form. As of the age of 12, metalanguage is slowly introduced and linguistic awareness promoted. Types of texts are also adapted to learners’ age and interests and vary from short forms and dialogues to somewhat more complex authentic texts, always depending on the learners’ experience, age and level of linguistic knowledge. Linguistic structures are introduced in their communicative context. Assessment is conceived as formative and summative and aimed at evaluating learners’ performance within receptive and productive skills. At the end of their primary school, pupils learning Spanish as a second foreign language are expected to achieve A1+ level (for the first foreign language the expected level is A2).

As far as learning material<sup>7</sup> is concerned, it is authored by Spanish authors, based on the same abovementioned principles, and enables pupils to encounter and

---

<sup>5</sup> For a detailed overview: <http://www.kurikulum.hr>.

<sup>6</sup> Preceded by a pilot-project implemented in a limited number of schools and grades in the school year 2018/2019 (Evaluation of the experimental programme “School for Life” in the school year 2018/2019, 2019).

discover the modern Hispanic world. Throughout the textbook, young learners are accompanied by their peers, young reporters, originating from Spain and various other Hispanic countries who find themselves in everyday communication situations which provide a framework for developing learners' communication and intercultural competence. Learning material is rich in cultural content in the form of semi-authentic and authentic input. It is also conceived in a way to enable the development of metacognition and learning strategies. Many ludic elements are present as well, including in the digital environment. Various individual and group age-appropriate tasks, activities and projects promote creativity, interaction as well as autonomous learning.

#### 4. RESEARCHING MOTIVATION AND ATTITUDES OF YOUNG FL LEARNERS

Motivation and attitudes of young learners towards FL learning and teaching are learners' affective characteristics that have been drawing attention of various scholars for several decades. In general terms, motivation encompasses the desire to learn the language, positive attitudes to learning it and the intensity or effort invested in learning (Gardner 2010), while attitudes mostly refer to positive or negative beliefs and opinions about a language (Gardner & MacIntyre 1993) or the learning context (Mihaljević Djigunović 2015a, 2015b). Motivation is seen as a "key learner variable" (Cohen & Dörnyei 2002: 152) in all age groups. Since these two constructs are closely interrelated, they are often researched together.

When motivation is studied in the FL classroom setting, according to Dörnyei (1994: 280) three levels should be taken into consideration: (a) the language level (integrative and instrumental aspects of motivation or orientations and motives of language learning which affect, for example, the choice of the language to be learned), (b) the learner level (the personal dimension of language learning) and c) the learning situation level (intrinsic and extrinsic motives connected with the classroom environment).

---

<sup>7</sup> For learners aged 9–10 to 14–15 (Grade 4–Grade 8) the learning material approved by the Croatian Ministry of Science and Education is the series *Reporteros Internacionales 1, 2 and 3*, (VV.AA, Difusión).



Although motivational research with young FL learners originates from various models and theories proposed for older learners,<sup>8</sup> it revealed to be a particular phenomenon with its own sources and characteristics. Hence, Mihaljević Djigunović and Nikolov (2019) proposed a research framework suitable for this particular group of FL learners which takes into account the following domains: (i) young learners' three overlapping developmental stages: ages 6–8, ages 9–11 and ages 12–14, which require different classroom activities, tasks and assessment practices adapted to learners' cognitive, emotional, and social characteristics; (ii) the role of valued others, i.e., family members, teachers and peers, in FL learning which takes place within the abovementioned stages, (iii) tasks and other classroom events and their role in the teaching and learning process, and (iv) a wider educational context in which FL learning takes place and its motivating power.

In the Croatian context, attitudes and motivation of young FL learners have been examined in relation to English, French, German and Italian (Mihaljević Djigunović 2015a, 2015b; Vilke & Vrhovac 1993, 1995; Vrhovac 1999, 2019). The findings suggested both similarities and differences among learners of particular foreign languages were related to contexts, learning conditions, and other variables (Mihaljević Djigunović 2015a, 2015b). As data on motivation and attitudes of Croatian learners of Spanish as a foreign language are scarce, the present study proposes to shed light on this topic.

## 5. MOTIVATION AND ATTITUDES OF CROATIAN YOUNG LEARNERS TO LEARN SPANISH

### 5.1. *Aim*

The aim of this study was to examine Croatian young learners' motivation to learn Spanish as an optional subject and to inquire about their attitudes towards the learning situation in the school context.

### 5.2. *Participants*

The study included 134 learners (80 girls and 54 boys) of Spanish as a FL in Croatian primary schools in three large urban areas across the country. They

---

<sup>8</sup> Two dichotomous ones are particularly influential: Gardner and Lambert's (1972) conceptualization of integrative and instrumental orientations and intrinsic and extrinsic motivation types proposed by Deci and Ryan (1985).

were between the ages of 9 and 15 ( $M=11.57$ ;  $SD=1.45$ ) and attended Grades 4 to 8. The highest number of pupils attended Grade 4 (29%), 22% were in Grade 5, 25% were in Grade 6, 9% in Grade 7 and 15% in Grade 8.

### *5.3. Data collection instrument and procedure*

The instrument used was a questionnaire administered in the studies conducted by Nikolov (1999) and Mihaljević Djigunović (2015a, 2015b) with learners of English but adapted for Spanish language learning. It consisted of six open questions in Croatian:

1. Why do you learn Spanish?
2. What are your first three favourite subjects?
3. What are the school subjects (if any) you dislike?
4. What do you enjoy doing the most in Spanish classes?
5. What do you dislike in Spanish classes?
6. If you were the teacher, what would you do differently?

The first question inquired about the reasons young learners think they learn Spanish. The second and the third question were aimed at finding out about the place of Spanish among other school subjects. In the fourth and the fifth questions the participants were asked to name activities they liked or disliked in their Spanish classes while the sixth question gave them the opportunity to provide some suggestions about their Spanish classes.

In the demographic section, questions elicited information on the participants' gender, age, and grade in Spanish as a school subject.

The qualitative study was conducted in spring 2023. The participants filled in the questionnaire in a paper and pencil format at school, during their regular Spanish class, in about 15 minutes.

The data were transcribed, coded, categorised, and analysed. For the first question on the reasons to learn Spanish, a coding system was developed based on the themes emerging from the data and they were organized in three categories reported in Nikolov (1999): classroom-related reasons, utilitarian reasons and external reasons. For the fourth, the fifth and the sixth questions, themes were organized into categories representing types of tasks and activities young learners liked and disliked as well as critical opinions and suggestions they formulated. The answers were independently coded by the investigator and a researcher in the field of SLA. Inter-coder reliability was high (90%) and disagreements were resolved through discussion.

#### 5.4. Results and discussion

##### 5.4.1. Reasons for learning Spanish

The first question addressed the issue of motivation to learn Spanish as a second language and an optional subject in Croatian primary schools. The responses were grouped into three categories: classroom-related reasons, utilitarian reasons and external reasons (Nikolov 1999). The frequencies of learners' 276 reasons distributed by their age (Mihaljević Djigunović & Nikolov 2019), i.e. younger learners aged 9–11 attending Grades 4 and 5 and older learners aged 12–15 attending Grades 6, 7 and 8 are shown in Table 1. Some learners mentioned more than one reason to learn Spanish.

	Younger learners (aged 9–11) N = 69	Older learners (aged 12–15) N = 65	Total
Classroom-related reasons	21	22	43
Utilitarian reasons	29	58	87
External reasons	6	2	8

Table 1. Croatian Young Learners' Reasons to Learn Spanish

As far as younger learners are concerned, classroom-related reasons mostly included two types: a) 'it's interesting', 'it's fun' or 'it's cool' (12 answers in total) and b) 'I like it' (6 answers). One learner learned Spanish because it was offered in school, one just to see how it was to learn Spanish and another one because he could not drop out. Utilitarian reasons ranged from general statements such as 'for the future' (5 answers), through the feeling that 'it is good to know several languages' (5 answers) to specific areas of use such as travel (5 answers), communication ('So I could talk to people who officially speak Spanish') (7 answers) or career opportunities (7 answers), including as football players in la Liga. The answers related to external motives included mostly the answer 'parents told me to learn Spanish' (5 answers), while one learner is learning the language because of his brother.

In relation to older learners, classroom-related reasons included the same two types as with the younger ones: a) 'it's interesting' and 'it's fun' (10 answers in total) and b) 'I like it' (9 answers). One learner learned Spanish because it was offered in school, one because he got good grades and another one because it was easy. Utilitarian reasons predominantly included the feeling that knowledge of several languages is useful ('To know the third language because most people

speak their mother tongue and English') (22 answers), although future educational perspective (12 answers) as well as travel (11 answers) and communication opportunities (11 answers) were present as well. Two older learners mentioned career opportunities ('So I could have a better chance to get a job'). External reasons included the influence of parents with two learners who mentioned it.

Croatian young learners of Spanish as a second FL showed a positive motivational outlook. Utilitarian reasons, i.e. instrumental motivation, were quite prominent, followed by classroom-related reasons and, to a much lesser extent, external reasons. This partially confirmed the findings of Nikolov (1999): young learners projected in the future mentioning the situations in which the knowledge of Spanish would be useful for them, they were quite enthusiastic about their classroom setting which provided a good Spanish learning environment and external reasons played a minor role in learners' motivation. However, unlike the study of Nikolov (1999), the teacher as the motivator was not explicitly mentioned in any of the learners' responses and the young learners might have intuitively blended it with classroom-related reasons.

The comparison of younger and older learners has revealed more similarities than differences. For both groups utilitarian reasons were predominant although, as reported in Nikolov (1999), the age-related increase could be observed. Both groups shared the feeling that knowing additional languages was useful. They were also well aware of various areas where they could use Spanish, i.e. communication, travel and education/job prospects. This is overall in line with the findings on Croatian young learners of other FLs (Mihaljević Djigunović 2015b), who were also aware of practical benefits of knowing a FL but some variation among the languages appeared as well: learners of English, for example, underlined communication and travel benefits more frequently than learners of French and German, while more learners of French and German recognized education and job opportunities than learners of English. In addition, in our study, both groups seemed to appreciate their Spanish language classes, which has already been reported as an important factor in early FL learning in other contexts (Nikolov 1999; Mihaljević Djigunović 2015a, 2015b; Mihaljević Djigunović & Nikolov 2019). External reasons, which in the present study mostly refer to the role of parents as valued others, tended to decrease with age, which is in line with the framework proposed by Mihaljević Djigunović and Nikolov (2019).

#### 5.4.2. Spanish among other school subjects

The second and the third questions from the questionnaire were aimed at gaining a better understanding about the place of Spanish among other school subjects. Young learners identified a variety of popular and unpopular subjects. Spanish was never listed among the disliked ones. The data on how often Spanish was rated among the three preferred subjects are shown in Diagram 1.

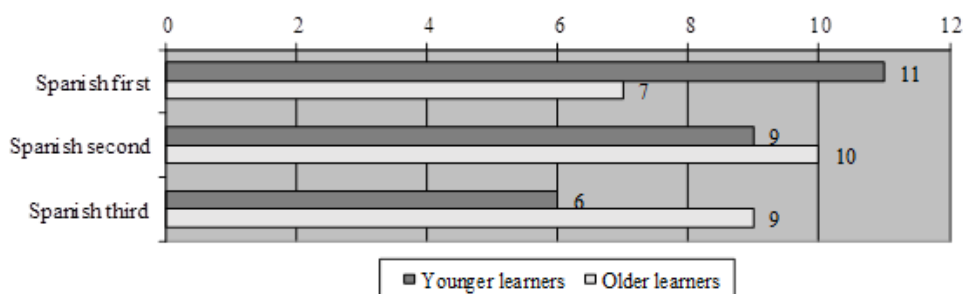


Diagram 1. Number of Young Learners Choosing Spanish as First, Second or Third Most-liked Subject

The data suggested that more than a third of learners (38% of younger ones and 40% of older ones) listed Spanish among their three favourite subjects. The majority of young learners placed it in the first place while the majority of older ones chose the second place for Spanish. The findings indicated an overall positive attitude towards Spanish as a school subject but some variation between younger and older learners may be observed in the sense that the younger ones to a certain extent liked Spanish as a school subject more than the older ones.

Other studies also reported on enthusiasm towards languages as school subjects. In the Croatian context, Mihaljević Djigunović (2015b), for example, reported that about one third of Croatian young learners of English or French mentioned them as the most favourite subject while young learners of German did it much less frequently. In addition, in that study the increase in positive attitudes regarding English and French was also noticed over a two-year period. Age-related changes, i.e. differences between younger and older learners in relation to how they rate English among other school subjects, were also revealed by Nikolov in the Hungarian context (1999).

#### *4.4.3. Attitudes towards Spanish classroom activities*

In general, learners listed many more activities that they liked (109 answers) than that they disliked (56 answers).

Both age groups shared the same preferred activities. All learners were particularly fond of games (51 answers) in the Spanish language classroom, which included online games, quizzes and, above all, Kahoot (24 answers). Entertainment in the Spanish language classroom was also important for both age groups: younger learners just called it ‘having fun’ (7 answers) while older learners specified that they liked ‘fun or creative learning methods’ (9 answers). Fifteen learners liked communication and interaction activities in the classroom while thirteen of them mentioned ‘learning new vocabulary’. The teacher as the favorite element of the classroom was mentioned by six learners, other six learners liked everything in their Spanish classes while two of them mentioned a relaxed and positive atmosphere. Two learners reported that they did not like anything. Many learners (42 answers) had no dislikes to report. Negative answers which appeared most frequently were related to discipline (12 answers) and the teacher’s angry behavior regarding it (9 answers). In addition, learners complained about having to copy or write too much in their notebooks/textbooks (14 answers), tests (8 answers), the textbook (5 answers) and grammar lessons (4 answers). Four more learners disliked that Spanish classes were organised late in the afternoon, after regular school hours.

Croatian young learners’ positive motivational outlook towards learning Spanish as their second foreign language is reflected in their attitudes towards classroom activities, regardless of their age group. In general, they showed enthusiasm for ludic activities, especially in the digital environment, coupled with communication and interaction tasks, with an emphasis on learning new vocabulary. Young learners mostly complained about the discipline issues and the teacher’s unpleasant behavior provoked by disobedient classmates, copying and writing in their notebooks and tests. Five learners did not like their textbook. Similar tendencies were reported by both Nikolov (1999) and Mihaljević Djigunović (2015b) in relation to other FLs. However, the shift towards playful activities in the digital environment which were, understandably, not present in the studies from 2000s, was quite prominent and requires further attention. The digital world the young learners nowadays live in has a profound impact on them in numerous ways so the educational system, including foreign language teaching, needs to cater for young learners’ needs in this new reality.

#### 4.4.4. *Young learners' suggestions and criticism*

As far as young learners' suggestions are concerned, they proposed that more games (21 answers), more visual input, i.e. videos, movies, series, (7 answers) and music (4 answers) could be present. These findings are particularly important for teaching practice since they represent intrinsically motivating activities for learners. Previous research showed that it is the type of activity which seems to play a major role in young learners' motivated behavior in the context of early FL learning in the classroom (Nikolov 1999; Mihaljević Djigunović & Nikolov 2019). In addition, they related their suggestions to the elements that they disliked, for example better discipline (6 answers), less writing (3 answers) or new textbooks (3 answers). Six learners wrote simply 'I don't know'. The demand for stricter classroom norms was also reported by Nikolov (1999). And yet, many learners did not have any suggestions that could bring change into their Spanish language classes (36 answers).

## 6. CONCLUSION

Spanish is the fifth foreign language learned in the Croatian educational system and has only recently been introduced as a second foreign language at the primary school level. The subject curriculum, based on communicative language learning and teaching principles, represents a good framework for teachers as it enables the development of learners' communicative competence, intercultural understanding and autonomous learning. Age-appropriate textbooks authored by Spanish authors and approved by the Croatian Ministry of Science and Education are also conceived on the basis of the same principles.

Young learners exhibited a positive motivational profile regarding Spanish language learning, with instrumental orientations and quite a clear vision of the areas of possible future use of Spanish, i.e. communication, travel and educational/job prospects. Above all, they shared the position that the knowledge of several foreign languages was useful. An age-related increase could be observed related to utilitarian reasons and an age-related decrease connected with external reasons (i.e. the role of parents as valued others).

Classroom setting also revealed to be motivating for Croatian young learners and these results are supported by their positive attitude towards Spanish as a school subject. This is particularly important since insights from previous studies underline the strong impact classroom tends to have on young learners' motivation (Mihaljević Djigunović & Nikolov 2019). The comparison of the

younger and the older group of learners within the cohort (up to 12 years and from 12 years onwards) revealed more similarities than differences. They all preferred playful activities, especially in the digital environment, and those including communication and interaction in Spanish. They expressed criticism about the classroom discipline and they disliked copying and writing in their notebooks and tests. Although some suggestions are provided for improving classroom learning, more than a third of learners did not express any criticism about their Spanish learning experience. They mostly advocated for a more frequent use of ludic activities, as well as visual and auditive input.

Findings on Croatian young learners of Spanish are seen as the first step towards understanding this group of pupils and there is still much to be learned about their individual characteristics and the features of their learning environment, their learning processes and their level of attainment in Spanish. In addition to qualitative methodology, further research on this topic should also include mixed-method studies, interviews and classroom observation sessions. However, the present positive results could be an argument for introducing Spanish as a foreign language on a larger scale in primary schools across the country.

#### REFERENCES

- Cohen, A., Dörnyei, Z. (2002). Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies, in *An Introduction to Applied Linguistics*, ed. N. Schmitt (London: Edward Arnold): 170–190.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Accessed 1. 9. 2023. URL: <<https://www.coe.int/lang-cefr>>.
- Croatian Bureau of Statistics (2023). *Basic Schools, End of 2021/2022 School Year and Beginning of 2022/2023 School Year*. Accessed 2. 9. 2023. URL: <<https://podaci.dzs.hr/2023/en/58234>>.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal* 78: 273–284.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European



- Union. Accessed 1. 9. 2023. URL: <<https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>>.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C., Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning* 43 (2): 157–194.
- Instituto Cervantes (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kapović, M. (2022). Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj. *Strani jezici* 51 (2): 283–309. <https://doi.org/10.22210/strjez/51-2/6>
- Letica Krevelj, S. (2019). Strani jezik i višejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke, in *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, eds. Y. Vrhovac i dr. (Zagreb: Naklada Ljevak): 26–34.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *Center for Educational Policy Studies Journal* 2 (3): 55–74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.347>
- Mihaljević Djigunović, J. (2015a). Investigation of Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning, in *Children and English as a Foreign Language*, ed. J. Mihaljević Djigunović (Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences): 31–52. <https://doi.org/10.17234/9789531755603.05>
- Mihaljević Djigunović, J. (2015b). Attitudes of Young Foreign Language Learners: A Follow-up Study, in *Children and English as a Foreign Language*, ed. J. Mihaljević Djigunović (Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences): 198–212. <http://dx.doi.org/10.17234/9789531755603.22>
- Mihaljević Djigunović, J., Nikolov, M. (2019). Motivation of young language learners, in *The Palgrave Macmillan Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry and S. Ryan (Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan): 515–534.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Accessed 1. 9. 2023. URL: <[http://mzos.hr/datoteke/nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)>.

- Okvir nacionalnoga kurikulumuma (2017). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Accessed 1. 9. 2023. URL: <<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>>.
- Nikolov, M. (1999). "Why do You Learn English?" "Because the Teacher is Short". A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation. *Language Teaching Research* 3 (1): 33–65.
- Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik (2020). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Accessed 1. 9. 2023. URL: <[https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_03\\_27\\_638.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html)>.
- Vilke, M. (2015). Early Foreign Language Teaching in Croatian Primary Schools, in *Children and English as a Foreign Language*, ed. J. Mihaljević Djigunović (Zagreb: FF Press): 17–29.
- Vilke, M. (2019). Djeca i učenje stranih jezika u našim osnovnim školama, in *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, eds. Y. Vrhovac i dr. (Zagreb: Naklada Ljevak): 14–25.
- Vilke, M., Vrhovac, Y. (eds.) (1993). *Children and Foreign Languages I*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Vilke, M., Vrhovac, Y. (eds.) (1995). *Children and Foreign Languages II*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Accessed 1. 9. 2023. URL: <<https://skolazazivot.hr/vrednovanje-eksperimentalnoga-programa-skola-za-zivot-u-skolskoj-godini-2018-2019/>>.
- Vrhovac, Y. (ed.). (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vrhovac, Y. (ed.). (2001). *Children and Foreign Languages III*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Vrhovac, Y. et al. (eds.). (2019). *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Andrea-Beata B. Jelić  
Sveučilište u Zagrebu

RANO UČENJE ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA U HRVATSKOJ:  
PERSPEKTIVA UČENIKA

*Sažetak*

U svim hrvatskim osnovnim školama 2003. godine uvedeno je obavezno učenje stranog jezika u dobi od 6–7 godina, a zatim izborno učenje drugog stranog jezika u dobi od 10 godina. Španski, kao peti strani jezik koji se uči u Hrvatskoj, tek je nedavno uveden kao drugi strani jezik u ograničenom broju škola u velikim urbanim sredinama. Nastava se zasniva na Predmetnom planu i programu za španski kao strani jezik (2020) sa ciljem da se kod učenika razvije komunikativna kompetencija, promoviše interkulturalno razumevanje i da se pripreme za autonomno celoživotno učenje. Nastavni materijal prilagođen uzrastu španskih autora odobrilo je nadležno Ministarstvo. U radu su prikazani rezultati kvalitativnog istraživanja sprovedenog sa 134 učenika španskog kao stranog jezika iz tri osnovne škole. Učenici pokazuju pozitivan motivacioni profil u pogledu učenja španskog jezika sa određenim razlikama između mlađih i starijih učenika. Njihova instrumentalna orijentacija i jasna vizija oblasti moguće buduće upotrebe španskog jezika, odnosno komunikacije, putovanja i mogućnosti obrazovanja i zaposlenja, prilično su istaknuti. Okruženje u učionici za njih je motivirajuće i imaju pozitivne stavove prema situaciji učenja. Preferiraju igre, posebno u digitalnom okruženju, i aktivnosti koje uključuju komunikaciju i interakciju na španskom. Izražavaju kritike na račun discipline u učionici i ne vole da prepisuju i pišu u sveske, kao ni testove. Iako su dali neke predloge za poboljšanje učenja, više od trećine učenika nisu imali kritike o svom iskustvu učenja španskog jezika. Uglavnom se zalažu za češću upotrebu ludičkih aktivnosti, vizuelnog i auditivnog inputa. Na osnovu ovih rezultata istraživanja, preporučuje se šire prisustvo španskog kao drugog stranog jezika u osnovnim školama širom zemlje.

*Cljučne reči:* stavovi, rano učenje španskog kao stranog jezika, hrvatski učenici, motivacija.

Received: 6. 10. 2023

Accepted: 7. 3. 2024



**Сенка Р. Стојанов**  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет  
Докторске студије методике наставе  
stojanovsenka@gmail.com  
0009-0009-9876-3025

Стручни рад  
УДК 37.018.26:811.133.1'243-053.4  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.229-250

**Наташа Н. Поповић**  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет, Одсек за  
романистику  
natasa.popovic@ff.uns.ac.rs  
0000-0002-4547-3683

## **УВЕРЕЊА И СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ О РАНОМ УЧЕЊУ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

*АПСТРАКТ:* Циљ овог рада јесте да прикаже уверења и ставове родитеља деце предшколског узраста према раном учењу француског као страног језика, као и према учењу страних језика уопште. Истраживање је спроведено током априла и маја 2019. године у Француском институту у Београду и Новом Саду и у њему је учествовало 59 испитаника. За обраду података прикупљених путем упитника комбинованог типа примењена је комбинација квалитативних и квантитативних поступака. Резултати истраживања су показали да већина родитеља има позитиван став према раном учењу страних језика и да позитивно процењује различите аспекте наставног процеса и квалитет наставе. Родитељи схватају значај учења страног језика на раном узрасту и препознају важност игре и лудодидактичких активности које подстичу ученике да активно учествују у настави и да уче језик без напора и на забаван начин.

*Кључне речи:* страни језик, француски као страни језик, рани узраст, уверења и ставови родитеља, неформално језичко образовање.

## **BELIEFS AND ATTITUDES OF PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN ON EARLY LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

*ABSTRACT:* The aim of this paper is to present the beliefs and attitudes of parents of preschool children towards the early learning of French as a foreign language, as well as towards the learning of foreign languages in general. The research was conducted during April and May 2019, at the French Institute in Belgrade and in Novi Sad. The sample included 59 parents of preschool children. A combination of qualitative and quantitative procedures was used for processing the data collected through a combined questionnaire. The results of the research have shown that most parents have a positive attitude towards early learning of foreign languages and they gave a positive evaluation of various aspects of

the teaching process and the quality of teaching. Parents recognize the importance of learning a foreign language at an early age, as well as the important role games and fun activities play in motivating children to actively participate in the learning process and to acquire a language in a fun and effortless manner.

*Key words:* foreign language, French as a foreign language, early age, parents' beliefs and attitudes, non-formal language education.

## 1. УВОД

Познавање страних језика може значајно да допринесе међусобном разумевању и комуникацији између припадника различитих националности и култура и сматра се неопходним за постизање образовног и пословног успеха, те се све више подстиче њихово учење од раног узраста. Рано учење страних језика представља један од најбољих начина остваривања вишејезичности којој се тежи у савременој Европи и свету. „То је разлог што су многе земље учиниле велики напор да промовишу вишејезичност уводећи наставу/учење страних језика у прве године основног образовања, па чак и на предшколски ниво” (Vuјović 2011: 393).<sup>1</sup> Тенденција да се раније почне са учењем страног језика очигледна је у већини европских земаља, а на нивоу Европске уније број ученика који уче страни језик на раношколском узрасту је у константном порасту (Baïdak, Balcon & Motiejunaite 2017: 2).

Родитељи имају веома значајну улогу у процесу раног учења страних језика, нарочито када се ради о доношењу одлуке да ли ће њихово дете започети учење страног језика и на ком узрасту, као и који ће језик учити.<sup>2</sup> Родитељи, такође, могу да имају изузетно значајну улогу у развоју позитивног става деце према страним језицима, што може да утиче и на њихова постигнућа у оквиру наставе страних језика на раном узрасту (Griva & Chouvarda 2012: 2).

---

<sup>1</sup> Питање вишејезичности на раном узрасту покренуо је Савет Европе, при чему се под вишејезичношћу подразумева познавање најмање два страна језика, уз матерњи језик (Šuvaković 2015: 39). О вишејезичности више видети у *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике* (Conseil de l'Europe 2001: 129).

<sup>2</sup> Поједини аутори истичу да је притисак од стране родитеља у одређеној мери помогао ширењу и бржем увођењу првог страног језика (најчешће енглеског) у школски систем (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006: 23). Наиме, деведесетих година XX века родитељи су захтевали од предшколских државних установа да у своју понуду уврсте и часове страних језика (Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006: 23).

Будући да је на нашим просторима спроведен веома мали број истраживања која се тичу значаја ставова родитеља према раном учењу страних језика, и то, углавном у контексту формалног образовања<sup>3</sup> (при чему је примећен недостатак ових истраживања у вези са француским језиком<sup>4</sup>) у овом раду испитујемо уверења и ставове родитеља деце предшколског узраста према раном учењу француског као страног језика.

## 2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Учење и настава страних језика на раном узрасту представљају актуелну и изузетно значајну тему о којој расправљају стручњаци из различитих области (методика наставе страних језика, лингвистика, психологија и педагогија), али и родитељи и читава јавност. Имајући у виду чињеницу да усвајање језика представља несвесни процес који карактерише узраст од рођења до десете године, било да је у питању матерњи или страни језик, Крешен сматра да је животна доб пресудна за усвајање језика (Krashen 1981: 19–39). Исто схватање заступа и Сковел, према којем се језик најбоље учи у периоду раног детињства, а након дванаесте године суочавамо се са одређеним тешкоћама везаним за способности учења новог језика (Scovel 1988: 2, наведено у: Мihaljević Djigunović 2013: 474). Како наводи Силић, стручњаци из области психолингвистике и неуролингвистике сматрају да је најбоље да деца започну учење страних језика што раније, већ пре шесте године (Silić 2007b: 68).<sup>5</sup> Наиме, на том узрасту деца имају способност опонашања исправног изговора (Silić 2007a: 40), што може значајно да допринесе бољем усвајању страног језика<sup>6</sup>. Слично становиште заступа и Алпар (2010), који истиче да је најпогоднији период за учење страног језика узраст између четири и седам година. Према томе, било би добро да дете ступи у контакт са страним језиком најкасније на

<sup>3</sup> Преглед истраживања која се односе на ову проблематику биће дат у теоријском оквиру рада.

<sup>4</sup> Проблематиком везаном за рано учење француског, као и других страних језика, у Србији бавила се Љ. Ђурић (2013, 2014; Ђурић 2019, итд.). Међутим, у својим истраживањима, ауторка најчешће пажњу посвећује језичкој образовној политици на основношколском нивоу, дакле у контексту формалног образовања и не бави се анализом ставова родитеља према учењу језика.

<sup>5</sup> У том смислу, Порше и Гру истичу да бројни пилот-пројекти предлажу рано учење страних језика већ на узрасту од три године (Porcher, Groux 2003: 29).

<sup>6</sup> Поред усвајања доброг изговора страног језика, она боље разумеју и сопствени језик, јер постају свесна концепта језика као феномена (Prebeg-Vilke 1991).

предшколском узрасту. Скоро сви ученици у Европи започињу учење страног језика, најчешће енглеског, на узрасту између шест и десет година (Alpar 2010: 176).

Иако родитељи нису директни учесници процеса учења страног језика, њихова уверења и ставови, као и њихово познавање страних језика, могу да имају велики утицај на развој позитивног става деце према настави и учењу страног језика и њихове мотивације за учење од најраније доби (Erk, Borovac, Brezetić 2022: 606). Како истиче Мацота, „посебно у раном узрасту примарна средина у којој дете одраста има пресудан значај на обликовање дететове свести о томе, као и даљи развој” (Mazzotta 2001: 98, наведено у: Šuvaković 2015: 64). Постоји, дакле, директна повезаност између уверења и ставова родитеља и ставова ученика. Уколико родитељи верују да је рано учење страних језика важно и корисно, и деца ће развити позитиван став према учењу страних језика и самим тим ће њихова мотивација бити већа (Bartram 2006: 213). Такође, степен знања страног језика родитеља може да има велики утицај на учење језика. Најчешће родитељи који имају већи ниво језичких компетенција имају и већи утицај на изградњу позитивних ставова своје деце према усвајању и учењу језика (Bartram 2006: 219). С друге стране, родитељи који имају негативан став према учењу страних језика најчешће не дају подршку својој деци у процесу учења, што негативно утиче на ставове деце о учењу страног језика (Bartram 2006: 220). Неки родитељи сматрају да су деца когнитивно незрела за учење страног језика на раном узрасту и да такво учење може утицати и на усвајање матерњег језика (Griva & Chouvarda 2012: 11).

Као што смо већ поменули, веома мали број истраживања у Србији и земљама региона испитује значај ставова родитеља на рано учење страних језика. Истраживање Ж. Кнежевић и А. Шенјуг Голуб, спроведено на територији Хрватске, показало је да родитељи ученика нижих разреда основне школе генерално имају позитиван став према учењу страних језика, при чему су родитељи са вишим степеном образовања имали позитивнији став од родитеља са нижим степеном образовања (Knežević, Šenjug Golub 2015: 164). С друге стране, уверења и ставови родитеља о значају одређених страних језика за будућност њихове деце нису били у складу са предусловима нужним за развој вишејезичности (Knežević, Šenjug Golub 2015: 164). У другом истраживању, посвећеном раном учењу енглеског језика из перспективе родитеља деце предшколског и основношколског узраста, спроведеном такође у Хрватској, родитељи су се изјаснили да је рано учење енглеског језика корисно и забавно, да ранији почетак учења води дугорочно бољим резултатима и да доприноси



развоју бољег односа према другим културама (Erk, Borovac, Brezetić 2022: 610). Изразито позитиван став према раном учењу енглеског језика забележен је у породицама у којима се мајке служе тим језиком на свом радном месту (Erk, Borovac, Brezetić 2022: 612). Занимљива је чињеница да већина испитаника чија су деца учила енглески језик у вртићу сматра да њихово дете више воли формално учење од неформалног или пак то искуство сматра једнаким оном које му је претходило (Erk, Borovac, Brezetić 2022: 613).

Истраживања о ставовима родитеља према учењу страних језика на раном узрасту у нашој земљи радиле су Шуваковић (Šuvaković 2015) и Павлов и Бркљач (2019). У својој докторској дисертацији, Шуваковић је испитивала ставове родитеља ученика нижих разреда основне школе према раном учењу италијанског као другог страног језика и дошла до закључка да изражен став родитеља према усвајању италијанског као другог страног језика има значајан утицај на постигнућа ученика (Šuvaković 2015: 168). Резултати истраживања Павлов и Бркљач, посвећеног ставовима родитеља деце предшколског узраста према учењу страних језика, показали су да највећи број испитаника сматра да деца треба да почну да уче страни језик на узрасту између пет и седам година (Павлов, Бркљач 2019: 86), као и да би учење страног језика требало да буде део обавезног програма у предшколској установи (Павлов, Бркљач 2019: 90). Родитељи, углавном, подстичу своју децу да уче страни језик који их интересује или пак страни језик за који они сматрају да ће детету бити користан у будућем животу (Павлов, Бркљач 2019: 90).

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

#### 3.1. Контекст истраживања

Истраживање чији су резултати представљени у овом раду спроведено је у априлу и мају 2019. године у Француском институту у Београду и Новом Саду. У оба језичка центра деца имају могућност да похађају часове француског језика већ на узрасту од три године. Часови се одржавају два пута недељно у трајању од сат времена у групама од пет до осам ученика. Циљ наставе је да се деца упознају са језиком кроз игре, песме и приче. Часови се састоје од различитих забавних и креативних активности, те деца имају прилику да савладавају основе француског језика кроз учење елемената језика који су њима блиски, односно да науче да броје или да усвоје фонд речи у вези са одређеном темом (боје, животиње, предмети у кући, породица, делови тела и сл.).

Имајући у виду чињеницу да је ово истраживање спроведено у контексту неформалног језичког образовања, да родитељи вољно упућују своју децу у претходно наведене активности и да у то улажу значајне временске, новчане и друге ресурсе, сасвим је очекивано да ће родитељи имати позитивне ставове према учењу француског језика на раном узрасту.

### 3.2. Циљ истраживања и хипотезе

Циљ овог истраживања јесте да сагледа ставове и мишљења родитеља деце предшколског узраста о значају раног учења француског као страног језика у оквиру неформалног образовања и да укаже на позитивне ефекте учења страног језика на раном узрасту. У складу са постављеним циљем истраживања, дефинисани су следећи истраживачки задаци:

- утврдити разлоге због којих родитељи одлучују да њихова деца започну учење француског језика на раном узрасту;
- испитати очекивања родитеља од часова француског језика на раном узрасту;
- утврдити у којој мери су родитељи задовољни постојећим часовима француског језика;
- испитати мишљење родитеља о методама и техникама рада које се користе на часовима француског језика на раном узрасту;
- утврдити да ли се одговори испитаника разликују у зависности од језичког центра у којем њихова деца похађају наставу (Београд и Нови Сад);
- утврдити да ли се и у којој мери ставови родитеља о раном учењу француског језика разликују с обзиром на:
  - а) степен образовања родитеља и
  - б) активну употребу страних језика.

Општа хипотеза од које полази овај рад гласи: *Родитељи сматрају да се страни језик лакше учи и усваја у раном добу, јер се учење страног језика одвија на природан начин, кроз игру и лудодидактичке активности.* Сходно томе, издвајају се следеће посебне хипотезе:

- 1) постоји позитиван однос између нивоа образовања родитеља и њиховог става према раном учењу француског језика и
- 2) ставови родитеља који активно користе страни језик не разликују се од ставова родитеља који не користе страни језик.

Зависна варијабла истраживања јесу ставови родитеља према раном учењу страног језика. Испитивање ове варијабле подразумева процену у којој мери се испитаници слажу са ставовима који се односе на учење страног језика на раном узрасту. Ставови родитеља су анализирани у односу на независне варијабле: степен образовања (средња школа и висока школа, магистратура/мастер, докторат), активна употреба страног језика (група испитаника који активно користе страни језик и родитељи који не користе активно страни језик) и место пребивалишта (Београд и Нови Сад).

### *3.3. Инструмент истраживања*

За потребе овог истраживања конструисан је упитник комбинованог типа за родитеље који обезбеђује потпуну анонимност испитаника. Упитник садржи питања формулисана у форми петостепене скале процене Ликертовог типа, питања вишеструког избора, као и питања отвореног типа. Први део упитника односи се на утврђивање социо-демографских карактеристика испитаника и садржи питања којима се, пре свега, прикупљају подаци који представљају независне варијабле истраживања. Други део упитника садржи питања отвореног и затвореног типа, као и питања вишеструког избора. Овај део упитника односи се на испитивање мишљења родитеља о часовима француског језика које похађају њихова деца. У оквиру трећег дела упитника, који се тиче испитивања ставова родитеља о раном учењу француског језика, задатак испитаника био је да наведу степен слагања са сваком од наведених тврдњи (од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем).

### *3.4. Ток истраживања и статистички поступци*

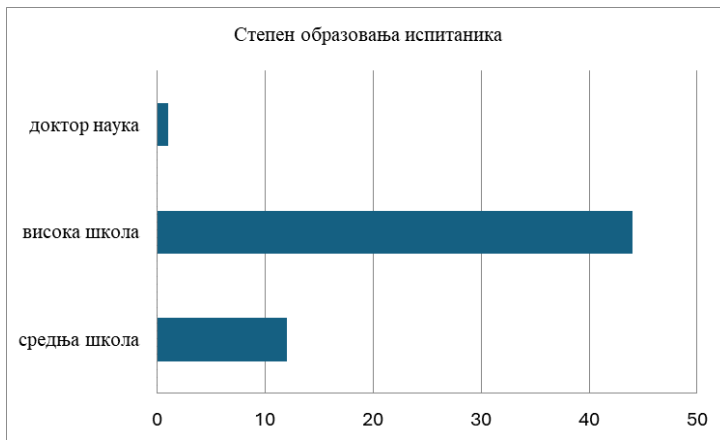
Упитник је подељен родитељима чија деца похађају наставу француског језика у Француском институту у Београду и Новом Саду. Сви испитаници су, поред упитника, добили и информације везане за циљ истраживања, као и образложење да ће се резултати користити само у научноистраживачке сврхе. Учествовање у истраживању било је потпуно анонимно и добровољно.

За обраду података у овом истраживању примењена је комбинација квантитативних и квалитативних поступака. Квантитативна обрада података добијених путем упитника спроведена је помоћу статистичког пакета SPSS 20. Квалитативна обрада података обухватила је одговоре на питање отвореног типа из упитника и она је спроведена путем анализе садржаја. У циљу испитивања разлике између група испитаника примењен је  $\chi^2$  тест.

### 3.5. Узорак

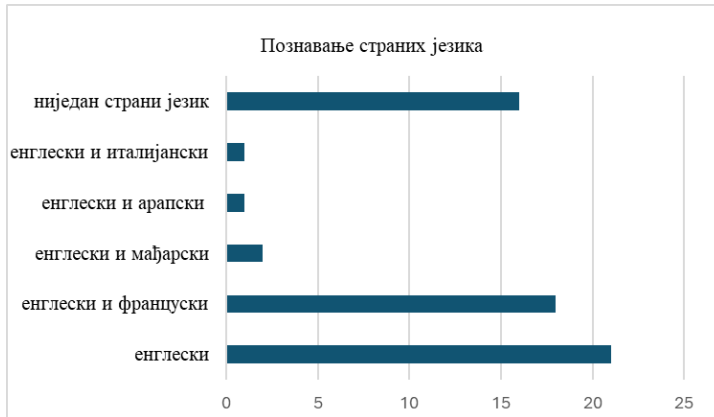
У истраживању је учествовало укупно 59 родитеља (16,95% очева и 83,05% мајки) чија деца предшколског узраста, од три до седам година, похађају наставу француског језика у Француском институту у Београду и Новом Саду.

Када је реч о степену образовања, највећи број испитаника има факултетско образовање (74,58%), 5,08% родитеља има диплому доктора наука, а 20,34% родитеља има завршену средњу школу.



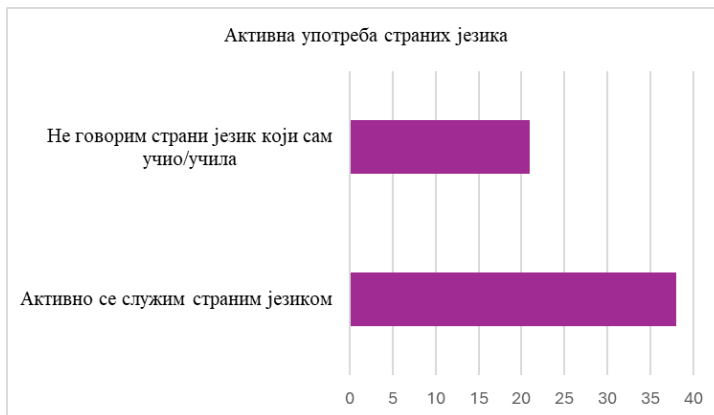
Графикон 1. Подела испитаника према степену образовања

Велики број родитеља (72,88%) говори бар један страни језик, најчешће енглески, док 27,12% родитеља не говори ниједан страни језик. Више од трећине укупног броја испитаника (35,59%) говори енглески језик, 30,5% говори француски и енглески, 3,39% енглески и мађарски, док енглески и арапски, односно енглески и италијански говори по један испитаник (1,69%).



Графикон 2. Подела испитаника према броју страних језика које говоре

Занимало нас је да испитамо и да ли родитељи активно користе страни језик који су навели да говоре (у пословне сврхе, у сврху образовања или као хоби у свакодневной комуникацији и сл.). Добијени одговори показују да се 64,41% испитаника активно служи страним језиком, док њих 35,59% не користи страни језик.

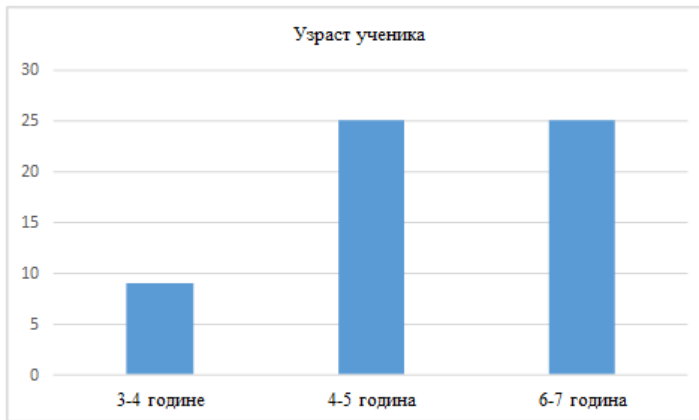


Графикон 3. Подела испитаника према активној употреби страних језика

#### 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

У овом одељку приказани су резултати добијени квантитативном и квалитативном анализом упитника.

Са циљем да се утврди структура ученика према узрасту, постављено је питање *Колико година има ваше дете?* Добијени одговори показују да се највећи број деце може сврстати у две категорије, 4–5 година и 6–7 година, тачније у свакој од наведених категорија се налази 42,37% деце. С друге стране, приметан је веома мали број деце узраста 3–4 године (15,25%) у оба језичка центра.

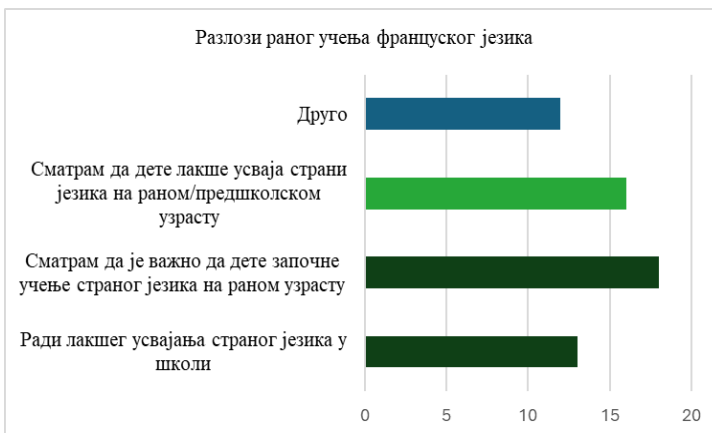


Графикон 4. Структура ученика према узрасту

Следеће питање односило се на разлоге због којих су родитељи одлучили да њихова деца започну учење француског као страног језика на раном узрасту. У оквиру овог питања вишеструког избора, родитељи су имали прилику да и сами допишу одговор. Ову могућност искористило је 12 испитаника који су у највећем броју навели разлоге породичног карактера. Шесторо испитаника навело је да су њихови „родитељи француског порекла”, односно да „чланови породице живе у Паризу” или да имају „породичне везе са Швајцарском”. Три родитеља као основни разлог раног учења француског језика наводе социјализацију („искуство дружења”), а један родитељ „упознавање друге културе”. Чињеница да се француски језик не учи у основној школи коју похађа његово дете била је мотив једном родитељу да дете упише на часове француског језика на раном узрасту. Један

родитељ наводи да је „дете само инсистирало на учењу француског језика”. Када је реч о одговорима понуђеним у упитнику, највећи број родитеља (30,5%) сматра да је важно започети учење страног језика на раном узрасту, а нешто мање родитеља (27,12%) је мишљења да дете лакше усваја страни језик на раном/предшколском узрасту и то наводи као разлог раног учења француског језика. За одговор „ради лакшег усвајања страног језика у школи” одлучило се 22,03% родитеља.

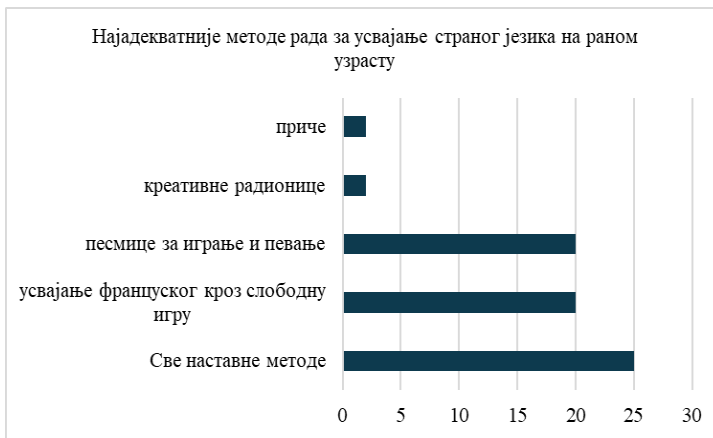
Добијени резултати указују на чињеницу да родитељи имају свест о предностима учења француског језика на раном узрасту. Већина родитеља сматра да се страни језик лакше усваја на раном узрасту и да такво учење утиче на социјализацију детета, као и на развијање позитивних ставова према другом страном језику и култури. Нешто мање од четвртине испитаника сматра да ће рано учење француског језика смањити оптерећење које се односи на учење језика у школи – мада овај став може да се протумачи и као жеља родитеља за континуираним учењем страног језика, у овом случају француског.



Графикон 5. Подела испитаника према мотивима за рано учење француског као страног језика

С намером да се утврди које наставне методе и које активности родитељи сматрају најприкладнијим за учење француског језика на раном узрасту, поставили смо питање вишеструког избора. Понуђени одговори су били: приче, креативне радионице, песмице за играње и певање, усвајање француског кроз слободну игру и све наведене активности. Нешто мање од половине испитаника (42,37%) сматра да су све наведене активности и

методе прикладне за рад на раном узрасту. Трећина родитеља (33,9%) као најефектнију методу рада на раном узрасту сматра употребу француског језика кроз слободну игру, као и песмице за играње и певање. Најмањи број испитаника (23,73%) је изабрао одговоре „креативне радионице” и „приче”. Претпостављамо да су родитељи дали горенаведене одговоре на основу реакција деце након часова француског језика, када деца кроз одређену игру или песму понављају садржај који је обрађен током часова. Значајна је чињеница да родитељи препознају важност игре као активности кроз коју деца развијају језичке компетенције и која има велики утицај на њихову мотивацију<sup>7</sup>.



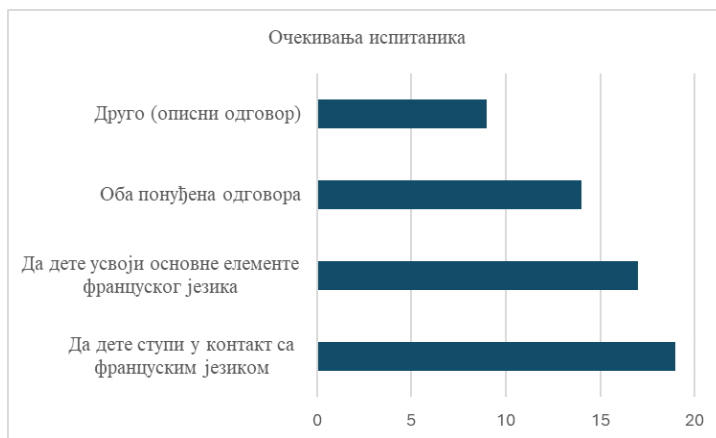
Графикон 6. Подела испитаника према наставним методама које сматрају најадекватнијим за усвајање страног језика на раном узрасту

Када је реч о очекивањима која су родитељи имали приликом уписа деце на часове француског језика, одговори испитаника показују да су очекивања прилично уједначена. Наиме, 32,2% родитеља је очекивало да ће дете ступити у контакт са француским језиком, а 28,81% да ће дете усвојити основне елементе француског језика. Скоро четвртина укупног броја испитаника (23,73%) одлучила се за оба понуђена одговора. Неколицина родитеља, тачније 15,25%, дала је описни одговор: „да детету уђе у слух

<sup>7</sup> О употреби игара у настави француског као страног језика у функцији развијања све четири језичке вештине (говор, слушање, читање и писање), као и граматичке и лексичке компетенције, и о утицају игре на мотивацију ученика видети више у: Popović (2021), Silva (2008a) и Silva (2008b).



изговор”, „да звучност језика уђе у ухо” и сл. Наведени одговори показују да су родитељи свесни чињенице да деца која раније почну учење страног језика лакше усвајају његове фонолошке карактеристике. Будући да у Француском институту, поред професора којима је матерњи језик српски, наставу држе и изворни говорници француског језика, родитељи су у одговорима навели очекивање „да неће бити интеракције на српском, што би стимулисало већу изложеност француском језику”. То се логично надовезује на претходне одговоре везане за усвајање доброг изговора. Родитељи, такође, очекују да ће се деца на часовима француског језика упознати са другом културом и на тај начин развити позитиван став према француском језику и култури („да развије љубав према француском језику и култури”). Испитаници су навели и да је за децу, пре свега, важно да се учење одвија без напора и на забаван начин: „да заволи језик”, „да ужива” и „да заволи учење на суптилан и неоптерећујући начин”. Добијени резултати показују да су очекивања родитеља изграђена на рационалној основи. Овакве резултате сматрамо охрабрујућим, јер само на основу реалне процене детета, његових интересовања и могућности, родитељи могу формирати своја очекивања која ће бити подстицајна за даље учење француског језика.

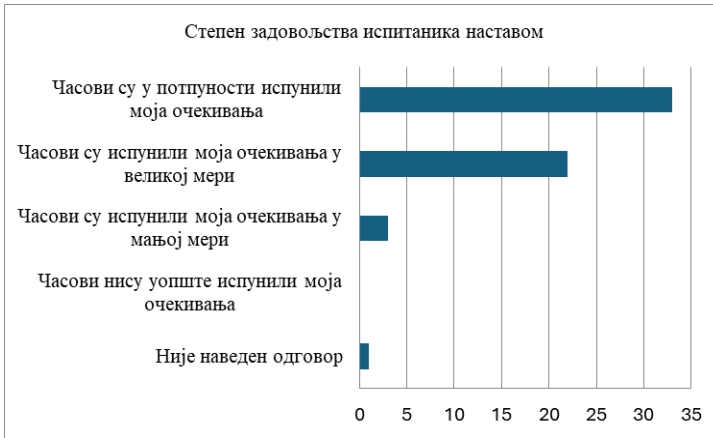


Графикон 7. Приказ очекивања испитаника приликом уписа детета на часове француског језика

У оквиру наредног питања родитељи су имали прилику да се изјасне у којој мери су задовољни часовима француског језика које похађају њихова деца. Резултати показују да су часови француског језика на раном узрасту у потпуности испунили очекивања више од половине родитеља (55,93%).

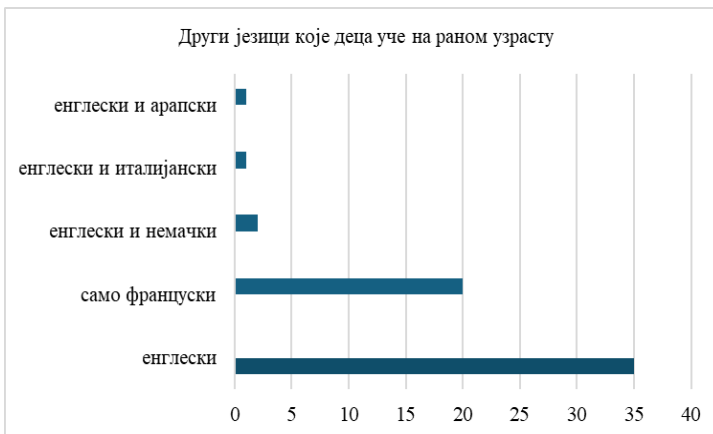
Нешто више од трећине испитаника (37,29%) сматра да су њихова очекивања испуњена у великој мери. Свега 5,08% испитаника навело је да су очекивања која су имали на почетку испуњена у мањој мери. Један родитељ није изабрао ниједан од понуђених одговора јер „дете похађа часове тек месец дана”.

Следеће питање отвореног типа имало је за циљ да утврди колико родитељи прате наставни процес, односно шта примећују у вези са учењем француског језика (шта су деца научила и усвојила на часовима). Више од половине испитаника (59,32%) навело је да су деца усвојила основне појмове (поздраве, бројеве, боје и сл.). Знатно мањи број родитеља (18,64%) није дао одговор на ово питање, што треба узети са резервом, будући да родитељи понекад, услед непознавања језика, нису у могућности да процене у којој мери је дете усвојило обрађено градиво. Остали одговори су разнолики. У појединим одговорима примећујемо да се очекивања која су родитељи имали приликом уписа деце на часове француског језика поклапају са исходима, односно са оним што су деца усвојила („добар изговор”, „изговара р као да му је француски језик матерњи” и „препознаје језик када га чује”). За децу је важно да усвајање језика представља креативан процес и да се што више чула укључи у тај сазнајни процес, што препознаје један родитељ, који је навео да су часови француског језика његовом детету донели „радост покрета и речи”. И у одговору на ово питање поједини родитељи су навели да је важно да се „дете упозна са другом културом”. Настава страног језика, дакле, може представљати добру основу за развијање интеркултуралности и мултикултуралности. Издвојили бисмо још један одговор који нам се чини значајним – родитељ наводи да дете „воли да иде на часове и каже да му је забавно”. Процес учења страног језика на раном узрасту ће, свакако, бити успешнији уколико се одвија кроз игру, која подстиче ученике да активно користе страни језик и да уче или обнављају одређене језичке садржаје.



Графикон 8. Степен задовољства испитаника часовима француског језика

Кроз наредно питање отвореног типа имали смо намеру да сазнамо које још стране језике деца уче на раном узрасту. Резултати показују да родитељи подстичу вишејезичност, јер је две трећине испитаника (66,1%) навело да, поред француског, њихова деца уче још један или два страна језика. Од 39 испитаника, 35 је навело да њихова деца уче енглески језик, 2 енглески и немачки, 1 енглески и италијански и 1 енглески и арапски. Запажамо да се енглески језик издваја као веома популаран и доминантан. Оправданост велике популарности енглеског језика налазимо у доступности различитих неформалних начина учења на раном узрасту (цртани филмови, интернет, музика, итд.).



Графикон 9. Подела испитаника према страним језицима које уче њихова деца

У циљу што обухватније анализе и потпунијег сагледавања добијених података, упоредили смо одговоре родитеља из два језичка центра (Београда и Новог Сада) са циљем да анализирамо евентуалне разлике. Можемо да констатујемо да су одговори прилично уједначени. Мала, али оправдана разлика, примећује се само у одговору на питање везано за разлоге учења француског језика. Наиме, 13 родитеља са територије Београда су као разлог за учење француског језика на раном узрасту навели лакше усвајање страног језика у школи, односно у даљем школовању. Тај одговор ниједан родитељ из Новог Сада није сматрао значајним, јер се на територији Новог Сада француски учи у веома малом броју основних школа.

У оквиру последњег дела упитника занимало нас је да утврдимо да ли ниво образовања родитеља утиче на њихове ставове према раном учењу француског као страног језика. У ту сврху спровели смо анализу  $\chi^2$  теста. Једну групу представљали су родитељи са нижим степеном образовања (средњошколско образовање), док су другу групу чинили родитељи са вишим степеном образовања (факултетско образовање, докторат). Анализом је утврђено да нема статистички значајних разлика у одговорима родитеља с обзиром на степен образовања ни код једног питања, што се види из  $p$  вредности које су дате у даљој анализи ( $p > 0,05$ ).

Без обзира на ниво образовања, родитељи имају позитиван став према раном учењу страног језика и сматрају да је важно да се учење француског језика започне на што ранијем узрасту ( $p = 0,98$ ), као и да ће такво учење развити код детета позитиван став према француској култури ( $p = 0,50$ ). Када је реч о тврдњи да је учење страног језика на раном узрасту тешко и да дете није зрело за такву врсту учења, запажамо да је расподела одговора идентична за обе групе испитаника. Наиме, родитељи се у великој мери не слажу са наведеним ставом и не сматрају такво учење тешким, без обзира на ниво њиховог образовања ( $p = 0,47$ ). Резултати анализе показују да значајна статистичка разлика не постоји ни код става „Учење страног језика на раном узрасту је забавно за дете”, са којим се обе групе испитаника слажу ( $p = 0,38$ ). Обе групе испитаника се слажу и са тврдњом да ће учење страног језика позитивно утицати на ставове деце према том језику, те ни у овом случају није уочена значајна статистичка разлика ( $p = 0,29$ ).

Анализом ове две варијабле утврђено је да степен образовања родитеља не утиче на њихове ставове према раном учењу страног језика. Будући да нисмо утврдили да родитељи са вишим степеном образовања имају позитивнији став о раном учењу страног језика, закључујемо да, без обзира

на ниво образовања, родитељи имају позитивне ставове о раном учењу страног језика. На основу свега наведеног можемо да закључимо да није доказана посебна хипотеза да ће ниво образовања утицати на стварање позитивних ставова о раном учењу језика, те да ће родитељи са вишим степеном образовања рано учење страног језика сматрати значајнијим.

Имали смо намеру да утврдимо да ли активна употреба страног језика утиче на ставове родитеља о раном учењу страних језика. Као што смо већ навели, 38 родитеља се изјаснило да активно користи страни језик, док 21 родитељ не користи страни језик. У циљу утврђивања постојања разлике између ове две групе родитеља употребљена је анализа  $\chi^2$  теста. Тест је показао постојање статистички значајне разлике код појединих ставова између две групе испитаника ( $p < 0,05$ ). Тачније, статистички значајне разлике у добијеним одговорима родитеља утврђене су само код два става – „рано учење развиће код детета позитиван став према француској култури” ( $p = 0,011$ ) и „дете на раном узрасту није зрело за учење страног језика и сматрам да је такво учење тешко” ( $p = 0,017$ ). Добијени резултати показују да родитељи који активно користе страни језик сматрају да ће се код деце развити позитиван став према француској култури – 88,3% родитеља се у потпуности слаже са наведеном тврдњом, док се 60% родитеља који не користе активно страни језик у потпуности слаже са овом тврдњом. Вредност  $p$  која је у овом случају мања од 0,05 ( $p = 0,011$ ) указује на то да родитељи који активно користе страни језик имају свест о томе да се кроз наставу страног језика усвајају и елементи културе и да такви часови представљају добру основу за развој интеркултуралности и мултикултуралности. Ови одговори могу се објаснити чињеницом да је ова група родитеља кроз своје језичко образовање, поред језичког знања, усвојила и неке културолошке особености средине чији језик су учили. Можемо да констатујемо да су поједини родитељи и сами препознали значај учења страног језика као могућност да се деца већ на раном узрасту упознају са другом културом и да на тај начин развију позитиван став према другом и различитом, јер су у одговорима на питање везано за разлоге због којих су одлучили да дете учи страни језик на раном узрасту управо навели упознавање друге културе и развијање позитивног става према њој.

Даља анализа показала је да се родитељи који активно користе страни језик уопште не слажу са тврдњом да дете није зрело за рано учење језика и да је такво учење за дете тешко. Родитељи који не користе страни језик изјаснили су се у највећој мери (44%) да нису сигурни да је ова тврдња тачна.

Статистички значајне разлике добијене у одговорима ( $p=0,017$ ) показују да они родитељи који користе страни језик сматрају да је дете на раном узрасту зрело да започне учење страног језика, док родитељи који не користе страни језик нису сигурни да је дете на раном узрасту зрело за учење страног језика.

Будући да код осталих одговора нисмо утврдили значајне статистичке разлике између две групе испитаника, можемо да закључимо да је делимично потврђена посебна хипотеза да се ставови родитеља који активно користе страни језик не разликују од ставова родитеља који не користе страни језик.

Општа хипотеза која гласи: „Родитељи сматрају да се страни језик лакше учи и усваја у раном добу, јер се учење страног језика одвија на природан начин, кроз игру и лудодидактичке активности” проверена је анализом ставова „Сматрам да је важно да се учење страног/француског језика започне на што ранијем узрасту” и „Сматрам да је учење страног језика забавно за дете”. Родитељи су у великој мери исказали позитиван став према раном учењу страног језика и чак 84,75% испитаника сматра да је важно започети учење страног језика на раном узрасту. Само 15,25% родитеља се углавном слаже са наведеним ставом. Скоро три четвртине родитеља (74,58%) у потпуности се слаже са тврдњом да је учење страног језика забавно за дете, 18,64% родитеља се углавном слаже, а 6,78% родитеља није сигурно да је наведена тврдња тачна.

На основу добијених резултата закључујемо да родитељи схватају значај раног учења страног језика и препознају важност игре и лудодидактичких активности које подстичу ученике да активно учествују у настави и да уче језик без напора и на забаван начин. Стога можемо да констатујемо да је општа хипотеза потврђена.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Учење страних језика на раном узрасту један је од императива савременог друштва. Оно доприноси не само усвајању знања и вештина које су неопходне у будућем животу деце, већ и формирању позитивних ставова о другим народима и културама, односно прихватању и поштовању различитости.

Представљена анализа резултата испитивања ставова родитеља деце предшколског узраста према раном учењу француског као страног језика у контексту неформалног образовања, обављеног 2019. године на пригодном узорку од 59 родитеља са територије Новог Сада и Београда, показала је да родитељи сматрају важним знање страног језика, те да се због тога

опредељују да њихова деца започну што раније учење страног језика. Ипак, најмањи број деце забележен је у узрасној групи од три године. Испитивање очекивања која родитељи имају од часова француског као страног језика показало је да су она у потпуности у складу са деčјим потенцијалом и интересовањима на предшколском узрасту. Наиме, можемо да закључимо да су очекивања родитеља изграђена на рационалној основи и да представљају подстицај за учење француског језика. Када је реч о евалуацији метода и техника рада које се користе у настави француског као страног језика, утврђено је да родитељи позитивно процењују ове аспекте наставног процеса, као и квалитет саме наставе. Родитељи су препознали чињеницу да у наставном процесу на раном узрасту посебно значајну улогу заузимају лудодидактичке активности, тј. игра. Овај тип активности код деце развија осећај задовољства и мотивисаности, који је веома важан за успешно учење.

Резултати истраживања не само да указују на то да родитељи имају позитиван став према раном учењу страног језика, већ и да нема значајне статистичке разлике између родитеља различитог нивоа образовања. Статистички значајна разлика утврђена је у ставу према раном учењу страног језика у корист оних родитеља који активно користе бар један страни језик. Такође, уочена је разлика у одговорима родитеља у односу на место пребивалишта: родитељи са територије Београда су чешће него родитељи из Новог Сада као разлог за рано учење француског језика наводили потребу за језичким предзнањем и за континуираним учењем француског језика које би се наставило и на основношколском нивоу.

Важно је напоменути да је основно ограничење овог истраживања релативно мали узорак родитеља деце предшколског узраста која уче француски као страни језик у контексту неформалног образовања. Ипак, добијени резултати су показали прилично охрабрујућу слику и могу послужити као подстицај за даља истраживања везана за ставове родитеља према учењу страних језика на раном узрасту, не само у неформалном, већ и у формалном образовању. Наиме, било би сврсисходно да даља истраживања узорком обухвате и родитеље чија деца уче француски као страни језик у оквиру школског система, што би омогућило извођење релевантнијих и потпунијих закључака.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ђурић, Љ. (2013). Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или English only? *Иновације у настави* 24 (1): 104–116.
- Ђурић, Љ. (2014). Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглашујућа тишина, у *Језици у образовању и језичке образовне политике*, ур. Ј. Филиповић, О. Дурбаба (Београд: Филолошки факултет): 77–106.
- Павлов, С., Бркљач, Т. (2019). Ставови родитеља деце предшколског узраста према учењу страног језика. *Наша школа* 1: 79–94.
- Alpar, M. (2010). La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie* 3: 173–179.
- Baïdak, N., Balcon, M. P., Motiejunaite, A. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research* 48 (2): 211–221.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Strasbourg : Unité de Politiques Linguistiques. Приступљено 12. 1. 2024. URL: <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- Ђурић, Љ. (2019). Les langues vivantes à l'âge précoce en Serbie : quelle(s) influence(s) de l'enseignement non formel sur les politiques linguistiques éducatives ?, у *Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању*, ур. А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (Београд: Филошки факултет): 61–78.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants: Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Rapport final de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04*. Bruxelles: Commission européenne.
- Erk, M., Borovac, T., Brezetić, S. (2022). Rano učenje engleskog jezika iz perspektive roditelja djece vrtićke i mlađe školske dobi. *Nova prisutnost* 20 (3): 603–615.



- Griva, E., Chouvarda, P. (2012). Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language* 2 (3): 1–13.
- Knežević, Ž., Šenjug Golub, A. (2015). Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višjezičnosti u učenika. *Napredak* 156 (1–2): 151–168.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*. Milano: Guerini.
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor* 51 (3): 471–491.
- Popović, N. (2021). Attitudes d'apprenants adultes par rapport à l'utilisation de jeux de société en classe de FLE. *Metodički vidici* 12: 191–205.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Porcher, L., Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry Into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House / Harper & Row.
- Silić, A. (2007a). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
- Silić, A. (2007b). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti* 9 (2): 67–84.
- Silva, H. (2008a). Concevoir des jeux pour la classe. *Le Français dans le monde* 358: 25–27.
- Silva, H. (2008b). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international.
- Šuvaković, A. (2015). *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
- Vujović, A. (2011). Apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Nasleđe* 19: 383–393.

Senka R. Stojanov  
University of Novi Sad

Nataša N. Popović  
University of Novi Sad

## BELIEFS AND ATTITUDES OF PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN ON EARLY LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

### *Summary*

The aim of this paper is to present the beliefs and attitudes of parents of preschool children towards the early learning of French as a foreign language, as well as towards the learning of foreign languages in general, and to point out the positive effects of learning a foreign language at an early age. For the purposes of this research, a questionnaire was prepared for the parents with the aim of assessing their opinion on the importance of learning the French language at an early age, as well as on work methods and techniques, and to examine the reasons why parents opted for their children to learn French at an early age, as well as their expectations of such learning. The research was conducted during April and May 2019, at the French Institute in Belgrade and in Novi Sad. The sample included 59 parents of preschool children, aged three to seven, who attend French language classes in these two institutions. A combination of qualitative and quantitative procedures was used for data processing in this research. The results of the research have shown that most parents have a positive outlook on early learning of foreign languages. The analysis of parents' expectations of French language lessons has shown that they are fully in line with the children's potential and their interests at the preschool age. Parents also gave a positive evaluation of various aspects of the teaching process and the quality of teaching. They recognized that fun activities play a particularly important role in the teaching process at an early age, i.e. games provide motivation for a preschool child to learn. Regarding parents' beliefs and attitudes towards early foreign language learning, our analysis has shown that there is no significant statistical difference between parents with different levels of education. A statistically significant difference was found in the attitudes towards early foreign language learning in favor of parents who actively use at least one foreign language. Also, a difference was observed in the answers of parents depending on their place of residence. Namely, parents from the territory of Belgrade more often than parents from Novi Sad cited the need for prior knowledge of French language and for continuous learning of the language, which would continue at the elementary school level, as a reason for early learning of French.

*Key words:* foreign language, French as a foreign language, early age, parents' beliefs and attitudes, non-formal language education.

Примљено: 22. 9. 2023.  
Прихваћено: 5. 2. 2024.

Дуња Д. Бранков  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет, Докторске  
студије језика  
dunjabra@gmail.com  
0000-0002-7947-3489

Оригинални истраживачки рад  
УДК 811.134.2'243:378  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.251-274

## РАНО УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА КАО ОДЛУЧУЈУЋИ ФАКТОР ПРИ КАСНИЈЕМ ОДАБИРУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

*АПСТРАКТ:* Циљ истраживања јесте да покаже колико рано учење страних језика и њихов одабир утичу на касније, адолесцентско, учење страних језика. У истраживању су учествовали студенти прве године основних академских студија Катедре за иберијске студије Филолошког факултета у Београду, који су путем анкете исказали свој став о одабиру страних језика у различитим узрастима. Прва претпоставка била је да ће испитаници студирати стране језике које нису раније учили, док се друга претпоставка односила на недовољно уважавање жеље ученика при одабиру страних језика у претходном образовању. Као закључак издваја се потврда претпоставки где већина студената студира шпански језик пошто га нису раније учили и да је само петина испитаника имала могућност да утиче на избор страних језика у претходном школовању. Наш закључак би био следећи: требало би обезбедити слободнији избор и учење жељених страних језика на свим нивоима образовања.

*Кључне речи:* рано учење страних језика, шпански језик, универзитетско образовање, одабир језика.

## EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AS A DETERMINING FACTOR IN LATE FOREIGN LANGUAGE CHOICE

*ABSTRACT:* The aim of the research is to show how early learning of foreign languages and their selection affect later, adolescent foreign language learning. The research explores the case of the students of the first year of undergraduate studies of the Department of Iberian Studies of the Faculty of Philology in Belgrade, who expressed their opinion about the choice of foreign languages at different ages through a survey. The first assumption was that the respondents will study foreign languages that they have not studied before, while the second assumption referred to the insufficient appreciation of students' wishes when choosing foreign languages in their previous education. As a conclusion, the confirmation of the assumptions stands out, where the majority of students study Spanish because they have not studied it before and only a fifth of respondents had the opportunity to influence the choice of foreign languages in their previous schooling. Therefore, easier choice and attendance of desired foreign languages should be ensured at all levels of education.

*Key words:* early foreign language learning, Spanish, university education, language selection.

## 1. РАНО УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

У вишејезичном окружењу очекује се да деца од раног узраста почну са учењем неколико страних језика чије би им познавање омогућило бољу будућност са више прилика. Када је формално образовање у питању, Богавац (2010: 65) истиче да рано учење страних језика треба увести и у предшколску установу, али је потребно познавати развој и способности детета како би се пронашао најбољи начин за усвајање језика. У супротном, деца се врло лако могу преоптеретити и демотивисати. Јовановић и Лазаревић (2022: 390) скрећу пажњу да је један од главних циљева образовања да деца створе позитиван став према учењу тако што ће се кроз игру и активности које су њима блиске и интересантне подстаћи њихово активно учешће. Слично томе, Вујовић и Ристић (2019: 256) истичу да је потребно проверити да ли одређена игра подржава креативност, да ли изазива и одржава ученичку пажњу, али и, ништа мање важно, да ли делује антистресно. Ипак, поред тога, нека истраживања приказују да одабир страних језика у раном узрасту може утицати на формирање идентитета и тиме донекле усмерити развој детета (Csizér, Dörnyei 2005: 26; Fuller 2007: 125). Тако се према приручнику (Jovanović i dr. 2022) истичу предности и мане за рано и адолесцентско учење страних језика, где се као неке од предности у раном узрасту наводе радозналост и потреба за интеракцијом, а као неке од мана слабија концентрација и истовременост у савладавању матерњег и страног језика. Као предности за учење страних језика у адолесцентском периоду истичу се способност апстрактног мишљења и добро памћење, док се као мане наводе емоционални недостатак контроле и самокритичност (Jovanović i dr. 2022: 19–20).

Дакле, увиђа се да постоје чињенице које похађање наставе страних језика чине лакшим и тежим, било да се ради о раном или каснијем, адолесцентском учењу страних језика. Узимајући то у обзир, потребно је сагледати начине одабирања страних језика у образовним системима како у раном тако и у каснијем, адолесцентском узрасту. Укратко ћемо дати преглед истраживања која се баве овом тематиком у неким европским земљама – посебно у Србији – и издвојити језичку образовну политику наше земље. Након тога ћемо представити истраживање спроведено међу студентима прве године основних академских студија Катедре за иберијске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду, који су истакли свој став путем анкете у вези са учењем страних језика у раном и каснијем,

адолесцентском узрасту, одабиром страних језика и утицајем њихове жеље на избор страног језика.

### *1.1. Међународна искуства*

На основу примера из европских земаља истаћи ћемо значај раног учења страних језика и потешкоће које се јављају у оквиру формалне наставе. Посебно ћемо подвући чињеницу да рано започињање учења страних језика и њихов одабир могу утицати на развој ученика у личном и професионалном погледу, што су већ истакла раније споменута истраживања (Csizér, Dörnyei 2005: 26; Fuller 2007: 125). У Пољској се сматра да ће дете имати бољи успех у будућности уколико рано започне учење страних језика, те се очекује да се родитељи укључе у додатно учење и одабир језика (Rokita-Jaśkow 2022: 39). Овде подршка долази из куће, од родитеља, који на овај начин омогућавају деци да остваре успех у будућности. У Грчкој се у предшколском образовању подразумева имплементирање другачијих материјала и ангажовање на часу страних језика, а игра представља суштинско средство за учење (Efthymia 2022: 194). У Шпанији се у образовању подржава вишејезичност од раног узраста и укључују се прилагођене педагошке технике, иако се јавља недостатак уређеног курикулума. Раним учењем страних језика реализује се не само њихово познавање, већ и образовање толерантних особа, отворених према другим културама (Rico-Martín, Jiménez-Jiménez 2022: 37).

Друго истраживање показује да у Шпанији не постоји одговарајућа обука за наставнике страног језика када је предшколско образовање у питању, те изостаје фокус на дубинско проучавање дидактичких стратегија наставе страних језика у раном узрасту (Cortina-Pérez et al. 2022: 318). Истиче се потреба за адаптацијом језичке образовне политике ове земље како би се формирао адекватан наставни кадар, а самим тим и проширио спектар понуђених страних језика (рано учење страних језика може представљати основу за касније интересовање за филолошке науке). У Француској се, због недовољне обучености учитеља и недостатка познавања страних језика на одговарајућем нивоу знања, ограничава избор страних језика које ученици могу да уче у раном узрасту (Partidle Salmon, Simón 2022: 357). У први план се истичу неопходне измене и прилагођавања система за вишејезичко образовање како би ученици имали могућности да заправо науче стране језике у оквиру школовања.

Међутим, када се каже рано учење страних језика, најчешће се мисли искључиво на енглески језик, док се остали страни језици уче од средине

основног образовања. У Албанији, где је од 2021. године у основним школама од првог разреда уведено учење енглеског језика, одабир управо овог језика за рано учење добио је позитивну оцену с обзиром на то да се ради о језику који је *lingua franca*. То, између осталог, представља велику погодност, имајући у виду да је Албанија земља у развоју и да се налази на европском путу (Нохћа 2022: 210). Како истичу Филиповић и Ђурић (Filipović, Đurić 2021: 66) више од пола Европљана говори барем два страна језика, међу којима је енглески први и доминантни језик, те се потом далеко испод налазе: француски, шпански, немачки, италијански и руски. У Србији се такође велика пажња усмерава на имплементирање учења више страних језика од раног узраста. Према *Заједничком европском референтном оквиру за језике* (Council of Europe 2001: 172) у формалном образовању се најчешће уче два обавезна страна језика у оквиру основне школе, са њиховим учењем се наставља и у средњој школи, где ће се евентуално променити неки раније похађани језик или додати још један. Тако се подржава вишејезичност од раног узраста, али већ у тој доби одабир страних језика донекле ограничава касније учење.

Тако студенти у Македонији уче енглески као обавезни језик на студијама, настављајући учење овог језика из раног узраста и припремајући се за будуће послове и изазове (Xhaferi, Xhaferi 2013: 149). У Хрватској имамо сличну ситуацију у вези са учењем више страних језика на свим нивоима образовања, пошто се избор тих језика мења минимално током школовања. Не постоји могућност каснијег одабира других страних језика, а енглески се подучава од почетка основног школовања (Кошута, Patekar, Vičević Ivanović 2016: 12). Треба узети у обзир чињенцу да се енглески језик учи као први страни језик, као *lingua franca*, те се поставља питање одабира других страних језика и ограничавање њиховог избора током образовања.

### *1.2. Језичка образовна политика у Србији*

Страни језици су се у Србији, према Јовановић, Завишин и Ђурић (2019), од шездесетих година двадесетог века до почетка двадесет првог века у основној школи учили од 12. године, што је еквивалент петом разреду. Временом се померала граница узраста за започињање учења страних језика. Почетком двадесет првог века, уз европску и родитељску иницијативу за вишејезичност, као и активирањем представника науке, струке и просветних радника, покренуто је учење више страних језика у основном образовању, те је први страни језик уведен у трећем разреду основне школе (узраст од 9, 10

година), а други у петом разреду. Захваљујући неколицини експерименталних пројеката, у школе је уведено више страних језика, а граница за почетак учења померила се на 9–10 година. Након 2003. године, школе индивидуално одлучују да ли ће почетак учења страних језика бити у првом или трећем разреду основног образовања (Jovanović, Zavišín, Đurić 2019: 38–39). С тим у вези, предлог истраживања Бранков (2021: 225), након анализе наставних планова и програма у Србији, јесте да учење првог страног језика треба да започне у периоду од краја првог и почетка другог разреда основне школе, како би ученици били донекле упознати са системом наставе, матерњим језиком и писменошћу, и стога били у могућности да кроз занимљиве активности уче страни језик. Имајући то у виду, потребно је омогућити слободнији избор почетка учења првог страног језика на нивоу образовне установе.

Ученици похађају часове првог страног језика од првог разреда основне школе или од предшколског образовања где најчешће уче енглески језик, док се од петог разреда уводе језици као што су: немачки, француски, руски, италијански и шпански (Šuvaković 2019: 90). Иако у *Правилнику о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* није назначено који ће бити први страни језик (*Službeni glasnik* 14/2023: 2), подразумева се да ће то бити енглески језик – према истраживању Љиљане Ђурић (2015: 348). Ауторка у свом истраживању истиче да школа може да понуди и остале, раније споменуте, стране језике. Што се тиче избора другог страног језика, према *Правилнику о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, ученик има могућност да изабере страни језик са листе језика у понуди школе. Листа страних језика се формира на основу доступности наставног кадра (*Službeni glasnik* 15/2018: 78). *Закон о средњем образовању и васпитању* истиче се да ученик наставља са изучавањем страних језика које је учио током основног образовања или бира један од раније похађаних, уколико је предвиђен само један страни језик планом и програмом средње школе. Уколико школа не може да организује наставу тих страних језика због недовољног броја пријављених ученика (минимум 15 по разреду), у школи се организује настава страног језика за који постоје наведени услови, али могу и да се уклопе различити разреди у комбиновану групу са истим минимумом броја ученика (*Službeni glasnik* 92/2023: 26). Дакле, вишејезична настава у основном образовању предвиђена

је тек од другог циклуса образовања, то јест петог разреда, са доступним страним језицима у оквиру школе, где се први страни језик учи од раног узраста, али се готово увек ради о енглеском језику. Немогућност похађања нових страних језика у средњем образовању представља веома ограничавајући фактор за развој вишејезичности у оквиру формалног образовања, али, са друге стране, пружа могућност постизања вишег нивоа знања страних језика који се уче од основног школовања.

Тако су, према истраживању Бранкове (2023), студенти прве године хиспанистике генерације 2019/20. године навели да владају оним страним језицима које су похађали у основном и средњем образовању и да је једини избор који су имали био наставак учења тих језика. Поред тога, знање страних језика којим владају разликовало се по броју година учења, те је већина истакла да веома добро познаје енглески, који су најдуже учили у односу на остале стране језике (Brankov 2023: 71–72). Слично томе, Шуваковић (2013: 75) приказује потребу веће изложености страном језику зарад постизања бољих резултата, потребу за већим фондом часова страног језика почев од раног узраста, кроз предшколско образовање и први и други образовни циклус основног школовања, те и планско увођење вишејезичног модела од раног узраста. Ту се фокус ставља на број часова страног језика, али и на већу могућност избора страних језика у формалном образовању. На тај начин, током основног образовања ученици постају вишејезични. Са једне стране, приметан је већи напредак у учењу првог страног језика (због дужине учења језика), али, са друге стране, ученици остају ограничени по питању избора страних језика које желе да уче. Међутим, током каснијег учења страних језика, као што је високо образовање, одабир страних језика може бити слободнији. Тада студенти нису условљени учењем језика које су претходно похађали.

Треба узети у обзир и ставове студената друштвено-хуманистичких наука у вези са проучавањем страних језика, како то у свом испитивању истичу Максимовић и Османовић (2014). Ауторке наглашавају да многи фактори утичу на избор страног језика, па се у складу са тиме јавља и проблем проучавања тих утицаја. Неки делују функционално једни на друге, док други утичу на ефикасност учења на начин који није доступан за проучавање и мерење. Стога, као најчешћу поделу, ауторке издвајају личне (узраст, пол, интелигенција, вербална и комуникативна способност, економске прилике и радне навике) и опште факторе (психолошки и педагошки фактори, личност предавача, услови рада, план и програм



наставе), али су се у истраживању фокусирали на друштвене потребе, лична интересовања, тежину градива и професоре који предају стране језике. Фактори који су утицали на одабир страних језика које ће изучавати код испитаних студената различитих година Филозофског факултета у Нишу током школске 2013/14. године (са департмана Србистике, Англистике, Педагогије, Историје, Социологије, Психологије и Новинарства), су претежно личне природе, али се јавља и фактор друштвене потребе и тежине градива предмета. Тако су студенти Србистике и Англистике окренути похађању више страних језика, где се поред раније поменутих, јавља и грчки језик који се не може учити у основном и средњем образовању (Maksimović, Osmanović 2014: 446, 455). Значај овог истраживања јесте у вези са будућим проучавањем страних језика и избора које имају студенти на основу личних и друштвених потреба. Можемо закључити да је изучавање страних језика и њиховог одабира на факултетима филолошке оријентације потребно додатно истражити.

## 2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Предмет истраживања чине рано и касније, адолесцентско учење страних језика и њихов одабир у складу са могућностима које нуди образовање у Србији. Циљ истраживања јесте да прикаже да ли рано учење страних језика и њихов одабир утичу на жељу за каснијим, адолесцентским учењем страних језика и избор језика које ће студирати, као и колике су могућности одлучивања о избору страних језика у основном и средњем образовању из перспективе ученика (што представља и истраживачко питање). Постоје две категоричке варијабле истраживања: избор страних језика и узраст за учење страних језика. У оквиру варијабли поредили смо могућност избора страних језика у основном и средњем школовању, као и на филолошким студијама, при чему се укључују и доносиоци одлука при одабиру језика у зависности од нивоа образовања. Формирали смо две хипотезе истраживања: Прва претпоставка је да ће студенти за студирање одабрати управо оне стране језике које нису могли да уче у раном узрасту. Друга претпоставка јесте да се избор страних језика у основном и средњем образовању није тицао у потпуности жеље студената, већ да је био у питању нужни одабир понуђених језика.

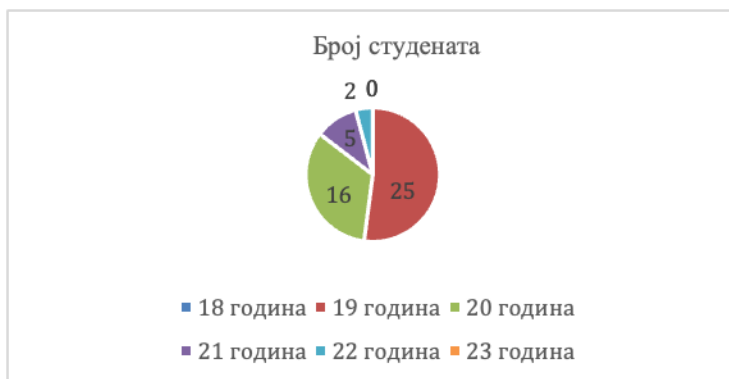
Учесници истраживања су студенти прве године основних академских студија Катедре за иберијске студије Филолошког факултета у Београду генерације 2022/23. године. У истраживању је учествовао узорак од

N=48 испитаника, од 73 активних студената. Спроведена је комбинована метода, квалитативна и квантитативна анализа података прикупљених путем онлајн анкете која је студентима била подељена преко платформе *Мудл* током јуна месеца 2023. године. Дакле, техника мерења јесте анкетирање писаним путем, а инструмент мерења је упитник.

Сама анкета сачињена је за потребе овог испитивања на основу *Правилника о наставном плану за први циклус основног образовања (Službeni glasnik 14/2023)*, *Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања (Službeni glasnik 15/2018)* и *Закона о средњем образовању и васпитању (Službeni glasnik 92/2023)*, а састоји се од 19 питања. Упитник је подељен у три одељка и први представља опште информације о испитаницима и њиховом знању страних језика са четири питања. Други одељак везан је за одабир страних језика у раном и каснијем, адолесцентском узрасту са пет питања за предшколско и основно образовање уз тачан узраст почетка учења тих језика и жељу за избором језика. Следећих пет питања односи се на средњу школу и факултет и питање могућности избора језика у складу са властитим жељама, док су последња два питања у овом одељку везана за одлуку о избору страних језика које ученик/студент треба да похађа. Трећи одељак са три питања приказује разлоге студирања страних језика, а факултативни је био додатни коментар на крају анкете. Присутан је вишеструки избор и дихотомија за питања затвореног карактера, а у сваком питању постојала је опција додавања сопственог одговора. Питања отвореног типа служила су за допуњавање претходног одговора (уколико нису постојали понуђени језици и нивои знања), за разлог студирања страних језика и за додатни коментар. За анализу питања анкете коришћена је дескриптивна статистика, док је за отворена питања употребљен и метод класификације. Примењен начин обраде података за биваријантни нацрт јесте рачунање фреквенце категорија и ситуација уз коришћење процената.

## 2.1 Резултати истраживања

У попуњавању анкете учествовало је 48 студената, од којих је њих 42 (87,5%) обележило да су женског пола, 6 (12,5%) да су мушког и нико није одабрао опцију „Не желим да се изјасним”. Узраст студената креће се од 19 до 22 године, где је у тренутку испитивања њих 25 (52,1%) имало 19 година, а 16 студената (33,3%) 20 година (Графикон 1).



Графикон 1. Узраст испитаника

Језици који су понуђени у наредном питању били су одабрани на основу шест школских страних језика у основном образовању у Србији (Šuvaković 2019: 90). Када су у питању страни језици које говоре, ниво знања који је представљао почетни ниво је А1, а Ц1 је веома напредан ниво (Табела 1). Сви студенти су обележили да причају шпански, њих 48 (100%), који претежно поседују ниво А2. Енглески језик обележило је 47 студената (97,9%), а највише их поседује ниво Б2 и Ц1. Немачки језик говори 21 испитаник (43,75%), који углавном припадају нивоу А1. Француски језик говори 11 студената (22,9%), претежно на нивоу А1 и А2. Италијански језик говори 6 испитаника (12,5%), где су скоро сви на нивоу А2 и Б2. Руски језик говори свега 5 студената (10,4%), на свим нивоима знања осим нивоа Б1.

Језик	Ниво А1	Ниво А2	Ниво Б1	Ниво Б2	Ниво Ц1	Укупан број студената по језику
Шпански	7 (14,6%)	37 (77,1%)	3 (6,25%)	1 (2,1%)	/	48 (100%)
Енглески	/	1 (2,1%)	4 (8,3%)	26 (54,2%)	16 (33,3%)	47 (97,9%)
Немачки	12 (25%)	3 (6,25%)	6 (12,5%)	/	/	21 (43,75%)
Француски	4 (8,3%)	5 (10,4%)	2 (4,2%)	/	/	11 (22,9%)
Италијански	1 (2,1%)	3 (6,25%)	/	2 (4,2%)	/	6 (12,5%)
Руски	1 (2,1%)	2 (4,2%)	/	1 (2,1%)	1 (2,1%)	5 (10,4%)

Табела 1. Страни језици које говоре испитаници по нивоима знања

Самим тим, у следећем, опционом питању, јављају се језици које студенти говоре, а нису били понуђени у претходном питању (Табела 2). Једанаест студената (22,9%) додало је још неке језике које говоре: 4 испитаника (8,3%) говори грчки – по 2 (по 4,2%) на нивоу А1 и А2 (Табела 2), португалски њих 2 (4,2%) на нивоу А1, корејски такође 2 (4,2%) на нивоу А2,

а по једна особа (по 2,1%) говори турски (ниво А1), норвешки (ниво А1 – иста особа говори и португалски), каталонски (ниво А2) и јапански језик (ниво А2).

Језик	Ниво А1	Ниво А2
Грчки	2 (4,2%)	2 (4,2%)
Португалски	2 (4,2%)	/
Корејски	/	2 (4,2%)
Турски	1 (2,1%)	/
Норвешки	1 (2,1%)	/
Каталонски	/	1 (2,1%)
Јапански	/	1 (2,1%)

Табела 2. Страни језици које додатно говоре испитаници по нивоима знања

Одабир језика у раном узрасту покренут је питањем о првом страном језику који су студенти учили у предшколском и/или основном образовању, где су скоро сви обележили енглески језик – њих 46 (95,8%), а по једна особа (по 2,1%) је означила немачки и француски језик (Графикон 2). Руски, шпански и италијански нико није обележио, што доследно приказује слику нашег школског система и доминантност енглеског језика (Šuvaković 2019: 90).



Графикон 2. Први страни језик испитаника у предшколском и основном образовању

Узраст када су почели да уче први страни језик односи се на 7 година 21 студент (43,8%), 6 њих 13 (27,1%) и 5 година 10 испитаника (20,8%). Две особе (4,2%) су имале 8 година, а једна (2,1%) 10 година (Графикон 3). Једна испитаница (2,1%) наводи да од рођења прича руски, а српски је почела да говори са 5 година, јер је из мешовите породице где јој је први страни језик ипак био енглески од 7. године. Нико није изабрао опције 9 и 11 година.



Графикон 3. Узраст за први страни језик испитаника у предшколском/основном образовању

Што се тиче другог страног језика у основном образовању, највећи број студената учио је немачки језик, 23 (47,9%), док је њих 12 (25%) училио француски (Графикон 4). Руски је училио 5 студената (10,4%), италијански 4 (8,3%), а шпански и енглески по 2 особе (по 4,2%). На основу ових података можемо видети да су – поред енглеског – у оптицају сви раније поменути страни језици, осим за двоје студената који нису као први страни језик учили енглески.



Графикон 4. Други страни језик испитаника у основном образовању

Узраст почетка учења другог страног језика везује се највише за 11 година, код 26 студената (54,2%), те 12 година за њих 13 (27,1%), 10 година за 7 испитаника (14,6%) и 9 година за њих 2 (4,2%), где се према основном образовању у Србији може закључити да се ради већински о петом разреду (Графикон 5). Ниједан испитаник није обележио узраст од 7 и 8 година.



Графикон 5. Узраст за други страни језик испитаника у основном образовању

Девето питање представља избор страних језика и односи се на жељу студената која је утицала/или није утицала на учење управо тог језика у

предшколском и основном образовању. Већина студената, 38 (79,2%) одабрала је опцију не, док је чак 9 студената (18,8%) обележило опцију да. Један одговор (2,1%) је додат и истиче да није имала избор јер су сви учили енглески и немачки језик.

Када је у питању средња школа, на питање да ли су исте језике из ранијег образовања учили и касније, 42 студента (87,5%) је одговорило да јесу, а 5 (10,4%) да нису. Као и у претходном питању, постоји додат одговор (2,1%) који каже да студент јесте учио енглески језик, али није немачки. Самим тим, уколико су студенти на претходно питање одговорили да нису исте стране језике учили у средњој школи, опционо питање служило је за навођење других језика (Табела 3). Од 6 одговора (12,5%), 3 се односе на латински (6,25%), 2 на италијански језик (4,2%), где је једна особа тај језик учила ван школе, а по једна особа (по 2,1%) учила је старогрчки (уз латински) и шпански језик.

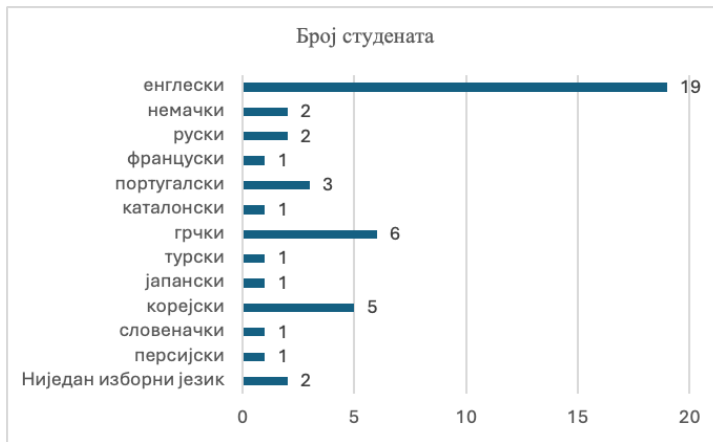
Језик	Број студената
Латински	3 (6,25%)
Италијански	2 (4,2%)
Старогрчки	1 (2,1%)
Шпански	1 (2,1%)

Табела 3. Различити језици у средњој школи у односу на основну школу

Према томе, постављено је питање да ли је одабир средње школе зависио од страних језика које могу да уче. Чак 37 студената (77,1%) рекло је да није зависио, док је њих 10 (20,8%) обележило да су расположиви страни језици утицали на одабир средње школе. Један одговор (2,1%), који је био додат, истакао је да је студенткиња завршила основну и средњу школу у Русији чији је систем образовања другачији и обе школе су у оквиру исте школске установе. Можемо видети да, без обзира на ограничење у избору страних језика за учење у оквиру једне школе, испитаници проналазе начин да уче друге стране језике одабиром одговарајуће средње школе.

Када је у питању факултетско образовање прво је постављено питање страног језика које студенти уче као главни и изборни, то јест помоћни језик. Свим испитаним студентима, 48 (100%), главни језик је шпански, док се као изборни језик са највише одговора, 19 (39,6%), јавља енглески (Графикон 6). Следећи је грчки са 6 одговора (12,5%), корејски са 5 (10,4%), португалски са 3 (6,25%), немачки и руски са по 2 (по 4,2%) и са по једним одговором

француски, турски, јапански, каталонски, словеначки и персијски језик (по 2,1%). Два испитаника (4,2%) навела су само шпански као главни језик без изборног језика. Овде се јавља испуњење могућности похађања страних језика који нису доступни у основном и средњем образовању, где се чак половина испитаника одлучила за стране језике који су присутни у оквиру филолошких студија, искључиво на нивоу факултетског образовања.

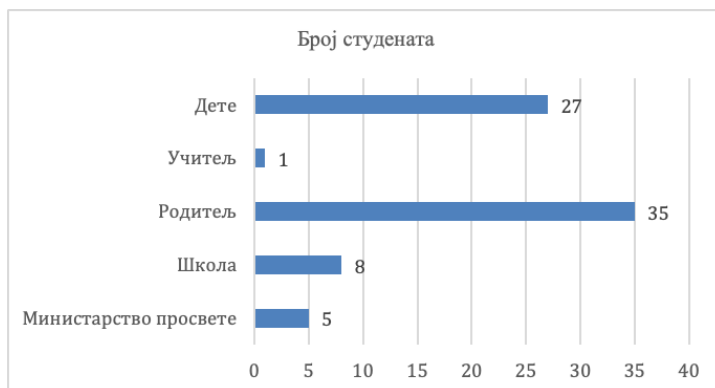


Графикон 6. Изборни језик студената на факултету

Што се тиче жеље за одабир језика на факултету, чак 44 испитаника (91,7%) рекло је да је њихова жеља утицала на избор језика, док је њих 4 (8,3%) изјавило да није утицала. За разлику од питања о одабиру језика у предшколском и основном образовању, у оквиру факултетског образовања велика већина студената је сама одлучила које стране језике жели да студира.

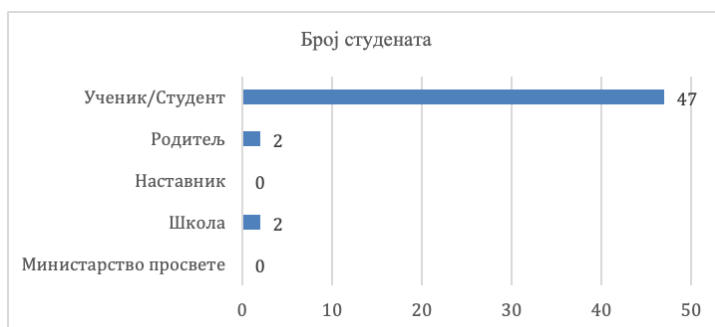
С тим у вези, следећа два питања баве се одлуком које стране језике треба дете, односно ученик/студент да похађа. Када се ради о учењу страних језика у раном узрасту, 35 испитаника (72,9%) тврди да о томе треба да одлучује родитељ, а 27 њих (56,3%) да дете треба да донесе одлуку (Графикон 7). За школу као доносиоца одлуке јавља се 8 одговора (16,7%), за Министарство просвете 5 (10,4%), док за учитеља имамо само један одговор (2,1%). Имајући у виду чињеницу да су испитаници могли обележити више одговора које су сматрали одговарајућим, највише испитаника се одлучило за опције родитељ и дете, и само родитељ.





Графикон 7. Ко треба да одлучује које стране језике похађамо у раном узрасту

Насупрот томе, за каснији, адолесцентски узраст, то јест у средњој школи и на почетку студија, на питање ко треба да одлучује о одабиру страних језика које ће ученик/студент похађати, чак 47 испитаника (97,9%) означило је одговор ученик/студент (Графикон 8). По 2 одговора (по 4,2%) јављају се за опције родитељ и школа. Нико није обележио одговоре наставник или Министарство просвете. Што се тиче комбинације одговора, највише испитаника изабрало је опцију ученик/студент. Када се упореде одговори на претходна два питања, може се видети да студенти очекују да имају могућност личне одлуке по питању каснијег, адолесцентског учења страних језика, док у оквиру раног узраста још увек постоји жеља за укључивањем одговорности родитеља и установа.



Графикон 8. Ко треба да одлучује које стране језике похађамо у касном узрасту

У оквиру анкете јавило се питање отвореног карактера где је било потребно образложити зашто су се испитаници одлучили за студирање страних језика, те смо одговоре класификовали у шест категорија које се у

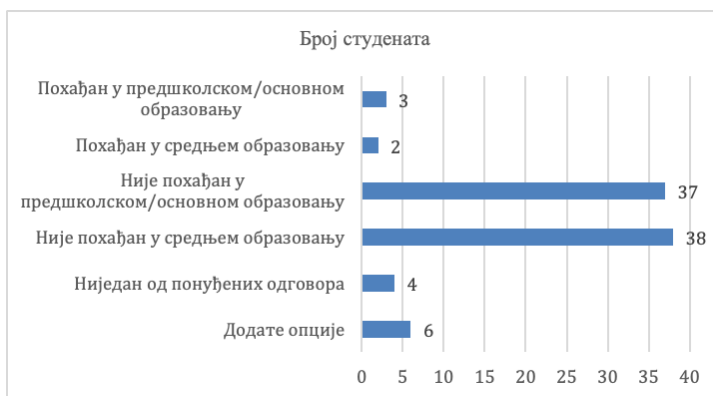
мањој мери преклапају. Прва и највећа категорија представља љубав према језицима (21 одговор, 43,75%) где се јавило и интересовање за културу, информисање, таленат, путовање и запослење (Графикон 9). Друга категорија односи се на заинтересованост за стране језике и културе других земаља (11 одговора, 22,9%), док студенти такође истичу запослење, таленат и путовање. Трећа категорија везана је за таленат, способност брзог и лаког учења језика (7 одговора, 14,5%) и додају интересовање за културу и перспективност студија. Четврта категорија представља запослење (4 одговора, 8,3%) уз истицање професуре. Пета категорија односи се на путовање (2 одговора, 4,2%), са посебним истицањем комуникације. Шеста категорија везана је за други избор факултета и другог страног језика (2 одговора, 4,2%), а један одговор није попуњен. Из ових врло прецизних, али и разноврсних, одговора можемо видети да постоје велика љубав и заинтересованост за језике, као и за културе других земаља, али су значајни и таленат за језике, запослење и путовање како би се ученици определили за студирање страних језика.



Графикон 9. Разлог студирања страних језика

Претпоследње питање – зашто студирају шпански језик, нудило је одговоре које су испитаници бирали као тачне или нетачне. Највише одговора, 38 (79,2%) имала је констатација да студирају шпански језик јер га нису учили у средњем образовању, а одмах иза тога, 37 одговора (77,1%) јер га нису учили ни у предшколском ни у основном образовању (Графикон 10). Опцију ниједан од понуђених одговора одабрало је њих 4 (8,3%), да студирају шпански језик јер су га учили у предшколском и/или основном образовању обележило је 3 студента (6,25%), док је њих 2 (4,2%) изабрало

опцију да студирају тај језик јер су га учили у средњем образовању. По један одговор (по 2,1%) односи се на шест додатих опција: да је студирала шпански језик као изборни на лингвистици пре уписа програма за шпански; да студира шпански јер јој је занимљива култура Шпаније, језик је мелодичан, привлачан и није толико тежак за учење и зато што раније није имала прилику да се опроба; јер жели да научи што више језика; јер ју је шпански интересовао пре факултета, али га није раније учила; јер није уписала жељени језик; и јер јој се шпански допада. Пошто су испитаници имали могућност да обележе више одговора, највише их се одлучило за одговоре да студирају шпански јер га нису учили у предшколском, основном ни средњем образовању. Из наведених одговора можемо приметити да већина испитаника студира шпански језик зато што га нису раније учили у оквиру формалног образовања. Претпоставља се да у оквиру њихових образовних установа није постојала могућност избора шпанског језика, иако би требало да буде један од понуђених страних језика.



Графикон 10. Разлог студирања шпанског језика

Последње питање било је опционо и сви испитаници су могли да напишу коментар у вези са темом истраживања или самом анкетом. Забележено је 6 одговора (12,5%), а 4 (8,3%) су везана за похвалу анкете и истраживања. По један одговор (по 2,1%) истицао је похвалу избора теме и система учења језика у Србији јер се уче два страна језика, што у Русији, где је студенткиња похађала наставу, није случај (осим у језичким школама). На основу ових и претходних одговора може се видети да су студенти Хиспанистике веома заинтересовани за учење и студирање страних језика, као и за њихов одабир.

## 2.2 Дискусија

Већина испитаника истакла је да је почела да учи први страни језик у предшколском образовању или у првом разреду основне школе, док је други страни језик уведен у петом разреду. Када је у питању разноврсност језика које су учили пре факултета, готово сви студенти су одабрали оне језике који су били доступни у школама (први је био енглески, а други немачки, француски, руски, италијански и у малом броју случајева шпански језик). Што се тиче средњег образовања, већина студената је наставила учење истих страних језика из основног школовања, без могућности одабира нових језика. Тиме је избор страних језика које желе да уче ограничен у предшколском, основном и средњем образовању, као што су истакла ранија истраживања (Šuvaković 2019: 90; Brankov 2023: 71–72). Према анализи резултата анкете, можемо закључити да студенти сматрају да је једино исправно да одлуку о учењу страних језика доносе сами (када је у питању средњошколско и универзитетско образовање, то јест каснији, адолесцентски узраст). За исто питање, у раном узрасту, уз изражавање своје жеље, ослонили би се на родитеље и установе као што су школа и Министарство просвете.

За универзитетско образовање студенти су издвојили могућност личног одабира страних језика, што се види и у разноврсности изборних језика које похађају. Жеља за студирањем филолошких студија у великој мери је била повезана са фактором личне природе и друштвених потреба, што су потврдила и ранија истраживања (Maksimović, Osmanović 2014: 455). Можемо такође закључити да је жеља за студирањем шпанског језика у највећој мери проистекла из чињенице да им је учење овог језика у предшколском, основном или средњем образовању било ускраћено. Ипак, према *Правилнику о наставном плану за други циклус основног образовања* (*Službeni glasnik* 15/2018: 78) и *Закону о средњем образовању и васпитању* (*Službeni glasnik* 92/2023: 26) шпански језик би требало да постоји као опција при одабиру страних језика, али највећи проблем представља недоступност наставног кадра. Уколико су ученици укључени у одабир страних језика, може се претпоставити да би се и школске установе прилагодиле њиховим жељама и омогућиле учење шпанског језика барем као другог страног језика, од петог разреда, ако не у раном узрасту, од првог разреда основног школовања.

С тим у вези, резултати истраживања показују да су обе хипотезе у великој мери потврђене. Код прве претпоставке – да ће студенти одабрати за студирање управо оне стране језике које нису имали могућности да уче у

раном узрасту – скоро 80% њих је изјавило да студира шпански зато што га нису учили на претходним нивоима образовања. Чак половина студената је као изборне језике на факултету одабрала оне стране језике који нису били доступни ни у основним ни у средњим школама. За другу претпоставку – да жеља студената није утицала у потпуности на избор страних језика у основном и средњем образовању, већ да је постојао нужни одабир понуђених језика – само 20% студената је изјавило да је њихова жеља утицала на избор страних језика у предшколском, односно основном образовању, а исти проценат студената је истакао да је одабрао средњу школу због расположивости других страних језика. Дакле, резултати испитивања су приказали да могућност избора страних језика у основном и средњем образовању постоји у одређеној мери, али је потребно да одабир буде омогућен свим ученицима и њиховим родитељима. Такође, увиђа се да је на факултету глас студената уважен и да су њихове жеље при одабиру страних језика испуњене, иако у оквиру ранијег школовања то није био случај. Тако су се испитаници, који нису имали прилику да уче шпански језик на претходним нивоима образовања, одлучили да студирају шпански, где би даље истраживање могло да испита да ли би то био случај да су овај језик учили током ранијег школовања.

### 3. ЗАКЉУЧАК

Одабир страних језика који се уче у формалном образовању најчешће као први страни језик подразумева енглески. Остали страни језици који се уче у школама јесу: немачки, француски, руски, италијански и шпански. Ограничење у виду наставног кадра, преференција родитеља или Министарства просвете, избор страних језика свде на горепоменуте језике. Због тога ученици нису сасвим слободни у избору страних језика које могу да уче (укључујући и културе и заједнице са којима желе да се упознају). Учесници у истраживању истакли су битност личног доношења одлуке о избору страног језика у каснијем, адолесцентском узрасту и укљученост, уз њихову одлуку, родитеља и установа у раном узрасту. Жеља за могућношћу избора страних језика видљива је у одабиру студирања шпанског језика, као и разноврсности додатног, помоћног језика на факултету. Већина студената није учила шпански језик пре факултетског образовања, те је њихова одлука да студирају баш овај језик донекле произашла из ограничености избора страних језика у ранијем школовању. Може се, такође, претпоставити да је почетак учења страних језика у предшколском образовању и у првом разреду

основне школе утицао на стварање љубави према језицима, имајући у виду дужину учења страних језика до доласка на факултет. На крају можемо закључити да је потребно увести већи избор страних језика у раном образовању, као и наставити процес започињања учења страних језика од предшколског образовања или почетка основне школе. Уз то, пожељно би било пружити ученицима могућност одлуке о избору страних језика у основном образовању, али и прилику да промене изабране језике у средњој школи. Даље истраживање могло би да обухвати испитивање студената осталих година студија Хиспанистике и став професора у вези са овом темом.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Богавац, Д. (2010). Учење страног језика на раном узрасту. *Иновације у настави* 23 (1): 65–69. [Bogavac, D. (2010). Učenje stranog jezika na ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi* 23 (1): 65–69.]
- Бранков, Д. (2021). Настава страних језика на раном узрасту: приказ модела наставе и наставног плана и програма у Србији. *Анали Филолошког факултета* 33 (1): 209–230. [Brankov, D. (2021). Nastava stranih jezika na ranom uzrastu: prikaz modela nastave i nastavnog plana i programa u Srbiji. *Анали Филолошког факултета* 33 (1): 209–230.]
- Вујовић, А., Ристић, М. (2019). Образовни потенцијали хибридних модела наставе страног језика на раном узрасту, у *Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању*, ур. А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (Београд : Филолошки факултет): 245–259. [Vujić, A., Ristić, M. (2019). Образовни potencijali hibridnih modela nastave stranog jezika na ranom uzrastu, u *Rano i početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju*, ур. А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (Београд : Филолошки факултет): 245–259.]
- Ђурић, Љ. (2015). *Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе*. Докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет. [Đurić, Lj. (2015). *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije tokom poslednjih šest decenija: činioci, modeli, perspektive*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.]
- Јовановић, А., Лазаревић, Љ. (2022). Дечје и образовне игре у различитим методичким областима. *Учење и настава* 8 (2): 381–392. [Jovanović, A., Lazarević, Lj. (2022). Dečje i obrazovne igre u različitim metodičkim oblastima. *Учење и настава* 8 (2): 381–392.]

- Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник* 6/2007, 2/2019, 7/2010, 3/2011, 1/2013, 4/2013, 11/2016, 11/2016, 6/2017, 8/2017, 9/2017, 12/2018, 15/2018. [Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik* 6/2007, 2/2019, 7/2010, 3/2011, 1/2013, 4/2013, 11/2016, 11/2016, 6/2017, 8/2017, 9/2017, 12/2018, 15/2018.]
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник* 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019, 2/2020, 16/2022, 1/2023, 13/2023, 14/2023. [Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik* 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019, 2/2020, 16/2022, 1/2023, 13/2023, 14/2023.]
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Закон о средњем образовању и васпитању. *Службени гласник* 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020, 52/2021, 129/2021, 92/2023. [Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. *Službeni glasnik* 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020, 52/2021, 129/2021, 92/2023.]
- Шуваковић, А. (2013). Сличности и разлике у усвајању Л1 и Л2 у раном узрасту, у *Језик и образовање*, ур. Ј. Вучо, О. Дурбаба (Београд: Филолошки факултет): 63–78. [Šuvaković, A. (2013). Sličnosti i razlike u usvajanju L1 i L2 u ranom uzrastu, u *Jezik i obrazovanje*, ur. J. Vučo, O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 63–78.]
- Brankov, D. (2023). Spanish language acquisition under the influence of prior English knowledge: analyzing student essays, у *Rethinking languages in present-day Europe*, ed. Armela Panajoti (Albania: University of Vlora “Ismail Email”): 61–78.
- Efthymia, P. (2022). Introducing English in the Preschool and the New Greek Preschool Education Curriculum: Promoting Multilingualism, Citizenship,

- intercultural Communication, and Inclusion, y *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education*, ed. B. Cortina-Pérez, A. Andúgar, A. Álvarez-Cofiño, S. Corral, N. Martínez León, A. Otto (Madrid: Dykinson): 189–196.
- Jovanović, A., Zavišín, K. Đurić, Lj. (2019). Early Foreign Language Learning in Formal Education of Serbia: Historical Overview and Current Challenges, у *Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању*, ур. А. Јовановић, К. Завишин, Љ. Ђурић (Београд : Филолошки факултет): 21–44.
- Jovanović, A., Šifrar Kalan, M., Mastilo, M., Kovač, J. (2022). *Profedepeques: La guía para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera*. Belgrado: Asociación de Profesores de Español en Serbia, Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado.
- Košuta, N., Patekar, J., Vičević Ivanović, S. (2016). Plurilingualism in Croatian foreign language policy. *CLARC: Perspectives on Language Planning and Policy*. Rijeka: University of Rijeka.
- Maksimović, J. Ž., Osmanović, J. S. (2014). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana* 6 (6): 443–460.
- Partridge Salmon, J. K., Simon, S.-M. (2022). Overcoming The Challenges in Teaching Foreign Languages in Primary Schools in France: The Case of Teacher Training, y *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education*, ed. B. Cortina-Pérez, A. Andar, A. Álvarez-Confió, S. Corral, N. Martínez León, A. Otto (Madrid: Dykinson): 357–363.
- Rico-Martín, A. M., Jiménez-Jiménez, M. Á. (2022). Uso de la lengua materna en edades tempranas y contextos multilingües, y *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education*, ed. B. Cortina-Pérez, A. Andar, A. Álvarez-Confió, S. Corral, N. Martínez León, A. Otto (Madrid: Dykinson): 33–40.
- Rokita-Jaslow, J. (2022). Teaching foreign languages at the pre-primary level in a monolingual setting: the case of Poland. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning* Monograph 5 (Special issue Researching foreign languages at Pre-primary Education): 31–42.
- Filipović, J., Đurić Lj. (2021). Early childhood foreign language learning and teaching in Serbia: a critical overview of language education policy and



- planning in varying historical contexts, у *Early language learning policy in the 21st century. An international perspective*, ed. S. Zein, M. R. Coady (Cham, Switzerland: Springer Nature): 61–84.
- Fuller, J. M. (2007). Language Choice as a Means of Shaping Identity. *Journal of Linguistic Anthropology* 17 (1): 105–129.
- Hoxha, M. (2022). Teaching English as a Foreign Language to First Graders; Insights and Challenges, у *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education*, ed. B. Cortina-Pérez, A. Andar, A. Álvarez-Confió, S. Corral, N. Martínez León, A. Otto (Madrid: Dykinson): 205–211.
- Cortina-Pérez, B., Andúgar, A., Corral, S. (2022). The Lexei Project. Designing a New Foreign Language Teacher Profile for Early Childhood Education in The Spanish Context, у *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education*, ed. B. Cortina-Pérez, A. Andar, A. Álvarez-Confió, S. Corral, N. Martínez León, A. Otto (Madrid: Dykinson): 313–321.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal* 89 (1): 19–36.
- Šuvaković, A. (2019). Examples of good practice in the field of early and initial learning of foreign languages in formal education, у *Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању*, ур. А. Јовановић, К. Завишин и Љ. Ђурић (Београд: Филолошки факултет): 79–94.
- Xhaferi, B., Xhaferi, G. (2013). Motivation to learn a foreign language: the case of Macedonia, у *Језик и образовање*, ур. Ј. Вучо, О. Дурбаба (Београд: Филолошки факултет): 143–163.

Dunja D. Brankov  
University of Belgrade

## EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AS A DETERMINING FACTOR IN LATE FOREIGN LANGUAGE CHOICE

### *Summary*

The choice of languages that children (students) want to learn takes place through the wishes of parents, the preferences of schools and preschool institutions, or the ability of educational institutions to provide appropriate teaching staff, among other things. Therefore, children are limited to a certain extent in terms of the choice of foreign languages they can learn and the final decision of which language they will choose is almost never up to them. The aim of the paper is to show how early learning of foreign languages and their selection affect later, adolescent foreign language learning. The research explores the case of the students of the first year of undergraduate studies of the Department of Iberian Studies of the Faculty of Philology in Belgrade, who expressed their opinion about the choice of foreign languages in early and later, adolescent age through a survey. There are two research hypothesis: the first assumption was that the respondents will study foreign languages that they have not studied before in earlier education, while the second assumption referred to the insufficient appreciation of students' wishes when choosing foreign languages in primary and secondary education. As a conclusion, the confirmation of the assumptions stands out, where the majority of students study Spanish because they have not studied it before in elementary or high school and only a fifth of respondents had the opportunity to influence the choice of foreign languages in their previous schooling.

*Key words:* early foreign language learning, Spanish, university education, language selection

Примљено: 10. 8. 2023.  
Прихваћено: 24. 4. 2024.

V  
*ГЛОТОДИДАКТИЧКЕ ТЕМЕ /*  
*GLOTTODIDACTICS*



**Gorana G. Zečević Krneta**  
Universidad de Kragujevac  
Facultad de Filología y Artes  
Departamento de Estudios Hispánicos  
gorana.z.krneta@filum.kg.ac.rs  
0000-0003-3117-6642

Artículo de investigación original  
UDC 371.3::811.134.2'24  
UDC 778.534.6NICKELODEON  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.277-294

## **PRÁCTICAS DE TRANSLANGUAGING EN LOS DIBUJOS ANIMADOS DE NICKELODEON Y SU POTENCIAL PARA LA ENSEÑANZA TEMPRANA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA<sup>1</sup>**

**RESUMEN:** La televisión puede llevarnos a otros mundos, tiempos y dimensiones y ¡sin dejar el sillón! Esta vez la aventura televisiva nos ha llevado a otro idioma, al español, que se muestra como un eslabón lingüístico y sociocultural importante en los contenidos televisivos destinados a los niños en el canal *Nickelodeon*. Junto con personajes, trama y ambiente de los dibujos animados *Santiago of the Seas* y *The Casagrandes*, las prácticas de *translanguaging* matizan maravillosamente el mundo bilingüe y pluricultural en las dos series y llegan a ser una herramienta didáctica útil para la enseñanza temprana del español como lengua extranjera. Manifestado a través de repeticiones, órdenes, saludos, apelativos, ejemplos contextualizados, culturemas, animación explícita a participar en el espectáculo, el *translanguaging* lleva a los niños a inferir significados, producir frases en español y a reflexionar sobre otro idioma y otra cultura, convirtiéndolos así en los partícipes activos y autónomos del proceso de aprendizaje de español, quizás para toda la vida.

**Palabras clave:** *translanguaging*, pluricompetencia, competencia sociocultural, español como lengua extranjera, serbio, dibujo animado, enseñanza de ELE a niños, *Nickelodeon*.

## **TRANSLANGUAGING PRACTICE IN THE NICKELODEON CARTOONS AND ITS POTENTIAL FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY AGE**

**ABSTRACT:** TV shows can take us to other worlds, times, and dimensions, even without leaving the sofa! This time the television adventure has taken us to another language, Spanish, which is shown as a very important linguistic and sociocultural link in the television content aimed at children on the *Nickelodeon* channel. Along with the characters, plot, and setting of the cartoons *Santiago of the Seas* and *The Casagrandes*, the *translanguaging* practices nuance magnificently a bilingual and pluricultural world of the two animated sketches, and they become a strong didactic resource for teaching Spanish as

---

<sup>1</sup> El tema fue presentado el 23 de septiembre de 2022 en la conferencia internacional «Profedepeques — Desarrollo de las competencias de los profesores para la enseñanza temprana de ELE en la era digital», en la Facultad de Filología de Belgrado.

a foreign language at an early age. Expressed through repetitions, orders, greetings, appeler nouns, contextualized examples, culturemes, encouraging the public to participate in the show, the translanguaging practices incite the children to infer meanings, to produce phrases in Spanish and to think about other language and other culture, helping them in that way to become active and autonomous participants in the learning SFL process, perhaps for the lifetime.

*Key words:* translanguaging, pluricompetence, sociocultural competence, Spanish as Foreign Language, Serbian, cartoon, teaching SFL to kids, *Nickelodeon*.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que los contenidos televisivos son unas herramientas muy útiles y motivadoras cuando hablamos del proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (v. Hornjak 2017). Esta vez la aventura televisiva nos ha llevado al mundo hispanohablante y al idioma español, que se ha mostrado como un eslabón sociocultural muy importante en las series para niños en el canal televisivo estadounidense *Nickelodeon*. En el presente trabajo hemos optado por analizar dos series animadas de *Nickelodeon*, la serie *Santiago of the Sea* (sr. *Santjago od mora*) y *The Casagrandes* (sr. *Kasagrandes*) porque las dos series incluyen prácticas de *translanguaging*. Los objetivos que nos planteamos son presentar y describir estas prácticas y, también, pensar sobre las ventajas y rentabilidad de las mismas en el aula del español como lengua extranjera desde las edades más tempranas.

Siendo conscientes de que la originaria alternancia translingüística es la del inglés-español, que se da como un fenómeno socio- y culturalmente no marcado en el continente norteamericano y como un auténtico caso de *translanguaging*, en este artículo analizamos la alternancia del serbio y el español, la cual se produce con la traducción del inglés al serbio, teniendo el serbio como lengua base y el español como lengua injertada. Esta combinación de las lenguas, aunque presenta un fenómeno socialmente marcado y poco natural en nuestro entorno, puede servir como una fuente adicional para la instrucción y la adquisición del español como lengua extranjera desde las edades más tempranas. Asimismo, puede aumentar la motivación hacia el aprendizaje del español. Dado que los niños ya están expuestos al español a través del programa televisivo, la enseñanza del ELE (español como lengua extranjera) en Serbia podría tomarlo como un recurso más en la programación y planificación de clases.

La atención de este artículo se dirige también al modo de adaptación de las formas transglósicas a la traducción serbia: ¿qué rasgos se mantienen en la versión transglósica?, ¿cuáles se pierden o modifican?, y otros aspectos de interés.

En cuanto a la metodología, después de revisar los materiales necesarios para que el análisis se llevara a cabo, vimos que los patrones de la alternancia se iban repitiendo y al final decidimos incluir 6 episodios de cada serie al azar para extraer la muestra significativa de las prácticas bilingües.

El concepto teórico clave de esta investigación es el de *translanguaging*, visto como un enfoque innovativo en el aula de lenguas extranjeras que favorece e integra el plurilingüismo y pluriculturalismo del alumnado en todas las prácticas de clase (v. García 2009; García, Wei 2014; Otheguy, García, Reid 2015; Baker, Wright 2017). Dado el contexto global social en el que nos encontramos, las mencionadas prácticas de *translanguaging* deben ser entendidas como algo inherente a muchas personas de nuestro alrededor y a muchos de nuestros alumnos. Aunque en España el *translanguaging* ya se reconoce bajo el término «translenguar» (v. Fuster 2022: 38) o «translenguaje» (v. Milletorp 2021: 6), nosotros hemos optado en este trabajo por el término inglés por su mayor transparencia en los círculos científicos internacionales.

El análisis de las prácticas de *translanguaging* nos lleva también al concepto de pluricompetencia, definido por el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002), ya que en muchos de sus aspectos la pluricompetencia se refiere a la visión dinámica de las prácticas de activación de todos los repertorios lingüísticos que un individuo posee a la hora de comunicar algo (Gutiérrez Rivilla 2004: 635–636). Adicionalmente, en el *Volumen Complementario* del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2020: 35) sostienen que el enfoque actual en el aula de segundas lenguas se basa en lo que el alumno «puede hacer», como definición de aspectos de pericia. Si tomamos el plurilingüismo como punto de referencia, el objetivo de la enseñanza de idiomas entonces es determinar lo que los alumnos pueden expresar con su repertorio plurilingüe, y no los fallos detectados en comparación con el repertorio lingüístico de un hablante nativo idealizado. Asimismo, el «entendimiento pluricultural» como uno de los objetivos de las actividades de mediación y comunicación supone el desarrollo de «la capacidad para afrontar la “otredad” con el fin de identificar las similitudes y diferencias» (Consejo de Europa 2020: 127).

Por último, nuestra atención se dirige también al cuestionamiento de las características de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras y, a partir de ahí, a la adecuación del uso de español en las dos series como andamiaje para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

## 2. EL TRANSLANGUAGING

El término *translanguaging* se va consolidando a finales del siglo 20 y a principios del siglo 21 y se extiende rápidamente en los círculos científicos de diferentes países. La consideración del fenómeno de translanguaging se puede trazar desde los primeros trabajos de Gumperz (1964: 139), definido como «*integrated linguistic repertoire*», hasta llegar a ser visto como un tipo de prácticas sociales entre los bilingües, como una manera auténtica y dinámica de comunicación entre los individuos, familias y comunidades bilingües o un «bilingüismo dinámico» (García 2009, 2012). En sus consideraciones del tema, Baker y Wright (2017) destacan que el término «bilingüismo» no entiende el dominio *total* de dos o más idiomas.

Aunque hay aparentes similitudes entre el cambio de código, arraigado en el estructuralismo, y el fenómeno de translanguaging, que pertenece a la era posestructuralista, el enfoque psicológico, sociocultural y pedagógico es muy diferente. En el translanguaging «las gramáticas mentales de los bilingües son colecciones de rasgos estructuradas pero unitarias, y las prácticas de los bilingües son actos de selección de rasgos, no de cambios de gramáticas» (Othegay, García, Reid 2015: 281). Desde el punto de vista sociolingüístico, la comprensión de translanguaging está basada en la idea de que las determinadas lenguas son objetos sociales, no lingüísticos. Mientras que «el idiolecto de un individuo particular es un objeto lingüístico definido en términos de rasgos léxicos y estructurales, la lengua nombrada de una nación o grupo social no lo es» (Othegay, García, Reid 2015: 282). Los dos idiomas de cualquier persona bilingüe existen solo desde la perspectiva externa y desde su propia perspectiva interna, solo existe su repertorio idiosincrático, de ahí que el translanguaging se pueda definir como «el despliegue del repertorio lingüístico completo de un hablante, sin tomar demasiado en cuenta las fronteras que separan una lengua nombrada de la otra, fronteras que han sido definidas social y políticamente» (Othegay, García, Reid 2015: 283). Por último, según las palabras de García (2012: 355), «el translenguar no es simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas lingüísticas nuevas y complejas, producto de la mayor representación de los hablantes en un mundo globalizado».

A partir de la primera década del siglo 21 el translanguaging ha llegado a cuestionarse como una nueva pedagogía multilingüe y se iba reflexionando principalmente sobre las técnicas de instrucción lingüística y sobre la interacción en el aula (alumno-alumno y profesor-alumno) (v. Cummins 2019; Facciani 2019:



3). La idea era que los aprendices plurilingües de L2/LE no empezaban desde cero y que ya tenían experiencia en el aprendizaje de idiomas en la que se podían apoyar, así que los profesores podían ayudar a los aprendices a usar esos preconocimientos hasta el máximo. También, varios estudios (v. Haukås 2016) mostraron que había un mayor número de profesores interesados en desarrollar un enfoque multilingüe en la enseñanza de idiomas, en el que los idiomas de fondo («*background languages*») del alumno serán usados como uno de los recursos. Este nuevo enfoque pedagógico es especialmente relevante en los entornos que están interesados en el desarrollo lingüístico e intelectual de los estudiantes bilingües, así como en comunidades minorizadas involucradas en el mantenimiento de la lengua y esfuerzos de revitalización (v. Filipović 2017).

Así, el *translanguaging* pedagógico se podría definir como un enfoque teórico e instruccional orientado hacia el plurilingüismo y pluriculturalismo, tomando como puntos de referencia la concienciación lingüística del alumno, las estrategias del aprendizaje de idiomas y el uso de idiomas de fondo, todo con el fin de ayudar a los alumnos a aprender un nuevo idioma de una manera más eficaz, activando todos los preconocimientos de su repertorio plurilingüe (Cenoz, Gorter 2021: 43). Este enfoque suaviza y ablanda las fronteras entre las lenguas de ahí que los estudiantes puedan aprovechar la totalidad de su plurilingüismo, siendo capaces de satisfacer las necesidades globales, nacionales y locales de un mundo necesariamente transglóbico (García 2012: 370).

El *translanguaging*, como concluyen Otheguy, García y Reid (2015: 306), «ofrece una alternativa epistemológicamente diferente, basada en el idiolecto de cada estudiante, y con el potencial de expandir y liberar todos los recursos lingüísticos y semióticos de los estudiantes». El *translanguaging* iguala el campo de juego, dando a los estudiantes bilingües [...] «la oportunidad de aprender y crecer mientras disfrutan de los beneficios intelectuales y emocionales de todos sus propios recursos lingüísticos» (Otheguy, García, Reid 2015: 306).

Ahora bien, presentadas las posturas sobre un enfoque de enseñanza de idiomas para el siglo 21 y dentro de un contexto plurilingüe, pasamos a reflexionar sobre la enseñanza de idiomas destinada a los niños en edad temprana y en una era necesariamente digital.

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA TEMPRANA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de pasar al análisis de las formas translingüísticas encontradas en el corpus y los contextos en los que se envuelven, hace falta reflexionar sobre las

características del aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas. El enfoque orientado a la enseñanza de idiomas para niños y jóvenes sostiene una metodología activa, comunicativa, lúdica y enfocada a la acción (juegos, dramatizaciones, música, dinámicas de movimiento), gracias al cual los más jóvenes aprenden un idioma extranjero de un modo natural y prácticamente inconsciente (Pisonero del Amo 2004: 1280). Desde la perspectiva del alumno, una enseñanza motivadora, o sea, «de calidad, útil, creativa, que fomente la participación de los alumnos y los lleve al éxito didáctico», supone recursos, materiales didácticos y actividades versátiles, variados y adecuados al contexto educativo específico (Pisonero del Amo 2004: 1280). Teniendo en cuenta las características cognitivas, mentales y psíquicas de los niños de edad temprana para el aprendizaje de idiomas extranjeros, Cvetković (2019) destaca que los niños de edad muy temprana, de 3 a 7 años, desarrollan con facilidad las destrezas orales usando diferentes técnicas, y a continuación explica las características de los aprendices muy jóvenes:

Very young learners learn pro-actively, they understand quickly, and enjoy every novelty or fun game in class. In addition, they are inquisitive, very eager to experiment and they are inclined to try things repeatedly until they master them. (Cvetković 2019: 333)

Cuando hablamos de las pautas concretas para la enseñanza de idiomas extranjeros a niños, se recomienda hablar de lo cotidiano y experiencial, para que los niños se enganchen con cualquier tarea que se les proponga. Asimismo, habrá de incluir rutinas y repetición como herramientas clave, despertar su imaginación y durante todo el proceso mantener la actitud positiva y lúdica (v. Pisonero del Amo 2004). Justamente por eso una serie o un dibujo animados presentan una fuente ideal de exponer a los niños a palabras y frases de un idioma extranjero, lo que presenta innumerables ventajas, tanto lingüísticas como cognitivas o socioculturales. Fairclough (2003) sostiene que justamente a través de los programas para niños la variedad lingüística de los bilingües de inglés y español en Estados Unidos, iba entrando en la televisión.

La cuestión que se nos plantea ahora es cómo diseñar una clase que incluya las prácticas translingüísticas y cómo promover la interacción e inclusión de todo lo que el alumnado conoce individual- y comunitariamente. La respuesta habrá que buscarla cada uno en su ámbito educativo específico porque son numerosas las posibilidades. Lo bueno es que, en nuestro entorno educativo, en el año 2019, la organización que lleva la Graduación internacional haya incluido las prácticas translingüísticas en la programación de la escuela primaria porque, como se

explica, estas apoyan al proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, especialmente en las primeras fases del aprendizaje (Dimitrijević 2023: 89). De cualquier modo, este tipo de enseñanza que incluye prácticas de translanguaging debe considerarse como un aspecto enriquecedor del aprendizaje, y dado que ya tenemos el material hecho en los programas televisivos, muy llamativo y variado, habrá que incorporarlo en las clases del ELE.

#### 4. LA PRESENTACIÓN DEL CORPUS

La serie animada *Santiago of the Sea* es producida bajo la responsabilidad de *Walsh Valdés Productions* (2020-21) por parte de tres creadores, de los cuales el primer autor es el portorriqueño Niki López, quien tenía como inspiración el encanto del mundo caribeño de su infancia. Este hecho le llevó a crear un programa para niños que al lado del inglés incluye el español y la cultura latinoamericana y caribeña. Esta tendencia a prácticas translingüísticas es esperada dado el origen del creador de la serie, y confirma la opinión de Poplack (1980: 608) de que la actitud positiva hacia la identidad portorriqueña implica más prácticas bilingües inglés-españolas.

En la determinación del género de la serie se apuntan «acción, aventura y educación», con que se ve predeterminada la intención didáctica de este programa para niños. Los personajes de la serie son los piratas protectores de la Isla Encanto: el capitán Santiago, su rana mascota Kiko, el primo Tomás y su amiga sirena Lorelai.

Los seis episodios que hemos tomado como corpus de *Santiago of the Sea* son los siguientes: (1) *Super frío*, (2) *El caballito de mar de Troya*, (3) *El catalejo mágico*, (4) *La piedra de la vida*, (5) *La maldición del falcón del oro*, e (6) *Isla de cosas perdidas*.

En cuanto a la serie *The Casagrandes*, desde el año 2019 hasta el 2022, se produjeron 70 episodios divididos en 3 temporadas. La serie fue producida por varios autores, algunos de ellos de origen latinoamericano. *The Casagrandes* sigue a Ana Ronalda Santiago llamada Ronnie Anne, una niña de 11 años que se muda a la gran ciudad en Estados Unidos con su mamá María y su hermano mayor Roberto llamado Bobby para vivir junto a su familia mexicanoamericana multigeneracional (los abuelos Héctor y Rosa, los tíos maternos Carlos y Frida, los primos Carlota, CJ, Carl y Carlitos). Los Casagrandes son una familia muy arraigada a sus tradiciones mexicanas (festividades, música, comida, modo de vestirse): tienen como mascota a un perico llamado Sergio y a un perro llamado Lalo, se divierten viendo la lucha libre, celebran el Día de los Muertos, etc.

Los episodios de la serie *The Casagrandes* que hemos analizado pertenecen a la primera temporada y abarcan los siguientes títulos: (1) *Húndete o nada*, (2) *Frío*, (3) *El horóscopo*<sup>2</sup>, (4) *El Secreto*, (5) *Operación papá*, y (6) *Adiós pajarito*.

A continuación, analizamos las formas transglósicas que encontramos en las dos series con la intención de reflexionar sobre su función comunicativa y su rentabilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en las edades tempranas.

## 5. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE TRANSLANGUAGING

Desde la perspectiva lingüística, se han reconocido diferentes manifestaciones de alternancia de código en el sentido amplio de Fairclough (2003) y Sayer (2008), distinguiendo entre (1) préstamos léxicos, (2) extensiones semánticas, (3) calcos y (4) alternancias de código en el sentido estricto, interracional e intraracional. Sin embargo, aparte de la clasificación mencionada, a la cual acudimos parcialmente, lo que nos interesa es la función comunicativa de las formas transglósicas, porque ese hilo comunicativo es justamente algo que atrae al espectador a negociar significados y a participar en el espectáculo bilingüe. Así, retomando la perspectiva de los aprendices del español como lengua extranjera nuestra clasificación de las prácticas bilingües serbio-españolas ha incluido saludos, órdenes, expresiones de afirmación, de sorpresa y de rechazo, valoraciones, actitudes, invitaciones, apelativos, entre otros. Adicionalmente, analizamos los nombres propios (antropónimos, topónimos) y los culturemas, los que junto con otros recursos translingüísticos sirven al aprendiz a involucrarse fácilmente en el mundo hispano y en su pluriculturalismo.

### 5.1. Las prácticas de translanguaging en *Santiago of the Sea*

Partiendo de las funciones comunicativas y sus correspondientes exponentes funcionales que se encuentran en el inventario de las funciones comunicativas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2000) para los niveles A1-A2, de la serie *Santiago of the Sea* hemos podido extraer muchos ejemplos de translanguaging que se adecuan al mencionado inventario. A continuación presentamos los ejemplos extraídos del corpus con la intención de presentar la

---

<sup>2</sup> Se trata de un juego de palabras que consiste en la composición de las palabras *horror* y *horóscopo*.

diversidad de las formas transglósicas en la serie, sin entrar en el análisis cuantitativo de ocurrencias.

Entre las expresiones que tomamos del corpus se encuentran muchos exponentes de la función «relacionarse socialmente», la cual se incluye dentro de los saberes socioculturales (saludar y responder al saludo, despedirse, dirigirse a alguien, presentar a alguien y responder a la presentación, agradecer, disculparse, felicitar, dar la bienvenida, etc.). Los ejemplos son los siguientes: saludos y despedidas (¡HOLA!<sup>3</sup>; ADIÓS, Boni; PIRATAS, ¡AJOY!), agradecimientos (¡MUCHAS GRACIAS, CAPITÁN!; GRACIAS, CANGREJITOS; GRACIAS, *mornari, ne bi to moglo bez vas; Hvala što ste spasili sva ta blaga.* –¡DE NADA!), presentaciones (*Legendarni džinovski zlatni morski konj!* ¡EL CABALLITO DE MAR!; ¡EL CATALEJO MÁGICO!; ¡LA PIEDRA!).

Asimismo, en el corpus abundan exponentes de la función de «expresar opinión, actitud y conocimientos» y la de «expresar gustos, deseos y sentimientos», (expresión de intereses, aversiones, preferencias, planes, deseos, estados de ánimo, etc.). En la forma de enunciados exclamativos encontramos las siguientes expresiones de admiración, confirmación y valoración subjetiva (*Šta kažeš na malo morske trave?* –¡PERFECTO!; ¡ESTUPENDO!; ¡BIEN HECHO, MI HIJO!; ¡QUÉ MARAVILLOSO!; ¡QUÉ BELLO!; ¡QUÉ LINDOS!; ¡QUÉ INCREÍBLE!; ¡QUÉ MAGNÍFICO! *Stvarno veličanstveno!*; *Dobra šala, Boni,* ¡QUÉ CÓMICA!; ¡QUÉ EXTRAÑO! *Ne pokazuje ni u jednom smeru!*; ¡QUÉ BUENA SUERTE! *Nesreća je nestala,* CHICOS!). Asimismo, encontramos expresiones de sorpresa e interjecciones (¡CARACOLES! *Mora mi!*; ¡AY, AY, NO!). Por semejante, se evidencian las prácticas transglósicas de confirmación, de pedir y dar opinión (*To donosi nesreću!* ¡ES MALA SUERTE!; ¡CLARO! *To ima smisla!*; *Šta misliš, ABUELO?* –*Stvarno je razbijen.* ¡FINITO, KAPUT, ROTO!). Este último ejemplo demuestra perfectamente el carácter plurilingüe y mediador de estas prácticas comunicativas ya que tiene incluida la palabra *KAPUT*, un préstamo lingüístico del alemán.

La función comunicativa de «influir en el interlocutor» está presente a través de muchísimas órdenes, instrucciones, peticiones de ayuda, de permiso y de favor (¡ADELANTE!; ¡FUERA!; ¡A LA AVENTURA! ¡VAMOS, PIRATAS!; VÁMONOS, MI HIJITO; VÁMONOS, *idemo! Uhvatimo morskog konjića!*;

---

<sup>3</sup> Para destacar las palabras en español, en los ejemplos que presentamos a continuación las palabras en español se dan en MAYÚSCULAS.

*Zabava nek' počne*, ¡VAMOS A LA FIESTA!; BRAVO<sup>4</sup>, ¡SUBE!; BRAVO, ¡GIRA!; ESPADA, ¡BRILLA!; ESPADA, ¡FUERZA!; ABUELO, ¡MIRA!; *Odmah stani*, POR FAVOR; *Pazite*, CUIDADO; SÍGUENOS; AYÚDENME; SÍGANME; VENGAN; MIREN, *pronašli smo Ostrvo izgubljenih stvari*; ¡MI ESPADA, LORELAI!; ¡TRANQUILO, SOCIO!; *Hajde*, AMIGOS! ¡DALE!, ¡DALE!, ¡DALE!). Igualmente, encontramos en el corpus varias expresiones de propuestas, sugerencias, ofrecimientos, invitaciones, advertencias, consejos, aprobaciones (*Jesi li dobro?* –SÍ; ¡AHORA SÍ!; *Bojiš se pauka?* –SÍ, ES VERDAD; ¡ESO! *Hvala, drugar!*; ¡ESO! *Gitara mi je naštimovana!*; –¡VALE!; ¡ES MÍO! *Taj mač je moj!*; LA PIEDRA *je u trupu broda*. RATONCITA, *brže!*; *Koja je moć LA PIEDR-e?* –¡NO IMPORTA!; *Možda deka može da ga popravi?* – BUENA IDEA, PRIMO; *Vreme je za ubrzavanje* - ¡TRES, DOS, UNO!). Luego, algunas formas de rechazo se evidencian también en el corpus: ¡AY, AY! ¡NO!; ¡NUNCA! *Ja ću da pronađem izlaz i to sam samcijat!*; *Boni, moraš da vratiš LA PIEDR-u!* –MI PIEDRA? A ne, ¡ADIÓS!).

Los interrogativos son frecuentes en la serie y corresponden en general a la función de «dar y pedir información o confirmación» (¿QUÉ ESTÁ PASANDO?; ¿QUÉ, QUÉ?; ¿EN SUS MARCAS? ¿LISTOS?; ¿VALE?; –*Ta stvar je letela?* ¿DE VERAS?).

Los apelativos normalmente acompañan a los enunciados exhortativos, como hemos visto más arriba presentando las órdenes, pero también nombran a las personas o cosas a las cuales se dirige el hablante (ABUELO; MI HIJA; *Avantura nas čeka*, AMIGOS; PIRATAS, ¡AJOY!; *Idi po njih*, CAPITÁN; CAPITANA, *zar ne bi trebalo da usporimo?*; *Dobro*, NIÑOS, *zatvaramo muzej*; RATONCITOS, *zaplovimo!*; RATONCITA, *brže!*; ¡GATITOS!; PRIMO, *stani, pašćeš!*).

En todos los episodios analizados hay una o varias palabras clave que se repiten en español y así se consigue la fijación del significado y de la forma: EL CABALLITO DE MAR *gubi svoje zlato*; *Led napadamo sa MI ESPADA*; ¡*Estupendo!* ¡TESORO! *Hej, vrati mi ga!*; *Danas je CARNAVAL*; *Pre nego što uništi CARNAVAL*; *Proglašavam početak CARNAVAL-a*; MI GUITARRA, *raštimovala se!*; EL COMETA, *moj omiljeni zmaj!* *Koja je moć LA PIEDR-e?* – ¡NO IMPORTA! LA PIEDRA *je zaštićena zamkama*; ¡CATALEJO!; ¡FALCÓN!).

Al lado de todo lo expuesto arriba, lo que caracteriza esta serie animada es la intención explícita didáctica e invitación para repetir las formas en español y así participar en el espectáculo. Las repeticiones se dan generalmente dos o tres veces:

---

<sup>4</sup> *Bravo* es el nombre del barco de Santiago de los Mares.

*Moj mač mora jače da svetli.* **Recite:** ESPADA, ¡BRILLA MÁS! ¡OTRA VEZ! ESPADA, ¡BRILLA MÁS! ESPADA, ¡BRILLA MUCHO MÁS!; **Recite morskome konjiću:** RÁPIDO. **Recite:** MÁS RÁPIDO; *Kad vidite pukotinu,* **recite:** ¡BRINCA! **Još jednom:** ¡BRINCA!; **Recite Tomasu:** TOCA LA GUITARRA).

Los topónimos y los antropónimos en esta serie se dan generalmente en español (ISLA ENCANTO, ISLA DE LAS TORTUGAS, ISLA CALAVERA, LA CHISPA; ESCARLATA, ENRIQUE REAL DE PALACIOS, SANTIAGO DE LOS MARES). Ahora bien, cuando hablamos de las adaptaciones morfológicas al serbio, en esta serie son los nombres propios o denominaciones de las palabras temáticas del episodio los que obtienen los morfemas flexivos serbios: *Posado*, u LA CHISP-u!; *Staću na kraj toj zabavi* EL ENCANT-a; *Pripada teritoriji* ISLA ENCANT-a; *Kiko, ostaćemo ovde u* LA TISB-i gde je lepo i suvo; *Na vrhu* ISLA CALAVER-e?; *Ipak ću ja da uzmem* LA PIEDR-u!, *Koja je moć* LA PIEDR-e?, etc. No obstante, se registran los casos sin flexión (*Nešto nije u redu u* MUSEO MARIMAR; ISLA CALAVERA, *stižemo!*) de ahí que los aprendices puedan enterarse de la variante original. En este sentido, las prácticas interoracionales son más apropiadas para el aprendizaje del ELE porque se muestran en la forma en la que se encuentran originalmente en español y no sufren las marcas flexivas del serbio.

Al final, aprovechamos nuestra posición de analista para sugerir a los responsables del doblaje en estas series que presten más atención al modo de pronunciar palabras en español, porque en algunos casos se cometen errores de pronunciación, por ejemplo el acento equivocado (*Ne zvao se ja* ENRIQUE REAL \*PALACÍOS treći!), la confusión entre el fricativo interdental español [Ø] y el africado dental serbio [c], o entre el lateral alveolar [l] y el palatal [ɮ] (\*CABALlITO en vez de CABALLITO).

## 5.2. Las prácticas de translanguaging en *The Casagrandes*

Si empezamos el análisis con la canción introductoria de la serie *The Casagrandes* se da a conocer un ambiente pluricultural caracterizado por las correspondientes prácticas translingüísticas:

«U gradu ovom velikom mnogo nas ima, svaki dan je ovde meni omiljeni DÍA,  
porodična radnja naša je to, hrana, smeh i MUCHO AMOR!  
TÍOS, ABUELOS, rođaci mnogi, ljubimci, AMIGOS-i moji,  
mi svi smo familija!

*Svi su nam dani baš zabavni kad si sa CASAGRANDES, ¡MUCHA VIDA!*

CASAGRANDES, ¡BIENVENIDA!, CASAGRANDES, ¡MUCHA RISA!  
CASAGRANDES, *naša porodica!*»

En la serie *The Casagrandes* se repiten con frecuencia los apelativos de los miembros de familia, a veces usados como hipocorísticos, como se puede ver en los siguientes ejemplos: *Ali, MI HIJA, obuci ovo, to je opasno!*; *To ne postoji, MI HIJO!*; *Uđi, MI HIJITO!*; *Ne brini, ABUELA!*; ¡TÍO CARLOS!; *MIS NIETOS, imam iznenađenje!*; *NIÑOS, klime su skupe; Razumem, PRIMO; FAMILIA, u čast otvaranja bazena...; Ej, ej, ej! Ne sviđa mi se taj ton, SEÑORITA!*; *U velikoj si nevolji, JOVENCITA!*; *Dobro, RANITA; Hvala, CHURRA!*; *Ne brini, MI AMOR!*; *AY, MI VIDA, voleo bih, ali mi posao ne dozvoljava; Ne, SEÑOR POLICÍA, njegovo perje je mnogo lepše).*

La función de «relacionarse socialmente» se evidencia a través de varios exponentes entre los saludos y despedidas (¡BUENOS DÍAS, AMIGOS!; ¡BUENAS TARDES, FAMILIA! ¿CÓMO ESTÁN?; HOLA, *doktore Santiago!*; ADIÓS, *petice, HOLA, devojčice!*). Asimismo, se encuentran los exponentes de la función reguladora, que se dan normalmente primero en serbio y luego se repiten en español (*Uđite svi u bazen! TODOS EN EL ACUA!*; ¡ESPERA! *Stanite!*), o se supone que el aprendiz puede inferir el significado del contexto mismo (SIÉNTATE, *ne budi nepristojna!*; DIME, MI HIJA. *Nadao sam se ovim razgovorima; AYÚDAME, MI AMIGO!*; ESPERA, *stanite!*; *Ulazi u auto!* ¡ÁNDALE!; AY, PERDONEN, *sigurno je do toliko ukusne hrane u jednom naselju!*). Los enunciados interrogativos se registran también en las prácticas translingüísticas del corpus y corresponden a las preguntas básicas de presentación y de ubicación (FAMILIA, ¿CÓMO ESTÁN?; *SERGIO, ¿DÓNDE ESTÁS?*).

Adentrándonos en el análisis, se dan a conocer las expresiones de valoración, aprobación y sentimientos (¡QUÉ CALOR! *Napolju je vruće kao u rerni, a tek je 9 ujutro!*; ¡BUENÍSIMO!; OOO, ¡QUÉ GUAPO!; *Serdo nije kriv, POBRECITO, menja perje; Molim te, vrati nam našu pticu, LO EXTRAÑAMOS MUCHO*); luego, las expresiones de opinión (*Mislim da sam slomio PATITO!*; *Danas ćeš pronaći sudbinu. ¡ES TU DESTINO!*; *MI PAPÁ ESTÁ SANO zahvaljujući vama!*); afirmaciones (*Stvarno? –SÍ, prekoračićemo kućni budžet, ali samo ovaj put!*); y, por fin, exclamaciones (AY, ¡MI OJO!).

En la serie *The Casagrandes* los nombres que comúnmente obtienen las marcas flexivas serbias son los nombres de los miembros de la familia o algo que se pertenece a la familia, por ejemplo: *Moram da pomognem ABUEL-u!*; *Idem da kažem ABUEL-i da ću ostati ovde dok ne nađem stan;* *ABUEL-ina pitanja!*; *Dosta dugo nisam video tvoje ABUELITOS-e; Vreme je za čišćenje ispred MERCAD-a.*



Es interesante notar la aparición de un conector discursivo que se da en español (PERO, MIRA, *mogao bih da pitam šefa o tome*).

En cuanto a los nombres propios, en la casa *The Casagrandes* no se registran topónimos de origen hispano, pero lo que abunda son los antropónimos hispánicos, a veces acompañados por su variante «americanizada»: Ana *Ronalda* llamada «*Ronnie Anne*», Roberto llamado «*Bobby*», Carlota, Carlos llamado «*CJ*», Carlino llamado «*Carl*», Carlitos, Héctor, Rosa, Lalo, etc. A esta lista se puede añadir el nombre del vecino de los Casagrandes, Vito, quien es de procedencia italiana, y también el nombre del perico de los Casagrandes, Sergio, que se pronuncia a la italiana – /séryo/.

Dado que el vecino de los Casagrandes es de origen italiano, no es de extrañar que de su boca sale el saludo *GRAZIE*. Este ejemplo y los dos nombres que se dan en italiano muestran claramente que el carácter translingüístico y pluricultural de esta serie no abarca solo las prácticas comunicativas en español, sino también las prácticas de otros idiomas, creando un ambiente pluricultural y abriendo paso a todos los conocimientos lingüísticos del alumnado.

Otro rasgo que encontramos y que destaca *The Casagrandes* en comparación con *Santiago of the Sea* es la presencia de los culturemas, principalmente del ámbito gastronómico (*Imam iznenađenje! Hladni PALETAS!*; MOLE su uskoro spremne!; RASPADOS, *dođite po ledeni RASPADOS!*; TAMALES, ¡QUÉ DELICIOSO!; *Napravila sam ukusne HORCHAT-e*; *Treba da vidite SEÑORA ALISIJINE LOMOS SALTADOS*; *Koliko TAQUITOS-a si pojeo danas?*; *Da, to su bili najbolji CHURROS-i koje sam ikada pojela!*; *Serđo, zašto je tvoje perje u mojim HUEVOS RANCHEROS?*; *Opusti se, to je samo GUACAMOLE*). Al lado de estos, en el corpus se evidencia un culturema referido a la vestimenta (A da, MANTAS! Sve starije gospođe ih nose u Peruu!). Estos nombres de los platos típicos de los países del habla española presentan una fuente excepcional para ir conociendo el mundo gastronómico hispano.

El análisis lo terminamos resaltando una vez más la necesidad de tener cuidado a la hora de pronunciar las palabras en español para no cometer errores de pronunciación, como se evidencia en algunos episodios de *The Casagrandes*, por ejemplo: \*ACUA en vez de AGUA, \*VIA en vez de VIDA.

## 6. CONCLUSIONES

Las prácticas de translanguaging, como hemos podido ver a través de los ejemplos extraídos de las dos series televisivas del canal *Nickelodeon*, *Santiago of the Sea* y *The Casagrandes*, presentan una alternativa epistemológica para las

clases del español como lengua extranjera y ofrecen el potencial de desarrollar y liberar todos los recursos lingüísticos y semióticos de los estudiantes. Aparte de mostrarse como un eslabón lingüístico y sociocultural muy importante, estas prácticas abren el camino hacia lo que el alumno «puede hacer» con su repertorio lingüístico y liberan la enseñanza de idiomas de la imagen idealizada de un hablante nativo. Queda por reflexionar cada uno en su ámbito educativo específico cómo incorporar estas prácticas en las clases del ELE, porque son numerosas las posibilidades.

Otra ventaja del material translingüístico analizado es el hecho de que se trata del material audiovisual de televisión, lo que le convierte en una herramienta muy poderosa en el contexto natural del aprendizaje de idiomas extranjeros y muy apropiada para la enseñanza de idiomas a los más jóvenes. Asimismo, la diversidad de las prácticas translingüísticas con diferentes funciones comunicativas, presentadas en el inventario de las funciones comunicativas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* para los niveles A1-A2, confirman la utilidad del material de estas series para la enseñanza de español destinada a principiantes de edades tempranas.

El análisis saca a la luz que en los dos dibujos animados se dan unos lugares comunes de uso del español (apelaciones, denominaciones con un tono personal o familiar, luego órdenes, invitaciones, propuestas, expresiones de sorpresa, de aprobación y rechazo, estados de ánimo, valoraciones, etc.), que se acercan en gran medida a lo que son las propuestas de un método natural, apropiado para enseñar una lengua extranjera a los niños. Así, las rutinas la repetición, la activación de la imaginación a través del contexto y una actitud lúdica llegan a ser herramientas clave del aprendizaje del español en el caso de estos dos dibujos animados y nos encaminan hacia las culturas hispanas.

En cuanto a la adaptación morfológica, en el corpus se registran tanto las formas originarias del español como las formas con marcas flexivas del serbio, dejando espacio a los aprendices para que se familiaricen con la «otredad».

Además, la obvia intención educativa de la serie *Santiago of the Seas*, anunciada desde el principio por parte de los creadores de la serie, se realiza a través de la invitación explícita al público a repetir las prácticas en español, lo que ayuda mucho a atraer a los más jóvenes al español y a mantenerlos en el juego con las repeticiones.

El translanguaging en *The Casagrandes* no cuenta con esa explícita intención didáctica, pero refleja muy bien los contextos de confluencia de las culturas y a través de los culturemas envuelve al espectador en un mundo

pluricultural, lleno de tradiciones hispanas, respeto familiar, convivencia multigeneracional, etc.

Es interesante notar que en las dos series el carácter translingüístico y mediador de las prácticas comunicativas no se mantiene solo en las prácticas en español sino que incluye también las formas translingüísticas de otros idiomas, italiano y alemán, según se muestra en nuestro análisis.

Por último, destacamos que las prácticas translingüísticas, antropónimos, topónimos, culturemas, ambientes y diferentes caracteres de estas dos series matizan maravillosamente un mundo marcadamente plurilingüe e implican una mayor sutileza de lo comunicado en un contexto pluricultural global, lo que justamente lleva al hablante a translenguar, como se deduce del análisis, ¡DALE!, ¡DALE!, ¡DALE!

## LITERATURA

- Baker, C., Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Acceso 20. 9. 2023. < <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> >
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, enero de 2021. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Acceso 20. 9. 2023. URL <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)>
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research* 9(13). Acceso 20. 9. 2023. URL <<https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>>
- Cvetković, M. (2019). Teaching Language Skills to Young Learners, in *Rano i početno učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju*, ur. A. Jovanović, K. Zavišín, Lj. Đurić (Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu): 333–343.

- Facciani, Ch. (2019). Translanguaging: Origins and Development of a Pedagogical Practice, *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education* 16 (7): 1–5.
- Fairclough, M. (2003). El (denominado) Spanglish en Estados Unidos: polémicas y realidades. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 1: 185–204.
- Filipović, J. (2017). Modular Approach to Minority Language Teaching/Learning: Knowledge at the heart of Learning, in *Manjinski jezici u obrazovanju i učenju jezika: Izazovi i nove perspektive*, ur. J. Filipović, J. Vučo (Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu): 379–395.
- Fuster, C. (2022). *Lexical Transfer in Pedagogical Translanguaging. Exploring Intentionality in Multilingual Learners of Spanish*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2012). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos, in *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*, ed. D. Dumitrescu (New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española): 353–373.
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66 (6/2): 137–153.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: El Marco común europeo de referencia, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, ed. J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (Madrid: SGEL): 619–643.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13 (1): 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Milletorp, E. (2023). *Estrategias del Translenguaje Pedagógico. Uso y eficacia en las aulas del ELE en Suecia*. Tesina. Växjö: Universidad de Linneo. Acceso 25. 9. 2023. <<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1765518/FULLTEXT01.pdf>>
- Otheguy, R., García, O., Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3): 281–307.

- Pisonero del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, ed. J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (Madrid: SGEL): 1279–1302.
- Poplack, Sh. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18: 581–618.
- Sayer, P. (2008). Demystifying Language Mixing: Spanglish in School. *Journal of Latinos and Education* 7 (2): 94–112.
- VV. AA. (2000). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Димитријевић, С. (2023). *Утицај абдуктивног начина размишљања на учење вокабулара страног језика*. Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет [Dimitrijević, S. (2023). *Uticaј abduktivnog načina razmišljanja na učenje vokabulara stranog jezika*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet]
- Хорњак, С. (2017). *Филм у настави шпанског језика*. Београд: Задужбина Андрејевић [Hornjak, S. (2017). *Film u nastavi španskog jezika*. Beograd: Zadužbina Andrejević]

Gorana G. Zečević Krneta  
Univerzitet u Kragujevcu

## TRANSJEZIČKA KOMUNIKATIVNA AKTIVNOST U CRTANIM FILMOVIMA NA NIKELODEONU I NJEN ZNAČAJ ZA RANO UČENJE ŠPANSKOG KAO STRANOG JEZIKA

### *Sažetak*

Televizija nas može odvesti u neke druge svetove, vremena i dimenzije a da ne mrdnemo iz fotelje! Ovog puta televizijska avantura nas je odvela do drugog jezika, španskog, koji se pokazao kao važna jezička i sociokulturna karika u televizijskim sadržajima namenjenim deci na kanalu Nickelodeon. Zajedno sa likovima, zapletom i ambijentom u crtanim filmovima *Santjago od Mora* i *Kasagrandes*, transjezička komunikativna aktivnost savršeno dočarava dvojezični i plurikulturni svet predstavljen u dve pomenute serije za decu, a ujedno predstavlja i značajan resurs za ranu i početnu nastavu španskog kao stranog jezika. Ostvarujući se kroz ponavljanja, naredbe, pozdrave, apelative, kontekstualizovane primere, kultureme i eksplicitne pozive na učešće u programu, transjezička komunikativna aktivnost podstiče decu da odgonetnu značenja, izgovore iskaze na španskom jeziku i da razmisle o drugom jeziku i njegovoj kulturi, pružajući im na taj način mogućnost da

postanu aktivni i autonomni učesnici u procesu ranog ovladavanja španskim jezikom, a možda i doživotnog.

*Ključne reči:* transjezička komunikativna aktivnost, plurikompetencija, sociokulturna kompetencija, španski kao strani jezik, srpski, crtani film, rano učenje španskog jezika, *Nikelodeon*

Recibido: 15. 10. 2023.

Aceptado: 2. 2. 2024.

Данијела Д. Љубојевић  
Институт за педагошка истраживања,  
Београд  
danijela.ljubojevic@ipi.ac.rs  
0000-0002-4337-4884

Оригинални истраживачки рад  
УДК 371.3::811.111-051  
УДК 003.076:373.32(497.11)  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.295-317

## СТАВОВИ НАСТАВНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПРЕМА НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ПИСАЊА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ<sup>1</sup>

*АПСТРАКТ:* У раду се приказују резултати истраживања чији је циљ био да се утврде ставови наставника који предају енглески језик у млађим разредима основне школе према настави почетног писања. Истраживање је реализовано током јуна и јула 2023. године на пригодном узорку који је чинило 74 наставника са територије Републике Србије. У истраживању су учествовали само они наставници који предају или су предавали енглески језик у млађим разредима основне школе. Наставници су одговарали на питања у онлајн упитнику. Резултати истраживања показују да актуелна наставна пракса не занемарује писање у прва два разреда и да је писање присутно иако није предвиђено наставним програмом. На крају рада су представљене импликације за наставу на основу којих се предлаже ново методичко сагледавање и редефинисање постојећих програма.

*Кључне речи:* методика наставе страног језика, страни језик, млађи школски узраст, основна школа, писање, описмењавање.

## ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS WRITING IN THE EARLY GRADES IN SERBIA

*ABSTRACT:* The aim of this paper is to determine the attitudes of English language teachers who teach in younger grades of elementary school towards the teaching of writing. The research was carried out in the period from June to July 2023 on a convenient sample comprising 74 teachers working in Serbia. Only those teachers who teach or have taught English in younger grades of primary school participated in the research. The teachers took part in an online questionnaire. The research results show that the current teaching practice does not neglect writing in the first two grades and that writing activities are incorporated into lesson plans even though writing is not foreseen by the curriculum. At the end of the paper, implications for teaching are presented, suggesting a new methodological approach as well as redefining syllabi.

---

<sup>1</sup> Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-66/2024-03/200018).

*Key words:* teachers' attitudes, English language teaching, early grades, primary school, writing, literacy.

## 1. УВОД

Почетак учења првог страног језика / другог страног језика није исти у државама Европске уније и варира од треће до једанаесте године. На саветовању у Барселони један од закључака био је да су приоритети у наредном периоду „унапредити савладавање основних вештина, посебно подучавањем најмање два страна језика од најранијег узраста” (European Commission 2022: 19). Најновији статистички подаци показују да ученици у основној школи почињу да уче страни језик раније него што је то био случај пре 20 година (86,1% основаца учи страни језик). У великом броју земаља се са обавезним учењем једног страног језика у основном образовању почиње у другом или чак првом разреду основне школе, као и да нешто више од 90% основаца у Европској унији учи енглески језик (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice 2023: 70).

У Србији се страни језик, углавном енглески, учи од самог почетка формалног основног образовања. Уведен је 2005. године од првог/трећег разреда основне школе у наставне планове, односно почео је да се учи од нивоа млађег школског узраста. У неким школама је први страни језик уведен од првог, у некима од трећег, а тек неколико година касније дошло је до изједначавања и у свим школама је почео да се учи од првог разреда. Таква промена је, методички гледано, изазвала одређене потешкоће у раду. Пре 2005. године се страни језик учио од петог разреда и наставници су без проблема могли да раде са ученицима на интегралном развоју све четири језичке вештине: говорење, слушање, читање и писање. Сличан приступ је и у раду са ученицима од трећег разреда, осим што је потребно обратити пажњу на специфичности развоја ученика на том узрасту.

Међутим, када је у питању учење страног језика од првог разреда, имамо потпуно другачији методички приступ. Ученици нису описмењени ни на матерњем језику ни на другом писму као што је то случај од трећег разреда. У нашем образовном систему се са учењем читања и писања на матерњем језику почиње одмах у првом разреду на ћирилици, а већ у другом се ради на описмењавању на другом писму (латиници). За све стране језике који се изучавају у школама (осим руског) потребно је познавање латинице. Према важећим програмима наставе и учења за први и други разред основне школе, настава је оралног карактера усмерена искључиво ка развоју комуникативних компетенција ученика слушања и говора, док писање и читање као обавезне активности нису предвиђене:



Читање и писање су необавезне активности у другом разреду. С обзиром на то да се латинично писмо уводи у наставу српског језика у другом полуугодишту другог разреда, иницијално писање и читање може се понудити као опција само за ученике који то желе и знају, на елементарном нивоу (читање појединачних речи и једноставних реченица, допуњавање речи словом и слично, нипошто самостално писање и диктати). Ова активност се не оцењује и на часу има споредну улогу. (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017)

Као што можемо приметити, Правилником о програму наставе и учења за први и други разред експлицитно је назначено да је *програм учења страног језика у првом и другом разреду основне школе растерећен писања и читања, као и експлицитних објашњења граматичких правила*. Предвиђено је да настава буде усменог карактера и да се заснива на специфичностима наставе на раном узрасту, тачније на усвајању језика на начин на који дете усваја матерњи језик: искључиво у комуникацији и у ситуацијама које су блиске његовим интересовањима. Из тог разлога ће један од циљева овог истраживања бити утврђивање ставова наставника у вези са писањем у млађим разредима, као и у којој мери га спроводе и на који начин.

## 2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

С обзиром на то да је страни језик уведен на ниво млађег школског узраста пре непуних двадесет година, још увек немамо велики број истраживања на тему писања у млађим разредима. Углавном се почетно писање и читање истражује истовремено пошто представљају неодвојиве вештине.

Интересантно је да не постоји консензус о томе да ли ученици треба да почну са читањем и писањем од првог разреда. Заговорници теорије о одлагању учења читања и писања наводе као неке од разлога и то да деца нису психофизички спремна за овакву врсту учења и да морају прво да стекну многе појмове и представе, па тек онда да пишу и читају. Такође, додатни притисак при учењу страног језика представља когнитивни терет, и ако се поставе нерелни и превисоки захтеви, може доћи до губитка мотивације код деце. С друге стране, још пре тридесет година неки методичари наставе српског језика изнели су став да нема потребе за одлагањем увођења латинице, јер савремени услови живота, образовања и васпитања негирају све наведене аргументе (Милатовић 1990: 13).

У публикацији *Европске комисије за образовање, културу и комуникацију* из 2006. године под називом *Језици за децу Европе*. Објављена истраживања, добра пракса и основна начела наводи се као кључна порука на

основу савремених истраживања „вредност увођења читања и писања у раној фази, а не усредсредити се искључиво на слушање и говор” (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek 2006: 9). У истој овој публикацији се наводе резултати истраживања Мертенса, који је утврдио да су деца у првом разреду која су учила француски у Немачкој имала корист од тога што им је одмах уведено писање. Резултати истраживања показали су да су деца са којима се радило на писању од самог почетка боље усвајала језик од оних са којима се радило само усмено (Mertens 2002: 146). Следеће важно истраживање које поткрепљује тезу о раном увођењу писања јесте истраживање које је спровела Вицков, чији резултати указују на то да увођење писања на страном језику на почетном ступњу учења у првом разреду основне школе не утиче негативно на усвајање матерњег језика. Вицков је утврдила да деца у Хрватској која уче енглески у првом разреду нису била у неповољном положају пишући на хрватском зато што су од самог почетка почела да се упознају и са писањем на енглеском (Vickov 2005: 296).

Дургнуоглу сматра да у срединама где се уче у исто време два или више језика деца развијају другачије когнитивне структуре од деце у монолингвалним срединама. То објашњава тиме што се при двојезичном и вишејезичном описмењавању деце развијају два типа писмене репрезентације као начин представљања говора. Први тип се односи на читање сродних појмова и развијање стратегије читања који су заједнички свим језицима, односно појмова и стратегија који подједнако функционишу у свим језицима (језичке универзалије). Ово „делимично” читање је пренос компетенција са матерњег језика детета на све језике којима је изложено. Други тип репрезентација односи се на језичке специфичне концепте, нпр. фонемско-графемске кореспонденције (Durgunoglu 2002: 200).

Зорман се бавила проблемом усвајања читања и писања у млађим разредима. На основу контрастивне анализе грешака у писаним радовима говорника другог/страног језика формулисала је принципе за развијање почетне писмености на другом/страном језику и модел вишејезичне писмености чија је ефикасност проверена у пракси. Закључак емпиријске анализе је да почетно учење читања и писања мора бити у другом/страном и такође на првом језику систематски спроведено. Наставници треба да познају узрасне карактеристике и технике којима би их довели до квалитативно вишег нивоа основне писмености. Идентификација разлике у фонологији и правопису два језика односе се на фонологију, фонолошку свест и поучавања сличности фонема и графема који се могу једноставно пренети из првог језика у циљни језик (позитиван пренос), али

који захтевају системско поучавање како би се спречила или барем ограничила појава негативног преноса (Zorjan 2011: 130).

Поповић такође заступа став да је могуће увести писање од првог разреда основне школе и износи неколико основних начела које би требало следити у планирању наставе:

- Писање треба чвршће повезати са развијањем вештине читања.
- Писање на страном језику треба што више повезати са техникама развијања писмености на матерњем језику.
- Писање треба раније и постепено уводити и непрекидно га користити у раду на часу. Са оцењивањем писања треба почети касније.
- Ученици треба да увежбавају оба аспекта писања: ортографију и писање као процес.
- Писање мора бити повезано са стварношћу, мора бити релевантно за децу. (Поповић 2010: 43)

Ауторка је навела и примере активности за интеграцију у наставни план и такође је позвала креаторе језичке политике да се писање и читање уврсте у наставни програм за енглески језик од првог разреда. Најважнија активност од првог разреда јесте редовно читање прича на страном језику којим се повећава изложеност ученика страном језику и утире пут настави писања (Поповић 2010: 43).

Као што смо видели, истраживања указују на то да ученици који уче језик на раном узрасту могу имати вишеструке користи ако им почетно искуство учења језика није ограничено само на „слушање” и „говорење”, већ укључује и постепено и систематично увођење у читање и писање од самог почетка.

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду смо желели да испитамо ставове наставника према увођењу почетног писања у млађим разредима основне школе. Истраживачко питање које постављамо је у којој мери наставници сматрају да треба увести писање од првог разреда и да ли сматрају да имају потребне компетенције за то. Циљ истраживања је да утврди ставове наставника према писању и да ли је заиста у наставној пракси толико заступљено писање од првог разреда као што нам сигнализира ситуација са терена. Основна хипотеза је да наставници сматрају да треба да раде са ученицима на развоју писане компетенције раније од планом предвиђеног трећег разреда. Уколико се наша претпоставка потврди, онда треба

размотрити ревидирање наставних програма за први и други разред у којима би писање и читање као језичке вештине биле заступљене од почетка учења језика. Тако дефинисан циљ истраживања операционализован је кроз следеће истраживачке задатке: 1) испитати како наставници процењују важност раног увођења описмењавања на страном језику и на који начин је то у складу са њиховом наставном праксом; 2) испитати како наставници процењују своју компетентност да описмене ученике на страном језику на млађем школском узрасту; 3) испитати да ли наставници имају различите приступе од првог, односно трећег разреда када је у питању настава писања.

Коришћена је дескриптивна квантитативна метода са анкетањем и скалирањем као истраживачким техникама. Од инструмената је коришћен анкетни упитник. Такође је примењена квалитативна метода анализе отворених одговора.

**Узорак.** Истраживање је спроведено током јуна и јула 2023. године на пригодном узорку од 74 наставника енглеског језика који предају у млађим разредима основне школе на територији Републике Србије. Наставници су позвани да се укључе у истраживање преко група *Наставни програм за енглески језик у Србији* и *Професори и преводиоци енглеског језика* на друштвеној мрежи Фејсбук. Групе су затвореног типа.

**Инструмент.** За потребе овог истраживања сачињен је анонимни анкетни упитник од 20 ајтема који су испитаници попуњавали онлајн. Поред четири питања којима су прикупљени подаци о социодемографским карактеристикама испитаника (пол, године радног стажа, степен образовања, језик који предају), ставови наставника су испитани помоћу анкетног упитника од 16 питања, од чега 14 ајтема чини петостепена Ликертова скала (од 1 до 5: „уопште се не слажем”, „не слажем се”, „немам мишљење”, „слажем се”, „потпуно се слажем”) и 2 питања вишеструког избора. Последње, 21. питање у упитнику било је отвореног типа, није било обавезно и односило се на мишљење испитаника о настави писања на млађем узрасту. Упитник се састојао од четири области: Рано увођење писања, Технике рада, Компетенције наставника страних језика за описмењавање и Описмењавање на другом писму као задатак учитеља (Табела 1).

<b>Област</b>	<b>Индикатори</b>
<i>Рано увођење писања</i>	Сматрам да је важно почети са читањем и писањем на страном језику од првог разреда основне школе.
	Ученици у првом и другом разреду боље уче језик уколико виде написане речи.
	Не могу да чекам да учитељи обраде латиницу, јер сматрам да је већ касно да у трећем разреду кренемо са писањем. Зато раније почнемо да пишемо.
	Очекујем да ученик у другом разреду уме да напише речи из теме.
	Очекујем да ученици у првом и другом разреду умеју да препознају написане речи из теме.
<i>Технике рада</i>	Уколико им је тешко да изговоре реч, напишем им како се изговара реч на ћирилици.
	У првом и другом разреду пишем наслове латиницом и деца препишу у свеску.
	У трећем и четвртном разреду примењујем диктат као технику утврђивања како се пишу речи, реченице и дужи пасуси.
	Примењујем разне технике како бих децу од првог разреда увео/-ла у читање и писање (вежбе где ученици треба да допуне реч словом које недостаје, игре вешања и сл.)
	Примењујем диктат као технику утврђивања како се пишу речи: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ у првом разреду</li> <li>▪ у другом разреду</li> <li>▪ у трећем и четвртном разреду</li> <li>▪ не дајем диктате у млађим разредима.</li> </ul>
	Показујем деци како се пишу слова на латиници: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ не показујем уопште.</li> <li>▪ у првом разреду</li> <li>▪ у другом разреду</li> <li>▪ у трећем разреду</li> </ul>
<i>Компетенције наставника страних језика за описмењавање</i>	Познајем методе и поступке обраде слова латинице у почетној настави читања и писање.
	Када почнем са увођењем писма на страном језику, ученицима скрећем пажњу на специфичности писања слова у писму језика који учи.
<i>Описмењавање на другом писму као задатак учитеља</i>	Сматрам да треба увести читање и писање од првог разреда, али то не радим, јер није предвиђено правилником о наставном програму.
	Очекујем да учитељи обраде прво латинична слова, па тек онда почињем са увођењем писања.
	Нема потребе да се наставници страног језика посвећују техникама писања слова на страном језику, јер је то задатак учитеља.

Табела 1. Индикатори за проверу ставова наставника према писању

Унутрашња сагласност Ликертове скале утврђена је помоћу Кронбаховог коефицијента алфа. Израчунат Кронбахов коефицијент алфа за

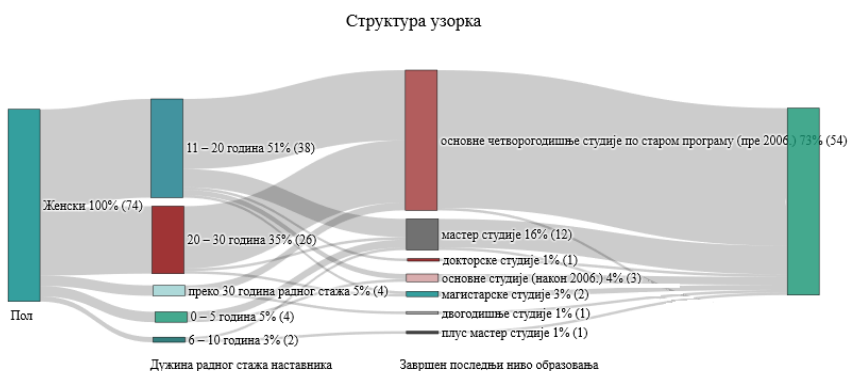
14 метричких варијабли има вредност 0,84 што је добра и прихватљива вредност (вредности веће од 0,80 сматрају се прихватљивим). Две варијабле су биле рекодиране.

Будући да је истраживање квантитативно, прикупљени подаци су пре свега анализирани статистички. Анкетни упитник је припремљен помоћу алата *Google forms*, док је статистичка обрада података извршена помоћу програма *DATAtab* (*DATAtab Team*) и Ексела при чему је коришћена дескриптивна статистика (средња вредност, проценти, стандардна девијација).

Анализа одговора на питање 21 отвореног типа урађена је помоћу квалитативне анализе садржаја и одвијала се у више фаза. Прву фазу чинило је упознавање са самим добијеним материјалом (одговорима испитаница) поновљеним ишчитавањем, како би се идентификовале и забележиле почетне идеје у вези са циљем истраживања. Затим су се одговори груписали по сличности и на тај начин смо утврдили и именовали теме.

#### 4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА АНАЛИЗА

У истраживању је учествовало 74 наставника енглеског језика који предају у млађим разредима основне школе у Републици Србији од чега је 100% женског пола. Највећи број испитаница има од 11 до 20 година радног стажа (38 испитаница, односно 51,35%). Испитанице које имају између 21 и 30 година стажа чине 35,14%. Свега 10 испитаница има мање од 10 година радног стажа, што нам указује на велико искуство у настави које имају наставнице које су учествовале у истраживању. У складу са тим је и завршен последњи ниво образовања: 54 испитаница има завршене четворогодишње студије по старом програму (пре 2006. године), што чини 72,97%. Структура узорка је приказана на Сенкијевом дијаграму (Дијаграм 1).



Дијаграм 1. Структура узорка

Да би се могло говорити о подршци настави писања од првог разреда и промени приступа раду, значајно је на самом почетку испитати какав однос имају наставници према увођењу писања. Испитивали смо њихов став у вези са увођењем писања, у којој мери примењују писање у наставној пракси и како процењују своје знање да компетентно то ураде. При обради података са петостепене Ликертове скале груписали смо одговоре „уопште се не слажем” и „не слажем се” у једну групу, „немам мишљење” у другу, док су „слажем се” и „потпуно се слажем” сврстани у трећу групу.

#### 4.1 Рано увођење писања

На основу средње вредности укупног резултата на скали ставова ( $M=3,12$ ;  $Std. =1,41$ ;  $min=2,21$ ;  $max=3,84$ ), могло би се рећи да је генерални став испитаника према писању у настави енглеског језика умерен са тенденцијом ка позитивном. Резултати испитивања ставова према раном увођењу писања приказани су на Графикону 1.



Графикон 1. Скала ставова наставника према раном увођењу писања

Када је у питању први ајтем, према добијеним резултатима скоро пола испитаних наставница сматра да не треба почети са читањем и писањем на страном језику од првог разреда основне школе (48,7%). Добра трећина је мишљења да би требало почети (33,8%), док 7,6% нема мишљење у вези с тим.

На другу тврдњу, да ученици у првом и другом разреду боље уче језик уколико виде написане речи, одговори испитаница били су равномерно подељени у три групе: 31,1% се не слаже, 36,5% се слаже, док је 32,4% без става.

Иако скоро половина испитаних наставница сматра да не треба почети са писањем од првог разреда, више од половине наставница сматра да је касно да се креће са писањем од трећег разреда. Чак 62,2% је рекло да крећу раније са писањем, док је 12,1% неопредељених. Петина наставница се не слаже с тим (25,7%).

Што се тиче очекивања које наставнице имају, скоро трећина (28,4%) очекује да ученик у другом разреду уме да напише речи из теме, али ипак се већи део не слаже с тим (43,3%). Трећина је такође неодлучна (28,3%).

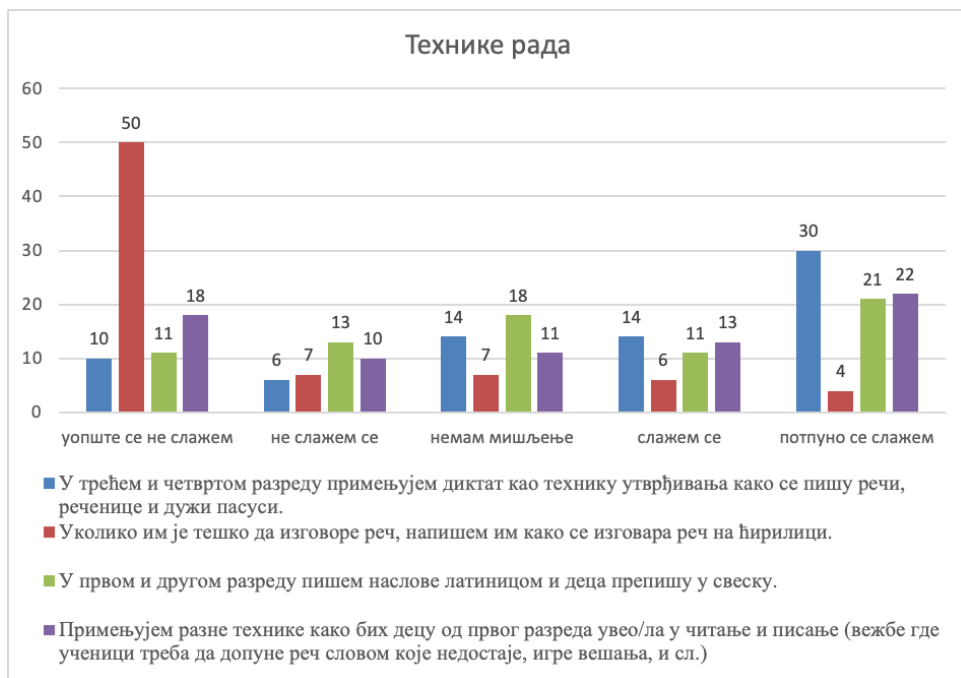
Обрнуто је када су очекивања за препознавање написаних речи из теме: четвртина испитаница (25,8%) се не слаже с тим да ученици у првом и



другом разреду треба да умеју да препознају написане речи из теме, док је 39,2% за препознавање написаних речи. На овом питању је било највише неодлучних (35,1%).

#### 4.2 Технике рада

Када су у питању технике рада, добили смо следеће резултате (Графикон 2):



Графикон 2. Скала ставова наставника према техникама рада

Резултати показују да наставнице такође користе разне технике како би децу од првог разреда увеле у читање и писање: 47,3% их примењује, али 37,3% не. На овом ајтему је било најмање неодлучник испитаница – 14,9%.

Већи део наставница сматра да треба писати наслове латиницом у првом и другом и да их деца препишу у свеску (43,3%), док се са том техником рада не слаже 32,5% наставница. Четвртина испитаница је неодлучна по том питању (24,3%).

Велика већина испитаница (77,1%) сматра да не треба писати речи ћирилицом, док је свега 13,5% за ту технику рада са децом. Неодлучних је 9,5%.

Мало мањи проценат наставница примењује диктат као технику утврђивања како се пишу речи, реченице и дужи пасуси у односу на само писање речи (59,4%). Са тим се не слаже 21,6% испитаница, док је скоро петина поново неодлучна (18,9%). Када смо проверили другим питањем у ком разреду конкретно примењују диктате, добили смо следеће резултате:



Графикон 3. Скала ставова наставника према примени диктата

Диктат као технику утврђивања како се пишу речи у трећем и четвртном разреду примењује већина наставница (73%), док је у другом разреду то 8,1%. Скоро петина наставница не даје диктате у млађим разредима, али зато се у истраживању појавила и једна испитаница која даје диктате и у првом разреду основне школе.

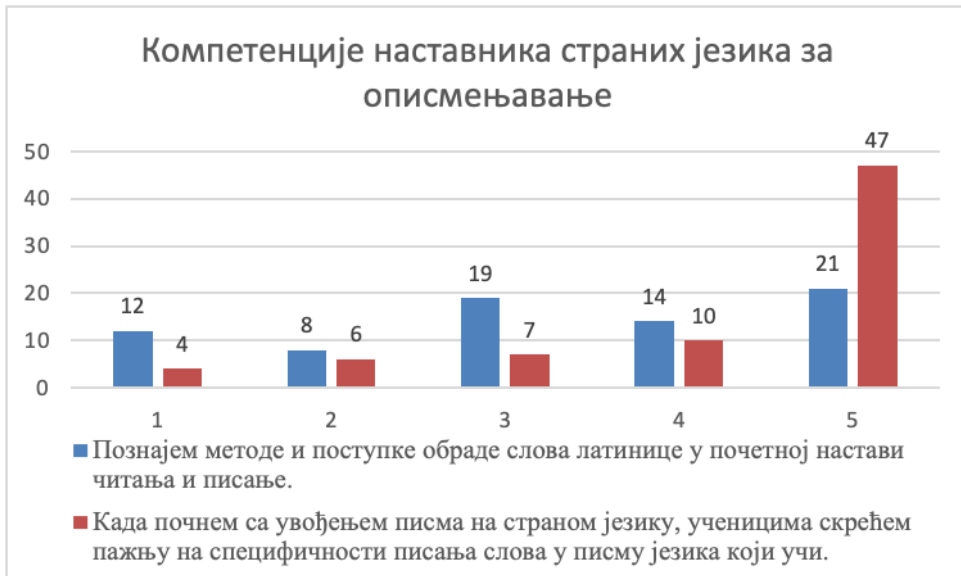
Питање које се односило на писање латиничних слова је такође дало интересантне резултате: већина наставница је одговорила да то ради у другом разреду (63,51%), мањи проценат у трећем разреду (8,11%), док 13,51% наставница то уопште не ради. Пажње вредан је добијени резултат да 14,86% наставница показује деци како се пишу слова латинице већ у првом разреду, што заправо није препоручено према важећем наставном програму.



Графикон 4. Скала ставова наставника према писању латиничних слова

#### 4.3 Компетенције наставника страних језика за описмењавање

Описмењавање захтева одређена професионална знања (методика почетног читања и писања, припрема за описмењавање) које професори разредне наставе (учитељи) добијају током студија, што није случај са наставницима страног језика што се формалног образовања тиче (Gaši 2023: 131). Упитали смо наставнике да ли сматрају да поседују дидактичко-методичка знања да преузму улогу описмењавања на страном језику и добили смо следеће одговоре (Графикон 5):



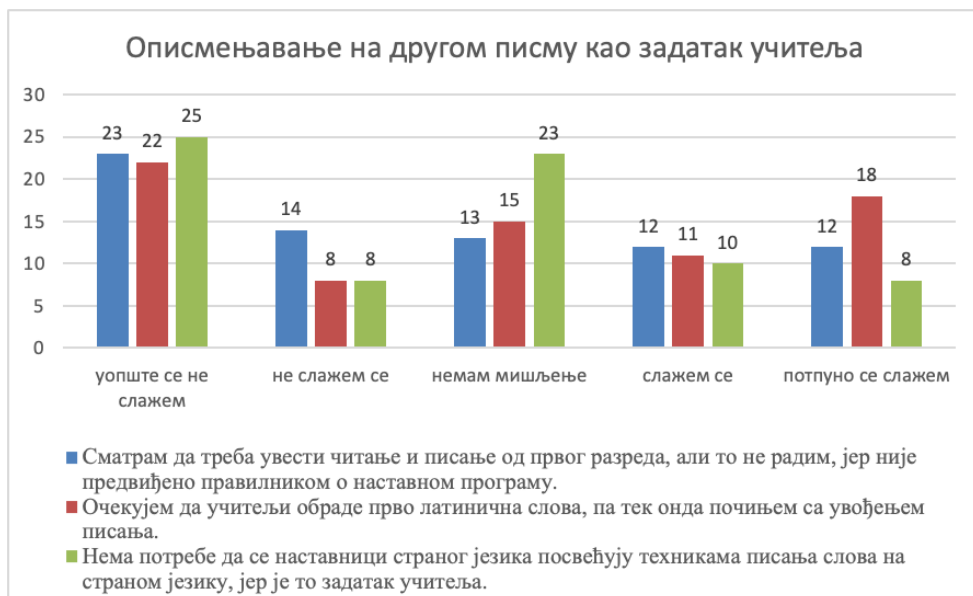
Графикон 5. Скала ставова наставника према својим компетенцијама за описмењавање ученика на другом писму

Скоро пола испитаних наставница сматра да познаје методе и поступке обраде слова латинице у почетној настави читања и писање (47,3%), док скоро трећина сматра да не познаје (27%). Сличан проценат је оних које нису сигурне (25,7%).

Највећи проценат наставница, чак 77%, тврди да, када почне са увођењем писма на страном језику, ученицима скреће пажњу на специфичности писања слова у писму језика који учи. Са тим се не слаже 13,5%, а 9,5% нема мишљење.

#### 4.4 Описмењавање на другом писму као задатак учитеља

Будући да описмењавање захтева одређена професионална знања (методика почетног читања и писања, припрема за описмењавање) које професори разредне наставе (учитељи) добијају током студија, желели смо да проверимо да ли наставници страног језика сматрају да су учитељи ти који треба да се баве описмењавањем на ћирилици и на латиници. Резултати су приказани на Графикону 6.



Графикон 6. Скала ставова наставника према улози коју имају учитељи

Приближно исти проценат наставница очекује и не очекује да учитељи обраде прво латинична слова, па тек онда почиње са увођењем писања: 40,5% чека прво на учитеље, док се 39,2% не слаже с тим. Петина је неодлучна (20,3%).

Добра трећина наставница (32,2%) сматра да треба увести читање и писање од првог разреда, али то не ради, јер није предвиђено правилником о наставном програму. С тим се не слаже 42% испитаница, док је 17,6% неутрално.

Скоро пола испитаних наставница сматра да је ипак потребно и да се наставници страног језика посвећују техникама писања слова на страном језику и да то није само задатак учитеља (44,6%). Петина сматра да то јесте задатак учитеља (24,5%), док је добра трећина неодређена (31,1%).

#### 4.5 Анализа питања отвореног типа

На последње питање отвореног типа (коментар) одговор је дало 27 наставница, што представља 36,5%. У коментарима је било занимљивих предлога и из тог разлога су коментари укључени у квалитативну анализу. Коментари су груписани у теме: позитиван однос према писању, негативан

однос према писању, раздвајање првог и другог разреда, акредитовани уџбеници и технике рада.

Велики број коментара се односи на **позитиван однос према увођењу раног писања**, односно, од првог или другог разреда: „по закону и правилницима нема писања у прва два разреда, али ја лично сматрам, из дугогодишњег искуства, да је неопходно, јер у трећем разреду настаје велики проблем са писањем, а одражава се и на касније разреде”, „важно почети са писањем једноставних и кратких речи у првом разреду”, „знам да ученици ЖЕЛЕ да пишу и скоро сви знају латиницу када крену у други разред”, „неки ученици траже”, „треба примењивати технику 'копирања' слова и речи, а од другог смислено писање”, „значајан, и све већи број деце, у школу креће са стабилнијим познавањем латинице него ћирилице”, „са преписивањем речи готово да ниједно дете нема проблем, већ знају латиницу због употребе тастатуре на компјутеру”, „баш желе да пишу и прочитају нешто, само илустрације им више нису довољне”.

Неке од испитаница се **не слажу** са тим да треба почети са писањем од првог/другог разреда и наводе следеће разлоге: „деца прво треба да савладају фонолошко и ортографско знање на првом језику, или како га још неки називају матерњем језику”, „било би корисније и ефектније да се страни језик почне изучавати у трећем разреду и да се повећа недељни фонд часова”, „апсолутни сам противник увођења писања у првом и другом разреду”, „уопште нема потребе журити са тим, може се итекако квалитетно радити и бити поступан и када ученици заврше латиницу са учитељицама”, „ученици првог разреда треба прво да усменим путем усвоје вокабулар”, „превелико је оптерећење усвајати два писма и развијати вештину читања упоредо на српском и енглеском језику у првом разреду”, „први разред је прерано за писање новог језика”, „велика одељења и преобимност градива и велики број предмета одмажу у корист раног писање”, „прво мора постојати основа на коју може онда да се гради. Ту прву годину без писане форме треба добро искористити и излагати децу страном језику кроз песмице, риме, језичке брзалице, TPR методе како би дозволили да стекну фонолошко знање или свест о страном језику”.

Занимљив је осврт наставница на раздвајање првог и другог разреда пошто нам очигледно наставна пракса то налаже. Међутим, у првом и другом разреду према важећим наставним програмима управо се наглашава да нема писања у оба разреда и да је настава искључиво усменог карактера. Овакви коментари нам значајно указују на стање у наставној пракси којој су

потребне промене у програмима: „Прваци и другаци не треба да буду у 'истом кошу'. Разлика је велика у том узрасту. У 1. р. има деце која не знају латиницу, збуњени су, неснађени помало, а од 2. р. је друга прича. Готово да већ сви владају латиницом, ако не писањем, а оно читањем”; „У првом разреду кроз Listening уче а у 2. почиње читање и препознавање речи. Анкета није најјаснија јер сте 1. и 2. разред ставили у исти кош а ипак постоји значајна разлика у раду”.

Такође, један од коментара нам је указао на проблем акредитованих учбеника који се разликују од издавача до издавача, где у неким од првог разреда имамо текст и вежбања са писањем слова/речи, а у неким се то јавља тек касније, од трећег разреда: „Могли бисмо да имамо у министарству представнике струке који ће модернизовати предмет, а не да нам план зависи од свакојаких издавача”.

Неки предлози се односе на технике читања и писања које су веома значајне за касније описмењавање: уводити постепено *alphabet* и *phonics*; показивати слова, како у насловима тако и у насумичним речима; примењивати технике 'копирања' слова и речи, а од другог смислено писање; излагати ученике визуелној перцепцији речи и реченица док се истовремено изговара реч; излагати ученике целим речима, јер они 'читају' целе речи из теме пошто их доживљавају као слику; давати задатке препознавања речи, допуњавање слова, визуелно повезивање речи на енглеском и онога што представљају; читање већ познатог дијалога у сликама (додати *speech balloons* и залепљене речи).

## 5. ДИСКУСИЈА

Добијени резултати истраживања нису експлицитно потврдили претпоставку да су наставници у потпуности сагласни са увођењем писања од првог разреда основне школе. Пола испитаних наставница се не слаже с тим, али исто тако сматрају да је касно за увођење писања од трећег разреда. Међутим, добра трећина наставница сматра да треба увести читање и писање од првог разреда, али то не ради, јер није предвиђено правилником о наставном програму, што нам указује да је много већи проценат наставница за увођење писања, само што су ограничене поштовањем прописа. Оно што смо експлицитно могли закључити из добијених резултата јесте да је потврђено да постоји наставна пракса где се уводи писање од другог разреда, негде чак и од првог. Када су у питању технике рада, већина наставница сматра да не треба писати ћирилицом како би помогле деци да упамте речи,

али кажу да већ од другог разреда пишу наслове латиницом. Што се тиче компетентности да опишме ученике на страном језику на млађем школском узрасту, наставнице већином сматрају да су оспособљене за такав задатак. Ове одговоре треба узети са доста резерве у обзир, јер истраживањем није диференцирано који факултет су завршиле (што би требало неким следећим истраживањем прецизирати). Уколико је у питању неки од факултета учитељског типа, онда је сигурно да су одговори релевантни. Када је у питању факултет филолошког усмерења, мала је вероватноћа да су одговори објективни, јер се ни на једном предмету не раде детаљно специфичности и технике увођења другог писма на млађем узрасту. Гаши је у свом раду анализирао студијске програме за иницијално образовање наставника страних језика у Србији и резултат њене анализе показује да ни на једном факултету не постоји предмет који се бави почетном наставом читања и писања на страном језику (Гаши 2023: 131). Такође, немогуће је донети закључак шта наставници мисле чији је задатак опишмењавање на другом писму, јер је подједнак број оних који сматрају да је то задатак учитеља, као и оних који сматрају да је то задатак наставника страног језика.

Узорак од 74 наставника је мали, али довољан да нам да смернице у ком правцу треба да иду даља истраживања. Очигледно је да не можемо да занемаримо писање у првом и другом разреду, али остаје отворено питање разреда када треба почети, техника које треба примењивати, методике рада са овако малом децом. Из одговора испитаница види се честа неодлучност и разилажење у мишљењима, као и указивање на разлику рада у врстама школа (приватна, државна) као и у различитим срединама, што је повезано и са социјалним статусом итд. (градска и сеоска школа; изложеност деце латиничном писму преко уређаја, мобилних, ТВ-а, других књига, натписа у радњама, социјалних контаката који им омогућују упознавање са латиницом и др.). То су озбиљни показатељи да основно питање тражи дубља истраживања која ће узети у обзир више параметара. Са друге стране, школа мора понудити равноправне услове свима, па и деци која немају добар социоекономски статус нити погодне услове окружења погодног за аутономну и спонтану сензибилизацију ка латиничном писму и његовом усвајању. То је значајно ометајући фактор за увођење писања на страном језику од првог разреда. Наставници би сигурно могли добити велику помоћ од учитеља који су формално обучени за опишмењавање деце. Нека будућа истраживања би могла да испитају учинак писања од првог разреда на знање ученика на крају првог циклуса (од првог до четвртог разреда) у односу на почетак од трећег



разреда. Тек на дуже стазе бисмо могли са сигурношћу да тврдимо да писање од самог почетка даје боље резултате при учењу страног језика.

## 6. ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ

На основу резултата овог истраживања импликације за наставу можемо сврстати у неколико група:

1. наставна пракса,
2. стручно усавршавање/иницијално образовање,
3. методе и технике почетног писања и читања.

Видели смо да наставна пракса указује на то да већина наставница уводи писање на латиници од другог разреда, а један мали део чак и у првом. Иако то није дозвољено наставним програмом, требало би поново размислити о ревидирању постојећих аката. Писање од другог разреда се примењује и тешко да ћемо га спречити правилницима. Уместо тога је потребно радити на обуци наставника страног језика како да компетентно и стручно обаве тај део посла, а онда им дати слободу и кроз правилнике да примењују такав приступ. У великом броју питања четвртина или петина испитаница није имала став према увођењу писања, што нам указује на потребу додатног стручног усавршавања за наставнике на тему метода и техника увођења писања на раном узрасту, као и на подизање свести о овоме још у иницијалном образовању. Професори разредне наставе се школују за описмењавање ученика још на факултету и сугестија је да и наставници језика такође добију могућност да слушају такве предмете, макар као изборне, што би требало регулисати изменама студијских програма у новим циклусима акредитације. Нека недавна истраживања показала су да постоји неусклађеност у могућности стицања компетенција будућих наставника и да би понуда предмета могла бити разноврснија на нивоу појединачних студијских профила (Гаши 2023: 131). Кроз те предмете радили би на методама и техникама раног описмењавања које заиста дају резултате, а традиционално омиљена техника за утврђивање писања – диктат – полако би била напуштена. Велики број одговора који указују на то да се диктатом проверава писање, а мањи број одговора да се користе неке друге технике, управо сугеришу да је потребно осветити наставнике да постоје и други начини рада (Поповић 2010: 46).

Једна од препорука за рад која се намеће кроз ово истраживање јесте да се ученици у првом разреду изложе писаној речи како би је визуелно упамтили, а без писања и преписивања речи у свеске. Као што је већ

неколико наставница написало у својим коментарима, данашња деца полазе у школу са већим предзнањем латиничног алфабета него што је то некада било. Утицај мобилних телефона и разних електронских уређаја је недвосмислено допринео томе да су деца већ изложена латиничном писму, чак и енглеском језику. Самим тим би требало да променимо приступ настави од првог разреда. Графомоторички ученици првог разреда нису још увек спремни да пишу на страном језику, али могу бити визуелно изложени речима кроз разне постере са натписима, флеш картице у комбинацији са картицама са речима, осмосмерке, игре вешања и сл. Од почетка другог разреда је могуће већ уводити писање уз добру сарадњу и координиран рад са учитељима. Како би ово било могуће, и наставници страних језика треба да буду обучени како се уводи друго писмо на страном језику које јесте слично, али није у потпуности исто као српска латиница.

## 7. ЗАКЉУЧАК

Иако је број испитаника био релативно мали да би се могли извести свеобухватни закључци о ставовима наставника према писању у настави енглеског језика на млађем узрасту, истраживање представљено у раду обезбедило нам је делимичан увид у њихове ставове. У овом раду смо приказали резултате који нам сугеришу да актуелна наставна пракса не занемарује писање у прва два разреда и да је писање присутно иако није предвиђено наставним програмом. Неки од наставника сматрају да је потребно већ од првог, односно почетка другог разреда уводити писање како би се лакше почело са описмењавањем од трећег разреда.

При учењу читања и писања на страном језику, знања, способности и компетенције које су већ развијене у првом језику могу се преносити на ново учење *унапређујући* (позитиван трансфер) или *ометајући* учење (негативан трансфер). У организованој настави читања и писања тиме се скреће већа пажња на разлике међу језицима како би спречиле или бар ограничиле, колико је то могуће, неадекватан пренос претходног знања са првог на други/страни језик. Кључно је да наставници помажу ученицима у усвајању читања и писања свесни разлика у фонолошким и правописним конвенцијама два језика. Само суштинско познавање тих разлика омогућава наставницима да разумеју зашто долази до грешака и одлучити како даље ефикасно развијати наставу писмености. Помоћ наставницима би се огледала кроз системску подршку уколико би првенствено добили одговарајуће иницијално

образовање, затим променом наставних програма и развојем компетенција кроз додатно стручно усавршавање.

## ЛИТЕРАТУРА

- Милатовић, В. (1990). *Методика наставе почетног читања и писања, приручник за студенте учитељских факултета и за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Milatović, V. (1990). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja, priručnik za studente učiteljskih fakulteta i za nastavnike*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Поповић, Р. (2010). Развијање вештине писања на енглеском језику. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу* 23 (2): 37–47. [Popović, R. (2010). Razvijanje veštine pisanja na engleskom jeziku. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu* 23 (2): 37–47.]
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. (2017). Службени гласник РС – Просветни гласник. Приступљено 1. 9. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72>> [*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (2017). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik. Pristupljeno 1. 9. 2023. URL: <<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72>> ]
- Durgunoglu, A. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia* 51 (1): 189–204.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Brussels: European Commission. Приступљено 1. 9. 2023. URL: <[https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf)>.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Publications Office of the European Union. Приступљено 1. 9. 2023. URL: <<https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>>.

- European Commission. (2022). *Presidency Conclusions – Barcelona European Council, 15 and 16 March 2022*. SN 100/1/02 REV 1. Pristupljeno 1. 9. 2023. URL: <[https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)>.
- Gaši, T. (2023). Jezička politika i univerzitetski studijski programi za inicijalno obrazovanje nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji. *Primenjena lingvistika* 24: 121–146. Pristupljeno 1. 9. 2023. URL: <[https://dpls-alas.rs/pdf/Primenjena%20lingvistika\\_24\\_2023.pdf](https://dpls-alas.rs/pdf/Primenjena%20lingvistika_24_2023.pdf)>.
- Mertens, J. (2002) Schrift im Französischunterricht in der Grundschule: Lernhemmnis oder Lernhilfe? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 55 (3): 141–149.
- Vickov, G. (2005). Postoji li negativan utjecaj ranoga uvođenja pisanja na stranome jeziku na pisanje na materinskome jeziku. *Strani jezici* 34 (4): 285–302. Pristupljeno 1. 9. 2023. URL: <[https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/06/SJ\\_34\\_4\\_1.pdf](https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/06/SJ_34_4_1.pdf)>.
- Zorman, A. (2011). Problems in Reading Acquisition in a Second or a Foreign Language. *Metodički obzori* 6 (1): 119–134. <<https://doi.org/10.32728/mo.06.1.2011.10>>.

Danijela D. Ljubojević  
Institute for Educational Research, Belgrade

## ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS WRITING IN THE EARLY GRADES IN SERBIA

### *Summary*

National curriculum for foreign languages in the Republic of Serbia stipulates that writing and reading be introduced from the third grade of primary school. However, sometimes pupils are familiarized with foreign language written forms already from the first grade since many textbooks and workbooks offer the possibility of writing. This paper aims to present the results of research whose goal was to determine the attitudes of English language teachers teaching younger grades of elementary school towards the teaching of reading and writing. The research was carried out in the period June – July 2023 on a convenient sample comprising 74 teachers from Serbia. Only those teachers who teach or had taught a foreign language in younger grades of primary school participated in the research. The teachers took part in an online questionnaire. Although almost half of the teachers explicitly stated that they are against writing in the first grade, the research results show that the current teaching practice does not neglect writing in the first two grades; furthermore, writing is frequently present even though it is not foreseen by the curriculum.

One of the findings is that teachers believe it is important to apply different techniques in the classroom so that their pupils become introduced to reading and writing in the early stages of schooling. It was interesting to see that half of the teachers see themselves as competent to deal with writing techniques from the first grade. At the end of the paper, implications for teaching are presented, which suggest a new methodological approach as well as redefining syllabi both for primary schools and universities where foreign languages are studied.

*Key words:* teachers' attitudes, foreign language teaching, early grades, primary school, writing, literacy.

Примљено: 29. 8. 2023.  
Прихваћено: 16. 3. 2024.



**Vera M. Savić**  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina  
Department of Philological Sciences  
vera.savic@pefja.kg.ac.rs  
verasavic035@gmail.com  
0000-0002-0912-4275

Original research paper  
UDC 004.738.5:371.26-053.5  
UDC 371.3::811.111'243COVID2019  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.319-339

## **TEACHERS' PRACTICES WHEN ASSESSING YOUNG FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' PERFORMANCES IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS**

**ABSTRACT:** The paper aims to give an insight into primary English language teachers' assessment practices in Serbia in online teaching caused by the COVID-19 pandemic in 2020-2022. The participants of this explorative study were 30 primary teachers of English representing a variety of teaching contexts in the country. The research aims to reveal the participants' experiences related to adjusting assessment to the online environment, the ways they gave formative feedback to the learners, and the perceived effectiveness of feedback for improving learning. The results show that the majority of the respondents adjusted their assessment practices to online teaching by relying more on formative assessment and apps. They also found a number of ways for giving feedback to the learners, but expressed a lot of doubts about its effectiveness. The implications of the study involve providing pre-service education and targeted in-service training for foreign language teachers in the area of applying formative assessment in online learning environments.

**Key words:** foreign language teachers, young foreign language learners, online teaching, formative assessment, feedback, COVID-19 pandemic.

## **PRAKSE NASTAVNIKA PRILIKOM OCENJIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA RANOG UZRASTA U NASTAVI STRANOG JEZIKA U ONLAJN OKRUŽENJU**

**APSTRAKT:** Cilj rada bio je da se istraži praksa ocenjivanja postignuća učenika ranog uzrasta u nastavi stranog jezika u periodu 2020–2022. godine, kada su se nastavnici suočili sa izazovima onlajn nastave usled pandemije KOVID-19. Istraživanje je sprovedeno sa 30 nastavnika engleskog jezika iz osnovnih škola širom Srbije. Istraživački fokus bio je na nastavničkoj praksi prilagođavanja raznih aspekata ocenjivanja u onlajn nastavnom okruženju, od pružanja formativnog fidebeka učenicima do praćenja efikasnosti fidebeka na unapređivanje postignuća učenika. Rezultati su pokazali da je većina ispitanika prilagodila proces ocenjivanja onlajn nastavnom okruženju tako što je u većoj meri koristila formativno ocenjivanje i aplikacije primenom tehnologije. Ispitanici su takođe primenili raznovrsne tehnike pružanja fidebeka učenicima, ali su izrazili sumnju u efikasnost fidebeka

da unapredi učenička postignuća. Pedagoške implikacije rezultata istraživanja uključuju inicijalno obrazovanje i ciljano profesionalno usavršavanje nastavnika stranog jezika za primenu formativnog ocenjivanja u onlajn nastavnom okruženju.

*Ključne reči:* nastavnici stranog jezika, učenici mlađeg uzrasta, onlajn nastava, formativno ocenjivanje, fideb, pandemija KOVID-19.

## 1. INTRODUCTION

Assessment is one of the key components of foreign language (L2) instruction in a school context. It allows teachers to keep track of learners' progress and of the achievement of educational objectives. The information that teachers get through assessment enables them to adapt their teaching accordingly in order to meet learners' needs, enhance learners' language development, and raise the overall effectiveness of L2 learning and teaching (McKay 2006; Nikolov 2016; Nikolov, Timpe-Laughlin 2021). However, when teaching young learners (Ys), assessment can be rather challenging due to a number of factors affecting the classroom processes, such as the age and proficiency of learners, the complexity of Ys' linguistic development, the teaching and learning environment, and the teachers' assessment skills (Cameron 2008; Coombe et al. 2020; Nikolov 2016; Patekar 2021; Prošić-Santovac, Savić, Rixon 2019; Rixon 2016; Rea-Dickins 2000; Vogt, Tsagari 2014).

When in 2020, due to the outbreak of the COVID-19 pandemic, a need arose to transfer teaching from face-to-face to online settings, L2 teachers faced new challenges in conducting assessment procedures (Al-Maqbali, Raja Hussain 2022; Coombe et al. 2020; Dong et al. 2020; Fahriany et al. 2022; Ghanbari, Nowroozi 2021; Giannikas 2022; Maaoui et al. 2023; Pressley et al. 2021). As school closures required changes in functioning of education systems, national education authorities worldwide set out to find solutions for their respective contexts and to build national coping strategies for examinations and classroom-based assessment (UNESCO 2020; United Nations 2020). Moreover, national education bodies and researchers monitored and studied these changes and their negative effects in order to provide suggestions and guidelines for effective online education and assessment (Giannikas 2022; Kuzmanović 2022; Pravilnik 2020, 2021).

In Serbia, however, no data have been published so far about the effects of the profound changes caused by the pandemic on young L2 learners' and primary L2 teachers' assessment experiences in virtual classrooms. Therefore, the paper aims to shed light on English language teachers' views on and practices in



assessing primary learners in online teaching environments in Serbia during the COVID-19 pandemic in 2020-2022. We first provide a brief overview of YL assessment principles, a rationale for studying L2 teachers' assessment beliefs and practices in online environments, and changes in L2 education policy and assessment of YLs caused by the pandemic in Serbia. Then we present the findings of the study conducted with teachers of English as a foreign language (EFL) working in primary school contexts in Serbia and teaching learners aged 6-12. Finally, we discuss the results and suggest classroom implications and further steps for pre-service and in-service education and training of L2 teachers in Serbia.

## 2. LITERATURE REVIEW

### *2.1. Principles of assessing YLs*

Children's individual development is diverse, each child is unique as a person, but children share a lot of age-specific characteristics, such as curiosity, delight in using new language in meaningful activities, such as singing, playing games, moving around, and interacting with teacher and their peers (McKay 2006; Nikolov 2016). They enjoy expressing themselves in speaking, drawing, acting out or role playing. In formal learning contexts, YLs learn L2 mainly through repetition, recycling, memorizing, and noticing patterns, rather than by explicit grammar teaching (Cameron 2008; Nikolov 2016). Consequently, classroom-based assessment should respond to YLs' developmental needs. Assessment tasks should be similar to classroom activities, familiar to children, and motivating. They should provide conditions for YLs to show what they can do in authentic and life-like language use (Cameron 2008; McKay 2006; Nikolov 2016). Classroom-based assessment for YLs should mainly focus on communicative language use in listening and speaking, while reading and writing should only be added when children feel ready for that (Nikolov 2016). Formative assessment and alternative assessment techniques, such as observation, role plays, games, songs, self- and peer-assessment, homework, portfolio and projects, have the potential to support learning through teachers' positive feedback and continuous scaffolding.

It is generally recognized that L2 teachers play a vital role in ensuring the effectiveness of any L2 programme, where classroom-based assessment is an essential part (McKay 2006). To assess YLs appropriately, L2 teachers need to develop and apply specific classroom assessment strategies that consider children's cognitive, social, emotional and physical development relevant for assessment. Furthermore, they need to respect the requirements of the curriculum goals and

objectives and, also, to be able to adapt the assessment requirements to their particular context. Classroom-based assessment, which is defined as “ongoing collection of evidence leading to information-sharing with children and their parents [...] [and] to reporting against externally developed criteria” (McKay 2006: 145) involves two basic types of assessment: formative assessment, i.e. assessment *for* learning, and summative assessment, i.e. assessment *of* learning. The former is favoured in current assessment methodology because it enables YLs to show what they can do with L2, at the same time allowing teachers to monitor YLs’ progress, learn about their individual strengths and weaknesses, and plan how to further support their L2 learning (Nikolov 2016; Nikolov, Mihaljević-Djigunović 2011; Nikolov, Timpe-Laughlin 2021). Moreover, the application of formative assessment techniques supports learning by responding to children’s need to experience success in the language classroom, by enhancing their self-confidence, and by strengthening their motivation for L2 learning (McKay 2006). Motivation appears to be critical for success in L2 learning, but it can be negatively affected by failure, criticism and grades given by the teacher (Mihaljević-Djigunović 2019). L2 teachers play a crucial role in motivating learners to participate in classroom activities, first by giving positive feedback upon recognizing what individual learners know and can do well, and second, by supporting learners who need the teacher’s scaffolding for achieving successful performance (McKay 2006; Mihaljević-Djigunović 2019).

On the other hand, tests, as frequently used forms of summative assessment, focus exclusively on achievement, errors and accuracy. Tests may be sources of anxiety and demotivation for YLs because they are formal, organised within limited time frames, result in achievement scores and grades, and may have a washback effect (Curtain, Dahlberg 2016; Mihaljević-Djigunović 2019). Research shows that L2 teachers still heavily rely on achievement tests for grading YLs although they understand the potentially detrimental effects of tests on YLs (Çakır, Genç 2021; Hild, Nikolov 2011; Prošić-Santovac et al. 2019; Rixon 2016). Summative assessment or assessment *of* learning may provide useful information about learners’ proficiency levels, the teacher’s effectiveness and the quality of an L2 programme, but it is not an age-appropriate way for assessing YLs. L2 teachers should therefore recognise the potential of formative assessment, i.e. assessment *for* learning, for assessing YLs in primary school contexts. Formative assessment is a child-friendly approach to assessment which benefits children’s linguistic development and helps maintain their motivation and self-confidence. If properly

planned and conducted, formative assessment can result in summative scores and grades and thus fulfil its double role (Bennett 2011).

## *2.2. Assessing YLs in online environments*

Generally, to be able to use technology effectively in online assessment, teachers need continuous training for developing the right skills (Pressley et al. 2021). At the outbreak of COVID-19 in 2020 and subsequent school closures, most L2 teachers in formal education settings had not had any previous pre-service and/or in-service training to teach and assess their learners online (Giannikas 2022; Harrington, DeBruler 2021; Milian et al. 2020; UNESCO 2020; United Nations 2020). The situation in Serbian primary education was not different in this regard (Kuzmanović 2022), causing L2 teachers to face this uncharted territory completely unprepared. The United Nations (2020: 24) argued that monitoring needed to be continuous at the level of the learner, teacher and school, and should be based “on a mix of existing data and assessment systems and potentially new approaches tailored to this specific context”. UNESCO (2020) surveyed the coping strategies of 188 countries related to high stakes exams and concluded that their solutions for the emergency online teaching during COVID-19 included cancelling performance tests of state examinations, determining grades based on continuous assessment only, using alternative assessment techniques, such as portfolio assessment, and changing legislation to include the new solutions.

Importantly, formative assessment techniques that were adapted to suit online environments and integrated into regular online teaching were found to respond well to the requirements of assessing YLs in virtual classrooms. Giannikas (2022) explored how traditional assessment tools, such as tests and written assignments, can be replaced by alternative forms of assessment in virtual environments. She argued that alternative forms of assessment were child-friendly and could help learners understand assessment as an integral part of the learning process, not only as a means of grading their performance. However, as the author explained, the transfer to online teaching in 2020 was so sudden that in regular schools L2 teachers of YLs found it too challenging to adapt assessment procedures to the new environment. Moreover, they received minimal guidance and no information about the types of assessment that may be effective in the new circumstances. In contrast, the situation was more favourable in language schools, the author claimed. The case study described and discussed by Giannikas (2022) gives evidence that alternative assessment tools were the right option in the circumstances due to their non-threatening quality, easiness to be incorporated into

online classroom dynamic, and their usefulness for providing teachers with feedback on the effectiveness of their teaching and the areas that need improvement. These tools involved quizzes, peer-assessment, misconception check, use of the surroundings while on an online platform, and learner recordings, all utilised for vocabulary assessment, while spelling was assessed with spelling quizzes, spelling online games, peer assessment, trace-write-remember and sound-it-out assessment activities. Virtual classroom-based assessment was conducted weekly and the feedback teacher shared with learners was descriptive and encouraging, rather than in the form of a numerical grade. This had a profound and positive effect on learners' engagement, their reflection and improvement plans, and eventually resulted in enhanced learning. The author argues that "ongoing assessment activities in vocabulary and spelling removed the pressure from the learner" (Giannikas 2022: 14) and thus contributed to success.

Savić (2021) claims that the key principles that ensure the effectiveness of L2 teaching and assessment do not change with the transfer from face-to-face to online instruction. What is more, the author adds, to be successful in teaching and assessing YLs online, teachers need new pedagogical skills for at least three reasons. First, the focus in online environments is generally not so much on teaching, but

"on learning as a process, on the need to develop learners' learning-to-learn skills, on providing more personal feedback and personalized learning, on allowing learners more autonomy and freedom of choice related to the activities and materials, and on ensuring participation of all learners" (Savić 2021: 126).

Second, being isolated in their homes during virtual classes, YLs were vulnerable and needed teachers who could help them feel safe and supported. Third, new teaching strategies were needed for encouraging communication in the virtual classroom and for providing clear and comprehensible instructions because the use of body language and facial expressions was limited, while pair and group work depended on teachers' digital skills and creativity (Savić 2021). Monitoring learners' progress, noting down areas that needed recycling and improvement, and giving timely, specific and supportive feedback, was crucial for motivating learners and empowering them for autonomous learning in online surroundings (Harrington, DeBruler 2021; Shin et al. 2021). Teacher's positive feedback on learners' group or individual performance was crucial to strengthening trusting relationship with learners, encouraging further learning, and motivating learners to participate in online activities (Savić 2021). All these changes could potentially contribute to

bridging up children's inadequate self-regulation in virtual learning (Dong et al. 2020), and to providing conditions for their success in learning.

### *2.3. The Serbian context of assessing YLs in online environments*

Even before the pandemic, newly adopted legal documents in Serbia supported formative assessment by prescribing compulsory application of both formative and summative assessment in primary grades (Pravilnik 2019; NAO RS 2017). New foreign language curricula instructed teachers to apply continuous assessment of learners' performance using learner-friendly assessment tasks and procedures. These new requirements made assessment a complex and difficult process and demanded teachers to develop adequate assessment strategies and skills. In the course of school closures during the pandemic, several legal documents were adopted to guide schools and teachers through the new teaching context (Pravilnik 2020, Stručno uputstvo 2021), but no specific in-service training on online assessment in primary L2 education was provided at the national level.

There have not been any studies focusing specifically on assessment in primary L2 education in Serbia during the pandemic. However, a comprehensive study performed by Kuzmanović (2022) on the challenges caused by emergency remote teaching in primary and secondary education in Serbia during the pandemic deals with assessment as an important segment of education in the new circumstances. This qualitative study was not specifically focused on L2 education, though some of the participants were primary and secondary teachers of foreign languages. The study involved content analyses of documents and interviews with three groups of stakeholders from different parts of Serbia: learners, teachers and parents. Although the organization of emergency remote teaching varied throughout the country depending on the level of education (lower primary, including grades 1-4, upper primary, including grades 5-8, and secondary, including grades 1-3 or 1-4), on a type of secondary school (grammar or vocational), and the availability of resources, the challenges associated with assessment appeared to be rather similar for all ages and school types.

The participating teachers shared an opinion that assessment in online teaching was the source of the greatest frustration and worry compared to all other aspects of emergency remote teaching. At the beginning of the pandemic, the participating teachers used the same kinds of tests they had applied in face-to-face teaching, transferred into electronic form. This appeared to be rather frustrating for successful learners due to the widespread cheating by unsuccessful ones. When they applied the mixed approach to teaching, i.e. online teaching combined with in-person classroom teaching, teachers tended to assess YLs only when they attended in-person classes at school. Teachers reported that this solution made assessment

procedure less demanding for them. The survey showed that it took some time for teachers to realise that the new way of organising teaching in virtual classrooms required a new approach to assessing learners (Kuzmanović 2022).

Significantly, formative assessment was highlighted as the most appropriate way of assessing learners in online environments. The examples of good online teaching practice shared by EFL teachers in the interviews and presented in the comprehensive study by Kuzmanović (2022) indicated several adaptations of classroom-based assessment techniques introduced in Serbia to fit the new environment. The new techniques involved the following: 1. the use of technology and a number of apps appropriate for formative assessment of young learners, such as digital flashcards, Google Form, Quizlet, and Quizezz; 2. the change of criteria made to respond to the altered content, objectives and materials; 3. the use of a compulsory oral test to confirm the online test results; 4. the application of cognitively complex tasks that required learners' independent work, such as involving learners in asking questions based on the content and giving the answers to their own questions; 5. lowering the assessment criteria to take into account enhanced stress and anxiety of young learners and shorter class periods, i.e. 30 minutes online compared to 45 minutes in-person. However, the author concluded that teachers did not apply formative assessment techniques at the appropriate level nor relied enough on the advantages of using technology for differentiating assessment. Consequently, the author proposed taking a number of steps for improving assessment in emergency remote teaching: first, it is crucial "to empower teachers for formative assessment in the digital environment, since teachers, according to the findings of this study, do not use the potential of digital tools enough to monitor student progress and support students' learning" (Kuzmanović 2022: 168); second, it is necessary to train teachers and learners to regularly apply self-assessment and peer-assessment as forms of formative assessment useful for getting and giving feedback on the learning progress; third, teachers should systematically give timely and individualized feedback to learners; fourth, teachers should be provided with free digital assessment apps appropriate for the learners' ages and levels; and fifth, legal documents related to assessment should be updated to put more focus on formative assessment.

On the basis of the previous studies on online assessment experiences of L2 teachers of YLs, it can be concluded that formative assessment was found to be highly effective for monitoring YLs' progress and making judgements about the grades (Giannikas 2022; Savić 2021). In order to find out how L2 teachers in Serbia coped with online assessment of YLs during the pandemic, we surveyed

their experiences related to adjusting different aspects of the assessment procedure and examined their attitudes to the role of formative feedback for keeping learners engaged and motivated.

### 3. THE STUDY

#### *3.1. Method*

This explorative study reports preliminary results of a larger study focused on the relationship between the assessment policy in Serbian primary education and assessment practices of English language teachers. The results presented in this paper aimed to investigate the online assessment practices of primary L2 teachers during the COVID-19 pandemic. More precisely, the study focused on the adaptations that EFL teachers made to their regular assessment practices to respond to the change of the teaching environment, the ways they gave feedback to the learners in the online environment, and the perceived effectiveness of feedback on improving learners' performance. The study was qualitative, so content analysis was conducted to describe and discuss the results. The following three research questions (RQ) were posed:

RQ1: How did the participants adapt their assessment practices to fit online L2 teaching during the COVID-19 pandemic?

RQ2: How did the participants use formative feedback in online L2 teaching during the COVID-19 pandemic?

RQ3: How did the participants perceive the effectiveness of feedback on improving learners' performance?

The respondents' replies were used to answer the above two research questions.

#### *3.2 Participants*

The participants were 30 primary teachers of English, representing a variety of teaching contexts in the country (see Table 1).



<b>Participants</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Gender</b>	Female	24	80.00
	Male	6	20.00
<b>Age</b>	M = 44.47 (SD = 6.29)	-	-
<b>Academic Degree</b>	Bachelor	13	43.30
	Master & PhD	17	56.70
<b>Years of Teaching English</b>	M = 19.57 (SD = 6.49)	-	-
<b>Years of Teaching English to YLs</b>	M = 15.37 (SD = 5.43)	-	-
<b>Type of School</b>	urban primary school	12	40.00
	rural primary school	12	40.00
	both urban and rural primary school	6	20.00
<b>Professional Title</b>	Primary school English language teacher	28	93.33
	Class teacher	2	6.67
<b>Training in Assessing YLs</b>	Pre-service course or part of a course at BA or MA studies.	17	56.66
	In-service professional development on assessment.	22	73.33

Table 1. Demographic data about the participants

The participants in the study were mainly female and had a variety of professional backgrounds: city and village school contexts; different geographical regions with more or less favourable socio-economic conditions; varied opportunities for professional development; different duration of experience in teaching English to YLs. A great majority were specialist English language teachers, almost equally divided in relation to the bachelor/master's degrees they possessed; most of them were in the middle of their careers, more than a half reported having had training in the assessment of YLs during their preservice education, while the majority reported having attended professional development on assessment of YLs (see Table 1).

### 3.3. Instrument and procedure

The data were collected in May 2022 via an online questionnaire distributed by email to primary EFL teachers in Serbia. The link to the online questionnaire was sent through professional networks to hundreds of potential participants, but the response rate was only about 10%. As the questionnaire was rather comprehensive, focusing on teachers' application of formative assessment

both in face-to-face and online teaching, it may be concluded that the respondents were enthusiastic and reflective professionals willing to share their assessment practices. Apart from presenting the demographic data, the paper focuses on the results obtained by a set of open-ended questions related to online assessment experiences (3 items). The participants were asked to provide short narrative answers to the following questions (items 1-3):

1. How did you assess your 6-12-year old learners in online English language teaching? Did you use the same tasks, activities, tests, tools, practices, or did you change or adapt them? Please explain.
2. How did you give feedback to the learners in online teaching? Please explain.
3. If you gave oral and/or written feedback to your learners in online teaching, how effective was it in terms of the learners' engagement, motivation and language development? Please explain.

Both the questions and the answers were in English. When analysing the survey data, content analysis was employed. The survey extracts provided in the paper to illustrate the themes were coded using 'P' (participant) and numbers 1-30 (e.g. P1 = participant number one).

#### 4. RESULTS AND DISCUSSION

The results will be presented, analysed and discussed in the order of the three research questions.

##### *4.1. Adapting assessment to the online environment*

The answer to RQ1 was obtained by analysing the content of the participants' replies to the first survey question (item 1). The content analysis of the responses showed that a great majority of the respondents (76.7%) either adapted the assessment tasks they had used in face-to-face teaching or created new ones taking advantage of technology. Their adaptations involved the following strategies: 1. minimizing the use of tests (reported by about a half of the respondents); 2. applying formative assessment techniques and tools; 3. designing new assessment tasks using apps, such as Google forms, Mentimeter, or Livesheets; and 4. giving learners projects for assessment purposes. About a third of the respondents reported multiple ways of adapting assessment to the new environment. The following samples of survey extracts describe the adaptations reported:

Extract 1: *“I avoided giving test because I knew answers would be distributed amongst students, or aunts & uncles would be engaged to assist them, etc. I used Google forms to create diagnostic tests for formative assessment purposes. Also, I created or adapted tests/quizzes/games on platforms (& included the links in the assignments) such as LearningApps for revision and self-assessment purposes. Students (half of each class) were invited to school to take their achievement tests and get summative grades.”* (P5)

Extract 2: *“There were no formal tests; I used projects more.”* (P8)

Extract 3: *“I adapted most of the activities so that I could get their replies during the class. I used Microsoft Forms for interactive tests on some occasions, I often asked the students to take part in Mentimeter activities (for feedback and formative assessment) and I often asked older learners to send photographs of their classwork so that I could make sure they understood the tasks and did them correctly”.* (P13)

The above results are mainly in line with the studies that find formative assessment techniques more appropriate than summative tools, such as tests, for online language assessment (Giannikas 2022; Kuzmanović 2022) and for assessing children in different contexts (Nikolov 2016; Prošić-Santovac et al. 2019). The results also show that EFL teachers may have been faster in understanding the needs of children in online environments than teachers of other school subjects surveyed by Kuzmanović (2022). This may imply that EFL teachers already possessed formative assessment strategies and digital skills and knowledge that helped them apply a number of apps to assess YLs formatively or to employ alternative assessment tools, such as self-assessment, projects and games.

However, 23.3% of the respondents claimed they did not adapt their assessment to the online teaching mode, but applied the same assessment tasks and activities, or conducted in-person end-of-semester summative assessment. Only a couple of the participants gave the reasons for not making any adaptations, as it is illustrated in the following samples of survey extracts:

Extract 4: *“I must admit I used mostly the same tasks in Word documents, because many of the students had difficulties with the internet connection”.* (P30)

Extract 5: *“I used the same oral activities.”* (P24)

The results indicate that, when faced with assessment issues in the new teaching environment, a quarter of the participants did not look for more child-friendly ways of assessing learners, but rather relied on in-person summative assessment. This is not in accordance with the prevailing theoretical implications and may have resulted from the limited support on assessing young language

learners that teachers in regular schools received during the pandemic (Giannikas 2022; Kuzmanović 2022). Overreliance on summative assessment in the online environment disregarded one of the basic principles of assessing young learners: assessment tasks for YLs should be similar to their L2 learning activities, so that learners can show what they can do with the language they have acquired (MacKay 2006; Shin, Crandall 2014; Shin et al. 2021). YLs who attended online lessons most of the time during COVID-19 school closures were hardly prepared to take the tests given to them at the end of the semester or at the end of the academic year. Similar results were obtained in other studies that found that L2 teachers did not use the suitable child-friendly forms of assessment in online environments during the pandemic (Bui 2022; Çakır, Genç 2021; Kuzmanović 2022).

#### 4.2. Forms of formative feedback

The answer to RQ2 was obtained through the participants' accounts of the forms of giving feedback to YLs online and the effectiveness of feedback for enhancing learning. The results showed that the participants used a great variety of ways for giving formative feedback to learners on their performance, from oral feedback to automatically generated scores. Online feedback was reported to be given in Google classroom (4 participants), on Microsoft Teams (3 participants), by email (1 participant), and in Viber groups (1 participant). The purposes of feedback ranged from checking homework (2 participants) and giving private messages to individual learners (13 participants), to discussing homework and classroom tasks with learners either orally in online lessons (5 participants) or in private chats (6 participants). Some learners received automatic responses and results upon doing online quizzes and diagnostic tests, as reported by one participant. Teachers also used electronic class register (2 participants) to write descriptive grades and to suggest areas of improvement to individual learners. Three participants utilized all the advantages of available technology and apps, as can be seen in the following sample extracts from survey replies:

Extract 6: *“Diagnostic tests would generate automatic results or I would write feedback to each student and elaborate on their achievements where necessary. They would also get automatic responses/ results from the tests/quizzes/games on various platforms.”* (P5)

Extract 7: *“I wrote answers to their submitted homework where I suggested what they needed to improve and praised them for their good work.”* (P12)

Extract 8: *“I used the chat integrated in Microsoft Teams for individual feedback.”* (P13)

Extract 9: *"I posted private comments in Google Classroom"* (P15)

Extract 10: *"I used online tools, emojis, and wrote down comments."* (P29)

On the other hand, a third of the participants relied more on immediate feedback given orally in an online lesson, as the following sample extracts from their responses illustrate:

Extract 11: *"By oral advising and guidelines."* (P6)

Extract 12: *"Mainly orally and sometimes I wrote some comments and recommendations for improvement."* (P14)

The above results are in line with pedagogical recommendations pointing out that both oral and written feedback is decisive for keeping YLs engaged and motivated (MacKay 2006; Shin et al. 2021). However, to be effective, feedback should be given immediately upon learners' performance, it should be personal, clear and detailed, and it should offer guidelines for improvement (Savić 2021; Shin et al. 2021). It is not always clear from the respondents' answers if their feedback satisfied these requirements.

#### 4.3. Perceived effectiveness of formative feedback

The answer to RQ3 was obtained through the analysis of the respondents' perceptions on the effectiveness of the formative feedback they had provided for their learners. Not all of the respondents were sure that their feedback encouraged children to put more effort into their learning or become more autonomous: almost a half of the cohort (N=14) reported they believed there had been no effect on learning, while a little more than a half (N=16) said they could observe moderate to high effect. The following sample extracts from survey replies illustrate the participants' perceptions:

Extract 13: *"I don't think it was effective at all."* (P5)

Extract 14: *"Not very effective."* (P7)

Extract 15: *"It helped them be more efficient in performing the tasks."* (P11)

Extract 16: *"It was effective because they tried to learn from their mistakes."* (P12)

Extract 17: *"The use of chat for feedback proved quite effective because it was tailor-made for a particular student and it helped them improve their learning."* (P13)

Extract 18: *"My feedback had a positive effect on their motivation and engagement."* (P15)

Extract 19: *“It is difficult to answer, since our students were not prepared for online learning. Their motivation towards learning English didn't change - the problem was their individual inability to focus.”* (P18)

Extract 20: *“To some extent effective - some learners considered feedback and some didn't.”* (P19)

Extract 20: *“It was more time-consuming for me but the learners got a much clearer picture.”* (P28)

The above extracts show that most of the participants applied a reflective approach to their online teaching and that at least a half of them managed to find ways to give constructive and positive feedback and to observe its effect on learner motivation and performance. However, the scope of the effectiveness of the participants' feedback on learning remains vague as the participants' answers expressed their beliefs and did not provide information about specific learning outcomes.

## 5. CONCLUSION

The paper aimed to investigate assessment strategies developed by primary EFL teachers in Serbia when they were suddenly faced with the challenge to transfer their in-person lessons to online environments at the outbreak of the COVID-19 pandemic. The results of the study revealed that online teaching influenced different aspects of the assessment procedure. First, most of the respondents adjusted their assessment approaches and developed new assessment tasks and activities. Second, some respondents were fast in applying a number of age-appropriate apps to create their own quizzes and interesting activities for stress-free assessment. Third, most of the respondents applied different forms of formative assessment, a half of them gave personalized feedback to their learners and provided support when needed. All these changes were in line with the age-appropriate assessment pedagogy and new primary curriculum requirements in Serbia. However, at least a quarter of the respondents could not cope with the challenges of online assessment, lacked skills of planning and carrying out formative assessment properly, and stuck to summative testing in the classroom environment.

Considering the fact that formative assessment is learner-cantered, allows YLs to show what they can do with language, strengthens their autonomy in L2 learning, and provides conditions for them to experience success, it is critical that EFL teachers develop knowledge and skills to apply it regularly not only for monitoring learners' progress, but for making summative judgements on learners'

achievement. Teachers of English need to understand that regular feedback and assessment of learners' performance is even more important in online environments than in face-to-face lessons because young learners may be reluctant to participate in online activities and may therefore feel insecure of their progress. Professional development and horizontal learning may greatly contribute to teachers' awareness of the importance of using assessment results to adapt their own teaching in order to help all learners enhance their L2 development. We believe that the unique experience of emergency distant teaching in Serbia during the COVID-19 pandemic can offer guidelines for effective assessment of YLs in a number of similar circumstances in the future and that the results of our study can contribute to the field by helping EFL teachers to reflect on their online assessment strategies and to find ways for improving them further.

## REFERENCES

- Al-Maqbali, A. H., & Raja Hussain, R. M. (2022). The impact of online assessment challenges on assessment principles during COVID-19 in Oman. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 19 (2): 73–92. <https://doi.org/10.53761/1.19.2.6>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (1): 5–25.
- Bui, T. H. (2022). A Review of Language Testing and Assessment in Online Teaching. *International Journal of English Linguistics* 12 (4): 54-65. <https://doi.org/10.5539/ijel.v12n4p54>
- Cameron, L. (2008). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: what do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia* 10 (3): 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Curtain, H., Dahlberg, C.A. (2016). *Languages and Learners: Making the Match: World Language Instruction in K–8 Classrooms and Beyond*. Boston, USA: Pearson.
- Çakır, N. C., Genç, Z. S. (2021). Comparative analysis of teachers' beliefs and practices on the assessment of 4th grade-EFL students in Turkey, Italy and Finland. *European Journal of Foreign Language Teaching* 5 (6): 67–98. doi: 10.46827/ejfl.v5i6.4104

- Dong, C., Cao, S., Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review* 118: 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Fahriany, F., Fitriani, F., Farhan, L., Husna, N., Hidayat, D. N., Mahili, M. (2022). Teachers' Challenges in Teaching Online English to Young Learners: A Case Study in Pandemic Era. *Journal Basicedu* 6 (4): 5533–5541. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i4.2876>
- Ghanbari, N., Nowroozi, S. (2021). The practice of online assessment in an EFL context amidst COVID-19 pandemic: Views from teachers. *Language Testing in Asia* 11 (27): 1–18.
- Giannikas, C. N. (2022). Squaring the Circle of Alternative Assessment in Distance Language Education: A Focus on the Young Learner. *Languages* 7 (121): 1–17. <https://doi.org/10.3390/languages7020121>
- Harrington, C., DeBruler, K. (2021). *Key strategies for engaging students in virtual learning environments*, Michigan Virtual University. Accessed on 10. 6. 2023. URL: <<https://michiganvirtual.org/research/publications/key-strategies-for-engaging-students-in-virtual-learningenvironments/>>.
- Hild, G., Nikolov, M. (2011) Teachers' views on tasks that work with primary school EFL learners, in *UPRT 2010: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, eds. M. Lehmann, R. Lugossy, J. Horvath (Pécs: Lingua Franca Csoport): 47–62.
- Kuzmanović, D. (2022). *Formal Education in Serbia During Coronavirus Pandemic: Research Findings and Suggestions*. Užice: Užice Child Rights Centre. Accessed 10. 6. 2023. URL: <<https://ucpd.rs/publikacije/>>.
- Maaoui, A., Tsagari, D., Dammak, H. (2023). The Relationship between Language Educators' Perceptions and Assessment Practices during the COVID-19 Crisis. *Languages* 8 (54). <https://doi.org/10.3390/languages8010054>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mihaljević Djigunović, J. (2019). Affect and assessment in teaching L2 to young learners, in *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*, eds. D. Prošić-Santovac, S. Rixon (Bristol, UK: Multilingual Matters): 19–33.
- Milian, M., Linhardt, C., Taylor, C. M., Ballestrino Olivera, M. E., Esen, V. M., Fraoua, B., Mazza, N., Prapassorn, Y., de la Torre, S., Zahid, H. (2020). Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: Stories from



- Educators Around the World. *Journal of Educational Research and Innovation* 8 (1): 1–20. Accessed on 21. 6. 2023. URL <<https://digscholarship.unco.edu/jeri/vol8/iss1/8>>.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2019). Službeni glasnik RS 34/2019, 59/2020 & 81/2020 [*Bylaw on the pupil assessment in primary education*]. Accessed on 1. 2. 2022. URL: <<https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-o-ocenjivanju-ucenika-u-osnovnom-obrazovanju-i-vaspitanju.html>>.
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje i način osiguranja kvaliteta i vrednovanje nastave na daljinu u osnovnoj školi* (2020). Službeni glasnik RS 109/2020 [*Bylaw on the Specifics of Implementation, Quality Assurance and Evaluation of Distance Education in Primary School*]. Accessed on 8. 6. 2023. URL: <<https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-uslovi-kvalitet-nastave-na-daljinu-za-osnovne-skole.html>>.
- Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/21. godini* (2021). [*Professional instructions for the organization of education in primary school in 2021/2022 school year*]. Accessed on 8. 6. 2023. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2021/08/Strucno-uputstvo-za-organizaciju-i-realizaciju-obrazovno-vaspitnog-rada-u-OS-2021-22.pdf>>.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Službeni glasnik RS 88/2017, 27/2018, 10/2019, 27/2018, 6/2020 & 129/2021 [*Law on the foundations of the educational system*] Accessed on 10. 8. 2022. URL: <[https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html)>.
- Nikolov, M. (2016). Trends, issues, and challenges in assessing young language learners, in *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*, ed. M. Nikolov (New York: Springer): 1–18. doi 10.1007/978-3-319-22422-0
- Nikolov, M., Minaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every colour: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (X): 95–119. doi:10.1017/S0267190511000183
- Nikolov, M., Timpe-Laughlin, V. (2021). Assessing young learners' foreign language abilities. *Language Teaching* 54 (1): 1–37. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000294>

- Patekar, J. (2021). A look into the practices and challenges of assessing young EFL learners' writing in Croatia. *Language Testing* 38 (3): 456–479. doi.org/10.1177/0265532221990657
- Pressley, T., Ha, C., Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology International* 36 (5): 367–376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Prošić-Santovac, D., Savić, V., Rixon, S. (2019). Assessing young English language learners in Serbia: Teachers' attitudes and practices, in *Integrating assessment into early Language Learning and Teaching*, eds. D. Prošić-Santovac, S. Rixon (Bristol, GB: Multilingual Matters): 252–267.
- Rea-Dickins, P. (2000) Assessment in early years language learning contexts. *Language Testing* 17 (2): 115–122.
- Rixon, S. (2016). Do developments in assessment represent the 'coming of age' of young learners' English language teaching initiatives? The international picture, in *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*, ed. M. Nikolov (Heidelberg, Germany: Springer): 19–41. doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0\_2
- Savić, V. (2021). Strategies for engaging and challenging young language learners in online learning environments. *Uzdanica* 18 (2): 117–129. doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0\_2
- Shin, J. K., Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Boston: Heinle ELT, Cengage Learning.
- Shin, J. K., Savić, V., Machida, T. (2021). *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Young learners in a multilingual world*. Alexandria, VA, USA: TESOL Press.
- UNESCO (2020). *COVID-19: A glance of national coping strategies on highstakes examinations and assessments*. Paris, France: Education Sector. Accessed on 20. 7. 2023. URL: <[https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco\\_review\\_of\\_high-stakes\\_exams\\_and\\_assessments\\_during\\_covid-19\\_en.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_review_of_high-stakes_exams_and_assessments_during_covid-19_en.pdf)>.
- United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Accessed on 20. 7. 2023. URL: <[https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)>.

Vogt, K., Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly* 11: 374–402.

Vera M. Savić  
Univerzitet u Kragujevcu

PRAKSE NASTAVNIKA PRILIKOM OCENJIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA  
RANOG UZRASTA U NASTAVI STRANOG JEZIKA U ONLAJN OKRUŽENJU

*Sažetak*

Cilj rada bio je da se istraži praksa u ocenjivanju postignuća učenika ranog uzrasta u periodu 2020–2022. godine, kada su se nastavnici suočili sa izazovima onlajn nastave usled pandemije KOVID-19. Ovo istraživanje sprovedeno je sa 30 nastavnika engleskog jezika iz osnovnih škola širom Srbije. Podaci su prikupljeni korišćenjem onlajn upitnika sa četiri pitanja otvorenog tipa, sa ciljem da se dobiju odgovori na sledeća istraživačka pitanja: 1. kako su ispitanici prilagodili svoju praksu ocenjivanja uslovima onlajn nastave?; 2. kako su ispitanici koristili formativni fidbek u onlajn okruženju? i 3. kako su ispitanici procenili efikasnost formativnog fidbeka za unapređenje učeničkih postignuća. Rezultati su pokazali da je velika većina ispitanika prilagodila proces ocenjivanja onlajn okruženju tako što je koristila prilagođene zadatke i aktivnosti za ocenjivanje, ili je kreirala nove uz pomoć tehnologije. Ispitanici su takođe davali učenicima pravovremeni, detaljan i lični fidbek, od usmenog do automatski generisanog. Što se tiče efikasnosti fidbeka za unapređivanje uspeha učenika, polovina ispitanika smatrala je da nije bilo nikakvog učinka, dok je druga polovina uočila umeren ili visok uticaj fidbeka na napredovanje učenika. Sve ove promene koje su ispitanici uveli u svoju onlajn nastavu bile su u skladu sa pedagoškim smernicama u pogledu pristupa ocenjivanju učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, sa zahtevima reformisanog plana i programa za nastavu stranog jezika na ovom uzrastu, kao i sa smernicama Ministarstva prosvete za realizaciju onlajn nastave. Međutim, najmanje četvrtina ispitanika nije bila u stanju da na pravi način odgovori na izazove onlajn nastavnog okruženja. Rezultati ukazuju na to da su im možda nedostajale strategije planiranja i adekvatnog sprovođenja formativnog ocenjivanja. Uzimajući u obzir sve prednosti formativnog ocenjivanja, kako za praćenje napretka učenika i poboljšanje njihovog uspeha, tako i za sumativno ocenjivanje, smatramo da je neophodno da nastavnici engleskog jezika unaprede svoje kompetencije formativnog ocenjivanja.

*Ključne reči:* nastavnici stranog jezika učenici ranog uzrasta, onlajn nastava, formativno ocenjivanje, fidbek, pandemija KOVID-19.

Received: 25 September 2023

Accepted: 14 February 2024



**Danijela M. Prošić-Santovac**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku  
dprosicantovac@ff.uns.ac.rs  
0000-0002-8471-4400

Originalni istraživački rad  
UDK 81'243:322.1]373.32  
DOI: 10.19090/MV.2024.15.341-357

## **UTICAJ DOMAĆEG ZADATAKA NA KVALITET PROCESA UČENJA STRANOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU**

*APSTRAKT:* U vreme kada je srpski obrazovni sistem u dubokoj krizi, potrebno je razmotriti sve aspekte nastavnog rada koji bi mogli doprineti blagovremenom izlasku iz nje. Cilj ovog rada je da navede sadašnje, ali i buduće nastavnike stranih jezika da, kroz refleksivnu praksu, preispituju ustaljene obrazovne procese i da ih konstantno unapređuju, kako bi se kvalitet obrazovanja u našoj zemlji podigao na viši nivo, što bi neminovno vodilo i do podizanja opšte kulturološke i pedagoške svesti. Jedna od ovakvih postojećih praksi je i zadavanje domaćih zadataka po ustaljenom obrascu, bez posvećivanja previše pažnje ciljevima i svrsi takvih zadataka, kao i bez posebnog promišljanja o posledicama neadekvatno osmišljenih aktivnosti na motivaciju i stavove učenika na ranom uzrastu prema stranom jeziku koji uče, ali i na samo njihovo znanje ciljnog jezika (Holland i dr. 2021). S druge strane, smislene i svrshodne aktivnosti, zadate u pravom trenutku mogu samo doprineti podizanju kvaliteta nastave, te će u radu biti date smernice koje u ovome mogu pomoći nastavnicima stranog jezika.

*Ključne reči:* domaći zadatak, učenici, učenje stranog jezika, rani uzrast, nastavnici stranog jezika, roditelji i staratelji učenika.

## **THE IMPACT OF HOMEWORK ON THE QUALITY OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS AT AN EARLY AGE**

*ABSTRACT:* At the time when Serbian education system is in a deep crisis, it is necessary to consider all aspects of the teaching process that could contribute to a timely remedy. The goal of this paper is to inspire current and future teachers of foreign languages to reflect on and question the established educational practices and to constantly improve them, in order to raise the quality of education in our country to a higher level, which would inevitably lead to raising general cultural and pedagogical awareness. One of these conventional practices is assigning homework by default, according to an established pattern, without devoting too much attention to the goals and purpose of such tasks, and about the potential impact of inadequately designed activities on the motivation and attitudes of young learners towards the foreign language they are learning, as well as their language proficiency (Holland et al. 2021). On the other hand, meaningful and purposeful activities, given at the right moment, can only contribute to raising the quality of learning and teaching.

*Key words:* homework, young learners, foreign language learning, early age, foreign language teachers, parents and caregivers.

*Nakon* dana provedenog u školi, deca obično dobijaju dodatne zadatke koje treba da urade kod kuće. Ovo je prilično neobična činjenica kada razmislite o tome, ali ne toliko neobična, koliko činjenica da tako malo ljudi ikada uopšte razmišlja o tome. (Kohn 2006: 3)

## 1. UVOD

Domaći zadaci predstavljaju aspekt obrazovanja koji je priznat kao važno sredstvo u nastavi i dugogodišnja je obrazovna tradicija koja je do nedavno bila retko dovođena u pitanje (Vatterott 2009: 1). Uloga domaćeg zadatka u procesu učenja stranog jezika na ranom uzrastu je višestruka i složena. Domaći zadaci mogu pružiti dodatnu priliku učenicima da primene i prodube svoje jezičke veštine izvan učionice, što može značajno doprineti njihovom jezičkom razvoju i razvijanju sposobnosti samostalnog istraživanja, kritičkog razmišljanja i rešavanja jezičkih izazova. Domaći zadaci takođe mogu pomoći deci da razviju dobre navike i pozitivne stavove prema učenju stranog jezika, kao i podstaći samodisciplinu, odgovornost i ljubav prema učenju (Paulu 1996: 4). Međutim, kao i u slučaju svake druge aktivnosti, ukoliko domaći zadaci nisu pažljivo osmišljeni i adekvatno primenjeni, efekat može biti i suprotan, pri čemu se učenici mogu demotivisati i razviti negativan stav prema učenju stranog jezika. Stoga je važno imati jasnu sliku o samom pojmu domaćeg zadatka koji je odgovarajući za učenje stranog jezika na ranom uzrastu, kao i o adekvatnim načinima primene i pogodnim aktivnostima koje bi za efekat imale pozitivan razvoj kako motivacije za učenje tako i unapređenja znanja. S tim na umu, u radu će biti predstavljeni neki od faktora koji utiču na efikasnost domaćeg zadatka, gledano iz perspektive učenika na ranom uzrastu, roditelja, te perspektive nastavnika stranih jezika. Nakon toga, biće razmotrene pedagoške implikacije, proučene pitanjima koja podstiču na razmišljanje namenjenima nastavnicima stranih jezika.<sup>1</sup>

### *1.1 Šta jeste domaći zadatak, a šta ne treba da bude*

Pojmovno razgraničenje domaćeg zadatka u kontekstu učenja stranog jezika predstavlja ključni korak ka razumevanju njegove uloge i efikasnosti u procesu učenja stranog jezika kod dece na ranom uzrastu. Domaći zadatak se

---

<sup>1</sup> U delovima rada koji ne sadrže navedenu referencu, reč je o ličnim stavovima autorke, te samostalno osmišljenim smernicama.

definiše kao zadatak koji učenicima zadaju školski nastavnici, a koji treba da se izvodi van školskog časa (Cooper 1989: 7). Kao dodatni deo nastavnog procesa, ima specifične karakteristike koje ga razlikuju od drugih oblika učenja, i ne bi smeo da se svodi samo na produžetak aktivnosti iz učionice, već bi trebalo da ima posebno definisanu svrhu i cilj.

Tradicionalno, savetovano je da učenik radi svoj domaći zadatak kod kuće i sam, međutim, to u današnje vreme vrlo često nije slučaj, pa se u izradu domaćeg zadatka uključuju roditelji i staratelji dece (u daljem tekstu: roditelji). Tada, iako domaći zadatak može biti od koristi za akademski učinak učenika, istovremeno, može predstavljati i izazovno iskustvo za mnogu decu i porodice (Power, Karustis & Habboushe 2001: 4), pa se u rad neretko uključuju i nastavnici, u okviru privatnih časova koji imitiraju školsko okruženje, što može imati negativan uticaj na postignuće i stavove učenika i njihovu samostalnost (Xu i dr. 2024: 10). Stoga, da bi domaći zadatak na kvalitetan način podstakao kreativnost, predmetni nastavnik može sugerisati različite sredine za učenje i na taj način pružiti učeniku priliku da istražuje efekte rada u biblioteci, prirodi i sl.

Prema istraživanju Kidvela (Kidwell 2004: 9), mlađi učenici uglavnom imaju pozitivan stav prema domaćem zadatku, ali samo u slučaju kada on uključuje zanimljive, izazovne i raznovrsne zadatke. S druge strane, učenici uglavnom imaju negativan stav prema zadacima kao što su puki nastavak rada koji je sproveden na času, prepisivanje reči ili prevođenje tekstova, na primer, i takve aktivnosti smatraju dosadnim i nestimulativnim. Posledica toga kada učenici počnu da se dosađuju sa domaćim zadatkom jeste da se ne angažuju, i njihov potencijal za učenje se smanjuje (Bekker, Rothmann i Kloppers 2023; Bennet 2017: 33). S druge strane, mnogo bolje reaguju na kreativne zadatke, prezentacije ili projekte o temama koje ih interesuju i kada im je dozvoljeno da sami ispitaju i odaberu neku temu i istražuju u pravcu koji im odgovara. Tada mogu biti u stanju da iskažu svoju kreativnost i snalažljivost, a sve to vežbajući i koristeći strani jezik u kontekstu koji ih motiviše.

Takođe, relevantno pitanje jeste šta je to što nastavnici žele da postignu time što učenicima dodeljuju posao koji treba da završe van časa (Adam, Tai & Xitao 2012: 54) – da li je svrha domaćeg zadatka da pomogne deci da uvežbaju ono što su naučili na času, da nadgrade svoje znanje, razviju samopouzdanje i samodisciplinu i nauče upravljanje vremenom (Cooper i dr. 2006) i steknu organizacione veštine kako bi olakšali samostalno učenje i buduće zapošljavanje (McGregor & Knoll 2015: 335), ili je svrha da se odrade zadaci iz udžbenika ili radne sveske koje nastavnik nije stigao da obradi na času iz različitih razloga, a bile

su planirane. Takvo zadavanje domaćeg zadatka, posebno u velikoj količini, ne predstavlja kriterijum kvalitetnog rada, već je znak loše organizacije i neadekvatno odrađenog posla na časovima, ili prevelikog i neadekvatnog opterećenja nastavnika (Van Droogenbroeck i dr. 2014). Nadoknada propuštenog gradiva nije i ne bi trebalo da bude nastavnikov cilj prilikom zadavanja domaćeg zadatka, već bi umesto toga nastavnik trebalo da se pozabavi uzrocima nepostizanja planiranog, a da domaći zadatak ostane u domenu svrsishodnih i celovitih aktivnosti. Takođe, od velike je važnosti i transparentnost svrhe i cilja, kako učenicima, tako i samim nastavnicima, te po svaku cenu treba izbegavati zadavanje domaćeg zadatka iz navike, bez osmišljenog pravog cilja i opipljivog i relevantnog razloga.

## 2. FAKTORI KOJI UTIČU NA EFIKASNOST DOMAĆEG ZADATKA

Faktori poput nivoa jezičke kompetencije, interesovanja učenika i njihovih stilova učenja igraju ključnu ulogu u tome kako deca doživljavaju i obavljaju zadatke, pa efikasnost domaćeg zadatka značajno zavisi od individualnih karakteristika učenika. Nivo jezičke kompetencije igra ključnu ulogu jer utiče na to koje vrste zadataka će biti izazovne, ali ne i preteške za učenika. Takođe, kompatibilnost interesovanja učenika i vrste postavljenih zadataka mogu uticati na motivaciju za njihovo izvršavanje, pa će se učenici koji su zainteresovani za određenu temu ili aktivnost često sa većim entuzijazmom posvetiti zadatku. Stilovi učenja takođe igraju ulogu – neki učenici bolje uče kroz vizualne materijale, dok drugi više vole interaktivne vežbe, taktilne zadatke ili one koji uključuju pokret (Reid 1987).

Razlike u načinu rada između pojedinačnih nastavnika takođe utiču na efikasnost procesa. Jasnoća njihovih instrukcija i relevantnost materijala koje odaberu važni su faktori, pa tako, na primer, jasno postavljeni zadaci sa preciznim uputstvima omogućavaju učenicima da se fokusiraju na željene jezičke ciljeve. Takođe, zadaci treba da budu relevantni za nastavne teme i interesovanja učenika kako bi se održala njihova pažnja i motivacija (Sardabi-Kia & Ghajarieh 2023). Prilagođenost uzrastu je takođe od suštinskog značaja, jer zadaci treba da budu izazovni, ali ne preteški za određeni uzrast učenika. Dodatno, nastavnici treba da budu i dosledni, te da sprovedu redovno u delo ono što se dogovore sa učenicima u vezi sa domaćim zadatkom. Redovno pregledanje domaćeg zadatka, davanje povratne informacije učenicima, korišćenje tih informacija i za evaluaciju, kako znanja učenika, tako i sopstvenog rada, u velikoj meri doprinose podizanju nivoa svrsishodnosti zadavanja ovih dodatnih zadataka (Cunha i dr. 2022). Konačno, ali ne i manje značajno, porodično okruženje ima značajnu ulogu u podršci učenicima



na ranom uzrastu prilikom izvršavanja domaćih zadataka iz stranog jezika. Roditeljska pomoć, ohrabrenje i angažovanje učenika mogu doprineti pozitivnom ishodu i mogu stvoriti povoljno okruženje za učenje jezika kod kuće, kao i pomoći pri pravilnom balansiranju vremena za izvršavanje domaćih zadataka. Ovo je važno jer preterana količina domaćih zadataka može rezultirati preopterećenošću učenika i smanjenjem kvaliteta učenja, kao i zategnutom atmosferom u porodici, dok nedovoljno posvećivanje vremena za izvršavanje zadataka može dovesti do površnog razumevanja i neadekvatne količine vežbanja.

Domaći zadaci deci pružaju iskustvo i šansu da razviju pozitivna uverenja o postignućima, kao i strategije za suočavanje sa greškama, poteškoćama i neuspesima, u čemu funkciju vrše sve tri uključene strane, svaka na svoj način. Pored promovisanja akademskog postignuća, domaći zadaci mogu usaditi navike samodiscipline, autonomije (Xu i dr. 2024) i samostalnog učenja i mogu pomoći u preciznijem informisanju roditelja o obrazovanju njihove dece (Kumar Jha 2006: 9), te tako vršiti funkciju „trećih prostora” (Kaye & Haynes Write 2023), tj. predstavljati vezu između školskog i kućnog okruženja, ali istovremeno mogu i izazvati probleme u pojedinačnim sredinama, ukoliko dođe do neusaglašenosti bilo koje vrste.

### *2.1 Učenici na ranom uzrastu i domaći zadatak*

Iako je mnogo pozitivnih efekata zadavanja domaćeg zadatka na proces učenja stranog jezika na ranom uzrastu, takođe je važno razmotriti i potencijalne izazove i nedostatke ovog pristupa u nastavi. Na primer, jedan od negativnih aspekata zadavanja domaćeg zadatka iz stranog jezika može biti nedostatak vremena za igru i kreativnost, s obzirom na to da je rani uzrast vreme kada deca razvijaju svoju kreativnost i socijalne veštine kroz igru. Preterano fokusiranje na domaće zadatke može značiti gubitak vremena koji bi deca inače provodila u igri sa prijateljima i porodicom (Pressman i dr. 2015), relaksaciji i drugim aktivnostima koje su važne za njihov celokupni razvoj, pa ograničavanje vremena za slobodne aktivnosti može uticati na njihovu kreativnost, maštovitost i fizičko blagostanje (Ryba i dr. 2017). Takođe, ovo može dovesti i do dodatnog opterećenja kod učenika, što može rezultirati stresom (Katz i dr. 2012), usled već prepunog rasporeda sa školskim obavezama, aktivnostima van škole i slobodnim vremenom koje je takođe važno za razvoj. Preterani broj domaćih zadataka može uticati na kvalitet sna dece (Holland i dr. 2021), što može negativno uticati na njihovo zdravlje i dobrobit, a sa svoje strane, nedostatak sna može dovesti do umora, smanjene koncentracije i lošijih rezultata u školi. Stoga, kada domaći zadaci

istiskuju društveno iskustvo, rekreaciju na otvorenom i kreativne aktivnosti, i kada uzurpiraju vreme namenjeno spavanju, oni ne zadovoljavaju osnovne potrebe dece (Wildman 1968: 203), pa takva situacija može dovesti do smanjenja motivacije za učenje jezika i stvaranja negativnog odnosa prema učenju, ali i samom stranom jeziku. Jedna od retkih studija koja se bavila tematikom uticaja domaćeg zadatka na socio-emocionalno blagostanje dece u osnovnoj školi i njihovih porodica izvedena je u šest škola u Severnoj Kaliforniji na uzorku od 397 dece starosti od 8 do 12 godina, 422 roditelja i 28 nastavnika (Holland i dr. 2021). Nalazi sugerišu postojanje uticaja domaćeg zadatka na emocionalno zdravlje, najviše u domenu izazivanja dosade i frustracije, na odnos roditelja i dece, pri čemu više od četvrtine roditelja i dece navode da domaći zadatak uvek ili često remeti porodično vreme i doprinosi stvaranju borbe za moći, a remeti i san kod 36,8% dece. Dodatno, nalazi sugerišu i razliku između percepcije emocionalnog uticaja domaćeg zadatka koji su prijavili deca i nastavnici.

Pritisak na učenike može biti i akademske prirode, bilo od strane roditelja, nastavnika ili od samih učenika, putem internalizovanih očekivanja sredine. Takav pritisak da redovno izvršavaju zadatke i postižu visoke rezultate može dovesti do straha od neuspeha i narušavanja samopouzdanja, što može uticati na njihovu volju za učenjem i eksperimentisanjem sa jezikom. S druge strane, neki učenici mogu imati više resursa i podrške kod kuće za izvršavanje domaćih zadataka, dok drugi možda nemaju iste mogućnosti, što može povećati nejednakost među učenicima i stvoriti neravnopravne uslove za učenje (Ronning 2011). Deca koja nemaju ličnih afiniteta prema jeziku koji uče, a nemaju ni dovoljno podrške ili razumevanja u izvršavanju domaćih zadataka iz stranog jezika mogu razviti osećaj frustracije, a nedostatak jasnih instrukcija ili nedovoljna pomoć od strane nastavnika ili roditelja može dovesti do osećaja nesigurnosti i nemoći u savladavanju jezičkih izazova. Ovo je posebno važno u periodu pre razvijanja pismenosti na stranom jeziku, pa tako problem može predstavljati čak i, iz ugla nastavnika, jednostavan zadatak (npr. bojenje po diktatu iz oblasti slušanja), ukoliko dete ne razume jasno instrukcije, a nema roditelja koji bi ih objasnio, bilo zbog nepoznavanja ciljnog jezika, bilo zbog nedostatka volje ili vremena da se posveti školskom radu sa detetom usled drugih privatnih ili poslovnih obaveza. Pri tome, potrebno je voditi računa i da li svako dete ima kod kuće materijalne mogućnosti za izradu domaćeg zadatka (za prethodni primer, CD-plejer u bilo kom obliku). Ovi negativni aspekti ukazuju na potrebu za pažljivim planiranjem i prilagođavanjem domaćih zadataka kako bi se izbegli potencijalni negativni uticaji na ranom uzrastu i obezbedilo pozitivno iskustvo učenja jezika.

## 2.2 Roditelji i domaći zadatak

Uloga roditelja je veoma važna i oni su indirektno uključeni u sistem školovanja, između ostalog, i preko domaćih zadataka učenika (Walker i dr. 2004). Roditelji koji pokazu interesovanje za domaći zadatak, i pružaju odgovarajuću pomoć po potrebi za njegovo dosledno i uspešno izvođenje mogu povećati motivaciju za obavljanje domaćeg zadatka (Hong & Milgram 2000: 12). Međutim, oni roditelji koji preopterećuju dete zahtevima i očekivanjima mogu kod deteta izazvati osećaj inata. Stoga, roditelji ne bi trebalo da vrše pritisak na dete već, bi trebalo da se potrudite da se uključe u meri u kojoj je detetu to potrebno i koja je optimalna, i da na taj način vrše povoljan uticaj na motivaciju i stavove deteta prema učenju stranog jezika, i obrazovanju uopšte. Preterano angažovanje roditelja može dovesti i do gubitka samopoštovanja kod dece, jer mogu da počnu da misle da nisu sposobna sama da urade zadatak, te da gube motivaciju i volju da čak i pokušaju bez nečije pomoći (Patall i dr. 2008).

Učestalo zadavanje domaćih zadataka iz stranog jezika na ranom uzrastu može imati značajan uticaj na dinamiku porodice i odnose između roditelja, dece i škole. Iako domaći zadaci imaju svoju važnost u procesu učenja jezika, preterana količina domaćih zadataka može dovesti do različitih tenzija unutar porodičnog okruženja, usled nedostatka slobodnog vremena za porodične aktivnosti, druženje i relaksaciju (Pressman i dr. 2015). Roditelji i deca se mogu osećati preopterećeno i frustrirano zbog nedostatka vremena za kvalitetno provođenje zajedničkog vremena, što može izazvati stres i napetost kako kod dece tako i kod roditelja (Holland i dr. 2021). Deca mogu biti pod pritiskom da završe sve zadatke na vreme, dok roditelji mogu osećati pritisak da pruže podršku i nadgledaju izvršavanje zadataka. Roditelji mogu biti previše fokusirani na pomoć oko zadataka, umesto na otvoreni dijalog i razgovor sa decom, što može dovesti do smanjenja vremena za komunikaciju. Takođe, preterana količina domaćih zadataka može dovesti do konflikata između roditelja i dece, ukoliko roditelji smatraju da deca previše vremena provode nad zadacima umesto da se igraju ili odmaraju, ili obrnuto. Ovakvi konflikti dalje narušavaju odnos i otežavaju saradnju u drugim aspektima života.

Drugi razlog, po mišljenju autorke, zašto bi roditelji u određenim slučajevima trebalo da budu minimalno uključeni u domaće zadatke je taj što se njihov način objašnjavanja i davanja instrukcija može razlikovati od nastavnikovog i kao takav može zbuniti učenike (ovo, naravno, u nekim slučajevima, može predstavljati i benefit, kada doprinosi celokupnom boljem razumevanju). Dodatni izazov se javlja kada roditelji nisu upoznati sa ciljnim stranim jezikom. Ovaj

scenario često stvara nekoliko negativnih uticaja na odnos između dece i roditelja, što može imati dugoročne posledice na porodičnu dinamiku i podršku učenju. Roditelji koji ne znaju strani jezik koji se uči mogu se osećati nesigurno u pružanju adekvatne podrške deci pri izvršavanju domaćih zadataka. Nedostatak sposobnosti da pomognu može dovesti do frustracije i kod roditelja i kod dece, jer nepoznavanje jezika može dovesti do konfuzije i nesporazuma u pogledu instrukcija i zadataka, pa se deca mogu suočiti sa osećajem neuspeha ukoliko ne mogu dobiti odgovarajuću pomoć od roditelja. Roditelji, s druge strane, mogu se suočiti s pritiskom da detetu obezbede profesionalnu pomoć u izradi zadataka iz stranog jezika u vidu privatnih časova, što može imati značajni uticaj na finansijsko stanje porodice, u zavisnosti od njenog socioekonomskog položaja. Kada roditelji u ovakvom položaju nisu u mogućnosti da pruže ovaj vid podrške svom detetu, dolazi do stvaranja neravnopravnih pozicija između dece u razredu i sve većeg jaza između njih. Sa ciljem prevazilaženja ovih poteškoća, škole mogu pružiti dodatne resurse za podršku roditeljima koji nisu upoznati sa jezikom koji se uči, kao i jasne smernice za izvršavanje domaćih zadataka. Deca se mogu stimulisati da traže pomoć od svojih nastavnika u školi ili drugih školskih resursa ukoliko se suoče sa izazovima.

Kako bi se prevazišli negativni uticaji preterane količine domaćih zadataka na tenzije u porodici, važno je uspostaviti ravnotežu između obaveza i uspostaviti komunikaciju između svih uključenih aktera. Poželjna je saradnja između nastavnika i roditelja kako bi se postigla optimalna količina i vrsta domaćih zadataka koja podržava učenje, ali istovremeno ostavlja dovoljno vremena za porodičnu interakciju, odmor i igru. Otvoren dijalog između svih učesnika u obrazovnom procesu može pomoći u donošenju informisanih odluka o količini domaćih zadataka i stvaranju pozitivnog porodičnog i školskog okruženja.

### *2.3 Nastavnici stranih jezika i domaći zadatak*

Osim saradnje nastavnika i roditelja, stav autorke, na osnovu opservacije iz prakse, jeste da je neophodna i saradnja nastavnika stranog jezika sa učiteljima i nastavnicima ostalih predmeta, kako bi se izbegla preopterećenost učenika, usled istovremenog dobijanja previše domaćih zadataka iz različitih predmeta. Takođe, nedostatak koordinacije između nastavnika može rezultirati situacijama u kojima se zadaci međusobno preklapaju, zahtevaju previše vremena za izvršenje, ili rezultiraju nedostatkom konteksta i radom na velikom broju nepovezanih aktivnosti. Ako se zadaci iz različitih predmeta ne integrišu na smislen način, učenici mogu imati poteškoća da razumeju svrhu zadataka i njihovu refleksiju na

stvarni život, kao i vezu između različitih podataka i predmeta koje uče u okviru svog obrazovanja. Ovde su mogućnosti za kreativnost, ali i autonomiju, nastavnika stranog jezika na ranom uzrastu velike, jer u okviru upotrebe jezika mogu da koriste sadržaje koji bi mogli objediniti tematiku drugih predmeta, čak i u samostalnoj režiji, i time doprineti holističkom doživljaju obrazovanja svojih đaka.

Manjak koordinisanosti nastavnika po pitanju zadavanja domaćih zadataka može imati različite posledice, u zavisnosti od pojedinačnog deteta i njegovih ili njenih individualnih karakteristika. Tako, zapažanje autorke je da, u praksi, deca koja su manje akademski orijentisana često unapred odustaju i ne rade zadatu količinu domaćeg, čime se obeshrabruju dalje i gube motivaciju za učenje. S druge strane, deca koja teže uspehu bivaju preopterećena i rade domaće zadatke pre ili posle škole, često u trajanju cele dodatne druge školske smene, i tako gube entuzijazam za učenje i postojeću ljubav prema školi, jer ih lišava mogućnosti za veliki broj slobodnih aktivnosti i društveni život, kao i mogućnosti i želje za slobodnim i spontanim istraživanjem u oblastima koje ih intrinzično zanimaju. Kako bi se lakše razumela ovakva situacija iz ugla učenika i njihova frustracija, ovde se može povući paralela sa životom odraslih i njihovim osećanjima kada bi svakoga dana morali posle posla da ponesu kući dodatnu količinu i rade do isteka dana, svakog radnog dana, a zatim za vreme vikenda dodatne zadatke i materijale, jer su slobodni dani. Deca koja su vredna i žele da ispune sve svoje obaveze često proživljavaju slično iskustvo, i imaju vrlo malo vremena za druženje, izlazak na vazduh i bilo šta drugo.

U slučaju motivisanih đaka, veliki uticaj ima i doslednost nastavnika u zadavanju i proveravanju domaćih zadataka iz stranog jezika na ranom uzrastu, koja igra ključnu ulogu u uspešnom učenju. Doslednost u ovom kontekstu odnosi se na konstantno primenjivanje određenih pravila i standarda pri davanju, uputstvima, zahtevima i proceni domaćih zadataka, i pomaže učenicima da razumeju šta se od njih očekuje. Kada se pravila i standardi redovno primenjuju, deca znaju šta treba da rade i kako to treba da urade, dok neprekidna promena pristupa i očekivanja može dovesti do konfuzije među učenicima. Doslednost pomaže u formiranju pozitivnih učeničkih navika, pa učenici lakše razvijaju rutinu izvršavanja domaćih zadataka, a kasnije i rutinu samostalnog učenja materije kod kuće, a olakšava i komunikaciju između nastavnika i roditelja, pa roditelji znaju šta da očekuju od domaćeg zadatka iz stranog jezika i kako da podrže svoju decu u njegovom izvršavanju. Redovno davanje povratnih informacija i procena omogućava učenicima da kontinuirano napreduju (Cunha i dr. 2022), dok situacija kada nastavnici zadaju domaći, a zatim ga ni ne provere izaziva frustriranost, jer

deca, naviknuta na rad u sistemu koji podstiče ekstrinzičnu motivaciju pomoću spoljašnjih sredstava, kao što su ocene i pohvale, često ne smatraju svrsishodnim kada taj rad nije validiran od strane nastavnika.

Kroz dosledan proces evaluacije pri radu domaćih zadataka, i nastavnici stranih jezika mogu pratiti razvoj jezičkih veština svojih učenika tokom vremena. Konkretno, evaluacijom i procenom datog domaćeg zadatka, nastavnici dobijaju korisne povratne informacije, mogu da vide da li dete napreduje ili zaostaje, pa je potrebna dodatna pomoć u učenju. Domaći zadatak bi trebalo da posluži kao dopuna formativnom procenjivanju znanja učenika (Prošić-Santovac i Rixon 2019) i kao motivacija za dodatno učenje kod kuće, te vrednovanje negativnim ocenama nije poželjno, iako neki nastavnici smatraju da ocenjivanje kao kazna funkcioniše (Dueck 2014: 31–32). Istovremeno, zadavanje domaćeg zadatka kao vid kazne za nedisciplinu na času i druge prestupe takođe ne bi trebalo da bude praksa, jer se time aktivno utiče na razvijanje negativnih stavova prema učenju stranog jezika. Ako nastavnik rad kod kuće predstavi kao kaznu (Stern 2009: 6), deca lako usvajaju stav da je učenje kod kuće negativna stvar, pa izostaje zadovoljstvo zbog otkrivanja novih stvari i utire se put nezainteresovanosti za predmet, posebno ako se za domaći zadatak zadaje monotono i repetitivno ispisivanje reči ili rečenica u velikom broju, što je destruktivna, ali, na žalost, još uvek prisutna praksa u nekim učionicama.

### 3. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

S obzirom na prethodno navedene negativne aspekte zadavanja preterane količine ili neadekvatne vrste aktivnosti kao domaćih zadataka iz stranog jezika na ranom uzrastu, važno je razmotriti alternative koje bi mogle omogućiti efikasno učenje jezika bez stvaranja napetosti, kako u školi i porodici, tako i unutar samog učenika. Na primer, umesto tradicionalnih domaćih zadataka, deca se mogu angažovati u tematskim projektima koji uključuju istraživanje, izradu plakata ili kreiranje priča na stranom jeziku (Eckhoff 2023). Ovakve aktivnosti mogu podstaći kreativnost i angažovanje, dok istovremeno doprinose razvoju jezičkih veština. Takođe, korišćenje digitalnih resursa i jezičkih aplikacija može omogućiti deci da uče jezik na interaktivan način. Ove aplikacije često pružaju raznovrsne aktivnosti koje podržavaju razvoj jezičkih veština, a deca ih mogu koristiti uz podršku roditelja ili samostalno. Nadalje, strani jezik se može integrisati u svakodnevne aktivnosti. Na primer, porodica može zajedno gledati preporučene filmove ili crtane filmove na stranom jeziku, pevati pesme, ili igrati društvene igre na stranom jeziku koje podstiču jezičku interakciju, što može pomoći deci da unaprede znanje

na prirodan i zabavan način, bez stvaranja dodatnog stresa, dok se, istovremeno, kroz implementaciju ovih alternativa, može stvoriti pozitivan i podržavajući okvir za učenje stranog jezika na ranom uzrastu, smanjujući potencijalne negativne efekte na odnose u porodici.

Vreme kod kuće posvećeno domaćem zadatku ne mora biti provedeno u samoći ili samo sa roditeljima. Zadaci se mogu postaviti tako da podstiču saradnju među učenicima, posebno kada već malo stasaju i postanu samostalniji, pa se deca mogu udružiti u parove ili manje grupe kako bi zajedno radili na jezičkim zadacima, što bi trebalo da podstakne komunikaciju i podršku među vršnjacima. Međutim, ovde je veoma važna jasna podrška nastavnika u vidu instrukcija, kako bi deca svrsishodno provodila vreme i ravnopravno delila zaduženja, i tako izbegla potencijalne konflikte. Takođe, s obzirom na to da izrada pisanih domaćih zadataka može biti izazovna za učenike čije su veština pisanja i motorika još u razvoju, previše fokusiranja na pisanje može izazvati zamor i demotivaciju, stvarajući dodatan teret za učenike. Stoga, timski zadaci mogu uključivati različita multimedijalna sredstva, ukoliko su dostupna učenicima, i time doživljaj rada na domaćem zadatku približiti njihovom svakodnevnom iskustvu i podići nivo motivacije za učenje (Sardabi-Kia & Ghajarieh 2023).

Umesto da se domaći zadatak bez preispitivanja zadaje svakodnevno, nastavnici mogu primeniti fleksibilno zadavanje domaćih zadataka, omogućavajući deci da samostalno organizuju vreme za izvršavanje (Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 114), uz podršku roditelja prema potrebi (Walker i dr. 2004), čime se podstiče samodisciplina, kao i razvoj veštine upravljanja vremenom. Ovde je važno određivanje optimalne količine domaćih zadataka za učenje stranog jezika (Fernández-Alonso & Muñiz 2022), koje treba da se zasniva na uzrastu učenika i njihovim individualnim potrebama. Nastavnici bi trebalo da uzmu u obzir kapacitet učenika za izvršavanje zadataka, kao i balansiranje sa ostalim obavezama, jer pravilno doziranje domaćih zadataka omogućava fokusirano učenje bez preteranog opterećenja. Uz to, dizajniranje kvalitetnih domaćih zadataka za učenje stranog jezika zahteva pažljivo razmatranje raznih pitanja i tema (Tabela 1). Trebalo bi usvojiti strategije koje uključuju jasne ciljeve zadatka, konkretna uputstva i povezanost sa nastavnim sadržajem koji se obrađuje na času, ali bez prostog ponavljanja, već sa smislenim recikliranjem vokabulara i gramatike u novom i interesantnom kontekstu. Integracija različitih jezičkih veština, kao što su slušanje, čitanje, pisanje i govor, može obogatiti zadatke i omogućiti učenicima da primenjuju naučeno na različite načine. Stoga, s obzirom na to da deca najčešće imaju sposobnost da apsorbuju jezik kroz igru i druge aktivnosti koje im prijaju

(Reilly & Ward 1997: 6), ono što nastavnici treba da urade jeste da domaći zadatak učine vrednim na interesantan način.

Zadaci srednje težine, koji omogućavaju učenicima da iskuse unapređenje svojih veština, najefikasniji su u stvaranju osećaja kompetencije. Međutim, zadatak koji je jednom učeniku lak za drugog može biti veoma težak, jer se učenici razlikuju po svojim sposobnostima i ne postoji razred koji je u potpunosti homogenog sastava. Dakle, obezbeđivanje zadataka koji su u odgovarajućoj meri izazovni za svakog učenika u grupi zahteva individualizaciju i diferencijaciju složenosti zadataka (Peltier 2011). Nastavnici ponekad nerado daju različite zadatke, jer se brinu da će se učenici osećati neprijatno zbog dobijanja zadataka koji su lakši od onih koje rade njihovi vršnjaci. Međutim, uspešno ispunjavanje zadataka i sposobnost da se preuzme lična odgovornost za uspeh mnogo će verovatnije podstaći samopouzdanje nego stalni neuspeh u obavljanju težih zadataka koje dobijaju svi u razredu. Takođe, nastavnici obično više brinu o motivisanju učenika sa relativno lošim uspehom nego o obezbeđivanju adekvatnih izazova za učenike sa visokim postignućem, što bi trebalo uzeti u razmatranje, dajući zadatke koji se mogu završiti na različitim nivoima i ispunjavajući i prenoseći različita očekivanja.

Br.	Pitanje za razmišljanje
1.	Da li je u redu kada odrasle osobe moraju da posle punog radnog vremena nose posao kući svakog dana, a posebno preko vikenda? Na koji način se ta situacija razlikuje od situacije deteta u školi, posle punog radnog dana časova?
2.	Da li učenici imaju istoga dana još veliki broj raznih domaćih zadataka iz drugih predmeta?
3.	Da li zadavanje domaćeg zadatka i zadavanje neurađenih vežbi iz udžbenika i radne sveske predstavlja rutinu?
4.	Da li je domaći zadatak dat zbog manjka vremena da se na časovima ispuni plan i program u potpunosti?
5.	Da li je domaći zadatak dat kao disciplinska mera, tj. kazna za neprimereno ponašanje? Ukoliko je odgovor pozitivan, kakvu poruku to šalje đacima o učenju i istraživanju u slobodno vreme?
6.	Da li zadatak prevazilazi mogućnosti učenika ili je suviše lak?
7.	Da li je domaći zadatak koji želimo da zadamo svrsishodan? Koji je konkretan benefit za učenika ako ga uradi, a da to nije samo spoljašnje vrednovanje urađenog zadatka od strane nastavnika?
8.	Da li je zadatak kreativan, ili samo ponavlja već rađeno na času?
9.	Da li je zadatak pažljivo osmišljen i povezan sa gradivom sa časa, ali ipak nudi nešto novo, dotad neotkriveno, u pogledu sadržaja?

Tabela 1. Pitanja za razmatranje za nastavnike stranog jezika prilikom zadavanja domaćeg zadatka



## 4. ZAKLJUČAK

U zaključku, uspešno postavljeni i pravilno dozirani domaći zadaci mogu značajno uticati na kvalitet procesa učenja stranog jezika na ranom uzrastu. Implementacija strategija za postavljanje zadataka, razumevanje faktora koji utiču na efikasnost i saradnja sa roditeljima mogu doprineti ostvarivanju maksimalnih jezičkih potencijala kod učenika. Promovisanje raznovrsnosti u zadacima omogućava učenicima da razvijaju širok spektar jezičkih veština, što će im biti od koristi u stvarnim jezičkim situacijama, ali i pozitivno uticati na motivaciju, posebno u slučaju diferenciranja nivoa zahtevnosti zadataka (Abín i dr. 2022).

Motivacija za izvođenje domaćeg zadatka može biti raznolika: učenik može biti samomotivisan ili motivacija za učenje može poticati od roditelja ili nastavnika, pri čemu više izvora motivacije može biti istovremeno prisutno kod đaka. Samomotivisanost se odnosi na ličnu i intrinzičnu spremnost pojedinca da uči kod kuće, dok se roditeljski indukovana motivacija, kao i ona indukovana od strane nastavnika, odnosi na napore učenika da urade svoj domaći zadatak kako bi zadovoljili svoje roditelje ili nastavnike (Hong & Milgram 2000: 12–13). U zavisnosti od vrste odnosa koji učenik ima sa odraslima uključenim u proces zadavanja i izrade domaćih zadataka iz stranog jezika na ranom uzrastu, i motivacija menja svoj nivo, pa tako, na primer, ako je odnos veoma pozitivan na različite načine, izrada domaćeg zadatka koji nastavnik zada može biti način da se izrazi poštovanje prema nastavniku, dok istovremeno, i suprotno može biti tačno, i u slučaju nastavnika i u slučaju roditelja (Hong & Milgram 2000: 13). Stoga je važno negovati odnose koji inspirišu i podstiču decu da daju svoj maksimum, istovremeno uživajući u procesu obrazovanja.

Domaći zadatak može imati ključnu ulogu u unapređenju procesa učenja stranog jezika kod dece na ranom uzrastu. Kroz sistematske i ciljane zadatke deca mogu dobiti priliku da unaprede svoje jezičke veštine, primene naučene koncepte i prošire vokabular. Osim toga, dobro osmišljen domaći zadatak omogućava nastavnicima da prate individualni napredak svakog učenika i prilagode nastavu prema njihovim potrebama. Međutim, ukoliko se ovo nastavno sredstvo koristi mehanički, svakodnevno i bez jasne svrhe i cilja, ove prilike se gube i ceo proces rezultira ishodom suprotnim od željenog, na više nivoa, pa je u tom slučaju bolje izostaviti zadavanje domaćeg nego po svaku cenu insistirati na njemu. O tome je postojala svest još davne 1937. godine, kada je školski nadzornik Karlton Vošburn napisao:

Ako se od dece ne zahteva da uče beskorisne i besmislene stvari, domaći zadaci su potpuno nepotrebni za učenje uobičajenih školskih predmeta. Ali kada škola zahteva gomilanje mnogih činjenica koje imaju malo ili nimalo značaja za dete, učenje je toliko sporo i bolno da je škola prinuđena da se obrati kući za pomoć u izlasku iz nereda koji je sama stvorila. (Washburne 1937: 16–17)

## LITERATURA

- Abín, A., Pasarín-Lavín, T., García, T., Núñez, J. C., Rodríguez, C. (2022). Homework and dealing with diversity: An empirical review, in *Handbook Of Homework: Theoretical Principles and Practical Applications*, ed. S. Rodríguez Martínez, A. Valle Arias, I. Piñeiro Aguin & B. Regueiro Fernández (New York: Nova Science Publishers): 89–124.
- Adam, V. M., Tai, R. H., Xitao, F. (2012). When is homework worth the time? Evaluating the association between homework and achievement in high school science and math. *The High School Journal* 96 (1): 52–72.
- Bekker C. I., Rothmann, S., Kloppers, M. M. (2023). The happy learner: Effects of academic boredom, burnout, and engagement. *Frontiers in Psychology* 13: 1–14.
- Bennet, C. A. (2017). “Most Won’t Do It!” Examining homework as a structure for learning in a diverse middle school. *American Secondary Education* 45 (2): 22–38.
- Cooper, H. M. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., Robinson, J. C., Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research* 76 (1): 1–62.
- Cunha, J., Martins, J., Almeida, S., Núñez, J. C., Rosário, P. (2022). The role of the perceived usefulness of teacher feedback on elementary students’ homework engagement, in *Handbook of Homework: Theoretical principles and practical applications*, ed. S. Rodríguez Martínez, A. Valle Arias, I. Piñeiro Aguin & B. Regueiro Fernández (New York: Nova Science Publishers): 63–89.
- Dueck, M. (2014). *Grading smarter, not harder, assessment strategies that motivate kids and help them learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eckhoff, A. (2023). *Embracing alternatives to homework in early childhood: Research and pedagogies*. New York/London: Routledge.

- Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. (2022). Homework in international large-scale assessments: the role of student attitudes and motivations, in *Handbook of Homework: Theoretical principles and practical applications*, ed. S. Rodríguez Martínez, A. Valle Arias, I. Piñeiro Aguín & B. Regueiro Fernández (New York: Nova Science Publishers): 125–156.
- Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A., Shergill, G. (2021). Homework and children in grades 3–6: Purpose, policy and non-academic impact. *Child Youth Care Forum* 50: 631–651.
- Hong, E., Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Ioannou-Georgiou, S., Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Katz, I., Buzukashvili, T., Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education* 80 (4): 405–421.
- Kaye, C., Haynes Write, J. (eds). (2023). *Third-space exploration in education*. Pennsylvania: IGI Global.
- Kidwell, V. (2004). *Homework*. London: Continuum.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Kumar Jha, A. (2006). *Homework education: A powerful tool of learning*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.
- McGregor, S. A., Knoll, M. A. (2015). The Theory of Planned Behaviour as a framework for understanding parental experiences with homework. *Educational Psychology in Practice* 31 (4): 335–353.
- Patall, E. A., Cooper, H., Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research* 78 (4): 1039–1101.
- Paulu, N. (1996). *Helping your child with homework*. Washington, DC: Office of Education Research and Improvement.
- Peltier, C. P. (2011). A comparative study of teachers' attitudes and practices regarding homework in the elementary, middle, and high school grades. Hattiesburg: The University of Southern Mississippi.
- Power, T. J., Karustis, J. L., Habboushe, D. F. (2001). *Homework success for children with ADHD*. New York: The Guilford Press.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., Schettini-Evans, A. (2015). Homework and family stress: With

- consideration of parents' self-confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family Therapy* 43 (4): 297–313.
- Prošić-Santovac, D., Rixon, S. (eds). (2019). *Integrating assessment into early language learning and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21 (1): 87–111.
- Reilly, V., Ward, S. M. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Ronning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review* 30 (1): 55–64.
- Ryba, T. V., Stambulova, N. B., Selänne, H., Aunola, K., Nurmi, J. E. (2017). “Sport has always been first for me” but “all my free time is spent doing homework”: Dual career styles in late adolescence. *Psychology of Sport and Exercise* 33: 131–140.
- Sardabi-Kia, M., Ghajarieh, A. (2023). The role of motivational strategies on young EFL learners' basic psychological needs: A self-determination theory perspective. *Journal of Modern Research in English Language Studies* 10 (1): 1–23.
- Stern, J. (2009). *Getting the buggers to do their homework*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education* 43: 99–109.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Washburne, C. (1937). How Much Homework? *Parents* 16–17: 68–71.
- Wildman, P. R. (1968). Homework pressures. *Peabody Journal of Education* 45 (4): 202–204.
- Xu, J., Guo, S., Feng, Y., Ma, Y., Zhang, Y., Núñez, J. C., Fan, H. (2024). Parental Homework Involvement and Students' Achievement: A Three-Level Meta-Analysis. *Psicothema* 36 (1): 1–14.

Danijela M. Prošić-Santovac  
University of Novi Sad

THE IMPACT OF HOMEWORK ON THE QUALITY OF THE FOREIGN LANGUAGE  
LEARNING PROCESS AT AN EARLY AGE

*Summary*

Homework is an educational practice that is recognized as an important teaching tool and is a long-standing educational tradition that has rarely been questioned until recently. The goal of this paper is to inspire current and future teachers of foreign languages to reflect on such established educational practices and to constantly improve them. The role of homework in the process of learning a foreign language at an early age is multiple and complex. Homework can provide an additional opportunity for students to apply and deepen their language skills outside the classroom, which can significantly contribute to their language development and the development of independent research, critical thinking and language challenge solving skills. It can also help children develop good habits and positive attitudes towards learning a foreign language, as well as encourage self-discipline, responsibility and a love of learning. However, as in the case of any other activity, if homework is not carefully designed and adequately applied, the effect can be the opposite, whereby students can become demotivated and develop a negative attitude towards learning a foreign language. Therefore, it is important to have a clear vision of the concept of homework that is suitable for learning a foreign language at an early age, as well as of adequate ways of application and suitable activities that would have the effect of a positive development of both the motivation for learning and the improvement of knowledge. With that in mind, the paper presents some of the factors that can influence the effectiveness of homework, from the perspective of young learners, parents, and foreign language teachers. Finally, pedagogical implications have been discussed, accompanied by thought-provoking questions for foreign language teachers, to consider before assigning homework tasks.

*Key words:* homework, young learners, foreign language learning, early age, foreign language teachers, parents and caregivers.

Primljeno: 6. 9. 2023.  
Prihvaćeno: 8. 3. 2024.



*VI*  
*ПРИКАЗИ/REVIEWS*





## REFERENTNI OKVIR KOMPETENCIJA ZA DEMOKRATSKU KULTURU SAVETA EVROPE

Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu.<sup>1</sup>  
Strazburg: Savet Evrope, 2020, 85, 57, 130 str.

„Образовање не менја свет,  
менја особе које ће тај свет променити”  
(Paulo Freire)



<sup>1</sup> *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Council of Europe (2018):

Volume 1: Context, concepts and model (2018a);

Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture (2018b);

Volume 3: Guidance for implementation (2018c).

Verzija na srpskom jeziku čije delove navodimo u ovom prikazu: *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu*, Savet Evrope (2020):

Knjiga 1: Kontekst, koncept i model (2020a);

Knjiga 2: Deskriptori kompetencija za demokratsku kulturu (2020b);

Knjiga 3: Vodič za implementaciju (2020c).

Budući da su učenje jezika na ranom uzrastu i sticanje plurilingvističke kompetencije – kao osnovna tematska nit ovog broja *Metodičkih vidika* – intrinzički povezani sa interkulturnim pristupom u nastavi<sup>2</sup> i razvojem kritičke svesti i demokratskih vrednosti, koji su od suštinskog značaja za održivost otvorenih i raznolikih društava na globalnom nivou, u ovom prikazu biće predstavljena publikacija Saveta Evrope *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu*<sup>3</sup> (nadalje *ROKDK*), čiji je osnovni cilj da, kroz sistematsko uključivanje u obrazovne politike i prakse, doprinese razvoju demokratske kulture i senzibilizaciji svih aktera u različitim nastavnim i društvenim kontekstima na interkulture i demokratske vrednosti i kompetencije.

Savremeno društvo 21. veka, usmereno ka globalizaciji i interkulturnoj komunikaciji, doprinelo je modifikaciji ciljeva obrazovanja stavivši ga pred izazov suočavanja sa Drugošću i učinivši ga ključnim sredstvom za promovisanje kritičkog mišljenja i demokratskog ponašanja sticanjem interkulture komunikativne kompetencije i kompetencija zasnovanih na univerzalnim vrednostima, te formiranjem globalno odgovornog pojedinca, koji bi od najranijeg uzrasta trebalo da stiče autonomiju i svest kako o sopstvenom kulturno oblikovanom poimanju sveta, tako i o drugačijem kulturnom etosu. Akcenat se tako, pored edukativne, stavlja i na vaspitnu ulogu obrazovanja, odnosno na prepoznavanje i poštovanje lične i kolektivne različitosti, otvorenost, empatičnost, asertivnost, pospešivanje građanskih i moralnih vrednosti koje razvijaju demokratski duh i kritičko mišljenje, kao i na dinamički proces sticanja interkulture i demokratske kompetencije, neophodnih za efikasan i adekvatan interkulturni dijalog i prevazilaženje kulturnih šokova, predmnjenja, stereotipa i svih oblika diskriminacije.

---

<sup>2</sup> U okviru Uneskoveg dokumenta *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (1996) preporučuje se da interkulturna komponenta bude inkorporirana u sve nivoe obrazovnog sistema sa fokusom na „četiri stuba” obrazovanja: učiti da znam, učiti da radim, učiti da budem i učiti da živim zajedno sa drugima. Interkulturno obrazovanje potvrđeno je ne samo kao pedagoški, već i kao opšti politički cilj, a akcenat se stavlja pre svega na učenje kako da se živi sa drugima, u duhu poštovanja vrednosti pluralizma, mira, međusobnog uvažavanja, razumevanja i prava na različitost. Interkulturni pristup u nastavi zahteva fleksibilan i dinamičan model u razvoju nastavnog plana i programa, koji se zasniva na konstruktivističkoj koncepciji učenja usmerenog na učenika i međuzavisnosti znanja i sistema vrednosti, te u ovom kontekstu obrazovanje ima dvostruku misiju: intelektualnu i društvenu.

Stoga, cilj ovog prikaza je da predstavi model kompetencija za demokratsku kulturu definisan u *ROKDK*, postulate na kojima se navedene kompetencije zasnivaju i njihove konstitutivne elemente: vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje, kao i da promoviše implementaciju istih u nastavni proces radi izgrađivanja društveno odgovornog globalnog građanstva. Aktivacijom kompetencija za demokratsku kulturu od najranijeg uzrasta podstiče se promišljanje i aktivno, celoživotno učenje, usmereno na učenike i njihovu autonomiju i saradnju čime se teži postizanju krajnje svrhe *ROKDK*, a to je stvaranje otvorenih, tolerantnih i multikulturnih društava kroz obrazovanje i transformaciju pojedinaca u demokratski i interkulturno kompetentne i samosvesne građane.

*ROKDK* Saveta Evrope dokument je u koji su utkani osnovni principi ove organizacije<sup>4</sup>, te se tako zasniva na operacionalizaciji njena tri stuba: poštovanju ljudskih prava, unapređenju demokratije i uspostavljanju vladavine prava, radi osnaživanja budućih građana sveta i njihovog aktivnog učešća u interkulturnom dijalogu i kulturi demokratije. Obrazovanje ima ključnu ulogu u promovisanju pomenutih vrednosti Saveta Evrope, dok se u širem smislu posmatra i kao sredstvo odbrane od porasta nasilja u društvu, rasizma, ekstremizma, ksenofobije, diskriminacije i svakog oblika netolerancije<sup>5</sup>. Demokratija, obrazovanje i interkulturni dijalog su na taj način suštinski i neraskidivo međusobno povezani u neodvojivu celinu, jer je demokratija osnovna vrednost u obrazovanju, a obrazovanje predstavlja sredstvo za njeno jačanje i održavanje, dok je za demokratsku kulturu<sup>6</sup> i suživot u jednakosti u multikulturnim društvima potrebno

---

<sup>4</sup> Savet Evrope je međunarodna organizacija evropskih zemalja nastala 1949. godine, a čini je 46 članica, među kojima je i Republika Srbija. Njeno osnovno polazište je da se demokratija, ljudska prava i vladavina prava moraju konstantno održavati i podsticati, što predstavlja dugoročan proces u kom obrazovanje ima ključnu ulogu za izgradnju demokratskog društva i podizanje svesti građanstva. Ova organizacija je u svojoj dugogodišnjoj praksi podsticanja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava izradila mnoštvo materijala za informisanje, osveščivanje i praktičnu primenu koje imaju za cilj da osposobe pojedince da doprinesu utemeljenju demokratske kulture u društvu, radi unapređivanja i zaštite ljudskih prava i osnovnih sloboda. Ono što je nedostajalo jeste jasno usmerenje i razumevanje zajedničkih ciljeva građanskog obrazovanja, te je *ROKDK* osmišljen da premosti taj jaz (2020c: 5).

<sup>5</sup> *Povelja Saveta Evrope o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava* (2010), Savet Evrope.

<sup>6</sup> Termin „demokratska kultura” podrazumeva da demokratija ne može da postoji bez demokratskih institucija i zakona, a da takve institucije i zakoni ne mogu da funkcionišu u praksi ako nisu utemeljeni u demokratskoj kulturi, odnosno u demokratskim

poštovanje drugosti i odgovarajući interkulturni dijalog koji „neguje konstruktivno angažovanje koje savladava uočene kulturološke prepreke, smanjuje netoleranciju, predrasude i stereotipe, jača koheziju demokratskih društava i pomaže u rešavanju konflikata” (2020a: 31). *ROKDK* nastaje tako kao rezultat uverenja da je jedna od glavnih misija na svim obrazovnim nivoima (počev od predškolskog preko osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja, uključujući i obrazovanje odraslih i stručno, kao i celoživotno obrazovanje), između ostalog, da osposobi i osnaži učenike za aktivno i kompetentno učešće u demokratskoj kulturi i kulturološki raznovrsnim i kompleksnim društvima, nudeći odgovor na pitanje pomoću kojih kompetencija je to moguće postići. Kompetencija je uopšteno u ovom Okviru definisana kao „sposobnost aktiviranja i primene relevantnih vrednosti, stavova, veština, znanja i/ili razumevanja da bi se na odgovarajući način i delotvorno odgovaralo zahtevima, izazovima i mogućnostima koje su predstavljene u datoj vrsti konteksta” (2020a: 32), dok se demokratska kompetencija i njena komponenta, interkulturna kompetencija, određuju kao sposobnost da se mobilišu i koriste relevantni psihološki resursi (vrednosti, stavovi, veštine, znanje i/ili razumevanje) da bi se adekvatno i delotvorno odgovorilo na zahteve, izazove i mogućnosti koje predstavljaju i donose demokratske i interkulturene situacije (*idem*: 32). Navedene kompetencije imaju transformacioni kapacitet i podstiču kritičko ramišljanje i razumevanje, interakciju i kreativna rešenja za različite vrste sukoba i nesporazuma, ali se ne stiču automatski, već moraju da se uče i praktično primenjuju. Tako je demokratski i interkulturno kompetentan pojedinac onaj koji razvija kapacitete potrebne da postane aktivan i autonoman učesnik u interkulturnom dijalogu i koji angažuje različite podsetove kompetencija na dinamičan način u skladu sa situacijom i konkretnim potrebama i ciljevima.

Postoje tri osnovne komponente *Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu*, predstavljene u 3 knjige<sup>7</sup>: 1) konceptualni model

---

vrednostima, stavovima i praksama koje dele građani i institucije (2020a: 69). Okvir konceptualizuje demokratsku kulturu kao način življenja, ponašanja i interakcije sa drugima koji zahteva da ljudi budu spremni da razgovaraju i pregovaraju jedni sa drugima, budu otvorenog uma, pokažu uzajamno poštovanje, traže zajednički jezik i mirno rešavaju probleme i sukobe.

<sup>7</sup> Savet Evrope je 2020. godine objavio novi tom posebno posvećen visokom obrazovanju: *Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC) - Guidance document for higher education* (Council of Europe, 2020). *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu: Vodič za visoko obrazovanje* dokument je koji nudi predloge za nastavu, učenje i institucionalnu politiku i predstavljao bi četvrti tom serije, ali se formalno ne vodi kao takav.

kompetencija koje bi učenici trebalo da steknu kroz obrazovno-vaspitni proces kako bi efikasno i aktivno učestvovali u interkulturalnom dijalogu, poštovali principe demokratske kulture i izrasli u demokratske građane koji poštuju drugost; 2) registar validiranih i skaliranih deskriptora svih kompetencija predstavljenih u navedenom modelu; 3) vodič za implementaciju, namenjen institucijama i pojedincima, u kome se prikazuje kako model i deskriptori mogu doprineti razvoju nastavnog plana i programa, nastavnom procesu, pedagoškim pristupima, evaluaciji kompetencija za demokratsku kulturu, edukaciji nastavnika i borbi protiv radikalizacije i terorizma. Knjiga 1 (*Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu: kontekst, koncept i model*) izlaže pozadinu i istorijat nastanka ROKDK i rad Saveta Evrope koji je prethodio njegovoj elaboraciji, ističe važnost demokratske kulture, interkulturalnog dijaloga i institucionalnih struktura, definiše koncepte identiteta i kulture, objašnjava šta Okvir predstavlja i teorijske postavke na kojima se zasniva i nudi opis modela kompetencija potrebnih za demokratsku kulturu i interkulturalni dijalog, kao i glosar ključnih termina; knjiga 2 (*Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu: Deskriptori kompetencija*) pruža uvid u kompletan registar svih deskriptora kompetencija za demokratsku kulturu i opisuje način na koji su isti testirani, razvijeni i rangirani, dok knjiga 3 (*Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu: Vodič za implementaciju*) nudi smernice o tome kako se ROKDK može primeniti u različitim obrazovnim sistemima i kontekstima<sup>8</sup>, te se bavi nastavnim planovima i programima,

---

<sup>8</sup> Moramo istaći da je postepeno uvođenje kompetencija za demokratsku kulturu u obrazovni sistem u Srbiji započeto 2017. godine pilot projektom „Podsticanje demokratske kulture u školama”, kada su se donosioci odluka u obrazovnoj sferi i praktičari iz 20 odabranih škola upoznali sa ROKDK, kako bi ga primenili na nivou obrazovnih politika i nivou škola: na nivou politika, to je podrazumevalo uvezivanje kompetencija navedenih u Okviru sa planovima i programima nastave i učenja, dok je na nivou škola obuhvatalo primenu pristupa razvijanja datih kompetencija kroz nastavne i vannastavne aktivnosti, kao i saradnju sa lokalnom zajednicom. Projekat „Kvalitetno obrazovanje za sve”, započet 2019. godine i baziran na iskustvu pilot projekta, nastavio je rad na ostvarenju istih ciljeva u proširenom obimu: obuhvatio je novih 40 škola, škole iz pilot projekta preuzele su mentorsku ulogu, a ZUOV je radio na povezivanju kompetencija za demokratsku kulturu sa planovima i programima nastave i učenja. Nova faza tog projekta krenula je sa radom početkom 2023. godine i ima za cilj da dobre prakse i iskustva škola prenesu novim školama širom Srbije, te tako uspostavi, proširi ili učvrsti demokratsku kulturu među učenicima. U kontekstu Srbije, ROKDK predstavlja razradu, tj. nadogradnju na opšte međupredmetne kompetencije, dodatno naglašava principe inkluzivnog obrazovanja i stavlja fokus na vaspitnu ulogu škole, cit. u *Smernice za podsticanje demokratske kulture: paket materijala za mentorske škole* (2023), Savet Evrope/Ministarstvo prosvete Republike Srbije, str. 7 i 13.

pedagogijom, ocenjivanjem, kontinuiranom edukacijom nastavnika, sveobuhvatnim pristupom školi i jačanjem otpornosti prema radikalizaciji koja može da vodi u nasilni ekstremizam i terorizam.

Prvi tom sadrži konceptualni model sastavljen od 20 kompetencija koji je utvrdio multidisciplinarni tim međunarodnih eksperata nakon dugoročnih istraživanja i konsultacija<sup>9</sup>, kao i informacije o istorijatu i izradi modela i načinu na koji je zamišljeno da se isti koristi. „Model kompetencija za demokratsku kulturu definiše vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje koje pojedinac treba da poseduje da bi bio aktivni učesnik u demokratskoj kulturi/društvu/grupi” (2020c: 12). Shodno tome, model je organizovan u četiri transverzalne oblasti, od kojih dve pripadaju afektivnom domenu (vrednosti i stavovi), a dve kognitivnom (veštine i znanje i kritičko razumevanje), i sagledane su na sledeći način (2020a: 38–56):

- Vrednosti su definisane kao opšta uverenja o željenim ciljevima kojima pojedinac treba da teži, odnosno imaju normativno-preskriptivnu ulogu o tome kako treba postupati ili misliti u različitim situacijama. Identifikovana su tri seta vrednosti, neophodnih za demokratsku kulturu i interkulturni dijalog: vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava; vrednovanje kulturne raznolikosti kao kapitala za društvo, koji treba negovati i zaštititi, i vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, jednakosti i vladavine prava;
- Stavovi su opisani kao sveukupna mentalna orijentacija koju pojedinci usvajaju u odnosu na nekoga ili nešto (osobu, grupu, instituciju, događaj, simbol itd.) i sastoje se od četiri komponente: verovanja ili mišljenja o predmetu stava, emocije ili osećanja prema tom predmetu, pozitivnoj ili negativnoj proceni predmeta i tendenciji ponašanja na određeni način u odnosu na taj predmet. Ističe se šest stavova neophodnih za demokratsku kulturu i interkulturni dijalog: otvorenost prema drugim kulturama i drugačijim uverenjima, pogledima na svet i praksama; poštovanje<sup>10</sup> (drugih ljudi i drugačijeg mišljenja, pogleda na svet i praksi); građanski duh; odgovornost; samoeфикаsnost (vera u sopstvenu sposobnost za postizanje

---

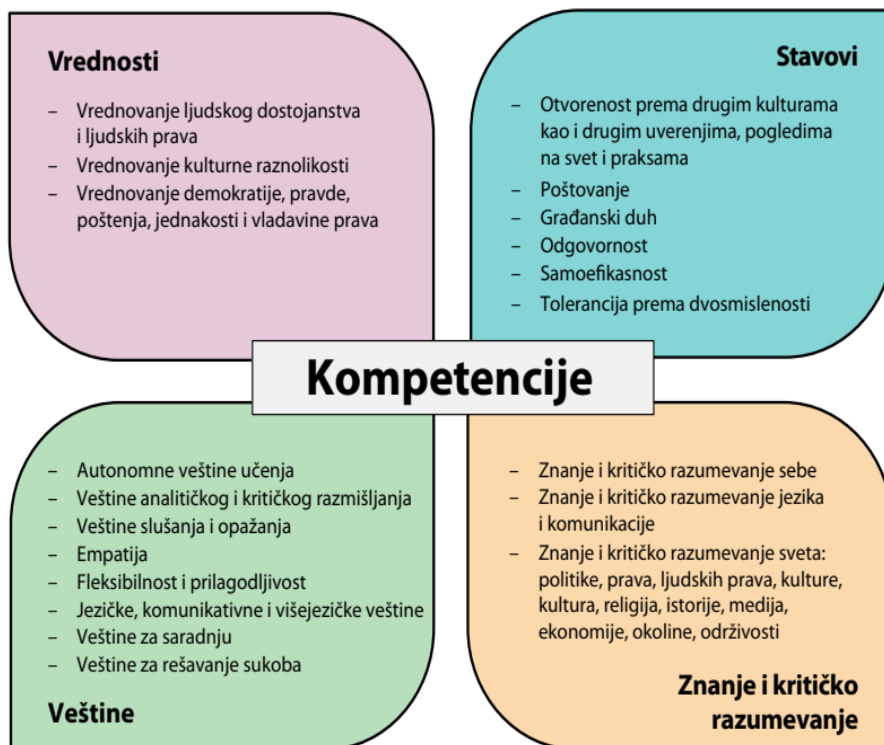
<sup>9</sup> Utemeljenje modela kompetencija i proces putem koga su ustanovljene detaljno su opisani i u prethodnoj publikaciji Saveta Evrope (2016): *Kompetencije za demokratsku kulturu: živeti zajedno kao jednaki u kulturno raznolikim demokratskim društvima*.

<sup>10</sup> U ROKDK (2020a: 42) se ističe da je poštovanje manje dvosmislen pojam u odnosu na toleranciju pošto se zasniva na jednakosti i priznavanju dostojanstva, prava i sloboda drugih, dok tolerancija može značiti puko trpljenje ili podnošenje određene razlike ili nečega što pojedinac inače radije ne bi trpeo.

određenih ciljeva) i tolerancija prema dvosmislenosti (priznavanje postojanja više stanovišta i tumačenja svake date situacije, tolerisanje neizvesnosti i njeno konstruktivno rešavanje);

- Veštine su označene kao sposobnost primene složenih i dobro organizovanih obrazaca razmišljanja ili ponašanja na prilagodljiv način kako bi se postigao određeni cilj. Postoji osam skupova veština neophodnih za demokratsku kulturu i interkulturni dijalog: autonomne veštine učenja; veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja; veštine slušanja i opažanja; empatija; fleksibilnost i prilagodljivost; jezičke, komunikativne i višejezičke veštine; veštine za saradnju i veštine za rešavanje sukoba;
- Znanje je prikazano kao skup informacija koje poseduje pojedinac, a kritičko razumevanje kao shvatanje i uvažavanje značenja u kontekstu demokratskih procesa i interkulturnog dijaloga koje podrazumeva aktivnu refleksiju i kritičku evaluaciju onoga što je predmet razumevanja i tumačenja (nasuprot automatskom, ustaljenom i nepromišljenom tumačenju). Izdvajaju se tri osnovna skupa znanja i kritičkog razumevanja neophodnih za demokratsku kulturu i interkulturni dijalog: znanje i kritičko razumevanje sebe (samosvest i samorazumevanje), znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije, kao i znanje i kritičko razumevanje sveta: politike, prava, ljudskih prava, sopstvene i drugih kultura, religije, istorije, medija, ekonomije, okoline i održivosti.

U kontekstu demokratske kulture i interkulturnog dijaloga ovaj konceptualni model, koji ujedno predstavlja i srž Okvira, ističe da se može smatrati „da pojedinac postupa kompetentno kada prikladno i delotvorno odgovara na zahteve, izazove i mogućnosti koje pred njega postavljaju demokratske i interkulturalne situacije, tako što mobilise i koristi neke ili svih 20 kompetencija” (2020a: 38). Prema *ROKDK*, ovih 20 kompetencija koje predstavljaju temelj promovisanja demokratske kulture, budući da su presudne za razvoj aktivnih članova globalnog društva, retko se upotrebljavaju i raspoređuju individualno, već će kompetentno ponašanje pre podrazumevati „istovremenu ili sekvencijalnu aktivaciju i primenu celokupnog skupa kompetencija na dinamički i usklađen način”, što omogućava pojedincu da se primereno i efikasno prilagodi konkretnim zahtevima i izazovima koje predstavlja određena situacija (*idem*: 57).



Slika 1. Model kompetencija za demokratsku kulturu (ROKDK, 2020a: 38)

Drugi tom *ROKDK* nudi detaljan opis dva skupa deskriptora koji omogućavaju operacionalizaciju kompetencija za demokratsku kulturu: a) skup od 135 ključnih i skaliranih deskriptora koji postavljaju ciljeve i ishode učenja za svaku od prethodno navedenih kompetencija iz modela i obuhvataju samo one vrednosti, stavove, veštine, znanje i razumevanje koji se mogu naučiti, predavati i ocenjivati, dok istovremeno ukazuju na određeni nivo osposobljenosti – osnovni, srednji i napredni; b) prošireni skup od 447 validiranih deskriptora, gde su neki povezani sa konkretnim nivoom osposobljenosti, dok se drugi nalaze između dva nivoa. Svrha tih normiranih ključnih reči jeste da korisnicima *ROKDK* pomognu da bolje razumeju ishode koje mogu postići prilikom razvoja određene kompetencije, te da planiraju nastavu i procenjuju ostvarenost planiranih ishoda. Deskriptori su jasne, eksplicitne i koncizne izjave ili pozitivni opisi onoga što je pojedinac sposoban da uradi ako je usvojio propisanu kompetenciju i pokazuju postignuće konkretnog nivoa ovladavanja specifičnom kompetencijom iz modela. Formulirani su koristeći jezik ishoda učenja, te počinju jednoznačnim glagolom i opisuju neko



uočljivo ponašanje povezano sa određenim rezultatom učenja, tako da mogu da posluže ne samo kao kriterijumi za evaluaciju i vrednovanje stepena demokratske kompetentnosti i progressa pojedinca, već i kao referentne tačke i koristan alat za izradu nastavnog plana i programa i pedagoško planiranje, pa stoga doprinose stvaranju koherentnosti. Osnovni izvor za njihovu elaboraciju bilo je prethodno uspešno iskustvo u razvoju deskriptora za *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* (Savet Evrope, 2001), te je preduzet sličan proces formulisanja, testiranja i rangiranja deskriptora kompetencija za demokratsku kulturu u nekoliko faza: definisanje kriterijuma za formulisanje deskriptora; formulisanje početne velike banke nacрта deskriptora; izbor deskriptora na osnovu povratnih informacija eksperata i profesionalaca iz oblasti obrazovanja; pilotiranje odabranih deskriptora u različitim obrazovnim okruženjima širom Evrope i rangiranje deskriptora na različite nivoe osposobljenosti. Sledeći kriterijumi korišćeni su za njihovo uobličavanje: a) sažetost - deskriptori su morali biti kratki, idealno ne duži od 25 reči; b) pozitivnost - svaki deskriptor je morao izražavati sposobnost u smislu pozitivne tvrdnje (npr. može, izražava, podržava), bez korišćenja negacije; c) jasnoća - svaki deskriptor je morao biti jasan, relativno jednostavne gramatičke strukture i bez upotrebe žargona; d) nezavisnost - svaki deskriptor je morao biti nezavistan od ostalih; e) određenost - svaki deskriptor je trebalo da opisuje konkretna ponašanja ili postignuća koja bi ukazivala na to da li je neki pojedinac ovladao relevantnom vrednošću/stavom/veštinom/znanjem/razumevanjem i u kojoj meri (2020b: 51–52).

#### 4. Otvorenost prema drugim kulturama kao i drugim uverenjima, pogledima na svet i praksama

21	Pokazuje interesovanje za učenje o uverenjima, vrednostima, tradicijama i pogledima na svet drugih ljudi	Osnovni
22	Izražava zainteresovanost za putovanje u druge zemlje	
23	Izražava radoznalost prema tuđim uverenjima i tumačenjima i drugim kulturnim orijentacijama i pripadnostima	Srednji
24	Izražava zahvalnost za mogućnost da doživi druge kulture	
25	Traži i pozdravlja mogućnosti za susrete s ljudima koji neguju drugačije vrednosti, običaje i ponašanja	Napredni
26	Traži kontakt s drugim ljudima kako bi učio/la o njihovoj kulturi	

Slika 2. Primer ključnih deskriptora za otvorenost prema drugim kulturama, uverenjima, pogledima na svet i praksama (ROKDK, 2020b: 17)

Ukratko, deskriptori pružaju praktičnu, operativnu dimenziju kompetencija definisanih u *ROKDK*, predviđajući specifična, konkretna i vidljiva ponašanja koja pojedinci mogu da ispolje u demokratskim i interkulturnim situacijama, dok istovremeno omogućavaju evaluaciju aktivnosti učenja i specifičnih inicijativa za unapređenje kompetencija za demokratsku kulturu i osnaživanje svih aktera u različitim obrazovnim okruženjima.

Treći tom predstavlja najobimniji deo *ROKDK* i vodič je za njegovu implementaciju kako u obrazovni, tako i u širi društveni kontekst, budući da pruža smernice, primere iz prakse, preporuke i korisne resurse namenjene kreatorima obrazovnih politika i edukatorima u svim sektorima obrazovanja o tome kako se model kompetencija i deskriptori mogu integrisati i koristiti za planiranje nastave, organizaciju procesa učenja i pedagošku praksu, evaluaciju kompetencija za demokratsku kulturu, obrazovanje nastavnika, integrativnu viziju škole i jačanje otpornosti prema radikalizaciji. U prvim poglavljima diskutuje se o integraciji modela i deskriptora u tri faze planiranja obrazovanja: u izradi nastavnog plana i programa, pedagoškom planiranju i ocenjivanju. Nakon toga slede poglavlja koja se bave načinima na koji se *ROKDK* koristi za edukaciju nastavnika, ističe se koliko je isti relevantan za razvijanje otpornosti na radikalizaciju i kako se može sprovesti kroz sveobuhvatni pristup školi koji podrazumeva i saradnju sa lokalnom zajednicom. Kako je za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu potreban holistički pristup, transverzalnost, kontinuitet i istrajnost, Savet Evrope je usvojio „pristup cele škole” za primenu modela kompetencija za demokratsku kulturu u praksi.

„Pristup cele škole, u kontekstu razvoja demokratske kulture, u školama integriše demokratske vrednosti i principe ljudskih prava u nastavu i učenje, u rukovođenje školom i u celokupnu školsku klimu, sa ciljem da se učenicima omogući iskustvo u praktičnoj primeni kompetencija za demokratsku kulturu”<sup>11</sup>.

Model kompetencija za demokratsku kulturu može se koristiti u celini ili delimično, kao sredstvo za obogaćivanje nastavnog plana i programa kroz njegovu reviziju, osmišljavanje, izradu i povezivanje sa svakodnevnim životnim situacijama. Kao što je već navedeno, kompetencije za demokratsku kulturu ne javljaju se pojedinačno, već su međusobno povezane i isprepletene sa samim nastavnim procesom, koga čine nastavni sadržaji i metode i tehnike realizacije istih. Razvoj navedenih kompetencija može se pospešivati kako kroz sadržaje

---

<sup>11</sup> *Vodič za podsticanje demokratske kulture u školama* (2023), Savet Evrope / Ministarstvo prosvete Republike Srbije, str. 18–19.

određenih predmeta<sup>12</sup>, međupredmetni nastavni pristup i vannastavne aktivnosti, tako i kroz samu organizaciju nastave, odnosno putem različitih metoda, među kojima se ističu sledeći: metode i pristupi orijentisani na proces – oblikovanje demokratskih stavova i ponašanja; demokratski procesi na času; učenje kroz saradnju; učenje zasnovano na projektu; društveno korisno učenje, kao i metode i pristupi zasnovani na sadržaju – korišćenje postojećeg nastavnog plana i programa u okviru predmetnih oblasti; timska nastava i pristupi koji obuhvataju integrisan nastavni plan i program, te bavljenje „skrivenim nastavnim planom i programom”. Prvih pet razvijaju kompetencije za demokratsku kulturu uglavnom kroz način na koji je organizovan proces učenja, dok se ostale tri metode odnose na konkretne sadržaje (2020c: 31). *ROKDK* se može koristiti kako za osmišljavanje samo jedne aktivnosti na času (npr. simuliranje situacija ili diskusije o određenoj temi) ili za složenije zadatke, kao što su grupni projekti i aktivnosti koje kombinuju rad na času sa aktivnostima u lokalnoj zajednici, tako i za osmišljavanje i izradu vannastavnih aktivnosti (društveno koristan rad u zajednici ili društveno korisno učenje) ili isključivo za vanškolske aktivnosti poput volontiranja. Kroz te zadatke, aktivnosti i projekte, kompetencije za demokratsku kulturu mogu se razvijati samostalno ili zajedno sa konkretnim kompetencijama za određeni predmet ili kroz interdisciplinarnu nastavnu temu i kompetencije (2020c: 23). Evaluacija postignuća uvek treba da se zasniva na valjanim, pouzdanim, pravičnim, transparentnim i praktičnim metodama; međutim, kada se ocenjuju kompetencije za demokratsku kulturu, presudno je i da se osigura da te metode uvažavaju dostojanstvo i prava učenika, a kao najpogodnije se ističu formativna i dinamička evaluacija, odnosno pristupi mešovitim metoda (kroz prezentacije, usmene i pismene ispite), uključujući i samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje (2020c: 75). *ROKDK* takođe preporučuje da se integracija i primena modela kompetencija za demokratsku kulturu dosledno uključuju u obrazovanje i obuku studenata nastavnika (budućih nastavnika) i u profesionalni razvoj praktičara (aktivnih nastavnika), a ključna uloga u tome pripada institucijama za obrazovanje nastavnika pre nego što stupe u službu, kao i internom obrazovanju<sup>13</sup> i programima profesionalnog razvoja, kako bi edukatori u

---

<sup>12</sup> Svi predmeti, kako obavezni tako i izborni, pogodni su za razvoj kompetencija za demokratsku kulturu, videti primere u trećem tomu *ROKDK*, kao i u: *Smernice za integraciju referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu u odabranim programima učenja* (2022), Savet Evrope / ZUOV / Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

<sup>13</sup> Obrazovanje nastavnika pre nego što stupe u službu treba da ih pripremi da razumeju važnost kompetencija za demokratsku kulturu bez obzira na njihovu orijentaciju

svim obrazovnim kontekstima bili motivisani, odgovarajuće podržani i dobro obučeni (2020c: 81, 87). Vodič za implementaciju završava se poglavljem u kome su objašnjeni termini radikalizacije, (nasilnog) ekstremizma i terorizma i gde se ističe zašto obrazovanje zasnovano na razvoju kompetencija za demokratsku kulturu i osnaženi nastavnici, uz pomoć ostalih aktera u nastavnom procesu i društvenom okruženju, imaju središnju ulogu u prevenciji ovih pojava. Kompetencije istaknute u modelu *ROKDK* jačaju svest pojedinaca o potrebi za inkluzivnim društvom, redukcijom diskriminacije i isključenosti marginalizovane populacije, kao i o neophodnosti stvaranja otpornosti na uslove koji mogu da iniciraju radikalizaciju i upotrebu nasilja kao sredstva rešavanja sukoba. Navedeni pristup je tako preventivan, a ne reaktivan, odnosno usmeren je upravo na sprečavanje pokretanja radikalizacije umesto na korišćenje obrazovanja za deradikalizaciju nakon što je ona već započela. *ROKDK* je relevantan za jačanje otpornosti prema radikalizaciji zato što su kompetencije koje sadrži upravo one koje pojedincima pomažu da kritički analiziraju, ocenjuju, dovode u pitanje i odbacuju nasilnu ekstremističku i terorističku propagandu i retoriku; pružaju im priliku da razumeju kompleksnost društvenih i političkih pitanja, kao i da prihvate da te situacije ne mogu uvek adekvatno da se rešavaju kroz pojednostavljene solucije; omogućavaju im da shvate i uvažavaju uverenja, perspektive i poglede na svet drugih ljudi i prihvataju da i njihovi stavovi mogu biti jednako valjani koliko i sopstveni kada se posmatraju iz pozicije drugoga; navode ih da razumeju da su nenasilna demokratska sredstva delotvorniji alati kako bi se mirno izrazila gledišta građana, rešile razlike u mišljenjima, kao i da bi se sledili politički i društveni ciljevi; konačno, uče ih da poštuju ljudska prava i dostojanstvo, kulturnu raznolikost, demokratiju, pravdu i vladavinu zakona (2020c: 108–109).

Iz svega prethodno navedenog možemo zaključiti da je *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu* razvijen kao sveobuhvatno, transparentno i koherentno štivo i sredstvo za sticanje kompetencija neophodnih za promociju demokratskih i univerzalnih vrednosti, uz iskustveno učenje, poređenje, analizu, kritičko razmišljanje i delovanje. Kroz prikazani model kompetencija, registar

---

prema specijalizovanom predmetu i da osigura da budu u stanju da slede taj pristup u svakodnevnoj školskoj praksi. Interno obrazovanje treba da se usredsredi na trenutne izazove u konkretnim situacijama na konkretnim nivoima obrazovanja i u konkretnim okruženjima, pomažući aktivnim nastavnicima da postanu kompetentniji i profesionalniji u svom svakodnevnom radu, dok neprekidni profesionalni razvoj igra naročito važnu ulogu u razvoju kompetencija za demokratsku kulturu nastavnika (2020c: 81–82).

deskriptora i smernice o nastavnom planu i programu, pedagogiji i ocenjivanju, *ROKDK* obezbeđuje materijal i fleksibilne alate koji su potrebni za vaspitno-obrazovni proces i osveščivanje pojedinaca o značaju lične i kulturne raznolikosti u sistemu formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja<sup>14</sup>. Kompetencije za demokratsku kulturu se tako mogu organizovati u vidu spiralnog kurikuluma u kome se neke ponavljaju, a druge progresivno dodaju i dodatno razvijaju tokom čitavog života. Zbog toga je važno da učenici od najranijeg uzrasta nauče da vrednuju i razumeju kompetencije za demokratsku kulturu, te da postanu samostalni i angažovani na celoživotnom učenju i izgrađivanju kritičke svesti neophodne za razvoj globalnog građanstva i održivost kohezivnih društava. Model opisan u *ROKDK* prepoznaje ključni značaj interkulturalnog dijaloga, otvorenosti i empatije za uspešnu interkulturalnu komunikaciju i pospešivanje demokratskih procesa u kulturno raznolikim društvima, a promovisanje adekvatne i efikasne interkulturalne razmene doprinosi osnovnom cilju Saveta Evrope: očuvanju ljudskih prava, demokratije i vladavine prava.

*ROKDK* teži da implementacijom ponuđenog modela kompetencija u nastavni proces postane ključan resurs za sticanje i razvoj interkulturalne i demokratske kompetencije, obrazovanje zasnovano na vrednostima i pospešivanje kritičkog mišljenja, intelektualne autonomije učenika i njihove aktivne uloge kao angažovanih građana u savremenom multikulturalnom društvu. Ovaj dokument nije obavezujući, već nudi preporuke za kreiranje, sprovođenje i evaluaciju obrazovnih aktivnosti u različitim kontekstima i obrazovnim okruženjima. Njegova svrha je da obezbedi sveobuhvatan izvor i zajedničku terminologiju, koja omogućava svim zainteresovanim stranama da predaju, uče ili ocenjuju vrednosti, stavove, veštine, znanje i kritičko razumevanje i njihove odnose, kao i da samostalno i delotvorno učestvuju u demokratskoj kulturi i žive u miru sa drugima u kulturno raznolikim

---

<sup>14</sup> Usvajanje kompetencija za demokratsku kulturu je celoživotni proces jer pojedinci stalno doživljavaju i analiziraju nove i drugačije situacije i kontekste. *ROKDK* i model kompetencija kao njegov centralni deo mogu pomoći u tom procesu u svim vrstama i fazama obrazovanja – formalnom, neformalnom i informalnom. Formalno obrazovanje označava strukturisan sistem obrazovanja i obuke koji polazi od predškolskog i osnovnog, preko srednjeg do univerzitetskog obrazovanja, odvija se u opštim i stručnim obrazovnim institucijama i sertifikovano je. Neformalno obrazovanje obuhvata bilo koji planirani program obrazovanja koji se razvija radi pospešivanja različitih veština i kompetencija izvan formalnog obrazovanja. Informalno obrazovanje podrazumeva proces celoživotnog učenja, pri čemu pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja preko obrazovnih uticaja i resursa u sopstvenoj sredini, kao i iz svakodnevnih iskustava (porodica, vršnjaci, okolina, masovni mediji, posao, igra, itd). (2020a: 19)

demokratskim društvima. *ROKDK* ističe da demokratsko i interkulturno kompetentno ponašanje proizlazi iz dinamičkog i adaptivnog procesa, tokom koga pojedinac prikladno i efikasno odgovara na kontinuirane izazove sa kojima se suočava u interkulturnim situacijama i razmenama, što se postiže „fleksibilnom mobilizacijom, usklađivanjem i angažovanjem različitih skupova psiholoških resursa koji se selektivno aktiviraju iz celokupnog repertoara vrednosti, stavova, veština, znanja i razumevanja nekog pojedinca” (2020a: 35), odnosno kroz međudelovanje različitih aspekata sve četiri pomenute dimenzije, što odražava holistički pristup kompetencijama za demokratsku kulturu. Upotreba ovog pristupa, uz vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava, kulturne raznolikosti i demokratskih procesa omogućava pojedincima da postanu obrazovani, promišljeni, odgovorni, angažovani i osnaženi demokratski građani, otporni na ekstremnu retoriku i radikalizaciju (2020c).

Konačno, *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu* predstavlja sistematičan dokument koji se može koristiti kao sredstvo za promovisanje demokratskih i interkulturnih kompetencija pojedinaca na svim uzrastima i u različitim obrazovnim, društvenim i kulturnim scenarijima, uz bogaćenje i reviziju nastavnih planova i programa, model sveobuhvatnog pristupa školi, poštovanje raznolikosti pedagoških pristupa i povezivanje sa svakodnevnim životnim situacijama i kontekstima. Takođe, možemo istaći da je kreiran i da odgovori na izazove sa kojima se suočava savremeni globalizovani svet, te tako ima širu projekciju jer nije usmeren samo na sferu obrazovanja, već teži da bude podrška i svim akterima uključenim u razvoj samosvesnog globalnog građanstva, koje predstavlja osnov izgradnje i održivosti pluralističkih, pravednih, inkluzivnih i demokratskih društava.

**Maja M. Andrijević**

Univerzitet u Kragujevcu

Filološko-umetnički fakultet, Katedra za hispanistiku

maja.andrijevic@filum.kg.ac.rs

0000-0001-9251-9659

Primljeno: 15. 1. 2023.

Prihvaćeno: 5. 2. 2023.

## БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

**Maja M. Andrijević** (rođena 25. maja 1975) docentkinja je za užu naučnu oblast Španski jezik i lingvistika na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Oblasti njenog interesovanja obuhvataju metodiku nastave stranih jezika i španskog kao stranog jezika, primenjenu lingvistiku, kritičku sociolingvistiku i interkulturene studije, što se ogleda u objavljenim naučnim radovima u časopisima i zbornicima u zemlji i inostranstvu. Učestvovala je u realizaciji više seminara, stručnih skupova i radionica za nastavnike španskog jezika u Srbiji o savremenim tendencijama i pristupima u nastavi stranih jezika. Koautorka je *Priručnika iz akademskog pisanja*, kao i udžbeničkih kompleta za španski jezik za osnovnu školu *¡Hola, amigos!* i *¿Hablamos?* (Zavod za udžbenike).

**Dunja B. Brankov** (rođena 28. januara 1994) studentkinja je doktorskih studija na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu, gde je završila osnovne i master studije i gde radi kao demonstratorica. Uža naučna oblast su joj primenjena i računarska lingvistika, a objavila je radove u časopisima (*Anali Filološkog fakulteta* i *Philologia*), zbornicima sa naučnih skupova i prezentovala je originalne istraživačke radove na domaćim i međunarodnim konferencijama. Živi u Beogradu.

**Nevena M. Buđevac** (rođena 14. marta 1982) vanredna je profesorka na Fakultetu za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu – uža naučna oblast Psihologija. Pored doktorata stečenog na Filozofskom fakultetu u Beogradu, pohađala je i školu doktorskih studija u Švajcarskoj (2009–2010). Učesnik je više projekata Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu u oblasti obrazovanja. Glavne publikacije: monografija *Psihologija obrazovanja za vaspitače* (Beograd: Učiteljski fakultet, 2018); naučni članak *Children do ask, but do not know how to do asking: epi-pragmatic vs. meta-pragmatic skill* (koautorka) u časopisu *Психологија* (2009/1); naučni članak *I'll accept, but next time you'll have to listen to me! How seven-year-olds read together*, u zborniku *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (čija je i kourednica) (Beograd: Institut za psihologiju, 2011).

**Tibor Berta** (rođen 27. septembra 1968) redovni je profesor na Odseku za hispanistiku Fakulteta humanističkih i društvenih nauka Univerziteta u Segedinu, Mađarska. Bio je gostujući profesor – između ostalih institucija – na Univerzitetu u Alikanteu, Univerzitetu Etveš Lorand u Budimpešti,

Univerzitetu Rovira i Virgili i Zapadnom Univerzitetu u Temišvaru. Oblasti interesovanja i istraživanja su mu nastava španskog jezika kao stranog i istorijsko-komparativna morfosintaksa iberoromanskih jezika. Među njegovim publikacijama izdvaja se monografija *Clíticos e infinitivo. Contribución a la historia de la promoción de clíticos en español y portugués* (Segedin: Hispania 2003). Deo je uredničkog tima časopisa *Acta Hispanica* (Segedin), *Beoiberística – Revista de estudios ibéricos, latinoamericanos y comparativos* (Beograd) i *RILEX – Revista sobre investigaciones léxicas* (Jaen). Član je srednjoevropskog tima međunarodnog projekta *Španski u Evropi – demografija govornika jezika (El español en Europa – demografía de los hablantes de una lengua)*.

**Aleksandra J. Gojkov Rajić** (rođena 31. jula 1973) redovna je profesorka za predmet Nemački jezik na Fakultetu za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu i na Visokoj strukovnoj vaspitačkoj i medicinskoj školi u Vršcu. Oblasti interesovanja i istraživanja su joj metodika nastave stranog (nemačkog) jezika i stranog jezika struke, učenje stranog jezika na ranom uzrastu, nemačka književnost, istorija i kultura i nemačko-srpske književne i kulturne veze. Do sada je samostalno ili u koautorstvu objavila jedanaest monografija, jedan univerzitetski udžbenik, brojne naučne radove u domaćim i međunarodnim časopisima, kao i prevode i prikaze knjiga. Član je uredničkih odbora časopisa *Research in Pedagogy* i *Konin Socio-Economic Studies*. Živi u Vršcu.

**Ljiljana V. Đurić** (rođena 6. februara 1955) docentkinja je u penziji na Katedri za romanistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Bavi se metodikom nastave francuskog / stranih jezika i jezičkim obrazovnim politikama, posebno uvođenjem inovativnih rešenja u sistem obrazovanja Srbije. U svojim istraživanjima analizira dijahronijske i sinhronijske aspekte fenomena. Autorka je, pored ostalog, monografije *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije* (Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2016) i autorka i koautorka članaka, npr. sa J. Filipović *Early childhood foreign language learning and teaching in Serbia: a critical overview of language education policy and planning in varying historical contexts* u zborniku *Early language learning policy in 21st century, an international perspective* (ur. Zein and Coady. Springer, 2021: 61–85).

**Gorana G. Zečević Krneta** (rođena 17. avgusta 1978) docentkinja je za užu naučnu oblast Španski jezik i lingvistika na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Autorka je preko dvadeset radova



radova u nacionalnim i internacionalnim časopisima i zbornicima radova.  
Živi u Beogradu

**Nataša Z. Janković** (rođena 23. septembra 1966) vanredna je profesorka na Fakultetu za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu – uža naučna oblast Engleski jezik sa metodikom nastave engleskog jezika. Autorka je i vodeća predavačica niza predmeta u okviru nastavnog programa Modul engleskog jezika na svom fakultetu. Glavne publikacije: monografija *Vrednovanje, ocenjivanje i testiranje u nastavi stranih jezika* (2022), FOKUS; *The Mutual Impact of Educational Policies and Multilingualism – Report on the Circle U. Panel Discussion, Language – Profession – Science – 2.1* (2022) DSJKS; *The New Virtual Reality – Teachers’ and Students’ Perceptions and Experience in English Language Learning and Teaching Online* (коаутор), *Иновације у настави* (2021).

**Andrea-Beata B. Jelić** (rođena 20. marta 1974) docentkinja je na Odseku za romanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bavi se temama vezanim za proces učenja i usvajanja stranih jezika sa akcentom na metodiku nastave španskog jezika. Na diplomskim studijama hispanistike predaje predmete u okviru nastavničkog smera. Učestvovala je u radu više domaćih i međunarodnih istraživačkih i stručnih radnih grupa iz oblasti nastave stranih jezika i objavila tridesetak naučnih i stručnih radova. Posebne teme od interesa su individualni faktori, višejezičnost, međujezik učenika, sticanje veštine čitanja, kompetencije i obrazovanje nastavnika te evaluacija u nastavi stranih jezika. Bibliografija je dostupna na: <https://www.bib.irb.hr/pregled/profil/26225>.

**Ana S. Jovanović** (rođena 8. jula 1977) vanredna je profesorka na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Katedra za iberijske studije. Diplomirala je na Filološkom fakultetu u Beogradu, a magistarske i doktorske studije završila na Univerzitetu Purdue, SAD, 2008. godine. U nastavnom i istraživačkom radu posebno se bavi temama u vezi s učenjem i usvajanjem stranog i naslednog jezika, individualnim razlikama učenika, interkulturnom nastavom i jezičkom obrazovnom politikom. Rukovodi i učestvuje u više međunarodnih naučnih i stručnih projekata, a aktivnim angažovanjem u strukovnim udruženjima nastoji da doprinese unapređenju nastave i učenja stranih jezika u zemlji. Objavila je dve monografije i više desetina naučnih radova.

**Jelena M. Kovač** (rođena 29. aprila 1983) je viša lektorka za španski jezik na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Oblasti njenog naučnog interesovanja su sociolingvistika, savremeni španski jezik, primenjena lingvistika, kognitivna lingvistika i sefardske studije. Do sada je objavila više originalnih naučnih i stručnih radova u domaćim časopisima i učestvovala na nekoliko naučnih konferencija i seminara za usavršavanje nastavnika u zemlji i inostranstvu. Živi u Beogradu.

**Danijela D. Ljubojević** (rođena 17. jula 1979) je naučna saradnica u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Doktorirala je na Filološkom fakultetu u Beogradu, uža naučna oblast metodika nastave stranih jezika. Od 2004. do 2022. godine radila je u nastavi u osnovnim i srednjim školama kao i na fakultetu. Objavila je preko trideset naučnih radova i do sada je učestvovala u brojnim projektima koji se tiču reforme obrazovanja u Srbiji. Od 2017. godine angažovana je kao savetnica za predmetni nadzor u Školskoj upravi Beograd.

**Sanja M. Maričić Mesarović** (rođena 2. marta 1982) vanredna je profesorka na Odseku za italijanske i iberoameričke studije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, gde predaje španski jezik. U zvanje vanrednog profesora je izabrana 2021. godine. Doktorirala je na Filološkom fakultetu u Beogradu. Bavi se metodikom nastave španskog kao stranog jezika, hispanškim kulturama, frazeologijom, leksikologijom, pragmatikom i sociolingvistikom. Učestvovala je kao izlagačica i kao članica organizacionog i naučnog odbora na više od dvadeset domaćih i međunarodnih konferencija. Objavila je značajan broj naučnih radova iz oblasti metodike nastave stranih jezika, primenjene lingvistike, sociolingvistike i pragmatike. Članica je redakcije časopisa *Metodički vidici* koji izdaje Filozofski fakultet u Novom Sadu. Živi u Beogradu.

**Milica A. Mastilo** (rođena 28. februara 1992) doktorantkinja je na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na kom je angažovana kao demonstratorica na Katedri za iberijske studije. Osnovne i master studije završila je na istom fakultetu. Učestvovala je u raznim projektima, među kojima se ističe *DeTELEDA - Development of Competences of Spanish Language Teachers for Early Language Education in the Digital Age*, usmeren na obrazovanje nastavnika za rad na ranom uzrastu. Oblasti njenog interesovanja su primenjena lingvistika, metodika nastave stranog jezika i sociolingvistika. Do sada je objavila nekoliko originalnih naučnih radova u domaćim časopisima i učestvovala na naučnim i stručnim konferencijama u zemlji.

- Marijana N. Paprić** (rođena 25. aprila 1971) docentkinja je za predmet Ruski jezik na Fakultetu za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu. Živi u Beogradu. Oblasti interesovanja i istraživanja su metodika nastave stranog (ruskog) jezika i jezika struke, teorija udžbenika, kultura i komunikacija, strani jezik na ranom uzrastu. Jedna je od autora udžbeničkog kompleta *До встречи в России: руски језик са Радном свеском за гимназије и средње стручне школе I–IV*, Zavod za udžbenike, Beograd (2010–2016), univerzitetskog udžbenika: *Воспитываем, обучаем, играем: руски језик за студенте Учитељског факултета*, Учитељски факултет, Beograd (2015) i većeg broja stručnih i naučnih radova među kojima su najznačajniji publikovani u časopisima *Иновације у настави*, *Славистика* i u zbornicima radova sa međunarodnih konferencija posvećenih stranim jezicima struke.
- Nataša N. Popović** (rođena 14. decembra 1981) vanredna je profesorka za užu naučnu oblast Romanistika na Odseku za romanistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Njene oblasti interesovanja su sintaksa i semantika savremenog francuskog jezika, francuski jezik struke, metodika nastave francuskog jezika i kontrastivna istraživanja jezika i kultura. Objavila je veliki broj radova na francuskom i srpskom jeziku kako u domaćim, tako i u inostranim časopisima. Autor je monografije *Izražavanje kauzalnosti u savremenom francuskom i srpskom jeziku* (Novi Sad: Filozofski fakultet, 2022).
- Danijela M. Prošić-Santovac** (rođena 23. oktobra 1978) vanredni je profesor na Odseku za anglistiku i upravnica Centra za jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Njena uža naučna oblast je anglistika, a polja istraživačkog interesovanja su: primenjena lingvistika, metodika nastave i književnost za decu i mlade. Autorka je tri monografije: *Home and school use of Mother Goose*, 2009; *The magical art: Appropriation, reception and interpretation of fairy tale*, 2019; *Mirroring life: Fairy tales and nursery rhymes in context*, 2023), a i kourednica četvrte (sa Shelagh Rixon, *Integrating assessment into early language learning and teaching*, 2019).
- Biljana B. Radić-Bojanić** (rođena 10. aprila 1975) redovna je profesorka na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, gde je i diplomirala, magistrirala i doktorirala. Autorka je ili koautorka šest knjiga, urednica je deset zbornika i jednog naučnog časopisa od nacionalnog značaja, kao i plodna autorka mnogobrojnih istraživačkih radova objavljenih u domaćim i stranim časopisima visokih kategorija.

**Jelena M. Filipović** (rođena 5. februara 1966) je redovna profesorka Filološkog fakulteta u Beogradu. Diplomirala je na istom fakultetu, a magistrirala i doktorirala na Univerzitetu Perdjua (*Purdue*) u SAD. Bavi se kritičkom sociolingvistikom, jezičkom politikom i planiranjem, rodnim studijama, sefardskim studijama, kao i hispanskom i primenjenom lingvistikom. Autorka je četiri knjige i koautorka tri, kao i korednica više tematskih monografija. Autorka je i koautorka više desetina članaka u internacionalnim i nacionalnim akademskim časopisima i monografijama iz oblasti istraživanja (kritičke) sociolingvistike, jezičkih politika, jezika i roda, sefardske sociolingvistike, jezičkih kontakata i primenjene lingvistike.

**Vera M. Savić** (rođena 7. juna 1957) docentkinja je na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu za oblast primenjene lingvistike, gde predaje na masterskim i doktorskim studijama (trenutno angažovana iz penzije). U svojim istraživanjima bavi se ranim učenjem stranog jezika, razvojem veštine čitanja na engleskom jeziku, integrativnom nastavom stranog jezika, inkluzijom u nastavi stranih jezika i obrazovanjem i stručnim usavršavanjem nastavnika engleskog jezika. Pored velikog broja objavljenih naučnih radova, autor je i urednik šest knjiga, od kojih su najnovije: *The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners: Young Learners in a Multilingual World* (TESOL Press, Sjedinjene Države, 2021), koju je koautorski objavila sa Džoun Šin i Tomohisom Mačidom, i knjige *Teaching Young Language Learners in South Eastern Europe: A Multidimensional Research on Policy and Pedagogical Practices* (Disigma Publishing, Grčka, 2020) i *Professional Competences for Teaching in the 21st Century* (Fakultet pedagoških nauka, Srbija, 2020), čiji je jedan od urednika.

**Senka R. Stojanov** (rođena 20. septembra 1982) profesorka je u gimnaziji u Sremskim Karlovcima i u Osnovnoj školi „Sonja Marinković” u Novom Sadu. Studentkinja je na doktorskim studijama iz metodike nastave na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Oblasti njenih interesovanja su metodika nastave francuskog jezika, dvojezičnost i učenje stranog jezika na ranom uzrastu. Objavila je rad *Rano učenje francuskog jezika – progovoriti francuski uz pesme za decu* u zborniku *Jezik, kultura i obrazovanje* (Pedagoški fakultet u Užicu, 2018).

**Katarina Đ. Zavištin** docent. Rođena je 6. juna 1973. u Beogradu. Godine 1997. diplomirala je na Katedri za italijanski jezik i književnost na Filološkom

fakultetu Univerziteta u Beogradu gde i radi od 2012. godine. Predavala je italijanski jezik u Italijanskom institutu za kulturu i u Trećoj beogradskoj gimnaziji u okviru dvojezične CLIL nastave. Godine 2013. odbranila je doktorski rad na temu dvojezične CLIL nastave. Autorka je radova iz oblasti didaktike stranih jezika, dvojezične (CLIL) nastave, obrazovanju nastavnika stranih jezika i slično. Koautorka je udžbenika za italijanski jezik za osnovnu školu (sedmi i osmi razred), kao i italijansko-srpskog i srpsko-italijanskog rečnika za osnovnu i srednju školu.



# *УПУТСТВА ЗА ПРИПРЕМУ РУКОПИСА*





**METODIČKI VIDICI**  
FILOZOFSKI FAKULTET U NOVOM SADU

**PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA<sup>1</sup>**

Rad se šalje u elektronskoj formi (.doc OBAVEZNO, nikako .docx) kao atačment na adresu metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs tokom cele godine. Rad može biti pisan na svim jezicima koji se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

\* \* \*

**Rad treba da sadrži sledeće elemente:**

**Ime srednje slovo prezime autora**

Naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen navodi se sledećim redom:

Univerzitet

Fakultet, Odsek/ departman/ katedra

Imejl adresa

**PRIMER:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

UKOLIKO JE AUTOR STUDENT DOKTORSKIH STUDIJA, AFILIJACIJU NAVODI  
OVAKO:

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Doktorske studije filozofije / jezika i književnosti / istorije / sociologije / pedagogije itd.

Imejl adresa

---

<sup>1</sup> Molimo Vas da ovaj dokument koristite kao obrazac.

## NASLOV RADA<sup>2</sup>

*APSTRAKT:* Apstrakt rada na jeziku na kome je rad. Apstrakt pisati fontom Times New Roman, veličine 10, sa uvučenom levom ivicom ispod naslova rada, jednostruki prored. Apstrakt treba da ima 100–150 reči.

*Ključne reči:* ključne reči napisati u nastavku apstrakta u novom redu; navesti najviše 10 ključnih reči.

## TITLE OF THE PAPER

*ABSTRACT:* The same abstract as in Serbian above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

*Key words:* translated from Serbian.

Tekst rada; dužina rada 4.000–7.000 reči (uključujući apstrakt, literaturu i sažetak na stranom jeziku); veličina strane A4; font Times New Roman; veličina slova 12; prored 1,5; fusnote<sup>3</sup>; kraći citati se navode u tekstu u kontinuitetu, a duži citati (3 ili više redova) se izdvajaju iz teksta (nov red, uvučeno 1,5 cm, pod navodnicima); izvori citata daju se u zagradama u samom tekstu rada, npr. (Filipović 1986: 25). Rad treba da bude podeljen na odeljke (npr. 1. UVOD – sve velikim slovima) i pododeljke (npr. 3.1. Opis uzorka – početno veliko slovo).

## ILUSTRACIJE I TABELE

Tekst u grafičkim prikazima (tabele, grafikoni): Font Times New Roman, veličina 10, normal.

Legenda ispod ilustracija (grafički prikazi, slike): Font Times New Roman, veličina 10, normal, centralno poravnanje, oznaka: Tabela 1, Slika 1, Grafikon 1 i sl.

---

<sup>2</sup> Neophodno je naznačiti da li je pripremljen rad sa nekog projekta, npr. Ministarstva za obrazovanje, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Ukoliko je rad zasnovan na seminarskom radu sa doktorskih studija, potrebno je u fusnoti navesti i tu informaciju.

<sup>3</sup> U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

## LITERATURA<sup>4</sup>

Times New Roman 12, prored 1,5, uvučena donja ivica (hanging indent 1,25 cm). Donja ivica se ne sme uvlačiti tabom ili razmacima, već u Paragraph obeležiti hanging indent.

U spisku literature se nalaze samo izvori koji su u radu eksplicitno navedeni. Literatura se navodi abecedno ako je rad pisan latinicom ili na stranom jeziku, ili azbučno ako je pisan ćirilicom [i u uglastim zagradama transliterovati na latinicu].

### Knjiga:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Клетт. [Bečanović, B., Jevrić, J., Petrović, Z. (2011). *Istorija 7: udžbenik za sedmi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.]

### Rad u časopisu:

Reynolds, S. (1983). Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). O logici jezičke promene. *Glas* 28: 29–42.

Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (1): 222–242.

### Rad u monografskoj publikaciji:

Sperber, D. (1990). The Epidemiology of Beliefs, in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). Predrag Piper o jeziku i prostoru, u *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

---

<sup>4</sup> Literatura (bibliografija, izvori) se navodi abecednim redom, uz poštovanje APA standarda.

Elektronska izdanja:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA ENGLISKOM

*Summary*

Rezime rada (na engleskom jeziku); Font Times New Roman, veličina slova 10, jednostruki pored. Rezime treba da bude proširena verzija apstrakta (oko 300 reči).

*Key words:* prevedene ključne reči sa početka rada.

Biografija autora do 100 reči na srpskom jeziku (datum rođenja, profesija, mesto/država stanovanja, uža naučna oblast, glavne publikacije).

RADOVI KOJI NE BUDU POŠTOVALI TEHNIČKA UPUTSTVA BIĆE VRAĆENI  
AUTORU NA DORADU.

# **METODIČKI VIDICI (Methodological Perspectives)**

FACULTY OF PHILOSOPHY, NOVI SAD

## **STYLESHEET<sup>1</sup>**

The paper can be submitted no throughout the entire year in the electronic form as an email attachment (.doc, NOT .docx) to metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs. The paper can be written in all the languages studied at the Faculty of Philosophy in Novi Sad.

\* \* \*

### **The paper has to have the following elements:**

#### **Name Middle Initial Surname of the author**

Affiliation in the following order

University

Faculty, Department

Email address

#### **EXAMPLE:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

IF THE AUTHOR IS A DOCTORAL STUDENT, THE AFFILIATION IS LISTED IN THE FOLLOWING ORDER:

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

PhD Studies of Philosophy / Language and Literature / History / Sociology / Pedagogy etc.

Email address

## **TITLE OF THE PAPER<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Please use this document as a template.

<sup>2</sup> It is necessary to note if the paper is part of a project (e.g. Ministry of Education, Science and Technological Development). If the paper is based on a seminar paper from PhD studies, this piece of information should be stated in the footnote.

**ABSTRACT:** Abstract and key words (in the language of the paper). Font Times New Roman, size 10, with the indent below the title, line spacing 1. The abstract should be 100–150 words long.

*Key words:* cite the key words after the abstract, new line; cite up to 10 words.

### **TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN**

**APSTRAKT:** Abstract in Serbian, translated from English, the same as the English version above.

*Ključne reči:* Key words in Serbian, the same as above.

Text of the paper; length 4.000–7.000 words (including the abstract, references and the summary in Serbian); size A4; font Times New Roman; font size 12; spacing 1.5; footnotes;<sup>3</sup> short citations are kept in-text and longer citations (3 or more lines) are separated from the text (new line, 1.5 cm indent); citation sources are given in brackets e.g. (Filipović 1986: 25). The paper should have sections (e.g. 1. INTRODUCTION – all caps) and subsections (e.g. 3.1. Research sample – initial capital).

### **ILLUSTRATIONS AND TABLES**

Text in diagrams and tables: Font Times New Roman, size 10, normal.

Caption under illustrations (graphs, images): Font Times New Roman, size 10, normal, central alignment, marked as: Table 1, Image 1, Diagram 1, etc.

### **REFERENCES<sup>4</sup>**

Times New Roman 12, spacing 1.5, hanging indent. Ordered alphabetically.

The list should contain only the sources that were explicitly mentioned in the paper.

#### Books:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

---

<sup>3</sup> Footnotes should contain only the author's comments.

<sup>4</sup> References are listed alphabetically after the APA standard.

---

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

Papers in journals:

Reynolds, S. (1983). Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). O logici jezičke promene. *Glas* 28: 29–42.

Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (1): 222–242.

Papers in proceedings:

Sperber, D. (1990). The Epidemiology of Beliefs, in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). Predrag Piper o jeziku i prostoru, in *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

Electronic publications:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Accessed on 7. May 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

*Sažetak* (in Serbian)<sup>5</sup>

Summary of the paper in Serbian; Font Times New Roman, font size 10, single spacing. The summary should be an extended version of the abstract (up to 300 words).

Key words: key words from the beginning of the article, translated in Serbian.

Author's biography of up to 100 words in Serbian (date of birth, profession, town/country of residence, field of interest, main publications).

PAPERS THAT DO NOT FOLLOW THE STYLESHEET SHALL BE RETURNED TO THE AUTHOR FOR CORRECTION.

---

<sup>5</sup> The authors who do not speak Serbian will be provided a translation of their summary into Serbian. They just have to send a summary of cca. 300 words in the language of the paper.



**HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE<sup>1</sup>**

Sie können uns Ihre Aufsätze ganzjährig in elektronischer Form (NUR DOC-Format, DOCX-Format ist nicht zulässig) als E-Mail-Anhang über die E-Mail-Adresse [metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs) zukommen lassen. Der Aufsatz kann in allen Sprachen verfasst werden, die an der Philosophischen Fakultät angeboten werden.

\* \* \*

**Der Aufsatz soll folgende Elemente enthalten:**

Vorname, Anfangsbuchstabe des Vaters- oder Mutternamens, Familienname des Autors  
Der Name der Institution, an der der Autor tätig ist, wird in der folgenden Reihenfolge angegeben

Universität

Fakultät, Abteilung

E-Mail Adresse

**BEISPIEL:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

HANDELT ES SICH BEI AUTOREN UM DOKTORANDEN, WIRD DIE AFFILIATION AUF FOLGENDE WEISE ANGEGEBEN:

Universität Novi Sad

Philosophische Fakultät

Doktorstudium der Philosophie/ Sprache und Literatur/ Soziologie/ Erziehungswissenschaft

E-Mail-Adresse

**TITEL DES AUFSATZES<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Verwenden Sie bitte dieses Dokument als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts.

*ABSTRACT:* Abstract des Aufsatzes (ca. 100-150 Wörter) und die Stichwörter werden in der Sprache des Artikels verfasst. Font Times New Roman (10pt), mit dem Einzug unter dem Titel, einzeiliger Zeilenabstand.

*Stichwörter:* im Anschluss an Abstract in der neuen Zeile schreiben (bis 10 Stichwörter).

### **TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH**

*ABSTRACT:* The same abstract as above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

*Key words:* translated from German.

Der Text des Aufsatzes; Länge zwischen 4000-7000 Wörter (einschließlich des Abstracts, der Literatur und der Zusammenfassung auf Serbisch); Papierformat A4, Font Times New Roman (12pt); Zeilenabstand 1,5; Fußnoten<sup>3</sup>; kürzere Zitate werden im Text behalten, längere Zitate (3 oder mehrere Zeilen) werden vom Text getrennt (neue Zeile, Einzug 1,5 cm); Die Quellen für Zitate werden im Text in Klammern angegeben, zum Beispiel (Filipovic 1986: 25). Der Artikel soll in Abschnitten eingeteilt werden (zum Beispiel 1. DIE EINFÜHRUNG – Großbuchstaben) und Unterabschnitten (zum Beispiel 3.1 Untersuchungsprobe – große Anfangsbuchstaben).

### **ILLUSTRATIONEN UND TABELLEN**

Beschriftung graphischer Darstellungen (Tabellen und Diagramme): Schrift Times New Roman, 10 pt, normal.

Legenden unter Diagrammen oder Bildern: Schrift Times New Roman, 10 pt, normal, zentriert, Bezeichnung: Tabelle 1, Bild 1, Diagramm 1 usw.

### **LITERATURVERZEICHNIS<sup>4</sup>**

Times New Roman (pt 12), Zeilenabstand 1,5, hängender Einzug.

---

<sup>2</sup> Es ist notwendig anzugeben, ob der Aufsatz das Ergebnis eines Projekts ist. Falls der Aufsatz auf einer Seminararbeit aufbaut, die im Rahmen des Doktorstudiums verfasst wurde, sollte diese Information in der Fußnote angegeben werden.

<sup>3</sup> Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

<sup>4</sup> Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

Im Literaturverzeichnis werden nur Quellen angegeben, die im Artikel explizit erwähnt wurden.

Bücher:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

Zeitschriftenaufsatz:

Reynolds, S. (1983). Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). O logici jezičke promene. *Glas* 28: 29–42.

Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (1): 222–242.

Monographien:

Sperber, D. (1990). The Epidemiology of Beliefs, in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). Predrag Piper o jeziku i prostoru, in *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

Internet-Dokument:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Zugriff am 7. 5. 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-l.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html)>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

*Zusammenfassung* (auf Serbisch) <sup>5</sup>

Die Zusammenfassung des Aufsatzes soll auf Serbisch verfasst werden, Font Times New Roman (10pt), einzeiliger Zeilenabstand. Die Zusammenfassung soll eine erweiterte Version des Abstracts sein (ca. 300 Wörter).

---

<sup>5</sup> Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

*Stichwörter:* Stichwörter vom Anfang des Aufsatzes in der serbischen Übersetzung.

Biographie des Autors bis 100 Wörter auf Serbisch (Geburtsdatum, Beruf, Wohnort/Land, Forschungsgebiet, wichtigste Publikationen)

AUFSÄTZE, DIE DIESE AUTORENHINWEISE NICHT BERÜCKSICHTIGEN,  
WERDEN ZUR ÜBERARBEITUNG AN DIE AUTOREN ZURÜCKGESCHICKT.

# **METODIČKI VIDICI (Perspectives didactiques)**

FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD

## **CONSIGNES AUX AUTEURS<sup>1</sup>**

Les contributions doivent être soumises sous forme électronique (obligatoirement au format .doc, dans aucun cas au format .docx) et envoyées en pièce jointe à l'adresse suivante : [metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs](mailto:metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs) au cours de toute l'année. Les contributions peuvent être écrites dans toutes les langues étudiées à la Faculté de Philosophie de l'Université de Novi Sad.

\* \* \*

### **Chaque contribution doit contenir les éléments suivants :**

#### **Prénom, initiale du prénom d'un des parents, nom de l'auteur**

Affiliation de l'auteur devrait être donnée comme ci-dessous :

Université

Faculté, Département

Adresse électronique

#### **EXEMPLE:**

#### **Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

SI L'AUTEUR EST UN DOCTORANT, L'AFFILIATION DEVRAIT ÊTRE DONNÉE COMME CI-DESSOUS :

Université

Faculté, Département

Études doctorales en philosophie / en langue et littérature / en histoire / en sociologie / en pédagogie, etc.

Adresse électronique

## **TITRE DE LA CONTRIBUTION<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Veuillez utiliser ce document comme modèle.

<sup>2</sup> Il est nécessaire de noter si une contribution fait partie d'un projet de recherche particulier (par exemple, du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement

**ABRÉGÉ:** Abrégé et mots-clés (en langue originale du texte de la contribution). Police de caractères Times New Roman, 10 points, retrait positif de première ligne au-dessous du titre, interligne simple. L'abrégé doit contenir entre 100 et 150 mots.

**Mots-clés:** écrire les mots-clés à la ligne, dans la suite de l'abrégé; citer au maximum 10 mots-clés.

### **TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH**

**ABSTRACT:** The same abstract as above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

**Key words:** translated from French.

Texte de la contribution ; longueur du texte entre 4.000 et 7.000 mots (y compris l'abrégé, la bibliographie et le résumé en langue étrangère) ; format de papier A4 ; police de caractères Times New Roman ; 12 points ; interligne 1,5 ; des notes de bas de page<sup>3</sup> ; les citations courtes sont intégrées au corps du texte tandis que les citations longues (3 lignes ou plus) sont présentées en paragraphe indépendant (à la ligne, un retrait positif de 1,5 cm) ; les références des citations sont incorporées dans le texte, entre parenthèses, par ex. (Filipović 1986: 25). Le texte de la contribution doit être réparti en sections (par ex. 1. INTRODUCTION – avec un titre de section en majuscules) et en sous-sections (par ex. 3.1. Échantillon de recherche – avec majuscule initiale).

### **ILLUSTRATIONS ET TABLES**

Le texte dans les illustrations graphiques (tables, schémas) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal.

Les légendes au-dessous des illustrations (illustrations graphiques, images) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal ; centré ; titre : Table 1, Image 1, Graphique 1, etc.

---

technologique de la République de Serbie). S'il s'agit d'une contribution issue d'un travail de séminaire fait au cours des études doctorales, cette information doit être indiquée dans une note en bas de page.

<sup>3</sup> Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

BIBLIOGRAPHIE<sup>4</sup>

Times New Roman 12, interligne 1,5, retrait négatif de première ligne.

La liste des références bibliographiques doit contenir seulement des sources explicitement citées dans la contribution.

Un ouvrage :

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

Un article de périodique :

Reynolds, S. (1983). Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). O logici jezičke promene. *Glas* 28: 29–42.

Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (1): 222–242.

Un article dans un recueil :

Sperber, D. (1990). The Epidemiology of Beliefs, dans le *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Des éditions électroniques :

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Consulté le 7. avril 2010. URL: <[http://neal.ctstateu.edu/history/world\\_history/archives/limb-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Prénom et nom de l'auteur

Affiliation en serbe

## TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

*Sažetak* (en serbe)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, selon les normes de l'APA.

<sup>5</sup> Si les auteurs ne parlent pas serbe, la rédaction s'engage de faire la traduction de leurs résumés. Dans ce cas-là, les auteurs doivent envoyer leurs résumés d'environ 300 mots en langue originale de la contribution.

Résumé en serbe ; police de caractères Times New Roman, 10 points, interligne simple. Le résumé doit être une version élargie de l'abrégé (d'environ 300 mots).

*Mots-clés*: mots-clés de l'abrégé de la contribution, traduits en serbe.

Biographie de l'auteur de 100 mots au maximum en serbe (date de naissance, profession, ville/pays de domicile, domaine scientifique, publications principales).

LES CONTRIBUTIONS NE RESPECTANT PAS LES CONSIGNES TECHNIQUES  
DONNÉES CI-DESSUS SERONT RENDUES À L'AUTEUR POUR UN  
REMANIEMENT.



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД  
21000 Нови Сад  
Др Зорана Ђинђића бр. 2  
www.ff.uns.ac.rs

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82  
316.77

**Методички видици:** часопис за методiku филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни уредник Биљана Радић-Бојанић. - 2010, бр. 1- . - Нови Сад: Филозофски факултет, 2010- - 22 cm

Годишње.

ISSN 2334-7465 (Online)

ISSN 2217-415X (Штампано изд.)

COBISS.SR-ID 258963207